

**Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
ΩΣ ‘ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ’
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΗ
THE INCLUSION OF STUDENTS
AS ‘EQUAL PARTNERS’ IN HIGHER EDUCATION;
IMPLICATIONS FOR ASSESSMENT**

Ειρήνη Σπανάκη
ΕΔΙΠ, ΣΘΕΤΕ, Ειδική Αγωγή
Πανεπιστήμιο Κρήτης
irespa@uoc.gr
<https://orcid.org/0000-0003-2523-1561>

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
ΕΕΠ, ΣΘΕΤΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης
katsampoxaki@uoc.gr
<https://orcid.org/0000-0002-1143-3050>

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών, πριν και μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση, σχετικά με την κατανόηση της συμπερίληψής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ‘ισότιμοι εταίροι’. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους γύρω από: α) τις παραμέτρους που αφορούν στη σύμπραξη, β) τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξής τους μέσα από μια τέτοια σύμπραξη και γ) το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης. 66 φοιτητές/τριες, από το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Κρήτης, συμπλήρωσαν φόρμα google με αντίστοιχα ερωτήματα. Σημαντική διαφορά στις τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών βρέθηκε μετά από τη συμμετοχή στην παρέμβαση σε σχέση με την ‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’, και ειδικότερα σχετικά με: α) ‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’, β) ‘αν συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό’, γ) ‘αν οι συνεργασίες τους είναι πλήρεις ισότιμες συμπράξεις με το διδακτικό προσωπικό’ δ) ‘αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’ και ε) ‘εφαρμογής των αποφάσεων’, ενισχύοντας έτσι και τις διαδικασίες αξιολόγησης για τη μάθηση, καλλιεργώντας εμπιστοσύνη και αυξημένη αναστοχαστικότητα..

Λέξεις κλειδιά

Ισότιμοι εταίροι, συμπερίληψη, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση, θετικές επιστήμες.

Abstract

The aim of this research is to explore students' views, before and after an educational intervention, on their understanding of their inclusion in higher education as 'equal partners'. In particular, their views were explored around: a) the parameters of the partnership, b) the parameters of their positive development through such a partnership, and c) the role of the lecturer in the positive outcome of the partnership. 66 students, from the Certificate of Pedagogical and Teaching Proficiency of the Faculty of Science and Engineering, University of Crete, completed a google form with corresponding questions. A significant difference in the students' attitudes was found after participation in the intervention in relation to 'understanding of the parameters related to partnership', and in particular regarding: (a) 'whether they feel that their suggestions for improving teaching are taken into account'; (b) 'whether they collaborate equally with teaching staff'; (c) 'whether their collaborations are full equal partnerships with teaching staff'; (d) 'feel that they are fully valued and respected in the decision-making process'; and (e) 'implementation of decisions', highlighting how student-staff partnerships may strengthen assessment literacy, transparency, and trust, key concerns in post-AI assessment contexts.

Key words

Equal partners, inclusion, higher education, assessment, science education.

0. Εισαγωγή

Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων σε πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στα προγράμματα σπουδών και τη σχέση τους με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Hubball & Burt, 2004). Οι διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν την ευθύνη να απαντήσουν σε διάφορες προκλήσεις, ανάμεσα στις οποίες τονίζονται η απαραίτητη ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών και η τάση για φοιτητοκεντρική μάθηση (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012 κ.α.). Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση για τη μάθηση ως επέκταση της μαθησιοκεντρικής προσέγγισης εστιάζει στο σχεδιασμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας κι όχι στα πρόσωπα που τον πραγματοποιούν (Bremner, 2019). Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών και στην ενθάρρυνση τους να κατανοήσουν τον 'τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν' ώστε να είναι ικανοί να αναπτύξουν αυτορρύθμιση κι αυτονομία στη μάθηση τους και να διευκολυνθούν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης εντός του κοινωνικού συνόλου (Biggs & Tang, 2011 στο O' Connor, 2020, σελ. 3). Φανερό είναι ότι η προσέγγιση αυτή έχει επηρεαστεί από τον εποικοδομητισμό και την οικοδόμηση της γνώσης από κάθε ένα συμμετέχοντα ξεχωριστά που αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες του στη μαθησιακή πράξη (Bransford et al., 1999). Επιπρόσθετα, η φοιτητοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στη συμμετοχή των φοιτητών στις αποφάσεις ως 'ίσότιμοι

συνεργάτες' στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύοντας το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις δυνατότητες και δυσκολίες τους και τις εμπειρίες τους (McDonough, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διεθνής συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ιδίως μετά την εμφάνιση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, αναδεικνύει την ανάγκη για πιο συμμετοχικές, διαφανείς και παιδαγωγικά θεμελιωμένες μορφές αξιολόγησης (Corbin et al., 2025). Η αξιολόγηση, σε ένα τέτοιο περιβάλλον, δεν νοείται μόνο ως έλεγχος επίδοσης αλλά ως μια διαδικασία διαλόγου, συν-ευθύνης και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ φοιτητών/τριών και διδασκόντων. Η συμπερίληψη των φοιτητών/τριών ως ισότιμων εταίρων ενισχύει αυτή τη μετατόπιση, καθώς τους επιτρέπει να συμμετέχουν όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην παραγωγή τεκμηρίων μάθησης και στη διαμόρφωση των κριτηρίων της αξιολόγησης.

Οι Leyser et al. (2011) υπογράμμισαν την ανάγκη για περαιτέρω γνώσεις κι αποτελεσματική κατάρτιση των διδασκόντων προς τη συμπερίληψη των φοιτητών ως ισότιμους εταίρους. Οι Moriña et al. (2014, σελ. 45) τόνισαν ότι για να γίνει περιεκτική η εκπαίδευση 'δεν αρκεί ένας κοινός χώρος μάθησης κι ένα χρονοδιάγραμμα για όλους τους φοιτητές'. Προς αυτή την κατεύθυνση, αναδείχθηκε ως επιλογή της συμπερίληψης των φοιτητών/τριών, η ισότιμη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με στόχο την ένταξη τους στα Προγράμματα Σπουδών έτσι ώστε να αυξηθεί η ενεργός εμπλοκή τους και να εξασφαλιστεί η ευθυγράμμιση και η αναθεώρηση πρακτικών και ρόλων (Katsamrochaki-Hodgetts, 2022). Ένας όρος που δίνει έμφαση σε αυτή την ενεργητική εμπλοκή και αναδεικνύει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των φοιτητών/τριών είναι πλέον 'οι φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι' στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

0.1. Οι φοιτητές ως 'Ισότιμοι εταίροι'

Η σχέση μεταξύ εταίρων θεωρείται μια διαδικασία (Cook-Sather et al., 2014; Healey et al., 2014) κατά την οποία τόσο ο ρόλος των φοιτητών/τριών όσο και των διδασκόντων, τυπικά ποικίλει σταδιακά και σε όλη τη διάρκειά της. Μολονότι είναι ένας όρος με ποικίλες προεκτάσεις (Bovill, 2019), η επιτυχία των συνεργασιών θεωρείται ότι επηρεάζεται, συχνά, από την κατάλληλη καθιέρωση των αξιών της συνεργασίας μεταξύ των μελών (Luo et al., 2019). Οι αξίες της συνεργασίας, της υπευθυνότητας, της αμοιβαιότητας και του σεβασμού (Cook-Sather et al., 2014) είναι γενικά αποδεκτές ως κατευθυντήριες αρχές.

Οι Reeve & Shin (2019) τόνισαν τη σημαντικότητα της συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή πράξη μέσω της έκφρασης των ενδιαφερόντων τους και των στόχων τους, ώστε να παραχθούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την αυτονομία στις δράσεις που συμπεριλαμβάνονται. Η αυτονομία κι η ενεργητική συμμετοχή στη δράση των φοιτητών/τριών αποτελούν κίνητρο για το φοιτητή προκειμένου να φέρει σκόπιμες αλλαγές στο περιβάλλον.

Μολονότι έχει υποστηριχθεί ως θετική κι απαραίτητη η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Schuetz, 2008; Zerpe et al., 2010), δε συνδυάζεται συχνά με τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ). Σε αυτή την περίπτωση ζωτικής σημασίας είναι η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των φοιτητών/τριών και των διδασκόντων. Οι σχέσεις αυτές κι ο τρόπος που θα αναπτυχθούν εξαρτώνται από τις δεξιότητες κάθε διδάσκοντα και των φοιτητών/τριών του, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για την καλλιέργειά τους. Υπάρχει, όμως, η δυνατότητα αξιοποίησης αρκετών πρακτικών που θα υποστηρίξουν την ισορροπία ανάμεσα στο ρόλο του διδάσκοντα και των φοιτητών /τριών ώστε να διαμοιραστούν την “εξουσία” αποτελεσματικά (Matthews, 2017). Σύμφωνα με τη Matthews (2017) υπάρχουν βασικές αρχές όπως η καλλιέργεια συμπράξεων με την ενίσχυση συνεργασιών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών. Δραστηκή σημασία έχουν οι ευκαιρίες που παρέχουν οι διδάσκοντες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλους τους φοιτητές να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας. Μολονότι οι σχέσεις των φοιτητών/τριών με τους διδάσκοντες δεν καλλιεργούνται μέσα από μία συγκεκριμένη τακτική, είναι σημαντικό να αναπτύσσονται σε βάση ηθικών αξιών όπως η αμοιβαιότητα κι ο σεβασμός και να αποφεύγεται η άσκηση χειραγώγησης κάποιων μελών της σύμπραξης (Matthews, 2017).

Οι Smith et al. (2021) πρότειναν ένα πλαίσιο σύμπραξης που εξελίσσεται σε πέντε στάδια, για το χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

α στάδιο: “Προβληματισμός” (Problematising), που σχετίζεται με το σκοπό της σύμπραξης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

β στάδιο: “Ακρόαση” (Listening), όπου μέσα από την παροτρύνονται οι εταίροι να εκφράσουν απόψεις κι αναδύονται άλλες οπτικές για το χειρισμό κάποιων σχεδίων δράσης.

γ στάδιο: “Δημιουργία” (Creation), οι εταίροι (φοιτητές και διδάσκοντες) διαμορφώνουν από κοινού τις ιδέες τους, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας και αναπτύσσουν σχέδιο δράσης.

δ στάδιο: “Υλοποίηση” (Implementation) κατά την οποία εφαρμόζεται ένας σχεδιασμός κι όλα τα μέλη αναπτύσσουν αισθήματα ευθύνης και του ‘ανήκειν’.

ε στάδιο: “Αξιολόγηση” (Evaluation), κατά την οποία αξιολογούνται οι σχέσεις των εταίρων, η αποτελεσματικότητα των ιδεών στο σχέδιο δράσης κι η ευρύτερη συμμετοχή του πανεπιστημιακού ιδρύματος (Smith et al., 2021).

Η συνεργασία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ενισχύσει τη σαφήνεια των κριτηρίων και την αίσθηση δικαιοσύνης στις αξιολογικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Corbin et al. (2025), η αξιολόγηση στην εποχή της ΤΝ απαιτεί από τους φοιτητές και τους διδάσκοντες να διαμορφώνουν από κοινού το πλαίσιο μέσα στο οποίο τεκμηριώνεται η μάθηση.

Σε έρευνα τους, οι Smith et al. (2023) μελέτησαν εις βάθος ένα νέο πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο του Sussex μέσω 10 ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το πρόγραμμα εστίαζε στη συνεργασία και διερευνούσε τις απαιτούμενες προϋποθέσεις προκειμένου να είναι αποτελεσματικό κι επιτυχημένο. Τέσσερις φοιτητές και έξι διδάσκοντες συμμετείχαν σε παρέμβαση με 15 πρότζεκτ. Υλοποιήθηκε θεματική ανάλυση από την οποία φάνηκε να υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων μεταξύ φοιτητών/τριών και προσωπικού λόγω ελλειμμάτων ετοιμότητας του διδακτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν δυσκολίες αναφορικά με την εκπροσώπηση των φοιτητών για τις ενασχολήσεις που αναλάμβαναν, με αποτέλεσμα οι ερευνητές να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται ξεκάθαρη και σαφή οριοθέτηση κι επεξήγηση η 'ταυτότητα' που θα αναπτυχθεί γύρω από την εταιρική σχέση. Είναι σημαντική η σαφήνεια των παραμέτρων της συνεργασίας, το περιεχόμενο της κι ο τρόπος που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους/ στις φοιτητές/τριες. Θετικό είναι να εξελίσσεται σταδιακά (Smith et al., 2023).

Οι Coombe et al. (2018) αξιολόγησαν μια σειρά πιλοτικών εφαρμογών συμπράξεων φοιτητών/τριών – διδασκόντων που είχαν υλοποιηθεί στο Παν/μιο Queensland, της Αυστραλίας κι επισήμαναν τα θετικά αποτελέσματά τους. Οι 29 φοιτητές/τριες που συμμετείχαν σε συνεντεύξεις κατέθεσαν ότι τα βασικά οφέλη που έλαβαν από τις συμπράξεις με τους διδάσκοντες αφορούσαν στην ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή πράξη και την αύξηση της μεταγνωστικής επίγνωσης τους σχετικά με την προσωπική τους μάθηση. Τα οφέλη αυτά έχουν αναδειχθεί κι από άλλους ερευνητές (Mercer-Marstone et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν αυξημένη αποτελεσματικότητα σε πολλούς τομείς, που υποστήριξε η προσωπική επικοινωνία με τους διδάσκοντες. Ακόμα, αναδείχθηκε η αξία των πρωτοβουλιών των φοιτητών/τριών. Εν γένει, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η λήψη πρωτοβουλιών από τους φοιτητές έχει σημαντικά οφέλη για το μετασχηματισμό των γνώσεων τους (Healey et al., 2014; Kligyte et al., 2021).

Στην Ελλάδα υπάρχει περιορισμένη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών για το πώς αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ισότιμη σχέση τους με τους διδάσκοντές τους, γεγονός που προκάλεσε την παρούσα έρευνα δράσης.

1. Μέθοδος της έρευνας

1.1.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας: κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών, πριν και μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση, σχετικά με την κατανόηση της συμπερίληψής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως 'ισότιμοι εταίροι' των διδασκόντων τους.

1.1.2. Είδος έρευνας: Η παρούσα εργασία εστίασε σε ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η έρευνα αφορά σε μελέτη περίπτωσης και υπόκειται στους αντίστοιχους περιορισμούς.

1.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα: Ειδικότεροι στόχοι αφορούν στις απόψεις τους γύρω από: α) ποιες είναι οι βασικές παράμετροι που υποστηρίζουν τη σύμπραξη, β) ποιες είναι οι παράμετροι της θετικής εξέλιξης των συμμετεχόντων μέσα από μια τέτοια σύμπραξη και γ) ποιος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης.

Δείγμα: Στην έρευνα συμμετείχαν 66 φοιτητές από το σύνολο των εγγεγραμμένων στο μάθημα, καθώς επιλέχθηκαν και απάντησαν τα σχετικά ερωτηματολόγια όσοι συμφώνησαν αρχικά ότι θα συμμετείχαν συστηματικά στην παρέμβαση (Πίνακας 1). Όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στο Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα δημογραφικά τους στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών/τριών

| Φύλο | | Τμήμα σπουδών | | | | | | Έτος σπουδών | | |
|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|-------------------------------|-----------|--------------|-----------|----------------|
| Θήλυ | Άρρεν | Βιο-- λογία | Χημεία | Μαθ/ κά | CSD | Φυσική/ ΤΕΤΥ/ Απόφοιτοι | Β/Γ | Δ/Ε | Άλλο | Από- φοιτοι |
| 68,2 % | 30,3 % | 10,9 % | 35,9 % | 31,3 % | 10,9 % | 11 % | 10,6 % | 52,6 % | 25,8 % | 7,6 % |

1.2. Διαδικασία – ερωτηματολόγιο

Στην έναρξη των μαθημάτων οι φοιτητές/ τριες συμπλήρωσαν ένα αρχικό ερωτηματολόγιο σε google form όπου 14 ερωτήσεις που απαντήθηκαν από τοποθετήσεις από 'Πάρα πολύ έως Καθόλου' ή από 'Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα' διαπραγματευόμενοι το όρο 'ισότιμοι εταίροι'. Το αρχικό ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την πρώτη ερευνήτρια στηριζόμενο στη σχετική μελετηθείσα βιβλιογραφία και μελετήθηκε προσεκτικά από τη δεύτερη ερευνήτρια. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό δείγμα πέντε φοιτητών και στη συνέχεια, αναρτήθηκε ο σύνδεσμος της φόρμας στο e- learn του μαθήματος της πρώτης ερευνήτριας έτσι ώστε να απαντηθεί από όσους φοιτητές/τριες θα συμμετείχαν εθελοντικά κι ανώνυμα στην έρευνα και στην παρέμβαση που θα ακολουθούσε στο συγκεκριμένο μάθημα. Παράδειγμα ερωτήσεων αφορούσε 'Σε ποιο βαθμό θα σας ενδιέφερε να είστε εσείς φοιτητές/τριες που σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους;'. Έπειτα, ακολούθησε ο σχεδιασμός της παρέμβασης κι η υλοποίησή της. Αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση οι ίδιοι φοιτητές/τριες απάντησαν το ίδιο ερωτηματολόγιο, μέσω ενός εκπροσώπου τους πλέον, αφού είχαν δημιουργήσει ομάδες.

1.3. Παρέμβαση

Η παρέμβαση στηρίχτηκε στα πέντε στάδια του πλαισίου στήριξης του Smith et al. (2021). Η διδάσκουσα μαζί με τη συν ερευνήτρια προβληματίστηκαν σχετικά με το σκοπό της σύμπραξης και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, ακολούθησε διάλεξη, όπου οι φοιτητές/τριες ενημερώθηκαν ότι θα συμμετέχουν ενεργητικά ως *‘ισότιμοι εταίροι’* στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επόμενων διαλέξεων/μαθημάτων. Έλαβαν υπόψη τους την τοποθέτηση των Griffin & Cook (2009): *‘Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικού προσωπικού ως “μία συνεργατική, αμοιβαία διαδικασία μέσω της οποίας όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν εξίσου, αν και όχι απαραίτητα με τους ίδιους τρόπους, στη σύλληψη, τη λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή, τη διερεύνηση ή την ανάλυση του προγράμματος σπουδών ή του παιδαγωγικού προγράμματος”* (στο Cook-Sather et al., 2014, 6-7).

Βαρύτητα δόθηκε στην κατανόηση κι οριοθέτηση της έννοιας της *‘εταίρικής ισοτιμίας’*, σύμφωνα με τη δραστική σημασία της κοινής κατανόησης των όρων/ εννοιών από τα μέλη της σύμπραξης (Snelling et al., 2019). Επίσης, οι φοιτητές παροτρύνθηκαν να εκφράσουν απόψεις για το τι περιμένουν και επιθυμούν να *‘διδασχθούν’* και *‘με ποιο τρόπο’* εντός των ερχόμενων 12 διαλέξεων/ μαθημάτων. Στο τρίτο στάδιο δημιουργήθηκαν ομάδες εταίρων (φοιτητών/τριών και διδάσκουσας) κι αναπτύχθηκαν σχέδια δράσης, σε κλίμα ισοτιμίας. Έπειτα, εφαρμόστηκαν σχεδιασμοί με όλα τα μέλη να έχουν ευθύνες, ώστε να αναπτύσσουν και το αίσθημα του *‘ανήκειν’*. Και στο πέμπτο και τελικό στάδιο, αξιολογήθηκαν οι σχέσεις των εταίρων κι η αποτελεσματικότητα των ιδεών στα σχέδια δράσης.

Έτσι, υπήρχε ένας αρχικός σχεδιασμός του μαθήματος από τη διδάσκουσα και παρέχόταν η ελευθερία στους φοιτητές να προτείνουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ως αποτέλεσμα συμπληρώθηκαν δράσεις που επέλεγαν οι φοιτητές για κάθε επόμενη διάλεξη/ μάθημα. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές επέλεξαν τα εξής: α) αρχικά με τη χρήση βίντεο από τη διδάσκουσα κατέγραψαν προβληματισμούς που τους δημιουργήθηκαν και επέλυσαν οι ίδιοι μέσα από τη διερεύνηση σε ιστοχώρους και σε επιστημονικά άρθρα, β) οργάνωσαν κι υλοποίησαν παρουσιάσεις από τους ίδιους με θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και σχετίζονταν με το θέμα της συμπερίληψης, γ) παρήγαγαν υλικό που τους βοήθησε να κατανοήσουν διάφορες έννοιες κατά τη διάρκεια των υλοποιήσεων των εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων τους πχ εννοιολογικούς χάρτες, δ) συμφώνησαν το υλικό που παρήγαγαν να προσαρμόζεται με τη βοήθεια της διδάσκουσας και να ενσωματώνεται στο υλικό που λάμβαναν εβδομαδιαία στην πλατφόρμα του μαθήματος, ε) συμμετείχαν σε εργαστηριακά μαθήματα (πχ εντός εργαστηρίου της Μηχανικής) με μικροδιδασκαλίες προς τους συμφοιτητές όπου σχεδίαζαν, οργάνωναν κι υλοποιούσαν οι ίδιοι, ως αλληλοδιδασκτική ένα θέμα, στ) συμμετείχαν στην επιλογή της αξιολόγησης τους με προτάσεις πχ για θέματα εργασιών που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους.

Μετά την ολοκλήρωση των διαλέξεων/ μαθημάτων επανατοποθετήθηκαν στο ίδιο ερωματολόγιο με συμπλήρωση του εκ νέου.

1.4. Αξιοπιστία κι ανάλυση

Αναφορικά με την αξιοπιστία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ο δείκτης Cronbach α ήταν αρκετά καλός καθώς είναι 0.788 πλησιάζοντας το .080 που θεωρείται αρκετά καλή τιμή. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε στο IBM SPSS 26.

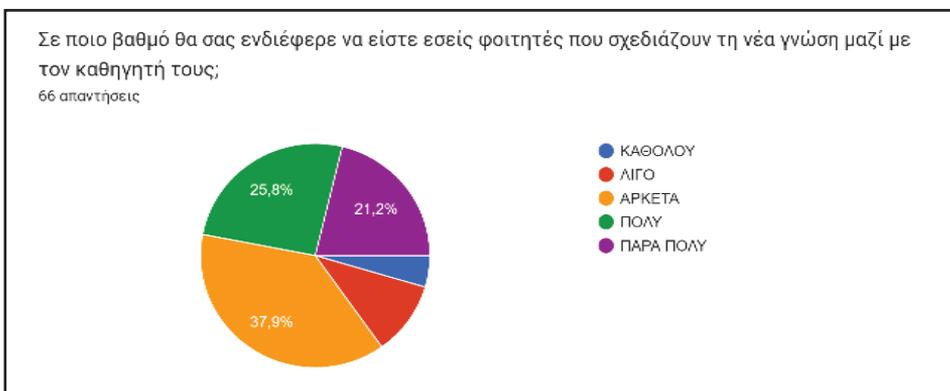
2. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου εξήχθησαν σε μορφή excel από τη φόρμα google. Στη συνέχεια, ακολούθησε στο IBM SPSS 26 περαιτέρω ανάλυση t test για τη σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα.

Στην επαναξιολόγηση των απόψεων των φοιτητών/τριών απάντησε ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα που είχε δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια των συμπράξεων με τη διδάσκουσα, εκφράζοντας τη γνώμη όλης της ομάδας, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις της επαναξιολόγησης να αντιστοιχούν στο 1/3 των απαντήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου. Οι φοιτητές/τριες εκπρόσωποι είχαν προσυμφωνήσει τις απαντήσεις με τα μέλη της ομάδας που είχε παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε ο εκπρόσωπος να θεωρείται αντιπροσωπευτικό δείγμα πχ ένας/μία στους τρεις βιολόγους φοιτητές/τριες, του ίδιου έτους φοίτησης με εκείνους/ες που συμμετείχαν ως ομάδα στην παρέμβαση (Shackman, 2018). Η διαδικασία αυτή, ακολουθήθηκε καθώς στο τρίτο στάδιο της πλαισίωσης της παρέμβασης (Smith et al., 2021) γίνονται ομάδες φοιτητών/τριών με το διδάσκοντα, που θεωρείται ότι συμφωνούν και συναποφασίζουν ισότιμα για τη συνέχεια της διαδικασίας, οπότε σε αυτό το στάδιο συμφωνήθηκε ο/η εκπρόσωπος της ομάδας που απάντησε και στο τελικό ερωτηματολόγιο.

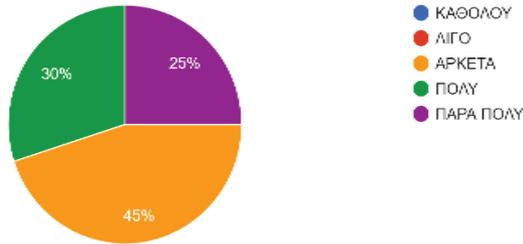
1) Αναφορικά με το 'βαθμό ενδιαφέροντος για να σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους', οι απαντήσεις σημείωσαν διαφοροποίηση από το 95% στο 100% μετά την παρέμβαση, με τους φοιτητές να συμφωνούν στην τοποθέτηση (σχήμα 1).

Σχήμα 1



Σε ποιο βαθμό θα σας ενδιέφερε να είστε εσείς φοιτητές που σχεδιάζουν τη νέα γνώση μαζί με τον καθηγητή τους;

20 απαντήσεις



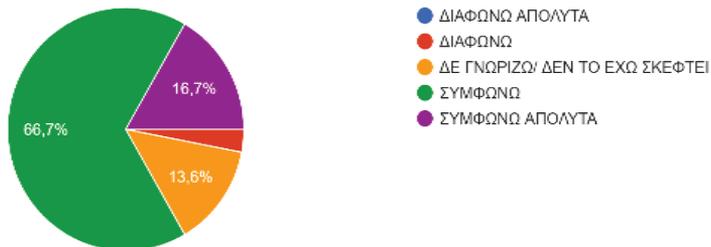
2) Σε σχέση με την κατανόηση του ορισμού της συνεργασίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντα οι τοποθετήσεις από 83,4 % στο συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα αυξήθηκαν στο 90% μετά την παρέμβαση (Σχήμα 2).

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι τοποθετήσεις σε σχέση με την *‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’*.

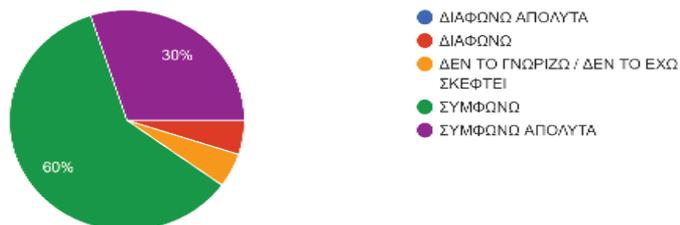
Σχήμα 2

Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Griffin and Cook 2009), η οποία ορίζεται...τος" (Cook- Sather, Bovill, and Felten 2014, 6-7)

66 απαντήσεις



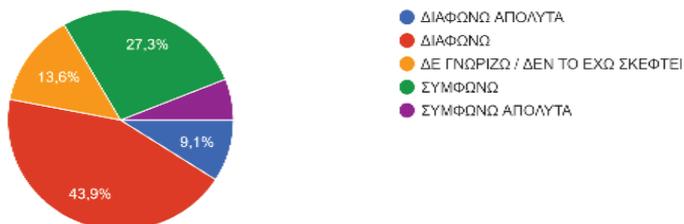
Μία υποσχόμενη συνεργασία είναι η σύμπραξη φοιτητών/ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Griffin and Cook 2009), η οποία ορίζεται...τος' (Cook- Sather, Bovill, and Felten 2014, 6-7)
20 απαντήσεις



3) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/ τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το *‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 53% με τη θέση αυτή, μετά την παρέμβαση αισθάνονταν να συμφωνούν σε ένα ποσοστό 75% και να διαφωνούν σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό από το αρχικό (15%) κι ένα ακόμα μικρότερο *‘δε γνώριζε / δεν το είχε σκεφτεί’* (Σχήμα 3).

Σχήμα 3

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΩΣ ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ Ως φοιτητές-τριες/ μαθητές-τριες, αισθάνεστε ότι οι προτάσεις σας για την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.
66 απαντήσεις



ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΩΣ ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ Μετά από τη συμμετοχή σας στο αντίστοιχο μάθημα και ως φοιτητές-τριες, αισθάνεστε ότι ο...ας της διδασκαλίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.
20 απαντήσεις



4) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 65,2% με τη θέση αυτή, μετά την παρέμβαση αυτό το ποσοστό βρέθηκε σύμφωνο με την τοποθέτηση (65%) και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (20%) (Σχήμα 4).

Σχήμα 4



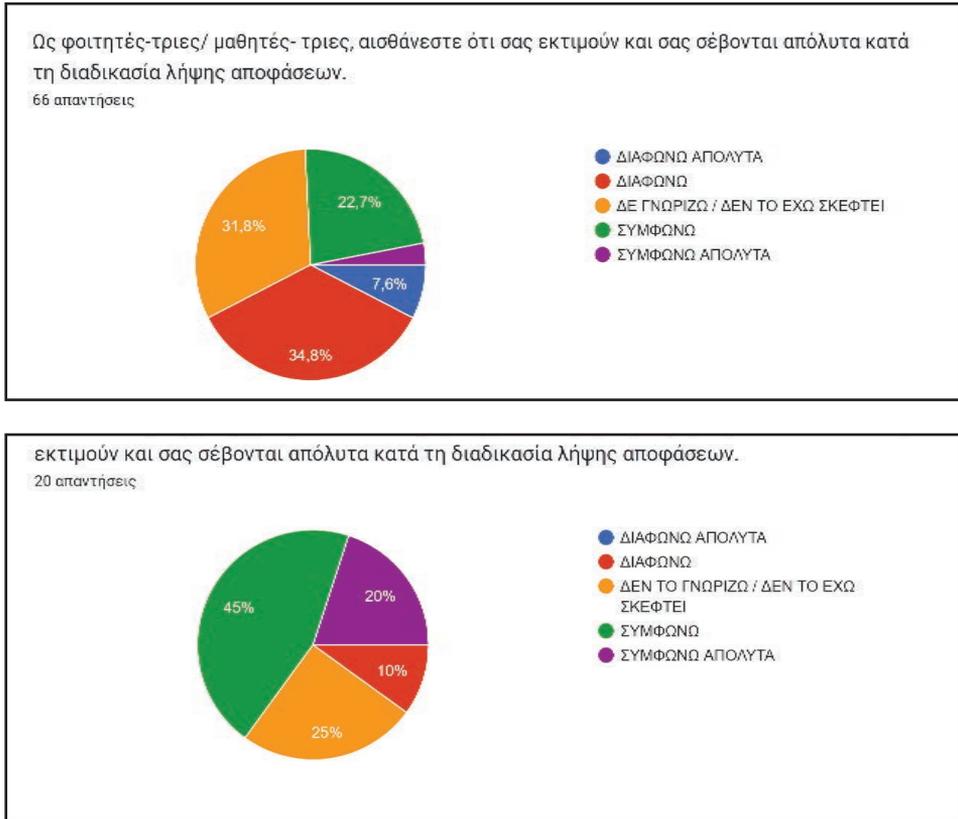
5) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το 'αν θεωρούν πλήρεις ισότιμες συμπράξεις τις συνεργασίες τους με το διδακτικό προσωπικό'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 69,7% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 10,6%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 55% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (25%) (Σχήμα 5).

Σχήμα 5



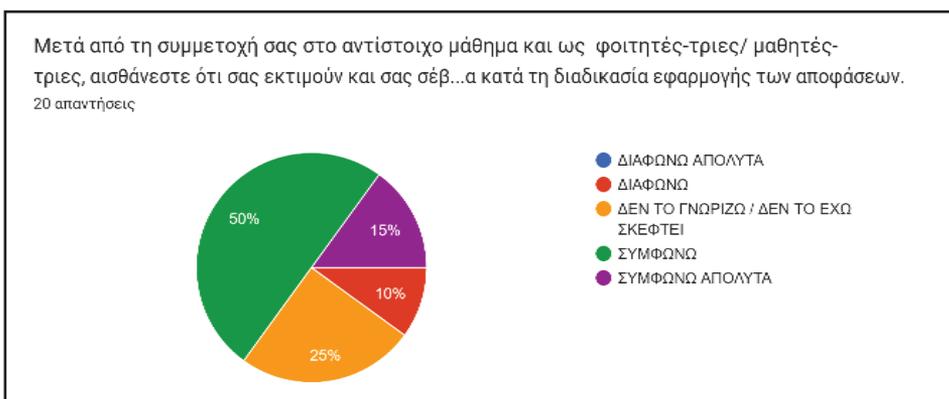
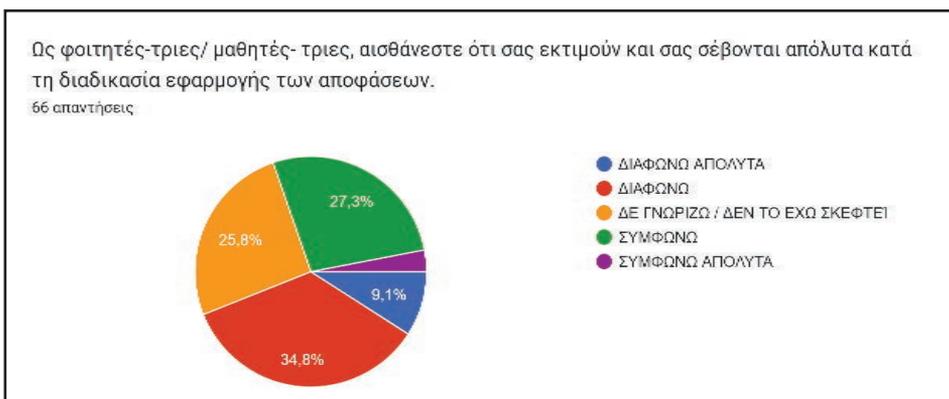
6) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 42,4% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 22,7%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 65% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (10%) (Σχήμα 6).

Σχήμα 6



7) Οι φοιτητές-τριες μετά την παρέμβαση τροποποίησαν τις απαντήσεις τους σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά την εφαρμογή των αποφάσεων'. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις διαφωνούσαν σε ένα ποσοστό 43,9% με τη θέση αυτή και συμφωνούσε μόνο το 27,3%, μετά την παρέμβαση, σύμφωνο ήταν το 65% και οι συμμετέχοντες που διαφώνησαν μειώθηκαν πάρα πολύ (10%) (Σχήμα 7). Έπειτα, ακολούθησαν τοποθετήσεις σχετικά με 'τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξης της ακαδημαϊκής τους προόδου μέσα από τη σύμπραξη':

Σχήμα 7



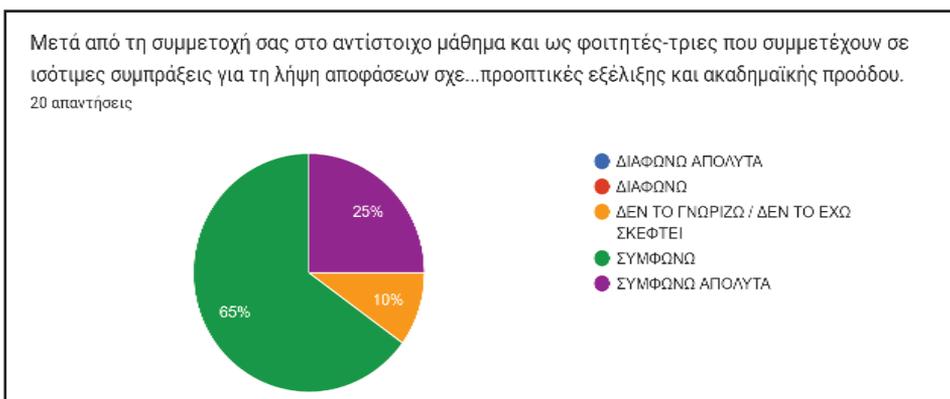
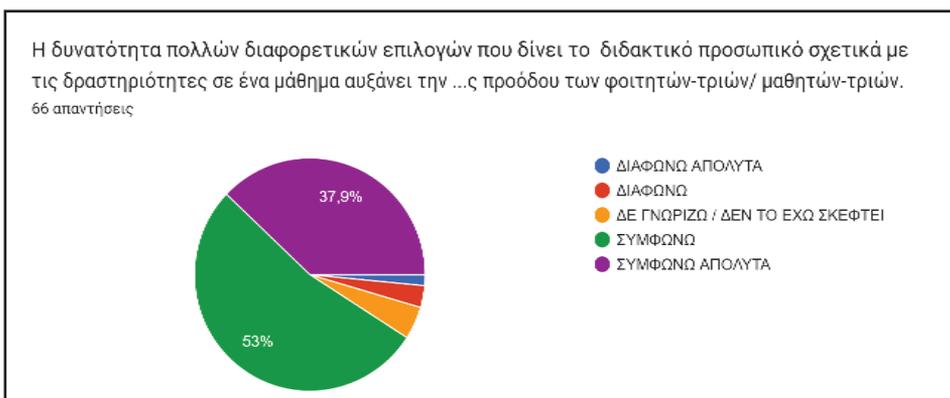
8) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το ότι *‘αν αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 75,8% με τη θέση αυτή και διαφωνούσε ένα ποσοστό 9,1%, μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν το είχαν σκεφτεί (10%), ενώ δεν υπήρχαν φοιτητές να διαφωνούν (Σχήμα 8).

Σχήμα 8



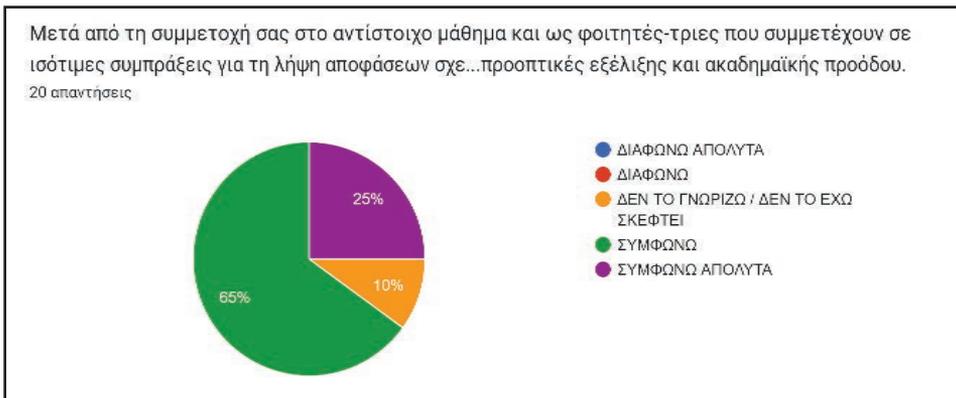
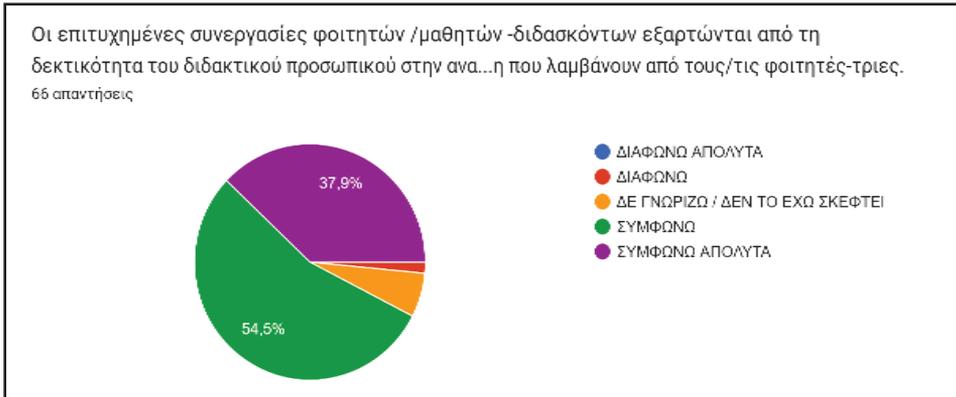
9) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών τροποποιήθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, σχετικά με το ότι *‘αν αισθάνονται ότι έχουν καλύτερες προοπτικές εξέλιξης και ακαδημαϊκής πρόοδου όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*. Ενώ στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 77,2% με τη θέση αυτή και 21,2% *‘δε γνωρίζει/δεν το είχε σκεφτεί’*, μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες *‘δεν το είχαν σκεφτεί’* (10%), ενώ δεν υπήρχαν φοιτητές να διαφωνούν (Σχήμα 9).

Σχήμα 9



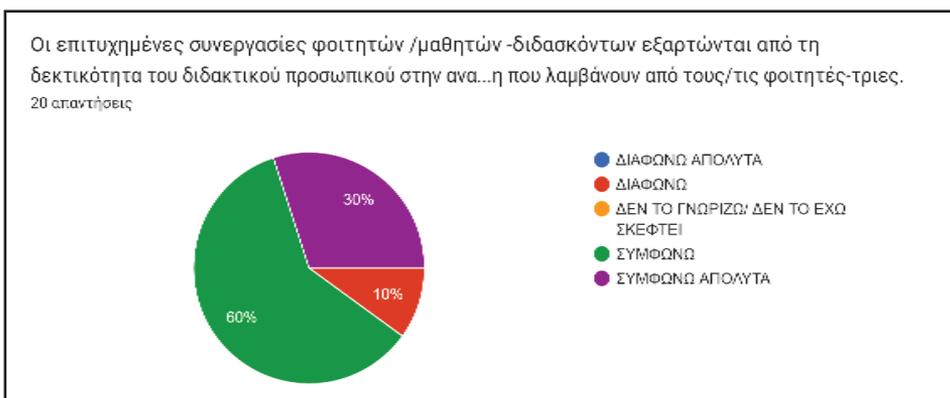
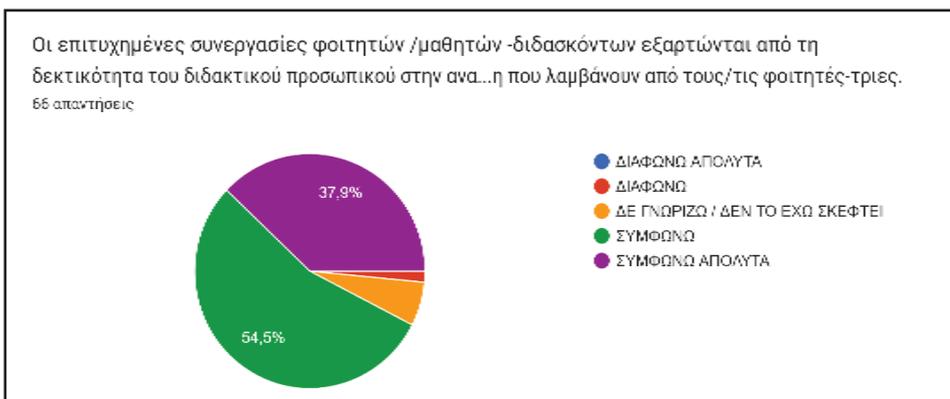
10) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν, ιδιαίτερα σχετικά με *‘αν αυξάνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των φοιτητών-τριών μέσα από τη δυνατότητα πολλών διαφορετικών επιλογών στις δραστηριότητες που δίνει το διδακτικό προσωπικό’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 99,9% και μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε επίσης, με το υπόλοιπο ποσοστό να απαντάει στο *‘δε γνωρίζω/δεν το έχω σκεφτεί’* (Σχήμα 10). Εν τέλει, διερευνήθηκαν οι απόψεις σχετικά με *‘το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης’*:

Σχήμα 10



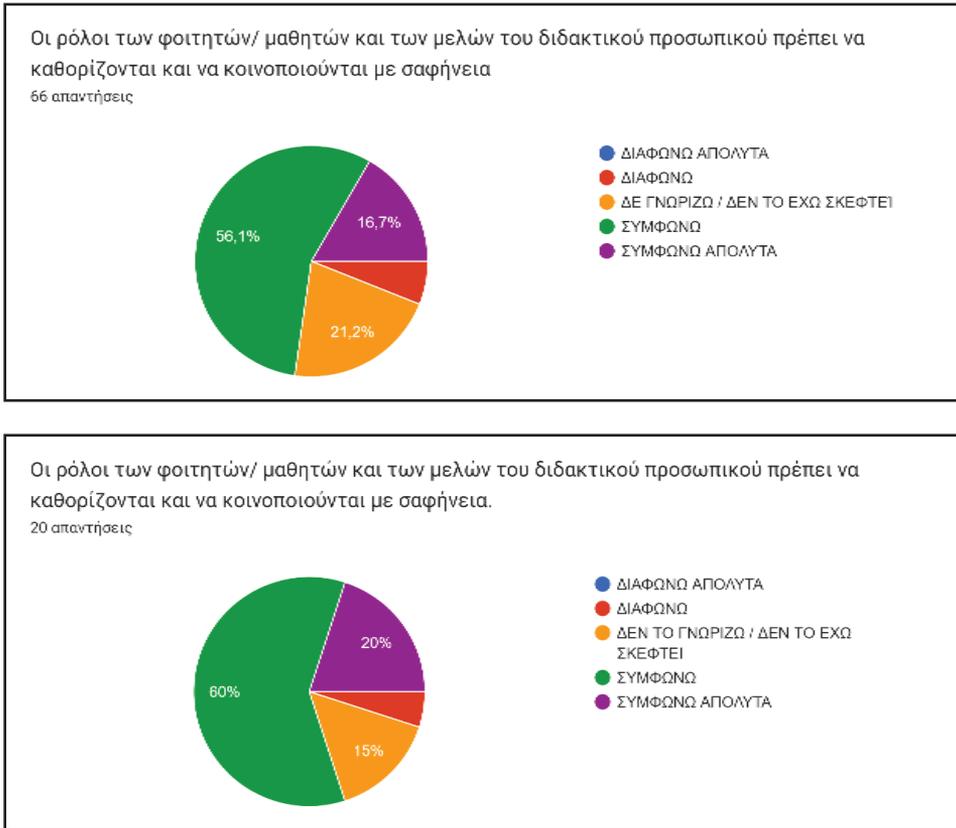
11) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν ιδιαίτερα, σχετικά με *‘αν οι επιτυχημένες συνεργασίες εξαρτώνται από τη δεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 92,4% και μετά την παρέμβαση το 90% συμφωνούσε το υπόλοιπο ποσοστό διαφωνούσε (10%) (Σχήμα 11).

Σχήμα 11



12) Μετά την παρέμβαση οι τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών δεν τροποποιήθηκαν ιδιαίτερα, σχετικά με *‘αν οι ρόλοι των φοιτητών/τριών και του διδακτικού προσωπικού πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια’*. Στις αρχικές τοποθετήσεις συμφωνούσαν σε ένα ποσοστό 72,8% και μετά την παρέμβαση συμφωνούσαν κατά 80% (Σχήμα 12).

Σχήμα 12



Στη συνέχεια, έγινε ένας t test έλεγχος, στο IBM SPSS 26, για τις παραμέτρους που φάνηκαν να έχουν αρκετές διαφορές στις απαντήσεις πριν και μετά από την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα του παρουσιάζονται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2: Pair samples test

| Pair differences | | 95% confidence interval of the difference | | |
|------------------|--|---|----|-----------------|
| | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| Pair 1 | ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 1 – ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 2 | 2,075 | 65 | ,042 |
| Pair 2 | ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ 1 – ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ 2 | 1,583 | 65 | ,118 |
| Pair 3 | ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ 1 – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ 2 | 5,658 | 65 | ,000 |
| Pair 4 | ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 – ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ 2 | 7,183 | 65 | ,000 |
| Pair 5 | ΠΛΗΡΗ ΙΣΟΤΙΜΙΑ 1 – ΠΛΗΡΗ ΙΣΟΤΙΜΙΑ 2 | 8,155 | 65 | ,000 |
| Pair 6 | ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ 1 – ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ 2 | 6,230 | 65 | ,000 |
| Pair 7 | ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ 1 – ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ 2 | 5,719 | 65 | ,000 |
| Pair 8 | ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ 1 – ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΥΘΥΝΩΝ 2 | 2,527 | 65 | ,014 |
| Pair 9 | ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ 1 – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ 2 | 1,687 | 65 | ,096 |
| Pair 10 | ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ 1 – ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΠΡΟΟΔΟΣ 2 | -,104 | 65 | ,917 |
| Pair 11 | ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ 1 – ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ 2 | -1,672 | 65 | ,099 |
| Pair 12 | ΞΕΚΑΘΑΡΟΙ ΡΟΛΟΙ 1 – ΞΕΚΑΘΑΡΟΙ ΡΟΛΟΙ 2 | ,652 | 65 | ,517 |
| Pair 13 | ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΟΙΤΗΤΗ 1 – ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ 2 | -1,273 | 65 | ,207 |

Από τον πίνακα διαφαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στα ερωτήματα 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 με το $p < .05$.

3. Συμπεράσματα

Αρχικά, οι φοιτητές/τριες σε πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της νέας γνώσης, ακόμα και πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Στην επαναξιολόγηση παρουσιάζουν σχετικό ενδιαφέρον όλοι οι συμμετέχοντες. Από τους αρκετούς ερευνητές (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012) η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη δράση επισημάνθηκε ως κίνητρο εμπλοκής τους στη διαδικασία, με σκόπιμες αλλαγές στο περιβάλλον (Reeve & Shin, 2019). Σχετικά με την κατανόηση του θέματος τους και τον ορισμό που τους δόθηκε συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό πριν την παρέμβαση, το οποίο αυξήθηκε μετά την παρέμβαση αγγίζοντας το 90%.

Σημαντική διαφορά στις τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών βρέθηκε μετά από τη συμμετοχή στην παρέμβαση σε σχέση με την *‘κατανόηση των παραμέτρων που σχετίζονται με την σύμπραξη’*. Οι φοιτητές/τριες ενώ αρχικά διαφωνούσαν με τις παρακάτω τοποθετήσεις, στην επαναξιολόγηση συμφώνησαν στα εξής: α) *‘αν αισθάνονται ότι οι προτάσεις τους για την βελτίωση της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη’*, β) *‘αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό’*, γ) *‘αν θεωρούν πλήρεις ισότιμες συμπράξεις τις συνεργασίες τους με το διδακτικό προσωπικό’* δ) *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων’*, ε) *‘αν αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται απόλυτα κατά την εφαρμογή των αποφάσεων’*. Η αύξηση της συμφωνίας των φοιτητών/τριών με την τοποθέτηση ότι οι συμπράξεις αναδεικνύουν ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία τους κατά την επαναξιολόγηση, μετά από την παρέμβαση, βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των Coombe et al. (2018), που επισήμαναν το όφελος από τη λήψη πρωτοβουλιών των φοιτητών/τριών για τα περαιτέρω προσωπικά τους επιτεύγματα. Μολονότι η ισοτιμία των εταίρων έχει ποικίλες προεκτάσεις (Bovill, 2019), η παρούσα έρευνα φαίνεται να συμφωνεί με την εκδοχή των Luo et al. (2019) που υποστήριξαν ότι η επιτυχία των συνεργασιών επηρεάζεται, συχνά, από την κατάλληλη καθιέρωση των αξιών της συνεργασίας μεταξύ των μελών, όπως της υπευθυνότητας και του σεβασμού (Cook-Sather et al., 2014), αφού αυξήθηκε το ποσοστό συμφωνίας τους με την τοποθέτηση μετά από την παρέμβαση που εστίασε στο *‘σεβασμό’* στην ισοτιμία ρόλων. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης δείχνουν ότι η ανάπτυξη ισότιμων συμπράξεων μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά και για τις αξιολογικές πρακτικές, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την ερμηνευσιμότητα των κρίσεων αξιολόγησης.

Σε σχέση με *‘τις παραμέτρους της θετικής εξέλιξης της ακαδημαϊκής τους προόδου μέσα από τη σύμπραξη’* οι τοποθετήσεις τους παρουσίασαν σημαντική διαφορά: α) *‘αν αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία και μάθηση’*, ζ) *‘αν αισθάνονται ότι έχουν καλύτερες προοπτικές εξέλιξης και ακαδημαϊκής προόδου όταν συμμετέχουν σε ισότιμες συμπράξεις για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την διδασκαλία*

και μάθηση. Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι η καλλιέργεια ισότιμων συμπράξεων δεν επηρεάζει μόνο το κλίμα συνεργασίας, αλλά μπορεί να μεταμορφώσει και τον τρόπο με τον οποίο νοείται η αξιολόγηση στην πανεπιστημιακή τάξη, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τη νοηματική σαφήνεια των κρίσεων.

Ταυτόχρονα, η παρέμβαση φαίνεται να λειτούργησε ως αφετηρία αυτορρύθμισης και μεταγνωστικής εγρήγορης, δίνοντας στους φοιτητές/τριες χώρο να επανεξετάσουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές και να διαπραγματευτούν πιο συνειδητά τα κριτήρια ποιότητας της εργασίας τους—μια διαδικασία που βρίσκεται στον πυρήνα της Αξιολόγησης ως Μάθηση (Earl, 2003) και συνδέεται στενά με πρακτικές συν-διαμόρφωσης ρουμπρικών που ενισχύουν τη μαθησιακή αυτονομία (Andrade, Brookhart & Yu, 2021). Επιτρέποντας στους φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν τις στρατηγικές τους και να κατανοήσουν βαθύτερα τα κριτήρια ποιότητας της μάθησης, οι παραπάνω ενδείξεις υποδηλώνουν ότι παρεμβάσεις που καλλιεργούν ισότιμες συμπράξεις μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην εσωτερική ικανότητα των φοιτητών/τριών να αξιολογούν την πρόδοό τους και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Earl, 2003). Παρόλα αυτά, οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν τροποποιήθηκαν σημαντικά σχετικά με 'αν αυξάνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των φοιτητών/τριών μέσα από τη δυνατότητα πολλών διαφορετικών επιλογών στις δραστηριότητες που δίνει το διδακτικό προσωπικό', καθώς από την αρχική αξιολόγηση συμφώνησε στη τοποθέτηση το δυνατό περισσότερο ποσοστό. Εν γένει, οι απόψεις των συμμετεχόντων συμφωνούν με τον Matthews (2017) που τόνισε τη σημασία που έχουν οι ευκαιρίες που παρέχουν οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες στους φοιτητές για ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας. Επίσης, συμφωνούν με τους ερευνητές που τόνισαν την αποτελεσματικότητα της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη μάθηση όσον αφορά την προσωπική τους εξέλιξη (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012; Reeve & Shin, 2019 κ.ά.).

Αναφορικά με 'το ρόλο του διδάσκοντα για τη θετική έκβαση της σύμπραξης' δεν τροποποιήθηκαν σημαντικά οι τοποθετήσεις: α) σχετικά με το αν οι επιτυχημένες συνεργασίες εξαρτώνται από τη δεκτικότητα του διδακτικού προσωπικού, β) αν οι ρόλοι των φοιτητών/τριών και του διδακτικού προσωπικού πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια, καθώς από την αρχική αξιολόγηση ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών/τριών συμφωνούσε με την τοποθέτηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τους Smith et al. (2023) που συμπέραναν ότι χρειάζεται ξεκάθαρη και σαφή οριοθέτηση γύρω από την εταιρική σχέση, καθώς και πριν και μετά την παρέμβαση οι φοιτητές τοποθετήθηκαν σχεδόν εξ ολοκλήρου θετικά στη σημαντικότητα της σαφήνειας των ρόλων των φοιτητών-εταίρων.

Επιπρόσθετα, ο Matthews (2017) τόνισε την αξία κάποιων ηθικών αξιών για τη σύμπραξη αυτή, όπως ο σεβασμός. Η σχετική τοποθέτηση των φοιτητών/τριών αφορούσε δυο πεδία: αν αισθάνονται ότι τους σέβονται, είτε κατά τη λήψη αποφάσεων είτε κατά την εφαρμογή τους. Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών είχαν σημαντική διαφορά πριν

την παρέμβαση σε σύγκριση με τις απαντήσεις τους μετά την παρέμβαση, καθώς διαφωνούσαν σε μεγάλο ποσοστό με την τοποθέτηση αρχικά ενώ συμφώνησαν πάρα πολύ μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση.

Ιδιαίτερα σημαντική, επίσης, κρίνεται η ανάδειξη των τοποθετήσεων των φοιτητών/τριών σχετικά με το 'αν αισθάνονται ότι συνεργάζονται ισότιμα με το διδακτικό προσωπικό' μετά από την παρέμβαση, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό βρέθηκε σύμφωνο με την τοποθέτηση.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε βασικούς περιορισμούς καθώς αφορά στη συμμετοχή ενός τμήματος φοιτητών/τριών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, στα πλαίσια του προγράμματος Πιστοποίησης Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας των φοιτητών/τριών της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Εντούτοις, αναδεικνύει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών ως ισότιμοι εταίροι στη λήψη κι εφαρμογή αποφάσεων για το σχεδιασμό κι οργάνωση των μαθημάτων που διδάσκονται. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πώς η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών ως ισότιμων εταίρων επηρεάζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων Αξιολόγησης ως Μάθηση (Earl, 2003), όπως η αυτορρύθμιση, η παρακολούθηση της προόδου και η μεταγνωστική επίγνωση. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να εξεταστεί, σε μεγαλύτερο εύρος μαθημάτων και τμημάτων, κατά πόσο συμπράξεις φοιτητών–διδασκόντων συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο συμμετοχικών και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων αξιολογικών πρακτικών, και πώς αυτές σχετίζονται με τη βιωσιμότητα των αλλαγών στη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Andrade, H. L., Brookhart, S. M. & Yu, E. C. Y. (2021) Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, Article 751168.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Bovill, C. (2019) A co-creation of learning and teaching typology: What kind of co-creation are you planning or doing? *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 91-98.
<https://doi.org/10.15173/ijasp.v3i2.3953>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.) (1999) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bremner, N. (2019) From learner-centred to learning-centred: Becoming a 'hybrid' practitioner. *International Journal of Educational Research*, 97, 53-64.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.012>
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014) *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. John Wiley & Sons.

- Coombe, L., Huang, J., Russell, S., Sheppard, K. & Khosravi, H. (2018) Students as partners in action: Evaluating a university-wide initiative. *International Journal for Students as Partners*, 2(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v2i2.3576>
- Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., Crawford, N., Dawson, P., Fawns, T., Henderson, M., Lodge, J., Luo, J. J., Matthews, K., Nicola-Richmond, K., Nieminen, J. H., Pepperell, N., Swiecki, Z., Tai, J. & Walton, J. (2025) Assessment after artificial intelligence: The research we should be doing. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.53761/w3x5y804>
- Earl, L. M. (2003) *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Griffin, A. & Cook, V. (2009) Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, 31(2), 101-104. <https://doi.org/10.1080/01421590802225788>
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014) *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf
- Hubball, H. & Burt, H. (2004) An integrated approach to developing and implementing learning-centred curricula. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296053>
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022) The “naked” syllabus as a model of faculty development: Is this the missing link in higher education? *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2025814>
- Klityte, G., van der Bijl-Brouwer, M., Leslie, J., Key, T., Hooper, B. & Salazar, E. (2021) A partnership outcome spaces framework for purposeful student–staff partnerships. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1867-1885. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940924>
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. & Vogel, G. (2011) Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes towards accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), 162-174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921202.pdf>
- Luo, B., Matthews, K. & Chunduri, P. (2019) Commitment to collaboration: What students have to say about the values underpinning partnership practices. *International Journal for Students as Partners*, 3(1), 123-139. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v3i1.3688>
- Matthews, K. E. (2017) Five propositions for genuine students-as-partners practice. *International Journal for Students as Partners*, 1(2). <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i2.3315>

- McDonough, D. (2012) Applying learner-centered principles and strategies: From face-to-face instruction to a hybrid course learning format. *Journal of Learning in Higher Education*, 8(2), 31-39.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P. & Swaim, K. (2017) A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).
<https://doi.org/10.15173/ij sap.v1i1.3119>
- Moriña, A., Cortés, M. D. & Melero, N. (2014) Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862>
- O'Connor, K. (2020) Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716325>
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2019) How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Schuetz, P. (2008) A theory-driven model of community college student engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4-6), 305-324.
<https://doi.org/10.1080/10668920701884349>
- Shackman, G. (2018) *What is program evaluation? A beginner's guide*. SSRN.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3060080>
- Smith, S., Akhyani, K., Axson, D., Arnautu, A. & Stanimirova, I. (2021) The partnership co-creation process: Conditions for success? *International Journal for Students as Partners*, 5(2), 48-66. <https://doi.org/10.15173/ij sap.v5i2.4772>
- Smith, S., Axson, D., Austwick, H. & Brady, M. (2023) Looking back to move forward: Evaluating an institutional staff-student partnership programme. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2255588>
- Snelling, C. A., Loveys, B. R., Karanicolas, S., Schofield, N. J., Carlson-Jones, W., Weissgerber, J., Edmonds, R. & Ngu, J. (2019) Partnership through co-creation: Lessons learnt at the University of Adelaide. *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 62-77.
<https://doi.org/10.15173/ij sap.v3i2.3799>
- Zepke, N., Leach, L. & Butler, P. (2010) *Student engagement: What is it and what influences it?* Teaching & Learning Research Initiative.
<http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/92>