

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Vol 16, No 1 (2020)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped Classroom) στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο λόγος στους φοιτητές

Καρολίνα Ρακιτζή, Καφένια Μπότσογλου, Γιάννης Ρουσσάκης

doi: [10.12681/jode.22477](https://doi.org/10.12681/jode.22477)

To cite this article:

**Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped Classroom) στη
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο λόγος στους φοιτητές**

**Applying the Flipped Classroom Model to Higher Education: students “take the
floor”**

Καρολίνα Ρακιτζή

<http://orcid.org/0000-0002-5935-5557>

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Καφένια Μπότσογλου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Γιάννης Ρουσσάκης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Abstract

Higher education teachers face the challenge of organizing teaching and learning in a way that responds to the educational needs and experiences of their students, which in recent years they have mainly digital background. In traditional classrooms, students listen to a lecture and subsequently complete required assignments after the lecture. Traditional lecture teaching does not seem to be adequate; on the contrary, it appears to result in both poor communication and interaction between students but also between student-teachers and the inability to integrate collaborative working methods. In this context, the implementation of the innovative flipped classroom model was attempted. The model proposes transferring the lecture to pre-class time. In a flipped classroom students are prepared before their entry in classroom by the teacher who delivered the content online via video lessons, text readings and Powerpoint files. In class the time is spent on collaborative learning activities with emphasis on exploratory understanding. Students work in groups to explore topics in greater depth and create meaningful learning opportunities with the help of their teacher. A teacher's interaction with students in a flipped classroom is more personalized and less didactic mainly to support and guide while at the same time students become more active members of the learning process.

The relevant literature focusing on the positive effect on students' engagement. In particular, by attending digital courses, students acquire the first contact with the information and data related to the teaching content, activate their interest, mobilize their cognitive forms and strengthen their active participation in the educational process (de Araujo, Otten, & Birisci, 2017· Cotta, et al., 2016· Clark 2015· Kong, 2014· McLaughlin et. al. 2013). In Greek education, the model of flipped classroom has been applied mainly to support teaching of mathematics and science courses in school environments of Primary and Secondary Education and highlight encouraging results.

The thesis presents aspects of this application, which was a semester-long action research (6 months) and applied to the course "Contemporary Pedagogical Approaches" in the Department of Special Education of the University of Thessaly with 131 students. Thematic analysis of the content of the participants' work in two coding phases leads to conclusions that are capable of fueling the reflection of University Education. Three main thematic categories were emerged and referred to: 1) Evaluation of structural objectives of the course, 2) Work in groups: social and emotional benefits and 3) Students' identity construction.

Despite the objective difficulties (logistical infrastructure), flipped classroom is proved to be an interesting education model and a worthwhile solution to reduce the use of lecture method significantly and exceed many of the limitations of traditional approaches to university pedagogy. An optimistic picture is outlined both at the teaching level with the increased interest of the students in willing to participate actively in the educational process by significantly defining its course as well as in contributing to social interaction and by extension their socialization inside and outside the university classroom.

Keywords

flipped classroom; Higher Education; university pedagogy; lecture teaching

Περίληψη

Οι διδάσκοντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν την πρόκληση της οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης κατά τρόπο που θα ανταποκρίνεται τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εμπειρίες των φοιτητών τους, που τα τελευταία χρόνια έχουν κυρίως ψηφιακό υπόβαθρο. Η παραδοσιακή διδασκαλία με διάλεξη φαίνεται να μην τις καλύπτει, αντιθέτως, εμφανίζεται να έχει ως αποτέλεσμα τόσο την ελλιπή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών αλλά και μεταξύ φοιτητών – διδασκόντων, όσο και την αδυναμία ένταξης συνεργατικών μεθόδων εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε η εφαρμογή του καινοτόμου μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom). Η εργασία παρουσιάζει όψεις αυτής της εφαρμογής, η οποία είχε τη μορφή έρευνας δράσης που διήρκησε ένα εξάμηνο και εφαρμόστηκε στο μάθημα «Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με συμμετέχοντες 131 φοιτητές. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου των εργασιών των συμμετεχόντων σε δύο φάσεις κωδικοποίησης οδηγούν σε συμπεράσματα ικανά να τροφοδοτήσουν τον στοχασμό της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Σκιαγραφείται μια αισιόδοξη εικόνα τόσο σε διδακτικό επίπεδο με το αυξημένο ενδιαφέρον των φοιτητών να επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζοντας σε σημαντικό βαθμό της πορεία της, όσο και σε κοινωνικό συμβάλλοντας στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και κατ' επέκταση τη κοινωνικοποίησή τους εντός και εκτός της πανεπιστημιακής αίθουσας.

Λέξεις / έννοιες - κλειδιά

ανεστραμμένη τάξη, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πανεπιστημιακή παιδαγωγική, διάλεξη.

1. Εισαγωγή

Ένα βασικό γνώρισμα των σημερινών «κοινωνιών της γνώσης και της πληροφορίας» συνίσταται στο ότι είναι διαμορφωμένες από τα επιτεύγματα και τις εφαρμογές της

τεχνολογίας και των επιστημών (Kozma, 2011· Giddens et. al., 2007· Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2006). Ο τομέας της εκπαίδευσης επηρεάζεται σημαντικά από τα δεδομένα που δημιουργούν οι νέες εξελίξεις (Jorgenson & Vu, 2016· Χρίστου, 2014). Οι νέες εφαρμογές αφενός διευρύνουν το φάσμα των μαθησιακών προσεγγίσεων και εργαλείων για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και αφετέρου αποτελούν αντικείμενο της διδασκαλίας καλωσορίζοντας μία νέα εποχή εκπαίδευσης – μάθησης (Garrison, 2011· Keengwe, Onchwari, & Wachira, 2008· Παγγέ, 2006).

Ταυτόχρονα, σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης αυξάνεται το ποσοστό των μαθητευομένων που μπορούν να χαρακτηριστούν «ψηφιακά ιθαγενείς» (Prensky, 2001), σε ρυθμό πολύ μεγαλύτερο από ότι αυξάνεται το ποσοστό των διδασκόντων (π.χ. λόγω επέκτασης του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών και άρα συσσώρευσης σημαντικού αριθμού ενεργών εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερες ηλικίες, Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015). Δημιουργείται έτσι ουσιαστικό ζήτημα αναφορικά με τις νέες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διδάσκοντες αφενός για την αξιοποίηση των νέων δυνατοτήτων και αφετέρου στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, για τη μαθησιακή διαδικασία με τους σχετικά «ανοίκειους» γι' αυτούς όρους που κυριαρχούν στην εποχή της εικόνας και της πολυτροπικότητας. Δεδομένου, λοιπόν, πως τόσο οι εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και οι εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους οι μαθητευόμενοι έχουν μεταβληθεί, αναδύεται επιτακτικά η ανάγκη μελέτης και ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η διερεύνηση και εφαρμογή των νέων μεθόδων και στρατηγικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου, παρά την αδήριτη συμβολή της στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος της κοινωνίας (Hunt, 2003), η διδακτική και παιδαγωγική διάσταση της φαίνεται να μην αποτελεί πρώτη προτεραιότητα (Hagenauer & Volet, 2014).

Παρόλα τα παραπάνω, η διάλεξη, η πλέον παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, αποτελεί, μέχρι σήμερα, την κατεξοχήν επιλογή σε ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κόκκος, 2016). Προβληματισμοί και παραινέσεις έχουν διατυπωθεί την τελευταία δεκαετία και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα από τις Εκθέσεις της για τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας. Οι κατευθυντήριες γραμμές που προβάλλονται στα κείμενα αυτά, αφορούν στην εφαρμογή ευέλικτων και καινοτόμων προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Commission, 2011· European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005).

Ανάμεσα στα ζητήματα που απασχολούν τη συζήτηση αυτή, ιδιαίτερη θέση κατέχει η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, που θα κληθούν με τη περάτωση των σπουδών τους να υποστηρίξουν τις μαθησιακές ανάγκες ενός κοινού μιας ψηφιακής και διαρκώς μεταβαλλόμενης εποχής. Στα πλαίσιο της αέναης προσπάθειας των διδασκόντων να βρουν τρόπους για να τραβήξουν την προσοχή και να διατηρήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον των φοιτητών, να συμβαδίσουν με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ανάγκες τους σε συνδυασμό με την πίεση του διδακτικού χρόνου έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες και διδακτικές προσεγγίσεις (Κανάκη, 2016). Μια από τις πιο πρόσφατες είναι η ανεστραμμένη τάξη.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που στόχο έχει την εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εμπλουτίζοντας και υπερβαίνοντας την κυρίαρχη διδακτική τεχνική της διάλεξης. Η μελέτη που ακολουθεί εστιάζει σε μια πτυχή αυτής της έρευνας, τους

φοιτητές. Συγκεκριμένα, δίνει βήμα λόγο στους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν την εμπειρία τους αξιολογώντας και αναθεωρώντας τις παιδαγωγικές και όχι μόνο προεκτάσεις του μοντέλου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο, μια διδακτική μεθοδολογία που υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητευόμενου, ενισχύει την αυτονομία του, αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ και εφαρμόζεται κατά ένα μέρος εξ αποστάσεως (μικτή μάθηση – blended learning). Συγκεκριμένα, το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης προτείνει τη μεταφορά της διάλεξης σε χρόνο πριν την έναρξη του μαθήματος (κυρίως μέσα από την παρακολούθηση αποσπασμάτων βίντεο ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού) και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διεξαγωγή περισσότερων μαθητοκεντρικών, συμμετοχικών και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα (Bergmann, Overmyer, & Wilie, 2011), την επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση προβλημάτων (Flipped Learning Network, 2016; Wanner & Palmer, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από την παραδοσιακή διάλεξη στην καθοδήγηση, στην στήριξη και στην εξατομίκευση (Bishop & Verleger, 2013), ενώ παράλληλα οι μαθητές γίνονται περισσότερο ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας παρά παθητικοί δέκτες διδασκαλίας (Γαρίου κ.α., 2015; Hertz, 2012).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής, η ανεστραμμένη τάξη αναδεικνύεται σε ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικής έρευνας με τη σχετική βιβλιογραφία να εστιάζει στη θετική επίδραση που έχει η αντιστροφή της σειράς των εκπαιδευτικών πρακτικών στα ζητήματα εντός και εκτός τάξης (de Araujo, Otten, & Birisci, 2017; Cotta, et al., 2016; Clark 2015; Kong, 2014; McLaughlin et. al. 2013). Ειδικότερα, με την παρακολούθηση ψηφιακών μαθημάτων ο μαθητευόμενος αποκτά την πρώτη επαφή με τις πληροφορίες και τα δεδομένα που αφορούν στη διδακτέα ενότητα, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του, κινητοποιεί τα γνωστικά του/της σχήματα, ενισχύεται η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή του/της στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επίτευξη υψηλότερων βαθμολογικών επιδόσεων συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης έχει βρει μεμονωμένες εφαρμογές στην ελληνική εκπαίδευση κυρίως για την υποστήριξη της διδασκαλίας μαθημάτων θετικών επιστημών σε σχολικά περιβάλλοντα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Μουζάκης, Κουτρομάνος, Ζερβός, Σουδίας & Κατσιαγιάννη, 2017; Μακροδής, κ.α., 2017; Γαρίου κ.α., 2015).

Αναφορικά με τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το φαινόμενο της μετωπικής διδασκαλίας στις πανεπιστημιακές αίθουσες, ο συνδυασμός δηλαδή, βιντεοπροβολής αρχείου και επεξήγησής του με δίωρη/τρίωρη διάλεξη από τον διδάσκοντα είναι η κυρίαρχη, αν όχι η μοναδική -σε κάποια ακαδημαϊκά περιβάλλοντα- μέθοδος διδασκαλίας (ενδεικτικά: Πατούνα, Κουτούζη κ.ά. (2005); Rotidi & Karalis, (2014). Η μέθοδος αυτή ίσως σηματοδοτεί την υιοθέτηση αυτής της παραδοσιακής παιδαγωγικής προσέγγισης από τους φοιτητές και εν δυνάμει εκπαιδευτικών αρχικά στην πρακτική τους άσκηση και στο σχολικό εργασιακό χώρο τα επόμενα χρόνια.

Κατόπιν, η Smith (2012) σε έρευνά της σχετικά με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των σημερινών φοιτητών διαπιστώνει πως ισχύουν τα ακόλουθα: 1) κατέχουν νέους τρόπους του γνωρίζειν και του είναι, 2) είναι επικεφαλής της ψηφιακής επανάστασης, η οποία μετασηματίζει την κοινωνία, 3) είναι εκ φύσεως τεχνολογικά έμπειροι, 4) είναι multitaskers (εκτελούν πολλαπλές εργασίες ταυτοχρόνως), προσανατολισμένοι στην ομάδα και συνεργατικοί, 5) είναι φυσικοί ομιλητές της

γλώσσας των τεχνολογιών, 6) αγαπούν τα (βίντεο)παιχνίδια, την αλληλεπίδραση και την προσομοίωση, 7) απαιτούν άμεση ικανοποίηση, και τέλος 8) αντανακλώνονται και ανταποκρίνονται στην οικονομία της γνώσης. Προκύπτει, λοιπόν, πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλέον στις ανάγκες των μαθητευομένων του και συνεπώς πρέπει να αναδιαμορφωθεί. (Prensky, 2007· Tapscott, 1998). Η χρήση της ανεστραμμένης τάξης, όπως γίνεται αντιληπτό από πρόσφατες μελέτες κι έρευνες, πολλές από τις οποίες αναφέρονται παραπάνω, αξιοποιεί αρκετά από τα χαρακτηριστικά των φοιτητών και μπορεί να αποτελέσει μια πιθανή απάντηση στις ανάγκες τους. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης να γίνεται αναστοχαστικά, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της πράξης. (Blair, Maharaj & Primus, 2016)

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της μελέτης

Η εργασία αφορά στη μελέτη της εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε μάθημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολή Επιστημών Αγωγής (Παιδαγωγικό Τμήμα) για ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει στους φοιτητές ως αποδέκτες, αλλά και ως ενεργούς διαμορφωτές στην εκπαιδευτική διαδικασία αντικατοπτρίζοντας την εμπειρία τους συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο της καθ' έδρα διδασκαλίας. Ο σκοπός της είναι να εντοπίσει και να αναδείξει κρίσιμες παραμέτρους, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.

3.2 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετέχουν 131 φοιτητές δεύτερου και τρίτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που παρακολούθησαν το υποχρεωτικό μάθημα «Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις» κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019.

3.3 Μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η αναδιαμόρφωση του μαθήματος βάσει του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018 – 2019. Επιλέχθηκε η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης λόγω του συμμετοχικού, συνεργατικού και αναστοχαστικοκριτικού της χαρακτήρα. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας έχουν συνείδηση και ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η έρευνα δράσης, λοιπόν, προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων (φοιτητών, διδάσκουσας και ερευνήτριας) με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών από μάθημα σε μάθημα. Η παρούσα μελέτη έγκειται στα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους φοιτητές, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στη τελική εργασία του μαθήματος στην οποία κατέγραψαν τη συνολική εμπειρία τους από τη παρακολούθηση του μαθήματος.

Η θεματική ανάλυση (content analysis) των εργασιών έγινε σε δύο φάσεις, μίας κωδικοποίησης (χρήση του λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων MAXQDA v.2018) και μίας επανακαθορισμού του κώδικα (Boyatzis, 1998· Kitsiou, 2015). Η πρώτη αφορά την οργάνωση, κατάταξη και ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων και η δεύτερη την τελική ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Μέσω της διαδικασίας αυτής, αποδίδεται ουσιαστικά νόημα στα δεδομένα, ενώ με την χρήση κωδικών εξασφαλίζεται και η σύνδεση μεταξύ των διάφορων τμημάτων του υλικού επιτρέποντας την ομαδοποίηση

τους (Berard, 2005). Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης εστιάζει στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

4. Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα

Βάσει της επεξεργασίας των δεδομένων μέσω θεματικής ανάλυσης, προέκυψε το παρακάτω σχήμα (Πίνακας 1) που αποτελείται από τρεις κύριες Θεματικές Κατηγορίες.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	
Σχήμα Θεματικής Ανάλυσης (Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες)	
ΘΚ1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
ΘΥ1.1	Πρακτικές και συναισθήματα φοιτητών/τριών σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος/ Αλλαγή στάσης
ΘΥ1.2	Υλικοτεχνική υποδομή: προϋποθέσεις και κωλύματα
ΘΥ1.3	Διδάσκουσα: σκιαγράφηση και αποτίμηση
ΘΥ1.4	Παρεχόμενο διδακτικό υλικό: ανταπόκριση στις απαιτήσεις και τους στόχους του μαθήματος, αποτίμηση
ΘΥ.1.5	Προτάσεις εισαγωγής/αξιοποίησης της μεθόδου στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
ΘΚ2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ	
ΘΥ2.1	Συνειδητοποίηση/ανακάλυψη δεξιοτήτων και δυνατοτήτων – Αυτογνωσία & προσωπική εξέλιξη
ΘΥ2.2	Το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα
ΘΥ2.3	Προαγωγή κριτικής σκέψης
ΘΚ3 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ – ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ	
ΘΥ3.1	Παιδαγωγική ετοιμότητα για προσαρμογή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα/ Στοχασμός για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη
ΘΥ3.2	Ασφάλεια και αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Πίνακας 1: Σχήμα θεματικής ανάλυσης

4.1 Προσδιορισμός και αξιολόγησης δομικών στοιχείων του μαθήματος

Οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν το μάθημα ως «ευκαιρία» και «μια διασκεδαστική εμπειρία». Αναγνώρισαν ότι πρόκειται για «ένα διαφορετικό τρόπο παράδοσης μαθήματος» που είχε δύσκολο και αγχωτικό ξεκίνημα μέχρι να κατανοηθεί από όλους ο εναλλακτικός τρόπος διεξαγωγής και δόμησής του. Όμως, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, οι φοιτητές σύντομα ξεπέρασαν το άγχος των «νέων» ή «διαφορετικών» γι' αυτούς απαιτήσεων στην διασκέδαση της καινοτομικότητας και από τον φόβο της ματαίωσης στην χαρά της επιβράβευσης, αποκτώντας κίνητρα και αναπτύσσοντας προσδοκίες τόσο από το συγκεκριμένο μάθημα όσο και από τα υπόλοιπα μαθήματα που προγράμματος σπουδών. Ενδεικτικά, ανέφεραν ότι « [...] η συγκεκριμένη διαδικασία θα μπορούσε να υλοποιηθεί και σε **άλλα μαθήματα**» (53-Θ), παρέχοντας μάλιστα και προτάσεις για το τρόπο εισαγωγής του π.χ. «**Η μετάβαση** αυτή [δηλ. από την διάλεξη στην ανεστραμμένη τάξη] θα μπορούσε να γίνει από τους **διδάσκοντες** των μαθημάτων **σιγά σιγά**, με τη **δημιουργία ομάδων** μέσα στην τάξη ή με τη χρήση

περισσότερων **ερωτήσεων**, ώστε να **εξοικειωθούν** οι φοιτητές σε έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας.» (5-Θ).

Απέδωσαν τα λάθη και τις παραλήψεις κατά την εκπλήρωση των απαιτήσεων του μαθήματος στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε τέτοιες διεργασίες και τονίζουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τα πρώτα μαθήματα εξ αιτίας αυτού του λόγου διευκόλυναν τον αναστοχασμό τους αναφορικά με το πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«**Αρχικά, η όλη διαδικασία ήταν λίγο δύσκολη** αλλά σε πολύ **μικρό χρονικό διάστημα** το μάθημα κυλούσε κανονικά και με τον τρόπο που είχε καθοριστεί.» (5-Θ).

«**Ήταν κάτι καινούριο που στην αρχή δυσκολεύτηκα** να συνηθίσω αλλά στην πορεία είδα πόσο **βοηθητικό** ήταν να γνωρίζουμε από πριν το μάθημα και να είμαστε σε θέση να **εκφράσουμε τις απορίες μας**, να απαντηθούν και να κάνουμε **ομαδικές δραστηριότητες** που με βοηθούσαν ακόμα περισσότερο να κατανοήσω το μάθημα.» (7-Θ).

« [...] ένα **υπερβολικό άγχος** μέχρι να ηρεμήσουν τα πράγματα και να καταλάβουμε τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος και πως να **οργανώνουμε** σωστά την μελέτη μας και τις εργασίες μας για το καθένα.». (66-Θ).

«**Δε γίνεται να μην αναφέρω** το γεγονός ότι κατά τον **πρώτο μήνα** του μαθήματος μέχρι να **εγκλιματιστώ πλήρως** καθώς και να καταλάβω τον τρόπο που έπρεπε να λειτουργήσω τα μόνα συναισθήματα που είχα ήταν **υπερβολικά νεύρα** (παράλληλα δημιουργούσα νεύρα και στη Μελίνα-άλλο μέλος της ομάδας-), **άγχος** και γενικότερα διακατεχόμενοι από έναν **αρνητισμό** που το μόνο που έκανα είναι να είμαι εκνευρισμένος τόσο πολύ με τη διεξαγωγή του μαθήματος σε σημείο να μην μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα. Στη συνέχεια, **κατάλαβα τους πραγματικούς λόγους και συνάμα στόχους** που απέβλεπε το συγκεκριμένο μάθημα, με αποτέλεσμα όχι μόνο να **ενδιαφέρομαι και να μελετάω** για το μάθημα, αλλά **έφτασα στο σημείο να συζητάω για αυτό και να ψάχνω πράγματα πέραν από τις προβλεπόμενες ώρες και απαιτήσεις που είχε.**» (93 – Α).

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τα στοιχεία το μαθήματος (εκπαιδευτικό υλικό, διδασκούμενα και υλικοτεχνική υποδομή) λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις που κατά τη γνώμη τους πρέπει να πληρούνται, προκειμένου το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης να είναι λειτουργικό. Τα κυριότερα προβλήματα και ανάγκες εντοπίστηκαν στην υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας που διεξήχθησαν τα μαθήματα με βασικότερο όλων τον μη παιδαγωγικό σχεδιασμό της και την αμφιθεατρική της διάταξη που ευνοεί αποκλειστικά τη δασκαλοκεντρική/καθηγητοκεντρική προσέγγιση και κατ' επέκταση τη μετωπική διδασκαλία, για παράδειγμα:

«Ο χώρος ήταν **διαμορφωμένος για την διεξαγωγή διάλεξης** και κατά συνέπεια, **δεν ευνοούσε ιδιαίτερα την χρήση διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας.**» (39- Θ).

Μεγάλο το κύμα της αρνητικής αξιολόγησης αφορά και την ακουστική της αίθουσας:

« [...] η **ακουστική** ήταν **ακατάλληλη** καθώς ο ήχος δεν μεταφερόταν σωστά σε όλους τους παρευρισκόμενους.» (47-Θ),

και την απουσία εξοπλισμού προς τη διευκόλυνση αυτή καθώς επρόκειτο για αμφιθέατρο:

« Για να αποφευχθεί αυτό το πρόβλημα έπρεπε να υπήρχε **ηχητική υποστήριξη**, δηλαδή να υπήρχε κάποιο ασύρματο **μικρόφωνο**, ώστε να **διευκολυνθεί** η διδασκαλία [...]» (61- Θ).

Σε αντίθεση με την αυστηρή και μέτρια προς κακή αξιολόγηση των στοιχείων υλικοτεχνικής υποδομής η εικόνα/ στάση της διδάσκουσας αλλά και ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού που μελετούσαν οι φοιτητές πριν την είσοδό τους στην αίθουσα διδασκαλίας έλαβαν θετικές κριτικές ισορροπώντας τη συνολική τους εμπειρία. Σχετικά με τη διδάσκουσα η ετοιμότητα της, η γνώση του αντικειμένου και η προθυμία της στην επίλυση αποριών και στη δημιουργία ενός ευχάριστου και εποικοδομητικού μαθησιακού κλίματος είναι τα στοιχεία που ξεχώρισαν οι συμμετέχοντες, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Από την διδάσκουσα του μαθήματος προσωπικά **δεν έχω κανένα παράπονο**. Μου έκανε εντύπωση ο **ζήλος** της για το μάθημα και το **ενδιαφέρον προς τους φοιτητές της**. Ήταν πάντα **πρόθυμη** να λύσει τυχόν απορίες, **να βοηθήσει**, να μας βάλει σε σκέψεις και **να μας προβληματίσει** πάνω σε σημαντικά θέματα» (102 – Θ),

«Η διδάσκουσα ήταν **καλά ενημερωμένη**, είχε τη διάθεση **να επεξηγήσει** και να ασχοληθεί με απορίες και δραστηριότητες και να δεχτεί **κριτική** για τη δουλειά της μέσα από τα **ερωτηματολόγια** για τη **βελτίωση** της.» (10- Θ).

Το υλικό που αναρτούσε η διδάσκουσα στη πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης έλαβε θετική ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες κυρίως για δύο λόγους, 1) ήταν μεστό και απλό στη κατανόηση και 2) ενδιαφέρον, ώστε να τους παρακινεί σε περαιτέρω προσωπική έρευνα:

« [...] το υλικό ήταν πολύ καλά δομημένο όλα ήταν άρτια και επεξηγηματικά χωρίς να δημιουργούνται ασάφειες και ανακρίβειες [...]» (17-Θ),

«Το υλικό που μας παρουσιάστηκε ήταν αρκετά **ενδιαφέρον και πολύπλευρα χρήσιμο**. Μέσα από όλα αυτά θα μπορούσε κανείς να πραγματοποιήσει τις δικές του ιδέες και δράσεις στο σχολείο του μέλλοντος και **να εξελίξει κατά πολύ την εκπαιδευτική πράξη**. Το γεγονός ότι μπορούσαμε εμείς πρώτα να διαβάζουμε το υλικό, να ψάχνουμε παραπάνω ότι μας κινούσε την **περιέργεια** και στο μάθημα να το αναλύουμε και να επεξηγούμε τις απορίες μας ήταν ένας **διαφορετικός τρόπος μάθησης** που μπορώ να πω ότι βοήθησε αρκετά.» (82 – Θ).

4.2 Συμμετοχή σε ομάδα του μαθήματος: κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ορίζει πως ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται στην διενέργεια διερευνητικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες των 3-5 ατόμων, να ονοματίσουν την ομάδα τους (π.χ. Next top teachers, BOYS, Gym Maniacs, Κρήτη, SPAM κ.α.) και να συνεργάζονται καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου στις δραστηριότητες που ανετίθοντο εντός της πανεπιστημιακής αίθουσας. Οι συμμετέχοντες έμαθαν να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας ομάδας και καλλιέργησαν έννοιες και ικανότητες σχετικές με τη συνεργασία και την ομαδικότητα-διαφορετικότητα όπως φαίνεται στα ενδεικτικά αποσπάσματα που ακολουθούν:

« [...] από την συμμετοχή μου σε αυτό το μάθημα που διδάχτηκε με έναν εναλλακτικό τρόπο θεωρώ πως **αποκόμισα πολλά**. Το πρώτο και **πιο σημαντικό** είναι πως έμαθα την **έννοια της συνεργασίας**, το πως να λειτουργώ μέσα σε μια ομάδα ατόμων, πως **να εκφράζομαι, να λέω την γνώμη μου**.» (43-Θ).

«Τα οφέλη της **ομαδικότητας** είναι γνωστά και στη παρούσα κατάσταση καλλιέργησαν το **σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία** και το **διάλογο** σε άτομα, που βρίσκονται σε ένα κρίσιμο σημείο **διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους**.» (33-Θ).

Η συμμετοχή των φοιτητών σε ομάδα φάνηκε να τους προσφέρει τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά οφέλη. Καλλιεργήθηκε το αίσθημα του ανήκειν και τους βοήθησε να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους συνδιαλλάσσοντας τις

απόψεις τους μεταξύ των μελών της ομάδας τους αλλά και με τα μέλη των υπολοίπων ομάδων. Η εργασία σε ομάδες συνέβαλε ιδιαίτερα στη κοινωνικοποίηση και την επαφή ακόμη και μεταξύ ατόμων που υπό άλλες συνθήκες δε θα υπήρχε κανένα ενδεχόμενο για μεταξύ τους επικοινωνία. Ενδυναμώθηκαν, λοιπόν, αξίες και ιδανικά που αφορούν την ομαδοσυνεργατικότητα, την ισότητα, την ελευθερία έκφρασης και λόγου και ανταλλαγής απόψεων, ενώ καταρρίφθηκε το δίπολο σωστό – λάθος δίνοντας χώρο στην ελεύθερη έκφραση όλων δίχως το άγχος της κρίσης. Μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα που ακολουθούν:

« [...] ήταν πολύ έντονη η αίσθηση ότι ανήκεις σε ένα σύνολο που η γνώμη σου μετράει και ακούγεται και όχι ότι είσαι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών.» (37-Θ).

« [...] οι ομαδικές δραστηριότητες μας βοήθησαν στην κοινωνικοποίηση με τους συμμαθητές μας και μας ώθησαν στην συνεργασία.» (7-Θ).

« [...] η διεξαγωγή των μαθημάτων σε ομάδες είναι κάτι που βοήθησε πολλούς εκπαιδευόμενους. Μέσα σε ομάδες ενθαρρύνονται κάποιοι με χαμηλή αυτοπεποίθηση, αποδοκιμάζονταν οι εργασίες μας και όχι εμείς οι ίδιοι. Φυσικά, με τις ομάδες αποδυναμώνονταν όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα υπήρχαν, προωθώντας την ισότητα. Όταν δουλεύαμε σε ομάδες, νιώθαμε υπεύθυνοι καθώς ανάθεση εργασίας σήμαινε αυτόματα ανάθεση ευθύνης – απέναντι στον εκπαιδευτικό και την ομάδα μου. Οι ομάδες δεν λειτουργούσαν ανταγωνιστικά αλλά ακούγονταν όλες οι απαντήσεις δημοκρατικά χωρίς "σωστά και λάθη"- γεγονός που ενθάρρυνε όλες τις ομάδες και τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να συνεχίσουν την καλή δουλειά.» (13-Θ).

« [...] μέσα από τις ομάδες ήρθα σε επαφή με άτομα τα οποία δεν θα επεδίωκα προσωπικά να ανταλλάξω απόψεις και προτίμησα να μην συνεργαστώ με τις φίλες μου από τη σχολή μόνο και μόνο για να βγω έξω από τη ζώνη ασφαλείας μου. Μου άρεσε πάρα πολύ που μπόρεσα να ανταλλάξω γνώμη με άτομα αρκετά διαφορετικά από εμένα [...]» (103 – Θ).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες επισήμαναν πως η ενεργή εμπλοκή τους στις ομαδοσυνεργαστικές δραστηριότητες και η ανταλλαγή απόψεων τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον αναιρώντας κάθε εικασία για ένα ακόμη «βαρετό μάθημα» σε μια εκπαιδευτική εμπειρία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης:

«Είχαμε το ελεύθερο να πούμε την γνώμη μας και αυτό μας βοηθούσε στο να αναπτύξουμε την κριτική μας σκέψη.» (32- Θ), « [...] δεν μας ζητήθηκε να γράψουμε κάτι που ήδη γνωρίζουμε αλλά κάτι που απαιτούσε σκέψη, έτσι αναπτύσσαμε την κριτική μας σκέψη.» (65-Θ),

«Η δημιουργία ομάδων και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μας οδήγησε σε μεγαλύτερη αμεσότητα και ενεργοποίησε όλους τους φοιτητές. [...] κατάφερε να κάνει το μάθημα εξαιρετικά ενδιαφέρον και καθόλου βαρετό.» (75-Θ).

4.3 Παιδαγωγική πράξη – Διαμόρφωση ταυτότητας του/της φοιτητή/τριας

Η συμμετοχή στο μάθημα και η διεξαγωγή του με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης προβλημάτισε και έβαλε σε διαδικασία στοχασμού αλλά και αναστοχασμού τους φοιτητές σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την δική τους επαγγελματική πορεία στη σχολική εκπαίδευση. Η επαφή τους, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, με εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, με εξειδικευμένους καλεσμένους καθώς και το ίδιο το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αλλά και το υλικό που δημιουργήθηκε και διαμορφώθηκε *ad hoc*, με βάση τις δικές τους ανάγκες, τους παρείχε κίνητρα, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις αλλά και να αναστοχαστούν σε ότι αφορά την αναγκαιότητα να είναι έτοιμοι και ικανοί να

προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στις εκάστοτε απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και στις ανάγκες των μαθητών τους, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

«[...] θεωρώ πως **άλλαξε και την αντίληψη** για τον όρο “**δάσκαλος**” πολλών συμφοιτητών μου. Και αν δεν το κατάφερε αυτό το υλικό που αναφερόταν στο «Σχολείο των χρωμάτων» σίγουρα κάποιο άλλο θα το έκανε.» (128 –Α).

« [...] θεωρώ πως ήταν μια πολύ καλή **ευκαιρία** για να μάθεις **νέα πράγματα** τα οποία αφορούν την **μελλοντική** σου δουλειά.» (55-Θ).

«**Ηρθα για πρώτη φορά** σε επαφή με την παιδαγωγική μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης την οποία ίσως να **χρησιμοποιήσω** αργότερα **ως δασκάλα.**» (1-Θ).

«**Το μάθημα** με βοήθησε να ξεφύγω από τον **κλασσικό τρόπο σκέψης** και να συνειδητοποιήσω ότι πολλά προγράμματα, τα οποία θα μου φαίνονται ουτοπικά όντως εφαρμόζονται και μάλιστα με μεγάλη **επιτυχία**. Το γεγονός αυτό με έχει ωθήσει να ψάχνω **εναλλακτικούς οδούς για τη διδασκαλία.**» (131-Θ).

Κατόπιν, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στη προετοιμασία τους για τη γραπτή εξέταση του μαθήματος στο τέλος του εξαμήνου. Η επιλογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης φαίνεται να έχει βοηθητικό χαρακτήρα προς την οργάνωση της μελέτης και της προετοιμασίας για τις τελικές εξετάσεις, η οποία χρονικά διαρκεί λιγότερο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα (στα οποία δεν ακολουθείται το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης). Φαίνεται πως αυτός ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας προσφέρει ετοιμότητα και ελαχιστοποιεί αισθήματα άγχους ή πανικού εν όψει της εξεταστικής περιόδου. Οι φοιτητές ήδη έχουν μελετήσει το υλικό του μαθήματος και έχουν συμμετάσχει ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη καθ’ όλη τη διάρκεια του εξαμήνου και ως εκ τούτου δεν κυριεύονται από αυτά τα συναισθήματα, όπως φαίνεται στα αποσπάσματα που παρατίθενται:

«**Το γεγονός** ότι συμμετείχα σε αυτό το πρότζεκτ μου έδωσε λόγους για να διαβάσω την ύλη του μαθήματος κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Με αυτόν τον τρόπο, **θα διευκολυνθώ** πολύ στη **μελέτη** μου κατά την **εξεταστική περίοδο.**» (131-Θ),

« [...] αυτός ο τρόπος διδασκαλίας με βοήθησε καθώς είχα έρθει σε επαφή με το υλικό **αρκετές φορές** και το είχαμε επεξεργαστεί **έμπρακτα** στα μαθήματα και έτσι δημιούργησα **γερές βάσεις** που με βοήθησαν στο διάβασμα για τις **τελικές εξετάσεις.**» (66-Θ).

5. Συζήτηση – Προεκτάσεις

Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο εναλλακτικά διδασκόμενο αυτό μάθημα, οι φοιτητές, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δείχνουν ότι έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της αλλαγής, στην κατεύθυνση της υιοθέτησης τρόπων διδασκαλίας και της χρήσης τεχνικών που εστιάζουν στους μαθητευομένους και επιδιώκουν τη πολύπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Η διδασκαλία με τρόπους πέρα από τον παραδοσιακό φαίνεται να ενθαρρύνει και να δημιουργεί κίνητρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά και προϋποθέσεις αναστοχασμού σχετικά με τις ενέργειες που θα συνέβαλαν στη συμβατότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την σύγχρονη, εν πολλοίς ψηφιακή, εκπαιδευτική πραγματικότητα (αγορά εργασίας – σχολικό περιβάλλον).

Η ανεστραμμένη τάξη αποδεικνύεται μια ενδιαφέρουσα λύση, ικανή να μειώσει σημαντικά τη χρήση της παραδοσιακής διάλεξης και να υπερβεί πολλούς από τους περιορισμούς των παραδοσιακών προσεγγίσεων της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και μάθησης. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που εκτελούνται στο πλαίσιο της εφαρμογής της και η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου και τα επίπεδα ικανοποίησης των

φοιτητών να αυξάνονται όσο αυξάνεται η συνεργασία μέσα στο μάθημα (Robinson, 2008). Η αποδοχή του μοντέλου και η θετική αξιολόγηση του από τους φοιτητές επιβεβαιώνει πως οι ίδιοι εκτιμούν τα οφέλη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ελκύνονται από ομαδικές δραστηριότητες και έχουν μειωμένη ανοχή στις διαλέξεις (Bennett et al., 2008; Prensky, 2001). Όμως για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να πληρούνται βασικές προϋποθέσεις τόσο από τη πλευρά των μαθητευόμενων (κατοχή εξοπλισμού, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.α.) όσο και από τη πλευρά του διδάσκοντα (καλός χειρισμός των ΤΠΕ, συνέπεια στην ανάρτηση του υλικού κ.α.). Παράλληλα, το γεγονός ότι οι πανεπιστημιακές αίθουσες δεν φαίνεται να είναι διαμορφωμένες για φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις, δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή δικαιολογία ή ανασταλτικό παράγοντα στη προσπάθεια δοκιμής και σταδιακής μετάβασης από τη παθητικότητα στην ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων. Οι με νόημα διδακτικές δραστηριότητες που διεξάγονται κατά τη διάρκεια της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας στην τάξη, το κλίμα που συνδιαμορφώνεται από τους φοιτητές και τη διδάσκουσα, το ψηφιοποιημένο περιεχόμενο που χρησιμοποιείται για την προετοιμασία της μάθησης αποτελούν ζητήματα που καλό θα ήταν να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των μαθημάτων.

Παράλληλα, κανείς δε μπορεί να παραβλέψει τα κοινωνικά-συναισθηματικά οφέλη για τους φοιτητές, σε μια εποχή που τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να λειτουργούν ουσιαστικά ως παράγοντες αποξένωσης και η χρήση των κινητών τηλεφώνων ή παρόμοιων ψηφιακών συσκευών στην εκπαίδευση αποτελεί για πολλούς ακόμα ταμπού. Ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο συνδυάζει τη διαζώση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ και προάγει την κοινωνικοποίηση, την αυτοπεποίθηση του μαθητευομένου για έκφραση της άποψής του, καθώς και τον σεβασμό της γνώμης του άλλου, ενισχύει τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κριτική σκέψη, δε μπορεί παρά να ενισχύσει το μελλοντικό εκπαιδευτικό με κριτικές μεθοδολογίες, όπως η κριτική έρευνα-δράση, την αξιοποίηση της ψηφιακότητας, της διεπιστημονικότητας, της κριτικής παιδαγωγικής και της συνεργατικότητας (Kitsiou et al., 2019). Και φυσικά, είναι πολύ ικανοποιητικό για οποιονδήποτε διδάσκοντα να παίρνει ανώνυμες ανατροφοδοτήσεις, όπως αυτή που ακολουθεί:

«**Συγχαρητήρια για την οργάνωση του μαθήματος, για το κατανοητό υλικό, για τις ενδιαφέρον σύγχρονες και εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης που προβάλλατε, για τα ενδιαφέρον θέματα που με παρακινήσατε να ψάξω, για τις ωραίες ταινίες και συνεντεύξεις που μας δείξατε και για την ομαδικότητα που προωθήσατε μέσα από το μάθημα με την δημιουργία ομάδων.**» (125 – Θ).

Βιβλιογραφία

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Berard, T.J. (2005). Rethinking practices and structures. *Philosophy of the Social Sciences*, 35(2), 196-230.
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths Vs. Reality. Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2020 από <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Biden, S., & Ziden, A. A. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 90, 720-729.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA.
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus, S. (2016). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. USA: Case Western Reserve University.
- Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–95.
- Cotta, K., Shah, S., Almgren, M., Macías-Moriarity, L., & Mody, V. (2016). Effectiveness of flipped classroom instructional model in teaching pharmaceutical calculations. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8, 646–653.
- de Araujo, Z., Otten, S., & Birisci, S. (2017). Mathematics teachers' motivations for, conceptions of, and experiences with flipped instruction. *Teaching and Teacher Education*, 62, 60–70.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland.
- European Commission, Directorate General for Research & Innovation, Directorate B- European Research Area Skills, (2011). http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/
- Flipped Learning Network, (2016). Flipped Learning Community. <http://flippedclassroom.org/>
- Garrison D.R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Marceline MO: Walsworth Publishing Company.
- Hagenauer, G. and Volet, S.E. (2014). Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40, 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hertz, M. (2012). The Flipped Classroom: Pro and Con. *Edutopia*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2020 από <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
- Hunt, L. (2003). What makes good university teaching? Improving Teaching and Learning in Universities. *B-HERT NEWS*, 18, 1-5.
- Jorgenson, D. W., & Vu, K. M. (2016). The ICT revolution, world economic growth, and policy issues. *Telecommunications Policy*, 40(5), 383–397.
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). The Use of Computer Tools to Support Meaningful Learning. *AACE Journal*, (16), 77-92.
- Kitsiou, R. (2015). *Applying thematic analysis in the context of a multi-researcher team based Greek French project*. Conference i-mean 4. 9-11 April 2015, University of Warwick, Warwick.
- Kitsiou, R., Papadopoulou, M., Androulakis, G., Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2019). Beyond conventional borders of second language teachers' education: A digital, interdisciplinary, and critical postgraduate curriculum. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education* (229-246). Springer.
- Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173.
- Kozma, B. (2011). ICT, education transformation, and economic development: An analysis of the US national educational technology plan. *E-Learning and Digital Media*, 8 (2), 106-120.
- McLaughlin, J., Griffi, L., Esserman, D., Davidson, C., Glatt, D., Roth, M., Gharkholonarehe, N. & Mumper, R., (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77, 1–8.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2007). How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change. *Emerging Technologies for Learning*, (2), 40-46.
- Robinson, B. (2008). Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International review of research in open and distance learning*, 9 (1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/486/1013>
- Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue" What's the point of Transformative Learning?*
Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Smith, E. E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: a comparative analysis of recent literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3), 1-18.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New

- Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education*, 88, 354–368.
York: McGraw Hill.
- Γαρίου, Α., Μανούσου, Ε., Αρλαπάνος, Γ. & Σπανάκα, Α. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα δράσης. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γκ. Μανούσου, Μ. Νιόρη, Τ.Χαρτοφύλακα, Σ.Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7-8 Νοεμβρίου Αθήνα 2015 8(2Α).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκοις Α. (2016). Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*, 9-11 Σεπτεμβρίου 2016 (40-54) Αλεξανδρούπολη.
- Κουτρομάνος, Γ., Μουζάκης, Χ., Κατσιγιάννη, Β., Ζερβός, Γ., & Σουδίας, Γ. (2016). Η επίδραση της ανεστραμμένης τάξης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τα Μαθηματικά: Μια μελέτη περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33(62), 75– 91.
- Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 13, 26–37.
- Ξωχέλλης Π., Παπαναούμ Ζ. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα 2006.
- Παγγέ Γ. (2006). Υπηρεσίες του Internet και η διδακτική αξιοποίησή τους από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, *Επετηρίδα Π.Τ.Ν*, 71 -80.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και Προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (10) 20-33.
- Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α.& Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρίστου, Κ. (2014). *Οι προκλήσεις για το δημόσιο Πανεπιστήμιο*. Ομιλία στην Ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ με θέμα Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή, 17 Σεπτεμβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου.