

Η ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ

ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ



Ζωή Γαβριηλίδου (Επιμέλεια)





Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Υποέργου (1) «Οριζόντια Δράση Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης των ΑΕΙ» της Πράξης «Οριζόντια Δράση Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης των ΑΕΙ» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5164469

Ιούνιος 2023

Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού διανέμεται υπό τις άδειες Creative Commons και συγκεκριμένα Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC-BY-NC-SA). Επιτρέπεται στους χρήστες να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα του έργου, χωρίς να τα διαθέτουν για εμπορικούς σκοπούς, υπό την προϋπόθεση γίνεται αναφορά στο δημιουργό και να αναδιαθέτουν το έργο με τους ίδιους ακριβώς όρους.

Η ακριβής παραπομπή είναι η εξής: Γαβριηλίδου Ζωή (Επιμ.), (2023). *Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού*, Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ.



Στοιχειοθεσία:

Αντώνης Μυλωνόπουλος

Φιλολογική Επιμέλεια:

Βασιλεία Κεσκινίδου

Εικόνα εξωφύλλου: σχεδίαση Raftel / Freepik

Γραφικά: Freepik

7. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ιφιγένεια Δόση

Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες

- Συχνά παρατηρούμε ότι στα ακροατήρια μας υπάρχουν φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.
- Μπορεί από ντροπή ή από φόβο να μην μας ενημερώσουν για τις δυσκολίες τους και να τους κρίνουμε ως «τεμπέληδες» ή «αδιάφορους».
- Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους φοιτητές/φοιτήτριές μας στη μαθητική διαδικασία, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.
- Γνωρίζοντας καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες θα βελτιώσουμε και θα εμπλουτίσουμε και το δικό μας διδακτικό έργο.

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

- Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου (προφορικού & γραπτού).
- Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, και παρατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής αυτών των ατόμων. Ωστόσο, στην ενήλικη ζωή τους φαίνεται να έχουν αναπτύξει στρατηγικές συγκαλύψης των δυσκολιών τους (masking strategies).
- Οι γνωστότερες μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσλεξία, δυσγραφία ή/και δυσαριθμησία. Ενώ λιγότερο γνωστή είναι η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τη δυσλεξία.
- Οι παραπάνω διαταραχές μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές (λ.χ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)). Έτσι, παρατηρούμε συχνά τη συνύπαρξη διαταραχών, δηλαδή συννοσηρότητα.
- Καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται σε ένα φάσμα, εμφανίζουν ετερογενή χαρακτηριστικά. Για αυτόν τον λόγο, σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις συννοσηρότητας, το προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών με διαταραχές διαφέρει, λιγότερο ή περισσότερο.
- Οι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν ζητήματα οργάνωσης (χώρου, χρόνου και σκέψευων).



- Τα παραπάνω ζητήματα επηρεάζουν την επιχειρηματολογία ή/και τις μαθηματικές δεξιότητες των φοιτητών/φοιτητριών.
- Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι, συχνά, ιδιαίτερα έξυπνα, όμως παρά τις προσπάθειές τους δυσκολεύονται να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.
- Με αποτέλεσμα, να νιώθουν απογοητευμένοι και να αποφεύγουν, εν τέλει, τη διαδικασία μάθησης.
- Τέλος, πρέπει να θυμόμαστε ότι ο εγκέφαλος αυτών των ατόμων είναι δομημένος και λειτουργεί διαφορετικά από των υπολοίπων φοιτητών/φοιτητριών.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο, αλλά και να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, με την κατάλληλη αξιολόγηση

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

- Αρχικά, θα πρέπει να γνωρίσουμε καλύτερα τους φοιτητές/φοιτήτριές μας.
- Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διαδικτυακά εργαλεία (λ.χ. padlet, mentimeter), στα οποία οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, για να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου μας θέτοντας ερωτήσεις, όπως:
 - Τι θα ήθελα να συναντήσω και τι να μην συναντήσω στο μάθημα;
 - Ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά σημεία μου στη διαδικασία της μάθησης;
- Να έχουμε ενεργή τη δυνατότητα απάντησης όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διάλεξης αλλά και λίγες ημέρες μετά, για να δώσουμε τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις στον δικό τους χώρο και χρόνο.
- Στη συνέχεια, καλό είναι να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο εκτός μαθήματος στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούμε στις ώρες συνεργασίας μας να κανονίσουμε κάποια συνάντηση, για να πάρουμε περισσότερες πληροφορίες για το γλωσσικό και γνωστικό τους προφίλ, για να προσαρμόσουμε καλύτερα τη διδασκαλία μας και τον τρόπο παρουσίασης του υλικού μας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

- Κάποιες γενικές καλές πρακτικές είναι οι ακόλουθες:
 - Η οπτικοποίηση και η εξεικόνιση (διαγράμματα, γραφικά, χρώματα, επισημάνσεις, σχήματα, σχεδιαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, έντονη γραμματοσειρά, χρώματα, χρονοδιαγράμματα, κ.ά.) βοηθούν τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.
 - Τα άτομα αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να ολοκληρώσουν μια εργασία ή μια εξέταση.



- Πρέπει να τους δώσουμε σαφείς και κατανοητές οδηγίες που μπορούμε να τις χωρίσουμε σε βήματα. Καλύτερα να δώσουμε οδηγίες προφορικά και γραπτά.
- Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι άμεση, συγκεκριμένη και με απλά λόγια. Εστιάζουμε, αρχικά, στα θετικά σημεία και στη συνέχεια σχολιάζουμε τα σημεία που μπορούν να βελτιωθούν.
- Μπορούμε να επιτρέψουμε στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες να ηχογραφήσουν τη διάλεξή μας ή να δώσουμε σε έντυπη μορφή τα σημαντικότερα σημεία αυτής.
- Βαθμολογούμε τις γραπτές εργασίες μόνο για ιδέες ή δίνουμε δύο βαθμούς (1) για το περιεχόμενο και (2) για την επιμέλεια.
- Επιτρέπουμε στον/στη φοιτητή/φοιτήτρια να παρέχει προφορικές απαντήσεις αντί γραπτές, όταν είναι δυνατόν (λ.χ. στις εξετάσεις).
- Βοηθούμε την οργάνωσή τους, ορίζοντας κανόνες και δίνοντας σαφείς προθεσμίες. Παράλληλα, αν δούμε ότι υπάρχει κάποιο σοβαρό ζήτημα, παραμένουμε ευέλικτοι και αναθεωρούμε τις προθεσμίες μας.
- Υιοθετούμε μια ρουτίνα στη διάλεξή μας, η οποία βοηθά τη μνήμη και ενισχύει τη μάθηση και η οποία θα έχει την ακόλουθη δομή:
 - επανάληψη σημαντικότερων σημείων του προηγούμενου μαθήματος μέσω ερωτήσεων ή ασκήσεων
 - παρουσίαση της διάρθρωσης του νέου μαθήματος
 - παρουσίαση του περιεχομένου του νέου μαθήματος
 - σύνοψη των σημαντικότερων σημείων του νέου μαθήματος
 - ασκήσεις εμπέδωσης των νεοεισερχόμενων πληροφοριών
- Ελαχιστοποιούμε τους περισπασμούς στην αίθουσα ή ζητάμε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με δυσκολίες να καθίσουν στα μπροστινά έδρανα.
- Επιτρέπουμε διαλείμματα ή χρόνο για κίνηση για τους υπερκινητικούς φοιτητές και τις υπερκινητικές φοιτήτριές μας. Πρακτική που θα πρέπει να την έχουμε προσυμφωνήσει σεβόμενοι τα όρια που προαναφέρθηκαν.

Κάθε περίπτωση είναι μοναδική και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται

Γιατί είναι σημαντικό

Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τις κατάλληλες στρατηγικές, ούτως ώστε να προσφέρουμε ένα επιτυχημένο μάθημα.

Θα δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ένταξης στην τάξη όπου όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες θα νιώθουν σημαντικοί και ευπρόσδεκτοι.



Οι φοιτητές/φοιτήτριές μας θα νιώθουν καλύτερα, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και θα εμπλακούν πιο ενεργά στη μάθηση.

Θα εξελίξουμε και το δικό μας διδακτικό έργο και θα αναπτύξουμε καλύτερες στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Δημιουργώντας ένα μάθημα για όλους, δημιουργούμε κλίμα ισότητας και ενισχύουμε την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/φοιτητριών μας

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Πρέπει να ψάξουμε και να μάθουμε για την εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία αλλά και για τις συνοδές διαταραχές, που μπορεί να έχει ο/η φοιτητής/φοιτήτριά μας.

Κρίνεται σημαντικό να εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Προσπαθούμε να κάνουμε μικρές και σταδιακές αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας μας.

Πρέπει να έχουμε υψηλούς αλλά όχι ανέφικτους στόχους, για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες συνυπολογίζοντας τη διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου αυτών των ατόμων.

Καλό είναι στην τελευταία μας διάλεξη να ζητήσουμε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριές μας να αξιολογήσουν το μάθημα απαντώντας ανώνυμα και διαδικτυακά στις τρεις παρακάτω ερωτήσεις, για να μπορούμε να βελτιώσουμε επόμενες διαλέξεις μας:

- Τι πήγε καλά;
- Τι δεν πήγε καλά;
- Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα;

Ο αναστοχασμός είναι το κίνητρο επιτυχημένης διδασκαλίας

Χρήσιμο υλικό

<https://www.nclad.org/wp-content/uploads/2021/02/Distance-Learning-Toolkit-1.pdf>

<https://tech.ed.gov/files/2018/10/18-0158-EducatorToolkit-2018-10-12.pdf>

<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/disabilities/>

<https://accessiblecampus.ca/tools-resources/educators-tool-kit/teaching-tips/teaching-students-with-learning-disabilities/>



8. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΤΥΦΛΩΣΗ Η ΧΑΜΗΛΗ ΟΡΑΣΗ

Αθανάσιος Κουτσοκλήνης

Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης (τύφλωση ή χαμηλή όραση) αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό. Η ανομοιογένεια αυτή προκύπτει από τις διαφορές στις αιτίες της απώλειας όρασης, την ηλικία απώλειας της όρασης, το είδος και το βαθμό της διαταραχής, την ύπαρξη ή μη συνοδών διαταραχών κ.ά. (Corn & Koenig, 1996). Συνεπάγεται ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα χρειάζονται διαφορετικές προσαρμογές οι οποίες θα πρέπει να εξατομικεύονται ανάλογα με το προφίλ του κάθε φοιτητή. Ενδεικτικά, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης αξιοποιούν διαφορετικά μέσα ανάγνωσης, όπως είναι για παράδειγμα η Braille, τα λογισμικά ανάγνωσης οθόνης, τα λογισμικά μεγέθυνσης οθόνης καθώς και συνδυασμούς των παραπάνω (Papadopoulos & Koutsoklenis, 2009).

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Οι διαταραχές όρασης μπορούν να ιδωθούν ως ένα συνεχές απώλειας της λειτουργίας της όρασης. Σε γενικές γραμμές, οι διαταραχές όρασης αφορούν τα άτομα που έχουν μειωμένη όραση η οποία δεν μπορεί να διορθωθεί με τη χρήση φακών. Οι διαταραχές όρασης μπορούν να οριστούν υπό νομικό, κλινικό ή εκπαιδευτικό πρίσμα. Υπό εκπαιδευτικό πρίσμα, άτομα με τύφλωση θεωρούνται όσοι αξιοποιούν κυρίως την αφή και την ακοή τους για να ολοκληρώσουν έργα της καθημερινότητας (Corn & Koenig, 1996). Ως άτομα με χαμηλή όραση θεωρούνται όσοι δυσκολεύονται στην ολοκλήρωση έργων που εμπλέκουν οπτικές δεξιότητες, ακόμα και με τη χρήση διορθωτικών φακών, αλλά που μπορεί να περατώσουν με επιτυχία αυτά τα έργα αξιοποιώντας αντισταθμιστικές οπτικές δεξιότητες, βοηθήματα χαμηλής όρασης και περιβαλλοντικές προσαρμογές (Corn & Koenig, 1996).



Τι (πρέπει) να κάνουμε

Οι κατευθυντήριες γραμμές καλής πρακτικής -που περιγράφονται παρακάτω- αποσκοπούν στο να καταστήσουν το υλικό και τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων πιο προσιτές σε φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Εξαιτίας της μεγάλης ανομοιογένειας του φοιτητικού πληθυσμού με διαταραχές όρασης είναι απαραίτητη η εξατομίκευση των προσαρμογών και των διευθετήσεων ανάλογα με το προφίλ του κάθε φοιτητή και της κάθε φοιτήτριας με διαταραχές όρασης. Ως εκ τούτου, όσα παρουσιάζονται παρακάτω είναι ενδεικτικά και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν τις πιθανές προσαρμογές, τροποποιήσεις και λοιπές διευθετήσεις οι οποίες μπορεί να χρειάζονται ώστε να διευκολύνεται η φοίτηση των φοιτητών και των φοιτητριών με διαταραχές όρασης.

Γενικές οδηγίες

Επικοινωνία

- Χαιρετήστε μπαίνοντας και βγαίνοντας από την αίθουσα διδασκαλίας.
- Συστηθείτε με το όνομά σας· μην υποθέτετε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα σας αναγνωρίσουν από τη φωνή σας. Ζητήστε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές σας να κάνουν το ίδιο, όταν παίρνουν τον λόγο.
- Μιλήστε απευθείας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης και όχι μέσω του συνοδού τους ή κάποιου τρίτου προσώπου.
- Απευθυνθείτε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης με το όνομά τους, εάν θέλετε την προσοχή τους.
- Να είστε συγκεκριμένοι και περιγραφικοί στις οδηγίες σας και να αποφεύγετε τη χρήση αόριστων όρων, όπως «εκεί», «εδώ», «αυτό» κ.λπ.
- Δεν χρειάζεται να αποφεύγετε συχνόχρηστες εκφράσεις οι οποίες αναφέρονται στην όραση, όπως για παράδειγμα «χαίρομαι που σε βλέπω». Τα άτομα με διαταραχές όρασης κατανοούν τις εκφράσεις αυτές και τις χρησιμοποιούν.
- Μην απευθύνεστε μεγαλόφωνα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, δεν έχουν διαταραχές ακοής.
- Μην αρνείστε τις συνέπειες της βλάβης και της αναπηροποίησης. Αποφύγετε εκφράσεις όπως «Έλα τώρα, όλοι είμαστε ανάπηροι στον έναν ή τον άλλον βαθμό».
- Μην απαιτείτε την εκμυστήρευση προσωπικών πληροφοριών σχετικά με τη βλάβη. Αποφύγετε ερωτήσεις όπως «Τι σου έχει συμβεί;» και «Πότε το έπαθες;».
- Μην επιβραβεύετε και μην εκφράζετε το θαυμασμό σας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης χωρίς να υπάρχει λόγος. Αποφύγετε εκφράσεις όπως «Εσείς οι ανάπηροι είστε πηγή έμπνευσης για όλους εμάς».
- Αναρτήστε τις ώρες συνεργασίας και τα στοιχεία επικοινωνίας σας σε Braille έξω από το γραφείο σας. Για τη μετατροπή των κειμένων σε Braille απευθυνθείτε στη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας (<https://dosyp.duth.gr/>).

Ενημέρωση



- Ενημερώστε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης για τους σταθερούς και κινητούς Προσβάσιμους Σταθμούς Εργασίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (https://dosyp.duth.gr/stathmosergasias_/)
- Ενημερώστε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης για τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών και βοηθήστε τον να εντοπίσει τον δικό του.

Ανεύρεση υποστήριξης και πόρων

- Επικοινωνήστε με το κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας & Μάθησης (<https://ctl.duth.gr/>) και τη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας (<https://dosyp.duth.gr/>) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, για να συζητήσετε τις δυνατότητες που παρέχει το Πανεπιστήμιό μας αλλά και τους προβληματισμούς σας σχετικά με την επιτυχή ένταξη των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης στα μαθήματά σας.
- Συνεργαστείτε με τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης για να εξατομικεύσετε αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία σας.

Παράδοση μαθήματος

Όταν δίνουμε πληροφορίες στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, είναι σημαντικό οι πληροφορίες να δίνονται με όσο το δυνατόν πιο οργανωμένο και δομημένο τρόπο. Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης επεξεργάζονται τις πληροφορίες χωρίς τη συνδρομή οπτικών νύξεων, όπως για παράδειγμα αυτών που σχετίζονται με τη γλώσσα του σώματος.

- Να παρέχετε ηλεκτρονικά τις σημειώσεις, πριν από τις διαλέξεις. Για το σκοπό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί το σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων, e-class.
- Να περιγράφετε ό,τι γράφετε στον πίνακα.
- Να εξηγείτε προφορικά τις εικόνες και τα διαγράμματα που προβάλετε στην παρουσίασή σας.
- Εάν η διάλεξή σας βασίζεται σε επίδειξη συγκεκριμένης διαδικασίας, περιγράψτε προφορικά αυτό που κάνετε με σαφή και συνοπτικό λόγο. Εάν η επίδειξη περιλαμβάνει εξοπλισμό, επιτρέψτε την απτική εξερεύνηση των αντικειμένων είτε κατά τη διάρκεια της διάλεξης είτε πριν από αυτή.
- Διαβάστε μεγαλόφωνα τους υποτίτλους σε περίπτωση που χρησιμοποιήσετε βίντεο κατά την παράδοση των μαθημάτων σας.
- Εάν η διάλεξή σας γίνεται μέσω κάποιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, φροντίστε να δώσετε το υλικό της παρουσίασης από πριν στον φοιτητή ή την φοιτήτρια και να περιγράφετε το οπτικό υλικό που δείχνετε ή να διαβάζετε φωναχτά το περιεχόμενο των διαφανειών, εάν κρίνετε ότι είναι χρήσιμο για τη μαθησιακή διαδικασία.

Έντυπο υλικό

Το απαιτούμενο για το μάθημα εκπαιδευτικό υλικό (συγγράμματα, σημειώσεις, επιστημονικά άρθρα κ.ά.) πρέπει να παρέχετε εκ των προτέρων και έγκαιρα, ώστε να υπάρχει χρόνος για τις απαραίτητες μετατροπές, όπως είναι για παράδειγμα οι



μεγεθυμένες εκτυπώσεις ή η Braille. Σε περίπτωση που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, για οποιαδήποτε λόγο, δεν έχουν πρόσβαση σε προσαρμοσμένα υλικά ή στην κατάλληλη υποστηρικτική τεχνολογία, επιτρέψτε τη χρήση κάποιου «ζωντανού αναγνώστη», δηλαδή κάποιου βλέποντα φοιτητή ή φοιτήτριας ο οποίος θα διαβάζει μεγαλόφωνα το υλικό.

Για τους φοιτητές που δεν αξιοποιούν οπτικές πληροφορίες:

- Διαμοιράστε ψηφιακό υλικό. Η πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό μπορεί να επιτρέψει την αξιοποίηση υπολογιστή ή άλλης ηλεκτρονικής συσκευής με λογισμικό ανάγνωσης οθόνης.
- Αποφύγετε ή περιορίστε τη χρήση πινάκων, στηλών και διαγραμμάτων, όταν αυτό είναι εφικτό. Η μετάφραση είναι δύσκολη και ορισμένοι αναγνώστες οθόνης δεν διαβάζουν καλά τις πληροφορίες.

Για φοιτητές που αξιοποιούν οπτικές πληροφορίες:

- Χρησιμοποιείτε δακτυλογραφημένα κείμενα και όχι χειρόγραφα.
- Χρησιμοποιείτε γραμματοσειρές χωρίς ακρέμονες (sans-serif), όπως είναι η Arial, η Calibri, και η Tahoma.
- Επιλέξτε μεγέθη από 18 και πάνω στις γραμματοσειρές που χρησιμοποιείτε.
- Συμβουλευτείτε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης σχετικά με τις χρωματικές αντιθέσεις που εξυπηρετούν καλύτερα την αξιοποίηση της λειτουργικής τους όρασης (φόντο & χρώμα γραμματοσειράς).
- Διατηρήστε τη διάταξη του υλικού λιτή και σαφή.
- Αποφύγετε κείμενα σε φόντο με μοτίβο.

Εργασίες

Οι διαταραχές όρασης μπορεί να επηρεάσουν την πρόσβαση των φοιτητών και των φοιτητριών σε τυπικά προγράμματα υπολογιστών και ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εκπόνηση γραπτών εργασιών. Η πρόσβαση σε συγγράμματα, επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων ή άλλους πόρους μπορεί να είναι δύσκολη. Πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες θα χρειαστούν προσαρμογές, για να ολοκληρώσουν τις γραπτές τους εργασίες.

- Επιτρέψτε και ενθαρρύνετε τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για την εκπόνηση των εργασιών.
- Διαθέστε εξαρχής περισσότερο χρόνο για την εκπόνηση των εργασιών ή σκεφτείτε το ενδεχόμενο να δώσετε κάποια παράταση στην προθεσμία υποβολής.
- Δώστε τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικού τρόπου παρουσίασης του περιεχομένου της εργασίας.

Εξετάσεις

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα χρειαστούν εναλλακτικές ρυθμίσεις για τις εξετάσεις ανάλογα με τα μέσα ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν αλλά και το είδος του μαθήματος στο οποίο πρόκειται να εξεταστούν.



- Δώστε τη δυνατότητα εξέτασης σε φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή και επιτρέψτε τη χρήση των λογισμικών που απαιτούνται κάθε φορά (λογισμικό ανάγνωσης οθόνης, λογισμικό μεγέθυνσης οθόνης κ.ά.).
- Επιτρέψτε τη χρήση βοηθημάτων χαμηλής τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα τους μεγεθυντικούς φακούς ή υψηλής τεχνολογίας, όπως τα κλειστά κυκλώματα τηλεόρασης.
- Δώστε το υλικό της εξέτασης στην απαιτούμενη μορφή (π.χ. μεγεθυμένες εκτυπώσεις).
- Δώστε περισσότερο χρόνο για την εξέταση. Ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης μπορεί να αντιμετωπίζουν κόπωση των ματιών και να χρειάζονται συχνά διαλείμματα, ενώ ορισμένοι άλλοι μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να διαβάσουν απτικά τα γραφήματα και τα σχεδιαγράμματα.

Προσανατολισμός & κινητικότητα

Ως προσανατολισμός ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του, για να γνωρίζει τη θέση του στο περιβάλλον κάθε στιγμή. Ως κινητικότητα ορίζεται η δυνατότητα για αποτελεσματική, ανεξάρτητη, ασφαλή, και άνετη κίνηση. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν συνήθως τα άτομα με οπτική αναπηρία για τον προσανατολισμό και την κινητικότητά τους περιλαμβάνουν τη χρήση του λευκού μπαστουινιού, την κίνηση με βλέποντα οδηγό, την κίνηση με σκύλο-οδηγό, την αξιοποίηση χαρτών αφής και την αξιοποίηση τεχνολογικών βοηθημάτων πλοήγησης.

- Περιγράψτε τη διαρρύθμιση των αιθουσών διδασκαλίας. Εάν κριθεί απαραίτητο, επιτρέψτε και διευκολύνετε την εξοικείωση με τις αίθουσες διδασκαλίας, πριν την έναρξη των μαθημάτων.
- Φροντίστε να μην υπάρχουν κινητά εμπόδια που να φράζουν την κίνηση στις αίθουσες διδασκαλίας (π.χ. καρέκλες, έδρανα, καλαθάκια απορριμμάτων).
- Να ενημερώνετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης σε περίπτωση που αλλάζει η διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας.
- Να επιτρέπετε σε όσους φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης χρησιμοποιούν σκύλο-οδηγό να καθίσουν όπου είναι βολικότερο.
- Να συμβουλεύετε τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες να μην χαϊδεύουν ή να αποσπούν την προσοχή του σκύλου-οδηγού χωρίς προηγουμένως να έχουν πάρει άδεια από τον χειριστή.
- Εξοικειωθείτε με τη βασική τεχνική του βλέποντα οδηγού σε περίπτωση που χρειαστεί να συνοδεύσετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Μπορείτε να δείτε ενημερωτικά βίντεο, όπως για παράδειγμα αυτό: https://www.youtube.com/watch?v=FYAImgTQXZg&ab_channel=TheAmericanFoundationfortheBlind.
- Μην διακόπτετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, όταν κινούνται μόνοι τους χρησιμοποιώντας λευκό μπαστούνι. Μην τους πιάνετε χωρίς



την άδειά τους και μην συνάγετε το συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα.

Εργαστηριακά μαθήματα

Για τα εργαστηριακά μαθήματα ισχύουν οι οδηγίες που δόθηκαν παραπάνω για την παράδοση των μαθημάτων. Ανάλογα με τη φύση του εργαστηρίου και του εργαστηριακού μαθήματος, ενδέχεται να πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα ασφάλειας αλλά και στην εξοικείωση με το χώρο.

- Περιγράψτε το χώρο του εργαστηρίου και το εργαστηριακό υλικό προφορικά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Επιτρέψτε στο φοιτητή να εξερευνήσει απτικά το χώρο και το υλικό. Φροντίστε να μην υπάρχουν καλώδια, έπιπλα ή άλλα αντικείμενα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδια στην κίνηση των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης.
- Εξετάστε τη δυνατότητα εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν ευκολότερα, αλλά έχουν τα ίδια ή παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα.
- Ίσως χρειαστεί η μετατροπή συγκεκριμένων εργαστηριακών υλικών από οπτική σε απτική μορφή (δυσδιάστατη ή τρισδιάστατη).
- Προσπαθήστε να διατηρείτε το εργαστηριακό υλικό στα ίδια μέρη κάθε φορά.
- Βεβαιωθείτε ότι τα χημικά υλικά βρίσκονται τοποθετημένα σε κατάλληλα δοχεία τα οποία έχουν ετικέτες σε Braille και μεγεθυμένο κείμενο.
- Προσθέστε περιγραφικό εναλλακτικό κείμενο στα βίντεο που θέλετε να δείξετε. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό, περιγράψτε εσείς ή ζητήστε από έναν άλλο φοιτητή ή φοιτήτρια να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του βίντεο.
- Αποφύγετε τη χρήση εύθραυστων υλικών για λόγους ασφαλείας, όπου αυτό είναι εφικτό.
- Οργανώστε τις εργαστηριακές δραστηριότητες σε δυάδες ή μικρές ομάδες, ώστε να περιγράφονται οι δραστηριότητες από τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες.
- Χρησιμοποιείτε δημιουργικά τη διαθέσιμη τεχνολογία, π.χ. δώστε τη δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης να ολοκληρώσουν ένα κλειστό κύκλωμα με τη χρήση ηχητικού σήματος και όχι οπτικού ή αξιοποιήστε ανιχνευτές χρώματος.

Ασκήσεις στο πεδίο & επισκέψεις σε οργανισμούς μη-τυπικής εκπαίδευσης

- Εξετάστε τη δυνατότητα εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν ευκολότερα, αλλά έχουν τα ίδια ή παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα.
- Σε περίπτωση Πρακτικής Άσκησης διευκολύνετε την προκαταβολική επίσκεψη στο χώρο, ώστε να εξοικειωθούν με αυτόν, πριν την έναρξη των υποχρεώσεών τους.
- Αξιοποιήστε τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες ως βλέποντες οδηγούς.
- Προτιμήστε επισκέψεις σε χώρους μη-τυπικής εκπαίδευσης που είναι προσβάσιμοι σε φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό, περιγράψτε αναλυτικά το χώρο και τα αντικείμενα που εκτίθενται.



- Σε περίπτωση που δεν επιτρέπεται η χρήση της αφής σε ένα χώρο μη-τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. μουσείο), επικοινωνήστε προκαταβολικά με τον υπεύθυνο, για να διερευνήσετε τις δυνατότητες για ακουστική περιγραφή ή παροχή απτικών εκθεμάτων.

Γιατί είναι σημαντικό

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, συχνά, αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις κατά την φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Οι προκλήσεις αυτές συνδέονται με την εξιδανίκευση της κανονικότητας και τις μισαναπηρικές συμπεριφορές και πρακτικές που απορρέουν από αυτή. Οι παραπάνω προσαρμογές – οι οποίες πρέπει πάντα να γίνονται σε συνεργασία με τον φοιτητή και τη φοιτήτρια με διαταραχές όρασης – θα συνεισφέρουν τόσο στην άμβλυση των συνεπειών της βλάβης όσο και στην άρση των αναπηροποιητικών εμποδίων καθιστώντας έτσι την φοίτηση στο πανεπιστήμιο, όχι μόνο εφικτή αλλά περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

- Έχετε συναντηθεί με τον φοιτητή ή την φοιτήτρια με διαταραχές όρασης, για να συζητήσετε τις ανάγκες τους και τα είδη των προσαρμογών και των διευθετήσεων που χρειάζονται;
- Λάβατε υπόψη τις παραπάνω οδηγίες που αφορούν την παράδοση των μαθημάτων, το έντυπο υλικό, τα εργαστηριακά μαθήματα, τις εξετάσεις, τις εργασίες, την πρακτική άσκηση και τις επισκέψεις σε οργανισμούς μη-τυπικής εκπαίδευσης;
- Έχετε ενθαρρύνει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης να απευθυνθούν στη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας και στον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών;

Χρήσιμο υλικό

- [Access Adobe](#)
- [American Foundation for the Blind](#)
- [American Printing House for the Blind](#)
- [Apple Accessibility](#)
- [Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired](#)
- [British Journal of Visual Impairment](#)
- [Journal of Visual Impairment & Blindness](#)
- [Microsoft Accessibility](#)
- [STEM-VI Research Laboratory at UAH](#)



Βιβλιογραφία

- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230245181
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (1996). Perspectives on low vision. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 3– 25). American Foundation for the Blind.
- Miller, P., Parker, S., & Gillinson, S. (2004). *Disablism: How to tackle the last prejudice*. Demos. URL: <https://www.demos.co.uk/files/disablism.pdf>
- Papadopoulos, K., & Koutsoklenis, A. (2009). Reading media used by higher-education students and graduates with visual impairments in Greece. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 772–777. doi: 10.1177/0145482X0910301107

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Bishop, D., & Rhind, D. J. A. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *British Journal of Visual Impairment*, 29 (3), 177–195. doi: 10.1177/0264619611415329
- Cetera, M. M. (1983). Laboratory adaptations for visually impaired students: thirty years in review. *Journal of College Science Teaching*, 12 (6), 384–393. Διαθέσιμο από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464805.pdf>
- Gray, G., & Wilkins, S. M. (2005). A "psychology core graphics resource pack" for he: the development of a resource to support blind and visually impaired students in higher education. *British Journal of Visual Impairment*, 23(1), 31–37. doi: 10.1177/0264619605051721
- Croft, E. (2020). Experiences of visually impaired and blind students in UK higher education: an exploration of access and participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 382–392. doi: 10.16993/sjdr.721
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students in higher education: progressive mutual accommodation and learning experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109. doi: 10.1080/08856257.2016.1254971
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. Higher Education Academy. Διαθέσιμο από: www.heacademy.ac.uk/system/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf
- Papadopoulos, K., Koutsoklenis, A., Katemidou, E., & Okalidou, A. (2009). Perception of synthetic and natural speech by adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(7), 403–414. doi: 10.1177/0145482X0910300704
- Singleton, K. J., & Neuber, K. S. (2020). Examining how students with visual impairments navigate accessible documents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(5), 393–405. doi: 10.1177/0145482X20953268



9. ΕΠΙΒΛΕΨΗ/ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΩΝ-ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Κατανοώντας τι σημαίνει επίβλεψη ερευνητικών εργασιών

Οι εργασίες τελικού επιπέδου ανά κύκλο σπουδών, δηλαδή πτυχιακή εργασία (bachelor thesis), διπλωματική εργασία (master thesis), διδακτορική διατριβή (doctoral dissertation), απαιτούν τη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης ακαδημαϊκής σχέσης συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ φοιτητή/τριας και επιβλέποντος/ουσας, μια σχέση επίβλεψης (supervisory relationship), η οποία έχει περιγραφεί ως "ο σημαντικότερος διάυλος πνευματικής κληρονομιάς μεταξύ μιας γενιάς και της επόμενης" (FAUSA, 1979).

Η σχέση αυτή, η οποία προσδιορίζεται από πλήθος χαρακτηριστικών που συνδέονται με το πλαίσιο σπουδών, τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της επιβλέποντος/ουσας και του/της φοιτητή/τριας, τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, τις απαιτήσεις της εργασίας, το σύστημα/δομή των πανεπιστημιακών σπουδών κ.ά., αφορά ουσιαστικά την ανάπτυξη και ολοκλήρωση μιας ερευνητικής εργασίας που θα υποβληθεί ως απαίτηση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε τίτλου σπουδών (προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού). Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια αναλαμβάνει διάφορους ρόλους στο πλαίσιο της καθοδήγησης και υποστήριξης του/της φοιτητή/τριας καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εκπόνησης έως και τη συγγραφή της εργασίας. Επίσης, στα καθήκοντα του συμπεριλαμβάνεται η βοήθεια στον φοιτητή να αναπτύξει μια ερευνητική πρόταση, η παροχή ανατροφοδότησης για τα προσχέδια των κεφαλαίων και της παροχής συμβουλών σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους, η ανάλυση δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη συγγραφή της τελικής αναφοράς. Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και τη διάρκεια της επίβλεψης καθώς και τον ερευνητικό τομέα αλλά και να τροποποιούνται ή να εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ιδιαίτερα στην περίπτωση της διδακτορικής διατριβής (Eley & Jennings, 2005). Ένας από τους κύριους στόχους ενός επιβλέποντος είναι να βοηθήσει στην εξέλιξη του φοιτητή σε ανεξάρτητο ερευνητή (Eley & Jennings, 2005). Η ποσότητα και η ποιότητα της επίβλεψης επηρεάζει σημαντικά την εμπειρία και την πορεία του φοιτητή, και ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτορικού, όσον αφορά την ολοκλήρωση ή μη της εργασίας, το χρόνο ολοκλήρωσής της, την ευημερία και ικανοποίηση του φοιτητή καθώς και τις δεξιότητες που θα αναπτυχθούν (Ives & Rowley, 2005).

Την τελευταία εικοσαετία η επίβλεψη των εργασιών προσεγγίζεται ως μια εξειδικευμένη μορφή "διδασκαλίας" με τους δικούς της θεσμικούς ρόλους και αρμοδιότητες (Emilsson & Johnsson, 2007; Firth & Martens, 2008) και ως ένας ξεχωριστός τύπος παιδαγωγικής (Boud & Lee, 2005; Guerin et al., 2015; Johnson et al., 2000; Kamler & Thomson, 2014; McCallin & Nayar,



2012; Petersen, 2007), όπου οι επιβλέποντες καθηγητές διαχειρίζονται διάφορες ευθύνες και καθήκοντα και εκπληρώνουν διάφορους ρόλους που κυμαίνονται από τη διαχείριση των εργασιών και τη διδασκαλία ερευνητικών δεξιοτήτων έως την υποστήριξη των φοιτητών στην αντιμετώπιση συναισθημάτων ματαίωσης και απογοήτευσης. Στο πλαίσιο αυτής της πιο συστηματικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης έχει διεξαχθεί ένας αριθμός μελετών για διάφορες πτυχές της επίβλεψης εργασιών, ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, όπως, για παράδειγμα, για τη φύση της εποπτικής σχέσης (π.χ. Mainhard et al., 2009), την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών εποπτικών στυλ (π.χ. Deuchar, 2008) και παιδαγωγικών μεθόδων εποπτείας (π.χ. Lee, 2008), και το ρόλο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιβλεπόντων καθηγητών (π.χ. Emilsson & Johnson, 2007). Βασικός στόχος τους είναι να κατανοηθεί η παιδαγωγική της επίβλεψης (supervisory pedagogy), η οποία διαφέρει από άλλες μορφές εκπαιδευτικής-διδακτικής σχέσης στην ανώτατη εκπαίδευση λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της και των απαιτήσεων που έχει σε παιδαγωγικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες (Grant, 2003).

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Μοντέλα παιδαγωγικής της επίβλεψης

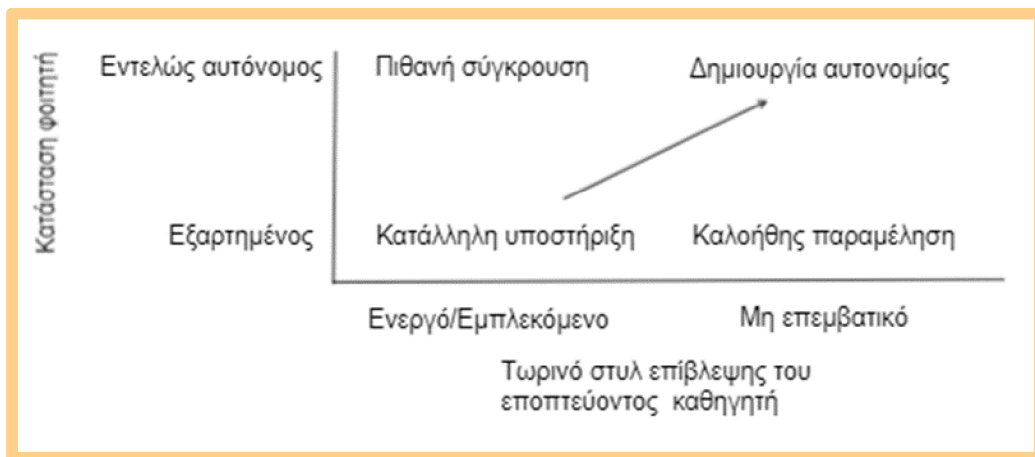
Προκειμένου να αναλυθεί και εν τέλει να υποστηριχθεί το παιδαγωγικό έργο των επιβλεπόντων καθηγητών, έχουν αναπτυχθεί διάφορα παιδαγωγικά μοντέλα με στόχο τον εντοπισμό και την περιγραφή των διαφορετικών στυλ (ή προσανατολισμό) επίβλεψης ή διαχείρισης της επίβλεψης των ερευνητικών εργασιών από την πλευρά των επιβλεπόντων καθηγητών σε σχέση με τους εποπτευόμενους φοιτητές τους με τελικό στόχο τη διευκόλυνση της παιδαγωγικής σχέσης των φοιτητών με τους επιβλέποντες καθηγητές ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους για ερευνητική ανάπτυξη (Andriopoulou & Prowse, 2020; Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Lee, 2008; Mainhard et al., 2009; Orellana et al., 2016) με στόχο την επίτευξη της καλύτερης δυνατής συνεργασίας των φοιτητών με τους επιβλέποντες με βάση όχι μόνο το θέμα της εργασίας αλλά και τη διαπροσωπική συμβατότητα (Bastalich, 2017). Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι συγκριτικά με άλλους τομείς της παιδαγωγικής, ο συγκεκριμένος έχει διερευνηθεί λιγότερο όσον αφορά τη συνάφεια, την αποτελεσματικότητα, και την εφαρμοσιμότητα των παιδαγωγικών μοντέλων που έχουν προταθεί (McCallin & Nayar, 2012) και κατά συνέπεια δεν υπάρχει επαρκής ερευνητική τεκμηρίωση που να δείχνει, εάν συγκεκριμένα παιδαγωγικά μοντέλα είναι επιτυχημένα ή πιο επιτυχημένα από άλλα, όσον αφορά την ενίσχυση της ικανοποίησης των φοιτητών και τη βελτίωση των ποσοστών ολοκλήρωσης των σπουδών.

Κεντρικό στοιχείο της σχέσης επιβλέποντος-φοιτητή είναι το στυλ ή προσανατολισμό επίβλεψης/εποπτείας που υιοθετεί ο επιβλέπων. Ο Geoff Gurr (2001), σε μια προσπάθεια να αναπτύξει ένα μοντέλο που θα ήταν συναφές με όλους τους επιστημονικούς κλάδους, βασίστηκε στις ιδέες του Anderson (1988) σχετικά με τα στυλ επίβλεψης και προτείνει ένα δυναμικό μοντέλο για το «συνταίριασμα» ή συμφωνία του εποπτικού στυλ με το βαθμό ανάπτυξης του φοιτητή, την οποία αντιλήφθηκε ως μια μετάβαση από την εξάρτηση στην ικανή αυτονομία. Στο τέλος της εποπτευόμενης εργασίας, και ειδικά στην περίπτωση του διδακτορικού, θα πρέπει ο επιβλεπόμενος φοιτητής να είναι ένας ερευνητής αυτόνομος που



γνωρίζει τις προσδοκίες και τα στάνταρτ του τομέα του και μπορεί να αξιολογεί τα σχέδιά του με βάση αυτά. Ο επιβλέπων πρέπει να μπορεί να αλλάζει και να ευθυγραμμίζει την εποπτική του προσέγγιση, που κυμαίνεται από ένα εμπλεκόμενο/ενεργό (“hands-on”) έως ένα διακριτικό/μη επεμβατικό (“hands-off”) στυλ, ανάλογα με τις ανάγκες και την πορεία ανάπτυξης του φοιτητή.

Το μοντέλο “Συμφωνίας Επιβλέποντος/Φοιτητή” (Supervisor/Student Alignment model) είναι ένα διδιάστατο, δυναμικό μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) που περιλαμβάνει τον επιβλέποντα καθηγητή και τον εποπτευόμενο φοιτητή να σχεδιάζουν μια αναπαράσταση της σχέσης τους με στόχο την ενίσχυση του αυτοαναστοχασμού και την έναρξη μιας συζήτησης για την εποπτική σχέση (Gurr, 2001). Κεντρικό στοιχείο του μοντέλου είναι ότι ο επιβλέπων, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να είναι ευέλικτος στο εποπτικό του στυλ, ώστε να ενισχύσει την αυτονομία του φοιτητή. Το μοντέλο του Gurr ορίζεται από δύο βασικές διαστάσεις, μια διάσταση του εποπτικού στυλ του επιβλέποντος (ενεργό/εμπλεκόμενο–μη επεμβατικό) και μια διάσταση της συμμετοχής του φοιτητή (αυτονομία- εξάρτηση) σχηματίζοντας ένα πλέγμα με τέσσερις κατηγορίες εποπτικής συμπεριφοράς.



Σχήμα 4. Το διδιάστατο μοντέλο "Συμφωνίας Επιβλέποντος/Φοιτητή" του Gurr που δείχνει αποτελέσματα για τέσσερις συνδυασμούς της κατάστασης του φοιτητή και της προσέγγισης του επόπτη, και υποθετική γραμμή συμφωνίας/συνταιριάσματος κατά τη διάρκεια της ερευνητικής

Ένα κάπως μεταγενέστερο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Gatfield (2005) επικεντρώθηκε στις διαδικασίες εποπτείας και στις αναπτυξιακές αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου. Από τις αναλύσεις του διαπίστωσε την ύπαρξη τριών ομάδων παραγόντων που υπεισέρχονται στην εποπτική σχέση:

- α. *οι δομικοί παράγοντες*: αναφέρονται στις θεσμικές διαδικασίες, τη διαχείριση του χρόνου και του έργου, το στυλ και τη μορφή της εποπτείας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- β. *οι υποστηρικτικοί παράγοντες*: αφορούν διάφορες πτυχές της υποστήριξης που παρέχεται είτε από το ίδρυμα όπως υλική, οικονομική ή τεχνική υποστήριξη, είτε από τον επιβλέποντα (π.χ. ψυχολογική φροντίδα/υποστήριξη και καθοδήγηση), και

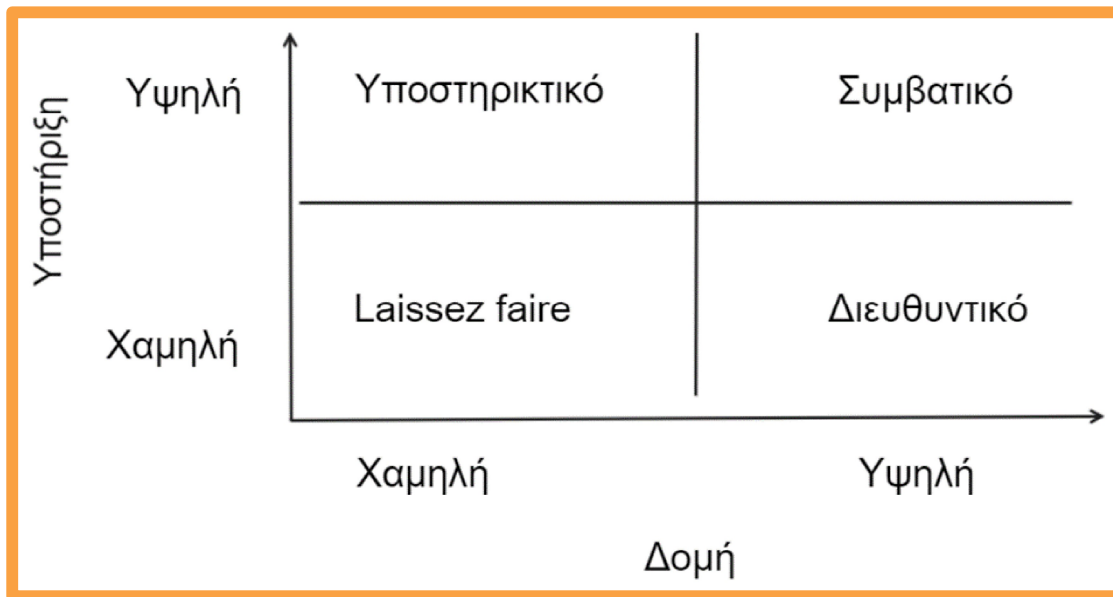
- γ. *οι εξωγενείς παράγοντες*: περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι μεταβλητές που παραμένουν σχετικά σταθερές, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι διαπροσωπικές δεξιότητες.

Ο Gatfield (2005) ανέπτυξε το εννοιολογικό του μοντέλο ενσωματώνοντας μόνο τις δύο πρώτες ομάδες παραγόντων (υποστήριξης και δομής) (βλ. Σχήμα 2), οι οποίες αντιπροσωπεύονται με δύο άξονες, δημιουργώντας ένα χώρο τεσσάρων ενοτήτων που αντιστοιχούν σε τέσσερα διαφορετικά στυλ εποπτικής διαχείρισης :

1. Στυλ εποπτείας *Laissez-faire* [χαλαρό]: χαρακτηρίζεται από χαμηλή δομή και χαμηλή υποστήριξη. Εδώ ο φοιτητής έχει περιορισμένα επίπεδα κινήτρων και δεξιοτήτων διαχείρισης, ο επιβλέπων δεν είναι κατευθυντικός και δεν δεσμεύεται σε υψηλά επίπεδα προσωπικής αλληλεπίδρασης, ενώ μπορεί να φαίνεται αδιάφορος.
2. Υποστηρικτικό στυλ εποπτείας: χαρακτηρίζεται από χαμηλή δομή αλλά υψηλή υποστήριξη. Στην περίπτωση αυτή ο φοιτητής έχει χαμηλές δεξιότητες διαχείρισης, αλλά αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες υποστήριξης που του προσφέρονται, ενώ ο επιβλέπων παρέχει σημαντική προσωπική φροντίδα και υποστήριξη αλλά όχι απαραίτητα με καθοδηγητικό προσανατολισμό.
3. Διευθυντικό στυλ εποπτείας: χαρακτηρίζεται από υψηλή δομή αλλά χαμηλή υποστήριξη. Εδώ ο φοιτητής έχει υψηλά κίνητρα και βλέπει την ανάγκη να επωφεληθεί από τη συμμετοχή σε δομικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως ο καθορισμός στόχων, η ολοκλήρωση και η έγκαιρη υποβολή εργασιών με δική του πρωτοβουλία και ο επιβλέπων έχει στενή και τακτική διαδραστική σχέση μαζί του, αλλά αποφεύγει να τον εμπλέξει σε μη συναφή θέματα.
4. Συμβατικό στυλ εποπτείας: χαρακτηρίζεται από υψηλή δομή και υψηλή υποστήριξη. Είναι το πιο απαιτητικό από την άποψη χρόνου επίβλεψης. Εδώ ο φοιτητής έχει υψηλά κίνητρα και είναι ικανός να ενεργεί με δική του πρωτοβουλία και ο επιβλέπων είναι ικανός να διαχειρίζεται κατευθύνσεις και έχει καλές διοικητικές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις.

Το μοντέλο αυτό είναι δυναμικό καθώς, για να πετύχει ο φοιτητής, θα πρέπει το στυλ επίβλεψης του επιβλέποντος να τροποποιείται με τον καιρό κατά τη διάρκεια του διδακτορικού ανάλογα με την κάθε φάση ολοκλήρωσής του.





Σχήμα 5. Το δισδιάστατο (υποστήριξης και δομής) εννοιολογικό μοντέλο εποπτικής σχέσης του Gatfield

Η Ann Lee (2008) μέσα από την δική της εμπειρική εργασία με επιβλέποντες καθηγητές διδακτορικών διατριβών κατέληξε σε ένα θεωρητικό πλαίσιο πέντε αλληλεξαρτώμενων προσεγγίσεων της εποπτείας (βλ. Πίνακα 1):

- Λειτουργικότητα/λειτουργική προσέγγιση: αναφέρεται στη διαχείριση της εργασίας και του χρόνου. Είναι κοντά στον επαγγελματικό ρόλο του ακαδημαϊκού και ο στόχος του επιβλέποντος είναι διοικητικός και διαχειριστικός.
- Εγκλιματισμός: αφορά τις προσπάθειες του επιβλέποντα καθηγητή να διευκολύνει και να ενθαρρύνει την ένταξη του φοιτητή στο τμήμα και το ίδρυμα, ώστε να γίνει μέλος της επιστημονικής κοινότητας του χώρου όπου διεξάγεται η έρευνα/εργασία γενικότερα. Ο επιβλέπων καθηγητής καθοδηγεί τον φοιτητή σχετικά με πηγές μάθησης και δίκτυα.
- Κριτική σκέψη: σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του εποπτευόμενου, όπου ο φοιτητής ενθαρρύνεται να αμφισβητήσει και να αναλύσει το έργο του. Το μοντέλο αυτό αποτελεί κεντρικό κομμάτι της εποπτείας διδακτορικού.
- Χειραφέτηση: όπου ο φοιτητής ενθαρρύνεται να αμφισβητήσει και να αναπτύξει τον εαυτό του. Αναφέρεται στην εννοιολόγηση της εποπτικής σχέσης ως διαδικασίας καθοδήγησης (mentoring, coaching) όπου ο εποπτευόμενος ενθαρρύνεται να μετακινηθεί από την εξάρτηση σε υψηλότερα επίπεδα δράσης και αυτοανάπτυξης.
- Ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης: αφορά την ποιότητα της εποπτικής σχέσης στο πλαίσιο της οποίας ο εποπτευόμενος αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται, ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται. Στην περίπτωση που η σχέση φοιτητή-επιβλέποντος είναι εξαρτημένη τότε αυτή στηρίζεται στις πρωτοβουλίες που παίρνει ο επιβλέπων, για να ενθαρρύνει και να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στον φοιτητή.

| | Λειτουργική προσέγγιση | Εγκλιματισμός | Κριτική σκέψη | Χειραφέτηση | Ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης |
|--|--|---|--|---|--|
| Δραστηριότητα του επιβλέποντα | <ul style="list-style-type: none"> • Ορθολογική πρόοδος/εξέλιξη μέσω καθηκόντων • Παροχή συμβουλών • Τεχνική καθοδήγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Προστατευτική/Κηδεμονική • Συστάσεις σε ειδικούς επιστήμονες με υψηλού επιπέδου εργασίες | <ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση, • Πρόκληση • Σχέση που βασίζεται στην διερεύνηση | <ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση, • Επικοινωνιακή ή καθοδήγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Εποπτεία με βάση την εμπειρία, • Ανάπτυξη σχέσης με ομολόγους (ατομικά ή ομαδικά) |
| Γνώσεις και δεξιότητες του επιβλέποντα | <ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση, • Ηγεσία • Διαπραγματεύση • Διαχείριση της εργασίας | <ul style="list-style-type: none"> • Διάγνωση των ελλειμμάτων/αδυναμιών, • Καθοδήγηση | <ul style="list-style-type: none"> • Επιχειρήματα, • Ανάλυση • Σύνοψη | <ul style="list-style-type: none"> • Διευκόλυνση, • Αναστοχασμός | <ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση συγκρούσεων • Συναισθηματική νοημοσύνη |
| Πιθανή αντίδραση του φοιτητή | <ul style="list-style-type: none"> • Υπακοή, • Παροχή πληροφόρησης | <ul style="list-style-type: none"> • Μοντελοποίηση ρόλων • Μαθητεία | <ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής διερεύνηση, • Σύνοψη • Μάχη ή φυγή | <ul style="list-style-type: none"> • Προσωπική ανάπτυξη, • Αναπλαισίωση | <ul style="list-style-type: none"> • Ένα καλό μέλος της ομάδας • Συναισθηματική νοημοσύνη |

Πίνακας 1. Το θεωρητικό πλαίσιο για τις έννοιες της εποπτικής σχέσης της Ann Lee (Πηγή: Lee, 2008)

Η σημασία της διαπροσωπικής πτυχής της εποπτικής σχέσης αναγνωρίστηκε, επίσης, από τον Mainhard κ.ά. (2009), σύμφωνα με τους οποίους οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σχέση τους με τον επιβλέποντά τους μπορούν να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης με στόχο την βελτίωση της εποπτείας καθώς η επιτυχία ενός διδακτορικού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαπροσωπική σχέση επιβλέποντος-φοιτητή. Ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης του διαπροσωπικού στυλ του επιβλέποντος από την οπτική του φοιτητή (Questionnaire on Supervisor-Doctoral student Interaction- QSDI) το οποίο προσφέρει ένα πλαίσιο για συζήτηση αναφορικά με τη σχέση επιβλέποντος-υποψήφιου διδάκτορα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη των προτιμήσεων των υποψήφιων διδασκόντων σχετικά με το στυλ επίβλεψης και να δώσει ανατροφοδότηση στους επιβλέποντες σχετικά με το διαπροσωπικό τους στυλ με στόχο τη βελτίωσή του (Mainhard et al., 2009). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο ίδιος επιβέπων μπορεί να επιδεικνύει εντελώς διαφορετική συμπεριφορά, όταν αλληλεπιδρά με διαφορετικούς φοιτητές. Το μοντέλο τους για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του επιβλέποντος αποτελείται από δύο ανεξάρτητες διαστάσεις (άξονες), της Επιρροής και της Εγγύτητας, που διέπουν οκτώ τύπους συμπεριφοράς: ηγετική, βοηθητική/φιλική, με κατανόηση, με παροχή ελευθερίας και ευθύνης στους φοιτητές, αβεβαιότητα, δυσαρέσκεια, νουθεσία, και αυστηρότητα (βλ. Σχήμα 3). Η συμπεριφορά ενός επιβλέποντος μπορεί να είναι ένας συνδυασμός υψηλής ή χαμηλής επιρροής με υψηλή ή χαμηλή εγγύτητα. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι χρήσιμο για έναν επιβλέποντα να γνωρίζει ότι μπορεί να παρέχει καθοδήγηση είτε θέτοντας αυστηρούς κανόνες που βασίζονται αποκλειστικά στη δική του/της εμπειρία (υψηλή επιρροή, σχετική εναντίωση) είτε προβλέποντας ή προσαρμοζόμενος στις επιθυμίες του φοιτητή (υψηλή επιρροή, σχετική συνεργασία).

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με το μοντέλο του Gatfield (2005) που περιγράφηκε παραπάνω, ωστόσο δεν περιορίζεται στην περιγραφή του αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα της εποπτικής σχέσης, αλλά επιτρέπει, επίσης, τη χαρτογράφηση διαφορετικών βαθμών έντασης της συμπεριφοράς.





Σχήμα 6. Το μοντέλο διαπροσωπικής συμπεριφοράς του επιβλέποντος του Mainhard (πηγή: Mainhard et al., 2009)

Το κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω μοντέλων επίβλεψης είναι ότι έχουν ως επίκεντρο τον επιβλέποντα παρά το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψιν και τη διάσταση του φοιτητή (Orellana Hernández et al., 2016). Για τους Maxwell & Smyth (2011) η σχέση "επιβλέποντος-φοιτητή" είναι πιο περίπλοκη από τη σχέση "φοιτητή- καθηγητή/δασκάλου" καθώς η διδασκαλία είναι μεν απαραίτητη αλλά ο τελικός στόχος είναι η μάθηση από την πλευρά του διδακτορικού φοιτητή. Ο κύριος ρόλος του επιβλέποντος δεν είναι διοικητικός-διαχειριστικός- καθώς η ερευνητική εργασία είναι μέλημα του φοιτητή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τις σχετικές αποφάσεις- αλλά να επιτύχει να γίνει ο φοιτητής ένας αυτόνομος ερευνητής. Το ζήτημα της λειτουργικής ηγεσίας είναι χρήσιμο στο πλαίσιο αυτό καθώς αυτή αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες της εργασίας και τις δεξιότητες του φοιτητή, όπως για παράδειγμα ο επιβλέπων είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης ενώ ο φοιτητής για την παραγωγή κειμένου, δίνοντας έτσι στη σχέση συμβουλευτική μορφή (μέντορα) (Maxwell & Smyth, 2011).

Το μοντέλο για την επίβλεψη/εποπτεία των Maxwell και Smyth (2011) περιλαμβάνει τρία κεντρικά στοιχεία που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και τα οποία καλείται ο επιβλέπων να δουλέψει με το φοιτητή: ο φοιτητής, η γνώση και η ερευνητική εργασία. Η κοινή ζώνη μεταξύ της ερευνητικής εργασίας και του φοιτητή αντικατοπτρίζει την πρόοδό του προς την αυτονομία ως ερευνητή, η κοινή ζώνη μεταξύ της ερευνητικής εργασίας και της γνώσης αντικατοπτρίζει τη μάθηση σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, ενώ στη κοινή ζώνη της γνώσης και του φοιτητή γίνεται η διδασκαλία, η μάθηση και η δημιουργικότητα ανάλογα με τις γνωστικές ανάγκες του φοιτητή. Η κοινή ζώνη και των τριών στοιχείων, δηλαδή, η ζώνη μετασχηματισμού, είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό του μοντέλου και το πιο περίπλοκο στοιχείο που αντικατοπτρίζει την πρόοδο του φοιτητή στο να γίνει δάσκαλος και ερευνητής.

Πρέπει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα, μεταξύ άλλων, θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης της εποπτικής σχέσης, αναγνωρίζουν τη σημασία της διαπροσωπικής διάστασης της εποπτικής σχέσης. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν, επίσης, δείξει ότι η εποπτική σχέση στην έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα (αν και όχι τον μοναδικό) για την ικανοποίηση, τη διατήρηση και την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής ή ακόμα περισσότερο της διδακτορικής εργασίας των εποπτευόμενων (David, 2020). Έτσι, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής παραμέτρου της εποπτικής σχέσης με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία του δεσμού (attachment theory) και των ατομικών διαφορών όσον αφορά το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με βάση τον προσανατολισμό δεσμού (δηλαδή αν ένα άτομο έχει ένα ασφαλές ή ανασφαλές προσανατολισμό δεσμού (βλ. για παράδειγμα, Ανδριοπούλου & Καφέτσιος, 2014) με βάση τις εμπειρίες/βιώματα από τις πρώιμες αλληλεπιδράσεις του με τα πρόσωπα δεσμού) είναι σημαντικές όχι μόνο στο πλαίσιο των στενών ή οικείων σχέσεων αλλά και στο πλαίσιο των επαγγελματικών (Wu & Parker, 2017) και εποπτικών σχέσεων (Riggs & Bretz, 2006). Ερευνητικές ενδείξεις από τον τομέα της διοίκησης και της ηγεσίας έχουν αποκαλύψει ότι ο ανασφαλής δεσμός των διευθυντικών στελεχών προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων, τη δυσαρέσκεια από την εργασία (Ronen & Mikulincer, 2012), τη χειρότερη κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία και τη χειρότερη ψυχική υγεία (Davidovitz et al., 2007). Κατ' αναλογία, έχει διαπιστωθεί ότι οι επιβλέποντες καθηγητές διδακτορικών φοιτητών με προσανατολισμό δεσμού τύπου εμμονής, αξιολογούν τους επιβλεπόμενους ως λιγότερο επαγγελματικά ανεπτυγμένους σε σύγκριση με τις αξιολογήσεις των επιβλεπόντων με διαφορετικό προσανατολισμό δεσμού (Foster et al., 2006). Οι ερευνητές ερμήνευσαν αυτό το εύρημα υπό το πρίσμα στοιχείων που δείχνουν ότι οι επιβλέποντες με αγχώδη/τύπο εμμονής δεσμού έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους (Bartholomew & Horowitz, 1991), γεγονός που τους οδηγεί στο να μειώνουν τις ικανότητες των εποπτευόμενων τους σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τη δική τους αυτοεκτίμηση. Παρομοίως, οι Riggs και Bretz (2006) διαπίστωσαν ότι οι εποπτευόμενοι που αντιλαμβάνονταν τους κλινικούς επόπτες τους ως ασφαλείς αξιολογούσαν το δεσμό με τον επόπτη τους υψηλότερα σε σύγκριση με τους εποπτευόμενους που αξιολογούσαν τους επόπτες τους ως ανασφαλείς (για μια σχετική συζήτηση βλ. Andriopoulou & Prowse, 2020, 2022).

➤ Εσάς, ποιο θεωρητικό μοντέλο πιστεύετε ότι σας εκφράζει περισσότερο; Ή με ποιο αισθάνεστε εγγύτερα;

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού επιβλεπόντος καθηγητή;

Αναμφίβολα, η επίβλεψη ερευνητικών εργασιών αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή παιδαγωγικής (McCallin & Nayar, 2012), στο πλαίσιο της οποίας οι επιβλέποντες καθηγητές καλούνται να εκπληρώσουν μια σειρά από ρόλους που κυμαίνονται από τη διαχείριση της εργασίας και την παιδαγωγική υποστήριξη της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι την ανάπτυξη και τη διατήρηση θετικών σχέσεων εργασίας με τους φοιτητές (Bastalich, 2017).



Μερικές χώρες σε εθνικό επίπεδο έχουν εντοπίσει τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών (Gilbert et al., 2004). Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία έχει αναπτυχθεί το Πλαίσιο Ανάπτυξης του Ερευνητή (Researcher Development Framework) (Vitae, 2010) με στόχο να μπορούν οι ερευνητές να αξιολογούν και να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το πλαίσιο αποτελείται από τέσσερις (4) τομείς, 12 υποτομείς και 63 περιγραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις διανοητικές ικανότητες, τις τεχνικές και τα επαγγελματικά πρότυπα για την έρευνα, καθώς και τις προσωπικές ιδιότητες, γνώσεις και δεξιότητες για τη συνεργασία με άλλους και τη διασφάλιση του ευρύτερου αντίκτυπου της έρευνας (Vitae, 2010). Με βάση το πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα του Skills Forge με στόχο να υποστηρίξει τους φοιτητές και τα ιδρύματα μέσα από τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών, την αύξηση του επιπέδου εμπλοκής των χρηστών με τα πανεπιστημιακά συστήματα και τις διαδικασίες, τη δημιουργία καλύτερων αναφορών επίβλεψης, για την ενημέρωση όλων των χρηστών με πιο εξελιγμένο και διαφανή τρόπο, τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με εσωτερικούς και εξωτερικούς κανονισμούς και την ενίσχυση της επαγγελματικής-εργασιακής συνέχειας (Skills Forge, n.d.). Ποιες είναι όμως οι ευθύνες, τα καθήκοντά και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός στο έργο του;

Ο ρόλος του επιβλέποντα, και ιδιαίτερα στην περίπτωση της επίβλεψης διδακτορική διατριβής, είναι κρίσιμος για την επιτυχή πορεία του φοιτητή. Η πλημμελής επίβλεψη μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στους φοιτητές, περιορίζοντας όχι μόνο την ποιότητα της εργασίας τους, αλλά και τα κίνητρά τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεχής, προσεκτική επίβλεψη και διαθεσιμότητα είναι το κλειδί για την επιτυχή ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος (Abiddin et al., 2009). Πράγματι, υπάρχει μια αρκετά μεγάλη συζήτηση σχετικά με το τι συνιστά "αποτελεσματική" εποπτεία, και με βάση τις προαναφερθείσες θεωρίες, φαίνεται ότι μεταξύ των διαφόρων κοινών χαρακτηριστικών ευθυνών/καθηκόντων που αποτυπώνονται στους διάφορους κώδικες πρακτικής και τις σχετικές μελέτες/αναλύσεις για την εποπτεία της έρευνας (βλ. ενδεικτικά για παράδειγμα Abiddin et al., 2009; Cryer, 2000; Denicolo, 2004; Eley & Murray, 2009; Hockey, 1996; McQueeney, 1996; Phillips & Pugh, 2012, 2000; Salmon, 1992; Seagram et al., 1998; Spear, 2000), οι πλέον συνήθεις ευθύνες, δεξιότητες και ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού επιβλέποντος καθηγητή είναι ανάλογα με εκείνα του συνδυασμού «καλού δασκάλου» και «καλού συμβούλου» και συγκλίνουν στα ακόλουθα:

- να λειτουργεί ως μέντορας και μια σχέση καθοδήγησης απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό που βασίζεται σε υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα, παρόμοια ενδιαφέροντα και τακτική επαφή,
- να υποστηρίζει τους φοιτητές δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη με ενσυναίσθηση και παρέχοντας συμβουλές και ενθάρρυνση,
- να παρέχει συνεχή καθοδήγηση, υποστήριξη και επιβεβαίωση στον φοιτητή και να διατηρεί το ηθικό του φοιτητή σε υψηλά επίπεδα,
- να είναι σε θέση να υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές εποπτείας και να προσαρμόζονται ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε φοιτητή,



- να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με την επιλογή του θέματος, τα κείμενα που σταδιακά καταθέτει όσον αφορά την κατεύθυνση, την πληρότητα, τη σαφήνεια, τη μεθοδολογία, και τη γενική πρόοδο του φοιτητή,
- να είναι επαρκής (γνώσεις και δεξιότητες) στον τομέα της έρευνας που εκπονούνται οι εργασίες ακόμη και αν δεν είναι ειδικός στον απολύτως εξειδικευμένο τομέα του θέματος της διατριβής,
- να αξιολογεί τις αναπτυξιακές ανάγκες του φοιτητή,
- να γνωρίζει πού να παραπέμψει τους φοιτητές, όταν σοβαρά προσωπικά προβλήματα αρχίζουν να επηρεάζουν την εργασία τους,
- να είναι ευαίσθητος στους περιορισμούς του χρόνου και των ικανοτήτων των φοιτητών και να βοηθά τους φοιτητές του να τους συνειδητοποιήσουν/αντιληφθούν,
- να παρέχει επαρκή χρόνο στον φοιτητή, για να σκεφτεί την εργασία και ελευθερία, για να υιοθετήσει μια προσέγγιση «δοκιμής και λάθους» κατά τις πρώτες προσπάθειες να ξεκινήσει,
- να βοηθά και να παρακινεί τον φοιτητή να προετοιμαστεί για παρουσιάσεις σε συνέδρια, δημοσιεύσεις, και αξιολογήσεις,
- να είναι κριτικοί φίλοι,
- να συμβουλεύει σχετικά με τις εργασιακές διεξόδους και τις ευκαιρίες επαγγελματικής-ακαδημαϊκής ανάπτυξης,
- να σέβονται τους εποπτευόμενους τους ως πρόσωπα και ως αναπτυσσόμενους επαγγελματίες και να είναι ευαίσθητοι στις ατομικές διαφορές (π.χ. φύλο, φυλή και εθνικότητα) των εποπτευόμενων,
- να εμπνέουν εμπιστοσύνη,
- να διαθέτουν δεξιότητες ακρόασης,
- να έχουν αίσθηση του χιούμορ που βοηθά τόσο τον επόπτη όσο και τον εποπτευόμενο να ξεπεράσουν τα δύσκολα σημεία της κοινής τους εργασίας και να επιτύχουν μια υγιή προοπτική για το έργο τους.

- Ποια στοιχεία της λίστας είναι κατάλληλα για την επίβλεψη πτυχιακών, μεταπτυχιακών εργασιών;
- Ποια στοιχεία της λίστας αφορούν αποκλειστικά την επίβλεψη διδακτορικών διατριβών;
- Ποια άλλα στοιχεία θα περιλαμβάνατε;

Καθορισμός προσδοκιών και στόχων

Ανεξάρτητα από τη διοικητική δομή και την υποστήριξη από τους επιβλέποντες, είναι σημαντικό ο επιβλέπων να γνωρίζει τι προσδοκίες έχει ο φοιτητής από τον ίδιο, ώστε να μπορέσει να καθορίσει τις απαραίτητες ερευνητικές δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν και να ενθαρρύνει την εξέλιξη του υποψήφιου διδάκτορα σε ακαδημαϊκό, αλλά και να είναι σε θέση να τις τροποποιήσει στην πορεία (Phillips & Pugh, 2012).

Η ικανοποίηση των υποψηφίων έχει συνδεθεί με την υποστήριξη που λαμβάνουν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακαδημαϊκής συγγραφής που είναι κρίσιμο συστατικό στοιχείο της



επίβλεψης και αναμένεται από τον επιβλέποντα να το ενθαρρύνει και να δίνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση (Heath, 2002). Η παροχή καθοδήγησης και συμβουλών σχετικά με την έρευνα, η συναισθηματική υποστήριξη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση των φοιτητών προς την εξεύρεση της δικής τους πορείας, η συνεργατική σκέψη και η προώθηση της ενεργούς δράσης του υποψηφίου διδάκτορα ως μέλους της επιστημονικής κοινότητας αποτελούν σημαντικά στοιχεία της εποπτείας και ορισμένες από τις βασικές προσδοκίες που αποτυπώνονται στη σχετική έρευνα (Bui, 2014).

Ο Bui (2014) σε σχετική έρευνα με συνεντεύξεις με δυάδες επόπτη-φοιτητή διαπίστωσε ότι υπάρχουν τρεις τύποι προσδοκιών που είναι σημαντικές για την εποπτική σχέση:

- προσδοκίες διανοητικής ικανότητας: περιλάμβαναν τη συχνότητα των συναντήσεων, τη δημιουργία νέων ιδεών και τον καθορισμό της ερευνητικής κατεύθυνσης, καθώς και την παροχή ανεξαρτησίας στους φοιτητές για ανάληψη πρωτοβουλιών· οι προσδοκίες αυτές τροποποιούνταν καθώς οι φοιτητές έκαναν πρόοδο στην εργασία τους.
- προσδοκίες συναισθηματικής νοημοσύνης: σχετίζονταν με την ενσυναίσθηση των φοιτητών για τον χρόνο που αφιέρωνε ο επιβλέπων σε αυτούς, τον ενθουσιασμό τους (ως εσωτερικό κίνητρο) και τις διαπροσωπικές δεξιότητες στη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους (τόσο με τον επιβλέποντα όσο και με τους συμφοιτητές τους) και συνδέονταν επίσης με το πολιτισμικό υπόβαθρο.
- προσδοκίες πόρων: αφορούσαν τη διαχείριση του χρόνου των φοιτητών και την ανάπτυξη των επαφών τους με άλλους ερευνητές και ακαδημαϊκούς του χώρου.

Αν και η διαδικασία για τον εντοπισμό αυτών των όψεων των προσδοκιών διέφερε, συγκλίνουν με αυτές που είχαν επιλεγεί για δεκαετίες πριν από τον Moses (1985), καθώς και άλλες έρευνες (π.χ. Friedrich-Nel & MacKinnon, 2016; Hockey, 1994; Pole et al., 1997).

Οι επιβλέποντες αναμένουν από τους φοιτητές τους να είναι ανεξάρτητοι, να παράγουν κείμενα και αποτελέσματα που δεν είναι απλά μία πρώτη πρόχειρη εκδοχή, να έχουν συχνές συναντήσεις μαζί τους, να είναι ειλικρινείς αναφορικά με την πρόδοό τους, να ακολουθούν τις συμβουλές τους, να είναι ενθουσιασμένοι με το αντικείμενό τους (Phillips & Pugh, 2012). Από την πλευρά τους, οι φοιτητές αναμένουν από τους επόπτες να τους επιβλέπουν, να διαβάζουν εγκαίρως την εργασία τους, να είναι διαθέσιμοι όταν χρειάζεται, να είναι φιλικοί, ανοιχτοί και υποστηρικτικοί, να είναι εποικοδομητικά επικριτικοί, να έχουν καλή γνώση του τομέα της έρευνας, να οργανώνουν τις συνεδριάσεις, έτσι ώστε να είναι σχετικά εύκολη η ανταλλαγή ιδεών, να έχουν επαρκές ενδιαφέρον για την έρευνά τους, ώστε να καθοδηγήσουν τον φοιτητή προς περισσότερες πληροφορίες, και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τους ρόλου (Phillips & Pugh, 2012).

Παρακολούθηση της πρόδου

Θα πρέπει να διατηρείται ένα πρόγραμμα αναφορικά με τη συχνότητα επικοινωνίας και συναντήσεων μεταξύ φοιτητή-επιβλέποντος καθώς ίσως υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας



όταν οι φοιτητές είναι μερικής φοίτησης, εργαζόμενοι εκτός του πανεπιστημίου ή γενικά δεν υπάρχει συχνή επαφή μεταξύ τους (Eley & Jennings, 2005; Seagram et al., 1998). Η συχνότητα της επίβλεψης συνδέεται με την συνολική ικανοποίηση του φοιτητή για την υποστήριξη που λαμβάνει, ενώ η απώλεια επαφής και αλληλεπίδρασης με τον επιβλέποντα θα μπορούσε να οδηγήσει στη διακοπή ή μη ολοκλήρωση της διατριβής (Phillips & Pugh, 2012; Pyhältö et al., 2015). Μία χρήσιμη μέθοδος για την παρακολούθηση της πορείας του φοιτητή είναι η δημιουργία συμφωνίας αναφορικά με τη συχνότητα των συναντήσεων, κάθε τέσσερις με οχτώ εβδομάδες στην αρχή του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν και καταγραφή τους, ώστε να υπάρχει ένα αρχείο προόδου του φοιτητή (Eley & Jennings, 2005; Phillips & Pugh, 2012).

Παρά τη μεγάλη σημασία της συχνότητας των συναντήσεων επίβλεψης, τα ζητήματα της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συναντήσεων αυτών (π.χ. επαρκής προετοιμασία επιβλέποντος, προσοχή και επίλυση προβλημάτων) είναι πολύ σημαντικά, ειδικά όταν μειώνεται η συχνότητα των συναντήσεων (Heath, 2002). Πριν τη συνάντηση, ο επιβλέπων χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο και να προετοιμαστεί για την έρευνα του φοιτητή και τα σχετικά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν, καθώς και για την ανάγνωση του υλικού που μπορεί να έχει λάβει από τον φοιτητή (Phillips & Pugh, 2012).

Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση

Ένα ευαίσθητο αλλά πολύ σημαντικό κομμάτι της επίβλεψης δεν είναι μόνο η παροχή κριτικής και ανατροφοδότησης αλλά και ο τρόπος που γίνεται, ώστε να είναι αποτελεσματικά, διότι εάν γίνουν με ιδιαίτερη σκληρότητα και αυστηρότητα μπορεί αντί να οδηγήσουν στη βελτίωση και ενθάρρυνση να οδηγήσουν στη ματαίωση και απογοήτευση και μείωση των κινήτρων για επιτυχία ενώ έχει καταγραφεί ότι ο έπαινος, συχνά, παραμελείται (Phillips & Pugh, 2012). Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε αποθάρρυνση του φοιτητή και απώλεια της αυτοπεποίθησής του, επειδή δεν κατανοεί την κριτική, σε απόρριψη της κριτικής και από τον φοιτητή ο οποίος παίρνει αμυντική στάση, ή σε πλήρη αποδοχή της κριτικής με μη κατανόησή της που οδηγεί σε εξάρτηση από τον επιβλέποντα. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι σημαντική καθώς μέσα από αυτή μαθαίνει ο φοιτητής να αξιολογεί τη δουλειά του και γίνεται ανεξάρτητος ερευνητής. Μάλιστα έχει βρεθεί ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ανατροφοδότηση σε περίπτωση που η δημιουργία φιλικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ επιβλέποντος και φοιτητή δεν είναι εφικτή (de Kleijn et al., 2014). Οι Phillips και Pugh (2012) υποδεικνύουν ορισμένους τρόπους για να γίνει αποτελεσματική η ανατροφοδότηση:

- ο τονισμός ότι ο σκοπός της ανατροφοδότησης είναι η επίτευξη της προόδου,
- παροχή πρώτα των καλών πληροφοριών/στοιχείων που αφορούν την εξέλιξη της εργασίας και προβολή των δυνατών σημείων και τη βελτίωση που έγινε από την προηγούμενη φορά,
- διατήρηση ισορροπίας μεταξύ θετικής εκτίμησης και κριτικής,
- αποφυγή προσωπικής κριτικής,
- παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με το τρέχον υλικό εργασίας χωρίς αναφορά σε προηγούμενες εκδοχές, καθώς θα μπορούσε να μειώσει την αυτοπεποίθηση του φοιτητή,



- παρουσίαση της ανατροφοδότησης με σαφήνεια ανάλογα με το τι μπορεί να απορροφήσει ο φοιτητής,
- προσοχή στο τι λένε οι φοιτητές ως απάντηση στην ανατροφοδότηση και απάντηση στα σχόλια αυτά,
- κλείσιμο μιας συνάντησης επίβλεψης με επανεξέταση/σύνοψη των σημείων που συζητήθηκαν.

Υποστήριξη των φοιτητών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων

Στην περίπτωση που εμφανιστούν δυσκολίες και απογοήτευση για τον φοιτητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας, είναι σημαντική η υποστήριξη του επιβλέποντος ο οποίος θα πρέπει να μπορεί να τον καθοδηγήσει ώστε να προχωρήσει, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη την πιθανή ύπαρξη άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την πρόοδο του φοιτητή (Eley & Jennings, 2005).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων του φοιτητή ως ερευνητή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση γύρω από την ανάπτυξη γενικών ή μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων στα πλαίσια των διδακτορικών σπουδών οι οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και πέραν του πανεπιστημιακού πλαισίου (Gilbert et al., 2004). Υπάρχει μια πίεση από ενδιαφερόμενους εκτός των διδακτορικών πλαισίων και την αγορά εργασίας για τις ευέλικτες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του διδακτορικού με στόχο την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση (Gilbert et al., 2004; Mowbray & Halse, 2010). Σε σχετική έρευνα που είχε διεξαχθεί (Gilbert et al., 2004) οι ίδιοι οι φοιτητές αξιολόγησαν ως σημαντικές δεξιότητες την εκμάθηση τεχνικών προφορικής παρουσίασης, τη μεθοδολογία έρευνας, τον σχεδιασμό και προγραμματισμό εργασιών, την ακαδημαϊκή συγγραφή, τη διαχείριση χρόνου, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και ευελιξία, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, το σχεδιασμό επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τις τεχνικές συνέντευξης κ.ά., ωστόσο μόνο τις δεξιότητες παρουσίασης απέκτησαν ή περίμεναν να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Gilbert et al., 2004).

Γιατί είναι σημαντικό

Η διαδικασία επίβλεψης είναι ένα πολύπλοκο διδακτικό έργο, που απαιτεί σημαντική δέσμευση χρόνου και ενέργειας τόσο από τον επιβλέποντα καθηγητή όσο και από τον φοιτητή. Με βάση τα όσα γνωρίζουμε από την έως σήμερα σχετική έρευνα φαίνεται ότι δεν υπάρχει μια και μόνο φόρμουλα για τη σχέση επιβλέποντος καθηγητή- φοιτητή. Εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων προσώπων, τις επιστημονικές διαφορές στους τρόπους με τους οποίους προάγεται η γνώση και τις διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις που έχουν να διαχειριστούν οι φοιτητές στον τομέα που εκπονούν την εργασία τους. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο



πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ανάπτυξη ενός μοντέλου "βέλτιστων πρακτικών" για την εποπτεία μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών.

- Η πρώτη διάσταση αφορά τη δημιουργικότητα και περιλαμβάνει την επίβλεψη ως μια διαδικασία που είναι ανοικτή σε διαπραγματεύσεις και αλλαγές. Έτσι, οι ρόλοι που αναμένονται και αναλαμβάνονται από τους φοιτητές και τους επιβλέποντες καθηγητές (ο δεύτερος ως καθοδηγητής, διαχειριστής εργασίας, ή "κριτικός φίλος"), δομούν τη σχέση και τις στρατηγικές για την επίβλεψη.
- Η δεύτερη διάσταση της επίβλεψης αφορά τους μηχανισμούς που διασφαλίζουν ότι ο φοιτητής σημειώνει καλή πρόοδο προς την ολοκλήρωση. Από την άλλη πλευρά, η βιβλιογραφία για την επίβλεψη δείχνει ότι τα ηθικά, τεχνικά και μεθοδολογικά προβλήματα μπορούν να ελαχιστοποιηθούν ή να αποφευχθούν, εάν όλοι οι μετέχοντες στη σχέση προσπαθήσουν να εισέλθουν σε αυτήν με σαφείς προσδοκίες για τους αντίστοιχους ρόλους τους και με επίγνωση των κανόνων που διέπουν τις αλληλεπιδράσεις τους. Επομένως, ο επιβλέπων καθηγητής πρέπει να είναι επιμελής στη ρητή συνεργασία με τους φοιτητές για τον καθορισμό των αμοιβαίων προσδοκιών, των ευθυνών και των οφελών που απορρέουν ή συνδέονται με τη συνεργασία αυτή.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Μερικά ερωτήματα που μπορείτε να αναλογιστείτε σε σχέση με την εποπτική σας εργασία με τους φοιτητές σας:

- Ποιες είναι οι σημαντικότερες και ποιες οι λιγότερο σημαντικές ευθύνες σας ως επιβλέπων καθηγητής κατά την άποψή σας;
- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το δικό σας στυλ επίβλεψης;
- Πώς μπορεί ο τρόπος που σχετίζεστε με τους ανθρώπους γενικότερα να επηρεάζει το εποπτικό σας στυλ;
- Συζητάτε τις προσδοκίες των φοιτητών σας σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους εργασία; Έχετε συζητήσει τρόπους διαχείρισης σε περίπτωση αδυναμίας εκπλήρωσής τους;
- Αντιλαμβάνεστε τη διαδικασία επίβλεψης ως εκπαιδευτική διαδικασία; Υιοθετείτε κάποια διδακτική προσέγγιση;
- Συζητάτε με τον/τους φοιτητή/τές σας προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους εργασία ή και άλλα προβλήματα που μπορεί να συνδέονται με την έκβαση/πορεία της εργασίας τους;
- Πιστεύετε ότι έχετε δημιουργήσει ένα κλίμα στο οποίο υπάρχουν γενικές συμφωνίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο κάθε φοιτητής που επιβλέπετε και επανεξέτασή τους σε περίπτωση που δεν υπάρχει πρόοδος;
- Έχετε σκεφτεί ή αναζητήσει τρόπους υποστήριξης των φοιτητών σας στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία (π.χ. με παρουσιάσεις σε συνέδρια, συζητήσεις για την έρευνά τους με άλλους ειδικούς επιστήμονες στο πεδίο τους από άλλα ιδρύματα, υποβολή εργασιών σε περιοδικά κ.λπ.);



Χρήσιμο υλικό

1. SKILLS FORGE <https://skillsforge.com/about-us/about-skillsforge/>
2. Ερωτηματολόγιο για την αλληλεπίδραση επιβλέποντος- διδακτορικού φοιτητή (Mainhard et al., 2009) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-009-9199-8>
3. Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και θέματα για συζήτηση σχετικά με την πρακτική εποπτείας διδακτορικών σπουδών (Phillips & Pugh, 2012: 247)

Βιβλιογραφία

- Abiddin, N. Z., Hassan, A., & Ahmad, A. R. (2009). Research student supervision: An approach to good supervisory practice. *The Open Education Journal*, 2(1), 11-16. doi: 10.2174/1874920800902010011
- Anderson, J. L. (1988). *The supervisory process in speech-language pathology and audiology. Ear & Hearing*, 9(4), 223. doi: 10.1097/00003446-198808000-00019
- Andriopoulou, P., & Prowse, A. (2020). Towards an effective supervisory relationship in research degree supervision: insights from attachment theory. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*. 648-661. doi: 10.1080/13562517.2020.1731449
- Andriopoulou, P., & Prowse, A. (2022). The role of secure-base supervision and dispositional attachment in predicting supervisees' research self-efficacy, curiosity, and satisfaction. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 7(2), 5-34.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. doi: 10.1037/0022-3514.61.2.226
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. doi: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Boud, D., & Lee, A. (2005). Peer learning as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516. doi: 10.1080/03075070500249138
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen: Routledge.
- Bui, H. T. M. (2014). Student-supervisor expectations in the doctoral supervision process for business and management students. *Business and Management Education in HE- An International Journal*, 1(1), 12-27. doi: 10.11120/bmhe.2014.00006
- Cryer, P. (2000). *The research student's guide to success*. Open University Press.
- David, O. A. (2020). "To Be or Not to Be?" The effect of supervisor-supervisee relations on students' completion of doctoral studies. *World Journal of Education*, 10(1), 23. doi: 10.5430/wje.v10n1p23
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P.R. Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership- related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.632



- de Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2014). *The relation between feedback perceptions and the supervisor–student relationship in master’s thesis projects. Teaching in Higher Education, 19*(4), 336–349. doi: 10.1080/13562517.2013.860109
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education, 29*(6), 693–707. doi: 10.1080/0307507042000287203
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in higher education, 13*(4). 489-500. doi: 10.1080/13562510802193905
- Eley, A. R., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision: Improving the student-supervisor relationship*. Open University Press.
- Eley, A. R., & Murray, R. (2009). *How to be an effective supervisor’s best practice in research student supervision*. McGraw-Hill Education.
- Emilsson, U., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development, 26*(2), 163-179. doi: 10.1080/07294360701310797
- FAUSA (Federation of Australian University Staff Associations) (1979). *Report on Research in Universities*. FAUSA.
- Firth, A., & Martens, E. (2008). Transforming supervisors? A critique of post-liberal approaches to research supervision. *Teaching in Higher Education, 13*(3), 279-289. doi: 10.1080/13562510802045303
- Foster, J. T., Heinen, A. D., Lichtenberg, J. W., & Gomez, A. D. (2006). Supervisor attachment as a predictor of developmental ratings of supervisees. *American Journal of Psychological Research, 2*(1), 28-39.
- Friedrich-Nel, H., & MacKinnon, J. (2016). Mutual expectations in the postgraduate doctoral supervisory relationship. In M. Fourie-Malherbe, C. Aitchison, E. Blitzer, & R. Albertyn (Eds.), *Postgraduate supervision: Future foci for the knowledge society* (pp. 157–169). Sun Press.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision: developing learning and professional competence for social work students*. SRHE and Open University Press.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management, 27*(3), 311–325. doi: 10.1080/13600800500283585
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development, 23*(3), 375–388. doi: 10.1080/0729436042000235454
- Grant, B. (2003). Mapping the Pleasures and Risks of Supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24*(2), 175–190. doi: 10.1080/01596300303042
- Guerin, C., Kerr, H., & Green, I. (2015). Supervision pedagogies: Narratives from the field. *Teaching in Higher Education, 20*(1), 107-118. doi: 10.1080/13562517.2014.957271
- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the ‘Rackety Bridge’—A Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development, 20*(1), 81–92. doi: 10.1080/07924360120043882
- Heath, T. (2002). A Quantitative Analysis of PhD Students’ Views of Supervision. *Higher Education Research & Development, 21*(1), 41–53. doi: 10.1080/07294360220124648



- Hockey, J. (1996). Strategies and tactics in the supervision of UK social science Ph.D. students. *International Journal of Qualitative Studies*, 9(4), 481-500. doi: 10.1080/0951839960090409
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555. doi: 10.1080/03075070500249161
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, Rationality and Postgraduate Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. doi: [10.1080/713696141](https://doi.org/10.1080/713696141)
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write pedagogies for supervision*. Routledge.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. doi: 10.1080/03075070802049202
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. doi: 10.1007/s10734-009-9199-8
- Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. doi: 10.1080/07294360.2010.509762
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. doi: 10.1080/13562517.2011.590979
- Moses, I. (1992). Good supervisory practice. In E. Holdaway, C. Deblois, I. Winchester (Eds.), (1995). Supervision of graduate students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 25(3), 1-29. doi: 10.47678/cjhe.v25i3.183220
- Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 653-664. doi: 10.1080/07294360.2010.487199
- Orellana Hernández, M., Darder Mesquida, A., Garcias, P., & Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. doi: 10.28945/3404
- Petersen, E. (2007). Negotiating academicity: Postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487. doi: 10.1080/03075070701476167
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2012). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (5th ed.). Open University Press.
- Pole, C. J., Sprokkereef, A., Burgess, R. G., & Lakin, E. (1997). Supervision of doctoral students in the natural sciences: Expectations and experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, 49-63. doi: 10.1080/0260293970220104
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. doi: 10.1080/14703297.2014.981836



- Riggs, S. A., & Bretz, K.M. (2006). Attachment processes in the supervisory relationship: An exploratory investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(5), 558. doi: 10.1037/0735-7028.37.5.558
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2012). Predicting employees' satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving orientations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(6), 828–849. doi: 10.1080/1359432X.2011.595561
- Salmon, P. (1992). *Achieving a Ph.D- ten students' experience*. Trentham Books Ltd.
- Seagram, B. C., Gould, J., & Pyke, S. W. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, 39(3), 319-335. doi: 10.1023/a:1018781118312
- Sheehan J. (1993). *Issues in the supervision of postgraduate research students in nursing*. *Journal of Advanced Nursing*, 18(6), 880-885. doi: 10.1046/j.1365-2648.1993.18060880.x
- SkillsForge (n.d.). *About SkillsForge*. <https://skillsforge.com/about-us/about-skillsforge/>
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching & Teacher Education*, 14(8), 821-834. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00028-6
- Spear, R. H. (2000). *Supervision of research students: responding to student expectations*. The Australian National University.
- Vitae (2010). *Researcher Development Framework*. <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/@@download/file/Researcher-Development-Framework-RDF-Vitae.pdf>
- Wu, C.-H., & Parker, S.K. (2017). The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. *Journal of Management*, 43(4), 1025-1049. doi: 10.1177/0149206314544745
- Ανδριοπούλου, Π., & Καφέτσιος, Κ. (2014). Προσανατολισμός δεσμού και κοινωνική αντίληψη του συναισθήματος: Ο ρόλος των κοινωνικών κινήτρων. *Ψυχολογία. Το Περιοδικό Της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 21(3), 242-256. doi: 10.12681/psy_hps.23501



