

**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**



**1<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ  
ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ  
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ  
12-13 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2019**

**ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ**

**ΔΗΜΟΚΡΕΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΜΟΡΙΑΚΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ & ΓΕΝΕΤΙΚΗΣ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

**ISBN: 978-618-5182-08-3**



# 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

## Πρακτικά Συνεδρίου

Επιμέλεια Έκδοσης:

Κεδράκα Κατερίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο  
Θράκης

Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2020

Ιστοσελίδα: <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019>

ISBN: 978-618-5182-08-3

© Copyright 2020: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Συγγραφείς

## Αφιέρωση

Ο Τόμος των Εργασιών του Συνεδρίου αφιερώνεται στην μνήμη της αξιόλογης κι αγαπητής συναδέλφου Βασιλικής Καραβάκου, Καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, που με τόσο ενδιαφέρον συμμετείχε στις εργασίες του Συνεδρίου, αλλά δυστυχώς, έφυγε από κοντά μας χωρίς να προλάβει τη δημοσίευση του Τόμου των Πρακτικών του.

Θα την θυμόμαστε πάντα με αγάπη!

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΓΑΒΡΗΛΙΔΟΥ ΖΩΗ) ...	5
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ .....	7
ΕΔΡΑΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΗΚΕ ΤΟ 1 <sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» (ΚΕΔΡΑΚΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ) .....	8
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΎΩΣΜΩΣΗ ΣΤΗ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ (ΚΑΡΑΛΗΣ ΘΑΝΑΣΗΣ) .....	21
ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ (ΓΟΥΓΟΥΛΑΚΗΣ ΠΕΤΡΟΣ) .....	31
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	37
ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΥΝΕΔΡΩΝ .....	39
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ (ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ ΜΑΡΙΑ – ΚΑΡΑΛΗΣ ΘΑΝΑΣΗΣ – ΤΖΟΒΛΑ ΕΙΡΗΝΗ – ΤΣΙΚΡΙΚΩΝΗ ΧΡΥΣΗ) .....	39
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ – ΠΡΑΤΙΚΑΚΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ) .....	58
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (ΓΟΥΓΟΥΛΑΚΗΣ ΠΕΤΡΟΣ – ΔΕΜΕΡΤΖΗΣ ΝΙΚΟΣ – ΚΑΛΙΟΥΝΗ ΕΛΕΝΗ – ΚΑΛΤΣΙΔΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ – ΛΟΖΓΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ – ΤΣΙΑΝΤΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ) .....	74
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΛΩΝ ΔΕΠ/ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ (ΤΣΙΑΚΙΡΗ ΑΝΝΑ – ΑΣΩΝΙΤΟΥ ΣΟΦΙΑ – ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ ΜΑΡΙΑ – ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ – ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ ΑΝΝΑ) .....	83

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΈΡΓΟΥ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ (ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ – ΒΑΛΚΑΝΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΣ – ΔΕΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ – ΚΕΔΡΑΚΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ – ΟΡΦΑΝΙΔΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ – ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ – ΠΑΝΤΑ ΔΗΜΗΤΡΑ – ΣΚΙΑΔΑ ΜΑΡΙΑ) .....	97
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ 1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	131
ΔΙΑΛΟΓΙΚΟ, ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ (ΒΕΡΓΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ – ΣΑΚΟΥΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ – ΒΑΪΚΟΥΣΗ ΔΑΝΑΗ) .....	131
ΣΥΝΟΨΗ - ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ (ΚΕΔΡΑΚΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ) .....	140
ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΜΟΥ «ΜΑΤΙΑ» (ΚΕΔΡΑΚΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ) .	144

## Σύντομος χαιρετισμός κατά την έναρξη του Συνεδρίου

Γαβριηλίδου Ζωή, Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.

Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας

Στο ελληνικό Πανεπιστήμιο μπορεί κανείς να εντοπίσει μια σειρά από παράδοξα. Καταρχάς, κυριαρχεί η αυθεντία του Καθηγητή. Και θεωρείται σχεδόν αυτονόητο ότι ο Καθηγητής Πανεπιστημίου όχι μόνο κατέχει την απόλυτη γνώση, αλλά γνωρίζει και πώς να τη μεταδώσει στους φοιτητές του. Η διδακτική επάρκεια, δηλαδή, εξισώνεται με τις σπουδές και τη θεωρητική κατάρτιση του διδάσκοντα.

Δεύτερον, ενώ ο τίτλος όλων ημών των διδασκόντων είναι Δ.Ε.Π., δηλαδή Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό, με το επίθετο Διδακτικό να προηγείται, στην πράξη ο δημόσιος λόγος που αρθρώνεται αφορά κυρίως το πώς θα γίνουμε καλύτεροι ερευνητικά, πώς θα δημοσιεύουμε περισσότερο και πώς τα άρθρα μας θα εμφανίζονται σε περιοδικά με impact factor, ενώ είναι σχεδόν ταμπού το πώς θα γίνουμε καλύτεροι δάσκαλοι για τους φοιτητές μας.

Πολύ πρόσφατα μόνο, στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης άρχισε να μπαίνει ψηλά στην ατζέντα, στο πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας και η διασφάλιση της ποιότητας και του παρεχόμενου διδακτικού έργου. Μάλιστα, στις προτάσεις πιστοποίησης που καλούνται να υποβάλουν τα Τμήματα προς την Α.ΔΙ.Π. υπάρχει ξεχωριστή ενότητα στην οποία τα Τμήματα πρέπει να περιγράψουν τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν, καθώς και τα εφαρμοζόμενα μέσα και τις πρακτικές μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης των φοιτητών.

Από τις προτάσεις των 8 Τμημάτων που ετοιμάζεται να υποβάλει το Δ.Π.Θ. στην Α.ΔΙ.Π. προκύπτει ότι τα Τμήματα τώρα αρχίζουν δειλά-δειλά να αναστοχάζονται πάνω στο ζήτημα, και σε κάποιες περιπτώσεις να προβληματίζονται σχετικά με το πώς να ανταπεξέλθουν στο νέο desideratum.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, με ξεκάθαρο τρόπο η ανάγκη υποστήριξης των Τμημάτων από την Κεντρική Διοίκηση του Δ.Π.Θ. προς μια λογική παροχής ποιοτικής διδασκαλίας, που δεν αφορά μόνο το τι της εκπαίδευσης (δηλαδή τις ίδιες τις γνώσεις) αλλά και το γιατί και το πώς οι γνώσεις θα διδαχτούν σε μια γενιά τόσο στενά συνδεδεμένη με την εικόνα, τα πολυμέσα και την τεχνολογία και με τρόπο που να μην 'μυρίζει ναφθαλίνη'.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την μεγάλη αυτή πρόκληση, ξεκίνησε ένας ενδιαφέρων διάλογος μεταξύ της Διεύθυνσης Ακαδημαϊκών Θεμάτων και της ΜΟΝΑΔΑΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ Δ.Π.Θ. που κατέληξε στην τελευταία συνεδρίαση της ΜΟΔΙΠ που πραγματοποιήθηκε στις 8-4-2019 στην απόφαση να εισηγηθεί στην

επόμενη Συνεδρίαση της Συγκλήτου του Δ.Π.Θ τη Δημιουργία του Γραφείου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης στο Δ.Π.Θ. το πλαίσιο λειτουργίας του και τον Κανονισμό του.

Το Γραφείο έχει ως στόχο την προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μέσω δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης του διδακτικού έργου στο Δ.Π.Θ., υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες να ανταλλάξουν και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, να καταγράψουν τις ανάγκες τους, να αναστοχαστούν, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις, με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που διευκολύνουν και στηρίζουν την μάθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, από αυτό εδώ το βήμα, την Κατερίνα Κεδράκα η οποία επένδυσε την κεκτημένη τεχνογνωσία της πάνω στο αντικείμενο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και συνέβαλε με ουσιαστικό τρόπο στη διαμόρφωση της πρότασης. Δεν θα υπήρχε καλύτερη περίπτωση να ανακοινώσουμε τη δημιουργία του Γραφείου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης από αυτό εδώ το Συνέδριο, που διοργανώνεται υπό την αιγίδα του Δ.Π.Θ.

Ταυτόχρονα, την συγχαίρω για τις πρωτοβουλίες της -ήδη από το 2016- να αναδείξει το ζήτημα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και να βάλει το Πανεπιστήμιό μας στο επίκεντρο των συζητήσεων και των προβληματισμών γύρω από το θέμα.

Το σημερινό Συνέδριο, πρωτοποριακό στον χώρο, ενδιαφέρον ως προς τη θεματική του και επιβεβλημένο, έρχεται να συμβάλει στη συζήτηση που έχει πια για τα καλά ξεκινήσει, σχετικά με το πώς θα γίνουμε καλύτεροι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι στο πλαίσιο μιας μάθησης φοιτητοκεντρικής, που θα δημιουργήσει αποφοίτους με αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, δημιουργικότητα, φρέσκες ιδέες και καινοτόμο πνεύμα.



## Εισαγωγικό Σημείωμα

Στο παρόν Εισαγωγικό Σημείωμα παρουσιάζονται αφενός τα βήματα που οδήγησαν στη διοργάνωση του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» και αφετέρου τα οργανωτικά στοιχεία της επιστημονικής αυτής συνάντησης. Μέσα από τους προβληματισμούς που μοιραστήκαμε από το 2016 και μετά, όταν και δημιουργήθηκε το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, αναδύθηκαν ορισμένοι άξονες διαλόγου, τους οποίους επεξεργαστήκαμε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Οι άξονες αυτοί, που αποτελούν και τις διαδρομές της επιστημονικής σκέψης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο, κατατέθηκαν από τους Συντονιστές του Συνεδρίου, την Επικ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Κατερίνα Κεδράκα, τον Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών Θανάση Καραλή και τον Αναπλ. Καθηγητή Πανεπιστημίου Στοκχόλμης Πέτρο Γουγουλάκη, καθώς και από τους συνέδρους, τους εκλεκτούς πανεπιστημιακούς δασκάλους και αγαπητούς συναδέλφους που υπέβαλαν τα κείμενά τους προς δημοσίευση στον παρόντα Τόμο των Πρακτικών του Συνεδρίου.

## Introductory Note

This Introductory Note presents on the one hand the steps that led to the organization of the 1st Hellenic Conference of University Pedagogy: "Teaching and Learning in Higher Education", and on the other hand, the organizational elements of this scientific meeting. Through the concerns that we have shared since 2016, when the Hellenic Network for University Pedagogy was born, certain axes of dialogue emerged, which we processed at the 1st Hellenic Conference on University Pedagogy. These axes are also the paths of the scientific thought, both in theory and in practice, presented by the three coordinators of the Conference, Katerina Kedraka, Assist. Professor at the Democritus University of Thrace, Thanasis Karalis, Professor at the University of Patras and Petros Gougoulakis, Assoc. Professor at the University of Stockholm, as well as the delegates, the distinguished academics and dear colleagues who submitted their texts for publication in the Proceedings of the Conference.

Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα:  
Ολοκληρώθηκε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής  
Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια  
Εκπαίδευση»

Κατερίνα Κεδράκα, Αναπλ. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.

Πρόεδρος Επιστημονικής κι Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου  
Συντονίστρια Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Establishing University Pedagogy in Greece: The 1st Panhellenic  
Conference of University Pedagogy on "Teaching and Learning in Higher  
Education"

Kedra Katerina, Assist. Professor, Democritus University of Thrace

Chairman of the Scientific and Organizing Committee of the Conference

Coordinator of the Hellenic Network for University Pedagogy

### Μια διαδρομή από το 2016 μέχρι το 2019

Τον Σεπτέμβριο του 2016 μια ομάδα συναδέλφων, συνεργατών και φίλων, διδασκόντων στα Πανεπιστήμια κάναμε πραγματικότητα αυτό που συζητούμε για καιρό: διοργανώσαμε στην Αλεξανδρούπολη υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης ένα Συμπόσιο με αντικείμενο τη διδασκαλία και τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τίτλο: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια *terra incognita*?». Η αφετηρία μας ήταν ο προβληματισμός αν η διδασκαλία στα Πανεπιστήμια απαντά στις ανάγκες των φοιτητών κι αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης που ακολουθούνται από τα μέλη

ΔΕΠ καθιστούν τη μάθηση ουσιαστική, κριτική κι ενδιαφέρουσα ή απλώς αναπαράγουν πρακτικές «παπαγαλίας» και μετωπικής εισήγησης -την λεγόμενη «από καθέδρας» διδασκαλία! Θέσαμε, λοιπόν, την ανάγκη επιστημονικής συζήτησης γύρω από την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, πεδίο που αφορά στη διδακτική μεθοδολογία και στην εν γένει παιδαγωγική προσέγγιση στα ΑΕΙ.

Η πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα αλλά και σύμφωνη με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές επιστημονική εκείνη συνάντηση υπήρξε η αφετηρία προβληματισμού για το ζήτημα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, δημιουργώντας την προσδοκία της συνέχειας στην διεξαγωγή ενός ανοικτού διαλόγου που θα απευθύνεται στο σύνολο των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στο Συμπόσιο πήραν μέρος εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού, ως εμπειρογνώμονες σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενεργού και μετασχηματίζουσας μάθησης, Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, καθώς και μέλη ΔΕΠ από άλλα επιστημονικά πεδία, πχ, των Θετικών και Φυσικών Επιστημών, Οικονομίας κτλ, ώστε να υπάρξει μια ώσμωση και μια σφαιρικότερη οπτική. Η διοργάνωση έγινε από το Εργαστήριο «Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής και τη Διευθύντριά του Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ. υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Τα συμπεράσματα του δημιουργικού αυτού τριημέρου παρουσιάζονται στα Πρακτικά του Συμποσίου, όπου αποτυπώθηκαν οι πρώτες επιστημονικές θεωρητικές οριοθετήσεις, σκέψεις και προτάσεις για το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα<sup>1</sup>.

Ένα από τα βασικά πορίσματα του Συμποσίου ήταν ότι η ικανότητα του σύγχρονου πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στο 'έμφυτο' ταλέντο του αλλά σε κατάρτιση, στο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που εφόσον αναπτυχθεί, ενσωματώνει παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης κατάλληλες για τους φοιτητές και την εξελικτική τους φάση, αξιοποιώντας κατά βάση την ενεργό μάθηση. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι έχει αλλάξει και το προφίλ των φοιτητών. Σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδεύεται η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών αποφοιτούν από το Λύκειο. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σχεδόν όσοι και οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μερικές δεκαετίες πριν! Παράλληλα, διαμορφώνονται διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση: η νέα αυτή γενιά φοιτητών δεν είναι απλώς μεγαλύτερη σε αριθμό αλλά και διαφορετική, με κύριο χαρακτηριστικό της την τεράστια εξοικείωσή της με τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και το διαδίκτυο. Μια γενιά που θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως «μετα-μαθητές», καθώς εμφανίζουν μια επαμφοτερίζουσα ωριμότητα αλλά και επιστροφή σε μοντέλα εφηβικής συμπεριφοράς, στο πλαίσιο της αναδυόμενης

<sup>1</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>

ενηλικιότητας, μια έννοια που εισήχθη αρχικά από τον από τον Arnett (2004). Οι Ράικου και Φιλιππίδη (2018) την περιγράφουν ως μια φάση αναπτυξιακών προκλήσεων ανάμεσα στην εφηβεία και την ενηλικιότητα που χαρακτηρίζεται από αστάθεια κι εστίαση στον εαυτό κατά την εξερεύνηση των προσωπικών δυνατοτήτων και την προσπάθεια για απόκτηση της ταυτότητας, ανάλογα πάντα και με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, καθώς οι μετα-έφηβοι μεγαλώνουν και ωριμάζουν, δημιουργούνται απαιτήσεις για επεξεργασία της εμπειρίας, γνωριμία με τον εαυτό και απόκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, εσωτερικές (κι όχι απαραίτητα εύκολες) διεργασίες, που να μπορέσουν να ολοκληρωθούν με γόνιμο και λειτουργικό τρόπο, προϋποθέτουν την παράλληλη ύπαρξη αναστοχαστικών διεργασιών και κριτικού στοχασμού (Raïkou, Karalis, & Kampeza, 2017; Raïkou, Liodaki, & Karalis, 2016).

Όμως, είναι πολύ διαφορετικό το να εκπαιδεύεις μια ελίτ, από το να εκπαιδεύεις σχεδόν το πλήρες σύνολο των νέων μιας ηλικιακής ομάδας (Τραχανάς, χ.χ.), οι οποίοι είναι σχεδόν εθισμένοι στη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων, που με την ταχύτητα της ροής των πληροφοριών και των εικόνων διαμορφώνουν την ανάγκη για διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της γνώσης! Οι Μπάλιας και Μπέτσιας (2016) σημειώνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούν να θεωρηθούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής, επιστημονικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς είχαν σχεδιαστεί για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς των αρχών του 20ου αιώνα. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν στις δεδομένες αυτές νέες συνθήκες μπορούμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε το επίπεδο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, το οποίο συγκαταλέγεται στους σημαντικούς παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα στην παρεχόμενη στο Πανεπιστήμιο εκπαίδευση (Φασούλης, Κουτρομάνος, & Φασούλης, 2012). Ο όρος 'ποιότητα' στην εκπαίδευση είναι σύνθετος και πολυεπίπεδος και έχει προσεγγιστεί από πολλές οπτικές. Για τις ανάγκες του παρόντος Σημειώματος επιλέχτηκε η προσέγγιση της ποιότητας που προτείνουν οι Βεργίδης, Καμαριανός και Ασημάκη (2012), που την αντιλαμβάνονται ως συνισταμένη της εργαλειακής και επικοινωνιακής αποδοτικότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο λοιπόν του Συμποσίου κι όπως προκύπτει από τα κείμενα των Πρακτικών που δημοσιεύτηκαν το 2017<sup>2</sup>, σημειώθηκε πως η έμφαση πρέπει να δοθεί όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα διδάσκει ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος, αλλά σε ποιοτικούς όρους, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, πώς ενεργοποιεί τους φοιτητές του και πώς επικοινωνεί μαζί τους, ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει. Ο στόχος είναι να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να

<sup>2</sup> βλ σχετικά <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>

αναπτυχθούν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τελικά, όπως αναφέρουν οι Stephanou and Kyridis (2012), φαίνεται πως έφτασε το πλήρωμα του χρόνου (και) για τα ελληνικά πανεπιστήμια «να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση» (σελ. 58).

Κατά συνέπεια, οι πανεπιστημιακοί οφείλουν να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές στρατηγικές, εφαρμόζοντας νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές έχουν εξελιχθεί και στηρίζονται εν πολλοίς σε δύο πυλώνες: τις on line εφαρμογές και την ενεργητική μάθηση (Κεδράκα & Δημάση, 2016). Οι Καθηγητές, όμως, που επιθυμούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους πτυχές της on line μάθησης, χρειάζεται να εξοικειωθούν με νέες (και προσαρμοσμένες στα νέα μέσα και τις νέες ανάγκες που -αναπόφευκτα- δημιουργούνται) παιδαγωγικές μεθόδους. Στα προβλήματα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας συγκαταλέγονται και οι διαφορές στις μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης μεθοδολογικών ζητημάτων μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ικανοί να καλύψουν τα κενά (Olesen, 2008). Έτσι, τα μέλη ΔΕΠ και οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ θα χρειαστεί να υιοθετήσουν νέες οπτικές και πρακτικές διδασκαλίας (Devlin & Samarawickrema, 2010), που θα περιλαμβάνουν την παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών και την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών προκειμένου να αναπτύξουν σύγχρονες, ολοκληρωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, επαναπροσδιορίζοντας παράλληλα τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας (Bauer & Henkel, 1997).

Επομένως, γίνεται εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν αρκεί να περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του, αλλά ο «καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται επιπλέον ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης, την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την οποία οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) ορίζουν ως *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική*.

Μεταξύ άλλων ευρημάτων και πορισμάτων, στο πλαίσιο του Συμποσίου: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?», το 2016 «γεννήθηκε» το **Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής** (ΕΔΙΠΑΠ) και αντίστοιχα στην αγγλική γλώσσα Hellenic Network for University Pedagogy (HENUP), με στόχο να αναπτυχθεί ο διάλογος για το ζήτημα της διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>3</sup>. Το Δίκτυο επεσήμανε ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία έχει βρεθεί στο επίκεντρο

<sup>3</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ και <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>

επιστημονικών συζητήσεων αλλά και εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών, που συντείνουν στην μεγάλη ανάγκη για καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας. Σημείωσε, επίσης, πως η κατεύθυνση του αναδυόμενου προβληματισμού στρέφεται προς την αναθεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα από την αναβάθμιση της παιδαγωγικής/διδασκτικής ικανότητας των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, και με γνώμονα τις κατευθύνσεις αυτές, το Δίκτυο εξέδωσε το 1<sup>ο</sup> Newsletter, ένα έντυπο επικοινωνίας και ενημέρωσης των μελών του Δικτύου για τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στη χώρα μας. Η Διευθύντρια του Εργαστηρίου «Διδακτικής κι Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης Επ. Καθηγήτρια Κατερίνα Κεδράκα ανέλαβε χρέη Συντονίστριας του Δικτύου.

### **Η διοργάνωση του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις προτάσεις που προέκυψαν από το Συμπόσιο του 2016, το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής πήρε την πρωτοβουλία και διοργάνωσε το 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», ένα ανοιχτό για όλους τους διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Συνέδριο, που έγινε στην Αλεξανδρούπολη 12-13 Απριλίου 2019 υπό την αιγίδα και πάλι του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η οργανωτική και επιστημονική υποστήριξη του Συνεδρίου έγινε, όπως και στο Συμπόσιο του 2016, από το «Εργαστήριο Διδακτικής κι Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Ρόλο Συντονιστών της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής ανέλαβαν οι Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών και Πέτρος Γουγουλάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Στοκχόλμης και εργάστηκαν για έναν σχεδόν χρόνο για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του.

Τα μέλη της Επιστημονικής και αντίστοιχα της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου παρουσιάζονται παρακάτω:

#### **ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

##### **Προεδρείο**

Κεδράκα Κ., Επ. Καθηγήτρια, ΔΠΘ (Συντονίστρια)  
Γουγουλάκης Π., Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης  
Καραλής Θ., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

#### **ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

##### **Πρόεδρος**

Κεδράκα Κ., Επ. Καθηγήτρια, ΔΠΘ

##### **Μέλη**

## Μέλη

Αναστασιάδης Π., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Ασωνίτου Σ., Επ. Καθηγήτρια, ΠΑΔΑ  
Βαϊκούση Δ., Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ  
Βαλκάνος Ευ., Καθηγητής, ΠΑΜΑΚ  
Βεργίδης Δ., Ομ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Δημάση Μ., Καθηγήτρια, ΔΠΘ  
Δημητριάδου Κ., Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας  
Θεοδωροπούλου Ε., Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Καραγιαννοπούλου Ευ., Αν. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Καραφύλλης Αθ., Καθηγητής, ΔΠΘ  
Κόκκος Α., Καθηγητής, ΕΑΠ  
Κουγιουρούκη Μ., Επ. Καθηγήτρια, ΔΠΘ  
Κουτούζης Μ., Αν. Καθηγητής, ΕΑΠ  
Κουτρούμπα Κ., Αν. Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
Μπαγάκης Γ., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Μπαμπάλης Θ., Καθηγητής, ΕΚΠΑ  
Μπότσογλου Φ., Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Οικονόμου Α., Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ  
Παπαβασιλείου Ι., Αν. Καθηγήτρια, ΠΑΜΑΚ  
Παυλή-Κορρέ Μ., Αν. Καθηγήτρια, ΑΠΘ  
Πουλόπουλος, Χ., Καθηγητής, ΔΠΘ  
Ράικου Ν., ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ρουσσάκης Γ., Επ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Σηφάκης Ν., Αν. Καθηγητής, ΕΑΠ  
Τσιάντος Β., Καθηγητής, ΤΕΙ ΑΜΘ  
Τσιμπουκλή Α., ΣΕΠ, ΕΑΠ  
Φραγκούλης Ι., Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ  
Χατζηφωτίου Σ., Αν. Καθηγήτρια, ΔΠΘ

Γουγουλάκης Π., Αν. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης  
Καραλής Θ., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Καλτσιδης Χ., Υπ. Διδάκτωρ, ΔΠΘ  
Μεϊτανίδου Ε., Υπ. Διδάκτωρ, ΔΠΘ  
Ορφανίδου Χ., Υπ. Διδάκτωρ, ΔΠΘ  
Ρωτίδη Ζ., Μεταδιδακτορική φοιτήτρια, ΔΠΘ, ΣΕΠ-ΕΑΠ  
Τζοβλά Ειρ., Υπ. Διδάκτωρ, ΔΠΘ

Το Συνέδριο ήταν ανοιχτό και δεν υπήρχε κόστος συμμετοχής, καθώς τα έξοδά του ανέλαβε το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Φιλοξενήθηκε στο ξενοδοχείο RAMADA Thraki, που με άριστο τρόπο ανταποκρίθηκε στις υψηλές απαιτήσεις της Οργανωτικής Επιτροπής για την φιλοξενία των εργασιών του Συνεδρίου αλλά και τη



διαμονή των συμμετεχόντων συνέδρων<sup>4</sup>. Εκτιμήθηκε ότι θα ήταν ιδιαιτέρως σημαντικό κι ενδιαφέρον να συμμετέχουν επιστήμονες από ποικίλα επιστημονικά πεδία, ώστε να υπάρξει μια ώσμωση και μια σφαιρικότερη και διεπιστημονική οπτική γύρω από τα θέματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι, στο Συνέδριο προσκλήθηκαν όλοι οι διδάσκοντες στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, ώστε να καταγραφούν οι προσδοκίες, οι απόψεις και οι προτάσεις των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας για τα θέματα που αφορούν στην παιδαγωγική και διδακτική πλευρά του έργου τους. Η ενημέρωση των μελών ΔΕΠ και εν γένει των διδασκόντων στα ΑΕΙ της Ελλάδος έγινε μέσω των Πρυτάνεων και των Αντιπρυτάνεων Ακαδημαϊκών Θεμάτων, που ως αρμόδιοι ενημερώθηκαν από την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου προκειμένου να πληροφορήσουν με τη σειρά τους και να ενθαρρύνουν τα μέλη ΔΕΠ των ιδρυμάτων τους να πάρουν μέρος στις εργασίες του Συνεδρίου μας. Σημειώθηκε θετική ανταπόκριση εκ μέρους τους και προώθησαν την πληροφορία στους διδάσκοντες των ιδρυμάτων τους.

Για το Συνέδριο επιλέχτηκε μια καινοτόμος μεθοδολογία εργασιών, βασισμένη στις έννοιες της «μάθησης μέσω του διαλόγου», της «κοινότητας μάθησης» και των «μεταγνωστικών» δεξιοτήτων, που αποτελούν εργαλεία ζωτικής σημασίας για την ομαδοσυνεργατική οπτική μάθησης στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Carnell, 2007). Έτσι, δεν υπήρχαν μετωπικές εισηγήσεις, πάρα μόνον οι τρεις εισαγωγικές, κεντρικές ομιλίες των Συντονιστών του Συνεδρίου, που παρουσιάστηκαν σε μια Στρογγυλή Τράπεζα με τίτλο: *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Διαστάσεις, Τάσεις και Αντιστάσεις*. Ομιλητές ήταν οι Συντονιστές του Συνεδρίου Κατερίνα Κεδράκα, Επ. Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών και Πέτρος Γουγουλάκης, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Στοκχόλμης, οι οποίοι έθεσαν το πλαίσιο που αφορά σε επιστημολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, όπως καταγράφονται μέσα από την εθνική αλλά και τη διεθνή εμπειρία.

Τις επόμενες δύο μέρες οι εργασίες του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν σε Εργαστήρια, στα οποία συμμετείχαν οι σύνεδροι σε ομάδες ορίζοντας μεταξύ τους έναν Συντονιστή. Οι ομάδες εργάστηκαν επιτόπου, αναπτύσσοντας την εμπειρογνωμοσύνη, τις απόψεις, τις σκέψεις και τις προτάσεις τους πάνω σε τρεις συγκεκριμένους άξονες, που είχαν προσδιοριστεί από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου, προκειμένου να καλύψουν τους αναδυόμενους προβληματισμούς: α) την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ, με έμφαση στην αξιολόγηση κι αυτοαξιολόγηση του διδακτικού τους έργου, β) την υποστήριξη που απαιτείται για την στήριξη της διδασκαλίας τους, αναδεικνύοντας αφενός θεωρητικές προσεγγίσεις

<sup>4</sup> Πληροφορίες για το Συνέδριο υπάρχουν αναρτημένες στην ιστοσελίδα του Δικτύου: <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/>.



για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, και αφετέρου αξιοποιώντας την αλληλοενημέρωση για Καλές Πρακτικές, και γ) το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, τις αναγκαίες πρωτοβουλίες του και τα επόμενα βήματα που πρέπει να γίνουν. Στη συνέχεια, οι ομάδες μέσω των Συντονιστών τους ανακοίνωσαν στην ολομέλεια τα πορίσματα της δουλειάς που συγκέντρωσαν, ώστε να μοιραστούν οι σκέψεις και οι προτάσεις τους μέσα από έναν δημιουργικό διάλογο.

Οι ομάδες, οι Συντονιστές και τα μέλη τους (αλφαβητικά) ήταν οι εξής:

**ΟΜΑΔΑ 1. Συντονίστρια: ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

- ΒΕΛΕΝΤΖΑ ΒΟΥΛΙΑΝΑ, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Ιατρικής
- ΚΑΡΑΛΗΣ ΘΑΝΑΣΗΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Επικ. Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
- ΠΑΓΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΟΛΓΑ, Αναπλ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Ιατρικής
- ΤΖΟΒΛΑ ΕΙΡΗΝΗ, Υπ. Διδάκτωρ, Δ.Π.Θ., Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΤΣΙΚΡΙΚΩΝΗ ΧΡΥΣΗ, Ε.ΔΙ.Π., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής

**ΟΜΑΔΑ 2. Συντονιστής: ΙΩΣΗΦ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ**, Αναπλ. Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα

- ΒΕΝΤΟΥΡΗ ΣΑΡΑΝΤΟΥΛΑ, Επιστημονική Συνεργάτης- Καθηγήτρια Εφαρμογών, Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ., Τμήμα Νοσηλευτικής
- ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας
- ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ, Υποψ. Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Ιατρικής
- ΚΟΚΚΟΣ ΑΛΕΞΗΣ, Ομ. Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
- ΠΡΑΤΙΚΑΚΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών
- ΦΑΔΟΥΛΟΓΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Αναπλ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής

**ΟΜΑΔΑ 3. Συντονιστής: ΓΟΥΓΟΥΛΑΚΗΣ ΠΕΤΡΟΣ**, Αναπλ. Καθηγητής, Stockholm University, Department of Education

- ΔΕΜΕΡΤΖΗΣ ΝΙΚΟΣ, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ
- ΚΑΛΙΟΥΝΗ ΕΛΕΝΗ, Υπ. Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΚΑΛΤΣΙΔΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, Υπ. Διδάκτωρ Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΚΑΡΑΒΑΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- ΛΟΖΓΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Υπ. Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΤΣΙΑΝΤΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, Καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Α.Μ.Θ., Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών

**ΟΜΑΔΑ 4. Συντονίστρια: ΤΣΙΑΚΙΡΗ ANNA, PhD, Διδάσκουσα** Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής

- ΑΣΩΝΙΤΟΥ ΣΟΦΙΑ, Επικ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων
- ΜΑΥΡΟΜΑΡΑ-ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, Ε.Ε.Π., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ ΜΑΡΙΑ, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστημιακή υπότροφος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- ΠΑΠΠΑ ΑΓΛΑΪΑ, Αναπλ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ ANNA, Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

**ΟΜΑΔΑ 5. Συντονιστής: ΚΟΥΛΑΟΥΖΙΔΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, Μέλος Συνεργαζόμενου** Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

- ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΘΗ, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΔΗΜΑΣΗ ΜΑΡΙΑ, Καθηγήτρια Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών
- ΔΡΑΚΟΥΛΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ, Διδάσκουσα Π.Δ. 407, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή
- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΑΝΔΡΕΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα
- ΠΑΠΑΣΤΑΘΗΣ ΘΕΟΦΑΝΗΣ, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

- ΣΤΑΜΑΤΕΛΑΤΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος
- ΣΤΥΛΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΗΛΕΚΤΡΑ, Μεταδιδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής

**ΟΜΑΔΑ 6. Συντονιστής: ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΚΟΥΓΙΟΥΡΟΥΚΗ ΜΑΡΙΝΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
- ΜΕΪΤΑΝΙΔΟΥ, ΕΡΙΦΥΛΗ, Υπ. διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
- ΧΑΤΖΗΦΩΤΙΟΥ ΣΕΒΑΣΤΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης

**ΟΜΑΔΑ 7. Συντονιστής: ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ**, Επικ. Καθηγητής Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στη Προσχολική Ηλικία

- ΒΑΛΚΑΝΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- ΔΕΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Νομικής
- ΚΕΔΡΑΚΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΟΡΦΑΝΙΔΟΥ ΧΑΡΑ, Υπ. Διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δ.Π.Θ., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ΠΑΝΤΑ ΔΗΜΗΤΡΑ, Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ/ Παιδαγωγικό
- ΣΚΙΑΔΑ ΜΑΡΙΑ, PhD, Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

**Τα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Τέλος, οι συμμετέχοντες μετά τη λήξη των εργασιών στην Αλεξανδρούπολη και για το επόμενο διάστημα που αρχικά είχε οριστεί στους 2-3 μήνες αλλά τελικά έφτασε τους

12 μήνες, συνέχισαν την μεταξύ τους συνεργασία και με την φροντίδα των Συντονιστών των επιμέρους ομάδων εργασίας, έστειλαν τα ολοκληρωμένα κείμενα, που έχουν συγκεντρωθεί σε αυτόν τον τόμο Πρακτικών, ο οποίος δημοσιεύεται από το Δ.Π.Θ. και περιλαμβάνει τα πορίσματα του Συνεδρίου. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν ως αποτέλεσμα της δυναμικής και της συνεργασίας των επιμέρους ομάδων και το καθένα έχει τον δικό του ιδιαίτερο και μοναδικό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Στα ονόματα των συγγραφέων, που αναφέρονται αλφαβητικά μετά το όνομα του Συντονιστή, περιλαμβάνονται τα μέλη της κάθε ομάδας που συνεργάστηκαν για τη συγγραφή του άρθρου μετά τη λήξη των εργασιών του Συνεδρίου, όπως στάλθηκαν από τους Συντονιστές των ομάδων. Στον Τόμο των Πρακτικών περιλαμβάνονται τα άρθρα των ομάδων εργασίας που έστειλαν την ανακοίνωσή τους.

Στα κείμενα έχει προστεθεί μια τοποθέτηση των Δημήτρη Βεργίδη, Ομότιμου Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών, Δημήτρη Σακκούλη, Υπ. Διδάκτορα Πανεπιστημίου Πατρών και Δανάης Βαϊκούση, Καθηγήτριας ΑΣΠΑΙΤΕ, που για προσωπικούς λόγους δεν κατάφεραν να πάρουν μέρος στις εργασίες του Συνεδρίου. Ωστόσο, ύστερα κι από συνεννόηση με την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, καθώς έχουν έντονο ενδιαφέρον και σημαντική συμβολή στη δημιουργία του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και στην εξέλιξη του προβληματισμού για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στη χώρα μας, έστειλαν μια γραπτή τοποθέτηση, η οποία περιλαμβάνεται στον Τόμο των Πρακτικών.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι χωρίς να παραγνωρίζουμε τη σημασία της χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης για θέματα ισότητας, οι λεκτικοί κώδικες ακολουθούν το αρσενικό γένος, καθώς θεωρήθηκε ότι η επιλογή αυτή οδηγεί στη αποφυγή παρεμβάσεων συντακτικής επιμέλειας και διευκολύνει την ανάγνωση των κειμένων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Bauer, M., & Henkel, M. (1997). Responses of academe to quality reforms in higher education: A comparative study of England and Sweden. *Tertiary Education and Management*, 3(3), 211-228.

Βεργίδης, Δ., Καμαριανός, Ι., & Ασημάκη, Α. (2012). Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος και Ν. Αλεξόπουλος (επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, τόμ. Β, σσ. 698-712. Αθήνα ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.

- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context, *Higher Education Research & Development*, 29:2, 111-124, DOI: [10.1080/07294360903244398](https://doi.org/10.1080/07294360903244398)
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48.
- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάσταση μιας προβληματικής. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.), (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιομαθητικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, (172-197). Διοργάνωση: Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος,. Στο: <http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomatikoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi/>
- Μπάλιας, Ευ., & Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *ACADEMIA*, 6(1). <http://hepnet.upatras.gr>
- Ράικου, Ν., & Φιλίππιδη, Α. (2018). Αναδυόμενη ενηλικιότητα στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ), *Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.) με θέμα: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* (108-116). Διοργάνωση ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και ΠΕΕ. Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018
- Olesen, M. (2008). New Problems and Solutions in Basic University Teaching. *Forum on Public Policy*, 1-22. In: <http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html>
- Raikou, N., Karalis, A. & Kampeza, M. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum, In D-M. Kakana, & P. Manoli, (eds.), *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education ISNITE 2015 Volos, Greece*, 372-380. Volos: University of Thessaly Press.
- Raikou, N., Liadaki, N., & Karalis, T. (2016). Critical reflection and dialogue on pre-service teachers' practicum, In D. Andritsakou, & E. Kostara (eds.), *Proceedings of*

*the 2nd Conference of ESREA's Network Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue "The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning", 307-315. Athens: ESREA & Hellenic Adult Education Association.*

Stephanou, G., & Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5, 58-82.

Τραχανάς, Στ. (χ.χ.): Πότε θα μας απασχολήσει η ουσία στην πανεπιστημιακή διδασκαλία; <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPITHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>

Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ., & Φασούλης, Β. (2012). Η ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας ως παράγοντας διασφάλισης της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος και Ν. Αλεξόπουλος (επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, τόμ. Β, 31-40. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.

## Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσμωση στη Συνύπαρξη

Καραλής Θανάσης  
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

### Adult Education and University Pedagogy: from osmosis to coexistence

Karalis Thanasis  
Professor, University of Patras

#### Εισαγωγή

Η συνάντηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με το Πανεπιστήμιο εκκινεί στα τέλη του 1800, όταν εμβληματικά ιδρύματα του αγγλοσαξονικού χώρου αρχίζουν να προσφέρουν σε ενήλικους πολίτες προγράμματα που δεν οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου. Το κίνημα του University Extension και των extramural activities εμφανίζεται σταδιακά στα περισσότερα Πανεπιστήμια με την ίδρυση των αντίστοιχων δομών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (ενδεικτικά: στο Πανεπιστήμιο του Cambridge αυτές οι δραστηριότητες εκκινούν το 1873, στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το 1885 και στο Harvard λίγο αργότερα, το 1910), με κύριο στόχο την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους του πολίτες, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου και το άνοιγμα του Πανεπιστημίου στην κοινωνία: «Ο σκοπός του κινήματος University Extension είναι να φέρει όσο το δυνατόν περισσότερο στην εμβέλεια του καθενός τα πλεονεκτήματα που προς το παρόν είναι προσιτά μόνον σε αυτούς που μπορούν να παρακολουθήσουν Κολλέγια και Πανεπιστήμια... προσπαθεί να κάνει την εκπαίδευση 'όχι ένα μέσο για βιοπορισμό αλλά ένα μέσο για ζωή'. Είναι το φυσικό επακόλουθο αυτού του δημοκρατικού πνεύματος που υπάρχει στην εκπαίδευση εδώ και σαράντα χρόνια και το οποίο έχει απομακρύνει τους περιορισμούς του πανεπιστημιακού συστήματος» (American Society for the Extension of University Teaching, 1891, σ. 3).

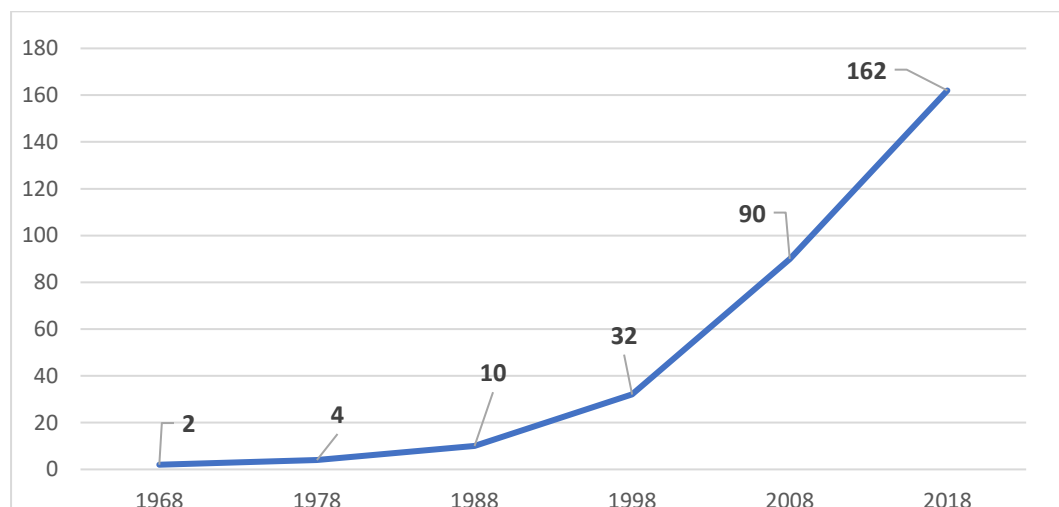
Οι δραστηριότητες αυτές συνιστούν το βασικό στοιχείο για την ώσμωση δύο περιοχών πολύ διαφορετικών έως τότε: της κλασικής Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, η οποία απευθυνόταν σε ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού, που είχε ή επρόκειτο να αποκτήσει ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που



αφορούσε ακόμη και αναλφάβητους όλων των ηλικιών. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ώριμων φοιτητών (mature students), καθώς ορισμένοι μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων εγγράφονται και σε τυπικές πανεπιστημιακές σπουδές, έρχονται ολοένα και περισσότερο στο προσκήνιο. Ίσως, η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή του Eduard Lindeman, που από πολλούς θεωρείται ο ιδρυτής του ακαδημαϊκού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος όταν ξεκίνησε να παρακολουθεί τέτοιου τύπου μαθήματα στο Αγροτικό Κολλέγιο του Μίσιγκαν, ήταν λειτουργικά αναλφάβητος. Αξιοποιώντας στη συνέχεια τις προσφερόμενες ευέλικτες διαδρομές φοίτησης, ολοκληρώνει τις πανεπιστημιακές σπουδές του και ακολουθεί ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. Το βιβλίο του *The Meaning of Adult Education* (1926), θεωρείται ως το πρώτο επιστημονικό σύγγραμμα αυτής της επιστημονικής περιοχής.

### Η ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (University Pedagogy / Higher Education Pedagogy), αρχίζει να σχηματίζεται αρκετά χρόνια αργότερα, περίπου στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η θεωρητική της υποστύλωση εμφανίζει μια διαχρονική εκλεκτική συγγένεια με τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές της επιστημονικής περιοχής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ακριβώς γιατί, όπως αναφέραμε, έως τότε η μοναδική πηγή ερευνητικών δεδομένων ήταν αυτή που αφορούσε στους ώριμους φοιτητές. Σήμερα, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική συνιστά μια διακριτή επιστημονική περιοχή των Επιστημών της Εκπαίδευσης, με σαφείς και σημαντικές εισροές και από άλλα πεδία. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη βάση της SCImago Journal and Country Rank εντοπίζονται περίπου 40 επιστημονικά περιοδικά του χώρου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αναζήτησης άρθρων, που έχουν στον τίτλο τους δύο όρους της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής για την περίοδο από τα τέλη του 1960 έως σήμερα.



**Διάγραμμα 1:** Αναζήτηση στο Google Scholar “University Pedagogy” OR “Higher Education Pedagogy / Title” (03/2019)



Από το διάγραμμα προκύπτει αυτό που ήδη επισημάνθηκε, ότι δηλαδή η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αναδύεται ως επιστημονική περιοχή στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ενώ από το 2000 και μετά εμφανίζει μια αξιοσημείωτη ανάπτυξη. Είναι ευνόητο, ότι σε ένα εισαγωγικό κείμενο δεν είναι εφικτή η ανάλυση των εξελίξεων που οδήγησαν στην εκκίνηση αλλά και στη σημαντική ανάπτυξη αυτού του πεδίου. Ωστόσο, οι βασικότερες από τις εξελίξεις αυτές θεωρούμε ότι είναι η κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη δεκαετία του 1960 (βλ. και Coombs, 1968), η μαζικοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>5</sup>, η διάδοση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου και η σταδιακή μετάβαση των θεωρητικών προσεγγίσεων στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης από το αντικείμενο στο υποκείμενο της μάθησης (ουσιαστικά, δηλαδή, από την «ύλη» στον εκπαιδευόμενο).

Αν προσπαθούσαμε να ανιχνεύσουμε τις επιστημονικές περιοχές από τις οποίες, τόσο διαχρονικά όσο κυρίως σήμερα, αρδεύεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε:

(α) στη συνεισφορά από ορισμένα επιμέρους πεδία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο χώρος της Ιατρικής Εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης των Μηχανικών είναι πεδία που έχουν αναπτύξει εξειδικευμένα θεωρητικά εργαλεία και έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένους τομείς έρευνας.

(β) στις νέες τεχνολογίες και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε τομείς όπως τα MOOCs (Massive Open Online Courses) ή η Ανεστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom), που αναπτύσσονται ραγδαία την τελευταία δεκαετία.

(γ) στις θεωρητικές προσεγγίσεις από τον χώρο της Ψυχολογίας και των Θεωριών Μάθησης.

(δ) στην Εκπαίδευση Ενηλίκων που, όπως αναφέραμε, είναι μάλλον το πρώτο επιστημονικό πεδίο που σταθερά εγγράφει στη θεωρητική και ερευνητική του ατζέντα τον χώρο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης εδώ και περίπου εκατό χρόνια.

### **Ανιχνεύοντας τις κοινές ερευνητικές περιοχές**

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε ειδικότερα στη σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η οποία στη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών είναι εξαιρετικά συστηματική. Είναι χαρακτηριστικό ότι, με βάση τα δημοσιευμένα άρθρα στα έξι πλέον αναγνωρισμένα επιστημονικά περιοδικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την περίοδο 2001-2005<sup>6</sup>, η Τριτοβάθμια

<sup>5</sup> Στη χώρα μας η τάση αυτή αποκτά ιδιαίτερα έντονα χαρακτηριστικά από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1961 έως το 2011 *δεκαπλασιάζεται* το ποσοστό του πληθυσμού που φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (με βάση επεξεργασία στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής).

<sup>6</sup> Αναφερόμαστε στην ανάλυση 559 άρθρων, τα οποία δημοσιεύτηκαν σε 101 τεύχη των περιοδικών *Adult Education Quarterly*, *International Journal of Lifelong Education*, *Journal of Vocational Education and Training*, *Journal of Transformative Education*, *Studies in Continuing Education* και *Studies in the Education of Adults*, κατά την προαναφερθείσα περίοδο.

Εκπαίδευση είναι ο δεύτερος τομέας στον οποίο αναφέρονται οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (Καραλής, 2008), με πρώτο τομέα εκείνον της εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας. Άλλοι τομείς, όπως η εκπαίδευση τρίτης ηλικίας, οι θεσμοί δεύτερης ευκαιρίας ή η εκπαίδευση εκπαιδευτών, βρίσκονται σε σημαντική απόσταση από τους δύο παραπάνω. Είναι σαφές, ότι η ώσμωση μεταξύ των δύο πεδίων έχει οδηγήσει τους ερευνητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε μια σημαντική στροφή των ενδιαφερόντων τους. Άλλωστε, είναι ενδεικτικό ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται πλέον ο όρος Adult and Higher Education. Η συμβολή σημαντικών θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ανάπτυξη του πεδίου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι διαρκής και με σαφείς αυξητικές τάσεις -ειδικά από το 1980 και εντεύθεν, ενώ ο χώρος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τροφοδοτεί διαρκώς την εισαγωγή νέων προσεγγίσεων στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για παράδειγμα, είναι ευρύτερα γνωστό ότι το εκκολαπτήριο για την ανάπτυξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τον J. Mezirow, ήταν τα προγράμματα διδακτορικών σπουδών για γυναίκες που επανέρχονταν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia. Επίσης, το έργο σημαντικών θεωρητικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι προνομιακά εστιασμένο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τις ανάγκες των φοιτητών και τις μεθόδους και τεχνικές που προωθούν την κριτική σκέψη (βλ. ενδεικτικά: Brookfield & Preskill, 1999; Cranton, 1998; Cranton, 2001; Brookfield, 2006; Brookfield, 2012).

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που εστιάζει στη συνύπαρξη των δύο πεδίων, είναι η διερεύνηση των σημείων συνάντησής τους, ή διαφορετικά, των ζητημάτων στα οποία η Εκπαίδευση Ενηλίκων εισφέρει θεωρητική γνώση και ερευνητικά δεδομένα που μπορούν να μετασχηματιστούν σε χρηστικούς άξονες για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Ο πρώτος εξ αυτών είναι σίγουρα η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του υποκειμένου της μάθησης, δηλαδή των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων - με άλλους όρους το πεδίο της διερεύνησης της ενηλικιότητας και των διαστάσεων της ενήλικης φάσης του βίου. Ήδη επισημάναμε, σε προηγούμενη παράγραφο, τη στροφή από το αντικείμενο στο υποκείμενο της μάθησης (δηλαδή τους φοιτητές), αλλά και την αυτονόητη θέση ότι η εκπαίδευση και η μάθηση δεν συντελούνται ερήμην των χαρακτηριστικών και των προδιαθέσεων του μαθάνοντος υποκειμένου. Επομένως, είναι απολύτως αναμενόμενο ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι σε θέση να προσκομίσει εκείνες τις θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και τις εμπειρικές επαληθεύσεις που περιγράφουν και αναλύουν την ενηλικιότητα, τα χαρακτηριστικά της και τις προϋποθέσεις που αυτά θέτουν στην οργάνωση, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι από τους κλασικούς θεωρητικούς του πεδίου διαθέτουμε ένα σημαντικό σώμα θεωρητικής συνεισφοράς. Ο Lindeman (ό.π., σ. 9) ήδη από το 1926 υπογραμμίζει ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν με βάση τις καταστάσεις του

βίου και ότι η κατεύθυνση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ακριβώς αντίθετη από αυτή του ακαδημαϊκού συστήματος: «.. η προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι μέσω της διαδρομής των καταστάσεων, όχι των γνωστικών αντικειμένων. Το ακαδημαϊκό μας σύστημα έχει αναπτυχθεί στην ανάστροφη σειρά, τα γνωστικά αντικείμενα και οι Καθηγητές συνιστούν το σημείο εκκίνησης και οι φοιτητές είναι δευτερεύοντες...». Με τον τρόπο αυτό προσδιορίζει ότι ο πολυτιμότερος πόρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων και όχι η αυταρχική διδασκαλία, οι άκαμπτες παιδαγωγικές μέθοδοι και οι τρόποι εξέτασης που αποκλείουν την αυθεντική σκέψη. Θέσεις όπως οι παραπάνω, που σήμερα θεωρούνται κοινός τόπος στην αναζήτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης για την εκπαίδευση των φοιτητών και που είναι απολύτως ορατές ακόμη και σε θεσμικά κείμενα<sup>7</sup>, συνιστούν μια βασική γραμμή θεωρητικής και ερευνητικής παραγωγής για περισσότερα από εκατό χρόνια στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Περίπου μισό αιώνα αργότερα από τον Lindeman, αλλά σίγουρα πριν την εδραίωση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και τους σχετικά πρόσφατους προσανατολισμούς των αρχών πιστοποίησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο M. Knowles (1970: 39) επιχειρώντας να αυτονομήσει την επιστημονική περιοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να την αναδείξει σε μια απολύτως διακριτή περιοχή των Επιστημών της Εκπαίδευσης, διατυπώνει αξιωματικά τα βασικά χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Σε αυτά δεσπόζουσα θέση κατέχουν, αφενός το απόθεμα εμπειρίας, ως μια διαρκώς αυξανόμενη πηγή για μάθηση, και αφετέρου η σταδιακή μετατόπιση του προσανατολισμού και της εστίασης της μάθησης από τα αντικείμενα προς τα προβλήματα και τις καταστάσεις. Σύγχρονες θεωρητικές συμβολές<sup>8</sup> (όπως, ενδεικτικά, η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του R. Kegan) μας παρέχουν εργαλεία μέσω των οποίων μπορούμε ευχερέστερα να ταυτοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, ιδιαίτερα για τους αποκαλούμενους ώριμους φοιτητές (mature students), δηλαδή, για εκείνους που επανέρχονται στην εκπαίδευση μετά από μακρά αποχή.

Ωστόσο, πέραν των παραπάνω ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο έρευνας είναι αυτό που αφορά την αποτύπωση των χαρακτηριστικών των προπτυχιακών φοιτητών κανονικής φοίτησης, οι οποίοι βρίσκονται σε μια απολύτως διακριτή φάση του βίου, που ανάλογα με την οπτική και το πλαίσιο της διερεύνησης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μετεφηβική ηλικία, πρώιμη ενηλικιότητα, ή αναδυόμενη ενηλικιότητα. Ειδικότερα, η θεώρηση του J.J. Arnett (2000) για την αναδυόμενη ενηλικιότητα (emerging adulthood), μια περίοδο που σε γενικές γραμμές προσδιορίζεται στο ηλικιακό φάσμα των 17 έως 28 ετών, συνδέεται άμεσα με το τυπικό ηλικιακό φάσμα φοίτησης στην

<sup>7</sup> Βλ. στο κείμενο του Π. Γουγουλάκη σε αυτό τον τόμο, τα σχετικά με τη «φοιτητοκεντρική μάθηση» και πώς αυτή προσεγγίζεται στα κείμενα της ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) και συνακόλουθα και όλων των εθνικών αρχών πιστοποίησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο.

<sup>8</sup> Για μια διεξοδικότερη ανάλυση των προσεγγίσεων της ενηλικιότητας και της σχέσης τους με τους τρόπους εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βλ. Raikou, 2014 & 2019.

ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (προπτυχιακού και κατά ένα μέρος και μεταπτυχιακού επιπέδου). Σημειώνουμε ότι το ζήτημα της αναδυόμενης ενηλικιότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης από την ελληνική επιστημονική κοινότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να διαθέτουμε σήμερα σημαντικά στοιχεία σχετικά με τους φοιτητές του τυπικού ηλικιακού φάσματος φοίτησης (βλ. Petrogiannis, 2011; Leontopoulou, Mavridis, & Giotsa, 2016; Galanaki & Leontopoulou, 2017; Galanaki & Sideridis, 2018; Tsiplanitis & Karalis, 2018; Raikou, 2019).

Η συνεισφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί να είναι καθοριστική και σε έναν άλλο τομέα, που διαρκώς και περισσότερο θεωρείται σημείο εστίασης για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και αποτελεί σταθερό πυλώνα σχεδόν όλων των κειμένων πολιτικής, τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πρόκειται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που δεν συνδέονται άμεσα με τον κυρίως πυρήνα των γνωστικών αντικειμένων (hard skills) και οι οποίες συναντώνται στα σχετικά κείμενα με διάφορους όρους όπως ήπιες δεξιότητες (soft skills), οριζόντιες, κοινωνικές, κ.ά. Πρόκειται για ένα ζήτημα εξαιρετικά περίπλοκο, αφού ακόμη και ο εννοιολογικός προσδιορισμός αυτών των όρων συνιστά πεδίο προβληματισμού (βλ. Λιντζέρης, 2017). Σε κάθε περίπτωση, ολοένα και περισσότερο η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως, ενδεικτικά, η διαχείριση χρόνου, η επικοινωνία, η δημιουργική σκέψη, η συνεργατικότητα και η διαχείριση συγκρούσεων, αποτελούν βασικό στοιχείο της αποστολής των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διακριτή και πρωτεύουσα θέση στις δεξιότητες αυτές κατέχει διαχρονικά η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού (Kedraka & Rotidi, 2017).

Ωστόσο, το ερώτημα που αναδύεται εδώ αφορά το ποιοι και με ποιους τρόπους θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους φοιτητές. Για να θέσουμε το ερώτημα με άλλους όρους, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους φοιτητές είναι ζήτημα θετικών προδιαθέσεων και καλών προθέσεων από την πλευρά των διδασκόντων, ή μήπως απαιτεί μια προηγούμενη εκπαίδευση σε ζητήματα που έχουν σχέση με τη θεωρία αλλά και τις τεχνικές ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων;

Στο σημείο αυτό, και πάλι η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να εισφέρει στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και θεωρητικό προβληματισμό, αλλά και τις αναγκαίες πρακτικές προεκτάσεις για εφαρμογή στην πράξη, αφού η ανάπτυξη αυτού του τύπου των δεξιοτήτων είναι παραδοσιακά μέρος του αναλυτικού περιεχομένου των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για παράδειγμα, στα περισσότερα κείμενα πολιτικής η κριτική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός θεωρούνται ως περίπου ταυτόσημες έννοιες, ενώ στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι απολύτως διακριτές. Ο Κόκκος (2017), διακρίνει τον κριτικό στοχασμό από την κριτική σκέψη, δηλαδή τη διανοητική άσκηση για την ανάλυση μιας ιδέας ή μιας κατάστασης που χαρακτηρίζεται από την τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου και

που, σε ορισμένες περιπτώσεις, καταλήγει και σε εφαρμογή. Ο κριτικός στοχασμός, όμως, χαρακτηρίζεται ως μια άρτια διανοητική διεργασία που αφορά σε «...επαναξιολόγηση όχι μόνον των παραδοχών που σήμερα υιοθετούμε, αλλά και των «θεμελίων» - με άλλα λόγια των αιτίων – της προέλευσής τους, μέσα στα οποία προφανώς περιλαμβάνονται και οι κοινωνικές επιρροές... εκτείνεται έως τη διερεύνηση των επιπτώσεων που έχουν οι προβληματικές παραδοχές μας επάνω σε εμάς τους ίδιους αλλά και στο κοινωνικό σύνολο» (ό.π., σσ. 36-37). Είναι προφανές ότι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών και των προβληματικών παραδοχών, μπορούν προνομιακά, αν όχι αποκλειστικά, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κατάλληλων μέσων για την προώθηση του κριτικού στοχασμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως αυτές στις οποίες αναφερθήκαμε (βλ. και Raϊκου, 2012). Σε κάθε περίπτωση, ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενδεχομένως τού κριτικού στοχασμού, αλλά και ορισμένων άλλων ικανοτήτων, είναι και πάλι οι ανάγκες των σημερινών φοιτητών. Με δεδομένο ότι οι σημερινοί φοιτητές θα είναι εργασιακά ενεργοί περίπου μέχρι το 2070, είναι απολύτως αναγκαίο να διερευνηθεί η σημασία όλων των παραπάνω ικανοτήτων σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο και ενόψει των αναμενόμενων εξελίξεων. Σημειώνουμε ότι αν όχι για όλες τις ειδικότητες Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, σίγουρα όμως για αυτές που έχουν ως υποκείμενο τον άνθρωπο, οι ικανότητες για κριτική σκέψη και κριτικό στοχασμό δεν αποτελούν απλώς ένα *παραπάνω προσόν* για τους φοιτητές, αλλά συνιστούν πριν και πάνω από όλα το στοιχείο εκείνο, που θα τους καταστήσει *αναγκαίους* ως μελλοντικούς εργαζόμενους -έναντι των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης.

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων είναι ακόμη ένας τομέας διεπαφής μεταξύ της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των σύγχρονων απαιτήσεων του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Παραδοσιακά, τα πανεπιστημιακά προγράμματα σχεδιάζονταν με εκκίνηση τις ανάγκες του γνωστικού αντικειμένου και είχαν μια αρκετά σταθερή δομή, καθώς οι αλλαγές στο σώμα της επιστημονικής γνώσης δεν ήταν τόσο ταχείες και, πολλές φορές, καταγιστικές όπως στις μέρες μας. Αντίθετα, τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχεδιάζονται με άξονα τις *εκπαιδευτικές ανάγκες* συγκεκριμένων πληθυσμών ή ομάδων και έχουν σχετικά βραχύ κύκλο ζωής (σε αρκετές περιπτώσεις εφαρμόζονται *ad hoc*)<sup>9</sup>. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο ότι στην επιστημονική περιοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει συσσωρευτεί ένα σημαντικό απόθεμα θεωρίας και πρακτικών εφαρμογών σε αυτόν τον τομέα (πρόκειται για τον τομέα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών), που μπορεί να είναι άμεσα αξιοποιήσιμα κατά τον σχεδιασμό σύγχρονων Πανεπιστημιακών προγραμμάτων, τον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τον προσδιορισμό του φόρτου εργασίας

<sup>9</sup> Για την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης, τις τυπολογίες εκπαιδευτικών αναγκών και τις θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, βλ. Βεργίδης, 1999.

των φοιτητών, την ανίχνευση και ταξινόμηση των δεξιοτήτων και, κυρίως, την επιλογή του περιεχομένου και τη συσχέτισή του με το επίπεδο των φοιτητών.

### Καταληκτικές σκέψεις

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, είναι σαφές ότι ο ρόλος και τα προσόντα του πανεπιστημιακού δασκάλου διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με εκείνα που θεωρούνταν παγιωμένα -τουλάχιστον έως πριν πενήντα χρόνια. Είναι ευνόητο να υποθέσουμε ότι το λειτούργημα της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποκτά νέα χαρακτηριστικά και σημαντικά διαφορετικό περιεχόμενο. Πέραν όλων των άλλων, οι διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σήμερα επιφορτίζονται με μια σειρά από νέα καθήκοντα, όπως είναι η συμβολή στην ενηλικίωση των φοιτητών (αφού αυτοί βρίσκονται σε μια φάση μετάβασης προς την ενηλικιότητα), η ανάπτυξη νέου τύπου δεξιοτήτων, η προώθηση της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού – καθήκοντα, δηλαδή, που δεν ήταν τόσο επιτακτικά κατά το παρελθόν - κυρίως, όμως, καθήκοντα που απαιτούν νέες ικανότητες.

Όλα αυτά συνιστούν μείζονες προκλήσεις για τους διδάσκοντες στα πανεπιστήμια, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και σε ριζική διαφοροποίηση των έως τώρα καθιερωμένων προσεγγίσεων και πρακτικών. Όμως, αυτό είναι εγγεγραμμένο, από την ίδια του τη θέσμιση, στο λειτούργημα του πανεπιστημιακού δασκάλου, που εγγενώς είναι ταυτισμένο με την ανταπόκριση στις προκλήσεις, την αμφισβήτηση της παραδεδεγμένης σοφίας, την αλλαγή και τη διαρκή εξέλιξη.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Society for the Extension of University Teaching (1891). *University Extension: Its Definition, History, System of Teaching and Organization*. Philadelphia: Author.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A theory for the development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, (σσ. 13-61). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. Jossey-Bass: San Francisco.



- Coombs, P.H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Cranton, P. (1998). *No one way: teaching and learning in higher education*. Toronto: Wall and Emerson.
- Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar: Krieger Publishing.
- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth, *Europe's Journal of Psychology*, 13. doi: 10.5964/ejop.v13i3.1327.
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). *Dimensions of emerging adulthood, and identity development in Greek studying youth. A person-centered approach*. Published online on May 22,2028. doi: 10.1177/216769681877040.
- Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και διά βίου μάθηση: απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 24-29.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Kedra, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A new culture is emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147-153.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Λιντζέρης, Π. (2017). Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση. Στο Χ. Γούλας, & Π. Λιντζέρης, *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, (σσ.67-101). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Leontopoulou, S., Mavridis, D., & Giotsa, A. (2016). Psychometric Properties of the Greek Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA): University Perceptions of Developmental Features, *Journal of Adult Development*, 23, 226-244.
- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 121-137.

- Raikou, N. (2012). Can University be a Transformative Environment? Fostering Critical Reflection through Art in Higher Education, *Journal of Literature and Art Studies*, 2(3), 416-421.
- Raikou, N. (2014). The processing of perceptions of education students at the University: A composite approach through transformative learning and constructive-developmental theory, In D. Andritsakou & L. West (Eds.), *Proceedings of 1st ESREA Conference on 'Interrogating transformative processes in learning and education'*, 297-306. Athens: ESREA,.
- Raikou, N. (2019). Approaching Contemporary Higher Education in Greece through the lens of University Pedagogy: What is the Role of Adult Education in this Context?, *In Proceedings of the ESREA 9th Triennial European Research Conference: "Adult Education Research and Practice: Between the welfare state and neoliberalism"*, 19th – 22th September, 2019, Belgrade, Serbia.
- Tsipianitis, D., & Karalis, T. (2018). An investigation of emerging adulthood in Greek higher education students, *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(1), 47-57.



## Χαρτογραφώντας την Ελληνική Ακαδημαϊκή Κοινότητα

Γουγουλάκης Πέτρος

Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Στοκχόλμης

## Portraying the Greek Academic Community

Gougoulakis Petros

Assoc. Professor, University of Stockholm

### Εισαγωγή

Το επάγγελμα του δασκάλου, του πανεπιστημιακού συμπεριλαμβανομένου, είναι απαιτητικό και πολύπλοκο, μα συνάμα γοητευτικό και ευγενές. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, για να περιοριστούμε σ' αυτούς, αντιμετωπίζουν στη σημερινή εποχή του «ανοιχτού πανεπιστημίου» περισσότερο ανομοιογενείς ομάδες φοιτητών, με ευρύ φάσμα προϋποθέσεων και δυνατοτήτων για ακαδημαϊκές σπουδές και μεγάλη διακύμανση ατομικών στόχων και επιδιώξεων αναφορικά με τις σπουδές τους.

Επιπλέον, οι νέες γενιές των φοιτητών έρχονται σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και αναπτύσσουν επικοινωνιακές συνήθειες, που μάλλον καθιστά αναγκαία την αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και μάθησης στα πανεπιστήμια, με νέες προσεγγίσεις στο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στις εκπαιδευτικές μεθόδους, στις διδακτικές στρατηγικές. Είναι ευνόητο, λοιπόν, να τίθεται το ερώτημα αν οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στα διδακτικά τους καθήκοντα και τον ακαδημαϊκό τους ρόλο εν γένει.

Αν και για την ελληνική πραγματικότητα το ερώτημα χρήζει εμπειρικής διερεύνησης και θεωρητικής τεκμηρίωσης, η διεθνής εμπειρία μας διδάσκει ότι το ζήτημα της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης και προβληματισμού, οι οποίες συχνά απολήγουν σε ανάληψη συγκεκριμένων ενεργειών για την έμπρακτη υποστήριξη των μελών ΔΕΠ στο εκπαιδευτικό τους έργο.

## Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος

Ο ρόλος κάποιου που προσλαμβάνεται στο Πανεπιστήμιο και φέρει τον τίτλο του Καθηγητή, σε όποια διαβάθμισή του, είναι να διδάσκει και να παράγει νέα γνώση. Η διδασκαλία αφορά στην επικοινωνία γνώσεων με σκοπό τη μάθηση ενώ η παραγωγή νέας γνώσης, δηλ. η έρευνα, μπορεί να αφορά στο γνωστικό αντικείμενο ή στη διδασκαλία αυτού. Στο διδακτικό έργο του Πανεπιστημιακού συμπεριλαμβάνεται και η επίβλεψη εργασιών σε πτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο. Σε τελική ανάλυση, οι προϋποθέσεις εκτέλεσης του διδακτικού έργου αποτελούν βασική παράμετρο του εργασιακού περιβάλλοντος του διδάσκοντα, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει και τις συνθήκες μάθησης των φοιτητών: *“Students’ Learning Conditions Are Teachers’ Working Conditions”!*

Ανεξάρτητα από το επίπεδο και την ποιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης ενός διδάσκοντα υπάρχει πάντα ανάγκη συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, κατά προτίμηση μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες επικοινωνίας και διαλόγου με συναδέλφους και φυσικά τους φοιτητές.

Το ζήτημα της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (teaching and learning in Higher Education) αντιμετωπίζεται διεθνώς με θεσμικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του διαπανεπιστημιακού διαλόγου και της διεθνοποίησης των Ανώτατων Ιδρυμάτων. Ας δούμε πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία μέσα από τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG, 2015). Τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές διαμορφώθηκαν στη βάση πρότασης του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA), σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Φοιτητική Ένωση (European Students’ Union), την Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education) και την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA). Μέλος του ENQA είναι και η Ελληνική Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.).<sup>10</sup>

Σκοπός του ευρωπαϊκού προτύπου για την πιστοποίηση δεν είναι να υπαγορεύσει το πώς πρέπει να εφαρμοστούν οι διαδικασίες πιστοποίησης της ποιότητας, αλλά να παράσχει καθοδήγηση, υποδεικνύοντας τους τομείς που θεωρεί ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση ποιοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

*The focus of the ESG is on quality assurance related to learning and teaching in higher education, including the learning environment and relevant links to research and innovation. (ESG, 2015, σ. 7)*

<sup>10</sup> Στο παρόν άρθρο οι αναφορές γίνονται στην Α.ΔΙ.Π. η οποία ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 2006. Από το 2020, όμως, η νέα Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) αποτελεί συνέχεια της Α.ΔΙ.Π. ([www.ethaae.gr/el/ethaae/about-hahe](http://www.ethaae.gr/el/ethaae/about-hahe)).

## Ποιότητα και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στοχεύει στην επίτευξη πολλαπλών σκοπών: από την καλλιέργεια της προσωπικότητας των φοιτητών, την προώθηση της ενεργητικής/δημοκρατικής τους πολιτειότητας και την ενίσχυση της απασχολησιμότητά τους, μέχρι την ανάπτυξη των γνώσεών τους και, φυσικά, την παραγωγή έρευνας και καινοτομίας. Όλα αυτά στηρίζονται στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι καλή ή λιγότερο καλή. Να είναι δηλ. ποιοτική ή όχι. Τί εννοούμε όμως με ποιότητα και δη στην εκπαίδευση;

*Quality...you know what it is, yet you don't know what it is. But that's self-contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes poof! There is nothing to talk about. But if you can't say what Quality is, how do you know what it is, or how do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really does exist. What else are the grades based on? Why else would people pay fortunes for some things and throw others in the trash pile? Obviously some things are better than others... but what's the "betterness"?... So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding anyplace to get traction. What the hell is Quality? What is it?*

(Pirsing, 1974/2006, σ. 231)

Η ποιότητα είναι κατ' εξοχήν έννοια σχεσιακή και, ως τέτοια, δύσκολα καθορίζεται (Gougloulakis, 2015). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των καθηγητών, των φοιτητών και του θεσμικού περιβάλλοντος μάθησης. Εν τούτοις, η διασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αποσκοπεί στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, οι μαθησιακές δραστηριότητες και η υλικοτεχνική υποδομή (τα μέσα) εξυπηρετούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Όπως προαναφέρθηκε, η Α.ΔΙ.Π. ευθυγραμμίζεται με τις αρχές και τις οδηγίες του ΕΝQA, του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το Πρότυπο της Α.ΔΙ.Π. για την πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών βασίζεται σε προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά και δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται αφενός από τα ίδια τα Ιδρύματα και αφετέρου από την Α.ΔΙ.Π. για την πιστοποίηση του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας και Προγραμμάτων Σπουδών των Ιδρυμάτων.

Οι αρχές και οι οδηγίες της Α.Δι.Π.<sup>11</sup>, που αφορούν στην Πολιτική Διασφάλισης Ποιότητας κάθε Ιδρύματος εστιάζουν ενδεικτικά:

- στην προώθηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου
- στην καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού
- στη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα
- στη φοιτητοκεντρική μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση

Η έμφαση στη φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία, θεωρείται από την Α.Δι.Π. ότι «παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κινήτρων των φοιτητών, στην αυτοαξιολόγησή τους και στην ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία».

Επιλέγουμε να παραθέσουμε αυτούσιο το απόσπασμα του υποδείγματος της Α.Δι.Π., όπου παρατίθενται οι λόγοι που αιτιολογούν την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Συνάμα, οι λόγοι αυτοί συμπλέουν με τα ευρήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης (Hoidn, 2017; Attard, Di Ioio, Geven & Santa, 2010) καθώς και τον προσανατολισμό διεθνών οργανώσεων προαγωγής της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής<sup>12</sup>:

#### **«Η εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης και διδασκαλίας**

- σέβεται τη διαφορετικότητα των φοιτητών και φροντίζει τις ποικίλες ανάγκες τους υιοθετώντας ευέλικτες μαθησιακές κατευθύνσεις
- μελετά και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους παράδοσης, ανάλογα με την περίπτωση
- χρησιμοποιεί ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων με ευέλικτο τρόπο
- αξιολογεί τακτικά τους τρόπους παράδοσης και εφαρμογής παιδαγωγικών μεθόδων και επεμβαίνει ρυθμιστικά για τη βελτίωσή τους
- αξιολογεί τακτικά την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγησή του από τους φοιτητές
- ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας του φοιτητή, ενώ, παράλληλα, εξασφαλίζει επαρκή καθοδήγηση και την υποστήριξή του από τον καθηγητή
- προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό στη σχέση φοιτητή – καθηγητή

#### **Επιπλέον:**

Οι Καθηγητές είναι γνώστες του υπάρχοντος συστήματος και μεθόδων εξετάσεων και υποστηρίζονται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε αυτό τον τομέα.»

<sup>11</sup> Α.Δι.Π. (2019). Υπόδειγμα για τη σύνταξη Πρότασης Ακαδημαϊκής Πιστοποίησης Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών, [https://www.adip.gr/images/announcements/21.11.2019/808-ypodeigma\\_protasi\\_pps.pdf](https://www.adip.gr/images/announcements/21.11.2019/808-ypodeigma_protasi_pps.pdf)

<sup>12</sup> Βλέπε π.χ. ICED, The International Consortium for Educational Development, <https://icedonline.net/>

Σύμφωνα με το υπόδειγμα της Α.ΔΙ.Π. για τη δομή και το περιεχόμενο, που θα πρέπει να πληροί μια πρόταση ενός Ιδρύματος Ανώτατης Εκπαίδευσης για την Ακαδημαϊκή Πιστοποίηση ενός Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα οφείλουν να παρέχουν στο διδακτικό τους προσωπικό «το υποστηρικτικό εκείνο περιβάλλον που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει ικανοποιητικά την επιστημονική του δραστηριότητα».

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η επαγγελματική βελτίωση των μελών ΔΕΠ είναι βασική και αναγκαία παράμετρος της λειτουργίας κάθε ιδρύματος. Το πού ακριβώς βρίσκεται το ελληνικό Πανεπιστήμιο σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καθώς και ποιες οι υποδομές υποστήριξης/επιμόρφωσης των διδασκόντων για διαρκή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, ήταν ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τη βάση των συζητήσεων και του προβληματισμού που αναπτύχθηκε στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο στην Ελλάδα για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Σημαντικές είναι και οι προτάσεις, στις οποίες κατέληξαν οι σύνεδροι στα διάφορα workshops που συμμετείχαν, για το *τι μέλλει γενέσθαι* στον ευαίσθητο (και μάλλον παραμελημένο!) τομέα της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ.

Οι προτάσεις των συνέδρων αποτελούν ταυτόχρονα και συστάσεις προς τα ΑΕΙ:

- ✓ να ενισχύσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, δημιουργώντας υποστηρικτικές δομές Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε όλα τα αναγνωρισμένου κύρους Πανεπιστήμια του εξωτερικού,
- ✓ να αναγνωρίζουν την αξία της παιδαγωγικής δεξιότητας των μελών ΔΕΠ και να την αξιολογούν με την ίδια βαρύτητα όπως και την ερευνητική τους επίδοση,
- ✓ να δίνουν κίνητρα στα μέλη ΔΕΠ να μεριμνούν για τη συνεχή τους επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη επιδιώκοντας την καινοτομία στη διδασκαλία, ενσωματώνοντας σ' αυτήν την χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας.

Είναι προφανές ότι η ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα είναι ευαισθητοποιημένη για την αναγκαιότητα της ποιοτικής αναβάθμισης του διδακτικού έργου που παρέχεται στα ΑΕΙ. Αποτελεί ευθύνη των πανεπιστημιακών αρχών και της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να δημιουργήσουν προϋποθέσεις, επενδύοντας στη διδασκαλία, στην παιδαγωγική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών και κατά συνέπεια, στη στήριξη και ανάπτυξη της μάθησης όλων των φοιτητών τους. Πέραν τούτου, όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των πανεπιστημιακών δασκάλων αποτελεί διάσταση του συλλογικού τους ακαδημαϊκού ήθους και άρα, υπόθεση και ευθύνη των ίδιων!

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- A.ΔΙ.Π., (2019). *Υπόδειγμα για τη σύνταξη Πρότασης Ακαδημαϊκής Πιστοποίησης Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών*. Στο: [https://www.adip.gr/images/announcements/21.11.2019/808-ypodeigma\\_protasi\\_pps.pdf](https://www.adip.gr/images/announcements/21.11.2019/808-ypodeigma_protasi_pps.pdf)
- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice*. Bucharest: Partos Timisoara.
- ESG, (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. In: [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Gougoulakis, P. (2015). New Public Management Regime and Quality in Higher Education, *ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ*, 33, 91-114, <http://dx.doi.org/10.12681/sas.10265>
- Hoidn, S. (2017). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. New York: Palgrave Macmillan US.
- ICED, *The International Consortium for Educational Development*, <https://icedonline.net/>
- Pirsing, R. M. (1974/2006). *Zen and the art of motorcycle maintenance. An inquiry into values*. New York: Harpertorch.

## Ευχαριστίες

Το 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την στήριξη των Πρυτανικών αρχών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, που πραγματικά «αγκάλιασαν» την πρωτοβουλία αυτή και στήριξαν έμπρακτα την δεύτερη διοργάνωση που ανέλαβε το Πανεπιστήμιό μας για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, όπως ακριβώς συνέβη και με το Συμπόσιο του 2016. Ευχαριστώ προσωπικά:

Τον Πρύτανη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, τον Καθηγητή Αλέξανδρο Πολυχρονίδη, για την αμέριστη στήριξη που μας πρόσφερε, προκειμένου να υλοποιήσουμε την επιστημονική αυτή συνάντηση.

Την Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Θεμάτων & Φοιτητικής Μέριμνας Καθηγήτρια Ζωή Γαβριηλίδου, μέλος και η ίδια του Δικτύου, που υπήρξε αρωγός σε όλη τη διάρκεια οργάνωσης του Συνεδρίου αλλά και που με την συμμετοχή της στις εργασίες του Συνεδρίου, κηρύσσοντας την έναρξη των εργασιών, έδωσε το 'στίγμα' του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου αναφορικά με την ανάδειξη της πρωτοβουλίας αυτής.

Τον Αντιπρύτανη και συνάδελφο Καθηγητή του Τμήματος ΜΒΓ Ραφαήλ Σανδαλτζόπουλο, που χαιρέτησε τις εργασίες του Συνεδρίου και είναι πάντα δίπλα μας σε ό,τι χρειαστεί.

Τους Αντιπρυτάνεις Καθηγήτρια Μαρία Μιχαλοπούλου και Αναπλ. Καθηγητή Φώτη Μάρη, που στήριξαν ενεργά την υλοποίηση του Συνεδρίου, και πήραν μέρος στις εργασίες έναρξης του Συνεδρίου

Τον Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Υγείας, Καθηγητή Πλουμή Πασαδάκη για την πάντα θετική του στάση και το γνήσιο ενδιαφέρον του για τα ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής ανάπτυξης των μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου μας.

Την Πρόεδρο του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής Αναπλ. Καθηγήτρια Κατερίνα Χλίχλια, που υπήρξε αρωγός στην πρωτοβουλία αυτή.

Την Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, που παρείχε την οικονομική στήριξη της διοργάνωσης του Συνεδρίου.

Η επιτυχής διοργάνωση του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής οφείλεται, εν πολλοίς, και στη συμβολή και τις προσπάθειες πολλών συναδέλφων και συνεργατών, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά:

Τους πολύ αγαπητούς συναδέλφους από το Τμήμα ΜΒΓ και διάφορα Τμήματα του ΔΠΘ που συμμετείχαν δημιουργικά στις εργασίες του Συνεδρίου.

Τον στενό συνεργάτη μου, υπ. Διδάκτορα ΔΠΘ Χρήστο Καλτσίδα, που βοήθησε αγόγγυστα κι αποτελεσματικά, που μαζί με τις Υπ. Διδάκτορες μου Χαρά Ορφανίδου, Ειρήνη Τζοβλά και Έρη Μεϊτανίδου, φρόντισαν με τον καλύτερο τρόπο για όλες τις λεπτομέρειες που αφορούσαν στο σύνθετο έργο της οργάνωσης του Συνεδρίου.

Την Όλγα Καραμανίδου για τη συμβολή της στην φιλολογική διόρθωση των κειμένων.

Το ξενοδοχείο RAMADA Thraki, και ειδικά την κ. Χριστίνα Ρουσιτίδου που φρόντισε για την εξαιρετική συνεδριακή φιλοξενία στους χώρους του αλλά για την άψογη διαμονή των συνέδρων.

Κυρίως, όμως, ευχαριστώ τους εκλεκτούς συναδέλφους Πανεπιστημιακούς Δασκάλους που ήρθαν στην Αλεξανδρούπολη, εργάστηκαν με ενδιαφέρον, δημιουργικά και επίπονα, συνεισφέροντας με την εμπειρογνωμοσύνη, τις αξιόλογες επιστημονικές οπτικές, σκέψεις και προτάσεις τους, στην δημιουργία μιας κοινότητας διαλόγου και συνεργασίας, του Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, όπως αποτυπώνονται στα κείμενα που ακολουθούν!



## Κείμενα Συνέδρων

### Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές εφαρμογές και θεσμικές προϋποθέσεις

**Μαρία Παυλή-Κορρέ**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Συντονίστρια)

**Θανάσης Καραλής**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Ειρήνη Τζοβλά**, Υπ. Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

**Χρυσή Τσικρικώνα**, ΕΔΙΠ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

#### Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρατίθενται οι απόψεις και οι προβληματισμοί μιας εκ των ομάδων εργασίας του Συνεδρίου αναφορικά με τους επιμέρους άξονες που εξετάστηκαν, δηλαδή την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ, την υποστήριξη του έργου τους προκειμένου οι διδακτικές τους παρεμβάσεις να είναι περισσότερο αποτελεσματικές, καθώς επίσης και τα επόμενα βήματα στον τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στη χώρα μας. Επίσης, παρουσιάζονται δύο καλές πρακτικές από Τμήματα Εκπαίδευσης, η μία εκ των οποίων αφορά την προώθηση κουλτούρας αξιολόγησης σε φοιτητές και η άλλη την εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης σε ένα μάθημα.

#### University Pedagogy: Theoretical approaches, practical applications and institutional prerequisites

**Maria Pavlis-Korres**, Associate Professor, Aristotle University of Thessaloniki (Coordinator)

**Thanassis Karalis**, Professor, University of Patras

**Eirini Tzovla**, PhD candidate, Democritus University of Thrace

**Chryssi Tsikrikoni**, Laboratory Teaching Staff, Democritus University of Thrace

## Abstract

In this paper we present the views and concerns of one of the Conference working groups, concerning the thematic areas, namely the professional development of higher education teaching staff, the support of their mission so as their teaching practices to be more effective, as well as the next steps in university pedagogy in our country. Also, two good practices are presented the one referring to the development of evaluation culture among students and the other to the application of the flipped classroom model in a course.

## Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από πλήθος δεδομένων, εδώ και αρκετά χρόνια η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική βρίσκεται στο επίκεντρο αφενός των ερευνητικών προσπαθειών και αφετέρου των πολιτικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι, για παράδειγμα, χαρακτηριστικό το ότι η ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) διαρκώς και περισσότερο υιοθετεί την οπτική της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης. Ακόμη, όπως προκύπτει από δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο, έχει περίπου διπλασιαστεί η διεθνής ερευνητική παραγωγή για το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ παραπάνω από πενήντα επιστημονικά περιοδικά περιλαμβάνουν, ορισμένα μάλιστα αποκλειστικά, το πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Στη χώρα μας, οι σχετικές προσπάθειες, τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ερευνητικής παραγωγής, είναι μάλλον περιορισμένες και σποραδικές. Η δημιουργία του Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής το 2016 συνεισέφερε σημαντικά στη συνάντηση και τη συνεργασία μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας, που έχουν εντάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο στο πεδίο των επαγγελματικών ή/και ερευνητικών τους ενδιαφερόντων. Τα όσα αναφέρονται στη συνέχεια αποτελούν καρπό της συλλογικής επεξεργασίας από τα μέλη της ομάδας, των βασικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο και έχουν δομηθεί με βάση τους επιμέρους άξονες προβληματισμού του Συνεδρίου. Στο κείμενο αυτό, επιλέξαμε να εστιάσουμε στην κατάθεση απόψεων και προτάσεων σχετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ, την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου, τις καλές πρακτικές και τα επόμενα βήματα του Δικτύου.

### 1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών ΔΕΠ και η σημασία της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του διδακτικού έργου

Με βάση τη θέσμιση του Πανεπιστημίου το διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό θεωρείται ότι ασκεί ένα επάγγελμα, το οποίο έχει πολύ ειδικές προδιαγραφές. Επίσης, στο Σύνταγμα ορίζεται ρητά (§16.6) ότι «οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσιοι λειτουργοί. Το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τους

επιτελεί επίσης δημόσιο λειτούργημα με τις προϋποθέσεις που ο νόμος ορίζει». Η έννοια του λειτουργήματος παραπέμπει σε μια ειδική μορφή εργασίας, στην υπηρεσία προς τον άνθρωπο, αλλά και στην εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος. Πρόκειται για έναν όρο που προσιδιάζει περισσότερο με την έννοια του 'Profession', μια ιδιαίτερη και διακριτή μορφή εργασίας καθώς, σύμφωνα με την O'Day (2000) που έχει μελετήσει την εξέλιξη των professions στην Μ. Βρετανία, αυτοί που την ασκούν δεν τη θεωρούν μόνον ως πηγή εσόδων για την επιβίωση, αλλά και ως εκπλήρωση μιας αποστολής ή κλήσης (vocation). Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα η έννοια του profession χαρακτηρίζεται από τα εξής αλληλοσυνδεόμενα χαρακτηριστικά: μια αίσθηση δέσμευσης και αποστολής, υψηλού βαθμού γνώση και εξειδίκευση, εποπτεία επί της θεωρητικής και πρακτικής γνώσης ενός πεδίου, επαγγελματική δεοντολογία, εσωτερικό έλεγχο της εκπαίδευσης και της εισόδου στο επάγγελμα, υψηλού βαθμού αυτονομία κατά την άσκηση του και μια αίσθηση αλληλεγγύης των μελών και του ανήκειν στην ομάδα των επαγγελματιών (esprit de corps). Αν εξετάσουμε την ερευνητική διάσταση του μέλους ΔΕΠ, μπορούμε με αρκετή βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι πληρούνται οι επτά παραπάνω προϋποθέσεις, ή ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα τόσο θεσμικά όσο και στο εσωτερικό του ιδρυμάτων προς αυτή την κατεύθυνση. Εξετάζοντας, ωστόσο, αυτά τα χαρακτηριστικά ως προς τη διάσταση της διδασκαλίας, φαίνεται ότι με βεβαιότητα μπορούμε να αποφανθούμε μόνον ως προς εκείνο του υψηλού βαθμού αυτονομίας, καθώς ελάχιστες πρόνοιες έχουν ληφθεί για όλα τα υπόλοιπα.

Συνήθως, η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ νοείται αποκλειστικά μέσα από την έρευνα και τις δημοσιεύσεις τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που η διδασκαλία έρχεται σε δεύτερη «μοίρα», με την έννοια της διάχυσης της γνώσης, χωρίς δυστυχώς να προβληματίζει ο τρόπος που έχει επιλεγεί για τον σκοπό αυτό και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητα αυτού. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος, αντί η διδασκαλία να αποτελέσει κίνητρο και ερέθισμα για τους τους φοιτητές για περαιτέρω ανάπτυξη, να οδηγούμαστε σε μια στείρα μεταφορά γνώσης, καθιστώντας τον διδάσκοντα περιττό. Θα ήταν χρήσιμο αν ο κάθε διδάσκων είχε στο νου του το αρκτικόλεξο «ΔΕΠ», εστιάζοντας στην αναλογία του «Δ» με το «Ε», αφήνοντας λίγο περισσότερο χώρο στο «Δ» να αναπτυχθεί, έτσι ώστε να μιλάμε για «ΔΕΠ». Ακόμα όμως και σε θεσμικό επίπεδο, δεν εντοπίζονται μείζονες παρεμβάσεις για τη συνεκτίμηση του διδακτικού έργου κατά τις εξελίξεις των μελών ΔΕΠ. Συνήθως, η εστίαση δίνεται στο παραχθέν ερευνητικό έργο, ενώ το διδακτικό έργο σε όλες του τις διαστάσεις (όπως ενδεικτικά: φόρτος εργασίας, αξιολόγηση από τους φοιτητές, αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών) παραμένει στο περιθώριο των κρίσεων κατά την εξέλιξη τους στην επόμενη βαθμίδα και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, συνήθως, εξαντλείται σε μια απλή αναφορά στα αποτελέσματα των δεδομένων από την αξιολόγηση των φοιτητών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εστιάζει στην εξέλιξη, όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του εργασιακού προφίλ του σύγχρονου Πανεπιστημιακού δασκάλου. Εκτός όμως από αναπτυξιακή διεργασία, αποτελεί αναμφίβολα και καθήκον στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον, το Πανεπιστήμιο, το οποίο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης. Συνεπώς, οι διδάσκοντες δε θα μπορούσαν παρά να αναπτύξουν ανάλογες στάσεις απέναντι σε νέα μάθηση, ως μέρος του θεσμικού τους ρόλου. Ένας επιπλέον λόγος είναι η ευχαρίστηση και η συναισθηματική εμπλοκή, ως παραγόντων αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Ο προβληματισμός και οι αντιστάσεις που αναδύονται από την πλευρά των διδασκόντων σχετίζονται με τον τρόπο που αυτή θα μπορούσε να γίνει, καθώς και την αποτελεσματικότητα που θα είχε (να λειτουργεί ως ουραγός στο πολυσύνθετο έργο που καλείται να επιτελέσει ο διδάσκων και όχι πιθανόν ως επικριτής αυτού).

Η ίδια η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι μία διαδικασία που προβληματίζει. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στους καθηγητές, που σημαίνει ότι αποδέχομαι την αξιολόγηση και την εντάσσω στη θεώρησή μου και στην πρακτική μου. Συνάδει άλλωστε, και με την επαγγελματική ηθική και το σύστημα αξιών των Πανεπιστημιακών, που χρειάζεται να διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα και επιθυμία ανανέωσης της γνώσης τους, της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους συναδέλφους, αλλά κυρίως με τους φοιτητές. Οι τελευταίοι δεν πρέπει απλώς να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες, αλλά να προσεγγιστούν παιδαγωγικά, να καταθέσουν τις απόψεις τους αλλά και να στηριχτούν στην αναδυόμενη ενηλικιότητά τους. Στην πράξη η πλειοψηφία των καθηγητών αναπαράγει τον τρόπο διδασκαλίας που έχουν βιώσει ως φοιτητές. Είναι γεγονός πως μέσα από τις τρέχουσες διαδικασίες ετήσιας αξιολόγησης της ΑΔΙΠ, δεν καλύπτεται η διάσταση της διδασκαλίας κατά την αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ από τους φοιτητές. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει ανανέωση των ερωτηματολογίων της ΑΔΙΠ και να προστεθούν ενότητες ποιοτικής αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ από τους φοιτητές αλλά και αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους διδάσκοντες.

Ζητήματα που αφορούν στις παραδοχές, τις αντιστάσεις των Πανεπιστημιακών δασκάλων αναφορικά με τη διδακτική διάσταση του ρόλου τους, χρειάζεται να συζητηθούν και να περάσουν από διαδικασίες απομάθησης (Rogers, 1999), ώστε να αποφευχθούν απόψεις και πρακτικές βασισμένες σε στερεότυπα και παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Επιπλέον, είναι σημαντική η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στους φοιτητές. Βασικός παράγοντας είναι να αντιληφθούν ότι η αξιολόγηση δεν γίνεται για να γίνεται, αλλά ότι λαμβάνεται υπόψη από τους διδάσκοντες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση που προτείνεται από τη ΜΟΔΙΠ. Ενθαρρυντικό προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν να μοιραστούμε προσωπικές εμπειρίες σχετικά με τη διδασκαλία μας, σε σχέση με την αξιολόγηση πέρα από τη ΜΟΔΙΠ. Ένα ενδιαφέρον

παράδειγμα είναι η ύπαρξη αξιολόγησης στο τέλος κάθε μαθήματος και η έναρξη του επόμενου μαθήματος με συζήτηση για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προηγούμενου μαθήματος (το παράδειγμα παρουσιάζεται στην ενότητα 3 του παρόντος άρθρου)

## **2. Η υποστήριξη του διδακτικού έργου για μια αποτελεσματική διδασκαλία**

### **2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο και πρακτικές δεξιότητες**

Η υποστήριξη του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ θα μπορούσε να αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δεδομένου ότι τα μέλη ΔΕΠ εκπαιδεύουν ενήλικους και επομένως, θα πρέπει να αντιληφθούν τον ρόλο τους και ως εκπαιδευτές ενηλίκων. Ως εκ τούτου, το μοντέλο διδάσκοντος που φέρει και μεταφέρει παθητικά την «αυθεντική» και «σωστή» άποψη στους φοιτητές, δεν συνάδει με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, είναι πλέον ξεπερασμένο, όπως επισημαίνουν οι Freire (1972), Rogers (1999), Κόκκος (1999, 2005) και Jarvis (2004) και δεν ταιριάζει να υιοθετείται στα Πανεπιστήμια. Αυτό που οι διδάσκοντες θα πρέπει να συνυπολογίζουν είναι οι εμπειρίες των φοιτητών. Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται και από τους Boud και Miller (1996), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι και η εμπειρία τους αποτελούν το κεντρικό σημείο αναφοράς της λειτουργίας ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως και ότι κατά τη διάρκεια κάθε μαθησιακής διεργασίας υπάρχει μια άρρητη μορφή ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Αντίστοιχα, ο Rogers (1999) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Είναι, λοιπόν, κατανοητό ότι όταν αυτή η παράμετρος λαμβάνεται υπόψη από τους διδάσκοντες, μπορεί να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Για να λειτουργήσει ως εκπαιδευτής ενηλίκων ένα μέλος ΔΕΠ, θα πρέπει να διαθέτει κάποιες πρακτικές διδακτικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στη γνώση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και στον πολυσχιδή ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος είναι διαφορετικός από αυτόν του τυπικού δασκάλου, αλλά, εν πολλοίς, όμοιος με αυτόν του ενήλικου εκπαιδευόμενου, καθώς η σχέση εκπαιδευτή -εκπαιδευόμενου βασίζεται στην ισοτιμία, στην αμοιβαιότητα της διαδικασίας, στον αμοιβαίο σεβασμό, τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Οι δεξιότητες αυτές συνίστανται σε δεξιότητες ενθάρρυνσης της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης των εκπαιδευομένων φοιτητών, αποδοχής των ιδεών τους, αποτελεσματικού συντονισμού ομάδων και πολύπλοκων δραστηριοτήτων αλλά και κατανόησης των συνθηκών μάθησης των ενηλίκων, των κινήτρων τους και των χαρακτηριστικών τους. Τα παραπάνω συνεπικουρούνται θετικά μέσα από τη δημιουργία θετικού και ευχάριστου κλίματος στην ομάδα των

εκπαιδευομένων φοιτητών. Ο διδάσκων πρέπει να είναι μέλος της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα να λειτουργεί και έξω από αυτή, να προσφέρει στους φοιτητές «γνωσιακούς πόρους» (πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, άρθρα, βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό, παραδείγματα, κλπ.), να μοιράζεται σκέψεις και συναισθήματα μαζί τους, να αποφεύγει την επιβολή των απόψεών του λόγω της «αυθεντίας», που του προσδίδει η θέση και να καλλιεργεί την επικοινωνία μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντος.

Επιπρόσθετα, οι Corben και Thomson (2002, όπ. αναφ. στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., 2008) αναφέρονται στις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων: την παιδαγωγική κατάρτιση και γνώση των σύγχρονων διδακτικών τεχνικών αλλά και την πίστη στην αξία της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι παραπάνω δεξιότητες προκειμένου να συνάδουν με την οπτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων θα πρέπει να υποστηρίζονται από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, η επιλογή των οποίων επιδρά σημαντικά στην μονιμότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Έτσι, η επιλογή της τεχνικής της εισήγησης, όπως υποστηρίζει και ο Ramsden (1992), για μακρύ διάστημα δεν ευνοεί τη μάθηση, καθώς περιορίζει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευμένων και τον ενθουσιασμό τους για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του μαθησιακού αντικείμενου. Αντίθετα, σύμφωνα με τους Rogers (1999), Courau (2000) και Κόκκο (2005) η υιοθέτηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών καθιστά τους εκπαιδευομένους συμμετόχους της μαθησιακής διαδικασίας και υπεύθυνους για την ανάπτυξή τους, προωθεί την αυτονομία, τον αυτοκαθορισμό τους και εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ως τέτοιες τεχνικές καταγράφονται ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η επεξεργασία μελετών περίπτωσης, η λύση προβλήματος, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων κ.ά., που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την κριτική σκέψη (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010; Κόκκος, 1999; Rogers, 1999; Courau, 2000).

Η θεωρητική κατάρτιση και η εμπειρία του εκπαιδευτή, άρα και των μελών ΔΕΠ - όταν υιοθετούν τη στάση του εκπαιδευτή ενηλίκων- τού επιτρέπουν κάθε φορά να επιλέγει διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές, εναρμονισμένες προς το αντίστοιχο μαθησιακό κλίμα, αφού συνυπολογίσει τη φάση στην οποία βρίσκεται η ομάδα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τις διαθέσεις και τον ρυθμό μάθησής τους. Οι Πουλόπουλος και Τσιμπουκλή (2016) επισημαίνουν ότι ο μακροπρόθεσμος, αιτιολογημένος και εύστοχος σχεδιασμός του συνόλου των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, η ευελιξία και η αναπροσαρμογή των τεχνικών ανάλογα με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης και τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση όλων των συμμετεχόντων κατά την εφαρμογή μιας συμμετοχικής τεχνικής, ευνοούν τη σταδιακή εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη συμμετοχική διεργασία και κάνουν έναν εκπαιδευτή ξεχωριστό.



Η σχετική ενημέρωση των μελών ΔΕΠ για τα παραπάνω θα μπορούσαν να προέλθει είτε από προσωπική ενασχόληση με το θέμα, είτε παρακολουθώντας (πιστοποιημένα;) προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, είτε συμμετέχοντας σε σχετικά με το θέμα δίκτυα, όπου γίνεται διάδοση και ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε να αξιοποιούνται και να προσαρμόζονται οι καλές πρακτικές στις επιμέρους απαιτήσεις των μαθημάτων ή/και εργαστήριων. Ένα σημαντικό ζητούμενο, που αποτελεί πρόκληση για την πανεπιστημιακή κοινότητα, είναι η καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης στους φοιτητές, δεξιότητες που καλλιεργούνται περιστασιακά, και πάντως όχι οργανωμένα, από το εκπαιδευτικό σύστημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και κυρίως κριτικής σκέψης των φοιτητών θα μπορούσε να γίνει μέσα από την παροχή κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων που ευνοούν την καλλιέργεια τους. Τέτοιες ενδεικτικές δραστηριότητες είναι η αναζήτηση ερευνών, η μελέτη και οι συγκρίσεις τους, η αξιολόγησή τους, η ανάπτυξη μεθοδολογίας και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ουσία της ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων είναι να διαπερνούν το σύνολο των δραστηριοτήτων ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο και τα μέλη ΔΕΠ μπορούν να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση, διερευνώντας παράλληλα και την αναδυόμενη ενηλικιότητα των φοιτητών.

Η διδασκαλία και η μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μια μορφή συνδιαλλαγής. Ο διδάσκων έχει τον ρόλο του καθοδηγητή, δασκάλου, διευκολυντή, συντονιστή και υποστηρικτή της μάθησης, ο οποίος εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία, ενεργοποιεί τη συμμετοχικότητά τους, σκέπτεται ο ίδιος κριτικά και επιδιώκει να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων του μέσα από τον διάλογο. Τελικά, ο τρόπος με τον οποίο επιτελεί το έργο του σχετίζεται με την ηθική και την πολιτική του (Jarvis, 2004) και είναι μείζονος σημασίας να αναπτύσσεται το «σχετίζεσθαι» με τους φοιτητές, να προωθείται ο κριτικός στοχασμός, η δημιουργικότητα και η ελευθερία έκφρασης.

Βασικές γνώσεις και εφόδια του διδάσκοντος προκειμένου να ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο -πέρα από τη γνώση του αντικείμενου που διδάσκει -αποτελούν, σύμφωνα με τους Πουλόπουλο και Τσιμπουκλή (2016), η γνώση της δυναμικής των ομάδων, της τέχνης της επικοινωνίας στην ομάδα, της κατανόησης των εκπαιδευτικών αναγκών, της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της ευελιξίας προσαρμογής του σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα. Επίσης, τεχνικές περιορισμού των εντάσεων και των συγκρούσεων, τρόπων εκδήλωσης της φροντίδας, της ευαισθησίας και της υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι. Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας δύναται να συνεπικουρηθεί από έναν κριτικό φίλο (peer review), ο οποίος μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Το ερώτημα που εγείρεται, όμως, είναι πόσο ανοικτοί είναι οι Καθηγητές ΑΕΙ σε κάτι τέτοιο και αν είναι διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε μια ανάλογη διαδικασία. Η παραπάνω

παρατήρηση σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι ελλείπει κουλτούρα αξιολόγησης στους φοιτητές, αλλά και στους διδάσκοντες οι οποίοι κατά βάση αναπαράγουν τον τρόπο διδασκαλίας που έχουν βιώσει οι ίδιοι ως φοιτητές, θα πρέπει να αποτελέσει βασικό προβληματισμό για την ποιότητα του διδακτικού έργου που προσφέρεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που ένας διδάσκων επιλέγει να εφαρμόσει, σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο, το είδος του μαθήματος (θεωρητική κατάρτιση ή εργαστήριο) αλλά και τις επιμέρους ιδιαιτερότητες, που ενδεχομένως έχει το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, άλλες μέθοδοι θα επιλεγούν για ένα μάθημα Θεωρητικών Επιστημών, (ενδεικτικά αναφέρονται συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, debate) άλλες για ένα μάθημα Θετικών Επιστημών (ενδεικτικά πρακτική άσκηση, λύση προβλήματος) και άλλες για ένα εργαστήριο (προσομοίωση, εργασίες σε ομάδες), στο οποίο ο αριθμός των φοιτητών είναι μικρότερος, η υλικοτεχνική υποδομή διαφορετική και άλλοι οι μαθησιακοί στόχοι. Θα πρέπει, βέβαια, στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι οι ενεργητικές τεχνικές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε αμφιθέατρα με μεγάλο αριθμό φοιτητών. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτή εξαρτάται από τη γνώση, την κατάρτιση, την εμπειρία και τη διάθεση του διδάσκοντος.

### **3. Καλές πρακτικές διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

#### **3.1 Αναπτύσσοντας κουλτούρα αξιολόγησης σε εκπαιδευόμενους νηπιαγωγούς**

Στο πλαίσιο των μαθήματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συμπεριλαμβάνεται στα μαθήματα βάσης του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με διδάσκουσα την Αναπλ. Καθηγήτρια Μαρία Παυλή-Κορρέ, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στους φοιτητές του Χειμερινού και Εαρινού εξαμήνου της ακαδημαϊκής χρονιάς 2018-2019. Με δεδομένη τη διεξαγωγή του μαθήματος εντός του επίσημου τυπικού συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που προβλέπει την αξιολόγηση στο τέλος του εξαμήνου μέσω της ΜΟΔΙΠ, και το γεγονός ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των φοιτητών που παρακολουθούσαν το μάθημα ήταν από το 1<sup>ο</sup> και το 2<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, δηλαδή είχαν μόλις αποφοιτήσει από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αφενός οι εκπαιδευόμενοι δεν ήταν συνηθισμένοι να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση των μαθημάτων τους κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, και αφετέρου ότι οι μέχρι τότε εμπειρίες τους δεν συνηγορούσαν στο να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διεργασίας του μαθήματος που παρακολουθούσαν.

Θα αναφερθούμε συνοπτικά στη σχετική βιβλιογραφία για τον ρόλο της αξιολόγησης που αφορά το διδακτικό έργο του εκπαιδευτή. Οι Noyé και Riveteau (1998) τονίζουν τον ρόλο που παίζει η αυτοαξιολόγηση για τον εκπαιδευτή σε σχέση με το: α) να γνωρίζει αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι κατακτήθηκαν κατά την ολοκλήρωση της



εκπαίδευσης, β) να αξιοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ως ρυθμιστικό μέσο και γ) να βελτιώνει την πρακτική του. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων για τη βελτίωση και την εξέλιξή τους και συνδέεται άμεσα με το πόσο πρόθυμοι είναι οι εκπαιδευτές μέσω της αξιολόγησης να επαναπροσδιορίσουν την πορεία του προγράμματος ή να το αρχίσουν από την αρχή σε περίπτωση που διαπιστώσουν σφάλματα. Αν η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική (Scriven, 1967), στοχεύει στη βελτίωση μέσω των αλλαγών, είναι δηλαδή μια αξιολόγηση που κοιτά «...και προς τα εμπρός» και οδηγεί σε αλλαγές που βασίζονται στις αξιολογικές κρίσεις (Rogers, 1999). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Boston (2002): *«Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις συνδέονται στενά με τις διδακτικές πρακτικές. Οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους πώς οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη, οι εργασίες και τα τεστ υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπουν στους μαθητές να επικοινωνούν αυτά που γνωρίζουν, και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση»* (σελ. 2).

Εκτός, όμως, από τον σκοπό που έχει η αξιολόγηση, σημαντικό ζητούμενο αποτελεί το τι αξιολογούμε ως εκπαιδευτές και ως εκπαιδευόμενοι. Σε αντίθεση με την αρχική προσέγγιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τον Bloom (1968; Bloom, Hasting & Madaus, 1971) που εστίαζε στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών που προσδιορίζονταν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι μετέπειτα προσεγγίσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Audibert, 1980; Allal, 1979, 1999; Perrenoud, 1998; Ouellette, 1990) τη διεύρυναν ως μια προνομιακή ευκαιρία τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους εκπαιδευόμενους, με στόχο τη συνειδητοποίηση και τον προβληματισμό σχετικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Σύμφωνα με τη διευρυμένη προσέγγισή της, η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέρα με τη μέρα μέσω τυπικών και άτυπων διεργασιών, με ενεργητική και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, που εμπειριέχει αλληλεπιδράσεις εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής σχέσης, επιτρέποντας στον δάσκαλο και στον μαθητή να προσαρμόσουν και να ρυθμίσουν τις αντίστοιχες ενέργειές τους στη διεργασία διδασκαλίας και μάθησης. Επιπλέον, η ρύθμιση αυτή πραγματοποιείται σε παρόντα χρόνο και ωφελεί τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτήν, αλλά και σε μέλλοντα χρόνο, καθώς συνεπάγεται αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση του δασκάλου προς τους επόμενους μαθητές που θα συμμετέχουν στα μαθήματά του και θα επηρεαστούν από τις αλλαγές που θα κάνει. Όπως αναφέρουν οι Allal και Mottier Lopez (2005: 245) *«στη διευρυμένη προσέγγιση της αξιολόγησης η ιδέα της αποκατάστασης των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από ανατροφοδότηση και διόρθωση αντικαθίσταται από την ευρύτερη έννοια της ρύθμισης της μάθησης μέσω ανατροφοδότησης και προσαρμογής»*.

Επιπρόσθετα, όταν η αυτοαξιολόγηση διενεργείται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην προώθηση της αποκαλούμενης από τον Habermas (1984) “επικοινωνιακής γνώσης” (communicative knowledge). Υιοθετώντας την ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, η εργαλειακή γνώση δεν συνιστά τον κύριο στόχο του μαθήματος, αλλά η εκπαίδευση εστιάζει περισσότερο στην ανάπτυξη οριζόντιων και μεταγνώστικων ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η σύνθεση απόψεων, η επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, η συνεργατικότητα, το να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, η διαχείριση συναισθημάτων, η συλλογικότητα, η ομαδικότητα και η συνεργασία (Βεργίδης, 2011; Jaques, 2004). Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο κριτικός στοχασμός και η βιωματική μάθηση αποτελούν θέματα που εμπεριέχονται στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος και ως εκ τούτου, η σύνδεση της αξιολόγησης του ίδιου του μαθήματος με αυτά έδωσε τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναστοχαστούν επάνω στην εμπειρία που είχαν στο μάθημα, αλλά και να προτείνουν αλλαγές και να αναστοχαστούν εκ νέου στις νέες εμπειρίες τους μετά την εφαρμογή των αλλαγών. Η ανάπτυξη της εμπειρίας (Dewey, 1980) μέσα από τον αναστοχασμό της εμπειρίας φοιτητών και Καθηγήτριας υπήρξε ο στόχος της αξιολόγησης στα δύο εξάμηνα του μαθήματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» την ακαδημαϊκή χρονιά 2018-2019.

#### *Η διεξαγωγή αξιολόγησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων*

Είναι σημαντικό να δώσουμε, αρχικά, κάποιες πληροφορίες για τη διεργασία που ακολουθήθηκε στο μάθημα, καθώς η αξιολόγηση αποτελούσε ουσιαστικό του στοιχείο, που συνέβαλε στη διαμόρφωση του μαθήματος. Το 1<sup>ο</sup> εξάμηνο τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν σε αμφιθέατρο με καθίσματα στερεωμένα στο πάτωμα, ενώ το 2<sup>ο</sup> εξάμηνο σε αίθουσα με τραπέζια και καρέκλες γύρω - γύρω, διάταξη που ευνοούσε τη δουλειά σε ομάδες εργασίας.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 13 διά ζώσης συναντήσεις σε κάθε μάθημα, στις οποίες συμμετείχαν συνήθως 45-50 φοιτητές, ενώ υπήρξαν ένα έως δύο μαθήματα με 25 φοιτητές και 4 μαθήματα με περισσότερους από 70 φοιτητές.

Από την πρώτη συνάντηση συμφωνήθηκε με τους φοιτητές ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, που συμπεριλάμβανε κυρίως δουλειά σε ομάδες εργασίας των 4-6 ατόμων και ολιγόλεπτες εμπλουτισμένες εισηγήσεις επί των θεμάτων που διαπραγματευόταν το μάθημα κάθε φορά. Η εισαγωγή στο θέμα κάθε μαθήματος γινόταν, συνήθως, με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων ή εντύπων και αποτελούσε το αρχικό ερέθισμα για να ακολουθήσει δουλειά σε ομάδες εργασίας. Τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας που ανακοινώνονταν στην ολομέλεια, συνδέονταν με τη θεωρία μέσω ολιγόλεπτης εμπλουτισμένης εισήγησης.

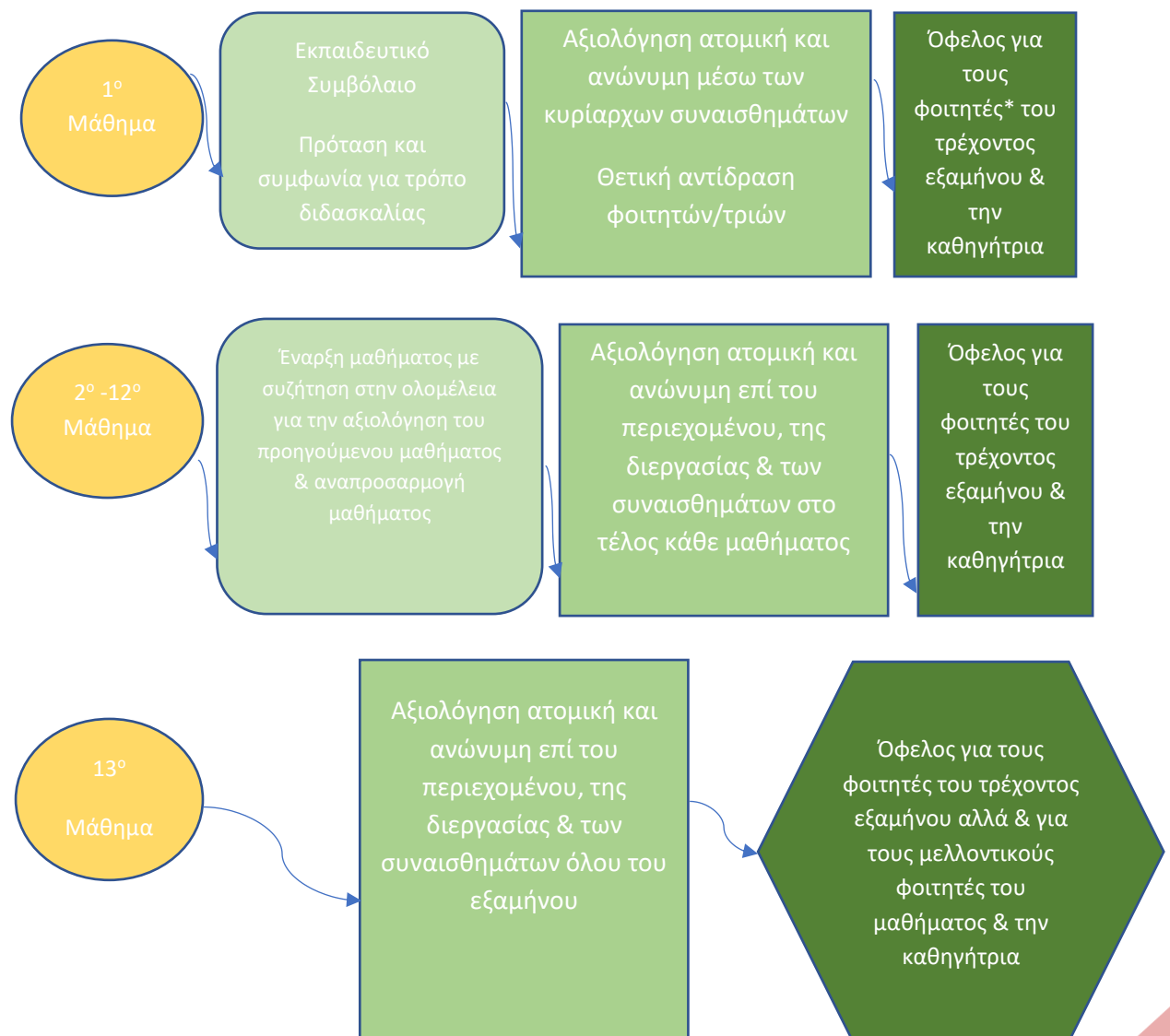
Κατά την εναρκτήρια συνάντηση των μαθημάτων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συμβολαίου (Knowles, 1991; Noyé & Pivetau; 1999. Rogers, 1999; Λευθεριώτου, 2012) επιχειρήθηκε η διερεύνηση και η αντιμετώπιση των φόβων των φοιτητών (Noyé & Pivetau, 1999), καθώς και ο προσδιορισμός των προσδοκιών τους τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο διεργασίας και σχέσεων με την Καθηγήτρια αλλά και με τους υπόλοιπους φοιτητές. Η σύναψη του εκπαιδευτικού συμβολαίου πραγματοποιήθηκε σε ομάδες εργασίας, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όλους να εκφράσουν και να ανταλλάξουν την άποψή τους με τους υπόλοιπους. Στο τέλος της εναρκτήριας συνάντησης οι φοιτητές έγραψαν ατομικά και ανώνυμα σε πολύχρωμα «χαρτάκια» το κυρίαρχο συναίσθημά τους από τη συμμετοχή τους στη συνάντηση. Τα «χαρτάκια» ήταν πολύ ενθαρρυντικά για να πραγματοποιηθεί η προτεινόμενη από την Καθηγήτρια εκπαιδευτική διεργασία, καθώς τα αισθήματα που κυριαρχούσαν ήταν «περιέργεια», «ενδιαφέρον» και «ανυπομονησία» για τα επόμενα μαθήματα, αλλά και «οικειότητα», «αισιοδοξία», «ευχαρίστηση», «χαρά» και «ενθουσιασμός».

Σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, οι φοιτητές κλήθηκαν στο τέλος κάθε μαθήματος να αποτυπώσουν ατομικά στα πολύχρωμα χαρτάκια που τους μοιράζονταν, τις απόψεις τους ή/και τα συναισθήματά τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ή να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο των «κρίσιμων στιγμών» του μαθήματος (Brookfield, 1995). Στην αρχή κάθε μαθήματος η Καθηγήτρια συζητούσε με τους φοιτητές σε σχέση με το τι «είπαν τα χαρτάκια» του προηγούμενου μαθήματος και πώς μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση του περιεχομένου, του χρονοδιαγράμματος και της διεργασίας του μαθήματος. Η αξιολόγηση εντάχθηκε στο μάθημα ως μαθησιακή διεργασία, με στόχο οι φοιτητές να έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν επάνω στη συμπεριφορά τους και τη συμμετοχή τους (ως μέλη των ομάδων εργασίας ή ως μέλη της ολομέλειας) στο μάθημα. Επιχειρήθηκε η αξιολόγηση να αποτελεί, όπως αναφέρει ο Jaques (2004: 348), «... μια δημιουργική πηγή μάθησης, μέσω της οποίας πληροφορούνται τόσο τα μέλη όσο και η ομάδα ως σύνολο για τη συμβολή τους στην ομαδική εργασία και προτείνονται τρόποι με τους οποίους μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες της ομάδας». Έτσι, αφενός μέσω της αξιολόγησης η Καθηγήτρια αλλά και οι φοιτητές μάθαιναν να κάνουν αλλαγές και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους και αφετέρου, οι φοιτητές ανέπτυξαν μέσα από το «εργαλείο» αξιολόγησης, καινούργιες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις ως προς αυτήν. Προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε στην πράξη αυτό που αναφέρει ο Rogers (1998: 296-297) «Εφόσον η αξιολόγηση είναι σε μεγάλο βαθμό δεξιότητα, οι εκπαιδευτές πρέπει να διδάξουν στους εκπαιδευόμενους πώς να αξιολογούν. Πρέπει να δείξουν αυτή τη διαδικασία. Η αξιολόγηση είναι δραστηριότητα που μαθαίνεται με την κοινή πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και όχι μέσω παροτρύνσεων».

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις 12 πρώτες συναντήσεις δεν ήταν ίδιες κάθε φορά και αφορούσαν είτε το περιεχόμενο και την κατανόησή του, είτε τη διεργασία μάθησης

που ακολουθήθηκε στο μάθημα, είτε τα συναισθήματα των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στο κάθε μάθημα. Θεωρώντας ότι το συναίσθημα αποτελεί αναπόσπαστο και ουσιαστικό στοιχείο στη διεργασία της μάθησης (Jaques, 2004), η δημιουργία φιλικού κλίματος και η δημιουργία «χώρου» για ελεύθερη έκφραση των απόψεων και συναισθημάτων των φοιτητών (Rogers, 1999; Κόκκος, 2005), αλλά και οι αναπροσαρμογές του μαθήματος σε σχέση με τα όσα είχαν αποτυπωθεί στα χαρτάκια, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο να συμμετέχουν ουσιαστικά οι φοιτητές στην αξιολόγηση του κάθε μαθήματος και στη διαμόρφωση των επόμενων μαθημάτων του εξαμήνου. Στο τέλος της 13<sup>ης</sup> συνάντησης μοιράστηκε ερωτηματολόγιο, που αφορούσε συνολικά την αξιολόγηση όλου του εξαμήνου.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο εντάχθηκε η αξιολόγηση στα 13 μαθήματα του κάθε εξαμήνου και το όφελος που προέκυψε για τους συμμετέχοντες, φοιτητές που συμμετείχαν στο μάθημα και την Καθηγήτρια, αλλά και για τους μελλοντικούς φοιτητές του μαθήματος μέσω των αναπροσαρμογών που θα γίνουν στο περιεχόμενο αλλά και στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.



**Σχήμα 1:** Η ένταξη της αξιολόγησης στη διεργασία μάθησης στις 13 συναντήσεις του εξαμήνου και τα οφέλη της για τους συμμετέχοντες<sup>13</sup>.

Οι αντιδράσεις των φοιτητών ήταν πολύ θετικές για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, ο οποίος προϋπέθετε την ενεργό συμμετοχή τους, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση στο τέλος κάθε συνάντησης, ενώ στην αρχή τους παραξένεψε, στην πορεία των μαθημάτων του εξαμήνου αποτελούσε «φυσικό κλείσιμο» κάθε εκπαιδευτικής συνάντησης. Ενδεικτικό είναι ότι κάποιες φορές, όταν οι φοιτητές αποχωρούσαν λόγω υποχρεώσεων νωρίτερα από το μάθημα, άφηναν στο σημείο που συγκεντρώνουμε τα χαρτάκια το ατομικό τους χαρτάκι, χωρίς αυτό να τους έχει ζητηθεί από την Καθηγήτρια. Η τοποθέτηση των φοιτητών για όλα τα θέματα και τους συντελεστές του μαθήματος υπήρξε πολύ σημαντική και έδωσε πολλές φορές την ευκαιρία να υπάρξει προβληματισμός στην ολομέλεια για όσα δυσκόλευαν τον κάθε φοιτητή ατομικά αλλά και ομαδικά, όπως για παράδειγμα, η φασαρία ή η κούραση που υπήρχε όταν λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών, υπήρχαν πολλές ομάδες εργασίας που παρουσίαζαν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους στην ολομέλεια. Προτάθηκαν λύσεις από τους φοιτητές και την Καθηγήτρια που δοκιμάστηκαν σε επόμενες συναντήσεις, αναπροσαρμόστηκαν η δομή και ο σχεδιασμός των μαθημάτων όπου χρειαζόταν, και υπήρξαν εκ νέου διαπραγματεύσεις στοιχείων του αρχικού εκπαιδευτικού συμβολαίου. Η αξιολόγηση ως αναστοχασμός επί της εμπειρίας των φοιτητών από τα μαθήματα και η προσπάθεια να «επιζήσει» η κάθε εμπειρία παραγωγικά μέσα στις εμπειρίες των επόμενων μαθημάτων, ακολουθώντας μεθόδους δράσης στα επόμενα μαθήματα που προέκυπταν από την αξιολόγηση της εμπειρίας των προηγούμενων μαθημάτων, εξασφάλιζε αυτό που αναφέρει ο Dewey (1980) για το «συνεχές της εμπειρίας» και την εκπαιδευτική της αξία.

Η συνολική αξιολόγηση του μαθήματος που πραγματοποιήθηκε στο τελευταίο μάθημα ήταν πολύ ενθαρρυντική για το εγχείρημα που επιχειρήθηκε και στα δύο εξάμηνα του μαθήματος, καθώς όλοι οι φοιτητές δήλωσαν ότι θα σύστηναν σε νέους φοιτητές την παρακολούθηση του μαθήματος τόσο για το περιεχόμενό του όσο και για τη διεργασία που ακολουθήθηκε σε αυτό. Τόνισαν την ικανοποίησή τους από την ενεργό συμμετοχή τους, και από το γεγονός ότι μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς να φοβούνται να κάνουν λάθος, αλλά και από το γεγονός ότι οι απόψεις και προτάσεις τους λαμβάνονταν υπόψη και το μάθημα αναπροσαρμοζόταν βάσει αυτών. Χαρακτηριστικές είναι μερικές από τις απαντήσεις: «θέλουμε περισσότερα τέτοια μαθήματα στο Πανεπιστήμιο που να καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό», «δεν είναι ένα μάθημα που απλά ακούς τι σου λέει η Καθηγήτρια», «σου δίνεται η δυνατότητα να μιλήσεις και να πεις την άποψή σου χωρίς να σε

---

<sup>13</sup> για λόγους οικονομίας χώρου χρησιμοποιήθηκε μόνο το αρσενικό γένος στην αναφορά των εκπαιδευομένων

διακόψει η Καθηγήτρια και να σου τονίσει ότι αυτό που λες είναι λάθος», «εκφράζαμε όλοι την άποψή μας και η Καθηγήτρια νοιαζόταν για τις απόψεις μας», «το μάθημα γινόταν όχι για μας, αλλά μαζί με μας».

### **3.2 Αντιστρέφοντας την τάξη...**

Η ιδέα της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped or Inverted Classroom) συνιστά μια αρκετά πρόσφατη και καινοτομική σύλληψη για την οργάνωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα εργαλεία και τα μέσα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους Lage, Platt, και Treglia (2000: 32), «αντιστρέφοντας την τάξη σημαίνει ότι τα γεγονότα που παραδοσιακά λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη, τώρα γίνονται εκτός τάξης και αντίστροφα». Ποια είναι, όμως, τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός τάξης σύμφωνα με την παραδοσιακή οργάνωση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος, ειδικά αν αυτό απευθύνεται σε ένα μεγάλο ακροατήριο; Η συνήθης οργάνωση του μαθήματος παραπέμπει σε διαλέξεις, σε ορισμένες περιπτώσεις εμπλουτισμένες με συζήτηση και επίλυση αποριών, οι οποίες γίνονται στις αίθουσες και τα αμφιθέατρα και έχουν διάρκεια από δύο έως τρεις ώρες. Στη συνέχεια, δίνονται στους φοιτητές ασκήσεις, εργασίες ή εφαρμογές, ατομικές ή ομαδικές, για το σπίτι (homework). Η ιδέα της «αντιστροφής» έγκειται, ουσιαστικά, στο να παρακολουθούν οι φοιτητές τις διαλέξεις στο σπίτι, ενώ το παραδοσιακό μάθημα μετατρέπεται πλέον σε επεξεργασία ερωτημάτων, εκπόνηση εργασιών σε μικρές ομάδες και γενικότερα, σε περισσότερο συμμετοχικές δραστηριότητες υπό την επίβλεψη του Καθηγητή. Είναι προφανές ότι βασικός προωθητικός παράγοντας είναι πλέον οι νέες τεχνολογίες, το διαδίκτυο και οι πλατφόρμες μάθησης, που παρέχουν τη δυνατότητα για αποτελεσματικότερη και πληρέστερη παρακολούθηση των διαλέξεων εκτός πανεπιστημιακής τάξης.

Στην προκειμένη περίπτωση, η εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης έγινε σε ένα μάθημα του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών από τον Καθηγητή Θανάση Καραλή. Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, πρόκειται για την πρώτη περίπτωση εφαρμογής του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης σε ελληνικό πανεπιστήμιο, καθώς πριν από αυτή εντοπίζεται στη βιβλιογραφία μια ακόμη εφαρμογή πέραν της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ένα Τμήμα σπουδαστών Ναυτικών Μηχανικών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού της Χίου (Χουλή, 2015).

Η εφαρμογή αυτή έγινε από τους Πλώτα και Καραλή στο μάθημα του τέταρτου έτους με τίτλο: «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (Plota & Karalis, 2019), για πέντε από τις συνολικά δεκατρείς διδακτικές εβδομάδες. Για τη δημιουργία του «ηλεκτρονικού μαθήματος» χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Edmodo, στην οποία ήταν διαθέσιμα τα ακόλουθα υλικά, δομημένα με βάση τις πέντε εβδομάδες: επτά βίντεο του διδάσκοντα (συνολικής διάρκειας πενήντα λεπτών), τέσσερις παρουσιάσεις βασισμένες στο



Powerpoint, περίπου 250 σελίδες εκπαιδευτικού υλικού, δέκα βίντεο από το διαδίκτυο, μια ταινία και τρεις ασκήσεις-εφαρμογές, ενώ καθόλη τη διάρκεια των πέντε εβδομάδων λειτούργησε forum για την επίλυση αποριών και την ανταλλαγή απόψεων. Οι φοιτητές παρακολουθούσαν με βάση τις οδηγίες μελέτης, όλα τα παραπάνω υλικά πριν το μάθημα κάθε εβδομάδας. Σε κάθε διά ζώσης συνάντηση (δηλαδή στη θέση του τυπικού πανεπιστημιακού μαθήματος), γινόταν ανταλλαγή απόψεων των φοιτητών για όσα παρακολούθησαν, συζήτηση και επίλυση αποριών, ενώ εκπονήθηκαν συνολικά τέσσερις μεγάλης έκτασης εργασίες. Οι εργασίες αυτές γίνονταν σε ομάδες των πέντε φοιτητών (συνολικά 21 ομάδες) και ακολουθούσε παρουσίαση στην ολομέλεια, συζήτηση και σχολιασμός από τον διδάσκοντα. Η διερεύνηση και η αξιολόγηση αυτής της παρέμβασης βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους φοιτητές (ένα τη δεύτερη εβδομάδα και ένα μετά το τέλος των μαθημάτων), προσωπικά και ομαδικά ημερολόγια καταγραφής από τους φοιτητές (τρεις φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων), ημερολόγια καταγραφής του διδάσκοντα, καθώς και σε ανάλυση των δεδομένων λειτουργίας της πλατφόρμας.

Με βάση τα πρώτα αποτελέσματα από την παραπάνω διερεύνηση προκύπτει ότι:

- Οι φοιτητές δηλώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη συγκεκριμένη οργάνωση του μαθήματος σε ποσοστό 86,6%.
- Η μορφή και η ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού αξιολογείται θετικά από ποσοστό 71,4% των φοιτητών.
- Ποσοστό 92,4% των φοιτητών θεωρούν ότι με το συγκεκριμένο τρόπο δόμησης του μαθήματος αυξήθηκε η ενεργός συμμετοχή τους.

Ίσως το πιο θετικό στοιχείο από την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι το γεγονός ότι, σε σχέση με προηγούμενα έτη που το μάθημα διδασκόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, τριπλασιάστηκε ο αριθμός των φοιτητών που το παρακολούθησαν ανελλιπώς!

#### **4. Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής - επόμενα βήματα**

Το Δίκτυο είναι μέχρι στιγμής μια εθελοντική δράση πανεπιστημιακών δασκάλων, που χάρη στην πρωτοβουλία του Εργαστηρίου Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, έχει διοργανώσει ένα Συμπόσιο και ένα Συνέδριο, που έθεσαν τις βάσεις για τη λειτουργία του. Ωστόσο, είναι ευνόητο να τίθενται ζητήματα σχετικά με την προοπτική και τις μορφές αποδοτικότερης λειτουργίας του, τις μελλοντικές του κατευθύνσεις και τη συμβολή στην ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στη χώρα μας. Τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται μεταξύ τους, αλλά, και κυρίως, με τις εξελίξεις στο πεδίο της αναβάθμισης του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών δασκάλων.

Για την τοποθέτηση έναντι αυτών των ζητημάτων, κομβικής σημασίας άξονες είναι ο ρόλος αφενός της Πολιτείας και αφετέρου των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα ήταν εφικτή αλλά και ευκατάρια μια παρέμβαση της Πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση; Με δεδομένη την αυτονομία των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι σχετικές πρωτοβουλίες είναι αναγκαίο να προέρχονται από τα ίδια τα ιδρύματα. Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου έγινε γνωστό ότι δύο ιδρύματα (Πανεπιστήμιο Πατρών και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης), με αποφάσεις των Συγκλήτων τους προχώρησαν στη δημιουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας, ενώ αναφέρθηκε ότι και ορισμένα άλλα ιδρύματα κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Επομένως, τόσο από τη διοργάνωση των Συνεδρίων όσο και από τις θεσμικές πρωτοβουλίες που αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι το ζήτημα της αναβάθμισης των συνθηκών και των προϋποθέσεων άσκησης του διδακτικού έργου από τα μέλη ΔΕΠ, έχει ήδη τεθεί επί τάπητος και έχουν εκκινήσει σποραδικές, αλλά ουσιαστικές πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώθηκαν από τα μέλη της ομάδας μας, το Δίκτυο είναι αναγκαίο να διατηρήσει σε πρώτη φάση τον επιστημονικό του χαρακτήρα, που προφανώς μπορεί να συνοδεύεται και από παροχή υλικών και τεχνογνωσίας σε ενδιαφερόμενους φορείς ή/και συναδέλφους. Σε αυτή την κατεύθυνση επιμέρους δράσεις που θα μπορούσαν να προταθούν, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Διοργάνωση δεύτερου εθνικού Συνεδρίου, που αυτή τη φορά να περιλαμβάνει και εισηγήσεις για τα θέματα που άπτονται των αξόνων του Δικτύου και διερεύνηση της δυνατότητας αυτό το Συνέδριο να έχει και διεθνή χαρακτήρα.
- Συνέχιση της έκδοσης του ενημερωτικού δελτίου του Δικτύου (Newsletter).
- Προώθηση των συνεργασιών μεταξύ των ερευνητικών ομάδων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ή/και σε συναφείς ερευνητικές περιοχές.
- Δημιουργία αποθετηρίου για τη συγκέντρωση και διάθεση «καλών πρακτικών» ή προτάσεων που έχουν κατατεθεί από συναδέλφους.

## 5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας αναφορικά με τους επιμέρους άξονες του Συνεδρίου, θεωρούμε αναγκαίο να εκκινήσουμε από το γεγονός ότι εδώ και αρκετά χρόνια η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική είναι στο επίκεντρο όχι μόνον της ερευνητικής κοινότητας, αλλά και των φορέων διαμόρφωσης πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι ιδιαιτερότητες του ρόλου του πανεπιστημιακού δασκάλου σχετίζονται με τους δύο βασικούς πυλώνες του έργου του, δηλαδή τον διδακτικό και τον ερευνητικό, οι οποίες δεν είναι μονωμένοι αλλά, αντίθετα, είναι αλληλοσυμπληρούμενοι και αλληλοεπηρεαζόμενοι. Ωστόσο, στη χώρα



μας παρατηρείται μια έμφαση στο ερευνητικό μέρος, αφού αυτό φαίνεται πως είναι το τμήμα της συνεισφοράς του μέλους ΔΕΠ, το οποίο -κυρίως- αξιολογείται για την επαγγελματική του εξέλιξη. Οι παρεμβάσεις στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αποτελέσουν αντικείμενο μέριμνας όχι μόνον της πανεπιστημιακής κοινότητας, αλλά και θεσμικών παρεμβάσεων.

Από τα μέλη της ομάδας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη αξιοποίησης θεωρητικών προσεγγίσεων από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι οποίες υπό τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικές όχι μόνον για τον σχεδιασμό των μαθημάτων, αλλά και για την καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων. Η προώθηση της κριτικής σκέψης, οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, η διερεύνηση των αναγκών των φοιτητών, η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων και οι πρακτικοί τρόποι παρέμβασης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων είναι οι σημαντικότεροι άξονες για προβληματισμό.

Για το Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, πέραν των πρακτικών βημάτων (όπως λ.χ. η διοργάνωση Συνεδρίων σε τακτική βάση ή η κυκλοφορία του ενημερωτικού δελτίου), τονίστηκε η ανάγκη δημιουργίας συμπράξεων ερευνητικού προσανατολισμού μεταξύ των ερευνητικών ομάδων που δραστηριοποιούνται σε αυτόν τον τομέα και έχουν ήδη παραγάγει ένα πολύ σημαντικό έργο με προεκτάσεις στη διδακτική πράξη, αλλά και η λειτουργία ενός αποθετηρίου με πρωτοβουλίες και καλές πρακτικές μελών ΔΕΠ.

Τέλος, από τις δύο καλές πρακτικές που παρουσιάστηκαν αναλυτικά, προκύπτει ότι στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι εφικτό να διερευνάται η εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων από τις παραδοσιακές, κατά μείζονα λόγο όταν και οι ίδιοι οι διδάσκοντες θεωρούν ότι έτσι επιτυγχάνουν τους στόχους τους, αλλά και οι φοιτητές δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη διεξαγωγή του μαθήματος με διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. In L. Allal, J. Cardinet and P. Perrenoud (eds.), *L' évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Bern: Peter Lang.
- Allal, L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation*. In C. Depover and B. Noël (eds.), *L' évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*, 35-56. Brussels: De Boeck.

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (p. 241-264). Paris: OECD Publication. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17429>
- Audibert, S. (1980). "En d'autres mots ... l'évaluation des apprentissages !", *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 59-64.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές – συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 123 – 137.
- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Διά βίου μάθηση: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, 35-48. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Bloom, B.S. (1968). "Learning for Mastery", *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8, 9. Ανακτήθηκε από <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Boud D. & Miller, N. (Eds.) (1996). *Working with Experience: Animating Learning*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- ΕΚΕΠΙΣ, (2008). *Νέο προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ekepis.gr/site/gr/perigrammata.htm> (26/12/2016).
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, vol. 1*. Thomas McCarthy (trans.). Boston: Beacon Press.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1991). *Using Learning Contracts*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

- Κόκκος, Α. (2005). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Ρ. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 9-12*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών συμβούλων. Οδηγός μελέτες εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ.
- Νογέ, D., & Riveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ο' Day, R. (2014). *The Professions in Early Modern England, 1450-1800: Servants of the Commonwealth*. London: Routledge.
- Ouellette, L. M. (1990), "La communication comme support théorique à l' évaluation", *Mesure et évaluation en éducation, 13*, 5-22.
- Perrenoud, P. (1998), "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field", *Assessment in Education, 5*(1), 85-102.
- Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University Context, *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair, 6*(2), 53-61.
- Πουλόπουλος, Χ., & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39–83. Chicago: Rand McNally.
- Χουλή, Α. (2015). *Flipping a Merchant Class Around*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

## Διαδικασίες επιμόρφωσης και αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

**Φραγκούλης Ιωσήφ**

Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΣΠΑΙΤΕ (Συντονιστής)

**Πρατικάκη Αναστασία, ΕΔΙΠ**

Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην έννοια της «επιστημονικής διδασκαλίας», δηλαδή την αναγκαιότητα εμβάθυνσης των διδασκόντων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας. Αναζητούνται και καταγράφονται τρόποι επιμόρφωσης και αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ενώ παρουσιάζονται μέθοδοι και εκπαιδευτικά εργαλεία, που εμπλέκουν ενεργά διδάσκοντες και διδασκόμενους στη διαδικασία της μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ίδρυση και στελέχωσης Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης και στον ρόλο που θα επιτελούν, καθώς και στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Οι καλές πρακτικές που περιγράφονται στο τέλος, αποσκοπούν να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την εφαρμογή σύγχρονων θεωριών μάθησης, αλλά και μεθόδων-εκπαιδευτικών τεχνικών, κατάλληλων για τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

### Training and evaluation procedures of the teaching practice in Higher Education

**Fragoulis Iosif**

Assoc. Professor, ASPAITE (Coordinator)

**Pratikaki Anastasia**

EDIP, University of Crete

### Abstract

The issue of scientific teaching is presented and analyzed in this study. Especially, the term is referring to the necessity of in-depth approach of teaching and pedagogic adequacy of academics in Higher Education. Training and evaluation processes on the teaching practice are presented, as well as methods and educational tools for the involvement of teachers and students on active learning procedures. The establishment and staffing of Teaching and Learning Centers and the responsibilities that they implement, are also emphasized in the

study. Finally, the description of two good practices are intended to highlight the characteristics and methods of Adult Education, which are necessary for the modernization of teaching and pedagogic procedures in Higher Education.

## Εισαγωγή

Η αποστολή των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως απόρροια των προαναφερόμενων με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στον διεθνή χώρο η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (Σταμέλος, 2016), αν και μέχρι σήμερα στη χώρα μας ελάχιστα βήματα έχουν γίνει σχετικά με την ανάπτυξή της (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016). Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου εδράζεται στην αντίληψη πως οι θεωρητικές γνώσεις και τα εφόδια των πανεπιστημιακών δασκάλων δεν επαρκούν για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους. Χρειάζεται να διαθέτουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν αποφασιστικά τους φοιτητές στην απόκτηση γνώσεων καθώς και στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή τόσο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ), η οποία ως μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην υποστήριξη του διδακτικού και ερευνητικού έργου των εκπαιδευτικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το έργο τους είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και απαιτητικό, αν λάβουμε υπόψη μας την άποψη του θεώρηση του Illeris (2016), ο οποίος αναφέρει πως η ολοκληρωμένη μάθηση εμπεριέχει τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις: το περιεχόμενο (διδασκτέα ύλη, εκπαιδευτικές μέθοδοι, ανάπτυξη ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης), την υποκίνηση και το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων και, τέλος, τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό πλαίσιο (Illeris, 2016; Κόκκος, 2016).

### 1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Μελών ΔΕΠ/ Διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση Διδακτικού Έργου

Διαχρονικά στην ακαδημαϊκή κοινότητα κυρίαρχη ήταν -και εξακολουθεί να παραμένει- η άποψη ότι το διδακτικό έργο των πανεπιστημιακών δασκάλων είναι

ήσσονος σημασίας, συγκριτικά με το επιστημονικό και ερευνητικό τους έργο. Συνεπώς, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δεν αποτελεί προτεραιότητα ούτε σε ατομικό ούτε σε συλλογικό/θεσμικό επίπεδο (Knapper & Rogers, 1994; Martin & Ramsden, 2000). Η παραπάνω προσέγγιση, αναμφίβολα, βρίσκει σύμφωνους αρκετούς ακαδημαϊκούς στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο.

Βέβαια, το ερώτημα που προκύπτει είναι: *Καλός επιστήμονας –ερευνητής είμαι- αποτελεσματικός δάσκαλος της επιστήμης μου είμαι;* Οι απόψεις δίστανται. Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν τη συσχέτιση έρευνας και διδασκαλίας, αναγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση που ασκεί ο ένας χώρος στον άλλο (Benowski, 1991; Carnell, 2007). Ο αντίλογος, όμως, εξακολουθεί να υποστηρίζει την κατώτερη θέση στην οποία βρίσκεται η πανεπιστημιακή διδασκαλία, όπως φαίνεται και στα ακαδημαϊκά ερευνητικά κονδύλια που δαπανώνται αντιστοίχως (Gibbs, 1995)

Το παραπάνω ερώτημα εξακολουθεί να «ταλαιπωρεί» την πανεπιστημιακή κοινότητα διεθνώς, μόνο που τώρα διαφαίνεται μία νέα τάση στη σημασία που δίδεται στην ακαδημαϊκή διδασκαλία. Το ενδιαφέρον για την ποιότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων «περνάει» μέσα από την αποτελεσματική διδασκαλία (Alderman, Towers, Bannah & Phan, 2014). Έννοιες όπως η «ακαδημαϊκή αριστεία» και η «επιστημονική διδασκαλία» έρχονται στο προσκήνιο, δίνοντας χώρο για την ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την αποτύπωση και αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα Βρετανικά Πανεπιστήμια έχουν καθιερώσει βραβεία αριστείας στη διδασκαλία και στη μάθηση, όχι για μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές μόνο, αλλά και για το ακαδημαϊκό προσωπικό, όπως συνέβη στο Πανεπιστήμιο του Durham το 2005<sup>14</sup>. Επίσης, μη κερδοσκοπικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως το Higher Education Academy<sup>15</sup>, συνεργάζονται με πανεπιστημιακά ιδρύματα της Μεγάλης Βρετανίας για τη διαμόρφωση προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης με διττό σκοπό: την επαγγελματική εξέλιξη των ακαδημαϊκών δασκάλων, αλλά ταυτόχρονα και την αποτελεσματική μαθησιακή προσέγγιση των φοιτητών. Η παραπάνω προσέγγιση έρχεται καθυστερημένα σε σύγκριση με Πανεπιστήμια των Η.Π.Α και της Αυστραλίας, όπου ανάλογες στρατηγικές και δομές, όπως το Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching έχουν καθιερωθεί αρκετές δεκαετίες πριν (Boyer, 1990; Rice, 1992).

Στον ελλαδικό χώρο η έννοια της «επιστημονικής διδασκαλίας» και της «ακαδημαϊκής αριστείας» ως προς την παράμετρο της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των Πανεπιστημιακών, είναι υπό διαμόρφωση. Όμως, σήμερα αρκετοί Πανεπιστημιακοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εμβάθυνσης και επιμόρφωσης σε θέματα Διδακτικής.

<sup>14</sup><https://www.dur.ac.uk/academic.office/card/academicdevelopment/excellenceinlearningandteachingawards/>

<sup>15</sup> <https://www.heacademy.ac.uk>

Τόσο η κατάρτιση στη διδακτική πράξη όσο και η αξιολόγησή της αποτελούν βασικά ζητούμενα στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Αρχικά, θα μπορούσαν να επιμορφωθούν εθελοντικά συγκεκριμένοι Καθηγητές, από ειδικούς στη Διδακτική αλλά και την Εκπαίδευση Ενηλίκων και αργότερα, με το μοντέλο των πολλαπλασιαστών (Karalis, 2016), να υπάρξει διάχυση της συγκεκριμένης γνώσης σε όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο ερώτημα εάν απαιτείται αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των πανεπιστημιακών, η απάντηση είναι αναμφίβολα, ναι. Ποιοι εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης; Όλο το ανθρώπινο δυναμικό· οι Καθηγητές, οι φοιτητές, τα θεσμικά όργανα του Πανεπιστημίου. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει χαρακτήρα εθελοντικό, αλλά και υποχρεωτικό/θεσμικό. Όπως προτείνει ο Ronald Berk (2005) υπάρχουν πολλές μορφές αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία:

1. Η αυτό-αξιολόγηση και οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες (με συναίνεση των Καθηγητών) θα μπορούσαν να δώσουν στοιχεία ανατροφοδότησης στους ίδιους για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες θα συνιστούσαν και μορφή έτερο-αξιολόγησης και από άλλους Καθηγητές στο πλαίσιο συνεργασίας τους.

2. Τα περιγράμματα μαθημάτων συνιστούν, επίσης, μορφή αυτό-αξιολόγησης, εφόσον ο Καθηγητής οφείλει να στοχαστεί πάνω στο σχεδιασμό, (σκοποί-στόχοι), την υλοποίηση (περιεχόμενο, εκπαιδευτικές μεθόδους) και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ταυτοχρόνως, συνιστούν και μορφή έτερο-αξιολόγησης, εφόσον μπορούν αξιολογηθούν και από άλλους συναδέλφους.

3. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσης από τους φοιτητές προσφέρουν στοιχεία τόσο για τη διδακτική ικανότητα των Καθηγητών, όσο και για θεσμικά όργανα σε μία μελλοντική εξέλιξη των συγκεκριμένων Πανεπιστημιακών.

4. Η καθιέρωση βραβείων αριστείας στη διδασκαλία. Συνιστά έμμεση αξιολόγηση, αλλά ουσιαστική για τη διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων των καθηγητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Πανεπιστήμιο Κρήτης που έχει καθιερώσει βραβείο εξαιρετης πανεπιστημιακής διδασκαλίας από το 1999<sup>16</sup>.

Οι τρεις παραπάνω μορφές αξιολόγησης θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην ετήσια αξιολόγηση της Ανώτατης Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π) με τροποποίηση των ερωτηματολογίων της, ώστε να διαφαίνεται τόσο η οπτική των φοιτητών για τη διδακτική πράξη όσο και η αυτό-αξιολόγηση του Καθηγητή. Η τέταρτη μορφή αξιολόγησης επαφίεται στη βούληση της κάθε πανεπιστημιακής διοίκησης για την καθιέρωσή της.

<sup>16</sup> <https://www.uoc.gr/university/pichoridi/pixoridi-vraveio.html>



## 2. Υποστήριξη Διδακτικού Έργου - Θεωρία και Πράξη

Η υποστήριξη του διδακτικού έργου έχει ως εφαλτήριο τη διαδικασία μάθησης και τις συνοδές θεωρίες της. Τι ορίζουμε ως μάθηση; μάθηση είναι η διαδικασία που βοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν (σχετικά) μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ'επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση (Gagne, 1975). Αντίστοιχα και συμπληρωματικά, ο Knud Illeris ορίζει τη μάθηση ως οποιαδήποτε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση (2016). Στο Εισαγωγικό Σημείωμα του βιβλίου του Illeris «Ο τρόπος που μαθαίνουμε: οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», ο Αλέξης Κόκκος συνοψίζει τις τρεις διαστάσεις μάθησης: το περιεχόμενο, την υποκίνηση και το περιβάλλον. Το περιεχόμενο αναφέρεται στο αντικείμενο της μάθησης, δηλαδή τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και τις στάσεις και τις αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας. Η υποκίνηση αφορά στα κίνητρα, το ενδιαφέρον, τα συναισθήματα και γενικότερα, τη διάθεση και δέσμευση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Τέλος, το περιβάλλον αντιπροσωπεύει το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση –τον εκπαιδευτικό οργανισμό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (2016).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η μάθηση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, όπου ο πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν πρέπει μόνο να μεταβιβάσει γνώσεις, αλλά να υποκινήσει το ενδιαφέρον των φοιτητών, να τους εμπλέξει συναισθηματικά και να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν συμπεριφορές και στάσεις για να μπορέσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες. Το ερώτημα που προκύπτει είναι εύλογο· οι παραπάνω μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας-εισήγησης; Η απάντηση είναι μάλλον είναι αρνητική. Στην παραδοσιακή διδασκαλία οι φοιτητές μένουν παθητικοί δέκτες, χωρίς να απαιτείται να κάνουν άλλη νοητική διεργασία πέραν της αποστήθισης. Όμως, με αυτό τον τρόπο δεν καλλιεργείται η κριτική τους ικανότητα και δεν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντιθέτως, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης επιβάλλει την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών και την αξιοποίηση των πεποιθήσεων και των εμπειριών τους για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1990, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2016). Οι φοιτητές, όπως και οι διδάσκοντες, είναι ενήλικοι, «κουβαλούν» τις δικές τους πεποιθήσεις και προδιαθέσεις, ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο έχουν κοινωνικοποιηθεί και τα κίνητρα μάθησης ενεργοποιούνται, όταν δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ εμπειρίας και πραγματικότητας. Ο σκοπός της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι, αφενός να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνοι και να φτάσουν στην αυτό-μόρφωση και, αφετέρου να ωθήσει τους ενήλικους εκπαιδευτές

να καλλιεργήσουν διαδικασίες διαλόγου και στοχασμού με τους εκπαιδευόμενους μέσω της ενεργοποίησής τους (Κουλαουζίδης, 2008).

Ποιες μέθοδοι και ποια εκπαιδευτικά εργαλεία θα ήταν κατάλληλα για την ανάδειξη των πεποιθήσεων-εμπειριών αλλά και των αναγκών και φοιτητών; Πώς καλλιεργείται η κριτική τους ικανότητα και πώς εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης;

Αρχικά οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι θα μπορούσαν, μέσω ερωτηματολογίων, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματός τους, να «ανιχνεύσουν» τις ανάγκες των φοιτητών για το γνωστικό αντικείμενο, τις πεποιθήσεις τους για το τι θεωρείται «χρήσιμη γνώση» και πώς αυτή θα συνεισφέρει στην απασχολησιμότητα και την προετοιμασία τους για την κοινωνική ζωή (Kreber, 2009). Με αυτόν τον τρόπο το περίγραμμα του μαθήματος «συν-διαμορφώνεται» και οι φοιτητές εμπλέκονται ενεργά και εξ αρχής στη διαμόρφωση και υλοποίηση του μαθήματος.

Οι συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές όπως η μελέτη περίπτωσης, η εργασία σε ομάδες, ο καταγισμός ιδεών (brain storming), οι ομάδες συζήτησης (Jarvis, 2004) συνεισφέρουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών των φοιτητών, ωθούν στο διάλογο, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και παράλληλα, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010; Αρμακόλας, 2018). Αποτελεσματική θα μπορούσε να θεωρηθεί και η διδασκαλία μέσω Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom), όπου οι φοιτητές στο δικό τους χρόνο και σύμφωνα με τις ανάγκες τους μελετούν και κατανοούν το υλικό προς διδασκαλία, ενώ ο διδάσκων καλείται να απαντήσει σε απορίες και να βοηθήσει στην εξάσκηση των φοιτητών (Fraga & Harman, 2015). Με τον τρόπο αυτόν προάγεται η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και ο κριτικός στοχασμός των φοιτητών στο, υπό μελέτη, γνωστικό αντικείμενο.

Με ποιον τρόπο θα μπορούσαν οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να μνηθούν στις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές; Η δυνατότητα οργάνωσης Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας σε κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις σε ενδεχόμενα ερωτήματα των Καθηγητών σχετικά με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Σημαντική σε αυτήν την κατεύθυνση είναι η συμβολή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες για μάθηση και ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των διδασκόντων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προβλήματα όπως, ο χώρος και ο χρόνος που αποτελούν εμπόδιο στη συμβατική μάθηση, μπορούν να αντιμετωπιστούν στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα της φυσικής παρουσίας δεν υφίσταται (Egan & Gibb, 1997).

Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η συμβολή των διαδικτυακών μαθημάτων. Τα διαδικτυακά μαθήματα επιτρέπουν σε μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών δασκάλων να τα παρακολουθούν από απόσταση. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση παρέχει αξιόπιστα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών, αφού οι

συμμετέχοντες σε αυτά μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα με τον δικό τους ρυθμό και πρόγραμμα (Carnevale, 2005). Αυτή η ευελιξία, διευκολύνει τους πανεπιστημιακούς δασκάλους στην παρακολούθηση μαθημάτων αυτής της μορφής, καθώς έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη συμμετοχή τους σε αυτά σύμφωνα με τις επαγγελματικές, ακαδημαϊκές και προσωπικές τους υποχρεώσεις (Αρμακόλας, 2018).

Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι πολλά, αφού η μάθηση σε περιβάλλον εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αμβλύνει τις υφιστάμενες διαφορές και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα προσωπικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (Λιοναράκης, 2006; Αρμακόλας, 2018). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες της σημερινής «γενιάς του διαδικτύου» και να αξιοποιούν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του ανθρώπου (Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης, & Λιοναράκης, 2015; Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Σημαντική στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής θεωρείται η αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση της τηλεδιάσκεψης μπορεί να δημιουργήσει ευρεία κλίμακα αλληλεπίδρασης, που μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ των συμμετεχόντων (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003). Συνεπώς, η υποστήριξη τόσο της διδακτικής όσο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων είναι απαραίτητη για την δημιουργία ενός καλύτερου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω της τηλεδιάσκεψης (Κασσελίδης & Πολίτης, 2006; Panagiotakopoulos, Tsiatsos, Lionarakis, & Tzanakos, 2013).

Οι Lawson και Comber (2014, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, 2018) υποστηρίζουν πως η τηλεδιάσκεψη ως τεχνολογικό εργαλείο έχει αρκετά πλεονεκτήματα: α) εμφανίζει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση από πολλές ασύγχρονες τεχνολογίες, β) είναι ένας οικονομικά αποδοτικός τρόπος για να παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε έναν μεγάλο πληθυσμό διδασκομένων, γ) αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, δ) παρέχει τη δυνατότητα εξάσκησης και βελτίωσης δεξιοτήτων επικοινωνίας και παρουσίασης, ε) ενισχύει την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων καθώς διευκολύνει τη συνεργασία, στ) επιτρέπει την πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές υλικού (Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη, 2009), και ζ) παρέχει ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση στους χρήστες της (Αρμακόλας, 2018).

### **3. Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής – Πρωτοβουλίες - Επόμενα Βήματα**

Αναμφίβολα πρέπει να γενικευτεί το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Πατρών και του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, σχετικά με την ίδρυση και στελέχωση των

Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης. Η Ανώτατη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π) έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια μια προσπάθει αποτύπωσης και αξιολόγησης ζητημάτων διδακτικής, όμως η δημιουργία και στελέχωση των Γραφείων Διδασκαλίας θα ενισχύσει το έργο της. Θα δημιουργηθεί ένας ζωτικός χώρος ωσμώσεων, αναφορικά με ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα, καθώς θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της Α.ΔΙ.Π. και των Γραφείων Διδασκαλίας. Το νομοθετικό πλαίσιο υφίσταται (Ν.4009/2011, αρ.51), εκκρεμεί η βούληση των θεσμικών οργάνων του κάθε Πανεπιστημιακού ιδρύματος για την υλοποίησή του. Με αυτό τον τρόπο η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική δεν θα παραμείνει μία ακόμα θεωρητική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, αλλά θα μετασχηματιστεί σε μία εφαρμοσμένη επιστήμη που θα μιεί τον ενδιαφερόμενο ακαδημαϊκό σε ουσιαστικά θέματα παιδαγωγικής προσέγγισης των φοιτητών καθώς και σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Άλλωστε, αυτό είναι και το ζητούμενο διεθνώς, καθώς έχουν δημιουργηθεί δομές επιμόρφωσης των ακαδημαϊκών δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Κύπρος, η Νορβηγία και η Τουρκία (Κεδράκα, 2016). Πανεπιστήμια στην Αμερική και την Αυστραλία έχουν οργανωμένα κέντρα διδασκαλίας και μάθησης (Center for teaching and learning). Ενδεικτικά αναφέρεται το Πανεπιστήμιο της Νότιας Καρολίνας στις Η.Π.Α<sup>17</sup> και το Πανεπιστήμιο του New Castle στην Αυστραλία<sup>18</sup>.

Κάποιες χώρες, επίσης, όπως η Σουηδία έχουν θεσμοθετήσει την επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, ως προαπαιτούμενο, για την συμμετοχή υποψήφιων Λεκτόρων και Επίκουρων καθηγητές σε αξιολόγησες πανεπιστημιακών θέσεων (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2016). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συσχέτιση ακαδημαϊκής αριστείας και διδασκαλίας όπως και η καθιέρωση βραβείων διδασκαλίας και μάθησης από Ευρωπαϊκά και Αμερικανικά Πανεπιστήμια, ενισχύει ακόμα περισσότερο το χαρακτήρα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που πλέον δεν είναι το ζητούμενο, αλλά καθιερωμένη πρακτική και εφαρμοσμένη επιστήμη. Στην Αυστραλία όχι μόνο τα Πανεπιστήμια αλλά και η κυβερνητική πολιτική προάγει τις εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης -Γενική, Επαγγελματική ή Ειδική, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού, δηλαδή, ανάλογα με το εάν πρόκειται για αστικό ή αγροτικό πληθυσμό<sup>19</sup>.

Το Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής θα μπορούσε να υλοποιήσει τις παρακάτω δράσεις:

<sup>17</sup> [https://www.sc.edu/about/offices\\_and\\_divisions/cte](https://www.sc.edu/about/offices_and_divisions/cte)

<sup>18</sup> <https://www.newcastle.edu.au/current-staff/teaching-and-research>

<sup>19</sup> <https://teach.qld.gov.au/get-supported/teces>.

1. Επιμορφωτικές ημερίδες των πανεπιστημιακών δασκάλων σε κατά τόπους εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη μέθοδο των πολλαπλασιαστών, όπως έχει ήδη αναφερθεί,
2. Συντονισμό της συγγραφής πανεπιστημιακών σημειώσεων σχετικά με την Παιδαγωγική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
3. Πρόσκληση συμμετοχής επιστημόνων από το εξωτερικό που θα μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στο διδακτικό έργο, καθώς αρκετά Πανεπιστήμια συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα για την αριστεία στη διδασκαλία<sup>20</sup>.
4. Ανάπτυξη ενός αποθετηρίου Καλών Πρακτικών από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού, που να λειτουργεί ως βάση αναζήτησης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας ανά γνωστικό αντικείμενο.
5. Διαμόρφωση ενιαίων πανελλαδικά ερωτηματολογίων για την ανίχνευση αναγκών στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για του φοιτητές. Θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ερωτηματολόγια στο πρότυπο του μοντέλου SoFT (Scholarship of Teaching, βλ. Kreber & Cranton, 2000) για την καταγραφή των πεποιθήσεων, των σκοπών και των πρακτικών που ακολουθούν οι διδάσκοντες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αναμόρφωση των πανεπιστημιακών σημειώσεων και τη διαμόρφωση θεματολογίας για τις επιμέρους επιστημονικές ημερίδες.

### 3.1 Ενδεικτικές Καλές Πρακτικές

#### 1<sup>η</sup> Καλή Πρακτική

Το παράδειγμα που περιγράφεται παρακάτω εφαρμόστηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και συγκεκριμένα στη Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών (εαρινό εξάμηνο 2017-2018 και 2018-2019). Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, αλλά και προαπαιτούμενο μάθημα για την πραγματοποίηση της Διδακτικής Άσκησης.

*Συμμετέχοντες:* Το μάθημα μπορεί να παρακολουθήσει κάθε φοιτητής Τμήματος που ανήκει τη Σχολή· συνεπώς, οι φοιτητές προέρχονται κυρίως από το Τμήμα Βιολογίας, Χημείας και Φυσικής, αλλά και από τα Τμήματα Επιστήμης των Υπολογιστών και Επιστήμης των Υλικών. Η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική και συμμετέχουν 40-60 φοιτητές σε κάθε εξάμηνο διδασκαλίας.

*Χρόνος και τόπος υλοποίησης:* Κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου γίνονται οι 13 διαλέξεις του μαθήματος σε μία αίθουσα σεμιναρίων και όχι σε αμφιθέατρο. Η

<sup>20</sup> <https://www.eurashe.eu/projects/teachex/>

επιλογή του χώρου είναι συνειδητή· επιτρέπει τη διαμόρφωσή του, για την πραγματοποίηση ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών δράσεων.

**Διδάσκοντες:** Οι διαλέξεις του μαθήματος πραγματοποιούνται από διδάσκοντες ΕΔΙΠ, με διαφορετικά γνωστικά υπόβαθρα (συνδυασμός θεωρητικών και θετικών σπουδών) και μεγάλη εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνεπώς το αντικείμενο διδασκαλίας προσεγγίζεται διεπιστημονικά (Kreber, 2009) και με ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε γνωστικού αντικειμένου (Brown, 1997) Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχει συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών και δυνατότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας σε κάθε φάση της διδασκαλίας (Cranton, 2006). Το μάθημα συντονίζει ένας διδάσκων που βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με του φοιτητές και τους συναδέλφους του.

**Φάσεις υλοποίησης:** Οι 4 πρώτες εβδομάδες του μαθήματος αφιερώνονται στο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής (θεωρίες μάθησης, διδακτικά μοντέλα, διδακτικά σενάρια, σχέδιο μαθήματος κ.α). Εισήγηση, κατευθυνόμενος διάλογος, συζήτηση, καταγισμός ιδεών είναι κάποιες από τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για να καλύψουν το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και για να ανιχνεύσουν εμπειρίες από το παρελθόν και το παρόν των φοιτητών σχετικά με θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής φύσης (Cranton, 2000).

Οι επόμενες 6 εβδομάδες αφιερώνονται στη διδακτική προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικειμένου (από δύο εβδομάδες η Χημεία, η Φυσική και η Βιολογία) με τους αντίστοιχους Καθηγητές. Εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, αναλυτικά προγράμματα και τρόποι αξιολόγησης του κάθε αντικειμένου αναπτύσσονται. Κατά τη διάρκεια των διαλέξεων εφαρμόζονται εργασίες σε ομάδες, μελέτες περίπτωσης, ανεστραμμένη τάξη, πέραν της εισήγησης και της συζήτησης. Κατά τη διάρκεια των 6 εβδομάδων οι φοιτητές, χωρισμένοι σε ομάδες συνήθως δευτερογενείς, δηλαδή, χωρίς προηγούμενες διαπροσωπικές σχέσεις (Βαϊκούση, 1999) και ενίοτε από διαφορετικά Τμήματα, επιλέγουν ένα θέμα από ένα γνωστικό αντικείμενο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να διαμορφώσουν και να παρουσιάσουν ένα διδακτικό σενάριο, εφαρμόζοντας τη βιωματική -διερευνητική μάθηση (Dewey, 1916). Οι φοιτητές καθοδηγούνται και υποστηρίζονται από κάποιον διδάσκοντα, που λειτουργεί ως μέντορας, για την καθοδήγηση των φοιτητών στη διαμόρφωση του διδακτικού σεναρίου. Τέλος, οι επόμενες 3 εβδομάδες αποτελούν τον χρόνο παρουσίασης των διδακτικών σεναρίων των φοιτητών. Συνήθως, παρουσιάζουν 15-17 ομάδες των 3-4 ατόμων. Η κάθε παρουσίαση διαρκεί 15' και ακολουθεί συζήτηση με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές.

**Αξιολόγηση φοιτητών:** Οι φοιτητές συμμετέχουν σε μία υποχρεωτική πρόοδο που καλύπτει το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος και συμβάλλει στο 40% του συνολικού βαθμού. Το 60% του τελικού βαθμού δίνεται από τη συγγραφή του διδακτικού



σεναρίου (40%) και την παρουσίασή του (20%). Οι διδάσκοντες έχουν διαμορφώσει μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αντικειμενική αξιολόγηση των σεναρίων, ενώ τα κριτήρια γίνονται γνωστά τους φοιτητές. Τα καλύτερα διδακτικά σεναρία, με τη σύμφωνη γνώμη των φοιτητών, αναρτώνται στην ιστοσελίδα του μαθήματος ως καλές πρακτικές.

**Αξιολόγηση διδασκόντων:** Πέραν της αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το πανεπιστημιακό ίδρυμα μέσω της ΜΟΔΙΠ, δίνεται στο τέλος των διαλέξεων ένα ερωτηματολόγιο, που οι φοιτητές συμπληρώνουν ηλεκτρονικά (φόρμα google drive) και αξιολογείται η επίτευξη των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών του διδακτικού αντικειμένου (Kreber & Cranon, 2000). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του μαθήματος μοιράζεται χαρακτηριστικά από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των φοιτητών, στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, στην ανάδειξη αρχικών παραδοχών για τη διδασκαλία και τη μάθηση και στον μετασχηματισμό τους, ενώ καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργικότητας και ενεργής ακρόασης (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2006).

## 2<sup>η</sup> Καλή Πρακτική

Με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης κατά το ακαδ. έτος 2012-2013 υλοποιήθηκε ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 30 διδακτικών ωρών. Το πρόγραμμα είχε εθελοντικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό του αναφέρονταν στην επιμόρφωση των διδασκόντων του Προγράμματος σε θέματα Διδακτικής Ενηλίκων. Το πρόγραμμα παρακολούθησαν 32 διδάσκοντες, 15 άνδρες και 17 γυναίκες. Το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης επιλέχθηκε, καθώς οι φοιτητές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. είναι ενήλικοι και διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας και των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Rogers, 1999). Επίσης, αρκετοί από τους διδάσκοντες του ΕΠΠΑΙΚ είχαν διατυπώσει στις εκθέσεις αξιολόγησης την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωσή τους σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας με έμφαση στη Διδακτική Ενηλίκων. Το Πρόγραμμα είχε 6 διδακτικές ενότητες, διάρκειας 5 διδακτικών ωρών η κάθε μια, και ολοκληρώθηκε σε 6 επιμορφωτικές συναντήσεις.

Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο του Προγράμματος είχε ως εξής:

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ σε ώρες
1 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης Εμπόδια μάθησης	5
2 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Θεωρίες μάθησης	5



	Θεωρίες μάθησης ενηλίκων:	
3 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων: Τυπολογίες Ο Εκπαιδευτής εμπυχωτής Ο Εκπαιδευτής ηγέτης Επικοινωνία και δυναμική της ομάδας	5
4 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας	5
5 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Εποπτικά μέσα διδασκαλίας Εκπαιδευτικό Υλικό Σημασία εκπαιδευτικού χώρου	5
6 <sup>η</sup> ΕΝΟΤΗΤΑ	Εκπαιδευτική αξιολόγηση Αξιολόγηση διδακτικού έργου Τυπολογίες Αξιολόγησης Μοντέλα Αξιολόγησης, Τεχνικές αξιολόγησης	5
<b>Σύνολο ωρών</b>		<b>30</b>

### Συμπεράσματα

Στις μέρες μας αναγνωρίζεται η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, καθώς και το κλίμα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Η διδακτική ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν πρέπει να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση (Hannan & Silver, 2000).

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων τα Πανεπιστήμια πρέπει να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, καθώς και στην αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στο πεδίο της Διδακτικής Μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014).

Για να πετύχουν στο έργο τους οι διδάσκοντες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση, η οποία μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε οργανωμένα προγράμματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης κι εξειδίκευσης. Τα προγράμματα αυτά θα τους προσφέρουν γνώσεις όχι μόνο στο πεδίο της Διδακτικής, αλλά και στο πεδίο της διαχείρισης της καθημερινότητας στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ακαδημαϊκής ανάπτυξης ο ρόλος τους θα

αλλάξει σημαντικά: Από μεταδότες γνώσεων θα γίνουν οργανωτές, εμπυχωτές, καθοδηγητές και διευκολυντές στη διεργασία μάθησης των φοιτητών.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderman, L., Towers, S., Bannah, S., & Phan. L.H (2014). Reframing evaluation of learning and teaching: An approach to change. *Evaluation Journal of Australia*, 14(1),24 -34.
- Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βαϊκούση, Δ. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (1999). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*, 221-234. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Berk, R. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Benowski, K. (1991). Restoring the two pillars of higher education. *Quality Progress*, October, 37-42.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC: The Carnegie Foundation.
- Brown, G. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: New York Routledge.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Carnevale, D. (2005). Run a class like a game show: 'Clickers' keep students involved. *Chronicle of Higher Education*, 51(42), B3.
- Cranton, P. (2000). *Planning Instruction for Adult Learners*. Toronto: Wall &Emerson. Inc.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90. Στο [https://www.researchgate.net/publication/319325458\\_Paidagogike\\_kai\\_didaktike\\_katartise\\_ton\\_panepistemiakon\\_daskalon](https://www.researchgate.net/publication/319325458_Paidagogike_kai_didaktike_katartise_ton_panepistemiakon_daskalon).
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 9-282.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: Macmillan.

- Egan, M.W., & Gibb, G.S. (1997). Student-centered instruction for the design of telecourses. *New directions for teaching and learning*, 1997(71), 33-39.
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B- *European Research Area Skills* (2011). Retrieved May 26, 2019, from [http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research\\_policies](http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies)
- Fraga, L., & Harmon. J. (2014) The Flipped Classroom Model of Learning in Higher Education: An Investigation of Preservice Teachers' Perspectives and Achievement, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31:1, 18-27, DOI: 10.1080/21532974.2014.967420.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (μτφ Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gibbs, G (1995). *The relationship between quality in research and quality in teaching. Quality in Higher Education*, 1, 147-157.
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Society for Research in Higher Education.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανελλόπουλος, Α.Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4A), 123-135.
- Karalis, T. (2016). Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non-Formal Education. *Journal of Education and Social Policy*, 3(2), 104-108.
- Κασσελίδης, Α. & Πολίτης, Δ. (2006). Συνδυασμός των εργαλείων της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεδιάσκεψης στα μαθησιακά δίκτυα. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη, 05-08 Οκτωβρίου 2006. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2018 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1205.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (Επιμ) (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita*; 9-11 Σεπτεμβρίου, Αλεξανδρούπολη.

- Knapper, C., & Rogers, P. (1994). *Increasing the emphasis on teaching in Ontario universities. Contributed paper*. Task Force on Resource Allocation, Ontario Council on University Affairs: Toronto, Ontario.
- Κόκκος, 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*, 40-51. Αλεξανδρούπολη.
- Κουλαουζίδης, Γ (2008). Μετασχηματιζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 21-32.
- Kreber, C., & Cranton, P.A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 7(1), 476-496.
- Kreber, C. (2009). Supporting Students Learning in the context of Diversity, Complexity and Uncertainty. In C. Kreber (ed), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York and London: Routledge.
- Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης Α. (2015). Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριοις δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα*. 7-8 Νοεμβρίου 2015, 43-57. Ανακτήθηκε από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/16>
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Martin, E., & Ramsden, P. (2000). Introduction. *Higher Education Research and Development*, 19, 133-135.
- Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2009). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 – ΕΚΕ 50. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 111-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.470>
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis A., & Tzanakos N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 5-18.
- Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., & Xenos, M. (2003). Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning.

*In Proceedings of the Sixth Hellenic-European Conference on Computer Mathematics and its Applications*, HERCMA 2003, 25-27. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2019 από:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.414.2825&rep=rep1&type=pdf>

- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2006). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης: Διαμόρφωση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή του. Στο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, ΕΕΕΕ, Αθήνα.
- Rice, R. E. (1992) Toward a broader conception of scholarship: The American context. In T. Whiston and R. Geiger (Eds.), *Research and higher education: The United Kingdom and the United States*, 117-129. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας Μελέτη 18*. Πάτρα: Her Net. DOI: 10.13140/RG.2.1.4377.0006
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2016). Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita*, 163-169. Αλεξανδρούπολη.
- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Εκδόσεις Γ. Πικραμμένος.
- 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.

## Η επαγγελματική και διδακτική ανάπτυξη των πανεπιστημιακών δασκάλων: Απόψεις για τον ρόλο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Γουγουλάκης Πέτρος, Αναπλ. Καθηγητής, Stockholm University (Συντονιστής)

Δεμερτζής Νίκος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Καλιούνη Ελένη, Υπ. Διδάκτορας, ΔΠΘ

Καλτσίδης, Χρήστος, Υπ. Διδάκτορας, ΔΠΘ

Λόζγκα Ευαγγελία, Υπ. Διδάκτορας ΔΠΘ

Τσιάντος Βασίλειος, Καθηγητής ΤΕΙ ΑΜΘ

### Περίληψη

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται οι απόψεις των μελών της ομάδας εργασίας 3 στη βάση των θεματικών ενοτήτων που μοιράσθηκαν από τους Συντονιστές του Συνεδρίου. Οι απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα αποτελούν «σύνθεση» των τοποθετήσεων των μελών της ομάδας, όπως προέκυψαν μέσα από τη συζήτηση στη διάρκεια του Συνεδρίου και μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας των μελών στη συνέχεια.

## The professional and didactic development of university teachers: Opinions on the role of University Pedagogy

Gougoulakis Petros, Assoc. Professor, Stockholm University (Coordinator)

Demertzis Nikos, Professor, University of Athens (UoA)

Kaliouni Eleni, PhD Student, Democritus University of Thrace (DUTH)

Kaltsidis Christos, PhD Student, Democritus University of Thrace (DUTH)

Lozga Evaggelia, PhD Student, Democritus University of Thrace (DUTH)

Tsiantos Vasileios, Professor, TEI Eastern Macedonia and Thrace

### Abstract

This text reflects the views of the members of the Working Group 3 on the basis of the thematic guidelines, as they were given by the Conference Coordinators. The answers are a "synthesis" of the opinions of the team members, as they emerged through the discussion during the Conference and through the electronic communication of the members afterwards.

## 1. Η επαγγελματική ανάπτυξη μελών ΔΕΠ/διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Αξιολόγηση και αυτοαξιολογηση του διδακτικού έργου

### 1.1 Πώς βλέπουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη τα μέλη ΔΕΠ;

Η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ θα μπορούσε να αφορά τη συνεχή αυτοεπιμόρφωσή τους στις σύγχρονες εξελίξεις του γνωστικού τους αντικειμένου, την επικαιροποίηση της σχετικής με το αντικείμενό τους βιβλιογραφίας, με παράλληλη συμμετοχή τους σε επιστημονικές συναντήσεις (π.χ. σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια) και άλλα εκπαιδευτικά και επιστημονικά δρώμενα.

Για να ανταπεξέλθει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος/το μέλος ΔΕΠ στις διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα πρέπει μεταξύ άλλων να:

- έχει γνώσεις για το πώς προάγεται η μάθηση των φοιτητών, σε όλα τα επίπεδα των σπουδών, βασισμένες σε έγκυρα ευρήματα της παιδαγωγικής έρευνας,
- έχει αναπτύξει την ικανότητά του να σχεδιάζει, να διδάσκει, να εξετάζει και να αξιολογεί την εκπαίδευση και διδασκαλία σε τομείς της επιστημονικής του ειδίκευσης,
- στηρίζει ουσιαστικά τη μάθηση των φοιτητών του, ατομικά και συλλογικά, ώστε να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι των επιμέρους μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών,
- καλλιεργεί μια αναστοχαστική προσέγγιση στο διδακτικό του ρόλο καθώς και σε θεμελιώδη ζητήματα επαγγελματικής και ακαδημαϊκής ηθικής σχετικά με την επιστημονικότητα, τη δημοκρατία, την ισότητα των φύλων, την ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση όλων των φοιτητών κλπ,
- βελτιώνει τις παιδαγωγικές του δεξιότητες σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους στο πλαίσιο θεσμοθετημένων διαδικασιών διαβούλευσης εντός των τομέων ενός εκάστου Τμήματος, έτσι ώστε οι τομείς να λειτουργούν ως ακαδημαϊκές μονάδες και όχι ως διοικητικά όργανα, όπως συνήθως συμβαίνει.

Στον ελληνικό χώρο, η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ σημαίνει πολλές φορές και την καταξίωσή τους και ανάδειξή τους και σε άλλους τομείς της κοινωνίας. Ως παράδειγμα μπορεί να θεωρείται η συμμετοχή τους σε κάθε είδους επιτροπές και ομάδες εργασίας, στις οποίες προσδίδουν κύρος και επιστημονική εγκυρότητα, πάντα βέβαια μέσα στο πλαίσιο του τρίτου καθήκοντος του πανεπιστημίου σχετικά με τον ευρύτερο κοινωνικό του ρόλο.

### 1.2 Πρέπει να αξιολογείται η διδακτική ικανότητα των μελών ΔΕΠ; Κι αν ναι, από ποιους; με ποιους άλλους τρόπους, μέσω του ερωτηματολογίου της ΜΟΔΙΠ, θα



**μπορούσε να αξιολογηθεί το διδακτικό έργο των μελών ΔΕΠ; Με ποια κριτήρια; Πώς θα θεσπιστούν κι από ποιον; Θα μπορούσε να σχετίζεται με την εξέλιξή τους; Πώς θα υποστηριχτούν για την αυτοαξιολόγησή τους;**

Η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ μπορεί να θεωρηθεί ένα θετικό μέτρο, γιατί παρέχει ανατροφοδότηση στον διδάσκοντα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, τον ρυθμό μάθησης των φοιτητών και τα αποτελέσματα αυτής, δίνοντάς του έτσι την ευκαιρία να βελτιώσει τον τρόπο που διδάσκει. Αναφορικά τώρα με τα άτομα που θα πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολόγηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εξαιτίας της συνταγματικά καθιερωμένης ακαδημαϊκής ελευθερίας στη χώρα μας τα άτομα που θα θεωρούνταν δόκιμο να αξιολογούν τα μέλη Δ.Ε.Π. είναι οι φοιτητές, οι οποίοι είναι άλλωστε και οι άμεσοι αποδέκτες του διδακτικού έργου. Ωστόσο εδώ εγείρονται ζητήματα τα οποία είναι τα εξής: Θα είναι αντικειμενικοί κατά την αξιολόγησή τους οι φοιτητές ή θα συνδέουν αυτήν με τη βαθμολογία που θα λάβουν στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου, κατά πόσοι μπορούν οι φοιτητές να αξιολογούν τα μέλη Δ.Ε.Π. εάν και εφόσον δεν παρακολουθούν τακτικά το μάθημα και δε συμμετέχουν ενεργά στις σχετικές δραστηριότητες, και τέλος, απαντούν πράγματι οι φοιτητές στις ερωτήσεις για το διδακτικό έργο των μελών Δ.Ε.Π. προσεκτικά ή απαντούν σε αυτές επιπόλαια, χωρίς καν να τις διαβάσουν; Επίσης, ένα άλλο μειονέκτημα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται κατά την τρέχουσα διαδικασία αξιολόγησης, είναι ότι αυτή (η αξιολόγηση) γίνεται με διαβαθμισμένη κλίμακα Likert και δεν εμπεριέχει ερωτήσεις ανοικτού τύπου που θα μπορούσαν να παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση. Σε κάθε περίπτωση, νομίζουμε ότι ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης των μελών ΔΕΠ είναι η ίδια η αυτοαξιολόγησή τους, η οποία θα πρέπει να γίνεται σε κάθε ακαδημαϊκό εξάμηνο και για κάθε μάθημα.

Η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας (παιδαγωγικής δεξιότητας), είτε σε περιπτώσεις πρόσληψης είτε ακαδημαϊκής εξέλιξης είτε γενικότερης βελτίωσης, απαιτεί την ύπαρξη διαφόρων μορφών τεκμηρίωσης αυτής της ικανότητας, η οποία εμπεριέχει:

- γνώση του επιστημονικού αντικειμένου,
- ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και παρακολούθησης μαθησιακών διαδικασιών,
- ικανότητα να διεγείρει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των φοιτητών για μάθηση και αυτομόρφωση,
- επικοινωνιακή δεξιότητα στη βάση ιστιμίας και αμοιβαίου σεβασμού,
- επιστημονική προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου με λογική επιχειρηματολογία, αμεροληψία και σφαιρικότητα απόψεων.

Επιπλέον, η παιδαγωγική δεξιότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου προκύπτει και από την συμβολή του στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης μέσα από πρωτοβουλίες για σχεδιασμό νέων μαθημάτων και αναθεώρηση παλαιών, παραγωγή διδακτικού υλικού, εξοικείωση και χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών αμφίδρομης επικοινωνίας με τους/τις φοιτητές/τριες, συμμετοχή σε σεμινάρια πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, διάχυση γνώσεων και καλών εμπειριών σχετικών με τη διδασκαλία, την επίβλεψη, καθώς και τις εξετάσεις (και την παιδαγωγική αξιολόγηση γενικότερα). Στο πλαίσιο αυτό ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή πρέπει να καθιερωθεί και να εφαρμοστεί σε πλήρη κλίμακα στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Η τεκμηρίωση της παιδαγωγικής δεξιότητας θα πρέπει να γίνεται με τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η ποιοτική της αξιολόγηση. Η αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ αποτελεί μια υπαρκτή διαδικασία η οποία όμως έχει δεχθεί μεγάλη κριτική κυρίως ως προς τον τρόπο υλοποίησης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να απλοποιηθεί για να υπάρξει ουσιαστική και όχι τυπική συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του έργου των μελών ΔΕΠ.

Φυσικά, δεν υπάρχουν καλύτεροι κριτές από τους ίδιους τους φοιτητές και η γνώμη τους θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Για το λόγο αυτό, όμως, θα πρέπει να αναζητηθεί τρόπος ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ. Θα πρέπει τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν να είναι «δυναμικά» ώστε να καλύπτουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθήματος. Παρατηρείται συχνά, ερωτήσεις που υπάρχουν στα ερωτηματολόγια της ΜΟΔΙΠ να μην έχουν σχέση με το διδασκόμενο μάθημα, με αποτέλεσμα οι φοιτητές είτε να τα αφήνουν κενά, είτε να τα συμπληρώνουν στην τύχη, «νοθεύοντας» ουσιαστικά έτσι την αξιολόγηση. Θα πρέπει λοιπόν τα εργαλεία να προσαρμόζονται ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο, τον τύπο του μαθήματος (θεωρητικό, εργαστηριακό κλπ) και φυσικά το στόχο της αξιολόγησης.

## **2. Η υποστήριξη του διδακτικού έργου / Θεωρία και Πράξη**

### **2.1 Ποιο θα μπορούσε να είναι το θεωρητικό υπόβαθρο για μια τέτοια προσέγγιση; Ποιες γνώσεις νομίζετε πως χρειάζονται; Πώς «ακουμπά» στις θεωρίες μάθησης;**

Για την υποστήριξη του διδακτικού του έργου ένα μέλος ΔΕΠ θα πρέπει να κατέχει βασικές γνώσεις στην παιδαγωγική επιστήμη γενικά, και ειδικότερα στην διδακτική μεθοδολογία, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στην αναπτυξιακή και εκπαιδευτική ψυχολογία, όπως επίσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι θεωρίες μάθησης οι οποίες θα μπορούσαν να συνδράμουν στην υποστήριξη αυτή είναι η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (βλ. Λιντζέρης, 2009) και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Καλογρίδη, 2009), ενώ στόχο θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία ενεργών και στοχαζόμενων εκπαιδευόμενων (Rogers, 1998).

Έμφαση θα πρέπει επίσης να δοθεί στην φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία, με εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης και άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν την μαθησιακή αυτενέργεια των φοιτητών ώστε με σωστή καθοδήγηση να είναι σε θέση να αναλύουν και να επιλύουν προβλήματα με δημιουργικό και κριτικό πνεύμα.

Στο πλαίσιο της ενεργούς μάθησης (active learning) θα πρέπει να εμπλέκονται οι φοιτητές, όπου είναι εφικτό, σε μια διαδικασία εμπειρικής μάθησης (experiential learning). Οι φοιτητές έρχονται, έτσι, αντιμέτωποι με πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις, αναζητούν τρόπους επίλυσης και αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην εργασιακή τους πορεία. Κάτι τέτοιο απαιτεί τα μέλη ΔΕΠ να είναι γνώστες των συγκεκριμένων θεωριών και των αντίστοιχων τεχνικών, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν τον σκοπό τους.

## **2.2 Ποιες πρακτικές διδακτικές δεξιότητες χρειάζονται; Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ενδείκνυνται; Πώς μπορούν να ενημερωθούν σχετικά τα μέλη ΔΕΠ;**

Ένας διδάσκων σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα κι αν διδάσκει, θα πρέπει να μπορεί να εκτελεί ορθά όλες τις επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα, θα πρέπει κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας του να θέτει σαφείς, ξεκάθαρους και πραγματοποιήσιμους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι είναι αναγκαίο να βασίζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η οργάνωση της διδασκαλίας του θα πρέπει, επίσης, να χαρακτηρίζεται από ποικιλία στην χρήση διάφορων τεχνικών, βάσει του ιδιαίτερου ακροατηρίου που έχει στην διάθεσή του. Θα πρέπει να ενδιαφέρεται συνεχώς για το αν συμμετέχουν ενεργητικά και πρόθυμα οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας του, να έχει γνώση του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται, να διαμορφώνει και να διατηρεί μια καλή επικοινωνία με τους φοιτητές, να προβαίνει σε ενημέρωση και πληροφόρησή τους κατά την αρχή του ακαδημαϊκού εξαμήνου για τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχει από αυτούς. Ως δάσκαλος να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, υπομονή και επιμονή, να κάνει χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι φοιτητές, να χρησιμοποιεί χιούμορ στην διδασκαλία του κ.λπ. (Χατζηδήμου, 2015). Να είναι γενικά «καλός άνθρωπος», όπως πολύ σοφά συνόψισε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτού ενηλίκων ο κορυφαίος παιδαγωγός Peter Jarvis.

Οι πρακτικές διδακτικές δεξιότητες σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και με το αντικείμενο του μαθήματος, τη φύση του και τον τρόπο υλοποίησής του (θεωρητικό, εργαστηριακό, κλινικό κλπ). Η εργασία σε ομάδες, οι προσομοιώσεις, η μελέτη περίπτωσης (Κεδράκα & Φίλλιπς, 2017) μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία και είναι τεχνικές που θα πρέπει να γνωρίζουν και να αξιοποιούν ανάλογα με την περίπτωση τα μέλη ΔΕΠ. Επίσης, σε κλινικές και εργαστηριακές συνθήκες μια

αρκετά διαδεδομένη πρακτική είναι αυτή του Problem Based Learning (PBL) η όπου οι φοιτητές καλούνται να συνεργαστούν και να αντιμετωπίσουν σύνθετα πραγματικά προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται τόσο η ομαδική συνεργασία αλλά και η ατομική πρωτοβουλία μέσα στις ομάδες και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα, οι φοιτητές αποκτούν την ικανότητά να επιλύουν προβλήματα καθώς και να βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Duch, Groh, & Allen, 2001).

### **2.3 Πώς προωθείται η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών; Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (λ.χ., Μετασχηματίζουσα Μάθηση, αναδυόμενη ενηλικιότητα)**

Προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των φοιτητών, αντικείμενο της διδασκαλίας, πέρα από τις γνώσεις που αφορούν το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, θα πρέπει να αποτελέσει και το πώς θα πρέπει να σκέφτονται οι φοιτητές, για να μπορούν να προβαίνουν σε σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην εφαρμογή αρχών που αποκόμισαν από τη διδασκαλία, στο να κρίνουν στη βάση λογικών κριτηρίων, στο να μπορούν να επιχειρηματολογούν. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν τα παραπάνω, θα πρέπει να εφαρμόζονται εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι και εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η παρουσίαση εργασιών από τους ίδιους τους φοιτητές, χρήση της συζήτησης και της Σωκρατικής Τεχνικής στη διδασκαλία, ομαδική διδασκαλία, καταγισμός ιδεών, παίξιμο ρόλων κλπ.

### **2.4 Πώς αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση; Ποια τα όρια και η σημασία της σχέσης αυτής;**

Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της μάθησης καθορίζεται εν πολλοίς από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του διδάσκοντος και των διδασκόμενων (Μάνθου, 2009), είναι απαραίτητο να οικοδομούνται ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των δύο μερών που θα χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία και ουσιαστική συνεργασία. Για να προκύψει αυτό, χρειάζεται να είναι διαθέσιμος και προσβάσιμος ο διδάσκοντας στους φοιτητές, κάτι που για να συμβεί με αξιόπιστο τρόπο προϋποθέτει την διάθεση κατάλληλων γραφειακών χώρων.

## **3. Το Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής - Πρωτοβουλίες – Επόμενα Βήματα**

**3.1 Πώς προσεγγίζεται θεσμικά στη χώρα μας το θέμα αυτό, αλλά και πώς το αντιμετωπίζει η ακαδημαϊκή κοινότητα και ποιες τάσεις διαμορφώνονται στον Ελληνικό, Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο αλλά και διεθνώς; Τι είδους εκπαιδευτικές πολιτικές χρειάζεται να σχεδιαστούν; Είναι θέμα μιας ενιαίας, κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή θα αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες από τα Πανεπιστήμια;**

Λόγω του δημόσιου και κρατικού χαρακτήρα του ελληνικού πανεπιστημίου, τέτοιου είδους πρωτοβουλίες ίσως θα ήταν αποτελεσματικότερες εάν αποτελούσαν μέρος μιας ενιαίας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πάντα, όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος με top-to-bottom προσεγγίσεις, οι οποίες συνήθως είναι αναποτελεσματικές. Μία ευκαιρία αποτελεί σίγουρα η ίδρυση Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας (Ν. 4485/2017) σε κάθε Πανεπιστήμιο. Με αυτόν τον τρόπο, είναι πιο εύκολο να υπάρξουν συνεργασίες και να αναδειχθούν καλές πρακτικές. Η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα και να κάμψουν πιο εύκολα τις τυχόν αντιστάσεις που προβάλλουν τα μέλη ΔΕΠ. Οι δράσεις σε κεντρικό επίπεδο είναι, συνήθως, πιο δυσκίνητες, πολυδάπανες και αναποτελεσματικές.

Θεσμικά, μια πρόταση θα μπορούσε να είναι (πιθανόν από την ΑΣΠΑΙΤΕ) η ίδρυση τμημάτων επιμόρφωσης για μέλη ΔΕΠ-ΕΔΙΠ-ΕΕΠ με ειδικό κύκλο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν, όσοι το επιθυμούσαν, να παρακολουθούν ένα κύκλο μαθημάτων για να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους δεξιότητες έχοντας μια θεσμική αναγνώριση. Αυτό, ίσως, θα μπορούσε μελλοντικά να αποτελεί και το πρώτο βήμα, ώστε να λαμβάνεται υπόψιν η διδακτική επάρκεια των μελών ΔΕΠ σε μελλοντικές κρίσεις.

Από μια άλλη οπτική γωνία το ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν είναι αποκομμένο από την διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του Ενιαίου Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Έρευνας της Ευρώπης και ως εκ τούτου, πρέπει να προσαρμόζεται αφενός στις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αφετέρου να συμβάλλει σ' αυτές.

Υπάρχουν, σίγουρα, καλές πρακτικές σε πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού από τα οποία θα μπορούσε το ελληνικό Πανεπιστήμιο να εμπνευσθεί, δημιουργώντας υποστηρικτικές δομές του διδακτικού έργου και της ποιοτικής αναβάθμισης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βέβαια, δίχως την ενεργή πρωτοβουλία των ίδιων των μελών ΔΕΠ και των συλλογικών τους οργάνων καθώς και των ηγεσιών των ΑΕΙ, δεδομένης της ιδιαιτερότητας της ακαδημαϊκής κουλτούρας η οποία στηρίζεται στις αρχές της αυτονομίας και του αυτοδιοίκητου των Πανεπιστημίων, ουδεμία άνωθεν επιβολή στο θέμα της διδακτικής επάρκειας των μελών ΔΕΠ μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες ποιοτικής επαγγελματικής αναβάθμισης. Οι όποιες δομές υποστήριξης και καλλιέργειας της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στα ΑΕΙ θα πρέπει να περιέλθουν στην «ιδιοκτησία» των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ο ρόλος της πολιτικής ηγεσίας θα είναι να θεσμοθετήσει και να στηρίξει οικονομικά τις δομές που δημιουργούνται (και θα είναι ενσωματωμένες) σε κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα.

**3.2 Με ποια μορφή θα μπορούσαν αυτές οι συγκεκριμένες πρακτικές προσεγγίσεις να ενταχθούν στη δομή των Πανεπιστημίων; Είναι ζήτημα που αφορά τον Οργανισμό;**

**Την ΜΟΔΙΠ; Τα ΚΕΔΙΒΙΜ; Τα ακαδημαϊκά θέματα; Πρέπει να είναι μια ανεξάρτητη δομή; Θα μπορούσαν να ιδρυθούν Γραφεία Υποστήριξης της Διδασκαλίας στα ΑΕΙ, κατά το πρότυπο του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Πατρών; Θέματα στελέχωσης και λειτουργίας των Γραφείων αυτών;**

Τέτοιου είδους πρακτικές θα μπορούσαν να εισαχθούν στο οργανωσιακό επίπεδο του Τμήματος, δεδομένου ότι αυτό αποτελεί τη βασική ακαδημαϊκή και λειτουργική μονάδα του ελληνικού Πανεπιστημίου. Καλό, όμως, θα ήταν οι αποκεντρωμένες πρακτικές ενίσχυσης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής να συντονίζονται σε επίπεδο ιδρύματος στο πλαίσιο ενός «Κέντρου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής» για ανάπτυξη και προσφορά διαθεματικών/ διατμηματικών σεμιναρίων, διάχυσης καλών πρακτικών, διεξαγωγή έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κλπ. Προς τούτο πρέπει, μεταξύ άλλων, να δοθούν κίνητρα και οικονομικοί πόροι από τους ΕΛΚΕ των ΑΕΙ, ώστε π.χ. ένας αριθμός διδασκόντων να λάβει ειδική κατάρτιση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική με την επίσκεψη σε συναφείς ακαδημαϊκές μονάδες του εξωτερικού και την παρακολούθηση ειδικών σεμιναρίων. Η εμπειρία από την λειτουργία των Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια Πατρών και Θράκης πρέπει να κοινοποιηθεί και μεταλαμπαδευτεί και σε άλλα ΑΕΙ της χώρας. Παράλληλα, θα πρέπει να αξιολογηθεί η μέχρι τώρα αποτελεσματικότητά τους βάσει δεικτών.

**3.4 Τι περιμένουν από την πρωτοβουλία αυτή οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι; Ποιος θα ήθελαν να είναι ο ρόλος του Δικτύου; Ποια χρειάζεται να είναι τα επόμενα βήματα του Δικτύου;**

Να πραγματοποιηθεί στο προσεχές διάστημα ένα συνέδριο για να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα. Για τον λόγο αυτό επιβάλλεται η ενίσχυση του Δικτύου και ο συντονισμός του σε πιο στέρεη δομή. Προϋπόθεση ευόδωσης του (ουσιαστικά και υπεύθυνα) συντονιστικού ρόλου του Δικτύου είναι μια σχετική οικονομική αυτοτέλεια... Ίσως τα μέλη του Δικτύου να συμβάλλουν με κάποια ετήσια συνδρομή, αλλά τότε το Δίκτυο μετατρέπεται σε ...σύλλογο/ εταιρεία!

**3.3 Η ενημέρωση κι επικοινωνία των μελών πώς θα γίνεται; Ποια μορφή θα μπορούσε να πάρει το Newsletter; Ποιος θα αναλάβει το editing;**

Εφόσον το Δίκτυο πάρει συγκεκριμένη δομή, μπορούν στην ιστοσελίδα του να ενταχθούν και άλλα εργαλεία επικοινωνίας, π.χ. λειτουργία forum. Επίσης, θα πρέπει να εξεταστεί (και πιθανόν να δοκιμαστεί) η «επίσημη» λειτουργία σελίδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn), ώστε να διευκολυνθεί η διείσδυση σε περισσότερα άτομα αλλά και να είναι πιο εύκολη η ανάδειξη και δημοσιοποίηση των δράσεών του. Επίσης, καλό θα ήταν να συζητηθεί μακροπρόθεσμα η δημιουργία ενός journal (περιοδικού) για την προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.), (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Καλογρίδη, Σ. (2009). Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, 127-163. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεδράκα, Κ., & Φίλλιπς, Ν. (2017). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Λιτζέρης, Π. (2009). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, 94-123. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνθου, Ι. Π. (2009). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους φοιτητές και τα μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημίων: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (14<sup>η</sup> έκδοση συμπληρωμένη και βελτιωμένη). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.



## Η επαγγελματική ανάπτυξη μελών ΔΕΠ/Διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

**Τσιακίρη Άννα**, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΔΠΘ (Συντονίστρια)

**Ασωνίτου Σοφία**, Επικ. Καθηγήτρια, ΠΑΔΑ

**Μαυρομάτη Μαρία**, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΑΠΘ

**Μπαγάκης Γιώργος**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να καταγράψει τις απόψεις ενεργών διδασκόντων από διαφορετικά ερευνητικά ιδρύματα σχετικά με παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν τον ακαδημαϊκό τους ρόλο τους, αλλά και να συμβάλλουν ενεργά στην ανταλλαγή τεχνογνωσίας σχετικά με τις παρεχόμενες διδακτικές υπηρεσίες στα Πανεπιστήμια. Η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ περιέχει διδακτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο, τρεις διαστάσεις που συχνά δεν δρουν συμπληρωματικά, όπως θα χρειαζόταν, αλλά ανταγωνιστικά ως προς την κατανομή του χρόνου των διδασκόντων, πλήττοντας, κυρίως, την ενασχόληση με την βελτίωση του διδακτικού έργου. Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα έχουν αρχίσει να δραστηριοποιούνται διδάσκοντες γύρω από την ένταξη της παιδαγωγικής κατάρτισης για την ποιοτική παροχή έργου στα Πανεπιστήμια, αναβαθμίζοντας ταυτόχρονα και τις παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους. Η υποστήριξη του διδακτικού έργου μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης των διδασκόντων στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και στις διδακτικές μεθοδολογίες, στη βάση των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών. Η τρέχουσα έρευνα στο χώρο των ειδών νοημοσύνης και μαθησιακών προτιμήσεων μπορεί να συμβάλει ενεργά σε αυτό το εγχείρημα. Το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί να προσφέρει θεωρητικά εργαλεία και πρακτικές για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης στο Πανεπιστήμιο. Μία συνιστώσα που χρήζει επιπλέον μελέτης, είναι οι αντιστάσεις των διδασκόντων, εφόσον βρεθούν σε ρόλο εκπαιδευόμενων, που εκφράζουν το άγχος και την αμηχανία τους ως προς την ανάληψη νέου ρόλου, του εκπαιδευόμενου, δια μέσου διαφορετικών στάσεων και συμπεριφορών. Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μελετώνται πιθανά μοντέλα παρέμβασης για τη μείωση των αντιστάσεων, με στόχο να εξυπηρετηθεί το μαθησιακό έργο και η διεργασία μάθησης και αυτό-αξιολόγησης. Το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι μια προσπάθεια να συζητηθούν θέματα μάθησης και διδασκαλίας σε Πανεπιστημιακό επίπεδο και να δοθεί η απαιτούμενη έμφαση σε όλες τις πτυχές της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, επιτελώντας ταυτόχρονα πολλαπλούς ρόλους στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

## The Professional Development of Academics in Higher Education and the University Pedagogy's Network

**Tsiakiri Anna**, Post-doc researcher, Democritus University of Thrace (Coordinator)

**Asonitou Sofia**, Assistant Professor, Department of Business Administration,  
University of West Attica

**Bagakis George**, Professor, University of Peloponnese

**Mavrommati Maria**, Adjunct Lecturer, Post-doctoral Researcher, Aristotle University  
of Thessaloniki

**Tsiboukli Anna**, Tutor, Hellenic Open University

### Abstract

The aim of this paper was to record the opinions of academics from different research institutes about factors concerning their academic role, and to actively contribute to the exchange of know-how about services provided at Universities. The professional development of faculty members includes teaching, research and administrative work, three dimensions that usually are not complementary, as they should be, but competitive in terms of the allocation of teachers' time, affecting particularly their teaching. In the Greek scientific community, there are academics interested in integrating pedagogical training for teachers into the qualifications required to provide quality work to educational institutions, while upgrading the services provided to trainees. Teaching support can be achieved through the continuous training of students in modern learning theories and methodologies on teaching, based on modern psychological theories. Current research in the field of intelligence and learning preferences can actively contribute to this initiative. The field of Adult Education can offer theoretical basis, tools and practices to improve learning conditions in Higher Education. One component that needs further study, is the resistance of academics as trainees, if they are asked to get training on pedagogy, expressing their anxiety about this role through different attitudes and behavior. In the context of University Pedagogy, potential intervention models for reducing resistance are being studied in order to serve the learning task and the self-assessment process. The University Pedagogy Network is a bottom-up effort to discuss learning and teaching issues at the university level and to put the required emphasis on all aspects of academic teaching, while fulfilling multiple roles in the academic community.

## Εισαγωγή

«Πώς μπορούμε να παρέχουμε καλύτερη εκπαίδευση»; «Πώς γινόμαστε καλύτεροι εκπαιδευτικοί»; Αυτά αποτέλεσαν βασικά ερωτήματα που απασχόλησαν τους συμμετέχοντες στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Οι ομάδες που επεξεργάστηκαν τα σχετικά ερωτήματα είχαν σαν βασικό άξονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και μέσω αυτής, τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Γιατί, όμως, είναι σημαντική η επένδυση στην εκπαίδευση; Εδώ εισέρχεται η συμβολή στην κοινωνία, καθώς μέσω της εκπαίδευσης μπορεί η μία γενιά να διαδεχθεί την άλλη, μπορεί να συγκρατήσει την εσωτερική ενότητα ενός λαού, μπορεί να συμβάλλει ενεργά στη δόμηση του κοινωνικού μηχανισμού. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν την εκπαίδευση δικαίωμα και πρέπει να βιώνεται ως καθήκον κάθε πολιτισμένης κοινωνίας. Ο Jean Piaget τόνισε: «Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου» (πηγή: <http://el.wikipedia.org/wiki/Εκπαίδευση>).

Τα ερωτήματα, λοιπόν, που τέθηκαν ως αφετηρίες προβληματισμού από την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου, έδωσαν έναυσμα στην ομάδα μας, μία ομάδα διδασκόντων από διαφορετικά πλαίσια και γνωστικά πεδία, να σκεφτεί και να επαναπροσδιορίσει βασικές έννοιες γύρω από την εκπαίδευση, ξεκινώντας τη συζήτηση από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις εξελίξεις στο πεδίο της διδασκαλίας, όπως τις βιώνει ο καθένας στην καθημερινή πρακτική του. Ο ρόλος του Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής φαίνεται να απασχολεί όλο και μεγαλύτερη μερίδα ακαδημαϊκών, οι οποίοι διερευνούν τη διδασκαλία στα Πανεπιστήμια και αναζητούν τρόπους βελτίωσης και αλληλοϋποστήριξης.

### 1. Βασικές επισημάνσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ/διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ακολουθούν βασικές επισημάνσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ/Διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

α. Η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ αφορά το διδακτικό, το ερευνητικό και το διοικητικό τους έργο. Πρόκειται για τρεις τομείς, στους οποίους τα μέλη ΔΕΠ πρέπει να ανταποκριθούν με σειρά προτεραιότητας. Πρώτος είναι ο τομέας που καθορίζει την ανέλιξή τους, δηλαδή το ερευνητικό έργο (Κεδράκα 2016). Έτσι, για τη διδασκαλία και τη διδακτική τους προσφορά δεν παρέχονται, κατά κανόνα, επαρκή κίνητρα βελτίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, συνήθως, την απουσία αναστοχασμού και συνεργασίας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί ο καθένας.

β. Η υποστήριξη που παρέχεται στα μέλη ΔΕΠ διαφέρει στα ποικίλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς σχετίζεται άμεσα με τα προγράμματα διδασκαλίας και την πρόοδο των μελών ΔΕΠ. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2016), η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική είναι μία βασική προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Εξαρτάται από τις ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα του εκπαιδευτικού, καθώς και από το γνωστικό αντικείμενο του διδάσκοντα.

γ. Έχουν γίνει έρευνες που καταδεικνύουν την απουσία κατάρτισης αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές στα μέλη ΔΕΠ (Αναστασιάδης & Καρβούνης 2010; Παππά & Θανοπούλου, 2006). Απουσιάζει, επίσης, η κατάρτιση σε μοντέλα μάθησης, τα οποία μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη και τη συνεργατική μάθηση.

δ. Συνοπτικά, ορισμένες βελτιωτικές προτάσεις για την υπάρχουσα κατάσταση θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- ✓ Να αναβαθμιστούν οι υποδομές των Πανεπιστημίων, ώστε ανταποκρίνονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επισημαίνεται π.χ. ότι η εργασία σε ομάδες και η συνεργατική μάθηση δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν σε καρφωμένα έδρανα ή σε αμφιθέατρα με εκατοντάδες φοιτητές.
- ✓ Να υπάρξουν εκπαιδευτικά προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ, στα οποία να εμπεριέχονται θεματικές ενότητες σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τις θεωρίες μάθησης, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, κ.ά.
- ✓ Να δοθούν περισσότερα κίνητρα και πλαίσιο στους φοιτητές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία των μαθημάτων.
- ✓ Να ενταχθεί η προηγούμενη θεματολογία στις συνελεύσεις των Τμημάτων (Μπαγάκης, 2017).
- ✓ Να μελετηθούν προσεκτικά καλές πρακτικές και πρότυπα από εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας και των εξωτερικού.
- ✓ Να αξιοποιηθεί κατάλληλα το προσωπικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί περισσότερο η συνεργατική κουλτούρα.

ε. Η ενίσχυση, λοιπόν, της παιδαγωγικής κατάρτισης των πανεπιστημιακών δασκάλων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επίλυση θεσμικών προβλημάτων και την υιοθέτηση μίας διαφορετικής κουλτούρας. Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν αρχίσει να δραστηριοποιούνται στο θέμα αυτό άνθρωποι ευαισθητοποιημένοι (bottom-up), συμβάλλοντας ενεργά στην αλλαγή. Για να ξεπεραστούν βασικά εμπόδια, πρέπει αρχικά να ξέρουμε τί περιλαμβάνει η παιδαγωγική κατάρτιση και τί προσδοκίες έχει ο καθένας από αυτήν, με κύριο γνώμονα τη σταδιακή δημιουργία ενός βελτιωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Πρωταρχικά βήματα θα μπορούσαν να είναι η συνεργασία με άλλους διδάσκοντες, η θέσπιση ομάδων συναδελφικής εποπτείας, οι

παιδαγωγικές συνεδριάσεις και η διάθεση για τη βελτίωση προσωπικών δεξιοτήτων και ορίων.

στ. Η διεθνής συζήτηση για από το θέμα της παιδαγωγικής κατάρτισης κινείται γύρω από προγράμματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα:

- Ευρωπαϊκή Ένωση (2013): δημοσίευσε το πρώτο κείμενο για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω 16 συστάσεων οι οποίες περιλαμβάνουν:
  - ο την υποχρεωτική πιστοποιημένη κατάρτιση των καθηγητών και άλλων διδασκόντων (mandatory certified training for professors and other HE teaching staff),
  - ο την υποστήριξη των φοιτητών για να αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματικότητας και καινοτομίας, και
  - ο τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Διδασκαλίας και Μάθησης (European Academy of Teaching and Learning), καθοδηγούμενης από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (EU, 2013; Asonitou, 2014)
- Η.Π.Α: ο εμπειρότερος σε ηλικία αναλαμβάνει να αναπτύσσει τον νεότερο. Υπάρχει εμπιστοσύνη σε αυτόν που εκπαιδεύει.
- Αγγλία: δίνεται η δυνατότητα για συναντήσεις σε θέμα τη διδασκαλία αξιοποιώντας το mentoring-coaching. Παρέχονται, επίσης, βασικές αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Δίνεται, ακόμα, έμφαση στην ενίσχυση της μάθησης (Learning enhancement), στην παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων (Peer observation). επίσης, λειτουργεί ο θεσμός των Κέντρων Αριστείας και Μάθησης.
- Κύπρος: Λειτουργούν τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης στα ΑΕΙ.
- Σουηδία: λειτουργούν δομές παιδαγωγικής κατάρτισης για το ακαδημαϊκό προσωπικό σε κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

## 2. Υποστήριξη διδακτικού έργου/θεωρία και πράξη

Μέχρι σήμερα, η κυρίαρχη αντίληψη αναφορικά με τον ρόλο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης είναι ότι αυτή αποτελεί -κυρίως- ένα είδος επαγγελματικής εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ψυχολογικοί παράγοντες που έχουν σημαντική επίπτωση στη μάθηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, οι διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας των φοιτητών, μια εξελικτική φάση σταδιακής ωριμότητας, που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής φοίτησης. Επιπλέον, στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, συχνά, η ιεραρχία παίζει σημαντικό αποθαρρυντικό ρόλο για τη δημιουργία ουσιαστών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών. Επίσης, οι τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης που υλοποιούνται με τη

μετωπική διδασκαλία και την τελική αξιολόγηση/ βαθμολόγηση -πολλές φορές χωρίς ενδιάμεσα στάδια ανατροφοδότησης, τα οποία βελτιώνουν τις επιδόσεις και τις γνώσεις του φοιτητή και ταυτόχρονα τροφοδοτούν και μια πιο ουσιαστική σχέση με τον διδάσκοντα- δεν ενδείκνυνται, σύμφωνα με τις τρέχουσες θεωρίες μάθησης και διδακτικής, καθώς και με τις προσεγγίσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Προκειμένου να επέλθει βελτίωση στις συνθήκες μάθησης των φοιτητών των Ελληνικών Πανεπιστημίων, χρειάζεται καταρχήν να γίνει κατανοητό ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι φοιτητές με τον ίδιο τρόπο, επομένως η διάλεξη, ως βασικός τρόπος διδασκαλίας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες φοιτητών που έχουν διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις. Το διδακτικό έργο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να υποστηριχθεί από μια πληθώρα θεωρητικών παραδοχών και αφετηριών. Η σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ειδικά σε περιβάλλον Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζει σε κάποια πολύ βασικά σημεία: στην εντατική, εξατομικευμένη ανατροφοδότηση (Irons, 2007; Jones, & Blankenship, 2014), στα πλαίσια του εποικοδομισμού, στην αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών μάθησης και πρακτικών διδακτικής προσέγγισης, που αξιοποιούν τα ευρήματα και τις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες, αλλά και την ειδική διδακτική μεθοδολογία που διαμορφώνεται ανά γνωστικό αντικείμενο με βάση τις επιστημολογικές αρχές του. Επιπλέον, όμως, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι τρέχουσες πρακτικές στον χώρο του mentoring και coaching, η σύγχρονη έρευνα στον χώρο των ειδών νοημοσύνης και μαθησιακών στυλ/ προτιμήσεων, καθώς και οι μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής μάθησης όπως η εργασία σε ομάδες και ο σχηματισμός κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998). Τέλος, σημαντικό είναι αφενός να τονιστεί η δυναμική της ομάδας ως παράγοντας συμβολής στη μάθηση και προσωπικής εξέλιξης και αφετέρου, να αξιοποιηθούν κατάλληλα οι διεργασίες που αναμένεται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Συνεπώς, για να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ενισχύσουμε τη μάθηση των φοιτητών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, χρειάζεται να ενισχυθούν πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση, αξιοποιώντας για παράδειγμα προσομοιώσεις αυθεντικών περιβαλλόντων εργασίας, ώστε οι φοιτητές να αποκτούν εμπειρία των συνθηκών εργασίας και των νοητικών και ψυχολογικών απαιτήσεων της εργασίας που θα πραγματοποιούν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Συνολικά, πρέπει να αναπτυχθεί ένα περισσότερο διευκολυντικό περιβάλλον μέσα στις Πανεπιστημιακές Σχολές, που θα επιτρέπει την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, το οποίο όμως βεβαίως προϋποθέτει μικρότερο αριθμό φοιτητών ανά διδάσκοντα. Όλα τα παραπάνω μπορούν να γίνουν κτήμα των διδασκόντων μέσω της διενέργειας σχετικών σεμιναρίων ανά Σχολή ή ανά Τμήμα.



Το ευρύτερο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης και ειδικότερα το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορούν να προσφέρουν θεωρητικά εργαλεία και πρακτικές για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης στο Πανεπιστήμιο. Ως παραδείγματα τέτοιων πρακτικών αναφέρουμε την εργασία με τη μέθοδο project και την αξιοποίηση ομάδων λήψης αποφάσεων, την εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία κάθε γνωστικού αντικείμενου, μεθόδους όπως το in-service learning. Επίσης, μεθόδους και τεχνικές που βασίζονται τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των φοιτητών όσο και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους, την αξιοποίηση των εξωτερικών βιωμάτων τους, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της δημιουργικότητας των φοιτητών, λαμβάνοντας υπόψη ότι το προπτυχιακό επίπεδο σπουδών δεν αποτελεί μόνο ένα είδος επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά ένα στάδιο προσωπικής ανάπτυξης των φοιτητών στην πορεία τους προς την ενηλικίωση.

Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να δημιουργήσει ο διδάσκων ιδανικές συνθήκες μάθησης σε αυτά τα πλαίσια, είναι να αναπτύξει τα λεγόμενα soft skills του, δηλαδή, τη συναισθηματική νοημοσύνη και συνολικά τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί η σημασία της έλλειψης σχετικών υποδομών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Ακόμα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ζητήματα που προκύπτουν από τη διαδικασία εισαγωγής των φοιτητών στα Πανεπιστήμια, όπως π.χ. οι χαμηλές βάσεις εισαγωγής. Επί πλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η εξοικείωση των εισαγόμενων φοιτητών με αντικείμενα και γνώσεις -ως προϋπόθεση εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο μέσω της διαδικασίας των πανελληνίων εξετάσεων- που λίγη σχέση έχουν με το γνωστικό αντικείμενο του Τμήματος που φοιτά ο φοιτητής. Ως λύση στα ζητήματα αυτά μπορεί να προταθεί η διδασκαλία σε μικρές ομάδες φοιτητών, η υιοθέτηση μορφών εκπαίδευσης όπως τα tutorials, και βεβαίως, η εκπαίδευση των διδασκόντων στις προαναφερθείσες πρακτικές και θεωρίες μάθησης. Ταυτόχρονα, οι διδάσκοντες χρειάζεται να εκπαιδευτούν και στις αρχές και τις πρακτικές της ενεργού μάθησης, αντί της μετωπικής μετάδοσης γνώσεων, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος, το πολιτισμικό πλαίσιο είναι αυτό που καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, αλλά και το συνολικό σύστημα μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, και είναι αναγκαίο οι διδάσκοντες να εξοικειωθούν και με έννοιες όπως η πολιτισμική ταυτότητα των φοιτητών, προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να πετύχουν μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη (Neuliep, 2015).

### **3. Μείωση των αντιστάσεων στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής**

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων, που εκφράζονται δια μέσου διαφορετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στους διδάσκοντες αλλά και απέναντι στους άλλους συν-



εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής η εκπαίδευση των διδασκόντων αναφορικά με την αναγνώριση και ουσιαστική κάμψη των αντιστάσεων, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μορφές με τις οποίες εκφράζονται οι αντιστάσεις περιλαμβάνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως είναι η *παθητική επιθετικότητα*, η αναντιστοιχία μεταξύ λόγων και πράξης και η *ανάγκη αποποίησης των ευθυνών*, που λειτουργεί ως «*μανδύας προστασίας*» στην προσπάθεια κάθε ατόμου να προστατευθεί από την κριτική -και κυρίως από την αυτό-κριτική.

Ο «*μανδύας προστασίας*» (Senge, 2006), όμως, κυρίως απομονώνει και αποξενώνει διδάσκοντες και διδασκόμενους και μειώνει τις ευκαιρίες μάθησης. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπου αναπτύσσονται και λειτουργούν και διάφοροι άλλοι *οργανωσιακοί φραγμοί* που αφορούν μεταξύ άλλων τον σκοπό της μάθησης, τη δομή αλλά και τα μέσα που διαθέτει το μαθησιακό περιβάλλον, μπορεί να ενισχυθεί η *αντιδραστική στάση*, δηλαδή μία στάση αδράνειας, παθητικότητας και μη συμμετοχής στη μαθησιακή διεργασία.

Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ένα μοντέλο παρέμβασης για τη μείωση των αντιστάσεων είναι η συν-εκπαίδευση των διδασκόντων σε διαφορετικούς τομείς, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας, την ενίσχυση της δικτύωσης και την προαγωγή ενός μοντέλου συναδελφικής εποπτείας, με στόχο να εξυπηρετηθεί αφενός το μαθησιακό έργο (task) και αφετέρου η διεργασία μάθησης και αυτό-αξιολόγησης (Amado & Ambrose, 2001). Η συν-εκπαίδευση και η συναδελφική εποπτεία, μειώνουν τις αντιστάσεις, συνεισφέρουν στην αλλαγή των στερεότυπων και στον μετασχηματισμό των ατομικών και συλλογικών παραδοχών προς τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας (French, 1945) Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που θα προάγει την συνεργασία με βάση ένα συλλογικό όραμα<sup>1</sup> και μέσα από την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών (West, 2002).

Στον ακαδημαϊκό χώρο η κουλτούρα αυτή χρειάζεται να ενισχύει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που «*συγκρατεί και αντέχει*» τα συναισθήματα διδασκόμενων και διδασκόντων (Kegan & Lahey, 2009). Παράλληλα θα συνεισφέρει στην *εκπαίδευση στη δημοκρατική ηγεσία* μέσα από την ανοικτή συζήτηση των ζητημάτων που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική πράξη καθώς και μέσα από την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Παράλληλα, θα συνεισφέρει στην περαιτέρω βελτίωση των *διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας* (Slavin, 2002) αλλά και στην ανάπτυξη *καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης* σε περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης και λογοδοσίας (French, 1945).

Η δημιουργία ισορροπημένου περιβάλλοντος έχει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς όσο μεγαλώνει η απόσταση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στο άτομο, τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για *αποπροσωποποίηση (depersonalization)* της εκπαίδευσης, δηλαδή, για τη μη άντληση

ικανοποίησης και τη μείωση της δυνατότητας αυτό-εκπλήρωσης (Highhouse, 2002). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο κίνδυνος αντιμετώπισης των διδασκόμενων με υποτίμηση, αρνητική στάση, αδιαφορία ή/και έλλειψη ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα σοβαρός (Maslach & Jackson, 1981), ιδιαίτερα όταν οι διδάσκοντες βιώνουν έντονα άγχος και ματαιώσεις και όταν το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ανισορροπία και συγκρούσεις, μη εύκολα διαχειρίσιμες. Στις περιπτώσεις αυτές, η ασυνείδητη καταφυγή σε μηχανισμούς άμυνας και αντίστασης όπως η αποξένωση, η άρνηση, η απόσυρση και η παθητική επιθετικότητα, είναι συχνό φαινόμενο. Η συν-εκπαίδευση και ιδιαίτερα η βιωματική, όπως και η συναδελφική εποπτεία μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και ιδιαίτερα μέσα από ομάδες συζήτησης και διαλόγου. Οι ομάδες αυτές θα συνεισφέρουν στην αλλαγή στάσεων και προκαταλήψεων και στην συνέχεια ενός ουσιαστικού διαλόγου για την πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

#### **4. Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: Διαπιστώσεις, Προτάσεις, Πρωτοβουλίες, Επόμενα Βήματα**

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προηγήθηκαν ακολουθούν κάποιες πρώτες διαπιστώσεις, πρωτοβουλίες και προτάσεις για την ελληνική πραγματικότητα, στις οποίες μπορεί να εστιάσει το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

##### **4.α Διαπιστώσεις**

Όπως προαναφέρθηκε, τα καθήκοντα των πανεπιστημιακών δασκάλων αφορούν σε τρία πεδία: διδασκαλία, έρευνα, διοικητικό έργο. Είναι, επίσης, γνωστό ότι διεθνώς η διδασκαλία σε πανεπιστημιακό επίπεδο δεν λαμβάνει τη δέουσα προσοχή και ανταπόδοση, όση π.χ. η έρευνα, και αυτό γίνεται φανερό από το ότι δεν αποτελούσε προϋπόθεση (αλλά συν εκτιμώμενο στοιχείο) εξέλιξης των Καθηγητών, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα (Raelin, 2011).

Συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ Καθηγητών που αφορούν σε διδακτικές μεθόδους, σε τεχνικές κινητοποίησης των φοιτητών, σε έννοιες και προβληματισμούς γύρω από την μάθηση και τους τρόπους μάθησης, είναι σπάνιες στις ακαδημαϊκές συναντήσεις (Μπαγάκης, 2017), εξαιρουμένων -ίσως- πολύ συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων.

Οι Καθηγητές θεωρούν ως δεδομένο ότι οι νέο-εισερχόμενοι φοιτητές είναι πλέον ενήλικοι, που γνωρίζουν α) πώς να μαθαίνουν β) γιατί μαθαίνουν γ) πώς να εμβαθύνουν και να ασκούν κρίση δ) πώς να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ε) πώς να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν μεγάλο όγκο πληροφοριών κ.ο.κ. Παίρνοντας ως δεδομένο όλα τα προηγούμενα, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι επικεντρώνονται στις επιστημονικές γνώσεις ή γνώσεις τεχνικού υποβάθρου (hard skills) και αγνοούν τις λεγόμενες οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) ή μετα-δεξιότητες ή

μετα-γνωστικές δεξιότητες (meta-cognitive skills). επίσης, αγνοούν σημαντικές θεωρίες μάθησης ή θεωρίες διδασκαλίας, οι οποίες συνεισφέρουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των φοιτητών, διότι προφανώς οι ίδιοι δεν τις διδάχθηκαν ποτέ και δεν γνωρίζουν τη σημαντική τους αξία (Asonitou, 2015). Στη σημερινή ψηφιακή εποχή, όπου οι φοιτητές γρήγορα χάνουν το ενδιαφέρον τους και εύκολα αποπροσανατολίζονται, χρειάζονται ικανούς διδάσκοντες ως προς το να αναπτύσσουν πρωτότυπο μαθησιακό υλικό, να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, να ανανεώνουν το ενδιαφέρον των φοιτητών τους, να τους εμπυχώνουν και να τους ενδυναμώνουν προς την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Η εντατικοποίηση της εργασίας, η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογία, δημιουργούν ανάγκες για αποφοίτους με πολύπλευρα προσόντα, οι οποίοι εκτός από τις άρτιες επιστημονικές τους γνώσεις μπορούν να διαχειριστούν και να λύνουν προβλήματα, να έχουν σημαντικά αναπτυγμένες κριτικές ικανότητες και πλήθος άλλων δεξιοτήτων όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, ομαδικό πνεύμα συνεργασίας κ.α. (Asonitou, 2019). Αναγνωρίζοντας τις τάσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας, οι περισσότερες αναπτυγμένες χώρες έχουν ενσωματώσει στις προϋποθέσεις εξέλιξης την καλή διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει εκτός από τις γνώσεις τεχνικού υποβάθρου και ένα σύνολο άλλων δεξιοτήτων (οριζόντιες δεξιότητες). Οι Καθηγητές στην επαγγελματική τους πορεία έχουν ανάγκη υποστήριξης, ώστε να επιτύχουν όσα αναφέρουμε παραπάνω. Η συνεχής Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική μπορεί να υποστηρίξει τους καθηγητές στο έργο τους για αυτό το λόγο το πεδίο και έχει ήδη αναπτυχθεί και διευρύνεται συνεχώς παγκοσμίως (<https://www.helsinki.fi/en/university/teachers-academy>; <https://academyforteachers.org/>)

Στην Ελλάδα, ενώ σε προηγούμενους νόμους η αξιολόγηση της διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονταν στα προσόντα εξέλιξης των Πανεπιστημιακών δασκάλων (Ν.4009/2011) στο τελευταίο νόμο 4521/2018, άρθρο 9, υπάρχει μόνο ένα αντίστοιχο γενικό σχόλιο: «Η κρίση για εξέλιξη ή εκλογή μελών Δ.Ε.Π. βασίζεται στο συνολικό διδακτικό έργο των κρινόμενων». Αντίθετα, υπάρχουν άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (όπως π.χ. η Ισπανία και η Αγγλία), όπου προϋπόθεση για την πρόσληψη, εκλογή και εξέλιξη μέλους ΔΕΠ είναι η ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτών.

#### 4.β Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τα παρακάτω σημεία θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην κατεύθυνση ανάπτυξης ενδιαφέροντος εκ μέρους των Καθηγητών - τόσο στο διδακτικό όσο και στο ερευνητικό έργο τους:

1. Να αναγνωριστεί μέσα από το νομικό πλαίσιο η ανάγκη για συνεχόμενη εκπαιδευτική κατάρτιση των διδασκόντων στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (teacher training), ανεξαρτήτως γνωστικού πεδίου που θεραπεύουν.

2. Να οριστούν εκ του νόμου Γραφεία Υποστήριξης Διδασκαλίας σε κάθε Τριτοβάθμιο Ίδρυμα, στελεχωμένα από 1 Καθηγητή ανά Σχολή.
3. Το Γραφείο να στελεχωθεί από Καθηγητές που πιστεύουν και έχουν το υπόβαθρο να υποστηρίξουν ανάλογα θέματα διδασκαλίας και μάθησης, αναλαμβάνοντας τη δημιουργία συνεχών ενημερώσεων, σεμιναρίων, παρουσιάσεων σχετικών με θέματα Παιδαγωγικής, σε μικρές ομάδες, προς τους διδάσκοντες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
4. Οι διδάσκοντες θα οφείλουν να παρακολουθούν κάποια σεμινάρια ανά έτος, τα οποία θα καταγράφονται και θα αποτελούν προσόν για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ. Οι Πρωτοβάθμιοι Καθηγητές θα οφείλουν, κι αυτοί, να παρακολουθούν ανάλογα σεμινάρια.
5. Εάν κριθεί αναγκαίο και για τη διασφάλιση της πραγματικής συμμετοχής στα σεμινάρια διδασκαλίας, το μέλος ΔΕΠ θα πρέπει να παρακολουθεί τα σεμινάρια όχι στο Ίδρυμα που εργάζεται, αλλά στο κοντινότερο Ίδρυμα στην έδρα του.

#### **4.γ Προτάσεις για το ρόλο του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής**

Το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αποτελεί μια προσπάθεια να έλθουν στο φως και να συζητηθούν θέματα μάθησης και διδασκαλίας σε Πανεπιστημιακό επίπεδο και εν τέλει, να δοθεί η απαιτούμενη έμφαση σε όλες τις πτυχές της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Ο ρόλος του μπορεί να είναι:

1. Συμβουλευτικός/υποστηρικτικός όπου του ζητηθεί, π.χ. από Τριτοβάθμια Ιδρύματα, εκπαιδευτική πολιτική (Α.ΔΙ.Π.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
2. Ερευνητικός σε θέματα σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.
3. Σύνδεση με ανάλογες δράσεις του εξωτερικού – ενημέρωση για νέες τάσεις.
4. Έκδοση newsletter.
5. Δημιουργία σεμιναρίων/ ενημερωτικών συναντήσεων με θέματα που αφορούν στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική για Καθηγητές που ήδη εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν διδάσκοντας σε ΑΕΙ.
6. Πρωτοβουλία και συνεργασία με Τριτοβάθμια Ιδρύματα και άλλους οργανισμούς για τη θεσμοθέτηση πιστοποιητικών Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής επάρκειας σε διάφορα επίπεδα.

#### **4.δ Προτεινόμενα βήματα και αποδέκτες για την αξιοποίηση του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην πανεπιστημιακή κοινότητα**

Η αξιοποίηση της εμπειρίας του Δικτύου στην πανεπιστημιακή κοινότητα αλλά και η προώθηση των σχεδίων του σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά δεδομένα, μπορεί να γίνουν με τα ακόλουθα προτεινόμενα βήματα:

- 1) Το Συνέδριο του Δικτύου θα πρέπει να πραγματοποιείται ετησίως ή ανά δύο χρόνια σε διαφορετικά Ιδρύματα της χώρας, ώστε να γίνει ευρύτερα γνωστό.
- 2) Το Δίκτυο, μέσω των συμμετεχόντων και των συνέδρων του που ήδη εργάζονται σε Ελληνικά Τριτοβάθμια Ιδρύματα, θα πρέπει να κάνει γνωστή τη δράση του και τους σκοπούς του στα Πανεπιστήμια.
- 3) Το Δίκτυο μπορεί να έλθει σε επαφή με τη Σύγκλητο των Πανεπιστημίων και να παρουσιάσει επίσημα τις δράσεις του και τις προοπτικές της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αλλά και να ζητήσει την υποστήριξή τους.
- 4) Εάν υπάρχει θετική ανταπόκριση, μπορεί να ζητήσει από τα Τριτοβάθμια Ιδρύματα Εκπαίδευσης να φιλοξενήσουν Ημερίδες των 2-3 ωρών σε συνεργασία με καθηγητές του κάθε Ιδρύματος που ενδιαφέρονται, στις οποίες θα αναπτυχθούν σχετικές συζητήσεις για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.
- 5) Το Δίκτυο μπορεί να έλθει σε επικοινωνία με αντίστοιχους οργανισμούς, φορείς, αντίστοιχα Δίκτυα του εξωτερικού, τα οποία είναι ήδη οργανωμένα και να αναπτύξει σχέσεις που θα οδηγήσουν σε συνεργασίες, μεταφορά τεχνογνωσίας, επισκέψεις, κοινά προγράμματα, ομιλίες κλπ.
- 6) Αναζήτηση υποστήριξης από λήπτες αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα:
  - i. Το πιο σημαντικό βήμα, το οποίο μπορεί να προηγηθεί όλων των παραπάνω, είναι μια δια ζώσης επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να παρουσιαστούν οι σκοποί και οι δράσεις του Δικτύου και να συζητηθούν οι τρόποι για την εισαγωγή και έγκριση βεβαιώσεων παρακολούθησης μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής από υποψήφιους Καθηγητές, ή όποιον άλλον το επιθυμεί.
  - ii. Να συζητηθεί με το Υπουργείο Παιδείας, η προοπτική ίδρυσης Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας σε κάθε Πανεπιστήμιο.
- 7) Μια επιτροπή από μέλη του Δικτύου θα φροντίσει να καταγράψει τα επιχειρήματα και τους λόγους, για τους οποίους ζητείται η δημιουργία παρακολούθησης Παιδαγωγικών μαθημάτων από υποψήφιους Καθηγητές ΑΕΙ.
- 8) Το Δίκτυο θα πρέπει να φροντίσει για τη συγγραφή ενός φυλλαδίου 2-3 σελίδων στο οποίο θα αναλύονται οι λόγοι ίδρυσής του, οι σκοποί του και οι προοπτικές του κατ' αντιστοιχία άλλων παρόμοιων δράσεων του εξωτερικού.
- 9) Η σύνταξη και διανομή του Newsletter μπορεί να γίνεται ηλεκτρονικά έστω και δύο φορές το έτος.
- 10) Το Δίκτυο μπορεί να αναζητεί συστηματικά και να συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να βρει χρηματοδότηση για τις δράσεις του.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amado, G., & Ambrose, A. (2001). *The Transitional Approach to Change*. Karnac, London, UK.
- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για τον ρόλο και την αποστολή του καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 80-92.
- Asonitou, S. (2015). Barriers to the Teaching of Skills in the Greek Higher Education Accounting Courses: Insight from Accounting Teachers. *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, 3, 14-26. doi: 10.15556/IJSIM.02.03.002 .
- Asonitou, S., & Hassall, T. (2019). Which skills and competences to develop in accountants in a country in crisis? *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100-308.
- Asonitou, S. (2014). “Embedding generic employability skills in Greek Accounting Education Studies: Development and Impediments”, Doctoral thesis, Sheffield Hallam University (United Kingdom).
- EU, (2013). Modernization of Higher Education in Europe, Report No 1, *Improving the quality of teaching and learning in universities*, E-newsletter No 27, June 2013.
- Haslam, N., Loughnan, S., Reynolds, C., & Wilson, S. (2007). Dehumanization: A New Perspective. *Social and Personality Psychology Compass* 1/1 (2007): 409–422, 10.1111/j.1751-9004.2007.00030.
- Highhouse, S. (2002). A history of the T-group and its early applications in management development. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(4), , 277-290.
- Irons, A. (2007). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*, London: Routledge.
- Jones, I.S. & Blankenship D. (2014). What do you mean you never got any feedback? *Research in Higher Education Journal*, 24. Available in: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064104.pdf>
- French, J.R.P., Jr. (1945). Role playing as a method of training foremen. *Sociometry*, 8, 410-425.
- Κεδράκα, Κ. (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ), Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?, 21-



39. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>

- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Κόκκος, 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?*, 40-51. Αλεξανδρούπολη.
- Μπαγάκης, Γ. (2018) Προς ανίχνευση χαρακτηριστικών των διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο της τυπικής εκπαίδευσης. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, 449-452. Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος. Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Neuliep, J.W. (2015). *Intercultural Communication. A Contextual Approach*, 6th Ed. Newbury Park: Sage Publications.
- Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Ι. (2006). Βελτίωση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή Πανεπιστημίου. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, 56(4), 58-82. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Raelin, J.A. (2011) Work-based learning in US higher education policy. *Higher Education Skills and Work-based Learning*, 1(1), 10-15.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- Slavin, R.L. (2002). Operative Group Dynamics in School Settings: Structuring to Enhance Educational, Social and Emotional Progress. *Group*, 26(4), 297-308.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M.A. (2002). Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups. *Applied Psychology*, 51(3), 355-387.



## Απόψεις και Προτάσεις για Θέματα Διδασκαλίας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου, Υποστήριξη της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Καραδημητρίου Κώστας, Επικ. Καθηγητής, ΔΠΘ (Συντονιστής)

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Δέλιος Αθανάσιος, Επικ. Καθηγητής, ΔΠΘ

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΔΠΘ

Ορφανίδου Χαρίκλεια, Υπ. Διδάκτωρ, ΔΠΘ

Παναγιωτοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός

Πάντα Δήμητρα, Καθηγήτρια, ΑΣΠΑΙΤΕ

Σκιαδά Μαρία, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία προέκυψε ως αποτέλεσμα της συνεργασίας των μελών της συγγραφικής ομάδας, η οποία συγκροτήθηκε στα πλαίσια εργαστηρίων στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής που διοργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη τον Απρίλιο του 2019 υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Το συνέδριο ήταν ανοικτό σε όλους τους διδάσκοντες των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Στόχος των εργαστηρίων ήταν η καταγραφή των απόψεων και των προτάσεων των συμμετεχόντων γύρω από τους άξονες: α) επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου, β) υποστήριξη του διδακτικού έργου: θεωρία και πράξη και γ) Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: πρωτοβουλίες και τα επόμενα βήματα.

Σε αυτό το πλαίσιο καταθέτουμε τις απόψεις και τις προτάσεις μας, με την ανάλογη θεωρητική τεκμηρίωση, για τα παραπάνω θέματα. Εργαστήκαμε τόσο κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, δια ζώσης, όσο και μετά, εξ' αποστάσεως. Τα κυριότερα συμπεράσματα της εργασίας μας για κάθε έναν από τους τρεις παραπάνω άξονες δείχνουν αντίστοιχα ότι: Α) Ενώ η διδακτική επάρκεια των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί πτυχή της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, παρουσιάζεται έλλειψη επιθυμίας σε αρκετούς από αυτούς για βελτίωση του τρόπου που διδάσκουν μέσα από την Παιδαγωγική τους κατάρτιση. Αυτό, πιθανόν, οφείλεται σε απουσία κινήτρων και στο γεγονός ότι η σύνδεση των υπάρχουσών μεθόδων αξιολόγησης του διδακτικού έργου με τη βελτίωση της διδασκαλίας είναι, σε μεγάλο βαθμό, ανεπαρκής. Β) Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη του διδακτικού έργου, προκύπτει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία, τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς του διδάσκοντα όσο και στο επίπεδο των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, συνδέεται με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους φοιτητές, που δίνει έμφαση στη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ενεργητική μάθηση και την προαγωγή της κριτικής σκέψης· με γνώμονα τα παραπάνω

παρουσιάζουμε ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών τεχνικών, ως καλές πρακτικές διδασκαλίας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Γ) Σε σχέση με τις πρωτοβουλίες και τα επόμενα βήματα του Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, παρατηρούμε ότι υπάρχει πλέον και στη χώρα μας υψηλό ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα για τα θέματα που πραγματεύεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, γεγονός που εκφράζεται μέσα από σχετικές δράσεις αλλά και σχετική αρθρογραφία. Επιστέγασμα της προσπάθειας που επιτελείται για το ζήτημα είναι οι επικοινωνιακές, επιμορφωτικές και επιστημονικές μελλοντικές ενέργειες του Δικτύου που ανακοινώθηκαν στα πλαίσια του 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

## **Views and Suggestions about Teaching Issues in Greek Higher Education: Evaluation of Teaching, Supporting Effective Teaching, University Pedagogy**

**Karadimitriou Kostas**, Assist Professor, Democritus University of Thrace (Coordinator)

**Valkanos Efthymios**, Professor, University of Macedonia

**Delios Athanasios**, Assistant Professor, Democritus University of Thrace

**Kedraka Katerina**, Associate Professor, Democritus University of Thrace

**Orfanidou Charikleia**, Phd Student, Democritus University of Thrace

**Panagiotopoulou Foteini**, Early Childhood Educator

**Panta Dimitra**, Professor, School of Pedagogical & Technological Education

**Skiada Maria**, Adult Educator, Frederick University Cyprus

### **Abstract**

The present work results from the collaboration of the members of the writing team, which was formed in the context of workshops at the 1st Pan-Hellenic University Pedagogy Conference held in Alexandroupolis in April 2019 under the auspices of the Democritus University of Thrace. The conference was open to all the teaching staff of Greek higher education institutions. The aim of the workshops was to record the views and suggestions of the participants on the following axes: (a) professional development of teaching staff in higher education: evaluation and self-assessment of teaching; (b) teaching support: theory and practice; and (c) Network of University Pedagogy: initiatives and next steps.

In this context we present our views and suggestions, with relevant theoretical documentation, on the above issues. Our team collaborated during the days of the conference and after it as well. Our main conclusions for each of the above three axes show that: A) While the teaching competence of the teaching staff in higher education is an aspect of their professional development, there is a lack of desire by many of them to improve, through Pedagogical training, the way they teach. This is probably due to the lack of motivation and the fact that

there is no adequate linking between the existing teaching assessment methods and teaching improvement. B) As far as teaching support is concerned, it appears that effective teaching, both at teachers' behavior level and teaching methods and techniques as well, is associated with a supportive learning environment for the students that emphasize collaboration, interaction, active learning and promotion of critical thinking; in light of the above, we provide some examples of instructional techniques as 'good' teaching practices for higher education. C) Regarding the initiatives and the next steps of the University Pedagogy Network, we observe that in our country there is at present a high interest by the scientific community in the topics covered by the University Pedagogy, which is expressed through relevant actions and relevant academic articles. A highlight of the effort being made on this issue is the future communication, training and scientific actions of the Network announced at the 1st Hellenic University Pedagogy Conference.

## Εισαγωγή

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων αλλά και εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών για την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα στο παραπάνω πνεύμα, διοργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη τον Σεπτέμβριο του 2016 από το Εργαστήριο Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης το 1<sup>ο</sup> επιστημονικό Συμπόσιο με τίτλο: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια *terra incognita*?». Σε αυτό πήραν μέρος εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από ΑΕΙ/ΤΕΙ της Ελλάδας και του εξωτερικού, ως εμπειρογνώμονες σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενεργού και μετασχηματίζουσας μάθησης, Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας. Στο Συμπόσιο συμφωνήθηκαν οι αρχές και οι στόχοι της πρωτοβουλίας αυτής, που αναλύονται στο αντίστοιχο κείμενο βασικών αρχών, μαζί με τις απόψεις και τις εισηγήσεις των Πανεπιστημιακών Δασκάλων που πήραν μέρος και αποτυπώνονται στα Πρακτικά του Συμποσίου (Κεδράκα, 2016β).

Έτσι, μέσα από μια ευτυχή συνάντηση «συνοδοιπόρων», δημιουργήθηκε το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος και μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι στόχοι του Δικτύου είναι (Κεδράκα, 2016α):

- η αναβάθμιση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου των καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- η κατάρτισή τους σε θέματα Διδακτικής και Μάθησης,
- η παιδαγωγική σχέση, επικοινωνία κι αλληλεπίδραση φοιτητών-καθηγητών,
- η προσωπική εμπλοκή κι αυτενέργεια των φοιτητών σε όλο το φάσμα της διαδικασίας μάθησης,
- η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και της βιωματικής μάθησης,

- η έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα έχει διδάξει ο καθηγητής, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, δηλαδή απαντήσεις στα ερωτήματα «*Ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει;*» και «*Είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές προσεγγίσεις του;*»,
- η ανάπτυξη μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που να βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση.

Στη συνέχεια, το Δίκτυο, υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, διοργάνωσε στην Αλεξανδρούπολη στις 12-13 Απριλίου 2019 το 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «*Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*». Η οργανωτική και επιστημονική υποστήριξη έγινε και αυτή τη φορά από το «Εργαστήριο Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Στο Συνέδριο προσκλήθηκαν να πάρουν μέρος όλοι οι διδάσκοντες στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, ώστε να καταγραφούν οι προσδοκίες, οι απόψεις και οι προτάσεις των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας για τα θέματα που αφορούν στην παιδαγωγική και διδακτική πλευρά του έργου τους. Οι εργασίες του Συνεδρίου, εκτός από μια εισαγωγική, Στρογγυλή Τράπεζα, πραγματοποιήθηκαν σε Εργαστήρια, στα οποία συμμετείχαν οι σύνεδροι σε ομάδες, ορίζοντας μεταξύ τους έναν Συντονιστή. Η ομάδες μας, όπως και οι υπόλοιπες, δούλεψε επιτόπου, καταγράφοντας μέσα από διάλογο τις απόψεις, τις σκέψεις, και τις προτάσεις μας πάνω σε συγκεκριμένους άξονες και στη συνέχεια, μέσω του Συντονιστή, ενημερώσαμε την ολομέλεια.

Στο παραπάνω πλαίσιο η συγγραφική ομάδα του παρόντος άρθρου καταθέτει, ως συλλογικό αποτέλεσμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, απόψεις και προτάσεις, που υποστηρίζονται όμως από ανάλογη θεωρητική τεκμηρίωση, σχετικά με τα θέματα που σκιαγραφούν την προβληματική του συνεδρίου στη βάση κεντρικών αξόνων που αφορούν: α) την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση κυρίως με το διδακτικό έργο και τη σημασία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, β) την υποστήριξη του διδακτικού έργου για μια αποτελεσματική διδασκαλία και γ) την κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και τα επόμενα βήματα του Δικτύου Πανεπιστημιακών Δασκάλων.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η συγγραφική ομάδα αποτελείται από οκτώ μέλη, με ποικίλα χαρακτηριστικά (χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, ηλικία, γνωστικά αντικείμενα, Πανεπιστημιακό Τμήμα προέλευσης ή και εκπαιδευτικό ίδρυμα). Η συγκεκριμένη σύνθεση της ομάδας δίνει, κατά το δυνατό, μια ολοκληρωμένη οπτική στα διάφορα θέματα που εξετάζουμε αλλά και στις προτάσεις που καταθέτουμε.

**1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με το διδακτικό έργο και η σημασία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη<sup>21</sup> αποτελεί μια έννοια που έχει προσδιοριστεί από τη βιβλιογραφία ως μια διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Herr, Cramer & Niles, 2004). Σύμφωνα με τον Greenhaus (1987) είναι συνυφασμένη με την όλη πορεία ζωής του ατόμου, καθώς ορίζεται ως η δια βίου διαδικασία με την οποία το άτομο δημιουργεί, υλοποιεί, παρακολουθεί και αναθεωρεί και προσαρμόζει συστηματικά τους στόχους και τις στρατηγικές που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία του (Κεδράκα, 2014). Οι ορισμοί αυτοί υποδηλώνουν ότι η είσοδος και η εξέλιξη σε ένα επάγγελμα δεν είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης αλλά μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής διαδικασίας, που συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου. Ειδικά οι εξελικτικές θεωρήσεις (βλ. Super, Krumboltz) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική επιλογή είναι εξελικτική διαδικασία και όχι μια απλή απόφαση αλλά σειρά αποφάσεων, που γίνεται σε μια μεγάλη χρονική περίοδο και βασίζονται, εν πολλοίς, στη θεωρία του Super που από το 1950 τόνισε τη σημασία της αλληλουχίας των επαγγελματικών σταδίων σε όλο το διάστημα της ζωής του ανθρώπου σε σχέση με τις εκάστοτε εξελίξεις στο χώρο της εργασίας (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Ο Walder (2014) αναφερόμενος στην πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού δασκάλου ως Καθηγητή και ως ερευνητή, σημειώνει τη σημασία που έχουν τα προγράμματα υποστήριξης της διδακτικής πρακτικής, που λειτουργούν ενισχυτικά προς την παιδαγωγική υποστήριξη των Καθηγητών. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι που είναι καταρτισμένοι σε θέματα διδακτικής πρακτικής, επιπλέον, μπορούν με τη σειρά τους να υποστηρίξουν καλύτερα τους φοιτητές τους, καθώς η ακαδημαϊκή υποστήριξη από τους Καθηγητές προάγει τη θετική δέσμευση των σπουδαστών, εδραιώνει την εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες, βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων με ομότιμους και ενισχύει την επιμονή των φοιτητών. Στη μελέτη τους οι Semper και Blasco (2018) προσθέτουν κι αυτοί τη σχεσιακή διάσταση: εκτός από την ερευνητική και διδακτική επάρκεια των Καθηγητών στα ΑΕΙ, η μάθηση δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της επιστημονικής ανάπτυξης του φοιτητή μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά εξαρτάται και από την προσωπική εμπλοκή του πανεπιστημιακού δασκάλου και τις δικές του μαθησιακές εμπειρίες. Τα παραπάνω υποστηρίζονται από διάφορους θεωρητικούς και φιλοσόφους (Dewey, Knowles, Peters και Kohlberg). Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey εισήγαγε την έννοια της σημασίας αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης, ο Peters και ο Whitehead δίνουν έμφαση στη διαπροσωπική σχέση, ο Kohlberg προτείνει την εξάλειψη της απόστασης μεταξύ σχολείου και ζωής και ο Knowles αποδίδει στο δάσκαλο τον ρόλο του «διαμεσολαβητή», ο οποίος οφείλει να φέρει την ανθρώπινη εμπειρία στην εκπαιδευτική σχέση.

Όταν αναφερόμαστε, λοιπόν, στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτών που βρίσκονται ήδη σε ένα ώριμο στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής, όπως είναι οι διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εννοούμε την πρόοδο, την εξέλιξη και τη γενικότερη επαγγελματική - ερευνητική και παιδαγωγική - πορεία τους. Έτσι, η οριοθέτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, περιλαμβάνει (Κεδράκα, 2008):

- *επιστημονική αριστεία* στο γνωστικό αντικείμενο του καθενός,

<sup>21</sup> σήμερα χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος 'career development'

- *προσωπική ανάπτυξη*, που συνδέεται στενά με την εξέλιξη της προσωπικότητας, στο βαθμό που σχετίζεται με την επαγγελματική συμπεριφορά τους,
- *υπηρεσιακή εξέλιξη* στην ιεραρχία της ακαδημαϊκής κοινότητας, με την εκλογή τους σε θέσεις ΔΕΠ υψηλότερης βαθμίδας αλλά και την ανάληψη διευθυντικών θέσεων ή και θέσεων ευθύνης στο Πανεπιστήμιο, όπως π.χ., αυτή του Πρόεδρου ενός Τμήματος, του Κοσμήτορα μιας Σχολής ή και άλλων διοικητικών θέσεων στο πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας ενός ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- *διδασκτική επάρκεια*, που συνδέεται με την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται σε ό,τι αφορά το διδακτικό έργο και με διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, καθώς συνδέονται, η μεν αξιολόγηση με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι διδάσκοντες από τους φοιτητές που παρακολουθούν τα μαθήματά τους, η δε αυτοαξιολόγηση με τον δικό τους αναστοχασμό πάνω στα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, με στόχο και στις δύο περιπτώσεις τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επιπλέον τα αποτελέσματα τόσο της αξιολόγησης όσο και της αυτοαξιολόγησης μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στη διοίκηση των ιδρυμάτων για την ποιότητα και τον τρόπο διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού. Στη μορφή των παραπάνω διαδικασιών φέρουν μεγάλο βάρος ευθύνης η πολιτεία με το θεσμικό πλαίσιο που νομοθετεί αλλά και τα ίδια τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τα δεύτερα, όπως κάθε οργανισμός, έτσι και αυτά είναι απαραίτητο να αξιολογούν τα επιτεύγματά τους (Argyris & Schön, 1974), εν προκειμένω την απήχηση και τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών που (τυχόν) λαμβάνονται για ποιοτική διδασκαλία. Η αξιολόγηση αυτή χρειάζεται να στηρίζεται σε κριτήρια και δείκτες που να οδηγούν σε μετρήσιμα αποτελέσματα, έτσι ώστε οι πρωτοβουλίες αυτές να αξιολογούνται και να βελτιώνονται. Όμως, η αποτίμηση της διδακτικής ποιότητας είναι ένα δύσκολο και αμφιλεγόμενο θέμα. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν ευρέως αποδεκτές μέθοδοι για τη μέτρηση της διδακτικής ποιότητας, ενώ η αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους φοιτητές είναι μια δύσκολη και πολυπαραγοντική διαδικασία (Altbach, 2006), που δεν πρέπει να οδηγήσει σε «στείρες» μετρήσεις δεικτών, ευτελίζοντας έτσι την διδακτική αριστεία (Skelton, 2007). Αντίθετα, χρειάζεται να περιλαμβάνει ποικίλες και κατάλληλες μορφές κρίσης και έκφρασης, ποιοτικού ίσως προσανατολισμού, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αληθινή εικόνα αποτίμησης του διδακτικού έργου που επιτελείται σε ένα Πανεπιστήμιο. Ο Cartwright (2007), πάντως, αναφέρει πως οι αξιολογήσεις συχνά κάνουν το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων να δυσανασχετεί, διότι τα μέλη ΔΕΠ πιστεύουν πως οι αξιολογήσεις απασχολούνται, κυρίως, με δείκτες που δεν σχετίζονται με την διδακτική και μαθησιακή εμπειρία που προφέρεται στους φοιτητές.

Από την άλλη, η ανάπτυξη μιας 'κουλτούρας ποιότητας' που θα υποστηρίζει ένα επιτυχές σύστημα διασφάλισης ποιότητας ενός ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαιτεί, σύμφωνα με τον Biggs (2001), μια ανοικτή και ενεργή ανάληψη υποχρέωσης για ποιότητα σε όλα τα επίπεδα αξιολόγησης του ερευνητικού, διοικητικού και διδακτικού έργου που επιτελείται και θέληση για άσκηση συνεχούς αυτοαξιολόγησης.



Εφόσον, λοιπόν, η κουλτούρα αξιολόγησης ή πιστοποίησης που μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα Πανεπιστήμιο, περιλαμβάνει την ανάληψη της ευθύνης για αυτοαξιολόγηση, που θα στηρίζεται σε μια αληθινά αυτοκριτική διάθεση, ο Williams (1996) υποστηρίζει ότι ο «δείκτης εκπλήξεων» θα είναι πολύ μικρός. Όταν, δηλαδή, ένα ίδρυμα γνωρίζει τον εαυτό του καλά, δεν αναμένει εκπλήξεις από την εξωτερική αξιολόγηση, αλλά λαμβάνει υπόψη του τα σημεία που εντοπίζονται ως προβληματικά από την αυτοαξιολόγηση και προχωρά σε βελτιώσεις και προσαρμογές. Με τον τρόπο αυτό, το Πανεπιστήμιο μένει προσηλωμένο στη διασφάλιση της ποιότητας, που σύμφωνα με τον Newton (2002, 2007) βασίζεται σε ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό σύστημα, όπου απαιτείται να:

- Έχει σαφώς προσδιορισμένους ρόλους, υπευθυνότητες και διαδικασίες.
- Παρέχει τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του ιδρύματος.
- Παρέχει πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων.
- Είναι ανεξάρτητο από ατομικές προκαταλήψεις.
- Είναι επαναλαμβανόμενο σε χρονικά διαστήματα.
- Εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού.
- Περιλαμβάνει προσδιορισμένα πρότυπα και αποδεκτή τεκμηρίωση.
- Προτρέπει σε συνεχή βελτίωση.

Στη χώρα μας τα κριτήρια και οι δείκτες της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τίθενται με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.). Η εφαρμογή και αξιολόγηση των κριτηρίων και δεικτών υλοποιείται, κυρίως, με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται ανώνυμα και εθελοντικά από τους φοιτητές ή σπουδαστές, δίχως προηγούμενη ειδοποίηση, στο πλαίσιο των μαθημάτων, υπό την παρακολούθηση της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.), σε συνεργασία με τους διδάσκοντες (Νόμος 3374/2005, άρθρο 5).

Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τις ετήσιες αξιολογήσεις των επιμέρους μαθημάτων, εστιάζονται σε ποσοτικούς δείκτες αναφορικά με το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, χωρίς να περιλαμβάνουν ποιοτικά χαρακτηριστικά, που αφορούν την παιδαγωγική προσέγγιση των διδασκόντων (Skelton, 2005). Την αδυναμία αυτή θα μπορούσε να καλύψει η παροχή της δυνατότητας και για περιγραφική – ποιοτικού τύπου αξιολόγηση σχετικά με τη διδασκαλία ή την ενεργό μάθηση. Παράλληλα, θα μπορούσε να δίνεται και η δυνατότητα για αυτοαξιολόγηση του διδάσκοντα. Επιπλέον, εκτός από το ερωτηματολόγιο, θα μπορούσε να συνυπολογίζονται για την αξιολόγηση ενός μαθήματος και πόσοι φοιτητές το παρακολουθούν και αν πρόκειται για μάθημα επιλογής, πόσοι το δηλώνουν αλλά και οι βαθμοί των φοιτητών. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να συνδυαστούν τόσο με τα ποσοτικά όσο και με τα ποιοτικά δεδομένα της αξιολόγησης του κάθε μαθήματος, ώστε να υπάρχει πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.



Ωστόσο, οι διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, με όποιο τρόπο και αν γίνονται, δεν μπορούν να οδηγήσουν από μόνες τους σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους διδάσκοντες και σε αποτελεσματικότερη μάθηση τους φοιτητές, αν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές, δεν συνδέονται με κατάλληλες ενέργειες μεγιστοποίησης των πλεονεκτημάτων τους. Παρατηρείται, για παράδειγμα, ότι τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν ενημερώνονται για νέες εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, ίσως γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα, ενώ είναι εξαιρετικά ενεργοί ως προς την εξέλιξη, τη σταδιοδρομία και τις ερευνητικές τους δραστηριότητες (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014, 2016; Κεδράκα & Δημάση, 2016). Στη δεύτερη περίπτωση είναι εμφανές ότι κυριαρχούν ισχυρότερα κίνητρα. Ως εκ τούτου, η σύνδεση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων και αυτοαξιολογήσεων με διαδικασίες ουσιαστικής ανατροφοδότησης, η ανάδειξη των καλών και των κακών αντίστοιχα πρακτικών και η παροχή κινήτρων από τα ίδια τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα για τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας, αποτελούν μερικές μόνο αρχικές προτάσεις που συνδέουν στην πράξη τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού.

## 2. Η υποστήριξη του διδακτικού έργου για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Η έννοια της υποστήριξης του διδακτικού έργου, για κάθε βαθμίδα της Εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με το στόχο για αποτελεσματική διδασκαλία. Σε αυτόν συμβάλλουν, ενδεικτικά, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που αξιολογούνται ως χρήσιμες να διαθέτει ένας διδάσκων αλλά και οι μαθησιακές επιδιώξεις που τίθενται για τους εκπαιδευόμενους.

Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» καθίσταται, όμως, εξαιρετικά περίπλοκη στον προσδιορισμό της, καθώς αποκτά ξεχωριστό νόημα ανάλογα με το πλαίσιο και τις συνθήκες μέσα στα οποία εξετάζεται. Κατά βάση, στις αντιλήψεις μας για το θέμα επιδρούν το πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και άλλοι κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες (Allan, Clarke & Jorling, 2009). Δύο σημαντικά, επίσης, ζητήματα που δυσχεραίνουν τον προσδιορισμό της και προκαλούν αντιθέσεις, είναι ότι η αποτελεσματικότητα αφενός σχετίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι διαχρονικό αντικείμενο συζήτησης με μεγάλο εύρος (Allan, et al., 2009) και αφετέρου, συνδέεται με ζητήματα και αντιλήψεις που αγγίζουν την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών και συνεπώς, την αξιολόγησή τους καθώς και το βαθμό αυτονομίας στη δουλειά τους (Ko, Sammons & Bakum, 2016). Η απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού στη βιβλιογραφία για την αποτελεσματική διδασκαλία υποδηλώνει, επιπλέον, σύμφωνα με τους Patrick και Smart (1998) τόσο τη διαφορετική έμφαση που δίνουν οι ερευνητές στις διάφορες πτυχές της, όσο και στο γεγονός ότι είναι από τη φύση της πολυδιάστατο φαινόμενο.

Διαχρονικά, γνωρίζουμε ότι το ζήτημα της «αποτελεσματικότητας» προσεγγίστηκε στην έρευνα από διαφορετικές οπτικές (Kyriacou, 1997; Harris, 1998). Ο Kyriacou (1997) αναφέρει ότι μέχρι το 1960 δίνονταν μεγαλύτερη έμφαση σε χαρακτηριστικά του δασκάλου (π.χ. φύλο, ηλικία, εκπαίδευση) συσχετιζόμενα, κυρίως, με τα αποτελέσματα εξετάσεων των μαθητών, παραγνωρίζοντας το πλαίσιο της τάξης ενώ μετά από το 1960, δόθηκε ισότιμο βάρος και στη δραστηριότητα μέσα στην τάξη και

ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Επισημαίνει, τέλος, ότι ερευνητικά έχει δημιουργηθεί πλέον ένα βασικό πλαίσιο αναφοράς από το οποίο προκύπτουν τρεις κύριες κατηγορίες μεταβλητών που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία και σχετίζονται με: α) το πλαίσιο (π.χ. χαρακτηριστικά του δασκάλου, των μαθητών, της τάξης, του σχολείου, της κοινότητας, τη χρονική στιγμή της διδασκαλίας κ.α.), β) τη διαδικασία (π.χ. στρατηγικές διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, τη συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών, κ.α.), γ) τα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα για το μαθητή (γνωστικά και συναισθηματικά).

Η Harris (1998), επίσης, μέσα από τη μελέτη και κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών, κατέληξε σε πέντε διαστάσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία: α) αποτελεσματικές συμπεριφορές διδασκαλίας, β) αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας, γ) αποτελεσματικά στυλ διδασκαλίας, δ) αποτελεσματικά μοντέλα διδασκαλίας, ε) δεξιότητες του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με τον προσωπικό, ιδιαίτερο τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας από τον ίδιο.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα το χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Allan et al. (2009), οι σχετικές έρευνες παρέχουν σήμερα μια λεπτομερή εικόνα για τις διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτές, όμως, περιορίζονται στην οπτική των Καθηγητών, οι οποίοι προτάσσουν τα εξής: α) υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (αναγνώριση τις ποικιλομορφίας των φοιτητών, δημιουργία κινήτρων, φιλικό κλίμα, καλή γνώση του αντικειμένου κ.α.), β) ακαδημαϊκές προσδοκίες (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ευκρινή κριτήρια αξιολόγησης, διατύπωση των στόχων μάθησης στους φοιτητές, κατάλληλο επίπεδο φόρτου εργασίας και επίπεδο δυσκολίας, κ.α.), γ) υποβοηθούμενη μάθηση (πολλαπλές προσεγγίσεις των περιεχομένων μάθησης, υψηλό επίπεδο διαχείρισης της συμπεριφοράς των φοιτητών, υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης, αποτελεσματική και έγκαιρη ανατροφοδότηση, δυνατότητες για συνεργατική μάθηση, κ.α.) και δ) σαφήνεια (υψηλής ποιότητας διευκρινίσεις, υψηλού επιπέδου ικανότητες παρουσίασης). Τα αποτελέσματα της δικής τους έρευνας σε πρωτοετείς φοιτητές στο Ηνωμένο Βασίλειο, έδειξαν ότι από την πλευρά των φοιτητών προκρίνονται ως σημαντικότερα από τα παραπάνω, αυτά που σχετίζονται με ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο οι φοιτητές θεωρούνται συνεργάτες με τους Καθηγητές στη μάθηση και όχι απλοί αποδέκτες της γνώσης. Ένα περιβάλλον στο οποίο οι Καθηγητές υποστηρίζουν τους φοιτητές στο να δημιουργήσουν τη δική τους κατανόηση στη μάθηση, που δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ως πρωτοετείς, με προσωπικά χαρακτηριστικά και διδακτικές στρατηγικές που προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Αντίθετα, οι φοιτητές δεν αξιολόγησαν με υψηλούς βαθμούς κανένα από τα περιεχόμενα των διαστάσεων που αφορούν τις ακαδημαϊκές προσδοκίες και τη σαφήνεια.

Η προσωπική μας εμπειρία από την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναδεικνύει, σε σχέση με τους ίδιους τους διδάσκοντες, αρκετά εμπόδια για την αποτελεσματική διδασκαλία.<sup>22</sup> Αρχικά, παρατηρούμε ότι υπάρχει έλλειψη κουλτούρας επικοινωνίας

<sup>22</sup> Με τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» και «αποτελεσματική διδασκαλία» αναφερόμαστε σε δεξιότητες, συμπεριφορές, μοντέλα διδασκαλίας, στυλ διδασκαλίας και τη δεξιότητα του εκπαιδευτικού (βλ. Harris, 1998), που προάγουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τους φοιτητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

και συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών δασκάλων για θέματα διδασκαλίας. Το σημαντικότερο πρόβλημα, όμως, είναι ότι αρκετοί πανεπιστημιακοί δάσκαλοι «διεκπεραιώνουν» τη διδασκαλία, εμφανίζοντας έλλειμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ ταυτόχρονα, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ανάγκη να εκπαιδευτούν, ώστε να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα το διδακτικό τους έργο, εμφανίζοντας πολλές αντιστάσεις και αντιδράσεις ως προς την εισαγωγή νέων και εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας. Διαπιστώνεται, κατά βάση, ότι η εισήγηση (η από καθέδρας διδασκαλία) είναι -σχεδόν- η μόνη εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το «διδάσκειν», όμως, απαιτεί την απόκτηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση και ανανέωση της γνώσης, η οποία θα πρέπει στη συνέχεια να μεταδοθεί με επιτυχία στους εκπαιδευόμενους, με ειδικό μάλιστα, τρόπο μέσα από τις αρχές της Παιδαγωγικής (Γουγουλάκης, Κεδράκα, Οικονόμου & Αναστασιάδης, 2018). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός δεν καθίσταται απλός φορέας γνώσης αλλά και εμπυχωτής - διευκολυντής της μάθησης, και παιδαγωγός, και συμμετέχων στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων για την απόκτηση της νέας κοινωνικής ταυτότητας του αυριανού πολίτη.

Οι παραπάνω προβληματισμοί μας οδήγησαν ως ομάδα σε ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, που κατέληξε στη διατύπωση κάποιων βασικών στοιχείων που θεωρούμε ότι χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα και υποστηρίζουν τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

- Γνώση και δυνατότητα να αξιοποιεί όλες τις θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αξιοποίηση στοιχείων από τα πεδία των νευροεπιστημών/ βιολογίας της μάθησης, της βιωματικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της μετασχηματίζουσας μάθησης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κ.λπ.
- Γνώση των χρήσεων της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς και η αξιοποίησή της (π.χ. εργαλεία ψηφοφορίας μέσα στην τάξη) αλλά και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, τεχνικές ενεργοποίησης ομάδας, γνωριμίας των μελών της ομάδας, η μελέτη περίπτωσης και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις.
- Γνώση πώς να απευθύνεται σε ενήλικους.
- Ικανότητα να ανταπεξέρχεται σε μεγάλα και ανομοιογενή ακροατήρια (διδακτική ετοιμότητα).
- Καλό σχεδιασμό του μαθήματος σε επίπεδο γενικών και ειδικών στόχων.
- Εφαρμογή αρχικής, διαμορφωτικής, τελικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στο τέλος του εξαμήνου.
- Κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των φοιτητών πριν από τη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιεί την προσοχή τους.
- Εφαρμογή μιας πρώτης συνάντησης (orientation) με τους φοιτητές, όπου θα διαμορφώνεται το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο».

- Προαγωγή της κριτικής σκέψης των φοιτητών. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν τα μαθήματα λόγου, προφορικού και γραπτού, και η συγγραφή επιστημονικής εργασίας.
- Ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους φοιτητές και τους συναδέλφους. Ως προς το δεύτερο, ιδανικό θα ήταν να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων με συναντήσεις ανατροφοδότησης μεταξύ τους για θέματα διδασκαλίας και ενδεχομένως με τη χρήση τεχνολογικών μέσων μέσα στα πλαίσια της δεοντολογίας (π.χ. βιντεοσκόπηση), για συλλογή στοιχείων που θα μπορούσαν να προσφέρουν στους διδάσκοντες ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους και αντικείμενο για προβληματισμό και αναστοχασμό στις συναντήσεις αυτές.
- Προσήνεια και θετική διάθεση για διάλογο με τους φοιτητές.
- Οριοθέτηση των ρόλων και των κανόνων που διέπουν την παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος και διδασκομένου και συνεχής μέριμνα ώστε να υπάρχει συνέπεια στην εφαρμογή τους.
- Ικανότητα για συμβουλευτική στήριξη του φοιτητή.

Στη συνέχεια, καταλήξαμε στην πρόταση κάποιων ενδεικτικών καλών πρακτικών διδασκαλίας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης και ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά κοινού φοιτητών.

### **2.1 Καλές πρακτικές διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιπαράθεση με επιχειρήματα (debate), Καταιγισμός Ιδεών (brain storming), Μελέτη Περίπτωσης (case study), Παιχνίδι Ρόλων (role playing)**

Μέσα στο πνεύμα που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα, παρουσιάζουμε μια σειρά από τεχνικές διδασκαλίας τις οποίες προτείνουμε ως καλές πρακτικές για κοινό φοιτητών. Αυτές είναι: η αντιπαράθεση με επιχειρήματα (debate), ο καταιγισμός ιδεών (brain storming), η μελέτη περίπτωσης (case study) και το παιχνίδι ρόλων (role play). Δεν είναι οι μοναδικές, αλλά είναι ενδεικτικές για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που λόγω της συνεργατικής δομής τους, προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών αλλά και μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων και καθιστούν τους φοιτητές ενεργούς στη μάθησή τους και δημιουργούς προσωπικών νοημάτων. Στοιχεία, δηλαδή, που οι ίδιοι οι φοιτητές έχει βρεθεί ότι τα αναδεικνύουν ανάμεσα στα σημαντικότερα σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο (βλ. Allan, Clarke, & Jorling, 2009). Επιπλέον, συνιστούν μια καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη τη διαπίστωση ότι όταν οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση, προάγεται η κοινωνική και ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των φοιτητών, βελτιώνεται η ανάπτυξη των λεκτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Όλα τα παραπάνω συνεισφέρουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των φοιτητών στον πανεπιστημιακό χώρο και τους βοηθούν να προσδιοριστούν μέσα από τις μαθησιακές

τους εμπειρίες. Φαίνεται, επιπλέον, ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική καινοτομία και στην επίδοση των φοιτητών και ότι η επένδυση σε παιδαγωγικές καινοτομίες αποτελεί μια στρατηγική των Πανεπιστημίων, που βελτιώνει τη μάθηση και ενισχύει την ακαδημαϊκή αριστεία (Walder, 2014).

Κατά την παρουσίασή τους δεν εφαρμόζουμε κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά παραθέτουμε σχεδόν αυτούσια τα κείμενα, που συγκεντρώθηκαν από όσα μέλη της συγγραφικής ομάδας κατέθεσαν την προσωπική τους εμπειρία ή την πρότασή τους για μια τεχνική διδασκαλίας που προτείνουν ως καλή πρακτική για φοιτητικό κοινό. Ένα μέλος της ομάδας περιγράφει πολύ χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα, τη λογική από την οποία προέκυψαν:

*Στο πλαίσιο της συζήτησης που αναπτύχθηκε στην ομάδα μας γύρω από τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές ή δραστηριότητες που μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος, ήρθε στην επιφάνεια ένας έντονος και κοινός σε όλους μας προβληματισμός. Συγκεκριμένα, όλα τα επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησης τεχνικών που μετατοπίζουν το βάρος της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, που συνυπολογίζουν την πρώιμη ενηλικιότητα του εκπαιδευόμενου και που τον καλούν να εμπλακεί με τρόπο ενεργό και δια-δραστικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, «σκόνταψαν» πάνω στην παράμετρο ενός ογκώδους μαθητικού κοινού. Όλοι, δηλαδή, αναρωτηθήκαμε κατά πόσο είναι εφικτό να αρθεί η αποκλειστικότητα της εισηγητικής μορφής διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της ενσωμάτωσης άλλων ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, σαν αυτών που υπαγορεύει το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Jarvis 2004; Rogers 1999; Καραλής 2007) όταν, όμως, ο διδάσκων απευθύνεται σε ένα αμφιθέατρο 200 – 300 φοιτητών. Οι συμμετέχοντες κληθήκαμε να αναστοχαστούμε γύρω από το θέμα αυτό και να προτείνουμε στη συνέχεια, καλές διδακτικές πρακτικές, ικανές να «παντρέψουν» το αίτημα για συμμετοχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την ειδική συνθήκη ενός μεγάλου μαθητικού ακροατηρίου.*

### **2.1.1. Αντιπαράθεση με Επιχειρήματα (debate)**

Η αντιπαράθεση με επιχειρήματα (debate) είναι μία τεχνική η οποία αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά από την αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα από τον Πρωταγόρα (5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ.). Έκτοτε, η χρήση της συνεχίστηκε μέχρι την σύγχρονη εποχή, με σημαντική απήχηση στις πανεπιστημιακές αίθουσες των ΗΠΑ τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα (Darby, 2007). Σήμερα έχει επεκταθεί στις σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Krieger, 2005). Σύμφωνα με την διδακτική τεχνική του debate οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις τους, τις υποστηρίζουν με λογικά επιχειρήματα και αποδεικτικά στοιχεία και τις υπερασπίζονται απέναντι σε αντιτιθέμενες θέσεις (Branham, 1991). Απώτερος σκοπός είναι μέσω της αντιπαράθεσης λογικών επιχειρημάτων να ληφθεί μία απόφαση. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των εκάστοτε επιχειρημάτων το



άτομο (ή ομάδα) που έχει οριστεί ως κριτής λαμβάνει την αντίστοιχη απόφαση (Walton, 1998).

Το debate, ως τεχνική, μπορεί να συνδυαστεί με άλλες τεχνικές (Jackson, 2009; Brown, 2015), όπως τη μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων και τον καταγισμό ιδεών. Η ενσωμάτωση του debate στη διδασκαλία συνδέεται με την κονστρουκτιβιστική, ενεργητική μάθηση, καλλιεργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον γόνιμο για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων (Εγγλέζου, 2013) και αναπτύσσει ψυχολογικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου (Vygotsky, 1978). Επιπλέον, η κατάρτιση φοιτητών στη χρήση του debate αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης (Ehninger & Brockriede, 2008). Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν σε βάθος το περιεχόμενο ενός θέματος εμπλεκόμενοι προσωπικά, ενεργά, ομαδικά και ευχάριστα. Οι φοιτητές εξασκούνται στην αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, στη διαχείριση και επεξεργασία δεδομένων, στην κατασκευή και παράθεση λογικής επιχειρηματολογίας. Επίσης, δημιουργείται γόνιμο περιβάλλον για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας - γλωσσικών και μη γλωσσικών, κριτικής και αναλυτικής σκέψης (Johnson, Johnson & Smith, 2000; Newman & Wehlange, 1998; Zare & Othman, 2013; Kennedy, 2017).

Παρά τα παραπάνω πλεονεκτήματα, η τεχνική του debate, έχει δεχθεί κριτική, σχετικά με τη δυνητική ύπαρξη κινδύνου προώθησης ενός κλίματος αντιπαράθεσης (Turnosky, 2004), καθώς και τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας, από μία μερίδα φοιτητών ως αγχωτική (Omelicheva, 2007). Ωστόσο, όσοι υπερασπίζονται την τεχνική, υποστηρίζουν ότι η έκθεση σε αυτή τη μέθοδο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειρίζονται τις διαφωνίες στην πραγματική τους ζωή και να λάβουν αρκετά παιδαγωγικά οφέλη, αρκεί οι αντίπαλες πλευρές να μη θεωρούν την υπεροχή αυτοσκοπό (Kennedy, 2007).

Ακολουθούν παραδείγματα εφαρμογής του debate από μέλη της συγγραφικής ομάδας, όπως τα περιέγραψαν οι ίδιοι, προκειμένου να καταθέσουν την προσωπική τους εμπειρία ή και προτάσεις εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου σε συγκεκριμένα ακροατήρια.

### **2.1.2. Περίπτωση πρώτη: πρόταση εφαρμογής του debate σε εκπαιδευτές ενηλίκων**

Στόχος είναι να αναδειχθούν διαμορφωμένες θεωρίες και προβληματισμοί που συνδέονται με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και να αναδυθούν προσωπικές αξίες και στάσεις που υπαγορεύουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιλογές του. Την ομάδα εκπαιδευομένων αποτελούν εκπαιδευτές ενηλίκων στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση, με μικρή ή μεγάλη εμπειρία αλλά με ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων και το πλαίσιο υλοποίησης αφορά την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση διδασκόντων στην τυπική ή/και μη τυπική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός προγράμματος υποστήριξης του διδακτικού τους έργου. Σκοπό αποτελεί ο στοχασμός και η επανεξέταση της διδακτικής συμπεριφοράς και η ανάπτυξη θετικής στάσης στη δια βίου μάθηση και στόχοι είναι οι παρακάτω:

- Ανάπτυξη λογικών συλλογισμών
- Οργάνωση απόψεων

- Αναγνώριση διαφορετικών αξιακών συστημάτων
- Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας
- Συνειδητοποίηση στερεότυπων αντιλήψεων
- Ανταλλαγή απόψεων
- Κριτικός στοχασμός
- Διάθεση για συνεργασία
- Ανανέωση γνώσεων
- Ανάπτυξη πνεύματος εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευόμενους
- Εξοικείωση με εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Για την υλοποίηση της παραπάνω πρότασης δεν απαιτούνται εξειδικευμένα υλικά και ο χρόνος υλοποίησης δεν ξεπερνά τα 90 λεπτά της ώρας.

#### *Περιγραφή υλοποίησης*

Αρχικά ο εκπαιδευτής παρουσιάζει και εξηγεί την τεχνική στους εκπαιδευόμενους. Επισημαίνει ότι το debate αποσκοπεί όχι στην ανταγωνιστικότητα αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητας να διατυπώνονται επιχειρήματα ώστε να παρουσιάζονται με σαφήνεια και πληρότητα οι θέσεις των δύο πλευρών. Επίσης, τίθενται οι κανόνες διεξαγωγής της τεχνικής οι οποίοι αφορούν τη συνεργασία των μελών κάθε ομάδας, τη σημασία της ακρόασης των επιχειρημάτων της άλλης ομάδας, το χρόνο ομιλίας κάθε ομιλητή. Οι κανόνες συνδιαμορφώνονται από τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή.

Στη συνέχεια δίνεται το θέμα «*Ο καλός εκπαιδευτής γεννιέται ή γίνεται;*» και ζητείται να καταγραφούν συνοπτικά κάποιες θέσεις, στις οποίες θα στηριχτούν οι ομάδες προκειμένου να υποστηρίξουν τις θέσεις τους. Ύστερα, συγκροτούνται δύο ομάδες από τις οποίες η μία θα υποστηρίξει ότι ο εκπαιδευτής γεννιέται και η άλλη ότι ο εκπαιδευτής γίνεται. Το μέγεθος κάθε ομάδας είναι σε συνάρτηση με το συνολικό αριθμό των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας. Μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας μπορούν, επίσης, να παρακολουθούν τη συζήτηση προκειμένου να την αξιολογήσουν. Η κάθε ομάδα αναθέτει σε μέλη της τους ρόλους του συντονιστή και του γραμματέα. Επίσης, ορίζει τα άτομα που θα διατυπώσουν επιχειρήματα ή θα απαντήσουν με αντεπιχειρήματα.

Ακολουθεί το debate με την κάθε ομάδα να παρουσιάζει επιχειρήματα υπέρ της μίας ή της άλλης θέσης του θέματος, τηρώντας τους κανόνες που είχαν εξ αρχής τεθεί. Οι ομάδες μπορούν να τοποθετηθούν συμπερασματικά, υπενθυμίζοντας τις θέσεις τους.

Τέλος, ο εκπαιδευτής κάνει σύνθεση των διαφορετικών απόψεων, επισημαίνοντας τις προεκτάσεις κάθε θέσης στην επαγγελματική συμπεριφορά κάθε εκπαιδευτή.

#### *Αξιολόγηση*

Η αξιολόγηση της πρακτικής μπορεί να γίνει μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου ή προφορικής συζήτησης με την ομάδα των εκπαιδευόμενων. Επίσης, μέλη των ομάδων, τα οποία εξ αρχής είχε αποφασιστεί να παρακολουθούν το debate, αξιολογούν την



ποιότητά του στη βάση κριτηρίων που συνδέονται με τους κανόνες διεξαγωγής της τεχνικής και την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Επίσης, στο πλαίσιο της αξιολόγησης συζητείται αν και κατά πόσο υπήρξε προβληματισμός για εδραιωμένες απόψεις, επανεξέταση στάσεων και διδακτικών συμπεριφορών, αναγνώριση δυσλειτουργικών παραδοχών, ενεργοποίηση κριτικού στοχασμού, μετασχηματισμός θέσεων.

### **2.1.3. Περίπτωση δεύτερη: εφαρμογή του debate σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου**

Ακολουθεί η περιγραφή εφαρμογής του debate από μέλος της συγγραφικής ομάδας στα πλαίσια Προπτυχιακού Μαθήματος, στο Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου. Το ακαδημαϊκό ακροατήριο αποτελούνταν από 100 άτομα και η επεξεργασία και παρουσίαση του debate αποτελούσε μέρος της αξιολόγησης του μαθήματος με χρόνο υλοποίησης 15 λεπτά. Το θέμα του debate ήταν η δυνατότητα διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω σύγχρονων μεθόδων, έναντι των παραδοσιακών.

Αρχικά, δόθηκε από τη διδάσκουσα ένα σχετικό άρθρο για επεξεργασία και παρουσιάστηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης. Η ομάδα που συμμετείχε στο debate αποτελούνταν από 9 άτομα. Η κάθε αντιτιθέμενη υποομάδα αποτελούνταν από τέσσερα άτομα, ενώ ένα ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή. Το υπόλοιπο ακροατήριο ανέλαβε το ρόλο των κριτών. Η ομάδα των 9 ατόμων, συνεργάστηκε καθ' όλη τη διάρκεια μελέτης και προετοιμασίας, δουλεύοντας ομαδικά τα επιχειρήματα και για τις δύο θέσεις. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τετράωρες συναντήσεις εκτός μαθήματος, με τα μέλη της ομάδας, πέραν του προσωπικού χρόνου μελέτης του κάθε μέλους. Μέσα από την υπόδυση ρόλων το debate παρουσιάστηκε υπό τη μορφή τηλεοπτικής εκπομπής, με τον τίτλο «κόκκινη κάρτα». Το κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε το ρόλο ενός «ειδικού» επί του θέματος (πχ. Καθηγητής Διδακτικής, Ιστορικός, Δάσκαλος, Μαθητές), ο συντονιστής ανέλαβε την τήρηση των κανόνων και την ομαλή διεξαγωγή και διαχείριση του χρόνου, ενώ το υπόλοιπο ακροατήριο ανέλαβε τον ρόλο της κριτικής επιτροπής, και της λήψης της τελικής απόφασης, σηκώνοντας κόκκινες καρτέλες στην ομάδα με την οποία διαφώνησε. Ο συντονιστής καταμέτρησε τις καρτέλες και προχώρησε στην ανακήρυξη της ομάδας που υπερίσχυσε.

Από τη θέση του συμμετέχοντος στη διαδικασία, το μέλος της συγγραφικής ομάδας αναφέρει ότι ήταν μία ευχάριστη, δημιουργική εμπειρία, η οποία βοήθησε στην εις βάθος μελέτη του θέματος, την εξάσκηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, επιχειρηματολογίας, συνεργασίας, επικοινωνίας, προφορικής έκφρασης και καλλιέργειας θετικής στάσης απέναντι στην έκθεση και τη λήψη λόγου ενώπιον μεγάλου ακροατηρίου.

### **2.1.4. Περίπτωση τρίτη: εφαρμογή του debate σε φοιτητές της Νομικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης**

Μια τρίτη περίπτωση εφαρμογής του debate έγινε στα πλαίσια του μαθήματος των *Ασκήσεων του Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου* (φροντιστηριακό μάθημα Β' εξαμήνου στο προπτυχιακό πρόγραμμα της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ). Το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος είναι το ιδιωτικό και δημόσιο δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων

(MacDowell, 2015). Το μάθημα των *Ασκήσεων του Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου* παρακολουθούν περίπου 70-80 φοιτητές, όσοι παράλληλα παρακολουθούν και προτίθενται να εξεταστούν στο μάθημα του *Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου* (επιλεγόμενο μάθημα του Β' εξαμήνου στο προπτυχιακό πρόγραμμα της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ). Οι ανωτέρω πρωτοετείς φοιτητές έχουν διδαχθεί στο Α' εξάμηνο της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ το υποχρεωτικό μάθημα της *Ιστορίας του Δικαίου* (Γιούνη, 2017), γεγονός που τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη του ανωτέρω επιλεγόμενου μαθήματος.

Οι φάσεις υλοποίησης της διαλογικής αντιπαράθεσης στο πλαίσιο των *Ασκήσεων του Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου* έχουν ως εξής:

α) Στα πλαίσια του τρίωρου μαθήματος δίνεται ένα συνθετικό πρακτικό πρόβλημα στους φοιτητές, το οποίο περιλαμβάνει αντιτιθέμενα νομικά αιτήματα δύο Αθηναίων πολιτών κατά την κλασική περίοδο (π.χ. ένας πολίτης διεκδικεί την κληρονομία ενός αποβιώσαντος Αθηναίου σύμφωνα με τους κανόνες της εξ αδιαθέτου κληρονομικής διαδοχής, ενώ συγχρόνως υποβάλλεται στον Επώνυμο Άρχοντα αίτημα διεκδίκησης της ίδιας κληρονομίας με βάση την εκ διαθήκης κληρονομική διαδοχή από έτερο Αθηναίο πολίτη) (Biscardi, 2010).

β) Ο διδάσκων και οι φοιτητές αναλύουν από κοινού τα πραγματικά περιστατικά και αναδεικνύουν τα νομικά αιτήματα των δύο Αθηναίων πολιτών.

γ) Ακολούθως, ο διδάσκων δημιουργεί δύο ομάδες φοιτητών, οι οποίες θα υποστηρίξουν το νομικό αίτημα της κάθε πλευράς. Η κάθε ομάδα αποτελείται από 10 φοιτητές. Τα μέλη της κάθε ομάδας ορίζουν έναν εκπρόσωπο. Όσοι φοιτητές δεν συμμετέχουν στις δύο ομάδες, θα αποτελέσουν τους κριτές.

δ) Οι φοιτητές στην κάθε ομάδα εργάζονται από κοινού σε προκαθορισμένο χρόνο (συνήθως 40 λεπτά) προκειμένου αφενός να υπαγάγουν τα πραγματικά περιστατικά στον προσήκοντα Αθηναϊκό κανόνα δικαίου αφετέρου να αναδείξουν τη νομική επιχειρηματολογία στηριζόμενοι τόσο σε έντεχνες (Grimaldi, 1980; Garner, 1994; Schiappa, 2017) όσο και σε άτεχνες (Todd, 1990) πίστεις.

ε) Μετά το πέρας της όλης προπαρασκευαστικής διαδικασίας, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας καλείται να παρουσιάσει με ευγλωττία εντός δεκαπέντε λεπτών την επιχειρηματολογία υπέρ των συμφερόντων της κάθε πλευράς.

στ) Ο διδάσκων φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες της διαλογικής αντιπαράθεσης απόψεων.

ζ) Ακολούθως, οι κριτές θέτουν ερωτήματα, τα οποία οι εκπρόσωποι της κάθε ομάδας καλούνται να απαντήσουν.

η) Στο τέλος, οι κριτές ψηφίζουν υπέρ εκείνης της ομάδας, η οποία απέδειξε πληρέστερα και πειστικότερα τη δική της θέση, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά και εύστοχα την αθηναϊκή νομοθεσία.

θ) Μετά το πέρας της όλης διαδικασίας ακολουθεί διάλογος (Κογκούλης, 2005) μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, ο οποίος έχει ως στόχο να ανακεφαλαιώσει τη νομοθεσία η οποία χρησιμοποιήθηκε, τα νομικά επιχειρήματα τα οποία προέταξαν οι δύο ομάδες καθώς και τα προβληματικά νομικά ζητήματα.

Τα αποτελέσματα τα οποία επιτυγχάνονται μέσω της ανωτέρω εκπαιδευτικής μεθοδολογίας είναι αρκούτως ικανοποιητικά. Οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με τις πηγές του αθηναϊκού δικαίου και κατανοούν εν τοις πράγμασι το δημόσιο και ιδιωτικό δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων. Ακόμη, οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν σε αμφιλεγόμενα ζητήματα του Αρχαίου Ελληνικού Δικαίου, καταθέτοντας κριτικά τις προσωπικές τους τοποθετήσεις. Επίσης, οι φοιτητές εξοικειώνονται με τη νομική επιχειρηματολογία και τον νομικό τρόπο σκέψης, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες επικοινωνίας και λόγου μέσα σε ένα ομαδοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο. Εάν μάλιστα ορισμένοι έχουν εκ φύσεως κλίση προς τη ρητορική, η όλη μεθοδολογία διδασκαλίας θα την ενισχύσει. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο αυτό που ο Πλάτων (*Φαίδρος* 269d) υπογραμμίζει: «Αν υπάρχει στη φύση σου μια κλίση προς τη ρητορική, θα γίνεις ένας σημαντικός ρήτορας, ενισχύοντας τη φυσική σου κλίση με την άσκηση και τη γνώση».

#### **2.1.5. Περίπτωση τέταρτη: εφαρμογή του debate σε φοιτητές του Τμήματος της Νοσηλευτικής Σχολής του ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης**

Μια τέταρτη περίπτωση εφαρμογής του debate έγινε στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος Χειρουργική Νοσηλευτική II, Δ' εξαμήνου του τμήματος Νοσηλευτικής του ΤΕΙ Α.Μ.Θ., όπου διδάσκεται ενότητα σχετικά με τη Μεταμόσχευση Οργάνων. Το θέμα χρήζει πολύπλευρης προσέγγισης, καθώς:

α) επιστημονικά αποτελεί σύνθετη και δύσκολη διαδικασία, β) εγείρει ηθικά διλήμματα για το κοινό και τους επαγγελματίες υγείας σχετικά με τη δωρεά οργάνων και γ) ο νοσηλευτικός ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, όχι μόνο ως μέλος της Ομάδας Μεταμοσχεύσεων, αλλά και κατά τη φροντίδα των ασθενών/δωρητών οργάνων στη Μονάδα Εντατικής Θεραπείας (Μ. Ε. Θ.).

Το debate επιλέχθηκε ως τεχνική, διότι το θέμα της Μεταμόσχευσης Οργάνων προκαλεί διχογνωμίες, ενώ η συνειδητοποίηση των προσωπικών πεποιθήσεων των μελλοντικών επαγγελματιών υγείας για ευαίσθητα θέματα θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών φροντίδας. Η διδασκαλία ολοκληρώθηκε σε τρεις εκπαιδευτικές ώρες και οι συμμετέχοντες ήταν περίπου 40.

#### *Περιγραφή υλοποίησης*

Στην έναρξη του μαθήματος προτάθηκαν στους φοιτητές 3-4 θέματα για τη διεξαγωγή του debate και επιλέχθηκε από τους ίδιους η Μεταμόσχευση Οργάνων. Δόθηκαν 25 λεπτά ως χρόνος προετοιμασίας και οι φοιτητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των 8 ατόμων, με βάση τον τρόπο με τον οποίο καθόντουσαν. Μετά την ενημέρωση όλων, αναζητήθηκαν 3 εθελοντές για τη διαχείριση και τον συντονισμό της διαδικασίας, οι οποίοι αποτέλεσαν και την επιτροπή κριτών. Καθορίστηκαν οι κανόνες διεξαγωγής της συζήτησης και τα κριτήρια αξιολόγησής της. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες των 8 ατόμων και κατόπιν κλήρωσης τους ζητήθηκε να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της Μεταμόσχευσης Οργάνων. Σε κάθε ομάδα αναδείχθηκε ένας συντονιστής και ένας γραμματέας (χρόνος περίπου 10 λεπτών). Ορίστηκε χρόνος 15 λεπτών για τη δημιουργία λίστας τουλάχιστον 4 επιχειρημάτων από την κάθε ομάδα. Ένας κριτής από την επιτροπή ορίστηκε για την αξιολόγηση κάθε ομάδας και ο τρίτος συντόνισε στη συνέχεια τη διαδικασία. Ακολούθησε ανταλλαγή της λίστας

επιχειρημάτων για τη δημιουργία των αντεπιχειρημάτων (10 λεπτά). Στο χρόνο αυτό, το κοινό συνέχιζε να μελετά το θέμα και να προετοιμάζει ερωτήσεις και για τις δυο ομάδες. Όταν η εργασία των ομάδων ολοκληρώθηκε, κάθισαν αντικριστά και ο συντονιστής εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο θα γινόταν η συζήτηση (5 λεπτά). Η διεξαγωγή του debate είχε ως εξής:

1.α. Υπέρ: εισαγωγική τοποθέτηση του συντονιστή, ΟΧΙ επιχειρήματα, αλλά επισήμανση του αντικειμένου διαπραγματεύσεως από τη σκοπιά της ομάδας (2,5 λεπτά), χρήση και στοιχείων από την άλλη ομάδα

1.β. Κατά: εισαγωγική τοποθέτηση (2,5 λεπτά)

2.α.Υπέρ: διατύπωση επιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (3 λεπτά)

2.β. Κατά: διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον πρώτο ομιλητή (2 λεπτά)

3.α. Κατά: διατύπωση επιχειρήματος από τον δεύτερο ομιλητή (3 λεπτά)

3.β. Υπέρ: διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον δεύτερο ομιλητή (2 λεπτά)

4.α. Υπέρ: διατύπωση επιχειρήματος από τον τρίτο ομιλητή (3 λεπτά)

4.β. Κατά: διατύπωση αντεπιχειρήματος από τον τρίτο ομιλητή (2 λεπτά) κ.ο.κ. ως και το 9.β. για να παρουσιαστούν 4 επιχειρήματα από κάθε ομάδα

10.α. Υπέρ: σύνοψη από τον συντονιστή των σημαντικότερων σημείων της επιχειρηματολογίας, συμπερασματική τοποθέτηση ομάδας (2,5 λεπτά)

10.β. Κατά: σύνοψη και συμπερασματική τοποθέτηση ομάδας (2,5 λεπτά)

(συνολικός χρόνος 60 λεπτά)

Ερωτήσεις από το κοινό και συζήτηση (10 λεπτά).

Ανάδειξη νικήτριας ομάδας από επιτροπή κριτών: 5 λεπτά, με αιτιολόγηση (κριτήρια όπως η δομή και ο βαθμός συμμετοχής στην ομάδα, δύναμη και πειστικότητα επιχειρημάτων, σεβασμός στις απόψεις των άλλων και αξιοποίηση χρόνου, κ. ά.)

#### Αξιολόγηση

Ακολούθησε γραπτή αξιολόγηση της διαδικασίας από όλους (συνολική αποτίμηση του debate). Υπήρξαν ερωτήσεις όπως: Άλλαξαν οι θέσεις σας για το θέμα; Τι μάθατε σε σχέση με όσα γνωρίζατε πριν; Ποια ήταν τα πιο πειστικά επιχειρήματα; Αντικείμενα ενδιαφέροντος που προέκυψαν; Αλλάξατε ιδέες; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του debate; (5 λεπτά)

#### 2.1.6. Περίπτωση πέμπτη: εφαρμογή της τεχνικής του debate στη διδασκαλία του μαθήματος «Βιοηθική» στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Το μάθημα της Βιοηθικής αποτελεί μάθημα επιλογής στο πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής (ΤΜΒΓ). Στο πλαίσιο του μαθήματος προσεγγίζονται ζητήματα σχετικά με την ηθική ανάπτυξη των Βιοεπιστημόνων που σχετίζονται με τον ρόλο τους ως επιστήμονες κι ερευνητές στο σύγχρονο επιστημονικό περιβάλλον. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη κριτικής επιστημονικής σκέψης κι ανάλυσης σύνθετων επιστημονικών και κοινωνικών προβλημάτων, που προκύπτουν από τις

βιοτεχνολογικές εξελίξεις στο πλαίσιο μιας υπεύθυνης και ηθικής προσέγγισης θεμάτων στο πεδίο των Βιοεπιστημών.

Το μάθημα ανέλαβαν για το ακαδημαϊκό έτος 2015-16 δύο μέλη ΔΕΠ<sup>23</sup> του Τμήματος ΜΒΓ, τα οποία το συντόνιζαν και επέλεξαν ως θεωρητικό υπόβαθρο για τον διδακτικό τους σχεδιασμό τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, απόφαση που στηρίχτηκε στην ιδιαιτερότητα του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο προσφέρεται για την ανάπτυξη κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης γύρω από βασικά ζητήματα βιοηθικής στον τομέα των Βιοεπιστημών. Η Cranton (2002) αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός θα πρέπει να αποτελέσει σαφή στόχο όλων των μορφών εκπαίδευσης, καθώς με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος γίνεται ανοικτός απέναντι σε νέους τρόπους σκέψης.

Το μάθημα διαρθρώθηκε σε τέσσερις ευρύτερες ενότητες:

*Ενότητα 1: Εισαγωγή στη Βιοηθική*

*Ενότητα 2: Το νομικό πλαίσιο*

*Ενότητα 3: Σύγχρονα θέματα Βιοηθικής στις Μοριακές Βιοεπιστήμες*

*Ενότητα 4: Ο ρόλος του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα*

Σημειώνεται ότι τις ενότητες 2 και 4 του μαθήματος επικούρησαν δύο εξειδικευμένοι επιστήμονες ως προσκεκλημένοι Καθηγητές, που με τις ιδιαίτερες γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη τους συνέβαλαν θετικά στην σφαιρικότερη προσέγγιση του μαθήματος. Μέλη ΔΕΠ του ΤΜΒΓ έστειλαν διάφορα θέματα – με την σχετική βιβλιογραφία - ως προτάσεις για πιθανά debates. Οι διδάσκοντες, σε συνεργασία με αυτά τα μέλη ΔΕΠ, επέλεξαν τα παραπάνω τέσσερα θέματα της 3ης ενότητας που σχετίζονται με βασικούς προβληματισμούς στο πεδίο των Βιοεπιστημών. Τα επιλεγμένα θέματα, με την αντίστοιχη βιβλιογραφία, ανακοινωθήκαν στους συμμετέχοντες φοιτητές και τους δόθηκε χρόνος για να σχηματίσουν ομάδες των τριών και να επιλέξουν το θέμα πάνω στο οποίο επιθυμούσαν να δουλέψουν. Στη συνέχεια, οι ομάδες του κάθε θέματος μετά από μια μεταξύ τους διαπραγμάτευση, επέλεξαν τη θέση, αρνητική ή θετική, που θα υποστήριζαν γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Η διαδικασία των debates περιελάμβανε τα εξής στάδια:

- 10' παρουσίαση της θέσης της κάθε ομάδας, βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα κι επιχειρήματα
- 5' ανάπτυξη επιχειρημάτων απάντησης στα σημεία που είχε θίξει η αντίπαλη ομάδα
- 3' για το κλείσιμο και τις συμπερασματικές θέσεις της κάθε ομάδας.

Στη συνέχεια, η ολομέλεια των φοιτητών και οι διδάσκοντες ψήφιζαν για το ποια ομάδα είχε «πέσει» με τα επιχειρήματά της και το μάθημα ολοκληρωνόταν με εκτενή, ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια επί της ουσίας του θέματος που είχε αναπτυχθεί. Μετά το τέλος του διδακτικού εξαμήνου οι διδάσκοντες ζήτησαν από τους φοιτητές που συμμετείχαν στο μάθημα, να στείλουν (ηλεκτρονικά, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) την άποψή τους για διάφορες πτυχές του μαθήματος, με στόχο να

<sup>23</sup> Τους Κατερίνα Κεδράκα και Γιάννη Κουρκουτά, μέλη ΔΕΠ του ΤΜΒΓ.

καταγραφεί η ανατροφοδότηση που προέρχεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σχετικά με την εφαρμογή, αλλά και τη βελτίωση του συγκεκριμένου μαθήματος.

### Αξιολόγηση

Με τη λήξη του μαθήματος διενεργήθηκε μια μικρής κλίμακας μελέτη<sup>24</sup>, που εστίασε το ενδιαφέρον της στο πώς βίωσαν οι φοιτητές την εμπειρία ενός debate στο πλαίσιο των σπουδών τους στο ΤΜΒΓ. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση που επιτρέπει τη διείσδυση σε βάθος, τη βαθύτερη δηλαδή ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την τεχνική της ελεύθερης, συνειρμικής καταγραφής των απόψεων των φοιτητών, η οποία επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή διείσδυση στην προσωπική φιλοσοφία κάθε ατόμου, διότι οι ερωτώμενοι/ες επιλέγουν να πουν όσα – και τόσα – οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά, τις «αλήθειες» που θέλουν να αναφέρουν (Atkinson, 1998). Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των γραπτών αφηγήσεων η οποία ακολουθήθηκε, περιελάμβανε την συγκέντρωση των απόψεων των φοιτητών στην ανοιχτή ερώτηση: «*Πώς θα περιέγραφα την εμπειρία μου από τη συμμετοχή μου στο debate που πήρα μέρος;*». Το υλικό που συγκεντρώθηκε, επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Από τους 24 φοιτητές του ΤΜΒΓ που επέλεξαν το μάθημα της Βιοηθικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16, απάντησαν οι 19, και η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Ιούνιο του 2016 κατά τη λήξη του μαθήματος επιλογής «Βιοηθική» που προσφέρεται στο Στ' εξάμηνο σπουδών.

### Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν πολύ εύγλωττα το πόσο ενδιαφέρουσα υπήρξε για αυτούς η μαθησιακή εμπειρία της ενσωμάτωσης των debates στο μάθημα της Βιοηθικής. Οι περισσότεροι σημειώνουν ότι βίωσαν μια πρωτόγνωρη, σημαντική και ξεχωριστή εμπειρία μάθησης, με πολυδιάστατες συνιστώσες:

*Σε «αναγκάζει» να εμβαθύνεις στο θέμα που έχεις να υπερασπιστείς και αποδεικνύεται ιδιαίτερη πρόκληση, αν έχεις να υπερασπιστείς την αντίθετη άποψη από αυτή που πιστεύεις.*

Πολλοί φοιτητές αναφέρουν την απόκτηση δεξιοτήτων ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της εκπαιδευτικής εμπειρίας:

*Μου έδωσε την δυνατότητα να αναπτύξω δεξιότητες που μέσα από τα υπόλοιπα μαθήματα της σχολής δεν μπορούσα, κυρίως soft skills, που είναι γνωστό ότι θα μας χρειαστούν στο μέλλον.*

Ορισμένοι, μάλιστα εστίασαν στη συνεργασία κι ομαδικότητα που χρειάστηκε να επιδείξουν, προκειμένου να οργανώσουν τη δουλειά τους:

*Αρχικά, υπήρχε εμπιστοσύνη και άριστη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας μου. Ο τρόπος παρουσίασης των θεματικών ενοτήτων και των προβληματισμών ήταν επίσης μία πρόκληση να δουλέψουμε ομαδικά,*

<sup>24</sup> Βλ. Kedraka, K., & Kourkoutas Y. (2018). Debates in Teaching Bioethics. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 32-41. doi:10.5430/jct.v7n1p32



*αλλά και ένα μάθημα σεβασμού προς τον συνομιλητή, που μπορεί να έχει αντίθετη άποψη.*

Το στοιχείο που εκτίμησαν ιδιαίτερα ήταν ο ενεργητικός τρόπος μάθησης, που προήχθη μέσα από το μάθημα, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μετωπικές εισηγήσεις, κάτι που όμως, οι φοιτητές, τονίζουν ότι δεν έχουν συχνά την ευκαιρία να βιώσουν:

*Η εμπειρία μου στο debate ήταν κάτι ξεχωριστό. Δεν λάβαμε μονοδιάστατα τις γνώσεις με τη μορφή παπαγαλισμού ή απλά υποβολέα, αλλά επεκταθήκαμε στην ουσία της γνώσης. Για αυτό και θεωρώ το debate για το συγκεκριμένο μάθημα πολύ επιμορφωτική και αποτελεσματική - ιδανική- διαδικασία. ....*

*Μάλιστα, πολύ συχνά ένιωσα την ανάγκη ακόμη και μετά τα debates να ψάξω εκτενέστερα κάποια θέματα, ακόμη και άλλων ομάδων, χάρη στο ενδιαφέρον που μου κέντρισε η πρωτότυπη, ζωντανή και καθόλου στατική διαδικασία διεξαγωγής του debate.*

Τέλος, η τεχνική του debate βοήθησε τους φοιτητές να αναπτύξουν βαθύτερους προβληματισμούς γύρω από θέματα που σχετίζονται άμεσα με την ηθική διάσταση της εφαρμογής των Βιοεπιστημών:

*Ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική εμπειρία, διότι μπήκα στη διαδικασία να μελετήσω ένα θέμα με το οποίο δεν είχα ασχοληθεί στο παρελθόν, να ψάξω συνδυαστικά άρθρα έγκριτης επιστημονικής βιβλιογραφίας και κυρίως, να συνειδητοποιήσω πως δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή και ορθή "αλήθεια", είτε από την καθαρά επιστημονική σκοπιά ή από τη σκοπιά της ηθικής.*

#### **2.1.7. Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming)**

Το θέμα της Μεταμόσχευσης Οργάνων που αναφέραμε στην περίπτωση 2.1.5., προσεγγίστηκε στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο με ακόμα δύο εκπαιδευτικές τεχνικές. Τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) και τη μελέτη περίπτωσης. Σκοπός της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών είναι να προκύψει ένας αναλυτικός κατάλογος από ιδέες γύρω από ένα θέμα. Τα μέλη της ομάδας διατυπώνουν με τη σειρά τις απαντήσεις τους γύρω από ένα ερώτημα χωρίς να δέχονται κριτική για αυτές (Barkley, Cross & Major, 2014). Ο καταιγισμός Ιδεών επιλέχθηκε διότι: α) η τεχνική ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, β) επιτρέπει να διαπιστωθούν οι γνώσεις και οι πεποιθήσεις των φοιτητών για το θέμα, χωρίς προηγουμένως να έχουν επηρεαστεί από τη διδασκαλία της ενότητας, και γ) στη συνέχεια η διδασκαλία δομείται επάνω στις ήδη διατυπωμένες ιδέες τους. Η διδασκαλία αυτή ολοκληρώθηκε σε δύο εκπαιδευτικές ώρες και οι συμμετέχοντες ήταν περίπου 40.

##### *Πορεία υλοποίησης*

Μετά το καλωσόρισμα στην τάξη, οι φοιτητές ενημερώθηκαν για το θέμα (μόνο τον τίτλο) της διδασκαλίας και παρακινήθηκαν να εκφράσουν ελεύθερα, αυθόρμητα και γρήγορα τι τους έρχεται στο νου σχετικά με τη Μεταμόσχευση Οργάνων. Καταγράφονταν στον πίνακα οι λέξεις/προτάσεις, όπως ακριβώς τις εξέφραζαν, χωρίς



κριτική και με τυχαία σειρά. Παρατηρήθηκε πως κάθε φορά που ακουγόταν μια ιδέα που αφορούσε συγκεκριμένη πτυχή του θέματος, ακολουθούσε σωρεία παρόμοιων ιδεών, π.χ. μόλις κάποιος ανέφερε ένα όργανο που μεταμοσχεύεται, ακολούθησαν πολλές ανάλογες αναφορές. Μετά την πρώτη αναφορά ιδέας για την ηθική διάσταση του θέματος (δωρεά οργάνων) ακολούθησαν πολλές ακόμα σχετικές (εμπορία οργάνων, αξιοπιστία λίστας αναμονής, κ.λπ.). Όταν υπήρξε δισταγμός και δεν έρεαν ελεύθερα οι απαντήσεις, οι φοιτητές ενθαρρύνονταν από τον διδάσκοντα να πουν ό,τι σκεφτόντουσαν, αυθόρμητα, χωρίς άλλες σκέψεις και κριτική. Σε καμία περίπτωση, όμως, δε δόθηκαν παραδείγματα για να μην επηρεαστούν οι απόψεις τους. Όταν ακούγονταν αρκετές άσχετες ιδέες, επαναλαμβάνονταν το προς εξέταση θέμα ώστε να παραμένει η συζήτηση εστιασμένη. Ο πίνακας γέμισε απαντήσεις και όταν οι ιδέες εξαντλήθηκαν, έγινε ομαδοποίηση/κατηγοριοποίηση των ιδεών. Με τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και διαφορετικών σχημάτων ομαδοποιήθηκαν οι ιδέες. Π.χ. με κόκκινο κύκλο σημάνθηκαν οι ιδέες που αφορούσαν τα όργανα που μεταμοσχεύονται, η προέλευση από ζώντα ή νεκρό δότη κ.λπ., με μπλε οι ιδέες που σχετίζονταν με τη νομική διάσταση, με πράσινο όσες αφορούσαν την ηθική προσέγγιση του θέματος κ.ο.κ. Όσες ιδέες θεωρήθηκαν άσχετες με το θέμα, διαγράφηκαν. Στη συνέχεια, οι ιδέες ταξινομήθηκαν και ακολούθησε συζήτηση για κάθε κατηγορία που αναδείχθηκε. Στο τέλος, έγινε η σύνθεση όσων συζητήθηκαν και η εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη σύνοψη των συμπερασμάτων. Παρατηρήθηκε και αναφέρεται ως μειονέκτημα το γεγονός ότι δε συμμετείχαν όλοι οι συμμετέχοντες.

#### **2.1.8. Πρόταση εφαρμογής σε φοιτητές: συνδυασμός του καταγισμού ιδεών με την εκμαιευτικού τύπου διδασκαλία**

Μια ακόμη πρόταση εφαρμογής που κατατέθηκε από μέλος της συγγραφικής ομάδας συνίσταται στον συνδυασμό της τεχνικής του καταγισμού ιδεών με την εκμαιευτικού τύπου διδασκαλία μέσω ερωταποκρίσεων. Ο καταγισμός ιδεών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο στάδιο της αφόρμησης ως εξής: ο διδάσκων χωρίζει το αμφιθέατρο (με χωροταξικά κριτήρια) σε 2-3 μεγάλες ομάδες, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως δεξαμενές ιδεών σχετικών με το νέο διδακτικό αντικείμενο. Στη συνέχεια, ζητάει από κάθε ομάδα να ασχοληθεί με μία διαφορετική, μεμονωμένη παράμετρο του υπό εξέταση αντικειμένου. Οι παράμετροι αυτές δίνονται σε κάθε ομάδα διατυπωμένες, είτε ως ερωτήματα, ως διλήμματα ή ως αξιώματα και μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται ή να βρίσκονται η μία στον αντίποδα της άλλης, ανάλογα με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους. Σε συνεργασία με τους διπλανούς τους οι φοιτητές κάθε ομάδας αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με το υποθέμα που έχουν αναλάβει, παροτρύνονται να ανακαλούν και να αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις, να κάνουν εικασίες, να ανταλλάσσουν απόψεις, να διαμορφώνουν ερωτήματα ή να δίνουν απαντήσεις. Στο τέλος της διαδικασίας αυτής, ο διδάσκων ζητάει ενδεικτικά από κάθε ομάδα το στίγμα του προβληματισμού που προέκυψε για κάθε εξεταζόμενη πτυχή ξεχωριστά. Μπορεί να καταγράψει κάποιες από τις ιδέες αυτές ή να τις ταξινομήσει, ώστε να αξιοποιηθούν ως αφόρμηση αλλά και ως βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί ο βασικός διδακτικός κορμός.

Ήδη, λοιπόν, από την πρώιμη αυτή φάση της διδασκαλίας, το μαθητικό ενδιαφέρον κινητοποιείται και τίθενται οι όροι για την υιοθέτηση μιας περισσότερο υπεύθυνης

στάσης εκ μέρους των μαθητών απέναντι στην διδακτική διαδικασία, ως απόρροια της ενεργούς εμπλοκής τους σε αυτήν. Κατόπιν, μέσα σε αυτό το κλίμα, ξεκινάει η διαδικασία των ερωταποκρίσεων, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτή με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκμαιεύσουν τη νέα γνώση, να απομονώσουν και να φωτίσουν συγκεκριμένες πτυχές της. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι διερευνητικές, διευκρινιστικές, ή να ενθαρρύνουν την επεξεργασία ενός θέματος, την λήψη αποφάσεων, την εμπέδωση ή τον έλεγχο γνώσεων (Κόκκος 2006).

### 2.1.9. Η μελέτη περίπτωσης (Case Study)

Το θέμα της Μεταμόσχευσης Οργάνων προσεγγίστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, και με την τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης. Στη συγκεκριμένη τεχνική οι ομάδες των εκπαιδευομένων εξετάζουν ένα πραγματικό σενάριο που περιλαμβάνει κάποιο πρόβλημα σχετικό με το θέμα τους. Συχνά τίθεται κάποιο δίλημμα για το οποίο οι ομάδες πρέπει να αξιολογήσουν τις εναλλακτικές επιλογές (Barkley, Cross & Major, 2014). Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής θεωρήθηκε κατάλληλη καθώς η πλειοψηφία των φοιτητών που είχαν δηλώσει το μάθημα ήταν ΣΤ' εξαμήνου και πάνω, οπότε διέθεταν καλύτερο γνωστικό υπόβαθρο. Η τεχνική αυτή καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την εις βάθος ανάλυση του προβλήματος. Το «σενάριο» ήταν πραγματικό και αφορούσε ασθενή που η εκπαιδευτρια νοσηλεύσε στο παρελθόν και διέθετε όλο τον φάκελο υγείας της, οπότε τα στοιχεία ήταν επαρκή, σαφή και βρίσκονταν σε λογική αλληλουχία. Μετά από μακροχρόνια νοσηλεία στη Μονάδα Εντατικής Θεραπείας (Μ.Ε.Θ.) διαπιστώθηκε ο εγκεφαλικός θάνατος της ασθενούς και η οικογένεια δώρισε τα όργανά της για μεταμόσχευση. Το ζήτημα ήταν σύνθετο, και μελετήθηκαν όλες οι φάσεις νοσηλείας της, με έμφαση στη συμμετοχή του νοσηλευτή σε αυτές: η αρχική θεραπευτική φάση της νοσηλείας, η διαπίστωση του εγκεφαλικού θανάτου με ειδικές δοκιμασίες, η ενημέρωση και η διαδικασία συναίνεσης της οικογένειας για δωρεά των οργάνων, η διατήρηση των οργάνων της στην καλύτερη δυνατή κατάσταση ώστε να μεταμοσχευθούν περισσότερα και με επιτυχία και τέλος η διαδικασία λήψης και διακομιδής των οργάνων και η ειδική φροντίδα της νεκρής. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες αναγκάστηκαν να καταβάλουν αρκετή προσπάθεια για να αναλύσουν εις βάθος το θέμα και να καταλήξουν σε διατύπωση νοσηλευτικών διαγνώσεων και παρεμβάσεων. Ήταν 40 άτομα και εργάστηκαν σε ομάδες των 5 ατόμων για 3 διδακτικές ώρες (τηρώντας τις αρχές εργασίας σε ομάδες). Για κάθε φάση νοσηλείας υπήρχαν συγκεκριμένες παράμετροι που θα έπρεπε να αναλύσουν. Με το πέρας των εργασιών των ομάδων, έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπου διαπιστώθηκε η ποικιλία των προσεγγίσεων και των πλάνων φροντίδας. Εν κατακλείδι, η διδάσκουσα μοίρασε εργασία που παρουσίασε για τη συγκεκριμένη ασθενή νοσηλεύτη της Μ.Ε.Θ. σε συνέδριο με τη μορφή μελέτης περίπτωσης, όπου αναλύονταν το πραγματικό πλάνο φροντίδας και εργασιών που ακολουθήθηκε. Δόθηκε με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία να εξετάσουν κριτικά και ολιστικά τον τρόπο με τον οποίο επέδρασαν οι θεραπευτικές και οι πράξεις φροντίδας στην έκβαση του περιστατικού και κατόπιν σύγκρισης με τις δικές τους προσεγγίσεις να επισημάνουν τι θα έπρεπε να έχει γίνει διαφορετικά. Ο χρόνος που δόθηκε κρίθηκε από την διδάσκουσα λιγότερος από τον απαιτούμενο για την πλήρη κάλυψη του θέματος.

### 2.1.10. Το παιχνίδι ρόλων (role playing)

Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται σε μία «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις και καταστάσεις σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτό το περιβάλλον επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση. Το παιχνίδι εμπριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών ικανοτήτων και συμπεριφορών που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΙΔΕΚΕ, 2010).

Κατά το παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται, κυρίως, όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Η τεχνική αυτή εξασφαλίζει τη μάθηση μέσα από τη δράση και την παρατήρηση (Courau, 2000). Με την τεχνική του παιξίματος ρόλων, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη, αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μέσα σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Η εκπαιδευτική τεχνική 'παιχνίδι ρόλων' αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αναπτύσσει την αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική ομάδα. Ωστόσο, η χρήση της από τον εκπαιδευτή απαιτεί προσοχή και απαιτεί την ανάπτυξη των κατάλληλων προδιαγραφών.

Αρχικά, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική θα πρέπει να αναπτυχθεί, όταν στην ομάδα υπάρχει σε μεγάλο βαθμό εξοικείωση μεταξύ των μελών της. Η χρήση από τον εκπαιδευτή των εκπαιδευτικών τεχνικών της εισήγησης, συζήτησης, ερωτήσεων – απαντήσεων και καταγισμού ιδεών θα βοηθήσει σημαντικά στην σταδιακή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να νιώσουν άνετα μεταξύ τους και να άρουν τον φόβο τους από την πιθανή αρνητική κριτική των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Επόμενο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων στο παιχνίδι ρόλων. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να ρωτήσει, εάν οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να συμμετάσχουν. Όσο πιο δεμένη και άνετη αισθανθεί η ομάδα, τόσο μεγαλύτερες θα είναι οι πιθανότητες συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική.

Οι οδηγίες τις οποίες δίνει ο εκπαιδευτής αποτελούν το επόμενο στοιχείο, το οποίο βοηθά καταλυτικά στην επιτυχή έκβαση του παιχνιδιού ρόλων. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι άμεσα συμμετέχοντες, τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Οι οδηγίες, ωστόσο, είναι χρήσιμες και στην ομάδα η οποία θα παρακολουθεί το παιχνίδι ρόλων. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όλη η εκπαιδευτική ομάδα έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική εάν το επιθυμούν κάποια μέλη της. Μετά το πέρας του παιχνιδιού ρόλων ο εκπαιδευτής ρωτά τους

εκπαιδευόμενους οι οποίοι συμμετείχαν άμεσα, να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ζητά από την εκπαιδευτική ομάδα να εκφράσει τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις επισημάνσεις σχετικά με τα όσα παρακολούθησαν στο παιχνίδι ρόλων. Ο εκπαιδευτής γνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους - σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων - προσπαθεί να συντονίσει την συζήτηση, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εκφράσουν αυτά που αισθάνονται. Τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας ανασύρουν τις δικές τους εμπειρίες και εκφράζουν πώς βίωσαν την συγκεκριμένο σενάριο του παιχνιδιού ρόλων. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί, ουσιαστικά, ο τρόπος αξιοποίησης του παιχνιδιού ρόλων. Με το πέρας του παιχνιδιού δεν σταματά η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική, αλλά εισέρχεται στην ουσιαστική φάση της. Η συζήτηση, οι ερωτήσεις - απαντήσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα, αυξάνουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Οπότε, με την εκπαιδευτική τεχνική παιχνίδι ρόλων εμπλέκονται και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο τέλος, ο εκπαιδευτής ολοκληρώνει, ανακεφαλαιώνοντας τους στόχους και συνδέοντας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο το οποίο ήθελε να αναπτύξει στην εκπαιδευτική ομάδα. Τα στάδια της εκπαιδευτικής τεχνικής είναι:

- i. *Προσδιορισμός του προβλήματος* – ο εκπαιδευτής αποφασίζει ακριβώς τι θέλει να κάνει η ομάδα εκπαιδευομένων και τι πρέπει να μάθει από τη δραστηριότητα (σενάριο).
- ii. *Δημιουργία δραστηριότητας* για το παίξιμο ρόλων - ο εκπαιδευτής σχεδιάζει το σενάριο που θα τον βοηθήσει να πετύχει τους μαθησιακούς του στόχους. Στο σενάριο πρέπει να υπάρχουν δύο ή περισσότεροι ρόλοι.
- iii. *Καθορισμός ρόλων και επιλογή συμμετεχόντων* - ο εκπαιδευτής σκιαγραφεί ξεκάθαρα τον τύπο των εμπλεκόμενων εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τους ρόλους που θα παίξουν. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες υποδύονται τους ρόλους εθελοντικά.
- iv. *Παρουσίαση της δραστηριότητας (σεναρίου)* - ο εκπαιδευτής συζητάει για τους στόχους του παιχνιδιού ρόλων με τους εκπαιδευόμενους. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης ο εκπαιδευτής εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τις δεξιότητες και τις ιδέες που η δραστηριότητα ελπίζει να πετύχει. Οι συμμετέχοντες «παίκτες» συνεδριάζουν σε απομονωμένους χώρους.
- v. *Πιο συγκεκριμένα, οι παίκτες συνεδριάζουν μόνοι*, προκειμένου να συζητήσουν και να αποφασίσουν για τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτής τους εξηγεί ότι είναι σημαντικό να αφηθούν, να αντιδράσουν αυθόρμητα, ανάλογα με την εξέλιξη του παιχνιδιού, ακόμα και να διαφοροποιήσουν την αρχική τους στάση, ανάλογα με την εξέλιξη των υπολοίπων παικτών και γενικότερα συμμετεχόντων (Οικονόμου, 2011).
- vi. *Υλοποίηση της δραστηριότητας*.
- vii. *Οι 'παίκτες' υποδύονται τα πρόσωπα του σεναρίου*. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να εποπτεύει και να επεμβαίνει, όπου θεωρεί αναγκαίο, για να επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα του σεναρίου. Στην διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας.

viii. *Ανάλυση και Αξιολόγηση* της δραστηριότητας. Στο τελευταίο αυτό στάδιο, οι συμμετέχοντες σχολιάζουν την εμπειρία τους και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Επιπλέον ο εκπαιδευτής σχολιάζει και συνθέτει το σύνολο των απόψεων και τις συνδέει με το διδακτικό αντικείμενο (Οικονόμου, 2011).

Ερωτήσεις στην ανάλυση:

- α) Τι συνέβη;
- β) Γιατί συνέβη αυτό;
- γ) Ποια ήταν τα συναισθήματα και τα κίνητρα των συμμετεχόντων;
- δ) Ποιες παραλλαγές θα είχαν δημιουργήσει άλλα αποτελέσματα;

Τα πλεονεκτήματα της τεχνικής παίξιμο ρόλων είναι (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010):

- Μέσω του άμεσου βιώματος ενισχύεται η μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευομένων.
- Οδηγεί σε δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Επιτρέπει να αναδυθούν στάσεις και συμπεριφορές, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι, ίσως, σε άλλες περιπτώσεις να είχαν αναστολές να εκφράσουν ή να μην τις συνειδητοποιούσαν.
- Είναι μία από τις καλύτερες τεχνικές για την επίτευξη των στόχων στο επίπεδο των στάσεων, εφόσον βοηθά τους εκπαιδευομένους να στοχαστούν κριτικά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές τους.
- Βοηθά τον εκπαιδευτή να αξιολογήσει την πρόοδο των εκπαιδευομένων σε σχέση με τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Αντίστοιχα τα μειονεκτήματα της τεχνικής είναι (Οικονόμου, 2011):

- Απαιτεί από τον εκπαιδευτή καλή γνώση των αρχών επικοινωνίας και δυναμικής της ομάδας.
- Η επιτυχία εξαρτάται από τη δημιουργικότητα και τη διάθεση των εκπαιδευομένων που θα εμπλακούν σε αυτό.
- Δεν εγγυάται αλλαγή στάσεων που θα διαρκέσουν στο χρόνο.

#### **2.1.11. Μια πρόταση εφαρμογής του παιξίματος ρόλων σε φοιτητές**

*Το πλαίσιο του σεναρίου:*

Οι φοιτητές ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος κάτοικοι μιας περιοχής αντιδρούν σθεναρά στην ιδέα εγκατάστασης Κέντρου Φιλοξενίας και Υποδοχής Μεταναστών στην περιοχή τους. Οι Πρυτανικές αρχές, ο Δήμαρχος, ο Περιφερειάρχης και οι Κυβερνητικοί Βουλευτές της περιοχής τους εξηγούν πως δεν πρέπει να ανησυχούν και να αντιδρούν με δυναμικές κινητοποιήσεις, καθώς η δημιουργία Κέντρου Φιλοξενίας και Υποδοχής Μεταναστών θα πληροί όλες τις προϋποθέσεις ασφαλούς λειτουργίας και παράλληλα θα εξασφαλίσει στην περιοχή αρκετές θέσεις εργασίας. Οι Βουλευτές της αντιπολίτευσης, καθώς και οι εκπρόσωποι διαφόρων οργανώσεων της περιοχής



διαμαρτύρονται έντονα και απειλούν με δυναμικές κινητοποιήσεις στην περίπτωση που προχωρήσει η ιδέα εγκατάστασης μεταναστών. Στο πλευρό τους βρίσκονται και άλλοι φορείς της περιοχής, όπως, ο Εμπορικός Σύλλογος, ο Δικηγορικός Σύλλογος και Πολιτικοί Φορείς.

*Ζητούμενα:*

- 1) Οι φοιτητές προχωρούν στη διαμόρφωση του σεναρίου ρόλων και στην εκτέλεση του παιχνιδιού ρόλων.
- 2) Στη συνέχεια συζητούν με την ομάδα των συνεκπαιδευμένων τους τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε σχέση με την εκτέλεση του παιχνιδιού ρόλων.

### **3. Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η κατάσταση στην Ελλάδα και τα επόμενα βήματα του Δικτύου Πανεπιστημιακών Δασκάλων**

Η «καλή» Πανεπιστημιακή διδασκαλία οριοθετείται από πολιτικές και συμβάλλει στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος της κοινωνίας, καθώς η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία για την πρόοδο όχι μόνο του ατόμου αλλά και της κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Παράλληλα το ενδιαφέρον και η επιστημονική συζήτηση, διεθνώς, έχουν στραφεί στην αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του μόνιμου και συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων. Σήμερα περισσότερο από ποτέ, η ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας, που βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση (Κεδράκα, 2016 α).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας στην Ελλάδα έχει αρχίσει να στρέφεται στη σημασία της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αναγνωρίζεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών, τις επιδόσεις, τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών, είτε στην αγορά εργασίας. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα, οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα έχει εισαχθεί η έννοια της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που ορίζεται ως ένα νέο, εξειδικευμένο πεδίο θεωρίας και πράξης της Παιδαγωγικής στα Πανεπιστήμια, σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής, με επίκεντρο την επαγγελματική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας. Οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2016) σημειώνουν ότι η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική απαντά στο ερώτημα: *Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά τους φοιτητές του να μάθουν και να καλλιεργηθούν;* Η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης περιλαμβάνει τόσο το μόνιμο διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και τους συνεργάτες – βλ. υποψήφιους διδάκτορες, επιστημονικούς συνεργάτες και όλους όσους συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων.



Είναι ενδιαφέρον ότι στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής (επιστημονικής, παιδαγωγικής, διδακτικής) επάρκειας αφορούν τη Σχολική Εκπαίδευση, αλλά δεν έχουν αγγίξει τους διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κεδράκα & Δημάση, 2016).

Ο προβληματισμός αυτός κοινωνήθηκε στην πανεπιστημιακή κοινότητα μέσα από αρθρογραφία, αλλά και συζητήσεις με μέλη ΔΕΠ. Διαπιστώθηκε ότι είναι εμφανή τα «σημάδια» από την καθημερινότητα, τα οποία αναφέρονται στην ανάγκη για βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων στο Πανεπιστήμιο. Υπήρξε καθολική συμφωνία ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν πρέπει να περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του και ότι ο «καλός» πανεπιστημιακός δάσκαλος χρειάζεται την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (Γουγουλάκης κ. συν., 2018).

Στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, το οποίο χρονικά εκφράζει τα τελευταία δεδομένα στο συγκεκριμένο πεδίο στη χώρα μας, συμφωνήθηκαν οι εξής μελλοντικές δράσεις από το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής:

- συγκέντρωση της διεθνούς εμπειρίας κι έρευνας,
- ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών,
- δημιουργία θεωρητικού υπόβαθρου,
- δημιουργία “πυρήνων” ευαισθητοποιημένων μελών ΔΕΠ μέσα στα Πανεπιστήμια,
- συνέχιση της έκδοσης του Newsletter του Δικτύου, καθώς έχει ήδη εκδοθεί το πρώτο τεύχος,<sup>25</sup>
- ανάληψη δράσεων των μελών ΔΕΠ για επιμορφωτικές δράσεις,
- υποστήριξη και στελέχωση των Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας που έχουν αρχίσει να ιδρύονται και να λειτουργούν στα ΑΕΙ, βάσει του Ν. 4009/2011 - (Άρθρο 51) (ΦΕΚ Α΄ 195) «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»,
- η διοργάνωση ενός επόμενου εθνικού συνεδρίου, καθώς και ενός διεθνούς συνεδρίου.

#### 4. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο εξετάσαμε θέματα διδασκαλίας και μάθησης στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα, την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με τη διδασκαλία, τη σημασία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, το ζήτημα της υποστήριξης του διδακτικού

---

<sup>25</sup> βλ. [http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/wp-content/uploads/2018/11/Newsletter\\_1.pdf](http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/wp-content/uploads/2018/11/Newsletter_1.pdf)

έργου για μια αποτελεσματική διδασκαλία και τέλος, την έννοια της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και την πορεία που αυτή διαγράφει στη χώρα μας.

Σχετικά με το πρώτο θέμα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια, που αγγίζει το επιστημονικό μέρος της δουλειάς τους, την καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη στο χώρο αλλά και τη διδακτική τους επάρκεια, η οποία σχετίζεται άμεσα με την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Οι διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύονται, επίσης, ως ζήτημα μείζονος σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, αρκεί αυτές να λειτουργούν ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού για τους διδάσκοντες με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των ίδιων και της μάθησης των φοιτητών και να συνδυάζονται με παροχές κινήτρων για την προαγωγή της διδακτικής τους επάρκειας. Παράλληλα, πρέπει να λειτουργούν και ως αποτελεσματικό μέσο πληροφόρησης της διοίκησης για το διδακτικό έργο που επιτελείται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην πράξη, όμως, η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτυπώνεται με τη μορφή ποσοτικών δεικτών, χωρίς ποιοτικά στοιχεία που μπορούν να αναδείξουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες για το διδακτικό έργο που επιτελείται. Συνεπώς, δεν αξιοποιείται σε όλη της τη δυναμική ως εργαλείο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας. Η δε αυτοαξιολόγηση των διδασκόντων δεν εντάσσεται καν ως διαδικασία στο σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου και φαίνεται, ως εκ τούτου, ότι δε λαμβάνεται υπόψη ως διαδικασία που μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Άλλα δε στοιχεία που μπορούν να φωτίσουν το διδακτικό έργο, όπως ο αριθμός των φοιτητών που επιλέγουν κάποιο μάθημα επιλογής ή ο αριθμός αυτών που παρακολουθούν το μάθημα καθώς και οι βαθμολογίες των φοιτητών, είναι εντελώς αναξιόποιhta.

Αναφορικά με την υποστήριξη του διδακτικού έργου για μια αποτελεσματική διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συμπεραίνουμε ότι το ζήτημα είναι μεν πολύπλοκο και πολυδιάστατο, όταν όμως το εστιάζουμε στη δική μας ελληνική εμπειρία, γίνεται σαφέστερο, καθώς οι στόχοι και οι αντιλήψεις μας για την εκπαίδευση αλλά και τα προβλήματα που αναγνωρίζουμε ότι υπάρχουν, στηρίζονται, κατά πολύ, σε κοινές βάσεις. Αυτό έδειξε η συνεργασία μεταξύ των μελών της δικής μας ομάδας, που αποτελείται από άτομα με μεγάλη διακύμανση στο εύρος της εργασιακής εμπειρίας στο χώρο, προερχόμενα από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και από ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αρχίζοντας από τα προβλήματα, επισημάναμε την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μελών ΔΕΠ, την έλλειψη επιθυμίας αρκετών διδασκόντων για βελτίωση της διδασκαλίας τους μέσα από παιδαγωγική κατάρτιση και την απουσία κινήτρων για την επιδίωξη απόκτησης διδακτικής επάρκειας σε ατομικό επίπεδο. Σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία, καταλήξαμε ομόφωνα στην περιγραφή ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διδάσκοντα και σε μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, που όλα συντείνουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους φοιτητές με έμφαση στη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ενεργητική μάθηση και την προαγωγή της κριτικής σκέψης.

Σε ό,τι αφορά, τέλος, την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική παρατηρούμε ότι πλέον και στην Ελλάδα, παρά τις αντιστάσεις από μεγάλο μέρος διδασκόντων στην Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση για την κατάρτισή τους σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής και για την εφαρμογή νέων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, υπάρχει σε γενικότερο επίπεδο ένα έντονο ενδιαφέρον για θέματα αναβάθμισης της ποιότητας της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που εκφράζεται μέσα από τη συμμετοχή σε δράσεις του Δικτύου Πανεπιστημιακών Δασκάλων (π.χ. συνέδρια, συμπόσια) και τη σχετική αρθρογραφία. Επιστέγασμα της προσπάθειας που επιτελείται για το ζήτημα είναι οι μελλοντικές ενέργειες που συμφωνήθηκε να γίνουν στα πλαίσια του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και οι οποίες περιλαμβάνουν δράσεις τόσο επικοινωνιακές όσο και επιμορφωτικές και επιστημονικές.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Altbach, P. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, 42, 1-2.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University Papers on Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Biscardi, A. (2010). *Αρχαίο Ελληνικό Δίκαιο* (μτφ. Π. Δημάκης) (7η έκδ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Branham, R.J. (1991). *Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict*. New York and London: Routledge.
- Brown, Z. (2015). The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education. *Journal of the British Education Studies Association*, 7(1), 39-55.
- Γιούνη, Μ. (2017). *Ιστορία Δικαίου και Πολιτικών Θεσμών στην Αρχαιότητα*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/>.
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90. Ανακτήθηκε από <http://neospaidagogos.gr/periodiko>.
- Γουγουλάκης, Π., Κεδράκα, Κ., Οικονόμου, Α., & Αναστασιάδης, Π. (2018). Στρογγυλή Τράπεζα (Συμπόσιο). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Σκέψεις, Προτάσεις,

- Αναστοχασμοί. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης*, 665-685. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός Σύλλογος εκπ@ιδευτικών κύκλος.
- Cartwright, M. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education: An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης (Ν. 3374/2005, ΦΕΚ 189/Α'/2.8.2005, άρθρο 5).
- Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας (Ν. 4009/2011, ΦΕΚ Α 195/6.9.2011, άρθρο 51).
- Darby, M. (2007). Debate: A teaching learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1-10.
- Εγγλέζου, Φ. (2013). Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας. Στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων: Φωτίζοντας τη Διδασκαλία – Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις, 23-24 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε από <https://www.rhetoricinstitute.edu.gr/?p=398>.
- Ehninger, D., & Brockriede, W. (2008). *Decision by Debate*. New York: Intl Debate Education Assn.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο COM (2012) 669 final: Ανακτήθηκε από <http://www.europarl.europa.eu/>.
- Garner, E. (1994). *Aristotle's Rhetoric: An Art of Character*. Chicago: University of Chicago Press.
- Greenhaus, J., H. (1987). *Career management*. Chicago: Dryden Press.
- Grimaldi, W. (1980). *Aristotle, Rhetoric I, A Commentary*. New York: Fordham University Press.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership and Management*, 18(20), 169-183.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systemic approaches*. New York: HarperCollins.

- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό Υλικό. 3<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα. Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας. Αθήνα.
- Jackson, M. (2009). Debate: A neglected teaching tool. *Peabody Journal of Education*, 50(2), 150-154.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 28-37. doi: 10.1080/00091380009602706.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2007). Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές. *Διδακτικές Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ\\_ΕΚΠ\\_ΤΕΧΝΙΚΕΣ\\_ΚΑΡΑΛΗΣ\\_ΠΑΛΙΟ.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ_ΕΚΠ_ΤΕΧΝΙΚΕΣ_ΚΑΡΑΛΗΣ_ΠΑΛΙΟ.pdf).
- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124.
- Κεδράκα, Κ. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη των Βιοεπιστημόνων: Η περίπτωση των φοιτητών του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του ΔΠΘ. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 65-86.
- Κεδράκα, Κ. (2016α). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η Εκπαίδευση και Διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια Terra Incognita?* (σσ. 21-39). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>.
- Κεδράκα, Κ. (Επιμ.) (2016β). *Πρακτικά Συμποσίου. Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η Εκπαίδευση και Διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια Terra Incognita?*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>.
- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.), *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, 172-197. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπαιδευτικός κύκλος. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomatikoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi>.

- Kedra, K., & Kourkoutas Y. (2018). Debates in Teaching Bioethics. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 32-41. doi:10.5430/jct.v7n1p32
- Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2016). *Effective teaching: a review of research and evidence*. Reading: Education Development Trust. Retrieved from <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/98/98ad6340-0ef6-4e1d-a541-db6018afce7d.pdf>.
- Κογκούλης, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί. Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος Β', *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESLE Journal*, 11(2), σελ.;;;. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html>.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice* (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thorne.
- MacDowell, D.M. (2015). *Το Δίκαιο στην Αθήνα των Κλασικών Χρόνων* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Newsletter Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (2018, Οκτώβριος). Ανακτήθηκε από [http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/wp-content/uploads/2018/11/Newsletter\\_1.pdf](http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/wp-content/uploads/2018/11/Newsletter_1.pdf).
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Newton, J. (2007). What is quality?. In L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 14-20). Brussels: European University Association.
- Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Τεύχος Β'. Πρακτικό Μέρος. ΕΚΔΔΑ.
- Omelicheva, M. (2007). Resolved: Academic Debate Should Be a Part of Political Science Curricula. *Journal of Political Science Education*, 3(2), 161-175. doi: 10.1080/15512160701338320.



- Patrick, J., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.
- Rogers, A., 1999, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schiappa, E. (2017). The Development of Greek Rhetoric. In M.J. MacDonald (Eds.), *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies* (pp. 33-42). Oxford: Oxford University Press.
- Semper, J. V. O., & Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498. doi: 10.1007/s11217-018-9608-5.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Oxon: Routledge.
- Skelton, A. (2007). Excellent idea in theory. *Times Higher Education Supplement*, 16<sup>th</sup> November.
- Todd, S.C. (1990). The Purpose of Evidence in Athenian Courts. In P. Cartledge, P. Millett & S. Todd (Eds.), *Nomos: Essays in Athenian Law, Politics and Society*, (pp. 19-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ.
- Tumposky, N. (2004). The Debate Debate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(2), 52-56. doi: 10.3200/TCHS.78.2.52-56.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society. The development of the higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard university Press.
- Walder, A. M. (2014). Innovation for Academic Persistence at University. *Open Science Journal of Education*, 2(4), 44 - 49.
- Walton, D. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- Williams, G. (1996). Taking up the new HEFCW challenge. In R.P.T. Aylett, & K.J. Gregory (Eds.), *Departmental review in higher education: Conference proceedings*. London: Goldsmiths College.
- Χρίστου, Κ. (2014). *Οι προκλήσεις για το δημόσιο Πανεπιστήμιο*. Ομιλία στην Ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ στις 17 Σεπτεμβρίου 2014 με θέμα «Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή». Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom Debate as a Systemic Teaching/Learning Approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506-1513. doi: 10.5829/idosi.wasj.2013.28.11.1809.

## Τοποθέτηση για το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα: Μια απόπειρα  
πανεπιστημιακής διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της

**Βεργίδης Δημήτρης**

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Σακκούλης Δημήτρης**

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

**Βαϊκούση Δανάη**

Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη βελτίωση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, παρουσιάζοντας μια διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική με φοιτητές και φοιτήτριες. Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Β. Bernstein κατά την ακαδημαϊκή μας διδασκαλία σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το Διαλογικό Συνεργατικό Συμμετοχικό Μάθημα (ΔΙΣΣΥΜΑ). Με το ΔΙΣΣΥΜΑ αναπτύξαμε τον παιδαγωγικό κώδικα συγχώνευσης, περιορίσαμε την αυθεντία του διδάσκοντα και καλλιεργήσαμε το διάλογο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία. Δημιουργήθηκαν συνεργατικές πρακτικές και ενισχύθηκε η προσωπική ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών κατά τη διδασκαλία.

## A dialogic, participative and collaborative practice of teaching in Higher Education

**Vergidis Dimitris**

Emeritus Professor University of Patras

**Sakkoulis Dimitris**

Phd Student University of Patras

**Vaikousi Danai**

Professor, ASPETE

### Abstract

The aim of this study is to contribute in the amelioration of university pedagogy presenting a new teaching approach. During our university lectures we used the theoretical framework of Basil Bernstein and we developed a dialogic, participative and collaborative practice of teaching in higher education. This approach reduced teacher's authority during the lessons, lead to a more active participation of the students and increased dialogue between the participants. Also, we adopted the integrated code in according to Bernstein.

### Το πρόβλημα

Σημαντικοί Γάλλοι διανοούμενοι και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, μέλη του ΣΕΤΕΕ (Σωματείο Εξέτασης Θεμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Έρευνας), έχουν επισημάνει ότι το Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε κατάσταση κινδύνου (βλ. Bourdieu, κ.ά., 1999). Ως μια από τις αιτίες αυτής της κατάστασης θεωρείται η «αντιπαιδαγωγική Παιδαγωγική» που εφαρμόζεται στις πανεπιστημιακές αίθουσες διδασκαλίας (ό.π.). Η «αντιπαιδαγωγική Παιδαγωγική» αποτελεί την κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική στα Πανεπιστήμια της Γαλλίας και συνίσταται στην διδασκαλία από καθέδρας με τη μορφή διάλεξης (ό.π.) Η ίδια πρακτική παρατηρείται και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια (Κόκκος, 2017).

Τα μέλη του ΣΕΤΕΕ (βλ. Bourdieu κ.ά., 1999) υποστηρίζουν ότι η «αντιπαιδαγωγική Παιδαγωγική» στα Πανεπιστήμια συναρτάται με:

- ακατάλληλους χώρους διδασκαλίας,

- τις ακαδημαϊκές παραδόσεις από καθέδρας λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού φοιτητών,
- την έλλειψη βιβλιοθηκών και υποδομών στη διάθεση των φοιτητών για την προσωπική τους μελέτη,
- την παιδαγωγική απο – επένδυση, σε σύγκριση με την έμφαση στην έρευνα και τις δημοσιεύσεις που αποτελούν μετρήσιμα στοιχεία για την εξέλιξη των πανεπιστημιακών,
- την αποθάρρυνση των φοιτητών δεδομένου ότι οι πανεπιστημιακοί λόγω του μεγάλου αριθμού διδασκομένων αναγκάζονται να μειώσουν το χρόνο που αφιερώνουν ανά φοιτητή.

Οι περισσότερες από τις διαπιστώσεις αυτές ισχύουν και για τα ελληνικά Πανεπιστήμια (Βεργίδης, 2017). Ωστόσο, σε Συμπόσιο για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική που πραγματοποιήθηκε το 2016 στην Αλεξανδρούπολη στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, παρουσιάστηκαν ορισμένες καλές πρακτικές πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Πουλόπουλος, 2017; Καραλής & Ράικου, 2017).

Συνεπώς, όχι μόνο τα προβλήματα έχουν επισημανθεί σε μεγάλο βαθμό (βλ. Κεδράκα, 2017), αλλά υπάρχουν και ορισμένες καλές πρακτικές προς αξιοποίηση. Πιστεύουμε, όμως, ότι είναι αναγκαία μια θεωρία ανάλυσης των συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών, που ταυτόχρονα θα αποτελεί οδηγό για την ενεργοποίηση των πανεπιστημιακών δασκάλων που ενδιαφέρονται για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης. Άλλωστε, ήδη από το 1996, η Αμερικάνικη Ένωση Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει προτείνει τις βασικές αρχές για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών στην προπτυχιακή Ανώτατη Εκπαίδευση (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005).

### **Η θεωρητική συμβολή του B. Bernstein για την ανάλυση και βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών**

Ο Bernstein (1975, 1989) με βάση την ισχύ της ταξινόμησης και της περιχάραξης έχει διαμορφώσει μια τυπολογία παιδαγωγικών κωδίκων, τον Κώδικα Συλλογής και τον Κώδικα Συγχώνευσης. Ο Κώδικας Συλλογής διαμορφώνεται σε κάθε οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης, όπου παρατηρούνται ισχυρές ταξινομήσεις και ισχυρές περιχαράξεις. Αντίθετα, ασθενείς περιχαράξεις και ασθενείς ταξινομήσεις συγκροτούν τον Κώδικα Συγχώνευσης.

Σημειώνουμε ότι η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στο βαθμό διαφύλαξης των συνόρων ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες (οι κατηγορίες μπορεί να είναι γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα ή κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα). Συνδέεται με την έννοια της εξουσίας και καθορίζει το πόσο διακριτή είναι η μια

κατηγορία από την άλλη (Bernstein, 1989; Σολομών, 1989; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η περιχάραξη αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου. Συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και αναφέρεται στον έλεγχο που έχουν τα υποκείμενα στην επιλογή, την οργάνωση, τη χρονική διάταξη, το βηματισμό και τα κριτήρια αξιολόγησης κατά την παιδαγωγική σχέση. Όταν η περιχάραξη είναι ισχυρή, το φάσμα των επιλογών των υποκειμένων εντός του επικοινωνιακού πλαισίου είναι περιορισμένο (Bernstein, 1989, 1990; Morais & Neves, 2001; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Στον Κώδικα Συλλογής τα περιεχόμενα είναι σε κλειστή σχέση μεταξύ τους, είναι ευδιάκριτα οριοθετημένα και μονωμένα, η γνώση έχει ιεραρχική οργάνωση και τονίζεται η αυθεντία. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική στους κώδικες συλλογής. Εστιάζει στο τελικό προϊόν, στην επιτέλεση και όχι στη διεργασία (Bernstein, 1989).

Στο Συγχωνευμένο Κώδικα τα περιεχόμενα είναι σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, δεν ακολουθούν χωριστούς δρόμους, "συνδιαλέγονται", το σύνορο του κάθε περιεχομένου είναι ασθενές. Κώδικας Συγχώνευσης σημαίνει μεταστροφή από την κλειστότητα στην ανοιχτότητα και συνακόλουθα, διατάραξη της δομής. Η συγχώνευση μειώνει την αυθεντία των ξεχωριστών υποκειμένων και υποβιβάζει το ρόλο του ειδήμονα. Οι Κώδικες Συγχώνευσης δημιουργούν συνεργατικές πρακτικές. Δίνουν έμφαση στη διεργασία απόκτησης της γνώσης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα (Bernstein, 1989).

Οι διδάσκοντες, στους Κώδικες Συγχώνευσης, απαιτείται να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και συνεργατικές δομές. Αυτό έχει ως συνέπεια να αλλάξουν και οι δομές της εξουσίας. Στους Κώδικες Συλλογής οι σχέσεις είναι κάθετα ιεραρχημένες. Αλλαγή στον Κώδικα Συλλογής συνεπάγεται αλλαγές στις τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης της γνώσης και ενδεχομένως, αλλαγές στην κατανομή εξουσίας και στις αρχές κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1989, 2000).

Τέλος, οι Συγχωνευμένοι Κώδικες απαιτούν την ύπαρξη μιας ιδέας συγχώνευσης, που θα έχει ρητή και σαφή σύνδεση με τη γνώση. Διαφορετικά, ενυπάρχει ο κίνδυνος στρεβλώσεων, καθώς τα ανοιχτά μαθησιακά πλαίσια δεν οδηγούν γραμμικά σε κουλτούρες ξεκάθαρες και σαφείς. Ο Bernstein (1989) επισημαίνει τον κίνδυνο να παράγουν μια κουλτούρα στην οποία οι συμμετέχοντες (διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι) δεν θα έχουν αίσθηση του χώρου, του χρόνου και του σκοπού.

## Μια απόπειρα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της

Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα στην ακαδημαϊκή διαδρομή ενός πανεπιστημιακού (βλ. Vergidis, 2011) μπορεί να αποτελεί μια νέα δυνατότητα επανεξέτασης και επαναξιολόγησης του διδακτικού του έργου. Μήπως υπάρχουν κάποιες δυνατότητες μετασχηματισμού του τρόπου διδασκαλίας μας που παραμένουν αναξιοποίητες; Μήπως, παρ' όλα τα προβλήματα που προαναφέραμε, έχουμε κάποιες ευκαιρίες αντικατάστασης του Κώδικα Συλλογής από έναν παιδαγωγικό Κώδικα Συγχώνευσης που δεν τις «βλέπουμε», βουλιάζοντας στις παραδοχές μας, όπως διαμορφώθηκαν από τις αρνητικές εμπειρίες μας και από τις παγιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές των πανεπιστημιακών; Μήπως, η βασική δυσλειτουργική παραδοχή μας είναι ότι «τίποτα δε γίνεται στις παρούσες συνθήκες»; Σε δύο προαιρετικά μαθήματα των τελευταίων εξαμήνων, στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών προσπαθήσαμε να αντιμετωπίσουμε τις δυσλειτουργίες επιχειρώντας να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για ένα Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα (ΔΙΣΣΥΜΑ).

Οι προϋποθέσεις που απαιτήθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Μία αίθουσα με τραπεζάκια και καρέκλες που δεν ήταν βιδωμένες στο πάτωμα (όπως συμβαίνει πολλές φορές στις πανεπιστημιακές αίθουσες για λόγους τάξης και ευκολίας).
2. Περιορισμένος αριθμός φοιτητών, από 20 (είκοσι) ως 30 (τριάντα), σε προαιρετικά μαθήματα των τελευταίων εξαμήνων φοίτησης, στα οποία οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής.
3. Η υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων.

Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις το ΔΙΣΣΥΜΑ από το 2012 έως το 2017 οργανώθηκε ως εξής, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της Αμερικάνικης Ένωσης Ανώτατης Εκπαίδευσης, κυρίως για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και της ενεργητικής μάθησης (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005):

- α. Καταργήθηκε η τακτοποιημένη διάταξη των τραπεζιών είτε στη μετωπική τους μορφή είτε στη μορφή του τετραγώνου, με τους διδάσκοντες στη μία πλευρά και τους φοιτητές στις υπόλοιπες τρεις. Υιοθετήθηκε η διάταξη ομαδικής συνεργασίας (Βαλάκας, 1999). Τα τραπεζάκια πριν την έναρξη της διδασκαλίας σκορπίζονταν στην αίθουσα διδασκαλίας με ελεύθερη διάταξη στο χώρο, μαζί με τις αναγκαίες καρέκλες, ώστε οι φοιτητές /τριες να κάθονται στη διάρκεια των μαθημάτων σε μικρές ομάδες 4 – 5 ατόμων και να έχουν ορατότητα στα εποπτικά μέσα.
- β. Στη διάρκεια του πρώτου τρίωρου της διδασκαλίας του μαθήματος εξηγούνταν οι σκοποί και οι στόχοι, ο τρόπος εργασίας, οι υποχρεώσεις των



φοιτητών/τριών: κυρίως η υποχρεωτική παρακολούθηση με παρουσίες χωρίς περιθώρια καταστρατήγησης, η συλλογική εκπόνηση σχετικής εργασίας και η παρουσίασή της στην ολομέλεια, καθώς και η συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου (παιδαγωγικό συμβόλαιο). Δεδομένου ότι οι επιμέρους ομάδες φοιτητών/τριών ήταν κατά κύριο λόγο δευτερογενείς (Βαϊκούση, 1999), δηλαδή, η συγκρότησή τους δεν στηριζόταν σε διαπροσωπικές σχέσεις, δόθηκε έμφαση στις προκαθορισμένες δραστηριότητες και στις υποχρεώσεις τους, καθώς και στα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

- γ. Τα υπόλοιπα 12 (δώδεκα) τρίωρα διδασκαλίας οργανώνονταν ως εξής:
- Τα πρώτα 6 (έξι) τρίωρα ο διδάσκων παρουσίαζε τα κυριότερα θέματα που συγκροτούσαν το περιεχόμενο του μαθήματος. Για την παρουσίαση αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως: εισήγηση (σύντομη, στο πρώτο μέρος του τρίωρου), συζήτηση, μελέτη περίπτωσης ή/και μελέτη εικονικού κειμένου. Παράλληλα, αναφέρονταν πιθανά ενδιαφέροντα θέματα εργασιών, που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι φοιτητές. Τα θέματα, συνήθως, τα πρότειναν οι φοιτητές και προκύπταν από τη μαθησιακή διεργασία ή προσωπικά βιώματα και εμπειρίες.
  - Στα τελευταία 6 (έξι) τρίωρα διδασκαλίας παρουσιάζονταν οι εργασίες που είχαν εκπονήσει οι φοιτητές, συνήθως ανά 2 (δύο) ή 3 (τρία) άτομα, ενώ σπανιότερα παρουσιάζονταν ατομικές εργασίες ή ευρύτερες εργασίες από 4 (τέσσερα) άτομα. Η κάθε παρουσίαση διαρκούσε 20' - 30' λεπτά της ώρας.
- δ. Μετά την παρουσίαση κάθε εργασίας, για 5' λεπτά της ώρας, οι ομάδες των φοιτητών συζητούσαν και διατύπωναν γραπτώς ερωτήσεις, που απευθύνονταν προφορικά στους εισηγητές, σχετικές με το θέμα. Τις ερωτήσεις με τα ονόματα των μελών κάθε ομάδας τις συγκέντρωνε ο διδάσκων στο τέλος του μαθήματος. Οι εισηγητές απαντούσαν στις ερωτήσεις, όσο πιο συγκεκριμένα μπορούσαν.
- ε. Στις γραπτές εξετάσεις, στο τέλος του εξαμήνου, τα θέματα ήταν διατυπωμένα έτσι, ώστε οι φοιτητές να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γραπτές εργασίες τους, τις οποίες είχαν μαζί τους και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Στο τέλος της εξέτασης κατέθεταν το γραπτό τους και την εργασία τους. Για τη βαθμολογία τους λαμβανόταν υπόψη: η συμμετοχή τους (παρουσίες και ερωτήσεις που είχαν υποβάλει), η ουσιαστική συμμετοχή τους στο διάλογο, η εργασία τους και το γραπτό τους.

στ. Το εκπαιδευτικό υλικό που προτεινόταν στους φοιτητές ήταν κυρίως ερευνητικές εργασίες σχετικές με το θέμα, αποφεύγοντας τις πολλές αναφορές σε θεωρητικά πανεπιστημιακά συγγράμματα.

### Παρατηρήσεις αναστοχασμού

Κεντρική ιδέα στο ΔΙΣΣΥΜΑ ήταν η αξιοποίηση των πηγών της γνώσης από τους φοιτητές (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο κ.ά.) καθώς και της εμπειρίας τους. Σημειώνουμε ότι μερικοί φοιτητές είχαν αξιόλογες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες και ιδέες για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και οι παρουσιάσεις τους εμπλούτιζαν τις γνώσεις και του διδάσκοντα.

Το ΔΙΣΣΥΜΑ στο τελευταίο μάθημα ολοκληρωνόταν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με ειδικό ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις (διαφορετικό από το ερωτηματολόγιο της ΜΟΔΙΠ). Όπως διαπιστώθηκε, η αποτελεσματική λειτουργία της κάθε υπο-ομάδας ήταν ανάλογη με το βαθμό υιοθέτησης των στόχων της διδασκαλίας και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (βλ. Βαϊκούση, 1999).

Πιστεύουμε ότι το ΔΙΣΣΥΜΑ, όπως το περιγράψαμε, ανέπτυξε τον παιδαγωγικό Κώδικα Συγχώνευσης, στο βαθμό που εξασθένησε η περιχάραξη και η ταξινόμηση στα πλαίσια της διδασκαλίας. Τα θεματικά περιεχόμενα που εξετάστηκαν, δεν είχαν κλειστή σχέση μεταξύ τους, δεν ήταν ευδιάκριτα οριοθετημένα, ούτε μονωμένα. Επίσης, περιορίστηκε η αυθεντία του διδάσκοντα ως μοναδικού ειδήμονα. Ο διάλογος αναπτύχθηκε όχι μόνο μεταξύ διδάσκοντα – διδασκομένων, αλλά και μεταξύ των διδασκομένων, στις ομάδες 4 – 5 ατόμων και στην ολομέλεια.

Παράλληλα, δημιουργήθηκαν σε κάποιο βαθμό συνεργατικές πρακτικές, δεδομένου ότι παγιωμένες πρακτικές δεν έχουν μόνο οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αλλά και οι φοιτητές. Η νέα δομή οργάνωσης της διδασκαλίας συνάντησε αντιστάσεις από ένα μέρος των φοιτητών, που ήταν και οι λιγότερο συνεπείς στις υποχρεώσεις τις οποίες αποδέχτηκαν στην αρχή του εξαμήνου (το παιδαγωγικό σύμβολο).

Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι δημιουργήθηκαν και κοινωνικές σχέσεις και ορισμένοι φοιτητές αναφέρθηκαν στις προσωπικές τους διαδρομές, στα σχέδια τους για το μέλλον και στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν.

Προσθέτουμε ότι χρειαζόταν διαρκής «επαγρύπνηση» για την τήρηση του παιδαγωγικού συμβολαίου και την αντιμετώπιση μιας διάχυτης φοιτητικής κουλτούρας απαξίωσης και αποφυγής της προσωπικής ενεργητικής συμμετοχής κατά τη διδασκαλία, η οποία έχει διαμορφωθεί από τις παγιωμένες φοιτητικές πρακτικές, που ενισχύονται από την «αντιπαιδαγωγική Παιδαγωγική» που έχει επικρατήσει στα ΑΕΙ.

Τέλος, η πρόταση ανάπτυξης του ΔΙΣΣΥΜΑ στα πλαίσια της πανεπιστημιακής διδασκαλίας αποτελεί απλώς μια εμπειρία που ελπίζουμε να δοκιμαστεί, να κριθεί και να εμπλουτισθεί στην πράξη- και να μην αντιμετωπισθεί σαν θεωρητικό μοντέλο διδασκαλίας.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαϊκούση, Δ. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (1999). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ, 221-234.
- Βαλάκας, Ι. (1999). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (1999). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ, 169-198.
- Βεργίδης, Δ. (2017). Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική, η διασφάλιση της ποιότητας και ο ρόλος των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στο Κ. Κεδράκα, (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, 74 – 89.
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Απόψεις Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για τις Σπουδές από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Εισηγήσεων στο 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα, 11 – 13 Νοεμβρίου 2005. Αθήνα: Εκδ. Προπομπός, 221-348.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III, Towards a Theory of Educational Transmission*. London / New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327 – 363.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (Ιωσήφ Σολομών: Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bourdieu, P., Charle, Ch., Lacroix, B., κ.ά. (1999). *Επείγουσες διαγνώσεις και θεραπείες για ένα Πανεπιστήμιο σε κατάσταση κινδύνου*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης, σειρά Liber – Λόγοι δράσης.
- Καραλής, Θ., & Ράϊκου, Ν. (2017). Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η*

*εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?*  
Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, 90 – 109

Κόκκος, Α. (2017). 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?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, 40 – 54.

Morais, A., & Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, 185–221. New York: Peter Lang.

Πουλόπουλος, Χ. (2017). Έρευνα δράσης και πανεπιστημιακή παιδαγωγική: ένα μοντέλο βιωματικής μάθησης – δράσης. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, 148 – 152.

Σολομών, Ι. (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein, (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, 15-39. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής, Β. & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, 17 – 49. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vergidis, D. (2011). From Bourdieu to Mezirow: a personal journey towards transformative learning. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos (Eds.), (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*, 352-358. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.

## Σύνοψη -Καταληκτικά σχόλια

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.

Πρόεδρος Επιστημονικής κι Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου  
Συντονίστρια Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά σημεία που αναδείχτηκαν τόσο από τις εργασίες στην ολομέλεια του Συνεδρίου, μετά και τις παρουσιάσεις της δουλειάς των ομάδων εργασίας μέσω των Συντονιστών τους, όσο κι από τα γραπτά κείμενα που έστειλαν στην συνέχεια και δημοσιεύονται στον παρόντα Τόμο των Πρακτικών του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Σημειώνεται πως η θεματολογία τόσο των συζητήσεων όσο και των άρθρων στηρίχτηκε σε τρεις άξονες ενδιαφέροντος: την επαγγελματική ανάπτυξη μελών ΔΕΠ και την αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου, την επιθυμητή υποστήριξη του διδακτικού έργου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και τέλος το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, τις πρωτοβουλίες και τα επόμενα βήματα που χρειάζεται να αναληφθούν.

### **Ως προς τον άξονα 1: Επαγγελματική ανάπτυξη μελών ΔΕΠ/ Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου**

Σημειώθηκε ο προβληματισμός για το μέλλον του ρόλου του Πανεπιστημιακού Δασκάλου, ο οποίος καλείται να ανταπεξέλθει (μεταξύ άλλων) σε υψηλών απαιτήσεων διδακτικό έργο, συνήθως όμως χωρίς την σχετική αλλά απαραίτητη κατάρτιση. Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης των μελών ΔΕΠ είναι ένα ανοιχτό θέμα -πιθανόν- και ζητούμενο. Προς την κατεύθυνση αυτή κατατέθηκαν δημιουργικές προτάσεις και η πιο ενδιαφέρουσα ήταν εκείνη που πρότεινε τη δημιουργία ενός μοντέλου μέσω πολλαπλασιαστών, οι οποίοι, αφού λάβουν αρχική επιμόρφωση, θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν στην κατάρτιση των μελών ΔΕΠ σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής.

Επίσης, αναδείχτηκαν ζητήματα που αφορούν στις παραδοχές, τις αντιστάσεις των Πανεπιστημιακών δασκάλων αναφορικά με την διδακτική διάσταση του ρόλου τους χρειάζεται να συζητηθούν και να περάσουν από διαδικασίες απομάθησης, ώστε να αποφευχθούν απόψεις και πρακτικές βασισμένες σε στερεότυπα και παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους.

Όλοι συμφώνησαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εστιάζει στην εξέλιξη όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του

εργασιακού προφίλ του σύγχρονου Πανεπιστημιακού δασκάλου. Αυτό, εκτός από αναπτυξιακή διεργασία, αναφέρθηκε και ως καθήκον στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον, το Πανεπιστήμιο, το οποίο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης, άρα, οι διδάσκοντες δεν θα μπορούσαν παρά να αναπτύξουν ανάλογες στάσεις απέναντι σε νέα μάθηση, ως μέρος του θεσμικού τους ρόλου. Συνάδει, άλλωστε, και με την επαγγελματική ηθική και το σύστημα αξιών των Πανεπιστημιακών, που χρειάζεται να διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα και επιθυμία ανανέωσης της γνώσης τους, της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους συναδέλφους -και κυρίως με τους φοιτητές τους. Τονίστηκε ότι η μέριμνα για τους φοιτητές δεν πρέπει απλώς να περιλαμβάνει την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων και κατάλληλων δεξιοτήτων, αλλά και την παιδαγωγική τους προσέγγιση, με στόχο την κάλυψη των αναγκών τους για κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και καινοτομία αλλά και τη στήριξη της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους. Εκτός από την παροχή υψηλού επιπέδου διδασκαλία, η παιδαγωγική διάσταση του έργου των μελών ΔΕΠ είναι εξίσου σημαντική και δεν πρέπει να υποτιμάται.

Η αξιολόγηση, ωστόσο, της διδακτικής και την εν γένει παιδαγωγικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ προβλημάτισε πολύ τους συνέδρους και οι αναφορές έγιναν σε δύο επίπεδα: το πρώτο επίπεδο περιλάμβανε την αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ μέσω της ετήσιας διαδικασίας αξιολόγησης από τους φοιτητές, όπως έχει καθοριστεί από την Α.Δι.Π.. Όλες οι ομάδες σημείωσαν ότι μέσα από τις τρέχουσες διαδικασίες ετήσιας αξιολόγησης της Α.Δι.Π., δεν καλύπτεται η διάσταση της διδασκαλίας κατά την αξιολόγηση των μελών ΔΕΠ. Προτάθηκε η ανανέωση των ερωτηματολογίων της Α.Δι.Π. προκειμένου να προστεθούν ενότητες ποιοτικής κυρίως αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ από τους φοιτητές αλλά και αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους του διδάσκοντες. Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας κατά τις διαδικασίες επιλογής και εξέλιξης των μελών ΔΕΠ. Εδώ σημειώθηκε πως η διδακτική ικανότητα κι επίδοση δεν αξιολογείται -παρά μόνον επικουρικά. Αντίθετα, η έμφαση δίνεται στο ερευνητικό κυρίως έργο και δευτερευόντως στο διδακτικό, όπως και στο διοικητικό έργο, επιβεβαιώνοντας αυτό που έχει τονιστεί τόσο από μελέτες<sup>26</sup> όσο και από τα ίδια τα μέλη ΔΕΠ, που γνωρίζουν ότι για την εξέλιξή τους μετρούν οι δημοσιεύσεις και τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν -κι όχι η ποιότητα του διδακτικού τους έργου. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, εφόσον δεν περιλαμβάνεται στις θεσμικές υποχρεώσεις και δεν είναι ζητούμενο κατά την σταδιοδρομία των πανεπιστημιακών δασκάλων, θα συνεχίσει να παραμένει ένα συμπληρωματικό/συνεκτιμώμενο κι όχι ένα ουσιαστικό και καθοριστικό στοιχείο για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ.

<sup>26</sup> βλ την μελέτη του Boyer (1990) που τονίζει πως στη διδασκαλία πρέπει να αποδοθεί υψηλότερο κύρος, καθώς η έρευνα έχει επισκιαστεί τη σημασία της για την ποιότητα του πανεπιστημιακού έργου



Ανοιχτό εν τούτοις, παραμένει ακόμα το ζήτημα της πιστοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής δεξιοτήτων των μελών ΔΕΠ. Δεν παραγνωρίζουμε ότι αποτελεί ένα ευαίσθητο και πολυδιάστατο ζήτημα, το οποίο μάλλον να χρήζει ιδιαίτερης μελέτης από πλευράς Υπουργείου Παιδείας, ώστε να μην δημιουργηθούν παρανοήσεις, ειδικά αν σχετιστεί με κάποιον τρόπο με τις κρίσεις και την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ σε επόμενη βαθμίδα.

### **Ως προς τον άξονα 2: Υποστήριξη Διδακτικού Έργου / Θεωρία και Πράξη**

Οι ομάδες εργασίας έθιξαν το ζήτημα της έλλειψης βασικού θεωρητικού υπόβαθρου που θα μπορούσε να δανειστεί στοιχεία από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδικότερα την θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, από τις Νευροεπιστήμες αλλά και τις Θεωρίες Μάθησης. Αρκετές ομάδες πρότειναν την ανάγκη να προκληθούν συζητήσεις προβληματισμού αλλά και ανάπτυξης εξειδικευμένου υλικού, που θα στηρίξει την κατάρτιση των μελών ΔΕΠ μέσα στα Πανεπιστήμια.

Τα Γραφεία Υποστήριξης της Διδασκαλίας, που προβλέπονται από τον Ν. 4009, άρθρο 51, που μπορούν να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν άμεσα στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση αυτή, αποτελούν ένα εξαιρετικό εφελκυστικό για ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών και γενικά για επιμόρφωση, θεσμικά κατοχυρωμένη, σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κάποιες ομάδες, μάλιστα, πρότειναν τη συνεργασία των δομών αυτών για μια συνολικότερη προσέγγιση.

Γενικά, για την υποστήριξη του διδακτικού έργου, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο, φάνηκε να προκρίνεται η άποψη ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και καλών πρακτικών, μελλοντικών συνεργειών που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ανάμεσα στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Όμως, τα μέλη ΔΕΠ προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες/πεδία και πιθανότατα έχουν πολύ διαφορετικές γνώσεις κι εμπειρίες αλλά και ανάγκες διδασκαλίας, π.χ. τι γίνεται στα Εργαστηριακά μαθήματα ή τα μαθήματα μεγάλων ακροατηρίων; Προτάθηκε η δημιουργία ενός Αποθετηρίου Καλών Πρακτικών, που θα βοηθούσε πολύ -ειδικά τα νέα μέλη ΔΕΠ- στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων κατάλληλων για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

### **Ως προς τον άξονα 3: Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής - Πρωτοβουλίες – Επόμενα Βήματα**

Όλες οι ομάδες σημείωσαν ότι το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αποτελεί μια σημαντική πρωτοβουλία και μια «φωνή» που θα μπορούσε να ακουστεί από θεσμικούς παράγοντες, π.χ. την Α.Δι.Π. Ωστόσο, χρειάζεται να έχουμε ρεαλιστικές προσδοκίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να αποτελέσει μοχλό για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας κατάρτισης γύρω από τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο

των μελών ΔΕΠ, αλλά και αξιολόγησής του, η οποία δεν πρέπει να θεωρείται απειλητική αλλά αναπτυξιακή.

Ένα ενδιαφέρον σημείο που αναδείχτηκε από τους συνέδρους είναι η σημασία που απέδωσαν στη δημιουργία Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης στο πλαίσιο λειτουργίας των ΑΕΙ για την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης έχουν ήδη προχωρήσει στην λειτουργία τέτοιων δομών, οι οποίες ήδη ξεκίνησαν να δραστηριοποιούνται ως εφαλτήριο εκπαιδευτικών δράσεων και πρωτοβουλιών. Σημαντικός παράγοντας θεωρείται η στελέχωσή τους με μέλη ΔΕΠ και συνεργάτες που θα είναι γνώστες των πεδίων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της ενεργού και μετασχηματίζουσας μάθησης και της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, καθώς και η μελλοντική αξιοποίηση πόρων από ευρωπαϊκά προγράμματα. Ωστόσο, η στήριξη τόσο από τις Διοικήσεις των Πανεπιστημίων όσο και από το Υπουργείο Παιδείας αποτελούν σημαντικό στοιχείο που θα καθορίσει την εξέλιξη της δημιουργικής λειτουργίας τους.

Οι σύεδροι έδειξαν να συμφωνούν ότι η θεσμοθέτηση από το Υπουργείο Παιδείας της αξιολόγησης, της πιστοποίησης δηλαδή, του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ, θα συνέβαλε ως ένας επιπλέον δείκτης κατά την διαδικασία εκλογής/εξέλιξης των μελών ΔΕΠ, και θα βοηθούσε σημαντικά στην αναβάθμιση της διδακτικής και παιδαγωγικής διάστασης του έργου των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, χρειάζεται να βρεθεί μια χρυσή τομή, ώστε η εκτίμηση της διδακτικής διάστασης ενός διδάσκοντα να μην πάρει χαρακτήρα ελέγχου αλλά ανατροφοδότησης κι επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Εδώ ο ρόλος της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) θεωρήθηκε κεντρικής σημασίας, καθώς πρόκειται για την αρμόδια για θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη του ερευνητικού και του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ. Καθώς γράφεται το παρόν Σημείωμα, ωστόσο, η Α.ΔΙ.Π. έχει μετεξελιχθεί στην Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.), και αποτελεί πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) ήδη από τον Ιούνιο του 2015.

Ως επόμενο βήμα του Δικτύου προτάθηκε η οργάνωση αρχικά ενός επόμενου Πανελληνίου Συνεδρίου ίσως και ενός Διεθνούς Συνεδρίου στη συνέχεια, με την συνεργασία ιδρυμάτων κι επιστημόνων του εξωτερικού λαμβάνοντας υπόψη τις οργανωτικές δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος. Το Newsletter του Δικτύου θα συνεχίσει να ενημερώνει τα μέλη του Δικτύου για τις εξελίξεις στο πεδίο, τις δράσεις και τις δημοσιεύσεις τους.

## Το Συνέδριο μέσα από την προσωπική μου «ματιά»

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Δ.Π.Θ.

Καθώς έγραφα το παρόν Σημείωμα, ανακάλεσα στη μνήμη μου (με τη βοήθεια και των σημειώσεών μου) τις εικόνες και τις διεργασίες του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στη χώρα μας. Δεν θα διστάσω να παραδεχτώ ότι η εισαγωγή της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα: το πεδίο αφενός είναι σχετικά άγνωστο στη χώρα μας, αν και στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται συστηματικά από τη δεκαετία του '60, ως εκ τούτου πιθανόν να αναπτύσσονται δυναμικές άμυνας και αντίστασης στον ακαδημαϊκό χώρο. Σημείο που πιθανόν να σχετίζεται με το «καυτό» θέμα που αγγίζει, αυτό της αξιολόγησης των μελών ΔΕΠ, που είναι άμεσα συνδεδεμένο και με την εξέλιξή τους σε επόμενες βαθμίδες. Επιπλέον, στα ελληνικά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μάλλον, δεν έχει εδραιωθεί μια κουλτούρα δημοκρατικών συνεργασιών και στήριξης ανάμεσα στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ενώ αντίθετα, συναντούμε συχνά φαινόμενα νεποτισμού, εξάρτησης και παντοδυναμίας του Καθηγητή-κυρίαρχου ενός γνωστικού πεδίου (Γκότοβος, 2015).

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία (European University Association, 2005a, 2005b, 2006; Loukkola, & Zhang, 2010; Sattler & Sonntag, 2018) θα μπορούσαμε, ίσως, να αναφερθούμε στο Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ως μια bottom-up πρωτοβουλία των μελών ΔΕΠ στην Ελλάδα, που οδηγεί στη δημιουργία μιας ποιοτικής οργανωσιακής κουλτούρας στα Πανεπιστήμια, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η οργανωσιακή αυτή κουλτούρα που οικοδομείται σιγά-σιγά και στη χώρα μας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω του Δικτύου «χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία: αφενός, ένα πολιτιστικό / ψυχολογικό στοιχείο κοινών αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δέσμευσης για την ποιότητα και, από την άλλη, ένα δομικό / διαχειριστικό στοιχείο με καθορισμένες διαδικασίες που ενισχύουν την ποιότητα και στοχεύουν στο συντονισμό των μεμονωμένων προσπαθειών» (European University Association, 2006: 10). Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Schein (2010) σημειώνει πως η ποιοτική οργανωσιακή κουλτούρα αναπτύσσεται με βάση ποιοτικές αξίες και κοινές βασικές παραδοχές (π.χ. δέσμευση) σε έναν οργανισμό, δηλ ασυνείδητες πεποιθήσεις που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των οργανωτικών μελών και είναι δύσκολο να αποκρυπτογραφηθούν. Επομένως, διαφαίνεται πως οδηγούμαστε στην δημιουργία μιας ανάλογης κουλτούρας στα ΑΕΙ,

κάτι που υπήρξε ένα από τα κεντρικά ζητούμενα του Δικτύου και τονίστηκε τόσο στο Συμπόσιο του 2016, όσο και στο Συνέδριο του 2019.

Ένα σημείο που και σήμερα με προβληματίζει, είναι η επιλογή της μεθοδολογίας εργασιών του Συνεδρίου. Στο Συνέδριο αυτό δεν ακολουθήθηκε η γνωστή παραδοσιακή διαδικασία αποστολής ατομικών (ή και συλλογικών) εργασιών προς ανακοίνωση πριν την διεξαγωγή του. Αντίθετα, η αποστολή των κειμένων προς δημοσίευση στα Πρακτικά βασίστηκε στις συζητήσεις των εργασιών στο πλαίσιο του Συνεδρίου και έπρεπε στη συνέχεια με την φροντίδα των Συντονιστών των ομάδων, να σταλούν τα πλήρη κείμενα προς δημοσίευση σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Ενώ φάνηκε ότι η επιτόπου εργασία σε ομάδες πήγε πολύ καλά και τα πορίσματα ήταν δημιουργικά και ουσιαστικά, υπήρξε καθυστέρηση στην αποστολή των κειμένων και αρκετή ...γκρίνια, καθώς ο φόρτος εργασίας όλων και η χρονική απομάκρυνση έκανε ακόμα πιο δύσκολη την συγκέντρωση στοιχείων, σημειώσεων και συνεργειών. Ίσως, εμείς οι ίδιοι, οι ήδη ευαισθητοποιημένοι και προβληματισμένοι Πανεπιστημιακοί να χρειάζεται να διέλθουμε μιας διεργασίας απομάθησης από την στερεότυπη διαδικασία αποστολής κειμένων προς κρίση και δημοσίευση σε έναν Τόμο Πρακτικών ενός Συνεδρίου. Ίσως, στο πλαίσιο μιας ψυχαναλυτικής διάστασης εξήγησης, να πρόκειται για την προτεινόμενη από τον Bion (1970, 2013) λειτουργία της σύγκρουσης, που στην ουσία αποτελεί μηχανισμό άμυνας ως αντίδραση άγχους και αμφιθυμίας μιας επαγγελματικής ομάδας, που πρέπει ένα αντιμετωπίσει ένα νέο έργο (και προκλήσεις) σε συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο. Ίσως, πάλι, η συγγραφή ατομικών κειμένων -κι όχι συλλογικών εργασιών να αποτελεί μια νοητική μας συνήθεια, ειδικά αν οι απόψεις μας χρειάζεται να παρακολουθήσουν συγκεκριμένους άξονες συζήτησης και σχολιασμού. Είναι, λοιπόν, πιθανόν κάθε αλλαγή στον οικείο μας τρόπο συγγραφής και αποστολής προς δημοσίευση ενός κειμένου για τα Πρακτικά ενός Συνεδρίου να συναντά εγγενείς αντιστάσεις, στο πλαίσιο των εσωτερικών μηχανισμών άμυνας απέναντι στο άγχος που προκαλεί κάθε τι διαφορετικό από τις συνήθειες και εμπειρίες μας.

Ωστόσο, πρέπει να παραδεχτώ ότι αισθάνομαι μεγάλη χαρά και δικαίωση που ανέλαβα το βάρος της επιστημονικής και οργανωτικής προσπάθειας για την υλοποίησή του, με την πολύτιμη συνεργασία των φίλων και συναδέλφων, του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών Θανάση Καραλή και του Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης Πέτρου Γουγουλάκη, που ήταν οι άλλοι δύο Συντονιστές του Συνεδρίου. Παρά τις όποιες δυσκολίες, λοιπόν, η προσωπική μου αποτίμηση έχει θετικό πρόσημο. Εκτιμώ ότι το Συνέδριο ήταν επιτυχημένο, δημιουργικό και πρωτοποριακό για τα δεδομένα της ελληνικής πανεπιστημιακής κοινότητας. Η συμμετοχή των συνέδρων ήταν πολυσχιδής, δημιουργική και αξιόλογη, καθώς τα πορίσματα των εργασιών που παρουσιάστηκαν άγγιξαν πολύ εύστοχα ουσιαστικές

πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των πανεπιστημιακών δασκάλων με έμφαση στη διδακτική τους ικανότητα.

Όμως, το πιο σημαντικό στοιχείο που κρατώ είναι το γνήσιο κι έντονο ενδιαφέρον των συναδέλφων Πανεπιστημιακών για το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, μια αληθινά bottom-up πρωτοβουλία της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας, που με πνεύμα καινοτομίας, συνεργασίας και δημιουργίας ξεκίνησε και συνεχίζει δυναμικά τη δράση του. Η ταυτότητά του συνδιαμορφώνεται μέσα από τις ερευνητικές και επιστημονικές ανησυχίες, ζυμώσεις και δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τα μέλη του και εναπόκειται στην συνεισφορά τους να αποκρυσταλλωθεί δυναμικά ο ρόλος του στην εξέλιξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Bion, W. R. (2013). *Experiences in groups: And other papers*. London: Routledge.
- Boyer EL. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Γκότοβος, Α. (2015). Ανομία και πελατειακά δίκτυα στα ελληνικά πανεπιστήμια: η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 14, 33-83. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.473>
- European University Association (2005a). *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the quality culture project, 2002–2003*. Brussels: European University Association. Retrieved from [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1\\_full.1111487662479.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf)
- European University Association (2005b). *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the quality culture project, Round II—2004*. Brussels: European University Association. Retrieved from <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>
- European University Association. (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. Brussels: European University Association. Retrieved from [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)
- Loukkola, T, & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1—Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University

Association. Retrieved  
from <http://aic.lv/bolona/2010/Reports/Examining%20Quality%20Culture%20Part%201.pdf>

Sattler C., & Sonntag K. (2018) Quality Cultures in Higher Education Institutions—  
Development of the Quality Culture Inventory. In: Meusbürger P., Heffernan M.,  
& Suarsana L. (Eds), *Geographies of the University*. Knowledge and Space, vol 12.  
Springer, Cham. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3->

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco:  
Jossey-Bass.





## Διοργάνωση



**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΟΡΙΑΚΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΝΕΤΙΚΗΣ**  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

**ISBN: 978-618-5182-08-03**