

Η ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα

Κατερίνα Κεδράκα, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1	Έννοια	3
2	Αναγκαιότητα	5
3	Αφειτηρίες προσέγγισης.....	7
3.1	Οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες/ουσες	7
3.2	Οι φοιτητές/τριες.....	9
3.3	Τα Πανεπιστήμια	12
4	Η εξέλιξη της ΠΠ στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο	15
5	Η διαδρομή της στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	20
6	Μια σύντομη ιστορική αναδρομή	21
7	Πρόσφατες εξελίξεις.....	24
8	Καταληκτικές σκέψεις- Προκλήσεις και Προοπτικές.....	31
	Βιβλιογραφικές Αναφορές	33

1 Έννοια

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Ο στόχος της είναι να προσεγγιστεί με παιδαγωγικούς όρους το παρεχόμενο διδακτικό έργο και να αναπτυχθούν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα Πανεπιστήμια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης, υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες και τους φοιτητές να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές διδασκαλίας κι επικοινωνίας. Ειδικά για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους ο ρόλος της είναι να προτείνει πλαίσια και μέσα στήριξης, ώστε να καταγράψουν τις ανάγκες τους, να αναστοχαστούν ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη και τον ρόλο τους, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με την αξιοποίηση κατάλληλου υλικού και σύγχρονων τεχνολογικών μέσων κι εφαρμογών κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ενεργού μάθησης (Κεδράκα, 2022).

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, που συναντάται με τους αγγλοσαξονικούς όρους *University Pedagogy* ή *Higher Education Pedagogy*, ενώ συνιστά μια διακριτή επιστημονική περιοχή, έχει σαφείς και σημαντικές εισροές και από άλλα πεδία, όπως η Διδακτική Μεθοδολογία, η Γνωστική Ψυχολογία, η Εκπαιδευτική Πολιτική και η Κοινωνιολογία, ενώ το θεωρητικό της υπόβαθρο εμφανίζει σημαντική ώσμωση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι βασικότερες από τις εξελίξεις που οδήγησαν στην εκκίνηση αλλά και στη σημαντική ανάπτυξη αυτού του πεδίου είναι η κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη δεκαετία του 1960, η μαζικοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η διάδοση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου (Καραλής, 2020).

Οι Handelsman *et al* (2004) σημειώνουν ότι από τη δημοσίευση της έκθεσης με τίτλο: «Επιστήμη για όλους τους Αμερικανούς» το 1989 στην AAAS (American Association for the Advancement of Science) όλα τα fora, οι ειδικοί και οι ομάδες εργασίας έχουν συμφωνήσει ότι η μεταρρύθμιση στον τομέα της επιστήμης και γενικότερα, η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην «επιστημονική διδασκαλία» και όχι σε βαρετές και μονότονες διαλέξεις που δεν προάγουν την ικανότητα κριτικής σκέψης κι ερευνητικής ικανότητας. Η επιστημονική διδασκαλία, τονίζουν, περιλαμβάνει την ενεργό μάθηση, δηλαδή την υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων που έχουν συστηματικά δοκιμαστεί και αποδειχθεί ικανές να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν όλους τους φοιτητές στη διαδικασία της επιστήμης, καθώς σύμφωνα με όλα τα δεδομένα της σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής Μεθοδολογίας, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε μαθησιακές μεθόδους ενεργοποίησης των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Στην ουσία, το νέο αυτό πεδίο εστιάζει στις παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις, τις οποίες χρειάζεται ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, προκειμένου να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθησή τους (Gibbs & Coffey 2004; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Οι πρόσφατες προσεγγίσεις εστιάζουν στην επιθυμητή

έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, δηλαδή πόσες ώρες και ποια μαθήματα διδάσκει ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος, αλλά σε ποιοτικούς όρους, που αφορούν διαστάσεις του έργου του ως διδάσκων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, αν ενεργοποιεί τους φοιτητές του και επικοινωνεί μαζί τους, ποια υλικά, εργαλεία και μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει (Κεδράκα, 2022).

2 Αναγκαιότητα

Ο ρόλος των διδακτικού προσωπικού στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός και η διδακτική τους ικανότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Συχνά, όμως, στην ακαδημαϊκή κοινότητα κυριαρχεί η άποψη ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της μάθησης κι όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης δεν βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, και η συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εστιάζεται, κυρίως, γύρω από το ζήτημα του άνισου κύρους της διδασκαλίας σε σχέση με την έρευνα, όπως με ευκρίνεια αποτυπώνεται στις περιπτώσεις προαγωγής και εξέλιξης των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας (Κεδράκα & Δημάση, 2016).

Η επιδίωξη της ποιότητας στη διδασκαλία είναι κυρίως ατομική υπόθεση κάποιων - όχι λίγων - διδασκόντων, αλλά όχι θεσμικός στόχος. Αντίθετα με την ποιότητα στην έρευνα, η ποιότητα στη διδασκαλία δεν είναι τόσο εύκολα μετρήσιμη. Με αποτέλεσμα να κυκλοφορεί και να αναπαράγεται η αντίληψη του ταλέντου για τη διδακτική ικανότητα. Έχεις ή δεν έχεις διδακτικό ταλέντο. «Ο δάσκαλος γεννιέται, δεν... γίνεται». Αλίμονο όμως αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασίζει την αποτελεσματική λειτουργία του στη στελέχωσή του μόνο από ταλαντούχους δασκάλους. Το είδος είναι σίγουρα πολύτιμο, αλλά και δυσεύρετο για να βασίζεσαι σ' αυτό. Ένα μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το σημερινό, θα πρέπει να υπολογίζει κυρίως στους διδάσκοντες, τους οποίους χρειάζεται να τους στηρίξει και να τους αναδείξει μέσα από το κατάλληλο περιβάλλον που θα ωθεί όλους να "βγάλουν" τον καλύτερό τους εαυτό (Τροχανάς, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός από τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, επισημαίνεται και το θέμα της επικοινωνίας ως ένα σημαντικό στοιχείο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Duff, 2003). Το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να επηρεάσει και το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, κάτι που ενισχύει την ανάγκη υιοθέτησης αποτελεσματικών στρατηγικών παιδαγωγικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια (Kaplan & Owings, 2013). Η καλή επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων καθώς και η ικανοποίηση των σκοπών ενός προγράμματος σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συναρτάται άμεσα με τις διδακτικές δεξιότητες και στρατηγικές των διδασκόντων, για την ενίσχυση των οποίων λαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως είναι η βράβευση των εξαιρετικών διδασκόντων κυρίως με σημείο αναφοράς την ανταπόκρισή τους στην «ψηφιακή επανάσταση» και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (McInnis, 2003). Στα προσωπικά κίνητρα των διδασκόντων για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας θεωρούνται σημαντικά αλλά ποικίλουν σε συνάρτηση με την εμπειρία των διδασκόντων. Ενδεικτικά, αναφέρεται η περίπτωση της Αυστραλίας, όπου σχετική έρευνα των Ryan, Fraser and Dearn (2004) διαπίστωσε πως στην, η ιδέα ότι τα νεοπροσλαμβανόμενα μέλη ΔΕΠ θα έπρεπε να συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης των διδακτικών τους ικανοτήτων και της διδακτικής τους επίδοσης, ήταν αρχικά αποδεκτή. Όμως, τα ήδη υπηρετούντα μέλη ΔΕΠ ήταν απρόθυμα να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα, επικαλούμενα φόρτο εργασίας και περιορισμένο χρόνο. Οι Hagenauer and Volet (2014) ερευνώντας το θέμα των συναισθημάτων των Καθηγητών Πανεπιστημίου που παράγονται μέσα από τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές τους, καταλήγουν ότι το

ενδιαφέρον για τη σημασία της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι περιορισμένο.

Ωστόσο, ενώ όλοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα στήριξης των πανεπιστημιακών δασκάλων στο διδακτικό και τον εν γένει παιδαγωγικό τους ρόλο, η πιστοποίηση ανάλογων γνώσεων και δεξιοτήτων παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα. Αυτό οφείλεται στο ότι γίνονται συσχετισμοί με θέματα αξιολόγησης (επομένως και εξέλιξής) τους, καθώς η ίδια η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι μία διαδικασία που προβληματίζει, και συχνά οδηγεί σε επιφύλαξη και αντιστάσεις από την πλευρά των διδασκόντων. Σήμερα, στο ελληνικό Πανεπιστήμιο ακόμα 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, δεν εξετάζεται ως παράγοντας που συμβάλλει στο επιστημονικό -και επαγγελματικό- προφίλ του διδάσκοντα. Κι ενώ ο τίτλος 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 γίνουν καλύτεροι ερευνητικά, πώς θα δημοσιεύουν περισσότερο και πώς τα άρθρα τους θα εμφανίζονται σε περιοδικά με impact factor, ενώ είναι σχεδόν ταμπού το πώς θα γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι για τους φοιτητές τους. Ωστόσο, στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης άρχισε να μπαίνει ψηλά στην ατζέντα, το ενδιαφέρον για την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συνδέεται με την καινοτομία στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που υιοθετούνται, στη βάση ανάλογης στρατηγικής των ΑΕΙ (ΕΝQA, 2019). Ο όρος 'ποιότητα' στην εκπαίδευση είναι σύνθετος και πολυεπίπεδος και έχει προσεγγιστεί από πολλές οπτικές. Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης επιλέχθηκε 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.

Στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα μόνον πρόσφατα έχει εισαχθεί η έννοια της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, ως ένα νέο, εξειδικευμένο πεδίο θεωρίας και πράξης της Παιδαγωγικής Επιστήμης στα Πανεπιστήμια, σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής, με επίκεντρο την επαγγελματική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας (Κεδράκα & Δημάση, 2016; Κεδράκα, 2020; Τσιακίρη, Ασωνίτου, Μαυρομμάτη, Μπαγάκης, & Τσιμπουκλή, 2020). 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 (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2016); Η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης περιλαμβάνει τόσο το μόνιμο διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και τους διδάσκοντες που παρέχουν διδακτικό έργο, όχι πάντα σε μόνιμη βάση (π.χ. ακαδημαϊκοί υπότροφοι, εντεταλμένοι καθηγητές, διδάσκοντες βάσει του ΠΔ 407/81, μεταδιδάκτορες, υποψήφιοι διδάκτορες, επιστημονικοί συνεργάτες, κλπ.) αλλά και όλους τους μόνιμους εργαζόμενους στα ΑΕΙ που συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων (βλ. μέλη ΕΔΙΠ/ΕΤΕΠ/ΕΕΠ).

3 Αφετηρίες προσέγγισης

Καταγράφονται τρεις αφετηρίες ενδιαφέροντος, προσέγγισης και μελέτης του πεδίου αυτού:

- **Αφετηρία 1^η: οι διδάσκοντες/ουσες**
- **Αφετηρία 2^η: οι φοιτητές/τριες**
- **Αφετηρία 3^η: τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

3.1 Οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες/ουσες

Η πρώτη αφετηρία είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των πανεπιστημιακών δασκάλων, πεδίο ενδιαφέροντος της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που εστιάζει στην εξέλιξη, όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του εργασιακού προφίλ του σύγχρονου πανεπιστημιακού δασκάλου, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εργασιακού περιβάλλοντος, του Πανεπιστημίου. Τα ΑΕΙ εξ ορισμού αποτελούν οργανισμούς μάθησης, με ισχυρό όραμα και υψηλούς στόχους, είναι ανοιχτά στην κοινωνία και εξασφαλίζουν προϋποθέσεις για προσωπική / συλλογική μάθηση, καινοτομία, πειραματισμό, καθώς λειτουργούν ως μία κοινότητα μάθησης που διαχειρίζεται συνολικά την παραγόμενη στους κόλπους του γνώση και τη συνδέει με την ευρύτερη κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών (με έμφαση στην αλλαγή των «ανθρώπων») και η ανάπτυξη του οργανισμού («οργανωσιακή» αλλαγή) (Marsick & Watkins, 2003). Η Louis (2006) υποστηρίζει ότι η βελτίωση της ικανότητας των διδασκόντων για αποτελεσματική διδασκαλία, συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που τους εμπλέκει ενεργά σε διαδικασίες ενίσχυσης της ατομικής μάθησης προς όφελος των φοιτητών τους αλλά και σε διαδικασίες συνολικής βελτίωσης του οργανισμού, διότι, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2016) οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν το εξωτερικό περιβάλλον, να διευκολύνουν την οργανωσιακή αλλαγή, την καινοτομία και κυρίως την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων τους.

Ωστόσο, η κατάρτιση των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι δεδομένη και στην πράξη η πλειοψηφία των καθηγητών αναπαράγει τον τρόπο διδασκαλίας που έχουν βιώσει οι ίδιοι ως φοιτητές. Χρειάζεται να διαθέτουν επικαιροποιημένες παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις -εκτός, βέβαια, από αυτές που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Ζητήματα που αφορούν στις παραδοχές, τις αντιστάσεις των πανεπιστημιακών δασκάλων αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του ρόλου τους, αν περάσουν από κριτικές διαδικασίες απομάθησης, θα αποφευχθούν απόψεις και πρακτικές βασισμένες σε στερεότυπα και παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Cranton, 2002).

Τα ζητήματα που σχετίζονται με το επαγγελματικό προφίλ των ακαδημαϊκών δασκάλων αποτελούν πεδίο αναζητήσεων και προβληματισμών. Το ακαδημαϊκό επάγγελμα, παρότι έχει μια συνέχεια στην άσκηση καθηκόντων (βλ. έρευνα και διδασκαλία) είναι δυναμικό από τη φύση του (Siekkinen, Pekkola & Carvalho, 2019). Ωστόσο, οι απαιτήσεις διαρκώς μεταβάλλονται και καταγράφεται μια διεύρυνση των καθηκόντων των πανεπιστημιακών

(Βεργίδης, 2016). Κι ενώ τα μέλη ΔΕΠ παρακολουθούν συνεχώς τις πλέον πρόσφατες εξελίξεις στο γνωστικό τους πεδίο, δεν συμβαίνει το ίδιο με τις εξελίξεις στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Gibbs (1995) τονίζει ότι η ποιότητα στην έρευνα δεν σημαίνει αυτόματα και ποιότητα στη διδασκαλία. Για τον Shulman (2004) ο ιδανικός πανεπιστημιακός δάσκαλος είναι αυτός που, όχι μόνο γνωρίζει το γνωστικό του αντικείμενο και πώς να το διδάξει, αλλά ξέρει πώς να το μετατρέψει σε κάτι που οι φοιτητές του μπορούν να κατανοήσουν πώς να το εφαρμόσουν. Σύμφωνα με τον Skelton (2005) οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες δεν αρκεί να είναι μόνο αποτελεσματικοί, αλλά χρειάζεται να είναι ικανοί να υιοθετούν μια βαθιά και με νόημα, δηλ. μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, -κι όχι μια επιφανειακή γνωσιοκεντρική διδασκαλία. Σε αυτήν την περίπτωση οι φοιτητές αναλαμβάνουν έναν πιο ενεργό ρόλο και βλέπουν τη μάθηση ως κάτι που ίδιοι κάνουν και όχι σαν κάτι που απλά τους επιβάλλεται! Οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία αλλάζουν με την εμπειρία. Υπάρχει δηλαδή ένδειξη ότι οι αντιλήψεις της διδασκαλίας εξελίσσονται με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας. Η παρακολούθηση, κατανόηση και υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών κατά την πανεπιστημιακή διδασκαλία δυσκολεύουν τους ακαδημαϊκούς, που αν και διαθέτουν εμπειρία, συνήθως δεν έχουν προηγούμενη παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση, ωστόσο, σημειώνουν πως είναι πολύ θετικοί στο να εμβαθύνουν στα ζητήματα αυτά μέσα από κοινότητες μάθησης (Kaltsidis, Orfanidou, Kedraka & Karalis, 2021).

Συνεπώς, οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες χρειάζεται να αναπτύξουν μια θετική οπτική, ως μέρος του θεσμικού τους ρόλου, μέσα από νέες παιδαγωγικές στρατηγικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσουν, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές έχουν εξελιχθεί και στηρίζονται εν πολλοίς σε δύο πυλώνες: τις on line εφαρμογές και την ενεργό μάθηση, επαναπροσδιορίζοντας παράλληλα τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας. Επομένως, γίνεται εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν αρκεί να περιορίζονται σε γνώσεις της επιστημονικής του εξειδίκευσης του, αλλά ο «καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται επιπλέον ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης: την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία αποτελεί την «καρδιά» της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Κεδράκα, 2016, 2020; Rotidi, Kedraka, Frementiti & Kaltsidis, 2020).

Ωστόσο, 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 η μέθοδος διδασκαλίας και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητά της. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος, αντί η διδασκαλία να αποτελέσει για τους φοιτητές κίνητρο και ερέθισμα για περαιτέρω ανάπτυξη, να οδηγούμαστε σε μια στείρα μεταφορά γνώσης, καθιστώντας τον διδάσκοντα περιττό. 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 εξέλιξή 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. 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 αν λειτουργούσε ανατροφοδοτικά στο πολυσύνθετο έργο που καλείται να επιτελέσει ο διδάσκων -και όχι πιθανόν ως επικριτής αυτού (Παυλή-Κορρέ, Καραλής, Τζοβλά, & Τσικρικώνα, 2020).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι αντιστάσεις των διδασκόντων για εργασιακές απαιτήσεις που δεν είχαν εξ αρχής θεωρηθεί ως αναγκαίες. Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής η εκπαίδευση των διδασκόντων αναφορικά με την αναγνώριση και ουσιαστική κάμψη των αντιστάσεων, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι Τσιακίρη, και συν. (2020) αναφέρουν πως 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 σχετίζονται -μεταξύ άλλων- με 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 και παθητικότητας, που επιδρά αρνητικά στη μαθησιακή διεργασία.

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 και μέσα από την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών (West, 2002).

Οι Τσιακίρη, και συν. (2020) σημειώνουν πως 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).

3.2 Οι φοιτητές/τριες

Παράλληλα, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική εστιάζει το ενδιαφέρον της στο προφίλ και τις ανάγκες των φοιτητών, όπως και στις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και στις απαιτήσεις για παροχή μιας υψηλού επιπέδου, διεθνοποιημένης σε σημαντικό βαθμό, επιστημονικής

εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του καλύτερου τρόπου διδασκαλίας των φοιτητών και την προώθηση της μάθησής τους (Kedra & Rotidi, 2017). Καθώς οι πληροφορίες γίνονται ολοένα και πιο εύκολα διαθέσιμες, ο ανταγωνισμός πιο έντονος και η τεχνολογία πιο διαδεδομένη, η ικανότητα για μάθηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τη συμμετοχή στη σημερινή οικονομία της γνώσης. Έτσι η μάθηση γίνεται επίσης πιο σύνθετη, καθώς δεν αφορά πλέον μόνο τη συσσώρευση γνώσεων και πληροφοριών. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν τους καλύτερους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές μαθαίνουν, αναπτύσσουν δημιουργικές ιδέες, βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και δημιουργούν καινοτόμα έργα, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας (Slavich και Zimbardo 2012).

Η φοιτητοκεντρική μάθηση προσφέρει έναν όρο-ομπρέλα για να περιγράψει τις προσπάθειες των φοιτητών να εμπλακούν ενεργά στη μάθησή τους και των ακαδημαϊκών δασκάλων να σχεδιάσουν και να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Hoidn 2017). Ως φοιτητοκεντρική μάθηση νοείται ως η δημιουργία ελκυστικών δραστηριοτήτων, η διδασκαλία σχετικών δεξιοτήτων και η ύπαρξη κινητοποιημένων φοιτητών. Η φοιτητοκεντρική μάθηση γίνεται κατανοητή με όρους πρακτικών στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο αμφιθέατρο που περιλαμβάνουν τους φοιτητές να βιώνουν, να συνεργάζονται, να δοκιμάζουν, να δημιουργούν, να αναστοχάζονται και να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση (O'Neill & McMahon 2005). Ωστόσο, η μέθοδος αυτή δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα σύνολο τεχνικών, αλλά θα πρέπει να θέτει υπό αμφισβήτηση τον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σχέση τους και τη διαδικασία της μάθησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα πανεπιστήμια, όπου οι φοιτητές χρειάζονται τόσο ανεξάρτητη σκέψη όσο και καθοδήγηση από ειδικούς, μέσα από δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να κατασκευάσουν τη γνώση μόνοι τους, ώστε να κατακτήσουν τις πολύπλοκες πτυχές και διαστάσεις των όσων μαθαίνουν. Η μάθηση και η διδασκαλία στα πανεπιστήμια δεν μπορούν να περιοριστούν σε καλές διδακτικές πρακτικές- ο τρόπος σκέψης, και οι παραδοχές που απορρέουν από τη μαθησιακή διεργασία είναι απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό που πραγματικά μπορεί να ονομαστεί «*μάθηση με επίκεντρο τους φοιτητές*» (Mascolo, 2009).

Συγχρόνως, η στάση των ίδιων των φοιτητών απέναντι σε αυτήν την προσέγγιση της μάθησης, δεν είναι ξεκάθαρη. Αν και οι περισσότεροι καθηγητές και φοιτητές συμφωνούν για τη σημασία των φοιτητοκεντρικών μεθόδων, αναγνωρίζουν παράλληλα, ότι απαιτείται να δαπανηθεί χρόνος και να υπάρξει δέσμευση των φοιτητών. Τα δύο αυτά ζητήματα αναδεικνύονται ως τα βασικότερα εμπόδια και θέτουν σημαντικούς περιορισμούς στην υιοθέτηση ανάλογων προσεγγίσεων. Από τη μία πλευρά, οι διδάσκοντες μιλούν για το χρόνο που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων τους, ενώ από την άλλη πλευρά, δεν συμμετέχουν όλοι οι φοιτητές πρόθυμα στα μαθήματα που χρησιμοποιούνται φοιτητοκεντρικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Εάν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ή τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ελπίζουν να μεταβούν σε περιβάλλοντα φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων, πρέπει να βρουν λειτουργικές εναλλακτικές λύσεις που να αντιμετωπίζουν τα "ζητήματα" του χρόνου και της δέσμευσης. Έτσι, συχνά, παρατηρείται ότι παρά τις καλές προθέσεις, τελικά, οι αποφάσεις για την διαδικασία της μάθησης

εξακολουθούν να λαμβάνονται από τον καθηγητή και τόσο οι φοιτητές όσο και το διδακτικό προσωπικό φαίνεται να μην ενοχλούνται (Trinidad, 2020).

Όλα αυτά σηματοδοτούν την ανάγκη ανάπτυξης μιας νέας κουλτούρας όχι μόνον στους καθηγητές, που χρειάζεται να διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα και επιθυμία ανανέωσης της γνώσης τους, αλλά και στους φοιτητές, που δεν πρέπει απλώς να αναμένουν να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες, αλλά να εμπλακούν κριτικά και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους.

Όπως αναφέρουν οι Καρυώτου και Κεδράκα (2019) η αξιοποίηση των εμπειριών και του κριτικού στοχασμού από τα νέα άτομα οδηγεί σε μία ουσιαστική μάθηση, καθοριστική για την κατάκτηση της ενηλικιότητας. Πότε, όμως, ένα άτομο θεωρείται ενήλικο; Οι φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ενήλικοι; Επί της ουσίας, το άτομο διανύει την περίοδο της ενηλικιότητας όταν εντοπίζει στοιχεία ωριμότητας στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του και έχει την τάση για αυτοπροσδιορισμό, κάτι που αναγνωρίζεται και από τον κοινωνικό του περίγυρο (Κόκκος, 2005β). Η αναδυόμενη ενηλικιότητα κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών αναφέρεται στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των φοιτητών όσο και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους, την αξιοποίηση των εξωτερικών βιωμάτων τους, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της δημιουργικότητάς τους, 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 (Τσιακίρη, και συν., 2020). 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 (Raikou, Karalis, & Kampeza, 2017; Raikou, Liadaki, & Karalis, 2016).

Οι Tsiapanitis και Karalis (2018), όπως και οι Ράικου και Φιλιππίδη (2018) συνδέουν το προφίλ των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την αναδυόμενη ενηλικιότητα. Ο Arnett (2000, 2004) στη θεώρηση του για την αναδυόμενη ενηλικιότητα (emerging adulthood), την περιγράφει ως μια περίοδο ανάμεσα στην εφηβεία και την ωριμότητα που κυμαίνεται στο ηλικιακό φάσμα των 17 έως 28 ετών, και που συνδέεται άμεσα με το τυπικό ηλικιακό φάσμα φοίτησης στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (προπτυχιακού και κατά ένα μέρος και μεταπτυχιακού επιπέδου). Στην περίοδο αυτή οι νέοι αναζητούν, συχνά μέσα από μια επαμφοτερίζουσα διάθεση, την ταυτότητά τους. Οι Ράικου και Φιλιππίδη (2018) αναφέρουν ότι περιλαμβάνει μια φάση αναπτυξιακών προκλήσεων 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. Είναι η περίοδος όπου το νέο άτομο, μέσα από αναπτυξιακές προκλήσεις, παίρνει σημαντικές αποφάσεις για τη μελλοντική του ζωή. Ο Brookfield (2012) επισημαίνει ότι οι φοιτητές οποιασδήποτε ηλικίας θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι, καθώς αξιοποιούν το Πανεπιστήμιο για να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα, να ανεξαρτητοποιηθούν και να αυτοπροσδιοριστούν ως άτομα.

Ωστόσο, στην τρέχουσα αντίληψη περί πανεπιστημιακής διδασκαλίας, θεωρείται 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 συμφοιτητές τους ε) πώς να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν μεγάλο όγκο πληροφοριών κ.ο.κ. (Τσιακίρη, και συν., 2020). 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).

3.3 Τα Πανεπιστήμια

Είναι φανερό ότι ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός και η εκπαιδευτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση παροχή κριτικής, μετασχηματιστικής γνώσης και εν τέλει, ποιοτικής εκπαίδευσης (Cranton, 2002). Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή κοινότητα επικρατεί σχεδόν ομοφωνία αναφορικά με την άποψη ότι η Πανεπιστημιακή διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της μάθησης κι όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία (McInnis, 2003). Έτσι, τα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αντιμετωπίζονται, συνήθως, ως δευτερευούσης σημασίας και η συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του προσωπικού των ΑΕΙ/ΤΕΙ εστιάζεται, κυρίως, γύρω από το ζήτημα του άνισου κύρους της διδασκαλίας σε σχέση με την έρευνα, όπως με ευκρίνεια αποτυπώνεται στις περιπτώσεις προαγωγής και εξέλιξης των μελών της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα και οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προσδίδουν γόητρο, τίτλους και κονδύλια, ενώ το διδακτικό έργο και η ποιότητά του, συχνά, θεωρείται «αναγκαίο κακό» στην ακαδημαϊκή καριέρα.

Στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκαν δομές για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την οργάνωση εργαστηρίων ή άλλων επιστημονικών δράσεων και γενικά, την παροχή ευκαιριών υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού, τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, την οργάνωση και στήριξη συνεδρίων, ημερίδων και ενεργειών προβολής και ενημέρωσης και ερευνητικών προγραμμάτων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, και την ανάπτυξη αποθετηρίων βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού, ψηφιακού και έντυπου. Έτσι, ίδρυσαν τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης (CTL), σχετικά πρόσφατες δομές υποστήριξης που λειτουργούν εντός ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, αλλά αναπτύχθηκαν εντυπωσιακά μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Δεδομένης της ιδιαιτερότητας και της ποικιλίας μεταξύ ακαδημαϊκών ιδρυμάτων σε όλο τον κόσμο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές τόσο ως προς την αποστολή, τις λειτουργίες, την οργανωτική δομή (Hurtado & Sork, 2015), όσο και ως προς το όνομα που χρησιμοποιείται για αυτά: συνήθως τις βρίσκουμε κάτω από το όνομα Κέντρο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (CTL) ή Κέντρο για την ενίσχυση της

διδασκαλίας και της μάθησης (CETL). Μερικές φορές περιλαμβάνονται και όροι όπως "αριστεία", "καινοτομία", "ανάπτυξη", "προώθηση", "πρόοδος" και "υποστήριξη".

Σύμφωνα με τους Hurtado and Sork (ό.π.), το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης (CTL) στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν ήταν το πρώτο που ιδρύθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1962. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, εκατοντάδες ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ιδρύσει τέτοια κέντρα, ανταποκρινόμενα σε παρόμοια εθνική έκκληση, για την υποστήριξη και την προώθηση διορθωτικών αλλαγών στους θεσμούς. Οι McDowell *et. al.* (2007) υποστηρίζουν ότι τα αντίστοιχα γραφεία στο Ηνωμένο Βασίλειο (Centers for Excellence in Teaching & Learning - CETL) προέκυψαν από μια "Κυβερνητική Λευκή Βίβλο" με τίτλο "The Future of Higher Education", που δημοσιεύθηκε το 2003, η οποία αναγνώριζε ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και η μάθηση είναι ουσιαστικά στοιχεία για την προώθηση της αριστείας και των ευκαιριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα Κέντρα Αριστείας στη Διδασκαλία και τη Μάθηση (CETL) προτάθηκαν ως ένας τρόπος αναγνώρισης, επιβράβευσης και διάδοσης των καλών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πραγματικότητα, τα επιτυχημένα CTL θα λάβουν σημαντική χρηματοδότηση για να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών τους (Asimakopoulos, Karalis & Kedraka, 2021).

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 (Κόκκος, 2016). 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 αντικειμένου, μεθόδους όπως το in-service learning, τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες φοιτητών, την υιοθέτηση μορφών εκπαίδευσης όπως τα tutorials, και βεβαίως, την εκπαίδευση των διδασκόντων στις προαναφερθείσες πρακτικές και θεωρίες μάθησης. Πράγματι, 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 (Μπαγάκης, 2018). 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 (Neulier, 2015).

Τίθεται το ερώτημα αν στη διάρκεια της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο οι στόχοι της διδασκαλίας είναι απλώς η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους, η βελτίωση των τεχνικών και επαγγελματικών τους προσόντων ή ο προσανατολισμός τους, ή αν διενεργούνται αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συμμετοχής σε μία κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη (Τοκα & Γιότι, 2021); Στην Ελλάδα πρόσφατα ξεκίνησε ο διάλογος ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς για καινοτόμες προσεγγίσεις βιωματικής διδασκαλίας και μετασχηματίζουσας μάθησης (Κεδράκα, 2016, 2020). Άρχισε να αναδεικνύεται η σημασία της χρήσης σύγχρονων τεχνικών εκπαίδευσης που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό (Kedraka & Rotidi, 2017). Εξαιτίας της μεγάλης εξοικείωσης της νέας γενιάς

φοιτητών με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο (Κεδράκα & Δημάση 2016), όπως άλλωστε αναδείχτηκε μέσα από την εμπειρία της παγκόσμιας πανδημίας Covid-19 (Karalis & Raïkou 2020; Kedraka & Kaltsidis, 2020) καθίσταται αναγκαία η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

4 Η εξέλιξη της ΠΠ στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο

Η διδασκαλία και η έρευνα αναμφίβολα αποτελούν τους δύο πυλώνες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όμως, ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ τους; Σύμφωνα με τους Coaldrake and Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Όμως, κατά τη διάρκεια του 20^{ού} αιώνα το γερμανικό μοντέλο έρευνας και διδασκαλίας κατέστησε την έρευνα πρωταρχικό μέλημα των Πανεπιστημίων, ενώ ταυτόχρονα υποβάθμισε τη διδασκαλία ως μια δευτερεύουσα δραστηριότητα. Ωστόσο, με την ταχεία εξάπλωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, η σημασία της διδασκαλίας επανεξετάζεται και επαναξιολογείται (Ζωντανός, 2011). Ο Boyer (1990) ανέδειξε το θέμα αυτό ως ένα από τα πιο σημαντικά για την ποιότητα της διδασκαλίας.

Μερικοί ερευνητές ισχυρίζονται πως υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Για τον Benowski (1991) η διδασκαλία δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την έρευνα, καθώς πιστεύει πως οι Καθηγητές διδάσκουν καλύτερα αυτό που γνωρίζουν καλύτερα. Ο Stephenson (2001) επισήμανε πως ένα από τα χαρακτηριστικά των εξαιρετικών διδασκόντων είναι το πάθος τους για τον επιστημονικό κλάδο τους. Ο Yair (2008), επίσης, σημείωσε πως το πάθος για έναν επιστημονικό κλάδο πολύ συχνά τροφοδοτείται από την έρευνα. Συνεπώς, η έρευνα θα μπορούσε να βοηθάει τους Καθηγητές να είναι καλύτεροι διδάσκοντες. Πάντως, υποστηρίζεται και η αντίστροφη σχέση, ότι δηλαδή η διδασκαλία βοηθάει τους καθηγητές να γίνουν καλύτεροι ερευνητές (Carnell, 2007). Ο Gibbs (1995) άσκησε έντονη κριτική στην ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης θέση, πως η ποιότητα στη διδασκαλία πηγάζει από την ποιότητα στην έρευνα. Για τον Gibbs, όπως και για τους Terenzini and Pascarella (1994), η πεποίθηση πως οι καλοί ερευνητές είναι και καλοί διδάσκοντες είναι ένας μύθος, και σημειώνει ότι όταν πρόκειται για την αριστεία στη διδασκαλία και στην έρευνα μόνο μία από τις δύο επιβραβεύεται (Gibbs, 1995), παρουσιάζοντας ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν πως στην ποιοτική διδασκαλία δίδεται ελάχιστη προσοχή σε σχέση με την έρευνα: Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1992, μόνον το 12% από το σύνολο των κρίσεων για εξέλιξη των μελών ΔΕΠ βασίστηκε και στην διδακτική αριστεία και στο 38% των Πανεπιστημίων καμιά εξέλιξη δεν έγινε με βάση την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών. Για τους Bauer and Henkel (1997) το γεγονός πως η διδασκαλία δεν αποτελεί συχνά κριτήριο για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ, οφείλεται σε τέσσερις βασικούς λόγους: 1) είναι πολύ δυσκολότερο να καθιερωθεί ένας ορισμός που να περιγράφει επαρκώς τι συνιστά καλή διδασκαλία, 2) είναι δύσκολο να καθιερωθούν και να συλλεχθούν στοιχεία που θα αποδείκνυαν την ποιότητα της διδασκαλίας, 3) είναι ελάχιστα τα κίνητρα που παρέχονταν στα μέλη ΔΕΠ για να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια στην επιδίωξη της αριστείας στη διδασκαλία και 4) στη συνηθισμένη ρητορική των ΑΕΙ, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «υποχρέωση ή βάρος» (Elton & Partington, 1991). Μια μελέτη από τους Astin and Chang (1995) για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ΗΠΑ κατέδειξε, πως κανένα Πανεπιστήμιο (σε σύνολο 212) δεν είχε πολύ ισχυρό προσανατολισμό στην έρευνα και στην ενίσχυση της διδασκαλίας, ταυτόχρονα. Ο Braxton (1996) όπως και οι Patrick and Stanley (1998) επίσης δεν βρήκαν καμιά συστηματική σχέση μεταξύ μεταξύ υψηλά ποιοτικής έρευνας και υψηλά ποιοτικής διδασκαλίας. Οι Anderson *et al* (2011) επιβεβαιώνουν και αυτοί τις θέσεις του Gibbs, σημειώνοντας ότι, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση και η διαβίου μάθηση δεξιοτήτων είναι υψίστης σημασίας στο σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο

τεχνολογικά κόσμο, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε πολλές Σχολές Θετικών Επιστημών έχουν την υποτιμητική ετικέτα: «η αγγαρεία της διδασκαλίας»! Ορισμένα, μάλιστα, Πανεπιστήμια επιβραβεύουν με τη δυνατότητα αναστολής των διδακτικών τους καθηκόντων τους Καθηγητές εκείνους που έχουν να παρουσιάσουν σημαντικά ερευνητικά επιτεύγματα, ειδικά αν αυτά συνδέονται και με την αύξηση των ερευνητικών κονδυλίων που φτάνουν στο Πανεπιστήμιο. Οι Cottrell and Jones (2003) σε έρευνα με βάση συνεντεύξεις από 47 διδάσκοντες σε Πανεπιστήμια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning) που είχε ως στόχο την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, ισχυρίζονται ότι υπάρχουν συνολικά οκτώ διαφορετικοί λόγοι που παρακινούν τους διδάσκοντες να ασχοληθούν με τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας: Προσωπική φιλοσοφία για τη διδασκαλία (79%), Απογοήτευση από τη μάθηση των φοιτητών (15%), Υποστήριξη από τη διοίκηση του ιδρύματος (κίνητρα, επιχορηγήσεις) (26%), Συμμετοχή στο πρόγραμμα CASTL (13%), Συνέδρια Διδακτικής (9%), Οργανισμοί Πιστοποίησης (4%) και Επαγγελματικές Ενώσεις (4%).

Οι Alderman, Towers, Bannah & Phan, 2014) μελετώντας τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας στο Queensland University of Technology της Αυστραλίας εστιάζουν στο ότι η σημασία της διδασκαλίας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αντανακλά την αξιολόγηση ολόκληρου του Πανεπιστημίου, στην ανάδειξη και καταγραφή των διδακτικών ικανοτήτων των Καθηγητών αλλά και στη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου για τον προσδιορισμό των βασικών διαστάσεων της αξιολόγησης της διδασκαλίας σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σημειώνουν ότι ανάλογες διαδικασίες συνεχούς επανεκτίμησης των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας αναδεικνύουν καλές πρακτικές αλλά και αδυναμίες, με ενδεχόμενο την αναγκαιότητα αναπροσαρμογών και αλλαγών αναφορικά με την παροχή αλλά και την αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας. Στο περίφημο MIT η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας θεωρείται ως πρωταρχικής σημασίας ανάγκη για τη διατήρηση της ακαδημαϊκής αριστείας, και πρέπει να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με την έρευνα. Ο Πρύτανης είναι αρμόδιος για να λάβει ειδικά μέτρα προκειμένου να πείσει το ακαδημαϊκό προσωπικό ότι ανάμεσα στις αξίες του Πανεπιστημίου βρίσκεται η αριστεία στη διδασκαλία, η οποία προωθείται από μια ομάδα εμπειρων στην αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας Καθηγητών. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον δε πως η εξέλιξη των μελών ΔΕΠ σε βαθμίδα Καθηγητή συνδέεται με εξαιρετικά επιτεύγματα στον τομέα της διδασκαλίας και φυσικά, για τον σκοπό αυτό διατίθενται αντίστοιχοι πόροι που επιχορηγούν την ανάπτυξη των διδασκόντων στη μάθηση και τη διδασκαλία (<https://tl.mit.edu/help/guidelines-teaching-mit-and-beyond>).

Παράλληλα, αναπτύσσονται ανάλογες πρωτοβουλίες και σε άλλες χώρες: η αρχική κατάρτιση των Καθηγητών Πανεπιστημίου σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αποτελεί πρακτική και στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Νορβηγία, στην Κύπρο, στη Σρι Λάνκα και δημιουργούνται υποδομές για την εφαρμογή και σε άλλες χώρες μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων 120-500 ωρών, με υποχρεωτικό χαρακτήρα ή με σύνδεση με τη δοκιμαστική θητεία, ωστόσο, δεν υπάρχουν ακόμα αρκετές εμπεριστατωμένες έρευνες για τα αποτελέσματα αυτής της επιμόρφωσης (Gibbs & Coffey 2004). Σημειώνουμε την περίπτωση της Τουρκίας, όπου από το 2010 (νόμος 2547, άρθρο 33) οι νέοι επιστήμονες (διδάκτορες, υποψήφιοι διδάκτορες κλπ.) προκειμένου να στελεχωθεί η Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση, ενισχύονται οικονομικά και μεταβαίνουν στο εξωτερικό για ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα Πανεπιστημιακής διδασκαλίας (βλ. www.oyp.com.tr).

Στην Ευρώπη σε έγγραφο πολιτικής της Ε.Ε. 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 της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένα κρίσιμο ζήτημα και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τονίζεται ότι τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζονται, ωστόσο, η διδασκαλία είναι εκείνη που κατά κύριο λόγο επηρεάζει τα αποτελέσματα των εκπαιδευομένων, ενισχύει την απασχολησιμότητα των αποφοίτων και προβάλλει τα ευρωπαϊκά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Επί του παρόντος, λίγες μόνο χώρες διαθέτουν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας στη διδασκαλία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε παιδαγωγικές δεξιότητες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται ενδιαφέρον να παρουσιαστεί το παράδειγμα δύο σκανδιναβικών χωρών, της Σουηδίας και της Νορβηγίας, καθώς θα μπορούσαν να αποτελέσουν «πρότυπο» στην προσπάθεια αναβάθμισης της διδασκαλίας στα ΑΕΙ. Στη Σουηδία, όπως περιγράφουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014, 2016), αφού αποτυπώθηκε το πρόβλημα, το 2002 δόθηκε σημαντική ώθηση στη δημιουργία δομών κατάρτισης των μελών ΔΕΠ στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική Κατάρτιση σε κάθε ΑΕΙ με προσθήκη στις διατάξεις του Νόμου Πλαισίου για την πρόσληψη στη βαθμίδα του Λέκτορα και του Επίκουρου Καθηγητή, (συμπεριλαμβανομένων και των διδασκόντων σε σχολές Καλών Τεχνών), η οποία έθετε ως υποχρεωτικό όρο την επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων/εργαστηρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Ο νομοθέτης άφηνε, επίσης, περιθώρια αναγνώρισης αντίστοιχων γνώσεων, εφόσον αυτές μπορούσαν να τεκμηριωθούν. Το μέγεθος μιας τέτοιας εκπαίδευσης δεν προσδιοριζόταν στις διατάξεις του Νόμου Πλαισίου αλλά υποδεικνυόταν έμμεσα σε πορίσματα ειδικών μελετών του Υπουργείου Παιδείας να έχει διάρκεια περίπου 10 εβδομάδων. Η πλειονότητα των ΑΕΙ που ανταποκρίθηκαν στη διαβούλευση, συμφώνησαν ότι όλοι όσοι επωμίζονται διδακτικό έργο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών φοιτητών που αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα. Για τους τελευταίους προβλέπεται, επιπλέον, η παιδαγωγική τους εκπαίδευση και κατάρτιση να προσμετράται ποσοστιαία στον αριθμό των μαθημάτων που υποχρεούνται να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο του διδακτορικού τους προγράμματος.

Η Νορβηγία είναι επίσης μια από τις χώρες που έχουν μακρά παράδοση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ευρώπη, προσδιορίζοντάς την μέσα από τρεις συνιστώσες: α) την έρευνα (research-based teaching) ως προς το περιεχόμενο και τις διαδικασίες, β) τη συμβουλευτική (consultation) και επίβλεψη (supervision), γ) την πιστοποίηση των παιδαγωγικών προσόντων του καθηγητή του πανεπιστημίου (pedagogical qualification). Βάσει νόμου (2019) θα πρέπει όλοι οι διδάσκοντες σε μόνιμες θέσεις σε Νορβηγικά Πανεπιστήμια να έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον 200 ώρες Πανεπιστημιακής

Παιδαγωγικής. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παρακολούθηση σχετικού προγράμματος για τα μέλη ΔΕΠ, που προσφέρεται σε όλους τους διδάσκοντες (στα Νορβηγικά ή/και στα Αγγλικά). Το πρόγραμμα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής που ακολουθεί το Πανεπιστήμιο του Όσλο περιλαμβάνει: μια κοινή εισαγωγή (120 ώρες), Μαθήματα επιλογής, ένα μάθημα 50 ωρών (development work for university pedagogy), ειδικά μαθήματα 30 ωρών (Research supervision, Feedback and assessment), μαθήματα 15 ωρών (Lecturing and Teaching), ένα ειδικό μάθημα 15 έως 30 ωρών σε συνεργασία με τις Σχολές (Faculty Module) και έχει κατά 80% υποχρεωτική συμμετοχή των μελών ΔΕΠ. Το εν λόγω πρόγραμμα κινείται μεταξύ ατομικής και θεσμικής ανάπτυξης, και παρόλο που είναι καλά οργανωμένο, συναντά αντιστάσεις κυρίως από τα παλιότερα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Αρωγός στην ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στα Νορβηγικά ΑΕΙ είναι ο Σύνδεσμος Νορβηγικών Πανεπιστημίων, που ιδρύθηκε το 2011 και έχει εκλεγμένα μέλη Διοικητικού Συμβουλίου (χωρίς μισθό, honorarium) με σκοπό να στηρίξουν την ανάπτυξη της ποιότητας διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συμμετέχουν στο σχεδιασμό εθνικών στρατηγικών για την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, δημιουργούν πλατφόρμες για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, οργάνωση συνεδρίων, webinars κτλ και γενικά, συμβάλλουν στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Ενδεικτικές δραστηριότητες του συνδέσμου αυτού είναι η έκδοση του επιστημονικού περιοδικού *Uniped* (<https://www.idunn.no/toc/uniped/46/1/>), που είναι open access, είναι Editors σε βιβλίο πανεπιστημιακής παιδαγωγικής στη Νορβηγία, αναζητούν χρηματοδότηση δράσεων, διοργανώνουν Webinars με θέματα κοινού ενδιαφέροντες για τα πανεπιστήμια σε σχέση με επιμέρους διαστάσεις της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, κλπ. (Βλ περισσότερα στην Ιστοσελίδα <https://uhped.wordpress.com/>) (Mavroudi, 2023).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο έντονος προβληματισμός σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για τη σημασία της αναβάθμισης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, που οδήγησε τα θεσμικά όργανα των κέντρων εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε συστάσεις, προσβλέποντας στην αναβάθμιση του κύρους της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση¹. Προς την κατεύθυνση αυτή η Επιτροπή σύστησε μια Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ)² για τον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ΟΥΕ διαπιστώνει, μεταξύ άλλων, ότι πολλά Πανεπιστήμια δίνουν λιγότερη έμφαση στην διδασκαλία σε σχέση με την έρευνα, παρά το γεγονός ότι και οι δύο αποτελούν θεμελιώδεις αποστολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, το 2013 υπέβαλε συγκεκριμένες κατευθυντήριες προτάσεις στους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε χώρας-μέλους σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ποιότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση. Τα αποτελέσματα της Ομάδας αυτής αποτυπώνονται στην μελέτη: «High Level Group on the Modernisation of Higher education» (Ιούνιος 2013)³, έχει μια ιδιαίτερη σημασία, διότι σηματοδοτεί μια στροφή από την έρευνα στη διδασκαλία, καθώς καταγράφει την υπερβολική εστίαση στην έρευνα, η

¹ Βλ το έγγραφο με τίτλο: *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm

² Την Ελλάδα εκπροσώπησε ο Καθηγητής κ. Λουκάς Τσοούκαλης

³ στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

οποία επισκιαίνει τη διδασκαλία που κινδυνεύει να θεωρηθεί κάτι το δεδομένο, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται. Με τη μελέτη αυτή ανοίγει η συζήτηση για την αναγνώριση της Διδακτικής Μεθοδολογίας ως κεντρικής σημασίας για την ποιότητα της παρεχόμενης Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, καθώς η ΟΥΕ θεωρεί τη διδασκαλία εξίσου σημαντική με την έρευνα, και την τοποθετεί στο επίκεντρο της συζήτησης για την ποιοτική βελτίωση της μάθησης, υπογραμμίζοντας ότι «[η] βασική πρόκληση για τον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι η εκτενής επαγγελματοποίηση του διδακτικού της προσωπικού ως δασκάλων» (ό.π., σελ 12). Στην έκθεσή της η ΟΥΕ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συναίνεση γύρω από έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και οι δύο συνιστούν σύνθετες δραστηριότητες που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεταβλητές παραμέτρους του κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως το γνωστικό αντικείμενο, τους φοιτητές, τη μέθοδο διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή. Παρά τη διαπίστωση αυτή, η ΟΥΕ υποστηρίζει ότι υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν την καλή διδασκαλία και μάθηση, ανεξαρτήτως του αντικειμένου και του πλαισίου. Ήδη από την παρουσίαση των κατευθυντηρίων αρχών της Ομάδας για τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δίνεται το στίγμα των δράσεων και προϋποθέσεων που προωθούν και διασφαλίζουν την ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως για παράδειγμα ότι (ό.π., σελ 15):

- αποτελεί βασική ευθύνη των θεσμικών οργάνων του Πανεπιστημίου να διασφαλίσουν ότι τα ακαδημαϊκά στελέχη τους δεν είναι μόνον καλά εκπαιδευμένα σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο, αλλά έχουν πιστοποιηθεί, επίσης, και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί,
- αυτή η ευθύνη εκτείνεται στην εξασφάλιση νέων στελεχών που ή διαθέτουν διδακτική εμπειρία κατά την είσοδό τους στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ή έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της,
- η ευθύνη επεκτείνεται και στην παροχή ευκαιριών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους ως επαγγελματιών δασκάλων και όχι απλά στην εξειδίκευσή τους μόνο σε ένα ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο.

5 Η διαδρομή της στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

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, η αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κεδράκα, 2016, 2020).

6 Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι το θέμα της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια έχει απασχολήσει την Πολιτεία από την αρχή της ιδρύσεως του Ελληνικού κράτους!

Το **1837** στο άρθρο 5 του Προσωρινού Κανονισμού του Οθωνείου Πανεπιστημίου (διάταγμα της 14/4/1837) ο νομοθέτης προέβλεπε για τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων τα ακόλουθα: *«η διδασκαλία θέλει εισθαι ακροαματική μετά διαλογικών γυμνασμάτων, γινομένη συνήθως εις την καθομιλουμένην ελληνικήν, ...»*. Το **1926** το νομοθετικό διάταγμα της 12/5/1926 'περί τροποποίησης του οργανισμού του εν Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου' ΦΕΚ Α' 195. αναφέρεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των πανεπιστημιακών μαθημάτων *«δια της διοργανώσεως πλήρους συστήματος πρακτικής εις πάντα τα μαθήματα ασκήσεως και άλλης σχετικής επιστημονικής υπό την άμεσον εποπτείαν και τας οδηγίας των καθηγητών, εργασίας και ερεύνης εν Φροντιστηρίοις, Εργαστηρίοις, Σπουδαστηρίοις, Κλινικαίς, Μουσείοις, Εργοστασίοις και εκδρομαίς μεθ' όλων των αναγκαίων οργάνων, βιβλιοθηκών, εκμαγείων, συλλογών, κτιρίων και λοιπών χρησίμων προς τούτο μέσων»*. Το **1930** ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Κ. Καραθεοδωρή στην έκθεσή του για την αναδιοργάνωση του Πανεπιστημίου Αθηνών, αφού επισημαίνει ότι τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στην εκπαίδευση των φοιτητών οφείλονται κατά κύριο λόγο στην από καθέδρας διδασκαλία και στο πολύπλοκο εξεταστικό σύστημα, μεταξύ άλλων προτείνει: *«...τη μείωση στο ήμισυ τουλάχιστον του χρόνου διδασκαλίας με αντίστοιχη αύξηση των φροντιστηριακών και των εργαστηριακών ασκήσεων οι οποίες θα βαθμολογούνται συνεχώς»*. Οι προτάσεις για αλλαγές συνεχίζονται το **1932** κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου «περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», όπου στην εισηγητική έκθεση μεταξύ άλλων αναφέρεται: *«Τονίζεται περισσότερο η σημασία των φροντιστηριακών και κλινικών εργασιών, βαθμολογουμένων ιδιαιτέρως και αποτελουσών την βάση της μορφώσεως του φοιτητού, εν αντιθέσει προς την μέχρι τούδε κρατήσασαν ακροαματικήν μόνον διδασκαλίαν»*. Για το ίδιο θέμα, ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, στην αγόρευσή του κατά τη συζήτηση στη Βουλή τονίζει με έμφαση ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νέου οργανισμού που πρότεινε και αφορούσε στη διδασκαλία των φοιτητών: *«μετατοπίζεται το κέντρο του βάρους από την ακροαματικήν διδασκαλίαν εις την επιστημονικήν διδασκαλίαν των φροντιστηρίων και των εργαστηρίων και κλινικών»*. Στις 30 Ιανουαρίου του **1965** ο Γ. Παπανδρέου σε ομιλία του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για την αναμόρφωση των ΑΕΙ τόνιζε μεταξύ άλλων: *«Σήμερα οι φοιτηταί μας, κατά κανόνα, απλώς «ακούουν» τους καθηγητάς των εις μεγάλα ακροατήρια, δεν τους «ζούν» εις τα εργαστήρια, τας βιβλιοθήκας, τους τόπους της ερεύνης. Και αυτό είναι ζημία ανυπολόγιστος δια την επιστημονικήν κατάρτισιν και την ηθικήν αγωγήν των. Πώς θα τους φέρωμεν κοντά τον ένα εις τον άλλον, δια να γίνη η πνευματική μετάγγις -ιδού το πρόβλημα, το οποίον έχουν να λύσουν οι πανεπιστημιακοί μας διδάσκαλοι.»*. Το **1966**, στην εισηγητική έκθεση επί του σχεδίου του Ν/Δ «περί οργανώσεως της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής ερεύνης και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας» που υπέγραφαν οι τότε υπουργοί Συντονισμού Κ. Μητσοτάκης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Σ. Αλλαμανής και ειδικότερα στο τμήμα της με τίτλο: «Μέθοδοι διδασκαλίας» μεταξύ άλλων αναφέρονται: *«Η*

συζήτησης κατά μικράς ομάδας αναγνωρίζεται διεθνώς ως η βασική μέθοδος διδασκαλίας. Ούτω επιτυγχάνεται η στενή επαφή και συνεργασία διδάσκοντος και διδασκομένων μέσω ενός μηχανισμού ερωτήσεων, διερευνήσεων, ανταποκρίσεων και ανακαλύψεων. Η εφαρμογή της διδασκαλίας καθ' ομάδας, εκτός των ανωτέρω, προωθεί την περιέργειαν, ενθαρρύνει την διανόησιν και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των σπουδαστών» (Πηγή: Φυρριπής, 2006).

Αλλά και ο νομοθέτης του **1982** (ν. 1268) ασχολήθηκε επισταμένως με τα θέματα αυτά: «Σε ό,τι αφορά: 1) τα μέλη του ΔΕΠ: ... Οφείλουν, όσοι ακόμα επιμένουν στον παραδοσιακό τρόπο μετάδοσης των γνώσεων (από καθέδρας διδασκαλία), να αλλάξουν τάχιστα πρακτική. Η αλλαγή προσέγγισης στο θέμα της καλλιέργειας της γνώσης αφορά την άμεση μετατόπιση του πυρήνα της μάθησης από την κλασική εκπαίδευση (teaching) στο περιβάλλον της μάθησης (learning). Εδώ η ευθύνη των μελών του ΔΕΠ δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση των γνώσεων αλλά στην εκπαίδευση φοιτητών που διδάσκονται πώς πρέπει να μαθαίνουν. Μέθοδοι διδασκαλίας με πρακτικές εργαστηριακές μορφές είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση των φοιτητών όχι μόνο στα γνωστικά πεδία των θετικών επιστημών αλλά και των θεωρητικών (νομικά, πολιτικές επιστήμες κ.ά.)». Ο Νόμος 3374/2005 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ορίζει το διδακτικό έργο ως ένα από τα αντικείμενα της αξιολόγησης: «Το διδακτικό, ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στα πλαίσια της αποστολής τους». (βλ άρθρο 1). (Πηγή: Φυρριπής, 2006). Στον πρόσφατο νόμο πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση 4009/2011, στο άρθρο 4 αναφέρεται: «1. Τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή: α) να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία να προσφέρουν ανώτατη εκπαίδευση και να συμβάλουν στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια». Επίσης, στον ίδιο νόμο 4009/2011 στο άρθρο 17 παρ. 3 σχετικά με τα προσόντα εκλογής καθηγητών όλων των βαθμίδων αναφέρεται: «Οι πρόσθετες προϋποθέσεις και τα προσόντα για την κατάληψη θέσης καθηγητή, συμπεριλαμβανομένης και της διδακτικής ικανότητας, καθορίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα,....» και παρακάτω στο άρθρο 19, παρ. 6: «Για την επιλογή (ενν, σε θέση καθηγητή) συντάσσεται ειδικό πρακτικό στο οποίο αξιολογείται και η διδακτική ικανότητα των υποψηφίων»

Αν προχωρήσουμε σε μια κριτική ανάγνωση των παραπάνω θεσμικών πλαισίων, καταλήγουμε στο ερώτημα: Αρκεί η από καθέδρας διδασκαλία; Η εισήγηση είναι ακόμα και σήμερα η μοναδική –ή έστω η κύρια- εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται; Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός που θα διδάξει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να διευκολύνει τη μάθηση των φοιτητών; Πόσο και πώς εκτιμάται η διδακτική ικανότητα του Καθηγητή; Γίνεται, επίσης, εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του, που σίγουρα αποτελούν χρήσιμα εφόδια για να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει κανείς τις διαδικασίες μάθησης, αλλά ο «καλός

πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται και ειδικές γνώσεις, που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης, την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την οποία οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) όρισαν ως Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

7 Πρόσφατες εξελίξεις

Ο προβληματισμός γύρω από την πανεπιστημιακή διδασκαλία, τις διαστάσεις της, του τρόπου που την αντιλαμβάνονται η ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά και οι θεσμικοί φορείς, ξεκίνησε στην σύγχρονη Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από άτυπες, συναδελφικές συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε μέλη ΔΕΠ κάπου στις αρχές της δεκαετίας του 2010.

Η πρόταση που φαινόταν να διαμορφώνεται ήταν ότι χρειαζόταν να οργανωθεί, σε μια πιο συστηματική βάση, ένας επιστημονικός διάλογος, που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια περισσότερο εμπειριστατωμένη κι ανοιχτή συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αποφασίστηκε ότι η πρωτοβουλία αυτή θα ξεκινήσει για πρώτη φορά στην Αλεξανδρούπολη.

Με αφετηρία εκείνη την αρχική, κάπως αόριστη επιθυμία ότι «κάτι πρέπει να γίνει» και με συνοδοιπόρους αξιολογούς κι έμπειρους πανεπιστημιακούς δασκάλους, δημιουργήθηκε το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, στο πλαίσιο του Συμποσίου με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια *terra incognita*?», που πραγματοποιήθηκε στις 9-11 Σεπτεμβρίου του 2016 στην Αλεξανδρούπολη. Η διοργάνωσή του έγινε από το Εργαστήριο Διδακτικών κι Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων, του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και υλοποιήθηκε με την γενναιόδωρη υποστήριξη της τότε διοίκησης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης μέσα από χρηματοδότηση από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας και την Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας του ΔΠΘ. Τα πρώτα μέλη του Δικτύου ήταν εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και των εξωτερικού, 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., με αποτέλεσμα να υπάρξει μια ώσμωση και μια σφαιρικότερη οπτική. Ως Συντονίστρια του Συμποσίου λειτούργησε η Επικ. Καθηγήτρια του ΔΠΘ Κατερίνα Κεδράκα, η οποία είχε την οργανωτική ευθύνη του.

Οι εργασίες του Συμποσίου διήρκεσαν τρεις μέρες, ήταν μακρές κι επίπονες, αλλά όλοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό και κατέθεσαν ουσιαστικούς προβληματισμούς, εμπειριστατωμένες απόψεις και ποικίλες οπτικές για το θέμα, που βρίσκονται αναρτημένες στα Πρακτικά του Συμποσίου στο <http://panepistimiaki-raidagogiki.gr/>. Το Συμπόσιο, σύμφωνα με τις γνώμες των συμμετεχόντων, υπήρξε μια ιδιαιτέρως αξιόλογη κι επιτυχημένη πρώτη προσέγγιση, που έδωσε την ευκαιρία να κατατεθούν οι σκέψεις, οι απόψεις και ορισμένα πρώτα ερευνητικά δεδομένα, όπως αποτυπώνονται στις εισηγήσεις που συγκεντρώθηκαν στον τόμο των Πρακτικών του Συμποσίου, οι οποίες κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα πτυχών, που άπτονται της προβληματικής σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στον ευρωπαϊκό και ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο, καθώς και του ρόλου του Πανεπιστημιακού δασκάλου. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι η σχετική έρευνα στην Ελλάδα

βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και υπάρχει η ανάγκη για διοργάνωση ενός ανοιχτού Συνεδρίου, όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι θα μπορούν να συνεισφέρουν με τις εμπειρίες και απόψεις τους. Διαπιστώθηκε, επίσης, 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 (Gougoulakis, Kedraka, Oikonomou & Anastasiades, 2020). Τέλος, αναδύθηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις για την ίδρυση δομών υποστήριξης του διδακτικού έργου στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.

Ο στόχος του **Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής**, όπως διαμορφώθηκε μέσα από τις ζυμώσεις και την ανταλλαγή απόψεων των συμμετεχόντων, ήταν να αναδειχτεί μια πρόταση για το ζήτημα της διδασκαλίας, της ενεργού και κριτικής μάθησης, και εν γένει της παιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρακολουθώντας τις ευρωπαϊκές και τις διεθνείς τάσεις κι εξελίξεις στον τομέα της μάθησης και της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια. Ο στόχος αυτός βασίστηκε στην παραδοχή ότι χρειάζονται συνεργασίες, πρωτοβουλίες και δράσεις που θα αναλάμβανε η κοινότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων που συμμετείχαν. Η πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα επιστημονική αυτή κοινότητα, δημιούργησε την προσδοκία της συνέχειας στην διεξαγωγή ενός ανοιχτού διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους Πανεπιστημιακούς δασκάλους. Το Δίκτυο ανέδειξε σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες, πρακτικές, εφαρμογές και ορισμένα πρώτα ερευνητικά δεδομένα, σε ένα ευρύ φάσμα πτυχών, που άπτονται της προβληματικής σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στον ευρωπαϊκό και ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο, καθώς και του σύγχρονου ρόλου του πανεπιστημιακού δασκάλου. Ωστόσο, επεσήμανε ότι η έρευνα στην Ελλάδα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, ότι υπάρχει η ανάγκη για διοργάνωση ενός ανοιχτού Συνεδρίου, όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι διδάσκοντες σε ΑΕΙ θα μπορούσαν να συνεισφέρουν με τις εμπειρίες και απόψεις τους, και ανέδειξε προτάσεις για την ίδρυση δομών υποστήριξης του διδακτικού έργου στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.

Έτσι, οι στόχοι του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής σε εκείνη την πρώιμη φάση ήταν η ανάδειξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και η προσέγγισή της πάνω σε τρεις θεματικούς άξονες: το θεωρητικό υπόβαθρο, το θεσμικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και τις πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι εξής στόχοι:

- Συγκέντρωση της διεθνούς εμπειρίας κι έρευνας
- Ανάπτυξη έρευνας
- Δημιουργία δομών μέσα στα Πανεπιστήμια
- Έκδοση Newsletter
- Υλοποίηση ενός Πανελληνίου Συνεδρίου καταγραφής αναγκών

Με την υποστήριξη του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής οι παραπάνω στόχοι άρχισαν να υλοποιούνται, με επιτυχία. Στην ιστοσελίδα του Δικτύου της

Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής συγκεντρώθηκαν και αναρτήθηκαν (και αναρτώνται συνεχώς) έρευνες και μελέτες, κυρίως από τον διεθνή χώρο γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (βλ <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>). Παράλληλα, άρχισε η παραγωγή ερευνητικού έργου στην Ελλάδα και πλήθος μελετών άρχισαν να δημοσιεύονται σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά. Το Δίκτυο εξέδωσε δύο τεύχη του Newsletter, ωστόσο, δεν συνεχίστηκε η έκδοση νέων τευχών. Το ζήτημα αυτό, αν και συζητήθηκε από τα μέλη του Δικτύου, παραμένει μέχρι και σήμερα εκκρεμές.

Το 2019 το Δίκτυο διοργάνωσε το *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, ένα ανοιχτό για όλο το διδακτικό προσωπικό στα πανεπιστήμια Συνέδριο, που έγινε στην Αλεξανδρούπολη 12-13 Απριλίου 2019 υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Την οργανωτική και επιστημονική υποστήριξη του Συνεδρίου είχε το «Εργαστήριο Διδακτικής κι Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων» του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης δια της Διευθύντριας του, Καθηγήτριας Κατερίνας Κεδράκα, και Συντονίστριας του Δικτύου, που μαζί με τους Θανάση Καραλή, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών και Πέτρο Γουγουλάκη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης υπήρξαν τα μέλη της τριμελούς Επιστημονικής Συντονιστικής Ομάδας. Ο στόχος του ήταν 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. Κρίθηκε ως ιδιαίτερος σημαντικό κι ενδιαφέρον να συμμετέχουν επιστήμονες από ποικίλα επιστημονικά πεδία, ώστε να υπάρξει μια ώσμωση, μέσα από το ενδιαφέρον, την επιστημονική γνώση, την εμπειρία, τη εξειδίκευση και την εμπειρογνωμοσύνη των επιστημόνων όλων των γνωστικών πεδίων προκειμένου να εμπλουτιστεί η αναδυόμενη προβληματική με διεπιστημονικές, ρεαλιστικές και καινοτόμες προσεγγίσεις (βλ. ενδεικτικά Παυλή-Κόρρε, Καραλής, Τζοβλά, & Τσικρικώνα, (2020).

Στο Συνέδριο δεν υπήρχαν μετωπικές εισηγήσεις, πάρα μόνον μια εισαγωγική, κεντρική ομιλία, η οποία έθεσε το πλαίσιο και την προβληματική της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Οι εργασίες του Συνεδρίου υλοποιήθηκαν σε Εργαστήρια, στα οποία συμμετείχαν οι σύνεδροι σε ομάδες, ορίζοντας μεταξύ τους έναν συντονιστή. Οι ομάδες δούλεψαν επιτόπου, καταγράφοντας μέσα από διάλογο τις απόψεις, τις σκέψεις, και τις προτάσεις τους πάνω σε συγκεκριμένους άξονες. Στη συνέχεια, μέσω των συντονιστών τους, ανακοίνωσαν στην ολομέλεια τα πορίσματα της δουλειάς τους πάνω σε άξονες διαλόγου, όπως αναδείχτηκαν μέσα από τους προβληματισμούς που είχε συγκεντρώσει το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Οι άξονες αυτοί, μοιράστηκαν στους συνέδρους και αποτελούν τις διαδρομές της επιστημονικής σκέψης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο, πάνω στους οποίους κινήθηκε το περιεχόμενο του εν λόγω Συνεδρίου. Μετά τη λήξη των εργασιών στην Αλεξανδρούπολη και για το επόμενο διάστημα ολίγων μηνών οι ομάδες συνέχισαν τη μεταξύ τους συνεργασία τους και έστειλαν το τελικό τους κείμενο, που δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου από το Δ.Π.Θ. στην ιστοσελίδα του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/?page_id=555).

Το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, μέσα από τις εργασίες του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, κατέδειξε ότι επείγει η ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών σε θεσμικό (βλ. Υπουργείο Παιδείας), ιδρυματικό (βλ. τα ΑΕΙ της χώρας) και ακαδημαϊκό (βλ. μέλη ΔΕΠ) επίπεδο, ώστε να διευκολυνθεί και να υποστηριχθεί η βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ και να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτής της πολύ σημαντικής για το πεδίο επιστημονικής συνάντησης, το Δίκτυο πρότεινε τις εξής μελλοντικές δράσεις:

- Τη συνέχιση της ανάληψης ερευνητικών πρωτοβουλιών,
- Τη δημιουργία “πυρήνων” ευαισθητοποιημένων μελών ΔΕΠ μέσα στα Πανεπιστήμια,
- Την ανάληψη πιλοτικών πρωτοβουλιών των μελών του Δικτύου για επιμορφωτικές δράσεις στην ακαδημαϊκή κοινότητα,
- Την υποστήριξη δημιουργίας των Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας που μπορούσαν να ιδρυθούν και να λειτουργούν στα ΑΕΙ, βάσει του Ν. 4009/2011 - (Άρθρο 51) (ΦΕΚ Α' 195)
- Τη διοργάνωση ενός επόμενου εθνικού συνεδρίου, καθώς και ενός διεθνούς συνεδρίου.

Κάνοντας μια αποτίμηση με βάση τους στόχους εκείνους, μπορούμε να αισθανόμαστε ότι το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής επέτυχε και με το παραπάνω στις επιδιώξεις του, παρόλο που η πανδημία καθυστέρησε ορισμένες πρωτοβουλίες και ανέκοψε τη δυναμική του, όπως ήταν άλλωστε φυσικό. Ωστόσο, σημειώθηκαν εξαιρετικά σημαντικά βήματα. Τα τελευταία χρόνια έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες και σήμερα, καταγράφονται πάνω από 100 άρθρα στη διεθνή βιβλιογραφία σε επιστημονικά περιοδικά και εισηγήσεις σε συνέδρια γύρω από το ζήτημα αυτό. Στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, στο Πανεπιστήμιο Πατρών και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ξεκίνησαν δειλά οι πρώτες πιλοτικές επιμορφωτικές δράσεις ανάμεσα σε ομάδες συναδέλφων μελών ΔΕΠ με θέμα τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η διοργάνωση του διεθνούς συνεδρίου έγινε πραγματικότητα το 2023 στην Αλεξανδρούπολη με τη διοργάνωση από την Οριζόντια Δράση των ΚΕΔΙΜΑ του 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece, (Κεδράκα, Καλτσίδης & Καραλής, 2023).

Ωστόσο, το σημαντικότερο επίτευγμα του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής θεωρείται η ίδρυση και λειτουργία δομών για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στα Πανεπιστήμια με βάση το Άρθρο 51 του Ν. 4009/2011 άρθρο 51 όπου αναφέρεται: «Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας. Με τον Οργανισμό κάθε ιδρύματος προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία ενιαίου ή αυτοτελούς ανά σχολή γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας, ιδίως για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, καθορίζονται οι αρμοδιότητές του και ρυθμίζονται τα θέματα λειτουργίας του».

Αξίζει να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά μια σχετική δομή δημιουργήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών το 2016, μετά από πρόταση της ΜΟΔΙΠ, την οποία συνέταξαν δύο μέλη της, ο ομότιμος, σήμερα καθηγητής Δημήτρης Βεργίδης και ο καθηγητής Θανάσης Καραλής. Η πρόταση, η οποία προέβλεπε τη δημιουργία ενός Κέντρου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης, εγκρίθηκε από τη Σύγκλητο και το Συμβούλιο Ιδρύματος που όρισαν ως πρώτο

Συντονιστή τον Δ. Βεργίδη⁴. Το πρώτο Πανεπιστήμιο στο οποίο η ίδρυση μιας σχετικής δομής έγινε με ΦΕΚ, ήταν το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, το οποίο μάλιστα χρησιμοποίησε ως τίτλο της δομής τον προβλεπόμενο στο νομικό πλαίσιο. Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης ίδρυσε Γραφείο Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης των μελών ΔΕΠ και των διδασκόντων (ΓΡΑΔΙΜ) (βλ. ΦΕΚ 2468/24-6-2019 τ' β). Το Γραφείο, στον Κανονισμό Λειτουργίας του είχε ως στόχο την προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, προκειμένου να υποστηρίξει τα μέλη ΔΕΠ και τους διδάσκοντες να ανταλλάσσουν και να δημιουργούν καλές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, να καταγράφουν τις ανάγκες τους, να αναστοχάζονται, να αναπτύσσουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις, με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων (<https://ctl.duth.gr/>). Ακολούθησε το Πανεπιστήμιο Πατρών, μετονομάζοντας το Κέντρο του σε ΓΡΑΔΙΜ (βλ ΦΕΚ 1832/τ.Β'/13-5-2020).

Στη συνέχεια, και εν μέσω πανδημίας, οι Συντονιστές των δύο λειτουργούντων τότε ΓΡΑΔΙΜ και ιδρυτικά μέλη του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, Καθηγητές Κ. Κεδράκα και Θ. Καραλής, παρουσίασαν σε δύο διαδικτυακά webinars στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και της ΕΘΑΕΕ, καθώς και στα μέλη ΔΕΠ και ΜΟΔΙΠ όλων των ΑΕΙ τα αποτελέσματα έρευνας που είχαν υλοποιήσει γύρω από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων αναφορικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, στο πλαίσιο ερευνητικού έργου ΕΣΠΑ (2014-2020 - Νέοι Ερευνητές):

2021: Οι αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ για το διδακτικό τους έργο. Διαδικτυακή Κοινή Ημερίδα των Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) του Δημοκρειείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Πατρών. Παρασκευή, 16 Απριλίου 2021. <https://ctl.duth.gr/index.php/category/actions/>

2020: Ίδρυση και λειτουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο. Συνδιοργάνωση: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Πατρών. Παρασκευή, 20 Νοεμβρίου 2020. <https://ctl.duth.gr/index.php/category/actions>

Η μέχρι τότε λειτουργία του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής φαίνεται πως υπήρξε καταλυτικός παράγοντας για τη θεσμοθέτηση και την χρηματοδότηση μέσω ΕΣΠΑ 2014-2020 των Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ). Πράγματι, τον Φεβρουάριο του 2022 η ίδρυση και λειτουργία των ΓΡΑΔΙΜ εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» -ΕΣΠΑ- και στον Άξονα Προτεραιότητας «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ» του Υπουργείου Παιδείας, που προώθησε -και χρηματοδότησε- τη δημιουργία αντίστοιχων δομών σε όλα τα ΑΕΙ, καθώς και την Οριζόντια Δράση Διασύνδεσής τους (η οποία ανατέθηκε στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης).

Με τον Ν.4597/2022 (ΦΕΚ Α' 141) στο άρθρο 129 τα Γραφεία αναβαθμίζονται σε Κέντρα: «*Κέντρο υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης. Με απόφαση της Συγκλήτου συνιστάται σε*

⁴ Μάλιστα, τον Δεκέμβριο του 2023 σε Ημερίδα του ΚΕΔΙΜΑ Πατρών και μετά από απόφαση του Πρυτανικού Συμβουλίου απονεμήθηκε ειδική τιμητική διάκριση για την προσφορά του αυτή στον Ομότιμο Καθηγητή Δ. Βεργίδη από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών Καθηγητή Χρήστο Ι. Μπούρα.

κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) Κέντρο υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης με αποστολή την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, ενδυνάμωσης και συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, καθώς και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με όμοια απόφαση εγκρίνεται ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Κέντρου».

Στη συνέχεια και μέσω της πράξης: **Οριζόντια Δράση Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης** (MIS 5164469), που ανατέθηκε στο Δ.Π.Θ. με επιστημονικά υπεύθυνη την Καθηγήτρια κ. Ζωή Γαβριηλίδου, προωθήθηκε η συνεργασία, ο συντονισμός και η υλοποίηση κοινών δράσεων των ΚΕΔΙΜΑ της χώρας. Οι κύριοι στόχοι της Οριζόντιας Δράσης ήταν η υιοθέτηση κοινής μεθοδολογίας για τη λειτουργία ΚΕΔΙΜΑ σε όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, η διάχυση τεχνογνωσίας και Καλών Πρακτικών στη διδασκαλία και τη μάθηση, η δημιουργία αποθετηρίου με υποστηρικτικό υλικό, η διενέργεια ερευνών για τον προσδιορισμό α) των αναγκών του διδακτικού προσωπικού και β) των κριτηρίων αξιολόγησης του παραγόμενου έργου των ΚΕΔΙΜΑ. Έτσι, δημιουργήθηκε από τους ΕΥ και τους Συντονιστές των δομών αυτών μία θεσμοθετημένη Κοινότητα Πρακτικής (Community of Practice) που μοιράζεται τις προκλήσεις και τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα ΑΕΙ.

Το παράδειγμα της Ελλάδας ως καλή πρακτική έγινε γνωστό σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Βαλκάνια με τα οποία έτσι κι αλλιώς συνεργάζονται τα Ελληνικά ΑΕΙ στο πλαίσιο ποικίλων δράσεων και προγραμμάτων. Ύστερα από συζητήσεις και ζυμώσεις με συναδέλφους, διδάσκοντες σε Βαλκανικά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδύθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός **Βαλκανικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής**, μια πρωτοβουλία την οποία ανέλαβαν οι Συντονιστές και μέλη του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που παράλληλα στελεχώνουν και τα ΚΕΔΙΜΑ της χώρας. Η πρωτοβουλία αυτή, προκειμένου να υλοποιηθεί, αξιοποίησε το πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ Programme, Capacity Building in Higher Education. Τον Δεκέμβριο του 2022 στο πλαίσιο του Erasmus+ (ERASMUS-EDU-2022-CBHE-STRAND-1, με κωδικό έργου 101083006), ξεκίνησε η τριετής υλοποίηση του Έργου MAGNET – (Managerial and Governance Enhancement through Teaching), με επισπεύδον ΑΕΙ το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Συντονίστρια την Καθηγήτρια Κ. Κεδράκα. Το MAGNET συγχρηματοδοτείται από την ΕΕ και αποσκοπεί στη δημιουργία κουλτούρας συνεργειών και τον συντονισμό δράσεων υποστήριξης του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Δυτικά Βαλκάνια. Πρόκειται για μια σύμπραξη 12 Πανεπιστημίων από 8 χώρες των Δ. Βαλκανίων (Ελλάδα, Αλβανία, Βουλγαρία, Σερβία, Κόσσοβο, Β. Μακεδονία, Μαυροβούνιο και Βοσνία-Ερζεγοβίνη), που στοχεύει στην ενίσχυση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, μέσα από δύο κεντρικές δράσεις: την ίδρυση ή/και αναβάθμιση Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (Centers of Teaching and Learning -CTLs) και την ίδρυση και λειτουργία του Βαλκανικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (BALKANETUP). Έτσι, στο πλαίσιο του MAGNET στην πρώτη δια ζώσης συνάντηση εργασίας (KickOff Meeting) που πραγματοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη την στις 16 & 17 /2/23 ιδρύθηκε το BALKANETUP. Το Βαλκανικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής

Παιδαγωγικής στοχεύει στο να προωθήσει τη συνεργασία των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ τους αλλά και με τις εθνικές αρχές και τους οργανισμούς και φορείς παραγωγής πολιτικών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο την δημιουργία συνεργειών, ερευνητικών συμπράξεων και κοινών προγραμμάτων για τη βελτίωση των πολιτικών και πρακτικών ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην περιοχή των Βαλκανίων. Το Βαλκανικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που αποτελεί βασικό πυλώνα του προγράμματος MAGNET, συντονίζεται από μια Τριμελή Επιστημονική Επιτροπή, αποτελούμενη από τη Συντονίστρια του MAGNET Καθηγήτρια του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Κατερίνα Κεδράκα, ως Πρόεδρο και μέλη τους τον Θανάση Καραλή, Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών και Κωσταντίνο Γιακουμή, Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημιακού Κολλεγίου LOGOS της Αλβανίας. Η ομάδα των συνεργαζόμενων ΑΕΙ του Έργου MAGNET και η Τριμελής Επιτροπή Συντονισμού του Δικτύου έχουν επεξεργαστεί το κείμενο βασικών αρχών λειτουργίας του, και έχει προσδιοριστεί ότι ο βασικός σκοπός του είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης και πρακτικής των Πανεπιστημιακών δασκάλων των Βαλκανίων, μέσα από την εφαρμογή μεθόδων φοιτητοκεντρικής προσέγγισης και σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνικών για την αξιοποίηση της ενεργού, ψηφιακής και κριτικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όλες οι σχετικές πληροφορίες βρίσκονται αναρτημένες στην σχετική ιστοσελίδα <http://www.magnet-project.eu/balkanetup/>.

8 Καταληκτικές σκέψεις- Προκλήσεις και Προοπτικές

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα γεννήθηκε ως μια bottom-up πρωτοβουλία. Αναπτύχθηκε και εξελίσσεται μέσα από Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής πανεπιστημιακών δασκάλων. Δεν πρόκειται για μια παγκόσμια καινοτομία, αλλά ύστερα από περισσότερο από μια δεκαετία που επιχειρήθηκε, χωρίς επιτυχία, να εισαχθεί ο θεσμός της οργανωμένης υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στα ελληνικά πανεπιστήμια, υπάρχει νομοθεσία για τη λειτουργία των Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ), που με την στήριξη από κοινοτικούς πόρους μέσω του ΕΣΠΑ, παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αφορούν στη διδασκαλία και τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, το σύνολο των Πανεπιστημίων της χώρας έχει πλέον ιδρύσει τα ΚΕΔΙΜΑ, δομές οι οποίες συναντούν την θετική ανταπόκριση των διοικήσεων των Πανεπιστημίων αλλά και της ακαδημαϊκής κοινότητας. Έχουν αρχίσει να λειτουργούν επιμορφωτικοί Κύκλοι Μάθησης και σεμινάρια για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε ένα μεγάλο εύρος θεματικών, και οργανώνονται διαλέξεις, ημερίδες και συνέδρια, με βασική δράση τη διοργάνωση του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου των ΚΕΔΙΜΑ στην Αλεξανδρούπολη τον Ιούλιο του 2023 με τίτλο: 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece, στο πλαίσιο της Πράξης Οριζόντια Δράση των ΚΕΔΙΜΑ.

Είναι φανερό ότι έχει δημιουργηθεί μια αρχική κουλτούρα ανταπόκρισης, αναζητήσεων και αναστοχασμού σχετικά με το παρεχόμενο διδακτικό έργο στα πανεπιστήμια, όπως τουλάχιστον δείχνουν τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Δέρκας, 2023; Gavriilidou *et al*, 2023; Κεδράκα & Καλτσίδης, 2023; Kaltsidis, Orfanidou, Kedraka & Karalis, 2021). Τονίζεται πως η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, αποτελεί θεμελιώδη στόχο για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ. Η ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, όπως διαμορφώνεται στα ΚΕΔΙΜΑ, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιών όσων συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την ενίσχυση εκπαιδευτικών δράσεων για διδάσκοντες και φοιτητές. Έτσι, απαντώνται οι απαιτήσεις της κοινωνίας, η οποία αποζητά την καθιέρωση μιας νέας προσέγγισης στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, με επίκεντρο την ανάδειξη του κοινωνικού ρόλου του Πανεπιστημίου, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των συμβαλλομένων μερών στις διαδικασίες που θα βελτιώσουν τη φυσιογνωμία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως διαμορφωτές αυτής της αλλαγής (Δέρκας, 2023).

Η πρόκληση που διαφαίνεται σήμερα για τα ΚΕΔΙΜΑ είναι ο σχεδιασμός μιας ολοκληρωμένης εθνικής στρατηγικής για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα πανεπιστήμια, ώστε να δημιουργηθεί ένας χάρτης οδηγιών, κατευθυντήριων μεθόδων και καλών πρακτικών που θα αναφέρεται όχι μόνον στην παροχή σύγχρονου διδακτικού έργου αλλά και της αξιολόγησής του, προκειμένου να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση των ΑΕΙ αλλά και στην αξιολόγηση της εξέλιξης σε επόμενη ακαδημαϊκή βαθμίδα για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Η χρηματοδότηση μέσω ΕΣΠΑ θα δώσει ώθηση και θα βοηθήσει τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης να μην χάσουν τη δυναμική που μόλις απέκτησαν και να προχωρήσουν σε καινοτόμες δράσεις, προκειμένου να

αναβαθμιστεί το διδακτικό έργο των ΑΕΙ, κάτι εξαιρετικά σημαντικό στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο θα λειτουργήσουν τα πανεπιστήμια στο μέλλον.

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.
- Amado, G., & Ambrose, A. (2001). *The Transitional Approach to Change*. Karnac, London, UK.
- Anderson, W. A., Banerjee, U., Drennan, C. L., Elgin, S. C. R., Epstein, I. R., Handelsman, J., Hatfull, G.F., Losick, R. O'Dowd, D. K., Olivera, B. M., Strobel, S. A., Walker, G. C. & Warner, I. M. (2011). Changing the Culture of Science Education at Research Universities, *SCIENCE EDUCATION*, In: <http://escholarship.org/uc/item/1p37m7xw>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A theory for the development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Asimakopoulos, G. Karalis, Th., & Kedraka, K. (2021). The Role of Centers of Teaching and Learning in Supporting Higher Education Students Learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(13), 69-77. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4789>
- 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 .
- Astin, A., & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching. *Change*, 27(5), 44-49.
- 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.
- Benowski, K. (1991). Restoring the two pillars of higher education. *Quality Progress*, October, 37-42.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: Princeton University Press.
- Braxton, J.M. (1996). Contrastive perspectives in the relationship between teaching and research. In: J.M. Braxton (Ed.), *Faculty teaching and research: Is there a conflict?* (pp. 5-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Carnell, E. (2007) Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12:1, 25-40, DOI: [10.1080/13562510601102081](https://doi.org/10.1080/13562510601102081)

- Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies*. Canberra: Australian Higher Education Division, Dpt. of Education, Training and Youth Affairs.
- Cottrell, S.A., & Jones, E.A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning: An analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education*, 27(3), 169-181.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Duff, A. S. (2003). Higher Education Teaching: A Communication Perspective. *Active Learning in Higher Education*, 4(3), 256-270. <https://doi.org/10.1177/14697874030043005>
- Elton, L., & Partington, P. (1991). *Teaching standards and excellence in higher education: Developing a culture for quality*. Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
- ENQA, (2029). *Innovation in teaching and learning as part of external quality assurance approaches*. In <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Full-LDP-article.pdf>
- French, J.R.P., Jr. (1945). Role playing as a method of training foremen. *Sociometry*, 8, 410-425.
- Gavriilidou, Z. (Ed) (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- Gavriilidou, Z., Kavasakalis, A., Karalis, T., Kedraka, K., Markos, A., Mitits, L., Petrogiannis, K., & Stamelos, G. (2023). Academic staff development needs assessment at Greek Universities. In Z. Gavriilidou, (Ed) (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 192-207. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications* (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) Vol 5(1): 87–100 DOI: 10.1177/1469787404040463.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1, 147-157.
- Gougoulakis, P., Kedraka, K., Oikonomou, A., & Anastasiades, P. (2020). Teaching in Tertiary Education - A reflective and experiential approach to University Pedagogy. *ACADEMIA*, 20-21, 101-137. DOI: <https://doi.org/10.26220/aca.3443>
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>

- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Peter Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., Gentile, J., Lauffer, S., Stewart, J., Tilghman, M. S., William B. & WoodSource, B. W. (2004). Scientific Teaching. *Science, New Series*, 304 (5670), 521-522. Published by: American Association for the Advancement of Science. In: <http://www.jstor.org/stable/3836701> Accessed
- Hoidn, S. (2017). Constructivist Foundations and Common Design Principles of Student-Centered Learning Environments. In: *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hurtado, S., & Sork, V. L. (2015). *Enhancing student success and building inclusive classrooms at UCLA: Report to the Executive Vice Chancellor and Provost*. In: http://wscuc.ucla.edu/wp-content/uploads/2019/01/C5_16_Report_Enhancing_Student_Success-Building_Inclusive_Classrooms_at_UCLA_December_2015.pdf
- Kaltsidis, Ch. Orfanidou, C. Kedraka, K. & Karalis, Th. (2021). Faculty Views, Practices, and Priorities for Training and Professional Development: A Case Study in Two Greek Peripheral Universities. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1). DOI: <https://doi.org/10.26220/mje.3586>.
- Kaplan, L., Owings, W. (2013). Culture Re-Boot. *Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*.
- Kedraka K., Frementiti EM., Kaltsidis C. (2020). University Pedagogy in Greece: Pedagogical Needs of Greek Academics from Ionian University. In: A. Kavoura, E. Kefallonitis, P. Theodoridis (eds), *Strategic Innovative Marketing and Tourism*. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-36126-6_81
- Kedraka, K. & Kaltsidis, Chr. (2020). EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON UNIVERSITY PEDAGOGY: STUDENTS' EXPERIENCES AND CONSIDERATIONS. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 17-30. DOI: 10.46827/ejes.v7i8.3176
- Kedraka, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147 - 153. In: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p147>
- 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.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 477-489.

- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/15234422303005002002>
- Mascolo, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- Mavroudi, A. (2023). Faculty development revisited: experiences and issues in a Norwegian perspective. In Z. Gavriilidou (Ed), (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 55-62. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- McDowell, L., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Dickes, H. & Smailes, J. (2007). Assessment for Learning: Current Practice Exemplars from the Centre for Excellence in Teaching and Learning. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May*. In: <https://bit.ly/2SgwwCV>
- McInnis, C. (2003). *New Realities of the Student Experience: How Should Universities Respond?* 25th Annual Conference, European Association for Institutional Research, Limerick, 24-27 August 2003.
- Neuliep, J.W. (2015). *Intercultural Communication. A Contextual Approach*, 6th Ed. Newbury Park: Sage Publications.
- O'Neill, G. and McMahon, T. (2005) *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers*. In: Emerging issues in the practice of university learning and teaching I. Dublin: AISHE.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers? In Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- OECD, (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>
- 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.
- Raikou, N., Liodaki, 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.
- 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.
- Ryan, Y., Fraser, K., & Dearn, J. (2004) Towards a profession of tertiary teaching: academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed), *Education Development and Leadership in Higher Education*, chap. 11. London: Routledge.
- Sawyer, R. K. (2005). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Sawyer, R. K. (2005). The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- Shulman, L. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Siekkinen, T., Pekkola, E., & Carvalho, T. (2019). Change and continuity in the academic profession: Finnish universities as living labs. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00422-3>
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Oxon: Routledge.
- Slavich, G.M., Zimbardo, P.G. Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569–608 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Slavin, R.L. (2002). Operative Group Dynamics in School Settings: Structuring to Enhance Educational, Social and Emotional Progress. *Group*, 26(4), 297-308.
- Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching*. Kansas City: Andrews McMell.
- Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32.
- Toka, K. & Gioti, L. (2021). Teaching in Higher Education: Theories, Realities and Future Controversies, *Journal of Education and Training Studies*, 9(6). doi:10.11114/jets.v9i6.5210

- Trigwell, K., Prosser, & M., Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning *Higher Education*, 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trinidad, J. E. (2020) Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps, *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023, DOI: [10.1080/0309877X.2019.1636214](https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214)
- Trinidad, Jose Eos, (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps, *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023, DOI: [10.1080/0309877X.2019.1636214](https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214)
- 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.
- 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.
- 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.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *High Educ* 55, 447–459. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9066-4>
- Βεργίδης Δ. (2016). Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita?*, 72-87. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>
- 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.
- 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>.
- Δέρκας, Ν. (2023). Δράσεις του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών για την βελτίωση της εκπαιδευτικής ικανότητας του προσωπικού του στα πλαίσια του ΚΕΔΙΜΑ και του

- προγράμματος Παρεμβάσεων Κοινωνικής Μέριμνας Φοιτητών. Στο Z. Gavriilidou, (Ed) (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 100-104. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- Ζωντανός, Κ. (2011). Έκθεση «Καλών Πρακτικών στην Διασφάλιση Ποιότητας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας». Στο πλαίσιο της ΠΡΑΞΗΣ: «ΜΟ.ΔΙ.Π» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας», ΥΠΟΕΡΓΟ: «ΜΟΔΙΠ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ». ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) 2007-2013. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσωση στη Συνύπαρξη. Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ), *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 21-30. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>
- Καρυώτου, Μ., & Κεδράκα, Κ. (2019). «Ενηλικιότητα», όπως οριοθετείται από τους Malcom Knowles, Jack Mezirrow και Paulo Freire. Σημεία σύγκλισης & διαφοροποίησης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(3), 64-75.
- Κεδράκα Κ. (Επιμ), (2020). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>
- Κεδράκα, (2020). *Η λειτουργία του Γραφείου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Δ.Π.Θ.* Ημερίδα (διαδικτυακή) με θέμα: Ίδρυση και λειτουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο. Συνδιοργάνωση: Αντιπρυτάνεις Ακαδημαϊκών Θεμάτων Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και Πανεπιστημίου Πατρών. Παρασκευή, 20 Νοεμβρίου 2020. <https://ctl.duth.gr/index.php/category/actions/>
- Κεδράκα, Κ. & Καλτσίδης, Χ. (2023). Κύκλοι Μάθησης Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στο Δ.Π.Θ. Μια πρώτη αποτίμηση. Στο Z. Gavriilidou, (Ed) (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 105-117. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- 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>
- Κεδράκα, Κ. (2020). Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ολοκληρώθηκε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα:

- «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Εισαγωγικό Σημείωμα). Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ.). Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», 8-20. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (2022γ). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 228-231. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ISBN: 978-618-86329-1-2
- Κεδράκα, Κ. Καλτσιδης, Χ., & Καραλής, Θ. (2023). *Το Ελληνικό και το Βαλκανικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Παρουσίαση και λειτουργία τους ως Κοινότητες Μάθησης για το ακαδημαϊκό προσωπικό των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. In: Z. Gavriilidou, (Ed), (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 24-31. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- Κεδράκα, Κ., (2022). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 228-231). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ISBN: 978-618-86329-1-2
- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). *Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής*. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.) (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, (172-197). Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015. Στο: <http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomatikoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi/>
- Κεδράκα, Κ., Καραλής, Θ., Καλτσιδης, Χρ. & Ορφανίδου, Χ. (2021). *ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΔΕΠ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ*. Διαδικτυακή Κοινή Ημερίδα των Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Πατρών. Παρασκευή, 16 Απριλίου 2021. <https://ctl.duth.gr/index.php/category/actions/>
- 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.
- 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 Βιομαθητικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, 449-452. Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπαιδευτικός κύκλος. Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- 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 Βιομαθητικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, 449-452. Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπαιδευτικός κύκλος. Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Παυλή-Κορρέ, Μ., Καραλής, Θ., Τζοβλά, Ει., & Τσικρικώνα, Χ. (2020). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές εφαρμογές και θεσμικές προϋποθέσεις. Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 35-50. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Ράικου, Ν., & Φιλυπίδη, 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
- Τροχανάς, Σ. (2013): *Πότε θα μας απασχολήσει η ουσία στην πανεπιστημιακή διδασκαλία;* <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>
- Τσιακίρη, Α., Ασωνίτου, Σ., Μαυρομάτη, Μ. Μπαγάκης, Γ. & Τσιμπουκλή, Α. (2020). Η επαγγελματική ανάπτυξη μελών ΔΕΠ/ Διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ), *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 74-85. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Φυριπής, Ε. (2006). Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των φοιτητών του το ελληνικό πανεπιστήμιο; Στα: *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Η **Κατερίνα Κεδράκα** είναι Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων και Διά Βίου Εκπαίδευσης στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι Διευθύντρια του Εργαστηρίου 'Διδακτικής κι Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων' και διευθύνει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διδακτική των Βιοεπιστημών». Είναι Συντονίστρια του Κέντρου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης και μέλος του ΔΣ του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Δ.Π.Θ. Διδάσκει, επίσης, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Είναι ιδρυτικό μέλος του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Πρόεδρος του αντίστοιχου Βαλκανικού Δικτύου που ιδρύθηκε μέσω του προγράμματος Erasmus+ MAGNET. Είναι εκλεγμένο μέλος του ΔΣ της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευση Ενηλίκων και co-editor του διεθνούς περιοδικού *Adult Education Critical Issues*. Το διδακτικό και ερευνητικό της έργο εστιάζονται στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη διδασκαλία και τη μάθηση, την Επαγγελματική Συμβουλευτική και τη Διαχείριση της Σταδιοδρομίας των βιοεπιστημόνων, των εκπαιδευτών, των ενηλίκων, των γυναικών, των ευάλωτων ομάδων και των νέων.