

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής

Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών

Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ

*Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην
τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*

Επιμέλεια: Κατερίνα Κεδράκα

Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016

ISBN: 978-618-5182-03-8

ISBN: 978-618-5182-03-8

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita;
Αλεξανδρούπολη, 9-11 Σεπτεμβρίου 2016

Κατερίνα Κεδράκα (επιμέλεια), Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita;

© 2017

ISBN 978-618-5182-03-8

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΡΥΤΑΝΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ. ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΚΑΡΑΜΠΙΝΗ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΕΝΟΣ ΔΙΚΤΥΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	10
UNIVERSITY PEDAGOGY: AN INITIATIVE OF A UNIVERSITY TEACHERS NETWORK	16
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ. ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΕΔΡΑΚΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ	21
ΠΡΟΣ ΕΝΑΝ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΤΡΟΠΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΛΕΞΗΣ ΚΟΚΚΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ	40
Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ. ΠΕΤΡΟΣ ΓΟΥΓΟΥΛΑΚΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΟΚΧΟΛΜΗΣ	55
Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Η ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ. ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΒΕΡΓΙΔΗΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ	74
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΡΑΛΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ – ΝΑΤΑΣΣΑ ΡΑΪΚΟΥ, ΕΔΙΠ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ	90
ΜΑΘΗΣΗ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ‘ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ’ ΤΗΣ ΜΕ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ. ΚΑΤΑΛΗΓΟΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ... ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	110
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΘΕΣΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ. ΣΟΦΙΑ ΑΣΩΝΙΤΟΥ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	120
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΥΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ. ΓΕΩΡΓΙΑ ΡΩΤΙΔΗ, ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ	130
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΔΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑΣΗΣ. ΑΝΝΑ ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	144
ΈΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΈΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΔΡΑΣΗΣ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ	148
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ. ΣΕΒΑΣΤΗ ΧΑΤΖΗΦΩΤΙΟΥ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ – ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΙΑΝΤΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Τ.Ε.Ι. ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΘΡΑΚΗΣ	153
Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΣΠΑΙΤΕ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. ΙΩΣΗΦ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	163
ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ. ΝΙΚΗ ΦΙΛΛΙΠΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	170
1991-2016: 25 ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. ΑΝΔΡΕΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΑΣΠΑΙΤΕ	177

Πρόλογος του Πρύτανη του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Καθηγητή Αθανάσιου Καραμπίνη

Τα τελευταία χρόνια τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως διεθνοποιημένοι θεσμοί και αναγνωρισμένοι μοχλοί της κοινωνικής, οικονομικής ανάπτυξης και προόδου, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Η διασφάλιση της ποιότητας εξασφαλίζεται αφενός με την καινοτομία στην έρευνα μέσω και των σύγχρονων τεχνολογικών εξελίξεων και αφετέρου, με την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, σε ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη σωστή Πανεπιστημιακή διδασκαλία. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει τις χώρες της ΕΕ και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην προσπάθειά τους να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, ώστε να παρέχουν στους αποφοίτους δεξιότητες υψηλού επιπέδου, που μπορούν να αξιοποιήσουν επαγγελματικά, καθώς και μεταβιβάσιμες ικανότητες που τους εξοπλίζουν για μια ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Επίσης, τονίζει τη σημασία για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα της εκπαίδευσης και παράλληλα, να αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα των Πανεπιστημίων. Η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου, που συστάθηκε για τον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημοσίευσε Έκθεση με βασικές συστάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Προς την κατεύθυνση αυτή το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, πρωτοπορώντας στον Ελληνικό χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ξεκίνησε την επιστημονική συζήτηση για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, ένα σύγχρονο αλλά ταχύτατα αναπτυσσόμενο γνωστικό πεδίο, που έχει στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των Πανεπιστημίων, μέσω της υλοποίησης Συμποσίου με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita;». Στην επιστημονική αυτή συνάντηση υλοποιήθηκε στις 9-11 Σεπτεμβρίου 2016 στην Αλεξανδρούπολη, διοργανώθηκε από το Εργαστήριο 'Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημών' του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής και συμμετείχαν επιστήμονες από την Ελλάδα και το εξωτερικό με εξειδίκευση σε θέματα εκπαίδευσης, διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα πορίσματα του Συμποσίου ανέδειξαν την αναγκαιότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών από τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να υιοθετηθούν ιδρυματικές και ακαδημαϊκές δράσεις, που θα απευθύνονται στο σύνολο των Πανεπιστημιακών δασκάλων.

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής, ελπίζει ότι θα συνεχιστούν οι δημιουργικές προσπάθειες για τη στήριξη του έργου των Πανεπιστημιακών δασκάλων, με στόχο την παροχή του υψηλότερου δυνατού επιπέδου σπουδών στους φοιτητές.

Εισαγωγικό Σημείωμα

Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ

Ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός και η διδακτική τους ικανότητα αποτελεί σημαντική προϋπόθεση/παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. 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. 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.

Συχνά οι συνάδελφοί μου με ρωτούν ή συζητούν μαζί μου πώς θα μπορούσαν να διδάξουν «καλύτερα». Όλοι εμείς που κινούμαστε στα πεδία της Εκπαίδευσης / Παιδαγωγικής κτλ, νομίζουμε ότι οι υπόλοιποι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι δεν έχουν ανησυχίες και προβληματισμούς (και δυσκολίες) στο θέμα της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που δεν ισχύει! Ενδεικτικά, παραθέτω ένα πολύ χαρακτηριστικό απόσπασμα από συνέντευξη που έδωσε μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής στο πλαίσιο έρευνας¹:

«Ένα υπόβαθρο στα Παιδαγωγικά που εμείς δεν έχουμε... Εμείς στου κασίδη το κεφάλι μαθαίνουμε, δηλαδή μαθαίνουμε μέσω της εμπειρίας. Θα έπρεπε όταν έρχεται ένας νέος συνάδελφος, πριν διδάξει, να έχει κάποια σεμινάρια για το πώς διδάσκουμε. Και σε εμάς θα ήταν πολύ καλό να έχουμε μία σειρά σεμιναρίων για το πώς διδάσκει κανείς σε έναν άνθρωπο ηλικίας 18-25 ... Αλλά ναι, θα έπρεπε και εμείς να είχαμε κάποιου τέτοιου τύπου εκπαίδευση και υπάρχουν Πανεπιστήμια στο εξωτερικό που έχουν. Δηλαδή, που δίνουν στους ανθρώπους που διορίζονται μαθήματα, σεμινάρια, εισαγωγικά, κάτι τέλος πάντων πριν μπουν στο αμφιθέατρο».

Έτσι, αναδύθηκε ο αρχικός μου προβληματισμός. Αρχικά μοιράστηκα τις ανησυχίες μου με τις αγαπημένες συναδέλφους Άννα Τσιμπουκλή και Νίκη Φίλλιπς και διαπίστωσα πως κι εκείνες είχαν κάνει τις ίδιες διαπιστώσεις, είχαν τα ίδια ερωτήματα αλλά και τη διάθεση να δραστηριοποιηθούμε πιο συστηματικά κι οργανωμένα προς την κατεύθυνση αυτή. Οι Καθηγητές Αλέξης Κόκκος, Δημήτρης Βεργίδης και Θανάσης Καραλής επιβεβαίωσαν το ενδιαφέρον που υπάρχει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το θέμα. Άρθρο των εκλεκτών συναδέλφων Πέτρου Γουγουλάκη και Ανδρέα Οικονόμου με θέμα την

¹ με τίτλο: «Η Εκπαίδευση: Μια Επιλογή Σταδιοδρομίας για τους Βιοεπιστήμονες», που μέρος της ανακοινώθηκε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΒ (Πανελλήνια Ένωση Βιοεπιστημόνων) με θέμα: «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση», Κατερίνη, 13, 14 & 15 Νοεμβρίου 2015.

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική² επιβεβαίωσε την αντίληψή μου ότι το θέμα της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια είναι σημαντικό κι επίκαιρο παρά ποτέ. Με την εκλεκτή συνάδελφο στο ΔΠΘ Αναπλ. Καθηγήτρια Μαρία Δημάση καταθέσαμε τον Νοέμβριο του 2015 την προβληματική μας με τίτλο: «Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο;» για το ζήτημα της υποστήριξης του διδακτικού έργου των Πανεπιστημιακών δασκάλων³ στο 1^ο Διεθνές Βιωματικό Συνεδρίο Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη».

Έτσι, η αρχική, αόριστη ιδέα άρχισε να παίρνει σάρκα και οστά, με συνοδοιπόρους αξιόλογους κι έμπειρους Πανεπιστημιακούς δασκάλους. Ο στόχος μας ήταν να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος και μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας, της ενεργού και κριτικής μάθησης, και εν γένει της παιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για το οποίο δεν γίνεται συχνά λόγος, καθώς θεωρείται, αφενός δεδομένο και αφετέρου, δευτερευούσης σημασίας σε σχέση με το θέμα της έρευνας, που κυριαρχεί στη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η πρόταση που πρόεκυψε μετά από πολλές συζητήσεις ήταν να οργανωθεί ένας αρχικός 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.

Η προετοιμασία του Συμποσίου ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2015. Η Πρόεδρος και πολλοί συνάδελφοί μου μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής ήταν πολύ υποστηρικτικοί ως προς τη διοργάνωση της επιστημονικής αυτής συνάντησης. Ο Πρύτανης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Καθηγητής κ. Αθανάσιος Καραμπίνης, από την αρχή στήριξε θερμά την προσπάθεια αυτή, θεωρώντας πως το ΔΠΘ μπορούσε να παίξει έναν σημαντικό ρόλο στο καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα αυτό ζήτημα, με στόχο να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας, της ενεργού και κριτικής μάθησης, και εν γένει της παιδαγωγικής προσέγγισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στις 9-11 Σεπτεμβρίου του 2016 υλοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη το Συμπόσιο με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?». Η διοργάνωση έγινε από το Εργαστήριο *Διδακτικών κι Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων*, το οποίο διευθύνω στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Το Συμπόσιο υλοποιήθηκε με χρηματοδότηση από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας και την Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Οι πληροφορίες που αφορούν στη διοργάνωση αυτή υπάρχουν αναρτημένες στο <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>, μια ιστοσελίδα που δημιούργησε και υποστηρίζει τεχνικά ο πολύτιμος σε όλη αυτήν την προσπάθεια συνεργάτης μου, Χρήστος Καλτσίδης. Οι εργασίες του Συμποσίου κράτησαν τρεις μέρες, ήταν μακρές κι επίπονες, αλλά όλοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό και κατέθεσαν ουσιαστικούς προβληματισμούς, εμπειριστατωμένες απόψεις και ποικίλες οπτικές για το θέμα. Με την υποστήριξη της Εταιρίας Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας του

² το 2014 στο επιστημονικό περιοδικό *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48, βλ: <http://www.educircle.gr>

³ βλ στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*, που διοργανώθηκε στη Δράμα στις 27-29 Νοεμβρίου 2015 από τον Επιστημονικό και Πολιτιστικό σύλλογο εκπ@ιδευτικός κύκλος.

Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν τον βιότοπο στο Δέλτα του ποταμού Έβρου και να ξεναγηθούν στο μοναδικό τοπίο του από εξειδικευμένους επιστήμονες του Φορέα Διαχείρισης, αλλά και να απολαύσουν τοπικές γεύσεις δίπλα στο κύμα!

Το Συμπόσιο, σύμφωνα με τις γνώμες των συμμετεχόντων, υπήρξε μια ιδιαίτερος 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 παρόντα τόμο. 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, επισημαίνεται ότι η μέχρι σήμερα 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. Τέλος, αναδύονται ενδιαφέρουσες προτάσεις για την ίδρυση δομών υποστήριξης του διδακτικού έργου στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα και ΤΕΙ της χώρας.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχημένη διοργάνωση του Συμποσίου. Τον Πρύτανη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου, τον Καθηγητή Αθανάσιο Καραμπίνη, που με την αμέριστη στήριξη που μας πρόσφερε, υλοποιήσαμε την τριήμερη αυτή επιστημονική συνάντηση. Τον Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Υγείας, Καθηγητή Πλουμή Πασαδάκη για την θετική του στάση και την Πρόεδρο του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής Αναπλ. Καθηγήτρια Μαριρένα Γρηγορίου, που είναι πάντα αρωγός στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και με γνήσιο ενδιαφέρον κι ευαισθησία συμμετέχει σε κάθε προσπάθεια και πρωτοβουλία. Τον Αναπλ. Προέδρου στο Τμήμα ΜΒΓ Καθηγητή Ραφαήλ Σανδάλτζόπουλο και όλους τους πολύ αγαπητούς συναδέλφους από διάφορα Τμήματα του ΔΠΘ που συμμετείχαν ενεργά στις εργασίες του Συμποσίου. Τον στενό συνεργάτη μου, υπ. διδάκτορα ΔΠΘ Χρήστο Καλτσίδα, που δούλεψε άοκνα κι αποτελεσματικά για να ολοκληρωθούν όλες οι λεπτομέρειες που αφορούσαν στο σύνθετο έργο της διοργάνωσης. Τον Νίκο Σηφάκι, Αναπλ. Καθηγητή ΕΑΠ που επιμελήθηκε τη μετάφραση στα αγγλικά του βασικού κειμένου, το οποίο προέκυψε από τις εργασίες του Συμποσίου. Τον Πρόεδρο και τα στελέχη των υπηρεσιών του ΕΛΚΕ, το Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρίας Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, που με θετική στάση εργάστηκαν για να ολοκληρωθούν οι απαραίτητες διαδικασίες για την οικονομική στήριξη της διοργάνωσης του Συμποσίου. Την εταιρεία 'Τρίαινα' και ιδιαίτερος την κ. Άννα Λάμπρου, που συνέβαλε στην επιτυχία του Συμποσίου, όπως και το ξενοδοχείο Thraki Palace -και ειδικά την κ. Χριστίνα Ρουσιδίου- που πρόσφερε εξαιρετική φιλοξενία στους χώρους του.

Κυρίως, όμως, ευχαριστώ τους εκλεκτούς Πανεπιστημιακούς Δασκάλους που ήρθαν στην Αλεξανδρούπολη, εργάστηκαν επίπονα για τρεις μέρες καταθέτοντας το ενδιαφέρον, τις αξιόλογες επιστημονικές θεωρητικές οριοθετήσεις, σκέψεις και προτάσεις τους, την προβληματική και την εξειδικυσή τους για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, όπως αποτυπώνονται στα κείμενα που ακολουθούν!

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Πρωτοβουλία ενός Δικτύου Καθηγητών

Κείμενο προβληματικής και πορισμάτων που προέκυψαν από τις εργασίες του Συμποσίου για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Εισαγωγή

Ο ρόλος των Καθηγητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός σε κείμενα αποτύπωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής. Όλοι συμφωνούν ότι προκειμένου να επιτύχει την αποστολή του, το Πανεπιστήμιο πρέπει να διαθέτει ακαδημαϊκό προσωπικό υψηλού επιπέδου, ερευνητές αιχμής και, ταυτόχρονα, εμπνευσμένους δασκάλους, καθώς η εκπαιδευτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση και παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης.

Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή κοινότητα φαίνεται να επικρατεί σχεδόν ομόφωνα η άποψη (McInnis, 2003) ότι τα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας είναι δευτερευούσης σημασίας, και η συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του ακαδημαϊκού προσωπικού των Πανεπιστημίων εστιάζεται, κυρίως, γύρω από το ζήτημα του άνισου κύρους της διδασκαλίας σε σχέση με την έρευνα, όπως αποτυπώνεται στις διαδικασίες προαγωγής και εξέλιξης των μελών της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα και οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προσδίδουν γόητρο, τίτλους και οικονομικούς πόρους, ενώ το διδακτικό έργο και η ποιότητά του όχι μόνον δεν αξιολογείται, αλλά συχνά, θεωρείται «αναγκαίο κακό» της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας. Για το ζήτημα αυτό οι Γουγουλάκης και Οικονόμου, (2014: 11-12) σημειώνουν:

Παραδόξως στην ακαδημαϊκή κοινότητα της χώρας μας επικρατεί η άποψη ότι η διδακτική επάρκεια αποτελεί παρεπόμενο της θεωρητικής και ερευνητικής κατάρτισης του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ). Ως εκ τούτου η παιδαγωγική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ δεν συνιστά πεδίο θεωρητικού προβληματισμού και πρακτικής εξάσκησης, γεγονός που εν πολλοίς οφείλεται στην αυθεντία της παράδοσης, που απορρέει από την εποχή όπου τα Πανεπιστήμια ήταν εστίες αναπαραγωγής των προνομίων και της εξουσίας της εκάστοτε οικονομικής και πνευματικής ελίτ.

Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί 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 της εκπαίδευσης, 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 της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε παιδαγωγικές δεξιότητες.

Ο προβληματισμός για τη σημασία της αναβάθμισης της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας οδήγησε τα θεσμικά όργανα των κέντρων εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε συστάσεις, προσβλέποντας στην αναβάθμιση του κύρους της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκρότησε το 2013 μια Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ)⁴ 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, 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 μάθηση⁵. Η μελέτη αυτή της ΟΥΕ έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι σηματοδοτεί μια στροφή από την έρευνα στη διδασκαλία, και επισημαίνει ότι η υπερβολική εστίαση στην έρευνα επισκιάζει 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 Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής 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»⁶. 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:

- 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 παιδαγωγικής/ διδακτικής κατάρτισης κατά τα πρώτα χρόνια της,

⁴ Από την Ελλάδα συμμετείχε ο Καθηγητής Λουκάς Τσοούκαλης

⁵ Τα αποτελέσματα της Ομάδας αυτής αποτυπώνονται στην μελέτη: «High Level Group on the Modernisation of Higher education» (Ιούνιος 2013). Στο: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm. Η έκθεση με τίτλο *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* δημοσιεύτηκε στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

⁶ βλ. Έκθεση της ΟΥΕ, 2013, σελ 12.

- 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 αντικείμενο⁷.

Πώς ορίζεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική είναι ένα νέο πεδίο θεωρίας και πράξης, έρευνας και εφαρμογής της. Επικεντρώνεται στην «επαγγελματική» κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Ο όρος Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της Παιδαγωγικής, για να χαρακτηρίσει αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες επηρεασμού και μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους, όπως σημειώνουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014). Στη μελέτη τους, ειδικότερα, διαπιστώνουν την αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης τόσο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας όσο και των συνεργατών του (υποψήφιοι διδάκτορες, επιστημονικοί συνεργάτες και όλοι όσοι συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων).

Στην ίδια προβληματική κινήθηκαν, στη συνέχεια, και οι Κεδράκα και Δημάση (2015), που αναφέρονται στη σημασία της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας, όχι μόνο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών ενός Πανεπιστημίου, αλλά και για τη διαμόρφωση των συνθηκών ανάπτυξης της κοινωνίας στην οποία αυτό λειτουργεί. Οι ίδιες σημειώνουν ότι σήμερα στην Ελλάδα τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν ενημερώνονται σε θέματα σχετικά με διδακτικές μεθόδους, είτε γιατί δεν διαθέτουν ανάλογα κίνητρα, είτε γιατί θεωρούν πιο σημαντικό για την εξέλιξη και την επαγγελματική σταδιοδρομία τους να επικεντρωθούν στην έρευνα.

Πρακτικά, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική απαντά στο ερώτημα: Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο πανεπιστημιακός δάσκαλος ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά τους φοιτητές να μάθουν και να καλλιεργηθούν; Προφανώς, ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει επαγγελματικά εφόδια που αφορούν τις επιστημονικές γνώσεις της ειδικότητάς του, καθώς και τα θεωρητικά/επιστημολογικά μοντέλα και τα εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης. Είναι απαραίτητα για να μελετήσει τα φαινόμενα του ερευνητικού πεδίου του, να είναι ικανός να σχεδιάσει και να «τρέξει» πειράματα, να συλλέξει και να αναλύσει δεδομένα, να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει φαινόμενα. Είναι, όμως, εξίσου σημαντικό να μπορεί ο πανεπιστημιακός δάσκαλος, λειτουργώντας ως «μηχανικός της εκπαίδευσης», αφενός να κατανοεί σε βάθος τις πολυδιάστατες διαδικασίες μάθησης (Κόκκος, 2016), και αφετέρου, να μπορεί να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί τα μαθήματά του με τρόπο που να αποτελούν βιώματα μύησης των φοιτητών στην επιστήμη του (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2016).

Η συζήτηση που ανοίγει θα μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Ποιες ικανότητες θα έπρεπε να έχει ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες

⁷ Βλ. ό.π., σελ 15

της κοινωνίας, που τον θέλει σύμβουλο και μέντορα του φοιτητή, στη προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση; Και αν αυτές, με κάποιον τρόπο, εντοπισθούν, τι είδους εκπαίδευση και άσκηση απαιτείται και πώς αυτή μπορεί να πιστοποιηθεί στην Ανώτατη Εκπαίδευση; Αναδύονται, επίσης, ερωτήματα που οφείλει να θέτει ο ακαδημαϊκός δάσκαλος στον εαυτό του, όπως: Πώς χειρίζομαι τη διδασκαλία μου; Ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιώ όταν διδάσκω; Είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές προσεγγίσεις μου; Τι μπορώ να κάνω για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου; Ποιος μπορεί να με στηρίξει;

Ένα πρώτο βήμα: Το Συμπόσιο στην Αλεξανδρούπολη

Στις 9-11 Σεπτεμβρίου 2016 στην Αλεξανδρούπολη διοργανώθηκε Συμπόσιο με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita;». Ο στόχος ήταν να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος και μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας, της 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. Η πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα αλλά και σύμφωνη με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές επιστημονική αυτή συνάντηση δημιούργησε την προσδοκία της συνέχειας στην διεξαγωγή ενός ανοικτού διαλόγου, που θα απευθύνεται στο σύνολο των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Τη διοργάνωση ανέλαβε το Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημών του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Στο Συμπόσιο πήραν μέρος εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και των εξωτερικού, ως εμπειρογνώμονες σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ενεργού και Μετασχηματίζουσας Μάθησης, Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, καθώς και μέλη ΔΕΠ από άλλα επιστημονικά πεδία, πχ, των Θετικών Επιστημών, Οικονομίας κτλ, ώστε να υπάρξει μια ώσμωση και μια σφαιρικότερη οπτική.

Προτάσεις

Εκτιμάται ότι το σημαντικότερο στοιχείο που προέκυψε από τις εργασίες του Συμποσίου ήταν ότι μέσα από την καινοτόμο αυτή πρωτοβουλία δημιουργήθηκε ένα δίκτυο ακαδημαϊκών δασκάλων που, ανοίγοντας προοπτικές για την οριοθέτηση ενός νέου, σύγχρονου γνωστικού πεδίου, θα αναπτύξει τη σχετική επιστημονική συζήτηση και θα αναδείξει το θέμα αυτό πάνω σε τρεις θεματικούς άξονες: το θεωρητικό υπόβαθρο, το θεσμικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και τις πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού, το δίκτυο των Καθηγητών Πανεπιστημίου που δημιουργήθηκε, πρότεινε την ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών προκειμένου να ξεκινήσει και να αναπτυχθεί ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος, με σκοπό να ανοίξει και στη χώρα μας ο δρόμος ενίσχυσης και βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα Πανεπιστήμια. Η διαβούλευση αυτή θα μπορούσε να έχει ως κατάληξη την οριοθέτηση του επιστημονικού πεδίου, βασισμένου σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση (ιδιαίτερα σημαντικό ως προς αυτό το ζήτημα θεωρήθηκε το βιβλίο του Knud Illeris: «Ο τρόπος που μαθαίνουμε»), την καταγραφή των πολιτικών που ισχύουν σε ευρωπαϊκό και

διεθνές επίπεδο, τη συγκέντρωση ερευνών για το θέμα, καθώς και των Καλών Πρακτικών που ήδη εφαρμόζονται σε Πανεπιστήμια, την ανάληψη ερευνητικών δράσεων μέσω συνεργειών των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση ως διεργασία αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών, Καθηγητών και του περιεχομένου της γνώσης.

Τέλος, πρότείνει τη δημιουργία κατάλληλων δομών μέσα στα Πανεπιστήμια (Βεργίδης, 2016) που θα εξασφαλίζουν τη βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και, στη συνέχεια, τη διαρκή επικαιροποίηση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας του συνόλου των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Συγκεκριμένα, κάθε δομή υποστήριξης της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας θα μπορούσε να:

- ευαισθητοποιήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα σε κάθε Ανώτατο Τριτοβάθμιο Ίδρυμα και στο σύνολό της, καθώς και τους αρμόδιους πολιτικούς της εκπαίδευσης, για την
 - αναγκαιότητα δημιουργίας δομών Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αρχικής και συνεχιζόμενης στήριξης των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο,
 - καλλιέργεια των διδακτικών δεξιοτήτων των Πανεπιστημιακών δασκάλων,
 - ανάπτυξη περιβάλλοντος φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας για μαθησιακά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας.
- συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για
 - συνεργασία με ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε όλα τα Πανεπιστήμια σε εθνικό και διεθνές επίπεδο,
 - διενέργεια διεπιστημονικής έρευνας στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική που να εστιάζεται στη μάθηση, τη διδασκαλία, τα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και τις διάφορες επιστημονικές πρακτικές και παραδόσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
 - διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων με αντικείμενο την Πανεπιστημιακή διδασκαλία,
 - δημοσίευση επιστημονικών εργασιών, και
 - σχεδιασμό μαθημάτων/σεμιναρίων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ.
- παράσχει συμβουλευτικό έργο στα ΑΕΙ με στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

Βιβλιογραφικές πηγές

Βεργίδης Δ. (2016). *Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου*. Εισηγήση στο Συμπόσιο: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?», 9-11 Σεπτεμβρίου 2016, Αλεξανδρούπολη. Οργάνωση: ΔΠΘ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>

- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Στο: <http://www.educircle.gr/>
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90. Στο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/7_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2_016.pdf/
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο COM(12) 669 final: Στο: <http://www.europarl.europa.eu/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher education*. Στο: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm/
- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στα *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα: 27, 28 & 29 Νοεμβρίου 2015. Στο: <http://www.educircle.gr/synedrio/>
- Κόκκος, Α. (2016). *Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εισήγηση στο Συμπόσιο: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?», 9-11 Σεπτεμβρίου 2016, Αλεξανδρούπολη. Οργάνωση: ΔΠΘ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
<http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B-
European Research Area Skills, (2011). In:
http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies
- Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. In:
http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- McInnis, G. (2003). Emerging issues for teaching and learning in Australian universities. *B-HERT NEWS*, 18: Improving Teaching and Learning in Universities.

University Pedagogy: An Initiative of a University Teachers Network

Main findings deriving from the Symposium on University Pedagogy

Introduction

The role of Teachers in Higher Education is identified as very important in official documents reflecting European policy. It is commonly accepted that, in order to achieve its mission, the University should employ competent academic cohorts, cutting-edge researchers, as well as inspired teachers, since their educational competence is an important prerequisite for ensuring the provision of high quality education.

However, it seems that the academic community almost unanimously converges on the view that Pedagogy and Teaching Methodology play a vital role (McInnis, 2003). The debate on the teaching efficiency of the academic cohort of Universities mainly focuses on the unequal status of teaching in relation to research, as reflected in the promotion and development processes of the University community. Indeed, research activity and publications in scientific journals confer prestige, titles and financial resources, whereas educational activity and its quality is not only unappreciated, but it is also often perceived as a “necessary trouble” in academic careers. As Gourgoulakis and Oikonomou, (2014: 11-12) point out:

Strangely enough, the prevailing opinion among the academic community of our country is that teaching competency is an adjunct of the theoretical and research training of Teaching and Research Staff (TRS). As a consequence, the pedagogical training of TRS members does not constitute a field for theoretical reflection and practical training, which is largely due to the authority of tradition, which goes back to the time when Universities were breeding grounds for the privileges and power of the concurrent economic and intellectual elit.

A European Commission document titled *Redesigning Education* (European Commission, 2011) noted that there is a great need for flexible and innovative approaches and teaching methods, in order to improve the quality and effectiveness of Higher Education. The European Community acknowledges that the quality of teaching is still a crucial issue in Higher Education. The document emphasizes the need to support both research and teaching and goes on to point out that teaching is primarily responsible for impacting educational outcomes, the employability of graduates and the visibility of European Higher Education Institutes worldwide. To date, only a few countries have developed strategies to promote the quality of teaching in Higher Education, including the training of teachers in pedagogical skills.

Concern for the need to upgrade University teaching led the EU training policy institutions to publish a series of recommendations, hoping to upgrade the prestige of teaching in Higher Education. To achieve this, in 2013 the European Commission established a High Level Group (HLG)⁸ for the modernisation of Higher Education. The HLG observed, among other issues, that many Universities pay less emphasis on teaching than on research, despite the fact that both constitute fundamental goals of Higher Education. For this purpose, the HLG submitted specific proposals to the policy makers in Higher Education institutions in each Member State

⁸ The Greek representative to the HLG was Professor Loukas Tsoukalis

on how to promote the quality in teaching and learning⁹. This study by the HLG is of particular importance, because it marks a shift from research to teaching, and points out that excessive focus on research overshadows teaching, which runs the risk of being taken for granted, with all the negative consequences that this may entail. This study opens the debate on the recognition of the major impact of University Pedagogy on the quality of Higher Education, since the HLG considers teaching to be as important as academic research, and places it at the heart of the debate on improving the quality of learning, pointing out that “the essential challenge for the higher education sector, generally speaking, is to comprehensively professionalise its teaching cohort as teachers”¹⁰. The HLG report recognizes that there is no consensus on a definition of quality in teaching and learning, as they are both complex activities that are largely dependent on variable parameters of each educational context, such as the different academic disciplines, the students, the teaching method, or the infrastructure., The HLG believes that, despite this situation, there are common-core factors that are conducive to good teaching and learning, regardless of the object and the frame. This is clear from the presentation of the Group’s mission for the modernization of Higher Education, as they have set the tone for the actions and conditions that promote and ensure the quality of teaching and learning as follows:

- it is a key responsibility of institutions to ensure their academic cohorts are well trained and qualified as professional teachers and not just qualified in a particular academic subject,;
- this responsibility extends to ensuring that new staff have a teaching qualification or equivalent on entry or have access to credible teacher training courses in the early years of their career,;
- this responsibility extends to providing opportunities for continuous professional career development as a professional teacher and not just as a subject/discipline specific academic.¹¹

What is University Pedagogy

University Pedagogy is a new field of theory and practice, research and implementation. It focuses on University teachers’ ‘professional’ training in pedagogy and teaching methodology. The term University Pedagogy refers to the academic dimension of the concept of Pedagogy. On the one hand, it integrates various scientific theories and studies that concern educational processes that impact individuals, groups, communities and societies in different settings. On the other hand, it features specific teaching practices and teacher approaches in the design, implementation and evaluation of learning processes that teachers activate as part of their professional mission, as stated by Gourgoulakis and Ekonomou (2014). In their study they underline the need for pedagogical training of both the permanent teaching cohorts of Higher Education in our country and their associates (Ph.D. candidates, scientific collaborators and all those involved in teaching at Universities).

⁹ The results of this group are reflected in the study titled *High Level Group on the Modernization of Higher Education* (June 2013—in http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm). The report entitled *Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions* is available on http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/.

¹⁰ HLG report, 2013, p. 12.

¹¹ Op. cit, p. 15

The same reasoning is reflected in Kedraka and Dimasi (2015), who refer to the importance of University teaching not only for the personal and professional development of University students, but also in the formation of the conditions for development of the society in which Universities function. They also note that, today in Greece, most University faculty members are not literate in issues related to teaching methods, either because they lack such incentives, or because they believe that focusing on research is more important for their own development and professional career.

Practically, University Pedagogy responds to the following question: what kind of knowledge, skills and abilities does a University teacher need to help students learn effectively and to contribute to their overall academic achievement? It goes without saying that a University teacher should be equipped with the professional qualifications that are conducive to the scientific knowledge-base of his/her chosen specialty, as well as with the necessary and relevant theoretical/epistemological models and conceptual analysis instruments. These elements are crucial for the study of his/her research field, his/her ability to design and to conduct experiments, to collect and analyze data, to describe, understand and explain phenomena. But it is equally important for a University lecturer to act as an 'Engineer of Education' to have a deep comprehension of the multidimensional learning processes (Kokkos, 2016), and at the same time, to be able to plan and carry out his/her University instruction in ways that are mediated to students in the form of initiation experiences for the particular scientific field (Gourgoulakis & Ekonomou, 2016).

The discussion that commences could answer questions of the following nature: What skills should a University teacher have in order to meet society's expectations of him/her functioning as counselor and mentor of students in their pursue of knowledge? And if these skills can, in some way, be identified, what kind of training and practice is required and how can it be certified in Higher Education? Further questions arise that the academic teacher should also ask himself/herself, such as: How do I handle my teaching? Which teaching methods and techniques do I use when I teach? Are my teaching approaches effective? What can I do to improve my teaching? Who can support me?

A first step: The Symposium in Alexandroupolis

On 9th-11th September 2016 a Symposium was held in Alexandroupolis on the topic: "University Pedagogy: Education and teaching in Higher Education, a terra incognita?". The objective was to trigger an initial dialogue on and concern about teaching, critical learning and education in Higher Education, as a response to the European and international trends and developments in the field of learning and teaching at Universities. This scientific meeting, which was both innovative for Greek standards and in accordance with the European specifications, created an expectation of continuity in conducting an open dialogue that is intended for all University teachers. The event was held by the Laboratory of Teaching & Professional Skills of Bioscientists of the Department of Molecular Biology & Genetics of the Democritus University of Thrace.

Participants included skilled scientists, academics from Universities in Greece and abroad who were experts in Adult Education, Active and Transformative Learning, Pedagogy and Didactics, as well as faculty from other disciplines, e.g. Sciences, Economics, etc., to ensure

an osmosis and a more holistic perspective. The conclusions of that creative three-day event are published in the Symposium Proceedings, where the first scientific delineations, thoughts and suggestions are reflected. For more information, see <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>.

Recommendations

It is estimated that the most important element that emerged from the Symposium was that, through this innovative enterprise, a network of academic teachers was developed. The network is expected to open up prospects for the launching of a new, modern scientific field, and will develop the relevant scientific debate along the following three thematic axes: (a) theoretical background, (b) institutional framework and policies, as well as (c) practical teaching approaches.

In this framework, the newly established network of University Professors put forward the initiative of kicking off and developing a fruitful scientific debate, in order to pave the way in our country for the strengthening and improvement of teaching provided in Universities. This consultation is intended to result in the delineation of the scientific field, based on modern theoretical approaches about learning (in this regard, Knud Illeris' How we learn was perceived as especially relevant), the appreciation of current policies at European and international levels, the collection of research on the subject, as well as of Good Practices already in place at different Universities, the development of original research activities, through synergies between members of the academic community that focus on teaching and learning as an interactive process between students, professors and the discipline-specific know-how.

Finally, the network put forward the creation of appropriate structures within Universities (Vergidis, 2016) that will ensure the basic psycho-educational and pedagogical training and, subsequently, the continuous updating and development of the pedagogical competence of all members of the academic community.

Specifically, a supporting structure of each University could:

- raise awareness of the academic community in each institution and in the broader community, as well as in educational policy makers, about
 - the need for the development of University Pedagogy infrastructures for the initial and continuous support of University teachers in their teaching,
 - the importance of fostering teaching skills of University teachers, and
 - the significant contribution of student-centered teaching in high quality learning results.
- contribute to the quality of teaching and learning in Higher Education by
 - pursuing initiatives in cooperation with experts on teaching and learning in Higher Education in all Universities at a national and international level,

- conducting interdisciplinary research in University Pedagogy that focuses on learning, teaching, learning environments, and the various scientific practices and traditions in Higher Education,
- organising scientific conferences on University Pedagogy,
- publishing scientific papers, and
- designing courses/seminars for the pedagogical and didactic training of University faculty members.

References

- European Commission, (2012). *Redesigning of Education: investing in skills for better socio-economic results*. Strasbourg COM (12) 669 final: In: <http://www.europarl.europa.eu/>
- European Commission, (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*. In: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm .
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B-*European Research Area Skills*, (2011). In: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/
- Gourgoulakis, P, & Ekonomou, A. (2014). University Pedagogy. *Educ@tional cycle*, 2(1), 9-48. In: <http://www.educircle.gr>.
- Gourgoulakis, P, & Ekonomou, A. (2016). Pedagogical and didactic training of University teachers. *Neos Pedagogos*, 7, 74-90. In: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/7_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2016.pdf
- Illeris, K. (2016). *The way we learn*. Athens: Metaixmio.
- Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. In: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- Kedra, K., & Dimasi, M. (2015). Teaching in Higher Education: Obligation, drudgery or privilege? In the *Proceedings of the 1st Experiential International Conference on Applied Teaching*, Drama: 27-29 November 2015. In <http://www.educircle.gr/synedrio>.
- Kokkos, A (2016). *Towards a multidimensional way of learning in Higher Education*. Paper presented at the Symposium: "University Pedagogy. Education and teaching in Higher Education, a terra incognita?", 9th-11th September 2016, Alexandroupolis. Organization: Democritus University of Thrace.
- McInnis, G. (2003). Emerging issues for teaching and learning in Australian Universities. *B-HERT NEWS*, 18: Improving Teaching and Learning in Universities.
- Vergidis D.(2016). *University Pedagogy, quality assurance and the role of University teacher*. Paper presented at the Symposium: "University Pedagogy. Education and teaching in Higher Education, a terra incognita?", 9th-11th September 2016, Alexandroupolis. Organization: Democritus University of Thrace.

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον¹²

Κατερίνα Κεδράκα

Επίκουρος Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μια διαχρονική προσέγγιση του πώς αντιμετωπίζεται η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θέμα το οποίο δεν προσεγγίζεται συχνά στη βιβλιογραφία καθώς θεωρείται, αφενός δεδομένο και αφετέρου, δευτερευούσης σημασίας σε σχέση με το θέμα της έρευνας, που κυριαρχεί στη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, γίνεται μια παρουσίαση του ζητήματος από την ίδρυση του πρώτου Ελληνικού Πανεπιστημίου μέχρι και σήμερα. Στη συνέχεια δίνεται μια αδρή εικόνα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, και περιγράφονται οι κυριότερες εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές και τάσεις. Τέλος, κατατίθενται ορισμένες σκέψεις και προτάσεις για το μέλλον, με έμφαση στην αναβάθμιση της διδακτικής ικανότητας των διδασκόντων στα Πανεπιστήμια.

University Pedagogy: Past, Present and Future¹³

Katerina Kedraka

Assistant Professor, Democritus University of Thrace

Abstract

In this study the issue of teaching in Higher Education is presented, which in bibliography is often treated as of secondary importance, in relation to research, which dominates the debate on quality in institutions of Higher Education. Initially, we present how University Pedagogy is seen in Greek educational policies from the establishment of the first Greek University until today. Then, we give a rough picture of Higher Education in our country, as well as the main national and European policies and trends. Finally, some thoughts and suggestions for the future are proposed, with an emphasis on upgrading the teaching capacity of University Teachers.

¹² Το κείμενο στηρίζεται στην εισήγηση των Κεδράκα, Κ & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στα *Πρακτικά* του 1^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής, Δράμα: 27, 28 & 29 Νοεμβρίου 2015 (<http://www.educircle.gr/synedrio>).

¹³ The text is based on the lecture of Kedraka, K & Dimasi, M. (2015). Teaching in Higher Education: An Obligation or a privilege? In the *Proceedings* of the 1st International Conference of "Applied Experiential Teaching", Drama: 27, 28 & November 29, 2015 (<http://www.educircle.gr/synedrio>).

Εισαγωγή

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της σύγχρονης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η μαζικοποίησή της, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 και κορυφώθηκε μετά τη δεκαετία του '80 και αναπόφευκτα έχει φέρει μια σημαντική αλλαγή στον ρόλο των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ. Η αλλαγή αυτή οδηγεί και σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, των δύο πυλώνων του έργου που παρέχεται στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση οικοδομείται γύρω από την προβληματική για το τι συμβαίνει με την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του διδάσκοντα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στη βελτίωση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Πώς, όμως, ορίζεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική; Κατ'αρχήν ας ορίσουμε ως Παιδαγωγική την επιστήμη που ασχολείται με τη σκόπιμη αλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών/στάσεων του ανθρώπου. Η σύγχρονη Παιδαγωγική καλύπτει όλο το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης -από την Πρωτοβάθμια έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και περιλαμβάνει την μη τυπική μετασχολική εκπαίδευση, δηλ την Εκπαίδευση Ενηλίκων ή Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Η Παιδαγωγική συνδέεται στενά με την Ψυχολογία και τη Διδακτική, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της παιδαγωγικής μεθόδου που χρησιμοποιείται κάθε φορά, και αποτελεί την πιο εκλεπτυσμένη διάσταση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Η Παιδαγωγική, δηλαδή, έχει μια διάσταση συμβουλευτική κι επιχειρεί να στηρίξει και να δώσει λύσεις στα προβλήματα των εκπαιδευομένων. Τέτοια προβλήματα μπορεί να σχετίζονται με τα στάδια ψυχοσωματικής εξέλιξης, με το πρόγραμμα των μαθημάτων, με τις σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, με τις σχέσεις των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, με το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον (Κεδράκα & Γκοτζαρίδης, 2016. Χατζηδήμου, 2013).

Οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2016) θεωρούν ότι η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αποτελεί ένα νέο, εξειδικευμένο πεδίο θεωρίας και πράξης της Παιδαγωγικής, σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής, με επίκεντρο την «επαγγελματική» κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας κατά την εκπαίδευση και διδασκαλία στα Πανεπιστήμια. Οι ίδιοι σε προηγούμενη μελέτη τους (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014) διαπιστώνουν την αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης τόσο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και των συνεργατών του (υποψήφιοι διδάκτορες, επιστημονικοί συνεργάτες και όλοι όσοι συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων). Θεωρούν ότι ο όρος Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αναφέρεται, κυρίως, στη διδακτική διάσταση της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Έτσι, αναφέρουν ότι ο όρος Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της παιδαγωγικής για να χαρακτηρίσει, αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες επηρεασμού και μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους. (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014: 13). Πιο απλά και πρακτικά, 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; (ό.π.)

Παρελθόν: Πώς διαμορφώνεται η Πανεπιστημιακή διδασκαλία στην Ελλάδα διαχρονικά;

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 τροποποιήσεως 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 κρατήσαν 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 μετάγγσις - 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 υπέγραψαν 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 συζήτηση 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 που 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) ορίζουν ως Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

Παρόν: Σε ποια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουμε;

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά τη διάκριση της ΕΛ.ΣΤΑΤ. περιλαμβάνει την α) Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (ΑΕΙ) και β) Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, Ανώτερη Επαγγελματική & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, Επαγγελματικές και Εκκλησιαστικές Σχολές). Η Ελλάδα, με 10 εκ κατοίκους, έχει συνολικά 37 ιδρύματα (21 ΑΕΙ και 16 ΑΤΕΙ) που προετοιμάζουν τους φοιτητές σε 455 ειδικότητες. Το 2012 το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν 638.971 φοιτητές και ο ένας στους δύο νέους (51,3%) ηλικίας 20 ετών φοιτούσε σε κάποια ανώτατη σχολή. Το 91,1% του συγκεκριμένου πληθυσμού (582.280 φοιτητές) φοιτούσε στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, ενώ το 8,9% (56.691 φοιτητές) στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (μεταπτυχιακοί & διδακτορικοί φοιτητές). Από τους φοιτητές του προπτυχιακού κύκλου το 59,7% (361.550 φοιτητές/τριες) χαρακτηρίζονται ως ενεργοί. Ο χαρακτηρισμός ενεργοί φοιτητές αναφέρεται στους προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν, είτε σε κανονικό εξάμηνο σπουδών, είτε έχουν υπερβεί την προβλεπόμενη διάρκεια σπουδών το πολύ κατά 4 εξάμηνα. Ο αριθμός των ενεργών φοιτητών την περίοδο 2001-2011 έχει προσεγγιστεί με βάση την αναλογία που δημοσιοποιήθηκε το 2012 από το Υπουργείο Παιδείας. Το 2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά ανερχόταν στους 18.820 διδάσκοντες και αποτελούσε το 9,8% επί του συνόλου των 192.066 διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2001-2010 καταγράφεται συνολική αύξηση των διδασκόντων κατά 26,0%, που αντιστοιχεί σε 5.230 διδάσκοντες (από 19.840 το 2001 σε 25.070 διδάσκοντες το 2010). Αντίθετα, την περίοδο 2010-2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειώνεται κατά 24,9%, που αντιστοιχεί σε 6.250 διδάσκοντες, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί σε χαμηλότερα του 2001 επίπεδα. Σήμερα εκτιμάται ότι διδάσκουν 18.820 μέλη ΔΕΠ (Καθηγητές και Λέκτορες) (πηγή: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014).

Ός προς την ποιότητα της διδασκαλίας, στην Έκθεση Εξωτερικής αξιολόγησης των 156 Τμημάτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ (βλ ΑΔΙΠ, 2013-2014) καταγράφονται αρνητικές αναφορές από τους φοιτητές για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα σε 82 Τμήματα για το σύστημα αξιολόγησης της διδασκαλίας, ενώ σε 81 Τμήματα για τον εργαστηριακό εξοπλισμό της διδασκαλίας. Αντίθετα, θετικές αναφορές καταγράφονται για τη συνεργασία των καθηγητών με τους φοιτητές, την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και τη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα (πηγή: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014).

Παράλληλα, το 2012 ενώ ο τακτικός φοιτητικός/σπουδαστικός πληθυσμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανερχόταν στους 280.624 φοιτητές, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπολογίζονταν σε σχεδόν 250.000. Δηλαδή, ο αριθμός των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ + ΤΕΙ) είναι σήμερα όσος ήταν ο αριθμός των φοιτητών του εξατάξιου Γυμνασίου πριν από 50 περίπου χρόνια! Ο αριθμός των Πανεπιστημιακών δασκάλων των ΑΕΙ + ΤΕΙ είναι επίσης όσος περίπου ήταν ο αριθμός των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης την ίδια χρονική εποχή και ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των προπτυχιακών φοιτητών πριν από 50 περίπου χρόνια,

όπως σημειώνει ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, Στέφανος Τραχανάς¹⁴!

Συνθέτοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδύεται η συντριπτική πλειονότητα της νεολαίας και παράλληλα, παρουσιάζεται η εξής ιδιαιτερότητα: Σήμερα, οι φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σχεδόν όσοι και οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 50 χρόνια πριν! Μόνον που έχουν πολύ λιγότερους δασκάλους! Κι εκτός από τη σύνθεση του πληθυσμού των φοιτητών που έχει αλλάξει τόσο σημαντικά από τη δεκαετία του '60, έχουν διαφοροποιηθεί και οι σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση προσδοκίες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που δεν περιορίζεται πλέον σε μια μικρή ελίτ του πληθυσμού. Όμως, είναι πολύ διαφορετικό το να εκπαιδεύεις μια ελίτ, από το να εκπαιδεύεις σχεδόν το πλήρες σύνολο των νέων μιας ηλικιακής ομάδας! Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν στις δεδομένες αυτές νέες συνθήκες μπορούμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε το επίπεδο της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας, το οποίο συγκαταλέγεται στους σημαντικούς παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα στην παρεχόμενη στο Πανεπιστήμιο εκπαίδευση (Φασούλης, Κουτρομάνος & Φασούλης, 2012). Σήμερα τα μέλη ΔΕΠ καλούνται να διδάξουν σε μια νέα γενιά φοιτητών, όχι μόνον μεγαλύτερη σε αριθμό αλλά και διαφορετική (με κύριο χαρακτηριστικό της την τεράστια εξοικειώσή της με τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και το διαδίκτυο) και κατά συνέπεια, οφείλουν να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές στρατηγικές, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι έχουν εξελιχθεί. Μια νέα γενιά Καθηγητών, μεγαλωμένη και αυτή με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, θα αντικαταστήσει σύντομα τη σημερινή γενιά των Καθηγητών που θα συνταξιοδοτηθεί. Οι νέοι Καθηγητές, όμως, που επιθυμούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους πτυχές της online μάθησης, χρειάζεται να εξοικειωθούν με νέες (και προσαρμοσμένες στα νέα μέσα και τις νέες ανάγκες που - αναπόφευκτα- δημιουργούνται) παιδαγωγικές μεθόδους. Στα προβλήματα της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας συγκαταλέγονται και οι διαφορές στις μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης μεθοδολογικών ζητημάτων μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ικανοί να καλύψουν τα κενά (Olesen, 2008). Έτσι, θα χρειαστεί να υιοθετήσουν μια νέα οπτική για την ποιότητα της διδασκαλίας και μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, που θα επαναπροσδιορίζει τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας (Bauer & Henkel, 1997).

Παρόν: Πώς αντιμετωπίζεται το θέμα από την διεθνή Πανεπιστημιακή Κοινότητα και τα κέντρα εκπαιδευτικής πολιτικής;

Η διδασκαλία και η έρευνα αναμφίβολα αποτελούν τους δύο πυλώνες της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όμως, ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ τους; Σύμφωνα με τους Coaldrake & Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Όμως, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} 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

¹⁴ πηγή: <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISHTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>

(1990) ανέδειξε το θέμα αυτό ως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα στη βιβλιογραφία 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 & 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 μελών ΔΕΠ. Για τους Bauer & 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 αγγαρεία» (Elton & Partington, 1991). Μια μελέτη από τους Astin & 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 & 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 δια βίου μάθηση δεξιοτήτων είναι υψίστης σημασίας στο σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε πολλές σχολές θετικών επιστημών στις ΗΠΑ 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 & 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 et al (2014) σε μια σειρά τριών άρθρων για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας στο Queensland University of Technology της Αυστραλίας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη σημασία της διδασκαλίας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, που 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 στα Πανεπιστήμια. 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 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 έμπειρων στην αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας Καθηγητών. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον δε πως η εξέλιξη των μελών ΔΕΠ σε βαθμίδα Καθηγητή σημειώνεται ότι πρέπει να συνδέεται με εξαιρετικά επιτεύγματα στον τομέα της διδασκαλίας και φυσικά, για τον σκοπό αυτό χρειάζεται να διατεθούν αντίστοιχοι πόροι που θα επιχορηγούν την ανάπτυξη των διδασκόντων στη μάθηση και τη διδασκαλία (<https://tll.mit.edu/help/guidelines-teaching-mit-and-beyond>).

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται και το θέμα της επικοινωνίας ως ένα σημαντικό στοιχείο της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Hor, 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 (Karlan & Owings, 2013). Στην Αυστραλία η καλή επικοινωνία διδασκόντων και διδασκόμενων 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 εστίασαν τη μελέτη τους οι Ryan, Fraser & Dearn (2004), που ισχυρίζονται πως τα κίνητρα αυτά ποικίλουν σε συνάρτηση με την εμπειρία των διδασκόντων. Διαπίστωσαν πως στην Αυστραλία, 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 & 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. Οι Handelsman et al (2004) υπενθυμίζουν 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.

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 εμπειριστατωμένες 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).

Το παράδειγμα της Σουηδίας, όπως το περιγράφουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014, 2016), είναι χαρακτηριστικό και θα μπορούσε, πιθανόν, να αποτελέσει έναν «πιλότο» στην προσπάθεια αναβάθμισης της διδασκαλίας στα ΑΕΙ. Στη χώρα αυτή, 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 άφησε, επίσης, περιθώρια αναγνώρισης αντίστοιχων γνώσεων, εφόσον αυτές μπορούσαν να τεκμηριωθούν. Το μέγεθος μιας τέτοιας εκπαίδευσης δεν προσδιοριζόταν στις διατάξεις του ΝΠ 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.

Είναι φανερό ότι ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός και η εκπαιδευτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση/παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης (Δέδε, 2012). 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.

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 και η καταλληλότητα 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.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο έντονος προβληματισμός σε εθνικό 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 Εκπαίδευση¹⁵. Προς την κατεύθυνση αυτή η Επιτροπή σύστησε μια Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ)¹⁶ 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)¹⁷, έχει μια ιδιαίτερη σημασία, διότι σηματοδοτεί μια στροφή από την έρευνα στη διδασκαλία, καθώς καταγράφει την υπερβολική εστίαση στην έρευνα, η οποία επισκιάζει 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

¹⁵ 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

¹⁶ Την Ελλάδα εκπροσώπησε ο Καθηγητής κ. Λουκάς Τσοούκαλης

¹⁷ στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

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» (ΟΥΕ, 2013, 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.

Το θέμα φαίνεται πως έχει αρχίσει να απασχολεί και τον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο και σε πρόσφατη προσέγγιση του θέματος οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014, 2016) καταθέτουν την προβληματική γύρω από το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση των διδασκόντων στα ΑΕΙ σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Οι Παππά και Θανόπουλος (2006) στη μελέτη τους σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας των μελών ΔΕΠ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, συσχετίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες με τη δομή και την οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, με την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, την επάρκεια εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής και γενικά την υποστήριξη της διαδικασίας της διδασκαλίας, με μέσα και ανθρώπινο δυναμικό (πχ μέλη ΕΔΙΠ). Κάποιες μελέτες αναφέρονται στην εξέλιξη του προφίλ των ακαδημαϊκών διδασκόντων, οι οποίοι στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα μετατρέπονται από «εκτελεστές» σε «αρχιτέκτονες» της μαθησιακής διαδικασίας, από μεταφορείς γνώσεων σε καθηγητές-συμβούλους -ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Παντάνο-Ρόκου και Σακελλαρίδης, 2010). Με άλλα λόγια, οι Καθηγητές στο Πανεπιστήμιο χρειάζεται να δώσουν μια παιδαγωγική διάσταση στη διδασκαλία τους, ζήτημα σύνθετο το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: την εφαρμογή, την αλληλεπίδραση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Ρώσσιου, 2010). Οι Αναστασιάδης και Καρβούνης (2010) αναδεικνύουν ως σημαντική την προσδοκία των φοιτητών για τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας από τον Καθηγητή και την επάρκειά του όσον αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τρίπτυχο που

ουσιαστικά σκιαγραφεί πώς θέλει ο φοιτητής τον Καθηγητή: παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένο.

Η Ανώτατη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) άρχισε να εστιάζει το ενδιαφέρον της στο ζήτημα της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ και για πρώτη φορά στην Ετήσια Έκθεσή της του 2010-11, διαπιστώνει ότι η διδασκαλία, πλην ορισμένων εξαιρέσεων, ακολουθεί τις παραδοσιακές μεθόδους και μόνον μικρός αριθμός Τμημάτων αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για την ενεργό εκπαίδευση των φοιτητών, σε αντίθεση με την διεθνή πρακτική. Επίσης, η έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών δεν είναι πάντοτε εφικτή, λόγω της μεγάλης αναλογίας διδασκομένων/διδασκόντων. Επισημαίνεται ότι ο αριθμός του τακτικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. είναι πολύ μικρότερος αυτού των Πανεπιστημίων.

Στην Ετήσια Έκθεση της ακαδημαϊκής χρονιάς 2012-13 καταθέτει ορισμένες αρχικές προτάσεις για τη διδασκαλία, όπως:

- Την εισαγωγή σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, που θα ενισχύσει την ανάπτυξη ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και της κριτικής σκέψης.
- Τη λελογισμένη ενίσχυση της χρήσης νέων τεχνολογιών και σοβαρή ενδυνάμωση της χρήσης πολλαπλής βιβλιογραφίας, κατά περίπτωση.
- Την ανάγκη προσφοράς συμβουλευτικής στήριξης.
- Τον εξορθολογισμό της μεθόδου αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους
- Την έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών, που δεν είναι πάντοτε εφικτή, λόγω της μεγάλης αναλογίας διδασκομένων/διδασκόντων, επισημαίνοντας ότι ο αριθμός του τακτικού εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. είναι πολύ μικρότερος αυτού των Πανεπιστημίων.

Το 2013-14 θέτει για πρώτη φορά κριτήρια για την ποιότητα στη διδασκαλία στα ΑΕΙ/ΤΕΙ:

- Τη συνεργασία Καθηγητών-φοιτητών, που ορίζεται από την αξιολόγηση της συνεργασίας καθηγητών-φοιτητών, τη στήριξη των φοιτητών και την προσβασιμότητά τους στους καθηγητές και τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.
- Την αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται (π.χ. διαλέξεις, συζήτηση στην τάξη, ερωταπαντήσεις, πρακτική εξάσκηση κλπ).
- Το σύστημα αξιολόγησης διδασκαλίας, που περιγράφεται από την αξιολόγηση της ορθής εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές μέσω ερωτηματολογίων, τη συμμετοχή των φοιτητών στα μαθήματα και τη συστηματική διάχυση και αξιοποίηση των πορισμάτων της αξιολόγησης
- Τη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, δηλαδή την αξιολόγηση της συστηματικής ενσωμάτωσης ερευνητικών αποτελεσμάτων και την εισαγωγή ερευνητικής μεθοδολογίας σε μαθήματα του προπτυχιακού κύκλου
- Τον εργαστηριακό εξοπλισμό της διδασκαλίας, όπου εκτιμάται η ύπαρξη και αξιοποίηση σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διεξαγωγή της εργαστηριακής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά διαπιστώνεται ότι αναφορικά με τη διδασκαλία οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Πανεπιστημίων και ΤΕΙ είναι γενικά θετικές, αναδεικνύοντας ένα αρκετά υψηλό επίπεδο όσον αφορά:

Τη συνεργασία καθηγητών-φοιτητών, τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά και πέραν αυτής, τη συνολική υποστήριξη καθηγητών προς φοιτητές και τα υψηλά επίπεδα προσβασιμότητας των φοιτητών στους καθηγητές τους.

Την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θετική αλλά χαμηλότερη των προηγούμενων χαρακτηριστικών εμφανίζεται η σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, αναφορικά με τη συστηματική ενσωμάτωση ερευνητικών αποτελεσμάτων και την εισαγωγή στην ερευνητική μεθοδολογία σε μαθήματα του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Ακόμα χαμηλότερη θετική επίδοση καταγράφεται σχετικά με:

- Το σύστημα αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές μέσω ερωτηματολογίων ως προς την ορθότητα εφαρμογής του, τη συμμετοχή των φοιτητών, τη συστηματική διάχυση και την αξιοποίηση των πορισμάτων του. Το θέμα αυτό αναμένεται να αντιμετωπισθεί στις Ιδρυματικές Εκθέσεις, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω.
- Την ύπαρξη και αξιοποίηση σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την διεξαγωγή της εργαστηριακής διδασκαλίας. Η Α.ΔΙ.Π. εκτιμά ότι το παραπάνω θέμα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης, προβληματισμού και ενεργειών μεταξύ Τμημάτων-Ιδρυμάτων και Πολιτείας, για την αξιοποίηση των πόρων του ΕΣΠΑ 2014-2020 του Υπουργείου Παιδείας, ειδικά δε υπό το πρίσμα των υφιστάμενων χρηματοδοτικών περιορισμών από τη δημοσιονομική κατάσταση της χώρας.

Ένα πρώτο βήμα: Το Συμπόσιο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Αλεξανδρούπολη

Στις 9-11 Σεπτεμβρίου 2016 στην Αλεξανδρούπολη διοργανώθηκε Συμπόσιο με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita;». Ο στόχος ήταν να αναπτυχθεί ένας αρχικός διάλογος και μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας, της 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. Τη διοργάνωση ανέλαβε το Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημών του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, το οποίο στήριξε έμπρακτα και θερμά την πρωτοβουλία αυτή.

Στο Συμπόσιο πήραν μέρος εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και των εξωτερικού, ως εμπειρογνώμονες σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενεργού και μετασχηματίζουσας μάθησης, παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς και μέλη ΔΕΠ από άλλα επιστημονικά πεδία, πχ, των θετικών και φυσικών επιστημών, οικονομίας κτλ, ώστε να υπάρξει μια ώσμωση και μια σφαιρικότερη οπτική.

Η πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα αλλά και σύμφωνη με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές επιστημονική συνάντηση δημιούργησε την προσδοκία της συνέχειας στην

διεξαγωγή ενός ανοικτού διαλόγου, που θα αφορά το σύνολο των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Η προσθετική της αξία στην συνεχή βελτίωση της ποιότητας της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ήδη έχει διαφανεί από το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για συνέχεια και διεύρυνση αυτού του πεδίου, προκειμένου να συμβάλλει στην αναβάθμιση των παρεχόμενων σπουδών. Το σημαντικότερο, όμως, αποτέλεσμα της καινοτόμου αυτής πρωτοβουλίας ήταν η δημιουργία ενός δικτύου ακαδημαϊκών δασκάλων που ανοίγοντας προοπτικές για την οριοθέτηση ενός νέου, σύγχρονου γνωστικού πεδίου, θα αναπτύξει τη σχετική επιστημονική συζήτηση και θα αναδείξει το θέμα αυτό πάνω σε τρεις θεματικούς άξονες: το θεωρητικό υπόβαθρο, το θεσμικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και τις πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Τα συμπεράσματα του δημιουργικού αυτού τριημέρου αποτυπώνονται στις πρώτες επιστημονικές θεωρητικές οριοθετήσεις, σκέψεις και προτάσεις, όπως παρουσιάζονται στον παρόντα τόμο των Πρακτικών του Συμποσίου.

Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, ειδικά στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής, 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. Με δεδομένη την αλλαγή στη μορφή της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, μεταξύ άλλων, διαπιστώνουμε την ανάγκη διαφοροποίησης της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας, των τρόπων μάθησης και της αναθεώρησης του διδακτικού προφίλ των διδασκόντων. Τα Πανεπιστήμια καλούνται να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, αλλά και στην αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014). Στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής (επιστημονικής, παιδαγωγικής, διδακτικής) επάρκειας αφορούν τις μορφές τυπικής εκπαίδευσης, αλλά δεν έχουν αγγίξει τους Καθηγητές/διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σήμερα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της ειλικρινούς και σοβαρής αξιολόγησης -και αναβάθμισης, αν χρειάζεται- της παιδαγωγικής/διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ με έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα έχει διδάξει κανείς, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει; Και είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές του προσεγγίσεις; Η καλή Πανεπιστημιακή διδασκαλία οριοθετείται από πολιτικές και συμβάλλει στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος της κοινωνίας (Hunt, 2003), καθώς η Ανώτατη Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία για την πρόοδο όχι μόνο του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας. Ωστόσο, τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν κάνουν τον κόπο να ενημερωθούν για νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα, ενώ είναι σημαντικό για την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους να ενισχύουν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες (Felder, 2004). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, η ικανότητα του Πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο

του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας Πανεπιστημιακής κουλτούρας που βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση (Hannan & Silver, 2000).

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εισήγηση διαπιστώνεται ότι η εισήγηση (η από καθέδρας διδασκαλία) είναι -σχεδόν- η μόνη εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν ενημερώνονται για νέες εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, ίσως γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα, ενώ είναι εξαιρετικά ενεργοί ως προς την εξέλιξη, τη σταδιοδρομία και τις ερευνητικές τους δραστηριότητες. Ωστόσο, το ενδιαφέρον και η επιστημονική συζήτηση διεθνώς, όπως αποτυπώνεται και σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε πρακτικές εφαρμογές πολλών Πανεπιστημίων, έχουν στραφεί στην αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του μόνιμου και συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκέψεις για το μέλλον

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι επείγει η ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών σε ακαδημαϊκό -κυρίως- επίπεδο, ώστε να αναπτυχθεί ένας επιστημονικός διάλογος, ο οποίος θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ και να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ο στόχος είναι να περάσουμε από την μετωπική διδασκαλία/διάλεξη στην ενεργό μάθηση, από το τι της διδασκαλίας στο πώς και στο γιατί.

Το πρόσωπο-κλειδί για την παιδαγωγική διάσταση της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας είναι ο Πανεπιστημιακός Δάσκαλος. Η ικανότητα του Πανεπιστημιακού δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, ώστε να αποκτήσει και να υιοθετήσει Παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις/ συμπεριφορές. Τα επαγγελματικά εφόδια του Πανεπιστημιακού δεν πρέπει να περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του. Χρειάζεται η αναβάθμιση της παιδαγωγικής/ διδακτικής ικανότητάς του, που δεν θα μετράται σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα έχει διδάξει, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του:

ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει;

είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές του προσεγγίσεις;

τι μπορεί να κάνει καλύτερα ως δάσκαλος και ως σύμβουλος για τους φοιτητές του;

Με δυο λόγια, χρειάζεται να αναπτυχθεί μια Πανεπιστημιακή κουλτούρα που να βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην ενεργό μάθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από θεσμικές παρεμβάσεις που θα εκκινούν από την Πολιτεία και θα αποτυπώνονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Χρειάζεται, όμως, και το ιδρυματικό ενδιαφέρον των Πανεπιστημίων, που θα πρέπει να αναλάβουν ακαδημαϊκές πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου των καθηγητών και την κατάρτισή τους σε θέματα Διδακτικής και Μάθησης. Απαιτείται, επίσης, η ενίσχυση της επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης φοιτητών-καθηγητών, η προσωπική εμπλοκή κι αυτενέργεια των φοιτητών σε όλο το φάσμα της

διαδικασίας μάθησης. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν να γίνει αντιληπτή η σημασία και να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και βιωματικής μάθησης στα Πανεπιστήμια. Ας πούμε ΝΑΙ σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ΟΧΙ στην παθητική μάθηση, την «παπαγαλία», τη μεταφορά γνώσης από πομπό σε δέκτη. Ας καμαρώνουμε γιατί είμαστε Δάσκαλοι –κι όχι απλώς για τα ερευνητικά μας επιτεύγματα!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1&2), 80-92.
- Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (2014), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2013-14*, Ιούλιος 2014. Στο: <http://www.hqaa.gr>
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90. Στο: <http://neospaidagogos.gr/periodiko>
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Στο: <http://www.educircle.gr/>
- Δέδε, Ι. (2012). Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Πρακτικά Συνεδρίου Ποιότητα στην Εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ. Β' Τόμος, σ. 236-250.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβουργο COM(12) 669 final: Στο: <http://www.europarl.europa.eu/>
- 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.
- Κεδράκα, Κ. & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (επιμ.) (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 172-197. Στο: [http://www.educircle.gr/synedriou/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomaticoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi](http://www.educircle.gr/synedriou/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomaticoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis).
- ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2014). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2014. Η Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος Β: Το Εθνικό Πλαίσιο Αναφοράς (2002-2012)*. Αθήνα.

- Παντάνο-Ρόκου, Μ. Φ., & Σακελλαρίδης, Ο. (2001). Διδακτικά μοντέλα για χρήση στην Πανεπιστημιακή διδασκαλία από απόσταση σε προσαρμοσμένο υπερμεσικό περιβάλλον. Στα *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα.
- Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Ι. (2006). Βελτίωση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή Πανεπιστημίου. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, 56 (4), 58-82. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ρώσσιου, Ε. (2010). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση Εικονικών Τάξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής- ΠαΜακ.
- Τραχανάς, 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>
- Φυριπής, Ε. (2006). Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των φοιτητών του το ελληνικό Πανεπιστήμιο; Στα: *Πρακτικά του 3^{ου} 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.
- Χρίστου, Κ. (2014). *Οι προκλήσεις για το δημόσιο Πανεπιστήμιο*. Ομιλία στην Ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ με θέμα Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή, 17 Σεπτεμβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χατζηδήμου, Δ. (2013). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Alderman, L., Towers, J.S., Bannah, S., & Phan, L. H. (2014). Reframing evaluation of learning and teaching: An approach to change. *Evaluation Journal of Australasia*, 14(1), 24-34. In: <http://eprints.qut.edu.au/54607/1/54607/> (24/8/2016).
- 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/>
- 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?* 5-14. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- 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.
- 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.
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B- European Research Area Skills, (2011). In: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/
- Felder, R. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. *Educación Química*, 15(1), 40-42.
- 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.
- 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. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3836701> Accessed
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Society for Research in Higher Education.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, June 2013*. In: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

- Hor, A. (2003). Education with a big E. Improving Teaching and Learning in Universities. *B-HERT NEWS*, 18, 15-16. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389104360352&uri=CELEX:52012DC0669/>
<https://tll.mit.edu/help/guidelines-teaching-mit-and-beyond>.
<http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf/>
- Hunt, L. (2003). What makes good university teaching? Improving Teaching and Learning in Universities. *B-HERT NEWS*, 18, 1-5.
Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. In: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- Kaplan, L., & Owings, W. (2013). *Culture Re-Boot. Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. Διαθέσιμο στο: http://www.sagepub.com/upm-data/55136_Kaplan_Excerpt.pdf
- Lee, A. (2007). *From teaching to learning: leading change at a large research-intensive university: a personal reflection*. In: <http://www.guidelinesonlearning.com/index> (24/8/2011).
- Olesen, M. (2008). *New Problems and Solutions in Basic University Teaching*. Forum on Public Policy, 1-22. In: <http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html>
- Patrick, W.J., & Stanley, E.C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education*, 39(1), 19-41.
- 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: Developing an effective institutional strategy*, 182-197. London: RoutledgeFalmer.
- 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.
www.oyp.com.tr/
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching: Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55(4), 447-459.

Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αλέξης Κόκκος

Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εκκινεί από τη διαπίστωση ότι η ολοκληρωμένη μάθηση εμπεριέχει τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις: το περιεχόμενο (διδασκτέα ύλη, εκπαιδευτικές μέθοδοι, ανάπτυξη ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης), την υποκίνηση και το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων και, τέλος, τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό πλαίσιο. Στενή σχέση προς το ζήτημα του τρόπου διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν ιδιαίτερα τα ζητήματα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της αξιοποίησης βιωματικών- συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων, καθώς και των σχέσεων διδασκόντων- διδασκομένων.

Το κείμενο, στο πρώτο μέρος, πραγματεύεται τη θεώρηση του Illeris για τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο ζήτημα των διδακτικών μεθόδων, το τρίτο στις σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων και το τέταρτο στην κριτική σκέψη.

Towards a multi-dimensional way of learning in Higher Education

Alexis Kokkos

Professor, Hellenic Open University

Abstract

This paper derives from the theoretical concept that holistic learning consists of three interactive dimensions: the content (curriculum/knowledge, teaching methodologies, development of basic skills and specially the one of critical thinking), the incentive (the emotions and relationships built between trainers and their trainees) and, finally, the interaction between the educational organization and the social environment. The dimension of content within the framework of Higher Education is closely related to the issue of critical thinking, and the use of experiential teaching methodologies.

In the first part of this paper, Illeris' theory on the three dimensions of learning is presented. The second part deals with teaching methodologies, while the next part refers to the relationships between trainers and their trainees. The last part focuses on critical thinking.

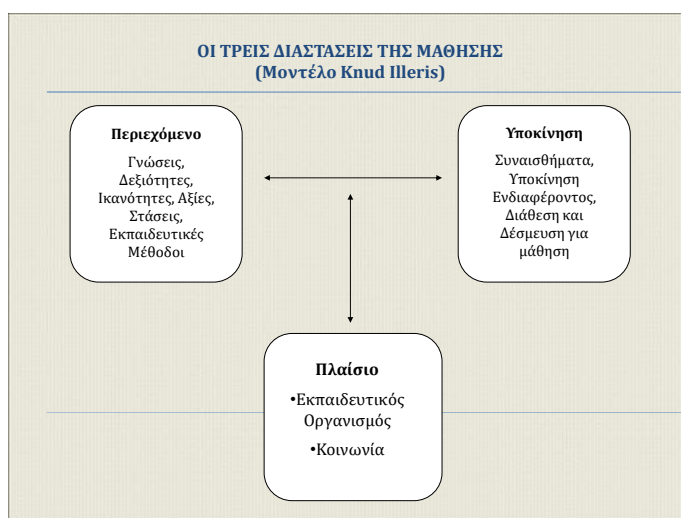
Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Knud Illeris (2016), ενός από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς της μάθησης, ολοκληρωμένη μάθηση, τόσο στο πεδίο του σχολείου όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι εκείνη που εμπεριέχει τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις:

Το Περιεχόμενο: Αφορά στο αντικείμενο της μάθησης. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και τις στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας. Περιλαμβάνει επίσης τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές. Επιπλέον, ο Illeris εύστοχα εντάσσει στο περιεχόμενο και τις αναζητήσεις που αφορούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή την κριτική επαναξιολόγηση δυσλειτουργικών στερεοτυπικών παραδοχών και πεποιθήσεών μας.

Η Υποκίνηση και οι Σχέσεις Διδασκόντων- Διδασκομένων: Αφορά στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, και ιδιαίτερα στις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, καθώς και στα στοιχεία της υποκίνησης, των κινήτρων, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, της διάθεσης και δέσμευσης για μάθηση.

Το Περιβάλλον: Πρόκειται για το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Περιλαμβάνει τόσο το άμεσο πλαίσιο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.



Σχήμα 1. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης (μοντέλο Knud Illeris)

Ολοκληρωμένη μάθηση, σύμφωνα με τον Illeris, συντελείται εάν καθεμία διάσταση λειτουργεί άρτια, αλλά και αλληλεπιδρά οργανικά με τις άλλες διαστάσεις. Για παράδειγμα, αν δούμε τη σημασία που έχει η κατάλληλη λειτουργία του περιεχομένου, καθώς και η αλληλεπίδρασή του με τη διάσταση της υποκίνησης. Σε ό,τι αφορά καθεαυτή τη λειτουργία του περιεχομένου, χρειάζεται η διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος να προσφέρει τα γνωστικά

εφόδια που χρειάζεται η κάθε ομάδα εκπαιδευομένων, να ευνοεί επιπλέον την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, φτάνοντας ακόμα και στον μετασχηματισμό προβληματικών ιδεών όπου χρειάζεται, ενώ ταυτόχρονα οι προσφερόμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις είναι σκόπιμο να αναπτύσσονται μέσω βιωματικών-συνεργατικών εκπαιδευτικών μεθόδων, που έχει ερευνητικά αποδειχτεί ότι έχουν πολύ μεγαλύτερο αποτέλεσμα από την κάθετη μεταβίβαση γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους (βλ. σχετικά στην επόμενη ενότητα). Ωστόσο όλα τα παραπάνω, που αφορούν στο περιεχόμενο, δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουν με τον επιθυμητό τρόπο εάν δεν επιδιώκεται ταυτόχρονα η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, η υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους και η θετική διάθεσή τους απέναντι στη μάθηση. Από την άλλη, αμφίδρομα, στο μέτρο που στο πεδίο της υποκίνησης διαμορφώνεται ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα και υποκινείται ο συναισθηματικός κόσμος των συμμετεχόντων αναμένεται ότι αυτές οι διεργασίες με τη σειρά τους θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό του περιεχομένου με τις ιδέες όλων και στην εμπάθυνση της κατανόησής του.

Από την άλλη, όσο και αν υπάρχει μέλημα για την αρτιότητα του περιεχομένου της μάθησης και για τη διαμόρφωση κατάλληλου υποκινητικού- συναισθηματικού κλίματος, τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα θα εμποδιστούν να επέλθουν στο μέτρο που οι μαθητάνοντες βιώνουν αρνητικά την όλη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, λ.χ., εάν οι εκπαιδευτικοί χώροι είναι ακατάλληλοι ή εάν ο τρόπος με τον οποίο διοικείται ο εκπαιδευτικός οργανισμός εμφανίζει προβλήματα ή εάν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι δημιουργικές και συνεργατικές. Σε ό,τι αφορά δε στις αρνητικές επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευόμενοι από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι λ.χ. το μοντέλο υπερκατανάλωσης, η διάχυση της βίας, η νοοτροπία της ήσσονος προσπάθειας, η στείρα τεχνοκρατική ή/και πτυχιολατρική αντιμετώπιση της γνώσης, οι πρακτικές εκλογικής πελατείας, η αδιαφορία για τους κοινωνικά αποκλεισμένους, κ.ο.κ., παρεμποδίζουν με τη σειρά τους τη λειτουργία τόσο της διάστασης του περιεχομένου όσο και της διάστασης του υποκινητικού- συναισθηματικού κλίματος.

Ωστόσο, ας εξετάσουμε και την αντίστροφη εκδοχή, δηλαδή την πιθανότητα της θετικής αλληλεπίδρασης του κοινωνικού πλαισίου στις άλλες διαστάσεις της μάθησης: Οι ενδεχόμενες καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού με την ευρύτερη κοινότητα, οι εύστοχες εκπαιδευτικές συνεργασίες με φορείς του πολιτισμού, της κοινωνικής προσφοράς και της παραγωγής, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και η ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη θετικών παραδειγμάτων και αναφορών που αντλούνται από την κοινωνική πραγματικότητα, αποτελούν, ενδεικτικά, ενέργειες που αναμένεται να έχουν θετικές επιπτώσεις τόσο στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κλίματος όσο και στη δημιουργική αφομοίωση της διδακτέας ύλης.

Από τα παραπάνω συνάγεται το πρόβλημα που υπάρχει στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για να παρέχεται ολοκληρωμένη μάθηση, το αποκλειστικό σχεδόν μέλημα των διδασκόντων αφορά, συνήθως, μόνο στις γνώσεις που χρειάζεται να αποκτήσουν οι φοιτητές. Η κατάσταση αυτή αποτυπώθηκε εύγλωττα στην Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα (2003). Οι κυριότερες παρατηρήσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είχαν ως εξής:

- Πολλοί από τους φοιτητές «έκπαιδεύονται / καταρτίζονται» αντί να ‘μορφώνονται’, εξαιτίας μιας διδασκόμενης ύλης που εξαρτάται από ένα μόνο σύγγραμμα και ‘σημειώσεων’ μαθημάτων που έχουν γραφτεί επ’ αμοιβή από τους καθηγητές τους» (σ. 9).
- Χρειάζεται «να ενθαρρυνθούν οι Καθηγητές να συμμετέχουν στην αποτελεσματική διοργάνωση της διδασκαλίας και της ομαδικής εργασίας» (σ. 10).
- «Οι περισσότεροι φωτισμένες μέθοδοι διδασκαλίας, η σωστή πανεπιστημιακή διοίκηση και αξιολόγηση απαιτούν τη θέσπιση ενός καλά οργανωμένου συστήματος κατάρτισης καθηγητών και διοικητικής ιεραρχίας» (σ. 10).
- Χρειάζονται «μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της διδασκόμενης ύλης σε όλα τα επίπεδα, ώστε να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα και πρωτοβουλία» (σ. 9).

Αυτά τα συμπεράσματα επαναλαμβάνονται στην πιο πρόσφατη Έκθεση του ΟΟΣΑ Jobs for Youth (2009), ένα από τα βασικά πορίσματα της οποίας είναι ότι απαιτείται μια συνολική αναβάθμιση της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η προαναφερθείσα προβληματική κατάσταση προσλαμβάνει ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις αν συνυπολογιστεί ότι δεν προβλέπεται επιμόρφωση των νεοπροσλαμβανόμενων Πανεπιστημιακών σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στη διεθνή πρακτική (λ.χ. στη Μεγάλη Βρετανία, Σουηδία, Φινλανδία).

Η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων μάθησης

Κριτική προσέγγιση της εισήγησης ως διδακτικής μεθόδου

Η εισήγηση αποτελεί, μέχρι σήμερα, την πεπατημένη οδό σε ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρουσιάζουμε ενδεικτικά τα ευρήματα τριών μελετών που αφορούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το 2003, μία μελέτη του ΟΟΣΑ για τα Ελληνικά ΑΕΙ διαπίστωνε ότι (σσ. 9-10): «Χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι καθηγητές να συμμετέχουν στην αποτελεσματική διοργάνωση της διδασκαλίας και της ομαδικής εργασίας [...] Οι περισσότεροι φωτισμένες μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν τη θέσπιση ενός καλά οργανωμένου συστήματος κατάρτισης καθηγητών [...] Χρειάζονται μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της ύλης.»

Η έρευνα των Ρωτίδη και Καραλή (Rotidi & Karalis, 2014), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 114 μελών διδακτικού προσωπικού που ανήκουν σε δεκαπέντε τμήματα εννέα ελληνικών Πανεπιστημίων, έδειξε ότι όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές επικρατούν κυρίως δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Η έρευνα βασίστηκε στο έγκυρο ερωτηματολόγιο Teaching Perspectives Inventory – TPI που έχει συμπληρωθεί από δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικούς διεθνώς, στο οποίο διακρίνονται πέντε διδακτικές “οπτικές” (κάθετη μεταβίβαση της γνώσης, μαθητεία, ανάπτυξη, γαλούχηση και κοινωνικός μετασχηματισμός). Παρά το γεγονός ότι ανιχνεύονται όλες οι παραπάνω διδακτικές “οπτικές” στο δείγμα των Ελλήνων ακαδημαϊκών, το προβάδισμα ανήκει σαφώς στην “οπτική” της κάθετης μεταβίβασης της

γνώσης. Μάλιστα, σε σύγκριση με δείγμα παρόμοιων χαρακτηριστικών αποτελούμενο από ακαδημαϊκούς μιας σειράς άλλων χωρών (προερχόμενο από τη βάση δεδομένων του TPI), προκύπτει ότι στην Ελλάδα σημειώνεται το υψηλότερο στατιστικά σημαντικό ποσοστό σε ό,τι αφορά στην “οπτική” της μεταβίβασης της γνώσης.

Επίσης, η έρευνα των Πατούνα, Κουτούζη κ.ά. (2005) έδειξε ότι:

- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Ιστορίας – Αρχαιολογίας σχεδόν αποκλειστική εκπαιδευτική μέθοδος ήταν η διάλεξη (93%) και ακολουθούσε με τεράστια απόσταση η “διάλεξη και πρακτική άσκηση” (3%), ενώ η αμιγής “πρακτική άσκηση” εφαρμοζόταν μόνο κατά 4%.
- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Μαθηματικών κυρίαρχη ήταν επίσης η διάλεξη (91%) και ακολουθούσαν με τεράστια απόσταση η “διάλεξη και πρακτική άσκηση” (3%), η “διάλεξη και εργαστήριο” (3%) και η αμιγής “πρακτική άσκηση” (3%).
- Στα παιδαγωγικά μαθήματα στα Τμήματα Φυσικής, όπου κατεξοχήν χρειάζεται η εργαστηριακή μορφή μάθησης και η πρακτική άσκηση, κυριαρχούσε και πάλι η διάλεξη (72%) και ακολουθούσαν, επίσης με τεράστια απόσταση, η “διάλεξη και εργαστήριο” (14%) και το “εργαστήριο” (14%), ενώ δεν υπήρχε καθόλου πρακτική άσκηση σε σχολεία.

Η κυριαρχία της εισήγησης οφείλεται ασφαλώς σε ορισμένα αίτια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Η εισήγηση, εφόσον πραγματοποιείται με τις κατάλληλες προδιαγραφές, καθιστά δυνατή τη μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων και την ανάλυση εννοιών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, η προετοιμασία και πραγματοποίησή της είναι, σε γενικές γραμμές, ευκολότερη από άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που οδηγούν τους διδασκόμενους σε μία ενεργή διεργασία μάθησης. Επιπρόσθετα, οι διδασκόμενοι συχνά αισθάνονται ασφαλέστερα όταν απλώς παρακολουθούν τον διδάσκοντα και κρατούν σημειώσεις παρά όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν απόψεις ή ζητήματα μόνοι ή μαζί με άλλους. Και, τέλος, στην Ελλάδα υπάρχει μακρά παράδοση σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλα του τα επίπεδα, χρησιμοποιεί ως μέθοδο αποκλειστικά σχεδόν την “από έδρας” διδασκαλία.

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ενδεικτικά, Brookfield, Freire, Jarvis, Illeris, Mezirow, Shor κ.ά.) προσάπτουν στην τεχνική της εισήγησης πως οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε παθητική στάση και αίρει την ανάπτυξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων. Μάλιστα, εκτεταμένη έρευνα του Rogers (2002) έδειξε ότι ο δείκτης αποτελεσματικότητας της εισήγησης δεν υπερβαίνει το 2/6. Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος της εισήγησης έχει πάντοτε τα περιθώρια να βελτιωθεί, ώστε να υποκινήσει τη σκέψη και τη συμμετοχή (βλ. παρακάτω). Συνεπώς, προτείνουμε να θεωρηθεί η εισήγηση ως μια από τις πολλές εκπαιδευτικές μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια εκπαιδευτική συνάντηση.

Εξάλλου, μία εισήγηση μπορεί να γίνει ενδιαφέρουσα και παραγωγική μέσα από τους παρακάτω ενδεικτικούς τρόπους βελτίωσής της:

- Διανομή εκ των προτέρων των κύριων σημείων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρακολουθούν τη ροή.

- Η εισήγηση να συνδέεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να κινείται στα πλαίσια του γνωστικού τους επιπέδου.
- Η εισήγηση να περιορίζεται στα “αναγκαία στοιχεία” και να μην υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Έτσι ο μονόλογος περιορίζεται (το πολύ 15 λεπτά).
- Η δομή της εισήγησης να είναι συγκροτημένη (εισαγωγή, κυρίως θέμα / υποθέματα, επίλογος, ανακεφαλαίωση / σύνθεση).
- Η εισήγηση να εμπλουτίζεται με παραδείγματα.
- Η εισήγηση να υποστηρίζεται από κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα (πίνακας, διαφάνειες, βιντεοταινίες, ταινίες ήχου, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.ά).
- Ο διδάσκων να παρατηρεί τις αντιδράσεις των ακροατών (“γλώσσα” του σώματος). Να εξακριβώνει αν παρακολουθούν, αν καταλαβαίνουν, αν συμφωνούν ή διαφωνούν, πλήττουν, είναι κουρασμένοι κ.ο.κ.
- Ο ίδιος ο διδάσκων να χρησιμοποιεί όσα γνωρίζει για την επικοινωνία (σαφήνεια και πληρότητα των μηνυμάτων που εκπέμπει, δημιουργική αξιοποίηση της “γλώσσας” του σώματός του, έκφραση συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των διδασκομένων, υποκίνησή τους για ενεργητική ανταλλαγή μηνυμάτων, ενθάρρυνση να θέσουν ερωτήσεις).
- Στο τέλος της εισήγησης ενδείκνυται οι εκπαιδευόμενοι, κατανεμημένοι σε ομάδες εργασίας, να επεξεργάζονται ερωτήσεις ή να σχολιάζουν ή να αντλούν συμπεράσματα.

Η σκοπιμότητα χρήσης ενεργητικών- βιωματικών μεθόδων

Οι ενεργητικές – βιωματικές μέθοδοι έχουν ως βάση την αρχή σύμφωνα με την οποία «συγκρατούμε καλύτερα ό, τι μαθαίνουμε, όταν συνδυάζουμε τη θεωρία με την πράξη», πράγμα που σημαίνει ότι εμείς οι ίδιοι δραστηριοποιούμε τον γνωστικό μας εξοπλισμό, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή να μάθουμε κάτι καινούριο. Συνεπώς, η χρήση αυτών των μεθόδων παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Συμμετέχοντας οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της μάθησης μαθαίνουν ουσιαδώς, καθώς αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό (ευρετικό-ανακαλυπτικό) ρόλο.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να αναζητήσουν πηγές γνώσης και να αξιοποιήσουν τόσο αυτές όσο και το γνωστικό τους υπόβαθρο.
- Καλλιεργούνται ικανότητες ανοικτής επικοινωνίας, συνεννόησης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα, η οποία λειτουργεί όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της συναισθηματικής έκφρασης. Έτσι ενισχύονται οι σχέσεις μέσα στην ομάδα.
- Αναπτύσσεται το προσωπικό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το εξεταζόμενο θέμα.
- Καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Εξάλλου, όπως έχει δείξει η Cranton (2006) οι βιωματικές μέθοδοι αντιστοιχούν στις μαθησιακές προτιμήσεις ευρέος φάσματος φοιτητών, συνεπώς είναι σκόπιμο να

αξιοποιούνται στη διδασκαλία και να αναμειγνύονται με τις ορθολογικές λειτουργίες της σκέψης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική εμφανίζεται ένας μεγάλος κατάλογος ενεργητικών-βιωματικών μεθόδων όπως είναι ενδεικτικά οι ακόλουθες: πρακτικές ασκήσεις, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, ερωτήσεις – απαντήσεις, οργανωμένη συζήτηση, «χιονοστιβάδα», «καταιγισμός ιδεών», επίδειξη, εργασία σε ομάδες, προσομοίωση κατάστασης, επίσκεψη στο πεδίο, επίλυση προβλήματος, debate. Είναι ευνόητο ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να αξιοποιούν εκείνες τις μεθόδους που σχετίζονται λειτουργικά με το μαθησιακό αντικείμενο, το διαθέσιμο χρόνο, τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό κλίμα, καθώς και τις δικές τους διδακτικές ικανότητες και μαθησιακές προτιμήσεις.

Οι σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων

Η συμβολή της Νευροβιολογίας

Η καθοριστική σημασία της συναισθηματικής διάστασης στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί από τους μελετητές της Νευροβιολογίας, που έχουν διαπιστώσει ότι η βιωματική μάθηση συμβάλει στην ανάπτυξη του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη και πώς με τη σειρά του το τελευταίο είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση της συνοχής της ομάδας και τη σφυρηλάτηση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργασίας στο πλαίσιο της. Συγκεκριμένα η Νευροπλαστικότητα, όρος της Νευροβιολογίας, περιγράφει την δυνατότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου ν' αλλάζει τις νοητικές του αναπαραστάσεις, τους τρόπους που διεγείρονται οι συνάψεις, να σχηματίζει νέες συνάψεις, νέους νευρώνες και να τροποποιεί τα προηγούμενα νευρωνικά κυκλώματα και δίκτυα. Να αλλάζει δηλαδή τη δομή και τη λειτουργία του, ως αποτέλεσμα νέων εμπειριών, που ενέχουν το στοιχείο του ξαφνιάσματος από την νέα πληροφορία, που διεγείρει την προσοχή και δημιουργεί την ανάγκη περαιτέρω εξερεύνησης. Η νέα εμπειρία ενεργοποιεί γονίδια που παράγουν πρωτεΐνες, που με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία νέων συνάψεων (συναπτο γένεση) και νευρώνων (νευρογένεση). Σύμφωνα με τον Γουρνά (2012):

Ο ανθρώπινος νους αναπτύσσεται απ' την αλληλεπίδραση των νευροφυσιολογικών διεργασιών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπροσωπικής Νευροβιολογίας (Siegel, 2007) η σχέση, η συνομιλία με τον άλλον, αλλάζει τις νευρωνικές οδούς και ενισχύει τις συνάψεις, ιδιαίτερα όταν αυτή η συνομιλία, ο διάλογος, είναι σημαντικός και συμβαίνει μέσα σ' ένα πλαίσιο συναισθηματικής εγρήγορσης, συντονισμού, ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών.

Παράγοντες αναγκαίοι για την προαγωγή της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Flores, 2010) είναι:

- 1.** Οι δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί,
- 2.** το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, η συναισθηματική εγρήγορση και τα κατάλληλα ερεθίσματα που διεγείρουν την προσοχή και την περιέργεια,
- 3.** η εμπειρία, η βιωματική μάθηση και όχι η ερμηνεία ή ο αφηρημένος λόγος, με σημαντική την επανάληψη,

4. το κλίμα ασφάλειας που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, φροντίδα, ενίσχυση του θετικού και αίσθημα δικαιοσύνης, που αναδεικνύουν τον βαθιά κοινωνικό χαρακτήρα του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Μία ακόμα συμβολή της Νευροβιολογίας, που καταδεικνύει τη σημασία της συναισθηματικής διάστασης στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε την πραγματικότητα, αφορά στη μελέτη της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους στοχαστές του Ινστιτούτου Palo Alto (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967· Watzlawick, 1981 [1986]). Βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι, για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα, χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση· ερμηνεύει τις εμπειρίες με λογικά-αναλυτικά επιχειρήματα, έτσι ώστε να διαμορφώνεται η αντίληψή μας για την πραγματικότητα. Στον τρόπο λειτουργίας του εντάσσεται καθετί σχετικό με τις λογικές-αναλυτικές κωδικοποιήσεις, τους υπολογισμούς, την αρίθμηση, τον προγραμματισμό, τη σύλληψη των λεπτομερειών και των επιμέρους στοιχείων μιας κατάστασης. Το δεξιό ημισφαίριο, από την άλλη, μπορεί να συλλαμβάνει ολιστικά σύνθετες καταστάσεις, σχέσεις και διαρθρώσεις. Δεν επεξηγεί με εκλογικεύσεις, αλλά δημιουργεί, ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων, της διαίσθησης και της φαντασίας, ανακαλεί στη μνήμη, διορθώνει τις αποφάσεις μας αν χρειαστεί. Χρησιμοποιεί δε τα στοιχεία που είναι κατάλληλα για την ενεργοποίηση του τρόπου λειτουργίας του, όπως οι εικόνες, η αλληγορία, η παραβολή, η παρομοίωση, η συνεκδοχή, η αναλογία, οι παραλλαγές, το διφορούμενο, το υπονοούμενο, το λογοπαίγνιο, το παράδοξο, το φαινομενικά παράλογο.

Όλα τα παραπάνω, επισημαίνει ο Watzlawick (1981 [1986]), οδηγούν σε συμπεράσματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών μας, καθώς και για τον ρόλο των τεχνών σε αυτή τη διεργασία. Το αριστερό ημισφαίριο προσφέρει την ορθολογική ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά συχνά λειτουργεί με τρόπο σχηματικό και μονοδιάστατο. Μέσα από αυτό το ημισφαίριο βλέπουμε συνήθως μία μόνο εικόνα του κόσμου, την οποία θεωρούμε λογική και αποδεκτή. Όμως μια τέτοια εικόνα δεν είναι παρά ένα κατασκευάσμα του νου· «δεν είναι ο κόσμος, αλλά ένα μωσαϊκό από χωριστές εικόνες, που σήμερα ερμηνεύονται έτσι και αύριο αλλιώς, ένα κατασκευάσμα φτιαγμένο από κατασκευάσματα, μια ερμηνεία σχηματισμένη από ερμηνείες». Αντίθετα, το δεξιό ημισφαίριο, διαθέτοντας την ικανότητα να συλλαμβάνει ολιστικά τις καταστάσεις, να επεξεργάζεται αναλογίες και να νοηματοδοτεί το φαινομενικά παράδοξο, προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε πολυσύνθετα φαινόμενα, να συλλαμβάνουμε εναλλακτικές οπτικές, και να συμφιλιωνόμαστε με το ανοίκειο και το ανείπωτο. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίος ο συνδυασμός της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων προκειμένου να πραγματοποιείται ο μετασχηματισμός του συστήματος των αντιλήψεών μας. Οι βιωματικοί τρόποι και η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου, συντελούν καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνουν τη μετασχηματιστική διεργασία.

Η συμβολή των θεωρητικών της Δυναμικής της Ομάδας

Οι θεωρητικοί που μελέτησαν τη λειτουργία των ομάδων [λ.χ. Beck (1981), Berg κ.ά. (1998), Lewin (1943)] έχουν επίσης συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο είναι ενδεδειγμένο να λειτουργούν οι διδάσκοντες έτσι ώστε η εκπαιδευόμενη ομάδα να λειτουργεί δημιουργικά και αποδοτικά, μέσα σε ένα κλίμα μάθησης που χαρακτηρίζεται από εποικοδομητική επικοινωνία, εμπιστοσύνη, ασφάλεια και συνεργατικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται οι διδάσκοντες να είναι ενήμεροι για τα στοιχεία που διαμορφώνουν τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα και να μπορούν να τα χειριστούν αποδοτικά. Ορισμένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία είναι: τα κίνητρα για τη συμμετοχή στην ομάδα, οι ρυθμιστικοί κανόνες, η σύνθεση και το μέγεθος της ομάδας, ο χώρος, η ποιότητα της επικοινωνίας, οι συναισθηματικοί δεσμοί των μελών, ο ρόλος και η ποιότητα της ηγεσίας, οι ρόλοι που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, η ρύθμιση της πολυεπίπεδης συναλλαγής μεταξύ των μελών, η διαμόρφωση ενός «εκπαιδευτικού συμβολαίου» που διέπει τη λειτουργία τους, οι φάσεις που διανύει η ομάδα (προσανατολισμός, αντιπαράθεση, σύνθεση, απόδοση). Για καθένα από τα στοιχεία αυτά χρειάζεται ειδική μέριμνα από τον διδάσκοντα, έτσι ώστε, μέσα από μία ολιστική αντιμετώπιση να επιτευχθεί λειτουργική διεργασία μέσα στην ομάδα.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Ο στόχος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των φοιτητών αποτελεί αδιαμφισβήτητο πρόταγμα των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία, το περιεχόμενο της έννοιας της κριτικής σκέψης είναι ιδιαίτερωσ αμφιλεγόμενο. Σε αυτό το ζήτημα αναφέρονται οι επόμενες παράγραφοι.

Στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι γνώμες που θεωρούν ότι η ικανότητά μας να στοχαζόμαστε κριτικά αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για να μπορούμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον καταιγισμό των πληροφοριών που μας πολιορκούν, να διακρίνουμε τα επωφελή για εμάς μηνύματα και να απορρίπτουμε όσα επιχειρούν να μας ποδηγητήσουν, να επανεξετάζουμε τις προβληματικές καταστάσεις μέχρι τη ρίζα τους και να αναζητούμε λειτουργικές λύσεις. Αρκετοί μάλιστα θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη διεργασιών κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της αποτελεί κρίσιμο ζήτημα τόσο και για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς της όσο και για τη δυναμική συμβολή της στη βελτίωση των όρων της ζωής μας. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί (λ.χ. Mezirow 2009, Brookfield 2012) ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων – και ταυτόχρονα η ιδιαιτερότητά της σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση – είναι να βοηθάει τους συμμετέχοντες να αμφισβητούν μέσα από κριτικό στοχασμό τις παραδοχές που είναι δυσλειτουργικές και να γίνονται ικανοί να σκέφτονται αυτοδύναμα. Παρακάτω παρουσιάζεται, πρώτα, μια επισκόπηση των κυριότερων προσεγγίσεων της έννοιας και της μαθησιακής λειτουργίας της κριτικής σκέψης, οι οποίες προήλθαν από θεωρητικούς που δραστηριοποιήθηκαν σε επιστημονικούς κλάδους πέραν του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ύστερα εξετάζονται οι σχετικές απόψεις που διαμορφώθηκαν στο πεδίο αυτό από τον Jack Mezirow, έναν από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την κριτική σκέψη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Ο κριτικός στοχασμός ως άρτια διανοητική διεργασία

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μια κυρίαρχη αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό με κύριους εκπροσώπους τους Glaser (1941), Paul (1993), Ennis (1996) και Fisher (2001). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι ενδιαφέρονται σχεδόν αποκλειστικά για την ποιότητα της ανάλυσης μιας ιδέας ή μιας κατάστασης. Δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην τήρηση των κανόνων και των κριτηρίων του ορθού λόγου. Ορισμένοι προσθέτουν το στοιχείο της απόφασης στην οποία είναι σκόπιμο να καταλήγει η στοχαστική διεργασία. Ας δούμε ορισμένες χαρακτηριστικές απόψεις. Ο Glaser ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως εξής: «1) Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων» (1941: 5-6). Στη συνέχεια, διευκρινίζει ότι ανάμεσα στις ικανότητες του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου περιλαμβάνονται «η συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, η ερμηνεία δεδομένων, η αξιολόγηση των ενδείξεων, ο εντοπισμός της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, η κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, η άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων κ.ά.» (ό.π.: 6). Ο Paul δίνει έναν παρεμφερή ορισμό: «Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες (ιδιότητες της κριτικής σκέψης) και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993: 137). Σύμφωνα με τον ίδιο, «στις ιδιότητες της κριτικής σκέψης συγκαταλέγονται η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνέπεια, η εμβριθεία, η πληρότητα, η αμεροληψία κ.ά.» (Τριλιανός, 1997: 29).

Οι Ennis και Norris ορίζουν με τη σειρά τους τον κριτικό στοχασμό ως «ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (1989: 3). Ο δε Ennis σε ένα άλλο σύγγραμμά του (1996: 4-8) παραθέτει τα συστατικά στοιχεία του κριτικού στοχασμού ως εξής: «επικέντρωση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, ορθή διερεύνηση των δεδομένων και των επιχειρημάτων, σαφήνεια, διερεύνηση του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται ο στοχασμός (ανθρώπινος περίγυρος, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον), τεκμηρίωση των συμπερασμάτων». Είναι φανερό ότι αυτές οι προσεγγίσεις παραμένουν προσηλωμένες στο στόχο της τήρησης των διανοητικών κανόνων και έτσι αποστασιοποιούνται από δυναμικά στοιχεία νοηματοδότησης, όπως για παράδειγμα η συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, η αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και η σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι παραπάνω θεωρητικοί περιορίζουν την εμβέλεια του κριτικού στοχασμού στη διάσταση μιας διανοητικής άσκησης υποδηλώνει ότι δεν επιδιώκουν να προσανατολίσουν τη σκέψη προς την κριτική διερεύνηση των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών και ιδεολογιών. Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι οι ιδέες τους υιοθετούνται σε μεγάλη κλίμακα από όσους ασχολούνται με τον στοχασμό στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, ελάχιστα μνημονεύονται στη βιβλιογραφία του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι θεμελιωτές του οποίου, όπως θα δούμε παρακάτω, συνδέουν τον κριτικό στοχασμό με τους στόχους της ανθρώπινης χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής.

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η συμβολή του Jack Mezirow

Ο Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας έθεσε τον κριτικό στοχασμό. Όπως έχει επισημάνει (1991) οι βασικές πηγές που αξιοποίησε προκειμένου να διαμορφώσει τη θεωρία του ήταν το έργο του Dewey και του Freire, οι ιδέες του Habermas για τον στοχαστικό διάλογο, η θεωρία για τη μάθηση του Bateson, και οι ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση. Σήμερα η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί την πλέον συγκροτημένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και ιδιαίτερα επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεντρώνει με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών (Κόκκος, 2007). Η βασική ιδέα του Mezirow, που διαπερνάει ολόκληρο το έργο του (βλ. ενδεικτικά 1990, 1991, 2007) είναι ότι οι άνθρωποι βρίσκονται συνήθως εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα «νοητικών συνηθειών» (προδιαθέσεων με βάση τις οποίες ερμηνεύουν την πραγματικότητα), το οποίο υιοθετούν στην παιδική ηλικία μέσα από τη διεργασία της κοινωνικοποίησης χωρίς να είναι σε θέση να κρίνουν την αξία που έχει για τη ζωή τους. Ωστόσο στην ενηλικιότητα αντιλαμβάνονται συχνά ότι αυτό το σύστημα έχει αποβεί προβληματικό δεδομένου ότι περιέχει διαστρεβλωμένες ή ατελείς παραδοχές, που τους εμποδίζουν να εντάσσονται λειτουργικά στην πραγματικότητα. Χρειάζεται λοιπόν οι ενήλικοι να βοηθούνται να επανεξετάζουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίζουν ώστε να μπορούν να δίνουν ζωογόνο νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow ορίζει αυτή τη διεργασία «μετασχηματίζουσα μάθηση», μέσω της οποίας «αναδιαπλάθουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) — δομές παραδοχών και προσδοκιών — ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, σαφή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή» (2009, σ. 92). Ο αμερικανός στοχαστής για να εξηγήσει εύγλωττα πώς αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία του μετασχηματισμού των νοητικών συνηθειών υποστήριξε (1991) ότι υπάρχουν τέσσερα είδη μάθησης, στα δύο τελευταία από τα οποία συντελείται μετασχηματισμός. Όπως έχει αναφέρει (1991), αυτή η κατηγοριοποίηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με εκείνη του Bateson. Διευκρίνισε μάλιστα (1991, σ. 91) ότι τα υπ' αριθμόν 1,3 και 4 είδη μάθησης που περιγράφει αντιστοιχούν στα 1,2 και 3 επίπεδα μάθησης του Bateson.

Σύμφωνα με τον Mezirow, το πρώτο είδος μάθησης συνίσταται σε επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης. Πρόκειται για διεργασία με την οποία βελτιώνουμε ή αλλάζουμε μια συγκεκριμένη άποψη που έχουμε υιοθετήσει, χωρίς όμως να θέτουμε σε αμφισβήτηση το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών μας μέσα στο οποίο υπάγεται — σαν εξειδικευμένη έκφασή του — η άποψη αυτή. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι μια παραδοσιακή μη εργαζόμενη γυναίκα συμμετέχει σε ένα απογευματινό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μετά από κάθε μάθημα οι συνεκπαιδευόμενες της συγκεντρώνονται για να πουν καφέ και να κουβεντιάσουν, όμως εκείνη συμμετέχει σπάνια, γιατί θεωρεί απαραίτητο να επιστρέφει στο σπίτι για να ετοιμάσει το φαγητό του συζύγου της. Είναι φανερό ότι η νοητική συνήθεια αυτής της γυναίκας σχετικά με το τι σημαίνει «καλή σύζυγος» περιέχει παραδοχές, όπως να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου, να υπακούει στη θέλησή του κ.ο.κ. Εκφάνσεις αυτής της νοητικής συνήθειας αποτελούν οι διάφορες απόψεις που εκφράζει, όπως «είναι καθήκον μου να επιστρέφω το νωρίτερο για να ετοιμάζω το φαγητό», «δεν είναι πρόπον να διαθέτω χρόνο για τις δικές μου ανάγκες ή

για να εργάζομαι, γιατί θα παραμελήσω τον άντρα μου» κ.ο.κ. Στο πλαίσιο του πρώτου είδους μάθησης που εξετάζουμε είναι δυνατόν να αλλάξει μια από τις εκφάνσεις (λ.χ. η γυναίκα να υιοθετήσει την άποψη ότι η τακτικότερη συναναστροφή της με τις συνεκπαιδευόμενες δεν είναι ασυμβίβαστη με τον συζυγικό της ρόλο), όμως, δεν αλλάζει η ευρύτερη νοητική συνήθειά της (εξακολουθεί να είναι προσηλωμένη στις επιθυμίες του συζύγου και να υπακούει στη θέλησή του).

Το δεύτερο είδος μάθησης συνίσταται σε υιοθέτηση μιας νέας άποψης, η οποία ωστόσο είναι συναφής και συμβατή με εκείνες που το άτομο έχει ενστερνιστεί. Συνεπώς πρόκειται για διεργασία με την οποία επεκτείνουμε τις απόψεις μας σε νέα πεδία της ζωής, χωρίς όμως και πάλι να αλλάζουμε τις γενικές προδιαθέσεις με τις οποίες ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Αν επιστρέψουμε λοιπόν στο παράδειγμά μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γυναίκα υιοθετεί μια νέα άποψη (λ.χ. ότι θα μπορούσε να εργάζεται) χωρίς αυτό να αντιτίθεται στην προσήλωσή της στις επιθυμίες του συζύγου (λ.χ. επιλέγει ένα επάγγελμα που δεν την ενδιαφέρει αλλά της το υπέδειξε εκείνος, ξυπνάει νωρίτερα κάθε πρωί για να μαγειρεύει τα αγαπημένα του φαγητά κ.ο.κ.). Το τρίτο είδος μάθησης είναι ένας ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης. Στο παράδειγμά μας αλλάζει η άποψη της γυναίκας για την επαγγελματική της δραστηριότητα (λ.χ. θεωρεί ότι έχει δικαίωμα να επιλέγει το επάγγελμά της, επιδιώκει να αντλεί ικανοποίηση από αυτό κ.ο.κ.). Το τέταρτο είδος είναι ένας μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών. Με άλλα λόγια, γίνεται αλλαγή όχι μόνο όσων γνωρίζουμε αλλά και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και μαθαίνουμε από τις εμπειρίες μας (αναπλαισίωση). Έτσι, η γυναίκα του παραδείγματος είναι δυνατόν να συνειδητοποιήσει ότι είχε εσωτερικεύσει μια δυσλειτουργική δομή παραδοχών για τον συζυγικό της ρόλο και να αρχίσει να επεξεργάζεται εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις του. Είναι, επίσης, δυνατόν να αναθεωρήσει ολόκληρη τη στάση ζωής της, που περιλαμβάνει τη σχέση των δύο φύλων, το μητρικό ρόλο, τον επαγγελματικό και κοινωνικό ρόλο κ.ο.κ.

Στο τρίτο και στο τέταρτο είδος μάθησης συστατικό στοιχείο της διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός, τον οποίο ο Mezirow, αντλώντας ιδέες κυρίως από τον Dewey, όρισε σαν «αξιολόγηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές μας συνήθειες, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (1990, xvi). Στο ίδιο βιβλίο εξήγησε αναλυτικά ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού: α) έλεγχος της εγκυρότητας των επιχειρημάτων επάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες· β) επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές ενσταλάχθηκαν στη συνείδησή μας μέσα από τις διάφορες επιρροές που δεχθήκαμε· γ) διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίνεσθαι. Έτσι, επιστρέφοντας για μια ακόμα φορά στη γυναίκα του παραδείγματος, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών της συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της ιδεολογικής επηροής που τυχόν άσκησαν επάνω της οι εκπαιδευτικοί και θρησκευτικοί θεσμοί, το πολιτισμικό πλαίσιο κ.ά., και φτάνει μέχρι τη συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των μηχανισμών στη ζωή της και στον κοινωνικό περίγυρο.

Τέλος, ο Mezirow αντλεί πολύτιμο υλικό από τον Habermas και επισημαίνει ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι συνδεδεμένη με τον στοχαστικό διάλογο, τον οποίο ορίζει σαν μια «ειδική μορφή 12 διαλόγου που

επικεντρώνει στη αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης» (2007, σ. 50). Και προσθέτει: «Η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών» (στο ίδιο, σ. 50). Με τις αναφορές του στον διάλογο αυτής της υφής, που διατρέχουν σχεδόν όλα τα κείμενά του, ο Mezirow ολοκληρώνει την ιδέα του για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να συντονίζουν μαθησιακές διεργασίες που συντείνουν στη χειραφέτηση.

Συμπερασματικά, ο Mezirow κατόρθωσε να συνθέσει σε ένα οργανικό σύνολο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις και να εξηγήσει πειστικά τους λόγους για τους οποίους ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό σκοπό και ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, τεκμηρίωσε, αξιοποιώντας μελέτες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (King, Kitchener, Kegan κ.ά.), ότι ο κριτικός στοχασμός είναι δυνατόν να πραγματώνεται με πληρότητα μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής. Τα παιδιά μπορούν και αυτά να συνειδητοποιούν ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους είναι δυσλειτουργικός, όμως, εξαιτίας της έλλειψης εμπειριών ζωής και των ανολοκλήρωτων ακόμα διεργασιών αφηρημένης σκέψης που είναι δυνατόν να πραγματοποιεί ο εγκέφαλος σε πρώιμη ηλικία, δεν μπορούν να διανύουν τα πιο προχωρημένα στάδια της στοχαστικής διεργασίας, δηλαδή να επανεξετάζουν σε βάθος τις παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει διερευνώντας όλες τις — συνήθως σύμπλοκες και αντιφατικές — πλευρές, καταβολές και συνέπειές τους. Απόρροια των παραπάνω θέσεων του Mezirow ήταν να γίνει κατανοητό στην επιστημονική κοινότητα ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συντελούνται διεργασίες διαφορετικές από εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά.

Επίλογος

Με βάση την παραδοχή ότι ολοκληρωμένη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συντελείται όταν λειτουργήσουν ουσιαστικά και αλληλεπιδραστικά μία σειρά στοιχείων, όπως το περιεχόμενο της μάθησης, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης, οι δημιουργικές σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων και η υποκίνηση των τελευταίων, το κατάλληλο συναισθηματικό- επικοινωνιακό κλίμα, η κατάλληλη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς και η σχέση αυτού με το κοινωνικό- πολιτισμικό- οικονομικό πλαίσιο, γίνεται φανερό ότι στο μέτρο που τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζονται στο να δίνουν σημασία σχεδόν αποκλειστικά στο πρώτο από αυτά τα στοιχεία- όπως συνήθως συμβαίνει στη χώρα μας-, η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να έχει ελλιπή χαρακτήρα. Χρειάζεται συνεπώς μία στοχαστική κριτική αναπλαισίωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο οι καθηγητές όχι μόνο να γνωρίζουν άρτια το εκάστοτε επιστημονικό αντικείμενο, αλλά και να είναι σε θέση να συμβάλουν στην ανάπτυξη όλων των άλλων διαστάσεων της μάθησης που προαναφέρθηκαν, έτσι ώστε να επιδιώκεται η πληρότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γουρνάς, Γ. (2012). *Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://docplayer.gr/12691690-Epimorfotiko-yliko-tomos-d-themata-axiopoisis-tis-omadas-sti-sholiki-taxi.html/> (11/07/2016).
- Κόκκος, Α. (2007). Εισαγωγικό Σημείωμα στο βιβλίο: J. Mezirow, και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, 9-14. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. (Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΟΟΣΑ (2003). *Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε την 1/10/2009 από το <http://www.edra.gr/Service/Research/0000-00-00-OOSA.htm>.
- Πατούνα, Α., Κουτούζης, Μ. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Watzlawick, P. (1981 [1986]). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Beck, A. (1998). Developmental characteristics of system –forming process. In J.E. Durkin (Ed.) *Living Groups: Group Psychotherapy and General Systems Theory*. New York: Brunnel & Mazel.
- Berg, R.C., Landreth, G.L. & Fall, K.A. (1998). *Group Counselling: Concepts and Procedures*. 3rd ed. Philadelphia: Accelerated Development.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change, *Bulleting of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In: K. Illeris, (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, 90-105.
- OECD, (2009). *Jobs for Youth*. Paris.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rogers, A. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning?* (Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων

Πέτρος Γουγουλάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Στοκχόλμης

Περίληψη

Η διδασκαλία και η μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των αναζητήσεων της Ακαδημαϊκής Κοινότητας και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό/διεθνές επίπεδο. Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να παρουσιάσει, αφενός τους παράγοντες εκείνους που συνιστούν το πολυσύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο της διδασκαλίας και μάθησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, αφετέρου την αναγκαιότητα δημιουργίας βιώσιμων δομών παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Το περιεχόμενο του άρθρου χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ανιχνεύεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική με τη βοήθεια ορισμένων θεωρητικών προσεγγίσεων της διαδικασίας της μάθησης, των χαρακτηριστικών του «καλού δασκάλου» και της οριοθέτησης των επιστημονικών γνωστικών περιοχών Παιδαγωγική και Διδακτική. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται και αναλύεται η πρακτική και οργανωτική διάσταση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μέσα από το πρίσμα της Σουηδικής εμπειρίας, το οποίο εδώ χρησιμοποιείται ως ένα σημείο αναφοράς για την συνεχή προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της ενίσχυσης της παιδαγωγικής/διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών.

University Pedagogy in practice. Organization, support and development of didactic training of University teachers

Petros Gougoulakis
Associate Professor, Stockholm University

Abstract

Teaching and Learning in Higher Education lie at the heart of inquiry of the academic community, constituting a serious matter for deliberation and priority of educational policy at national and European / international level. The purpose of this article is twofold: to display, on one hand, some factors that frame the complex and intricate phenomenon of teaching and learning in Higher Education Institutions and, on the other hand, the necessity to create viable pedagogical and didactic structures to supporting university teaching quality. The text is divided into two parts. In the first part the concept of University Pedagogy is theoretically approached by exploring the essence of the learning process, the characteristics of a "good teacher" and the delimitations of the disciplines Pedagogy and Didactics. The second part consists of an account of the practical and organizational dimension of University Pedagogy from the perspective of the Swedish experience, which is here used as a benchmark for continuous efforts to enhance the quality of Teaching and Learning in Higher Education and strengthen the teaching skills and competences of lecturers.

Εισαγωγή

Τρία είναι τα καθήκοντα του Πανεπιστημίου: να παρέχει επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση προάγοντας τη μάθηση, να παράγει ποιοτική γνώση μέσω βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας και να συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη της κοινωνίας όπου λειτουργεί, ενθαρρύνοντας και καλλιεργώντας ευέλικτες μορφές συνεργασίας στη βάση αμοιβαίου σεβασμού με οργανωμένους φορείς της Διοίκησης, της Κοινωνίας των Πολιτών και του επιχειρηματικού κόσμου. Κανονικά, θα πρέπει να προσθέσουμε και ένα τέταρτο καθήκον, που είτε το αγνοούμε είτε το θεωρούμε αυτονόητο. Η αποστολή ενός σωστού εκπαιδευτικού ιδρύματος όπως το Πανεπιστήμιο, εκτός από την καλλιέργεια γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, θα πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και ελεύθερων προσωπικοτήτων, που θα εμφορούνται από επιστημονικό ήθος, κοινωνική ευαισθησία και δημοκρατική συνείδηση.

Αυτά λίγο-πολύ είναι γνωστά και ίσως να μην έχουν και μεγάλη σημασία, όπως θα έλεγε και ο ήρωας στον «Ξένο» του Καμύ, αν μόνο συζητούνται σε καθαρά "ακαδημαϊκό" επίπεδο. Μελετώντας τα, όμως, ως μεταβλητές διαστάσεις μέσα σε συγκεκριμένα συγκείμενα, αποκτούν σίγουρα ερευνητικό ενδιαφέρον. Εστιάζοντας στον πυρήνα προβληματισμού και διερεύνησης του 1^{ου} Συμποσίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, 9-11 Σεπτ. 2016), το παρόν κείμενο έχει ως αφετηρία τα εξής τρία ερωτήματα:

α. Επηρεάζεται και πώς η διδασκαλία και η μάθηση σε Πανεπιστημιακές Σχολές με φοιτητές που εισάγονται σε διάφορες Σχολές με χαμηλούς βαθμούς, ή ακόμα και με βαθμούς κάτω από τη βάση, σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα;

β. Είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι οι διδάσκοντες να αντιμετωπίσουν φοιτητές με ικανότητες, απαιτήσεις και προσδοκίες, διαφορετικές από αυτές, που υποτίθεται χαρακτηρίζουν τους φοιτητές των μη μαζικοποιημένων Πανεπιστημίων;

γ. Ποια η παιδαγωγική πρόκληση του σημερινού «απομαγευμένου» Πανεπιστημίου (Κυπριανός & Κονιόρδος, 2003);

Τα παραπάνω ερωτήματα δημιουργούν στην προκειμένη περίπτωση ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ανιχνεύονται και αναλύονται οι επιταγές της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας, καθώς και της διδακτικής κατάρτισης των διδασκόντων. Δεν προτάσσονται, δηλαδή, ως υποθέσεις προς επαλήθευση ή διάψευση, για τον απλό λόγο ότι η σημερινή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα κινείται εδώ και καιρό στον γαλαξία της μαζικοποίησης, του διεθνούς ανταγωνισμού και της ιδιάζουσας τυποποίησης, που έμμεσα ή άμεσα πυροδοτούν οι διάφορες λίστες κατάταξης και, φυσικά, η συμμετοχή στη διαδικασία της Μπολόνια.

A. Ψηλαφώντας την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του διδάσκοντα

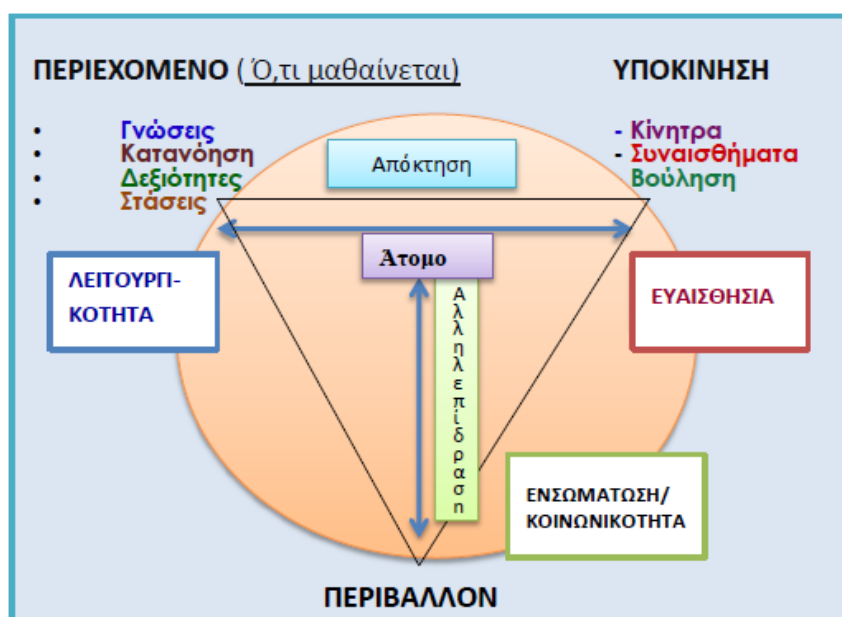
Σίγουρα έχει μεγάλο ενδιαφέρον μια συζήτηση γύρω από τις ικανότητες ενός διδάσκοντα ανεξάρτητα από επιστημονικό αντικείμενο και βαθμίδα στην οποία διδάσκει. Εξίσου σημαντικό είναι να εξετάσουμε ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων και μαθησιακών περιοχών και το θεωρητικό ή εμπειρικό τους υπόβαθρο. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το πλαίσιο μιας σχεδιασμένης μαθησιακής διαδικασίας προσδιορίζεται από κάποιες εκ των ων ουκ άνευ διδακτικές συντεταγμένες, που

σκιαγραφούν το βασικό μοτίβο της παιδαγωγικής αισθητικής. Πρόκειται για περισσότερο ή λιγότερο ρητές και κατηγορηματικές παραδοχές και προσεγγίσεις για το άτομο, την κοινωνία και τη μάθηση που συγκλίνουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής θεωρίας. Κάθε διδακτική πρακτική εκπορεύεται και νομιμοποιείται από ορισμένη εκπαιδευτική θεώρηση. Η ρόλος της τελευταίας δεν εξαντλείται στην εφαρμογή, σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς τόπους, των όποιων επιστημονικών και κανονιστικών αρχών που πρεσβεύει, αλλά φιλοδοξεί να εκφράσει ένα ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό όραμα. Έτσι:

- Κάθε διδακτική σχέση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένη ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική στιγμή. Η δε Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον προνόμιο μιας μικρής μερίδας ανθρώπων, είτε ως εχέγγυο κοινωνικής διάκρισης είτε ως προϊόν μιας εξειδικευμένης γνώσης και εφαρμογής (Χριστόπουλος, 2014).
- Δεν νοείται διδακτική διαδικασία χωρίς αντικείμενο/περιεχόμενο μάθησης και κάποιας μορφής επικοινωνία μεταξύ μαθητών και διδασκόντων γύρω από το συγκεκριμένο περιεχόμενο.
- Σε εθνικό και διεθνές επίπεδο η μάθηση ως έννοια και ως διεργασία βρίσκεται στην εποχή μας στο επίκεντρο των συζητήσεων (και αναζητήσεων) για τη βιωσιμότητα των ανθρώπινων κοινωνιών. Η μάθηση αποτελεί τον πυρήνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η όποια άποψη περί μάθησης επηρεάζει τον τρόπο που σχεδιάζονται και οργανώνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες, ποιοι πρέπει να συμμετέχουν σε αυτές, καθώς και ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μαθαίνει κανείς.
- Η μάθηση δεν συνιστά μεταφυσική πρακτική που λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό κενό. Σχετίζεται με κάποιες μορφές γνώσης, μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά) πλαίσια, έχοντας συνήθως ένα σαφή προσορισμό και στόχο. Μπορεί να αφορά στην ανάπτυξη μιας κοινότητας, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, τη βιωσιμότητα και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και του γενικότερου επιχειρηματικού περιβάλλοντος της χώρας, ή στο να εφοδιάσει τους πολίτες με νέες δεξιότητες και ικανότητες. Η μάθηση είναι από τη φύση της ενέργεια κοινωνικοποίησης, μέσω της οποίας τα άτομα μορφώνονται, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στην εργασία τους, στον πολιτικό και κοινωνικό τους βίο και, φυσικά, στον ελεύθερο χρόνο τους (Ananiadou & Claro, 2009).
- Η σφυρηλάτηση της ετοιμότητάς μας ως πολίτες είναι θέμα κοινωνικοποίησης, ώστε να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις ποικίλων φαινομένων, όπως η (οικονομική) παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της πληροφορίας, η πολυπολιτισμικότητα και η δια βίου μάθηση, μέσα από διαδικασίες που μας καθιστούν ικανούς να «μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε, να μαθαίνουμε να πράττουμε, να μαθαίνουμε να υπάρχουμε και να συνυπάρχουμε» για μια επιτυχημένη ζωή και μια περισσότερο λειτουργική κοινωνία (Delors, 1996; Rychen & Salganik, 2003).

Ο σκοπός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι διδακτικός. Αποβλέπει, δηλαδή, σε κάποιου είδους μάθηση, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται ποιοτική αλλαγή σε σχέση με προηγούμενη κατάσταση, είτε προς θετική (επιδιωκόμενη) ή αρνητική (απρόβλεπτη) κατεύθυνση. Μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του Illeris (2016) πρόκειται για το αποτέλεσμα δύο θεμελιωδών διεργασιών της μάθησης, που ενεργοποιούνται ταυτόχρονα σε συγκεκριμένα συγκείμενα και τις εντός αυτών επικρατούσες σχέσεις εξουσίας. Η πρώτη

διεργασία είναι η διαλεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, από το οποίο δέχεται ερεθίσματα (πληροφορίες) και στο οποίο επιδρά. Η δεύτερη είναι μια εσωτερική ψυχοβιολογική διεργασία μάθησης, μέσω της οποίας το άτομο επεξεργάζεται τα νέα ερεθίσματα που λαμβάνει, και είτε τα απορρίπτει ως μη κατανοητά και χρήσιμα, είτε τα ενσωματώνει στις ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματά του είτε, τέλος, χρησιμοποιεί τις νέες πληροφορίες για να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες γνώσεις του και συμπεριφορές. Η θεωρία του Illeris, εκτός από τις διεργασίες επεξεργασίας και απόκτησης, εμπεριέχει τη διάσταση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα καθώς και δύο ακόμα σημαντικές διαστάσεις: του μαθησιακού περιεχομένου και της υποκίνησης (του κινήτρου). Η διάσταση του περιεχομένου αποτελεί μια από τις δυο βασικές προϋποθέσεις για να μάθει κανείς κάτι που μαθαίνεται, όπως γνώσεις, δεξιότητες, απόψεις, συμπεριφορές κλπ. Δίχως, όμως, το στοιχείο της θέλησης, των συναισθημάτων και των κινήτρων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από την διάσταση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, δεν είναι δυνατόν να κινητοποιηθεί καμιά διεργασία μάθησης: «Κάθε διεργασία μάθησης εμπεριέχει τις τρεις αυτές διαστάσεις, οι οποίες θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου η κατανόηση ή η ανάλυση μιας μαθησιακής διεργασίας να θεωρείται επαρκής». (Illeris, 2016: 46). Οι δύο θεμελιώδεις διεργασίες και οι τρεις διαστάσεις της μάθησης απεικονίζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Διεργασίες, διαστάσεις και λειτουργίες της μάθησης (επεξεργασμένη απεικόνιση του θεωρητικού μοντέλου του Illeris).

Ενσωματώνοντας ο Illeris στο θεωρητικό του μοντέλο αφενός τη διεργασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον και αφετέρου τις νοητικές και άλλες ψυχολογικές λειτουργίες, που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία απόκτησης του μαθησιακού περιεχομένου, καταφέρνει να εξηγήσει με πειστικό τρόπο τον τελικό σκοπό της μάθησης και κατ' επέκταση της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης και της μόρφωσης. Έτσι, η διάσταση του περιεχομένου συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολύμορφης λειτουργικότητας

του ατόμου, μαθαίνοντάς το να πράττει, να γνωρίζει, να νοηματοδοτεί και να καλλιεργεί τις ικανότητές του, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και προκλήσεις της ζωής:

Η καταλληλότητα αυτή [δηλ. η ικανότητα να λειτουργεί κανείς κατάλληλα σε κάθε πλαίσιο στο οποίο εμπλέκεται] συνδέεται άμεσα με τη διάθεση και τα ενδιαφέροντά μας αναφορικά με την εκάστοτε κατάσταση και σχετίζεται με τα προσόντα και τις μελλοντικές μας προοπτικές, όπως εξάλλου, γενικότερα, η μάθηση ως σύνολο συνδέεται με τις ζωτικές δυνατότητες του ατόμου και του είδους. (ό.π.: 48)

Αν και η εκπαιδευτική διαδικασία και η παιδαγωγική έρευνα επικεντρώνονται συνήθως στη διάσταση του περιεχομένου, το μοντέλο του Illeris αναδεικνύει άλλες δύο εξίσου σημαντικές διαστάσεις: α) τη διάσταση της δράσης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ως σημαντικά στοιχεία στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, απαραίτητα για την κοινωνικότητά του και ομαλή του ενσωμάτωση και β) τη διάσταση της υποκίνησης στην οποία εμπεριέχονται οι «κινητοποιητικοί» παράγοντες της «γνωστικής» ενέργειας, όπως τα κίνητρα, τα συναισθήματα και η βούληση.

Δεν θα εμβαθύνουμε περισσότερο στην πολύ σημαντική από παιδαγωγική άποψη διάσταση της υποκίνησης. Θα αρκεστούμε, όμως, να επισημάνουμε τον παράγοντα βούληση, η απουσία της οποίας καθιστά κάθε μαθησιακή επιχείρηση σκέτη ματαιοπονία,¹⁸ τον ρόλο των συναισθημάτων στη μαθησιακή διαδικασία και, φυσικά, όλους εκείνους τους εσωτερικούς παράγοντες (ή εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως ένστικτα, ανάγκες, ορμές, προθέσεις, επιθυμίες, περιέργεια) ή τα εξωτερικά κίνητρα (όπως αμοιβές, επιβραβεύσεις, επιδοκιμασίες, ποινές) που δραστηριοποιούν τον ανθρώπινο οργανισμό, παρωθώντας τον να πραγματώσει τους σκοπούς του. Η σωστή και ισορροπημένη ενεργοποίηση όλων των παραπάνω παραγόντων διατηρούν το άτομο ευαισθητοποιημένο στις σχέσεις του με το περιβάλλον, και συμβάλλουν στην αυτογνωσία του σχετικά με τις ανάγκες του και το πώς θα τις ικανοποιήσει, ώστε να διασφαλίζει την ψυχολογική και σωματική του ισορροπία.

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε όσα αναφέραμε για τις διεργασίες, τις διαστάσεις και τις λειτουργίες της μάθησης ως εξής: υπάρχει πάντα κάποιος, που μαθαίνει κάτι, κάπου, μαζί με κάποιους, με κάποιο τρόπο. Διατυπώνοντας έτσι το φαινόμενο της μάθησης, υπεισερχόμαστε στο πεδίο της Διδακτικής επιστήμης, που ασχολείται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας και η οποία, κατά έναν ορισμό, αποτελεί κλάδο της επιστήμης της Παιδαγωγικής¹⁹.

Κάθε διδακτική στιγμή εμπεριέχει, επομένως, ένα περιεχόμενο (η μαθησιακή ύλη ως μέσο και σκοπός για τη βελτίωση της λειτουργικότητας αυτού που μαθαίνει), αυτόν ή αυτούς για τους οποίους έχει προσχεδιαστεί το περιεχόμενο (ο διδασκόμενος ή ομάδα διδασκόμενων) και κάποιον που θα βοηθήσει τους διδασκόμενους να μάθουν (ο "δάσκαλος"). Κάθε γνωστικό περιεχόμενο εμφανίζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διδάσκοντες στο διδακτικό τους σχεδιασμό. Είναι άλλο πράγμα να διδάσκει κανείς Μαθηματικά και άλλο Ελληνική Λογοτεχνία ή Αστικό Δίκαιο, με συνέπειες στον τρόπο που

¹⁸ Είναι ξεκάθαρο εξάλλου το νόημα της γνωστής παροιμίας: «μπορεί να πας το άλογο στη βρύση αλλά δεν μπορείς να τον αναγκάσεις να πιει...»

¹⁹ Για μια πιο αναλυτική προσέγγιση της Διδακτικής και της σχέσης της με την Παιδαγωγική βλ Γουγουλάκης, 2016.

επιλέγει ο παιδαγωγός, παρουσιάζει και επικοινωνεί το κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επιτύχει αποτελεσματικά την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων.

Το ... αποπροσανατολιστικό δίλημμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Επιπλέον, η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη αισθητική της, που τη διαφοροποιεί από το διδασκαλία στις προηγούμενες βαθμίδες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ίσως, στο σημείο αυτό η Πανεπιστημιακή διδασκαλία να αντιμετωπίζει μια μεγάλη πρόκληση, που εν μέρει να οφείλεται σε προκαταλήψεις, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην πορεία του χρόνου, για το πώς πρέπει να διδάσκονται οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο. Η θεωρία του Mezirow μας μαθαίνει ότι αυτές οι «κατασκευές της πραγματικότητας» μπορούν να μετασχηματιστούν όταν, στην προκειμένη περίπτωση, η διδακτική πραγματικότητα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) βρίσκεται σε δυσαρμονία με αυτές τις παρωχημένες παραδοχές.

Εκτιμούμε ότι η Πανεπιστημιακή διδασκαλία και μάθηση βρίσκεται σήμερα στα πρόθυρα μιας διαδικασίας «αλλαγής προοπτικής», εξαιτίας του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος», που ενεργοποιούν οι σημαντικές αλλαγές στο σύστημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εδώ και μερικά χρόνια. Μια ιδέα γύρω από τις φάσεις και τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσει μια διαδικασία μετασχηματισμού της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής βελτιώνοντας τη διδακτική επάρκεια των μελών ΔΕΠ, μας προσφέρει ο Mezirow (2009) με την ακόλουθη σειρά, η οποία αναπροσαρμοζόμενη θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως ερευνητική πρόταση μελέτης, καταγραφής, ερμηνείας και συλλογικού συναδελφικού αναστοχασμού και δράσης:

- Προσδιορισμός των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες στο διδακτικό τους έργο (καταγραφή προβληματικών καταστάσεων).
- Διερεύνηση των βιωμάτων των διδασκόντων και των απόψεών τους για την επικρατούσα «προβληματική κατάσταση» σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στα ΑΕΙ. Ευχής έργον θα ήταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες να διερευνήσουν τη διδασκαλία τους.
- Κριτική αποτίμηση των παραδοχών (βασικών παιδαγωγικών αρχών και θεωριών αναφορικά με τη μάθηση, το γνωστικό περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγησή της) που ενδεχομένως να δημιουργούν προβλήματα διδακτικής αποτελεσματικότητας, με σκοπό να αναθεωρηθούν κάποιες αντιλήψεις και πρακτικές και να διατυπωθούν νέες, εναλλακτικές προσεγγίσεις, που θα στηρίζονται στην επιστημονική γνώση και στην δοκιμασμένη εμπειρία.

Είναι απαραίτητη η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συναδελφικού/επαγγελματικού διαλόγου γύρω από ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, όπου σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και δοκιμάζονται νέες ιδέες. Η έμφαση στον συλλογικό αναστοχασμό για θέματα διδασκαλίας επιβάλλεται από το χαρακτήρα και τη φύση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, που σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να νοηθεί ως ατομική επιχείρηση. Η φάση αυτή αποτελεί μέρος και συνέχεια της προηγούμενης, όπου πιο εστιασμένα και συστηματικά διερευνούνται εναλλακτικές λύσεις για νέους τρόπους σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας (Βλ. επίσης Λιντζέρης, 2007).

Στο ίδιο πάλι συλλογικό πνεύμα επακολουθεί η φάση της διαμόρφωσης σχεδίου δράσης, φυσικά μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας και του Ακαδημαϊκού Κώδικα Δεοντολογίας (Επαγγελματική Ηθική). Καμιά διδακτική παρέμβαση, όσο καλά σχεδιασμένη και αν είναι, δεν θα επιφέρει αποτελέσματα αν δεν τεκμηριωθεί και αναλυθεί, ώστε να εξαχθούν κάποια επιστημονικά συμπεράσματα από την εφαρμογή της. Τα διδάγματα και οι γνώσεις που παρήχθησαν από την πρώτη δοκιμασία χρησιμοποιούνται ως βάση για επιπλέον διδακτικό πειραματισμό και εφαρμογή νέων ρόλων.

Απώτερος στόχος και επιθυμητό, βέβαια, αποτέλεσμα όλων των προηγούμενων φάσεων είναι να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των διδασκόντων στην άσκηση του διδακτικού τους ρόλου και η θεμελίωση της παιδαγωγικής τους αντίληψης σε σταθερές επιστημονικές και ηθικές αρχές, ώστε, τέλος, να είναι σε θέση να ενσαρκώσουν τα παραπάνω στην επαφή τους με τους φοιτητές, βοηθώντας τους να μορφωθούν σαν άνθρωποι και πολίτες, να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους.

Περί Διδακτικής και διδασκαλίας

Η Διδακτική ως παιδαγωγική πρακτική έχει εμποτιστεί με στοιχεία από την παράδοση της ρητορικής τέχνης και της κατήχησης, τα οποία κατ' ουσίαν έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο, όπου εντάσσεται και η Διδακτική Μεθοδολογία. Η σχέση της διδακτικής τέχνης με την ρητορική προκύπτει από τη λειτουργία και το σκοπό τους. Όπως η ρητορική έτσι και η Διδακτική στηρίζονται στο λόγο· σ' έναν λόγο που απευθύνεται σε κάποιους με σκοπό να τους πείσει να δεχθούν ένα μήνυμα, μια σκέψη, μια άποψη, ένα επιχείρημα, μια ερμηνεία. Η γνώση των κανόνων της ρητορικής προσφέρουν στον διδάσκοντα ένα πλαίσιο οργάνωσης και παρουσίασης της διδακτικής ύλης, ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία να «κερδίσει», να επηρεάσει και να πείσει τους «μαθητές» του.

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελεί κατ' εξοχήν σχεσιακό φαινόμενο, που αναδύεται και αναπτύσσεται μέσα από τη συνάντηση και επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και του διδακτικού περιεχομένου. Η σχέση δασκάλου-μαθητή αντλεί, επίσης, στοιχεία από μια παράδοση κατήχησης με θρησκευτικό/μυστικιστικό ή ιδεολογικό υπόβαθρο. Έτσι νοούμενη η κατήχηση έχει ως πρωταρχικό σκοπό τη μύηση μέσω της διδασκαλίας, σε κάποιο θρησκευτικό δόγμα, μυστική οργάνωση ή ιδεολογία. Ξενίζει, ίσως, η ταύτιση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας με την κατήχηση σε κάποιο δογματικό τρόπο σκέψης αν αναλογιστούμε ότι η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στηρίζεται σε γνώσεις και έρευνα που έχουν υποστεί και αντέξει τον κριτικό έλεγχο της Ακαδημαϊκής Κοινότητας. Παρά τη σημαντική αυτή διαφορά διαπιστώνεται μια συγγένεια οντολογικού χαρακτήρα ανάμεσα στην κατήχηση σε ένα δόγμα (από τον κατηχητή στον μυσούμενο) και την προσπάθεια μεταλαμπάδευσης και εμπέδωσης ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης από τους Καθηγητές Πανεπιστημίου στους φοιτητές, σε περιβάλλον ελευθερίας και σεβασμού στους κανόνες ερευνητικής και επιστημονικής δεοντολογίας. Μεταξύ άλλων, το άρθρο 4 του Νόμου - Πλαισίου που αναφέρεται στην αποστολή των Α.Ε.Ι. επιτάσσει να:

- «παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία, να προετοιμάζουν τους φοιτητές για την εφαρμογή της στο επαγγελματικό πεδίο και να καλλιεργούν τις τέχνες και τον πολιτισμό»

- «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»
- «αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και τις δεξιότητες των φοιτητών, να μεριμνούν για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων και να διαμορφώνουν τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάδειξη νέων ερευνητών»
- «δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην υψηλή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνών, καθώς και της διεθνούς επιστημονικής πρακτικής σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία» (Νόμος 4009, 2011).

Πυρήνας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η παροχή βοήθειας στους διδασκόμενους να μορφωθούν και να εξελιχθούν ως προσωπικότητες, ως επαγγελματίες και ως πολίτες μέσω μιας πολυτροπικής (multimodal) επικοινωνιακής σχέσης. Είναι διαπιστωμένο ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν πολύπλοκες -και εν μέρει- προβληματικές διαδικασίες. Όσο προετοιμασμένος και μεθοδικός μπορεί να φαίνεται κάποιος διδάσκων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, προκύπτει από την έρευνα, ότι αντιμετωπίζει διαρκώς εντάσεις και διλλήματα, τίθεται ενώπιον απροσδόκητων επιλογών και είναι αναγκασμένος να διαχειριστεί καταστάσεις απρόβλεπτες, τις οποίες, αν και θεωρητικά ίσως θα μπορούσε να προβλέψει, δύσκολα θα μπορεί να προετοιμαστεί κατάλληλα να τις αντιμετωπίσει αν αυτές δεν προκύψουν στην πράξη (Loughran, 2007). Το ζήτημα της διδασκαλίας γίνεται ακόμη πιο απαιτητικό αν λάβουμε υπόψη ότι ο διδάσκων σπάνια έχει την ευκαιρία να επικοινωνήσει στο διδακτικό του έργο με κάθε σπουδαστή ξεχωριστά, μιας και η διδασκαλία απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά σε πολλά άτομα, που εξ αντικειμένου συνιστούν ομάδα, με ό,τι συνεπάγεται από άποψη παιδαγωγικής/διδακτικής διαχείρισης η δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται.

Τι είδος είναι ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος;

Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν παραδοσιακά περιορισμένη, ανταγωνιστική και, κυρίως, προαιρετική. Λόγω αυτών των ιδιαιτεροτήτων, συμπεριλαμβανομένου και του γεγονότος ότι οι φοιτητές τυπικά θεωρούνταν ενήλικοι, ήταν διαφορετική η αντιμετώπισή τους συγκριτικά με τους μαθητές των δύο προηγούμενων βαθμίδων. Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας ο παιδαγωγικός έλεγχος της προόδου των φοιτητών είχε και έχει έναν εντελώς άλλο χαρακτήρα, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια ευθύνης στους σπουδαστές για τη μάθησή τους. Σε καμιά, όμως, περίπτωση αυτή η γενίκευση δεν μπορεί να αναιρέσει το ρόλο και τη σημασία του Πανεπιστημιακού Δασκάλου. Η αντίληψη και το «παιδαγωγικό πιστεύω» του διδάσκοντα αντανακλάται κατ' επέκταση στον τρόπο που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται η διδασκαλία καθώς, φυσικά, και στο τι έχουν μάθει οι φοιτητές:

Το να γίνει κανείς αποτελεσματικός δάσκαλος ενηλίκων εξαρτάται από το αν καταφέρει να αποκτήσει μια ισορροπία ανάμεσα σε μια αρμόζουσα φιλοσοφική θεώρηση για τη διδασκαλία, και την κατανόηση και εφαρμογή

αυτής της θεώρησης σε μια πρακτική εκπαιδευτική διαδικασία και τις παραμέτρους που σχετίζονται μ' αυτήν. (Galbraith, 2004: 3-4)

Το αναφέραμε νωρίτερα και το επαναλαμβάνουμε ξανά: ο ρόλος του δασκάλου είναι απαιτητικός και δύσκολος. Η «γοητεία» του έγκειται ενδεχομένως στην αμοιβαιότητα της επικοινωνίας και της μάθησης, η οποία συμβάλλει στην συνεχή ατομική και επαγγελματική εξέλιξη του διδάσκοντα μέσα από τη συμβολή του στη μόρφωση των σπουδαστών. Η μέριμνά του και η ικανοποίησή του να βοηθά άλλους να μαθαίνουν, αποτελεί μέρος της αμοιβής του, αν όχι το πιο αξιόλογο. Τι χαρακτηρίζει όμως τον καλό Πανεπιστημιακό δάσκαλο; Ποιες γνώσεις, ικανότητες και γνωρίσματα είναι αυτά που τον διακρίνουν, ή πρέπει να τον διακρίνουν, ως επαγγελματία και ως άνθρωπο;

Αναδιφώντας στη βιβλιογραφία τη σχετική με το ιδανικό προφίλ του δασκάλου και τις γνώσεις που το στοιχειοθετούν, καταλήγει κανείς ότι ο επαγγελματικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι εξοικειωμένος με τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μαθησιακή και, γενικότερα, εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αυτογνωσία, γνωρίζει τους σπουδαστές του, κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο και διαθέτει ένα ρεπερτόριο μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (βλ. ενδεικτικά: Cranton, 2001; Galbraith, 2004; Ξωχέλλης, 2005). Βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματία εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει τι τον διαφοροποιεί ως δάσκαλο και να έχει επίγνωση όλων εκείνων των δοξασιών, αρχών, αξιών και στάσεων που εμποτίζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Μάλλον δεν έχει άδικο η Cranton (2001) όταν ισχυρίζεται ότι αν δεν γνωρίζουμε ποιοι είμαστε ως ανθρώπινα όντα, είναι παρά πολύ δύσκολο να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε σαν δάσκαλοι. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι αν επιχειρήσουμε να υποδυθούμε κάποιον άλλον από αυτό που ουσιαστικά είμαστε, παύουμε να είμαστε ο εαυτός μας και αδυνατούμε να δημιουργήσουμε και να διατηρήσουμε μια αυθεντική σχέση επικοινωνίας και αμοιβαίας μάθησης. Είναι ο συνδυασμός αυτογνωσίας και αξιολογικού υπόβαθρου, που πάνω τους θεμελιώνεται η φιλοσοφία και το προσωπική όραμα για τη διδασκαλία. Ο διαρκής αναστοχασμός πάνω στις αρχές και στα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διέπουν τον καλό Πανεπιστημιακό, και στις γνώσεις που συγκροτούν το ολοκληρωμένο επαγγελματικό ύφος και ήθος του, ως δασκάλου και ερευνητή, δημιουργεί το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας υποδομών Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής για τη στήριξη, βελτίωση και ανάπτυξη της διδακτικής επάρκειας των μελών ΔΕΠ και τη διασφάλιση της ποιότητας της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας.

B. Πώς υλοποιείται η παιδαγωγική κατάρτιση μελών ΔΕΠ;

Διαπιστώνουμε ότι είναι αναγκαία η παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι σήμερα δεν προσφέρονται από τα Ανώτατα Ιδρύματα οργανωμένες ευκαιρίες προετοιμασίας και επιμόρφωσης των διδασκόντων. Επαφίεται, δηλαδή, στη διακριτική ευχέρεια του κάθε διδάσκοντα να αντιμετωπίσει τις όποιες ανάγκες προκύπτουν σε επίπεδο διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι όταν μιλάμε για παιδαγωγική κατάρτιση/επάρκεια δεν ισχυριζόμαστε ότι υπάρχει η λύση-πανάκεια, που προέρχεται μέσα από το σχεδιασμό κάποιας εκπαίδευσης ή παρακολούθησης σεμιναρίων γύρω από την Πανεπιστημιακή διδασκαλία και μάθηση. Θεωρούμε, όμως, αναγκαία την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών σε κάθε ΑΕΙ, οι οποίες πρέπει να σχεδιαστούν και να λειτουργήσουν από την ίδια την

Ακαδημαϊκή Κοινότητα σε ανοιχτό διάλογο με κάθε Τμήμα και Σχολή αλλά και σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ.

Σκοπός αυτού του άρθρου δεν είναι να προτείνει ένα συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο μοντέλο, αναφορικά με το πώς θα πρέπει να λυθεί το ζητούμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ, αλλά να συμβάλλει στο διάλογο που ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διεθνώς και στη χώρα μας. Οι επόμενες σελίδες εστιάζουν στην οργανωτική διάσταση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μέσα από το πρίσμα της Σουηδικής εμπειρίας, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα σημείο αναφοράς για το γενικότερο προβληματισμό που έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα αναφορικά με την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η περίπτωση της Σουηδίας²⁰

Όλες οι μεταρρυθμίσεις τις τελευταίες δύο-τρεις δεκαετίες στη σουηδική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν ως βασικό μέλημα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που εγείρουν η διεύρυνση της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και η πρόσβαση σε αυτήν μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών, που παραδοσιακά απορροφούνταν από την αγορά εργασίας. Οι προκλήσεις αφορούν σε θέματα ομαλής ενσωμάτωσης των φοιτητών με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά προφίλ, αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ενίσχυσης της έρευνας και οικονομικής βιωσιμότητας των ιδρυμάτων.

Στη Σουηδία, η συζήτηση γύρω από την ποιότητα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ξεκίνησε στα σοβαρά ήδη στη δεκαετία του 1960, με πρωτοβουλία του φοιτητικού κινήματος της χώρας, και έδωσε το έναυσμα για έρευνα, αναπτυξιακές δράσεις και δημιουργία υποδομών για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και στήριξη των μελών ΔΕΠ (Bondestam 2010).

Η πρώτη μεγάλη έρευνα για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική άρχισε τις εργασίες της τον Ιανουάριο του 1965 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 1970. «Η ακαδημαϊκή διδασκαλία» (Den akademiska undervisningen) ήταν ο τίτλος της Έκθεσης με τα πορίσματα της έρευνας (URU, 1970). Το έργο της εν λόγω Επιτροπής έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάδυση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στη Σουηδία. Στη διάρκεια των εργασιών της, η Επιτροπή έλαβε ερευνητικές πρωτοβουλίες εξετάζοντας διάφορες πτυχές της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας με συμμετοχή πολλών Πανεπιστημιακών από διάφορα Ιδρύματα. Έτσι, με πρόταση της Επιτροπής δημιουργήθηκε ειδική υπηρεσία Παιδαγωγικής Ανάπτυξης στην Ανώτατη Αρχή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ανάλογες υπηρεσίες-μονάδες στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, οι οποίες ενισχύθηκαν με σημαντικούς πόρους για την υποστήριξη των δράσεών τους.

Άλλες προτάσεις της Επιτροπής που υιοθετήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας αφορούσαν στη δημιουργία Συμβουλευτικών Υπηρεσιών Σπουδών και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τον εξοπλισμό των Πανεπιστημίων με τεχνικά βοηθήματα διδασκαλίας και την υποστήριξη/κατάρτιση του προσωπικού στη χρήση τους. Επίσης, η Επιτροπή

²⁰ Μέρος του περιεχομένου που ακολουθεί έχει ήδη δημοσιευθεί στο άρθρο «Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων» (Οικονόμου & Γουγουλάκης, 2016).

εξέδωσε το πρώτο εγχειρίδιο στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική που χρησιμοποιούνταν σε σεμινάρια επιμόρφωσης των μελών ΔΕΠ.

Η θέση του σουηδικού Υπουργείου Παιδείας για την ανανέωση της διδασκαλίας και την παιδαγωγική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ διατυπώθηκε με τη μεγαλύτερη δυνατή ευκρίνεια στον νομοσχέδιο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Regeringens Proposition 2001/02: 15). Σε συνέχεια μιας παράδοσης προσαρμογής και συντονισμού της Εκπαίδευσης με την κοινωνία και την αντίληψη γύρω από τη μάθηση ως μιας δια βίου υπόθεσης, που η εκκίνησή της χρονικά εντοπίζεται στη δεκαετία του '60, τα ΑΕΙ παροτρύνονται να προχωρήσουν στη δημιουργία οργανωτικών δομών παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης του διδακτικού προσωπικού τους:

Κάθε ΑΕΙ θα πρέπει αυτοδύναμα ή σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξει και να προσφέρει εκπαίδευση σε θέματα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής για την επαγγελματική καλλιέργεια του διδακτικού του προσωπικού. (ό.π., σελ. 89)

Προτείνεται, επίσης, τα Ιδρύματα που δεν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δικές τους οργανωτικές λύσεις, να ορίσουν τουλάχιστον ένα άτομο, υπό την εποπτεία του Πρύτανη, με τομέα ευθύνης την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Τα Ανώτατα Ιδρύματα θα πρέπει, επίσης, να εντείνουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να συνάψουν ή να βελτιώσουν περαιτέρω τη συνεργασία τους με άλλα ΑΕΙ γύρω από θέματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Η ευθύνη των Τμημάτων για την ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων και της επιμόρφωσης του προσωπικού τους θα παρακολουθείται/αξιολογείται στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας ποιοτικής αναβάθμισης του έργου τους. Ο νόμος συστήνει στα Ιδρύματα να προσφέρουν τη δυνατότητα στα μέλη ΔΕΠ, καθώς και στο υπόλοιπο προσωπικό τους, να αφιερώνουν μέρος του χρόνου εργασίας τους στη συμμετοχή κι ανάπτυξη εθνικών και διεθνών δικτύων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Τονίζεται, επίσης, ότι η βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου αποτελεί εγγενές μέλημα της Ακαδημαϊκής Κοινότητας και η ευθύνη θα πρέπει γι' αυτό να επιμερίζεται εξίσου ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, τις Σχολές, τα Τμήματα, και τη Διοίκηση κάθε Ιδρύματος. Στη βάση αυτή, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η ενίσχυση των δεξιοτήτων του διδακτικού προσωπικού, με συνεχή ενθάρρυνση και υποστήριξη πρωτοβουλιών εκ μέρους του για πειραματισμό και ανανέωση της διδασκαλίας, ως αναπόσπαστο στοιχείο της γενικότερης φροντίδας για τη διασφάλιση της ποιότητας. Από το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 προβλέπεται, επιπλέον, στις ετήσιες εκθέσεις αναφοράς να γίνεται μνεία για το εύρος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των Καθηγητών που επιβλέπουν μεταπτυχιακούς φοιτητές σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική καθοδήγηση. Και αυτή η πρόβλεψη εντάσσεται στις προϋποθέσεις και τα κριτήρια αριστείας που θα πρέπει να επιδιώκουν να πληρούν τα προγράμματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

Ύστερα από εμπειριστατωμένη διερεύνηση και διαβούλευση, η οποία συμβάδιζε με πρακτικές πρωτοβουλίες οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων, αποφασίστηκε η καθιέρωση σε όλα τα ΑΕΙ υποχρεωτικών μαθημάτων διάρκειας δέκα εβδομάδων (15 ECTS) ως βάση πιστοποίησης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής επάρκειας των μελών ΔΕΠ. Επίσης, η Σουηδική Ένωση Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών έκανε σύσταση στα Πανεπιστήμια, να σχεδιάσουν τα μαθήματα παιδαγωγικής επάρκειας με συγκρίσιμο τρόπο, ώστε να αναγνωρίζονται αμοιβαία από όλα τα Ιδρύματα Τριτοβάθμια Εκπαίδευσης. Ήδη από το 2003 ισχύει, ως προϋπόθεση διορισμού στη θέση του Λέκτορα, η επιτυχής

ολοκλήρωση των προβλεπόμενων σεμιναρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (SFS 2002: 761, κεφ. 4, § 7, 8 και 9). Από το 2006 ισχύει η ίδια απαίτηση για κατάρτιση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και για τους διδακτορικούς φοιτητές. Για τους επιβλέποντες Καθηγητές προβλέπεται κύκλος υποχρεωτικών σεμιναρίων κατάρτισης σε ζητήματα επίβλεψης διδακτορικών διατριβών (SFS 2006: 1053, κεφ. 6, §§ 32 και 33).

Στις κατευθυντήριες συστάσεις της προς τα ΑΕΙ αναφορικά με τη διαμόρφωση και την έκταση των μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, η Ένωση Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών (The Association of Swedish Higher Education -η αντίστοιχη ελληνική «Σύνοδος των Πρυτάνεων...»), διατυπώνει μια σειρά μαθησιακών στόχων για όσους τα παρακολουθούν, ήτοι:

- απόκτηση θεωρητικών και εμπειρικών γνώσεων σχετικά με τη μάθηση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συναφών με το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης (Επιστήμες της Αγωγής – της Ειδικής Διδακτικής συμπεριλαμβανομένης),
- βελτίωση της ικανότητας των διδασκόντων να σχεδιάζουν, να διδάσκουν, να εξετάζουν και να αξιολογούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και να υποστηρίζουν τη μαθησιακή ανάπτυξη των φοιτητών ατομικά και ομαδικά,
- ανάπτυξη αναστοχαστικής προσέγγισης του διδακτικού ρόλου και των αξιακών αρχών που διέπουν την επιστημονική δραστηριότητα ή την καλλιτεχνική-αισθητική δημιουργία, τη δημοκρατία, την ισότητα των φύλων και των ίσων ευκαιριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- γνώση των στόχων της κοινωνίας και του κανονιστικού πλαισίου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- ικανότητα των διδασκόντων να αντιλαμβάνονται, να αναλύουν και να επικοινωνούν τη δικές τους εμπειρίες, αλλά και άλλων, καθώς και τα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενό τους ερευνητικά αποτελέσματα, ως βάση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και του επαγγελματισμού τους,
- παρουσίαση μιας αυτόνομης εργασίας που πραγματεύεται την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στο δικό τους επιστημονικό τομέα και η οποία να υποστηρίζεται θεωρητικά και εμπειρικά (SUHF, 2005).

Η έρευνα για τη διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση αναπτύσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια με έντονη την επιρροή αγγλοσαξονικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Στην τελευταία έκδοση του εγχειριδίου Handbook of Research on Teaching (Richardson, 2001), οι συγγραφείς υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα να αναδειχθεί η έρευνα για την Ανώτατη Εκπαίδευση ως ιδιαίτερο ερευνητικό πεδίο, επειδή οι όροι και οι συνθήκες μάθησης διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε γενικές γραμμές, επικρατεί σήμερα συναίνεση γύρω από τις επιστημολογικές και κανονιστικές παραδοχές αυτών των θεωριών σε διαπανεπιστημιακό επίπεδο, γεγονός που, σε μεγάλο βαθμό, αποδίδεται στη συνολικότερη ομογενοποίηση που συντελείται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διεθνώς.

Η κατάρτιση των μελών ΔΕΠ σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής θεωρείται πλέον αναγκαία προϋπόθεση για τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, όπως επίσης και η προετοιμασία όσων επιβλέπουν εργασίες σε μεταπτυχιακό

επίπεδο. Κάθε Ανώτατο Ίδρυμα υποχρεούται να δημιουργήσει κατάλληλες δομές αρχικής και συνεχόμενης επιμόρφωσης των μελών του, παρέχοντας όλες τις διευκολύνσεις στο προσωπικό του να συμμετέχει σε οργανωμένα σεμινάρια Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα των γνώσεων και δεξιοτήτων ενός σύγχρονου διδάσκοντα (τις θεωρίες της γνώσης, τον διδακτικό σχεδιασμό, την επίβλεψη, την αξιολόγηση, τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου, τη διδακτική των επιμέρους επιστημονικών περιοχών κ.λπ.).

Η συζήτηση σήμερα (στη Σουηδία) για την παιδαγωγική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών

Με την μεταρρύθμιση για την αυτονομία των ΑΕΙ η οποία τέθηκε σε ισχύ από το 2010 (Regeringens Proposition 2009/10: 149) δεν καθορίζεται από το νόμο η επιτυχής παρακολούθηση μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής συγκεκριμένου αριθμού ακαδημαϊκών μονάδων, ως τυπικό κριτήριο πρόσληψης στο Πανεπιστήμιο, αλλά εναπόκειται σε κάθε Ίδρυμα να αποφασίσει ποιες γνώσεις και ικανότητες θα πρέπει να κατέχουν τα μέλη ΔΕΠ για να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο. Η απόφαση να αφαιρεθεί η απαίτηση προκαθορισμένης παιδαγωγικής κατάρτισης επικρίθηκε και από την Ένωση Φοιτητικών Συλλόγων Σουηδίας SFS (The Swedish National Union of Students) και από το μεγαλύτερο συνδικαλιστικό φορέα των Πανεπιστημιακών SULF (The Swedish Association of University Teachers and Researchers), οι οποίοι τη χαρακτήρισαν ως αρνητική εξέλιξη. Η θέση τους είναι ότι η προηγούμενη διάταξη έστελνε ένα ισχυρό μήνυμα πως η παιδαγωγική εκπαίδευση κρίνεται σημαντική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Στο κεντρικό δελτίο ειδήσεων του Σουηδικού Ραδιοφώνου φιλοξενήθηκαν στις 8 Αυγούστου φέτος (2016) δηλώσεις της Υπουργού Παιδείας για θέματα Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας Helene Hellmark Knutsson, η οποία εξέφραζε την ανησυχία της για το επίπεδο διδασκαλίας στα ΑΕΙ. «Τα μέλη ΔΕΠ στα ΑΕΙ», είπε, «θα πρέπει να γίνουν καλύτεροι στο να διδάσκουν». Δήλωσε, επίσης, ότι είναι παράδοξο να προσλαμβάνονται Καθηγητές σε οργανικές θέσεις χωρίς να τους ζητείται παιδαγωγική κατάρτιση. Κατά την άποψη της υπουργού όλα τα Ιδρύματα θα πρέπει να επενδύσουν στη βελτίωση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, προσφέροντας ευκαιρίες στο προσωπικό τους να αναπτύσσουν τις διδακτικές τους ικανότητες. Θα πρέπει επιπλέον να αξιολογούν ισοδύναμα την έρευνα και τη διδασκαλία, αποδίδοντας ίση αξία στα ερευνητικά και τα διδακτικά προσόντα, όταν γίνονται κρίσεις για πρόσληψη ή εξέλιξη.

Η κυρίαρχη αντίληψη στην ακαδημαϊκή κοινότητα ήταν και παραμένει ότι, κατά βάση, μόνο τα ερευνητικά προσόντα «μετρώνε» (publish or perish!) για να προσληφθεί κάποιος σε ΑΕΙ, άσχετα αν οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν αφορούν κυρίως στο διδακτικό έργο. Είναι προφανές ότι δίνεται προτεραιότητα στην έρευνα και στις δημοσιεύσεις σε έγκυρα διεθνή περιοδικά, σε σχέση με τη διδασκαλία, και ότι οι δύο αυτές ακαδημαϊκές δραστηριότητες διαχωρίζονται όλο και περισσότερο μεταξύ τους, σε αντίθεση πολλές φορές με επίσημες διακηρύξεις. Ένα όχι και τόσο ευχάριστο αποτέλεσμα της διαφορετικής αξιολόγησης των δύο δραστηριοτήτων είναι ότι η διδασκαλία -σε αντίθεση με την έρευνα- τείνει περιέργως να αντιμετωπίζεται ως λιγότερο ακαδημαϊκή ενασχόληση. Το παράδοξο έγκειται στο γεγονός ότι όλοι όσοι ασχολούνται με την έρευνα (και την ακαδημαϊκή διδασκαλία) ανέπτυξαν τις επιστημονικές τους δεξιότητες, επειδή κάποτε μύηθηκαν στις επιστήμες τους από ικανούς

δασκάλους! Κάτι τέτοιο θα ήταν μάλλον αδύνατο χωρίς Καθηγητές με στέρεες επιστημονικές βάσεις στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, καθώς και στην τέχνη «του διδάσκειν».

Δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στα Πανεπιστήμια σήμερα, η πρόσληψη παιδαγωγικά καταρτισμένων συνεργατών, ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ετερογενών ομάδων φοιτητών, θα έπρεπε να θεωρείται βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική και ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Τίθεται, επομένως, το ερώτημα αν οι διδάσκοντες και οι ερευνητές είναι δύο διαφορετικές κατηγορίες ή αν όσοι εντάσσονται στο προσωπικό ΔΕΠ θα πρέπει να διαθέτουν και διδακτικές και ερευνητικές δεξιότητες ως κριτήριο πρόσληψης και εξέλιξης. Δεδομένου ότι η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση θα πρέπει να στηρίζεται στην επιστημονική έρευνα και στην αποδεδειγμένη (στοιχειοθετημένη, δοκιμασμένη, αναστοχαζόμενη) εμπειρία, τότε συμφωνούμε ότι οι διδακτικές και ερευνητικές δεξιότητες είναι συνυφασμένες. Όμως, τότε ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα άλλο ζήτημα, δηλ. να ορίσουμε ποσοτικά και ποιοτικά αυτό που λέμε παιδαγωγική διδακτική κατάρτιση του υποψήφιου για πρόσληψη ή προαγωγή και να διερευνήσουμε τι εννοούμε με «διδασκαλία σε επιστημονική βάση». Αρκεί, άραγε, όσα διδάσκει κάποιος να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα, ή θα πρέπει να διδάσκει κανείς όσα ο ίδιος ή η ίδια έχει διερευνήσει;

Το ότι το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι παιδαγωγικά καταρτισμένο, ισχύει ήδη σήμερα. Αυτό, όμως, που δεν είναι σαφές είναι το πώς πιστοποιείται η παιδαγωγική επάρκεια και δεξιότητα. Ο νόμος για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη Σουηδία, αναφέραμε πρωτύτερα, δεν επιτάσσει παρακολούθηση μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, αλλά εναποθέτει την ευθύνη στα ΑΕΙ τα ίδια να ορίσουν τα κριτήρια παιδαγωγικής και διδακτικής δεξιότητας των μελών ΔΕΠ. Στο άρθρο όπου διατυπώνονται τα κριτήρια πρόσληψης των Καθηγητών αναφέρονται τα εξής:

- Πληροί τις προϋποθέσεις να διοριστεί κάποιος Καθηγητής σε γνωστικό αντικείμενο, που δεν αφορά τον τομέα των Καλών Τεχνών, όποιος αποδεδειγμένα έχει επιδείξει τόσο επιστημονική/ερευνητική όσο και παιδαγωγική δεξιότητα. (...)
- Η αξιολόγηση της παιδαγωγικής δεξιότητας πρέπει να γίνεται με την ίδια φροντίδα που απολαμβάνει η αξιολόγηση της επιστημονικής ή καλλιτεχνικής δεξιότητας. Κατά τα υπόλοιπα κάθε ίδρυμα καθορίζει μόνο του τα κριτήρια αξιολόγησης που θεωρεί ότι πρέπει να ισχύουν για το διορισμό καθηγητή. (Högskoleförordning 1993: 100, Κεφ. 4 § 3)

Παρόμοια προαπαιτούμενα αναφορικά με τη διδακτική δεξιότητα διατυπώνονται και για την πρόσληψη στη θέση Λέκτορα. Ακολουθώντας τις διατάξεις του Νόμου-Πλαίσιου, η Σουηδική Σύνοδος των Πρυτάνεων προέβει σε συστάσεις σχετικά με το τα «μαθήματα» που θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει (ή να αποδείξει ότι κατέχει αντίστοιχες γνώσεις) ένας Καθηγητής Πανεπιστημίου, προκειμένου να πληροί το κριτήριο επαρκούς παιδαγωγικής δεξιότητας. Αξιοσημείωτο είναι ότι η Σύνοδος παρακολουθεί αν και πώς υλοποιούνται οι συστάσεις²¹ της στα διάφορα Ιδρύματα. Από τα μέχρι τώρα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι λιγότερα από τα μισά θέτουν ως προϋπόθεση την επιτυχή παρακολούθηση κάποιας μορφής εκπαίδευσης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

²¹ <http://www.suhf.se/nyheter-press/nyheter/kommentar-till-ekots-inslag>

Η πρώτη σύσταση της (Σουηδικής) Συνόδου των Πρυτάνεων σχετικά με την πιστοποίηση της Πανεπιστημιακής διδακτικής επάρκειας έγινε το 2005 και αναθεωρήθηκε τον Απρίλιο του 2016. Άποψη της Συνόδου είναι ότι οι συστάσεις της του 2005 συνέβαλλαν στην αναγνώριση από τα ΑΕΙ του σκοπού και της αξίας της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Έκτοτε παρουσιάζεται μεγάλη εξέλιξη στα μαθήματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής που σχεδιάζουν και προσφέρουν τα Σουηδικά ΑΕΙ, γενικής και εξειδικευμένης επάρκειας στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, προσφέροντας έτσι συνεχή παιδαγωγική στήριξη του διδακτικού προσωπικού.

Από μια γενική επισκόπηση των εσωτερικών κανονισμών των Πανεπιστημίων για την Πανεπιστημιακή διδασκαλία στη Σουηδία διαπιστώνεται ότι είναι λίγα εκείνα τα Ιδρύματα που απαιτούν εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (τυπική πιστοποίηση), η οποία δεν δύναται να αντικατασταθεί από άλλου είδους αξιολόγηση των διδακτικών ικανοτήτων σε περιπτώσεις πρόσληψης ή μετεξέλιξης. Σε περιπτώσεις όπου τα θεσμικά όργανα θέτουν ως βασικό προαπαιτούμενο ολοκληρωμένη εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, αυτή αφορά στις περιπτώσεις εσωτερικής προαγωγής σε Καθηγητή ή Λέκτορα. Το πιο συνηθισμένο είναι να απαιτείται αναδρομικά, η ολοκλήρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα μετά την πρόσληψή τους με ευθύνη του σχετικού Τμήματος. Ορισμένοι κανονισμοί θεωρούν τη παιδαγωγική κατάρτιση μόνο ως προσόν/πλεονέκτημα ή ακόμα και έμμεσο κριτήριο κατά τη διαδικασία επιλογής και κρίσης. Οι μεγαλύτερες απαιτήσεις επιβάλλονται κυρίως στους Επίκουρους Καθηγητές, και ακολουθούν οι Καθηγητές και οι Λέκτορες. Κατά κανόνα ο όρος «τυπική εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική» αφορά ιδίως τους κατόχους των τριών αυτών θέσεων, οι οποίοι θα πρέπει να την έχουν ολοκληρώσει στα δύο πρώτα χρόνια της απασχόλησής τους. Διαφορετικά κριτήρια στο θέμα της διδακτικής κατάρτισης ισχύουν για περιπτώσεις έκτακτων μελών ΔΕΠ ή Επισκεπτών Καθηγητών.

Στις προκηρύξεις, για παράδειγμα, για την πλήρωση θέσεων ή εξέλιξη στο βαθμό Λέκτορα και Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης υπογραμμίζεται ως ιδιαίτερο κριτήριο αξιολόγησης «η ίση έμφαση στις διδακτικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες» του υποψήφιου στο κρινόμενο γνωστικό αντικείμενο. Θεωρείται προσόν του υποψηφίου η παρακολούθηση μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής τουλάχιστον 7,5 ECTS (για υποψήφιους στη θέση Καθηγητή απαιτούνται τουλάχιστον 15 ECTS καθώς και σεμινάρια διάρκειας 7,5 ECTS στην παιδαγωγική καθοδήγηση/επίβλεψη μεταπτυχιακών φοιτητών) ή ισοδύναμες γνώσεις που αποκτήθηκαν με άλλο τρόπο. Ειδικά για τη θέση του Λέκτορα, ο Εσωτερικός Κανονισμός του Ιδρύματος προβλέπει ότι είναι δυνατή η πρόσληψη υποψηφίων, που στερούνται εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ή κρίνεται ότι δεν έχουν αποκτήσει ισοδύναμες γνώσεις με άλλο τρόπο. Στην περίπτωση αυτή ο εργοδότης (δηλ. το Τμήμα ή η Σχολή που έγινε η πρόσληψη) υποχρεούται να παράσχει στον προσλαμβανόμενο τη δυνατότητα να παρακολουθήσει μαθήματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών της απασχόλησής του. Για τους Καθηγητές δεν ισχύει η ίδια πρόβλεψη και η απαίτηση διδακτικών και παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων θεωρείται προϋπόθεση για πρόσληψη ή εξέλιξη.

Τέλος, από την καταγραφή που έγινε, διαπιστώθηκε ότι γενικά τα παραδοσιακά Πανεπιστήμια θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις παιδαγωγικής κατάρτισης για μόνιμη απασχόληση ενώ ιδρύματα «επαγγελματικής» κατεύθυνσης, π.χ. Πολυτεχνείο και Οικονομικές Σχολές, θέτουν συνήθως χαμηλότερες προδιαγραφές διδακτικής επάρκειας

κατά την πρόσληψη. Η απαίτηση, όμως, γίνεται πιο επιτακτική στα Ιδρύματα αυτά σε περιπτώσεις εξέλιξης, προφανώς για λόγους ανταγωνισμού.

Μερικές σκέψεις και συμπεράσματα

Αναφερθήκαμε προηγουμένως στις δηλώσεις της Σουηδού Υπουργού Παιδείας για να δώσουμε ένα στίγμα του ενδιαφέροντος που διαπιστώνει κανείς για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα Σουηδικά ΑΕΙ και την πολιτική βούληση που υπάρχει για την ανάληψη αναγκαίων νομοθετικών και άλλων πρωτοβουλιών για την ενίσχυση της παιδαγωγικής και διδακτικής δεξιότητας του διδακτικού προσωπικού. Πέρα από τις όποιες διαπιστώσεις γύρω από ελλείψεις σε ζητήματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι σε όλα τα ΑΕΙ της Σουηδίας λειτουργούν δομές εκπαίδευσης, κατάρτισης και στήριξης του προσωπικού, με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Συνιστώ, ενδεικτικά, μια επίσκεψη στον ιστότοπο του Κέντρου Εκπαίδευσης Πανεπιστημιακών Δασκάλων (CeUL, Centrum för universitetslärarutbildning/Centre for the Advancement of Teaching, www.su.se/ceul/english/) του δικού μου Πανεπιστημίου. Το CeUL παρέχει εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων στα μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης, συμπεριλαμβανομένων των διδακτορικών φοιτητών που διδάσκουν, καθώς και στους επιβλέποντες Καθηγητές μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών σε ζητήματα παιδαγωγικής και ερευνητικής καθοδήγησης. Επίσης, το CeUL, αναλαμβάνει ερευνητικές πρωτοβουλίες για ζητήματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Διδακτικής και στηρίζει αναπτυξιακές δράσεις στον τομέα αυτό, π.χ. στο θέμα της αξιολόγησης/βαθμολόγησης ή της επίβλεψης πτυχιακών εργασιών.

Ένα συμπέρασμα, από όλα όσα έχουν αναφερθεί εδώ για τα ισχύοντα στον τομέα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ στη Σουηδική Τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ότι επικρατεί έντονος προβληματισμός και συζήτηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση στα ΑΕΙ και λαμβάνονται συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την δημιουργία ενισχυτικών δομών Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Αν μη τι άλλο, η «επένδυση» αυτή παρέχει ευκαιρίες και διευκολύνει την επαγγελματική βελτίωση και κινητικότητα όλων των κατηγοριών διδασκόντων μεταξύ των Πανεπιστημίων, όχι μόνο εντός της χώρας αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Και φυσικά, ευνοεί την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση· γιατί αποτελεί θέμα ποιότητας η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα Πανεπιστήμια, η οποία, όμως, επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την αναγνώριση των διδακτικών δεξιοτήτων των μελών ΔΕΠ και της έμπρακτης επανεκτίμησης της αξίας αυτών των δεξιοτήτων, με τρόπο που να ευνοεί την επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων, τη μάθηση των φοιτητών και την ανταγωνιστικότητα των Πανεπιστημιακών Σχολών.

Επίλογος

Πολλοί με εμπειρία Πανεπιστημιακών σπουδών θυμούνται την περίοδο των σπουδών τους σαν μια εικόνα με "ένα σωρό από βιβλία – γραπτές εξετάσεις, βαθμολόγηση, άλλο ένα σωρό από βιβλία – γραπτές εξετάσεις, βαθμολόγηση, κοκ". Αυτό που – τελικά – βαθμολογούνταν ήταν κυρίως η ικανότητα κάποιου να απομνημονεύει: όσο καλύτερη, τόσο μεγαλύτερος βαθμός. Το αν κατάλαβε, τι κατάλαβε και πώς το κατάλαβε αυτό που διάβαζε

ήταν θέμα, που μάλλον δεν απασχολούσε το ...σύστημα. Ίσως αυτό να οφείλονταν στη δυσκολία να ελεγχθούν και να μετρηθούν κάποιες διαστάσεις της μάθησης. Σύμφωνα με κάποια ακαδημαϊκή παράδοση μάλλον θεωρείται εντελώς αδιάφορο να ασχοληθεί κανείς με κάτι που δεν μετριέται. Πώς για παράδειγμα μετρά κανείς κάτι που είναι όμορφο;!

Ο προβληματισμός, η ανάλυση και η αξιολόγηση διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων μπορεί να επιδιώκονται σε επίπεδο διακηρύξεων, αλλά στην πράξη αναιρούνται λόγω ελλείψεων στο σχεδιασμό του παιδαγωγικού έργου. Ακόμη πιο σπάνια προσφέρεται η δυνατότητα επεξεργασίας του περιεχομένου σπουδών στην ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική του διάσταση. Τα υποχρεωτικά (και μοναδικά) συγγράμματα φαίνεται, δυστυχώς, σε αυτό το πλαίσιο να λειτουργούν σαν οι προνομιούχοι «προμηθευτές της μόνης αλήθειας».

Σκοπός της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι άλλος από το να καλλιεργήσει την ικανότητα όσων συμμετέχουν σ' αυτήν να σκέφτονται γύρω από πολύπλοκα φαινόμενα, να τα διερευνούν και να τα αξιολογούν, με σεβασμό στα εμπειρικά δεδομένα και την επιστημονική γνώση και δεοντολογία, και πάντα στο πλαίσιο του κριτικού ορθολογικού διαλόγου. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – και γιατί όχι όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης – θα πρέπει να βοηθά τους σπουδαστές "να βλέπουν ό, τι δεν μπορούν να δουν, όταν βλέπουν". Και, βέβαια, για να συμβούν όλα αυτά απαιτούνται πόροι, υποστήριξη από τους καθ' ύλην αρμόδιους φορείς και τις Διοικήσεις των ΑΕΙ, καθώς φυσικά και από την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα (φοιτητές και διδάσκοντες), να προσδιορίσουν το περιεχόμενο, τον χαρακτήρα, τις μορφές και την έκταση της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής κατάρτισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Bondestam, F. (2010). *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*. Κείμενο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://jamda.uu.se/bitstream/1/500/1/DJ%20Bondestams%20rapport%202010_2.pdf, προσπέλαση στις 13-03-2014.
- Cranton, P. (2001). *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO.
- Galbraith, M. W. (2004). *Adult Learning Methods. A guide for Effective Instruction*. Στο: M. W. Galbraith, (Ed) (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Malabar, Florida: Krieger Publ. Co.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Loughran, J. (2007). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London, New York: Routledge, (βλ. Κεφ. 3: "Teaching: a problematic enterprise").
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο K. Illeris, (Ed.) (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, 90-105. [Ελληνική έκδοση: Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris, (Ed.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, (μτφ Γιώργου Κουλαουζίδη και Επιστημονική Επιμέλεια Αλέξη Κόκκου), 126-146].
- Νόμος 4009 (2011). Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. ΦΕΚ 195, άρθρο 4.
- Regeringens proposition 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.regeringen.se/contentassets/154f4a9b39b2406d96c9853188619453/den-oppna-hogskolan-del-1-till-och-med-kapitel-12> , προσπέλαση 15/05/2016.
- Regeringens proposition 2009/10:149. *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och Högskolor*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.regeringen.se/contentassets/07a972fdbfdd43789da5a5b03dbb6f4a/en-akademi-i-tiden---okad-frihet-for-universitet-och-hogskolor-prop.-200910149>, προσπέλαση στις 17/08/2016
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.)(2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, Mass.: Hogrefe and Huber.
- Rychen, Dominique Simone –Tiana, Alejandro (eds.) (2004), *Developing key competencies: Some lessons from international and national experience*. Paris: UNESCO.
- SFS 1993: 100. Σουηδικός Νόμος διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100, προσπέλαση στις 15/05/2016.
- SFS 2002: 761. Σουηδικός Νόμος διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: <https://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20020761.pdf>, προσπέλαση στις 15/05/2016.
- SFS 2006: 1053. Σουηδικός Νόμος διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: <https://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20061053.pdf>, προσπέλαση στις 15/05/2016.
- SUHF (2005). *Verksamhetsinriktning för SUHF för 2005*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.suhf.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=9a923991-585b-44f3-af55-9bf28389ad3e&FileName=Verksamhetsplan+SUHF+2005.pdf, προσπέλαση στις 15/05/2016.
- UPU (1970). *Den akademiska undervisningen. Principbetänkandfe avgivet av Universitetspedagogiska utredningen (UPU CII). Universitetskanslerämbetets skriftserie 10*. Stockholm: Liber.

- Γουγουλάκης, Π. (2016). «Διδάσκοντας Διδακτική! - Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.» Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (επιμ.) (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπαιδευτικός κύκλος, 647-657. Στο: [<http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomaticoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi>]
- Κυπριανός, Π. & Κονιόρδος, Μ. (2003). Η απομυθοποίηση του Πανεπιστημίου: αιώνιοι φοιτητές και εγκατάλειψη σπουδών. Στο: *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 132, 23-34, http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/Απομυθοποίηση_Πανεπιστημίου_αιώνιοι_φοιτητές.pdf/
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Οικονόμου, Α., & Γουγουλάκης, Π. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*, 7, 74-90. Στο: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/7_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2016.pdf
- Χριστόπουλος, Κ. (2014). *Η πολιτισμική στιγμή της τεχνολογικής εξέλιξης. Στο: Αναγνώσεις. Κριτική Βιβλίου, τεχνών και επιστημών*, Στο: http://avgianagnoseis.blogspot.se/2014/02/blog-post_8211.html, προσπέλαση στις 25 /09/2016.

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου

Δημήτρης Κ. Βεργίδης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στην εργασία εξετάζεται η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, την εξέλιξη των Πανεπιστημίων και με το ρόλο των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Αρχικά αναφερόμαστε στην έννοια της ποιότητας και στη «διασφάλιση ποιότητας», όπως επιβάλλεται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, εξετάζονται αφενός οι διαδοχικές μεταμορφώσεις του Πανεπιστημίου κατά τις τελευταίες δεκαετίες και οι βασικές παραδοχές της λειτουργίας του, αφετέρου ο μετασχηματισμός του ρόλου του Πανεπιστημιακού δασκάλου και το έργο του, ομαδοποιημένο σε κατηγορίες δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένους βασικούς δείκτες για την Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, διατυπώνονται επιγραμματικά προτάσεις για την οργάνωση και τις μεθόδους της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

University Pedagogy, quality assurance and the role of the University Teachers

Dimitris K. Vergidis
Professor, University of Patras

Abstract

This study examines University Pedagogy in relation to improving the quality of education, the evolution of Universities and the role of University teachers. First, it refers to the concept of quality and "quality assurance" as required in the context of European education policy. It examines both the successive transformations of the University over the past decades and the basic assumptions on which these transformations have been set on, as well as the transformation of University teacher's role and his tasks, grouped into categories based on different tasks. Then, some key indicators for the Greek Higher Education, along with certain proposals for the organization and the methods of University Pedagogy are presented.

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη του προβληματισμού και της συζήτησης για την πανεπιστημιακή παιδαγωγική στο πλαίσιο αφενός της βελτίωσης της ποιότητας των σπουδών, αφετέρου του ρόλου του Πανεπιστημιακού δασκάλου στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Οι παραδοχές μας είναι ότι η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική δεν μπορεί να συζητηθεί «εν κενώ», δηλαδή εκτός του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, των υλικών συνθηκών λειτουργίας των ελληνικών Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του πλέγματος των διαδικασιών, που συγκροτούν τη «διασφάλιση ποιότητας» στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην πρώτη ενότητα θα αναφερθούμε στην έννοια της ποιότητας και στη νοηματοδότηση της «διασφάλισης ποιότητας» στην εκπαίδευση, που επιβάλλεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, δεδομένου ότι η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική φαίνεται να προωθείται στο πλαίσιο της.

Στη δεύτερη ενότητα θα εξετάσουμε το λειτουργικό μετασχηματισμό που υφίστανται διεθνώς τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα τις τελευταίες δεκαετίες, εστιάζοντας στο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» στο οποίο βρίσκονται.

Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στο ρόλο του Πανεπιστημιακού, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο του λειτουργικού μετασχηματισμού του Πανεπιστημίου.

Στην τέταρτη ενότητα εξετάζονται μερικά βασικά χαρακτηριστικά των ελληνικών Πανεπιστημίων, που θεωρούμε ότι σχετίζονται άμεσα με το θέμα μας.

Στην τελευταία ενότητα θα αναφερθούμε στο πλαίσιο, στις προϋποθέσεις και στις θεωρητικές αφηρητές της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, τις οποίες προτείνουμε.

1. Η βελτίωση της ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα²²

Η ανθρωπιστική / προοδευτική προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση (βλ. Βεργίδης, 2011) επικεντρώνεται κυρίως στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και στην κοινωνική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική διεργασία. Αντίθετα, η οικονομίστικη προσέγγιση ενδιαφέρεται κυρίως για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. και Βεργίδης, 1993). Προωθήθηκε από την Παγκόσμια Τράπεζα στη δεκαετία του 1990 και αντικατέστησε την έννοια της «βελτίωσης» στη ρητορική της (Barrett, κ.α., 2006). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η Θεματική Ομάδα Εργασίας για την ποιότητα στη μάθηση ενηλίκων (TWG, final report, 24/10/2013α), που συστάθηκε στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020), χρησιμοποιεί τον όρο «ποιότητα» με βάση τους ορισμούς του ISO 8402 και ISO 2000.

Ως βασικές διαστάσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρούνται από τη Θεματική Ομάδα Εργασίας (TWG), οι προτεινόμενες από το Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης της UNESCO:

²² Για την ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση βλ. Βεργίδης, Δ. (2015). Ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων. Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. Ανακοίνωση στο Συνέδριο ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ – ΙΝΕ ΓΣΕΕ: Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες παρεμβάσεων των κοινωνικών εταίρων. Αθήνα, 23 – 24 Νοεμβρίου 2015. Από την εργασία αυτή προέρχονται και τα σχετικά στοιχεία.

ισοτιμία πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων,
αποδοτικότητα ως ο λόγος: οφέλη προς κόστος,

αποτελεσματικότητα που αποτυπώνει τη σχέση μέσων - αποτελεσμάτων με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων, συνυπολογιζόμενου του χρόνου που χρειάστηκαν οι εκπαιδευόμενοι,

συνάφεια των στόχων του προγράμματος κυρίως σε σχέση με την οικονομική στρατηγική.

Ο ρητός στόχος της TWG (2013α) είναι να προάγει το συστηματικό και στοιχειοθετημένο διάλογο για την ποιότητα της μάθησης ενηλίκων, με βάση μετρήσιμα και ποσοτικά δεδομένα. Είναι σαφής η τάση ποσοτικοποίησης των διαστάσεων της ποιότητας και η έμφαση στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα. Επισημαίνεται, όμως, ότι η κύρια πρόκληση είναι η αποσπασματική και κατακερματισμένη προσέγγιση της διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ ως βασικοί στόχοι του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας καθορίζονται (TWG, 2013α):

- η κοινή «γλώσσα για την ποιότητα»,
- το κοινό πλαίσιο αναφοράς, για τη διασφάλιση της διαφάνειας και της συνοχής,
- η συστηματική προσέγγιση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα,
- η συστηματική παρακολούθηση (monitoring) με εργαλεία μέτρησης.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν αβίαστα είναι:

- ποια είναι η κοινή «γλώσσα» για την ποιότητα;
- ποιο θα είναι το κοινό πλαίσιο αναφοράς; και
- ποια θα είναι τα συγκεκριμένα επίπεδα της ποιότητας;

Η TWG προτείνει συγκεκριμένη εργαλειοθήκη για τη διασφάλιση ποιότητας, που περιλαμβάνει πλαίσιο πιστοποίησης των παρόχων με δέκα κριτήρια, για το καθένα από τα οποία παρατίθεται η περιγραφή του, ερωτήσεις κλειδιά, λεπτομερής κατάλογος σημείων ελέγχου της ποιότητας των στελεχών και πίνακας των χαρακτηριστικών τους (profiling grid), καθώς και δείκτες που ποσοτικοποιούν τα δεδομένα για κάθε ερώτηση - κλειδί.

Όπως διαπιστώνουμε, η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ελέγχου με εργαλειοθήκη, που φιλοδοξεί να καλύψει όλο το εύρος των δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης ενηλίκων. Η οικονομίστικη προσέγγιση, που στηρίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποβλέπει, όπως δηλώνει η TWG (2013α), στην εκπόνηση ενός εγχειριδίου (hand book) πολιτικής με κριτήρια, ερωτήσεις - κλειδιά, ποσοτικούς δείκτες, καταλόγους σημείων ελέγχου και πίνακες με τα χαρακτηριστικά των στελεχών, το οποίο θα διασφαλίζει την ποιότητα της δια βίου μάθησης. Η ποσοτικοποίηση της δια βίου μάθησης ενηλίκων συνδυάζεται, λοιπόν, με τον κατακερματισμό της σε απλά και διακριτά στοιχεία. Το «όλον» ανάγεται στα επιμέρους μετρήσιμα στοιχεία του, με την υπόρρητη και κατά τη γνώμη μας σαθρή παραδοχή ότι αποτελεί το άθροισμά τους.

Μια δεύτερη Θεματική Ομάδα Εργασίας για την χρηματοδότηση της μάθησης ενηλίκων (TWG, final report, 22/10/2013β), που συστάθηκε και αυτή στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού για το πρόγραμμα «ΕΚ 2020», προτείνει την εκπόνηση και τη χρήση ειδικής ποσοτικής αξίας για τα διάφορα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη, την εξεύρεση ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, την ενθάρρυνση των ατόμων και των κοινωνικών

οργανώσεων να συμβάλλουν στη χρηματοδότησή της μάθησης των ενηλίκων, καθώς και την καθιέρωση ευρωπαϊκών δεικτών αποδόσεων για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των χρηματοδοτικών εργαλείων (TWG, 2013β). Η υπόρρητη παραδοχή είναι ότι όλα τα οφέλη από τη δια βίου μάθηση ενηλίκων μπορούμε να τα ποσοτικοποιήσουμε και να τα βελτιστοποιήσουμε.

Με βάση τα παραπάνω, είναι σαφές ότι η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί διαδικασία εργαλειακού ελέγχου με κυρίαρχες διαστάσεις την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Ο Πίνακας 1 δείχνει τον προτεινόμενο αριθμητικό υπολογισμό της εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, όσο μικρότερες είναι οι μετρήσιμες εισροές και όσο μεγαλύτερες οι μετρήσιμες εκροές, τόσο υψηλότερη είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Συνεπώς, θα πρέπει να ελαχιστοποιούνται οι εισροές και να μεγιστοποιούνται οι εκροές.

Οι Γουγουλάκης & Οικονόμου (2014) θέτουν το εύλογο ερώτημα: πώς επιτυγχάνεται η διασφάλιση ποιότητας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όταν επιδεινώνονται οι εργασιακές σχέσεις του προσωπικού που καλείται να «παράγει» περισσότερα σε λιγότερο χρόνο, αναλαμβάνοντας παράλληλα την ευθύνη για όλο και μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών; Τις ίδιες επισημάνσεις κάνουν και οι Abbas & McLean (2013) υπογραμμίζοντας ότι η καθιέρωση συστημάτων ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με τη μείωση των κρατικών δαπανών, με την κατάταξη (ranking) των Πανεπιστημίων και με την όξυνση του ανταγωνισμού τους.

Πίνακας 1. Εσωτερική και εξωτερική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων

Μετρήσιμες εισροές	Μετρήσιμες εκροές	
	Γ. Μη οικονομικές (π.χ. μάθηση)	Δ. Οικονομικές (π.χ. κέρδη)
A. Μη οικονομικές (π.χ. αριθμός διδακτικών βιβλίων, οργάνωση τάξης)	Εσωτερική αποτελεσματικότητα (τεχνική αποδοτικότητα: Γ/Α)	Εξωτερική αποτελεσματικότητα (Δ/Α)
B. Οικονομικές (π.χ. κόστος διδακτικών βιβλίων, μισθοί εκπαιδευτικών)	Εσωτερική αποδοτικότητα (αποτελεσματικότητα/ κόστος: Γ/Β)	Εξωτερική αποδοτικότητα (όφελος / κόστος: Δ/Β)

Πηγή: Barrett κ.ά., 2006

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τους διαδοχικούς μετασχηματισμούς του Πανεπιστημίου και τις αντίστοιχες παραδοχές που τους νοηματοδοτούν και διαμορφώνουν τα «πρότυπα» με βάση τα οποία συγκεκριμενοποιείται η ποιότητα των Πανεπιστημιακών σπουδών.

2. Ο λειτουργικός μετασχηματισμός του Πανεπιστημίου

Πρόθεσή μας δεν είναι να εξιστορήσουμε την εξέλιξη της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε σε ορισμένες εξελίξεις που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων τις τελευταίες δεκαετίες.

Σύμφωνα με τον Ράση (2010) οι στόχοι της Ανώτατης Εκπαίδευσης που είχαν καθιερωθεί τον 19ο αιώνα από τον Humboldt (πρώτη μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων) επαναπροσδιορίστηκαν μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με βάση τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές ανάγκες, δρομολογώντας τη μετάβαση από την ελιτίστικη στη μαζική πανεπιστημιακή εκπαίδευση (δεύτερη μεταμόρφωση του Πανεπιστημίου). Όπως υπογραμμίζει ο Πυργιωτάκης (2010) «από κλειστό ερευνητικό Πανεπιστήμιο μιας μικρής ελίτ, μετεξελίχθηκε σε μαζικό Πανεπιστήμιο». Οι Γουγουλάκης & Οικονόμου (2014) υποστηρίζουν ότι, πριν από το μετασχηματισμό τους «τα Πανεπιστήμια ήταν εστίες αναπαραγωγής των προνομίων και της εξουσίας της εκάστοτε οικονομικής και πνευματικής ελίτ». Ο Ράσης (2010) θεωρεί ότι από τη δεκαετία του 1980, στη μεταβιομηχανική εποχή συντελούνται παρεκκλίσεις από την αποστολή του Πανεπιστημίου και διαστρεβλώσεις στο ρόλο του, αρχικά στις ΗΠΑ, που καταλήγουν στις αρχές του 21ου αιώνα στην τρίτη μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων, που πλέον χαρακτηρίζονται από το τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής, το οποίο υπαγορεύεται από τον επιστημονικό ορθολογισμό, την πολιτική αναγκαιότητα και τη βιομηχανική αποτελεσματικότητα. Κατά τον Πυργιωτάκη (2010) ο νέος ιδεότυπος του Πανεπιστημίου χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην εργαλειακή ορθολογικότητα και στην παραγωγικότητα. Ο ιδεότυπος αυτός - το πρότυπο - πρακτικά είναι το αμερικάνικο Πανεπιστήμιο.

Ο τρίτος μετασχηματισμός των Πανεπιστημίων επιβάλλεται από το νέο διεθνή καταμερισμό της εργασίας και την εμπλοκή της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων στην παραγωγή νέας γνώσης, και φαίνεται ότι τείνει να τα μετατρέψει σε θεσμούς αναπαραγωγής της γνώσης, με κύριο έργο τη διδασκαλία όπως στην προ – Humboldt εποχή.

Κατά την άποψή μας, την εξέλιξη των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν μπορούμε να τη συζητήσουμε με βάση την ουσιοκρατική θέση για ένα ιδεατό Πανεπιστήμιο των αξιών όπως θεσμοθετήθηκε από τον von Humboldt, του οποίου ο ρόλος διαστρεβλώθηκε με την παρέκκλιση από την αποστολή του. Τόσο η «αποστολή» όσο και ο «ρόλος» του Πανεπιστημίου καθορίζονται κοινωνικά και δεν αποτελούν ανιστορικές θεσμίσεις.

Η ανάλυση της αποστολής και του ρόλου του Πανεπιστημίου δεν εντάσσεται στους στόχους αυτής της εργασίας. Ωστόσο επισημαίνουμε ότι, όπως αναφέρεται από τη Σιάνου – Κύργιου (2001), ο λειτουργικός μετασχηματισμός του Πανεπιστημίου – που συντελείται υπό την πίεση των δυνάμεων της αγοράς - μεταβάλλει τις παραδοσιακές μορφές εξάρτησης από την κρατική εξουσία και παράλληλα αυξάνει τη συμβολή του στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη. Φαίνεται ότι οι οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις – η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, οι διαρθρωτικές αλλαγές στη δομή της απασχόλησης και στις σχέσεις εργασίας και το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς – μετατοπίζουν την έμφαση από το εθνικό προς το υπερεθνικό και το τοπικό (ό.π.). Σ' αυτό το πλαίσιο, η λειτουργία του Πανεπιστημίου τείνει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στα λειτουργικά προαπαιτούμενα που ισχύουν σε εθνικό επίπεδο, αλλά και στα λειτουργικά προαπαιτούμενα που τίθενται σε υπερεθνικό και σε τοπικό / περιφερειακό επίπεδο. Προσθέτουμε ότι, στο υπερεθνικό

επίπεδο σημαντικό ρόλο παίζουν αφενός ρυθμίσεις που προβλέπονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφετέρου οι διεθνείς κατατάξεις που ανακοινώνονται από διάφορα ερευνητικά ιδρύματα, επιβάλλοντας κριτήρια συγκρισιμότητας και ανταγωνισμού.

Συνοψίζοντας, το Πανεπιστήμιο βρίσκεται, όπως φαίνεται, μπροστά σε ένα θα λέγαμε «αποπροσανατολιστικό δίλημμα»: «Από τη μια δεν μπορεί να λειτουργεί στο κενό, χωρίς να ανταποκρίνεται στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας ...Από την άλλη δεν μπορεί να καθυποτάξει ολόκληρη τη λειτουργία του στις χρηστικές ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας. Δεν μπορεί με άλλα λόγια να απαρηθεύει την ελεύθερη και χωρίς σκοπιμότητες καλλιέργεια του πνεύματος και της αναζήτησης της γνώσης.» (Τσαούσης, 1993: 30).

Το ερώτημα που τίθεται είναι ποιος είναι ο προσανατολισμός των ελληνικών Πανεπιστημίων στο διεθνές και ευρωπαϊκό «γίγνεσθαι» και πώς ερμηνεύεται και εφαρμόζεται η τρίτη μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2010) συντελείται μια αθέατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στα ελληνικά Πανεπιστήμια, που αβασάνιστα αφήνεται στην τύχη. Η υπόρρητη και αθέατη μεταρρύθμιση υποστηρίζει ότι σχετίζεται με τους κανόνες διεκδίκησης προγραμμάτων και διεξαγωγής της έρευνας, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τον παραγκωνισμό των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Οστόσο, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες εναπόκειται να αναλάβουν το έργο της κριτικής μελέτης, αξιολόγησης και βελτίωσης της τρίτης μεταμόρφωσης των Πανεπιστημίων, καθώς και την ανάλυση των επιδράσεων και των επιπτώσεων της στη λειτουργία τους. Σημειώνουμε ότι στην Ελλάδα, η μεταμόρφωση αυτή πραγματοποιείται εν μέσω οικονομικής κρίσης και ασφυκτικών μνημονίων.

Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε το ρόλο του Πανεπιστημιακού δασκάλου, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου που επωμίζεται.

3. Ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου

Ο γλωσσολόγος και φιλόσοφος Wilhelm von Humboldt, επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας της Πρωσίας και ιδρυτής του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1809, έθεσε ως βασική προτεραιότητα του Πανεπιστημίου την παραγωγή νέας γνώσης μέσω της επιστημονικής έρευνας· συνακόλουθα συντέλεσε καθοριστικά στο ριζικό μετασχηματισμό του ακαδημαϊκού επαγγέλματος (Ράσης, 2010). Ο Humboldt υποστήριξε ότι το Πανεπιστημιακό έργο πρέπει να χαρακτηρίζεται αφενός από μοναξιά και ελευθερία, αφετέρου από την ενότητα έρευνας και διδασκαλίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία της μόρφωσής τους και θεωρώντας τη μόρφωση περισσότερο ως διαδικασία αυτομόρφωσης – δια της συν-έρευνας – που οδηγεί στη βαθιά μόρφωση (bildung) (Πυργιωτάκης, 2010).

Όπως φαίνεται, η πρώτη αυτή μεταμόρφωση του Πανεπιστημίου, από θεσμός αναπαραγωγής της καθιερωμένης γνώσης και παροχής επαγγελματικών γνώσεων σε θεσμό γενικής και επιστημονικής μόρφωσης και επιστημονικής έρευνας, με έμφαση στην αυτοτέλεια και στην αυτονομία του, διαμόρφωσε το ρόλο του Πανεπιστημιακού δασκάλου.

Σύμφωνα με τον Ράση (2010) η δεύτερη μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων έγκειται στη μετάβαση από την ελιτίστικη στη μαζική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στο μαζικό Πανεπιστήμιο, στη δεκαετία του 1960, αναπτύσσονται μαζικά φοιτητικά κινήματα τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, που εντάσσονται στα νέα κοινωνικά κινήματα (Neveu, 2010:161) και διαμορφώνουν νέες καταστάσεις και διακυβεύματα στα Πανεπιστήμια, προωθώντας τον εκδημοκρατισμό τους. Οι μαζικές φοιτητικές κινητοποιήσεις στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια των ΗΠΑ το 1968 (Neveu, 2010), στο Παρίσι τον Μάη του '68 και σε άλλες χώρες τις δεκαετίες του '60 και του '70, και στην Ελλάδα το αντιδικτατορικό φοιτητικό κίνημα, σηματοδότησαν την έμπρακτη απόρριψη της ακαδημαϊκής «μοναξιάς» και την έντονη πολιτική δράση στα Πανεπιστήμια. Παράλληλα, επανανοηματοδοτήθηκε η ακαδημαϊκή ελευθερία, αποκτώντας κοινωνικές και πολιτικές συνδηλώσεις και αναπτύχθηκε ο πολιτικός ριζοσπαστισμός φοιτητών και ακαδημαϊκών δασκάλων (Ράσης, 2010).

Η τρίτη μεταμόρφωση των Πανεπιστημίων στη μεταβιομηχανική εποχή σηματοδοτείται από τη μείωση της χρηματοδότησής τους, την αύξηση των διδάκτρων, καθώς και την από οικονομική ενίσχυση των Πανεπιστημίων με χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα (Πυργιωτάκης, 2010), που οδηγούν τους Πανεπιστημιακούς στην αναζήτηση πόρων για τη χρηματοδότηση του ερευνητικού τους έργου. Η εξεύρεση «Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων», όπως αναφέραμε, αποτελεί διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τον Alvin Gouldner (όπ. αναφ. στο Ράσης, 2010) οι Πανεπιστημιακοί διαφοροποιούνται σε «τοποκεντρικούς» (locals) και σε «κοσμοπολίτες» (cosmopolitans) με τελείως διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες και με διακριτούς ρόλους.

Επιπροσθέτως, η σύνδεση του Πανεπιστημίου της μεταβιομηχανικής εποχής με την κοινωνία και την οικονομία, υποστηρίζεται ότι σημαίνει συνεχείς ροές ατόμων ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και τον κοινωνικό περίγυρο (Τσαούσης, 1993). Αυτή η εξέλιξη συνεπάγεται ότι το πανεπιστημιακό έργο δεν μπορεί πλέον να χαρακτηρίζεται από «μοναξιά και ελευθερία», δεδομένου ότι απαιτείται η ανταλλαγή πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και γνώσεων με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του Πανεπιστημίου. Οι «τοποκεντρικοί» (locals) Πανεπιστημιακοί έχουν πλέον ευρύ πεδίο δράσης και παρέμβασης σε τοπικό / περιφερειακό επίπεδο, όπως και οι «κοσμοπολίτες» (cosmopolitans) σε υπερεθνικό επίπεδο. Σ' αυτήν την προοπτική, σύμφωνα με τον Τσαούση (1993: 33)

«Το Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να αντλεί από το κοινωνικό περιβάλλον και να προσφέρει σε αυτό, όταν παραμένει απόμακρο, απομονωμένο, απλός διαχειριστής μιας κολοβωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και διανομέας τυπικών προσόντων ενσωματωμένων σε συνεχώς υποβαθμιζόμενους ακαδημαϊκούς τίτλους.»

Συνεπακόλουθα, ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου μετεξελίσσεται ραγδαία και ριζικά. Στο σημείο αυτό διευκρινίζουμε ότι οι κοινωνικοί ρόλοι δεν θα πρέπει να συγχέονται με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, ούτε με τις επαγγελματικές αρμοδιότητες. Σύμφωνα με τον Goffman (1996:171), ο ρόλος συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο κάτοχος μιας κοινωνικής θέσης. Ο Μπέργκερ (1985:115-116) διευκρινίζει συμπληρωματικά ότι:

- Ο ρόλος συγκροτείται από τυποποιημένες αντιδράσεις σε τυποποιημένες καταστάσεις. Συνεπώς, οι ρόλοι συγκροτούνται κοινωνικά σε βάθος χρόνου, σε επαναλαμβανόμενες καταστάσεις.

- Το «σενάριο» στο οποίο επιτελούνται οι διάφοροι ρόλοι κατασκευάζεται κοινωνικά.
- Τα δρώντα υποκείμενα αναλαμβάνουν τους ρόλους τους πριν σηκωθεί η «αυλαία».
- Οι ρόλοι αποτελούν πρότυπα σύμφωνα με τα οποία δρουν τα άτομα με την αντίστοιχη κοινωνική θέση.
- Οι ρόλοι περιλαμβάνουν όχι μόνο συγκεκριμένες πράξεις, αλλά και τις στάσεις και τα συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τις πράξεις αυτές.

Προσθέτουμε ότι ο κάθε Πανεπιστημιακός ερμηνεύει το ρόλο του ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματα και τις στάσεις που έχει διαμορφώσει κοινωνικά. Αντιστρέφοντας την επιχειρηματολογία του Ράση (2010), οι «κοσμοπολίτες» Πανεπιστημιακοί προβάλλονται ως πρότυπα προς μίμηση, αντί να στηλιτεύονται –όπως υποστηρίζει– επειδή ακριβώς έχουν υιοθετήσει την εργαλειακή λογική που προκύπτει από την άμεση σύνδεση του Πανεπιστημίου με την παραγωγή, δια της παραγωγής γνώσης. Όσον αφορά την ενότητα διδασκαλίας και έρευνας, προσάπτεται στους «κοσμοπολίτες» ότι δεν δίνουν έμφαση στο διδακτικό τους έργο, που δεοντολογικά θα έπρεπε να αποτελεί την πρωτεύουσα επαγγελματική τους υποχρέωση. Ωστόσο, το «σενάριο» ήδη έχει κατασκευασθεί κοινωνικά και η εργαλειακή λογική είναι εξίσου θεμιτή και αναγκαία με την αλληλόδραση, σύμφωνα με τον Habermas (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Μορφές της γνώσης κατά Habermas

Πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας	Συγκριτικό της γνώσης διαφέρον	Μορφές επιστήμης
Εργασία	Πρόβλεψη και έλεγχος	Εμπειρικοαναλυτικές επιστήμες
Διαντίδραση	Κατανόηση του νοήματος	Ιστοριοερμηνευτικές επιστήμες
Κυριαρχία (εξουσία)	Χειραφέτηση	Κριτική θεωρία

Πηγή: Giddens, 2006

Οι «τοποκεντρικοί» Πανεπιστημιακοί δίνοντας έμφαση στο επιστημονικό και διδακτικό τους έργο, στην κατανόηση του κόσμου και στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής, σύμφωνα με το Ράση (2010) «όχι μόνο δεν επιβραβεύονται, αλλά αντιμετωπίζονται με εφεκτική ανεκτικότητα και συγκρατημένη επιείκεια». Αναλύοντας, όμως το ρόλο του Πανεπιστημιακού δασκάλου φαίνεται ότι η κατάσταση είναι πολύ πιο σύνθετη και πολύπλοκη.

Τελικά, οι κοινωνίες αναπτύσσουν το Πανεπιστήμιο που χρειάζονται και οι σύγχρονες εξελίξεις φαίνεται να ενισχύουν την ενότητα διδασκαλίας και έρευνας. Εφόσον αναδεικνύεται η υπερεθνική και η τοπική διάσταση των Πανεπιστημίων, όπως προαναφέραμε, και εφόσον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μειώνεται ο καθηγητοκεντρικός της χαρακτήρας και ενισχύεται ο φοιτητοκεντρισμός της (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014), ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου γίνεται πολύ πιο σύνθετος σε σύγκριση με το παρελθόν, στο βαθμό που επιφορτίζεται με νέες ευθύνες. Υπενθυμίζουμε εξάλλου (βλ. και

Τσαούσης, 1993: 57), ότι το Πανεπιστήμιο είναι ο μόνος εκπαιδευτικός θεσμός που ανταποκρίνεται σε τρεις θεμελιώδεις σκοπούς:

- Την καλλιέργεια του πνεύματος, του διαλόγου και της κριτικής σκέψης.
- Τη διδασκαλία, την αναπαραγωγή γνώσεων, δεξιοτήτων / ικανοτήτων, καθώς και τη δημιουργία της διανοητικής υποδομής για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.
- Την έρευνα και την παραγωγή νέας γνώσης.

Επίσης, είναι σαφές ότι στο βαθμό που το Πανεπιστήμιο γίνεται πιο φοιτητοκεντρικό, η αλληλόδραση διδασκόντων – διδασκομένων αποκτά μεγαλύτερη σημασία.

Πίνακας 3. Έργο των Πανεπιστημιακών

Διοικητικό	Ερευνητικό επιστημονικό	Διδακτικό
Συμμετοχή σε όργανα διοίκησης των ΑΕΙ Συμμετοχή σε όργανα και συμβούλια του ΑΕΙ Κατοχή θέσης Διευθυντή Τομέα, Προέδρου Τμήματος, Κοσμήτορα Σχολής, Αντιπρύτανη, Πρύτανη Συμμετοχή σε εκλεκτορικά σώματα & εισηγητικές επιτροπές Εκπροσώπηση των ΑΕΙ έναντι των αρχών της χώρας Εκπροσώπηση των ΑΕΙ έναντι της διεθνούς Πανεπιστημιακής κοινότητας	Δημοσιεύσεις Βασική εφαρμοσμένη έρευνα Καθοδήγηση διπλωματικών εργασιών, μεταπτυχιακών διπλωμάτων ειδίκευσης & διδακτορικών διατριβών Ανακοινώσεις σε συνέδρια & ερευνητικά σεμινάρια	Διδασκαλία προπτυχιακών & μεταπτυχιακών μαθημάτων Οργάνωση, επίβλεψη & λειτουργία εργαστηρίων & κλινικών, εργαστηριακών ή κλινικών ασκήσεων & εργασιών Συμμετοχή σε φροντιστηριακά μαθήματα & σεμινάρια Συγγραφή διδακτικών βοηθημάτων Συνεργασία με προπτυχιακούς & μεταπτυχιακούς φοιτητές Διεξαγωγή εξετάσεων & αξιολόγηση φοιτητών, εποπτικά καθήκοντα στην εξεταστική διαδικασία Διάπλαση ήθους & χαρακτήρα φοιτητών

Πηγή: Κιμουρτζής, 2010: 151

Θεωρούμε ότι η «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική» αποτελεί μια δυνατότητα αναπλαισίωσης του σύνθετου έργου των Πανεπιστημιακών, με την υποστήριξη της διδασκαλίας τους. Στο βαθμό που η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης χρειάζονται παραγωγή και αναπαραγωγή γνώσης, το μαζικό και δημοκρατικό Πανεπιστήμιο χρειάζεται την υποστήριξη της διδασκαλίας με εκπαιδευτικά μέσα και με κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές. Όπως φαίνεται, προς αυτή την κατεύθυνση, ο διευρυμένος και σύνθετος ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου διαμορφώνεται με τη δημιουργία ενός νέου ιδεότυπου (πρότυπου), που αντλεί στοιχεία από το παρελθόν και αντιμετωπίζει την ενδεχομενικότητα των καιρών μας. Το έργο των Πανεπιστημιακών δασκάλων από τον Κιμουρτζή (2010) συνοψίζεται στον Πίνακα 3 και εντάσσεται σε τρεις κατηγορίες καθηκόντων.

Είναι σαφές ότι η «Συμμετοχή σε εκλεκτορικά σώματα και εισηγητικές επιτροπές» δεν αποτελεί διοικητικό έργο. Συγκροτεί ένα ξεχωριστό πεδίο ευθύνης του Πανεπιστημιακού, δεδομένου ότι δεν καταθέτει απλώς τη γνώμη του, αλλά υποχρεούται στην επιστημονική κρίση του συγγραφικού έργου των υποψηφίων. Εξάλλου, ο Κιμουρτζής (2010) μας υπενθυμίζει ότι εκτός των παραπάνω, οι Πανεπιστημιακοί είναι σημαντικό να διατυπώνουν δημόσια τη γνώμη και την κριτική τους, τουλάχιστον για ζητήματα της ειδικότητάς τους.

Το έργο των Πανεπιστημιακών που προκύπτει από τη θέση και το ρόλο τους, μπορούμε να το εντάξουμε στις εξής κατηγορίες:

- Διοικητικό
- Ερευνητικό - επιστημονικό
- Διδακτικό
- Κρισιακό²³ / αξιολογικό (εισηγητικές επιτροπές, εκλεκτορικά, κριτές σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια κ.λπ.)
- Δημόσιες παρεμβάσεις και δημόσια λογοδοσία (εκλαϊκευτικά άρθρα, δημόσιες γνωμοδοτήσεις και ενημερώσεις, διαλέξεις, απολογιστικές δράσεις κ.ά.)
- Επιχειρησιακό / διαχειριστικό (εκπόνηση ερευνητικών προτάσεων, διαχείριση ερευνητικών προγραμμάτων, επιστημονικές συνεργασίες με δημόσιους ή / και ιδιωτικούς φορείς κ.λπ.)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο ρόλος και η θέση του Πανεπιστημιακού επιβάλλουν την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων / ικανοτήτων και στάσεων / συμπεριφορών που τον καθιστούν φορέα δράσης όχι μόνο στο ακαδημαϊκό πεδίο (4 πρώτες κατηγορίες έργου) αλλά και στο δημόσιο πεδίο (κατηγορίες 5 και 6). Πράγματι πρόκειται για μια αθέατη μεταρρύθμιση.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένα σημαντικά μεγέθη που χαρακτηρίζουν το ελληνικό Πανεπιστήμιο.

²³ Υπεύθυνη και γραπτή διατύπωση κρίσεων που είναι αναγκαίες για τις διάφορες ακαδημαϊκές και επιστημονικές διαδικασίες.

Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο και οι Πανεπιστημιακοί

Στην Ελλάδα (βλ. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2013: 469) το ποσοστό φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (στοιχεία του 2010) είναι από τα υψηλότερα στην ΕΕ-27 (2η θέση στο σύνολο των κρατών μελών) και μετά το 2010 φτάνει στο 60% στην ομάδα ηλικιών 18-21 ετών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014:89). Αντίθετα στην ηλικιακή ομάδα 30-34 ετών (στοιχεία του 2012) έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μόνο το 30,9% (18η θέση στην ΕΕ-27). Προσθέτουμε ότι στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020), προβλέπεται ότι το 40% των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών θα πρέπει έως το 2020 να έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σημειώνουμε ότι το 2010, στην ΕΕ-27 αναλογούσαν 16,3 φοιτητές ανά άτομο ακαδημαϊκού προσωπικού, ενώ στην Ελλάδα αντιστοιχούσαν 26,3 φοιτητές, αριθμός που την τοποθετεί στην προτελευταία θέση, με χειρότερη μόνο τη Ρουμανία με 28,5 φοιτητές (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2013: 254). Προφανώς, η αναλογία φοιτητών προς διδάσκοντες έχει χειροτερέψει κατά πολύ μετά το 2010, λόγω των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν από τα διαδοχικά μνημόνια και τις συνακόλουθες μειώσεις του διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υπολογίστηκε ότι το 2009 στην ΕΕ-27, η συνολική δαπάνη (δημόσια και ιδιωτική) ανά φοιτητή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) έφτανε στο 38,9 % του κατά κεφαλή ΑΕΠ των κρατών μελών. Στην Ελλάδα καταγράφεται η χαμηλότερη δαπάνη ως ποσοστό του κατά κεφαλή ΑΕΠ, μόλις 24,8% (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ:266). Επίσης, ενώ το 2009 στην ΕΕ-27 η δαπάνη ανά φοιτητή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν 9.244 Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης (ΜΑΔ), στην Ελλάδα η αντίστοιχη δαπάνη ήταν 5.043 ΜΑΔ. Έχει ενδιαφέρον να προσθέσουμε ότι η αντίστοιχη δαπάνη στην Κύπρο ήταν 8.826 ΜΑΔ (ό.π., σελ. 264).

Την τριετία 2010 – 2013 η χρηματοδότηση από το ΥΠΕΠΘ για κάθε τακτικό φοιτητή μειώθηκε από 4.607 € ετησίως σε 4.269 € (μείωση 10%), λόγω αφενός της μείωσης της δημόσιας δαπάνης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφετέρου λόγω της αύξησης του φοιτητικού πληθυσμού (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014:41). Σωστά, λοιπόν, επισημαίνεται (Κεδράκα & Δημάση, 2015) ότι είναι πολύ διαφορετικό να εκπαιδεύεις μια ελίτ, από το να εκπαιδεύεις σχεδόν το σύνολο των νέων μιας ηλικιακής ομάδας. Πράγματι, το Πανεπιστήμιο όπως το θεσμοθέτησε ο Humboldt ξεπεράστηκε από το μαζικό Πανεπιστήμιο, το οποίο διαφοροποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο της μετα-βιομηχανικής εποχής.

Εφόσον, όμως, οι διαλέξεις θεωρείται - σωστά - ότι είναι μονότονες και βαρετές και ότι δεν προάγουν την ικανότητα κριτικής σκέψης και δεν αναπτύσσουν ερευνητικές ικανότητες (ό.π.), τίθεται το ερώτημα κατά πόσο και σε ποιο βαθμό είναι αποκλειστικά και μόνο οι Καθηγητές Πανεπιστημίου που πρέπει να λύσουν το παιδαγωγικό πρόβλημα και όχι και οι εκάστοτε αποφασίζοντες, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις των συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών και της αναβάθμισης της διδασκαλίας.

Πράγματι, η ποιότητα της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια είναι ένα κρίσιμο ζήτημα. Ωστόσο όταν η Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (Ο.Υ.Ε.) για τον Εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, που συνέστησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, διαπιστώνει ότι πολλά Πανεπιστήμια δίνουν λιγότερη έμφαση στη διδασκαλία σε σύγκριση με την έρευνα (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013: 15), τίθεται το ερώτημα κατά πόσο ισχύει η αρχή του Humboldt για την ενότητα διδασκαλίας και έρευνας.

Είναι σαφές ότι ιδιαίτερα στη μεταβιομηχανική εποχή η έρευνα είναι προϋπόθεση για την ποιότητα του περιεχομένου της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια, καθώς και για την ανάπτυξη των ερευνητικών ικανοτήτων. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στην Ελλάδα, από τη μεταπολίτευση του 1974 και μετά, τα Πανεπιστήμια έχουν αποκτήσει αδιαμφισβήτητα φοιτητοκεντρικό χαρακτήρα, με την συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση και στην εκλογή των Πανεπιστημιακών αρχών. Επιπροσθέτως, η κατά παράδοση μέθοδος εκπαίδευσης των φοιτητών είναι όχι μόνο οι διαλέξεις, αλλά και η μαθητεία (Τσαούσης, 1993), κυρίως στις μεταπτυχιακές σπουδές, που βασίζεται στη συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων.

Ο φοιτητοκεντρισμός των Ελληνικών Πανεπιστημίων, σε συνδυασμό με τη μαθητεία ως μέθοδο εκπαίδευσης, είχαν ως ένα βαθμό κατά τη γνώμη μας θετικά αποτελέσματα, ωστόσο, είχαν και στρεβλές επιπτώσεις, που επιβάλλουν ευρύτερη διερεύνηση της κατάστασης και την αντιμετώπισή τους (Γκότοβος, 2010), καθώς και την επίτευξη των προϋποθέσεων για τη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα διατυπώσουμε σκέψεις και προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια.

Αφετηριακές σκέψεις για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Το πρωταρχικό ερώτημα – πριν διατυπώσουμε σχετικές με το θέμα μας σκέψεις και προτάσεις – είναι κατά πόσο φαίνεται εφικτή η ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Ο Μπακιρτζής (2010) απαντάει καταφατικά, προσθέτοντας, όμως, ότι η άποψή του «μένει να δειχθεί ότι ισχύει τόσο ερευνητικά όσο και στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη». Σε άλλες χώρες, βέβαια, η σχετική συζήτηση και οι ανάλογες δράσεις ήδη έχουν αρχίσει εδώ και αρκετά χρόνια (Brookfield & Preskill, 1999: Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014).

Στα Ελληνικά Πανεπιστήμια μπορεί να ιδρυθεί μια δομή – Γραφείο σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο – που θα επιφορτιστεί με την υποστήριξη της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013: 15), η υποστήριξη της διδασκαλίας θα πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα:

α. εξειδίκευση στη διδασκαλία των νέων διδασκόντων, είτε κατά την πρόσληψή τους είτε κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους

β. ευκαιρίες για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ως επαγγελματιών διδασκόντων του ακαδημαϊκού προσωπικού με πολυετή διδακτική εμπειρία.

Σημειώνουμε ότι η Ο.Υ.Ε. τονίζει ότι η υψηλού επιπέδου εκπαίδευση κοστίζει, και ότι παρά την οικονομική κρίση απαιτείται στοχευμένη χρηματοδότηση της ποιότητας στη διδασκαλία, ανάλογη με τη χρηματοδότηση της έρευνας.

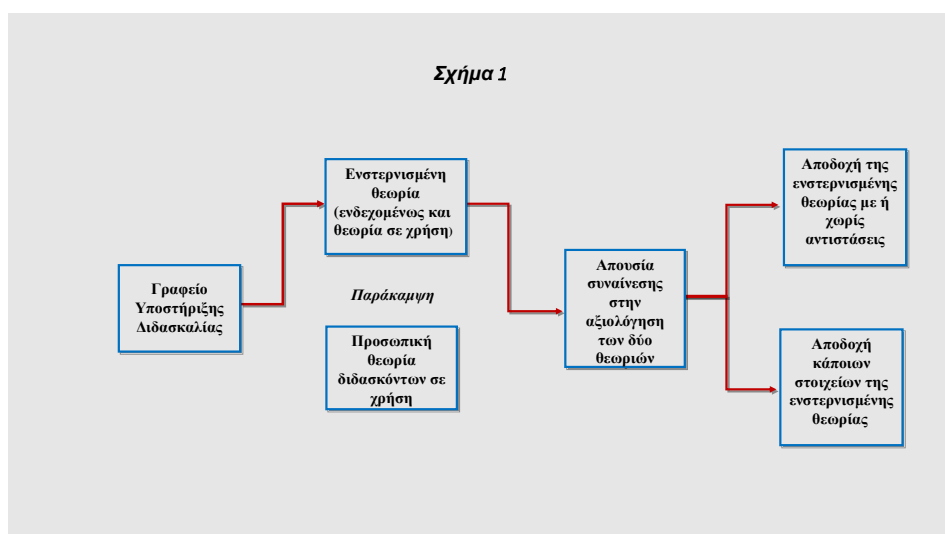
Με δεδομένο τον περιορισμένο αριθμό νέων διδασκόντων στα Πανεπιστήμια, λόγω των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας, θα αναφερθούμε στην υποστήριξη της διδασκαλίας των διδασκόντων που έχουν ήδη πολυετή διδακτική εμπειρία στα Α.Ε.Ι.

Το Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας είναι αναμενόμενο ότι θα επεξεργασθεί, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εκπαιδευτικές πρακτικές που θα βελτιώνουν

τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ενστερνισμένη θεωρία²⁴ των υπευθύνων του Γραφείου μπορεί να παρουσιαστεί στους διδάσκοντες με δύο τρόπους:

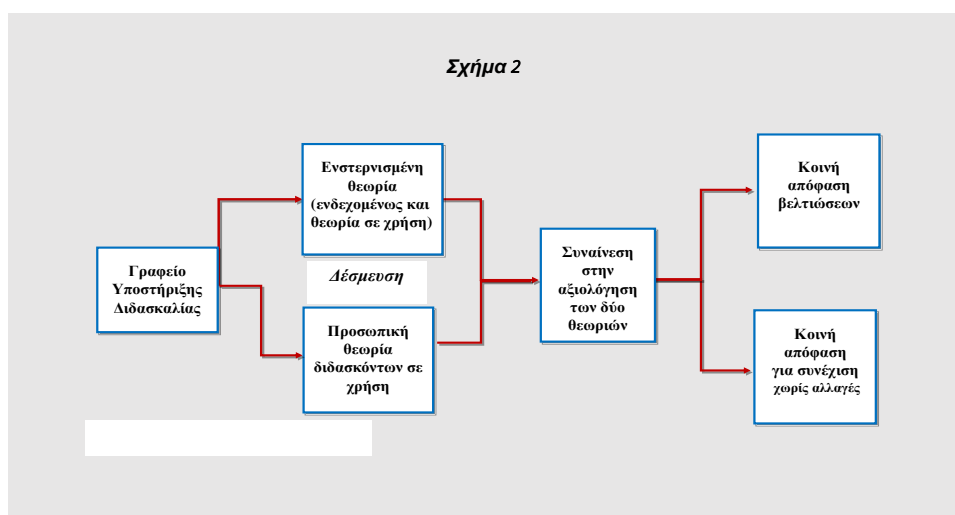
Η ενστερνισμένη θεωρία παρουσιάζεται με συστηματικό τρόπο, αλλά παρακάμπτεται η προσωπική θεωρία σε χρήση των διδασκόντων καθηγητών με εμπειρία στη διδασκαλία (Σχήμα 1). Δεν επιδιώκεται η από κοινού αξιολόγηση των δύο θεωριών και δεν επιτυγχάνεται συναίνεση στην αποτίμηση της συμβολής τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην καλύτερη περίπτωση έχουμε αποδοχή της ενστερνισμένης θεωρίας ή κάποιων στοιχείων της, με αμφίβολα αποτελέσματα ως προς την εφαρμογή της.

Σχήμα 1: Θεωρητική Επιμόρφωση



Πηγή: Προσαρμογή από Robinson, 2011: 118

Σχήμα 2: Συλλογικός προβληματισμός και συν-απόφαση για τους τρόπους διδασκαλίας.



Πηγή: Προσαρμογή από Robinson, 2011: 118.

²⁴ Για την Ενστερνισμένη Θεωρία και τη Θεωρία σε Χρήση, βλ. Παταγεωργίου (2010)

Η ενστερνισμένη θεωρία παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες, με τη δέσμευση της σύγκρισης και της κοινής αξιολόγησης των δύο θεωριών: της ενστερνισμένης θεωρίας και της θεωρίας σε χρήση των διδασκόντων. Η συναίνεση στην αξιολόγησή τους αναμένεται να οδηγήσει είτε σε κοινή απόφαση βελτιώσεων, είτε σε κοινή απόφαση να μη γίνουν αλλαγές στη διδασκαλία (Σχήμα 2).

Όταν η ενστερνισμένη θεωρία των υπευθύνων του Γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας είναι και η θεωρία τους σε χρήση, αναμένεται η συνεργασία, ο διάλογος και η συνεργατική διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών (βλ. Yorks & Marsick, 2007) να συμβάλουν περισσότερο στην ουσιαστική καθιέρωση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και στη βελτίωση της διδασκαλίας, ξεπερνώντας τις δυσκολίες του εγχειρήματος. Οι δυσκολίες αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό γνωστές: είναι αντικειμενικές (ελλείψεις υποδομών και προσωπικού), υποκειμενικές (οι αλλαγές στις παγιωμένες πρακτικές μας, όπως υπογραμμίζουν οι Πουλόπουλος και Τσιμπουκλή (2016), δεν είναι εύκολες) και θεσμικές (ο ρόλος διδασκόντων και διδασκομένων εξακολουθεί να είναι στη χώρα μας προς αποσαφήνιση).

Επιπροσθέτως, με τη συλλογική ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αναμένεται ο περιορισμός της περιχάραξης, όπως ορίζεται από τον Bernstein, των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων (Abbas & McLean, 2013), μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου, μεταξύ Πανεπιστημιακών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικές Σχολές, και της συνεργατικής διερεύνησης των διδακτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbas, A. & McLean, M (2013) Qualitative research as a method for making just comparisons of pedagogic quality in higher education a pilot study. Στο M. David & R. Naidoo, (edit). *The Sociology of Higher Education. Reproduction, transformation and change in global era*. London and New York: Routledge
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου, (επιμ.), *Δια βίου μάθηση: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 35-47.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων. Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. Ανακοίνωση στο *Συνέδριο ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ – ΙΝΕ ΓΣΕΕ: Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες παρεμβάσεων των κοινωνικών εταίρων*. Αθήνα, 23 – 24 Νοεμβρίου 2015.
- Barrett, M.A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. And Ukpo, E. (2006) *The concept of quality in education: a review of the 'international' literature on the concept of quality in education*. Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education. EdQual Working Paper No.3.

- Brookfield, S.D. & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching. Tools and techniques for University teachers*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2010). Μορφές της παιδευτικής σχέσης στα ελληνικά ΑΕΙ: θεωρία και πράξη της παιδαγωγικής φαυλότητας. Στο Α.Β Κοσμόπουλος & Σ.Φ Βασιλόπουλος, (επιμ.). *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος – διδασκομένου*, 92 – 102. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48.
- Giddens, A. (2006). Jurgen Habermas. Στο Q. Skinner (επιμ). *Μετά τον εμπειρισμό. Φιλοσοφία και σύγχρονες θεωρητικές αναζητήσεις στις επιστήμες του ανθρώπου*, 171-194. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Εισαγωγή και μετάφραση Δ. Μακρυγιάννη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- High Level Group on the Modernization of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Στο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ (2013). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, 2012-2013. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α': το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2001 – 2012)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ.
- ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ (2014). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β, το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2002-2012)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ.
- Κεδράκα, Κ. & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στο: Σ. Κιουλιάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (επιμ.) (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015. Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 172-197. Στο: <http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/>
- Κιμουρτζής, Π. (2010). Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Ε (59), 145 - 186.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). Η σχέση διδάσκοντος – διδασκομένου σε πανεπιστημιακό μάθημα βιωματικής εκπαίδευσης. Στο: Α.Β. Κοσμόπουλος & Σ.Φ. Βασιλόπουλος, (επιμ.). *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος – διδασκομένου*, 103 – 126. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπέργκερ, Π. (1985). *Πρόσκληση στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Neveu, E. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών κινημάτων και ιστορίες κινημάτων από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα*. Μετάφραση – Εισαγωγή – Επιμέλεια Μαργλέν Λογοθέτη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε ΣΔΕ. Στο Δ.Βεργίδης Α. & Κόκκος, (επιμ.).

- Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, 306 – 328.
Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). Πανεπιστήμιο και ιδεολογία της αγοράς: Η μετεξέλιξη του Πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Ε(59), 41-58.
- Ράσης, Σ. (2010). Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: από τη λογισσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Ε(59), 7-39.
- Robinson, V. (2011). *Student – centered Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2001). Τοπικός πολιτισμός, ενδογενής ανάπτυξη και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Ρόκος, (επιμ.). *Τεχνολογία, Πολιτισμός και Αποκέντρωση*. Αθήνα: Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕΚΔΕ) του ΕΜΠ, 111-123.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1993). *Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg. Κοινωνιολογική και Ανθρωπολογική Βιβλιοθήκη
- Thematic Working Group on Quality in Adult Learning (2013a). *Final Report*, 24/10/2013.
- Thematic Working Group on Financing Adult Learning (2013b). *Final Report*, 22/10/2013.
- Yorks, L. & Marsick, V.J. (2007). Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός. Στο J. Mezirow, και Συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 281-306.

Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Θανάσης Καραλής
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Νατάσσα Ράικου
Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η παρουσίαση ορισμένων θεωρητικών επεξεργασιών και ερευνητικών προσεγγίσεων των συγγραφέων, αναφορικά με τον ρόλο και τη σημασία της σύνδεσης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με εκείνο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Αρχικά, γίνονται αναφορές στην έννοια της ενηλικότητας και τη θεώρηση των φοιτητών ως σταδιακά μορφοποιούμενων ενηλίκων. Στη συνέχεια εξετάζονται συγκεκριμένες οπτικές του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με έμφαση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση και την προώθηση του κριτικού στοχασμού, σε διασύνδεση με τις ιδιαιτερότητες της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορά την εφαρμογή μιας καινοτόμας μεθόδου (Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία – ΜΜΑΕ) σε φοιτήτριες Παιδαγωγικού Τμήματος.

Higher Education: Theoretical and empirical approaches from the field of Adult Education

Thanasis Karalis
Associate Professor, University of Patras

Natassa Raikou
Laboratory Teaching Staff, University of Patras

Abstract

In this article we attempt to present certain of the writers' theoretical treatments and research approaches, with regard to the role and the importance of connecting Adult Education and Higher Education fields. Initially, references are made to the meaning of adulthood and the consideration of students as gradually developing adults. Afterwards, certain approaches of Adult Education are examined, with emphasis on Transformative Learning and fostering critical reflection, in connection with the particularities of Higher Education. Finally, the results of a research with regard to the application to students of a pedagogic department of an innovative method (Transformative Learning through Aesthetic Experience – TLAE) are presented.

Οι φοιτητές ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), τέσσερις είναι οι βασικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη των ενηλίκων: Η βιολογική οπτική αναγνωρίζει τον ρόλο της φύσης στην ανάπτυξη (φυσική ηλικία, περιβάλλον, υγεία). Η ψυχολογική προσέγγιση αναφέρεται κυρίως στον τρόπο που αναπτυσσόμαστε ως άτομα και μελετά κυρίως εσωτερικές αναπτυξιακές διαδικασίες. Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση επισημαίνει ότι η ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να νοηθεί έξω από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει. Τέλος, η ολιστική προσέγγιση συνδυάζει διάφορες επιρροές που ασκούνται κατά την ανάπτυξη. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι για να είναι πλήρως κατανοητή η ανάπτυξη του ατόμου και η ενηλικίωσή του, και κατά συνέπεια και η εκπαίδευση ενηλίκων, θα πρέπει να κινούμαστε μεταξύ των πολλαπλών προσδιορισμών και ερμηνειών της ενηλικιότητας, και όχι να περιοριστούμε σε ένα ή δύο παραδείγματα. Διαπιστώνουν, μάλιστα, ότι όσα περισσότερα γνωρίζουμε για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, τις αλλαγές που επιδέχονται και πώς αυτές επηρεάζουν τη μάθηση, τόσο καλύτερα μπορούμε να δομήσουμε τις μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στην ανάπτυξή τους.

Πώς ορίζουμε επομένως την ενηλικιότητα (adulthood); Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συνδέεται με την ωριμότητα και είναι μια κοινωνική διεργασία, στην οποία επιδρούν δύο άξονες: ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός και ο οικογενειακός-γαμήλιος (Τσανίρα, 2009). Έρευνα που διεξήχθη στη χώρα μας από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών σε νέους ηλικίας 18-29 ετών για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, έδειξε ότι η διεργασία μετάβασης διακρίνεται από «μια συνεχώς αυξανόμενη αστάθεια και παλινδρόμηση, καθιστώντας πλέον δύσκολη τη διάκριση των σταδίων» (ό.π: 322). Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από τον Arnett (2000), ο οποίος χαρακτηρίζει την περίοδο από 18 έως 25 ετών ως «αναδυόμενη ενηλικίωση» (emerging adulthood). Αυτή η περίοδος, όπως αναφέρει ο ίδιος, διακρίνεται από συχνές μεταβολές των συναισθημάτων, της εργασίας και των κοσμοθεωριών, καθώς και διερεύνηση πιθανών κατευθύνσεων στη ζωή.

Επομένως, η ενηλικίωση μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), η βασική θέση στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται από την ηλικία, διότι το κριτήριο αυτό δεν είναι σταθερό, τόσο διαχρονικά ανά εποχές όσο και συγχρονικά ανά κοινωνίες. Το σημαντικό κριτήριο είναι ο βαθμός αναγνώρισης στον εαυτό μας στοιχείων ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού, καθώς και ο βαθμός αναγνώρισης και από τους άλλους των στοιχείων αυτών σε εμάς. Κρίσιμο σημείο επομένως, θεωρείται το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, αλλά ταυτόχρονα και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι (Brookfield, 1986; Jarvis, 1983; Knowles, 1998; Merriam & Caffarella, 1999; Paterson, 1979; Rogers, 2003; Tight, 2002). Οπότε, η αυτοεικόνα που διαμορφώνουμε από τη μια μεριά, καθώς και οι κοινωνικοί ρόλοι που αναλαμβάνουμε, σε συνδυασμό με τον βαθμό που το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο, συνθέτουν τα κριτήρια της ενηλικιότητας.

Αυτό συνδέεται άμεσα και με τη θέση των ενηλίκων στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου η μάθηση είναι αναγκαίο να προωθεί την αυτοδιάθεση. Σημαντική επιδίωξη μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευόμενος να αντιλαμβάνεται ότι το αντικείμενό της έχει σχέση με τους προσωπικούς στόχους και τις ανάγκες του και συνεπώς, μπορεί να συμβάλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με την Cranton (2006), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι ώριμα, κοινωνικά υπεύθυνα άτομα, τα οποία συμμετέχουν σε τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που τους οδηγούν στην αναζήτηση νέων γνώσεων,

δεξιοτήτων ή αξιών και στην επεξεργασία αυτών που ήδη έχουν, σε αναθεώρηση των βασικών πεποιθήσεων και απόψεων ή αλλαγή του τρόπου που βλέπουν κάποιες πλευρές του εαυτού τους ή τον κόσμο γύρω τους. Πρακτικά όλοι οι ενήλικοι κάποια στιγμή στη ζωή τους λειτουργούν ως κριτικά σκεπτόμενοι. Η ικανότητα να σκέφτεται κανείς κριτικά είναι κρίσιμη για την κατανόηση των προσωπικών σχέσεων, την υιοθέτηση εναλλακτικών και πιο παραγωγικών τρόπων οργάνωσης της εργασίας, την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή και επομένως το όφελος εντοπίζεται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Brookfield, 1987).

Με βάση την παραπάνω εννοιολογική προσέγγιση την ενηλικιότητας και της σχέσης της με την εκπαίδευση, προκύπτει ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στο αν και κατά πόσο η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση μπορεί να συγκαταλεχθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων ή όχι. Υπάρχει η άποψη στη βιβλιογραφία (Rogers, 1999; Κόκκος, 2005) ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, διότι η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και δεν ακολουθεί τη στοχοθεσία και τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων της με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιπλέον, το ζήτημα αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι φοιτητές είναι μεν ηλικιακά ενήλικοι, ωστόσο διανύουν την περίοδο της πρώιμης (ή αναδυόμενης) ενηλικιότητας, που σημαίνει ότι υπάρχει περίπτωση να φέρουν αρκετά χαρακτηριστικά ανηλίκων, όπως είναι η έλλειψη αυτονομίας και διαμόρφωσης προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Κόκκος, 2005; Taylor, 2007; Jarvis, 2004). Όπως άλλωστε επισημαίνει ο Knowles, στα Πανεπιστήμια τα οποία είναι μέρος της τυπικής εκπαίδευσης, παρόλο που η μάθηση απευθύνεται σε ενηλίκους (education for adults), δε συνιστά Εκπαίδευση Ενηλίκων (Adult Education), διότι μεταχειρίζεται τους εκπαιδευομένους σαν να ήταν παιδιά: «Ο διδάσκων έχει την απόλυτη ευθύνη να αποφασίζει τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, πότε θα διδαχθεί και αν αυτό αφομοιώθηκε» (1998: 61-62).

Σχετικά με το ζήτημα αυτό, επικρατεί η αντίληψη ότι οι σημερινοί φοιτητές είναι πιο ώριμοι από τους φοιτητές του παρελθόντος (Halx, 2010). Αυτό συμβαίνει διότι ζουν «σε πολλαπλούς κόσμους και διαπραγματεύονται την αίσθηση του εαυτού και του νοήματος βασιζόμενοι σε πολλαπλές πραγματικότητες» (Kasworm, 2003: 96). Ακόμα και οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ωθούνται προς την ενηλικιότητα νωρίτερα από ό,τι συνέβαινε στις προηγούμενες δεκαετίες. Οι συνεχείς εξετάσεις στις οποίες υπόκεινται, οι επιλογές κατευθύνσεων και η υποχρέωση σχεδιασμού και προετοιμασίας είτε των σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης είτε της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, ωθούν τους νέους σε διαδικασία να αναλάβουν από πολύ νωρίς υποχρεώσεις. Οι υποχρεώσεις αυτές τους καθιστούν διανοητικά έτοιμους και εμπειρικά ώριμους να αντεπεξέλθουν στις προσδοκίες της ενηλικιότητας κατά τη διάρκεια της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Άλλωστε, η εθελοντική προσέλευση στην εκπαίδευση που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εντοπίζεται και στους φοιτητές, τη στιγμή που οι ίδιοι εθελοντικά επιλέγουν τις σπουδές τους. Παρόλο που υπάρχουν και φοιτητές που εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο με βάση εξωγενείς πιέσεις, όπως είναι ο φόβος για επαγγελματική αποκατάσταση και η πίεση των γονέων, εντούτοις οι περισσότεροι μένουν και ολοκληρώνουν τις σπουδές τους από δική τους επιλογή (Halx, 2010).

Εκτός αυτού, στη συγκεκριμένη συζήτηση υπάρχει και η άποψη ότι ακόμα και αυτοί που χαρακτηρίζονται ως ενήλικοι, δεν διαθέτουν πάντοτε τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας και ενίοτε συμπεριφέρονται κατά τρόπο που παραπέμπει σε ανηλίκους (Rogers, 1999). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να αποποιοούνται των ευθυνών τους, να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν

τον εαυτό τους και να αποφεύγουν τον αυτοπροσδιορισμό τους. Επομένως, αυτά τα άτομα ως εκπαιδευόμενοι, είναι πιθανό να αρνούνται να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τείνουν προς την αυτοδιάθεση (Brookfield, 1986). Επειδή, λοιπόν, η ενηλικιότητα δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα, αλλά μάλλον αποτελεί «μια συνεχή προσπάθεια για ολοκλήρωση» και «μια κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό» (Κόκκος, 2005: 41), μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ακριβώς αυτός: η ενίσχυση της προσπάθειας του ατόμου για κατάκτηση της ενηλικιότητας. Επομένως, το κρίσιμο ζήτημα που προκύπτει είναι αν εμείς θέλουμε να διαχειριστούμε τους φοιτητές ως ενήλικους ή ανήλικους εκπαιδευόμενους και αν οι στόχοι της εκπαίδευσης που επιθυμούμε να τους παρέχουμε εναρμονίζονται με τους στόχους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλαδή με την προώθηση της ενηλικιότητας. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Alan Rogers ότι:

Αν το περιεχόμενο και το υλικό των προγραμμάτων που διευθύνουμε και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε δε συμβάλλουν στο να γίνουν οι συμμετέχοντες ωριμότεροι, να συμπεριφέρονται λιγότερο σαν παιδιά, να αυτοπροσδιορίζονται, τότε είναι σαν να αρνούμαστε την ιδιότητα του ενήλικου σε αυτούς που εκπαιδεύουμε (1999: 63).

Ο κριτικός στοχασμός στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Στο χώρο της Διά βίου Μάθησης είναι ευρύτατα διαδεδομένη η τυπολογία του Coombs, με βάση την οποία οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντάσσονται σε τρεις τύπους: (α) την τυπική εκπαίδευση (formal education), που περιλαμβάνει όλους τους ιεραρχικά δομημένους και χρονικά διαβαθμισμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς, (β) τη μη-τυπική εκπαίδευση (non formal education) που αναφέρεται στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν συγκεκριμένους στόχους και απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό, και (γ) την άτυπη εκπαίδευση (informal education) που είναι η συνεχής διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και διαμόρφωσης αξιών μέσω της καθημερινής εμπειρίας και συμμετοχής σε ποικίλες δραστηριότητες (Coombs, 1968; Coombs & Ahmed, 1974). Σύμφωνα με τον Βεργίδη «η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές...» (2001: 138). Από το 1970 και εντεύθεν, στο πλαίσιο αυτής της ενοποίησης, παρατηρούνται ολοένα και περισσότερο ωσμωτικές τάσεις μεταξύ των τριών τύπων της τυπολογίας Coombs. Η επίδραση των άτυπων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνει με την πάροδο των χρόνων, ενώ πρακτικές της μη-τυπικής εκπαίδευσης (και συνεπώς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων) διαρκώς και περισσότερο επιχειρείται να μετεγγραφούν στην τυπική εκπαίδευση, κυρίως την Τριτοβάθμια. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση συμμετοχικών και ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ευέλικτους τρόπους δόμησης των αναλυτικών προγραμμάτων και του περιεχομένου σπουδών, υιοθέτηση αρχών και μεθόδων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κυρίως την προώθηση της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού.

Έχει ήδη επισημανθεί από τη βιβλιογραφία ότι στην εκπαίδευση των φοιτητών είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση παράλληλα με το περιεχόμενο του μαθήματος και στη διεργασία της μάθησης (Halix, 2010). Όπως άλλωστε αναφέρεται σχετικά, «κύριος στόχος είναι η αξιολόγηση της 'γνώσης' πριν από την 'κατανάλωσή' της» (Tsuι, 2003: 328). Είναι

χρήσιμο, δηλαδή, οι φοιτητές να μάθουν να σκέφτονται κριτικά και να αξιολογούν τη γνώση που τους παρέχεται, προτού αναλάβουν λειτουργικούς και ηγετικούς ρόλους στην κοινωνία. Η άποψη αυτή είναι σήμερα περισσότερο επίκαιρη από ποτέ, αφού η πρόσληψη κι επεξεργασία της νέας γνώσης είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, περισσότερο σημαντική από την ήδη αποκτημένη γνώση (Illeris, 2009). Για τον λόγο αυτό, ορισμένοι μελετητές κρίνουν ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού μπορεί να προσφέρει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση τις περισσότερες δυνατότητες για αποτελεσματική και με διάρκεια αλλαγή στις ζωές των φοιτητών (Rogers, 2001; Paul, 1990). Ο Brookfield (1987) άλλωστε υποστηρίζει ότι σε περιόδους κρίσης οποιασδήποτε μορφής (είτε σε προσωπικό, είτε σε κοινωνικό, είτε σε πολιτικό-οικονομικό επίπεδο) το να σκέφτεται κανείς κριτικά είναι η μόνη ελπίδα επιβίωσης.

Η προσπάθεια αυτή, όμως, συναντά εμπόδια μέσα από το ίδιο το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που είναι ιδιαίτερα ορατό στην Ελλάδα, όπου παρατηρείται μια προσκόλληση στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Οι φοιτητές είναι συνηθισμένοι στον συμβατικό τρόπο εκπαίδευσης, που ξεκινάει από το σχολείο και συνεχίζει στο Πανεπιστήμιο, με κάποιες διαφορές, αλλά χωρίς ουσιαστικές αποκλίσεις. Επομένως, δεν είναι εξοικειωμένοι με μορφές εκπαίδευσης που προάγουν τον κριτικό στοχασμό. Παράλληλα, και τα ίδια τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα αντιστέκονται στην αποδοχή των φοιτητών ως ενήλικων εκπαιδευομένων και την αντίστοιχη προσαρμογή των μεθόδων και προγραμμάτων σπουδών τους (Kasworm, 2003; Halx, 2010).

Σε μια σχετική ανάλυση της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων στο Πανεπιστήμιο, υποστηρίζεται ότι η αλληλεπίδραση φοιτητών-καθηγητών είναι τόσο σημαντική που εάν δεν είναι καλά οργανωμένη, σαφής και με κοινούς στόχους και από τις δύο πλευρές μπορεί να αποβεί καταστροφική (Cox, 2009). Οι φοιτητές, συνήθως, εισάγονται στο Πανεπιστήμιο αισθανόμενοι ακαδημαϊκά ανεπαρκείς, με περιορισμένες γνώσεις για το ποια είναι η «χρήσιμη» γνώση και οι «πραγματικές» οδηγίες, που θα αναζητήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Από την άλλη πλευρά, οι Καθηγητές έχουν πολύ συγκεκριμένη άποψη για τη μάθηση και για τον ορισμό της σημαντικής γνώσης. Οι δύο αυτές αντίθετες πλευρές, συνδυαζόμενες μεταξύ τους οδηγούν σε απογοήτευση και ματαίωση και των δύο.

Έως τώρα, η δομή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας στηριζόταν στην ιδέα του διαχωρισμού της ανθρώπινης ζωής σε δύο ανεξάρτητες και γραμμικά συνδεδεμένες περιόδους: μια περίοδο μάθησης και μια περίοδο εργασίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να γίνεται συνειδητή η ανάγκη αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο αυτών αξόνων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι γενικοί στόχοι της Ανώτατης Εκπαίδευσης σήμερα είναι τρεις: η απασχολησιμότητα, η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών και η δια βίου μάθηση (Kreber, 2009). Ήδη μέσα στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν οι στόχοι αυτοί, μέσα από την εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων και τη διάθεση εργαλείων μάθησης, τα οποία προσφέρουν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, διαδικασίας και πρακτικής, προσαρμοσμένους στην εκάστοτε κοινωνία (Raïkou & Karalis, 2007, 2010). Ωστόσο, λόγω της αυξανόμενης αβεβαιότητας που χαρακτηρίζει τον κόσμο σήμερα, τα εργαλεία αυτά μπορεί να μην είναι επαρκή για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών. Για το λόγο αυτό υποστηρίζουν οι μελετητές ότι θα ήταν χρήσιμο το Πανεπιστήμιο να προσφέρει προγράμματα που να παρέχουν πλούσιες ευκαιρίες έκθεσης των φοιτητών σε

συγκρουόμενα πλαίσια αναφοράς. Όταν ενθαρρύνεται ο διάλογος γύρω από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, όχι μόνο εντός μιας επιστημονικής περιοχής αλλά κυρίως διεπιστημονικά, οι φοιτητές «αναγκάζονται να βγουν από τη βολική ζώνη της επιστήμης και να εμπλακούν σε σοβαρή κριτική επεξεργασία και διαπραγμάτευση των πλαισίων αναφοράς και των αντιλήψεων που επικρατούν» (Kreber, 2009: 3).

Επομένως, η βασική επιδίωξη της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι, σύμφωνα με το Fink (2003), η ανάπτυξη της ικανότητας περίπλοκης σκέψης και αιτιολόγησης στους φοιτητές. Σε μια έρευνα που διεξήχθη, σχετικά με τις στοχαστικές και μεταγνωστικές διεργασίες, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές υστερούν σε μεγάλο βαθμό στις δεξιότητες αυτές (Amigan, όπ. αναφ. στο Fink, 2003). Το βασικό αίτιο των ελλειμμάτων στις περιοχές που αναφέρθηκαν οφείλεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στο γεγονός ότι συνεχίζει να χρησιμοποιείται ένα είδος διδασκαλίας το οποίο δεν είναι αποτελεσματικό σε αυτό το επίπεδο. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η διαμόρφωση μιας μαθησιακής διεργασίας η οποία θα παρέχει σημαντικές εμπειρίες μάθησης στους φοιτητές. Ως σημαντική εμπειρία μάθησης (significant learning experience) θεωρείται εκείνη η μαθησιακή διεργασία που εμπλέκει τους φοιτητές στη μάθηση και δημιουργεί ένα υψηλό επίπεδο ενέργειας στην τάξη, ενώ, ως προς το αποτέλεσμα, οφείλει να επιφέρει σημαντικές και με διάρκεια αλλαγές, οι οποίες να είναι χρήσιμες στο μέλλον για τη ζωή τους, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Fink, 2003). Αναλυτικότερα, κυρίαρχη επιδίωξη της σημαντικής μάθησης (significant learning) είναι να καλύψει σε πρώτο επίπεδο, τις βασικές και θεμελιώδεις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται οι φοιτητές και σε δεύτερο επίπεδο να διασφαλίσει την εφαρμογή των γνώσεων αυτών από τους φοιτητές. Η εφαρμογή αυτή περιλαμβάνει την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, τη διαχείριση περίπλοκων καταστάσεων, καθώς και την καλλιέργεια της σκέψης Fink, (ό.π.). Όταν μιλάμε για σκέψη, αναφερόμαστε σε τρία είδη σκέψης, τα οποία ο Sternberg (1989) αποκαλεί «τριαρχία»: την κριτική, τη δημιουργική και την πρακτική σκέψη, όλα εξίσου απαραίτητα και αλληλένδετα στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Επιπλέον, ένα άλλο είδος σημαντικής μάθησης είναι η ολοκλήρωση, δηλαδή η σύνδεση και ο συσχετισμός διαφόρων αντικειμένων μεταξύ τους, καθώς και η ανθρώπινη διάσταση, δηλαδή η μάθηση τόσο για τον ίδιο τον εαυτό μας όσο και για τους άλλους. Τέλος, άλλα είδη σημαντικής μάθησης είναι η ανάπτυξη της περιέργειας και του ενδιαφέροντος, δηλαδή η ενεργοποίηση του συναισθηματικού κεφαλαίου των φοιτητών, ενώ τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία του να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις (learn how to learn), δηλαδή πώς ο φοιτητής να αναζητά τη γνώση και πώς να είναι ένας αυτοκαθοριζόμενος μανθάνων.

Ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός συγγραφέων, αναφερόμενος στην ανάγκη αυτής της αλλαγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, δίνει μια σειρά από ερευνητικά παραδείγματα αυτής της στροφής στη μαθησιακή διεργασία (Barr & Tagg, 1995; Marton, Hounsell & Entwistle 1984, 1997; Svinicki, 1999; Halpern, 1994; McKeachie et. al, 1999; Davis, 1993; Cambell & Smith, όπ. αναφ. στο Fink, 2003). Από τη βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες μέθοδοι μάθησης, οι οποίες έχουν συμμετοχικό και βιωματικό χαρακτήρα για τους φοιτητές. Μερικές από τις τεχνικές που περιγράφονται αναφέρονται σε παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, διάλογο, μελέτη περίπτωσης, χρήση γραπτής και βιογραφικής ανάλυσης, μάθηση μέσα από μικρές ομάδες, μάθηση μέσα από την αξιολόγηση και πολλές άλλες, όλες οικείες εδώ και πολλά χρόνια στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ωστόσο, επισημαίνεται από τους μελετητές της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης ότι, για να μπορέσει να υπάρξει μετασχηματισμός και ανάπτυξη κατά τη μαθησιακή διεργασία, είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί ένα γόνιμο περιβάλλον, διαπίστωση η οποία επίσης έχει επισημανθεί από την εκπαίδευση ενηλίκων (Langan et al., 2009). Ως γόνιμο θεωρείται το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει συνεργασία, διότι η μάθηση είναι κοινωνική διεργασία και οι μαθητάνοντες σχετίζονται μεταξύ τους και δεν είναι απομονωμένα άτομα. Όπως άλλωστε υποστηρίζεται από σχετική έρευνα, «δεν μπορεί να επέλθει μετασχηματισμός στη μάθηση αν λείπει η συνοχή, η ομαδική δουλειά και η συμμετοχή με άλλους ως συν-μαθητάνοντες και συν-αναζητητές» (Donaldson 2009: 75-76). Η ουσία αυτού του μετασχηματισμού είναι ότι ο φοιτητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο: οι μαθητάνοντες κάνουν τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει όχι τόσο λόγω πολιτικής ή μεθοδολογικών κανόνων αλλά λόγω του χαρακτήρα της σχέσης και της στάσης των συμμετεχόντων σε αυτή (Mandell & Herman, 2009). Ο Shor υποστηρίζει ότι «ο αρχικός στόχος της διανεμημένης εξουσίας είναι η αναδόμηση της εκπαίδευσης σε κάτι που γίνεται από και με τους φοιτητές αντί από τους δασκάλους για και πάνω από αυτούς» (όπ. αναφ. στο Langan et al, 2009: 55). Αυτή η εκπαιδευτική συνεργασία διευρύνεται σταδιακά και συνήθως δεν είναι ορατή. Ο Daloz αναφέρει ότι «οι μετασχηματισμοί σπάνια, αν ποτέ, συμβαίνουν απότομα. Αντίθετα, γλιστρούν σε ένα μέρος κομμάτι-κομμάτι, μέχρι να γίνουν ξαφνικά ορατοί, συχνά πρώτα στους άλλους και μόνο αργότερα στους εαυτούς μας» (1999: 27).

Μια άλλη αρχή, απαραίτητη για τη διαμόρφωση ενός γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι να συντελείται μάθηση σε βάθος, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην αύξηση της κατανόησης του μαθησιακού πλαισίου, μέσα από την προώθηση συνδέσεων μεταξύ των στοιχείων (Langan et al. 2009: 49). Παράλληλα, δεν μπορεί να απουσιάζει το ενδιαφέρον για παρακολούθηση και ενεργό ακρόαση των άλλων, έτσι ώστε να ενισχύονται οι σχέσεις που αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν την αποδοχή των διαφορών, αλλά και των ομοιοτήτων των συμμετεχόντων. Όλα αυτά, όμως, απαιτούν τη δέσμευση των συμμετεχόντων και τη συμμετοχή τους στη συζήτηση και τη δόμηση μιας άποψης μέσω ανατροφοδότησης και διαλόγου. Επομένως, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων, στοιχείο το οποίο αποτελεί κομβικό σημείο στη μαθησιακή διεργασία, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο για τη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η Cranton προχωρά και σε βαθύτερο επίπεδο, επισημαίνοντας ότι για να επιτευχθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι αναγκαία η ενδυνάμωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή (2006). Η συνεργασία, η συμμετοχή σε ομάδα, η συμμετοχική μάθηση, το μαθησιακό συμβόλαιο, ο πρωταγωνιστικός ρόλος του μαθητάνοντα, όλα αυτά είναι στοιχεία τα οποία αναγνωρίζονται ως καθοριστικά για την έκβαση της μαθησιακής διεργασίας τόσο στον χώρο της Τριτοβάθμιας όσο και στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τέλος, σύγκλιση απόψεων των δύο επιστημονικών χώρων υπάρχει και στο βαθμό επιδίωξης της καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού, αλλά και της αξιοποίησης των εμπειριών του μαθητάνοντα. Ο στοχασμός και η ενθάρρυνση των φοιτητών είναι απαραίτητα για να συνδέσουν το μαθησιακό πλαίσιο με την πρότερη γνώση τους και τα βιώματά τους. Όπως επισημαίνει η Cranton, οι εμπειρίες ζωής του ατόμου, ακόμα και αν δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο, είναι πολύ σημαντικές κατά την εκπαίδευσή του και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτό μαθαίνει (2000). Έρευνα έδειξε ότι όσο μεγαλύτερη η εμπειρία των εκπαιδευομένων, τόσο πιο πιθανή είναι η εσωτερίκευση των νέων απόψεων στις οποίες εκτίθενται κατά την εκπαίδευση (Taylor, 2009: 6-7). Εκτός, όμως, από τις πρότερες εμπειρίες

των φοιτητών εξίσου σημαντικά είναι και αυτά που βιώνουν στην τάξη, διότι ευνοούν τον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο, ενώ αποτελούν αφετηρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο κατά τη μαθησιακή διεργασία είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών για τους φοιτητές. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, σύμφωνα με τον Dewey, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του μανθάνοντα, ωστόσο, το κατά πόσον μια μαθησιακή εμπειρία είναι μετασχηματιστική, εξαρτάται από τον ίδιο το μανθάνοντα (Dirkx & Smith, 2009). Επομένως, είναι σημαντικό όχι μόνο να ενισχύσουμε τον κριτικό στοχασμό των φοιτητών αλλά και να τους παρέχουμε εμπειρίες να ζήσουν με βάση το νέο τρόπο σκέψης. Έτσι η νέα γνώση θα γίνει «δική τους» (Tisdell & Tolliver, 2009).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τη διεργασία της αφομοιωτικής μάθησης, δηλαδή τον τύπο μάθησης που προκύπτει όταν οι φοιτητές αποκτούν απλώς νέες πληροφορίες, που μπορούν να χωρέσουν με ευκολία στις προϋπάρχουσες δομές γνώσης τους (Mc Gonigal, 2005). Σύμφωνα με τον θεμελιωτή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformative Learning) Jack Mezirow η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία «κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς, έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά» (2007: 47). Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιγράφει τις συνθήκες και τις διεργασίες που είναι αναγκαίες για να επιτύχουν οι φοιτητές το σημαντικότερο είδος μετασχηματισμού γνώσης: το μετασχηματισμό οπτικής (McGonigal, 2005). Ο μετασχηματισμός οπτικής είναι το αποτέλεσμα διαφόρων συνθηκών και διεργασιών:

- Ενός ενεργοποιού γεγονότος που αποκαλύπτει τους περιορισμούς της τρέχουσας γνώσης/προσέγγισης του φοιτητή.
- Ευκαιριών για να προσδιορίσει και να διαρθρώσει ο φοιτητής τις παραδοχές, επάνω στις οποίες βασίζεται η τρέχουσα γνώση/προσέγγισή του.
- Κριτικού αυτο-στοχασμού, καθώς ο φοιτητής εξετάζει από πού προήλθαν αυτές οι παραδοχές και πώς αυτές επηρέασαν ή περιόρισαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται.
- Κριτικού διαλόγου με άλλους φοιτητές και τον διδάσκοντα, καθώς η ομάδα εξετάζει εναλλακτικές ιδέες και προσεγγίσεις.
- Ευκαιριών για έλεγχο και εφαρμογή των νέων οπτικών.

Όταν δρομολογούνται αυτές οι διεργασίες, είναι πιθανό ότι οι φοιτητές αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους, υιοθετούν ένα νέο πρόγραμμα και το εφαρμόζουν (Cranton, 2002). Ωστόσο, η αλλαγή οπτικής ενός ατόμου δεν είναι απλώς μια ορθολογική διεργασία. Το να εξετάσει, να αξιολογήσει και να αναθεωρήσει κάποιος τις υπάρχουσες αντιλήψεις του μπορεί να είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη εμπειρία. Οι φοιτητές έχουν χρησιμοποιήσει επιτυχώς τα τρέχοντα παραδείγματά τους για να αντεπεξέρχονται στις σπουδές τους και να κατανοούν τον κόσμο. Μπορεί να είναι δικαιολογημένα διστακτικοί στο να εγκαταλείψουν εκείνον που πιστεύουν ότι είναι ο σωστός τρόπος να συλλογίζονται, να δημιουργούν και να λύνουν προβλήματα. Η αντίσταση στο μετασχηματισμό οπτικής είναι κοινή ακόμα και μεταξύ των φοιτητών που επιδιώκουν τη νέα μάθηση (Illeris, 2003). Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες που επιθυμούν να διευκολύνουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση, οφείλουν να δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και ανταμείβει τη διανοητική ευρύτητα (Taylor, 1998).

Το Πανεπιστήμιο, ως υποστηρικτικό περιβάλλον, είναι σε θέση να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την έκβαση της μετασχηματιστικής διεργασίας. Η δημιουργία χώρου για μετασχηματίζουσα μάθηση θεωρείται κομβικό σημείο, διότι η μετασχηματίζουσα μάθηση συμβαίνει μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων. Στο πλαίσιο αυτό, η απόφαση και ο έλεγχος αποδίδονται σταδιακά στους συμμετέχοντες, ενώ ο εκπαιδευτής δεν καθοδηγεί από μια συγκεκριμένη μετασχηματιστική διαδρομή, αλλά σχεδιάζει διαδικασίες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τον έλεγχο. Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι υπό διαπραγμάτευση (Fisher-Yoshida, Geller & Schapiro, 2009).

Για να μπορέσει να διευκολυνθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση και η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, οι Gravett & Petersen προτείνουν κάποιους παράγοντες που θα ήταν ωφέλιμο να πληρούνται (2009). Καταρχάς, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτές είναι απαραίτητο να διατηρούν μια ισορροπία στη σχέση τους με τους φοιτητές, η οποία να κινείται ανάμεσα στην πρόκληση και στην άνεση. Επίσης, είναι σημαντικό σε μια διαλογική διδασκαλία ο φοιτητής να καταφέρει να ενστερνιστεί τη νέα μεθοδολογία που προτείνεται, εφαρμόζοντάς την όμως με ένα στοχαστικό τρόπο, και όχι μιμητικά. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να αφήσει ελεύθερο χώρο στους φοιτητές για πολυεπίπεδο στοχασμό, δηλαδή, να στοχαστούν επάνω στη θεωρία του μαθήματος, στη μέθοδο διαλογικής διδακτικής που εφαρμόζεται στους ίδιους και στις εμπειρίες τους ως μανθάνοντες.

Επειδή πολλές φορές οι εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ασταθείς και απειλητικές για τους μανθάνοντες, είναι, παράλληλα, αναγκαία η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, το οποίο εξασφαλίζεται από τη συγκεκριμένη δομή και μέθοδο του μαθήματος. Από την άλλη όμως, χρειάζεται και η δυνατότητα για ελεύθερη εξερεύνηση και έκφραση ιδεών και απόψεων. Επομένως, είναι απαραίτητη η ισορροπία μεταξύ δομημένης και ελαστικής διδασκαλίας. Επιπλέον, είναι χρήσιμη η επιλογή μαθησιακών στόχων, οι οποίοι είναι πιο αποτελεσματικοί στο σχεδιασμό και εφαρμογή μετασχηματιστικών μαθησιακών εμπειριών. Σε ένα δομημένο διάλογο, σχεδιασμένο για να συλλάβει τη βασική ιδέα του μαθήματος, μπορούν να υπάρχουν ανοικτές ερωτήσεις για ελεύθερη έκφραση.

Παράλληλα, προτείνεται η χρήση μαθησιακού portfolio, τόσο για τους ίδιους τους μανθάνοντες, γιατί έτσι μπορούν να αναστοχαστούν σε αυτά που έχουν κάνει, όσο και για τους εκπαιδευτές, για να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, τα κενά και την πρόοδο στη σκέψη των φοιτητών τους, στοιχεία τα οποία είναι χρήσιμα για την πορεία του μαθήματος. Είναι απαραίτητος, ωστόσο, ένας συνεχής επανέλεγχος και αναθεώρηση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται με βάση την ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μανθάνοντες, είτε από τη στάση τους στο μάθημα είτε από το portfolio, καθώς και τις εμπειρίες αλλά και τις κρίσεις του διδάσκοντα για την πορεία του μαθήματος. Άρα, σύμφωνα με τους Gravett & Petersen (2009), η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει δύο βασικά στοιχεία: τη δυναμική και την πρόθεση. Η δυναμική αφορά στο γεγονός ότι η διδασκαλία συνεχώς αλλάζει και αναπροσαρμόζεται για να αντεπεξέλθει στις αναδυόμενες προκλήσεις, ενώ η πρόθεση αναφέρεται στο στόχο, ο οποίος σχετίζεται με την εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί για τη βελτίωση του μαθήματος, της μάθησης των φοιτητών και της μάθησης των ίδιων των εκπαιδευτών.

Ο Brookfield (2012) μελέτησε τις απόψεις φοιτητών για τον κριτικό στοχασμό, από διαφορετικά πλαίσια μάθησης. Σύμφωνα με τη μελέτη του τα βασικά σημεία στα οποία συγκλίνουν οι απόψεις των συμμετεχόντων φοιτητών σχετικά με τη διεργασία του κριτικού στοχασμού είναι τα ακόλουθα:

- Ο κριτικός στοχασμός βιώνεται καλύτερα ως μια κοινωνική μαθησιακή διεργασία. Οι ίδιοι οι φοιτητές, άλλωστε, σε παλαιότερη έρευνα του Brookfield (2005) δηλώνουν ότι το πιο αποτελεσματικό στοιχείο που τους βοηθάει να σκέφτονται κριτικά είναι η συμμετοχή σε μικρές ομάδες.
- Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να σχεδιάζουν (model) τη διαδικασία για τους φοιτητές.
- Ο κριτικός στοχασμός γίνεται καλύτερα κατανοητός όταν βασίζεται σε πολύ συγκεκριμένα γεγονότα ή εμπειρίες.
- Μερικά από τα πιο αποτελεσματικά ερεθίσματα (triggers) του κριτικού στοχασμού σχετίζονται με ένα απροσδόκητο γεγονός (ή αποπροσανατολιστικό δίλημμα).
- Η μάθηση του κριτικού στοχασμού χρειάζεται να είναι βαθμιαία διαδοχική. Στους φοιτητές αρέσει να εφαρμόζουν τη διαδικασία πρώτα σε σχετικά απρόσωπες καταστάσεις ή δεδομένα και έπειτα, σιγά-σιγά με την πάροδο του χρόνου, να φέρνουν τη διαδικασία σε σχέση με τη δική τους άμεση σκέψη.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι το Ελληνικό Πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με ορισμένα Πανεπιστήμια του εξωτερικού και ιδιαίτερα των ΗΠΑ, όπως είναι το Stanford University, διέπεται από ένα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό σύστημα, όπου ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις του. Για παράδειγμα, στο Stanford University λειτουργεί Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης (Center for Teaching and Learning)²⁵, σκοπός του οποίου είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των φοιτητών του Πανεπιστημίου, ενώ εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών τους μεθόδους που προάγουν την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, όπως αναπτύσσεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Κάτι αντίστοιχο απουσιάζει από τη χώρα μας, όπου σε κανένα Ελληνικό Πανεπιστήμιο δε λειτουργεί αντίστοιχο Κέντρο, ενώ τέτοιου είδους μέθοδοι σπανίως αποτελούν μέρος των προγραμμάτων σπουδών.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής

Στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε παραπάνω, επιχειρήσαμε τη διαχρονική μελέτη της εφαρμογής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011). Πρόκειται για τη συστηματική εφαρμογή της μεθόδου σε ομάδα 15 φοιτητριών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, από το Β' έτος έως την ολοκλήρωση των σπουδών. Από την ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι όλες οι φοιτήτριες παρουσιάζουν ένα βαθμό αλλαγής και στοιχεία ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού.

Θεωρητικό πλαίσιο μεθόδου

²⁵ Βλ. περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: <http://ctl.stanford.edu/>

Η μέθοδος ΜΜΑΕ, έχει αναπτυχθεί από τον Α. Κόκκο και εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Έχει ως βασικό στόχο την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε να επαναξιολογήσουν τις παραδοχές τους (Κόκκος, 2011). Απώτερος στόχος είναι να μετασχηματιστεί το πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευομένων, όμως κάτι τέτοιο ο ίδιος ο Mezirow αναφέρει ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να συντελεστεί κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης (1990). Επομένως, αυτό που κυρίως επιδιώκεται μέσα από μια τέτοια διεργασία είναι η αλλαγή κάποιας νοητικής συνήθειας ή άποψης, στόχος που προωθείται μέσα από μια διεργασία βαθμιαία αυξητικών μετασχηματισμών των απόψεων. Εκκινώντας από την κριτική επεξεργασία μιας επιμέρους άποψης, ακολουθεί επέκταση και σε άλλες, «ώστε στο μέτρο του δυνατού να συντελεστεί ο μετασχηματισμός μίας ή περισσότερων νοητικών συνθηθειών της εκπαιδευόμενης ομάδας» (Κόκκος, 2011: 88). Η διεργασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης, τα οποία σχετίζονται με το θέμα που τίθεται υπό συζήτηση.

Σύμφωνα με τους στοχαστές του Palo Alto (Watzlawick, 1981 [1986]), η ολοκληρωμένη μάθηση προϋποθέτει την αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Ως εκ τούτου, μέσα από τα έργα τέχνης ευαισθητοποιείται τόσο το συναίσθημα όσο και η λογική και η διαίσθηση του ατόμου, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η ολιστική αντίληψη του θέματος και να ενισχύεται ο κριτικός στοχασμός επάνω στις πεποιθήσεις. Η ουσία άλλωστε ολόκληρης της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ένας συνδυασμός λογικής και συναίσθηματος, αφού πρόκειται για μια ορθολογική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει συγκινησιακές, διαισθητικές και φανταστικές διαστάσεις (Mezirow, 2009). Παράλληλα, μέσα από τη μέθοδο ΜΜΑΕ τονίζεται η αξία της αισθητικής εμπειρίας στη μάθηση. Στηριζόμενη στις απόψεις των Dewey (1934 [1980]) και Gardner (1990), η μέθοδος αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της χρήσης έργων τέχνης ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη το μοντέλο του Perkins (1994), κατά το οποίο περιγράφεται μια διεργασία παρατήρησης των έργων τέχνης μέσα από τη σταδιακή εμβάθυνση σε αυτά, με απώτερο στόχο την άντληση νοήματος μέσα από το έργο. Όπως σημειώνει ο Perkins (1994), κατά τη διεργασία παρατήρησης του έργου δεν δίνεται σημασία σε πληροφορίες που αφορούν στην τεχντροπία, στον καλλιτέχνη ή στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κατά το οποίο δημιουργήθηκε το έργο, αλλά βασική επιδίωξη είναι οι εκπαιδευόμενοι να αντλήσουν το δικό τους νόημα.

Βασικό στοιχείο της μεθόδου είναι η αξία των σημαντικών έργων τέχνης, όπως έχει διατυπωθεί από τη Σχολή της Φρανκφούρτης (Adorno, 1941 [1997]), τον Καστοριάδη (2007) και τον Boyd (2009), καθώς και η σημασία χρησιμοποίησης υψηλού επιπέδου έργων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνεται ότι τα έργα υψηλής αισθητικής αξίας συμβάλλουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα συμβατικά έργα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των στοχαστικών διεργασιών.

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην αξία της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διεργασίας, από τον προσδιορισμό του περιεχομένου μέχρι την αξιολόγηση (Mezirow, 2007). Ο Κόκκος (2011) υποστηρίζει ότι η αποφυγή επιβολής της άποψης του εκπαιδευτή για την επιλογή των έργων τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη μαθησιακή διεργασία συνίσταται στο γεγονός ότι καταρχάς δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για να αξιολογηθεί ένα έργο. Επιπλέον, είναι πιθανό οι εκπαιδευόμενοι να μην ανήκουν στην ίδια πολιτισμική ομάδα με τον εκπαιδευτή, με αποτέλεσμα να μην έχουν και τα ίδια κριτήρια

επιλογής, ενώ ενδέχεται να μην είχαν και όλοι τη δυνατότητα από το κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο να εξοικειωθούν με τα έργα τέχνης (Bourdieu, 1985), το οποίο σημαίνει ότι ενδέχεται να δυσκολεύονται στην επεξεργασία και αποκρυπτογράφηση των νοημάτων τους. Ωστόσο, ο Mezirow (1997) ισχυρίζεται ότι στην αρχή της μαθησιακής διεργασίας, οι εκπαιδευόμενοι λόγω της συχνής δυσκολίας τους να αντιληφθούν την ανάγκη για κριτική εμβάθυνση στο υπό συζήτηση θέμα, επιθυμούν τον περιορισμό σε γνώριμα και πρακτικά πλαίσια. Σε αυτή την περίπτωση, όπως υποστηρίζει και ο Freire, ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, αλλά ενισχύει τη διεργασία του κριτικού στοχασμού με πιθανές ευκαιρίες για σκέψη και διάλογο επάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

Τα στάδια της μεθόδου ΜΜΑΕ (Κόκκος, 2011) είναι τα εξής:

Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στη διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με ένα θέμα. Η διεργασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στην αρχή είτε κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι εκλαμβάνουν μια νοητική συνήθεια ως ορθή, ενώ στην ουσία είναι δυσλειτουργική για τους ίδιους και το κοινωνικό σύνολο. Έπειτα ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση, που στοχεύει στη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων για ανάγκη κριτικής επεξεργασίας του θέματος. Ουσιαστικά, επιδιώκεται ο κλονισμός της αντίληψης για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας, διεργασία η οποία λειτουργεί ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, με βάση τη θεωρία του Mezirow. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, είναι αναγκαία η συγκατάθεση όλων για την έναρξη της διεργασίας του κριτικού στοχασμού. Εφόσον όλοι είναι σύμφωνοι να συμμετέχουν, είναι δυνατή η έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία και το θέμα.

Κατά το δεύτερο στάδιο, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα. Η διατύπωση των απόψεων αυτών γίνεται γραπτά, μέσα από τις απαντήσεις τους σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτή. Οι απαντήσεις αυτές θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό μιας στρατηγικής μετασχηματισμού της νοητικής συνήθειας, ενώ θα συγκριθούν στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου με τις τελικές απόψεις που θα προκύψουν από τη διεργασία. Οι απόψεις που διατυπώνονται συζητούνται σε μικρές ομάδες και έπειτα στην ολομέλεια, προκειμένου να ιεραρχηθούν και να διαμορφωθεί μια συνθετική πρόταση με αυτές που θα αποτελέσουν το αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας.

Στο τρίτο στάδιο, έχοντας μελετήσει τις προτάσεις των συμμετεχόντων για επεξεργασία, ο εκπαιδευτής προσδιορίζει, ύστερα από συζήτηση, τις απόψεις που θα εξεταστούν και τη σειρά επεξεργασίας τους.

Κατά το τέταρτο στάδιο, γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης. Η επιλογή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι αποτέλεσμα συνεργασίας του εκπαιδευτή με την ομάδα, ενώ τα έργα επιλέγονται από όλο το φάσμα των ειδών τέχνης, με κριτήριο να εμπεριέχουν στοιχεία τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εναύσματα για την επεξεργασία του θέματος και ιδιαίτερα για την άποψη που επιλέχθηκε να αναλυθεί πρώτη.

Στο πέμπτο στάδιο επιδιώκεται η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας, όπου ο εκπαιδευτής συντονίζει μια διεργασία συστηματικής παρατήρησης των

έργων τέχνης που επιλέχθηκαν, με σκοπό την κριτική προσέγγιση της υπό εξέταση άποψης. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτής αρχικά εντοπίζει τις παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με το θέμα συζήτησης, μέσα από τη συγκέντρωση των εντύπων και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Οι γνώμες των συμμετεχόντων εκφράζονται είτε ατομικά είτε μέσα από μικρές ομάδες, γραπτά ή και προφορικά. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται το μοντέλο του Perkins για την παρατήρηση του έργου, με σκοπό τη διερεύνηση των αλληλοσυσχετισμών των νοημάτων που αντλούνται από το έργο. Μέσα από τις ιδέες που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αναπτύσσεται η κριτική επεξεργασία διαφόρων στοιχείων του εξεταζόμενου θέματος. Η ίδια διεργασία ακολουθείται σε όλα τα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί για επεξεργασία, ενώ οι ιδέες που προκύπτουν κάθε φορά συσχετίζονται με στοιχεία του εξεταζόμενου θέματος, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό γύρω από αυτό. Εκτός από την ατομική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η ίδια διεργασία μπορεί να γίνει μέσα από ομάδες, οι οποίες παρουσιάζουν τις ιδέες τους στην ολομέλεια.

Κατά το έκτο στάδιο γίνεται επαναξιολόγηση των παραδοχών που σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα, μέσα από τη γραπτή ή προφορική καταγραφή τους. Οι παραδοχές τους, όπως διαμορφώθηκαν από τη διεργασία παρατήρησης των έργων τέχνης του προηγούμενου σταδίου, συγκρίνονται με εκείνες που είχαν εκφραστεί πριν από τη διεργασία αυτή.

Ακολουθεί η κριτική επεξεργασία και των άλλων απόψεων της νοητικής συνήθειας που είχαν επιλεγεί για εξέταση, με την ίδια διεργασία. Στο τελικό στάδιο γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών που προέκυψαν και καταγράφονται οι τελικές παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με τη νοητική συνήθεια που αναλύθηκε, οι οποίες συγκρίνονται με τις αρχικές που είχαν καταγραφεί κατά το δεύτερο στάδιο. Τα επόμενα βήματα της μετασχηματιστικής διεργασίας αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στην ολομέλεια, με ενδεχόμενη κριτική επεξεργασία και άλλων νοητικών συνθησιών ή απόψεων.

Περιγραφή εφαρμογής

Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτήτριες συμμετείχαν σε μια σειρά Εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν με συστηματικής εφαρμογής της μεθόδου MMAE με αντικείμενο εργασίας το ζήτημα της μάθησης (Raïkou, 2016). Αρχικά, έγινε προσπάθεια να δοθεί έμφαση στις παραδοχές που έχουν διαμορφώσει οι φοιτήτριες από τα βιώματά τους στα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια έως τότε (1^ο στάδιο). Παράλληλα, εκφράστηκαν και οι αρχικές απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη μάθηση (2^ο στάδιο), οι οποίες θα αποτελούσαν και τη βάση για τον σχεδιασμό των επόμενων Εργαστηρίων, ενώ οι αρχικές απόψεις αυτές θα συγκρίνονταν στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου με τις τελικές απόψεις που θα προέκυπταν από τη διεργασία. Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των φοιτητριών, προσδιορίστηκαν τα υποθέματα της μαθησιακής διεργασίας καθώς και τα κριτικά ερωτήματα που θα αποτελούσαν το αντικείμενο επεξεργασίας στα επόμενα Εργαστήρια της χρονιάς (3^ο στάδιο). Την πρώτη χρονιά, τα υποθέματα σχετίζονταν με ζητήματα όπως οι έννοιες της καθοδήγησης, της πειθαρχίας και των χρήσιμων γνώσεων, καθώς και η διαμόρφωση συμπεριφορών και αξιών. Τη δεύτερη χρονιά, τα υποθέματα αφορούσαν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους, τον ρόλο του δασκάλου και τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής διεργασίας.

Στο 4^ο στάδιο προσδιορίστηκαν τα έργα τέχνης που θα αποτελούσαν το έναυσμα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Ο λόγος επιλογής των συγκεκριμένων έργων ήταν το

γεγονός ότι αποτελούν καταρχάς σημαντικά έργα τέχνης (Καζαντζάκης, Brecht, Gansel, Proust, Raffaello, Wood, Barker, Βρεττάκος, Chagall, Rembrandt, Caravaggio, Picasso, Rodin, De Saint Exupery, Cantet). Παράλληλα, είναι εύκολα στην επεξεργασία, στοιχείο το οποίο είναι αναγκαίο, αφού απευθύνονται σε άπειρο κοινό, όπως είναι οι φοιτήτριες. Επιπλέον όμως και κυρίως, εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους, διότι προσφέρουν ερεθίσματα για στοχασμό στα θέματα που μας ενδιαφέρουν. Τα έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από το χώρο της ποίησης, της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, του κινηματογράφου και της γλυπτικής (Raïkou, 2016).

Κατά τη διάρκεια των επόμενων Εργαστηρίων της κάθε χρονιάς επιχειρήθηκε μια διεργασία συστηματικής παρατήρησης των έργων τέχνης, καθώς και συσχέτιση των αντλούμενων ιδεών με τα κριτικά ερωτήματα, με σκοπό την κριτική προσέγγιση των υπό εξέταση απόψεων των φοιτητριών σχετικά με τα υποθέματα που είχαν προσδιοριστεί (5^ο στάδιο). Κάθε εργαστήριο επικεντρωνόταν σε κάποια από τα υποθέματα, εξετάζοντας το ζήτημα μέσα από τα έργα τέχνης που είχαμε στη διάθεσή μας. Αρχικά θέταμε το κριτικό ερώτημα που θα επεξεργαζόμασταν και, ακολουθώντας κάθε φορά τα στάδια της μεθόδου ΜΜΑΕ, διατυπώνονταν οι αρχικές απόψεις των φοιτητριών. Ακολουθούσε η παρουσίαση των έργων τέχνης και η ανάλυσή τους με τη σειρά, συνδέοντάς τα σταδιακά με το κριτικό ερώτημα. Κάθε Εργαστήριο ολοκληρωνόταν με την επανεξέταση των αρχικών απόψεών τους. Στο τελευταίο εργαστήριο της χρονιάς γινόταν επαναξιολόγηση των απόψεών τους και σύγκρισή τους με εκείνες που είχαν εκφραστεί αρχικά (6^ο στάδιο).

Ερευνητικά ευρήματα

Από τις απαντήσεις των φοιτητριών καθόλη τη διάρκεια των Εργαστηρίων διαφαίνεται διαφοροποίηση στις παραδοχές τους. Οι αλλαγές που παρατηρούνται παρουσιάζουν, ωστόσο, διακυμάνσεις και δεν εμφανίζουν την ίδια ένταση σε όλες τις φοιτήτριες: ορισμένες φαίνεται να έχουν μεγαλύτερης έκτασης και βάθους αλλαγές, ενώ κάποιες άλλες μικρότερης έντασης. Επιπλέον, σε κάποιες φοιτήτριες οι αλλαγές είναι πιο συνειδητές και εμφανείς από άλλες, ενώ σε κάποιες άλλες αυτό συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό. Παράλληλα, ποικιλία παρατηρείται και ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα στα οποία εντοπίζονται οι διαφοροποιήσεις των παραδοχών τους. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτήτριες δε φαίνεται να επηρεάζονται όλες με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ένταση επάνω στα ίδια θέματα. Ακόμα όμως και όταν πρόκειται για αλλαγές στα ίδια θέματα, και πάλι οι απόψεις τους σε πολλές περιπτώσεις ποικίλουν και δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους ομοιομορφία.

Για μια συστηματική ανάλυση και μελέτη των διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στις απόψεις των φοιτητριών, κατηγοριοποιήσαμε τις διαφοροποιήσεις αυτές ως εξής:

α) Μικρή αλλαγή: Στην κατηγορία αυτή αναφερόμαστε σε μικρής κλίμακας αλλαγή στις απόψεις των φοιτητριών. Πρόκειται για εμπλουτισμό και διεύρυνση των οπτικών που ήδη έχουν διαμορφώσει, σχετικά με τα θέματα που τέθηκαν στα εργαστήρια. Από τις απαντήσεις των φοιτητριών διαφαίνεται ότι δέκα από τα δεκαπέντε μέλη της ομάδας παρουσιάζουν εμπλουτισμό και διεύρυνση σε κάποιες από τις απόψεις τους που σχετίζονται με τα θέματα που αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

β) Μεσαία αλλαγή: Στην κατηγορία αυτή αναφερόμαστε σε μεσαίας κλίμακας διαφοροποίηση των αντιλήψεων, με εμβάθυνση και σαφέστερη συνειδητοποίησή τους μέσα από τα θέματα που αναλύθηκαν. Από τις απαντήσεις των φοιτητριών διαφαίνεται ότι

δεκατέσσερις από τις δεκαπέντε φοιτήτριες της ομάδας παρουσιάζουν στοιχεία εμβάθυνσης και σαφέστερης συνειδητοποίησης σε κάποιες από τις απόψεις τους που σχετίζονται με τα θέματα που αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

γ) Βαθεία αλλαγή: Στην κατηγορία αυτή αναφερόμαστε σε μεγάλης κλίμακας διαφοροποίηση, όπου παρατηρείται αλλαγή στις αντιλήψεις των φοιτητριών. Πρόκειται για μετατόπιση των αρχικών τους αντιλήψεων από εργαλειακές και τυποποιημένες σε πιο χειραφετικές και ολιστικές προσεγγίσεις. Από τις απαντήσεις των φοιτητριών διαφαίνεται ότι δέκα από τις δεκαπέντε φοιτήτριες της ομάδας παρουσιάζουν βαθιά αλλαγή σε ορισμένες από τις απόψεις τους που σχετίζονται με τα θέματα που αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων. Σε αρκετές από τις περιπτώσεις αυτές η αλλαγή των αντιλήψεων τους συνοδεύεται από μια πιο πρακτική, σε σχέση με την αρχικά θεωρητική, προσέγγιση που παρουσιάζουν.

Απόψεις σχετικά με ένα θέμα	Μικρή αλλαγή	Μεσαία αλλαγή	Βαθιά αλλαγή
Η έννοια της Καθοδήγησης	4	5	6
Η έννοια της Πειθαρχίας	4	7	4
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	6	5	4
Βασικές αρχές στη σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου	9	3	3
Η διαμόρφωση στάσεων & αξιών	6	8	1

Συμπερασματικά σχόλια

Το πεδίο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης αναπτύσσεται διαρκώς και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες και το Πανεπιστήμιο πλέον έχει μεταξύ άλλων και τον ρόλο ενός εργαστηρίου μετάδοσης της γνώσης, καλλιέργειας της μάθησης για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, ακαδημαϊκό ήθος και συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Στο πλαίσιο αυτό πρακτικές της μη τυπικής εκπαίδευσης, και κυρίως της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εισάγονται σταδιακά στις μεθόδους και το περιεχόμενο των σπουδών των Πανεπιστημίων. Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε, μέσω της παρουσίασης προηγούμενων θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών εφαρμογών μας, να αναδείξουμε τη σημασία της υιοθέτησης βασικών αρχών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των φοιτητών.

Τα ερευνητικά δεδομένα από την εφαρμογή της μεθόδου MMAE οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτή ενίσχυσε τη διεργασία του κριτικού στοχασμού, γεγονός που διαπιστώνεται από τα

στοιχεία ευρύτητας σκέψης, σαφήνειας σκοπού και στόχων, δεκτικότητας άλλων απόψεων, καθώς και διαλογικής συζήτησης. Όπως προκύπτει από την παρουσίαση της συγκεκριμένης έρευνας οι φοιτήτριες εμπλέκονται στη διεργασία του κριτικού αυτο-στοχασμού και αυτο-αξιολόγησης, εκκινούν να επεξεργάζονται την εμπειρία τους με στοχαστική διάθεση, κάτι το οποίο σταδιακά επεκτάθηκε εκτός των εργαστηρίων της συγκεκριμένης παρέμβασης και σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adorno, T. W. (1941 [1997]). *Η κοινωνιολογία της μουσικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Barr, P. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13 – 25.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2001). Unmasking Power: Foucault and Adult Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1-23.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambell, W. E. & Smith, K. A. (1997). *New Paradigms for College Teaching*. Edina: Interaction Book Company.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Cox, R. D. (2009). *The College Fear Factor: how students and professors misunderstand one another*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cranton, P. (2000). *Planning Instruction for Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New Directions of Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.

- Cranton, P. (2006). *Understanding & Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, J. R. (1993). *Better Teaching, More Learning*. Phoenix: Oryx Press.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group.
- Dirkx, J. & Smith, R. (2009). Facilitating Transformative Learning: Engaging Emotions in an Online Context. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donaldson, J. (2009). Fostering Transformative Learning in Leadership Development. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Fisher-Yoshida, B., Geller, K.D. & Schapiro, S.A. (2009). *Innovations in Transformative Learning: Space, Culture & the Arts*. New York: Peter Lang.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gravett, S. & Petersen, N. (2009) Promoting Dialogic Teaching among Higher Education Faculty in South Africa. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D. (1994). *Changing College Classrooms: New Teaching and Learning Strategies in an Increasingly Complex World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halx, M.D. (2010). Reconceptualizing college and university teaching through the lens of adult education: regarding undergraduates as adults. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 519-530.
- Illeris, K. (2003). Learning, Identity and Self-Orientation in Youth. *Young-Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), 357-376.
- Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. 16 Θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, C. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 81-98.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner. A neglected species*, 3rd ed. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

- Kreber, C. (2009). Supporting Student Learning in the Context of Diversity, Complexity and Uncertainty. In C. Kreber (ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York and London: Routledge.
- Langan, D. et al. (2009). Constructive Teaching and Learning: Collaboration in a Sociology Classroom. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mandell, A. & Herman L. (2009). Mentoring: When Learners make the Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. 1st ed. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1997). *The Experience of Learning*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McGonigal, K. (2005). *Teaching for Transformation: From Learning Theory to Teaching Strategies*. Speaking of Teaching, The Center for Teaching and Learning-Stanford University, 14(2).
- McKeachie, W. J. and others (1999). *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions of Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning Theory*. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Paterson, R. (1979). *Values, Education and the Adult*. London: Routledge
- Paul, R. W. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, An Anthology on Critical Thinking and Educational Reform*. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Raikou, N. (2016). Development of critical thinking through aesthetic experience: the case of students of an educational department. *Journal of Transformative Education*, 14(1), 53-70.

- Raikou, N. & Karalis, T. (2007). Student Mobility from a Greek Perspective: Benefits and Difficulties as Expressed by the Participating Students. *Higher Education in Europe*, 32(4), 347-357.
- Raikou, N. & Karalis, T. (2010). Non-formal and informal education processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 103-114.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2003). What is the difference? *A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.
- Sternberg, R. J. (1989). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Penguin.
- Svinicki, M. (1999). *Teaching and Learning on the Edge of the Millenium: Building on What We Have Learned*. *New Directions for Teaching and Learning*, N. 80, San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. (2009). *Fostering Transformative Learning*. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series, N. 374, Columbus, OH: ERIC
- Taylor, E. W. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London, New York: Routledge Falmer.
- Tisdell, E. & Tolliver, D. (2009) Transformative Approaches to Culturally Responsive Teaching: Engaging Cultural Imagination. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass. *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsui, L. (2003). Reproducing social inequalities through higher education: Critical thinking as a valued capital. *Journal of Negro Education*, 72(3), 318-32.
- Watzlawick, P. (1981[1986]). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(2), 9-48.
- Καστοριάδης, Κ. (2007). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσανίρα, Ε. (2009) Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή στην Αθήνα: Συμπεριφορές, στάσεις, αντιλήψεις. Στο Θ. Μαλούτας κ.ά. *Κοινωνικοί και Χωρικοί Μετασχηματισμοί στην Αθήνα του 21^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Μάθηση, περιβάλλον μάθησης και ατομικοί παράγοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και της 'συνάντησής' της με ευρήματα ελληνικών ερευνών. Καταλήγοντας στον σύγχρονο ερευνητικό προσανατολισμό...

*Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας στη μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επισημαίνεται ότι, μολονότι, η διεθνής έρευνα στη συγκεκριμένη θεματική έχει ως αφετηρία της τη δεκαετία του '70, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί, μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα. Επιχειρούνται συνδέσεις των ευρημάτων ελληνικών μελετών με αυτά των διεθνών μελετών καταδεικνύοντας "το δόκιμο" της υιοθέτησης και συσχέτισης των θεωριών και των ευρημάτων των διεθνών μελετών σε ελληνικό δείγμα. Παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί από τους Marton, Biggs και Entwistle όσον αφορά στη μάθηση των φοιτητών και τη σχέση της με το μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, παρουσιάζονται μελέτες με αναφορά στη σχέση μεταξύ των προσεγγίσεων διδασκαλίας και των προσεγγίσεων μάθησης. Συζητούνται τα "αρμονικά" και "δυσαρμονικά" μαθησιακά προφίλ (learning patterns) και το πρόσφατο ερευνητικό ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, όσον αφορά στη σχέση τους με τις προσεγγίσεις μάθησης. Επίσης, συζητείται η σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των διδασκόντων με τις προσεγγίσεις διδασκαλίας που υιοθετούν. Προτείνεται ότι το πρόσφατο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας για νευροψυχολογικά ευρήματα και για την αξιοποίηση της αντίστοιχης μεθοδολογίας (π.χ. fMRI, eye-tracking), ανοίγει νέες διαδρομές έρευνας και θεωρητικές προτάσεις για τη μάθηση συμβάλλοντας στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη συνδυαστική διερεύνηση ατομικών παραγόντων, νευρολογικών μετρήσεων και προσεγγίσεων μάθησης.

Students' learning, academic environment and individual factors. A brief review of the relevant literature- links to Greek studies. Towards a new research tradition...

*Evangelia Karagiannopoulou
Associate Professor, University of Ioannina*

Abstract

The paper presents a review of research in teaching and learning in Higher Education. It has been pointed out that although the international research in the field goes back to '70s, there are scarce Greek studies. The international literature has been linked to Greek relevant studies indicating the relevance of theory and research findings. The work of Marton, Entwistle and Biggs are presented with regard to their learning theories. Also, studies exploring relations between approaches to learning and approaches to teaching are presented with regard to the main strand of empirical research. The paper points out the recent research interest in students' learning patterns with regard to "consonance" and "dissonance". The most recent research interest in associations between academic emotions and students' learning and also between tutor's emotions and approaches to teaching appears in line with studies pointing out the importance of the student-tutor relationship and the

relevant emotions involved in learning. Finally, it is suggested that the most recent educational research interest in neuropsychology has shifted the methodological paradigm to perception measures (e.g. eye-tracking) and/or neuro-assessment (e.g. fMRI), keeping alive the discussion on students' learning; it seems to build up a complicated picture of students learning bringing together individual factors, neurological measures and approaches to learning.

Εισαγωγή

Η θεματική της διδασκαλίας και της μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί έναν διεπιστημονικό χώρο, ο οποίος έχει οριστεί διακριτά ως SIG4 στο πλαίσιο της European Association for Learning and Instruction (EARLI) το 1995, μετά τη διεξαγωγή συστηματικών μελετών και ερευνητικών προγραμμάτων επικεντρωμένων στη μάθηση των φοιτητών. Μολονότι η έρευνα στο διεθνή χώρο έχει χρονική αφετηρία τη δεκαετία του '70, η έρευνα στην Ελλάδα παραμένει σε εμβρυακό στάδιο παρά το όποιο, κατά διαστήματα, πολιτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τη μάθηση και διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο.

Προσεγγίσεις στη μάθηση

Η συγκεκριμένη θεματική της μάθησης και της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τις μελέτες του Ference Marton και των συνεργατών του, στο Πανεπιστήμιο του Gothenburg της Σουηδίας. Ο οιονεί-πειραματικός σχεδιασμός που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση της μελέτης των φοιτητών (δύο διαφορετικές πειραματικές συνθήκες: μελέτη ενός κειμένου προς εξέταση και μελέτη για προσωπική κατανόηση), οδήγησε στη διατύπωση δύο προσεγγίσεων μάθησης (α) προσέγγιση σε βάθος (deep approach) με επικέντρωση στο νόημα και (β) επιφανειακή προσέγγιση (surface approach) με επικέντρωση στη μηχανική απομνημόνευση (Marton & Saljo, 1976a, b). Η υιοθέτηση διαφορετικής προσέγγισης διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις απαιτήσεις της πειραματικής συνθήκης. Οι μετέπειτα εργασίες του Marton με συνεργάτες του στην Ασία (Marton, Wen, & Wong, 2005; Watkins & Biggs, 1996) παρουσίασαν το «παράδοξο του Κινέζου μαθητευόμενου» (the paradox of Chinese learner), αναδεικνύοντας τη συνύπαρξη της προσέγγισης μάθησης σε βάθος με την επιφανειακή προσέγγιση, στον τρόπο που διάβαζαν οι Ασιάτες φοιτητές καθώς επρόκειτο για αναστοχαστική απομνημόνευση που συνοδευόταν από κατανόηση, αναδεικνύοντας συνδέσεις με τις αρχές της Κουμφουκιανής παράδοσης που διέπουν τη μάθηση και την εκπαίδευση. Παρόμοια ευρήματα σχετικά με τη συνύπαρξη των δύο προσεγγίσεων κατά την προετοιμασία για τις εξετάσεις (εξαμήνου), στο πλαίσιο συγκεκριμένων απαιτήσεων σε συνδυασμό με τη διδασκαλία, έχουν προκύψει από μελέτες με Έλληνες φοιτητές (Karagiannopoulou, 2006, 2010). Το ζήτημα της αξίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και του ρόλου του διδάσκοντος στη μάθηση των φοιτητών, πιθανώς, θα άξιζε να συζητηθεί εκτενώς, σε πλαίσιο γνωστικό και πολιτισμικό, συγκριτικά με τις αρχές του Κουμφουκιανισμού.

Η ανωτέρω θεωρητική οπτική για τη μάθηση, η οποία εδραιώθηκε στη φαινομενογραφική επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση, αναπτύχθηκε στη συνέχεια από την ερευνητική ομάδα του Noel Entwistle στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου της Μ. Βρετανίας, στο πλαίσιο μιας σειράς ερευνητικών προγραμμάτων. Ο Entwistle και οι συνεργάτες του

προτείνουν τη στρατηγική προσέγγιση (strategic approach) (Entwistle & Ramsden, 1983), η οποία αφορά κυρίως στη μελέτη παρά στη μάθηση, πέραν της προσέγγισης σε βάθος και της επιφανειακής προσέγγισης. Η στρατηγική προσέγγιση αργότερα επαναπροσδιορίστηκε ως προσέγγιση «οργανωμένης προσπάθειας» (organised effort) (Entwistle & McCune, 2004). Μολονότι για αρκετά χρόνια οι τρεις προσεγγίσεις θεωρήθηκαν θεωρητικά «παγιωμένες», πρόσφατα οι Entwistle και McCune (2009) εισάγουν την έννοια της προδιάθεσης για προσωπική κατανόηση (disposition to understand for oneself), έννοια που αφορά στην προθυμία και επιθυμία για μάθηση, χαρακτηριστικά που συνοδεύονται από αντίστοιχη ικανότητα και μεταγνωστική ενημερότητα (ability and cognitive awareness). Μελέτη σε Έλληνες φοιτητές επιβεβαιώνει αυτή την ιδιαίτερη διάσταση της προσέγγισης σε βάθος με αντίστοιχη διαφοροποίηση στις εννοιολογήσεις για τη μάθηση, τη γνώση και την ταυτότητα του φοιτητή ως μαθητευόμενου (learner identity) (Karagiannopoulou & Entwistle, in progress).

Επιπλέον, σε επίπεδο θεωρητικό και ερευνητικό, οι προσεγγίσεις μάθησης μελετώνται σε σχέση με τις εννοιολογήσεις για της γνώση (conceptions of knowledge), η οποία έχει αφετηρία τη θεωρητική προσέγγιση του Perry (1970), στο Πανεπιστήμιο του Harvard, για τη νοητική ανάπτυξη (intellectual development) κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Οι δυο θεωρητικές προσεγγίσεις «συναντώνται» ως προς την αναπτυξιακή τους διάσταση κατά τη φοίτηση. Η αναπτυξιακή πορεία των φοιτητών, αφορά στην πρόδοό τους από τη δυϊστική (dualistic) με επικέντρωση στην αυθεντία του διδάσκοντος και στην απόλυτη αλήθεια (ορθό - λάθος) στη σχετικιστική (relativistic) εννοιολόγηση της γνώσης με επικέντρωση στην αμφισβήτηση της απόλυτης αλήθειας και της μοναδικής ορθής οπτικής (εστίαση στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που κάθε φορά υποστηρίζονται από επιχειρήματα και αντίστοιχες αποδείξεις και είναι πάντα «εκτεθειμένες» στην αμφισβήτηση και στην ανατροπή). Αυτή η πορεία είναι αντίστοιχη με τη πορεία τους από την επιφανειακή προσέγγιση προς την προσέγγιση σε βάθος. Η αναπτυξιακή διάσταση της μάθησης, όσον αφορά στην παράλληλη ανάπτυξη των προσεγγίσεων μάθησης και της εννοιολόγησης της μάθησης έχει, επίσης, διερευνηθεί σε ελληνικές μελέτες (Entwistle, Karagiannopoulou & Ólafsdóttir, 2014; Karagiannopoulou & Entwistle, 2013, in progress).

Ερευνητικά δεδομένα

Στο πλαίσιο ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος (<http://www.etl.tla.ed.ac.uk>), η συστηματική διερεύνηση των προσεγγίσεων μάθησης και του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος οδήγησε στη δημιουργία σχετικών ερωτηματολογίων αξιολόγησης των προσεγγίσεων μάθησης (The Approaches and Study Skills Inventory for Students, ASSIST) και του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (Experiences of Teaching and Learning Questionnaire, ETLQ). Τα ερωτηματολόγια αρχικά κατασκευάστηκαν για τη διερεύνηση της μάθησης και του περιβάλλοντος μάθησης με επικέντρωση σε συγκεκριμένο μάθημα, ενώ αργότερα επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητά τους για την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο ενός συνολικού προγράμματος σπουδών (Pargala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle, 2013). Τα ερωτηματολόγια αυτά (είτε στην αυθεντική είτε σε προσαρμοσμένη μορφή) χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στη Μ. Βρετανία, στην Αυστραλία αλλά και σε άλλες χώρες (π.χ. Φιλανδία) τόσο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές όσο και για τη διερεύνηση της ποιότητας μάθησης των φοιτητών για ερευνητικούς σκοπούς. Τα

ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων που αφορούν τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον όσο και στις προσεγγίσεις μάθησης, έχουν ελεγχθεί σε πληθυσμούς διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων και διαφορετικών εθνικοτήτων, και έχουν καταδειχθεί ως έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen, & Hirsto, 2010). Έρευνες στην Ελλάδα έχουν δώσει παρόμοια αποτελέσματα (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005; Karagiannopoulou & Milienos, 2015, in progress; Karagiannopoulou, Naka, Kamtsios, Savvidou, Michalis, 2014). Οι ανωτέρω έννοιες, ως μεταβλητές που κυριαρχούν στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν διερευνηθεί σε βάθος ως προς τη σχέση τους αλλά και ως προς τη διαφοροποίησή τους ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες πλαισίου (π.χ. συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας, εξέτασης κτλ). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από ελληνικές μελέτες (Entwistle & Karagiannopoulou, 2014; Karagiannopoulou, 2010; Karagiannopoulou & Milienos, 2013) αναδεικνύοντας την καταλληλότητα των εννοιών της συγκεκριμένης θεωρητικής-ερευνητικής οπτικής.

Στην ίδια ερευνητική θεματική, με επικέντρωση στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και εισάγοντας μια θεωρητική προσέγγιση παράλληλη με αυτή των ερευνητικών προγραμμάτων του N. Entwistle, ο John Biggs, στο Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας και αργότερα του Hong Kong (βλ. Biggs & Tang, 2011), προτείνει, αντίστοιχα με τις ανωτέρω προσεγγίσεις μάθησης, την έννοια του προσανατολισμού στη μάθηση (ως ευρύτερη έννοια): *deep, surface and achievement orientations*, συνδέοντας τα κίνητρα με τις στρατηγικές μάθησης. Οι ανωτέρω θεωρητικοί «συνομιλούν» για μεγάλο διάστημα στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου για την ανάπτυξη των προσεγγίσεων μάθησης. Ο Biggs προτείνει το 3P Model (Presage, Process, Product), καταδεικνύοντας τη σημασία της συστοίχισης μεταξύ ατομικών παραγόντων και παραγόντων που αφορούν στο πλαίσιο της μάθησης (Presage), με τις μαθησιακές δραστηριότητες (στρατηγικές μάθησης) (Process) και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Product). Το «Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F», αποτελεί την τελική έκδοση του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση της προσέγγισης σε βάθος και της επιφανειακής προσέγγισης. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί, επιμέρους, τα κίνητρα και τις στρατηγικές μελέτης των φοιτητών τα οποία συγκροτούν αντίστοιχα τις δύο προσεγγίσεις (Biggs, Kember & Leung, 2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει ελεγχθεί συστηματικά ως προς τα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά σε ελληνικό δείγμα, μολονότι έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διεθνείς έρευνες.

Ενώ οι μελέτες για τη μάθηση των φοιτητών διερευνούν σε βάθος σειρά μεταβλητών που συνδέονται με τις προσεγγίσεις μάθησης και τους παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος, κάποιες άλλες μελέτες (οι οποίες αρχικά είχαν υιοθετήσει ποιοτική μεθοδολογία με αναφορά στη φαινομενογραφία και στη συνέχεια υιοθέτησαν ποσοτική μεθοδολογία), οδήγησαν στη διατύπωση αντίστοιχων προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Οι Prosser, Trigwell και οι συνεργάτες τους (Prosser & Trigwell, 2014; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994) προτείνουν δύο βασικές προσεγγίσεις διδασκαλίας με αντιστοίχιση εκείνων που είναι επικεντρωμένες στη διδασκαλία με την επιφανειακή προσέγγιση και εκείνων που είναι επικεντρωμένες στη μάθηση των φοιτητών (τη συμμετοχή τους στην «κατασκευή» κατανοήσεων στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου με «ανοιχτή», τόσο από μέρους του διδάσκοντος όσο και από μέρους του φοιτητή, την οπτική αλλαγής των εννοιολογήσεων των βασικών θεωρητικών εννοιών), με την προσέγγιση σε βάθος. Η σημασία των προσεγγίσεων

διδασκαλίας στην μάθηση των φοιτητών, έχουν καταδειχθεί σε έρευνες στην Ελλάδα κυρίως με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας (Karagiannopoulou, 2010; Karagiannopoulou & Entwistle, in progress) αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη σημασία της καταστροφική σύγκρουσης (destructive friction; Vermunt & Verloop, 1999, 2000) με αρνητικά αποτελέσματα για τη μάθηση των φοιτητών, όταν η πρόθεση για μάθηση και οι προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών είναι διαφορετικές από τις προσεγγίσεις διδασκαλίας. Η γενικότερη συσχέτιση μεταξύ του περιβάλλοντος διδασκαλίας-μάθησης και της μάθησης των φοιτητών έχει μελετηθεί από μια σειρά σημαντικών ερευνητών, οι οποίοι επιχειρούν διαφορετικές αναλύσεις και συνδυασμούς μεταβλητών προκειμένου να διαφωτιστούν διαφορετικές πλευρές αυτής της πολύπλοκης σχέσης (Baeten et al., 2010; Entwistle, 2009; Entwistle, Karagiannopoulou, Ólafsdóttir, & Walker, P., 2016; Richardson, 2005; Vermunt 2007). Η διερεύνηση αυτή συνεχίζει να παραμένει στο επίκεντρο των σύγχρονων μελετών (Goertjens, Vanthournout, Lindblom-Ylänne, & Postareff, 2016).

Την τελευταία δεκαετία διαπιστώνεται επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των προφίλ μάθησης των φοιτητών (person-centered approach) (Gijbels, Donche, Richardson & Vermunt, 2014), όσον αφορά στις προσεγγίσεις στη μάθηση, στην αυτό-αποτελεσματικότητα, στα κίνητρα και άλλους ατομικούς παράγοντες, καταλήγοντας σε τέσσερα διαπολιτισμικά αποδεκτά προφίλ φοιτητών. Οι έννοιες της συμφωνίας (consonance) και της ασυμφωνίας των διαστάσεων του μαθησιακού προφίλ των φοιτητών (dissonance) (Lindblom-Ylänne & Lonka, 2000; Lindblom-Ylänne, 2003; Meyer, 1991; Parpala et al., 2010) υιοθετήθηκαν για να εκφράσουν αντίστοιχα δύο αρμονικά (consonant) προφίλ, που ανταποκρίνονταν στην προσέγγιση σε βάθος και στην επιφανειακή προσέγγιση και δύο δυσαρμονικά προφίλ (dissonant), με υψηλές και χαμηλές τιμές το καθένα και στις δύο προσεγγίσεις.

Ωστόσο, η διερεύνηση της εμπειρίας των φοιτητών έχει πλέον πρόσφατα εγείρει το επιστημονικό ενδιαφέρον για τα συναισθήματα (academic emotions) που εμπλέκονται στη μάθηση. Το αρχόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, μετά το 2010, έχει οδηγήσει στη δημιουργία σχετικών ερωτηματολογίων (Trigwell, Ellis & Han, 2012; Pekrun et al., 2011; Pekrun, Vogl, Muis & Sinatra, 2016). Στο ίδιο πλαίσιο, έχει παρουσιαστεί αντίστοιχα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των συναισθημάτων των διδασκόντων και της προσέγγισης διδασκαλίας που υιοθετούν (Trigwell, 2012) καθώς και για τη διερεύνηση της γνωστικής ρύθμισης του συναισθήματος (Kordts-Freudinger, 2015). Ωστόσο, το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης και του συναισθήματος που αφορά στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχεσιακή διάσταση της διδασκαλίας-μάθησης, παραμένει ερευνητικά «ανοιχτό», καθώς δεν έχει προσελκύσει ικανό ερευνητικό ενδιαφέρον μέχρι σήμερα (ελάχιστες ενδεικτικές μελέτες: Hagenauer, Glaeser-Zikuda & Volet, 2015; Hagenauer & Volet, 2014; Postareff et al., 2016; Rowe, Fitness & Wood, 2013). Η παραμελημένη θεματική κερδίζει χώρο στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στην παρουσίαση σχετικών εργασιών στα πρόσφατα συνέδρια της European Association of Learning and Instruction. Ευρήματα σύγχρονων μελετών συμβάλλουν στην ευρύτερη θεματική της συναισθηματικής ρύθμισης (implicit-explicit, μη συνειδητής-γνωστικής ρύθμισης του συναισθήματος). Στο πλαίσιο της μη-συνειδητής συναισθηματικής ρύθμισης, οι μηχανισμοί άμυνας έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν στη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τις προσεγγίσεις μάθησης. Οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας βρέθηκε ότι συνδέονται με την προσέγγιση σε βάθος και τη στρατηγική προσέγγιση, την προτίμηση για μαθήματα που

ενισχύουν την προσωπική κατανόηση και την επίδοση, ενώ οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας, οι μηχανισμοί διαστρέβλωσης της εικόνας και οι νευρωτικοί μηχανισμοί με την επιφανειακή προσέγγιση (Karagiannopoulou, Athanasopoulos & Hyphantis, 2015). Επιπλέον, πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν ότι οι μηχανισμοί άμυνας και η γνωστική ρύθμιση διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών συναισθημάτων και προσεγγίσεων μάθησης. Επίσης, ως διάσταση μη-συνειδητής συναισθηματικής ρύθμισης, βρέθηκε ότι ενισχύουν τη διαμεσολάβηση της γνωστικής ρύθμισης του συναισθήματος στην ανωτέρω σχέση, καταδεικνύοντας τη σημασία τους ως παράγοντα που διαφωτίζει τη μάθηση των φοιτητών και συμβάλλει στη ευρύτερη συζήτηση σχετικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2016; Ρέντζιος, Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2016). Η συμβολή των μηχανισμών άμυνας ως έννοιας που προέρχεται από την ψυχική υγεία και αφορά στη ψυχοδυναμική προσέγγιση στη διερεύνηση της μάθησης (Karagiannopoulou, 2011) θα μπορούσε να αποτελέσει πρόδρομο μιας «υποσχόμενης» ερευνητικής οπτικής, που υποστηρίζει την ψυχοδυναμική οπτική για τη συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας.

Επίλογος

Τα ανωτέρω ευρήματα και τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των αναλύσεων διαμεσολάβησης αφορούν στο διάλογο για τη συμβολή των νευροεπιστημών στην κατανόηση της συγκίνησης και των γνωστικών διεργασιών, στο πλαίσιο του οποίου συζητείται και ο ρόλος των μηχανισμών άμυνας (Rice & Hoffman, 2014). Ο «δρόμος» που πρόσφατα άνοιξαν οι νευροεπιστήμες ανοίγει με τη σειρά του νέες διαδρομές σκέψης και έρευνας. Ο πολύ σύγχρονος προσανατολισμός στις νευροεπιστήμες, κάποιων πρωτοπόρων Κέντρων Έρευνας για τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (π.χ. Antwerp University) και η ανάπτυξη της neural network analysis, επικεντρώνονται σε μια διεπιστημονική ώσμωση και στη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της συμβολής ατομικών παραγόντων (κατά βάση) με τις προσεγγίσεις μάθησης (Donche, Maeyer, Gijbels & van den Bergh, 2016) «αναμένοντας» τη συστηματική συγκρότηση μιας νέας ερευνητικής κατεύθυνσης στη διδασκαλία και στη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243–260.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Buckingham: Open University Press.
- Donche, V., Maeyer, S., Gijbels, D. & H. van den Bergh, (2016). *Methodological challenges in research on student learning*. Antwerp: Garant publishers.
- Entwistle, N.J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Entwistle, N., & Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C., Kreber, C., Anderson, N., Entwistle, & I., McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in Assessment and Feedback*, 75-98. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Entwistle, N.J., & McCune, V. (2004). The conceptual basis of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325–346.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., Karagiannopoulou, E., & Ólafsdóttir, A. (2014) Contributions of different levels of analysis to research into experiences of university learning and teaching. *The Psychology of Education Review*, 38(3), 28-33.
- Entwistle, N., Karagiannopoulou, E., Ólafsdóttir, A., Walker, P. (2016). Research into student learning and university teaching: Changing perspectives. In J., Case & J., Huisman (Eds.), *Investigating Higher Education: A Critical Review of Research Contributions*, 190-208. London: Routledge.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J., & Vermunt, J. (2014) (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*, 232-248. New York, US: Routledge.
- Goertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylänne, S., & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69-80.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Hagenauer, G., Glaeser-Zikuda, M., & Volet, S. (2015). *Teacher emotions in higher education- A comparison between Australia and Germany*. Paper presented in the 16th Biennial EARLI Conference, 25-29 August, Cyprus.
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2016). *Η σχέση μεταξύ της Αίσθησης Συνεκτικότητας του Εαυτού και των Προσεγγίσεων Μάθησης: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, του Γνωστικού Ελέγχου του Συναισθήματος και των Μηχανισμών Άμυνας*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Karagiannopoulou, E. (2006). The experience of revising for essay type examinations: Differences between first and fourth year University students. *Higher Education*, 51, 329- 350.
- Karagiannopoulou, E. (2010). Effects of classroom learning experiences and examination type on students' learning. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(4), 325-342.
- Karagiannopoulou, E. (2011). Revisiting learning and teaching in higher education. A psychodynamic perspective. *Psychodynamic Practice*, 17(1), 5-21.
- Karagiannopoulou, E., Athanasopoulos, V. & Hyphantis, Th. (2015). *Exploring associations between students' defense styles and approaches to learning*. Paper presented in the 16th Biennial EARLI Conference, 25-29 August, Cyprus.

- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 329-350.
- Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2013). Influences on personal understanding: Approaches to learning, perceptions of assessment, and the "meeting of minds". *Psychology Teaching Review*, 13(2), 80-96
- Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (in progress). Students' learning identities and experiences of tutorial teaching: "Meeting the minds" in reaching personal understanding.
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. (2013) Exploring the relationship between experienced students' preference for open and closed-book examinations, approaches to learning and achievement. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 271-296.
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. (2014). Testing two path models to explore relations between experiences of the teaching-learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(1), 26-52.
- Karagiannopoulou, E., Naka, K., Kamtsios, S, Savvidou, E., Michalis, L. (2014) Medical students' approaches to learning before and after the cardiology problem-based learning practice. *Journal of Contemporary Medical Education* 2(3), 152-157.
- Kordts-Freudinger, R. (2016). *Emotional underpinnings of student orientation in higher education teachers*. Paper presented in the 16th Biennial EARLI Conference, 25-29 August, Cyprus.
- Lindblom-Ylänne, S. (2003). Broadening an understanding of the phenomenon of dissonance. *Studies in Higher Education*, 28, 63–77.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high achieving university students. *European Journal of Educational Psychology*, 15, 19–32.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning: i—outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976b) On qualitative differences in learning—ii outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Marton, F., Wen, Q. F. & Wong, K. C. (2005) Read 100 times and the meaning will appear. Changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning during the first two years of their studies. *Higher Education*, 49, 291–318.
- Meyer, J.H.F. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22, 297–316.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation

- of a questionnaire used in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16, 201–215.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Student's approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269–282.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K., & Sinatra, S. (2016). Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Cognition*, (Epub ahead of print, DOI:10.1080/02699931.2016.1204989.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Postareff, L., Hailikari, T., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). *Complex relationship between emotions, deep learning and study success during first study year*. Paper presented in the 16th Biennial EARLI Conference, 25-29 August, Cyprus.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795.
- Ρέντζιος, Χ., Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου Ε. (2016). *Η σχέση μεταξύ των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων και των Προσεγγίσεων Μάθησης. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της μη συνειδητής και της γνωστικής ρύθμισης του συναισθήματος*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Richardson, J.T.E. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867–893.
- Rice, T., & Hoffman, L. (2014). Defense mechanisms and implicit emotion regulation: a comparison of a psychodynamic construct with one form contemporary neuroscience. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 62, 693-708.
- Rowe, A., Fitness, J., & Wood, L.N. (2013). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education, *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Trigwell, K., Ellis, R.A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
- Vermunt, J.D. (2007). The power of learning environments to influence student learning. In N.J. Entwistle & P. Tomlinson (Eds.), *Student learning and university teaching*. *British*

Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends, 73–90. Leicester: British Psychological Society.

Vermunt, J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.

Vermunt, J.D., & Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 75–89.

Watkins, D., & Biggs, J. (1996). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong-Kong: CERC and ACER.

Αναγκαιότητα Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Προσέγγιση μέσα από τη Νέα Θεσμική Θεωρία²⁶

Σοφία Ασωνίτου

Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Αθήνας

Περίληψη

Η αναγκαιότητα για την παιδαγωγική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών Δασκάλων τονίζεται διεθνώς και στην Ελλάδα, καθώς τους προσφέρει αφενός προοπτικές βελτίωσης των σχέσεών τους με τους φοιτητές τους και αφετέρου, τα κατάλληλα "εργαλεία" για να τους υποστηρίξουν στη διδασκαλία τους. Η κοινωνία και η αγορά παροτρύνουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να μετατοπίσει το εκπαιδευτικό της μοντέλο από την εστίαση στο γνωστικό «περιεχόμενο» προς το μοντέλο της «ανάπτυξης ικανοτήτων», που προκειμένου να είναι επιτυχής, προϋποθέτει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δασκάλων, ενισχυμένη με παιδαγωγικές γνώσεις. Στην παρούσα μελέτη, η Νέα Θεσμική Θεωρία προτείνεται ως το θεωρητικό υπόβαθρο, για τις πιθανές αντιδράσεις και στρατηγικές απαντήσεις από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους και τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην προσπάθεια προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης και της διεύρυνσης του ακαδημαϊκού τους ρόλου.

The Necessity to Develop University Teachers' Pedagogical Training. A New Institutional Theory Approach²⁷

Sofia Asonitou

Assistant Professor, Technological Educational Institute of Athens

Abstract

The necessity for the Pedagogical Training of the University Teachers has been recognized globally and in Greece by many stakeholders of the educational field. It can offer to academic teachers new perspectives in their relations with their students and provide proper "tools" in order to support students in their learning. Social and market forces urge Higher Education to shift from "content-based" towards the "competence-based" educational model. This shift in order to be successful presupposes the educational and continuous professional development of academic teachers with strong pedagogical knowledge. In the present study, the New Institutional Theory is suggested as the theoretical background in order to interpret possible reactions and strategic responses by teachers and Higher Education Institutions in the effort towards the reform and broadening of their academic role as it was established so far.

²⁶ Η παρούσα εργασία είναι μέρος μιας έρευνας που χρηματοδοτείται από τον Ειδικό Λογαριασμό Έρευνας του ΤΕΙ Αθήνας, στο πλαίσιο του Εσωτερικού Προγράμματος Ενίσχυσης των Ερευνητών του ΤΕΙ Αθήνας για το 2015.

²⁷ This research is funded by the Special Account for Research Grants of the TEI of Athens, in the framework of the Internal Programme for the Support of the TEI of Athens Researchers, for 2015.

Εισαγωγή

Η ανάγκη για διεύρυνση και αναπροσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των Καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα έχει γίνει μια ορατή αναγκαιότητα από πολλούς ενδιαφερομένους του εκπαιδευτικού πεδίου (Van Looy and Goegbeur, 2007; Postareff et al., 2007; Bound, 2011; Engin and Atkinson, 2015).

Η επαγγελματική και κοινωνική πραγματικότητα ωθεί προς την μετεξέλιξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη βάση της «εκμάθησης του περιεχομένου» (content-based education) προς τη βάση της «ανάπτυξης των ικανοτήτων» (competence-based education) (Ellström, 1997; Hoskins and Crick, 2010; Arquero et al., 2010). Αυτό προϋποθέτει αλλαγές στην εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των Καθηγητών, η οποία θα περιλαμβάνει εκτός από τις επιστημονικές τους γνώσεις και την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση.

Η παιδαγωγική κατάρτιση των Καθηγητών μπορεί να τους προσφέρει μια νέα προοπτική σύνδεσης και σχέσης με τους φοιτητές τους, να τους βοηθήσει στην αναζήτηση της ταυτότητάς τους, να τους ανοίξει ένα παράθυρο σε ένα νέον κόσμο μάθησης, να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες στιγμές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, να τους υποστηρίξει στο να αποφύγουν μια άκαρπη αναπαραγωγή γνώσεων για την οποία συχνά κατηγορούνται, αλλά και να τους εξοπλίσει με τεχνικές και νέες μεθόδους διδασκαλίας (Postareff et al., 2008; Bevins et al., 2011).

Στην παρούσα εργασία, η Νέα Θεσμική Θεωρία προτείνεται ως μια θεωρητική προσέγγιση για να ερμηνεύσουμε τις πιθανές αντιδράσεις και στρατηγικές των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και των Καθηγητών στην προσπάθεια αναμόρφωσης και διεύρυνσης του ακαδημαϊκού τους ρόλου (DiMaggio and Powell, 1983; Powell and DiMaggio, 1991).

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η αποστολή της Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι διττή α) να προσφέρει επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες προς αναζήτηση επαγγελματικής αποκατάστασης και β) να υποστηρίξει την ομαλή μετάβαση των νέων στο κοινωνικό σύστημα, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με την ανάλογη ωριμότητα και δυναμικότητα για να ανταπεξέλθουν σε εποχές αβεβαιότητας. Οι νέοι στην ηλικία εισαγωγής τους στα Α.Ε.Ι. χρειάζονται ακόμη ενίσχυση για να ενδυναμώσουν τις ψυχικές και διανοητικές τους ικανότητες. Αυτή η αποστολή είναι πολύ δύσκολη και οι Καθηγητές χρειάζονται πολύ περισσότερα εφόδια, εκτός από τις «στείρες» επιστημονικές γνώσεις που πήραν και οι ίδιοι κατά την διάρκεια των δικών τους σπουδών.

Η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων γίνεται όλο και περισσότερο δύσκολη για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα η μεγάλη τεχνολογική εξέλιξη που αλλάζει τάχιστα τις επιχειρηματικές διαδικασίες, η παγκοσμιοποίηση, και η απαξίωση και κατάργηση κάποιων επιχειρηματικών κλάδων (Green, 2003; Kupfer, 2011). Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτείται να παρέχει ένα περιβάλλον στο οποίο οι φοιτητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα χρειαστούν κατά την αποφοίτησή τους για να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία. Θα πρέπει, δηλαδή, τα Α.Ε.Ι. να παρέχουν τις δεξιότητες του μέλλοντος και όχι τις δεξιότητες του παρελθόντος, ώστε να αναπτύξουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων τους (Prestwich & Ho-Kim, 2007). Αυτό συνιστά μια

θεσμική μετατόπιση (paradigm shift) από την διδασκαλία των στείων τεχνικών γνώσεων προς την εκμάθηση όλων εκείνων των ικανοτήτων που συντείνουν στην πληρέστερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των αποφοίτων των Α.Ε.Ι.

Η διαδικασία της μάθησης μπαίνει στο επίκεντρο του συστήματος εκπαίδευσης με βάση την «ανάπτυξη των ικανοτήτων». Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να πάρουν ενεργό ρόλο σε αυτή ενώ ο ρόλος του Καθηγητή είναι να παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για αυτή την διαδικασία (Van den Brink et al., 2003; Adler et al., 2004; Tonge and Willett, 2009). Εκτός από την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για την επιστήμη που σπουδάζουν, οι φοιτητές υποχρεούνται στην περαιτέρω απόκτηση ορισμένων μεθοδολογικών ικανοτήτων (π.χ. ανάλυση και σύνθεση της πληροφορίας, λήψη αποφάσεων και διαχείριση έργων), καθώς και συμμετοχικές δεξιότητες (π.χ. ηγετική ικανότητα, ομαδική εργασία και ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις). Νέες προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας απαιτούνται από τους Καθηγητές, οι οποίοι θα πρέπει σταδιακά να «αποχωριστούν» τον παλιό δασκαλο-κεντρικό τους ρόλο, δίνοντας χώρο στους φοιτητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Kimmel, 1995). Η σπουδαιότητα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των αποφοίτων μπορεί όχι μόνο να αυξήσει την απασχολησιμότητά τους κατά την αποφοίτηση αλλά και κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής τους. Ως ενήλικοι θα έχουν ήδη προσλάβει αλλά και αποδεχθεί την αναγκαιότητα βασικών ικανοτήτων κοινωνικοποίησης (social skills), θα έχουν ήδη μια οργανωμένη αντίληψη π.χ. για την διαβίου μάθηση, για τις συμμετοχικές ικανότητες (π.χ. ομαδική εργασία), οι οποίες είτε μπορεί να τους ενδυναμώσουν να αναζητήσουν νέα επαγγελματική αποκατάσταση και νέα εκπαίδευση, είτε να τους κάνει να μειώσουν τις αντιστάσεις στην εκπαίδευση που θα απαιτηθεί να πάρουν ως εκπαιδευόμενοι ενήλικοι (Illeris, 2006).

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των φοιτητών δεν συμβάλλει μόνο στη δημιουργία μελλοντικών επαγγελματιών με καλή «λειτουργικότητα» στο επαγγελματικό περιβάλλον. Μέσα από τις διαδραστικές διδακτικές μεθόδους, την ολιστική αντιμετώπιση θεμάτων, τη συνεργατικότητα, την προσπάθεια για κριτική σκέψη και καλύτερη επικοινωνία (π.χ. προφορικός λόγος, ενεργής ακρόαση) παρέχουμε πολύπλευρη ανάπτυξη των φοιτητών και δημιουργούμε «λειτουργικούς» πολίτες σε πολλούς τομείς της ζωής τους.

Η «καλή» διδασκαλία δεν είναι αρκετή για το περιβάλλον ενός σύγχρονου Πανεπιστημίου. Σταδιακά, όλο και περισσότερο ζητείται από τους Καθηγητές να σχεδιάσουν και να μετρήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών τους. Οι φωνές που ζητάνε λογοδοσία στα Α.Ε.Ι. σχετικά με την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα όλο και πληθαίνουν. Σύμφωνα με τους Hutchings, et al. (2011) η επαρκής προετοιμασία των φοιτητών για τη ζωή, την εργασία και την συμμετοχή τους ως πολίτες του 21^{ου} αιώνα, απαιτεί από τα Πανεπιστήμια να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην καρδιά της Πανεπιστημιακής πρακτικής, που είναι η ενασχόληση με τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Η εξειδίκευση σε ένα γνωστικό πεδίο δεν είναι αρκετή για να εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Αυτοί οφείλουν να δεσμεύονται ενεργά στην αποτελεσματική διάχυση των γνώσεών τους στους φοιτητές τους (Romainville, 1996). Είναι κοινός τόπος πλέον ότι η εξειδίκευση των ακαδημαϊκών δεν εγγυάται ότι αυτοί μπορούν και να μεταφέρουν αυτή τη γνώση στους φοιτητές τους. Η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης οδηγεί τους Καθηγητές να διδάσκουν με τον τρόπο που είχαν διδαχθεί οι ίδιοι. Οι

παλαιότερες μέθοδοι διδασκαλίας όμως είναι πιθανόν να μην είναι πλέον αποτελεσματικές σε μια πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θα πρέπει να ενημερωθούν για τις προσεγγίσεις στη μάθηση, τα θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης και τη σχετική βιβλιογραφία, ειδικά αυτή που σχετίζεται με την επιστήμη τους. Η διαδικασία μάθησης των φοιτητών οφείλει να ενδιαφέρει τους Πανεπιστημιακούς δασκάλους ανεξάρτητα από το γνωστικό τους πεδίο. Διότι οι παιδαγωγικές γνώσεις θα τους διευκολύνουν στη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που επικεντρώνεται στη διαδικασία μάθησης και όχι μόνο στο να δίνει απαντήσεις και να παρέχει πληροφορίες. Πολλές φορές έχουμε ακούσει φοιτητές να λένε ότι «αντιπάθησαν ένα μάθημα επειδή ο καθηγητής / η καθηγήτρια που το δίδασκαν δεν ήταν καλοί». Ένας «ενημερωμένος παιδαγωγικά» καθηγητής ίσως δεν μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλο κίνητρο στον φοιτητή που δεν το έχει, σίγουρα όμως δεν θα δημιουργήσει «αντικίνητρο» σε όσους φοιτητές το έχουν από μόνοι τους. Η συνεχής παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών θα τους υποστηρίξει στην προσπάθειά τους να διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητά τους ως δάσκαλοι (Freudenberg, 2012) αλλά και να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών τους (Trigwell et al., 2000).

Οι Θεσμικές Αλλαγές στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Παρότι σε ευρωπαϊκές χώρες (EU, 2008a,b,c; Bologna, 2008a,b) αλλά και στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί (Νόμος Πλαίσιο 4009/2011) η εισαγωγή δεξιοτήτων μέσω νέων διδακτικών μεθόδων στα ΑΕΙ, ώστε να αναπτυχθούν οι ικανότητες των αποφοίτων, αυτό δεν έχει επιτευχθεί ουσιαστικά για πολλούς λόγους. Οι σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι κάποια από τα εμπόδια προς την επίτευξη των στόχων της αλλαγής προέρχονται από τους Καθηγητές, την υπάρχουσα κουλτούρα και την έλλειψη κατάρτισής τους (Gonzalez et al., 2014; Asonitou, 2015) .

Μια επιτυχημένη αναπροσαρμογή των θεσμών, των κανονισμών και των νόμων μπορεί να γίνει πιο εύκολα, όταν έχει προηγηθεί μια ανάλυση του πεδίου, των πιέσεων που συνηγορούν στις αλλαγές αλλά και των εμποδίων που προκαλούν τις αντιστάσεις. Η εισαγωγή της παιδαγωγικής κατάρτισης στην εκπαίδευση των Καθηγητών, αποτελεί μια θεσμική αλλαγή για την Ανώτατη Εκπαίδευση δεδομένου ότι στην Ελλάδα το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης βασίζεται στην «εκμάθηση του περιεχομένου» (content-based education) και όχι στην «ανάπτυξη των ικανοτήτων» (competence-based education) (Katehi et al., 2011; Panagiotakopoulos, 2012; Kokkos, 2013).

Εάν η θεσμική αλλαγή της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ξεκινήσει και διαχυθεί σταδιακά «από κάτω προς τα πάνω», δηλαδή, ξεκινήσει από τους ίδιους τους Καθηγητές και βαθμιαία εξαπλωθεί εθελοντικά, τότε είναι πιθανόν να μην υπάρξουν εμφανή προβλήματα. Αυτό, βέβαια, ενέχει τον κίνδυνο κάποιοι να μην ακολουθήσουν την παιδαγωγική κατάρτιση, δεδομένου ότι δεν θα αναγνωρίζεται στην εξέλιξη του Καθηγητή και δεν θα υπάρχει ανταμοιβή. Εάν όμως θεσμοθετηθεί η συνεχής παιδαγωγική κατάρτιση των ακαδημαϊκών δασκάλων, αποκτήσει νομιμοποίηση και συμπεριληφθεί στα κριτήρια εξέλιξης μέσω κατάλληλης νομοθεσίας, τότε είναι πιθανόν να υπάρξουν αντιδράσεις από τα Τριτοβάθμια Ιδρύματα ή και από τους Καθηγητές τους ίδιους. Το κάθε Α.Ε.Ι. έχοντας την δική του ξεχωριστή κουλτούρα, τις φιλοδοξίες του, τις πολιτικές του διασυνδέσεις, είναι

πιθανόν να προσπαθήσει να χαράξει τη δική του «στρατηγική αντιμετώπιση» και να προωθήσει την παιδαγωγική κατάρτιση των Καθηγητών με ουσιαστικό ή «τυπικό» τρόπο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην διερεύνηση και ερμηνεία των παραγόντων εκείνων, οι οποίοι υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την αλλαγή στην εκπαίδευση των Καθηγητών να εδραιωθεί, να θεσμοθετηθεί νομικά και να συνεισφέρει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των δυνατοτήτων απασχόλησης των αποφοίτων μας. Το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται είναι αυτό της Νέας Θεσμικής Θεωρίας (Neo-Institutional Theory), όπως εκφράστηκε από τους Meyer και Rowan (1977), DiMaggio και Powell (1983) και Powell και DiMaggio (1991). Η ΝΘΘ μπορεί να χρησιμοποιηθεί εδώ σε συνδυασμό με την Θεωρία Εξάρτησης από Πόρους (Resource Dependence Theory), όπως εκφράστηκε από τους Pfeffer and Salancik (1978). Ο συνδυασμός των δύο θεωριών καταλήγει στην τυπολογία της Oliver (1991) σχετικά με τις στρατηγικές αποφάσεις απέναντι στις πιέσεις για αλλαγές, παρέχοντας ένα πλαίσιο πιθανών στρατηγικών και πολιτικών σε σχέση με τις επιδιωκόμενες θεσμικές αλλαγές.

Η Νέα Θεσμική Θεωρία (Neo-Institutional Theory)

Η Νέα Θεσμική Θεωρία αποτελεί μια από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις στην οργανωσιακή θεωρία, η οποία μπορεί να υποστηρίξει την ανάλυση και κατανόηση των αλλαγών στα οργανωσιακά πεδία (Dacin, Goodstein, και Scott, 2002). Η ΝΘΘ είναι κατάλληλη για την ανάλυση οργανισμών, οι οποίοι απειλούνται από την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος λόγω αλλαγών των καταστάσεων και σύμφωνα με τους DiMaggio και Powell (1983), αυτοί οι οργανισμοί υποχρεούνται να ανταγωνιστούν, όχι μόνο για πόρους και πελάτες, αλλά επίσης για πολιτική εξουσία και θεσμική νομιμοποίηση, για κοινωνική και οικονομική ευρωστία. Η ΝΘΘ έχει χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση θεσμικών εκπαιδευτικών αλλαγών σε διάφορα πλαίσια, όπως είναι ο Καναδάς (Etherington and Richardson (1994), η Ολλανδία (Gornitzka, 1999) η Ισπανία (González, Montano and Hassall, 2014), η Ελλάδα (Asonitou, 2014), η Κίνα (Zhang, Boyce and Ahmed, 2014) και οι ΗΠΑ (Bastedo, 2007).

Οι πρώτες απόψεις της θεωρίας έδιναν έμφαση στο συμβολικό, τελετουργικό και εθιμοτυπικό μετασχηματισμό που υφίσταντο οι οργανισμοί, αλλαγές οι οποίες περισσότερο αντανakλούν μύθους και κατασκευές στο θεσμικό περιβάλλον παρά αυστηρές μετρήσεις κόστους – οφέλους (Meyer & Rowan, 1977). Σύμφωνα με την ΝΘΘ τα οργανωσιακά πεδία εμπλουτίζονται με μύθους και τελετουργίες, που δημιουργούνται όταν εξασκούνται πιέσεις στους οργανισμούς από διάφορες δυνάμεις στο εξωτερικό τους περιβάλλον. Οι διάφορες κυβερνητικές υπηρεσίες είναι κάποιοι από τους πιο ισχυρούς και σημαίνοντες «παίκτες» του περιβάλλοντος, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τους οργανισμούς – είτε μέσω των νόμων είτε μέσω διαφόρων κανονισμών. Η ΝΘΘ ισχυρίζεται ότι οι οργανισμοί συμβιβάζονται με τους θεσμικούς κανόνες και πρότυπα, ώστε να εδραιώσουν τη νομιμοποίησή τους στην κοινωνία και να διατηρήσουν την εξουσία (Deerhouse, 1996). Επομένως, οι οργανισμοί τείνουν να γίνουν ισομορφικοί (isomorphic) και μεταξύ τους και προς τις κοινωνικές επιταγές και συμπεριφορές εάν θέλουν να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους.

Η Θεωρία Εξάρτησης από Πόρους (Pfeffer & Salancik, 1978) ισχυρίζεται ότι οι οργανισμοί εξαρτώνται από άλλους οργανισμούς στο περιβάλλον τους, με τους οποίους μπορεί να μοιράζονται ή και να ανταλλάσσουν πόρους για την επιβίωσή τους. Αυτό, όμως, δεν κάνει τους οργανισμούς ανίσχυρους απέναντι στις πιέσεις του περιβάλλοντος. Οι οργανισμοί είναι ευέλικτοι στις αντιδράσεις τους και θα χρησιμοποιήσουν όλα τα μέσα για να διασφαλίσουν μια σταθερή ροή πόρων, που θα τους εξασφαλίσει την επιβίωσή τους. Σημαντικοί, επίσης, για την επιβίωση του οργανισμού είναι ο εξωτερικός έλεγχος του περιβάλλοντος, οι εξαρτήσεις από άλλους οργανισμούς, οι εσωτερικές σχέσεις εξουσίας, η ηγεσία του οργανισμού καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εσωτερικές σχέσεις εξουσίας είναι μοιρασμένες και επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τις δι-εξαρτήσεις του περιβάλλοντος.

Ο Scott (1995) θεωρεί ότι οι οργανισμοί έχουν στη διάθεσή τους μια ποικιλία από στρατηγικές απαντήσεις στις θεσμικές επιρροές, που προσπαθούν να αλλάξουν την οργανωσιακή τους δομή και απόδοση. Οι απαντήσεις αυτές εξαρτώνται και από τα ειδικά χαρακτηριστικά ή τις διασυνδέσεις του κάθε οργανωσιακού πεδίου. Μια πιθανή στρατηγική απάντηση στις πιέσεις για αλλαγή μπορεί να είναι οι συλλογικές κινητοποιήσεις, για παράδειγμα απέναντι σε νομοθεσία που αφορά άμεσα την Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι οργανισμοί μπορούν, ακόμη, να απαντήσουν ξεχωριστά με διαφορετικούς τρόπους στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και προσδοκίες, που κυμαίνονται από την παθητική αποδοχή ως την ενεργή χειραγώγηση (Oliver, 1991). Οι οργανωσιακές στρατηγικές απαντήσεις στις περιβαλλοντικές πιέσεις εξαρτώνται από τις παρακάτω «εξωτερικές» καταστάσεις: 1) Για ποιο λόγο εξασκούνται πιέσεις (αιτία), 2) ποιος εξασκεί την πίεση (πηγή) 3) ποια είναι η ουσία της πίεσης (περιεχόμενο) 4) πώς και με ποια μέσα εξασκείται (έλεγχος) και 5) πού εξασκείται η πίεση (πλαίσιο).

Τα Α.Ε.Ι. ως οργανισμοί έχουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να αναλυθούν για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις αντιδράσεις τους και τις διαδικασίες αλλαγής τους. Τα δομικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν την δυνατότητα για συλλογικές κινήσεις μέσα στα ΑΕΙ, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν συγκρουόμενα συμφέροντα τα οποία τα κάνουν «δυσκίνητα» στις αλλαγές. Η επαγγελματική αυτονομία, η ακαδημαϊκή ελευθερία, και η δομική διαφοροποίηση όπου «το κάθε Τμήμα αποτελεί το δικό του ξεχωριστό μικρόκοσμο» είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά των Α.Ε.Ι., τα οποία βέβαια διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα και από οργανισμό σε οργανισμό (Gornitzka, 1999). Είναι αυτά τα χαρακτηριστικά και διαφορές, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες όπως το εργασιακό φορτίο και οι αυξημένη ανάγκη πόρων, τα οποία αντανακλώνται στις διαδικασίες αλλαγής, για παράδειγμα στην ανάπτυξη νέου προγράμματος σπουδών, στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ή σε μια προτεινόμενη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία.

Συμπεράσματα

Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα υφίσταται οικονομικές, δομικές, θεσμικές και κοινωνικές πιέσεις την τελευταία δεκαετία. Οι αλλαγές που διενεργούνται πολύ σύντομα τίθενται σε αμφισβήτηση από κάποιες άλλες πλευρές και υπάρχει ένα γενικό κλίμα δυσαρέσκειας παρά το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των ελληνικών ΑΕΙ διαπρέπουν στο εξωτερικό είτε ως μεταπτυχιακοί φοιτητές είτε ως νέοι επιστήμονες.

Από την μία πλευρά, ο ανταγωνισμός της αγοράς όλο και μεγαλώνει ενώ από την άλλη, οι κοινωνικές προσδοκίες αποζητούν την ουσιαστική σύνδεση του δημόσιου Α.Ε.Ι. με το παρόν και το μέλλον, με τις προσδοκίες των φοιτητών για μια καλύτερη ζωή αλλά και με την εσωτερική αναζήτηση της ταυτότητάς τους (Illeris, 2016). Οι φοιτητές θέλουν να έχουν τη βεβαιότητα ότι δεν χάνουν το χρόνο τους, παρακολουθώντας παρωχημένες γνώσεις μέσω μιας παραδοσιακής δασκαλο-κεντρικής διδακτικής μεθοδολογίας. Ο σημερινός φοιτητής είναι πολύ πιο απαιτητικός από τον φοιτητή της δεκαετίας του 1990. Για αυτό το λόγο, όταν δεν βρίσκει ενδιαφέρον μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, προτιμάει να βρίσκεται κάπου αλλού. Αυτό αντανακλάται και σε ένα μήνυμα γραμμένο στον τοίχο ενός δημόσιου ΑΕΙ: «όταν η ρουτίνα μπαίνει από την πόρτα, ο φοιτητής δραπετεύει από το παράθυρο».

Προφανώς οι πιέσεις για αλλαγές στα Α.Ε.Ι. είναι πολλές, έρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις και συσσωρεύονται αρκετές φορές στους ώμους των Καθηγητών. Κατά τον Illeris (2016: 306) η διαδικασία της μάθησης δεν είναι μόνο μια τυπική κοινωνική δομή αλλά θεωρείται η ως «ενσωμάτωση των εσωτερικών ψυχολογικών διεργασιών ... και των διεργασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του».

Ο Καθηγητής διδάσκει, υποστηρίζει, επηρεάζει, απογοητεύει μερικές φορές, λειτουργεί ως μέντορας και ως σύμβολο (ακόμη και χωρίς να το συνειδητοποιεί) για τους φοιτητές του / τις φοιτήτριές του οι οποίοι έχουν πράγματι πολλές προσδοκίες από αυτόν. Δεν μπορεί, λοιπόν, ο ίδιος να λειτουργεί «τυφλά», χωρίς την απαραίτητη υποδομή για να συνειδητοποιεί τι υπάρχει πίσω από το προφανές. Για αυτό το λόγο χρειάζεται ξεχωριστή υποστήριξη, εξειδικευμένες γνώσεις, συνεχή παιδαγωγική κατάρτιση, ακόμη και γνώσεις Ψυχολογίας, για να ενδυναμώσει ως επαγγελματίας και να αντιμετωπίσει της προκλήσεις του μέλλοντος και την αβεβαιότητα της παγκοσμιοποιημένης πλέον κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adler, W. R., Whitting, H. R. and Wynn-Williams, K. (2004). Student-led and teacher-led case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course. *Accounting Education*, 13 (2), 213-229.
- Arquero, J.L., González, J.M., Hassall, T., Joyce, J., Germanou, E. & Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *EuroMed Journal of Business*, 5 (3), 345-362.
- Asonitou, S. (2014). *Embedding generic employability skills in Greek Accounting Education Studies: Development and Impediments*, Unpublished PhD. UK: Business School, Sheffield Hallam University.
- 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*, 2(3), 14-26.
- Bastedo, N.M. (2007). Bringing the State Back In: Promoting and Sustaining Innovation in Public Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 155-170.

- Bevins, S., Jordan, J. and Perry, E. (2011). Reflecting on professional development, *Educational Action Research*, 19(3), 399-411.
- Bologna (2008a). *Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*, in: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm>.
- Bologna (2008b). *Bologna seminar on ECTS based on learning outcomes and student workload*, in: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Moscow2008.htm>
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119.
- Dacin, M.T., Coodstein, J. & Scott, W.R. (2002). Institutional theory and institutional change: introduction to the special research forum. *Academy of Management Journal*, 45(1), 45-56.
- Deephouse, I. D. (1996). Does Isomorphism Legitimate?. *Academy of Management Journal*, 39(4), 1024-1039.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Review*, 48, 147-160.
- Ellstrom, P. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6,7), 266-273.
- Engin, M., & Atkinson, F. (2015). Faculty Learning Communities: A Model for Supporting Curriculum Changes in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 164-174.
- Etherington, D. L. & Richardson, J. A. (1994). The University Context of Accounting Education in Canada. *Contemporary Accounting Research*, 10, 3-14.
- EU (2008a). *Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM(2008) 425 {SEC(2008) 2177}.
- EU (2008b). *Modernisation of Higher Education, Lifelong Learning, Policies and Programmes*, European Commission.
- EU (2008c). *New Skills for New Jobs*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels, COM (2008) 868 final {SEC (2008) 3058}.
- Freudenberg, B. (2012). Show me the evidence: How the scholarship of learning and teaching is critical for modern academics. *Journal of the Australasian Tax Teachers Association*, 7 (1), 171-190
- Gonzalez, J.M.G., Arquero Montano, J.L. & Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130.

- Gornitzka, A. (1999). Governmental Policies and Organizational Change in Higher Education. *Higher Education*, 38(1), 5-31.
- Green, A. E. (2003). Labour Market Trends, Skill Needs and the Ageing of the Workforce: A Challenge for Employability?. *Local Economy*, 18(4), 306-321.
- Hoskins, B., & Crick, R.D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Hutchings, P., Huber, M., & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered*. Jossey – Bass: San Francisco, 3.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Learning*, 25(1), 15-28.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε, οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Katehi, L., Hernes, G., Naylor, D., Ritzen., J. & Sexton, J. (2011). *International Advisory Committee's Report on Higher Education in Greece*, Athens: Greek Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs Publications.
- Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.
- Kokkos, A. (2013). The need of enhancing cores skills: the Greek case. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 1-11.
- Kupfer, A. (2011). Towards a theoretical framework for the comparative understanding of globalisation, higher education, the labour market and inequality. *Journal of Education and Work*, 24 (1,2), 185-208.
- Meyer, J. W., & Rowan, T. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Panagiotakopoulos, A. (2012). Employability skills development in Greek higher education institutions (HEIs), Implications for policy makers. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2(2), 141-150.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The External Control of Organizations; a Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row Publishers.
- Postareff, L, Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Postareff, L, Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. (1991). *The New institutionalism in organisational analysis*, Chicago: The University of Chicago Press.

- Prestwich, R., & Ho-Kim, T. (2007). Knowledge, Skills and Abilities of International Business Majors: What We Teach Them versus What Companies Need Them to Know. *Journal of Teaching in International Business*, 19(1), 29-55.
- Romainville, M. (1996). Teaching and research at university: A difficult pairing. *Higher Education Management*, 8, 135.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks: Sage.
- Tonge, R., & Willett, C. (2009). Learning to think: Using Coursework to Develop Higher-order Academic and Practitioner Skills among Final Year Accounting Students, *Accounting Education: An International Journal*, 18(2), 207-226.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prossner, M. (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research and Development*, 19 (2), 155-156,
- Van den Brink, H., Kokke, K., De Loo, I., Nederlof, P. & Versteegen, B. (2003). Teaching management accounting in a competencies-based fashion. *Accounting Education*, 12(3), 245-259.
- Van Looy, L., & Goegbeur, W. (2007). Teachers and teacher trainees as classroom researchers: beyond Utopia?. *Educational Action Research*, 15(1), 107-126.
- Zhang, G., Boyce, G. & Ahmed, K. (2014). Institutional changes in university accounting education in post-revolutionary China: From political orientation to internationalization. *Critical Perspectives on Accounting*, 25, 819-843.

Διδακτικές οπτικές και κριτικά στοχαστικές διεργασίες διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση δύο ερευνητικών εργαλείων

*Δρ. Γεωργία Ρωτίδη
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών*

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο επιχειρούμε να παρουσιάσουμε δύο ερευνητικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά, προκειμένου να διερευνηθεί η διδακτική οπτική Τριτοβάθμιων διδασκόντων καθώς και το επίπεδο της κριτικά στοχαστικής διεργασίας επί της οποίας αυτή η οπτική εδράζεται. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο των Pratt & Collins, Teaching perspectives Inventory (TPI) και το μοντέλο ημιδομημένων συνεντεύξεων των Kreber & Cranton, Scholarship of Teaching (Soft). Το μοντέλο Soft διακρίνει τρεις τομείς της γνώσης για τη διδασκαλία (Σκοποθέτηση, Παιδαγωγική/ Ψυχολογική και Διδακτική γνώση) και τρία είδη κριτικού στοχασμού (επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας και επί των βασικών παραδοχών) που θα μπορούσαν να στηρίξουν κάθε μία από τις προαναφερόμενες περιοχές. Δεδομένου ότι ερευνητικά ευρήματα έχουν αποκαλύψει πιθανούς συσχετισμούς μεταξύ των αντιλήψεων των Τριτοβάθμιων διδασκόντων και του επιπέδου των κριτικά αναστοχαστικών τους διεργασιών, ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, το TPI, ικανό να ανιχνεύει τις πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τους στόχους του διδάσκοντα και τις συνακόλουθες διδακτικές του ενέργειες/πρακτικές, προτείνεται για συμπληρωματική αξιοποίηση μαζί με το μοντέλο Soft. Περαιτέρω συσχετισμοί μεταξύ αυτών των δύο εργαλείων συζητούνται διεξοδικά.

Teaching Perspectives and Critical reflective processes of University professors: presentation of two research tools and their correlation

*Dr. Georgia Rotidi
PhD, University of Patras*

Abstract

This paper presents two research tools that could be used in combination in order to explore University professors' different teaching perspectives and the kind of critical reflection that underpins these perspectives. It is about Pratt & Collins' "Teaching Perspectives Inventory" (TPI) and Kreber & Cranton's "Scholarship of Teaching" (Soft) model. Soft model distinguishes between three domains of teaching knowledge (Curricular, Pedagogical/Psychological and Instructional) and three kinds of critical reflection (Content, Process and critical reflection of Assumptions) that could underpin each one of the aforementioned domains. Provided that research results have revealed possible correlations between professors' beliefs and the level of their reflectivity, a valid and reliable research tool, as the TPI, adapted to detect academics' beliefs about teaching and learning, intentions and teaching actions, is suggested as a complementary one to the Soft model. Further correlations between these tools are discussed thoroughly.

Ο κριτικός στοχασμός και οι τομείς γνώσης των διδασκόντων: Το μοντέλο Soft

Λαμβάνοντας υπόψη την εκτίμηση ότι, κατά το πλείστον, εμπειρικές έρευνες με θεωρητικό πλαίσιο τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, είναι πολύ «γενναιόδωρες» στη διαπίστωση παρουσίας κριτικού στοχασμού (κυρίως επί των βασικών υποθέσεων ενός συλλογισμού), κρίνεται αναγκαία η παροχή πιο «στερέων» δεδομένων που επιβεβαιώνουν την πραγμάτωσή του. Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη ξεκάθαρων δεικτών των επιπέδων της κριτικά στοχαστικής διεργασίας, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν από την Kreber, (2004, 2005), αποτελεί ένα άρτιο μοντέλο εμπειρικής έρευνας (Taylor, 2007), που βοηθά την κωδικοποίηση της παρουσίας ή και των επιπέδων του κριτικού στοχασμού των υποκειμένων. Το εν λόγω μοντέλο συνιστά επομένως, ένα ευέλικτο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο.

Εκκινώντας από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης οι Kreber & Cranton (2000) σχεδίασαν το μοντέλο Scholarship of Teaching -Soft-, που αφορά τη μάθηση/γνώση των διδασκόντων υπό τις ακόλουθες παραδοχές: α) ότι αυτοί αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, β) ότι η γνώση/μάθησή τους δομείται μέσω των τριών επιπέδων κριτικού στοχασμού, όπως τα διακρίνει ο Mezirow (1991): επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας και επί των βασικών υποθέσεων ενός συλλογισμού, και γ) ότι η μάθηση διακρίνεται σε τρία είδη: εργαλειακή, επικοινωνιακή και χειραφετική. Το μοντέλο δοκιμάστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις (Kreber, 2005), με διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Kreber, 2004, 2005). Επίσης, έχει ελεγχθεί η δυνατότητα εφαρμογής και η αποτελεσματικότητά του στην ανίχνευση δεικτών κριτικού στοχασμού σχετικά με τη γνώση περί διδασκαλίας, με σκοπό να καταστήσει τη διεργασία του κριτικού στοχασμού πιο συγκεκριμένη, διακριτή και τα αποτελέσματά της αξιόπιστα (Kreber, 2005; Rotidi & Karalis, 2014; Ρωτίδη, 2015). Ένα παράδειγμα τέτοιων δεικτών είναι το ακόλουθο: «Πειραματισμός με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για να διευκολυνθεί η μάθηση των φοιτητών.» (Kreber & Castleden, 2009:521). «Παρακολουθώντας τρέχουσες εξελίξεις αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης αναπροσαρμόζω ανάλογα τις δικές μου διδακτικές πρακτικές» (Ρωτίδη, 2015:265). [κριτικός στοχασμός επί των βασικών υποθέσεων στον τομέα της διδακτικής γνώσης].

Το μοντέλο βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές πηγές γνώσης περί διδασκαλίας, η προσωπική διδακτική εμπειρία και η εκπαιδευτική θεωρία/έρευνα, και ότι οι διδάσκοντες είναι πιθανό να εμπλέκονται σε κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου, επί της διεργασίας ή επί των βασικών υποθέσεων στην καθημερινή τους διδασκαλία. Εξετάζει συνεπώς, το αν και σε ποιο βαθμό εμπλέκονται στους διαφορετικούς τύπους κριτικού στοχασμού, αλλά και διερευνά εμπειρικά συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν και οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν ως δείκτες αυτών των τύπων (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2005). Επιπρόσθετα, προτείνει και μία λίστα από αυτού του είδους τους δείκτες, οι οποίοι προέκυψαν ως αποτέλεσμα θεωρητικών μελετών και προσεγγίσεων αλλά έχουν επίσης, ελεγχθεί και εμπλουτιστεί, μέσω εμπειρικής έρευνας (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2004, 2005). Οι δείκτες αυτοί λειτουργούν ως «έλεγχος της αξιοπιστίας» των παραδοχών και των πεποιθήσεων των διδασκόντων. Το μοντέλο Soft διακρίνει τα εξής επίπεδα διδακτικής γνώσης:

Γνώση για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας (Curricular Knowledge): σχετίζεται με τους σκοπούς, τους στόχους και τη λογική από την οποία διέπεται η διδασκαλία ενός συγκεκριμένου διδακτικού περιεχομένου και με τις σκέψεις του διδάσκοντα για το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και με την οπτική του σχετικά με τους στόχους στους οποίους αποβλέπει η εκπαίδευση: γνώση σχετικά με την ικανότητα αξιολόγησης της ποιότητας των μαθησιακών στόχων, της συμβολής του διδακτικού αντικειμένου στην υπάρχουσα γνώση των φοιτητών, της επίδρασης που μπορεί να έχει αυτό στις μαθησιακές τους δεξιότητες (Kreber & Cranton, 2000). Ή αλλιώς, γνώση για τους γενικούς ή και τους ειδικούς στόχους στους οποίους αποβλέπει η διδασκαλία ενός διδακτικού αντικειμένου, τους γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς (Kreber & Castleden, 2009).

Παιδαγωγική/Ψυχολογική γνώση (Pedagogical/Psychological knowledge): σχετίζεται με το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και το πώς μπορεί να διευκολυνθεί η μαθησιακή διεργασία. Εμπεριέχει την κατανόηση του μαθησιακού στυλ, της γνωστικής διεργασίας που εμπεριέχεται στη μάθηση και τις δυναμικές που αναπτύσσονται στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Συνδέεται με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθησιακού περιεχομένου, με τη διευκόλυνση της ανταπόκρισης του εκπαιδευόμενου στα μαθησιακά καθήκοντα, με την υποκίνηση της κριτικά στοχαστικής σκέψης και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2004; Kreber, 2006): γνώση σχετικά με τον τρόπο υποκίνησης εκπαιδευόμενων με διαφορετικό στυλ μάθησης, του πότε να χρησιμοποιηθούν διάφορα υλικά διδασκαλίας, της ικανότητας να δοθεί μια ενδιαφέρουσα διάλεξη, της διευκόλυνσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων, της παροχής βοήθειας σε αυτούς για την υπέρβαση μαθησιακών δυσκολιών, της ενθάρρυνσης της κριτικής σκέψης τους, της χρήσης συγκεκριμένων τεχνικών που ενισχύουν τη μάθηση, του πότε και πώς παρέχεται ανατροφοδότηση, της αξιολόγησης της ποιότητας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών (Kreber & Cranton, 2000). Ή αλλιώς, γνώση για τη μάθηση και την ανάπτυξη (Kreber & Castleden, 2009).

Διδακτική/Εκπαιδευτική γνώση των διδασκόντων (Instructional knowledge): σχετίζεται με τις διδακτικές ενέργειες/πρακτικές και διεργασίες, τον σχεδιασμό των μαθημάτων, τις επιλεγόμενες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2004; Kreber, 2006) και αποτελεί, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, τη λογική συνέπεια της Παιδαγωγικής γνώσης (Kreber, 2004:31): γνώση για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού, τον τρόπο διευκόλυνσης της συζήτησης μέσα στην τάξη, τη χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, της προετοιμασίας μιας διάλεξης, της σύνταξης διδακτικών σκοπών και στόχων, της δόμησης καλών τεστ αξιολόγησης (Kreber & Cranton, 2000). Ή αλλιώς γνώση για τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Kreber & Castleden, 2009).

Υπό μορφή ερωτήσεων, ο μεταξύ τους συσχετισμός μπορεί να αποδοθεί ως εξής: «ποιοί είναι οι σκοποί και οι στόχοι στους οποίους αποβλέπει η διδασκαλία μου;» (Γνώση για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας), «με ποιο τρόπο οι φοιτητές μου μαθαίνουν και αναπτύσσονται προς την κατεύθυνση αυτών των σκοπών και των στόχων;» (Παιδαγωγική/Ψυχολογική γνώση) και «τι πρέπει να γίνει προκειμένου να βελτιστοποιηθεί αυτή η μαθησιακή ή αναπτυξιακή διαδικασία;» (Διδακτική γνώση) (Kreber, 2006:95). Είναι φανερό ότι οι σκοποί οι οποίοι αναγνωρίζονται ως αποτέλεσμα μιας κριτικά στοχαστικής διεργασίας στον τομέα της γνώσης για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας επηρεάζουν και τη στοχαστική

διεργασία αναφορικά και με τους άλλους δύο τομείς της γνώσης -Παιδαγωγική/Ψυχολογική και Διδακτική- (Kreber, 2006).

Ειδικότερα, σε επίπεδο μελλοντικής αξιοποίησης του μοντέλου Soft ως ερευνητικού εργαλείου, έχουν κατατεθεί από τις δημιουργούς του οι ακόλουθες σκέψεις/προτάσεις: α) ότι μια μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να διεξαχθεί σε ένα ευρύτερο φάσμα διαφορετικών Πανεπιστημιακών τμημάτων που ανήκουν στο ίδιο επιστημονικό πεδίο (Kreber & Castleden, 2009), όπως και σε ευρύτερο φάσμα επιστημονικών πεδίων, β) ότι μια μελλοντική έρευνα θα ήταν καλό να συνεξετάσει τις ποικίλες σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των Πανεπιστημιακών διδασκόντων για τη διδασκαλία, της επιστημολογικής δομής των επιστημονικών πεδίων και των ειδών κριτικού στοχασμού στους τρεις τομείς της γνώσης τους, και γ) ότι είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλοι δείκτες κριτικού στοχασμού, εκτός αυτών που επιβεβαιώθηκαν μέσω των εμπειρικών ερευνών με το μοντέλο Soft (Kreber, 2006).

Πράγματι, η αξιοποίηση του μοντέλου συνδυαστικά με ένα ερευνητικό εργαλείο που ανιχνεύει τις διδακτικές οπτικές/αντιλήψεις των τριτοβάθμιων διδασκόντων, προερχόμενων από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων/γνωστικών αντικειμένων, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προχωρήσει σε σημαντικούς συσχετισμούς μεταξύ των προαναφερόμενων παραμέτρων (διδακτικές οπτικές, πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, διδακτικοί στόχοι, επακόλουθες διδακτικές ενέργειες και ο βαθμός της μεταξύ τους συνοχής –διδακτικό προφίλ-, επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο και επίπεδο της κριτικά στοχαστικής διεργασίας των διδασκόντων). Ένα τέτοιο είδους ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Το ερωτηματολόγιο Teaching Perspectives Inventory (TPI) των Pratt & Collins

Το ερωτηματολόγιο Teaching Perspectives Inventory (TPI) προέκυψε κατόπιν μελέτης της οπτικής περί διδασκαλίας 253 εκπαιδευτών ενηλίκων από τον Καναδά, το Χονγκ-Κονγκ, τη Σιγκαπούρη και τις ΗΠΑ (Pratt & associates, 2005). Ως οπτική ορίζεται ένα αλληλοσχετιζόμενο σύστημα πεποιθήσεων και προθέσεων/στόχων που νοηματοδοτεί και αιτιολογεί τις επακόλουθες διδακτικές ενέργειες/πρακτικές. Η «διδακτική οπτική συνιστά το φακό μέσω του οποίου ο διδάσκων βλέπει τον κόσμο της διδασκαλίας και της μάθησης» (Pratt, 2005:33). Οι οπτικές που εντοπίστηκαν μέσω εκτενών συνεντεύξεων και επιτόπιας παρατήρησης (Pratt & associates, 2005) είναι οι εξής:

Οπτική Μεταβίβασης/μετάδοσης της γνώσης (Transmission): η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί ουσιαστική δέσμευση με το περιεχόμενο του μαθήματος ή το γνωστικό αντικείμενο. Ο ρόλος του διδάσκοντα εστιάζει στην αποτελεσματική μετάδοση του μαθησιακού περιεχομένου και στην αποδοτική διαχείριση της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η πεποίθηση ότι υφίσταται ένα σχετικά σταθερό σώμα γνώσης και/ή διαδικασιών που πρέπει να αναπαραχθεί από τους εκπαιδευόμενους, κατέχει κεντρική θέση στη σκέψη του διδάσκοντα. Ο διδάσκων καθορίζει τα δεδομένα, με βάση τα οποία αξιολογείται το μαθησιακό αποτέλεσμα, προσδιορίζει τους διδακτικούς στόχους, παρέχει σαφείς και καλά οργανωμένες διαλέξεις όπως και απαντήσεις σε ερωτήματα, ξεκαθαρίζει τυχόν παρερμηνείες, διορθώνει λάθη και αναπτύσσει αντικειμενικά μέσα αξιολόγησης (Pratt, 2005:218-219).

Οπτική της Μαθητείας (Apprenticeship): η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια διεργασία κοινωνικοποίησης των εκπαιδευόμενων σε νέες συμπεριφορικές νόρμες και τρόπους εργασίας. Η οπτική αυτή στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η εξειδικευμένη γνώση μαθαίνεται καλύτερα σε περιβάλλοντα όπου μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Οι διδάσκοντες παρέχουν εννοιολογικά μοντέλα σκέψης σχετικά με την εφαρμογή της γνώσης, παρέχουν επίσης ανατροφοδότηση, απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τη γνώση τους, επιτρέπουν τη συμμετοχή σε αυθεντικούς τύπους πρακτικής, παρέχουν καθοδήγηση ως προς την προοδευτική κατάκτηση του μαθησιακού περιεχομένου, ενώ διδάσκουν και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και το διδακτικό περιεχόμενο του τομέα τους (γεγονότα, έννοιες, διαδικασίες, θεωρίες) (Pratt, 2005:225-226).

Οπτική της Ανάπτυξης (Developmental): η αποτελεσματική διδασκαλία οφείλει να σχεδιάζεται και να πραγματώνεται υπό την οπτική του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με την οπτική της Ανάπτυξης, η πεποίθηση στη δυνατότητα ανάδυσης ολοένα και πιο σύνθετων και περίπλοκων μορφών σκέψης, σχετικών με το μαθησιακό περιεχόμενο, το γνωστικό αντικείμενο ή την πράξη, είναι θεμελιώδης. Οι διδάσκοντες δοκιμάζουν τις ικανότητες του εκπαιδευόμενου να κατανοήσει ο ίδιος το μαθησιακό περιεχόμενο, παρέχουν περισσότερες ερωτήσεις παρά απαντήσεις, με στόχο να αλλάξουν τις εννοιολογικές δομές των εκπαιδευόμενων και ενισχύουν βαθιές προσεγγίσεις της μάθησης (Pratt, 2005:234-235).

Οπτική της Γαλούχησης (Nurturing): η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει ότι η μακροπρόθεσμη, σκληρή και επίμονη προσπάθεια για να φτάσει κάποιος σε ένα επίτευγμα, έρχεται από την καρδιά και όχι από το μυαλό. Επίσης, οφείλει να σέβεται την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου. Αυτή η οπτική στηρίζεται στην πεποίθηση ότι υφίσταται μια κρίσιμης σημασίας σχέση μεταξύ της αυτοεικόνας του εκπαιδευόμενου και της μάθησης. Ο πρωτεύων ρόλος του διδάσκοντα είναι να ενισχύσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, να εμπλακεί, δείχνοντας ενσυναίσθητική κατανόηση, με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, να ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων του και να τον υποκινήσει, ενώ παράλληλα να δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του γι' αυτόν (Pratt, 2005:239-240).

Οπτική της Κοινωνικού Μετασχηματισμού (Social reform): η αποτελεσματική διδασκαλία επιζητά να αλλάξει την κοινωνία με ουσιαστικό τρόπο. Η κυρίαρχη παράμετρος αυτής της οπτικής είναι ένα σαφές και καλά διαρθρωμένο ιδανικό, υπό μορφήν μιας κοινωνικής, πολιτικής ή ηθικής επιταγής, ένα ιδανικό κατάλληλο για όλους και αναγκαίο για μια καλύτερη κοινωνία. Οι διδάσκοντες αφυπνίζουν τους εκπαιδευόμενους σχετικά με αξίες και ιδεολογίες, οι οποίες εμπεριέχονται σε κείμενα και κοινότητες πρακτικές εντός των επιστημονικών τους πεδίων και των γνωστικών τους αντικειμένων. Επίσης, προκαλούν το κοινωνικό κατεστημένο και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να υιοθετήσουν μια κριτική στάση (μέσω κριτικά στοχαστικής αποδόμησης), αλλά και τους ενδυναμώνουν στο να αναλάβουν κοινωνική δράση (Pratt, 2005:246-247).

Το TPI μετράει και τις πέντε προαναφερόμενες οπτικές και βρίσκει την κύρια ή τις κύριες οπτικές του εκάστοτε υποκειμένου, καθώς και ποιες/ποια αποτελεί το υπόβαθρο των/της κύριας οπτικής (εφεδρική οπτική) και ποιες/ποια υπολείπεται έναντι των άλλων (υπολειπόμενη οπτική) (Pratt et al., 2001)²⁸. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45

²⁸ για μια πιο εκτενή αναφορά σχετικά με το πώς ανιχνεύθηκαν οι 5 οπτικές, όπως επίσης και για την «ψυχομετρική σταθερότητα» (psychometric stability) του ερωτηματολογίου -βλ. Collins & Pratt, 2011.

ερωτήσεις-μονάδες (Items), οι οποίες ταξινομούνται στην κατάλληλη οπτική με ακρίβεια πάνω από 95% (Pratt et al., 2001). Οι ερωτήσεις-μονάδες αυτές ταξινομούνται σε ομάδες των 15 (15 για τις πεποιθήσεις, 15 για τις προθέσεις και 15 για τις πρακτικές των διδασκόντων). Αυτές οι οποίες σχετίζονται με τις πρακτικές και τις προθέσεις βαθμολογούνται με βάση τις επιλογές των ερωτώμενων από μια πεντάβαθμη κλίμακα με διαβαθμίσεις από το «ποτέ» μέχρι το «πάντοτε», ενώ όσες σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους βαθμολογούνται στη βάση μιας πεντάβαθμης κλίμακας με διαβαθμίσεις από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ απόλυτα» (Pratt et al., 2001). Προκειμένου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ζητείται από τους διδάσκοντες να επικεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και στους εκπαιδευόμενούς τους.

Ας σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται και διερευνώνται οι πεποιθήσεις και οι οπτικές των διδασκόντων από τους Pratt & Associates (2005), τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μέσω ερωτήσεων που προτείνονται για συνεντεύξεις (Pratt & Associates, 2005), έχει εκτιμηθεί ως ιδιαίτερα σημαντικός και έχει αξιοποιηθεί ως θεωρητικό πλαίσιο και ως ερευνητική μέθοδος, σε συνδυασμό με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τον Edward Taylor (2002, 2003) σε εμπειρικές έρευνες σχετικές με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές εκπαιδευτών ενηλίκων. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο TPI έχει ήδη συμπληρωθεί από το 2001 έως το 2010, από περισσότερους από 100.000 διδάσκοντες διαφορετικών βαθμίδων Εκπαίδευσης, προερχόμενους από 100 χώρες (Collins & Pratt, 2011).

Σύμφωνα με τους Pratt & Associates (2005) οι πεποιθήσεις, οι οποίες και αποτελούν τα κύρια δομικά στοιχεία μιας οπτικής, προκύπτουν από τα λεγόμενα, τις προθέσεις, τους στόχους και εν τέλει τις πράξεις των διδασκόντων και διακρίνονται σε:

Επιστημολογικές (Epistemic): σχετικές με τη φιλοσοφία του διδάσκοντα περί της γνώσης, τις παραδοχές του σχετικά με τη φύση, τη χρήση, την εγκυρότητα και τον τρόπο αναπαραγωγής της γνώσης (σ.72-73, 206). Παράμετροί τους αφορούν: α) τη γνώση, β) τη μάθηση και γ) την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων. Σχετίζονται με τις ατομικές δεσμεύσεις του διδάσκοντα και οδηγούν στο επίκεντρο των πεποιθήσεών του.

Κανονιστικές (Normative): σχετικές με τη διδακτική πρακτική των διδασκόντων, με τα ιδανικά μέσω των οποίων αξιολογούν τον εαυτό τους, με τους ρόλους και τις ευθύνες τους σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης, τη στάση τους ως προς το μαθησιακό περιεχόμενο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευόμενούς τους (σ.76, 210). Αφορούν τις κοινωνικές νόρμες που επηρεάζουν την οπτική τους, τις μορφές της εξουσίας που υιοθετούν, τον τρόπο που επικοινωνούν με τους εκπαιδευόμενους (σ.208). Οι ρόλοι αποτελούν παράγωγο των πεποιθήσεών των διδασκόντων σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. Ό,τι πιστεύουν για τη γνώση, επηρεάζει την αντίληψη για το ρόλο τους, και ό,τι αντίστοιχα πιστεύουν για τις ευθύνες τους, επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών τους. Από την άλλη πλευρά, το είδος των πεποιθήσεών τους σχετικά με τη γνώση έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων και ευθυνών, ενώ οι πεποιθήσεις τους για το ρόλο και την εξουσία του διδάσκοντα σε σχέση με το μαθησιακό περιεχόμενο, ασκούν ισχυρή επιρροή στο τι θεωρείται αξιόπιστη απόδειξη του ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν εμπεδώσει το μαθησιακό περιεχόμενο (σ.211). Συνεπώς, επιστημολογικές και κανονιστικές πεποιθήσεις δεν μπορούν παρά να αλληλεξαρτώνται και να αλληλο-προσδιορίζονται.

Διαδικαστικές (Procedural): σχετικές με τις πράξεις και τις προθέσεις των διδασκόντων, τους σκοπούς και τους στόχους που προκύπτουν από τις ρουτίνες, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της διδασκαλίας (σ.79). Ακόμα όμως, και οι δραστηριότητες ρουτίνες που υιοθετούν οι διδάσκοντες (π.χ. τεχνικές όπως η διάλεξη ή η συζήτηση) και που κατ' αρχήν, φαίνονται να είναι ουδέτερες, εμποτίζονται από τις προθέσεις τους και τεκμηριώνονται λογικά με βάση τις υπονοούμενες δομές των πεποιθήσεών τους σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και το ρόλο του διδάσκοντα. Οι δομές αυτές απαρτίζονται από δύο ειδών πεποιθήσεις (σ.211-212):

α) τακτικές (tactical knowledge): σχετίζονται με το πώς και το πότε να προσαρμόζονται οι προθέσεις (στόχοι) και οι ενέργειες (μέσα/διδακτικές πρακτικές) των διδασκόντων στις τρέχουσες συνθήκες της διδασκαλίας. Αφορούν αποφάσεις και κρίσεις οι οποίες στηρίζονται λογικά στη διδακτική εμπειρία και υπερβαίνουν τις τεχνικές, τις ρουτίνες και τις δοκιμασμένες συνταγές της διδασκαλίας.

β) στρατηγικές: τεκμηριώνουν λογικά τις τακτικές πεποιθήσεις σχετίζονται με το γιατί οι ρυθμίσεις στις προθέσεις και στη δράση τους είναι απαραίτητες (σ.211-212) και αποτελούν την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των πεποιθήσεων που εδράζονται στη συσσωρευμένη προσωπική εμπειρία του διδάσκοντα από αυτές που προκύπτουν μέσω της στοχαστικής πρακτικής του. Διακρίνονται σε:

i) περιστασιακές (casual) που αφορούν τη σχέση των μέσων και των σκοπών της διδασκαλίας, προλέγοντας ότι μια ενέργεια είναι πιθανότερο να είναι πιο αποδοτική έναντι κάποιας άλλης, και

ii) νομιμοποιητικές (legitimizing) που καλούνται να τεκμηριώσουν ή να εξηγήσουν τις ενέργειες και τους στόχους των διδασκόντων, τι πρέπει να γίνει, τι είναι σωστό ή κατάλληλο. Είναι οι δηλώσεις τους σχετικά με τις βεβαιότητες ή τις δεσμεύσεις που τεκμηριώνουν τις ενέργειες ή τις προθέσεις τους, τους στόχους που θέτουν. Καθίστανται πιο προφανείς όταν οι διδάσκοντες προκαλούνται να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους για τη διδασκαλία ως περιεχόμενο ή ως διεργασία, και πιο ξεκάθαρες και ενισχυμένες μέσω στοχασμού επάνω στην εμπειρία τους, δηλαδή μέσω της εφαρμογής της τακτικής γνώσης και του στοχασμού σχετικά με την επίδρασή της. Εδράζονται σε προσωπικές επιστημολογίες και δεσμεύσεις και αποτελούν μόνο ένα μέρος του αλληλοσυνδεδεμένου δικτύου των κεντρικών πεποιθήσεών τους.

Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις ενισχύουν και νοηματοδοτούν τις κανονιστικές και τις στρατηγικές, και αυτές με τη σειρά τους συντελούν στο ξεκαθάρισμα και στον προσδιορισμό των επιστημολογικών πεποιθήσεων. Συνεπώς, αυτά τα σύνθετα δίκτυα δομών των πεποιθήσεων παρέχουν το θεμέλιο για τις οπτικές του διδάσκοντα. Επομένως, οι οπτικές δεν αναγνωρίζονται από μεμονωμένες δράσεις, προθέσεις ή πεποιθήσεις. Είναι ένα σύνθετο δίκτυο αλληλοσχετιζόμενων πεποιθήσεων και δεσμεύσεων, όπου κάθε πεποίθηση στηρίζεται και εξαρτάται από άλλες πεποιθήσεις για το νόημά της και τη θέση της μέσα στη δομή μιας οπτικής.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που παρέχονται από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου²⁹ προκειμένου για την αξιολόγηση του προφίλ κάθε ερωτώμενου, είναι αναγκαίο να ελεγχθούν τα δύο ακόλουθα επίπεδα συνοχής των συστατικών (υψηλότερη βαθμολόγηση

²⁹ βλ. www.teachingperspectives.com/reflecting on TPI results

στις πεποιθήσεις, στις προθέσεις και στις διδακτικές ενέργειες) της κύριας οπτικής: α) η εσωτερική συνοχή, δηλαδή η απόκλιση στη μέτρηση μεταξύ των πεποιθήσεων, των προθέσεων και των διδακτικών ενεργειών, στο πλαίσιο της κύριας οπτικής, που δεν πρέπει να διαφέρει περισσότερο από 2 μονάδες. Σε αυτή την περίπτωση κάνουμε λόγο για ένα συνεκτικό προφίλ. β) η διαμήκης συνοχή, δηλαδή η αξιολόγηση της υψηλότερης μέτρησης στις πεποιθήσεις, στις προθέσεις και στις διδακτικές ενέργειες του ερωτώμενου, κατά μήκος των πέντε διδακτικών οπτικών που συνθέτουν το προφίλ του. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα σύγκλισης ή απόκλισης κάποιων από τα συστατικά της κύριας οπτικής, προς την εφεδρική ή και προς τις λοιπές οπτικές του διδάσκοντα³⁰.

Ο έλεγχος της εσωτερικής και της διαμήκους συνοχής, επιτρέπει αφενός, την κατανόηση της μοναδικότητας κάθε διδακτικού προφίλ (Rotidi et al., 2016), και αφετέρου, την αξιολόγηση από τον ίδιο τον διδάσκοντα ή από άλλον αξιολογητή, είτε της πολυδιαστατικότητας είτε και της αντιφατικότητας που πιθανόν προκύπτει από τη διαφορετική τοποθέτηση της υψηλότερης μέτρησης στις πεποιθήσεις σε σχέση με τις προθέσεις και τις διδακτικές του ενέργειες, ή στις προθέσεις σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις διδακτικές ενέργειες, ή στις διδακτικές ενέργειες σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις του διδάσκοντα. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν τα προαναφερόμενα στο πλαίσιο οποιουδήποτε εγχειρήματος είτε παιδαγωγικής κατάρτισης των Τριτοβάθμιων διδασκόντων είτε αξιολόγησης ή και αυταξιολόγησης της διδασκαλίας τους. Η δομή και ο τρόπος βαθμολόγησης του ΤΡΙ καθιστά φανερό ότι δεν υπάρχει μια μονοσήμαντη θεώρηση της διδασκαλίας και της μάθησης, αυστηρά κατευθυνόμενη από τη φιλοσοφία της ή των κύριων διδακτικών οπτικών, τόσο σε επίπεδο πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών, αλλά κυρίως, ως προς τις προθέσεις των διδασκόντων. Ουσιαστικά, το προφίλ ενός διδάσκοντα, όπως προκύπτει από τη βαθμολόγηση του ΤΡΙ, είναι μια διαβαθμισμένη μίξη όλων των 5 διδακτικών οπτικών, με μία τουλάχιστον εξ' αυτών, να είναι ορατά δεσπύζουσα έναντι των λοιπών (κύρια διδακτική οπτική). Κάθε διδακτική οπτική, ωστόσο, προσεγγίζεται, ως μια «νομιμοποιημένη» θεώρηση της διδασκαλίας, η οποία απλώς υπόκειται σε διακυμάνσεις ως προς την ποιότητα της εφαρμογής της, και όχι ως προς τη φύση των αξιών επί των οποίων εδράζεται (Pratt & Associates 2005). Ως τέτοια, και με βάση το στίγμα που προσδίδει στο επιστημονικό πεδίο/γνωστικό αντικείμενο του διδάσκοντα, οφείλει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε εγχείρημα επαγγελματικής ανάπτυξης ή αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Οφείλουμε, ως εκ τούτου, να σεβαστούμε ένα πλήθος από «καλά στοιχεία» που ενυπάρχουν στη διδασκαλία ως κοινωνική πράξη, η οποία τοποθετείται μέσα στο χρόνο και τις παραδόσεις, με τις ηθικές και πολιτισμικές παραμέτρους τους. Οι Collins & Pratt (2011) τονίζουν ότι το να πρεσβεύουμε τη μοναδικότητα του «καλού» στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα ζητάμε από τους διδάσκοντες να αναστοχαστούν κριτικά επί αυτής, συνεπάγεται μια ψευδή υπόσχεση περί της ευκαιρίας τους να διαφέρουν από την επικρατούσα αντίληψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την προτεραιότητα της Μαθητοκεντρικής διδακτικής οπτικής, απορρέουσα, εν πολλοίς, από την αντίδραση ενάντια στο Δασκαλοκεντρικό διδακτικό μοντέλο (βλ. Gibson, 2010:608), που έχει κυριαρχήσει και στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα όμως, φαίνεται να ισχύει ότι: «ένα μέγεθος, δεν ταιριάζει σε όλους [One size doesn't fit all]» (Pratt, 2002). Επομένως, δεν θα

³⁰ για μια σχετική ανάλυση και διάκριση των προφίλ. βλ. Ρωτίδη, 2015

μπορούσε να υποστηριχθεί η ύπαρξη «ενδεδειγμένων» και «αποτελεσματικών» διδακτικών οπτικών, προς τις οποίες οφείλει να κατατείνει ο πανεπιστημιακός ή ο κάθε διδάσκων.

Πολιτισμικές, ιστορικές, ηθικές και κοινωνικές επιρροές στη διαμόρφωση των διδακτικών οπτικών, καθίστανται επίσης, σεβαστές και αποτυπώνονται με διαφορετικό τρόπο, μέσω των ερωτήσεων/μονάδων (items) που δομούν το TPI (Collins & Pratt, 2011). Σε κάθε περίπτωση, το TPI, είναι ένα πολύτιμο εργαλείο αναστοχασμού. Μέσω αυτού, οι πανεπιστημιακοί δύνανται να αναλύσουν τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις και τις διδακτικές τους πρακτικές (Huball et al., 2005). Συνεπώς, μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα για προσωπική ενδοσκόπηση, μια νέα βάση θεώρησης της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, αλλά και την ικανότητα να καταστεί αντιληπτή και σεβαστή η μοναδικότητα και η διαφορετικότητα στο διδακτικό προφίλ των διδασκόντων (Courneya et al., 2008).

Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα από το ερωτηματολόγιο TPI:

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ

1. Learning is enhanced by having predetermined objectives.

Η μάθηση ενισχύεται όταν ο διδάσκων έχει προκαθορισμένους στόχους.

4. It's important that I acknowledge learners' emotional reactions.

Είναι σημαντικό για εμένα να γίνομαι αποδέκτης των συναισθηματικών αντιδράσεων των φοιτητών.

6. Teachers should be virtuoso performers of their subject matter.

Οι διδάσκοντες οφείλουν να είναι δεξιότεχνες στην παρουσίαση του διδακτικού τους αντικειμένου.

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΟΧΟΙ

18. My intent is to help people develop more complex ways of reasoning.

Η πρόθεσή μου είναι να βοηθώ τους φοιτητές μου να αναπτύξουν ένα πιο σύνθετο τρόπο λογικής σκέψης.

20. My intent is to challenge people to seriously reconsider their values.

Η πρόθεσή μου είναι να προκαλέσω τους φοιτητές μου να επανεξετάσουν (αναθεωρήσουν) ριζικά τις αξίες τους.

22. I expect people to know how to apply the subject matter in real settings.

Προσδοκώ οι φοιτητές να μάθουν πώς να εφαρμόσουν σε πραγματικές συνθήκες όσα τους διδάσκω.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

35. I use the subject matter as a way to teach about higher ideals.

Χρησιμοποιώ το διδακτικό μου αντικείμενο ως μέσο προκειμένου να διδάξω στους φοιτητές υψηλά ιδεώδη.

38. I challenge familiar ways of understanding the subject matter.

Επιδιώκω την αμφισβήτηση των κοινών τρόπων κατανόησης (προσέγγισης) του διδακτικού αντικειμένου από τους φοιτητές.

43. I encourage people to challenge each others' thinking.

Ενθαρρύνω τους φοιτητές να θέτουν σε αμφισβήτηση ο ένας τον τρόπο σκέψης του άλλου.

Συσχετισμοί μεταξύ των ερευνητικών εργαλείων

Με δεδομένη την επιρροή του Mezirow στη διαμόρφωση της προσέγγισης των Pratt & Associates (2005) περί της οπτικής των διδασκόντων, όπως και στη διαμόρφωση του μοντέλου SoftT, τα δύο ερευνητικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά στο πλαίσιο μιας έρευνας, προκειμένου να ανιχνευθεί η κύρια οπτική των Πανεπιστημιακών διδασκόντων, όπως και ο συσχετισμός της με τα επίπεδα του κριτικού στοχασμού στους τρεις τομείς γνώσης.

Όσα προαναφέρθηκαν κατά την περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και την παρότρυνση των Collins & Pratt (2011) ότι το TPI θα έπρεπε να χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο συζήτησης, με στόχο να προωθηθεί ο κριτικός αναστοχασμός των διδασκόντων και να διευκρινιστεί το σκεπτικό τους για τη διδασκαλία,³¹ καθίστανται εφικτοί οι παρακάτω συσχετισμοί μεταξύ των δύο ερευνητικών εργαλείων:

Ανάμεσα στα είδη πεποιθήσεων των διδασκόντων και στους τρεις τύπους κριτικού στοχασμού, όπου οι κανονιστικές και οι διαδικαστικές πεποιθήσεις εδράζονται στον κριτικό στοχασμό επί του περιεχομένου. Οι τακτικές (σχετίζονται με το πώς και το πότε να προσαρμόζονται οι προθέσεις (στόχοι) και οι ενέργειες (μέσα/διδασκτικές πρακτικές) των διδασκόντων στις τρέχουσες συνθήκες της διδασκαλίας και αφορούν αποφάσεις και κρίσεις οι οποίες στηρίζονται λογικά στη διδακτική εμπειρία του διδάσκοντα και υπερβαίνουν τις τεχνικές, τις ρουτίνες και τις δοκιμασμένες συνταγές της διδασκαλίας) και εδράζονται στον κριτικό στοχασμό επί της διεργασίας. Οι στρατηγικές (περιστασιακές και νομιμοποιητικές) εδράζονται στον κριτικό στοχασμό επί των προτάσεων του συλλογισμού.

Ανάμεσα στους τρεις τομείς πεποιθήσεων και στα τρία είδη διδακτικής γνώσης, όπου η διδακτική/εκπαιδευτική γνώση σχετίζεται με τις διαδικαστικές και κανονιστικές πεποιθήσεις, η παιδαγωγική/ψυχολογική γνώση με τις διαδικαστικές, τις επιστημολογικές και τις κανονιστικές, και η γνώση για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας με τις διαδικαστικές πεποιθήσεις (Pratt & Associates, 2006).

Ανάμεσα στις 3 ομάδες ταξινόμησης των ερωτήσεων-μονάδων του ερωτηματολογίου και στους 3 τομείς της γνώσης για τη διδασκαλία, όπου οι ερωτήσεις-μονάδες που συγκροτούν τις πεποιθήσεις περί διδασκαλίας και μάθησης σχετίζονται με τον τομέα της παιδαγωγικής/ψυχο-λογικής γνώσης, αυτές που συγκροτούν τις προθέσεις/στόχους των διδασκόντων σχετίζονται με τη γνώση για τη σκοποθέτηση της διδασκαλίας, και όσες αφορούν τις διδακτικές ενέργειες με την διδακτική/εκπαιδευτική γνώση.

Ανάμεσα στο βαθμό συνοχής των πεποιθήσεων, προθέσεων και πρακτικών που συγκροτούν την οπτική του διδάσκοντα και στην αντίστοιχη σχέση αλληλεξάρτησης των τομέων γνώσης του για τη διδασκαλία και τη μάθηση και του είδους/επιπέδου/ων του κριτικού στοχασμού υπό το οποίο αυτές συγκροτούνται.

Περαιτέρω, μέσω της συνέντευξης, όπως έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο του μοντέλου SoftT, μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα σε βάθος, φωτίζοντας την πλευρά των υποκειμένων και της δράσης τους, διεγείροντας τους ερωτώμενους σε μεγαλύτερη ενδοσκόπηση, και επομένως, και αυτο-στοχασμό και

³¹ για το ίδιο θέμα βλ. και Huball et al., 2005:65, 75; Ratcliff & Rocco, 2004:116-122; Courneya et al., 2008:77

αναδεικνύοντας από τις απαντήσεις τους κοινά θέματα, άξονες, ανησυχίες, προβλήματα και προοπτικές ή αντιθέσεις και διαφορές απόψεων (Παρασκευόπουλος, 1993; Σταμέλος & Δακοπούλου, 2007). Επομένως, μπορούμε να αναδείξουμε και τις ποιοτικές και ποσοτικές ιδιαιτερότητες και τυχόν διαφορές, στους δείκτες των δύο επιπέδων κριτικού στοχασμού στους τρεις τομείς γνώσης των διδασκόντων. Γ' αυτούς τους τομείς, οι ερωτήσεις που προτείνονται από το μοντέλο και μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας έρευνας, συγκροτούν το είδος της συνέντευξης που χαρακτηρίζεται ως εστιασμένη και ημιδομημένη³².

Ο εν λόγω Οδηγός Συνέντευξης, ταυτόχρονα αναλυτικός αλλά και ευέλικτος, επιτρέπει τη διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικών με το επίπεδο του κριτικού στοχασμού των διδασκόντων, επί του οποίου εδράζεται η διδακτική τους οπτική, σε μεγάλο βάθος, μέσα από τις εμπειρίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους (Ιωσηφίδης, 2006). Περαιτέρω, η κάθε συνέντευξη μπορεί να ακολουθήσει τη δική της διαδρομή, με βάση τις ιδιαιτερότητες των απόψεων και της θέσης των ερωτώμενων (Χωριανόπουλος, 2006). Το πλαίσιο αυτών των ερωτήσεων, θα μπορούσε να δοθεί πριν από τη συνέντευξη σε κάθε συμμετέχοντα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν απρόβλεπτες εξελίξεις (ό.π.), αλλά και να έχει αυτός το χρονικό περιθώριο να εισέλθει σε μια διεργασία αυτο-στοχασμού σε σχέση με τις οπτικές του και το «τι», «πώς» και «γιατί» αυτών των οπτικών.

Συνεπώς, η παράλληλη αξιοποίηση και συμπληρωματική χρήση των δύο αυτών εργαλείων συνιστά μέθοδο τριγωνισμού υπό διπλή μορφή: α) κυρίως, πολύ-μεθοδολογικού τριγωνισμού, εφόσον πρόκειται για συνδυασμό, μιας ποσοτικής (TPI), και μιας ποιοτικής (μοντέλο Soft), προσέγγισης και β) τριγωνισμού δεδομένων, εφόσον τα δεδομένα που αφορούν το είδος της/των οπτικής/ών των διδασκόντων, συλλέγονται πρωτογενώς μέσω του ερωτηματολογίου, ενώ δευτερογενώς, συζητούνται διεξοδικά, και μάλιστα στη βάση του προφίλ κάθε ερωτώμενου, όπως αυτό προκύπτει από τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου του, στο πλαίσιο των ημιδομημένων συνεντεύξεων (βλ. Robson, 2007). Πέραν αυτών, το περιεχόμενο των απαντήσεων των ερωτώμενων, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, δύναται να αντιπαραβληθεί με αυτό των αντίστοιχων από τις έρευνες της Kreber, και μάλιστα, να συσχετιστούν οι δείκτες κριτικού στοχασμού, από μια νέα έρευνα (βλ. σχετικά Χωριανόπουλος, 2006).

Επίλογος

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι το ένα εργαλείο λειτουργεί συμπληρωματικά προς το άλλο. Η συνέντευξη, η οποία όμως αφορμάται από, και εδράζεται στο προφίλ του διδάσκοντα, όπως αυτό έχει προκύψει από το πώς επέλεξε να απαντήσει για τον εαυτό του στο ερωτηματολόγιο TPI, ασκεί έλεγχο στην αξιοπιστία των «αυτο-αναφορών» του. Παράλληλα, αυτές οι αυτο-αναφορές, καθώς και το εγχείρημα του διδάσκοντα να «ερμηνεύσει» λογικά, το προφίλ του³³, αποτελούν το έναυσμα για την έναρξη της κριτικά στοχαστικής διεργασίας και τον έλεγχο του επιπέδου της, μέσω της αναφοράς του διδάσκοντα σε συγκεκριμένες ενέργειες (δείκτες κριτικού στοχασμού), κατά περίπτωση. Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με τον D. Pratt, το TPI, αποτελεί κυρίως ένα εργαλείο

³² για τον πλήρη κατάλογο των ερωτήσεων και ένα Οδηγό Συνέντευξης στηριγμένο στα δύο ερευνητικά εργαλεία, βλ. Ρωτίδη, 2015

³³ βλ. σχετικά www.teachingperspectives.com –Reflecting on Your TPI Results-

συζήτησης και υποκίνησης αναστοχαστικών διεργασιών και σε μικρότερο βαθμό ένα «διαγνωστικό εργαλείο».

Κλείνοντας την προηγούμενη αναλυτική παρουσίαση και τον συσχετισμό των δύο ερευνητικών εργαλείων, κρίνουμε ότι ο λόγος ενός σπουδαίου Πανεπιστημιακού δάσκαλου και πολύτιμου συνεργάτη, του αείμνηστου καθηγητή στο Τμήμα Σπουδών στην Εκπαίδευση (Department of Educational Studies) στο Πανεπιστήμιο της Βρετανικής Κολομβίας (U.B.C.), John B. Collins, αποκτά ιδιαίτερη σημασία και επικαιρότητα. Διά «χειρός» του, και μέσω γραπτής ηλεκτρονικής επικοινωνίας με την ερευνήτρια³⁴, διατυπώθηκε η κοινή παραδοχή αυτού και του D.D. Pratt, η οποία και αποτελεί βασικό συστατικό του θεωρητικού υπόβαθρου και επομένως, και του ερμηνευτικού κώδικα του ερευνητικού τους εργαλείου (TPI). Κατά την άποψή μας, η παραδοχή αυτή συνοψίζει με τον πιο εύστοχο τρόπο, την πεμπτουσία κάθε ερευνητικού εγχειρήματος το οποίο εδράζεται στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, προκειμένου να διερευνήσει και να ερμηνεύσει τις κριτικά στοχαστικές διεργασίες (μοντέλο Soft), υπό τις οποίες ο διδάσκων διαμορφώνει το πλαίσιο αναφοράς του (διδακτική οπτική). Σκοπίμως, παραθέτουμε αυτούσια τα λόγια του, ως ελάχιστο φόρο τιμής στη μνήμη του:

We think it may be unrealistic to attempt to change teachers' overall dominant perspectives since so many things are added together to constitute "dominant". We think it is more realistic to change people Intentions as a precursor to changing their overall views about their own teaching. The hazard in changing their dominant perspective is knowing what you should change it to. In your own instance, do you think you should become less Developmental & more Apprenticeship? To us, it isn't clear that Transformative Learning should entail a change from one perspective to another, but rather an intensification of doing what teachers may already do well. Dan Pratt has long argued that the best indicator of a person's dominant perspective is found by looking for their highest score on Intentionality.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Θεμελιωμένη θεωρία (Grounded theory) και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Δύο ερευνητικά παραδείγματα. Στο Θ. Ιωσηφίδης, και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, 211-230. Αθήνα: Κριτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. (Τομ. Α' & Β') Αθήνα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρωτίδη, Γ. (2015). *Διδακτικές οπτικές και κριτικά στοχαστικές διεργασίες διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση με βάση την προσέγγιση TPI (Teaching Perspectives Inventory), την τυπολογία Biglan και το μοντέλο Soft (Scholarship of Teaching)*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης

³⁴ βλ. Ρωτίδη, 2015: 485

- και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών:
<http://hdl.handle.net/10889/9271>.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χωριανόπουλος, Ι. (2006). Η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και το πρόβλημα της εισόδου στο πεδίο: Η περίπτωση της αστικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Θ. Ιωσηφίδης, και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, 157-175. Αθήνα: Κριτική.
- Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years & 100,000 Respondents, Reliability & Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358-375.
- Courneya, C. A., Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2008). Through what perspective do we judge the teaching of peers? *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 69–79.
- Gibson, R. (2010). The ‘art’ of creative teaching, implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607-613.
- Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D.D. (2005). Enhancing Reflective Teaching Practices, Implications for Faculty Development Programs. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXXV(3), 57-81.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection & their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching & the scholarship of teaching, Focus on science instructors, *Higher Education*, 50, 323-359.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching & Learning*, 6(1), 88-109.
- Kreber, C., & Cranton, P.A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, (71), 476–496.
- Kreber, C., & Castleden, H. (2009). Reflection on teaching & epistemological structure reflective & critically reflective processes in pure/soft & pure/hard fields. *Higher Education*, 57, 509-531.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pratt, D.D., & Collins, J.B. (2000). The teaching perspectives inventory: Developing & testing an instrument to assess teaching perspectives. Vancouver, BC, *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*.
- Pratt, D.D., Collins, J.B., & Selinger, S.J. (2001). *Development & use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Paper presented at the 2001 American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle, WA. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.teachingperspectives.com/PDF/development1.pdf> (21-5-2008)

- Pratt, D.D. (2002). Good teaching, One size fits all? *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93, 5-16.
- Pratt & Associates. (2005). *Five perspectives on teaching in Adult & Higher education*. Malabar, FL, Krieger.
- Pratt, D.D. (2005). Analyzing perspectives. In Pratt & Associates *Five perspectives on teaching in Adult & Higher education*, 217-255. Malabar, FL, Krieger.
- Ratcliff, S., & Rocco, T.S. (2004). Critical Reflection on a Faculty Development Research Project. *Proceedings of The Third Annual College of Education Research Conference*, April 24, 2004 (116-122). Florida International University. Miami: Florida USA.
- Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education, Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure & Applied disciplines. *Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning & Education, An International Dialogue"*, 338-350. Athens, Greece (June, 2014).
- Rotidi, G., Collins, J.B., Karalis, T., & Lavidas, K. (2016). Using the TPI to examine the relationship between teaching perspectives & disciplines in Higher Education. *Journal of Further & Higher Education* (On-line 1st pub. 13/4/16/, 1-14).
- Taylor, E. W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education, A Longitudinal Perspective. In, R. M. Cervero, B. C. Courtenay & C. H. Monaghan, Comps. *The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*, Volume 2. University of Georgia, 2002,120-131.
- Taylor E. W. (2003). The relationship between the prior school lives of adult educators & their beliefs about teaching adults. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 59-77.
- Taylor, W.E. (2007). An Update of transformative learning theory, a critical review of empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 6(2), 173-191.

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, Συναισθηματικοί Δεσμοί και Εκπαίδευση για Αλλαγή Στάσης

Άννα Τσιμπουκλή

Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕ.Θ.Ε.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τον συναισθηματικό δεσμό μεταξύ φοιτητών και Καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συναισθηματικό δέσιμο απαιτείται για θετική αλλαγή στάσης σε ένα ταραγμένο περιβάλλον, όπου τα φαινόμενα της αποπροσωποποίησης και του εξορθολογισμού ως απάντηση στο άγχος αυξάνονται. Οι ομάδες εκπαίδευσης του Kurt Lewin, μαζί με το μοντέλο μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow προσφέρουν το θεωρητικό και εργαλειακό υπόβαθρο για την ανάπτυξη ενός ανοικτού διαλόγου σε Πανεπιστημιακό επίπεδο και υποστηρίζουν τη δημοκρατική αλλαγή.

Teaching in Higher Education, Emotional Bonding and Training for Attitude Change

Anna Tsiboukli

Tutor, Hellenic Open University

Head of KETHEA Department of Education

Abstract

The present paper is concerned with emotional bonding between students and teachers in higher education in Greece. Emotional bonding is required for positive attitude change in a turbulent environment where phenomena of depersonalization and rationalization as a response to anxiety are increasing. Kurt Lewin's training groups along with Jack Mezirow's transformative learning model are introduced as theories and tools for developing an open dialogue at the university level and support democratic change.

Εισαγωγή

Τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, πέραν της τυπικής κοινωνικής δομής, των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, των κανόνων, των ορίων, της γραφειοκρατίας, της ιεραρχίας, των κοινών στόχων και των αλληλεξαρτήσεων, χαρακτηρίζονται και από συναισθηματική ζωή η οποία ορίζεται από θετικά και αρνητικά συναισθήματα, μηχανισμούς άμυνας και άγχος.

Η παραδοσιακή αντίληψη που αντιμετωπίζει την έκφραση ιδιαίτερα των αρνητικών συναισθημάτων στην επαγγελματική ζωή ως ανεπιθύμητη (Gabriel, 1998), έχει σήμερα αντικατασταθεί, καθώς σύγχρονες θεωρίες διοίκησης αναγνωρίζουν ότι ο ενθουσιασμός και το πάθος, αποτελούν τα κλειδιά της επιτυχίας (Carlzon, 1989), όπως και η δέσμευση, η εμπιστοσύνη, η φροντίδα, ο ενθουσιασμός, η υπερηφάνεια και η χαρά (Gabriel, 1998). Ιδιαίτερα, σε ανθρωποκεντρικούς οργανισμούς, όπως τα Πανεπιστήμια, η δημιουργία συναισθηματικού δεσμού μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, είναι απαραίτητη. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ο συναισθηματικός δεσμός δασκάλου-μαθητή συνεισφέρει στην πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ιδιαίτερα, στην συγκράτηση μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες ομάδες. Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσουν τα δυο μέρη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις εκροές αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, πέρα από τα θετικά συναισθήματα, η συναισθηματική ζωή περιέχει μεταξύ άλλων και κυρίαρχα συναισθήματα όπως το άγχος, ο θυμός και ο φόβος, τα οποία χαρακτηρίζονται ως αρνητικά και στα οποία οφείλονται εν μέρει και τα εμπόδια στη μάθηση (Russ, 2002). Τα συναισθήματα αυτά ενισχύουν και ενισχύονται από το κυριότερο εμπόδιο στη μάθηση, που παραμένει η άρνηση στην αλλαγή στάσεων και παραδοχών.

Πώς εμφανίζεται το ρήγμα στους συναισθηματικούς δεσμούς

Το ρήγμα στους συναισθηματικούς δεσμούς γίνεται εμφανές μέσα από διάφορες συμπεριφορές και τρόπους έκφρασης της απώλειας των σχέσεων. Μία κλασική συμπεριφορά αποτυπώνεται στην εγκατάλειψη των δομών, στη διαρροή από τις εκπαιδευτικές αίθουσες όπως και στην πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης που αποτυπώνεται στο σύνδρομο των 'αιώνιων φοιτητών'. Η ένταση αυτών των φαινομένων μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης θα μπορούσε να λάβει διάφορες ερμηνείες, ωστόσο, το άγχος (anxiety) μπορεί να αποτελεί μία από τις αιτίες όλων των ειδών συμπεριφοράς και όλων των ρόλων που αποκτούν αρνητική χροιά. Μηχανισμοί άμυνας όπως η εκλογίκευση (rationalization) και η διανοητικοποίηση (intellectualization) προσφέρουν προσωρινή αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής και για το λόγο αυτό, συχνά, υιοθετούνται ως μηχανισμοί ενοχοποίησης, θυματοποίησης και κατασκευής αποδιοπομπαίων τράγων. Οι μηχανισμοί αυτοί βοηθούν τα άτομα να μείνουν συναισθηματικά αποστασιοποιημένα και ταυτόχρονα να διατηρήσουν μια ψευδή αίσθηση ελέγχου της κατάστασης. Οι μηχανισμοί άμυνας δημιουργούν συνθήκες αποστασιοποίησης και διατηρούν μια απόσταση 'ψευδούς ασφαλείας'.

Η εμμονή σε μηχανιστικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες ευνοεί την αποπροσωποποίηση ως ένα άλλο μηχανισμό άμυνας, που στην ουσία αποτελεί ένδειξη εξουθένωσης και ματαίωσης και μείωσης των κινήτρων για μάθηση, λειτουργώντας ανασταλτικά στη δημιουργία συναισθηματικού δεσμού, ιδιαίτερα απαραίτητου για την ψυχική υγεία, τη

δημιουργία σχέσεων στην εκπαίδευση, την πρόληψη της διαρροής, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξεύρεση, τελικά, νοήματος και οράματος μέσα σε αυτήν. Τα συναισθήματα, συνεπώς, τα οποία συνοδεύουν την εκπαιδευτική συνάντηση στο χώρο του Πανεπιστημίου, είναι υπαρκτά και μπορεί να αποτελούν κινητήρια δύναμη στη μάθηση ή εμπόδιο (φόβος και άγχος). Ενισχύει, επίσης, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, τον αποκλεισμό και την απόσυρση από τη διεκδίκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων.

Είναι εφικτή η αλλαγή;

Η αλλαγή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kurt Lewin, αποτελεί και αυτή μια δυναμική διεργασία που υπό ομαλές συνθήκες είναι αργή. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ενισχυθεί μέσα από δημοκρατικές διεργασίες, που συνεισφέρουν στην ανάληψη ευθύνης και στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων. Η εκπαίδευση για την αλλαγή με ενίσχυση της δημοκρατίας απετέλεσε κεντρικό στόχο των ομάδων εκπαίδευσης T-groups (training groups) και ευαισθητοποίησης (sensitivity groups) που ανέπτυξε ο Kurt Lewin με τους συνεργάτες του στο National Training Laboratory (NTL) Institute στις ΗΠΑ, ήδη από το 1947. Σε μικρές ομάδες των 6-12 ατόμων και σε περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης και λογοδοσίας οι συμμετέχοντες ανέλυαν ζητήματα που αφορούσαν την αλλαγή και ανάπτυξη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Highhouse, 2002).

Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups) έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλείς και αξιοποιήθηκαν αργότερα από τον Chris Argyris στις δικές του παρεμβάσεις σε εταιρείες και οργανισμούς. Τα T-groups δίνουν μεγάλη έμφαση στην συναισθηματική εμπλοκή και στις σχέσεις (Argyris, 1964), που απαιτούνται για τη δημιουργία ισορροπημένου περιβάλλοντος που έχει ιδιαίτερα σημασία για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς όσο μεγαλώνει η απόσταση ανάμεσα στο περιβάλλον και στο άτομο τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος για αποπροσωποποίηση (depersonalization).

Η αποπροσωποποίηση έχει αναγνωριστεί ως φαινόμενο πολύ-παραγοντικό στους χώρους εκπαίδευσης αλλά και ως σύμπτωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία αποτελεί ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και μια μορφή αντίδρασης σε χρόνιες συναισθηματικές και διαπροσωπικές πηγές εργασιακού άγχους, σε έναν εργασιακό χώρο που δεν επιτρέπει την άντληση ικανοποίησης και την αυτό-εκπλήρωση (Maslach & Jackson, 1981a).

Ο Lewin ανέδειξε την αξία των ομάδων T (training group), δηλαδή, μικρών ομάδων συζήτησης και διαλόγου με στόχο την αλλαγή στάσεων και προκαταλήψεων, στην οποία κάθε μέλος είναι εν δυνάμει φορέας αλλαγής, δίνοντας έμφαση στο feedback (ανατροφοδότηση), το 'ξεπάγωμα' (unfreezing), στη συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) και στα γνωστικά βοηθήματα (cognitive aids). Η ανατροφοδότηση λειτουργεί στο εδώ-και-τώρα με στόχο μέσα από την ανοικτή συζήτηση να μειωθούν οι παράνοιες και να αυξηθεί η αξιοπιστία της ομάδας. Το ξεπάγωμα αποτελεί διαδικασία αμφισβήτησης ατομικών και ομαδικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά αφενός στην συναισθηματική συμμετοχή και αφετέρου στην αντικειμενική παρατήρηση της ομάδας και των άλλων, ενώ τα γνωστικά βοηθήματα έχουν ιδιαίτερη αξία για τις εκπαιδευτικές κυρίως συναντήσεις.

Συμπέρασμα

Το μοντέλο εκπαίδευσης στη δημοκρατική αλλαγή του Kurt Lewin σε συνδυασμό με την Έρευνα Δράσης, τη Δυναμική των Ομάδων και τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αποτελούν εργαλεία συνεργατικής και δημοκρατικής μάθησης (De Geus, 2002). Τα μοντέλα αυτά μπορεί να δώσουν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, που καλείται σήμερα ο σύγχρονος Πανεπιστημιακός παιδαγωγός να απαντήσει σε ένα περιβάλλον ρευστότητας και αποσταθεροποίησης.

Η σημαντικότερη, ίσως, συνεισφορά αφορά στην αλλαγή στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων, με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι, ιδιαίτερα οι φοιτητές των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σχολών, όταν καλούνται στην πράξη πλέον να παρέμβουν σε ομάδες πολύ-πολιτισμικές και με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στο πεδίο αυτό, η άρση των προκαταλήψεων και η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν ζητούμενο για την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική και άρα, χρειάζεται να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα και οι ίδιοι στη διάρκεια των σπουδών τους για αυτές τις παρεμβάσεις, κατανοώντας αρχικώς τα δικά τους στερεότυπα και τις δικές του προκαταλήψεις.

Η αλλαγή, ωστόσο, μπορεί να συμβεί αρχικά σε μικρές ομάδες που παρέχουν ασφάλεια, συναισθηματικούς δεσμούς και το απαραίτητο πλαίσιο εμπιστοσύνης για αυτό-αποκάλυψη, όπου η εκπαίδευση μπορεί να μετατρέψει τον κίνδυνο σε ευκαιρία. Οι μικρές αυτές ομάδες θα αποτελέσουν και τους πρώτους πυρήνες δικτύωσης στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου και της ευρύτερης κοινότητας, ώστε σταδιακά να επέλθει η συνολικότερη αλλαγή προς μία αληθινά δημοκρατική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyris, Ch. (1964). T-groups for organizational effectiveness. *Harvard Business Review*, 42(2), 60-74.
- Carlzon, J. (1989). *Moments of truth*. New York: Harper & Row.
- De Geus, A. (2002). *Εταιρία: Ένας ζωντανός οργανισμός. Επιβίωση σε ένα αβέβαιο περιβάλλον*. Αθήνα: Κριτική.
- Gabriel, Y. (1998). Psychoanalytic contributions to the study of the emotional life of organizations. *Administration & Society*, 30(3), 292-315.
- Highhouse, S. (2002). A history of the T-group and its early applications in management development. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(4), 277-290.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981a). The measurement of experienced burn out. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Έρευνα Δράσης και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Ένα μοντέλο Βιωματικής Μάθησης Δράσης

Χαράλαμπος Πουλόπουλος

Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

Το παρόν έγγραφο εξετάζει την εφαρμογή της έρευνας δράσης στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ενεργός έρευνα χρησιμοποιείται εκτενώς σε οργανωτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά είναι μια σχετικά νέα έννοια στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η έρευνα δράσης μπορεί να είναι μια χρήσιμη διαδικασία για τους ερευνητές, καθηγητές και φοιτητές, προκειμένου να λύσουν προβλήματα σχετικά με την κατάρτιση, την έρευνα και άλλα κοινωνικά φαινόμενα. Ως μια ολιστική προσέγγιση χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία και μεθόδους και ενισχύσει την σημαντική αλλαγή, ιδίως στους τομείς της Κοινωνικής Πρόνοιας και της Εκπαίδευσης. Η έρευνα δράσης στη διδασκαλία των φοιτητών της Κατεύθυνσης Κοινωνικής Εργασίας στο Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης συνέβαλε αφενός στην ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης για τους πρόσφυγες και αφετέρου στην κατανόηση του ρόλου της αυτο-αξιολόγησης. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η έρευνα δράσης θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη για την ανάπτυξη ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας.

Action Research and Teaching in Higher Education; An Experiential Action Learning Model

Charalampos Pouloupoulos

Associate Professor, Democritus University of Thrace

Abstract

The present paper discusses Action Research in higher education. Action Research is used extensively in organizational, social and educational setting but it is a rather new concept in Greek Universities. In Higher Education, Action Research as a process can be beneficial for researchers, professors and students to solve training, research and other social issues. As a holistic approach uses various tools and methods and can reinforce significant change especially in the fields of social welfare and education. Action Research in teaching social work students at the Department of Social Work in Democritus University of Thrace contributed to the development of an intervention program for refugees and to student's self-evaluation and role understanding. In Higher Education, Action Research could prove useful for developing a participative and democratic model of teaching.

Εισαγωγή

Η παρουσίαση διαπραγματεύεται τη δυνατότητα ένταξης της έρευνας δράσης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Η έρευνα δράσης έχει τις ρίζες της στις ομάδες κατάρτισης (T-groups) του Kurt Lewin και στο έργο του Bion (Heen, 2005) αλλά συνδέεται, επίσης, και με τη μορφολογική θεωρία (Gestalt theory) (Bichl-Missal & Fitzek, 2014). Η έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε στο ευρύτερο κοινωνικό, οργανωσιακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Dewey, 1916; Greenwood & Lewin, 2000) και ορίστηκε ως συμμετοχική, δημοκρατική διεργασία που με επίκεντρο τον άνθρωπο, ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη πρακτικών γνώσεων και λύσεων. Η έρευνα δράσης απαιτεί την ενεργό συμμετοχή, τη δράση και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών των ίδιων των ατόμων που τους αφορά και λειτουργεί ως μία σπειροειδής πορεία δράσης, που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση (Masters, 1995). Παράλληλα, λειτούργησε ως εργαλείο ανάδειξης των δημοκρατικών διεργασιών (Emery, Thorsrud & Trist, 1969) σε εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά και για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που παρουσιάζονταν σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές και με γνώμονα την προαγωγή της δημοκρατικής κοινωνικής αλλαγής μεγάλης κλίμακας (Reason & Bradbury, 2001).

Η έρευνα δράσης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής η έρευνα δράσης είναι σήμερα περισσότερο αναγκαία και σύγχρονη, καθώς προάγει την συμμετοχική, κριτική και αυτό-κριτική διερεύνηση και διεξάγεται από εκπαιδευτές και ερευνητές που νιώθουν υπόλογοι για τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων τους, στοχάζονται κριτικά επ' αυτών, αυτό-αξιολογούν τις πρακτικές τους και συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων (Zuber-Skerritt, 1994).

Στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική η έρευνα δράσης αποτελεί μία διεργασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ερευνητών, των επαγγελματιών και των διαφορετικών ομάδων που εμπλέκονται στην επίλυση ενός προβλήματος ιδιαίτερα στον τομέα της Κοινωνικής Πρόνοιας και της Εκπαίδευσης (McKernan, 1991). Ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθεί πότε, πού και από ποιον φορέα διεξάγεται, ώστε τα αποτελέσματά της να κριθούν αξιόπιστα. Ο Πανεπιστημιακός χώρος μπορεί να υιοθετήσει τη βασική ιδέα του Lewin 'όχι δράση χωρίς έρευνα και όχι έρευνα χωρίς δράση', που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης, έχοντας ήδη κατακτήσει ένα επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας στην τοπική κοινότητα και μπορεί να μειώσει τις εντάσεις και την κριτική που ασκήθηκε στην έρευνα δράσης για υποκειμενικότητα αλλά και επειδή θεωρήθηκε ριζοσπαστική, ανατρεπτική και 'απειλητική' για την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, καθώς επεδίωκε την κοινωνική αλλαγή.

Η θέση ότι η γνώση προάγεται από τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα για ενδυνάμωση και χειραφέτηση και συνεπώς δε μπορεί να διαχωριστεί από αυτά, αποτελεί κεντρική θέση της έρευνας δράσης. Η θέση αυτή εκφράζεται ιδιαίτερα σήμερα από τον εκπρόσωπο της δεύτερης γενιάς της Σχολής της Φρανκφούρτης, J. Habermas (1972) αλλά και στο παρελθόν από τον Paulo Freire (1970) Βραζιλιάνο παιδαγωγό και μεταρρυθμιστή, που αξιοποίησε την έρευνα δράσης με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση, την κοινωνική αφύπνιση και την κοινωνική αλλαγή. Η έρευνα δράσης, ως ενδυναμωτική και εναλλακτική παιδαγωγική μέθοδος σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα, αναδεικνύει την αξία της συνεργασίας ερευνητή και συμμετεχόντων (McDonald, 2012). Η αναγνώριση της πρακτικής αξίας της οδήγησε στην τέταρτη γενιά έρευνας δράσης, στην κριτική συμμετοχική χειραφετική έρευνα δράσης, που αναδύθηκε από την παράδοση Βρετανών και Αμερικάνων εκπαιδευτών

ενηλίκων που είχαν στόχο την αλλαγή στην κοινότητα, τις κοινωνικές παρεμβάσεις και τα κοινωνικά κινήματα.

Στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ένα μοντέλο Βιωματικής Μάθησης Δράσης βασισμένο στην έρευνα δράσης μπορεί να αξιοποιήσει την γνώση και την εμπειρία των συμμετεχόντων οριζόντια και όχι κάθετα, αντιμετωπίζοντάς τους ως οντότητες που συμβάλλουν ενεργητικά, προάγοντας το διάλογο και την κριτική στοχαστική ανάλυση που συμβαίνει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (O'Brien, 2001). Δίνοντας έμφαση στην ομαδική μάθηση (Senge, 1990), στόχος είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν το βάρος και την επίδραση των παραδοχών, των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων με άλλους που ιδιαίτερα για τους φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω επαγγελματική ταυτότητα και παρέμβασή τους. Η έρευνα δράσης (action research) ως μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων αξιοποιεί διαφορετικά εργαλεία και μεθόδους (Trist, 1997; O'Brien, 2001) και στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές, προετοιμάζοντας -ιδιαίτερα στους τομείς της Κοινωνικής Πρόνοιας και Εκπαίδευσης- μελλοντικά στελέχη με σεβασμό στους ανθρώπους που θα κληθούν να βοηθήσουν για ενδυνάμωση και αλλαγή.

Παράδειγμα εφαρμογής

Ένα παράδειγμα από την εφαρμογή της έρευνας δράσης σε πραγματικές συνθήκες, προέρχεται από την υλοποίηση προγράμματος που αφορά ομάδες φοιτητών στο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών της Κοινωνικής Εργασίας, στο Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Οι ομάδες αυτές ανέλαβαν την πραγματοποίηση ενός project, με θέμα το προσφυγικό και στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης απέναντι στη μεγάλη εισροή προσφύγων που έφθναν κατά κύματα στην χώρα μας την προηγούμενη διετία. Οι φοιτητές αυτό-οργανώθηκαν και έθεσαν τους στόχους του προγράμματος, στους οποίους, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονταν μία ανοικτή παρέμβαση στο κέντρο της Κομοτηνής με ενημερωτικές δράσεις, ανοικτή συζήτηση, ταινίες και εργαστήρια για παιδιά, καθώς και με την συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης και την παράδοση τους σε πρόσφυγες κατά την άφιξή τους στο λιμάνι της Καβάλας. Οι ομάδες συστάθηκαν και αξιοποίησαν τη μεταξύ τους συνεργασία αλλά και το διαδίκτυο για την ενημέρωση, πληροφόρηση και επικοινωνία των μελών, την αναζήτηση χορηγιών και την οργάνωση και διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Στον σχεδιασμό του προγράμματος ακολούθησαν τα βήματα της έρευνας δράσης με συνεχείς αξιολογήσεις και αλλαγές, εκεί όπου κάθε ομάδα έκρινε απαραίτητο ότι είναι σημαντικές για να πετύχει τους στόχους της. Στο τέλος του προγράμματος τα μέλη της ομάδας αξιολόγησαν τις παρεμβάσεις τους και αυτό-αξιολογήθηκαν όσον αφορά στο αποτέλεσμα της παρέμβασής τους αλλά και στις προσωπικές αλλαγές που πέτυχαν με την συμβολή τους στο πρόγραμμα.

Συμπέρασμα

Η κεντρική θέση της έρευνας δράσης ότι η γνώση προάγεται από τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα για ενδυνάμωση και χειραφέτηση και συνεπώς, δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτά, επιβεβαιώθηκε στην παρέμβαση για το προσφυγικό. Οι φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης με ενδιαφέρον για το

αυξανόμενο κύμα προσφύγων ανέλαβαν την πρωτοβουλία της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινότητας για τις ανάγκες υποδοχής των προσφύγων. Ο Καθηγητής στην περίπτωση αυτή λειτούργησε, όπως αναφέρει ο Freire, με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση και την κοινωνική αφύπνιση των φοιτητών απέναντι σε ένα πραγματικό κοινωνικό ζήτημα με πολλαπλές εκφάνσεις και πτυχές.

Η παρέμβαση αυτή προάγει μέσα από την Έρευνα Δράσης τον πρόσφατο διεθνή ορισμό που αποφασίστηκε στη Διεθνή Συνέλευση Κοινωνικών Λειτουργών στη Μελβούρνη (IFSW-IASSW, 2014) και ο οποίος ορίζει, μεταξύ άλλων, ότι «Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα, αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους».

Η έρευνα δράσης, συνεπώς, ως ενδυναμωτική και εναλλακτική παιδαγωγική μέθοδος σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα, μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο του Πανεπιστημίου, προάγοντας το διάλογο, την συμμετοχή στη λήψη απόφασης και την κριτική ανάλυση ανάμεσα στους φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου οι οποίοι αναπτύσσουν παράλληλα την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η παρέμβαση στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αξιοποίησε μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης ενός σημαντικού ζητήματος που αφορούσε την άρση προκαταλήψεων για τους νεοεισερχόμενους πρόσφυγες και επέφερε σημαντικές αλλαγές στάσης και συμπεριφοράς, καταρχήν στους ίδιους τους συμμετέχοντες, προάγοντας το σεβασμό τις βασικές αρχές της Κοινωνικής Εργασίας που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την συλλογική ευθύνη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Οι αρχές αυτές θα μπορούσαν να μεταφερθούν από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά στο επίπεδο της αλλαγής στάσης αυτό μπορούσε να συμβεί μόνο μέσα από τη βιωματική μάθηση και την έρευνα δράσης. Συνεπώς, η σύγχρονη Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική δεν μπορεί σήμερα να περιοριστεί στην παραδοσιακή Διδακτική. Η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς και η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στο γίνεσθαι υποστηρίζουν τη διεύρυνση της διδακτικής πράξης και την ανανέωσή της με σύγχρονα μέσα και εργαλεία συμμετοχικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Biehl-Missal, B. & Fitzek, H. (2014). Hidden Heritage: A Gestalt Theoretical Approach to the Aesthetics of Management and Organisation. *Gestalt Theory*, 36(3), 251-266.
- Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. New York: Macmillan
- Emery, F. E., Thorsrud, E., & Trist, E. (1969). *Form and content in industrial democracy: Some experiences from Norway and other European countries*. London: Tavistock.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

- Greenwood, D., & Levin, M. (2000). Reconstructing the relationships between universities and society through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., 85–106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. (J. J. Shapiro, Trans.). London: Heinemann.
- Heen, H. (2005). About feelings in action research: An experiment in first-person inquiry. *Action Research*, 3(3), 263–278. DOI: 10.1177/1476750305056002.
- IFSW IASSW (2014). *General Meeting Global Definition of Social Work*. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. *Canadian Journal of Action Research*, Volume 13(2), 34-50.
- Masters, J. (1995). *The History of Action Research*. In I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney, online in: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In Roberto Richardson (Ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version) <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Senge, P. (1990). *Does your organization have a learning disability? The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. NY: Doubleplay, 17-26.
- Trist, E. (1977). A Concept of Organizational Ecology. *Australian Journal of Management* 2(2), 161-75.
- Zuber-Skerritt, O. (1994). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. London: Psychology Press.

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σεβαστή Χατζηφωτίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Βασίλης Τσιάντος

Καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης

Περίληψη

Ένα από τα θέματα που απασχολούν τους ακαδημαϊκούς δασκάλους στην Ελληνική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση είναι η διδασκαλία σε μεγάλες ομάδες. Στην Ανώτατη Εκπαίδευση, συνήθως, οι διαλέξεις πραγματοποιούνται σε μεγάλες ομάδες με περισσότερους από 200 φοιτητές. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ευρέως, προκειμένου ο Καθηγητής να αντιμετωπίσει το σύνολο των εκπαιδευομένων φοιτητών του. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή έχει επικριθεί, διότι καταλήγει σε μονόδρομη επικοινωνία, που καθιστά δύσκολο για τους Καθηγητές να προκαλέσουν τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον των φοιτητών, που μένουν γενικά παθητικοί και αδιάφοροι για τη μαθησιακή διαδικασία. Η εργασία αυτή επιχειρεί μια ανασκόπηση της τρέχουσας διεθνούς βιβλιογραφίας και υπογραμμίζει την ανάγκη για συνδυασμό των τεχνικών διαδραστικής μάθησης που πρέπει να υιοθετηθούν, ώστε η διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο να μετατραπεί σε ένα παιδαγωγικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.

University Pedagogy.

Large Class Teaching in Tertiary Education: A Bibliographical Review

Sevaste Chatzifotiou

Associate Professor, Democritus University of Thrace

Vassilios Tsiantos

Professor, TEI of Eastern Macedonia and Thrace

Abstract

One of the most profound issues that preoccupy academic teachers in the area of learning processes and methods is teaching in large classes. That is, University education is most often conducted through lectures to large groups with more than 200 students present. The traditional style of lecturing is widely used by the teacher to address the whole class. However, this method has been criticized for resulting in one-way communication, making it difficult for teachers to arouse enthusiasm and interest in students and keeping them less interactive and engaged to the learning process overall. This paper attempts a review of the current literature internationally and recognizes the lack of Greek scientific data on this issue. Finally, it stresses out the need for a combination of more interactive learning techniques to be taken into account so that University teaching will be transformed into a more educative, pedagogical and effective learning environment.

Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστήμια και ΤΕΙ) είναι η διδασκαλία σε πολυπληθείς αίθουσες φοιτητών και φοιτητριών. Είναι γνωστό σε όλη την ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα ότι οι τεράστιοι αριθμοί των εισακτέων φοιτητών ανά έτος, ξεπερνώντας σε πολλές περιπτώσεις και τους 400 ανά Τμήμα ή 200 ανά Κατεύθυνση Σπουδών, δημιουργούν μεγάλα ζητήματα σχετικά με την διαχείριση των αριθμών αυτών. Είναι φυσιολογικό επακόλουθο να προκύπτουν ποικίλες ανησυχίες από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, που άπτονται των θεμάτων της εποικοδομητικής και αποτελεσματικής μάθησης των φοιτητών τους, της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών στην τάξη, της διατήρησης των κινήτρων των φοιτητών για παρακολούθηση και μάθηση, των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας προς τους φοιτητές, καθώς και της γενικότερης παιδαγωγικής προσέγγισης και επίδρασης στην μάθηση των φοιτητών που μπορεί να έχει η διδασκαλία τους. Η συνθήκη αυτή φαίνεται να αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους Πανεπιστημιακούς μόνο με την παραδοσιακή μέθοδο της από καθ' έδρας διαλέξεως, λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητευομένων που έχουν στο ακροατήριό τους. Ωστόσο, η επίτευξη όλων των παραπάνω ουσιαστικών μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων από την πλευρά των Πανεπιστημιακών δασκάλων, δύσκολα φαίνεται να γίνεται εφικτή μόνο με την χρήση της συγκεκριμένης αυτής παραδοσιακής μεθόδου. Αντίθετα, μέθοδοι που αντανακλούν την πιο ενεργή και διαδραστική συμμετοχή των φοιτητών, θα πρέπει να αναζητηθούν και να μελετηθεί ο τρόπος που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στη διαδικασία της Παιδαγωγικής και Διδακτικής στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το φαινόμενο αυτό των δυσκολιών της διδασκαλίας σε μεγάλες τάξεις, έχει απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα, όπου Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι διαφόρων ειδικοτήτων μελέτησαν και ερεύνησαν το φαινόμενο διεξοδικά και συστηματικά αναζητώντας λύσεις, νέα εργαλεία και Καλές Πρακτικές. Για παράδειγμα, ο Biggs (1989, 1999) τονίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να προσφέρει μάθηση και να αποσκοπεί στο να δίνει μια ευκαιρία για καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση σχετικά με το διδασκόμενο υλικό. Επίσης, ο Brown (1997) υποστηρίζει ότι ποικίλες και πολύπλευρες μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά την παρουσίαση του διδασκόμενου υλικού σε μεγάλα ακροατήρια φοιτητών, και ο διδάσκων Καθηγητής θα πρέπει να επιλέγει κάθε φορά τις πιο κατάλληλες. Παράλληλα, ο Lyngfelt (2000) δηλώνει ότι η διδασκαλία ενός μαθήματος αφορά σε μια ομάδα φοιτητών και στοχεύει εν μέρει στην καλή κατανόηση του περιεχομένου του διδασκόμενου υλικού, εν μέρει σε μια βαθύτερη κατανόηση των θεωρητικών προεκτάσεων και της εφαρμοσμένης διάστασης αυτού του περιεχομένου, αλλά και στην κινητοποίηση του φοιτητή για εμπλοκή στην τάξη και στη διαδικασία διατήρησης του ενδιαφέροντός του για αυτό.

Οι Arias and Walker (2004) συγκρίνοντας δύο ομάδες φοιτητών διαφορετικού μεγέθους για την επιτυχία τους στις ετήσιες εξετάσεις βρήκαν ότι η μικρή ομάδα των 27 ατόμων πέτυχε κατά 3% μεγαλύτερη επιτυχία στις εξετάσεις από την μεγάλη ομάδα των 90 φοιτητών. Επίσης, το Πανεπιστήμιο του Binghamton στην Νέα Υόρκη δημοσίευσε τα αποτελέσματα μιας έρευνας (1997) για την σχολική διαρροή ανάμεσα σε δύο ομάδες φοιτητών διαφορετικού μεγέθους σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές της μικρής ομάδας των 20

ατόμων είχαν πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα να ξαναγυρίσουν στο Πανεπιστήμιο μετά από κάποια διακοπή τους, ενώ οι φοιτητές της μεγάλης ομάδας των 240 είχαν πολύ μικρότερη πιθανότητα για την επιστροφή τους. Σύμφωνα πάλι με τον Hattie (2009) η μάθηση των φοιτητών σε μεγάλες ή μικρές τάξεις εξαρτάται κατά τον μεγαλύτερο βαθμό από την ικανότητα του δασκάλου να προσαρμόσει τις τεχνικές της διδασκαλίας του στο μέγεθος την εν λόγω τάξης (Keil and Partell, 1997).

Οι Kokkelenberg, Dillon, and Christy (2008) με τετραετή έρευνά τους σε προπτυχιακούς φοιτητές ενός δημόσιου Πανεπιστημίου στην Αμερική και σε δύο ομάδες διαφορετικού μεγέθους όπου μελετήθηκε η επίδραση του μεγέθους της τάξης στους βαθμούς των φοιτητών, βρήκαν ότι το μέγεθος της τάξης ήταν αντιστρόφως ανάλογο με τους βαθμούς των φοιτητών, δηλαδή, στις μεγαλύτερες τάξεις οι φοιτητές έπαιρναν μικρότερους βαθμούς από ότι οι φοιτητές της μικρής τάξης. Συνεχίζοντας, οι Carbone and Greenberg (1998) σε έρευνά τους σε φοιτητές μεγάλων τάξεων στο Πανεπιστήμιο της Maryland βρήκαν ότι μόνο το 25% των φοιτητών συμφωνούσαν με την δήλωση «Το μέγεθος της τάξης δεν επηρεάζει την ικανότητά μου να μάθω», ενώ το 41% δήλωσε ότι διαφωνεί. Συμπληρωματικά, στην ίδια έρευνα οι φοιτητές δήλωσαν ότι οι μεγάλες τάξεις τους φαίνονταν βαρετές εξαιτίας της έλλειψης συνδιαλλαγής μεταξύ τους, της έλλειψης δομής των διαλέξεων και της έλλειψης εξέτασης και αξιολόγησης της κατανόησής τους σχετικά με το διδασκόμενο υλικό.

Ο Cuseo (2007) ανατρέχει σε μια αναλυτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις και συγκεντρώνει τα εξής: Η διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις αυξάνει κατακόρυφα την χρήση της από καθ' έδρας διάλεξης του δασκάλου και περιορίζει έως εκμηδενίζει την πιθανότητα χρήσης κι άλλων περισσότερο παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης, οι μεγάλες τάξεις μειώνουν το επίπεδο ενεργού συμμετοχής των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεγάλες τάξεις μειώνουν την συχνή και ποιοτική συνδιαλλαγή μεταξύ του δασκάλου και των φοιτητών και περιορίζουν ή μειώνουν την εις βάθος σκέψη τους για τα θέματα που παρουσιάζονται στην τάξη. Συνολικά, η διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις περιορίζεται σε σχέση με το εύρος και το βάθος των στόχων του μαθήματος, των εργασιών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα εκτός της διδακτικής αίθουσας. Παράλληλα, η ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών (μάθηση) και η ακαδημαϊκή τους απόδοση (βαθμοί) είναι σαφώς μικρότερα στις μεγάλες τάξεις, καθώς και η συνολική μαθησιακή τους ικανοποίηση και η αξιολόγηση του μαθήματος εν γένει. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληγε νωρίτερα και η έρευνα των Fisher and Grant (1983), οι οποίοι ηχογραφώντας 155 μαθήματα σε μεγάλες τάξεις από σαράντα προπτυχιακά προγράμματα διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων βρήκαν ότι το μέγεθος της τάξης επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των γνωσιακών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι φοιτητές στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές τάξεις των 15 ή λιγότερων φοιτητών όταν οι τελευταίοι απαντούσαν σε ερωτήσεις του Καθηγητή, ο μέσος όρος του επιπέδου σκέψης και λόγου τους ήταν αυτός της κριτικής ανάλυσης. Σε μεσαίες τάξεις των 16-45 φοιτητών ο λόγος τους διατυπωνόταν στο επίπεδο της απλής κατανόησης, και σε μεγάλες τάξεις των 46 και πάνω φοιτητών η σκέψη και ο λόγος τους έφταναν στο επίπεδο της απλής επανάληψης της πληροφορίας. Παράλληλα, έρευνα των Kuh et al (1991) βασισμένη στην παρατήρηση των ερευνητών κατά την διάρκεια των μαθημάτων σε διάφορα προγράμματα σπουδών, βρήκαν ότι οι μεγάλες τάξεις ήταν ο πρωταρχικός παράγοντας για τον οποίο οι φοιτητές δεν αλληλεπιδρούσαν, ούτε εμπλέκονταν ενεργά στο μάθημα. Μάλιστα, στις πολύ μεγάλες

τάξεις η πλειοψηφία των φοιτητών δεν αντάλλαξε καμία απολύτως αλληλεπίδραση με τον Καθηγητή.

Επίσης, μια έρευνα για τις απόψεις 800 φοιτητών/τριων που παρακολουθούσαν μαθήματα σε μεγάλες τάξεις σε τμήματα του Πανεπιστημίου της Ουάσιγκτον συμπεραίνει ότι οι φοιτητές χάνουν πιο εύκολα την προσοχή τους, επηρεάζονται αρνητικά από τον θόρυβο και τις συζητήσεις των συμφοιτητών τους, και έχαναν το ενδιαφέρον τους λόγω του απρόσωπου χαρακτήρα της τάξης και της έλλειψης της ατομικής ευθύνης (Wulff, Nyquist and Abbott, 1987). Συμπληρωματικά, μια έρευνα του 2008 από το Πανεπιστήμιο Σακραμέντο της Καλιφόρνια κατά την οποία ρωτήθηκαν 117 μέλη από το εκπαιδευτικό προσωπικό διαφόρων σχολών και τμημάτων για τα προβλήματα της διδασκαλίας τους σε μεγάλες τάξεις, τονίζει την αρνητική συνέπεια που αυτό έχει στην ανάπτυξη συζητήσεων στην τάξη, στην προσωπική συμμετοχή των φοιτητών, στα χαμηλά ποσοστά παρουσίας των φοιτητών, στην μειωμένη ανατροφοδότηση των Καθηγητών προς τους φοιτητές, και στην αυξημένη εργασιακή επιβάρυνση των Καθηγητών επίσης (<http://www.csus.edu>). Τέλος, οι Bedard and Kuhn (2008) διεξήγαγαν μια έρευνα για να μελετήσουν την επίδραση των μεγάλων τάξεων στην αξιολόγηση των Καθηγητών από τους φοιτητές τους. Έτσι, συγκέντρωσαν δεδομένα σε μια διαχρονική μελέτη των μαθημάτων όλων των Οικονομικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια στην Σάντα Μπάρμπαρα από το Σεπτέμβριο του 1997 έως τον Μάιο του 2004. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν στην σημαντικά υψηλή αρνητική επίδραση του μεγάλου μεγέθους της τάξης στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Καθηγητή και στις προτιμήσεις των φοιτητών, αντίστοιχα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η μάθηση σίγουρα επηρεάζεται και από το μέγεθος της τάξης, και μάλιστα έχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση με αυτή. Δηλαδή, όσο μικρότερο είναι το μέγεθος της τάξης τόσο καλύτερη πιθανότητα θα είναι η μάθηση των φοιτητών/τριων. Παρ' όλα αυτά, μερικές έρευνες επισημαίνουν ότι αν και οι μικρές τάξεις δίνουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για συζήτηση και συμμετοχή από ότι οι μεγάλες τάξεις, εν τούτοις δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι πάντα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ μικρής τάξης και καλύτερης μάθησης. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία, επίσης, είναι η ποιότητα της διδασκαλίας και η εμπλοκή των φοιτητών στην ενεργή μάθηση παρά το μέγεθος της τάξης (Wulff et al, 1987). Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές αναγνώρισαν τέσσερις κατηγορίες επιτυχημένων δασκάλων μικρών ή μεγάλων τάξεων, στους οποίους διαφαίνονται τα εξής χαρακτηριστικά: α) η διδακτική ικανότητα του διδάσκοντος, που συνδέεται με την γνώση και την εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο, β) το ενδιαφέρον του διδάσκοντος, που επικεντρώνεται στην βοήθεια προς τους φοιτητές και την βελτίωση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος, γ) τον ενθουσιασμό του διδάσκοντος για το αντικείμενο, και δ) η ικανότητα παρουσίασης του αντικειμένου που συνδέεται με έναν ήρεμο και σταθερό ρυθμό παρουσίασης του μαθησιακού υλικού.

Στην ίδια κατεύθυνση, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι ανεξάρτητα από το μέγεθος της τάξης, ο διδάσκων θα πρέπει να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον που να δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του μαθησιακού υλικού. Έτσι, σύμφωνα με τον Biggs (1989) για να αποκτηθεί αυτή η βαθύτερη κατανόηση, θα πρέπει να υπάρχουν τέσσερα σημαντικά στοιχεία: α) ένα πλαίσιο ιδιαίτερων κινήτρων για τους φοιτητές, που θα τους κάνει να βλέπουν τους μαθησιακούς στόχους και τις διαδικασίες ως προσωπικούς τους στόχους, β) η συμμετοχική μάθηση, που θα τους καθιστά ενεργούς και όχι παθητικούς αποδέκτες της μάθησης, γ) η αλληλεπίδραση και

συνεργασία με άλλους συμφοιτητές, που θα τους κάνει να βελτιώσουν τον τρόπο και το εύρος της σκέψης και του λόγου τους, και δ) το καλά δομημένο μαθησιακό υλικό, που θα συνδέεται με την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία και θα αποτελεί μέρος της συνολικής ύλης και όχι κάτι απομονωμένο και ξεκομμένο από αυτή.

Μια άλλη σημαντική κατηγορία ερευνών αναφέρεται στο στοιχείο της έκφρασης γνώμης και πρότασης των ίδιων των φοιτητών ως αναφορά την προτίμησή τους για μικρές ή μεγάλες τάξεις και την επίδραση που αυτή επιφέρει στην μαθησιακή τους ικανότητα. Η πλειοψηφία των ερευνών αυτών διαπιστώνει ότι κατά μέσο όρο οι φοιτητές εκφράζονται αρνητικά στις αξιολογήσεις τους για τις τάξεις μεγάλου μεγέθους και προτιμούν τις μικρές τάξεις, πιστεύοντας ότι εκεί θα μπορεί να αναπτυχθεί μια πιο ενεργή διαδικασία μάθησης από ότι στις μεγάλες τάξεις (Feigenbaum & Friend, 1992; Bedard & Kuhn, 2008), ότι θα μπορούν να μιλήσουν πιο ελεύθερα έχοντας την αίσθηση μιας μικρής κοινότητας γύρω τους (Harfitt, 2012), ή ότι θα υπάρχει λιγότερη φασαρία στην τάξη, θα τους δίνεται περισσότερη προσοχή από τον Καθηγητή, και δεν θα είναι απρόσωπη η επικοινωνία τους μαζί του και με τους άλλους συμφοιτητές τους (Wulff et al, 1987). Περισσότερες μελέτες, επίσης, συνηγορούν στα βασικότερα μειονεκτήματα που κατατίθενται από τους φοιτητές σχετικά με την καλύτερη μάθησή τους σε μεγάλες τάξεις, υποστηρίζοντας ότι εκεί δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλακούν σε μια ενεργή συμμετοχή και δραστηριότητα στην τάξη αφενός (Yoder and Hochevar, 2005), και αφετέρου υπολείπεται σημαντικά η ατομική τους συνδιαλλαγή με τον Καθηγητή (Koenig, Gray, Lewis & Martin, 2015).

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες οι φοιτητές φαίνεται να δηλώνουν κάποια προτίμηση και στις μεγάλες τάξεις, αφού εκεί έχουν μειωμένη ευθύνη συμμετοχής και παρακολούθησης, ωφελούνται στο να γνωρίσουν περισσότερους φίλους, και αλληλοεπηρεάζονται ευρύτερα από έναν μεγάλο αριθμό συνανθρώπων-συμφοιτητών, που παρευρίσκονται σε μια μεγάλη τάξη, αλλά και αναμένουν πως θα έχουν μεγαλύτερους βαθμούς με την μικρότερη προσπάθεια (Messineo et al, 2007). Στην ίδια μελέτη οι φοιτητές τέθηκαν ουδέτερα έως θετικά προς τις μεγάλες τάξεις, θέτοντας παραμέτρους όπως ο τύπος (υποχρεωτικό ή επιλογής), το επίπεδο (κορμού ή κατεύθυνσης), και το περιεχόμενο του μαθήματος («εύκολο» ή «δύσκολο», εισαγωγικό γενικών εννοιών ή πιο ειδικευμένο). Σε άλλες, μάλιστα περιπτώσεις, και όπου υπήρχε υποδομή υποστήριξης προηγμένων ηλεκτρονικών παροχών στην τάξη όπως το σύστημα ατομικής ηλεκτρονικής απάντησης των φοιτητών σε ερωτήσεις του Καθηγητή (π.χ. σύστημα clickers), οι φοιτητές απαντούσαν θετικότερα για το μάθημα σε μεγάλες τάξεις καθώς το σύστημα clickers βελτίωνε την ακαδημαϊκή τους επίδοση και αύξαινε την αίσθηση της διασκέδασης παράλληλα με την μάθηση (Powell, Straub, Rodriguez and VanHorn, 2011).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η διερεύνηση, καταγραφή και κατανόηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τις προσδοκίες μάθησης, που έχουν τόσο από τις μικρές όσο και από τις μεγάλες τάξεις, θα βοηθήσει την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα του εκάστοτε Πανεπιστημιακού ιδρύματος να προβλέψει, τροποποιήσει ή δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα στοχεύσουν σε μια Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική που θα αποβλέπει στην καλύτερη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών και κινήτρων των φοιτητών τους και την βελτιστοποίηση της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Η εστιασμένη στον φοιτητή μάθηση

Η εισροή μεγάλου αριθμού φοιτητών με διαφορετικό ακαδημαϊκό επίπεδο και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα για όλα τα Τμήματα και τις Σχολές των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι.) της χώρας μας. Αυτό από μόνο του μας φέρνει όλους όσους ασχολούμαστε με την Ανώτατη Εκπαίδευση αντιμέτωπους με την πρόκληση της όσο το δυνατό καλύτερης αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού.

Την ίδια στιγμή, οι θεωρίες εξέλιξης της διδασκαλίας και της μάθησης έχουν μεταφερθεί από το μοντέλο της επικέντρωσης στην γνώση και τον δάσκαλο σε αυτό της επικέντρωσης στον φοιτητή (Bowden & Marton, 1998). Αυτό που θα ήταν σημαντικό να ειπωθεί εδώ σχετικά με την βελτίωση ή αλλαγή των τεχνικών διδασκαλίας, είναι ότι οι τελευταίες θα πρέπει να βασίζονται σε προκαθορισμένες και ξεκάθαρες συνθήκες και στόχους. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση της εστιασμένης στο δάσκαλο διδασκαλίας επιφέρει –κυρίως– την απλή μεταβίβαση του περιεχομένου του μαθήματος στους φοιτητές, ενώ ο έλεγχος και η ευθύνη του μαθήματος παραμένει αποκλειστικά στον δάσκαλο. Παράλληλα, κατά την προσέγγιση αυτή ο φοιτητής φαίνεται να ενδιαφέρεται για την απομνημόνευση της γνώσης και την απλή αναπαραγωγή της.

Από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση της εστιασμένης στον φοιτητή διδασκαλίας ενδιαφέρεται, κυρίως, για την υποστήριξη και τη βοήθεια προς τον φοιτητή να κατανοήσει και να ασκήσει κριτική στη διδασκόμενη γνώση, να ερμηνεύσει, να συνδέσει την θεωρία με την πράξη, να παράγει νέα γνώση βασισμένη στην υπάρχουσα, και να την μεταφέρει σε νέα πλαίσια και συνθήκες. Σύμφωνα με τους Cannon and Newble (2002) η έμφαση δίνεται στο τι κάνουν οι φοιτητές στην τάξη και ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων. Παρόλο, λοιπόν, που αυξάνονται οι αριθμοί των φοιτητών και το μέγεθος των τάξεων αναγκαστικά διογκώνεται, αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα της ενεργού εμπλοκής τους σε διαδικασίες ενεργητικής μάθησης και της ενθάρρυνσής τους προς μια βαθύτερη προσέγγιση στη μάθηση. Με άλλα λόγια, όταν η διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις είναι προσεκτικά οργανωμένη και εφαρμοσμένη, μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή ενεργή συνδιαλλαγή μεταξύ των φοιτητών και των διδασκόντων και την βαθύτερη γνώση στους πρώτους. Επίσης, εξίσου σημαντική είναι και η αύξηση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων μάθησης από την μεριά των διδασκόντων, ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους σκοπούς ανάλογα με το ποικίλο ακαδημαϊκά και πολιτισμικά ακροατήριο των φοιτητών που παρακολουθεί κάθε φορά.

Άλλες έρευνες τονίζουν ότι το μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων και των τεχνικών διδασκαλίας των Καθηγητών, επηρεάζουν τις επιλογές των φοιτητών και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την μάθησή τους (Christensen, Hughes & Mighty, 2010). Πιο συγκεκριμένα, συμπεραίνεται ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι μετάδοσης γνώσεων όπως η από καθ' έδρας διάλεξη, συνεισφέρουν σε λιγότερο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όπως φτωχή παρακολούθηση, αντιληπτική κατανόηση του διδασκόμενου υλικού, και απλοϊκές απόψεις για την επιστήμη (Prince, 2004; Weimer, 2010). Αντίθετα, διδακτικές μέθοδοι που είναι εστιασμένες στον φοιτητή, όπως η ενεργός μάθηση, η μάθηση μέσα από την αναζήτηση και τη διερεύνηση, η μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων και περιπτώσεων κ.ά., δείχνουν να ενεργοποιούν μια βαθύτερη διαδρομή των φοιτητών προς την μάθηση, η

οποία επιφέρει πιο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Prince, 2004; Weimer, 2010). Η πρόκληση που δημιουργείται εδώ για τον ακαδημαϊκό δάσκαλο είναι η εφαρμογή σε μεγάλες τάξεις της εστιασμένης στον φοιτητή μάθησης.

Παράλληλα, η βελτίωση της ποιότητας στην διδασκαλία αποτελεί σταθερό στόχο του «Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (E.N.Q.A.) και κατ' επέκταση της Ελληνικής Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στη Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.), η οποία είναι πλήρες μέλος της ENQA από τον Ιούνιο του 2015 (<http://www.enqa.eu>). Στις κατευθυντήριες οδηγίες του 2015 (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, ESG) η ENQA αφιερώνει ειδική παράγραφο για την εστιασμένη στον φοιτητή μάθηση τονίζοντας ότι «τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι τα προγράμματα σπουδών παραδίδονται με τέτοιο τρόπο ο οποίος ενθαρρύνει τους φοιτητές να έχουν ένα ενεργό ρόλο στην δημιουργία της διαδικασίας μάθησης, και ότι η αξιολόγηση των φοιτητών αντανακλά αυτή την προσέγγιση» (ENQA, ESG 2015: 12).

Συμπληρωματικά, στην ESG (2015:12) αναφέρεται ότι η υλοποίηση της εστιασμένης στον φοιτητή μάθησης και διδασκαλίας εμπεριέχει στοιχεία όπως ο σεβασμός στην διαφορετικότητα των φοιτητών και των αναγκών τους, επιτρέποντας ευέλικτα μονοπάτια μάθησης, η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένες στο ακροατήριο, η συστηματική αξιολόγηση και προσαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων, η ενθάρρυνση της έννοιας της αυτονομίας του φοιτητή, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει επαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη από τον διδάσκοντα, η προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα και η τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών για την διαχείριση των παραπόνων των φοιτητών.

Τέλος, η Α.ΔΙ.Π. στον σχεδιασμό της για την πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών των Ελληνικών Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι. καθώς και του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας των Α.Ε.Ι., θα πρέπει να συμπεριλάβει την εφαρμογή της παραγράφου αυτής στη διαδικασία της Πιστοποίησης, κάτι το οποίο απορρέει από την συμβατική της υποχρέωση ως μέλος της ENQA.

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία σε μεγάλες τάξεις απασχολεί τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα και πολυάριθμες έρευνες λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό, διερευνώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μιας περίπτωσης από της άλλης (μικρές vs μεγάλες τάξεις), τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας από τις πιο σύγχρονες (καθ' έδρα διάλεξη vs χωρισμός μικρών ομάδων), τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις από τις νεότερες (εστιασμένη στον Καθηγητή μάθηση vs εστιασμένη στον φοιτητή/τρια μάθηση), κ.ά. Παράλληλα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι η επίδραση του μεγέθους της τάξης αποτελεί κορυφαία αλλά όχι και την μοναδική παράμετρο που επηρεάζει την εκπαιδευτική απόδοση του φοιτητή. Έτσι, κι άλλες παράμετροι παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτό όπως, η εκπαιδευτική ποιότητα του διδάσκοντος (καλή γνώση του αντικειμένου, εμπειρία, προσεγγισιμότητα), το περιεχόμενο, η δομή και η οργάνωση του μαθήματος, η δυσκολία της τελικής εξέτασης, η ενεργή συμμετοχή του φοιτητή στην μάθηση, το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η

εκφρασμένη άποψη των ίδιων των φοιτητών για την εκπαιδευτική διαδικασία (Koenig et al, 2015).

Εξίσου σημαντική αναφορικά με την αποτελεσματική διαδικασία μάθησης είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικές αίθουσες αποτελούν σήμερα κοινωνικά οικοδομήματα όπου δάσκαλοι, φοιτητές, συνεργάτες, διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές αρχές, αξίες, πεποιθήσεις και προσδοκίες συναντώνται. Ως αποτέλεσμα, το μέγεθος της τάξης αποτελεί ένα μόνο κομμάτι μέσα στο παζλ των ουσιαστικών κοινωνικοπολιτισμικών μεταβλητών που υπογραμμίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας. Ερωτήματα όπως “ποιο είναι το καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μπορεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα για την καλύτερη μάθηση των φοιτητών του;», ή «Ποιο μάθημα θεωρείται από τους φοιτητές καλό ή όχι καλό και γιατί;», ή «ποιος είναι ο ιδανικός αριθμός φοιτητών σε μια τάξη;», ή «ποιος είναι ο ιδανικός τρόπος μάθησης;», ή τέλος «πώς μπορεί να διασφαλίσει την εφαρμογή των διεθνών standards για την πολύπλευρη, ισότιμη και αποτελεσματικότερη μάθηση των φοιτητών ο διδάσκων και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας;», αποτελούν σύγχρονα, σύνθετα και πολλές φορές ηθικά ερωτήματα για έναν Ακαδημαϊκό Δάσκαλο και στη χώρα μας, στα οποία καλείται καθημερινά να απαντήσει.

Τέλος, η βιβλιοανασκοπική αυτή έρευνα καθιστά φανερό και επιτακτική την ανάγκη για περισσότερη μελέτη του φαινομένου των συνθηκών διδασκαλίας στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπου το θέμα αυτό δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η διερεύνηση, για παράδειγμα, των δυσκολιών της διδασκαλίας σε μεγάλες τάξεις ως μια από τις κορυφαίες μεταβλητές που επηρεάζουν την μαθησιακή επίδοση και αποτελεσματικότητα, θα μπορούσε να οδηγήσει στην δημιουργία ερευνητικών προγραμμάτων με την χρήση νέων εργαλείων, μεθόδων και προσεγγίσεων, τα αποτελέσματα των οποίων θα μπορούν να ενσωματωθούν ως Καλές Πρακτικές στην διαδικασία της εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής και Διδακτικής στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arias, J. & Walker, D. (2004) Additional Evidence on the Relationship between Class Size and Student Performance. *Journal of Economic Education*, 35(4), 311-329.
- Bedard, K., & Kuhn, P. (2008). Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness. *Economics of Education Review*, 27, 253-265.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education, Research and Development*, 8(1), 7-25 (online publication).
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brown, G. (1997) *Assessing student learning in higher education*. London: New York Routledge.

- Carbone, E., & Greenberg, J. (1998). Teaching large classes: Unpacking the problem and responding creatively. In M.Kaplan, (ed). *To improve the Academy*, 17, 311-326. Stillwater.
- Cannon, R., & Newble, D. (2002). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*. London: Kogan Page Ltd.
- Cuseo, J. (2007). The Empirical Case against Large Class Size: Adverse Effects on the Teaching, Learning, and Retention of First-Year Students. *Journal of Faculty Development*, 21(1), 5-21.
- Christensen Hughes, J. & Mighty, J. (Eds) (2010). *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Feigenbaum, E., & Friend, R. (1992). A comparison of freshman and upper division students' preferences for small and large psychology classes. *Teaching of Psychology*, 19, 12-16.
- Fischer, C. & Grant, G. (1983). *Intellectual levels in college classrooms*. In C. Ellner, & C. Barnes (Eds). *Studies of college teaching: Experimental results*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Keil, J. & Partell, P. J. (1997). *Binghamton University OIR. The Effects of Class Size on Student Performance and Retention at Binghamton University. Office of Budget and Institutional Research*. New York: Binghamton University.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koenig, L. B., Gray, M., Lewis, S., & Martin, S. (2015). Students preferences for small and large class sizes. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(1), 20-27.
- Lyngfelt, A. (2000). Teachers' ideas of the academic lecture. *Utbildning & Demokrati*, 9(2), 9-27.
- Messineo, M., Gaither, G., Bott, J., & Ritchey, K. (2007). Inexperienced versus experienced students' expectations for active learning in large classes. *College Teaching*, 55, 125-133.
- Powell, S., Straub, C., Rodriguez, J. & VanHorn, B. (2011). Using clickers in large college psychology classes: Academic achievement and perceptions. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 1-11.
- Harfitt, G. J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. *Educational Research*, 54, 331-342.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*. UK: Routledge.
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M., & Christy, S. M. (2008). He effect of class size on student grades at a public university. *Economics Education Review*, 27, 221-233.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Wulff, D. H., Nyquist, J. D., & Abbott, R. D. (1987). Students' perceptions of large classes. *New directions for Teaching and Learning*, 32(winter), 17-30.

Weimer, M. (2010). Taking Stock of What Faculty Know About Learning. In G. Christensen, J. Hughes, & J. Mighty (Eds.). *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*, 81-93. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.

Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91-95.

Binghamton University OIR (1997). *The Effects of Class Size on Student Performance and Retention at Binghamton University*. Publication at Binghamton University.

<http://www.csus.edu> Graduating Student Survey Comment Analysis-Faculty Survey, Office of Institutional Research, (2008). California State University Sacramento, USA.

<http://www.enqa.eu>, (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015)*. Brussels: Belgium.

Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

*Ιωσήφ Φραγκούλης,
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*

*Ευθύμιος Βαλκάνος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η έννοια της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ως αναπόσπαστου κλάδου της Παιδαγωγικής επιστήμης και αναλύεται η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι δεξιότητες- ικανότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των Πανεπιστημιακών Δασκάλων, καθώς και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ηρακλείου Κρήτης για την υποβοήθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς και τη διατύπωση σχετικών συμπερασμάτων.

University Pedagogy: Training of Educators at the School of Pedagogical and Technological Education in Heraklion-Crete

*Iosif Frafoulis,
Associate Professor of School of Pedagogical and Technological Education*

*Efthimios Valkanos,
Associate Professor of University of Macedonia*

Abstract

In this paper is presented and analyzed the meaning of University Pedagogy as an integral branch of Pedagogical Science and analyzed its contribution to the professional development of professors of Higher Education. In the first part of the paper are described the skills that must be developed by professors of Higher Education for their effective role performance. In the second part the basic components of professional development of university professors are presented, as well as the characteristics of an effective program for academic development. In the third part the program for training teachers of School of Pedagogical and Technological Education is presented for aiding their professional development. The paper concludes with the presentation of the views of participants on the effectiveness of the training program, as well as the drawing conclusions.

Εισαγωγή

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Ως εκ τούτου, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στο διεθνή χώρο η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (Σταμέλος, 2016).

Μέχρι σήμερα στη χώρα μας ελάχιστα βήματα έχουν γίνει σχετικά με την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Αθανασάκη- Μιχαηλίδη, 2002). Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου εδράζεται στην αντίληψη πως οι θεωρητικές γνώσεις και τα εφόδια των Πανεπιστημιακών Δασκάλων δεν επαρκούν για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους. Χρειάζεται να διαθέτουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν αποφασιστικά τους φοιτητές στην απόκτηση γνώσεων καθώς και στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Φραγκούλης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν αναπτύξει σε υψηλό βαθμό ικανότητες:

- Ομαδικότητας και συνεργασίας
- Επικοινωνίας
- Αναλυτικής και κριτικής σκέψης
- Καινοτομίας
- Προσαρμοστικότητας
- Λήψης απόφασης
- Διαχείρισης συναισθημάτων
- Επίλυσης προβλημάτων (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2006)

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και Διδακτική

Μέχρι πρόσφατα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπιζόνταν ως θέματα ήσσονος σημασίας, καθώς η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διακρίνονταν παραδοσιακά από το καθηγητοκεντρικό χαρακτήρα της, καθώς και από την καθέδρα διδασκαλία (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στις μεθόδους και στις τεχνικές εκπαίδευσης των φοιτητών. Σημαντική συνιστώσα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι η Διδακτική, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Φραγκούλης, 2015).

Το θέμα της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης άρχισε τα τελευταία χρόνια να έρχεται στο προσκήνιο, καθώς ο άνεμος της διεθνοποίησης, του ανταγωνισμού, της συγκρισιμότητας των προγραμμάτων σπουδών και του ελέγχου της ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης πνέει πλέον και στη χώρα μας, μοχλεύοντας τη συζήτηση για τις παιδαγωγικές μεθόδους και της διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στη διδασκαλία στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Frakt & Castagnera (2000, όπ. αναφ. στο Fagan-Wilen, Springer, Ambrosino & White, 2006)

η κατάρτιση, η υποστήριξη και η ανάπτυξη των νέων Καθηγητών ποικίλει από χώρα σε χώρα και από ίδρυμα σε ίδρυμα. Συνδέεται άμεσα με θέματα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη συγκρότηση επιτροπών επιλογής και εξέλιξης των Καθηγητών.

Συνιστώσες Επαγγελματικής Ανάπτυξης Πανεπιστημιακών Δασκάλων

Σύμφωνα με τον Irby (1996) οι συνιστώσες ενός ολοκληρωμένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης Καθηγητών Πανεπιστημιακών Σχολών είναι οι εξής: η διδακτική ανάπτυξη, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ανάπτυξη ηγεσίας και η οργανωσιακή ανάπτυξη (Irby, 1996: 71), που περιγράφονται ειδικότερα:

η διδακτική ανάπτυξη	Αυτή η μορφή ανάπτυξης επικεντρώνεται στην βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων διδασκαλίας. Τα προγράμματα αυτά, που συνήθως προσφέρονται μέσω Εργαστηρίων (Workshops), προσφέρουν: α) δεξιότητες γενικής Παιδαγωγικής (όπως το πώς να συντονίζουν τις συζητήσεις, πώς να παρουσιάζουν τις διαλέξεις, πώς να παρέχουν κλινική εποπτεία, πώς να είναι αποτελεσματικοί Σύμβουλοι (tutors) στη Μάθηση, β) δεξιότητες στη διαχείριση συγκεκριμένων παιδαγωγικών θεμάτων, όπως στη διδακτική προσέγγιση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.
η επαγγελματική ανάπτυξη	Αυτή η μορφή ανάπτυξης επικεντρώνεται στις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να πετύχουν ως Ακαδημαϊκοί Δάσκαλοι στο έργο τους. Ενδεικτικά θέματα τα οποία μπορούν να μελετηθούν σε αυτόν τον άξονα είναι τα εξής: πώς μπορεί να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή προαγωγή, πώς μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με έναν έμπειρο συναδέλφο- μέντορα, πώς να διεξάγουν με αποτελεσματικό τρόπο μια έρευνα, πώς να γράψουν μια δημοσίευση, πώς να συνεργαστούν αποτελεσματικά με άλλους συναδέλφους τους και πώς να αναπτύξουν επαγγελματικά δίκτυα.
η ανάπτυξη ηγεσίας	Αυτή η μορφή ανάπτυξης επικεντρώνεται σε θέματα σχετικά με την αποτελεσματική καθοδήγηση ομάδων, τη σωστή εκτέλεση του έργου των Καθηγητών στον οργανισμό /Πανεπιστήμιο που εργάζονται, πώς να διαχειρίζονται οι Πανεπιστημιακοί Δάσκαλοι τον εαυτό τους και τους άλλους, πώς να προωθούν το όραμα και να επιτυγχάνουν τους στόχους του οργανισμού /Πανεπιστημίου.

η οργανωσιακή ανάπτυξη	Αυτή η μορφή ανάπτυξης επικεντρώνεται στις δομές και στις διαδικασίες του οργανισμού/ Πανεπιστημίου και επιδιώκει να δημιουργεί αυτο-ανανεούμενα συστήματα συνεχούς βελτίωσης ποιότητας. Οι προσπάθειες οργανωσιακής ανάπτυξης επικεντρώνονται στη δημιουργία συμμετοχικών ενδυναμωτικών πολιτικών, διαδικασιών, και οργανωσιακών δομών. Αυτές θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν τις εξής διαδικασίες: αξιολόγηση και ανταμοιβή εξαιρετικών διδασκαλιών, διαχείριση διδακτέας ύλης - προγραμμάτων, συνεργασία μεταξύ των Τμημάτων και των Σχολών του ιδρύματος.
-------------------------------	---

Οι Καθηγητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με το ίδιο διδακτικό πλαίσιο και εξακολουθούν να υιοθετούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Έρευνες έχουν εντοπίσει μια σειρά από διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία. Ο Kember (1997, όπ. αναφ. στο Richardson, 2005: 675) εξέτασε τις έρευνες αυτές και κατέληξε ότι οι περισσότεροι από τους Πανεπιστημιακούς Δασκάλους συγκλίνουν σε πέντε διαφορετικές αντιλήψεις:

1. Διδασκαλία για μετάδοση πληροφοριών.
2. Διδασκαλία για μετάδοση δομημένης γνώσης.
3. Διδασκαλία για αλληλεπίδραση μεταξύ του Καθηγητή και του φοιτητή.
4. Διδασκαλία για διευκόλυνση της κατανόησης από την πλευρά του φοιτητή.
5. Διδασκαλία ως αποτέλεσμα εννοιολογικής αλλαγής και πνευματικής ανάπτυξης του φοιτητή.

4. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού προγράμματος Ακαδημαϊκής Ανάπτυξης

Σύμφωνα με τους Skeff et al (1997:560) η εκπαιδευτική θεωρία και η εμπειρική έρευνα δείχνουν ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Το πρόγραμμα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων.
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να εστιάζεται σε συγκεκριμένη ομάδα Πανεπιστημιακών Σχολών, στο πλαίσιο λειτουργίας των οποίων απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων από πλευράς των φοιτητών.
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το χώρο και τις συνθήκες εργασίας των Καθηγητών.
- Το πρόγραμμα στο σύνολό του θα πρέπει να δίνει έμφαση στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης.
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να αναπτύσσει ισότιμες σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και των συμμετεχόντων (Πανεπιστημιακών Δασκάλων-φοιτητών).
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να εξασφαλίζει γνώσεις και αμοιβαίες υποχρεώσεις.

- Το πρόγραμμα θα πρέπει να εξασφαλίζει τη δέσμευση των συμμετεχόντων για την επίτευξη των στόχων του.
- Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο και να ταιριάζει με την αποστολή της Σχολής/ του Τμήματος του ιδρύματος.

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης και με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ηρακλείου Κρήτης από το ακαδ. έτος 2012-2013 προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός ταχύρρυθμου επιμορφωτικού προγράμματος διάρκειας 30 διδακτικών ωρών. Το πρόγραμμα είχε εθελοντικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό του αναφέρονταν στην επιμόρφωση των Καθηγητών σε θέματα Διδακτικής ενηλίκων. Το πρόγραμμα παρακολούθησαν 32 Καθηγητές, 15 άνδρες και 17 γυναίκες.

Το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης επιλέχθηκε, καθώς οι φοιτητές των προγραμμάτων (ΕΠ.ΠΑΙ.Κ. & Π.Ε.ΣΥ.Π.) είναι ενήλικοι και διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας και των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Rogers,1999). Επίσης, τόσο οι σπουδαστές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. των προηγούμενων ακαδημαϊκών ετών όσο και αρκετοί από τους Καθηγητές είχαν διατυπώσει στις εκθέσεις αξιολόγησης την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας με έμφαση στη Διδακτική Ενηλίκων.

Το πρόγραμμα είχε 6 διδακτικές ενότητες, διάρκειας 5 διδακτικών ωρών η κάθε μια, και ολοκληρώθηκε σε 6 επιμορφωτικές συναντήσεις. Αναλυτικότερα το περιεχόμενο του προγράμματος είχε ως εξής:

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ σε ώρες
1 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης Εμπόδια μάθησης	5
2 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Θεωρίες μάθησης Θεωρίες μάθησης ενηλίκων:	5
3 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων: Τυπολογίες Ο Εκπαιδευτής εμπυχωτής Ο Εκπαιδευτής ηγέτης Επικοινωνία και δυναμική της ομάδας	5
4 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας	5
5 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Εποπτικά μέσα διδασκαλίας Εκπαιδευτικό Υλικό Σημασία εκπαιδευτικού χώρου	5
6 ^Η ΕΝΟΤΗΤΑ	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	5

	Αξιολόγηση διδακτικού έργου Τυπολογίες Αξιολόγησης Μοντέλα Αξιολόγησης, Τεχνικές αξιολόγησης	
Σύνολο ωρών		30

Αξιολόγηση προγράμματος

Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων του προγράμματος συγκεντρώθηκαν με αξιοποίηση ποιοτικών εργαλείων και συγκεκριμένα με αξιοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες από τις απόψεις των συμμετεχόντων:

Ερ 1 «...στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος είχαμε την ευκαιρία να συστηματοποιήσουμε προϋπάρχουσες γνώσεις σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων...».

Ερ 2 «...κατανοήσαμε τον τρόπο σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης διδακτικών παρεμβάσεων...».

Ερ 3 «...μετασηματίσαμε τις αρχικές μας παραδοχές σε σχέση με τον τρόπο μάθησης των φοιτητών μας...».

Ερ 4 «...μας δόθηκε η δυνατότητα να μοιραστούμε καλές πρακτικές με άλλους συναδέλφους και να βελτιώσουμε το διδακτικό μας έργο...».

Ερ 5 «...μάθαμε να κάνουμε το μάθημά μας με διαφορετικό τρόπο, σεβόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των φοιτητών μας...».

Ερ 6 «...υιοθετήσαμε νέες προσεγγίσεις στον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας μας με τους φοιτητές μας...».

Ερ 7 «... κατανοήσαμε πως η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική πρέπει να γίνεται με βιωματικό τρόπο και με αξιοποίηση κατάλληλων με την περίπτωση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών...».

Συμπεράσματα

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, ως αναπτυσσόμενος κλάδος της Παιδαγωγικής Επιστήμης, μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη κι εξέλιξη των εκπαιδευτικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο παροχής εξειδικευμένων παιδαγωγικών- διδακτικών γνώσεων και ανάπτυξης ανάλογων δεξιοτήτων- ικανοτήτων, βοηθώντας στη δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των φοιτητών του -τόσο τις ρητές όσο τις άρρητες και τις λανθάνουσες- και να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση. Για να πετύχει στο έργο του, χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή του σε προγράμματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης κι εξειδίκευσης. Τα προγράμματα αυτά θα του προσφέρουν γνώσεις όχι μόνο στο πεδίο της Διδακτικής, αλλά και στο πεδίο της διαχείρισης της

καθημερινότητας στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από τη συμμετοχή του στα προγράμματα ακαδημαϊκής ανάπτυξης θα μετασχηματιστεί ο ρόλος του στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του θα γίνει εμπυχωτικός- καθοδηγητικός και διευκολυντικός στη διεργασία μάθησης των φοιτητών του. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των φοιτητών θα αποτελούν τη βάση για τη δόμηση της νέας γνώσης, καθώς και για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων- ικανοτήτων. Η νέα γνώση που θα αποκτούν οι φοιτητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές διεργασίες μάθησης θα συμβάλλει στο μετασχηματισμό των αρχικών παραδοχών τους σε σχέση με την οργάνωση και λειτουργία των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης ακαδημαϊκής προσέγγισης της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασάκη- Μιχαηλίδη, Χ. (2002). Η Παιδαγωγική Έρευνα για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η Επίδραση των Νέων Τεχνολογιών. Στο: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογής Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 9-282.
- Irby, D. (1996). Models of Faculty Development for Problem-based Learning. *Advances in Health Sciences Education*, 1, 69-81.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2006). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.: Διαμόρφωση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή του. Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, ΕΕΕΕ, Αθήνα.
- Richardson, J. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Skeff, K., Stratos, G., Migdal, W., DeWitt, T., Manfred, L., Quirk, M., Roberts, K., Greenberg, L., & Bland, C. (1997). Faculty Development - A Resource for Clinical Teachers. *Journal of General Internal Medicine*, 12(Sup 2), S56-S63.
- Σταμέλος, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας* Μελέτη 18, Hep Net, Πάτρα.
- Fagan-Wilen, R., Springer, D., Ambrosino, B. & White, B. (2006). The Support of Adjunct Faculty: An Academic Imperative. *Social Work Education*, 25(1), 39-51.
- Φραγκούλης, Ι. (2015). *Σημειώσεις για το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης*. Ηράκλειο Κρήτης.

Βιωματικά Παιχνίδια και ενεργητικές τεχνικές στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση: Η περίπτωση μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Πειραιά

Δρ. Νίκη Φίλλιπς

Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η σημασία της εμπειρίας κατά τη διαδικασία της μάθησης τονίζεται από πολλούς θεωρητικούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως οι Jarvis, Mezirow, Kolb, Lindeman, Boud & Miller, Usher, Bryant & Johnston, Merriam & Caffarella, κλπ. Μάθηση μέσω της εμπειρίας μπορεί να συμβεί όταν οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε μια συγκεκριμένη βιωματική δραστηριότητα και στη συνέχεια καλούνται να αναλογιστούν την εμπειρία αυτή, ούτως ώστε να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης. Αυτό απαιτεί οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν βιωματικά και να αναστοχάζονται γύρω από τις πράξεις τους και όχι απλά να παρακολουθούν παθητικά τον Καθηγητή. Ενεργητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και παιχνίδια, αποτελέσαν μέρος της μεθοδολογίας κατάρτισης ενός μεταπτυχιακού μαθήματος στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς στο πλαίσιο του μαθήματος: «Δια βίου μάθηση» κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016, όπου οι φοιτητές συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό στην βιωματική αυτή εκπαίδευση.

Experiential games and participative training techniques in academic teaching: The case of a post graduate course in the University of Piraeus

Dr Niki Phillips

Tutor, Hellenic Open University

Abstract

The importance of experience in the learning process is indicated by many Adult Education theorists such as Jarvis, Mezirow, Kolb, Lindeman, Boud & Miller, Usher, Bryant & Johnston, Merriam & Caffarella, etc. Learning through experience can occur when learners are exposed in a particular experiential activity and then are encouraged to reflect upon it in order to develop new skills and attitudes or new ways of thinking. This requires learners to participate and critically reflect upon their actions rather than just listen to an educator. Experiential training activities and games were part of the training methodology of a post graduate course delivered in the University of Piraeus in the subject "Lifelong learning" during the first semester of the academic year 2015-2016 and led students to fully and happily participate in the actual course.

Εισαγωγή

Τη σημασία του ρόλου της εμπειρίας στη μάθηση αναγνωρίζουν οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως οι Jarvis, Mezirow, Kolb, Lindeman, Boud & Miller, Usher, Bryant & Johnston, Merriam & Caffarella, κ.α. Την αναγκαιότητα της πράξης (praxis) στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία επισήμανε και ο Freire, σύμφωνα με τον οποίο η πράξη αφορά το στοχασμό και τη δράση στον πραγματικό κόσμο με στόχο το μετασχηματισμό του (Kolb, 1984). Η μάθηση και ο μετασχηματισμός αυτός δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη δράση (Merriam & Caffarella, 1999).

Εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης (Jackson & Caffarella, 1994). Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται περισσότερο να πράττουν παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν σχετικά με όσα έκαναν (Jackson & Caffarella, 1994).

Σύμφωνα με τον Dewey (1997), τον πρώτο μελετητή που ασχολήθηκε συστηματικά με τη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση, μια εμπειρία (ένα βίωμα) δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον – στο οποίο κάθε φορά βρίσκεται και μπορεί να αποτελείται από άτομα με τα οποία συνομιλεί–, από το ίδιο το αντικείμενο συζήτησης, από τα παιχνίδια που παίζει ή το βιβλίο που διαβάζει ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε ένα πείραμα. Η βιωματική εμπειρία που αποκτά το άτομο διαμορφώνει τον ψυχικό του κόσμο, τον εμπλουτίζει, τον επανατοποθετεί. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση αυτή είναι ότι, σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών και γίνεται κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης, προετοιμάζοντας τα άτομα για αναζήτηση και αξιοποίηση νέων εμπειριών που θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο (Κόκκος, 2005). Πρόκειται για εμπειρία δημιουργίας, μάθησης και ανάπτυξης, προσωπικής και κοινωνικής (Μπακιρτζής, 2002). Ο Μπακιρτζής (ό.π.) τονίζει, επίσης, ότι το συγκινησιακό βίωμα είναι αυτό που συνδέει όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες σε ένα ενιαίο υπόβαθρο και εκφράζει τις ανάγκες του ψυχοσωματικού οργανισμού του εκπαιδευομένου και την ικανοποίησή τους ή μη. Με αυτό το κριτήριο, τα βιώματα διαχωρίζονται σε θετικά (όταν ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες και όταν δημιουργούνται νέες) και αρνητικά (όταν δεν ανταποκρίνεται η εμπειρία στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή ή τις αντιστρατεύεται). Σύμφωνα με τον ίδιο, κριτήριο για την ανάπτυξη πρέπει να αποτελεί το θετικό συγκινησιακό βίωμα και άρα οι διδακτικοί σκοποί, οι τύποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτή τη διάσταση της ψυχοσωματικής ανάπτυξης.

Οι Keeton & Tate αναφέρουν πως ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα όταν είναι σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα ή το φαινόμενο που μελετάται παρά όταν απλώς το αναλύει και το σκέφτεται ή σκέφτεται την πιθανότητα να το υλοποιήσει (όπ. αναφ στο Kolb, 1984). Ο Kolb (1984: 11) υποστηρίζει ότι το κοινό σημείο όλων των καταστάσεων που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν «εκπαίδευση μέσω πράξης» είναι το γεγονός ότι ο σχεδιασμός που έχει γίνει για το περιστατικό της μάθησης είναι τέτοιος, ώστε να δημιουργεί προσωπικές εμπειρίες για τους εκπαιδευόμενους οι οποίες εξυπηρετούν έναν σκοπό: να ενθαρρύνουν την προσωπική διαδικασία αναζήτησης και κατανόησης.

Πέρα από την προσπάθεια εντοπισμού της σύγκλισης των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τους όρους «Βιωματική Εκπαίδευση» και «εμπειρία», όπως προαναφέρθηκε, είναι απαραίτητο να εξεταστεί ποιες μορφές διδασκαλίας μπορούν να χαρακτηριστούν βιωματικές. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι θεωρούνται εκείνες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή οδηγούνται στην πράξη και έπειτα στο στοχασμό όσων έπραξαν (Jackson & Caffarella, 1994). Επομένως, τόσο η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων μέσα από τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών όσο και η διαδικασία του στοχασμού της εμπειρίας που βιώνουν αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαίδευσης που καλείται βιωματική και που καταφέρει να επιφέρει μάθηση. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του μέσα στα πλαίσια της Βιωματικής Εκπαίδευσης, υπάρχει ένα πλήθος ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών που του επιτρέπουν να προκαλέσει τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους και, στη συνέχεια, να τους βοηθήσει να στοχαστούν πάνω σε αυτές.

Τρεις φαίνεται να είναι οι κύριες κατηγορίες των εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την Βιωματική Εκπαίδευση:

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται μέσα στην τάξη: Οι τεχνικές αυτές ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων με διάφορους τρόπους, δίνοντας τη δυνατότητα να παράγονται άμεσα εμπειρίες. Στη βιβλιογραφία (Κόκκος, 1999) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συγκλίνουν οι απόψεις ότι η ενεργητική συμμετοχή προωθείται με μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους) και που δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας. Μερικά παραδείγματα τέτοιων τεχνικών που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι:

- Ο καταϊσμός ιδεών
- Το παιχνίδι ρόλων
- Οι προσομοιώσεις
- Η ομαδική συζήτηση
- Η εργασία σε ομάδες
- Οι μελέτες περίπτωσης

Πολλοί ερευνητές³⁵ έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τις τεχνικές αυτές σε μια προσπάθεια να προδιαγραφούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Οι τεχνικές αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη φύση της αλληλεπίδρασης που επιφέρουν. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η προσπάθεια να εμπλακεί ο εκπαιδευόμενος με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μάλιστα είναι επικεντρωμένες στους εκπαιδευόμενους, εκείνοι έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους και να τη μοιραστούν σε ομάδες για να λύσουν προβλήματα και να συνεργαστούν (Jarvis, 1999). Οι τεχνικές αυτές μπορεί να τοποθετηθούν στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος, για να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους, ή στη μέση του προγράμματος, για να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι

³⁵ Όπως για παράδειγμα: Κόκκος, 1999, 32-68; Κόκκος, 2003, 39-104; Jaques, 2004, 107-150; Jarvis, 1999, 122-132; Silberman, 1998, 119-147; Noyé & Piveteau, 1999, 43-53.

τη νέα γνώση, ή ακόμη και στο τέλος, προκειμένου να δοκιμάσουν το επίπεδο επίτευξης των στόχων τους. Για όποια περίπτωση και αν έχουν επιλεγεί, η επιτυχημένη εφαρμογή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή, ο οποίος όχι μόνο θα πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει την κατάλληλη τεχνική για την κάθε περίπτωση, το κατάλληλο υλικό για κάθε τεχνική, αλλά και να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να υποστηρίξει ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από καλή επικοινωνία, συνεργατικότητα και διάθεση για αλληλεπίδραση (Κόκκος, 1999).

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται έξω από την τάξη (outdoor training):

Πρόκειται για την εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις περισσότερες περιπτώσεις στην ενίσχυση της ομαδικότητας, την ανάπτυξη ηγεσίας και τη διαχείριση των αλλαγών (Jackson & Caffarella, 1994). Οι δραστηριότητες αυτές προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιήσουν ή να αναπτύξουν ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ηγεσία, η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, με δεδομένη την υπόθεση ότι οι ικανότητες αυτές θα γενικευθούν και θα χρησιμοποιηθούν και στο εργασιακό περιβάλλον. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης, στο βαθμό μάλιστα που ενισχύεται από την προηγούμενη πείρα και γνώση και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης που έχει το άτομο, δημιουργεί μια έντονη διεργασία μάθησης που είναι πλούσια σε ευκαιρίες ανάπτυξης (Jackson & Caffarella, 1994). Για παράδειγμα, μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την ισχυροποίηση του ομαδικού πνεύματος (απαραίτητο για την παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας), ειδικά εάν το πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί χρειάζεται ομαδική συνεργασία, βασιζόμενη στις σχέσεις που έχουν ήδη δημιουργηθεί στον εργασιακό χώρο. Οι Jackson & Caffarella (ό.π.) υποστηρίζουν πως, δεδομένου ότι τα άτομα και οι ομάδες συχνά συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο είτε βρίσκονται στη φύση είτε στο γραφείο, η εκπαίδευση έξω από την τάξη αποτελεί ευκαιρία για μεταφορά των συμπερασμάτων σχετικά με τη συμπεριφορά των ατόμων στον οργανισμό. Έτσι, αναλύοντας τι δεν πήγε καλά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι εργαζόμενοι κερδίζουν γνώση για το τι ακριβώς επιδέχεται βελτίωση όταν επιστρέφουν στο γραφείο. Καθοδηγούμενοι από έναν έμπειρο εκπαιδευτή, οι συμμετέχοντες αναλύουν κριτικά, επεξεργάζονται συστηματικά, ερμηνεύουν και κερδίζουν νέους τρόπους κατανόησης από έντονες συγκινησιακές καταστάσεις μέσω δραστηριοτήτων που τις προκαλούν. Σύμφωνα με έρευνες, αυτό που τελικά πετυχαίνουν οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι τόσο η αλλαγή στην προσωπικότητα του ατόμου όσο η αλλαγή στη συνολική εικόνα της ομάδας και στον τρόπο που συνεργάζεται σαν ενιαίο σύνολο (Jackson & Caffarella, 1994).

Εκπαιδευτικές ασκήσεις και παιχνίδια: Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ασκήσεις, δραστηριότητες, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά., που έχουν ως κύριο στόχο τους τη δημιουργία βιωμάτων στους εκπαιδευόμενους, επάνω στα οποία θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν αργότερα και να τα ερμηνεύσουν. Οι Jackson & Caffarella (ό.π.) αναφέρονται στα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από σχεδιασμένο ανταγωνισμό ή συνεργασία για να δώσουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να εξασκήσουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η λήψη αποφάσεων. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ότι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους συμπεριφορά και τις αξίες τους. Ο Jaques (2004: 200) αναφέρει πως:

Ο όρος παιχνίδια συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομαδική άσκηση κατά την οποία οι παίκτες συνεργάζονται ή συναγωνίζονται για έναν δεδομένο σκοπό μέσα σε ένα

σύστημα ρητών κανόνων. Οι παίκτες συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αυθόρμητα (ακόμα κι αν μερικές φορές επιδεικνύουν ασυνήθιστη συμπεριφορά). [...] Μερικά από τα πιο γνωστά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι «Το παιχνίδι των χρωμάτων» (έξι παίκτες με κρυφούς στόχους πρέπει να συμφωνήσουν για ένα χρώμα), το «Πλάτη με Πλάτη» (δύο εκπαιδευόμενοι ακουμπούν πλάτη με πλάτη, ο ένας περιγράφει ένα σχήμα και ο άλλος πρέπει να το σχεδιάσει) και η «Δύναμη των Άστρων» (οι παίκτες ανταλλάσσουν κουπόνια για να αποκτήσουν δύναμη). Σε γενικές γραμμές, τα παιχνίδια εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που παραπέμπει στην πραγματική ζωή και οι παίκτες συμπεριφέρονται όπως αισθάνονται.

Ο Jacques σημειώνει ότι «τα εκπαιδευτικά παιχνίδια επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναπαραστήσουν τα υπό συζήτηση προβλήματα και θέματα και να λάβουν αποφάσεις σχετικά με αυτά, βασιζόμενοι σε μια περισσότερο προσωπική κατανόηση της φύσης τους και των επιπτώσεών τους» (2004: 199), ενώ εντοπίζει την αξία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο γεγονός ότι, μέσα από τη χρήση τους και την αναπαράσταση των διαφόρων θεμάτων, είναι δυνατόν «ακόμα και η πιο πεζή ή ανιαρή γνώση να αφομοιωθεί στο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων» (2004: 199). Θεωρεί τα εκπαιδευτικά παιχνίδια εξαιρετικό παράδειγμα εφαρμογής και αξιοποίησης του κύκλου της μάθησης, ενώ τονίζει ότι ο κριτικός αναστοχασμός είναι από εκπαιδευτικής πλευράς το πιο σημαντικό μέρος της διεργασίας. Τέτοιες δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Silberman (1998), μπορούν να πραγματοποιηθούν στην αρχή ενός προγράμματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δουν το πρόγραμμα στην ολότητά του, ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξει κανείς το επίπεδο των όσων αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι όσον αφορά στάσεις και συμπεριφορές. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι μια διασκεδαστική διαδικασία, όπως αυτή ενός παιχνιδιού, μπορεί να ακολουθείται από μια σοβαρότερη διαδικασία που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επικεντρωθούν στους μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τους στόχους. Όπως τονίζει και ο Jarvis (1999: 129) «αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, από την οποία προκύπτουν τελικά τα συμπεράσματα και η μάθηση».

Αν και οι συνηθέστερες εκπαιδευτικές τεχνικές που συναντά κανείς μέσα στα πλαίσια της Βιωματικής Εκπαίδευσης είναι αυτές που έχουν χαρακτήρα ενεργητικής πράξης (όπως οι τεχνικές που μόλις προαναφέρθηκαν), ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τεχνικές λιγότερο συμμετοχικές, όπως για παράδειγμα η εισήγηση, με την προϋπόθεση όμως ότι οπωσδήποτε θα εφαρμοστεί το στάδιο του κριτικού στοχασμού της εμπειρίας. Ο Jarvis, για παράδειγμα, αναφέρει ότι μπορεί κανείς να μάθει βιωματικά και με έμμεσο τρόπο μέσα από δευτερογενείς εμπειρίες, όπως είναι η συζήτηση ή μια εισήγηση, αρκεί στη συνέχεια να επεξεργαστεί κριτικά την εμπειρία για μαθησιακούς σκοπούς (1999).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η ειδοποιός διαφορά της Βιωματικής Εκπαίδευσης από οποιαδήποτε άλλη παιδαγωγική προσέγγιση είναι η διαδικασία του κριτικού στοχασμού πάνω στην εμπειρία, είτε αυτή είναι άμεση/πρωτογενής και άκρως ενεργητική, είτε είναι έμμεση/δευτερογενής και λιγότερο ενεργητικής φύσεως. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι ακόμα και η εκπαίδευση που είναι άκρως συμμετοχική αλλά οι εκπαιδευόμενοι δεν προχωρούν στην κριτική επεξεργασία του βιώματος, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί Βιωματική Εκπαίδευση.

Η Χρήση Παιχνιδιών στην Ακαδημαϊκή Εκπαίδευση: Η Περίπτωση Μεταπτυχιακού Προγράμματος -Πανεπιστήμιο Πειραιά

Οι προαναφερόμενες βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια, αποτέλεσαν τη βασική μεθοδολογία και εκπαιδευτική προσέγγιση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Πειραιά και συγκεκριμένα στο μάθημα “Δια Βίου Μάθηση» του χειμερινού εξαμήνου 2015-16.

Ο σχεδιασμός της κάθε μία συνάντησης (10 τρίωρες συναντήσεις στο σύνολο του εξαμήνου) βασίζεται στο μοντέλο των 4 μαθησιακών σταδίων του Κύκλου της Μάθησης του D. Kolb:

1^ο στάδιο: Προετοιμασία για Δράση

2^ο στάδιο: Συμμετοχή σε Εμπειρία

3^ο στάδιο: Επεξεργασία της Εμπειρίας

4^ο στάδιο: Γενίκευση/ Θεωρητικοποίηση

Φωτογραφικό Υλικό/Αποσπάσματα από την Εκπαίδευση



Βιβλιογραφικές αναφορές

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2003). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Ανακοίνωση στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2005). Αφιέρωμα στην εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 4, 4 -13. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νογέ, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Jackson, L., & Caffarella, R. (ed). (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1999). *Adult & continuing education*. (2nd ed.). London: Routledge
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Adult Education.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Lindeman, E. (1961). *The meaning of adult education*. Montreal, Canada: Harvest House.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

1991-2016: 25 χρόνια προσωπικών αναζητήσεων στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Ανδρέας Οικονόμου
Επίκουρος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Πρόκειται για μια αυτοβιογραφική αφήγηση που περιγράφει ορισμένους σταθμούς της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας μου που σχετίζονται με αυτό που σήμερα ονομάζουμε Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων δεν έγινε με αποκάλυψη, αλλά μέσα από τη συσσώρευση πολλών επαγγελματικών και ερευνητικών εμπειριών που με τρόπο βιωματικό με οδήγησαν να προσεγγίσω το πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με τρόπο πιο συστηματικό και να επιδιώξω τη συλλογική προσπάθεια που θα οδηγήσει στην αλλαγή της κουλτούρας και του μοντέλου, και ενδεχομένως του νομικού πλαισίου, που θα καθορίζει και θα περιγράφει τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά όσων καλούνται να διδάξουν σε φοιτητές.

1991-2016: 25 years of personal searches in University Pedagogy

Andreas Oikonomou
Assistant Professor of School of Pedagogical and Technological Education

Abstract

It is an autobiographical narrative describing some phases of my academic career associated with what is now called University Pedagogy. The awareness of the need for psycho-pedagogical and didactic training of university teachers was not a revelation, but through the accumulation of many professional and research experiences. These experiences led me to approach the field of University Pedagogy in a more systematic way and to seek collective effort which will lead to the change of the culture and the model, and possibly the legal framework, which defines and describes the professional profiles of those who are called to teach students.

Εισαγωγή

Διδάσκω στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1985. Ξεκίνησα από το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, διδάσκοντας Μαθηματικά, και, στη συνέχεια, πέρασα στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και αργότερα στη μετεξέλιξή της την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. όπου διδάσκω Ψυχολογία. Επίσης, μου δόθηκε η ευκαιρία να διδάξω σε αρκετά μεταπτυχιακά προγράμματα και για δυο χρόνια ήμουν συνεργάτης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα αντικείμενα που δίδαξα μέχρι σήμερα είναι πολλά, τόσο στο πεδίο των Μαθηματικών όσο και στα πεδία της Ψυχολογίας, της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής. Τα προβλήματα που συναντούσα όλα αυτά τα χρόνια προσπάθησα να τα αντιμετωπίσω και με έρευνα-δράση, δηλαδή εφαρμοσμένη εμπειρική έρευνα εστιασμένη στα θέματα που προέκυπταν από την ανάγκη να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που έθετε η φύση του Σχολείου που υπηρετούσα κάθε φορά και η καθημερινότητά ενός εκπαιδευτικού τριτοβάθμιου ιδρύματος. Πολύ αργότερα έμαθα ότι πολλές από τις ερευνητικές μου ανησυχίες θα μπορούσαν να ενταχθούν κάτω από την ομπρέλα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής³⁶.

Με την ευκαιρία της πρώτης στη χώρα μας συνάντησης ακαδημαϊκών δασκάλων με μόνο θέμα και έγνοια την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, αποφάσισα να κάνω μια αναδρομή στη σταδιοδρομία μου και να εστιάσω μόνον σε εκείνες τις στιγμές που συνδέονται άμεσα με το νέο πεδίο έρευνας που εγκαινιάζουμε στην Ελλάδα τώρα, με μια ορισμένη επισιμότητα και με τη νέα επιστημονική κοινότητα που έτσι δημιουργείται. Και αυτό με δεδομένο ότι ήδη καταθέσαμε, σε συνεργασία με τον αγαπητό φίλο και συνεργάτη, Πέτρο Γουγουλάκη³⁷ τις σκέψεις μας για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική σε δύο κείμενα που δημοσιεύτηκαν σε δύο Ελληνικά Περιοδικά Παιδαγωγικής.

Το 1985, λοιπόν, όντας μέλος του Γενικού Τμήματος του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, κλήθηκα να διδάξω Μαθηματικά σε πολλά από τα Τμήματά του: στα τρία των Τεχνολόγων Γεωπονίας, στους Λογιστές, στους Τεχνολόγους Οχημάτων, αλλά και στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας. Διαπίστωσα πολύ γρήγορα: 1) τις μεγάλες ατομικές διαφορές στους σπουδαστές μου σχετικά με τα μαθηματικά εφόδια που διέθεταν και, 2) την ελάχιστη σχέση που είχαν τα Μαθηματικά που έπρεπε να διδαχτούν με αυτά που πραγματικά είχαν ανάγκη για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθημάτων ειδικότητας. Κι επειδή κανένας από τους συναδέλφους μου των μαθημάτων ειδικότητας δεν ήταν πρόθυμος να μοιραστεί μαζί μου τα μαθηματικά προαπαιτούμενα εφόδια που χρειαζόνταν οι σπουδαστές για να τα παρακολουθήσουν επιτυχώς, στράφηκα προς τους συναδέλφους μαθηματικούς, τη Μαρία Καλδρυμίδου³⁸ και τον Γεώργιο Δρόσο³⁹ με τους οποίους συνεργάστηκα άψογα και συγγράψαμε μαζί Σημειώσεις Μαθηματικών για κάθε μία από τις τρεις ειδικότητες των Τεχνολόγων Γεωπονίας. Αυτό, βέβαια, προέκυψε μετά από μελέτη όλων των συγγραμμάτων που έπρεπε να μελετήσουν οι σπουδαστές στη διάρκεια των σπουδών τους! Με την Μαρία, με την οποία ήμασταν συμφοιτητές στο Μαθηματικό Τμήμα του Α.Π.Θ. και στη συνέχεια σπουδάσαμε Διδακτική Μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο, καταγράψαμε την εμπειρία μας αυτή σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Διάσταση» το 1991, με τίτλο που αποτελεί

³⁶ Χρησιμοποιώ στο παρόν κείμενο τον όρο Πανεπιστήμιο για κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (τα Πανεπιστήμια, τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ίδρύματα και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγική και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)). Έτσι η Π.Π. αφορά όλα αυτά τα Ίδρύματα.

³⁷ Ο Πέτρος Γουγουλάκης είναι αναπληρωτής καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης.

³⁸ Η Μαρία Καλδρυμίδου είναι σήμερα καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο "Διδακτική Μαθηματικών" στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

³⁹ Ο Γιώργος Δρόσος ήταν τότε καθηγητής Μαθηματικών στο Γενικό Τμήμα του Τ.Ε.Ι.Θ.

τον τίτλο της επόμενης παραγράφου και το ίδιο θα γίνεται, στη συνέχεια, με τις υπόλοιπες δημοσιεύσεις και σε κάθε παράγραφο θα παρουσιάζεται σύνοψη του περιεχομένου της.

1. Η Διδακτική των Μαθηματικών στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση

Η Διδακτική των Μαθηματικών προσεγγίζει χωριστά τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και εφαρμόζει, αλλά και δημιουργεί, κατά περίπτωση, τα θεωρητικά εργαλεία της. Στη μελέτη αυτή προσδιορίστηκαν καταρχήν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με

α) μαθηματικό περιεχόμενο,

β) τους σπουδαστές και

γ) την οργάνωση της εκπαίδευσης και, στη συνέχεια,

δ) το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η Διδακτική των Μαθηματικών σ' αυτήν.

Καταγράφηκαν τα προβλήματα της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση, τα οποία ήταν:

- η ανομοιογένεια των σπουδαστών σε γνώσεις και ικανότητες,
- η έλλειψη κινήτρων για τους σπουδαστές (γενικά και ειδικά για τα Μαθηματικά),
- η είσοδος των νέων μαθηματικών εργαλείων στη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας που γίνεται με καθυστέρηση, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ των καθηγητών ειδικότητας και των μαθηματικών,
- η χρησιμοποίηση μαθηματικών γνώσεων, πολλές φορές, πριν ακόμα τις διδαχτούν,
- η ανεπάρκεια και ο μη εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων,
- οι δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη δύο ειδών λόγου: του μαθηματικού λόγου και του "φυσικού λόγου", και
- η παραδοσιακή, δηλαδή ακαδημαϊκού τύπου, διδασκαλία.

Πιο ειδικά, εντοπίσαμε προβλήματα:

α) που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το περιεχόμενό του,

β) εσωτερικά του περιεχομένου (επιστημολογικά εμπόδια, διδακτική μεταφορά),

γ) που προκύπτουν από τις σχέσεις σπουδαστών/ περιεχομένου (επίπεδο γνώσεων / περιεχόμενο / διδακτικά βιβλία, αντιλήψεις των σπουδαστών/ διαδικασίες μάθησης) και

δ) που αφορούν τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, προτείναμε η διδασκαλία να μην εστιάζεται γενικά στα Μαθηματικά, αλλά στα Μαθηματικά για Γεωπόνους, για Λογιστές, για Ηλεκτρονικούς κ.λπ. Ο γενικός κανόνας για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Τεχνολογική Εκπαίδευση προτάθηκε να είναι: "Πιο θεμελιώδη, πιο πρακτικά, λιγότερο τεχνικά" και να στοχεύουν σε τέσσερις προς επίτευξη στόχους όπου οι σπουδαστές να:

α) εξοικειωθούν με τις βασικές γνώσεις, αρχές, ιδέες και μεθόδους των Μαθηματικών, έχοντας απαλλαγεί από τις τεχνικές υπολογισμού και ενισχύοντας την ικανότητα χρήσης των διαφορετικών τρόπων μαθηματικής έκφρασης (παραστατικό, διαισθητικό, αλγεβρικό, φορμαλιστικό, γεωμετρικό, σχηματικό, διαγραμματικό),

β) αναπτύξουν την ικανότητα μαθηματικοποίησης,

γ) αναγνωρίζουν ποιες μεταξύ των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν επιδέχονται μαθηματικοποίηση -έστω και αν δεν είναι σε θέση να τις επεξεργαστούν- και σε αυτήν την περίπτωση μπορούν να ζητήσουν τη βοήθεια μαθηματικών,

δ) μπορούν να μάθουν κάποια Μαθηματικά μόνοι τους, όταν και αν αυτό το χρειαστούν και το θελήσουν.

Τέλος, διαπιστώσαμε την ανάγκη για την εκπόνηση ενός Προγράμματος Έρευνας και Εφαρμογής της Διδακτικής των Μαθηματικών στην Τ.Τ.Ε., τα πορίσματα της οποίας θα βοηθήσουν την επίτευξη των παραπάνω στόχων, και αναφέρθηκαν τα βασικά στοιχεία του.

Στην προσπάθειά μας να στηρίξουμε τα γραφόμενά μας με εμπειρική έρευνα, σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε, με την Μαρία, εμπειρική έρευνα την οποία δημοσιεύσαμε στα Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών το 1992, στα Ελληνικά και στα Γαλλικά.

2. Δεξιότητα χειρισμού γραφικών παραστάσεων αποφοίτων Λυκείου

Στο άρθρο αυτό παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας με υποκείμενα πρωτοετείς σπουδαστές του Τ.Ε.Ι.Θ., στους οποίους διδάσκαμε Μαθηματικά και αντικείμενο τις γραφικές παραστάσεις συναρτήσεων. Σκοπός της έρευνας ήταν η χαρτογράφηση των μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων των σπουδαστών μας. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα ήταν:

α) η αποτυχία των σπουδαστών ήταν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη

β) οι σπουδαστές που προέρχονταν από την πρώτη δέσμη είχαν καλύτερες επιδόσεις,

γ) οι σπουδαστές αντλούν από τις γραφικές παραστάσεις πληροφορίες που αφορούν κυρίως τις συντεταγμένες σημείων, τη μονοτονία και την αναγνώριση γνωστών σχημάτων,

δ) προτιμούν να εφαρμόζουν υπολογιστικά κριτήρια και δεν συγκρίνουν σχήματα,

ε) δεν επιχειρούν γραφική επεξεργασία αν δεν τους ζητηθεί ρητά και δεν ερμηνεύουν αλλάζοντας πλαίσιο, αλλά περιγράφουν τα γραφικά δεδομένα που τους δίνονται και

στ) το πέρασμα από ρηματικό/συμβολικό πλαίσιο σε γραφικό και το αντίθετό του εμφανίστηκαν ως διαφορετικοί παράγοντες.

Γενικά, οι σπουδαστές έχουν ανεπαρκείς γνώσεις και ικανότητες χειρισμού γραφικών παραστάσεων συναρτήσεων. Πιθανή αιτία αυτού είναι ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης των συναρτήσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: προβλήματα πολύ συγκεκριμένου τύπου, έλλειψη ειδικής προσέγγισης, περιορισμένο πλαίσιο μελέτης -από τον τύπο της συνάρτησης στη γραφική παράσταση- όσο και στα ειδικά γνωστικά χαρακτηριστικά των σχημάτων (ολικός χαρακτήρας, επιλεκτική και αναλογική λειτουργία,

δημιουργία στερεοτύπων, ιδιαιτερότητα κάθε σχήματος, τα οποία λειτουργούν ως εμπόδια στη μαθησιακή λειτουργία.

Τέλος, εντοπίστηκαν και παρανοήσεις σπουδαστών που λειτουργούν ως εμπόδια στη μάθηση, π.χ. ένα μαθηματικό πρόβλημα έχει μία μόνο λύση, μια γραφική παράσταση συνάρτησης είναι ένα γνωστό σχήμα με άξονες, στοιχεία που θέτουν νέα ερωτήματα για έρευνα: ποιες μεταγνωστικές και επιστημολογικές αντιλήψεις έχουν διαμορφώσει οι σπουδαστές και πώς αυτές λειτουργούν στη σχέση τους με τα σχήματα και τις γραφικές παραστάσεις ειδικότερα.

Με δεδομένο ότι η επαγγελματική σχέση με το Τ.Ε.Ι.Θ. διακόπηκε άδοξα τόσο για μένα όσο και για την Μαρία, θεωρήσαμε ότι ήταν καιρός για έναν πρώτο αναστοχασμό για τον ρόλο μας ως δασκάλων των Μαθηματικών. Συνεργαστήκαμε με τον Νίκο Καστάνη⁴⁰ και γράψαμε ένα κείμενο για τον επαγγελματισμό των δασκάλων των Μαθηματικών, το πρώτο σχετικό που γράφτηκε στην Ελληνική γλώσσα και δημοσιεύτηκε στο Περιοδικό Διάσταση του παραρτήματος της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρίας στη Θεσσαλονίκη.

3. Μόρφωση και Επαγγελματική Κατάρτιση των Δασκάλων των Μαθηματικών

Το κείμενο αυτό διερευνά την προοπτική για έναν επαγγελματία Έλληνα δάσκαλο των Μαθηματικών. Συνδέοντας τη διεθνή τάση για το νέο προφίλ του δασκάλου των Μαθηματικών με την ελληνική πραγματικότητα γίνεται φανερό η απόκλιση, ή καλύτερα η αντίφαση, ανάμεσα στις σύγχρονες απαιτήσεις για επαγγελματικά καταρτισμένους δασκάλους των Μαθηματικών και στον παραδοσιακό ελληνικό εμπειροτεχνισμό τους. Η διαπίστωση αυτή βοηθάει στην αναγνώριση της επιφανειακής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας από τη μια και στην αυτοσυνείδηση από την άλλη. Η μελέτη μας καταλήγει σε τρία βασικά συμπεράσματα:

- Οι πτυχιούχοι μαθηματικοί της χώρας μας που επιλέγουν το επάγγελμα του δασκάλου των Μαθηματικών δεν κατέχουν την εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση που χαρακτηρίζει τα μέλη μιας επαγγελματικής ομάδας.
- Οι δάσκαλοι των μαθηματικών στη χώρα μας «αισθάνονται» ελλείψεις, αλλά δεν μπορούν να τις εντοπίσουν ακριβώς.
- Εκφράζονται ορισμένες ελπιδοφόρες ανησυχίες, που όμως μέχρι στιγμής δεν μετασχηματίστηκαν σε παρέμβαση.

Προβάλλει, έτσι, η αναγκαιότητα χάραξης μιας ρεαλιστικής προοπτικής, η οποία να υπερβαίνει τα εμπόδια. Το κεντρικό ζήτημα για μια αναβάθμιση της ποιότητας του δασκάλου των Μαθηματικών είναι το πέρασμά του από την κατάσταση του εμπειροτέχνη στο επίπεδο του εξειδικευμένου επιστήμονα και επαγγελματία. Για να προκύψει αυτό, πρέπει να αποκαλυφθούν οι συνιστώσες της σημερινής κατάστασης και να επισημανθούν οι μοχλοί μεταστροφής της. Υποστηρίζουμε, τέλος, στο κείμενό μας αυτό, τη σημασία της Διδακτικής των Μαθηματικών στην ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση των μαθηματικών και καταλήγουμε σε τέσσερα επίπεδα που αυτή πρέπει να κινηθεί: α) γνώση β) γνώση για τη γνώση γ) γνώση για δράση και δ) δράση.

⁴⁰ Ο Νίκος Καστάνης ήταν Λέκτορας στον Τομέα Στατιστικής και Επιχειρησιακής Έρευνας και δίδαξε για πολλά χρόνια Διδακτική των Μαθηματικών και Ιστορία των Μαθηματικών στο Μαθηματικό Τμήμα του Α.Π.Θ.

Στο επόμενο διάστημα, συνεχίσαμε με τη Μαρία την προσπάθειά μας να στηρίζουμε τις θεωρητικές αναζητήσεις μας σε αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών και έτσι προέκυψε ένα σημαντικό κείμενο, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Αγγλική γλώσσα από την Αμερικανική Μαθηματική Εταιρία, ως κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο *Language and communication in the mathematics classroom* και επιμελητές πολύ σημαντικούς ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών.

4. Epistemological and metacognitive conceptions as factors involved in the learning of mathematics: a study, which focuses on graphic representations of functions

Στη μελέτη αυτή συζητήσαμε την έννοια της συνάρτησης, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τις αναπαριστάουμε, και τον ρόλο που αυτοί οι τρόποι παίζουν στη διαμόρφωση της έννοιας της συνάρτησης. Αναλύσαμε τον γραφικό τρόπο αναπαράστασης της συνάρτησης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν από τις άλλες μορφές συμβολικής και σχηματικής αναπαράστασης που χρησιμοποιούνται στα Μαθηματικά. Παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα από μια εμπειρική μελέτη που τονίζει τη σχέση μεταξύ αντιλήψεων των συναρτήσεων και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται σε έργα εμπλέκουν την παραγωγή και ερμηνεία των γραφικών παραστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε αυτά τα έργα και οι αντιλήψεις που σχηματίζουν οι φοιτητές σχετικά με τις συναρτήσεις είναι μερικοί από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τις δυσκολίες των φοιτητών και την απροθυμία τους να χρησιμοποιήσουν γραφικές παραστάσεις. Τέλος, συζητήσαμε τη φύση αυτών των αντιλήψεων και καταλήξαμε στο ισχυρό ενδεχόμενο ότι είναι ένα άμεσο αποτέλεσμα της ποιότητας της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη.

Εν τω μεταξύ, η στροφή μου στην Ψυχολογία έχει ολοκληρωθεί και διδάσκω πλέον Αναπτυξιακή και Παιδαγωγική Ψυχολογία, στη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε), η οποία μετεξελίσσεται στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Διδάσκω, επίσης, Εκπαιδευτική Έρευνα και συνεργάζομαι με τον Γιώργο Μενεξέ⁴¹ στην προσπάθειά μου να κατανοήσω βαθύτερα ορισμένες από τις επιλογές που προτείνονται στη στατιστική ανάλυση δεδομένων εμπειρικών ερευνών. Οι συζητήσεις μας κατέληξαν σε ένα πολύ χρήσιμο κείμενο, επιστημολογικού προβληματισμού, για την ευθύνη των επιλογών που έχει κάθε φορά ο ερευνητής και ταυτόχρονα ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος όταν καλείται να επιλέξει πώς θα δράσει ερευνητικά ή τι θα διδάξει στους φοιτητές του. Παρουσιάστηκε στο 2^ο Συνέδριο Ανάλυσης Δεδομένων και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Ανάλυση Δεδομένων* το 2002.

5. Σφάλματα και παρανοήσεις στους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων - υπέρβαση μέσω της Ανάλυσης Δεδομένων

⁴¹ Ο Γιώργος Μενεξές είναι σήμερα επίκουρος καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο «Βιομετρία και Γεωργικός Πειραματισμός», στο Τμήμα Γεωπονίας, στον Τομέα Φυτών Μεγάλης Καλλιέργειας και Οικολογίας, στο Εργαστήριο Γεωργίας της Σχολής Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Α.Π.Θ.

Κατά παράδοση, ο έλεγχος υποθέσεων στην επιστημονική έρευνα έχει να επιδείξει μια σαφή προτίμηση στη χρησιμοποίηση της στατιστικής σημαντικότητας ως κριτηρίου ή προσέγγισης σχετικά με την απόρριψη ή όχι της Μηδενικής Υπόθεσης. Στο πλαίσιο αυτό, η απόφαση του ερευνητή μπορεί να είναι σωστή ή λανθασμένη. Λανθασμένες αποφάσεις μπορούν να ληφθούν τόσο υπό την επίδραση στοχαστικών και λογικών σφαλμάτων όσο ή/και εσφαλμένων αντιλήψεων. Σχετικά με τη διαδικασία του ελέγχου της σημαντικότητας της Μηδενικής Υπόθεσης έχει ασκηθεί κριτική ήδη από τη δεκαετία του '60 η οποία επαναλαμβάνεται περιοδικά από διάφορους επικριτές. Η διαδικασία αυτή μπορεί να δώσει, και δίνει, λανθασμένες απαντήσεις. Στην εργασία παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν μερικά ζητήματα που αφορούν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των στατιστικών ελέγχων υποθέσεων με σκοπό την αποφυγή του στατιστικού υπερκαταναλωτισμού (βλέπε p-value). Τα ζητήματα αυτά θέτουν τις βάσεις για μια επιστημολογική αναθεώρηση της πληροφορίας, με την έννοια της γνώσης, που παράγεται από τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων. Ειδικότερα, στους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων, οι λανθασμένες αντιλήψεις των ερευνητών τους οδηγούν με βεβαιότητα σε λανθασμένες αποφάσεις και λανθασμένα συμπεράσματα. Όμως οι λανθασμένες αντιλήψεις τους δεν είναι η μοναδική πηγή λαθών. Διαπράττουν, επίσης, και «στοχαστικά» λάθη (Σφάλμα Τύπου I, Σφάλμα Τύπου II, Σφάλμα Τύπου III, Αθροιστικό Σφάλμα Τύπου I, Αθροιστικό Σφάλμα Τύπου II) όπως επίσης και λογικά λάθη (Σφάλμα Τύπου II^{1/2} ή Σφάλμα Τύπου 0). Καταλήξαμε, τέλος, σε συμπέρασμα-πρόταση, ότι, δηλαδή, η Ανάλυση Δεδομένων με τις μεθόδους της μπορεί να συμβάλει ενισχυτικά στην υπέρβαση των παραπάνω προβλημάτων.

Την επόμενη χρονιά, 2003, η Σοφία Αναστασιάδου⁴² και ο Αλέξανδρος Καράκος⁴³ μου ζήτησαν να συνεργαστούμε στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στον Προγραμματισμό.

6. Διερεύνηση των στάσεων των φοιτητών απέναντι στον Προγραμματισμό των Υπολογιστών

Στη μελέτη αυτή εξετάσαμε τις στάσεις των πρωτοετών φοιτητών του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης απέναντι στον Προγραμματισμό των Υπολογιστών με δεδομένο ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν είχαν διδαχτεί το μάθημα του Προγραμματισμού στο Λύκειο. Οι στάσεις των φοιτητών προέκυψαν από τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για αυτόν τον σκοπό. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις στάσεις των φοιτητών τις σχετικές με τα συναισθήματά τους και τις αξίες τους, τις ικανότητες και τη μεταγνώση τους σε σχέση πάντα με τον Προγραμματισμό Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Αρχικά έγινε έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και της αξιοπιστίας των ερωτήσεων του και διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο του Προγραμματισμού, και ακολούθως εντοπίστηκαν οι παράγοντες

⁴² Η Σοφία Αναστασιάδου είναι σήμερα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια με Γνωστικό Αντικείμενο «Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

⁴³ Ο Αλέξανδρος Καράκος είναι σήμερα Καθηγητής του Τομέα Λογισμικού και Ανάπτυξης Εφαρμογών στο Εργαστήριο Προγραμματισμού και Επεξεργασίας Πληροφοριών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου και με Γνωστικό Αντικείμενο «Προγραμματισμός και Εφαρμογές».

που καθορίζουν τη συμπεριφορά των φοιτητών που σχετίζονται με τον Προγραμματισμό και αναδείχθηκαν οι επικρατέστερες τάσεις.

Το 2006 οι συζητήσεις μου με τον Γιώργο Μενεξέ και τον Μιχάλη Γεωργιάδη⁴⁴, οι οποίες είχαν χαρακτήρα τόσο ακαδημαϊκό όσο και πολιτικό, μας οδήγησαν στο να σκεφτούμε τη δημιουργία ενός Παρατηρητηρίου Προσωπικών Αξιών. Αποφασίσαμε ότι αυτό θα μας έδινε μια απάντηση για το κατά πόσο το από πολλούς διατυπωμένο ότι «υπάρχει στις μέρες μας κρίση αξιών» στηρίζεται και από ερευνητικά δεδομένα. Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο τα υποκείμενά μας σημείωναν τον βαθμό εκτίμησής τους για 60 στην αρχή και 80 στη συνέχεια αξίες. Αποφασίσαμε να αποτελούν δείγμα οι φοιτητές μας κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) στη Θεσσαλονίκη. Θα μπορούσαμε έτσι να αντλούμε και χρήσιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση της δουλειάς μας στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. και να προτείνουμε αλλαγές στο Πρόγραμμα. Τα πρώτα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε συνέδριο της Ανάλυσης Δεδομένων και δημοσιεύτηκαν στο ομώνυμο περιοδικό το 2008. Έκτοτε παρουσιάζουμε τα ευρήματα των ερευνών μας με σχεδόν συστηματικό τρόπο τόσο στα συνέδρια της Εταιρίας Ανάλυσης Δεδομένων όσο και σε αυτά της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρίας.

7. Διερεύνηση των προσωπικών αξιών σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Στην εργασία αυτή διερευνήθηκαν οι προσωπικές αξίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σπουδαστών μας στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης, οι οποίοι βρίσκονται στην τελευταία φάση της παιδαγωγικής-επαγγελματικής τους προετοιμασίας. Η έρευνα έχει ενδιαφέρον, τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό, αφού γενικά το σύστημα αξιών που διέπει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί το υπόβαθρο, πάνω στο οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις του και από το οποίο τροφοδοτούνται οι «διαθέσεις» που μπορεί να αποβούν αρνητικοί ή θετικοί παράγοντες για τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών τους. Η διερεύνηση της εξωτερικής και εσωτερικής δομής της κλίμακας μέτρησης των αξιών υλοποιήθηκε μέσω της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών (ΠΑΑ), ενώ με την εφαρμογή της Ιεραρχικής Ανάλυσης σε Συστάδες αναπτύχθηκε τυπολογία των σπουδαστών με βάση τους βέλτιστους παραγοντικούς βαθμούς τους πάνω στους βασικούς άξονες αξιών, οι οποίοι αναδείχθηκαν μέσω της ΠΑΑ. Το προφίλ των παραγόμενων συστάδων σπουδαστών μελετήθηκε ως προς τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τον πυρήνα των σημερινών αξιών που πρεσβεύουν.

Το 2010 συνεργάστηκα με τον Ευθύμη Βαλκάνο⁴⁵ και τη Λαμπρινή Σταμούλη⁴⁶ στη μελέτη που αποσκοπούσε στη μέτρηση των στάσεων των ενηλίκων που μαθαίνουν με το εργαλείο RAACES. Φυσικά, το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την μέτρηση των στάσεων των φοιτητών.

⁴⁴ Ο Μιχάλης Γεωργιάδης είναι φιλόλογος, Δρ. Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος φιλόλογων Χαλκιδικής.

⁴⁵ Ο Ευθύμης Βαλκάνος είναι σήμερα Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΠΑΜΑΚ, στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με Γνωστικό αντικείμενο «Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στελεχών επιχειρήσεων και οργανισμών».

⁴⁶ Η Λαμπρινή Σταμούλη είναι καθηγήτρια φιλόλογος.

8. Measuring the Attitudes of Adult Learners: a First Application of RAACES in Greece

Στη μελέτη αυτή κάναμε χρήση του μοντέλου "Revised adult attitudes toward continuing education scale" (RAACES) για να διερευνήσουμε τις στάσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) στην Ελλάδα, με στόχο να επιβεβαιώσουμε (ή όχι) την κλίμακα μέτρησης στάσεων των ενήλικων που προκύπτουν από την υιοθέτηση του μοντέλου RAACES. Τα απο-τελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα της ποιοτικής εμπειρικής έρευνας, η οποία βασίστηκε στην ανάλυση 100 συνεντεύξεων με ενήλικες εκπαιδευόμενους σε ΚΕΚ, με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων, μας οδήγησαν στην ανάδειξη τριών διαστάσεων που διατρέχουν τα εννέα στοιχεία του μοντέλου RAACES. Τέλος, συζητήθηκαν τα αποτελέσματα και προτάθηκαν συστάσεις για την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου.

Δύο χρόνια αργότερα, το 2012, δημοσιεύσαμε με τον Μιχάλη Γεωργιάδη στον Εκπαιδευτικό Κύκλο μια μελέτη που αφορούσε την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας από τα Α.Ε.Ι.

9. Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η εργασία βασίστηκε σε δεδομένα που προέκυψαν από την κριτική ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών σχολών που οι απόφοιτοί τους διορίζονται στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, καθώς και από τη σύγκριση των προγραμμάτων αυτών με τα αντίστοιχα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Στην ανάλυση επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό τα προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης περιέχουν το στοιχείο της παιδαγωγικής κατάρτισης, θεωρητικής και πρακτικής;

Ποια η ποσοτική και ποιοτική σχέση μεταξύ του θεωρητικού και του πρακτικού στοιχείου της Παιδαγωγικής, και πιο συγκεκριμένα του στοιχείου της διδασκαλίας και του στοιχείου της Πρακτικής Άσκησης, στα ίδια προγράμματα;

Σε ποιο βαθμό αυτά τα προγράμματα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και του ρόλου του εκπαιδευτικού;

Τα προγράμματα εξετάστηκαν από την άποψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία η αρχική εκπαίδευση των τελευταίων αποτελεί τη βάση για την επιμόρφωσή τους. Προϋπόθεση για αυτό είναι να λειτουργήσουν τόσο η θεωρία (ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη) όσο και η πράξη (Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε εικονικές και πραγματικές συνθήκες) ως οργανικό σύνολο στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα μας επέτρεψαν να προσδιορίσουμε τον χαρακτήρα των εν λόγω προγραμμάτων και να τροφοδοτήσουμε με δεδομένα όσους εργάζονται για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Την ίδια χρονιά με τον Γιώργο Μενεξέ και τον Μιχάλη Γεωργιάδη μελετήσαμε τις αντιλήψεις των σπουδαστών μας στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. τις σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών τους.

10. Οι αντιλήψεις των σπουδαστών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. ΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για το πρόγραμμα σπουδών τους

Στην εργασία αυτή διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των σπουδαστών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης για τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν κατά το ακαδημαϊκό έτος, 2010-2011. Για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης διενεργήσαμε ποιοτική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας ως μέσο συγκέντρωσης των απαραίτητων στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Συγκεντρώθηκαν δεδομένα από ένα τυχαίο δείγμα τριάντα σπουδαστών/στριών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης, ενώ τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

- α)** τις προσδοκίες των σπουδαστών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών κατά την έναρξη της παρακολούθησής του από αυτούς,
- β)** την αντίληψή τους, κατά το πέρας των σπουδών τους, σχετικά με τα δομικά μέρη του προγράμματος που τους φάνηκαν ικανοποιητικά και
- γ)** τις προτάσεις των σπουδαστών, ως υποψήφιων εκπαιδευτικών, για την βελτίωση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

Στη συνέχεια, με την ανάλυση των δεδομένων αυτών επιχειρήθηκε η ερμηνεία των αντιλήψεων που εκφράστηκαν από τους σπουδαστές μας.

Η ερευνητική συνεργασία μου με τη Milica Marušić⁴⁷, απέδωσε μια ενδιαφέρουσα μελέτη που αφορούσε την ιεράρχηση των προσωπικών αξιών, αυτή τη φορά, των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Σερβίας.

11. Value hierarchy of future subject teachers in Serbia in the context of Schwartz theory

Η υψηλή σύμπτωση των αξιών που έχουν τα άτομα σε προτεραιότητα με την πραγματική συμπεριφορά τους συνεπάγεται την σημασία της μελέτης των αξιών, ειδικά με υποκείμενα εκπαιδευτικούς ως σημαντικούς παράγοντες της κοινωνικοποίησής τους. Το θεωρητικό πλαίσιο αποτέλεσε η θεωρία του Schwartz των προσωπικών αξιών, μια ταξινόμηση των αξιών σε δέκα κατηγορίες. Εφαρμόσαμε ένα ερωτηματολόγιο με πέντε δυνατές απαντήσεις καθεμία (Likert κλίμακα) χρησιμοποιώντας έναν ολοκληρωμένο κατάλογο προσωπικών αξιών με δείγμα 163 φοιτητές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: περιγραφική στατιστική, t-test για τη σύγκριση δειγμάτων, συχνότητες τάξεων και ανάλυση σε κύριες συνιστώσες. Ορίσαμε έτσι το σύνολο των σημαντικότερων και των λιγότερο σημαντικών αξιών. Συγκρίναμε την ιεραρχία προσωπικών αξιών του δείγματός μας με αυτήν των αντιπροσωπευτικών δειγμάτων στη διακρατική μελέτη που διεξήχθη από τον Schwartz και τους συνεργάτες του. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ήταν σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής μελέτης του Schwartz, δηλαδή οι πιο σημαντικές αξίες βρίσκονται μεταξύ των αξιών Καλοσύνη, Παγκοσμιότητα και Αυτο-κατεύθυνση, ενώ οι λιγότερο σημαντικές αξίες ανήκουν στους τύπους Διέγερση, Ισχύς και Παράδοση. Η κύρια διαφορά από τα αποτελέσματα της

⁴⁷ Η Δρ. Milica Marušić είναι ψυχολόγος, επιστημονικό στέλεχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Σερβίας.

διακρατικής μελέτης βρίσκεται στην Παράδοση, αξία που τοποθετείται στο κάτω μέρος της ιεραρχίας από τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα μας.

Το 2012 σε μια σημαντική συνάντηση με τον Πέτρο Γουγουλάκη στο Δικέλλι της Μικράς Ασίας, αποφασίσαμε να συνεργαστούμε ερευνητικά και εστίασαμε τότε τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και, μάλιστα στον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, όσο και στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Τελικά, μας κέρδισε το δεύτερο πεδίο, και το 2014 δημοσιεύσαμε μια σύνοψη των πρώτων σκέψεων και συμπερασμάτων μας από τη μελέτη πληθώρας πηγών και σχετικών επιστημονικών δημοσιεύσεων και των πολλών συζητήσεών μας. Στη συνέχεια, το 2016, παρουσιάσαμε σε συνέδριο του Νέου Παιδαγωγού και δημοσιεύσαμε στο ομώνυμο περιοδικό μια μελέτη εστιασμένη περισσότερο στη θέση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα.

12. Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η αποστολή του Πανεπιστημίου δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή βασικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης. Εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του ως εργαστηρίου μετάδοσης της γνώσης με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου, καλλιέργειας της μάθησης και της παιδείας για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη και ακαδημαϊκό ήθος και, φυσικά, συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Με το έργο του αυτό το Πανεπιστήμιο συμβάλλει στην κοινωνική, πολιτιστική και παραγωγική ανάπτυξη του τόπου, βελτιώνοντας την ποιότητα και τους όρους διαβίωσης των πολιτών, προσφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητες των Πανεπιστημιακών δασκάλων στην υπηρεσία των μορφωτικών αναγκών του λαού. Στη μελέτη μας αυτή επιχειρήσαμε μια πρώτη προσέγγιση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, ενός σχετικά νέου αντικειμένου επιστημονικής γνώσης, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση των διδασκόντων στα Α.Ε.Ι. Παρουσιάσαμε, επίσης, τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης Πανεπιστημίων που εξασφαλίζουν παιδαγωγική κατάρτιση στο εκπαιδευτικό προσωπικό τους, αλλά και σε όσους άλλους καλούνται να διδάξουν σε αυτό καθώς και στους φοιτητές τους που επιλέγουν να ακολουθήσουν τον εκπαιδευτικό κλάδο καθώς και τις επιλογές που αποφασίστηκαν και εφαρμόστηκαν σε Σουηδία, Αγγλία και Κύπρο και περιγράφεται η κατάσταση στην Ελλάδα. Διαπιστώσαμε ότι ενώ στα Πανεπιστήμια των αναπτυγμένων χωρών εδώ και δεκαετίες έχουν εντοπίσει την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του μόνιμου και συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού τους, στη χώρα μας δεν έχουν ξεκινήσει καν σχετικές συζητήσεις. Στο τελευταίο μέρος του άρθρου αναδείξαμε την αναγκαιότητα ανάληψης σχετικών πρωτοβουλιών σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο και εκθέσαμε ορισμένες σκέψεις και προτάσεις προκειμένου να πυροδοτηθεί ένας γόνιμος διάλογος που θα οδηγήσει σύντομα στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα Α.Ε.Ι. της χώρας μας και να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Απορίας άξιον είναι να θεωρείται αυτονόητη η παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά όχι των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μάλιστα ακόμη και σήμερα στην εποχή της Δια Βίου Μάθησης και της παραδοχής ότι κανείς δεν είναι οριστικά μορφωμένος, αλλά λιγότερο ή περισσότερο εκπαιδευμένος.

13. Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Πανεπιστημιακών Δασκάλων

Στο κείμενο αυτό εστιάσαμε πάλι, σε αδρές γραμμές αυτή τη φορά, στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και στην «επαγγελματική» παιδαγωγική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Στη συνέχεια, περιγράψαμε την κατάσταση στην Ελλάδα, όπου, τώρα μόλις ξεκινούν οι σχετικές με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική συζητήσεις και προτείναμε πρωτοβουλίες που είναι δυνατόν να αναληφθούν, σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο, σε βάθος χρόνου και με συστηματικό τρόπο, για τη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου λειτουργίας και ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Τέτοιες πρωτοβουλίες είναι:

- η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Πανεπιστημιακών δασκάλων,
- η συγκέντρωση καλών πρακτικών από πανεπιστήμια υψηλού κύρους,
- η δημιουργία τράπεζας δημοσιεύσεων με κείμενα σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική,
- ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης/επιμόρφωσης που θα ικανοποιούν τις διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η θεσμοθέτηση ενός οργανισμού που θα αναλάβει να υλοποιεί όλα τα παραπάνω σε σταθερή, συνεχή, βάση,
- η θεσμοθέτηση της πιστοποίησης των προσόντων της παιδαγωγικής επάρκειας των Πανεπιστημιακών δασκάλων,
- η δημιουργία κοινότητας/δικτύου ερευνητών στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και
- η ανάθεση εργασιών από τα μέλη της νέας επιστημονικής κοινότητας σε φοιτητές της (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο) με αντικείμενο την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Επίλογος

Η αναδρομή μου, και ένας πρώτος αναστοχασμός στο επαγγελματικό και ακαδημαϊκό παρελθόν μου, έφεραν στην επιφάνεια συλλογικές προσπάθειες με αγαπητούς συναδέλφους μου προκειμένου να λύσουμε συνεργατικά προβλήματα που συναντούσαμε στην καθημερινότητα της δουλειάς μας καταφεύγοντας στην έρευνα-δράση, δηλαδή σε εφαρμοσμένη έρευνα εστιασμένη σε θέματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που άμεσα αντιμετωπίζαμε. Η προσπάθεια ήταν αποσπασματική, δεν ακολουθούσε ένα ερευνητικό πρόγραμμα, παρά μόνο την αναγκαιότητα να καταπιαστούμε με θέματα που μας απασχολούσαν καθημερινά στη δουλειά μας ως δασκάλων και η διερεύνησή τους θα μας έδινε περισσότερες ιδέες και εργαλεία για να την κάνουμε καλύτερα.

Στις εργασίες μας μελετήσαμε τα προγράμματα σπουδών των σπουδαστών μας, εμβαθύναμε σε θέματα ειδικής διδακτικής και ειδικότερα των Μαθηματικών, διερευνήσαμε στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών απέναντι σε αντικείμενα των σπουδών τους και συνολικά στο πρόγραμμα σπουδών τους, μελετήσαμε ακόμη και τις προσωπικές τους αξίες.

Το γεγονός ότι, με μια ορισμένη καθυστέρηση είναι αλήθεια, συνηθισμένη στη χώρα μας σε πολλά ζητήματα, φτάσαμε σήμερα να δίνουμε όνομα σε ένα θέμα σημαντικό της Ελληνικής

Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεντρωθήκαμε για να δώσουμε μια πρώτη μορφή σε μια συλλογική προσπάθεια δημιουργίας μιας νέας επιστημονικής κοινότητας, με συγκινεί ιδιαίτερα.

Οι φοιτητές μας αξίζουν τους καλύτερους δασκάλους και αυτό θα είναι το μέλημα αυτής της κοινότητας. Να δημιουργήσει το πλαίσιο ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης όλων όσοι διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν στα ΤΕΙ και στα Πανεπιστήμια της χώρας μας και να τους εξασφαλίζει πρακτικά αυτήν την ζωτικής σημασίας εκπαίδευση.

Στην αφήγησή μου αναφέρθηκαν πολλοί άξιοι συνεργάτες μου που μπορούν να έρθουν στη συντροφιά μας. Και είμαι σίγουρος ότι πολλοί είναι αυτοί που θα συνεισφέρουν με τις ερευνητικές προσπάθειές τους στο πεδίο για τη δημιουργία μιας πρώτης βιβλιογραφικής μαγιάς με θέματα Ελληνικά. Όπως, επίσης, είναι λίγοι αλλά σημαντικοί όσοι παρακολουθούν αυτά που συμβαίνουν στις Ευρωπαϊκές κυρίως χώρες στον Τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο θεσμικών πρωτοβουλιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Καλδρυμίδου, Μ., & Οικονόμου, Α. (1991). Η Διδακτική των Μαθηματικών στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση. *Διάσταση*, 1-2, 57-69.
- Καλδρυμίδου, Μ., & Οικονόμου, Α. (1992). Δεξιότητα χειρισμού γραφικών παραστάσεων αποφοίτων Λυκείου. *Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών*, 10-11, 21-43. (Δημοσιεύτηκε και στα Γαλλικά).
- Καλδρυμίδου, Μ., Καστάνης, Ν., & Οικονόμου, Α. (1991). Μόρφωση και Επαγγελματική Κατάρτιση των Δασκάλων των Μαθηματικών. *Διάσταση*, 1-2, 18-28.
- Kaldrimidou, M. & Ikononou, A. (1998). Epistemological and metacognitive conceptions as factors involved in the learning of mathematics: a study, which focuses on graphic representations of functions. In H. Steinbring, M. B. Bussi, & A. Sierpiska (Eds.) *Language and communication in the mathematics classroom*. Reston, VA: NCTM.
- Μενεξές, Γ., & Οικονόμου, Α. (2002). Σφάλματα και παρανοήσεις στους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων. Υπέρβαση μέσω της Ανάλυσης Δεδομένων. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 2, 52-64.
- Αναστασιάδου, Σ., Καράκος, Α., & Οικονόμου, Α. (2004). Διερεύνηση των στάσεων των φοιτητών απέναντι στον Προγραμματισμό των Υπολογιστών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 72-90.
- Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α., & Μενεξές, Γ. (2009). Διερεύνηση των προσωπικών αξιών σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 10, 157-175.
- Stamouli, L., Valkanos, E., & Oikonomou, A. (2010). Measuring the Attitudes of Adult Learners: A First Application of RAACES in Greece. *Journal of Adult and Continuing Education*, 16(1), 80-95.

- Γεωργιάδης, Μ., & Οικονόμου, Α. (2012). Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος* 2, 81-92.
- Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α., & Μενεξές, Γ. (2012). Οι αντιλήψεις των σπουδαστών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για το πρόγραμμα σπουδών τους. *Πρακτικά του 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Εκπαιδευτικού Προσωπικού της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με θέμα «Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Τ.Ε.Ε. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης»*. Αθήνα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 16 και 17 Δεκεμβρίου 2011.
- Maružić, M., & Oikonomou, A. (2013). VALUE HIERARCHY OF FUTURE SUBJECT TEACHERS IN SERBIA IN THE CONTEXT OF SCHWARTZ THEORY. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 241–259.
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 9-48.
- Οικονόμου, Α., & Γουγουλάκης, Π. (2016). Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Πανεπιστημιακών Δασκάλων. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90.

Διοργάνωση



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

ISBN: 978-618-5182-03-8