

Η επαγγελματική ανάπτυξη μελών διδακτικού προσωπικού

Κατερίνα Κεδράκα

Καθηγήτρια

Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1	Εισαγωγή.....	3
2	Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης	4
3	Η επαγγελματική ανάπτυξη του ακαδημαϊκού προσωπικού των ΑΕΙ.....	11
4	Το δίπολο έρευνα ή διδασκαλία στην ακαδημαϊκή καριέρα	14
5	Ο επαγγελματικός ρόλος και οι διαστάσεις της εργασιακής δραστηριότητας των πανεπιστημιακών δασκάλων	19
6	Η διδασκαλία ως πτυχή του επαγγελματικού προφίλ των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	24
7	Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας.....	27
8	Παραδείγματα και Καλές Πρακτικές προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	31
9	Επίλογος.....	34
10	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	35

1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια μακροχρόνια εξελικτική ενεργοποίηση του ατόμου για θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του, που ξεκινά από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του και συνεχίζεται μέχρι την ώριμη ηλικία.

Η ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία τόσο των ιδίων των μελών ΔΕΠ όσο και των ιδρυμάτων στα οποία εργάζονται. Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας, ουσιαστικά, ξεκινά από τη μετάβαση από τη μεταπτυχιακή και διδακτορική εκπαίδευση στον διορισμό τους ως Καθηγητών και φτάνει μέχρι και τη συνταξιοδότηση¹. Ωστόσο, το θέμα της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία, παρόλο που οι προκλήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών ΔΕΠ μπορούν να συμβάλουν στην εφαρμογή της γνώσης, της κατανόησης, των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που απαιτούνται από τα μέλη ΔΕΠ για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των πολλαπλών ρόλων τους. Η αποτελεσματική διαχείριση των διαφορετικών ρόλων που αναλαμβάνουν, καθώς και η συνέργειες που αναπτύσσουν στο ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, προϋποθέτουν την αξιοποίηση ποικίλων δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, που ξεκινούν από τον τρόπο που το άτομο προσδιορίζει τον εαυτό του μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και φτάνουν μέχρι την συνδιαλλαγή του με την επιστημονική κοινότητα (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού αφορά και τις διοικήσεις των πανεπιστημίων, προκειμένου η στρατηγική και η κουλτούρα των ιδρυμάτων να υποστηρίζει, να προωθεί και να ενσωματώνει τις ανησυχίες, τις αξίες και τους στόχους των διδασκόντων με γενικό στόχο την ώσμωση της επαγγελματικής επιτυχίας τους και εκπλήρωσης με το όραμα του πανεπιστημίου.

¹ ίσως και παραπέρα, βλ σχετικά τη δυνατότητα παροχής διδακτικού / επιστημονικού έργου και μετά την αφυπηρέτηση Ν. 4957, αρθ. 170, ΦΕΚ τ.Α', 141, 21-7-2022.

2 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ορίζεται ως μια δυναμική διεργασία, που συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της μάθησης και της εργασιακής εξέλιξης του ατόμου. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πλευρές της ζωής που σχετίζονται με προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και ερασιτεχνικές ενασχολήσεις. Η δια βίου αυτή διαδικασία οδηγεί στη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών, της επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, καθώς και στη δημιουργία επαγγελματικών προτύπων, τρόπου λήψης αποφάσεων, επαγγελματικής ταυτότητας.

Ένα σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την επαγγελματική πορεία, κυρίως των ενηλίκων, είναι η *επαγγελματική ωριμότητα*, η ικανότητα για επανεκτίμηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, επανεξέταση αξιών, ενδιαφερόντων, δυνατοτήτων και επιδίωξης διαφορετικών ευκαιριών και εργασιακών διαδρομών (Super, Savickas, & Super, 1996). Έτσι, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αναλυθεί σε τρεις συνιστώσες:

Ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων: Ένα άτομο που διαθέτει περισσότερα ακαδημαϊκά εφόδια, γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες εστιασμένες στο πεδίο στο οποίο δραστηριοποιείται, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να εμπλουτίσει και να βελτιώσει την επαγγελματική του διαδρομή.

Ως αυτογνωσία: Οι γνώσεις και οι δεξιότητες θα πρέπει να θεμελιώνονται και να λειτουργούν αλληλένδετα με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, διαφορετικά αποδεικνύονται αναποτελεσματικές και αποπροσανατολιστικές. Επομένως, η προσωπική ανάπτυξη θα πρέπει να στηρίζει την επαγγελματική, σε μια συνεχή και δυναμική διαδικασία εξέλιξης.

Ως προσαρμογή στο περιβάλλον: Η πορεία και η επιτυχία της εξέλιξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται. Η κατανόηση και η παρακολούθηση του παράγοντα περιβάλλον στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, θα πρέπει να είναι θέμα άμεσης προτεραιότητας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο για τη διοίκηση και τους ερευνητές.

Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί αναπόσπαστο γνώρισμα κάθε επαγγέλματος, εξηγεί το μεγάλο ενδιαφέρον των μελετητών για αυτήν καθώς και την εμφάνιση ενός συνόλου θεωριών που στην βιβλιογραφία αναφέρονται με το γενικό τίτλο «Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης» (Κάντας & Χαντζή, 1991). Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολυάριθμες και ανομοιογενείς. Για να διευκολυνθεί η κατανόησή τους, εισήχθη η ακόλουθη ομαδοποίησή τους: Α. Μη ψυχολογικές θεωρίες, Β. Ψυχολογικές θεωρίες και Γ. Γενικές θεωρίες. Κύριο χαρακτηριστικό των μη ψυχολογικών θεωριών, είναι ότι αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή σε παράγοντες εξωτερικούς για το άτομο (π.χ. τύχη, οικονομικούς παράγοντες, κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες). Αντίθετα, οι ψυχολογικές θεωρίες συνδέουν την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη κυρίως με ψυχολογικούς παράγοντες (νοημοσύνη, ενδιαφέροντα, προσωπικότητα, αξίες κλπ). Οι γενικές θεωρίες μελετούν την ύπαρξη παραγόντων από διάφορες κατηγορίες, που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, είτε άμεσα είτε έμμεσα, είτε μεμονωμένα είτε με την αλληλεπίδραση τους. Σε αυτούς τους παράγοντες εντάσσονται τόσο χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (προσωπικότητα, εκπαίδευση, κοινωνικά χαρακτηριστικά, σύστημα αξιών κτλ.), όσο και παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος (οικονομικό πλαίσιο, επαγγελματικές απαιτήσεις, εργασιακή κουλτούρα, κανονισμοί, αμοιβές κτλ.). Κοινό στοιχείο των θεωριών είναι η άποψη ότι ως προς τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά, το άτομο ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η οποία είναι συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική.

Ο Super (1953, 1957, 1984), κύριος εκπρόσωπος των εξελικτικών θεωριών, σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την αυτοαντίληψη. Το άτομο καθώς μεγαλώνει, ενσωματώνει τις διάφορες εικόνες που σχηματίζει για τον εαυτό του, μέσα από συγκρίσεις με άλλα άτομα, σε μια ολοκληρωμένη αυτοαντίληψη, η οποία μεταβάλλεται στη διάρκεια της ζωής του και αναπροσαρμόζεται διαρκώς μέσω των εμπειριών του. Η προσπάθειά του, η οποία επικεντρώνεται στο να επιλέξει ένα επάγγελμα, αποτελεί ουσιαστικά ένα εγχείρημα πραγμάτωσης της αυτοαντίληψής του (Super & Bohn, 1971). Σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του Super, που σχετίζεται με τους ενήλικους, είναι η *επαγγελματική ωριμότητα*. Πρόκειται για την ικανότητα (επαν)εκτίμησης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας: την εξέταση αξιών, ενδιαφερόντων, δυνατοτήτων και την επιδίωξη

διαφορετικών ευκαιριών, στο πλαίσιο της ανησυχίας του ατόμου για επιλογή ή αλλαγή σταδιοδρομίας (Super, 1984).

Ο Crites (1981) προώθησε περαιτέρω τις θέσεις του Super, εξετάζοντας μερικές πτυχές της ενήλικης προσαρμογής και πρότεινε την έννοια της *επαγγελματικής προσαρμοστικότητας*, που περιλαμβάνει, αφενός, τις πληροφορίες οι οποίες απαιτούνται, για να αντιμετωπιστούν οι μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας και, αφετέρου, την ετοιμότητα για (επανα)σχεδιασμό από το ενήλικο άτομο της εργασίας του σε όλη την οικονομικά ενεργή ζωή του.

Ο Savickas, μαθητής του Super, υιοθέτησε παρόμοια αναπτυξιακή οπτική που εστιάζεται στο πώς τα διαφορετικά άτομα *«ταιριάζουν την εργασία με τη ζωή τους»* (Savickas, 2002: 153). Στην προσέγγισή του υποστηρίζει ότι τόσο τα άτομα όσο και τα εργασιακά περιβάλλοντα αλλάζουν πολύ γρήγορα στον 21ο αιώνα. Έτσι, δεν εξασφαλίζεται σταθερή αντιστοιχία μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και εργασιακών περιβαλλόντων, ενώ ανατρέπεται, ουσιαστικά, η θέση ότι, αφού εξακριβωθούν τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, στη συνέχεια, χρειάζεται να βρεθούν εργασίες που να ταιριάζουν με αυτά. Σύμφωνα με τη θεωρία του Savickas (2005), οι καριέρες *«χτίζονται»* στη διάρκεια της ζωής, καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αυτοαντιλήψεις τους και προσπαθούν να συνδέσουν τους στόχους τους με την κοινωνική και την εργασιακή πραγματικότητα της ζωής τους. Το άτομο δημιουργεί τη σταδιοδρομία του και της δίνει νόημα και περιεχόμενο, προσπαθώντας να κινηθεί με βάση όχι μόνον τον εαυτό του και τις υποκειμενικές του αντιλήψεις αλλά και τις αντικειμενικές συνθήκες που αφορούν την εργασία του (Savickas, 2002). Έτσι, ο Savickas προτίμησε, όπως και ο Crites, να αντικαταστήσει τον όρο *«επαγγελματική ωριμότητα»* του Super με την έννοια της *«επαγγελματικής προσαρμοστικότητας»*, καθώς θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν καθοδηγείται μόνον από μια εσωτερική διαδικασία ωρίμανσης, αλλά και από το κίνητρο προσαρμογής σε ένα συγκεκριμένο, κάθε φορά, εξωτερικό περιβάλλον (Amundson et al., 2009; Savickas, 2005; Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013).

Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν ως υπόβαθρο κάποια από τις θεωρίες μάθησης (συμπεριφοριστικές ή κοινωνικογνωστικές) ορίζουν την επαγγελματική συμπεριφορά ως μαθησιακή διαδικασία, καθώς η επαγγελματική ωρίμανση έχει να κάνει με τη γενική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τη μάθηση που αποκτάται στη διάρκεια της ζωής του. Η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται από τα πρότυπα ζωής και εργασίας που το άτομο έχει ενσωματώσει, μέσω της κοινωνικής του

μάθησης, τα έχει υιοθετήσει ως δικά του και τα χρησιμοποιεί ως «φίλτρα» μέσα από τα οποία προσπαθεί να κάνει προβλέψεις για την επιτυχία των επιλογών του και, κυρίως, για την ικανότητά του να πετύχει (ή όχι) σε έναν επαγγελματικό χώρο. Ο Krumboltz, στηριζόμενος στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη-εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου (άρα και η επαγγελματική του ανάπτυξη) είναι κυρίως διαδικασία και αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης (Κάντας & Χαντζή, 1991). Προσεγγίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της κοινωνικής μάθησης, ο Krumboltz (1979) σημειώνει ότι, καθώς το άτομο ενηλικιώνεται, διαμορφώνει τις αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις που έχει σχηματίσει για τον κόσμο, συνολικά, και για τον εαυτό του, ειδικότερα. Η θεώρηση αυτή αναφέρεται σε τριών ειδών αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις σχετικές με: 1) *την επάρκεια ως προς το έργο, αν δηλαδή το άτομο διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την εκτέλεση ορισμένου έργου, 2) τα ενδιαφέροντα του καθενός, που δεν θεωρούνται ότι αποτελούν βασικό καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά είναι ενδιάμεσες καταστάσεις, προϊόντα μαθησιακών εμπειριών που συνδέουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες με άλλες μεταγενέστερες και 3) τις προσωπικές αξίες του ατόμου*. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι ο Krumboltz και οι συνεργάτες του (1978), από τη δεκαετία του '70 ακόμα, θεωρούν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι μια δια βίου διαδικασία, η οποία επηρεάζεται όχι μόνον από τις προσωπικές αποφάσεις αλλά και από τις εκάστοτε συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Η Μαλικιώση – Λοΐζου (1994) κάνει λόγο για επαγγελματική εξέλιξη ή εξέλιξη σταδιοδρομίας, για να τονίσει την έννοια της συνεχούς ανάπτυξης που εμπεριέχει η επαγγελματική πορεία του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ενώ ο Δημητρόπουλος περιγράφει ως επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου «την εξέλιξη εκείνη της προσωπικότητάς του που σχετίζεται γενικά με την επαγγελματική του συμπεριφορά» (1994, σ. 40).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της Διά Βίου Εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζεται η ανάγκη για υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εργαζομένων σ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μια απαίτηση των καιρών μας, προκειμένου να αντεπεξέρχονται στις ταχύτατες επιστημονικές, τεχνολογικές εξειδικεύσεις και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε κάθε εργασιακό πεδίο. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας διαμορφώνουν ανάγκες κι απαιτήσεις που η αρχική εκπαίδευση, όσο επιτυχής κι αν ήταν, δεν μπορεί να τις καλύψει. Η Διά Βίου Εκπαίδευση

θεμελιώνεται πάνω σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων που προτάσσουν την εξελικτική διαδικασία ανάπτυξης των ατόμων, που πρεσβεύει ότι η εξέλιξη είναι περισσότερο αποτέλεσμα μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ηλικίας, μάθησης, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και των περιβαλλοντικών συνθηκών, καθώς οι αλλαγές πλέον δεν είναι προβλέψιμες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών – εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αναφέρονται δύο βασικές στρατηγικές απόκτησης της γνώσης στη διάρκεια ανάπτυξης της καριέρας. Η μία σχετίζεται με τη μάθηση μέσα στο περιβάλλον εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία (εμπειρικός τρόπος της μάθησης) και η άλλη σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων μετά από ακαδημαϊκές σπουδές (Argyris, & Schön, 1974). Συγκεκριμένα, τα μέσα που έχει ένας εργαζόμενος στη διάθεσή του για την επαγγελματική του ανάπτυξη εστιάζονται σε:

α) *θεσμικές πρωτοβουλίες*, όπως επιμορφωτικά σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, ταχύρρυθμες ενημερώσεις, έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, επισκέψεις σε άλλους οργανισμούς, επικοινωνία και ανταλλαγές μεταξύ τους, επαγγελματικές συσκέψεις.

β) *πρωτοβουλίες σε επίπεδο οργανισμού*, όπως παρατήρηση, συμβουλή, θεσμός μέντορα, υποστήριξη, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, ημερίδες.

γ) *ατομικές πρωτοβουλίες*, όπως προσωπική μελέτη με σκοπό τη διεύρυνση των οριζόντων, έρευνα στην πράξη, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο, πρέπει να εστιάζει στην εξέλιξη, όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του εργασιακού προφίλ του σύγχρονου εργαζόμενου (Herr, Cramer, & Niles, 2004). Εκτός δηλαδή από ατομική αναπτυξιακή διεργασία, αποτελεί και υποχρέωση του εργοδότη και εν γένει του οργανισμού που δραστηριοποιείται ο εργαζόμενος. Στο πλαίσιο των εργασιακών περιβαλλόντων έχει συνδεθεί με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική συμπεριφορά των ατόμων, αλλά και την προσωπική ζωή, ανάπτυξη και προσωπικότητα των επαγγελματιών και των αποδεκτών των υπηρεσιών τους. Μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στην ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε

επαγγέλματος, ώστε η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων να ενισχυθούν, μέσα από την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα σε σχέση με την συνολική κουλτούρα της εποχής, τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον κριτικό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, την επαγγελματική ευθύνη αλλά και την συνειδητοποίηση τον κοινωνικού ρόλου του επαγγελματία.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολυδιάστατη έννοια (Brown, Brooks, & Associates, 1996). που για τους εργαζόμενους μπορεί να προσδιοριστεί ως:

- i) η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αναζητά σπουδές και εργασία
- ii) η ικανότητα για λήψη επαγγελματικών αποφάσεων
- iii) η διαχείριση εναλλαγής φάσεων σπουδών-ανεργίας-απασχόλησης
- iv) η ικανότητα προσαρμογής σε νέα εργασιακά πρότυπα και απαιτήσεις, επηρεασμένα τόσο από τεχνολογικές εξελίξεις, όσο και από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες
- v) η διεργασία μιας επαγγελματικής ομάδας που επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της
- vi) η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών των επαγγελματιών
- vii) η εξέλιξη σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο
- viii) ο επιτυχής συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ζωής
- ix) η αφυπηρέτηση, η μετάβαση σε μια επόμενη φάση μη-εργασίας των ώριμων ανθρώπων

Η εξελικτική αυτή διαδικασία επιτρέπει στο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη μάθηση και τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Πολλές φορές παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι ξεκινούν την καριέρα τους με ενθουσιασμό και με τη δέσμευση της συνεχούς ανάπτυξης, όσο περνά ο καιρός τα κίνητρα, η αίσθηση της ικανοποίησης από

το έργο τους καθώς και η δέσμευσή τους αρχίζουν να μειώνονται. Οι δυσκολίες τον επαγγέλματος από τη μια και τα προσωπικά προβλήματα από την άλλη, οδηγούν τα άτομα να επαναξιολογήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η εργασία τους. Έτσι, κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, είναι η διαχείριση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς με στόχο, νέοι και λιγότερο νέοι να καθορίζουν την επαγγελματική τους πορεία, να επιλέγουν ή να αλλάζουν επάγγελμα αλλά βασικά να είναι επαγγελματικά ευτυχείς (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Καταλήγοντας, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία, η οποία συνδέεται με τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη διαδικασία της μάθησης και τις επαγγελματικές εμπειρίες του ανθρώπου. Ορίζεται ως δια βίου εξελικτική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη μάθηση και τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή. Είναι ενδιαφέρον ότι κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαχείριση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς των ατόμων, με στόχο νέοι και ώριμοι πολίτες να καθορίζουν την επαγγελματική τους πορεία, να επιλέγουν ή να αλλάζουν επάγγελμα αλλά, το πιο σημαντικό, να είναι επαγγελματικά ευτυχείς (Isaacson, & Brown, 1997).

3 Η επαγγελματική ανάπτυξη του ακαδημαϊκού προσωπικού των ΑΕΙ

Η επαγγελματική ανάπτυξη² ως μια διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Herr, Cramer, & Niles 2004) και είναι συνυφασμένη με την όλη πορεία ζωής του ατόμου. Ειδικά οι εξελικτικές θεωρήσεις (βλ Super, Krumboltz) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική επιλογή δεν αποτελεί μια απλή απόφαση, αλλά σειρά αποφάσεων που γίνεται σε μια μεγάλη χρονική περίοδο, και βασίζονται, εν πολλοίς, στη θεωρία του Super που από το 1950 τόνισε τη σημασία της αλληλουχίας των επαγγελματικών σταδίων σε όλο το διάστημα της ζωής του ανθρώπου σε σχέση με τις εκάστοτε εξελίξεις στο χώρο της εργασίας (Κάντας & Χαντζή, 1991). Επομένως, η είσοδος και η εξέλιξη στην ακαδημαϊκή καριέρα είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης αλλά μιας μακροχρόνιας, επίπονης και συχνά επίμονης αναπτυξιακής διαδικασίας, που συμβαδίζει με την επιστημονική εξέλιξη του ακαδημαϊκού (Kenney, & Fluck, 2022)..

Η πορεία αυτή οδηγεί (ή όχι) σε επαγγελματική ικανοποίηση, που αποτελεί μια διάσταση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την επηρεάζει τους με άμεσες επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές της εργασίας τους (διδασκαλία, έρευνα, διοίκηση), και σε σχέση με όλους τους αποδέκτες της (φοιτητές, συναδέλφους, διοίκηση) (García-Ramírez, & Bijelić, 2024). Επίσης, επιδρά έμμεσα στην κουλτούρα του πανεπιστημίου τους, όπως και στην επιστημονική και κοινωνική τους προσφορά γενικότερα (Hagerdorn, 2000; Bentley et al. 2013). Οι Καθηγητές των πανεπιστημίων ξέρουν πολύ καλά *πώς να μαθαίνουν*: είναι δια βίου εκπαιδευόμενοι στο βαθμό που η επαγγελματική τους μάθηση, ως οργανικό μέρος της συνεχούς ανάπτυξης ενός ακαδημαϊκού καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, κατασκευάζεται και ενσωματώνεται στην επαγγελματική τους πρακτική (Åkerlind, 2005).

Οι εργασιακές αξίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς αναφέρονται στη σημασία που έχει η εργασία για τον εργαζόμενο και στις αμοιβές που επιδιώκει από τη δουλειά του. Αυτά που κάθε άτομο επιδιώκει να αποκομίσει από την εργασία του, αποτελούν το σύνολο των εργασιακών του αξιών. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των πανεπιστημιακών, οι συχνότερα αναφερόμενες ως «ακαδημαϊκές αξίες» και κυρίως η αυτονομία, η ελευθερία και η συλλογικότητα, που μάλλον

² σήμερα χρησιμοποιείται διεθνώς στη βιβλιογραφία ο όρος 'Career Development'

αντικατοπτρίζουν προσδοκίες ως μέρος του συστήματος αξιών του επαγγέλματος, παρά τον αξιακό προσανατολισμό σε ατομικό επίπεδο. Για το θέμα αυτό, λίγες έρευνες εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν διεξοδικά το ένα φάσμα αξιών στην ακαδημαϊκή εργασία (Le, 2022).

Οι εργασιακές αξίες μελετώνται σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία αποτελεί την «απάντηση» στο τι ζητά ο εργαζόμενος από τη δουλειά και αν -τελικά- το βρίσκει. Η επαγγελματική ανάπτυξη των πανεπιστημιακών διδασκόντων συνδέεται με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από ορισμένους παράγοντες, όπως ο κατάλληλος συνδυασμός περιβαλλόντων μάθησης, χρόνου και χώρου, η διαθεσιμότητα των πόρων μάθησης, και η ικανότητά τους να αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες επιστημονικής ανάπτυξης (Egauf, 1994). Προφανώς, η επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού αποτελεί μια σύνθετη, διαδραστική, συνεργατική και πολυδιάστατη διαδικασία, όπου ο ακαδημαϊκός ρόλος πρέπει να αναγνωρίζεται και να υποστηρίζεται, σε οποιαδήποτε δεδομένη χρονική στιγμή. Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση των μελών ΔΕΠ συνδέεται οργανικά με την ολιστική προσέγγιση (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική) της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Όταν αναφερόμαστε, λοιπόν, στην επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων που βρίσκονται ήδη σε ένα ώριμο στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής, όπως είναι οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εννοούμε την πρόοδο, την εξέλιξη και τη γενικότερη επιστημονική και επαγγελματική συμπεριφορά τους (Κεδράκα, 2008). Η οριοθέτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, περιλαμβάνει:

- **επιστημονική αριστεία** στο γνωστικό αντικείμενο του καθενός
- **προσωπική ανάπτυξη**, που συνδέεται με την εξέλιξη της προσωπικότητας, στο βαθμό που σχετίζεται με την επαγγελματική συμπεριφορά τους
- **υπηρεσιακή εξέλιξη** στην ιεραρχία της ακαδημαϊκής κοινότητας, με την εκλογή τους σε θέσεις ΔΕΠ υψηλότερης βαθμίδας αλλά και την ανάληψη διευθυντικών θέσεων ή και θέσεων ευθύνης στο Πανεπιστήμιο, όπως πχ, αυτή του Προέδρου ενός Τμήματος, του Κοσμήτορα μιας Σχολής ή και άλλων διοικητικών θέσεων στο πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- **διδακτική επάρκεια**, που συνδέεται με την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν γραμμικά αλλά δυναμικά για την ευρύτερη επαγγελματική ανάπτυξη (Kaltsidis, Orfanidou, Kedraka & Karalis, 2021) και προϋποθέτουν α) την κοινωνική προσαρμογή και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, β) την αξιοποίηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης, γ) την ικανότητα διερεύνησης αναπλαισίωσης (ενός νέου πλαισίου, δηλαδή μιας άλλης οπτικής θεώρησης, νοηματοδότησης) για μελλοντικά και απρογραμμάτιστα ζητήματα (αυτό)διαχείρισης σταδιοδρομίας, και δ) την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων που στη συνέχεια, μπορούν να αξιοποιηθούν στην αναζήτηση συνεργειών συμμετοχής σε επιστημονικές κοινότητες (ΕΟΠΠΕΠ, 2024).

4 Το δίπολο έρευνα ή διδασκαλία στην ακαδημαϊκή καριέρα

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. 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. Σύμφωνα με τους Coaldrake και Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Όμως, κατά τη διάρκεια του 20ού 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). Όπως αναφέρουν οι Stephanou και Kyridis (2012: 58), «τα πανεπιστήμια πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση». Πάντως, τα πανεπιστήμια φαίνεται να είναι αυστηρά προσανατολισμένα στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη ποσοτική αύξηση των γνωστικών επιτευγμάτων, ενώ οι συναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι προφανώς έχουν υποτιμηθεί (Κεδράκα, 2016).

Η διδασκαλία και η έρευνα αναμφίβολα αποτελούν τους δύο πυλώνες της ανώτατης εκπαίδευσης, όμως, ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ τους; Ο Boyer (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 (1995), όπως και για τους Terenzini και 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, 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 και 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 των Astin και 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 και Stanley (1998) επίσης δεν βρήκαν καμιά συστηματική σχέση 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 και 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%).

Τελικά, οι κοινωνίες αναπτύσσουν το Πανεπιστήμιο που χρειάζονται και οι σύγχρονες εξελίξεις φαίνεται να ενισχύουν την ενότητα διδασκαλίας και έρευνας. Εφόσον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μειώνεται ο καθηγητοκεντρικός της χαρακτήρας και ενισχύεται ο φοιτητοκεντρισμός της (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014, 2016), 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, δια των δομών, του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών του διαδικασιών, είναι ο μόνος εκπαιδευτικός θεσμός που (θα έπρεπε να) 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.

Το θέμα φαίνεται πως έχει αρχίσει να απασχολεί και τον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο. 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).. και σε μια προσέγγιση του θέματος. Κάποιες εργασίες μελετούν την εξέλιξη στο 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) και προτείνουν να περάσουμε από την στατική

διδασκαλία/διάλεξη (το τι της διδασκαλίας) στο πώς και στο γιατί, με άλλα λόγια οι Καθηγητές στο Πανεπιστήμιο πρέπει να λύσουν το παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: τον τρόπο εφαρμογής, τον τρόπο αλληλεπίδρασης 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.

Το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, μια κοινότητα μάθησης και πρακτικής πανεπιστημιακών διδασκόντων, δημιουργήθηκε με σκοπό την εισαγωγή και ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, ενός νέου -σχετικά- πεδίου που αναφέρεται στον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του διδακτικού και παιδαγωγικού ρόλου των πανεπιστημιακών στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κεδράκα & Καλτσίδης, 2023). Το Δίκτυο αυτό ιδρύθηκε το 2016 στο πλαίσιο του Συμποσίου με θέμα: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια *terra incognita*?», που οργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη από το Εργαστήριο Διδακτικών κι Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων, του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και υλοποιήθηκε με την υποστήριξη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Η δράση του Δικτύου συνεχίστηκε το 2019, μέσα από διεξαγωγή επιμέρους ερευνητικών δράσεων, εισηγήσεων και παρουσιάσεων σε επιστημονικές συναντήσεις (Ημερίδες, Συνέδρια κλπ), με κομβική στιγμή τη διοργάνωση του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη υπό το ίδιο οργανωτικό σχήμα με το Συμπόσιο του 2016. Το Δίκτυο, προσκάλεσε όλους τους διδάσκοντες στα ελληνικά πανεπιστήμια, και η ζωντανή συμμετοχή αλλά και οι ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις και τα κείμενα που προέκυψαν από τις εργασίες του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής επιβεβαίωσαν ότι η πανεπιστημιακή κοινότητα (σε θεσμικό -βλ. Υπουργείο Παιδείας, ιδρυματικό -βλ. τα ΑΕΙ της χώρας και ακαδημαϊκό -βλ. μέλη ΔΕΠ επίπεδο) ήταν πλέον ώριμη να ενσκήψει και να αναλάβει πρωτοβουλίες για την υποστήριξη και αναβάθμιση του παρεχόμενου διδακτικού

έργου στα ΑΕΙ. Οι εργασίες των δυο αυτών επιστημονικών συναντήσεων βρίσκονται αναρτημένες στο <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>.

Ωστόσο, το σημαντικότερο επίτευγμα του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ήταν η ενεργοποίηση δυνάμεων μέσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που βρήκε ευήκοα ώτα και στο Υπουργείο Παιδείας αλλά και στην ΕΘΑΕΕ, που οδήγησαν στην ίδρυση και λειτουργία δομών για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στα πανεπιστήμια. Η νομοθεσία στο Άρθρο 51 του Ν. 4009/2011, έδινε τη δυνατότητα στα ΑΕΙ να συστήσουν Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας. Το νομικό αυτό εφελκυστικό αξιοποίησε πρώτο το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ιδρύοντας Γραφείο Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) (βλ. ΦΕΚ 2468/24-6-2019 τ' β) και ακολούθησε το Πανεπιστήμιο Πατρών (με το οποίο συνεργάζεται στενά και μάλιστα, έχουν υπογράψει και Μνημόνιο Συνεργασίας μεταξύ τους για την ανάπτυξη κοινών δράσεων) και στη συνέχεια κι άλλα Πανεπιστήμια. Το 2022 ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο Νόμος 4597/2022 (ΦΕΚ Α' 141), στο άρθρο 129 ορίζει πως τα Γραφεία αναβαθμίζονται σε Κέντρα «υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης με αποστολή την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, ενδυνάμωσης και συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, καθώς και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Παράλληλα, οι δομές αυτές εντάχθηκαν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση" ΕΣΠΑ 2014-2020 και η χρηματοδότηση αυτή έδωσε νέα δυναμική στη λειτουργία τους. Τα ΚΕΔΙΜΑ έχουν ως στόχο την προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, μέσα από την υλοποίηση Κύκλων Μάθησης που διοργανώνονται για το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίου. Οι Κύκλοι Μάθησης (εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού) αποτελούν βασικό πυλώνα των δράσεων των ΚΕΔΙΜΑ, υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες να ανταλλάξουν και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις με την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα κριτικής και ενεργού μάθησης.

5 Ο επαγγελματικός ρόλος και οι διαστάσεις της εργασιακής δραστηριότητας των πανεπιστημιακών δασκάλων

Ο Βεργίδης (2016) περιγράφει την επαγγελματική διάσταση του ρόλου του ακαδημαϊκού, εκκινώντας από τις θέσεις του γλωσσολόγου και φιλόσοφου Wilhelm von Humboldt, που υπήρξε επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας της Πρωσίας και ιδρυτής του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1809, και ο οποίος έθεσε ως βασική προτεραιότητα του Πανεπιστημίου την παραγωγή νέας γνώσης μέσω της επιστημονικής έρευνας. 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 (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 τον 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 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 διαστάσεις 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. Επιπλέον, το Πανεπιστήμιο της μεταβιομηχανικής εποχής συνδέθηκε με την κοινωνία και την οικονομία, διευκολύντας έτσι, συνεχείς ροές ατόμων ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και τον κοινωνικό περίγυρο (Τσαούσης, 1993). Αυτή η εξέλιξη σημαίνει πως 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 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; Ο διευρυμένος και σύνθετος ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου διαμορφώνεται με τη δημιουργία ενός νέου πρότυπου, που αντλεί στοιχεία από το παρελθόν και απαντά σε νέες ανάγκες των καιρών μας. Επίσης, είναι σαφές ότι στο βαθμό που το Πανεπιστήμιο γίνεται πιο φοιτητοκεντρικό, η αλληλεπίδραση διδασκόντων – διδασκομένων αποκτά μεγαλύτερη σημασία.

Επομένως, ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου μετεξελίσσεται ραγδαία και ριζικά. Σημειώνεται πως σύμφωνα με τον Goffman (1996:171), ο ρόλος «συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο κάτοχος κάθε κοινωνικής ή/και επαγγελματικής θέσης». Προσθέτουμε ότι ο κάθε Πανεπιστημιακός ερμηνεύει το ρόλο του ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τα συναισθήματα και τις στάσεις που έχει διαμορφώσει κοινωνικά.

Οι διάφοροι ρόλοι, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες στο έργο του διδακτικού προσωπικού αποτελούν ένα φάσμα δραστηριοτήτων που επαυξάνουν την πολυπλοκότητα, τον φόρτο εργασίας και την παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού (Rosser & Tabata, 2010). Ο Walder (2014) αναφέρεται στην πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού

δασκάλου ως καθηγητή και ως ερευνητή. Στο πλαίσιο αυτό σημειώνει τη σημασία που έχουν τα προγράμματα υποστήριξης της διδακτικής πρακτικής που λειτουργούν ενισχυτικά προς την παιδαγωγική υποστήριξη των καθηγητών, οι οποίοι ακολούθως μπορούν να υποστηρίξουν τους φοιτητές τους. Στο άρθρο του καταγράφεται ότι η ακαδημαϊκή υποστήριξη από καθηγητές προάγει τη θετική δέσμευση των σπουδαστών, εδραιώνει την εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες, βελτιώνει την ποιότητα των σχέσεων με ομότιμους και ενισχύει την επιμονή των φοιτητών. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι όσον αφορά τη συνεργατική μάθηση αυτή προάγει την κοινωνική και ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των φοιτητών, βελτιώνει την ανάπτυξη των λεκτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Όλα τα παραπάνω συνεισφέρουν στην καλύτερη ενσωμάτωση των φοιτητών στον πανεπιστημιακό χώρο και τους βοηθούν να προσδιοριστούν μέσα από τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική καινοτομία και στην επίδοση των φοιτητών και ότι η επένδυση σε παιδαγωγικές καινοτομίες αποτελεί μια στρατηγική των πανεπιστημίων, που βελτιώνει τη μάθηση και ενισχύει την ακαδημαϊκή αριστεία.

Το έργο των Πανεπιστημιακών που προκύπτει από τη θέση και το ρόλο τους, μπορούμε να το εντάξουμε στις εξής κατηγορίες (Βεργίδης, 2016):

- **Διδακτικό** (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, στήριξη κατά την αναδυόμενη ενηλικιότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών).
- **Ερευνητικό - επιστημονικό** (δημοσιεύσεις, διεξαγωγή βασικής εφαρμοσμένης έρευνας, καθοδήγηση διπλωματικών εργασιών, μεταπτυχιακών διπλωμάτων ειδίκευσης & διδακτορικών διατριβών, ανακοινώσεις σε συνέδρια & ερευνητικά σεμινάρια)
- **Διοικητικό** (συμμετοχή σε όργανα διοίκησης των ΑΕΙ/ 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 ή/και έναντι της διεθνούς Πανεπιστημιακής κοινότητας).

- **Κρισιακό³** / 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, υλοποίησης και διαχείριση ερευνητικών προγραμμάτων, επιστημονικές συνεργασίες με δημόσιους ή / και ιδιωτικούς φορείς κ.λπ.)

Το έργο των Πανεπιστημιακών δασκάλων, λοιπόν, κατά τον Κιμουρτζή (2010) -εκτός από το διδακτικό και το ερευνητικό – περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω κατηγορίες καθηκόντων, όπου ο ρόλος και η θέση του Πανεπιστημιακού επιβάλλουν την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων /ικανοτήτων και στάσεων /συμπεριφορών που τον καθιστούν φορέα δράσης όχι μόνο στον ακαδημαϊκό χώρο αλλά και στο δημόσιο πεδίο.

Σε πρόσφατη μελέτη των Hassan, Amin, και Ghoneim (2024) σε 224 διδάσκοντες που εργάζονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την «αξιοπρεπή εργασία», που περιγράφεται από τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας ως θεσμικό μέτρο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η εργασία στην τρέχουσα ανταγωνιστική δυναμική αγορά εργασίας, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η αξιοπρεπής εργασία σχετίζεται με καινοτομίες στην άσκηση των καθηκόντων των μελών ΔΕΠ, ενώ επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή αυτό-αποτελεσματικότητα και την εργασιακή τους δέσμευση. Επιπλέον, η εργασιακή αυτό-αποτελεσματικότητα βρέθηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της εργασιακής δέσμευσης και λειτουργεί ως μεσολαβητική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ αξιοπρεπούς εργασίας και αφοσίωσης στην εργασία. Τα ευρήματα αυτά έχουν ενδιαφέρον ειδικά για τις διοικήσεις των πανεπιστημίων και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών για την

³ Υπεύθυνη και γραπτή διατύπωση κρίσεων που είναι αναγκαίες για τις διάφορες ακαδημαϊκές και επιστημονικές διαδικασίες.

τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τονίζουν τη σημασία της «αξιοπρεπούς εργασίας» ως βασικό στοιχείο ενίσχυσης της δέσμευσης των μελών ΔΕΠ στο έργο τους.

6 Η διδασκαλία ως πτυχή του επαγγελματικού προφίλ των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι τρόποι που οι καθηγητές πανεπιστημίου προσεγγίζουν τη διδασκαλία τους σχετίζεται με τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για την αποτελεσματική διδασκαλία και τους τρόπους ανάπτυξης της. Επομένως, προκύπτουν δύο μοντέλα διδασκαλίας (Carnell, 2007): α) το μοντέλο της διδασκαλίας και β) το κονστρουβιστικό μοντέλο α) Στο μοντέλο της διδασκαλίας οι φοιτητές θεωρούνται ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης. Η διδασκαλία βασίζεται στη γνωστική μάθηση και τη λογική, αντικειμενική, αφηρημένη, διαδοχική ανάπτυξη της σκέψης, το πρόγραμμα σπουδών είναι σταθερό και οι ρόλοι των φοιτητών και των εκπαιδευτικών είναι διακριτοί και στερεοτυπικοί. Αυτό το μοντέλο δεν ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.

β) Το κονστρουβιστικό μοντέλο βασίζεται στο διάλογο, η ευθύνη για την μάθηση μεταποίζεται από ατομική σε συνεργατική και επομένως, τονίζεται η συνεργασία και η συμμετοχική κατασκευή προγράμματος της γνώσης. Στην προσέγγιση αυτή ο «επιθυμητός στόχος» είναι για τον καθηγητή και τους φοιτητές να μοιραστούν την ευθύνη για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό ενθαρρύνει την αποτελεσματική μάθηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα.

Ο επαγγελματικός ρόλος των Πανεπιστημιακών, αν και είναι άρρηκτα συνυφασμένος με την έρευνα, περιλαμβάνει εκπαιδευτικά καθήκοντα, όπως και διοικητικά, ειδικά αν αυτά σχετίζονται με την εξεύρεση πόρων για διεξαγωγή έρευνας. Ο Gibbs (1995) έχει ασχοληθεί διεξοδικά με τον διττό ρόλο των πανεπιστημιακών, αυτόν του ερευνητή και του εκπαιδευτή, σημειώνοντας ότι η ποιότητα στην έρευνα δεν σημαίνει αυτόματα και ποιότητα στη διδασκαλία και ότι είναι μύθος ότι οι καλοί ερευνητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι και καλοί δάσκαλοι. Επιπλέον, ενώ υπάρχουν γνωστοί τρόποι που υποδεικνύουν πώς να βελτιωθεί η ποιότητα στην έρευνα δεν εφαρμόζονται αυτές οι μέθοδοι και στη διδασκαλία και ενώ η κατάρτιση στον τομέα της έρευνας διαρκεί χρόνια και είναι πολύ αυστηρή οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί δεν έχουν καθόλου εκπαίδευση ως δάσκαλοι και δεν εφοδιάζονται με μεθόδους και εννοιολογικά και ερευνητικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τα μαθήματα τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι στις ΗΠΑ, ενώ αυξάνεται το κόστος σπουδών ανά φοιτητή, δεν βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας, ώστε να δικαιολογείται αυτή η αύξηση. Σημειώνει, επίσης, ότι η διδασκαλία αντί να αξιοποιεί τι έχουν δοκιμάσει οι άλλοι και να βασίζεται σε

δοκιμασμένα εργαλεία έρευνας, συνήθως, "εφευρίσκει εκ νέου τον τροχό" και ακολουθεί μοναχική πορεία -σε αντίθεση με την έρευνα που διεξάγεται σε ομάδες και έχει καλύτερα αποτελέσματα. Όμως, ο καλός ερευνητής θα πρέπει να είναι και καλός δάσκαλος, και για να γίνει καλός δάσκαλος θα πρέπει αναπόφευκτα να ασχοληθεί με την έρευνα για τη διδασκαλία, τη δημοσίευση σχετικά με τη διδασκαλία, τη συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες σχετικές με τα προγράμματα σπουδών κτλ. Αυτό όμως θα επιτευχθεί μόνο αν η διδασκαλία αποτελέσει πρόκληση για τους ακαδημαϊκούς.

Σε πρόσφατη μελέτη των Semper και Blasco (2018) αναφέρεται ότι εκτός από την ερευνητική και διδακτική επάρκεια των Καθηγητών στα ΑΕΙ, η μάθηση δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της επιστημονικής ανάπτυξης του σπουδαστή μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά εξαρτάται και από την προσωπική εμπλοκή του δασκάλου και τις δικές του μαθησιακές εμπειρίες, όπως υποστηρίζεται από διάφορους θεωρητικούς και φιλοσόφους (Dewey, Knowles, Peters και Kohlberg). Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey εισήγαγε την έννοια της σημασίας αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης, ο Peters και ο Whitehead δίνουν έμφαση στη διαπροσωπική σχέση, ο Kohlberg προτείνει την εξάλειψη της απόστασης μεταξύ σχολείου και ζωής και ο Knowles αποδίδει στον δάσκαλο τον ρόλο του «διαμεσολαβητή» ο οποίος οφείλει να φέρει την ανθρώπινη εμπειρία στην εκπαιδευτική σχέση.

Οι Plush και Kehrwald (2014) απευθυνόμενοι κυρίως σε νεοδιοριζόμενους πανεπιστημιακούς δασκάλους καταθέτουν τέσσερις (4) προτάσεις ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων μαθητοκεντρικού μοντέλου στον παραδοσιακό τρόπο πανεπιστημιακής διδασκαλίας.

- Η πρώτη αφορά την αξιοποίηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η οποία ενθαρρύνει τους φοιτητές να αναλάβουν τον έλεγχο της δική τους μάθησης και καλλιεργεί τη δεξιότητα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ενέχει, βέβαια, τον κίνδυνο η έλλειψη εμπειρίας των καθηγητών στο μοντέλο αυτό να οδηγήσει σε άρνηση και αντίσταση στη μάθηση από την πλευρά των φοιτητών.
- Η δεύτερη εστιάζει στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο καθηγητής στην επιτυχία οποιασδήποτε δραστηριότητας, καθώς αυτός πρέπει να κατανοήσει ότι λειτουργεί ως καθοδηγητής στη μάθηση -και όχι ως πηγή όλων των πληροφοριών για τους φοιτητές. Αυτό απαιτεί οι Καθηγητές να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι

τόσο στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές όσο και στη διάρθρωση ενός μαθήματος. Η απειρία του καθηγητή στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να επιφέρει έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό του, ανησυχία στην τάξη και μειωμένες βαθμολογίες αξιολόγησής του στο τέλος του εξαμήνου.

- Η τρίτη πρόταση αναφέρεται στον χρόνο και την προσωπική προσπάθεια που απαιτείται από έναν ακαδημαϊκό προκειμένου να εμπλέξει στο μάθημά του δραστηριότητες μαθητοκεντρικού μοντέλου. Ιδιαίτερα επιβαρυμένοι είναι οι νέοι ακαδημαϊκοί που αντιμετωπίζουν σειρά προκλήσεων.
- Η τέταρτη πρόταση δίνει έμφαση στην σαφή επικοινωνία των στόχων, των πιθανών αποτελεσμάτων και των προσδοκιών μιας δραστηριότητας. Οι φοιτητές πρέπει να πειστούν ότι οι δεξιότητες που αποκτούνται μέσα από δραστηριότητες μαθητοκεντρικού μοντέλου θα τους βοηθήσουν στην καριέρα τους και θα τους δώσουν τα εφόδια για να γίνουν μαθητές δια βίου.

7 Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας

Ο ορισμός της ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια. Ο Boyer (1990) αρχικά δεν διέκρινε σαφώς τις έννοιες 'διδασκτική αριστεία' και 'ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας'. Όμως, οι Hutchings και Shulman (1999) εντοπίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών. Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά που την διακρίνουν από την απλώς 'καλή διδασκαλία'. Η ακαδημαϊκή διδασκαλία είναι δημόσια, ανοικτή σε κριτική και αξιολόγηση και σε τέτοια μορφή που να είναι δυνατή η συνεισφορά και η ανάπτυξη της από άλλους συναδέλφους. Επομένως, η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας περιλαμβάνει και διερεύνηση και αναζήτηση και είναι ιδιαίτερα επικεντρωμένη στον χαρακτήρα και την βαθμό εμπάθουσας της μάθησης των φοιτητών ως αποτέλεσμα των διδακτικών πρακτικών.

Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας απαιτεί οι διδάσκοντες να αλλάξουν την αρνητική τους γνώμη για τα διδακτικά 'προβλήματα'. Στην έρευνα και στην ακαδημαϊκή γνώση το πρόβλημα θεωρείται η αφετηρία της ερευνητικής διαδικασίας, όμως στη διδασκαλία οι διδάσκοντες τείνουν να αποφεύγουν τα προβλήματα ενώ θα έπρεπε να τα εκλαμβάνουν ως ευκαιρίες για την προώθηση της γνώσης μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bass, 1999).

Η επικοινωνία είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες της ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας. Ο Shulman (1993) εντοπίζει επίσης την επικοινωνία ως βασικό συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας και υποστηρίζει πως για να προχωρήσουμε προς μια ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας είναι απαραίτητο οι διδάσκοντες να καταστούν ενεργά μέλη κοινοτήτων (κοινοτήτων συζήτησης, αξιολόγησης κλπ.). Βασιζόμενοι σε αυτές τις ιδέες, οι Trigwell, Martin, Benjamin και Posser (2000) παρέχουν ένα εργαλείο μέτρησης του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες συμμετέχουν στην ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας. Για να αποτιμηθεί το επίπεδο συμμετοχής στην ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- Η έκταση της ενασχόλησης με τις ακαδημαϊκές συνεισφορές των άλλων, συμπεριλαμβανομένης της γενικής βιβλιογραφίας για θέματα διδασκαλίας και μάθησης και ειδικότερα της βιβλιογραφίας για θέματα διδασκαλίας και μάθησης στο γνωστικό αντικείμενό τους.

- Ο βαθμός εστίασης του αναστοχασμού τους στην διδακτική πρακτική τους και στη μάθηση των φοιτητών στο πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου: εάν δεν είναι εστιασμένος ή εάν θέτει την ερώτηση 'τι χρειάζεται να γνωρίζω και πώς θα το βρώ'.
- Η ποιότητα της επικοινωνίας και της διάδοσης απόψεων που αφορούν την διδακτική πρακτική και θεωρητικών ιδεών για τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικά και για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενό τους.
- Οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση: η εστίαση των ενεργειών τους είναι στη μάθηση των φοιτητών και στη διδασκαλία ή αποκλειστικά στη διδασκαλία;

Η ενσωμάτωση όλων των συστατικών ενός αποτελεσματικού συστήματος ποιότητας και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας που το υποστηρίζει παρέχουν τη βάση πάνω στην οποία ένα ίδρυμα μπορεί, πρώτον, να αντιμετωπίσει την πρόκληση εξωτερικού ελέγχου, αξιολόγησης ή πιστοποίησης και, δεύτερον, να αναπτύξει μια ικανότητα για ανάληψη της ευθύνης για ευρεία αυτοαξιολόγηση.

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα σχετίζεται με το βαθμό που ένα ίδρυμα έχει εγκαθιδρύσει ένα αποτελεσματικό σύστημα ποιότητας στο οποίο η αυτοαξιολόγηση έχει διεξαχθεί με αυτοκριτική διάθεση. Σε τέτοια περίπτωση ο «δείκτης εκπλήξεων» όπως το θέτει ο Williams (1998) θα είναι πολύ μικρός. Όταν δηλ. ένα ίδρυμα γνωρίζει τον εαυτό του καλά δεν αναμένει εκπλήξεις από την εξωτερική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Newton (2002, 2007) ένα αποτελεσματικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας απαιτείται να:

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

Επίσης, ο Cartwright (2007) αναφέρει πως οι εξωτερικές αξιολογήσεις που γενικά στηρίζονται στον ορισμό της ποιότητας ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων δυσανασχετούν το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων. Πολλά μέλη ΔΕΠ πιστεύουν πως οι αξιολογήσεις απασχολούνται κυρίως με οικονομικούς δείκτες παρά με την διδακτική και μαθησιακή εμπειρία.

Τελικά, η ανάπτυξη μιας 'κουλτούρας ποιότητας' που θα υποστηρίξει ένα επιτυχές σύστημα διασφάλισης ποιότητας απαιτεί:

- Μια ανοικτή και ενεργή ανάληψη υποχρέωσης για ποιότητα σε όλα τα επίπεδα
- Θέληση για άσκηση συνεχούς αυτοαξιολόγησης

Είναι απαραίτητο η απήχηση και τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών για ποιοτική διδασκαλία που αναλαμβάνει ένα ίδρυμα να είναι μετρήσιμα, έτσι ώστε οι πρωτοβουλίες αυτές να αξιολογούνται και να βελτιώνονται (Biggs, 2001). Όμως, η αποτίμηση της διδακτικής ποιότητας είναι ένα δύσκολο και αμφιλεγόμενο θέμα. «Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν ευρέως αποδεκτές μέθοδοι για τη μέτρηση της διδακτικής ποιότητας και η αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους φοιτητές είναι επίσης μια ανεξερεύνητη μέχρι σήμερα περιοχή» (Altbach, 2006). Ο Skelton (2007) επιπλέον υποστηρίζει πως η κουλτούρα των μετρήσεων η οποία έχει ευτελίσει τη διδακτική αριστεία τα τελευταία χρόνια καθώς και η γλώσσα των επιχειρήσεων που την έχει μετατρέψει σε ένα εμπορεύσιμο προϊόν πρέπει να αντικατασταθεί από κατάλληλες μορφές κρίσης και έκφρασης.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν την θετική συμμετοχή και δέσμευση των φοιτητών, μια έννοια που ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς η έρευνα (Baron & Corbin, 2012) έχει δείξει μια σαφή σχέση μεταξύ τους. Ωστόσο, παρά την έμφαση και την αναγνωρισμένη σημασία της δέσμευσης, έχει παρατηρηθεί (Baron & Corbin, 2012; Massingham & Herrington, 2006) μια αυξανόμενη τάση για μείωση της συμμετοχής και έλλειψη εμπλοκής των φοιτητών στα μαθήματα. Μια βασική αιτία φαίνεται να είναι η στάση των φοιτητών απέναντι στη μάθηση, η απομάκρυνση από την αντίληψη της εκπαίδευσης ως πνευματικής πρόκλησης και η προβολή της αξίας στην αναζήτηση της γνώσης προς την κατεύθυνση του στόχου, που συνήθως επηρεάζεται από τις εργασιακές πιέσεις, τις φιλοδοξίες και την επιθυμία να δουν πρακτικό (με εργασιακό προσανατολισμό) όφελος από αυτά που μαθαίνουν (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016) αντανακλώντας το

έργο του Knowles et al., (2011). Επιπλέον, εκτιμάται ότι ο σύνθετος και σύγχρονος τρόπος ζωής των φοιτητών μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή και τη δέσμευσή τους στις σπουδές, αν αναλογιστούμε τις ανταγωνιστικές απαιτήσεις που προκύπτουν μέσα από πιθανές εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις (ειδικά για τους ώριμους φοιτητές). Ως εκ τούτου, με τη μεταβολή της στάσης των φοιτητών απέναντι στη μάθηση και την αυξημένη εστίαση στην εργασία, μήπως η διδασκαλία χρειάζεται να προσαρμοστεί αναλόγως;

8 Παραδείγματα και Καλές Πρακτικές προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σε κείμενο προτάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της EUA (European University Association, 2019a) καταγράφηκαν προκλήσεις για τη Διασφάλιση Ποιότητας στο Ευρωπαϊκό Ανώτερο Εκπαιδευτικό Χώρο, προτείνοντας την έμφαση στην επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ κυρίως μέσα από την ενίσχυση των διδακτικών προσόντων και τη δημιουργία μηχανισμών επιβράβευσης και παροχή κινήτρων για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Σημειώνεται, επίσης, πως η εθνική/θεσμική υποστήριξη είναι σημαντική, και οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να προάγουν τα προσόντα της διδασκαλίας του ακαδημαϊκού προσωπικού. Θα πρέπει να αναθεωρηθούν τα θεσμικά κριτήρια για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ που να εξασφαλίζουν ότι τα στοιχεία αποτελεσματικότητας στη μάθηση και τη διδασκαλία λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική τους ανέλιξη, με βάση μια καταγραφή στοιχείων γύρω από την επίδοση στη διδασκαλία. Αυτό το είδος στοιχείων μπορεί να αποτελείται από έναν συνδυασμό παρακολούθησης ενός αρχικού προγράμματος εκπαίδευσης και μιας ενότητας ανατροφοδότησης, παρατήρησης και καθοδήγησης από συναδέλφους/κριτικούς φίλους ή ένα χαρτοφυλάκιο μαθησιακών δραστηριοτήτων που δείχνει τις βέλτιστες πρακτικές που προτείνει ή/και χρησιμοποιεί ο διδάσκων.

Ο θεσμικός προσανατολισμός και η κουλτούρα του κάθε πανεπιστημίου είναι πολύ σημαντικά και είναι απολύτως απαραίτητο οι θεσμικοί ηγέτες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να λάβουν υπόψη τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας μέσα από πρωτοβουλίες και μηχανισμούς υποστήριξης του προσωπικού.

Ένα σχετικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα ανάπτυξης για νεοεισερχόμενους Λέκτορες που δημιουργήθηκε από Vrije Universiteit Amsterdam, ή το Πιστοποιητικό Προχωρημένων Σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια συνεχιζόμενη εκπαίδευση μερικής απασχόλησης για το ακαδημαϊκό προσωπικό στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης.

Από το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Jyväskylä (Φινλανδία) απαιτείται να έχουν παιδαγωγικό τίτλο ισοδύναμο τουλάχιστον με 10 ECTS. Το πανεπιστήμιο υποστηρίζει το διδακτικό του προσωπικό προσφέροντας σπουδές σε ενότητες πανεπιστημιακής

παιδαγωγικής, εκπαίδευσης ενηλίκων και διδασκαλίας αναφορικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο μέσω της αγγλικής γλώσσας.

Ένα άλλο παράδειγμα είναι η αρχική παιδαγωγική κατάρτιση που προσφέρεται από το Université libre de Bruxelles σε νεοπροσληφθέντες διδάσκοντες. Περιλαμβάνει, μετά από ένα εξάμηνο πρακτικής, μια τριήμερη εκδήλωση εκτός πανεπιστημιούπολης που βοηθά να δημιουργηθεί ένα πνεύμα κοινότητας πρακτικής μεταξύ των συμμετεχόντων.

Το Πανεπιστήμιο της Πάντοβα (Ιταλία) εγκαινίασε ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα για νέους διδάσκοντες, στο οποίο συμμετείχε το 75% των δικαιούχων. Επιπλέον, προσφέρεται μια εκπαίδευση 50 ωρών σε διευθυντές σχολών, πχ Κοσμητόρων ή προέδρων Τμημάτων για την προώθηση ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων, προγραμμάτων σπουδών και υιοθέτηση καλών πρακτικών διδασκαλίας στα τμήματα τους.

Σε πολλά ιδρύματα, έχει καθιερωθεί η απονομή βραβείων διδασκαλίας, καθώς και η εκπαίδευση σε προγράμματα καινοτομίας μέσω των οποίων οι διδάσκοντες μπορούν να λάβουν χρηματοδότηση για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Στη Νορβηγία, από τον Σεπτέμβριο του 2019 το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε ότι όλοι οι νεοδιοριζόμενοι καθηγητές πανεπιστημίου θα πρέπει να αποκτήσουν βασικές παιδαγωγικές ικανότητες, στη διάρκεια ενός προγράμματος 200 ωρών, τυποποιημένο από το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στην Ολλανδία, όλο το πανεπιστημιακό προσωπικό αναμένεται να λάβει α Πανεπιστημιακό Διδακτικό Προσόν, ενώ η χορηγία Comenius, μια εθνική πρωτοβουλία, παρέχει σημαντική χρηματοδότηση για ακαδημαϊκό προσωπικό με εξαιρετικά καινοτόμες προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Στη Λετονία, οι εθνικοί κανονισμοί υποχρεώνουν το προσωπικό να υποβάλλεται σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με την ακαδημαϊκή διδασκαλία από τον διορισμό τους και μετά. Πολιτικές και μέτρα θεσπίζονται σε στενή συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυβερνητικών φορέων σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε να διασφαλιστεί ότι και τα δύο μέρη προσπαθούν να επιτύχουν παρόμοιους στόχους χρησιμοποιώντας ενισχυτικά για τη διδασκαλία στα ΑΕΙ μέσα.

Το παράδειγμα της Σουηδίας, όπως το περιγράφουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014), είναι χαρακτηριστικό 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 άφηνε, 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 ποσοσιαία στον αριθμό των μαθημάτων που υποχρεούνται να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο του διδακτορικού τους προγράμματος.

Η αρχική κατάρτιση των Καθηγητών Πανεπιστημίου σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αποτελεί πρακτική και σε άλλες χώρες όπως η Δανία, η Κύπρος και η Σρι Λάνκα 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 στη χώρα, ενισχύονται οικονομικά και μεταβαίνουν στο εξωτερικό για ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα πανεπιστημιακής διδασκαλίας (βλ. www.oyp.com.tr) (Κεδράκα & Δημάση, 2016).

9 Επίλογος

Η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία είναι πολύπλευρη και περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της του ακαδημαϊκού επαγγέλματος (εκπαίδευση, έρευνα, προσέγγιση της κοινωνίας, διοίκηση και διαχείριση έργων). Ως εκ τούτου, τα ιδρύματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μεμονωμένα τις προκλήσεις που σχετίζονται με διδασκαλία αλλά στο πλαίσιο μιας ολιστικής οπτικής λειτουργίας των πανεπιστημίων. Η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να αναφέρεται σε όλες τις πτυχές του ακαδημαϊκού επαγγέλματος. Έρευνα και διδασκαλία θα πρέπει να εκτιμώνται εξίσου στα πλαίσια της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και η σημασία τους πρέπει να είναι ξεκάθαρη και να εκτιμάται για την ομαλή εξέλιξη της σταδιοδρομίας, με βάση σαφή και μετρήσιμα κριτήρια. Για να επιτευχθεί αυτό, τα πανεπιστήμια πρέπει να διαθέτουν θέληση και κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού (EUA, 2019b).

Το ουσιαστικό ζητούμενο παραμένει η στροφή των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών των διδασκόντων στα ΑΕΙ, από τη μετωπική και εν πολλοίς, δασκαλοκεντρική οπτική της διδασκαλίας και της μάθησης, προς την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, που αποβλέπουν στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε όλα τα στάδια της διδακτικής-μαθησιακής διεργασίας (Kreber & Cranton, 2000). Ο Biggs (1993) περιγράφει το πώς η ενεργητική διδασκαλία, σε αντιπαράθεση με την μετωπική και τη μεταβίβαση της γνώσης, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους που το μαθησιακό τους στυλ, τους οδηγεί ήδη σε μάθηση εις βάθος, και σε αυτούς που ακόμα αντιμετωπίζουν τη μάθηση σε ένα επιφανειακό επίπεδο στείρας αναπαραγωγής της γνώσης.

10 Βιβλιογραφικές αναφορές

- Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development-How do university academics experience it?. *Higher education*, 50, 1-32.
- Altbach, P. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, 42, 1-2
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J. A. & Niles, S. G. (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές* (Elements of Career Counseling: Processes and techniques. 2nd Edition, Pearson Education, Prentice Hall). Αθήνα: ΕΚΕΡ/ National Centre For Vocational Orientation.
- 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/>
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A., & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching. *Change*, 27(5), 44-49.
- Baron P & Corbin L (2012). Student engagement: rhetoric and reality, *Higher Education Research & Development* 31(6), 759-772.
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio*, 1(1). Retrieved from: http://doit.gmu.edu//inventio/issues/Spring_1999/Bass_1.html
- 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 1991, 37-42.
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (Eds.). (2013). *Job satisfaction around the academic world* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.

- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- 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.
- Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.), (1996). *Career Choice and Development* (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carnell, E., (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Cartwright, M. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education: An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.
- 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.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Psychology Press.

- EUA, (2019a). *LEARNING & TEACHING PAPER 3 Continuous Development of Teaching Competences*. Thematic Peer Group Report Chair: Tim McIntyre-Bhatty, Bournemouth University, UK EUA coordinator: Luisa Bunescu.
- EUA, (2019b). *LEARNING & TEACHING PAPER 2 Career paths in teaching*. Thematic Peer Group Report. Chair: Susan te Pas, Utrecht University, the Netherlands EUA coordinator: Thérèse Zhang
- García-Ramírez, Y., & Bijelić, V. (2024). Assessing task prioritization for professors through affinity and satisfaction scores. *Cogent Education*, *11*(1), 2321355.
- Gibbs, G.. (1995). The Relationship Between Quality in Research and Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*, *1*(2), 147 - 157. DOI: 10.1080/1353832950010205
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Εισαγωγή και μετάφραση Δ. Μακρυυνιώτη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories, and outcomes. In L. S. Hagedorn (Ed.), *New directions for institutional research* (2000, 5–20). Jossey-Bass.
- Hassan, R.S., Amin, H.M.G., & Ghoneim, H. (2024). Decent work and innovative work behavior of academic staff in higher education institutions: the mediating role of work engagement and job self-efficacy. *Humanit Social Sciences Communications*, *11*, 702 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03177-0>
- Herr, E.L., Cramer, S.H., & Niles, S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systemic approaches*. New York: HarperCollins.
- Holland, J. L. (1985). *Vocational preference inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hutchings, P., & Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *31*(5), 10-15.
- Isaacson, L., E., & Brown, D. (1997). *Career Information Career Counseling and Career Development* (6th ed). Allyn & Bacon.

- Kaltsidis, Ch. Orfanidou, C. Kedraka, K. & Karalis, Th. (2021). Faculty Views, Practices, and Priorities for Training and Professional Development: A Case Study in Two Greek Peripheral Universities. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1). DOI: <https://doi.org/10.26220/mje.3586>.
- Kenny, J., & Fluck, A. E. (2022). Emerging principles for the allocation of academic work in universities. *Higher Education*, 83(6), 1371-1388.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., (2011). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 7th edition. Elsevier.
- Kreber, C. and Cranton, P.A. (2000) Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71, 476-495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In: A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz. (Eds). *Social Learning and career decision making*. Cranston, Rhode Island: Caroll Press.
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., Jones, G.B. (1978). A social learning theory of career selection. In: J. M. Whiteley, A. Resnikoff (Eds). *Career counseling*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Le, A.T. (2022), "Understanding Academic Work Values: An Exploratory Framework", Huisman, J. and Tight, M. (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research (Theory and Method in Higher Education Research, Vol. 8)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, 83-104. <https://doi.org/10.1108/S2056-37522022000008005>
- Neveu, E. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών κινημάτων και ιστορίες κινημάτων από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα*. Μετάφραση – Εισαγωγή – Επιμέλεια Μαριλέν Λογοθέτη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Newton, J. (2007). What is quality?. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, 14-20. Brussels: European University Association.

- 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.
- Plush, S. E. & Kehrwald, B. A. (2014). Supporting New Academics' Use of Student Centred Strategies in Traditional University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(1). <https://doi.org/10.53761/1.11.1.5>
- Rosser, V.J., & Tabata, L.N. (2010). An Examination of Faculty Work: Conceptual and Theoretical Frameworks in the Literature. In: Smart, J. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_12
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds), *Career Choice and Development*, 149-205. San Francisco: Jossey & Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Semper, J. V. O. & Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education* 37(5), 481-498. [Doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5](https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5)
- Shulman, L.S. (1993). Teaching as community property. *Choice: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Oxon: Routledge.
- Skelton, A. (2007). Excellent idea in theory. *Times Higher Education Supplement*, 16th November.
- Stephanou, G., & Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5, 58-82. [doi:10.5539/ies.v5n2p58](https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p58).

- Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching*. Kansas City: Andrews McMell.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks et al. (Eds). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Bohn, M. J. (1971). *Occupational Psychology*. London: Tavistock Publications.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D., Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, 121-178. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Walder, A. M. (2014). Innovation for Academic Persistence at University. *Open Science Journal of Education* 2(4), 44 - 49.
- Williams, C.G. (1998). *The collaborative leader*. In D. McGrath (Ed.), *Creating and benefiting from institutional collaboration: Models for success*, 51-56. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching: Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55(4), 447-459.
- 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.
- Βεργίδης Δ. (2016). *Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του Πανεπιστημιακού δασκάλου*. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια*

- εκπαίδευση, μια *terra incognita?*, 74-89. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο:
<http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>
- 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 εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 74-90. Στο:
<http://neospaidagogos.gr/periodiko>
- Δημητρόπουλος, Ε., (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική* -Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΕΟΠΠΕΠ (2021). *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. ΕΟΠΠΕΠ.
- ΕΟΠΠΕΠ (2024). *Ενιαίο Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας*. ΕΟΠΠΕΠ
- 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.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεδράκα, Κ. & Καλτσίδης, Χ. (2023). *Κύκλοι Μάθησης Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στο Δ.Π.Θ. Μια πρώτη αποτίμηση*. In: Z. Gavriilidou, (Ed), (2023). *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*, 105-117. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities: Komotini.
- Κεδράκα, Κ. (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*, 21-39. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>

- Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). *Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής*. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.), (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, 172-197.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124, Αθήνα.
- Κιμουρτζής, Π. (2010). Καθηγητής Πανεπιστημίου: Δυναμικός μετασχηματισμός του ρόλου του στην Ελλάδα. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ(59)*, 145 - 186.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- 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, ΙΕ(59)*, 41-58.
- Ράσης, Σ. (2010). Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: Από τη λογισύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ(59)*, 7-39.
- 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.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2013).
Ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα:
Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Ε.Π.).

Τσαούσης, Δ.Γ. (1993). *Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Ζητήματα
εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg. Κοινωνιολογική και Ανθρωπολογική
Βιβλιοθήκη.