

## Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

### University Pedagogy

**Πέτρος Γουγουλάκης**, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης,  
Petros.gougoulakis@edu.su.se

**Petros Gougoulakis**, Associate Professor Stockholm University  
Petros.gougoulakis@edu.su.se

**Ανδρέας Οικονόμου**, Επίκουρος Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και  
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), anoiko@gmail.com

**Andreas Oikonomou**, Assistant Professor, School of Pedagogical and Technological  
Education, anoiko@gmail.com

**Abstract:** The mission of the University is not only limited to the production of basic and applied scientific knowledge. Equally important is also its role as a laboratory of transmission of knowledge through high quality teaching methods, stimulating a culture of learning and supporting the development of integrated personalities with critical thinking abilities and academic ethos, along with a sense of social responsibility. Striving to fulfil this mission the University contributes to the social, cultural and productive development of the country, meliorating the quality and the living conditions of the citizens, making the knowledge and skills of university teachers relevant to the educational needs of the people. In this article endeavours a first reflection on the issue of University Pedagogy, a relatively new topic of scientific knowledge, relating to the Scholarship of Teaching and the "professional" training of the academic members at higher education institutions. The article also presents some University Centres for Teaching and Learning which provide teacher training to faculty staff. The status of the pedagogy of university teaching in Sweden, England and Cyprus are selected, as examples of concrete decisions and implementations, to be contrasted to the current situation in Greece's higher education institutions. It is ascertained that while the Universities in developed countries for decades have identified the need for pedagogical and didactic training of their teaching staff, and proceeded to deal with it, in Greece the discussion has not even started. In the last part of the article the authors highlight the need for urgent initiatives by the academy and the state and expose some thoughts and suggestions in order to

trigger a fruitful dialogue that will soon lead to finding ways to improve the scholarship of teaching and learning in Higher Education in Greece and to ensure the continuing development of the pedagogic/didactic capacity of the academic community.

**Περίληψη:** 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. Στο παρόν κείμενο επιχειρείται ένας πρώτος προβληματισμός γύρω από το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, ενός σχετικά νέου αντικειμένου επιστημονικής γνώσης, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση των διδασκόντων στα ΑΕΙ. Γίνεται, επίσης, παρουσίαση Κέντρων 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. Παρουσιάζονται οι επιλογές που αποφασίστηκαν και εφαρμόστηκαν σε Σουηδία, Αγγλία και Κύπρο και περιγράφεται η κατάσταση στην Ελλάδα. Διαπιστώνεται 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 αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάληψης σχετικών πρωτοβουλιών σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο και εκτίθενται ορισμένες σκέψεις και προτάσεις προκειμένου να πυροδοτηθεί ένας γόνιμος διάλογος που θα οδηγήσει σύντομα στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ 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<sup>1</sup>, 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.

---

<sup>1</sup> Γεωργιάδης, Μ. (2004). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Αγγλία: αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

## Εισαγωγή

Η αποστολή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων είναι πολυδιάστατη. Αν και θεωρούνται κατ' εξοχήν προνομιούχοι χώροι προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, δεν περιορίζονται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος των ΑΕΙ ως εργαστηρίων μετάδοσης της γνώσης με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και ποιότητας, καλλιέργειας της μάθησης και της παιδείας για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη και ακαδημαϊκό ήθος και, φυσικά, συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Συμβάλλουν με το έργο τους στην κοινωνική, πολιτιστική και παραγωγική ανάπτυξη του τόπου, βελτιώνοντας την ποιότητα και τους όρους διαβίωσης των πολιτών, προσφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην υπηρεσία των μορφωτικών αναγκών του λαού.<sup>2</sup> Επομένως, δεν δύναται τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να νοούνται ως «ελεφάντινοι πύργοι», ξεκομμένοι και αποξενωμένοι από τον κοινωνικό περίγυρό τους.

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

---

<sup>2</sup> Στο άρθρο 4 του νόμου πλαισίου για την Ανώτατη Εκπαίδευση διατυπώνεται η αποστολή των Α.Ε.Ι. ως ακολούθως:

*«1. Τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή:*

- α) 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,*
- β) 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,*
- γ) να 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,*
- δ) να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και των επαγγελματικών πεδίων, καθώς και στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, και να προωθούν τη διάχυση της γνώσης, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την καινοτομία, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής,*
- ε) να προωθούν τη συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς στην ημεδαπή και την αλλοδαπή, την αποτελεσματική κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, των φοιτητών και των αποφοίτων τους, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας και*
- στ) να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτιστική επάρκεια και υπευθυνότητα και με σεβασμό στις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης.*

*2. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποστολής των ιδρυμάτων κάθε τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης:*

- α) Τα Πανεπιστήμια 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.*
- β) Τα Τ.Ε.Ι. δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, στις εφαρμογές των επιστημών, της τεχνολογίας και των τεχνών, στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία. Στο πλαίσιο αυτό συνδυάζουν την ανάπτυξη του κατάλληλου θεωρητικού υποβάθρου σπουδών με υψηλού επιπέδου εργαστηριακή και πρακτική άσκηση.»*

*ΝΟΜΟΣ 4009/2011. Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.*

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.

Η εποχή του πανεπιστημίου των λίγων έχει παρέλθει προ πολλού, παραχωρώντας θέση στα ιδρύματα μαζικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μεταβάλλοντας συλλήβδην τον χαρακτήρα τους και θέτοντάς τα ενώπιον νέων παιδαγωγικών προκλήσεων. Στη σημερινή συγκυρία, της «ρευστής νεωτερικότητας» (Bauman & Mazzeo, 2012), της ανεξέλεγκτης παγκοσμιοποίησης και του άκρατου καταναλωτισμού, αναδύονται φαινόμενα και συμπεριφορές στον πολιτισμό μας, με άμεσο αντίκτυπο στις διαδικασίες «κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής» του εκπαιδευτικού μηχανισμού κάθε ευνομούμενης κοινωνίας. Τα προμηνύματα μιας έντονης «παιδαγωγικής» κρίσης στην οποία φαίνεται να έχουν περιέλθει όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα η τριτοβάθμια, είναι πλέον εμφανή. Η κοινωνία της πληροφορίας, συνυφασμένη, όπως είναι, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ενημέρωσης και επικοινωνίας, ανατρέπει ό,τι μέχρι σήμερα θεωρούσαμε σταθερό κι αδιαφιλονίκητο σε σχέση με τη γνώση, τις διαδικασίες μάθησης και, οπωσδήποτε, την εικόνα που είχαμε για το ποιες ικανότητες απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό, γενικά, στο πλαίσιο της ιδεολογίας της Δια Βίου Μάθησης και της πολιτικής για την οικοδόμηση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου (Bologna Process – Higher Education Area, 2013).

Ήταν αναμενόμενο, λοιπόν, η συζήτηση περί ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης να συμπεριλαμβάνει στο επίσημο κείμενο κατευθυντήριων γραμμών διασφάλισης της και τη διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού και του παρεχόμενου διδακτικού έργου (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005). Για παράδειγμα, ένδειξη διασφάλισης της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, σύμφωνα με το κείμενο κατευθυντήριων γραμμών, είναι η εφαρμογή από τα ιδρύματα δοκιμασμένων τρόπων κρίσης/αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας και επάρκειας του προσωπικού που ασχολείται ή θα ασχοληθεί με τη διδασκαλία των φοιτητών.

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται ένας πρώτος προβληματισμός γύρω από το θέμα της παιδαγωγικής/διδακτικής κατάρτισης των πανεπιστημιακών «δασκάλων». Η διερεύνηση εστιάζει:

- στην ανίχνευση της *Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής* -ενός σχετικά νέου αντικειμένου επιστημονικής γνώσης, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση του διδάσκοντα καθηγητή ΑΕΙ, και
- στην παρουσίαση μοντέλων παιδαγωγικής κατάρτισης ΔΕΠ σε Σουηδία, Κύπρο και Αγγλία, όπου το πρόβλημα αντιμετωπίζεται ήδη, καθώς και
- στην περιγραφή της κατάστασης στη χώρα μας σήμερα.

Στο τελευταίο μέρος του άρθρου εκτίθενται ορισμένες εφεκτικές σκέψεις και προτάσεις προς αναστοχασμό και διάλογο για τη βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ της

χώρας μας και τη διαρκή ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας.

### «Δάσκαλε που δίδασκες...»

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.

Στο παρόν κείμενο δεν εξετάζεται η πανεπιστημιακή παιδαγωγική από τη σκοπιά του ευρύτερου επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Δεν αναφερόμαστε τουτέστιν γενικά και αόριστα στο ακαδημαϊκό μάθημα που προσφέρει γνώσεις, οι οποίες αφορούν στις διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής, μόρφωσης και «εξάνθρωπισμού» στη βάση δεδομένων τεχνολογιών επηρεασμού, άλλοτε προσχεδιασμένων και άλλοτε ασυνείδητων, σύμφωνα με τις επιταγές και τις αξίες που επικρατούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά συγκείμενα. Η διερεύνησή μας περιορίζεται στη γνωστική περιοχή του κλάδου της Παιδαγωγικής, που πραγματεύεται ζητήματα της τέχνης του διδάσκειν, της Διδακτικής, ως επιστήμης και ως πράξης. Ειδικότερα εστιάζεται η ανάλυσή μας στα κλασικά ερωτήματα *ΓΙΑΤΙ*, *ΤΙ* και *ΠΩΣ* της διδασκαλίας, δηλαδή τα κίνητρα και τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σε αντίθεση με την Παιδαγωγική, η οποία ασχολείται με τις διαδικασίες της μάθησης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθώς και τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που ενέχονται σε αυτές, η Διδακτική, εστιάζεται στην επιλογή του γνωστικού περιεχομένου, στις μεθόδους μετάδοσής του και την αιτιολόγησή τους στη διδακτική πράξη σε διάφορα περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Harland, 2012· Larsson, 2006<sup>3</sup>· Nilsson, 2005· Uljens, 1997· Egidius, 1995· Bengtsson, 1995). Επί του προκειμένου, σημείο εκκίνησης και αναφοράς του λόγου μας είναι η διδακτική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, που εδώ την αποκαλούμε *πανεπιστημιακή διδακτική* ή, εκ περιτροπής, *πανεπιστημιακή παιδαγωγική* (βλ. π.χ. McLean, 2006· Hartley, Pill & Woods, 2005· Fry, Ketteridge & Marshall, 2009· Elmgren & Henriksson, 2010).

Ένας πιο πρακτικός τρόπος κατανόησης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι μέσω της απάντησης στο ερώτημα: *Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο/η*

---

<sup>3</sup> Πρόκειται για μια κριτική ανάλυση των γραμμών συλλογιστικής στην παιδαγωγική (lines of reasoning on pedagogy) που εντοπίζονται σε διεθνείς δημοσιεύσεις, κυρίως επιστημονικά περιοδικά για την εκπαίδευση ενηλίκων, την εργασιακή μάθηση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*εκπαιδευτικός που θα διδάξει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να βοηθήσει τους φοιτητές να μάθουν και να καλλιεργηθούν;* Γίνεται εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του ή άλλων γενικών θεωρητικών μοντέλων και εννοιολογικών εργαλείων ανάλυσης. Όλα αυτά σίγουρα αποτελούν χρήσιμα εφόδια για να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει κανείς τις διαδικασίες μάθησης, αλλά ο «καλός δάσκαλος»<sup>4</sup> χρήζει γνώσεων, που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής διδακτικής πράξης.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας είναι ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν εκπαίδευση σε ανώτερα επίπεδα, πέραν της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αφιερώνουν πολύτιμο χρόνο από τη ζωή τους επενδύοντας στη γνώση που παρέχουν τα ΑΕΙ, προσδοκώντας έτσι να μετατρέψουν τη συμβολική αξία ενός ακαδημαϊκού τίτλου σπουδών σε καλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας υψηλού κύρους (Broady, 2000). Ταυτόχρονα έχουν αυξηθεί οι απαιτήσεις της κοινωνίας, που δαπανά τεράστιους πόρους στη διατήρηση και επέκταση εκπαιδευτικών υποδομών, για καλύτερη ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία εισάγονται/επιβάλλονται, με όλο και πιο εντατικό ρυθμό, σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, μέθοδοι συνεχόμενων ελέγχων και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ανάμεσα στις υπό αξιολόγηση παραμέτρους συμπεριλαμβάνεται και αυτό που αποκαλείται «παιδαγωγικό κλίμα» και οι παράγοντες που το επηρεάζουν, όπως π.χ. ο χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας και η παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση των διδασκόντων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)<sup>5</sup>. Ο Νόμος 3374/2005 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ορίζει το διδακτικό έργο ως ένα από τα αντικείμενα της αξιολόγησης στην οποία θα υπόκεινται στο εξής όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα:

*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. (Νόμος 3374/2005, άρθρο 1)*

Ως κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του διδακτικού έργου υποδεικνύονται:

*η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη*

<sup>4</sup> Άς μας συγχωρηθεί ο «αρσενικός» τύπος. Γίνεται απλώς για λόγους συμβατικών και όχι από σοβινιστική διάθεση.

<sup>5</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα (διαθέσιμο 30/08/2013 στο [www.pi-schools.gr/paideia.../prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia.../prot_axiologisi.pdf))

*διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών. (op.cit., άρθρο 3)*

Η εμπειρία μάς διδάσκει ότι το θέμα της διδακτικής κατάρτισης των καθηγητών τριτοβάθμιας (και εν μέρει ακόμη και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)<sup>6</sup> αποτελούσε μέχρι πρόσφατα υπόθεση ήσσονος σημασίας. Οι άνεμοι όμως της διεθνοποίησης, του ανταγωνισμού, της συγκρισιμότητας των προγραμμάτων σπουδών και του ελέγχου της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, πνέουν πλέον και στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση μοχλεύοντας τη συζήτηση για το θέμα της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται στις αίθουσες των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεν αποκλείεται τα ζητήματα παιδαγωγικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση να αντιμετωπίζονταν μέχρι πρόσφατα από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως θέματα δευτερευούσης σημασίας, γεγονός που εν μέρει εξηγείται από τον εκ παράδοσης καθηγητοκεντρικό χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, με τη διακήρυξη της Bologna στα τέλη της δεκαετίας του 1990 επιχειρείται η μετάβαση σε έναν περισσότερο φοιτητοκεντρικό χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Attard, 2010). Με την υπογραφή της διακήρυξης (και από την Ελλάδα)<sup>7</sup> έχει ξεκινήσει η διαδικασία σύγκλισης των εθνικών συστημάτων στο κοινό πλαίσιο που προσδιορίζει ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης.

---

<sup>6</sup> Ενδεικτικά είναι και τα ποσοτικά ευρήματα διερεύνησης 78 προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ στη χώρα μας, των οποίων οι απόφοιτοι κατοχυρώνουν δικαίωμα πρόσληψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάδης & Οικονόμου, 2013). Μόνο σε 36 από τα 78 προγράμματα προσφέρεται παιδαγωγική κατάρτιση υπό τη μορφή υποχρεωτικών μαθημάτων. Σύμφωνα με στοιχεία της ίδιας έρευνας ακόμη πιο υποβαθμισμένη εμφανίζεται δυστυχώς η παρουσία της Πρακτικής Άσκησης στο σύνολο της «παρεχόμενης» παιδαγωγικής κατάρτισης, όπου προβλέπεται μόνο σε 21 από τα 78 προγράμματα (op.cit., σελ. 84-85. Στο *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 2, 2013, σελ. 81-92).

Συγκρίνοντας την ελληνική εκπαίδευση εκπαιδευτικών με την αντίστοιχη σουηδική διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική-διδασκτική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι υποχρεωτική. Τα υποχρεωτικά μαθήματα «επαγγελματικού κορμού» περιλαμβάνουν γνωστικούς τομείς, που αντιστοιχούν σε 60 μονάδες ECTS. Πρόκειται για τις ακόλουθες γνωστικές περιοχές: α) Αξιολόγηση, βαθμολόγηση και ποιοτική βελτίωση, β) Θεωρίες αναλυτικού προγράμματος σπουδών και διδακτικής, γ) Ιστορία, οργάνωση και όροι λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος - θεμελιακές αρχές της Δημοκρατίας, δ) Κοινωνικές σχέσεις, διαχείριση συγκρούσεων και ηγεσία, ε) Ανάπτυξη, Μάθηση και Ειδική Αγωγή, στ) Επιστημονική Θεωρία και Έρευνα.

Θεωρούνται κεντρικής σημασίας για τη επαγγελματική συγκρότηση του εκπαιδευτικού και αποσκοπούν στην εμπέδωση της αντίληψης και της προδιάθεσης για αντιμετώπιση του σχολείου ως ιδιαίτερου μαθησιακού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει επίσης πρακτική άσκηση, 30 συνολικά ακαδ. μονάδων ECTS (1,5 ECTS=εκπαίδευση διάρκειας μιας εβδομάδας) που διαμοιράζεται σε όλα τα έτη σπουδών. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη, συμμετέχοντας όχι μόνο στις δραστηριότητες μιας συγκεκριμένης τάξης αλλά και στις καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας όπου κάνουν την πρακτική τους. Βλέπε π.χ. Portal for the Teacher Education στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης <http://www.su.se/teacher-education/>

<sup>7</sup> Η διακήρυξη της Bologna δεν θα πρέπει να ερμηνευθεί ως «σχέδιο» ταύτισης ή απαξίωσης των εθνικών χαρακτηριστικών των διαφόρων συστημάτων εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Απώτερος στόχος της είναι να συμβάλει στη συγκρισιμότητα και αναγνωσιμότητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Ιδρυμάτων, στη βάση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της αυτονομίας τους, εισάγοντας πιο σύγχρονες αντιλήψεις για τη γνώση, τη διαδικασία μάθησης και τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και έρευνας. Επιδιώκεται έτσι η μετατροπή των ΑΕΙ σε εργαστήρια σύγχρονης μάθησης στα οποία «παιδεύονται» οι φοιτητές σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες,

Η έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης, η διεθνοποίηση μέσω προγραμμάτων κινητικότητας φοιτητών και διδασκόντων και, πολύ περισσότερο, ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε ΑΕΙ, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, που χαρακτηρίζεται από την όλο και αυξανόμενη προσφορά προγραμμάτων σπουδών σε μια παγκοσμιοποιημένη αγορά εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανάγει την ποιότητα της παιδαγωγικής διάστασης των προγραμμάτων σπουδών σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Ο ρόλος του καλού δασκάλου, του πανεπιστημιακού συμπεριλαμβανομένου, στη μαθησιακή διαδικασία είναι διαπιστωμένος και αδιαμφισβήτητος (Day et al., 2007· Hattie, 2012). Υποβάλλεται, όμως, σε αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό εξαιτίας των αλλαγών που συντελούνται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, η ταχεία παραγωγή και διάδοση της γνώσης, η σχετικά γρήγορη απαξίωση της υφιστάμενης γνώσης και η ανάγκη αναβάθμισής της, οι νέες αντιλήψεις και συνήθειες επικοινωνίας και μάθησης, που κομίζουν στο πανεπιστήμιο οι καινούργιες γενιές των φοιτητών -σε συνδυασμό με τη δραματική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού (Tapper & Palfreyman, 2005) που, δυστυχώς, δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων - δεν είναι δυνατόν παρά να επηρεάσουν εκ βάθρων το συνολικό προφίλ ικανοτήτων του ακαδημαϊκού δασκάλου. Όλη η συζήτηση επικεντρώνεται στην ποιότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου, αλλά το εύλογο ερώτημα είναι πως επιτυγχάνεται η διασφάλισή της όταν ταυτόχρονα επιδεινώνονται οι εργασιακές σχέσεις του προσωπικού, το οποίο καλείται να «παράγει» περισσότερα σε λιγότερο χρόνο και να ευθύνεται συνάμα για τη διδασκαλία και επίβλεψη όλο και μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών. Εκφράζονται γι' αυτό έντονες ανησυχίες για την αρνητική επίπτωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης εξαιτίας ορισμένων σημαντικών ποσοτικών μεταβλητών, όπως η μαζική εισαγωγή φοιτητών με παράλληλη μείωση της χρηματοδότησης των ΑΕΙ. Μία λύση είναι, ενδεχομένως, να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, αλλά κάποτε εξαντλούνται και αυτής τα όρια με αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες στο εργασιακό περιβάλλον. Δεδομένων των περιορισμένων πόρων, ενδεχομένως η πλέον θετική απάντηση σε απαιτήσεις για περισσότερη εργασία να είναι η μετάβαση σε μορφές ευφυέστερης εργασίας. Αυτό επαφίεται και στην επαγγελματική ευαισθησία και θέληση των λειτουργών της εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η πολιτική εξουσία σέβεται την αυτονομία και την επιστημονική ακεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

---

με ενεργή συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσής τους και την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού τους. Βλέπε, επίσης, ομιλία του Προέδρου του ΙΚΥ καθηγητή Νίκου Δεμερτζή σε ημερίδα με θέμα “*Τα Κοινά Προγράμματα Σπουδών και η συμβολή τους στη διεθνοποίηση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης*” 22/2/2013 [<http://www.iky.gr/en/events/item/1069-hmerida-erasmus-iky-bologna-programmata-spoudon>].



**Χρειάζονται οι καθηγητές εκπαίδευση για να μπορούν να διδάξουν;  
(Για περίσκεψη)**

*Αν θέλω να ευτυχίσω να οδηγήσω έναν συνάνθρωπο προς ένα συγκεκριμένο στόχο, θα πρέπει πρώτα να τον βρω εκεί που είναι και να αρχίσω από εκεί. Όποιος δεν το κατορθώνει αυτό εξαπατά τον εαυτό του όταν νομίζει ότι μπορεί να βοηθήσει τους άλλους.*

*Για να βοηθήσω κάποιον, οπωσδήποτε πρέπει να κατανοώ περισσότερο από ό, τι αυτός, αλλά πρώτα και κύρια να συναισθάνομαι αυτό που νιώθει. Αν δεν το μπορώ τότε δεν βοηθά το ότι ξέρω και κάνω περισσότερα.*

*Αν παρ' όλ' αυτά θέλω να δείχνω πόσο πολύ μπορώ, αυτό οφείλεται στο ότι είμαι ματαιόδοξος και υπερόπτης και στην πραγματικότητα θέλω να με θαυμάζει ο άλλος αντί να τον βοηθήσω.*

*Κάθε γνήσια εξυπηρέτηση αρχίζει με ταπεινοφροσύνη προς αυτόν που θέλω να βοηθήσω και, επομένως, θα πρέπει να κατανοήσω πως το να βοηθάς δεν σημαίνει να επιζητάς να κυριαρχείς, αλλά να έχεις τη βούληση να εξυπηρετείς.*

*Αν δεν μπορώ να το κάνω αυτό, τότε δεν μπορώ να βοηθήσω κανέναν.*

*Søren Kierkegaard, 1813–1855<sup>8</sup>*

Τα παραπάνω αφοριστικά λόγια του Δανού φιλοσόφου Σαίρεν Κίρκεγκωρ χρησιμοποιούνται συνήθως για να χαρακτηρίσουν την ηθική διάσταση της «αληθινής» παιδαγωγικής επικοινωνίας, σε αντίθεση με την «τεχνοκρατική» διδασκαλία που εκκινεί από την αντίληψη ότι κάποιος που ξέρει -ο δάσκαλος- διδάσκει κάποιον που είναι αδαής (Ρανσιέρ, 2008). Είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να υποστυλωθεί σήμερα αυτή η τεχνοκρατική αντίληψη με σοβαρά επιστημονικά επιχειρήματα. Η χρήση της όμως μάλλον εφαρμόζεται ευρέως.

Όμως, ποιες ικανότητες θα έπρεπε να έχει ο καλός καθηγητής-δάσκαλος ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες, που τον θέλουν επίκουρο και μέντορα του φοιτητή, στη προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση; Και αν αυτές με κάποιο τρόπο εντοπισθούν, τίθεται τότε το ερώτημα αν πρόκειται για «έμφυτες» ή επίκτητες ικανότητες. Αν καταλήξουμε στο δεύτερο ενδεχόμενο, τί είδους εκπαίδευση και άσκηση απαιτείται και πώς πιστοποιείται αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

---

<sup>8</sup> Η μετάφραση του αφορισμού του Κίρκεγκωρ έγινε από τα σουηδικά και είναι δική μας. Βλέπε, επίσης, <http://el.wikipedia.org/wiki/> (Λήμμα: Σαίρεν Κίρκεγκωρ).

### «The High Level Group on the Modernisation of Higher Education»

Τον Ιούνιο του 2013 δημοσιεύθηκαν τα πρώτα πορίσματα της Ομάδας Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ) της ΕΕ για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα πανεπιστήμια (High Level Group, 2013)<sup>9</sup>. Μια από τις διαπιστώσεις της ΟΥΕ που προέκυψε ύστερα από διαβουλεύσεις με ενδιαφερόμενα μέρη είναι ότι πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν λιγότερο ικανοποιητική έμφαση στην διδασκαλία σε σχέση με την έρευνα, παρά το γεγονός ότι και οι δύο αποτελούν θεμελιώδεις αποστολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.<sup>10</sup> Ως σημείο εκκίνησης των εργασιών της η ΟΥΕ ορίζει τη διδασκαλία, την οποία θεωρεί εξίσου σημαντική όσο και 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» (α.α., σελ. 12).

Οι συστάσεις της ΟΥΕ γίνονται με υπόβαθρο τις αλλαγές που έχουν συντελεσθεί σε κοινωνικό και επιστημολογικό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το περιεχόμενο και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής:

*Αυτό που είναι γνωστό δεν είναι πλέον σταθερό. Η διάρκεια ζωής της γνώσης μπορεί να είναι πολύ σύντομη. Σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους ελλοχεύει η απειλή του παρωχημένου στο τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, οι απόφοιτοι της Ευρώπης χρειάζονται το είδος της εκπαίδευσης που τους επιτρέπει να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως αφοσιωμένοι, δραστήριοι, σκεπτόμενοι, πολίτες του κόσμου, καθώς και ως οικονομικά υποκείμενα στην ηθική, βιώσιμη ανάπτυξη των κοινωνιών μας. (α.α., σελ. 13)*

Η ΟΥΕ επισημαίνει ότι η καλύτερη διδασκαλία και τα ποιοτικά αναβαθμισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις δημιουργικές τους ικανότητες, με ισχυρό αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και ταπεινοφροσύνης που πηγάζει από την κατανόηση ότι η μάθηση είναι μια δια βίου υπόθεση. 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.

<sup>9</sup> [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm). Η έκθεση στην ολότητά της με τίτλο *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf). Η σύσταση της ομάδας υψηλού επιπέδου εντάσσεται στη στρατηγική της Ε.Ε. για τη στήριξη του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη.

<sup>10</sup> "To us it seems research as one important mission of higher education has often overshadowed the other core mission of higher education: teaching and learning. If we achieve a sound rebalancing of these two sometimes artificially conflicting but essentially complementary missions, the High Level Group will have served its purpose." (α.α., σελ. 7)

Στην ανάλυσή της η ΟΥΕ υπεισέρχεται στη σχέση διδασκαλίας και έρευνας τονίζοντας ότι δεν υφίσταται αντίφαση μεταξύ αυτών των δραστηριοτήτων. Η καλή διδασκαλία, σε οποιοδήποτε επιστημονικό αντικείμενο, είναι καλή στο βαθμό που ενημερώνεται και εμπνέεται από τα ευρήματα της πρόσφατης έρευνας. Επίσης, ένας καλός δάσκαλος, όπως και ένας καλός φοιτητής, είναι ενεργητικοί στη μάθησή τους, διαπνέονται από διερευνητικό πνεύμα και αναστοχαστική διάθεση. Στόχος του καλού δασκάλου είναι να τονώσει την μαθησιακή αυτοπεποίθηση του φοιτητή, να τον συνδράμει στην αναζήτηση της γνώσης, ενθαρρύνοντας συνάμα το άνοιγμα σε νέες ιδέες, και στη συνεργασία με άλλους συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η διδασκαλία ανάγεται από την ομάδα υψηλού επιπέδου σε υπόθεση μεγάλης προτεραιότητας και η ανάγκη αναγνώρισης της σημασίας της δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε γραπτές διακηρύξεις:

*Η διδασκαλία είναι μια βασική αποστολή και, ως εκ τούτου κεντρική υποχρέωση. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι η εκ των ων ουκ άνευ διάσταση μιας ποιοτικής κουλτούρας μάθησης. Αυτή η αποστολή της διδασκαλίας θα πρέπει να εμφανίζεται ως μια υψίστης προτεραιότητας υποχρέωση κάθε ιδρύματος που συμμετέχει στην παροχή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης -μια καθημερινά βιωμένη προτεραιότητα και όχι μόνο φανταχτερές λέξεις σε μια διατύπωση της αποστολής του σε ένα κείμενο. (op.cit., σελ. 12)*

Στην έκθεσή της η ΟΥΕ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συναίνεση γύρω από έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας στη διδασκαλία και 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:

- η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών είναι απαραίτητη στις διαδικασίες διοίκησης, σχεδιασμού, ανάπτυξης και αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών, διασφάλισης και αναθεώρησης της ποιότητας,
- 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. (ό.π., σελ. 15)

Αν και η ΟΥΕ δεν διεξέρχεται θέματα περιεχομένου της επαγγελματικής (διδασκτικής) κατάρτισης των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενδίδει τελικά στον πειρασμό και διακριτικά υποδεικνύει, αν όχι κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης, τουλάχιστον την κατεύθυνση προς την οποία αυτά θα πρέπει να αναζητηθούν:

1. Η ευθύνη για την ευόδωση της μαθησιακή διαδικασία στην ανώτατη εκπαίδευση μοιράζεται από κοινού μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, με τους πρώτους να προτρέπουν τους δεύτερους σε αμφισβήτηση των προκαταλήψεών τους και την αναθεώρηση των παραδοχών τους, ώστε να μπορούν να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης.<sup>11</sup>
2. Η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση κινείται σε ευρείς ορίζοντες και για αυτό απαιτεί περιβάλλον πλούσιο σε έρευνα και παραγωγή νέας γνώσης. Δεν είναι μόνο το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου που χρειάζεται εμπλουτισμό με νέα ερευνητικά αποτελέσματα, αλλά και η ίδια η παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγισή του στις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια. Εκεί κυρίως θα καλλιεργήσουν οι φοιτητές την ακαδημαϊκή *εγγραμματοσύνη* τους και παιδεία, καθώς και όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν «καλούς κ' αγαθούς» πολίτες, όχι μόνο του τόπου τους.
3. Στην εποχή της ολοένα και ταχύτερης παγκοσμιοποίησης που διάγουμε, η διδασκαλία και η μαθησιακή εμπειρία όλων των σπουδαστών πρέπει να είναι πλανητική (παγκοσμιοποιημένη) ενθαρρύνοντας, έτσι, τη σφαιρική κατανόηση των επιστημονικών αντικειμένων (European Commission, 2013, σελ. 18-19).

Μεγάλο μέρος τις έκθεσης της ΟΥΕ καταλαμβάνει η παρουσίαση 16 συστάσεων για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας στα ΑΕΙ διανθισμένη με υποδείξεις σε ενέργειες και παραδείγματα καλών πρακτικών που εφαρμόζονται ή σχεδιάζονται σε πανεπιστήμια διαφόρων χωρών με στόχο την βελτίωση και διασφάλιση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας. Στη συνέχεια θα εντυφώσουμε σε κάποια διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με σκοπό να αποκτήσουμε μια πιο διευρυμένη άποψη για τον τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τεσσάρων χωρών, που θα μας επιτρέψει να παραθέσουμε κάποιες δοκιμαστικές (tentative) σκέψεις ως έναυσμα για συναδελφική συζήτηση, γύρω από το επίμαχο ζήτημα της διδασκτικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού της ανώτατης εκπαίδευσης.

<sup>11</sup> Αν και δεν αναφέρεται ρητά στην έκθεση, είναι εμφανές ότι πίσω από τη σύσταση αυτή διακρίνονται οι μέθοδοι και οι αξιακές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, μιας κατά βάση «*participant-centered*». θεωρητικής παράδοσης με ευρεία απήχηση στην εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά Mezirow, 1997· Taylor, 1998· Κόκκος, 2005).

## Η Σουηδική Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Το 2001 ψηφίστηκαν στη Σουηδία σειρά μέτρων που απέβλεπαν στην παιδαγωγική ανανέωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.<sup>12</sup> Τα μέτρα αφορούσαν στην οργάνωση και την αποστολή της Συμβουλευτικής Γραμματείας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΣΓρΤΕ: Rådet för högskoleutbildning)<sup>13</sup> και τον προσδιορισμό απαιτήσεων για την παιδαγωγική/διδασκτική κατάρτιση των λεκτόρων και επίκουρων καθηγητών, καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών που εκτελούν διδακτικό έργο.

Για τη διασφάλιση της παιδαγωγικής επάρκειας υψηλού επιπέδου των πανεπιστημιακών δασκάλων, η κυβέρνηση εισήγαγε στον Κανονισμό Λειτουργίας των ΑΕΙ (Högskoleförordningen, 1993: 100) διατάξεις που απαιτούν από τους διδάσκοντες λέκτορες και επίκουρους καθηγητές την ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε θέματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και διδακτικής ή την επίδειξη ισοδύναμων γνώσεων. Ακόμα και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν, θα πρέπει σύμφωνα με τις διατάξεις αυτές να έχουν ολοκληρώσει μια προεισαγωγική εκπαίδευση στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική ή να αποδείξουν ότι απέκτησαν ισοδύναμες γνώσεις. Η κυβέρνηση απαιτεί επίσης, με ειδική ρυθμιστική εγκύκλιο από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, να σχεδιάσουν και να προσφέρουν στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Ως βασικός λόγος του ενδιαφέροντος της πολιτικής του υπουργείου παιδείας για ανανέωση και βελτίωση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στις αρχές του 2000 ήταν το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε νέες ομάδες σπουδαστών, γεγονός που σήμαινε μεγαλύτερη ανομοιογένεια του φοιτητικού πληθυσμού, προκαλώντας συνακόλουθα τις παιδαγωγικές ικανότητες του διδακτικού προσωπικού, που αυξήθηκε και αυτό, και εγείροντας επιτακτικά την ανάγκη αναθεώρησης των μορφών διδασκαλίας και εξετάσεων.

Οι επενδύσεις σε εθνικό επίπεδο σε προγράμματα εκπαίδευσης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αποδείχθηκαν, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έκθεσης προόδου και αξιολόγησης των ιδρυμάτων, ενθαρρυντικές (Högskoleverket, 2006). Σχεδόν σε όλα τα

<sup>12</sup> Νομοσχέδιο *Den öppna högskolan*, prop. 2001/02:15.

<sup>13</sup> Στις αρμοδιότητες της ΣΓρΤΕ, η οποία μέχρι την κατάργησή της το 2006 ανήκε στην Υπηρεσία Ανώτατης Εκπαίδευσης (σημερινή ονομασία: Universitetskanslersämbetet/Swedish Higher Education Authority), ήταν να υποστηρίζει την ανάπτυξη του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των πανεπιστημίων και των ανωτάτων σχολών, να ενισχύει οικονομικά πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, να παρακολουθεί τις πρωτοβουλίες αυτές και να βοηθά στη διάχυση των αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών. Παρ' όλο που η ΣΓρΤΕ υπαγόταν διοικητικά στην Υπηρεσία Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΥΑΕ) διατηρούσε, σύμφωνα με το νόμο, την ανεξαρτησία της και διέθετε το οικονομικό έτος 2005 το ποσό των 30,4 εκατ. κορωνών, όταν η συνολική χρηματοδότηση της ΥΑΕ άγγιζε τα 188 εκατ. κορώνες (Κρατικός Προϋπολογισμός 2005, Prop. 2004/05:1 Τομέας δαπάνης 16, Εκπαίδευση και πανεπιστημιακή έρευνα/Utbildning och universitetsforskning, σελ. 237). Στο πλαίσιο εξορθολογισμού των καθηκόντων της ΣΓρΤΕ, αποφασίστηκε το 2006 η κατάργησή της, δίνοντας, έτσι, τέλος στη 15ετή λειτουργία της ως αυτόνομης διοικητικής οντότητας. Όμως, οι αρμοδιότητές της σχετικά με την ανάπτυξη της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής και οι αντίστοιχοι πόροι δεν καταργήθηκαν, αλλά ενσωματώθηκαν αρχικά στον Myndigheten för Sveriges näturniversitet (Οργανισμό του Σουηδικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου - ΟΣΑΠ), για να αποκεντρωθούν στη συνέχεια, όταν ο ΟΣΑΠ έπαυσε να λειτουργεί το 2009. Έκτοτε αποτελούν οργανικό στοιχείο της δραστηριότητας κάθε τριτοβάθμιου ιδρύματος.

ιδρύματα λειτουργούσαν Κέντρα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (ΚΠΠ). Παράγοντας επιτυχίας του θεσμού των ΚΠΠ ήταν σίγουρα η επαρκής χρηματοδότησή τους για τη δημιουργία δομών σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των δράσεων παιδαγωγικής κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού. Όμως αυτό δεν θα ήταν αρκετό χωρίς τη δέσμευση των Ιδρυμάτων για επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής από όλο το ακαδημαϊκό προσωπικό, ως αναγκαία προϋπόθεση για την πρόσληψή του και την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή του.<sup>14</sup> Η έκθεση προόδου επισημαίνει επίσης ότι κατά το διάστημα 2000-2005, που ήταν και η αρχική περίοδος εφαρμογής του θεσμού, το ενδιαφέρον των ιδρυμάτων εστιάστηκε στην παροχή υποχρεωτικών μαθημάτων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Βασική προτεραιότητα των ιδρυμάτων στη συνέχεια αποτέλεσε η σύνδεση της παιδαγωγικής κατάρτισης με τη διαδικασία της Μπολόνιας, η διαρκής βελτίωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική, η διεύρυνση των προσφερόμενων υπηρεσιών των ΚΠΠ και σε ζητήματα τεκμηρίωσης και αξιολόγησης των παιδαγωγικών προσόντων, σε αντιδιαστολή με τα επιστημονικά, καθώς επίσης και στην ενίσχυση της εγχώριας έρευνας στον τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Είναι αυτονόητο πως η έμπρακτη στήριξη από την πλευρά της Πολιτείας της έρευνας στον τομέα γνώσης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου τομέα.

### **Έρευνα και διδασκαλία**

Η ακαδημαϊκή συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του προσωπικού των ΑΕΙ απορρέει σε τελική ανάλυση 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. *Sui generis*, η ακαδημαϊκή έρευνα και οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προσδίδουν γόητρο, τίτλους και κονδύλια, ενώ το

---

<sup>14</sup> Σημαντική ώθηση στη δημιουργία δομών κατάρτισης των μελών ΔΕΠ στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική σε κάθε ΑΕΙ στη Σουηδία δόθηκε το 2002 χάριν δύο αξιοσημείων αποφάσεων της Πολιτείας. Η πρώτη αφορούσε προσθήκη στις διατάξεις του Νόμου Πλαίσιο (ΝΠ) για την πρόσληψη στη βαθμίδα του λέκτορα και του επίκουρου καθηγητή, συμπεριλαμβανομένων και των διδασκόντων σε σχολές καλών τεχνών. Η προσθήκη αυτή έθετε ως υποχρεωτικό όρο την επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων/εργαστηρίων πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Ο νομοθέτης άφησε επίσης περιθώρια αναγνώρισης αντίστοιχων γνώσεων οι οποίες μπορούσαν να τεκμηριωθούν. Το μέγεθος μιας τέτοιας εκπαίδευσης δεν προσδιοριζόταν στις διατάξεις του ΝΠ αλλά υποδεικνυόταν έμμεσα σε πορίσματα ειδικών μελετών του Υπουργείου Παιδείας (SOU, 2001: 13, *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*) να έχει διάρκεια περίπου 10 εβδομάδων. Η ανταπόκριση των ΑΕΙ ήταν σε γενικές γραμμές θετική στη διάρκεια της διαβούλευσης επί του θέματος και στο νομοσχέδιο που κατατέθηκε στη Βουλή (Proposition 2001/02:15) διατυπώθηκε ρητά το πόσο σημαντικό είναι για κάθε ΑΕΙ να αναλάβει την ευθύνη του και να δώσει προτεραιότητα στην παιδαγωγική-διδακτική διάσταση του διδακτικού του έργου. Η πλειοψηφία των ΑΕΙ που ανταποκρίθηκαν στη διαβούλευση συμφώνησαν με τη θέση 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 ποσοστιαία στον αριθμό των μαθημάτων που υποχρεούνται να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο του διδακτικού τους προγράμματος.

διδακτικό έργο και η ποιότητά του θεωρείται συχνά «αναγκαίο κακό» στην ακαδημαϊκή καριέρα. Έντονος είναι σήμερα ο προβληματισμός σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και επιτακτικές οι συστάσεις και προθέσεις των κέντρων εκπαιδευτικής πολιτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας για αντιστροφή αυτής της ματαιόδοξης ασυμμετρίας, προσβλέποντας στην αναβάθμιση του κύρους της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ποιος δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της ειλικρινούς και σοβαρής αξιολόγησης της παιδαγωγικής/διδακτικής ικανότητας του ΔΕΠ με έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλ. ώρες και μαθήματα έχει διδάξει κανείς, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το τι έκανε ή τι κάνει κανείς όταν διδάσκει;

Ήδη το 1998 διατυπώθηκε στο σουηδικό κανονισμό λειτουργίας των ΑΕΙ η ισόποση βαρύτητα που θα πρέπει να προσμετράται στις διδακτικές δεξιότητες, όπως και στην επιστημονική κατάρτιση του υποψήφιου κατά την αξιολόγηση για τη θέση του λέκτορα και του καθηγητή. Ως γνωστόν δεν συμβαδίζει πάντα η πρόθεση, ακόμα κι όταν αυτή νομοθετείται, με όσα συμβαίνουν στην πράξη. Η αναντιστοιχία λόγων και πράξης διαπιστώθηκε και σε έκθεση επίσημης ερευνητικής επιτροπής και η μη τήρηση του γράμματος του νόμου αποδόθηκε στον τρόπο, που κάθε ίδρυμα και, εντός αυτού, κάθε Σχολή, επιλέγει να σταθμίζει τις δεξιότητες του υποψηφίου. Αν και η ερευνητική επιτροπή πρότεινε αλλαγή της διατύπωσης για αποφυγή εναλλακτικών ερμηνειών δεν υπήρξε ανταπόκριση και σήμερα επαφίεται στην διακριτική ευχέρεια του κάθε ΑΕΙ να διαμορφώνει τα κριτήρια αξιολόγησης των ερευνητικών και διδακτικών προσόντων κατά την επιλογή, προαγωγή και μισθοδοσία<sup>15</sup> του προσωπικού του.

Αναντίρρητα η εξίσωση ερευνητικών και διδακτικών προσόντων εξασκεί πίεση στα ΑΕΙ να επενδύσουν σε βιώσιμες δομές παιδαγωγικής κατάρτισης του διδακτικού και ερευνητικού τους προσωπικού, αλλά δεν είναι η μοναδική κινητήρια δύναμη προς την κατεύθυνση αυτή. Ούτε εξάλλου η άποψη ότι οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ πρέπει να έχουν παιδαγωγική επάρκεια είναι κάτι το καινούργιο. Ως νέο στην προκειμένη περίπτωση πρέπει να θεωρηθεί η αντίληψη ότι οι δεξιότητες διδασκαλίας μπορούν να αποκτηθούν μέσω κατάρτισης. Παρόλο όμως που στη Σουηδία γίνονται προσπάθειες να σχεδιαστούν μαθήματα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, εντούτοις, η ανταπόκριση μέχρι πρόσφατα ήταν ισχνή και μόνο τα τελευταία πέντε-δέκα χρόνια παρατηρείται μια δραματική ζήτηση για τέτοιου είδους μαθήματα. Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι μεταξύ των παραγόντων που εξηγούν την αλλαγή του ενδιαφέροντος της ακαδημαϊκής κοινότητας για μαθήματα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής συμπεριλαμβάνονται οι απαιτήσεις που θέτουν προς τα μέλη ΔΕΠ η πολιτική ηγεσία, οι πανεπιστημιακές αρχές και φυσικά οι φοιτητές. Και πέραν όλων αυτών βασικότερη αιτία πίσω από την επικαιροποίηση της αναγκαιότητας για βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου είναι, εκτός της προαναφερθείσας επέκτασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και η ανεπαρκής χρηματοδότηση των ΑΕΙ. Ο σχεδόν

<sup>15</sup> Οι μισθοί ορίζονται ύστερα από διαπραγμάτευση με τον εργοδότη (τον πρόεδρο του Τμήματος ή τον πρύτανη) αν πρόκειται για καθηγητές πρώτης βαθμίδας) σε καθαρά ατομική βάση.

διπλασιασμός του φοιτητικού πληθυσμού μέσα μόνο σε μια δεκαετία χωρίς να συνοδεύεται από αντίστοιχους πόρους προς τα ΑΕΙ, είχε σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση μεγαλύτερης ετερογένειας στις γνώσεις, τις προϋποθέσεις και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των σπουδαστών. Μια από τις πλέον «δημοφιλείς» απαντήσεις στην νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν/είναι: *καλύτερη παιδαγωγική εκπαίδευση και διδακτική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων, ώστε με μεγαλύτερη μαεστρία να αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν στη διάρκεια της εκτέλεσης των διδακτικών τους καθηκόντων.* (Riis & Ögren, 2012)

### **Όταν ο κόσμος αλλάζει...**

Σε συνέχεια μιας παράδοσης προσαρμογής και συντονισμού της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την αντίληψη γύρω από τη μάθηση ως υπόθεσης δια βίου, που η εκκίνησή της χρονικά εντοπίζεται στη δεκαετία του '60, το Σουηδικό Υπουργείο Παιδείας παροτρύνει τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας να προχωρήσουν στη δημιουργία οργανωτικών δομών παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης του διδακτικού τους προσωπικού:

*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.*  
(a.a., σελ. 89)

Τα Ιδρύματα που δεν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δικές τους οργανωτικές λύσεις προτείνεται να ορίσουν τουλάχιστον ένα άτομο, υπό την εποπτεία του πρύτανη, με τομέα ευθύνης την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Τα ιδρύματα θα πρέπει, επίσης, να εντείνουν τις προσπάθειές τους 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 πρέπει να τονιστεί και να παρακολουθείται/αξιολογείται στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας ποιοτικής αναβάθμισης του έργου τους. Το νομοσχέδιο συστήνει στα ιδρύματα να προσφέρουν τη δυνατότητα στα μέλη ΔΕΠ και στο υπόλοιπο προσωπικό τους να αφιερώνουν τμήμα του χρόνου εργασίας τους στη συμμετοχή κι ανάπτυξη εθνικών και διεθνών δικτύων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Τονίζεται, επίσης, ότι η ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου αποτελεί εγγενές μέλημα της ακαδημαϊκής κοινότητας και θα πρέπει γι' αυτό να επιμερίζεται εξίσου ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, τις επιμέρους σχολές και τμήματα, και τη διοίκηση του 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 παιδαγωγικής πράξης, ως αναπόσπαστο στοιχείο της γενικότερης επιμέλειας για την διασφάλιση της ποιότητας. Από το ακαδημαϊκό έτος 2002 προβλέπεται, επιπλέον, στις



ετήσιες εκθέσεις αναφοράς να γίνεται μνεία και 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.

Η περιήγησή μας στη σουηδική πραγματικότητα θα ολοκληρωθεί με την «επίσκεψή» μας, εντελώς ενδεικτικά, στις ηλεκτρονικές εστίες Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής δύο πανεπιστημίων για να περιγράψουμε τη δομή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων τους.

Αναζητώντας στο διαδίκτυο (google, Δεκέμβριος 2013) πληροφορίες για την πανεπιστημιακή παιδαγωγική στη Σουηδία (λήμματα: universitetspedagogik, högskolepedagogik), βρίσκεται κανείς αντιμέτωπος με περίπου 30.000 αποτελέσματα, εντοπιζόμενα κυρίως σε ιστότοπους πανεπιστημίων και ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι σχεδόν σε όλα τα ΑΕΙ λειτουργούν υπηρεσίες με διάφορα ονόματα, όπως «γραμματεία», «κέντρο», «εργαστήριο» ή κάτι παρόμοιο, οι οποίες προσφέρουν επαγγελματική παιδαγωγική υποστήριξη στα μέλη ΔΕΠ και σε πολλές περιπτώσεις εξυπηρετούν τους φοιτητές παρέχοντας φροντιστηριακή βοήθεια, είτε γλωσσική (π.χ. ακαδημαϊκά σουηδικά και αγγλικά) είτε τεχνική (π.χ. χρήση ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαίδευση). Για τον σκοπό του παρόντος κειμένου επιλέξαμε να περιγράψουμε το τι ισχύει στον τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής σε δύο ΑΕΙ της χώρας. Το πρώτο είναι το Πανεπιστήμιο του Umeå. Πρόκειται για ένα σχετικά νέο Πανεπιστήμιο στη Βόρεια Σουηδία που ιδρύθηκε το 1965 και αυτοπεριγράφεται ως το πέμπτο αρχαιότερο της χώρας.<sup>16</sup> Το δεύτερο ίδρυμα που θα παρουσιάσουμε είναι το Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης,<sup>17</sup> όχι μόνο επειδή εις εξ ημών εργάζεται εκεί, αλλά και για το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης διαθέτει την πρώτη, και μοναδική προς το παρόν, έδρα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής στη χώρα.

### Πανεπιστήμιο Umeå

Στο πανεπιστήμιο του Umeå (<http://www.upc.umu.se/om-upc/>) λειτουργεί από την 1<sup>η</sup> Ιουλίου 2013 Μονάδα «Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Μαθησιακής Υποστήριξης» (ΜΠΠΥ) ως τμήμα της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης. Η ΜΠΠΥ προήλθε από σύμπτυξη δύο

<sup>16</sup> Το 1965 οι εγγεγραμμένοι φοιτητές στο πανεπιστήμιο του Umeå ήταν γύρω στις 2.000, ενώ σήμερα, ο αριθμός των φοιτητών συμπεριλαμβανομένων των μεταπτυχιακών υπερβαίνει τις 34.000. Περισσότεροι από 9.000 από αυτούς σπουδάζουν από απόσταση. Στο πανεπιστήμιο του Umeå απασχολούνται γύρω στις 4.300 άτομα, από τους οποίους οι 2.146 είναι καθηγητές/ερευνητές και 1.300 διδακτορικοί φοιτητές (βλ. <http://www.umu.se/english/about-umu>).

<sup>17</sup> Το Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης ιδρύθηκε το 1878 ως μια ριζοσπαστική εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση απέναντι στα δύο παραδοσιακά πανεπιστημιακά ιδρύματα της Σουηδίας, της Ουψάλας και της Λουντ. Σήμερα συγκαταλέγεται μεταξύ των εκατό κορυφαίων πανεπιστημίων του κόσμου, σύμφωνα με μια σειρά από διεθνούς κύρους λίστες κατάταξης. Με περισσότερους από 60.000 φοιτητές, 1.800 υποψήφιους διδάκτορες και 5.000 μέλη του προσωπικού το Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης είναι το μεγαλύτερο πανεπιστήμιο στη Σουηδία (βλ. [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.92390.1366034672!/menu/standard/file/A\\_Presentation\\_2013\\_web.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.92390.1366034672!/menu/standard/file/A_Presentation_2013_web.pdf))

προηγούμενων υπηρεσιών: του Κέντρου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και του Σπουδαστικού Εργαστηρίου<sup>18</sup>. Στις δραστηριότητες της ΜΠΠΥ είναι να:

- παρέχει συμβουλευτική και στρατηγική υποστήριξη σε μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων του πανεπιστημίου και σε μεμονωμένους καθηγητές (π.χ. βοήθεια σχετικά με την τεκμηρίωση των παιδαγωγικών προσόντων των τελευταίων),
- σχεδιάζει και προσφέρει εκπαίδευση και υποστήριξη σε θέματα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής/διδασκτικής κατάρτισης,
- παρέχει φροντιστηριακή αρωγή στους φοιτητές στη σουηδική και αγγλική γλώσσα σε θέματα αναζήτησης πληροφοριών και βιβλιογραφίας και τεχνική υποστήριξη σχετικά με τη συγγραφή ακαδημαϊκών εργασιών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης (study skills), καθώς και με άλλες συναφείς δραστηριότητες,
- βοηθά και καθοδηγεί φοιτητές και μέλη ΔΕΠ σε θέματα χρήσης ηλεκτρονικών μέσων,
- προσφέρει υποστήριξη σε θέματα ηλεκτρονικής μάθησης (web-based learning),
- παρέχει υποστήριξη και παιδαγωγική καθοδήγηση σε φοιτητές με ειδικές ανάγκες (μαθησιακές, κινητικές, ψυχολογικές).

Πριν τη μετεξέλιξή του, το Κέντρο Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής (ΚΠΠ) ήταν στελεχωμένο από 13 άτομα, ενώ το νέο διευρυμένο σχήμα απασχολεί 25 άτομα (διδάσκοντες και διοικητικό/τεχνικό προσωπικό). Η σημερινή Μονάδα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και μαθησιακής Υποστήριξης διοικείται από ένα Συμβούλιο αποτελούμενο από πέντε (5) εκπροσώπους των Σχολών και του Παιδαγωγικού Τμήματος, τρεις (3) φοιτητές και τον πρόεδρό του. Το Συμβούλιο παρέχει συμβουλές για θέματα που εμπίπτουν στα καθήκοντα και την αποστολή της ΜΠΠΥ και εγκρίνει την εκτέλεση ειδικών ερευνητικών και αναπτυξιακών προγραμμάτων (projects) στον τομέα της πανεπιστημιακής διδασκτικής, στη βάση του στοχοδιαγράμματος της Μονάδας που κωδικοποιείται στα εξής σημεία:

1. να συμβάλει στην υλοποίηση ενός διεπιστημονικού διαλόγου γύρω από την πανεπιστημιακή διδασκαλία εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο μιας τέτοιας συζήτησης στο πανεπιστήμιο,
2. να προσφέρει στήριξη στους διδάσκοντες καθηγητές του πανεπιστημίου για να διερευνούν και να βελτιώνουν τη διδασκαλία, την εποπτεία/επίβλεψη και τον επαγγελματισμό τους ως εκπαιδευτικών,
3. να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και την υποστήριξη νέων μαθησιακών χώρων στο πανεπιστημιακό περιβάλλον κάνοντας χρήση και των νέων τεχνολογιών ενημέρωσης

<sup>18</sup> Ένα από τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης συγχώνευσης, αναφέρεται στον ιστότοπο της ΜΠΠΥ, (Universitetspedagogik och lärandestöd – UPL, <http://www.upl.umu.se/> ) είναι ότι προσωπικό από διάφορους τομείς του πανεπιστημίου (βιβλιοθήκη, τμήματα, διοίκηση, τεχνικές υπηρεσίες) συνεργάζονται ευκολότερα και καλύτερα προσφέροντας ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων. Η υποστήριξη του διδασκτικού, ερευνητικού και μαθησιακού έργου του προσωπικού και των φοιτητών αντιμετωπίζεται έτσι σφαιρικά και με πλήρη κατανόηση των αναγκών κάθε ομάδας.

- και επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία (διδακτικό σχεδιασμό, επιλογή και ανάλυση περιεχομένου, οργάνωση και πραγματοποίηση διδασκαλίας, αξιολόγηση),
4. να στηρίζει το έργο των διδασκόντων σε ένα ολοένα και πιο διεθνοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον,
  5. να διευκολύνει την επιστημονική έρευνα και την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (scholarship of teaching and learning)<sup>19</sup>

Και στη νέα του μορφή το Κέντρο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής επιδιώκει να προσφέρει στα μέλη ΔΕΠ κατάρτιση στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική υπό τη μορφή μαθημάτων, εργαστηρίων και σεμιναρίων, είτε με δική του πρωτοβουλία είτε κατόπιν παραγγελίας από την Πρυτανεία ή τις σχολές του ιδρύματος. Συχνά η ΜΠΠΥ συνεργάζεται με αντίστοιχα ΚΠΠ άλλων ΑΕΙ στην ανάπτυξη και υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα στον σχεδιασμό μαθημάτων κατάρτισης (course) για εμπειρογνώμονες σε θέματα Παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια συνεργασία μεταξύ του Πανεπιστημίου Umeå, του Πολυτεχνείου της Lund, της Δραματικής Ακαδημίας Στοκχόλμης, του Πανεπιστημίου της Ουψάλας και του Πανεπιστημίου του Γκέτεμποργκ, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας των παιδαγωγικών αξιολογήσεων αυτών οι οποίοι εκτελούν ή πρόκειται να αναλάβουν καθήκοντα εμπειρογνομόνων σε κρίσεις μελών ΔΕΠ. Το ΚΠΠ επικουρεί, σε συμβουλευτική βάση, τα Τμήματα και το προσωπικό τους σε ζητήματα ανάπτυξης της διδακτικής και της διδασκαλίας, στην περαιτέρω αναμόρφωση και βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου, ενθαρρύνοντας την καινοτομία στο σχεδιασμό και εφαρμογή νέων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, καθιστώντας τη διδασκαλία πιο ευέλικτη με τη χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας και του διαδικτύου. Επίσης, προωθεί τη σπουδή και αριστεία της διδασκαλίας και της μάθησης που στηρίζεται στην έρευνα και τον πειραματισμό σε διάφορες παραμέτρους τις Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, και παρέχει βοήθεια στο προσωπικό σχετικά με την αναβάθμιση των διδακτικών τους προσόντων και της παιδαγωγικής τους επάρκειας, γενικότερα, με ποικίλες μορφές τεκμηρίωσης και αξιολόγησης (Umeå universitet, 2011)

Στο σύνολό του το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των μελών ΔΕΠ αποσκοπεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του διδακτικού χαρτοφυλακίου (pedagogisk portfolio), όσων συμμετέχουν, εμπλουτίζοντάς το με κείμενα και άλλο υλικό σχετικό με το διδακτικό τους έργο.

---

<sup>19</sup> Από το 2004 δραστηριοποιείται η Διεθνής Εταιρεία για τη σπουδή της διδασκαλίας και της μάθησης - The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), η οποία συστάθηκε με πρωτοβουλία 67 πανεπιστημιακών καθηγητών από διάφορα πανεπιστήμια. Η ISSOTL, όπως πληροφορεί στον ιστότοπό της, τίθεται στην υπηρεσία των μελών ΔΕΠ της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία και τη μάθηση ως σημαντική διανοητική ενασχόληση. Σκοπός της Εταιρείας είναι η προώθηση της έρευνας και η διάδοση των αποτελεσμάτων σχετικά με ό,τι βελτιώνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και διδασκαλία (<http://www.issotl.org/history.html>). Βλέπε επίσης: Earnest Boyer (1990). *Scholarship Reconsidered* και Keith Trigwell & Susan Shale (2004). *Student learning and the scholarship of teaching*.

Το πανεπιστήμιο οργανώνει επίσης μαθήματα εισαγωγικής παιδαγωγικής κατάρτισης για νεοδιοριζόμενα άτομα χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>20</sup>

### Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης

Στο ρυθμιστικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης για την πρόσληψη και προαγωγή των μελών ΔΕΠ (SU, 2010)<sup>21</sup> ορίζεται ότι μεταξύ άλλων απαιτήσεων που θέτει το πανεπιστήμιο Στοκχόλμης είναι η επίδειξη από την πλευρά των υποψηφίων πιστοποιημένων παιδαγωγικών/διδακτικών δεξιοτήτων. Κατά κανόνα απαιτείται υποχρεωτικά παρακολούθηση σεμιναρίων Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής για τους διδάσκοντες, όπως ρητά προέβλεπε ο Νόμος Πλαίσιο (ΝΠ) μέχρι το Δεκέμβριο του 2010. Οι επόπτες πτυχιικών και μεταπτυχιακών εργασιών θα πρέπει επιπλέον να έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια αναφορικά με την προβληματική της ακαδημαϊκής καθοδήγησης. Από το έτος 2011 αφαιρέθηκε η διάταξη από το ΝΠ και έκτοτε επαφίεται στο κάθε ίδρυμα να καθορίζει αυτόνομα τις διδακτικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν τα υποψήφια μέλη ΔΕΠ ή όσοι επιθυμούν να εξελιχθούν.<sup>22</sup> Σύμφωνα με τον κανονισμό πρόσληψης του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης θεωρείται σημαντικό προσόν για διορισμό σε θέση λέκτορα, επίκουρου και καθηγητή η παρακολούθηση μαθημάτων Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής.

Η επιλογή μεταξύ διορισίμων υποψηφίων σε κάποια βαθμίδα (συμπεριλαμβανομένου και του καθηγητή πρώτης βαθμίδας) κρίνεται και από τις παιδαγωγικές/διδακτικές τους γνώσεις, είτε αυτές αποκτήθηκαν ύστερα από παρακολούθηση σεμιναρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής που αντιστοιχούν σε 7,5 ECTS, είτε με άλλο τρόπο, όπως άλλη εκπαίδευση ή

---

<sup>20</sup> Ο κύκλος σεμιναρίων για αρχάριους είναι διάρκειας μιας εβδομάδας και έχει τον τίτλο “New to teaching”. Παρουσιάζεται δε ως εξής:

«This course is aimed at people who do not have much experience from teaching at university level, for example, newly appointed teachers and PhD students. The course provides an introduction to the theory and practice of teaching. It also serves as a foundation for continuing professional development in the pedagogy of higher education. During the course the participants begin to work on the documentation of their pedagogical qualifications». Σχετικά με το περιεχόμενο ο επισκέπτης ενημερώνεται με τον ακόλουθο τρόπο:

«Are you new to teaching, or are you in the process of holding your first lectures, or just generally unsure about your role as a future teacher? As an inexperienced teacher at the university you will have the opportunity to gain a fundamental knowledge of teaching and educational work during this course. Together with colleagues in the same situation we help you to navigate the complex issues that are common among future teachers.

The course allows you to put yourself in the role of a teacher by practicing planning and implementing teaching assignments. You will also gain insight into the rules and policy documents that the teacher should be familiar with». (<http://www.upl.umu.se/english/education/courses/new-teacher/>)

<sup>21</sup> SU (2010). Anställningsordning för anställning som och befordran till lärare vid Stockholms universitet, αρ. πρωτ. SU 601-1109-08. Το Ρυθμιστικό πλαίσιο εγκρίθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο του πανεπιστημίου στις 03/12/2010 και τέθηκε σε ισχύ από τις 2/1/2011. (Διαθέσιμο 13/12/2013 στη διεύθυνση [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.10063.1295359829!/menu/standard/file/AOSU\\_beslutad\\_20101203.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.10063.1295359829!/menu/standard/file/AOSU_beslutad_20101203.pdf)).

<sup>22</sup> Παραμένει, όμως, στο ΝΠ η διάταξη που ορίζει την επίδειξη διδακτικών δεξιοτήτων ως βασικού προσόντος για το διορισμό στη θέση του λέκτορα και του καθηγητή, το οποίο θα πρέπει να αξιολογείται με την ίδια φροντίδα, όπως τα άλλα προσόντα. Βλ. Högskoleförordning (1993:100) [Νόμος Πλαίσιο], Κεφ. 4, §§ 3-4.

εμπειρία που αποκτήθηκε από διδασκαλία σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Η εκτίμηση του κατά πόσον οι παιδαγωγικές ικανότητες του υποψηφίου, που δεν στηρίζονται σε κάποια τυπική ακαδημαϊκή εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθούν ισοδύναμες με αυτήν γίνεται από την Επιτροπή Κρίσης Υποψηφίων για διορισμό ΔΕΠ. Ο αιτών ο οποίος δε διαθέτει κατάρτιση στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική, τουλάχιστον 7,5 μονάδων και ούτε θεωρείται ότι έχει αποκτήσει αντίστοιχες γνώσεις με άλλο τρόπο, υποχρεούται να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του στη διάρκεια των δύο πρώτων ετών της απασχόλησής του. Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες κατευθυντήριες γραμμές του πανεπιστημίου Στοκχόλμης για την πρόσληψη και προαγωγή των μελών ΔΕΠ, εμπίπτει στις αρμοδιότητες του προέδρου του τμήματος, ως εργοδότη, να εξασφαλίσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που θα επιτρέψουν στον νεοπροσλαμβανόμενο διδάσκοντα, να παρακολουθήσει σεμινάρια κατάρτισης στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική και να ελέγξει την υλοποίηση αυτής της υποχρέωσης (SU, 2010).

Οι διδακτορικοί φοιτητές που αναλαμβάνουν διδακτικό έργο σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο πρέπει να έχουν παρακολουθήσει ένα εισαγωγικό μάθημα στην πανεπιστημιακή διδασκαλία το οποίο συνυπολογίζεται στα μαθήματα, που εμπεριέχονται στο διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών, ή άλλως να έχουν αποκτήσει ισοδύναμες γνώσεις. Επίσης, τουλάχιστον το ένα μέλος της 2μελούς ή 3μελούς επιτροπής εποπτείας μεταπτυχιακών και διδακτορικών εργασιών πρέπει να έχουν ολοκληρώσει ειδική εκπαίδευση σχετικά με την θέματα παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας. Με απόφαση της Κοσμητείας απαλλάσσεται κάποιος από την υποχρέωση παρακολούθησης τέτοιας εκπαίδευσης αν πιστοποιηθεί ότι υπάρχουν τα αντίστοιχα προσόντα, άσχετα με τον τρόπο απόκτησής τους.

Τα κριτήρια για την εκλογή ή εξέλιξη μέλους Δ.Ε.Π. ορίζονται από την Κοσμητεία, όπως επίσης και το ειδικό βάρος που θα πρέπει να δοθεί στα επιμέρους κριτήρια. Η αξιολόγηση των διδακτικών δεξιοτήτων για παράδειγμα προβλέπεται να βασίζεται μεταξύ άλλων στα ακόλουθα κριτήρια:

- ευρύτητα, ποιότητα και επικαιροποιημένες γνώσεις στο επιστημονικό αντικείμενο διδασκαλίας,
- ικανότητα διάρθρωσης των γνωστικών περιοχών του επιστημονικού πεδίου σε μαθήματα και οργάνωσης της διδασκαλίας,
- ικανότητα μετάδοσης ενθουσιασμού και ενδιαφέροντος για το μάθημα,
- ικανότητα ενεργοποίησης των φοιτητών για αυτόνομη μάθηση (self-directed learning),
- ικανότητα επικοινωνίας με τους φοιτητές,
- ικανότητα ανανέωσης και ολιστικής προσέγγισης,
- διευρυμένη παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού,
- τεκμηριωμένες δράσεις και προσπάθειες θεωρητικής ανάπτυξης της διδακτικής του μαθήματος,
- σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, παιδαγωγική καθοδήγηση / εποπτεία και εξεταστικό σύστημα (a.a., σελ. 11).

### **Κέντρο - Τομέας - Σύνοδος Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής**

Στο Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης ιδρύθηκε το 2003 Κέντρο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (ΚΠΠ) ως χωριστή υπηρεσία του Πανεπιστημίου με αυτόνομη οργανωτική δομή. Από το έτος 2012/13 το ΚΠΠ ενσωματώθηκε στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής, όπου λειτουργεί και η μοναδική στη Σουηδία έδρα στο αντικείμενο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και να εμβαθυνθεί η συνεργασία της νέας δομής με τα Τμήματα και τις Σχολές του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης. Η νέα δομή διοικείται από τη νεοσυσταθείσα Σύνοδο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Kollegium för högskolepedagogik) με Πρόεδρο, σύμφωνα με απόφαση του Πρύτανη, τον κάτοχο της έδρας Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Η Σύνοδος αποτελείται από 7 εκπρόσωπους των σχολών του πανεπιστημίου διοριζόμενους από τις αντίστοιχες συγκλήτους, 2 εκπρόσωπους της φοιτητικής κοινότητας και 2 μέλη του Τομέα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Πρωταρχική αποστολή της Συνόδου είναι να συντονίζει και να αναπτύσσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες μέσα στο Πανεπιστήμιο. Μεταξύ των καθηκόντων της είναι:

- ο σχεδιασμός μαθημάτων στη βάση των παιδαγωγικών αναγκών του Πανεπιστημίου,
- ο έλεγχος και η διασφάλιση της ποιότητας όλων των προτεινόμενων μαθημάτων (courses) Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής και διδακτικής που απευθύνονται στα μέλη ΔΕΠ,
- να λειτουργεί ως κοινός χώρος συναδελφικής ακαδημαϊκής συζήτησης του πανεπιστημίου, σχετικά με την ανάπτυξη της έρευνας γύρω από ζητήματα πανεπιστημιακής διδασκαλίας,
- να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει συνεργασίες γύρω από την πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα, συμμετέχοντας ενεργά σε δίκτυα και οργανώσεις Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο,
- να συγκεντρώνει στοιχεία και να προετοιμάζει την απονομή του ετήσιου βραβείου παιδαγωγικής αριστείας του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης,
- να διοργανώνει συνδιασκέψεις και συνέδρια γύρω από θέματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και διδασκαλίας.

Τα μαθήματα Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης απευθύνονται σε όλους τους διδάσκοντες, έμπειρους και αρχάριους, που επιθυμούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες. Απώτερος στόχος των σεμιναρίων Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής είναι να εμπλουτιστούν οι συμμετέχοντες με νέες ιδέες, να εμπνευσθούν και να μάθουν από τους συναδέλφους τους πράγματα που θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Υπογραμμίζεται ότι η οργάνωση και η παιδαγωγική αντίληψη των σεμιναρίων διαπνέονται από αρχές ευρέως αποδεκτές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από τη διδασκαλία των επιστημονικών τους αντικειμένων αποτελούν θεμελιακό σημείο αναφοράς, διαλογικού αναστοχασμού και μετασχηματισμού στη διάρκεια των σεμιναρίων. Η μάθηση των συμμετεχόντων αποκτά χαρακτήρα συλλογικό επειδή στηρίζεται στην συμμετρική

επικοινωνία, το σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις, την ενθάρρυνση της δημιουργικής αντιπαράθεσης και της συναδελφικής κριτικής στήριξης. Η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ συναδέλφων με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, δίνει την ευκαιρία να ανακαλύψει κανείς ότι πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι καθαρά προσωπικά αλλά αντικείμενο γενικότερου παιδαγωγικού προβληματισμού. Τα μαθήματα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής που προσφέρονται στα μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης το ακαδ. έτος 2013/14 αφορούν:

- α. στο σχεδιασμό μαθημάτων στη βάση των αρχών της μαθησιακής βελτιστοποίησης και της εμπειρίας των συναδέλφων (3 μονάδες/ECTS),
- β. στο σχεδιασμό μαθημάτων με τεχνολογίες πληροφορικής (Technology Enhanced Learning) (4,5 μονάδες/ECTS),
- γ. στην ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στα αναλυτικά προγράμματα (3 ECTS),
- δ. στη μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (7,5 μονάδες/ ECTS),
- ε. στη μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με νομική κατεύθυνση (7,5 μονάδες/ ECTS),
- στ. στην παιδαγωγική καθοδήγηση και εποπτεία επιστημονικών εργασιών σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο (4,5 μονάδες/ECTS),
- ζ. στη διδακτική μαθημάτων (4,5 μονάδες/ECTS),
- η. στη δημιουργία χαρτοφυλακίου-πορτοφόλιο παιδαγωγικής κατάρτισης του διδάσκοντα (4,5 μονάδες).<sup>23</sup>

### **Τα Κέντρα Αριστείας Διδασκαλίας και Μάθησης στην Αγγλία**

Στην Αγγλία, λειτουργεί ο θεσμός των Κέντρων Αριστείας Διδασκαλίας και Μάθησης (Centre for Excellence in Teaching and Learning = CETL) με καταβολές στη Λευκή Βίβλο του 2003 του τότε Υπουργείου Παιδείας και Δεξιότητων με τίτλο «*Το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*» (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS - DfES, 2003). Εκεί διατυπώθηκε η πρόθεση της Πολιτείας να δημιουργηθούν «*κέντρα αριστείας (...) για την επιβράβευση της καλής διδασκαλίας σε περιφερειακό επίπεδο και την προώθηση των βέλτιστων πρακτικών*» (DfES, 2003, σελ. 47). Η εξέλιξη αυτή ήταν μέρος μιας ευρύτερης κίνησης για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελούσε πτυχή μιας δέσμης σχετικών εξελίξεων, συμπεριλαμβανομένων:

<sup>23</sup> Βλ. <http://www.su.se/medarbetare/personal/kompetens-ledarutveckling/h%C3%B6gskolepedagogisk-utbildning>

α) της δημιουργίας της Ανώτατης Ακαδημίας Εκπαίδευσης, η οποία συγκέντρωσε το έργο ήδη υπάρχοντων φορέων όπως του Ινστιτούτου για τη Μάθηση και τη Διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, του Δικτύου Υποστήριξης της Μάθησης και της Διδασκαλίας (Learning and Teaching Support Network = LTSN) του Συμβουλίου Χρηματοδότησης της Αγγλικής Ανώτατης Εκπαίδευσης (Higher Education Funding Council for England = HEFCE) καθώς και ορισμένες λειτουργίες του Οργανισμού Ανάπτυξης Προσωπικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Higher Education Staff Development Agency = HESDA), και

β) της απαίτησης από κάθε νεοπροσλαμβανόμενο μέλος ΔΕΠ να παρακολουθήσει με επιτυχία ένα πιστοποιημένο πρόγραμμα σεμιναρίων για τη διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το HEFCE, που ιδρύθηκε το 1992 με τον Νόμο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έλαβε την εντολή να αναπτύξει την έννοια των Κέντρων Αριστείας (CETL), όπως θεσπίστηκαν στη Λευκή Βίβλο, μέσα σε σχετικά ασφυκτικά χρονικά πλαίσια. Ξεκίνησε έτσι τον Ιούλιο του 2003 μια διαδικασία διαβούλευσης δημοσιεύοντας έγγραφο με τις προτάσεις του σχετικά με την πρωτοβουλία (HEFCE, 2003/36)<sup>24</sup> καλώντας τους ενδιαφερόμενους να απαντήσουν έως τις 24 Οκτωβρίου 2003. Όπως σημειώνει το HEFCE στην ιστοσελίδα του,

*Από τη διαβούλευση προέκυψε ευρεία υποστήριξη της πρωτοβουλίας για τα CETL μετριασμένη μόνο από ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με συγκεκριμένα θέματα. Από τις 140 απαντήσεις που ελήφθησαν από τα τριτοβάθμια ιδρύματα, τα αντιπροσωπευτικά σώματα και άλλους οργανισμούς, περίπου το 75% ανταποκρίθηκε θετικά σε σχέση με τους συνολικούς στόχους και τους στόχους δημιουργίας των CETL. Πολλά ιδρύματα θα προτιμούσαν μια γενική κατανομή των πόρων σε όλα τα ιδρύματα κατά το μοντέλο της ποιότητας του Ταμείου Ενίσχυση της Διδασκαλίας (Teaching Quality Enhancement Fund=TQEF<sup>25</sup>). Παρ' όλα αυτά, χαιρέτισαν την ευελιξία των προτεινόμενων επιπέδων χρηματοδότησης και τη δυνατότητα των ιδρυμάτων να καθορίσουν τα CETLs με τρόπο που να αντικατοπτρίζουν ορισμένες ιδέες τους για την άριστη πρακτική, αντί να συμμορφώνονται με ένα ενιαίο μοντέλο.<sup>26</sup>*

Μετά από τη φάση της διαβούλευσης, το HEFCE δημοσίευσε πρόσκληση υποβολής προσφορών για τη δημιουργία CETLs τον Ιανουάριο του 2004 (HEFCE, 2004/05)<sup>27</sup>. Δικαίωμα να υποβάλουν προσφορά από το HEFCE είχαν τα χρηματοδοτούμενα ΑΕΙ και τα

<sup>24</sup> Διαθέσιμο στο:

[http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2003/03\\_36/03\\_36.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2003/03_36/03_36.pdf)

<sup>25</sup> Διαθέσιμο στο: [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2005/rd23\\_05/](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/rdreports/2005/rd23_05/)

<sup>26</sup> Βλ. <http://www.hefce.ac.uk/learning/tinits/cetl/consult.asp>

<sup>27</sup> Διαθέσιμο στο:

[http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04\\_05/04\\_05.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04_05/04_05.pdf)



άμεσα από το HEFCE χρηματοδοτούμενα κολέγια (FECs) με τουλάχιστον 500 σπουδαστές πλήρους απασχόλησης.

Σε πρώτο στάδιο, ελήφθησαν συνολικά 259 επιλέξιμες προσφορές από 126 διαφορετικά ιδρύματα. Οι προσφορές κάλυψαν όλες τις κύριες θεματικές περιοχές, όπως ορίζεται στο κοινό ακαδημαϊκό σύστημα κωδικοποίησης, και ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων στη μάθηση και τη διδασκαλία. Από το σύνολο αυτό, 106 προσφορές (συμπεριλαμβανομένων 24 συνεργατικών προσφορών) επιλέχθηκαν για να προχωρήσουν στο δεύτερο στάδιο της διαδικασίας υποβολής προσφορών. Στη συνέχεια, συμφωνήθηκε να χρηματοδοτηθούν 74 CETLs στην Αγγλία από το 2005 και μετά (HEFCE, 2011).

Το πρόγραμμα CETL ήταν μία, αλλά σημαντική, συνιστώσα της συνολικής προσέγγισης του HEFCE για την υποστήριξη της βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Από το 2006-2009, συνολικά 525 εκατομμύρια £ δόθηκαν για τον τομέα αυτόν, στο πλαίσιο του Ταμείου Ενίσχυσης Ποιότητας Διδασκαλίας (TQEF), που περιλαμβάνει επίσης τις ακόλουθες πρωτοβουλίες εκτός από το πρόγραμμα CETL:

- κονδύλια σε όλα τα αγγλικά ΑΕΙ για να στηρίξει την ανάπτυξη και την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (μοιράστηκαν στα ΑΕΙ 158.500.000 £ κατά την περίοδο 2006-2009),
- χρηματοδότηση για την υποστήριξη της Ακαδημίας Ανώτατης Εκπαίδευσης και του δικτύου των Εξειδικευμένων ανά Επιστημονική Περιοχή Κέντρων (Subject Centres: Economics, Education & Art, Design & Media),
- το Πρόγραμμα Έρευνας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning Research Programme = TLRP): μια κοινή πρωτοβουλία του HEFCE και του Συμβουλίου Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας (Economic and Social Research Council = ESRC) για χρηματοδότηση της έρευνας σε θέματα σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική,
- το Εθνικό Σύστημα Ενίσχυσης της Διδασκαλίας (National Teaching Fellowship Scheme = NTFS), το οποίο παρέχει οφέλη για την ατομική αριστεία, την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδασκαλία και τη μάθηση ή πτυχές της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής/διδασκτικής.

Η αξιολόγηση των επιπτώσεων του Ταμείου Ενίσχυσης της Ποιότητας της Διδασκαλίας (TQEF) της φάσης 1999-2005 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το ταμείο είχε συμβάλει να διασφαλίσει ότι πολλά ΑΕΙ

*είχαν κάνει σημαντικά βήματα για την οικοδόμηση ικανοτήτων για την ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας με πολύ πιο συστηματικούς τρόπους από ό,τι στο παρελθόν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν με σαφήνεια ότι στα περισσότερα ιδρύματα η χρηματοδότηση του TQEF κατέληξε γενικά σε πραγματικό όφελος.* (HEFCE, 2011, σελ. 4)

Όσο για τα αποτελέσματα της συνέργειας μεταξύ διαφόρων φορέων και ιδρυμάτων αναφέρονται:

*Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι μια ολοκληρωμένη στρατηγική κατά την έναρξη του ΤQEF δεν ήταν ρητή τα ΑΕΙ κατάφεραν να παράγουν αποτελέσματα συνέργειας, αν και υποτίθεται ότι θα ανέπτυσαν, εν μέρει με τη δημοσίευση δύο πρώιμων καλών πρακτικών, το έργο της ομάδας συντονισμού των εθνικών ΤQEF.*

*Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στον βαθμό επίτευξης συνέργειας στα ΑΕΙ. Σε αρκετές περιπτώσεις, όπου υπάρχει ιδιαίτερα ισχυρή θεσμική (και συνήθως συγκεντρωτική) δέσμευση για την ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας, τα αποτελέσματα από τις επιμέρους προσπάθειες συγκεντρώθηκαν για να ενισχύσουν όσο γίνεται περισσότερες πτυχές μάθησης και διδασκαλίας, και σημειώθηκε σημαντική πρόοδος. Στις περιπτώσεις αυτές, η αξία της χρηματοδότησης του ΤQEF ήταν υψηλή. Αντίθετα, σε άλλα ΑΕΙ υπήρξε πολύ μικρότερος βαθμός συνέργειας, σε τοπικό επίπεδο, και αυτή (η συνέργεια) οφείλεται κυρίως στη δουλειά λίγων μόνον ανθρώπων που υποστήριζαν με θέρμη την ιδέα. (HEFCE, 2011, σελ. 4)*

Η έκθεση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία στην οποία υποβλήθηκαν τα ΑΕΙ να υποβάλουν μια επίσημη Στρατηγική Μάθησης και Διδασκαλίας (Learning and Teaching Strategy, ΣΜΔ) ως προϋπόθεση χρηματοδότησής τους, τα βοήθησε τελικά, είτε να επικεντρώσουν εκ νέου σε μια υπάρχουσα ΣΜΔ ή να επεξεργαστούν μία, αν δεν υπήρχε. Επιπλέον, η χρηματοδότηση, αν και όχι μεγάλη, κατευθύνθηκε στην ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας χωρίς να κινδυνεύει να εξαφανιστεί μέσα στα γενικά κονδύλια των ΑΕΙ.

### **Παράδειγμα Κέντρου Αριστείας Διδασκαλίας και Μάθησης: University of South Wales**

Στελεχώνεται από 16 άτομα: τον Διευθυντή (1) και τη Διευθυντική Ομάδα (2) την Ομάδα υποστήριξης (2) την Ομάδα Ενίσχυσης της Μάθησης μέσω της Τεχνολογίας (4) την ομάδα που συντονίζει τη ζωή στην Πανεπιστημιούπολη (First Campus Team, 4) και την Ομάδα Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης (3). Όραμά του Κέντρου είναι να ενισχύσει τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη διεύρυνση της πρόσβασης των μελών της Πανεπιστημιακής Κοινότητας, με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης που θα οδηγήσει υποψήφιους φοιτητές, φοιτητές αποφοίτους σε άριστα επιτεύγματα, καθώς τους επιτρέπει να είναι συν-δημιουργοί της μάθησής τους. Στις αρμοδιότητες του Κέντρου, μεταξύ άλλων, είναι:

- η Αξιολόγηση και η Ανατροφοδότηση,
- τα Βραβεία Αριστείας στη Διδασκαλία και τη Μάθηση,
- η διοργάνωση Σεμιναρίων και Συνεδρίων,
- η ενίσχυση των επιδόσεων των φοιτητών,

- η Αριστεία στη Μάθηση και τη Διδασκαλία,
- οι ορθές πρακτικές αποφυγής αποκλεισμών,
- η χρηματοδότηση της Καινοτομίας στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική,
- η χρηματοδότηση καινοτομικών δράσεων φοιτητών,
- η μάθηση μέσω της απασχόλησης,
- η τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση.

Ενδεικτικά, το πρόγραμμα του εαρινού εξαμήνου 2013-14 του Κέντρου περιλαμβάνει και τα εξής σεμινάρια:

- *Ευέλικτη ανάπτυξη.* Παρέχει ευκαιρίες σε φοιτητές και εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των επιπέδων να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να ενισχύσουν την απασχολησιμότητά τους.
- *Θέτοντας τη Μάθηση στα χέρια του φοιτητή.* Αφορά τη χρήση της τεχνολογίας για τη διευκόλυνση της μάθησης έξω από το Πανεπιστήμιο.
- *Η χρήση των Κοινωνικών Δικτύων (Social Media, ΚΔ) στη Διδασκαλία και Μάθηση.* Με δεδομένο ένα συνεχώς αυξανόμενο σώμα στοιχείων που ενισχύουν την αξία της χρήσης των ΚΔ ως συστατικού της μάθησης και της διδασκαλίας, παρουσιάζονται εξαιρετικά παραδείγματα του πώς το Facebook και άλλα κοινωνικά κανάλια χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των φοιτητών, καθώς και την ανάπτυξη και στήριξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των φοιτητών με τους καθηγητές τους.<sup>28</sup>

### **Το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου**

Το 2003 τέθηκε σε λειτουργία στο Πανεπιστήμιο Κύπρου το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης του (ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.). Σκοπός του Κέντρου είναι η υποστήριξη και ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των Πανεπιστημίων και στα διεθνώς συμβατά και ανταγωνίσιμα κριτήρια ποιότητας. Βασικοί στόχοι του ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. είναι:

- η ανάπτυξη πολιτικής διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο,
- η υποστήριξη των τμημάτων και του ακαδημαϊκού προσωπικού σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών,
- η υποστήριξη των τμημάτων και του ακαδημαϊκού προσωπικού σε θέματα σχεδιασμού, διαχείρισης και αξιολόγησης διδασκαλίας,

<sup>28</sup> <http://celt.southwales.ac.uk/events/>

- η παρακολούθηση και ανανέωση της υλικοτεχνικής υποδομής για υποστήριξη της διδασκαλίας,
- η υποστήριξη των τμημάτων και όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία, μάθηση και την παραγωγή διδακτικού υλικού,
- η ανάπτυξη και οργάνωση συστήματος και στρατηγικής διασφάλισης ποιότητας της διδασκαλίας,
- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελέτης όσων εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης,
- η ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησης της διδασκαλίας και η οργάνωση, διαχείριση και φύλαξη των δεδομένων,
- η ανάπτυξη συστήματος επιβράβευσης και διάδοσης "καλών πρακτικών" και ποιοτικής διδασκαλίας,
- η προώθηση της πολιτικής τηλεμάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου.<sup>29</sup>

Το ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. μελετά θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και παρέχει σε εθελοντική βάση επιμορφωτικά μαθήματα, που σκοπό έχουν τη βελτίωση της διδασκαλίας. Είναι υπεύθυνο για την παρακολούθηση και ανανέωση των τεχνικών μέσων στήριξης της διδασκαλίας, που χρησιμοποιούνται στο Πανεπιστήμιο, παρέχει υποστήριξη στην παραγωγή διδακτικού υλικού και διαφυλάττει τις αξιολογήσεις του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού.

Το ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. διευθύνεται από Συμβούλιο. Ο Διευθυντής του Κέντρου είναι πρωτοβάθμιος καθηγητής του Πανεπιστημίου Κύπρου, με αποδεδειγμένες οργανωτικές ικανότητες, αναγνώριση και κύρος στην ακαδημαϊκή κοινότητα ως ερευνητής και δάσκαλος στη γνωστική του περιοχή. Παρόμοια προσόντα προβλέπονται και για τον Αναπληρωτή Διευθυντή του Κέντρου, ο οποίος/α μπορεί να είναι και αναπληρωτής καθηγητής.

Εκτός από τον Διευθυντή και τον Αναπληρωτή Διευθυντή στο Συμβούλιο του ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. συμμετέχουν ένας εκπρόσωπος από κάθε Σχολή, ο Προϊστάμενος της Υπηρεσίας Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας, ένας εκπρόσωπος των προπτυχιακών φοιτητών και ένας των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Το Συμβούλιο προεδρεύεται από τον Διευθυντή του Κέντρου και έχει την ευθύνη:

- της εύρυθμης λειτουργίας,
- της σωστής οργάνωσης,
- της επίτευξης των στόχων που αναφέρονται πιο πάνω στο Πλαίσιο Λειτουργίας του Κέντρου,

<sup>29</sup> <http://ucy.ac.cy/ctl/el/welcome-message>

- του καταρτισμού και υποβολής του προϋπολογισμού του Κέντρου.

Ο διευθυντής και αναπληρωτής διευθυντής του Κέντρου ορίζονται από τη Σύγκλητο ύστερα από εισήγηση Επιτροπής, που αποτελείται από τον Πρύτανη (πρόεδρο) και τους Κοσμήτορες των Σχολών. Οι θέσεις διευθυντή και αναπληρωτή διευθυντή του Κέντρου είναι ασυμβίβαστες με τις θέσεις του Πρύτανη, των Αντιπρυτάνεων, του Κοσμήτορα Σχολής και του Προέδρου Τμήματος. Η θητεία του διευθυντή και αναπληρωτή διευθυντή του Κέντρου είναι τριετής με δικαίωμα ανανέωσης για ακόμη μία θητεία.<sup>30</sup> Στις δραστηριότητες του Κέντρου περιλαμβάνονται:

**Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μαθήματος και Διδάσκοντος.** Είναι εργαλείο απαραίτητο για την ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Για τη σύνταξή του χρησιμοποιήθηκαν, ως πρότυπο, ερωτηματολόγια από πολλά πανεπιστήμια του κόσμου καθώς και μελέτες αξιοπιστίας, που έγιναν διεθνώς, αλλά και στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η διανομή των ερωτηματολογίων από τους διδάσκοντες προς τους φοιτητές είναι υποχρεωτική και γίνεται στις τελευταίες δυο εβδομάδες κάθε εξαμήνου.<sup>31</sup>

*Τηλεμάθηση.* Γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης της τηλεμάθησης με διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και επιδείξεων για τους τρόπους χρήσης σχετικών λογισμικών (WebCT, Moodle, Lotus LearningSpace), τεχνικά και διδακτικά, σε διδάσκοντες και φοιτητές. Επίσης, παρέχεται στήριξη προς κάθε διδάσκοντα που στοχεύει στην αναβάθμιση των μαθημάτων του, με βοήθεια στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού του.<sup>32</sup>

*Επιμορφωτικά Σεμινάρια και Πρόγραμμα Προσανατολισμού.* Διοργανώνονται εκπαιδευτικά σεμινάρια για νέους διδάσκοντες στο πλαίσιο του προγράμματος προσανατολισμού κατά την έναρξη κάθε ακαδημαϊκού έτους. Το πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό για τα νέα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού που δεν έχουν διδακτική πείρα, με μέριμνα των Προέδρων των Τμημάτων και είναι ανοικτό προς όλους τους διδάσκοντες (και τους Επισκέπτες Καθηγητές, τα μέλη ΕΕΠ, καθώς και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές στους οποίους ανατίθεται διδακτικό έργο). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. διοργάνωσε για το εκπαιδευτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Κύπρου σεμινάριο διάρκειας 12 ωρών στις 23 και 24 Οκτωβρίου 2012 με θέμα "Teaching & Learning in Higher Education", και προσκεκλημένη εκπαιδύτρια την Δρα. Kate Exley, Senior Staff Development Officer, University of Leeds, Consultant in HE, National Teaching Fellow, HEA. Το σεμινάριο κάλυψε τα ακόλουθα θέματα:

- From Theory to Practice: Influential ideas in learning and teaching
- Small Group Teaching: Seminars, Tutorials and Beyond
- Giving an Interactive Lecture to engage learners

<sup>30</sup> <http://ucy.ac.cy/ctl/el/general-information/operational-framework>

<sup>31</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/evaluation-questionnaires>

<sup>32</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/elearning>

- Reviewing Student Assessment and feedback.<sup>33</sup>

*Ταχύρρυθμα Μαθήματα.* Προσφέρονται προς τους φοιτητές και τους δίνουν χρήσιμα εργαλεία για τις σπουδές τους (τεχνικές μελέτης, δεξιότητες παρουσίασης, εισαγωγή στις υπηρεσίες της Βιβλιοθήκης, εισαγωγή σε λογισμικά. Είναι ημερήσια και διαρκούν από 4 έως 6 ώρες.<sup>34</sup>

*Διαγνωστικά Ερωτηματολόγια.* Πρόκειται για διαγνωστικά ερωτηματολόγια που απευθύνονται προς τους πρωτοετείς φοιτητές σύμφωνα με τις ανάγκες που υποδεικνύει το κάθε Τμήμα.<sup>35</sup>

*Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας.* Το Κέντρο μελετά και προτείνει προς τις Πρυτανικές αρχές σχέδια διασφάλισης της προσφερόμενης από το Πανεπιστήμιο Ποιότητας. Επίσης, θεσμοθετεί βραβεία ποιότητας διδασκαλίας.<sup>36</sup>

## Η Ελληνική πραγματικότητα

Ο Νόμος 3374 του 2005, ο οποίος αφορά στη «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση», στο κεφάλαιο «Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης» αναφέρει:

*Για την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τη διαπίστωση τυχόν αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους και τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας και τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες.* (Νόμος 3374/2005, σελ. )

Ως κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του διδακτικού έργου στην περίπτωση αυτή θα πρέπει αναμφισβήτητα να θεωρηθούν:

*η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη*

<sup>33</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/workshops-for-instructors-and-orientation-programme>

<sup>34</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/courses-for-students>

<sup>35</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/diagnostic-questionnaires>

<sup>36</sup> <https://ucy.ac.cy/ctl/el/activities/qa-framework>

*διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών. (Νόμος 3374/2005, σελ. )*

Ο Νόμος αυτός λογικά έπρεπε να ληφθεί υπόψη και να εξειδικευτεί ενδεχομένως ακόμη περισσότερο στο νόμο πλαίσιο για τα ΑΕΙ που ακολούθησε, τον Νόμο 4009 του 2011. Το άρθρο 17 του Νόμου αυτού αναφέρεται στα «Προσόντα εκλογής καθηγητών όλων των βαθμίδων». Στο άρθρο αυτό, περιέργως, η διδακτική ικανότητα συμπεριλαμβάνεται στις πρόσθετες προϋποθέσεις και προσόντα κατάληψης μιας θέσης, οι οποίες «καθορίζονται, ανάλογα με τη βαθμίδα, το γνωστικό αντικείμενο της θέσης και τις διδακτικές και ερευνητικές ανάγκες της σχολής, από τον Οργανισμό κάθε ιδρύματος».

Πώς όμως εφαρμόζεται ο Νόμος αυτός; Μια τυπική εισηγητική έκθεση για την αξιολόγηση ενός Ακαδημαϊκού Δασκάλου για την επόμενη βαθμίδα περιλαμβάνει συνήθως μια παράγραφο με τίτλο «Διδακτικό Έργο και Επίβλεψη Διδακτορικών Διατριβών» με υποπαραγράφους:

α) «Αυτόνομο Εκπαιδευτικό Έργο», στην οποία παρατίθενται τα μαθήματα και οι Σχολές στις οποίες ο υποψήφιος τα δίδαξε αυτόνομα σε προπτυχιακό και ενδεχομένως σε μεταπτυχιακό επίπεδο και αναφέρεται η συνάφεια των μαθημάτων με το γνωστικό αντικείμενο της υπό πλήρωση θέσης,

β) «Επίβλεψη Διδακτορικών Διατριβών» (άμεση εποπτεία ή μέλος τριμελούς επιτροπής ή μέλος κρίσης), στην οποία αναφέρονται οι υποψήφιοι διδάκτορες και τα θέματα των διατριβών τους, εφόσον φυσικά υπάρχουν,

γ) «Προσκεκλημένος Καθηγητής» στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus ή μη, και

δ) «Λοιπό Διδακτικό Έργο» σε χαμηλότερες βαθμίδες, σε επιμορφώσεις κ.λπ.

Πουθενά στην παραπάνω περιγραφή δεν εμφανίζεται, ως απαραίτητο στοιχείο, η πιστοποίηση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας του υποψηφίου Ακαδημαϊκού Δασκάλου ή η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του με βάση κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης, σαν αυτά που αναφέρει ο Νόμος 3374/2005. Πρόκειται μάλλον για περιγραφές που δίνουν έμφαση σε ποσοτικά στοιχεία (π.χ. πόσα έτη, πόσα διδακτορικά), παρά σε ποιοτικά (πόσο αποτελεσματική η διδασκαλία, πόσο συνδεδεμένη με την έρευνα, πόσο ικανοποίησε τους φοιτητές).

Στην Ελλάδα απουσιάζει παντελώς η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Ενώ όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας μας έχουν Παιδαγωγικές Σχολές, εντούτοις δεν έχουν μέχρι σήμερα λάβει πρόνοια για την παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού. Εν πολλοίς οφείλεται αυτό και στην ...παράδοση περί αυθεντίας που τα ξέρει όλα, και θέτει, έτσι, τους πανεπιστημιακούς καθηγητές υπεράνω κάθε αξιολόγησης, είτε ως ερευνητών είτε ως δασκάλων. Μάλιστα, την περασμένη δεκαετία εξαιρούνταν από την υποχρέωση να συμμετέχουν, ως εκπαιδευόμενοι, σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών

στο πλαίσιο του Ε.Κ.Ε.Π.Σ. προκειμένου, στη συνέχεια, να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές ενηλίκων (Υπουργική Απόφαση 113172/2005)<sup>37</sup>.

Ο Νόμος 3848/2010 αναφέρεται στην «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Ο Νόμος αυτός καθορίζει πώς πιστοποιείται η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια όσων αποφοίτων Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων θέλουν να συμμετέχουν στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. προκειμένου να γίνουν εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο χρονικό διάστημα που διανύθηκε από τότε, πολλά Ανώτατα Ιδρύματα ασχολούνται με τη δημιουργία δομών που θα προσφέρουν πρόγραμμα που θα εξασφαλίζουν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια στους φοιτητές τους στη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και αργότερα εφόσον το επιθυμούν. Έτσι, για παράδειγμα, εκτός από τα Τμήματα που μέχρι τώρα έδιναν επάρκεια, όπως όλα τα Προπτυχιακά Τμήματα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) που χορηγούν πιστοποιητικό επάρκειας με το βασικό πτυχίο, αλλά και τα Ετήσια Προγράμματα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. που προσφέρουν πιστοποίηση διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας εδώ και πάνω από 50 χρόνια, προστίθενται και άλλα τμήματα τα οποία προσαρμόζουν κατάλληλα τα προγράμματά τους. Πρόσφατα, με την Υπουργική Απόφαση 39460/Γ2/21-03-2013 διαπιστώνεται η εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Πρόγραμμα αυτό είναι το πρώτο πιστοποιημένο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο ΑΕΙ στην Ελλάδα, με την έννοια ότι ο φοιτητής, που θα παρακολουθήσει και ολοκληρώσει επιτυχώς το Πρόγραμμα αυτό, θα λάβει πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, σύμφωνα με τον Νόμο 3848/2010. Το πιστοποιητικό εξασφαλίζει τη δυνατότητα συμμετοχής των κατόχων στους διαγωνισμούς Εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ, καθώς επίσης, την απασχόλησή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.

### **Αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων...**

Η παγκόσμια κοινωνία της γνώσης, που αχνοφαίνονταν τη δεκαετία του 1970, αποτελεί σήμερα αναπόφευκτη πραγματικότητα. Οι πληροφορίες σε όλο τους το φάσμα, από το στάδιο της δημιουργίας, απόκτησης, προσαρμογής και διάδοσής τους έχουν μετατραπεί σε ισχυρό μέσο εξουσίας. Επίσης, το γνωστικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μιας χώρας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία της. Φυσικά δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει το γεγονός ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση έχει μετατραπεί σε μια παγκόσμια αγορά όπου η μόρφωση μετατρέπεται σε προϊόν εμπορευματικής συναλλαγής με τους όρους και τους κανόνες που διέπουν κάθε αγορά. Σε συνδυασμό με την τεχνολογική πρόοδο δημιουργούνται νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς με πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο την ένταση του ανταγωνισμού. Αργά

<sup>37</sup> «Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων», άρθρο 7 της Υπουργικής Απόφασης 113172/2005 - ΦΕΚ 1593/Β/17.11.2005: Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων



ή γρήγορα θα αντιμετωπίσει και η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση τα επακόλουθα του ανταγωνισμού με σοβαρές συνέπειες για την επιβίωσή της αν δεν επεξεργαστεί μια βιώσιμη στρατηγική για το μέλλον. Ήδη στα τέλη του 1990 η Ευρωπαϊκή Σύνοδος των Πρυτάνεων εξέφρασε την ανάγκη να αλλάξουν νοοτροπία τα παραδοσιακά πανεπιστήμια τονίζοντας τα εξής:

*«Τα πανεπιστήμια πρέπει να αναθεωρήσουν τον ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας τους, προκειμένου να βρουν τη θέση τους σε έναν πολύ διαφορετικό κόσμο. Είναι ζωτικής σημασίας να επανεκτιμήσουν και, ενδεχομένως, να επανα-βεβαιώσουν τους θεμελιώδεις σκοπούς τους. Αν και τα ιδρύματα μπορεί να έχουν διαφορετικές ειδικές αποστολές, και δυνατόν να υπάρξει σημαντική ανομοιογένεια στο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλα τα πανεπιστήμια θα έχουν στο πλαίσιο της αποστολής τους:*

- *τη δημιουργία νέας γνώσης και τη διατήρηση της υπάρχουσας, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα και τη μορφωτική/διδακτική εμπειρία (scholarship),*
- *να συμβάλλουν στην κοινωνία και την οικονομική επιτυχία της, ιδιαίτερα σε τοπικό επίπεδο,*
- *να συμβάλλουν στην πολιτιστική ανάπτυξη,*
- *και, το πιο σημαντικό στην παρούσα συγκυρία, τον ρόλο της διδασκαλίας, όπως πραγματοποιείται από το πανεπιστήμιο και, από την άλλη πλευρά του νομίσματος, τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών του.»* (βλ. Jalling, 2002, σελ. 5-6)<sup>38</sup>

Είτε από τη φύση τους είτε εξ αποστολής, τα πανεπιστήμια θεωρούνται ευαίσθητοι αισθητήρες των αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Το έργο τους δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συμβάλλοντας στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή των σπουδαστών. Κυρίως παράγουν και βελτιώνουν τους υλικούς και συμβολικούς εκείνους όρους που είναι απαραίτητοι για τη διατήρηση και εξέλιξη της κοινωνίας. Οι κοινωνικές αλλαγές είναι διαρκείς. Άλλοτε συντελούνται με αργούς και άλλοτε με γοργούς ρυθμούς. Όχι σπάνια, τα πανεπιστήμια αποτελούν χώρους εκκόλαψης κοινωνικών αλλαγών, αλλά δεν είναι αυτονόητο, και ούτε υπάρχει κάποια εγγύηση ότι όλα τα πανεπιστήμια ανταποκρίνονται στην αποστολή τους να βρίσκονται πάντα στην πρωτοπορία των αλλαγών που συντελούνται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Τίθεται το ερώτημα, για παράδειγμα, κατά πόσον τα ελληνικά ΑΕΙ είναι εξοπλισμένα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διαδικασίας ενοποίησης του εκπαιδευτικού χώρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τι σημαίνει για το ελληνικό πανεπιστήμιο η μετάβαση «από τη διδασκαλία στη μάθηση» για το πώς οργανώνεται η εκπαίδευση στις πανεπιστημιακές αίθουσες; Πώς αντιμετωπίζουν τα πανεπιστήμια τους φοιτητές τους; Ως πελάτες ή ως μανθάνοντα υποκείμενα; Τι είδους ικανότητες θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει και να διαθέτουν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι; Ποια η ευθύνη των ίδιων ιδρυμάτων για την προσφορά και διασφάλιση μαθησιακού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας;

Ο ικανός δάσκαλος αποτελεί κατά κανόνα προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση των περισσότερων σπουδαστών. Κανείς δάσκαλος, όμως, όσο ικανός κι αν είναι, δεν μπορεί να

<sup>38</sup> Η μετάφραση από τα αγγλικά και η υπογράμμιση είναι δική μας.

αντικαταστήσει το γεγονός ότι η μάθηση απαιτεί την ενεργοποίηση του ίδιου του φοιτητή. Μεγάλο ρόλο, ωστόσο, στην αφύπνιση και διατήρηση του ενδιαφέροντος του σπουδαστή για μάθηση διαδραματίζει και πάλι ο «ικανός» δάσκαλος. Η αντίληψη του ικανού δασκάλου για τη μάθηση και τη διδασκαλία, η παιδαγωγική φιλοσοφία του, αντανακλάται στον τρόπο σχεδιασμού και πραγματοποίησης της διδακτικής επικοινωνίας, καθώς και στις μαθησιακές στρατηγικές που επιλέγουν ή εξαναγκάζονται να επιλέξουν οι διδασκόμενοι (Prosser et al., 2003). Εξίσου σημαντική συμβολή στον τρόπο που μαθαίνουν οι φοιτητές έχει αναμφισβήτητα και το εξεταστικό σύστημα το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη είτε εμβριθούς είτε επιφανειακής προσέγγισης (deep and surface learning approach) του μαθησιακού αντικειμένου (βλ. Marton & Säljö, 1976· Marton, Hounselland & Entwistle, 1997). Έχει διαπιστωθεί συνάρτηση ανάμεσα α) στη φοιτητοκεντρική διδασκαλία, που αποβλέπει στη εννοιολογική κατανόηση και αλλαγή του νοητικού πλαισίου αναφοράς, και την εις βάθος μάθηση και β) στη καθηγητοκεντρική διδασκαλία, που προσανατολίζεται στη μετάδοση της «γνώσης» και την επιφανειακή μάθηση. Εδώ δεν θα εμβαθύνουμε περισσότερο στις συσχετίσεις αυτές. Θα αρκεστούμε μόνο να επισημάνουμε την πολυπλοκότητα που τις διακατέχει, πράγμα που επιβεβαιώνει το πόσο απαραίτητη είναι η ύπαρξη, από την πλευρά του διδάσκοντα, μιας επεξεργασμένης παιδαγωγικής αντίληψης, η οποία θεμελιώνεται σε ερευνητικά δεδομένα για τη μάθηση και συνεχή αναστοχασμό πάνω στις προσωπικές εμπειρίες του καθώς και στις εμπειρίες άλλων συναδέλφων (Trigwell, 2006· Gibbs & Coffey, 2004· Elmgren & Henriksson, 2010). Θετική σίγουρα θα πρέπει να θεωρείται σήμερα η συνεχώς αυξανόμενη αναγνώριση διεθνώς της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ, καθώς και η στήριξη πρωτοβουλιών βελτίωσης του παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, όπως διαφάνηκε από τις εμπειρίες που παρουσιάστηκαν στο παρόν κείμενο. Διαπιστώνεται, δυστυχώς, ότι τα ΑΕΙ της χώρας μας δεν συμμετέχουν στον προβληματισμό σχετικά με την αναβάθμιση της διδακτικής επάρκειας του προσωπικού τους και, ακόμη λιγότερο, δεν προβαίνουν σε ενέργειες θεμελίωσης δομών που να προάγουν μια κουλτούρα Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής.

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες διαπιστώνεται στη συζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από την έρευνα προς τη διδασκαλία και τον χαρακτήρα του παρεχόμενου διδακτικού έργου. Η παροχή μαθησιακών ευκαιριών υψηλού επιπέδου τοποθετείται στο επίκεντρο της δραστηριότητας των ΑΕΙ. Αν αναλογισθούμε ότι η βασική εκπαίδευση στα ΑΕΙ αποτελεί την πρωταρχική αποστολή τους κάτι τέτοιο δεν θα έπρεπε να δημιουργεί θέμα συζήτησης. Η ακαδημαϊκή όμως παράδοση και η αυτοεικόνα των τριτοβάθμιων καθηγητών θεμελιώνεται στην ενασχόληση με την έρευνα και την παραγωγή νέας γνώσης, αγνοώντας ότι και οι ίδιοι, σε μεγάλο βαθμό, οφείλουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές του -κρίνοντας εκ του αποτελέσματος- σε όσα έμαθαν καθοδηγούμενοι από ικανούς πανεπιστημιακούς δασκάλους. Βέβαια, στα καθήκοντα ενός ολοκληρωμένου μέλους ΔΕΠ είναι να παράγει καινούργια γνώση (έρευνα) και να διδάσκει. Πρόκειται για δύο αλληλοϋποστηριζόμενες δραστηριότητες απαραίτητες για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Είναι, γι' αυτό, ζήτημα ποιότητας της εκπαίδευσης σε κάθε ΑΕΙ να παρέχεται η δυνατότητα και η παρότρυνση σε κάθε μέλος ΔΕΠ να διεξάγει και έρευνα και διδακτικό έργο. Με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζεται έμπρακτα η ισόβαθμη σπουδαιότητα και των δύο δραστηριοτήτων. Η αναβάθμιση της διδασκαλίας είναι θέμα κατά βάση επαγγελματισμού της πανεπιστημιακής κοινότητας, τα αποτελέσματα του οποίου αποτυπώνονται στις διαδικασίες κρίσης και ακαδημαϊκής εξέλιξης του προσωπικού, στα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών και στη σφυρηλάτηση της ανταγωνιστικότητας κάθε τριτοβάθμιου ιδρύματος. Καιρός πια να εγκαταλειφθεί η άποψη ότι η έρευνα και η διδασκαλία σε ένα ΑΕΙ αποτελούν φύσει αντίθετες

λειτουργίες. Ο παραδοσιακός και συχνά επιπόλαιος διαχωρισμός μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας δεν ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα και την πολυμορφία του προφίλ ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος. Το ζητούμενο είναι οι ικανότητες αυτές να εντοπιστούν, να περιγραφούν, να αναλυθούν και να γίνουν αντικείμενο διδακτικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε ΑΕΙ.

Πολλοί πανεπιστημιακοί συνάδελφοι, με καταξιωμένο διδακτικό έργο, διαπιστώνουν ότι η ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία δεν ευνοεί την ακαδημαϊκή εξέλιξή τους. Κατά κανόνα, στις κρίσεις αξιολόγησης δίνεται έμφαση στις δημοσιεύσεις ερευνητικών εργασιών σε φημισμένα περιοδικά, ιδίως αγγλόφωνα, και όχι τόσο η διδακτική ικανότητα. Οι καιροί, όμως, έχουν αλλάξει και η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί σήμερα βασικό πλεονέκτημα σε μια ολοένα και πιο ανοιχτή πανεπιστημιακή αγορά, σε αντίθεση με τον σχεδόν μονοπωλιακό και ελιτίστικο χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του παρελθόντος. Το ζήτημα της διδακτικής κατάρτισης των μελών ΔΕΠ είναι ανάγκη να απασχολήσει σοβαρά την ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα στο σύνολό της. Χωρίς να υποτιμούμε τις διδακτικές ικανότητες των καθηγητών στα σημερινά ΑΕΙ, εκτιμούμε ότι ήρθε το πλήρωμα του χρόνου για τα Ανώτατα Ιδρύματα να επεξεργαστούν την εκπαιδευτική πολιτική τους θεσμοθετώντας Προγράμματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, μελετώντας τις υπάρχουσες καλές πρακτικές σε διεθνές επίπεδο. Όσο για την Πολιτεία και το αρμόδιο Υπουργείο, δεν αρκεί να διακηρύττει τις καλές προθέσεις του υπό τη μορφή εύηχων διατυπώσεων σε διατάξεις και νομοθετήματα, αλλά να παρέχει και τους απαραίτητους πόρους δίνοντας ώθηση και στην ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Αφορμή μπορεί να αποτελέσει η προσπάθεια των Πανεπιστημίων, την παρούσα χρονική στιγμή, να παρέχουν στους φοιτητές και πτυχιούχους τους Προγράμματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας σε εφαρμογή του Νόμου 3848/2010, απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή και επιτυχία τους στον Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ προκειμένου να διοριστούν ως καθηγητές στην Εκπαίδευση. Προϋπόθεση βέβαια και για αυτό είναι να πειστούν οι ίδιοι οι Έλληνες Πανεπιστημιακοί Δάσκαλοι για την αναγκαιότητα δημιουργίας δομών σε κάθε ίδρυμα υπό τη μορφή, για παράδειγμα, ενός Κέντρου Αριστείας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση, όπως αυτές που δημιουργούνται σε Πανεπιστήμια άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Βόρειας Αμερικής τα τελευταία 20-30 χρόνια. Επομένως, θα πρέπει να θεωρείται ρεαλιστικός και εφικτός στόχος η τέταρτη σύσταση της Ομάδας Υψηλού Επιπέδου για τον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

*Όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να διαθέτουν το 2020 πιστοποιημένη παιδαγωγική κατάρτιση. Η συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση των καθηγητών θα πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (European Commission, 2013)*

### Επίλογος<sup>39</sup>

Ουδείς θα αντέτεινε με αξιόπιστα επιχειρήματα ότι όλοι όσοι εκτελούν διδακτικό έργο σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και πιστοποίηση, για την οποία ευθύνεται το ίδιο το ίδρυμα. Συνήθως το πρόβλημα, στην

<sup>39</sup> Ο επίλογος είναι εμπνευσμένος από τα εποικοδομητικά και διορατικά σχόλια του συναδέλφου Γεώργιου Μενεξέ, Τμήμα Γεωπονίας του ΑΠΘ, ο οποίος διάβασε το παρόν κείμενο σε μια από τις τελικές του μορφές.

περίπτωση της Ελλάδας, δεν εστιάζεται στη δεοντολογική του διάσταση αλλά στην πρακτική του εφαρμογή, ίσως εξαιτίας της καθομολογούμενης νοοτροπίας και των δομικών ιδιαιτεροτήτων που πρυτανεύουν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Είναι, επομένως, εύλογη η καλόβουλη επιφύλαξη που αναρωτιέται «*με ποιον τρόπο οποιοδήποτε παιδαγωγικό-διδασκτικό μοντέλο μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα έμαθαν, όταν θα πρέπει να διδάξουν σε αμφιθέατρο όπου υπάρχουν και όρθιοι φοιτητές (>100 άτομα); Η όταν δεν υπάρχουν φοιτητές...;*»

Αρκετοί από μας που εργαζόμαστε στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση θα επιβεβαιώναμε χωρίς δυσκολία τις ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού. Περίπου το ένα τρίτο του ωφέλιμου χρόνου των μελών ΔΕΠ καταναλώνεται σε διαδικασίες που αφορούν τις εξετάσεις (θέματα, αναπαραγωγή θεμάτων, επιτηρητές, αίθουσες, διόρθωση, καταχώρηση βαθμολογιών, επανεξετάσεις, εμπόλιμες εξετάσεις, απορίες φοιτητών σχετικά με τη βαθμολογία τους, φροντιστηριακό-ιδιαίτερο μάθημα στους φοιτητές για να καταλάβουν που έκαναν λάθος, κατατακτήριες εξετάσεις, εξετάσεις στο μεταπτυχιακό, εξέταση μεταπτυχιακών διατριβών, εξέταση διδακτορικών διατριβών κ.ά.). Σε ορισμένα μαθήματα μπορεί να προσέρχονται στις εξετάσεις και 700 άτομα κάθε φορά. Το ένα τρίτο από αυτούς να περάσει από το γραφείο του διδάσκοντα για να συζητήσουν κάποιο θέμα σχετικά με το βαθμό που πήραν, τότε αντιλαμβάνεται κανείς ότι κάτι στραβό συμβαίνει με το ... “γιαλό και τα αρμενάκια του”. Και σαν να μην αρκούσαν όλα αυτά, επιβαρύνεται ο πανεπιστημιακός δάσκαλος με διοικητικό έργο (συμμετοχή σε επιτροπές, αξιολογήσεις κ.λπ.) και μόνον, αν περισσέψει χρόνος, θα ασχοληθεί και με την έρευνα. Λόγω παράδοσης στον ακαδημαϊκό χώρο, η ενασχόληση με την έρευνα και οι δημοσιεύσεις, κρίνουν την επαγγελματική εξέλιξη του μέλους ΔΕΠ και την αξιολόγηση του ιδρύματος. Φαίνεται, όμως, ότι αυτή η κατεστημένη πρακτική είναι άδικη και παρωχημένη από την ίδια την πραγματικότητα και για τον λόγο αυτό αρχίζει να κερδίζει έδαφος η ανάγκη αναγνώρισης της ποιότητας του παιδαγωγικού-διδασκτικού έργου ως εξίσου σημαντικού με το ερευνητικό.

Με το παρόν κείμενο θέλουμε να συμβάλλουμε στην ευαισθητοποίηση της Πολιτείας και της ακαδημαϊκής κοινότητας γύρω από το ζήτημα της παιδαγωγικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης ως παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης, ανανέωσης και προαγωγής της καινοτομίας στα ΑΕΙ. Πρέπει να δοθούν κίνητρα και μεγαλύτερη αυτονομία δράσης στις κοινότητες ΔΕΠ της χώρας μας να προβούν στις αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνον μια κινητοποίηση από τα «κάτω» έχει, κατά τη γνώμη μας, προϋποθέσεις να εκσυγχρονίσει το Ελληνικό Πανεπιστήμιο με βήματα λελογισμένα, ρεαλιστικά και κοστολογημένα. Καιρός να αφήσουμε το στάδιο των προθέσεων και διαθέσεων, εκεί όπου όλα ευημερούν! Η συζήτηση με αφορμή το ποιόν της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά το έναυσμα για ένα Νέο Πανεπιστήμιο σε μια περίοδο κρίσης, αναστοχασμού και αναπροσανατολισμού.

**«Any Teacher That Can Be Replaced By A Computer Should (And Deserves To) Be»<sup>40</sup>**

<sup>40</sup> Αρχικά διατυπώθηκε από τον Arthur C. Clarke το 1980 στο βιβλίο του με τίτλο Electronic Tutors και αργότερα αναδιατυπώθηκε από τον David Thornburg.

## Βιβλιογραφία

- Attard, A. (ed.) (2010). *Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice*. [Report from the Life Long Learning project entitled Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning (T4SCL) jointly led by the European Students' Union (ESU) and Education International (EI). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20An%20Insight%20Into%20Theory%20And%20Practice.pdf>, προσπέλαση 27-01-2014.
- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2012). *On education: Conversations with Riccardo Mazzeo*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bengtsson, J. (1995). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4, 241-261.
- Bologna Process – Higher Education Area (2013). Κείμενα διαθέσιμα στην ιστοσελίδα: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>, προσπέλαση 13-03-2014.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. NY: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching/ John Wiley & Sons.
- Broadly, D. (2000) Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg. In Jens Bjerg (ed.) *Pedagogik - en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003). *The future of higher education*. London: HMSO. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.dfes.gov.uk/highereducation/hstrategy/pdfs/DfES-HigherEducation.pdf>, προσπέλαση 13-03-2014.
- Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (eds.) (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. New York: Routledge, Third edition.
- 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. *Learning in Higher Education*, Vol 5(1), σελ. 87–100.
- Harland, T. (2012). *University teaching - an introductory guide*. London: Routledge.
- Hartley, P., Pill, M., & Woods, A. (eds.) (2005). *Enhancing teaching in higher education: new approaches to improving student learning*. London: Routledge Falmer.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- HEFCE (2011). Summative evaluation of the CETL programme. Final report by SQW to HEFCE and DEL. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/cetl\\_evaluation.pdf](http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/cetl_evaluation.pdf), προσπέλαση 13-03-2014.
- High Level Group (2013). *On the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf), προσπέλαση 13-03-2014.
- Högskoleverket (2006). *Lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling*. [Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την παιδαγωγική τους βελτίωση.] Stockholm: Högskoleverket, utvärderingsavdelningen (Rapport, 2006: 54 R). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.10063.1295359829!/menu/standard/file/AOSU\\_beslutad\\_20101203.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.10063.1295359829!/menu/standard/file/AOSU_beslutad_20101203.pdf), προσπέλαση 27-01-2014.
- Jalling, H. (2002). *Universitetspedagogiska förutsättningar vid millennieskiftet*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18166/1/gupea\\_2077\\_18166\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18166/1/gupea_2077_18166_1.pdf), προσπέλαση 27-01-2014.
- Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna - Tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet (rapport 12:2006).
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning: Outcome and Process. *Brit. J. Educ. Psych.* 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Brit. J. Educ. Psych.* 46, 115-27.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds.) (1997). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In Cranton, P., (ed.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nilsson, P. (2005). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, vol. 28, nr. 1, σελ. 38-48.
- Riis, U., & Ögren, J-E., (2012). *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet. Behov, erfarenheter, åsikter och idéer*. Linköpings universitet. Διαθέσιμο στη σελίδα: <http://www.liu.se/pedagogiskaspranget/rapporter?l=sv>, προσπέλαση 27-01-2014.
- Stockholms Universitet (2014). *Högskolepedagogisk utbildning [Παιδαγωγική Κατάρτιση Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου]*. Διαθέσιμο στη σελίδα:

<http://www.su.se/medarbetare/personal/kompetens-ledarutveckling/h%C3%B6gskolepedagogisk-utbildning>, προσπέλαση 13-03-2014.

- SU (2010). Anställningsordning för anställning som och befordran till lärare vid Stockholms universitet, αρ. πρωτ. SU 601-1109-08. [Ρυθμιστικό πλαίσιο για τον διορισμό και την προαγωγή σε διδάσκοντα στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης]. Διαθέσιμο στη σελίδα: [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.87449.1351066281!/menu/standard/file/AOSU\\_beslutad\\_101203.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.87449.1351066281!/menu/standard/file/AOSU_beslutad_101203.pdf), προσπέλαση 13-03-2014.
- Tapper, T. & Palfreyman, D. (eds.) (2005). *Understanding mass higher education: comparative perspectives on access*. London: Routledge Falmer.
- Taylor, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*, Information Series No. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- The High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Report to the European Commission.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Trigwell, K. (2006). An analysis of the relations between learning and teaching approaches. In Sutherland, P. & Crowther, J. (red.) *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*, 108-116. New York: Routledge.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Umeå universitet (2011). Uppdrag för Universitetspedagogiskt centrum (UPC). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.upc.umu.se/om-upc/>, προσπέλαση 27-01-2014.
- Γεωργιάδης, Μ., και Οικονόμου, Α. (2013). Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), 81-92. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.educircle.kioulanis.gr/index.php/314-h-sxesi-tis-theorias-kai-tis-praksis-sta-programmata-spoudon-gia-tin-ekpaidefsi-ton-ekpaideftikon>, προσπέλαση 18-3-2014.
- Δεμερτζής, Ν. (2013). *Τα Κοινά Προγράμματα Σπουδών και η συμβολή τους στη διεθνοποίηση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.iky.gr/en/events/item/1069-hmerida-erasmus-iky-bologna-programmata-spoudon>, προσπέλαση 18-3-2014.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [www.pi-schools.gr/paideia.../prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia.../prot_axiologisi.pdf), προσπέλαση 30/08/2013.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

## Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005): Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.



Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010): *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση.*

Νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011): *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.*

Υπουργική Απόφαση 113172/2005 (ΦΕΚ 1593/Β/17-11-2005): *Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.*

Υπουργική Απόφαση 39460/Γ2/21-03-2013 (ΦΕΚ 689/Β/26-03-2013): *Εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Ο.Π.Α.*