

Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής

Κατερίνα Κεδράκα¹ Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ, kkedra@mbg.duth.gr

Μαρία Δημάση², Αναπλ. Καθηγήτρια ΔΠΘ, mdimasi@bscc.duth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη ο στόχος είναι να παρουσιαστεί μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για το οποίο δεν γίνεται συχνά λόγος, καθώς θεωρείται, αφενός δεδομένο και αφετέρου, δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με το θέμα της έρευνας, που κυριαρχεί στη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσεγγίζεται μέσα από τρία κριτικά ερωτήματα: Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν σήμερα το προφίλ της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Πώς προσεγγίζεται θεσμικά στη χώρα μας το θέμα αυτό, από την ίδρυση του πρώτου Ελληνικού Πανεπιστημίου μέχρι και σήμερα; Πώς το αντιμετωπίζει η διεθνής ακαδημαϊκή κοινότητα και ποιες τάσεις διαμορφώνονται στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτικό χώρο αλλά και διεθνώς; Μέσα από την σύντομη αυτή μελέτη φαίνεται πως πρόκειται για ένα θέμα, στο οποίο χρειάζεται να δοθεί έμφαση, μέσω της αναβάθμισης της διδακτικής ικανότητας των διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της σύγχρονης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η μαζικοποίησή της, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 και κορυφώθηκε μετά τη δεκαετία του '80 και αναπόφευκτα έχει φέρει μια σημαντική αλλαγή στον ρόλο των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ. Η αλλαγή αυτή οδηγεί και σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, των δύο πυλώνων του έργου που παρέχεται στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Coaldrake & Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Όμως, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα το γερμανικό μοντέλο έρευνας και διδασκαλίας κατέστησε την έρευνα πρωταρχικό μέλημα των Πανεπιστημίων, ενώ ταυτόχρονα υποβάθμισε τη διδασκαλία ως μια δευτερεύουσα δραστηριότητα. Ωστόσο, με την ταχεία εξάπλωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, η σημασία της διδασκαλίας επανεξετάζεται και επαναξιολογείται (Ζωντανός, 2011). Η παρούσα εισήγηση οικοδομείται γύρω από τρία ερωτήματα σχετικά με την προβληματική για το τι συμβαίνει με τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το θέμα συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο ενδιαφέρον για τα θέματα που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης –μεταξύ αυτών και το λιγότερο –ίσως- συζητημένο θέμα, αυτό της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Ερώτημα 1ο: Σε ποια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουμε;

Πριν εξετάσουμε πώς διδάσκουμε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ας εξετάσουμε σε ποια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουμε;

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά τη διάκριση της ΕΛ.ΣΤΑΤ. περιλαμβάνει την α) Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (ΑΕΙ) και β) Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, Ανώτερη Επαγγελματική & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, Επαγγελματικές και Εκκλησιαστικές Σχολές). Η Ελλάδα, με 10 εκ κατοίκους, έχει συνολικά 37 ιδρύματα (21 ΑΕΙ και 16 ΑΤΕΙ) που προετοιμάζουν τους φοιτητές σε 455 ειδικότητες. Το 2012 το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν 638.971 φοιτητές/τριες και ο ένας στους δύο νέους (51,3%) ηλικίας 20 ετών φοιτούσε σε κάποια ανώτατη σχολή. Το 91,1% του συγκεκριμένου πληθυσμού (582.280 φοιτητές/τριες) φοιτούσε στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, ενώ το 8,9% (56.691 φοιτητές/τριες) στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (μεταπτυχιακοί & διδακτορικοί φοιτητές). Από τους φοιτητές του προπτυχιακού κύκλου το 59,7% (361.550 φοιτητές/τριες) χαρακτηρίζονται ως ενεργοί. Ο χαρακτηρισμός ενεργοί φοιτητές αναφέρεται στους προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν, είτε σε κανονικό εξάμηνο σπουδών, είτε έχουν υπερβεί την προβλεπόμενη διάρκεια σπουδών το πολύ κατά 4 εξάμηνα. Ο αριθμός των ενεργών φοιτητών την περίοδο 2001-2011 έχει προσεγγιστεί με βάση την αναλογία που δημοσιοποιήθηκε το 2012 από το Υπουργείο Παιδείας. Το 2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά ανέρχόταν στους 18.820 διδάσκοντες και αποτελούσε το 9,8% επί του συνόλου των 192.066 διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2001-2010 καταγράφεται συνολική αύξηση των διδασκόντων κατά 26,0%, που αντιστοιχεί σε 5.230 διδάσκοντες (από 19.840 το 2001 σε 25.070 διδάσκοντες το 2010). Αντίθετα, την περίοδο 2010-2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειώνεται κατά 24,9%, που αντιστοιχεί σε 6.250 διδάσκοντες, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί σε χαμηλότερα του 2001 επίπεδα. Σήμερα εκτιμάται ότι διδάσκουν 18.820 μέλη ΔΕΠ (Καθηγητές και Λέκτορες) (πηγή: ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ, 2014). Ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας, στην Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των 156 Τμημάτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ (βλ ΑΔΙΠ, 2013-2014) καταγράφονται αρνητικές αναφορές από τους φοιτητές για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: σε 82 Τμήματα για

το σύστημα αξιολόγησης της διδασκαλίας, ενώ σε 81 Τμήματα για τον εργαστηριακό εξοπλισμό της διδασκαλίας. Αντίθετα, θετικές αναφορές καταγράφονται για τη συνεργασία των καθηγητών με τους φοιτητές, την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και τη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα. Ο συνθετικός δείκτης αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι το 0,3 (με εύρος από -1 μέχρι + 1) (πηγή: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014).

Παράλληλα, το 2012 ενώ ο τακτικός φοιτητικός/σπουδαστικός πληθυσμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανερχόταν στους 280.624 φοιτητές, οι μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπολογίζονταν σε σχεδόν 250.000. Δηλαδή, ο αριθμός των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ+ΤΕΙ) είναι σήμερα όσος ήταν ο αριθμός των φοιτητών του εξατάξιου Γυμνασίου πριν από 50 περίπου χρόνια! Ο αριθμός των πανεπιστημιακών δασκάλων των ΑΕΙ+ΤΕΙ είναι επίσης όσος περίπου ήταν ο αριθμός των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης την ίδια χρονική εποχή και ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των προπτυχιακών φοιτητών πριν από 50 περίπου χρόνια, όπως σημειώνει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, Στ. Τραχανάς (στο: <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>)!

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

Ερώτημα 2ο: Πώς διαμορφώνεται η πανεπιστημιακή διδασκαλία στην Ελλάδα διαχρονικά;

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

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

του Ν/Δ «περί οργάνωσης της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής έρευνας και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας» που υπέγραψαν οι τότε υπουργοί Συντονισμού Κ. Μητσοτάκης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Σ. Αλλαμανής και ειδικότερα στο τμήμα της με τίτλο: «Μέθοδοι διδασκαλίας» μεταξύ άλλων αναφέρονται: «*Η συζήτηση κατά μικράς ομάδας αναγνωρίζεται διεθνώς ως η βασική μέθοδος διδασκαλίας. Ούτω επιτυγχάνεται η στενή επαφή και συνεργασία διδάσκοντος και διδασκόμενων μέσω ενός μηχανισμού ερωτήσεων, διερευνήσεων, ανταποκρίσεων και ανακαλύψεων. Η εφαρμογή της διδασκαλίας καθ' ομάδας, εκτός των ανωτέρω, προωθεί την περιέργειαν, ενθαρρύνει την διανόησιν και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των σπουδαστών*». (Πηγή: Φυρριπής, 2006).

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

Αν προχωρήσουμε σε μια κριτική ανάγνωση των παραπάνω θεσμικών πλαισίων, καταλήγουμε στο ερώτημα: **Αρκεί η από καθέδρας διδασκαλία; Η εισήγηση είναι ακόμα και σήμερα η μοναδική –ή έστω η κύρια- εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται; Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός που θα διδάξει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να διευκολύνει τη μάθηση των φοιτητών; Πόσο και πώς εκτιμάται η διδακτική ικανότητα του Καθηγητή;** Γίνεται, επίσης, εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του, που σίγουρα αποτελούν χρήσιμα εφόδια για να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει κανείς τις διαδικασίες μάθησης, αλλά ο «καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται και ειδικές γνώσεις, που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης, την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την οποία οι Γουγούλακης και Οικονόμου (2014) ορίζουν ως *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική*.

Ερώτημα 3ο: Πώς αντιμετωπίζεται το θέμα από την διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα και τα κέντρα εκπαιδευτικής πολιτικής;

Ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός σε κείμενα αποτύπωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής (Δέδε, 2012). Η εκπαιδευτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση/παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή κοινότητα επικρατεί σχεδόν ομοφωνία αναφορικά με την άποψη ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της μάθησης κι όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία (McInnis, 2003). Έτσι, τα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αντιμετωπίζονται, συνήθως, ως δευτερευούσης σημασίας και η συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του προσωπικού των ΑΕΙ/ΤΕΙ εστιάζεται, κυρίως, γύρω από το ζήτημα του άνισου κύρους της διδασκαλίας σε σχέση με την έρευνα, όπως με ευκρίνεια αποτυπώνεται στις περιπτώσεις προαγωγής και εξέλιξης των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα και οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προσδίδουν γόητρο, τίτλους και κονδύλια, ενώ το διδακτικό έργο και η ποιότητά του, συχνά, θεωρείται «αναγκαίο κακό» στην ακαδημαϊκή καριέρα.

Η διδασκαλία και η έρευνα αναμφίβολα αποτελούν τους δύο πυλώνες της ανώτατης εκπαίδευσης, όμως, ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ τους; Ο Boyer (1990) ανέδειξε το θέμα αυτό ως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα στη βιβλιογραφία για την ποιότητα της διδασκαλίας. Μερικοί ερευνητές ισχυρίζονται πως υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Για τον Benowski (1991) η διδασκαλία δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την έρευνα, καθώς πιστεύει πως οι Καθηγητές διδάσκουν καλύτερα αυτό που γνωρίζουν καλύτερα. Ο Stephenson (2001) επισήμανε πως ένα από τα χαρακτηριστικά των εξαιρετικών διδασκόντων είναι το πάθος τους για τον επιστημονικό κλάδο τους. Ο Yair (2008), επίσης, σημείωσε πως το πάθος για έναν επιστημονικό κλάδο πολύ συχνά τροφοδοτείται από την έρευνα. Συνεπώς, η έρευνα θα μπορούσε να βοηθάει τους Καθηγητές να είναι καλύτεροι διδάσκοντες. Πάντως, υποστηρίζεται και η αντίστροφη σχέση, ότι δηλαδή η διδασκαλία βοηθάει τους καθηγητές να γίνουν καλύτεροι ερευνητές (Carnell, 2007). Ο Gibbs (1995) άσκησε έντονη κριτική στην ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης θέση, πως η ποιότητα στη διδασκαλία πηγάζει από την ποιότητα στην έρευνα. Για τον Gibbs, όπως και για τους Terenzini & Pascarella (1994), η πεποίθηση πως οι καλοί ερευνητές είναι και καλοί διδάσκοντες είναι ένας μύθος, και σημειώνει ότι όταν πρόκειται για την αριστεία στη διδασκαλία και στην έρευνα

μόνο μία από τις δύο επιβραβεύεται (Gibbs, 1995), παρουσιάζοντας ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν πως στην ποιοτική διδασκαλία δίδεται ελάχιστη προσοχή σε σχέση με την έρευνα: Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1992, μόνον το 12% από το σύνολο των κρίσεων για εξέλιξη των μελών ΔΕΠ βασίστηκε και στην διδακτική αριστεία και στο 38% των Πανεπιστημίων καμιά εξέλιξη δεν έγινε με βάση την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ. Για τους Bauer & Henkel (1997) το γεγονός πως η διδασκαλία δεν αποτελεί συχνά κριτήριο για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ, οφείλεται σε τέσσερις βασικούς λόγους: 1) είναι πολύ δυσκολότερο να καθιερωθεί ένας ορισμός που να περιγράφει επαρκώς τι συνιστά καλή διδασκαλία, 2), είναι δύσκολο να καθιερωθούν και να συλλεχθούν στοιχεία που θα αποδείκνυαν την ποιότητα της διδασκαλίας, 3) είναι ελάχιστα τα κίνητρα που παρέχονταν στα μέλη ΔΕΠ για να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια στην επιδίωξη της αριστείας στη διδασκαλία και 4), στη συνηθισμένη ρητορική των ΑΕΙ, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «υποχρέωση ή αγγαρεία» (Elton & Partington, 1991). Μια μελέτη από τους Astin & Chang (1995) για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ΗΠΑ κατέδειξε, πως κανένα Πανεπιστήμιο (σε σύνολο 212) δεν είχε πολύ ισχυρό προσανατολισμό στην έρευνα και στην ενίσχυση της διδασκαλίας, ταυτόχρονα. Ο Braxton (1996) όπως και οι Patrick & Stanley (1998) επίσης δεν βρήκαν καμιά συστηματική σχέση μεταξύ μεταξύ υψηλά ποιοτικής έρευνας και υψηλά ποιοτικής διδασκαλίας. Οι Anderson et al (2011) επιβεβαιώνουν και αυτοί τις θέσεις του Gibbs, σημειώνοντας ότι, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση δεξιοτήτων είναι υψίστης σημασίας στο σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε πολλές σχολές θετικών επιστημών στις ΗΠΑ έχουν την υποτιμητική ετικέτα: «η αγγαρεία της διδασκαλίας»! Ορισμένα, μάλιστα, Πανεπιστήμια επιβραβεύουν με τη δυνατότητα αναστολής των διδακτικών τους καθηκόντων τους Καθηγητές εκείνους που έχουν να παρουσιάσουν σημαντικά ερευνητικά επιτεύγματα, ειδικά αν αυτά συνδέονται και με την αύξηση των ερευνητικών κονδυλίων που φτάνουν στο Πανεπιστήμιο. Οι Cottrell & Jones (2003) σε έρευνα με βάση συνεντεύξεις από 47 διδάσκοντες σε Πανεπιστήμια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning) που είχε ως στόχο την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, ισχυρίζονται ότι υπάρχουν συνολικά οκτώ διαφορετικοί λόγοι που παρακινούν τους διδάσκοντες να ασχοληθούν με τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας: Προσωπική φιλοσοφία για τη διδασκαλία (79%), Απογοήτευση από τη μάθηση των φοιτητών (15%), Υποστήριξη από τη διοίκηση του ιδρύματος (κίνητρα, επιχορηγήσεις) (26%), Συμμετοχή στο πρόγραμμα CASTL (13%), Συνέδρια διδακτικής (9%), Οργανισμοί πιστοποίησης (4%) και Επαγγελματικές ενώσεις (4%).

Η επικοινωνία στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ως ένα σημαντικό στοιχείο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Hor, 2003). Το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να επηρεάσει και το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, κάτι που ενισχύει την ανάγκη υιοθέτησης αποτελεσματικών στρατηγικών παιδαγωγικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια (Karlan & Owings, 2013). Στην Αυστραλία η ικανοποίηση των σκοπών του Προγράμματος Σπουδών συναρτάται άμεσα με τις διδακτικές δεξιότητες και στρατηγικές των διδασκόντων, για την ενίσχυση των οποίων λαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως είναι η βράβευση των εξαιρετικών διδασκόντων κυρίως με σημείο αναφοράς την ανταπόκρισή τους στην «ψηφιακή επανάσταση» και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (McInnis, 2003). Στα προσωπικά κίνητρα των διδασκόντων για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας εστίασαν τη μελέτη τους οι Ryan, Fraser & Dearn (2004), που ισχυρίζονται πως τα κίνητρα αυτά ποικίλουν σε συνάρτηση με την εμπειρία των διδασκόντων. Διαπίστωσαν πως στην Αυστραλία, η ιδέα ότι τα νεοπροσλαμβανόμενα μέλη ΔΕΠ θα έπρεπε να συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης των διδακτικών τους ικανοτήτων και της διδακτικής τους επίδοσης, ήταν αρχικά αποδεκτή. Όμως, τα ήδη υπηρετούντα μέλη ΔΕΠ ήταν απρόθυμα να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα, επικαλούμενα φόρτο εργασίας και περιορισμένο χρόνο. Οι Hagenauer & Volet (2014) ερευνώντας το θέμα των συναισθημάτων των Καθηγητών Πανεπιστημίου που παράγονται μέσα από τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές τους, καταλήγουν ότι το ενδιαφέρον για τη σημασία της πανεπιστημιακής διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι περιορισμένο. Οι Handelsman et al (2004) υπενθυμίζουν ότι από τη δημοσίευση της έκθεσης με τίτλο: «Επιστήμη για όλους τους Αμερικανούς» το 1989 στην AAAS (*American Association for the Advancement of Science*) όλα τα φορα, οι ειδικοί και οι ομάδες εργασίας έχουν συμφωνήσει ότι η μεταρρύθμιση στον τομέα της επιστήμης και γενικότερα, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην «επιστημονική διδασκαλία» και όχι σε βαρετές και μονότονες διαλέξεις που δεν παράγουν την ικανότητα κριτικής σκέψης κι ερευνητικής ικανότητας. Η επιστημονική διδασκαλία, τονίζουν, περιλαμβάνει την ενεργό μάθηση, δηλαδή την υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων που έχουν συστηματικά δοκιμαστεί και αποδειχθεί ικανές να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν όλους τους φοιτητές στη διαδικασία της επιστήμης, καθώς σύμφωνα με όλα τα δεδομένα της σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής Μεθοδολογίας, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε μαθησιακές μεθόδους ενεργοποίησης των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Το παράδειγμα της Σουηδίας, όπως το περιγράφουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014), είναι χαρακτηριστικό και θα μπορούσε, πιθανόν, να αποτελέσει έναν «πρότυπο» στην προσπάθεια αναβάθμισης της διδασκαλίας στα ΑΕΙ. Στη χώρα αυτή, αφού αποτυπώθηκε το πρόβλημα, το 2002 δόθηκε σημαντική ώθηση στη δημιουργία δομών κατάρτισης των μελών ΔΕΠ στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική Κατάρτιση σε κάθε ΑΕΙ με προσθήκη στις διατάξεις του Νόμου Πλαισίου για την πρόσληψη στη βαθμίδα του Λέκτορα και του Επίκουρου Καθηγητή, (συμπεριλαμβανομένων και των διδασκόντων σε σχολές καλών τεχνών), η οποία έθετε ως υποχρεωτικό όρο την επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων/εργαστηρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Ο νομοθέτης άφηνε, επίσης, περιθώρια αναγνώρισης αντίστοιχων γνώσεων, εφόσον αυτές μπορούσαν να τεκμηριωθούν. Το μέγεθος μιας τέτοιας εκπαίδευσης δεν προσδιοριζόταν στις διατάξεις του ΝΠ αλλά υποδεικνυόταν έμμεσα σε πορίσματα ειδικών μελετών του Υπουργείου Παιδείας να έχει διάρκεια περίπου 10 εβδομάδων. Η πλειονότητα των ΑΕΙ που ανταποκρίθηκαν στη διαβούλευση, συμφώνησαν ότι όλοι όσοι επωμίζονται διδακτικό έργο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών φοιτητών που αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα. Για τους τελευταίους προβλέπεται, επιπλέον, η παιδαγωγική τους εκπαίδευση και κατάρτιση να προσμετράται ποσοσιαία στον αριθμό των μαθημάτων που υποχρεούνται να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο του διδακτορικού τους προγράμματος. Η αρχική κατάρτιση των Καθηγητών Πανεπιστημίου σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αποτελεί πρακτική και στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Νορβηγία, στην Κύπρο, στη Σρι Λάνκα και δημιουργούνται υποδομές για την εφαρμογή και σε άλλες χώρες μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων 120-500 ωρών, με

υποχρεωτικό χαρακτήρα ή με σύνδεση με τη δοκιμαστική θητεία, ωστόσο, δεν υπάρχουν ακόμα αρκετές εμπειριστατωμένες έρευνες για τα αποτελέσματα αυτής της επιμόρφωσης (Gibbs & Coffey 2004). Σημειώνουμε την περίπτωση της Τουρκίας, όπου από το 2010 (νόμος 2547, άρθρο 33) οι νέοι επιστήμονες (διδάκτορες, υποψήφιοι διδάκτορες κλπ.) προκειμένου να στελεχωθεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα, ενισχύονται οικονομικά και μεταβαίνουν στο εξωτερικό για ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα πανεπιστημιακής διδασκαλίας (βλ. www.oyp.com.tr).

Το θέμα φαίνεται πως έχει αρχίσει να απασχολεί και τον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο και σε μια πρόσφατη προσέγγιση του θέματος οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) καταθέτουν την προβληματική γύρω από το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση των διδασκόντων στα ΑΕΙ σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Στη μελέτη τους διαπιστώνουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του μόνιμου και συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προτείνουν, μάλιστα, την ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών σε ακαδημαϊκό -και πολιτικό- επίπεδο, ώστε να αναπτυχθεί ένας επιστημονικός διάλογος, ο οποίος θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ και να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι Παππά και Θανόπουλος (2006) στη μελέτη τους σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας των μελών ΔΕΠ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, συσχετίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες με τη δομή και την οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, με την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, την επάρκεια εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής και γενικά την υποστήριξη της διαδικασίας της διδασκαλίας, με μέσα και ανθρώπινο δυναμικό (πχ μέλη ΕΔΙΠ). Κάποιες εργασίες μελετούν την εξέλιξη στο προφίλ των ακαδημαϊκών διδασκόντων, οι οποίοι στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα μετατρέπονται από «εκτελεστές» σε «αρχιτέκτονες» της μαθησιακής διαδικασίας, από μεταφορείς γνώσεων σε καθηγητές-συμβούλους -ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Πανάνο-Ρόκου και Σακελλαρίδης, 2010) και προτείνουν να περάσουμε από την στατική διδασκαλία/διάλεξη (το τι της διδασκαλίας) στο πώς και στο γιατί, με άλλα λόγια οι Καθηγητές στο Πανεπιστήμιο πρέπει να λύσουν το παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: τον τρόπο εφαρμογής, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Ρώσσιου, 2010). Οι Αναστασιάδης και Καρβούνης (2010) αναδεικνύουν ως σημαντική την προσδοκία των φοιτητών για τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας από τον Καθηγητή, και την επάρκειά του όσον αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τρίπτυχο που ουσιαστικά σκιαγραφεί πώς θέλει ο φοιτητής τον Καθηγητή: παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένο.

Στην **Ευρώπη** σε έγγραφο πολιτικής της ΕΕ για τον *Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης* (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένα κρίσιμο ζήτημα και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τονίζεται ότι τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζονται, ωστόσο, η διδασκαλία είναι εκείνη που κατά κύριο λόγο επηρεάζει τα αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων, ενισχύει την απασχολησιμότητα των αποφοίτων και προβάλλει τα ευρωπαϊκά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Επί του παρόντος, λίγες μόνο χώρες διαθέτουν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας στη διδασκαλία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε παιδαγωγικές δεξιότητες.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο έντονος προβληματισμός σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για τη σημασία της αναβάθμισης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, που οδήγησε τα θεσμικά όργανα των κέντρων εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε συστάσεις, προσβλέποντας στην αναβάθμιση του κύρους της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή η Επιτροπή σύστησε μια Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ) για τον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm). Η ΟΥΕ διαπιστώνει, μεταξύ άλλων, ότι πολλά Πανεπιστήμια δίνουν λιγότερη έμφαση στην διδασκαλία σε σχέση με την έρευνα, παρά το γεγονός ότι και οι δύο αποτελούν θεμελιώδεις αποστολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, το 2013 υπέβαλε συγκεκριμένες κατευθυντήριες προτάσεις στους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε χώρας-μέλους σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ποιότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση. Τα αποτελέσματα της Ομάδας αυτής αποτυπώνονται στην μελέτη: «High Level Group on the Modernisation of Higher education» (Ιούνιος 2013). Η μελέτη αυτή της ΟΥΕ (με τίτλο: *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Διαθέσιμη στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/) έχει μια ιδιαίτερη σημασία, διότι σηματοδοτεί **μια στροφή από την έρευνα στη διδασκαλία**, καθώς καταγράφει την υπερβολική εστίαση στην έρευνα, η οποία επισκιάζει τη διδασκαλία που κινδυνεύει να θεωρηθεί κάτι το δεδομένο, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται. Με τη μελέτη αυτή ανοίγει η συζήτηση για την αναγνώριση της Διδακτικής Μεθοδολογίας ως κεντρικής σημασίας για την ποιότητα της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, καθώς η ΟΥΕ θεωρεί τη διδασκαλία εξίσου σημαντική με την έρευνα, και την τοποθετεί στο επίκεντρο της συζήτησης για την ποιοτική βελτίωση της μάθησης, υπογραμμίζοντας ότι «[η] βασική πρόκληση για τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι η εκτενής επαγγελματικοποίηση του διδακτικού της προσωπικού ως δασκάλων» (ΟΥΕ, 2013, σελ 12). Στην έκθεσή της η ΟΥΕ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συναίνεση γύρω από έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και οι δύο συνιστούν σύνθετες δραστηριότητες που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεταβλητές παραμέτρους του κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως το γνωστικό αντικείμενο, τους φοιτητές, τη μέθοδο διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή. Παρά τη διαπίστωση αυτή, η ΟΥΕ υποστηρίζει ότι υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν την καλή διδασκαλία και μάθηση, ανεξαρτήτως του αντικειμένου και του πλαισίου. Ήδη από την παρουσίαση των κατευθυντήριων αρχών της Ομάδας για τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δίνεται το στίγμα των δράσεων και προϋποθέσεων που προφθούν και διασφαλίζουν την ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως για παράδειγμα ότι (ό.π., σελ 15):

- αποτελεί βασική ευθύνη των θεσμικών οργάνων του Πανεπιστημίου να διασφαλίσουν ότι τα ακαδημαϊκά στελέχη τους δεν είναι μόνον καλά εκπαιδευμένα σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο, αλλά έχουν πιστοποιηθεί, επίσης, και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί,

- αυτή η ευθύνη εκτείνεται στην εξασφάλιση νέων στελεχών που ή διαθέτουν διδακτική εμπειρία κατά την είσοδό τους στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ή έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της,
- η ευθύνη επεκτείνεται και στην παροχή ευκαιριών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους ως επαγγελματιών δασκάλων και όχι απλά στην εξειδίκευσή τους μόνο σε ένα ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο.

Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, ειδικά στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής, έχει αρχίσει να στρέφεται στη σημασία της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αναγνωρίζεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών, τις επιδόσεις, τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών, είτε στην αγορά εργασίας. Με δεδομένη την αλλαγή στη μορφή της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, μεταξύ άλλων, διαπιστώνουμε την ανάγκη διαφοροποίησης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, των τρόπων μάθησης και της αναθεώρησης του διδακτικού προφίλ των διδασκόντων. Το μάθημα «βγαίνει» από τις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια και τα δημόσια Πανεπιστήμια καλούνται να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, αλλά και στην αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014). Στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής (επιστημονικής, παιδαγωγικής, διδακτικής) επάρκειας αφορούν τις μορφές τυπικής εκπαίδευσης αλλά δεν έχουν αγγίξει τους Καθηγητές/διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σήμερα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της ειλικρινούς και σοβαρής αξιολόγησης -και αναβάθμισης, αν χρειάζεται- της παιδαγωγικής/διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ με έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα έχει διδάξει κανείς, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει; Και είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές του προσεγγίσεις; Η καλή πανεπιστημιακή διδασκαλία οριοθετείται από πολιτικές και συμβάλλει στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος της κοινωνίας (Hunt, 2003), καθώς η Ανώτατη Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία για την πρόοδο όχι μόνο του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας. Ωστόσο, τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν κάνουν τον κόπο να ενημερωθούν για νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα, ενώ είναι σημαντικό για την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους να ενισχύουν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες (Felder, 2004). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, η ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση (Hannan & Silver, 2000).

Αναφορές

- Anderson, W. A., Banerjee, U., Drennan, C. L., Elgin, S. C. R., Epstein, I. R., Handelsman, J., Hatfull, G.F., Losick, R., O'Dowd, D. K., Olivera, B. M., Strobel, S. A., Walker, G. C. & Warner, I. M. (2011). Changing the Culture of Science Education at Research Universities, *SCIENCE EDUCATION*, In: <http://escholarship.org/uc/item/1p37m7xw>
- Astin, A., & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching. *Change*, 27(5), 44-49.
- Bauer, M., & Henkel, M. (1997). Responses of academe to quality reforms in higher education: A comparative study of England and Sweden. *Tertiary Education and Management*, 3(3), 211-228.
- Benowski, K. (1991). Restoring the two pillars of higher education. *Quality Progress*, October, 37-42.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: Princeton University Press.
- Braxton, J.M. (1996). Contrastive perspectives in the relationship between teaching and research. In: J.M. Braxton (Ed.), *Faculty teaching and research: Is there a conflict?* 5-14. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies*. Canberra: Australian Higher Education Division, Dpt. of Education, Training and Youth Affairs.
- Cottrell, S.A., & Jones, E.A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning: An analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education*, 27(3), 169-181.
- Elton, L., & Partington, P. (1991). *Teaching standards and excellence in higher education: Developing a culture for quality*. Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B- European Research Area Skills, (2011). In: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/
- Felder, R. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. *Educación Química*, 15(1), 40-42.

- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications* (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) Vol 5(1): 87–100 DOI: 10.1177/1469787404040463.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1, 147-157.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Peter Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., Gentile, J., Lauffer, S., Stewart, J., Tilghman, M. S., William B., & WoodSource, B. W. (2004). Scientific Teaching. *Science, New Series*, 304 (5670), 521-522. Published by: American Association for the Advancement of Science. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3836701> Accessed
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Society for Research in Higher Education.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, June 2013. Στο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- Hor, A. (2003). Education with a big E. *Improving Teaching and Learning in Universities. B-HERT NEWS*, 18, 15-16. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389104360352&uri=CELEX:52012DC0669>
- <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>
- Hunt, L. (2003). What makes good university teaching? *Improving Teaching and Learning in Universities. B-HERT NEWS*, 18, 1-5.
- Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Διαθέσιμη στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/
- Kaplan, L., Owings, W. (2013). *Culture Re-Boot. Reinventing School Culture to Improve Student Outcomes*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. Διαθέσιμο στο: <http://www.sagepub.com/upm-data/55136> Kaplan Excerpt.pdf
- Olesen, M. (2008). New Problems and Solutions in Basic University Teaching. *Forum on Public Policy*, 1-22. Στο: <http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html>
- Patrick, W.J., & Stanley, E.C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education*, 39(1), 19-41.
- Ryan, Y., Fraser, K., & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: Academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed), *Education development and leadership in higher education: Developing an effective institutional strategy* (pp182-197). London: RoutledgeFalmer.
- Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching*. Kansas City: Andrews McMell.
- Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32. www.oyp.com.tr
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching: Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55(4), 447-459.
- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1&2), 80-92.
- Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (2014), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2013-14*, Ιούλιος 2014. Στο: <http://www.hqaa.gr>
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Στο: <http://www.educircle.gr>.
- Δέδε, Ι. (2012). Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρακτικά Συνεδρίου *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ. Β' Τόμος, σ. 236-250.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο COM(12) 669 final: Στο: <http://www.europarl.europa.eu/>

- Ζωντανός, Κ. (2011). *Έκθεση «Καλών Πρακτικών στην Διασφάλιση Ποιότητας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας»*. Στο πλαίσιο της ΠΡΑΞΗΣ: «ΜΟ.ΔΙ.Π» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας», ΥΠΟΕΡΓΟ: «ΜΟΔΙΠ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ». ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) 2007-2013. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2014). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2014. Η Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος Β: Το Εθνικό Πλαίσιο Αναφοράς (2002-2012)*. Αθήνα.
- Παντάνο-Ρόκου, Μ. Φ., & Σακελλαρίδης, Ο. (2001). Διδακτικά μοντέλα για χρήση στην Πανεπιστημιακή διδασκαλία από απόσταση σε προσαρμοσμένο υπερμεσικό περιβάλλον. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα.
- Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Ι. (2006). Βελτίωση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή Πανεπιστημίου. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, 56 (4), 58-82. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ρώσσιου, Ε. (2010). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση Εικονικών Τάξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής- ΠαΜακ.
- Τραχανάς, Σ. (2013): *Πότε θα μας απασχολήσει η ουσία στην πανεπιστημιακή διδασκαλία;* <http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf>
- Φυριπής, Ε. (2006). Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των φοιτητών του το ελληνικό πανεπιστήμιο; Στα: *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Χρίστου, Κ. (2014). Οι προκλήσεις για το δημόσιο πανεπιστήμιο. Ομιλία στην ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ με θέμα *Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή*, 17 Σεπτεμβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου.