

## Σκοπός

Ο παρόν συλλογικός τόμος δημιουργήθηκε από την ομάδα έργου που ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού μάθησης στο πλαίσιο υλοποίησης του Υποέργου 1 «Εκπαίδευση διδακτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τεχνολογίες εκπαίδευσης και θέματα διδασκαλίας/διδακτικής», της Πράξης «Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης Πανεπιστημίου Κρήτης», με κωδικό ΟΠΣ 5165193 από τον ειδικό λογαριασμό κονδυλίων έρευνας με απώτερο σκοπό:

- A. την καλύτερη οργάνωση του ΚΕΔΙΜΑ ΤοΤ, προκειμένου να λειτουργεί συμβάλλοντας στην ισόρροπη και απρόσκοπτη ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού,
- B. την ανάπτυξη επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού μάθησης και διαδικτυακού προγράμματος ανοικτής πρόσβασης (ΜΟΟC) που απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Κρήτης και όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, προάγοντας τεκμηριωμένη έρευνα στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με την πανεπιστημιακή αγωγή και τη διδακτική μεθοδολογία. Επιπλέον, αναδεικνύει τις καλές πρακτικές φοιτητοκεντρικής μάθησης, τη συμπερίληψη, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχέδιο μαθήματος, την ψηφιακή ετοιμότητα και την ψηφιακή ισότητα, μέσα από αναστοχασμό και συναφείς μαθησιοκεντρικές δράσεις.



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



## Εισαγωγή

Ο όρος «μέθοδος διδασκαλίας» είναι δύσκολο να οριστεί, γιατί κάθε ορισμός του αντανακλά διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στις γενικές αρχές (παιδαγωγικές, ηθικές, πολιτικές, κοινωνικές) και στρατηγικές που ακολουθούνται σε μια διδασκαλία. Επιλέγεται κυρίως από τον/την διδάσκοντα/-ουσα, προκειμένου να διευκολύνει ή να ενισχύσει τη μάθηση του/της εκπαιδευομένου/-ης. Η επιλογή, όμως, της κατάλληλης κάθε φορά διδακτικής μεθόδου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι ρητές ή/και άρρητες αντιλήψεις του/της διδάσκοντος/-ουσας, οι εκπαιδευτικές αξίες που ενστερνίζεται, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της τάξης, το αντικείμενο που διδάσκεται είναι μόνο μερικοί από αυτούς. Οι διδακτικές μέθοδοι καθορίζουν και τις στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες, αν και αντιπροσωπεύουν δομημένες διδακτικές παρεμβάσεις σε μια ακολουθία αρχών, μπορούν να αντανακλούν πολλαπλές μεθόδους (Wiggins & McTighe, 2006).

Είναι περίπου αυτονόητο ότι όσο περισσότερες διδακτικές μεθόδους γνωρίζει ένας/μία διδάσκων/-ουσα τόσο πιθανότερο είναι να απομακρυνθεί κάποια στιγμή από την αναπαραγωγή διδακτικών προτύπων του παρελθόντος που στηρίζονται στη διάλεξη και μία σχετική ομοιομορφία στη διδασκαλία, και να δοκιμάσει κάτι καινούργιο. Αυτή η μετάβαση, βέβαια, δεν είναι καθόλου εύκολη, για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, επειδή τα πρότυπα αυτά είναι βαθιά ριζωμένα στην παράδοση της διδασκαλίας (και ακόμα περισσότερο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας) και, δεύτερον, γιατί κάθε διδάσκων/-ουσα αλλάζει πολύ δύσκολα τη διδακτική πρακτική του/της, όπως και κάθε άλλη συνήθειά του/της (Oreg, 2003; Smollan, 2011; Yilmaz & Kiliçoğlu, 2013). Ειδικά στην Πανεπιστημιακή Αγωγή συχνά επιδρούν άλλοι δύο σημαντικοί παράγοντες που ανακόπτουν προσπάθειες ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Ο πρώτος είναι η παραδοχή ότι όποιος/-α γνωρίζει πολύ καλά ένα γνωστικό αντικείμενο (όπως βεβαίως συμβαίνει με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους) ξέρει και τον τρόπο για να το διδάσκει. Ο δεύτερος είναι η εστίαση του πανεπιστημίου στην έρευνα, και όχι στη διδασκαλία, σε όλες τις εξελίξεις των διδασκόντων/-ουσών. Οι δύο αυτοί παράγοντες είναι πιθανόν να αποτελούν τους λόγους για τους οποίους η διεθνής βιβλιογραφία και συζήτηση για την Πανεπιστημιακή Αγωγή και τη διδακτική μεθοδολογία είναι σχετικά περιορισμένες, συγκριτικά με τις ανάλογες της σχολικής εκπαίδευσης που είναι ιδιαίτερα πλούσιες.

Ο συλλογικός αυτός τόμος έρχεται να καλύψει το κενό, όπως περιγράφηκε πιο πάνω, στην ελληνική βιβλιογραφία. Στοχεύει, κυρίως, να ξεκινήσει μια συζήτηση και έναν προβληματισμό σχετικό με τη διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς/-ές και τους ερευνητές/-τριες της εκπαίδευσης. Πιθανόν στο μέλλον αυτή η συζήτηση να επιφέρει και πε-

ρισσότερες δοκιμές νέων διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία, στην ίδια, δηλαδή, τη διδακτική πράξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ίσως και συνειδητοποίηση από κάποιους/-ες διδάσκοντες/-ουσες των συχνά άρρητων αντιλήψεων που επηρεάζουν ή/και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία. Τέτοιες διαδικασίες είναι πάντα μακροπρόθεσμες και επίπονες για τους συμμετέχοντες/-ουσες, αλλά πάντα φέρουν — έστω και μικρές—αλλαγές που σταδιακά μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος και κύρια προοπτική του παρόντος τόμου είναι να παρέχει δομημένες και συστηματικές ευκαιρίες για αναστοχαστική εκπαίδευση με σκοπό την αυτόνομη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ.

Επειδή, μάλιστα, οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές στις οποίες προσβλέπει ο συλλογικός αυτός τόμος επέρχονται ιδιαίτερα δύσκολα, μέσα από συμμετοχικές, συλλογικές και αναστοχαστικές διαδικασίες (και όχι μέσα από την ανάγνωση ενός βιβλίου), προσπαθήσαμε να δώσουμε στο βιβλίο αυτό πιο άμεσο χαρακτήρα. Για τον λόγο αυτό, έχουμε δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση και στον σχολιασμό πολλών παραδειγμάτων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών και εκπαιδευτικών προτάσεων που περιλαμβάνουν μια ιεραρχία εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Θεωρήσαμε ότι αξίζει, πέρα από κάποιους θεωρητικούς προσανατολισμούς που παρουσιάζουμε, κυρίως να συζητήσουμε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί στον πανεπιστημιακό χώρο. Με δύο λόγια, θα λέγαμε ότι προσπαθήσαμε να δώσουμε τέτοια μορφή στον συλλογικό αυτό τόμο, ώστε να καλύψει τον βασικό σκοπό του: να αναπτύξει τη συζήτηση των ιδιαίτερων προκλήσεων που αντιμετωπίζει σήμερα η Πανεπιστημιακή Αγωγή και να καλλιεργήσει αναστοχαστική κουλτούρα σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ώστε να υποστηριχθεί η μετακίνηση προς μια διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη της τη διαφοροποίηση των εκπαιδευομένων (εδώ φοιτητές/-τριες) (Tomlinson 2001).

Η μορφή αυτή του συλλογικού τόμου υπαγορεύτηκε όχι μόνο από τον κύριο στόχο του, αλλά και από τον τρόπο θέωρησης των κύριων αναγνωστών του, των διδασκόντων/-ουσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διδάσκοντες/-ουσες του πανεπιστημίου αντιμετωπίζονται όχι ως άνθρωποι που ακολουθούν μη λειτουργικές διδακτικές πρακτικές από συνήθεια ή λόγω παράδοσης, αλλά ως επαγγελματίες που προβληματίζονται και αγωνιούν για τα προβλήματα της διδασκαλίας, αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και πειραματίζονται με διάφορους τρόπους, με στόχο να τη βελτιώσουν. Με άλλα λόγια, προσεγγίζονται ως δυναμικά υποκείμενα που ήδη έχουν, μέσα από την πρακτική τους, αξιόλογη γνώση και εμπειρία σχετική με τη διδασκαλία και προσπαθούν να την επεξεργαστούν και να την εμπλουτίσουν.

Για τις διδακτικές προτάσεις μας, και γενικά τη συζήτησή μας αυτήν, αλλά και οποιονδήποτε σχολιασμό μας έχουμε στηριχθεί σε θεωρίες μάθησης κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις της μάθησης, όπως και σε γνωστικές θεωρίες (cognitive theories), όπως αυτές έχουν καθιερωθεί

σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Θεωρούμε χρήσιμο, στο σημείο αυτό, να πούμε δύο λόγια για τις θεωρίες αυτές.

Βασική θέση του κοινωνικού εποικοδομισμού αποτελεί η αρχή, ότι η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και, επομένως, η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω δηλαδή διαλόγου, αντιπαράθεσης, επιχειρηματολογίας ή/και συμφωνίας (σύνθεσης). Η οικοδόμηση της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους (φοιτητές/-τριες) είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ερμηνείας και κατανόησης (Vygotsky, 1978).

Στο πλαίσιο αυτό, στην εκπαίδευση, δεν μπορούμε να αγνοούμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (για παράδειγμα, μέσω ομαδικών εργασιών, διαμοιρασμού εμπειριών, διαλόγου κ.ά) με στόχο τη μάθηση, ώστε να οικοδομούν νοήματα μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους εκπαιδευτές τους και τους ομολόγους τους, αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2023). Διδακτικές μέθοδοι όπως η συλλογική μελέτη περίπτωσης, τα ερευνητικά πρότζεκτ, η ομαδική επίλυση προβλήματος, ο καταγισμός ιδεών, η καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μάθηση εφαρμόζουν τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (Kelly, 2012; Adams, 2006).

Αντίστοιχα, για τις γνωστικές θεωρίες η μάθηση δεν είναι διαδικασία και αποτέλεσμα εξάρτησης (σχέσης αιτίου-αποτελέσματος, ερεθίσματος-αντίδρασης), όπως στον συμπεριφορισμό, αλλά αποτέλεσμα ενεργού επεξεργασίας πληροφοριών, με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερεθίσμα) και στις αντιδράσεις του ατόμου. Με άλλα λόγια, οι θεωρήσεις της μάθησης υπογραμμίζουν τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων της στην αναζήτηση, στη διαμόρφωση και στην τροποποίηση της γνώσης. Η γνώση μάλιστα, θεωρείται αποτέλεσμα ενεργού αντιπαράθεσης του υποκειμένου με την εμπειρία, μέσω της οποίας το άτομο, με δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, την οικοδομεί. Η μάθηση, υπό το πρίσμα αυτό, συνίσταται στην τροποποίηση γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν (Schunk, 2012; Foulin & Mouchon, 2002). Σε έναν μαθησιακό χώρο (αμφιθέατρο, εργαστήριο, ψηφιακή τάξη) οι γνωστικές προσεγγίσεις προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου εξελίσσονται διαδραστικές νοητικές δραστηριότητες με σκοπό τη διέγερση της ικανότητας σκέψης των φοιτητών/-τριών. Για παράδειγμα, όταν οι φοιτητές/-τριες ακούν ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, αυτό τους διδάσκει να κινηθούν πιο μακριά από τις τρέχουσες γνώσεις τους για να βρουν λύσεις. Στο πλαίσιο αυτό, δηλαδή, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη σκέψη. Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης βασίζονται στην ιδέα ότι η απόκτηση γνώσεων συμβαίνει όταν οι εκπαιδευόμενοι/-ες συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, όταν χρησιμοποιούν τις δικές τους δεξιότητες σκέψης και όχι όταν διδάσκονται γεγονότα και διαδικασίες. Γι' αυτό, εξάλλου, δίνουν έμφαση στην ενεργητική

μάθηση έναντι της παθητικής. Η ενεργητική μάθηση περιλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε εργασίες με νόημα που απαιτούν από αυτούς να εφαρμόσουν τις δικές τους δεξιότητες σκέψης. Η παθητική μάθηση, αντίθετα, εστιάζει στην απλή απομνημόνευση πληροφοριών.

Υπάρχει, όμως, και ένα ακόμα πλαίσιο αρχών που έχει επηρεάσει τις διδακτικές προτάσεις μας στον συλλογικό αυτό τόμο: είναι αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί οι φοιτητές/-τριες είναι ενήλικοι και ως τέτοιοι πρέπει να αντιμετωπίζονται στο μάθημα. Ο Κόκκος (2005), διενεργώντας μια συνθετική θεώρηση διαφόρων προσεγγίσεων στη μάθηση των ενηλίκων, κατέληξε σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι ενήλικες:

1. Συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις, έχοντας συγκεκριμένους στόχους που μπορεί να συνδέονται με επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματικές φιλοδοξίες, θέματα κύρους κ.ά.
2. Έχουν σημαντικές εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να αποτελούν αφετηρία για νέα μάθηση ή κάποιες φορές και τροχοπέδη, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, αντίληψης και ερμηνείας νέων ιδεών και καταστάσεων.
3. Έχουν μάθει τον τρόπο με τον οποίο τους αρέσει να μαθαίνουν καλύτερα, καθώς έχουν δοκιμαστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα, η απόφασή τους να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική δράση συχνά να συνεπάγεται και έναν προτιμώμενο τρόπο μάθησης.
4. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή, δηλαδή, επειδή ακριβώς έχουν εμπειρίες και γνώσεις, δεν επιθυμούν να παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά συχνά θέλουν να εκφράζουν τη γνώμη τους και, φυσικά, να ασκούν κριτική.
5. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση λόγω των συνθηκών ζωής τους, π.χ. αναγκάζονται να εργάζονται, της προσωπικότητας και της πρότερης βιογραφίας τους κ.ά.

Επιπλέον, η Λευθεριώτου (2012) υπογραμμίζει την τάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων προς αυτοκαθορισμό, επιδιώκοντας άλλες φορές τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, και άλλες φορές την καθοδήγηση, όταν νιώσουν την ανάγκη για υποστήριξη. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων συνδέονται άρρηκτα με την ικανοποίηση στόχων που και οι ίδιοι μπορεί να έχουν θέσει, επομένως, είναι στόχοι που έχουν νόημα για τη ζωή ή την εργασία τους και, προφανώς, χρειάζεται να έχουν και άμεση εφαρμογή (ΙΕΠ, χ.χ).

Γιατί επιλέξαμε τέτοιες θεωρήσεις μάθησης και παρουσιάζουμε τον διδακτικό μας προβληματισμό και τις προτάσεις μας μέσα από το πρίσμα τους; Επειδή είναι σύγχρονες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των σημερινών φοιτητών/-τριών, επειδή εστιάζουν στους παράγοντες που ευνοούν την οργάνωση μαθημάτων σε αυ-

θεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Herrington, 2005) που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαδο-συνεργατική μάθηση (Richardson, 2005; Stauffacher et al., 2006) και τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία (Barr & Tagg, 1995; Gibbs, 1995), στην οποία δίνουμε μεγάλη έμφαση σε αυτό τον συλλογικό τόμο. Άλλωστε, τα περισσότερα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, σε συνδυασμό με σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά με τα οποία εξοικειωθήκαμε από τον καιρό της πανδημίας και μετά, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία, ευκαιρίες που προάγουν άμεση, σύγχρονη και ασύγχρονη, συμπεριληπτική (Hockings, 2010; Katsamproxaki-Hodgetts, 2023) και πολυτροπική επικοινωνία (Kress & Van Leeuwen, 2001; Jaleniauskiene & Katsamproxaki-Hodgetts, 2023), κοινή επίλυση προβλημάτων, κοινή χρήση ψηφιακών πόρων, παιχνίδια ρόλων και συμμετοχή σε συνεργατικές κοινότητες μάθησης (Akella et al., 2021) και κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991).

Οι παραπάνω θεωρητικές επιλογές οδηγούν σε φοιτητο-κεντρικές και συμπεριληπτικές, διδακτικές προτάσεις που έχουν προοπτική τη βελτίωση του τρόπου που σχεδιάζουμε περιβάλλοντα μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία είναι επωφελή για όλον τον φοιτητικό πληθυσμό, χωρίς εξαιρέσεις.

Ο συλλογικός αυτός τόμος περιλαμβάνει δέκα κεφάλαια. Ξεκινά με το Κεφάλαιο «Η εξέλιξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα και διεθνώς» στο οποίο η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts προβαίνει σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης της Πανεπιστημιακής Αγωγής, όπως αυτή διαμορφώνεται τα τελευταία είκοσι χρόνια διεθνώς, στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Στην προσπάθειά της αυτή, στηρίζεται σε δύο άξονες: στη διεθνή βιβλιογραφία/αρθρογραφία και σε συνεντεύξεις που πήρε η ίδια από υπευθύνους Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.) σε χώρες της Ευρώπης. Με τη χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε καταξιωμένα στελέχη-υπευθύνους για την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής και με βάση την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε, οδηγείται σε ευρήματα που αφορούν σημεία σύγκλισης επιμορφωτικών προσεγγίσεων και πολιτικών στην Ευρώπη, όπως αυτές εξελίσσονται μέχρι σήμερα. Συζητά και αποτιμά κριτικά κρίσιμα ζητήματα για την Πανεπιστημιακή Αγωγή, όπως τα προγράμματα ηγεσίας, η έρευνα-δράση, η δημιουργία κοινότητων καλών πρακτικών μέσα από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης και τον αναστοχασμό και η ανάγκη συλλογικών δράσεων για τον προληπτικό σχεδιασμό πολιτικής. Η συγγραφέας αιτιολογεί τις αναδυόμενες προκλήσεις για την Πανεπιστημιακή Αγωγή και τις αναλύει, όπως και τις προτεραιότητες που θέτουν σήμερα ποικίλα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης σε χώρες της Ευρώπης, μετά από σύγκριση και με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Αθανασία Κοκολάκη εστιάζουν στη φοιτητο-κεντρική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφουν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίζεται, παραθέτουν παραδείγματα τεχνικών για την υλοποίησή της και αναλύουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις αυτής της προσέγγισης. Μετά από σύντομη βιβλιογραφική διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων/-ουσών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αναφορικά με



τη φοιτητο-κεντρική προσέγγιση, συζητούν όρους που συχνά συγχέονται με τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία και μάθηση, περιγράφουν αρκετά αδρά τα χαρακτηριστικά της φοιτητο-κεντρικής διδασκαλίας και τις θεωρητικές θεμελιώσεις της στον κονστρουκτιβισμό, και δείχνουν πόσο αναγκαίος είναι ο αναστοχασμός, ο σχετικός με τις στοχοθεσίες για τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία. Τέλος, παραθέτουν ενδεικτικές προτάσεις φοιτητο-κεντρικών στρατηγικών για μεγάλα ή μικρά αμφιθέατρα, όπου η διδασκαλία λαμβάνει χώρα είτε με φυσική παρουσία είτε εξ αποστάσεως.

Στο τρίο κεφάλαιο, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Αθανασία Κοκολάκη παρουσιάζουν πώς εξελίχθηκε η έννοια της συμπερίληψης, τις προκλήσεις εφαρμογής της και εξηγούν γιατί ταυτίστηκε με τη φοιτητο-κεντρική μάθηση παραθέτοντας πρόσφατες έρευνες που προτείνουν κατάλληλες προσεγγίσεις σχετικά με τη διδακτική πράξη στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο παρόν, η συμπερίληψη ορίζεται ως φοιτητο-κεντρική, παιδαγωγική προσέγγιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία κατατείνει σε προληπτικές και σκόπιμες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, σε στοχευμένο σχεδιασμό μαθήματος και προγράμματα σπουδών, και σε αξιολόγηση που προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη κατά τη διάρκεια προσεκτικά σχεδιασμένων μαθητο-κεντρικών ευκαιριών, που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των φοιτητών/-τριών, την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση και την αυτονομία τους (Katsamproxaki-Hodgetts, 2023).

Στο τέταρτο κεφάλαιο, η Μαρία Άννα Γαλανάκη περιγράφει πώς σε μία σύγχρονη προσπάθεια ανάπτυξης ή/και διαρκούς αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές προκλήσεις, να αντιμετωπίσουν εμπόδια και να αξιοποιήσουν νέες ευκαιρίες μετασχηματισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δίνεται έμφαση, για αυτόν τον σκοπό, στα βασικά συστατικά του προγράμματος σπουδών και στον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τα διάφορα στάδια σχεδιασμού της διδασκαλίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται προτάσεις αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, δομημένες βάσει ενός δυναμικού μοντέλου σχεδιασμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, η Ειρήνη Γάκη στοχάζεται κριτικά σχετικά με τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας, και πώς αυτή μπορεί να υιοθετηθεί από τους πανεπιστημιακούς δασκάλους στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, ώστε σταδιακά οι φοιτητές/-τριες να μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες γνώσης σε ερευνητές/-τριες. Αναλύοντας παράλληλα τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα, περιγράφει πώς μπορεί αυτή η διδακτική προσέγγιση να ενημερώνει τους/τις φοιτητές/-τριες για τις επιστημονικές μεθόδους, συμβάσεις και τις επιστημολογικές θεωρήσεις του γνωστικού αντικειμένου που θεραπεύεται κάθε φορά, αλλά και να ενημερώνει την ίδια τη διδακτική πράξη μέσω έρευνας δράσης (Katsarou, 2010).

Στο έκτο κεφάλαιο, η Ελένη Μποτζάκη και η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts περιγράφουν τους τύπους αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών εστιάζοντας κυρίως στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Παρουσιάζουν το αναθεωρημένο πλαίσιο εφαρμογής των μεθόδων αυτών στον πανεπιστημιακό χώρο, σύμφωνα με πρόσφατες βιβλιογραφικές

έρευνες. Παράλληλα, δίνουν απτά παραδείγματα ενδεικτικής πανεπιστημιακής διδακτικής πράξης που συνάδουν με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την Αξιολόγηση για Μάθηση (ΑγΜ), αναλύοντας τις προκλήσεις και τα πλεονεκτήματα τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο, η Ειρήνη Γάκη ανέπτυξε τα οφέλη της ψηφιακής ετοιμότητας σε φοιτητές/-τριες και διδάσκοντες/-ουσες, και αναφέρθηκε στις προκλήσεις που αντιμετώπισε η ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της εποχής του Covid 19. Παράλληλα, ανέδειξε το μέγεθος του προβλήματος της ψηφιακής ένδειας και, με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, κάνει προτάσεις για τρόπους μέσω των οποίων μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε. Αφού συνοψίζει τις βασικές παραδοχές τεχνολογικού σχεδιασμού ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύει εν συντομία τον κατάλληλο τρόπο επιλογής του περιεχομένου για ένα ψηφιακό μάθημα, καθώς και τις πέντε στρατηγικές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχή διδασκαλία και μάθηση του εκάστοτε περιεχομένου, μέσα σε ασύγχρονα και σύγχρονα περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης.

Στο Κεφάλαιο 8, η Μαρία Άννα Γαλανάκη εξηγεί γιατί η ψηφιακή ισότητα αποτελεί αναγνωρισμένο στόχο της ανώτατης εκπαίδευσης ως μία πολυεπίπεδη προσπάθεια που απαιτεί μικρές και μεγάλες αλλαγές στον τρόπο που οι διδάσκοντες/-ουσες σχεδιάζουν τη διδασκαλία ενόσω εξελίσσουν σταδιακά τις επαγγελματικές τις ψηφιακές τους δεξιότητες και εμβαθύνουν σε ζητήματα ψηφιακής διδακτικής και παιδαγωγικής. Αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα της προσπάθειας αυτής, περιγράφει τα στάδια ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των διδασκόντων/-ουσών και προτείνει έξυπνες πρακτικές για τη διασφάλιση της ψηφιακής προσβασιμότητας. Επιπλέον, προτείνει συγκεκριμένη Σχάρα ψηφιακών εργαλείων σχεδίασης διδακτικών προσεγγίσεων με εννέα διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και τρία επίπεδα διάδρασης.

Στο Κεφάλαιο 9, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Ελένη Μποτζάκη παρουσιάζουν μια προσέγγιση της Πανεπιστημιακής Αγωγής με τους φοιτητές/-τριες σε ρόλο ισότιμων εταίρων. Μέσα από την παρουσίαση αυτή, στοχάζονται κριτικά σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση στα πανεπιστήμια ως προς την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη διδασκαλία και στη μάθηση. Μετά την ανάλυση της αποτελεσματικότητας της σύναψης συμπράξεων μέσα από την προσέγγιση «φοιτητές/-τριες ως ισότιμοι εταίροι» και των παραγόντων που την επηρεάζουν, περιγράφουν απτές πρακτικές και αρχές αυτής της προσέγγισης και προτείνουν ένα δοκιμασμένο πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει την ανάπτυξη συμπράξεων μέσα από πέντε στάδια (Smith et al., 2021).

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές σχεδιασμού του ασύγχρονου, ανοιχτής πρόσβασης, επιμορφωτικού κύκλου (MOOC) που διαμορφώθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023. Το MOOC αυτό έχει ως σκοπό την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής και τη δημιουργία ενεργού κοινότητας μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στη χαρτογράφηση των διδακτικών πρακτικών και στην ανάλυση των σχετικών αναγκών του προσωπικού του Π.Κ. που είχε προηγηθεί. Μετά τη διαμόρφωση



του MOOC, ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή του από διδάσκοντες/-ουσες του Π.Κ., οι οποίοι λειτούργησαν ως αξιολογητές/-τριες. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής συλλέχθηκαν απαντήσεις και αξιολογικά σχόλια από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Μετά την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αυτών, προτείνονται σημεία που χρήζουν περαιτέρω ευθυγράμμισης και διερεύνησης, ώστε οι συμμετέχοντες/-ουσες στο MOOC να έχουν εντονότερη την αίσθηση του ανήκειν και ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή, αυτορρύθμιση και εξέλιξη.

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή εισαγωγή θα λέγαμε ότι ο συλλογικός αυτός τόμος φιλοδοξεί να προσφέρει προτάσεις, ιδέες και λύσεις σε όσους/-ες διδάσκοντες/-ουσες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι χρειάζεται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις και να ανανεώνουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών/-τριών τους σε φυσικά και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Σε όσους/-ες λαμβάνουν καθημερινά κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της τάξης τους σε ομάδες, θεωρούν σημαντική την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας για τη συγκρότηση νοήματος στο μάθημα, τους απασχολεί ο σχεδιασμός των κατάλληλων κάθε φορά διδακτικών δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση των προϊόντων και διαδικασιών μάθησης των φοιτητών/-τριών τους, στοχεύουν με τη διδασκαλία τους στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (όχι μόνο γνωστικών). Επιπλέον, το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε όλους/-ες όσοι/-ες νοιάζονται για τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των φοιτητών/-τριών στο μάθημα, επιδιώκουν τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας, και διαθέτουν ή/και θέλουν να καλλιεργήσουν περαιτέρω την ψηφιακή τους ετοιμότητα.

Τέλος, υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι το βιβλίο αυτό ενθαρρύνει τις πολλαπλές αναγνώσεις του και τροποποιήσεις ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δοκιμάζονται κάθε φορά όσα προτείνονται. Το γεγονός ότι δεν αφορά ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά αντλεί παραδείγματα από πληθώρα αντικειμένων θεωρούμε ότι επιβάλλει μια τέτοια δημιουργική ανάγνωση.

*Ηράκλειο και Ρέθυμνο, Ιούλιος 2023*

*Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts*

# Η εξέλιξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα και διεθνώς

Η Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά νέο ερευνητικό και γνωστικό πεδίο που έχει ηθικές, ανθρωπιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ο προβληματισμός γύρω από την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής δεν περιορίζεται στον ελληνικό χώρο, καθώς προηγείται εκτεταμένη πρωτογενής έρευνα στην Ευρώπη και διεθνώς που συμβάλει στην οριοθέτηση του πεδίου και στην αναγκαιότητα της περαιτέρω χαρτογράφησης της.

## 1.1 Η Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ευρώπη και διεθνώς

Η Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής (ΑΠΑ) ως θεωρητικής κατάρτισης, πρακτικής εκπαίδευσης και ερευνητικού πεδίου έχει καθιερωθεί σε αγγλόφωνες χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Αυστραλία. Ένα καλό παράδειγμα αυτού του μοντέλου ανάπτυξης βρίσκεται στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης (UTS, 2023) όπου οι άξονες που αναπτύσσονται αφορούν:

- Τη θεωρητική ανάπτυξη και κατάρτιση για τη διδασκαλία και μάθηση (π.χ. εβδομαδιαία σεμινάρια, συμμετοχή σε φόρουμ συζήτησης) μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης.
- Την αναγνωρισμένη θεωρητική πιστοποίηση και χορήγηση διπλώματος.
- Την πιστοποίηση με βάση την επαγγελματική εμπειρία (Teacher Portfolio).

- Την αναγνώριση της «διδασκτικής αριστείας» στις αποφάσεις πρόσληψης και προαγωγής.
- Την προώθηση της ιδέας του «ερευνητή εκπαιδευτικού» και υποστήριξή τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης αποτυπώνεται σε παραπάνω από 40 επιστημονικά περιοδικά με κριτές σύμφωνα με την κατάταξη Schimago (Καραλής, 2019). Στη Διεθνή Κοινοπραξία για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη (ICED) ανήκει και το περιοδικό International Journal for Academic Development (IJAD), το οποίο προάγει την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως.

Στην Ευρώπη οι πρωτοπόροι στο πεδίο της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής δραστηριοποιούνται κυρίως στη Σουηδία, στη Νορβηγία και στην Ολλανδία. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επιστημών (Pleschová et al., 2012) προσδιόρισε τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως εξής:

- Καθορισμός επαγγελματικών προτύπων για τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Μέτρηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
- Θεσμική στήριξη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο
- Αναγνώριση της «διδασκτικής αριστείας» στις αποφάσεις πρόσληψης και προαγωγής
- Προώθηση της ιδέας του «εκπαιδευτικού ερευνητή» και αναγνώριση της έρευνας για τη διδασκαλία ως ερευνητική δραστηριότητα
- Ουσιαστική χρηματοδότηση για την εκπαιδευτική ανάπτυξη
- Καθιέρωση ευρωπαϊκού φόρουμ για την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε διασυνοριακό επίπεδο με σκοπό την παροχή πόρων και της υπάρχουσας επιστημονικής γνώσης στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Αγωγής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη «Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» προωθεί τη φοιτητο-κεντρική μάθηση και τη δημιουργία πλαισίου προσόντων και προτύπων (ESG, 2015), το οποίο όμως έχει δημιουργηθεί σε ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία. Χώρες όπως η Σουηδία, η Νορβηγία, και σε μεγάλο βαθμό η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία και η Γερμανία βασίζονται στη λογική της αναγνώρισης προσόντων με ορίζοντα τη «διδασκτική αριστεία» και την αναγνωρισμένη (και κυρίως υποχρεωτική) κατάρτιση (Trowler & Bamber, 2005) η οποία παράλληλα υιοθετεί αρκετά στοιχεία ακαδημαϊκής ανάπτυξης όπως τη συλλογική αναστοχαστική και συμμετοχική μάθηση. Στη Γερμανία δίνεται συχνά έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, προτεραιότητα φαίνεται να είναι η ευθυγράμμιση μεταξύ προσωπικών στόχων των

επιμορφούμενων και επιβεβλημένης αναπτυξιακής εκπαιδευτικής ατζέντας (Penuel et al., 2007). Σε χώρες όπως η Πορτογαλία δεν υπάρχουν ακόμη κεντρικές πολιτικές για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής μετά τη Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999) και την αναμόρφωση που ακολούθησε (Huet, 2012). Στη Σλοβακία και στην Ουγγαρία, υπάρχουν οι σχετικές πολιτικές αλλά χωρίς την απαραίτητη χρηματοδότηση, ενώ στην Ιταλία, λόγω των πολιτικών πιέσεων και της επικείμενης χρηματοδότησης (Lotti & Lamprugnani, 2020) δημιουργήθηκαν περίπου 40 Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης την τελευταία πενταετία.

## 1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής

Η σημασία του περιεχόμενου στην πλαισίωση του ακαδημαϊκού έργου και η εστίαση σε θεσμικά επιβεβλημένες προτεραιότητες (Blackwell & Blackmore, 2003) έχουν οδηγήσει σε πιο εκλεπτυσμένες αντιλήψεις για την οριοθέτηση της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Η θεώρηση της Πανεπιστημιακής αγωγής επιτρέπει την ανάλυση και προσέγγισή της μέσα από τα ακόλουθα τρία πρίσματα:

- α) το πρίσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) με έμφαση και στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (π.χ. διδακτική Ιστορίας, αν πρόκειται π.χ. για καθηγήτρια ιστορίας),
- β) το πρίσμα της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (academic development) με επίκεντρο την εκπαιδευτική ανάπτυξη και καθιέρωση κοινοτήτων ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών και
- γ) το πρίσμα της κατάρτισης (training) μέσα από συνήθως υποχρεωτικούς επιμορφωτικούς κύκλους (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Παραδοσιακά, τα προγράμματα κατάρτισης βασίζονταν στη λογική να θεραπεύσουν ελλειμματικές συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας (Kennedy, 2006) όπου οι επιμορφωτές/-τριες κατέχουν την εξειδικευμένη γνώση που έχουν ανάγκη οι επιμορφούμενοι/-ες. Ωστόσο, η πληθώρα των γνωστικών πεδίων και οι ειδικές διδακτικές που τις συνοδεύουν είχαν ως αποτέλεσμα οι θεωρητικοί αναλυτές της Πανεπιστημιακής Αγωγής να αμφισβητούν την αποκλειστική παροχή επιμόρφωσης με βάση την κατάρτιση μόνο ως επωφελή (Chism, Holley & Harris, 2012).

Τα τρία παραπάνω θεωρητικά πρίσματα έχουν επικαλύψεις και έχουν εξελιχθεί, ώστε να επιτρέπουν τον συνδυασμό διαδικασιών που συνάδουν με αυτά (Chism, Holley & Harris, 2012). Οι Blackwell & Blackmore (2003) προτείνουν τη συνειδητή εστίαση στην «ακαδημαϊκή ανάπτυξη» ως πρακτική που μπορεί να αλλάξει ριζικά τις προοπτικές της επαγγελματικής μάθησης. Επίσης, προτείνουν τη μετακίνηση από την εξέταση της μάθησης ως ατομικής υπόθεσης, στη θεώρηση της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας