



Ημερίδα Ενημέρωσης Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης Πανεπιστημίου Μακεδονίας

7 Σεπτεμβρίου 2022

"Οι παιδαγωγικές δεξιότητες των πανεπιστημιακών
δασκάλων και πως αξιολογούνται"

Πέτρος Γουγουλάκης
Stockholm University
Department of Education

1

*

Η εκλογή σε θέση μέλους ΔΕΠ όλων των βαθμίδων κρίνεται κυρίως με βάση την αξιολόγηση του εν γένει ερευνητικού ή επιστημονικού έργου του υποψηφίου. Προβλέπεται βέβαια να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση η διδακτική εμπειρία και η παιδαγωγική ικανότητα του υποψηφίου καθώς και το ακαδημαϊκό του ήθος. Στο εξής θα χρησιμοποιώ τον όρο *παιδαγωγική / διδακτική επιδεξιότητα* ή *επάρκεια* και ελπίζω να γίνει κατανοητό σε τι ακριβώς αναφέρομαι.

παιδαγωγική / διδακτική επιδεξιότητα ή επάρκεια

επιδεξιότητα: η ικανότητα κάποιου να ασκεί ορισμένη δραστηριότητα όπως πρέπει και με κατάλληλους, ακριβείς, σωστούς χειρισμούς. ANT αδεξιότητα: *Χειρίζεται το σπαθί με μεγάλη ~. Το επάγγελμα του χειρουργού απαιτεί εξαιρετική ~ στα χέρια ενώ του ποδοσφαιριστή στα πόδια. || (επέκτ.) για πνευματική ικανότητα: Διεξήγαγε τις διαπραγματεύσεις με μεγάλη ~.*

επάρκεια: ANT ανεπάρκεια. α. ύπαρξη της αναγκαίας ποσότητας από κτ.: *~ τροφίμων / νερού / πυρομαχικών. Στην αγορά εξασφαλίστηκε ~ κρεάτων ενόψει του Πάσχα.* β. (για πρόσ.) ύπαρξη των αναγκαίων δυνατοτήτων ή ικανοτήτων για κτ.: *Αμφισβητείται η επάρκειά του για τα καθήκοντα του διευθυντή. || τα τυπικά ή νόμιμα προσόντα που χρειάζονται σε ένα ορισμένο επάγγελμα: Ζητείται καθηγητής με ~ για να διδάξει σε φροντιστήριο.*

[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]

2

* [Στο παρόν κείμενο συμπεριλαμβάνεται η ομιλία και οι διαφάνειες που προβλήθηκαν στη διάρκεια της παρουσίασης]

Για την αξιολόγηση του ερευνητικού και επιστημονικού έργου έχουν θεσμοθετηθεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα κοινώς αποδεκτοί κανόνες, οι οποίοι τηρούνται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διαδικασία εκλογής και εξέλιξης μελών ΔΕΠ. Δεν ισχύει όμως το ίδιο όταν πρόκειται για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής επιδεξιότητας για την οποία δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν υφίσταται συναίνεση γύρω από το **τι εννοούμε** με παιδαγωγική επιδεξιότητα, **πως τεκμηριώνεται** και, τελικά, με **ποια κριτήρια αξιολογείται**.

Προσπάθεια ορισμού και οριοθέτησης της παιδαγωγικής επιδεξιότητας

Ας ρίξουμε μια ματιά στο τι προβλέπεται στην Ελλάδα και τη Σουηδία για την παιδαγωγική επιδεξιότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ξεκινώ από την Ελλάδα και στο τι προβλέπει ο νέος Νόμο Πλαίσιο σχετικά με τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές/διδακτικές ικανότητες των διδασκόντων.

A. «Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας...»

NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 3 §3

Τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή:

α) να προσφέρουν υψηλής ποιότητας ανώτατη εκπαίδευση, δίχως διακρίσεις και αποκλεισμούς, **να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας, (...)**

γ) να εφαρμόζουν **σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας** με έμφαση στη διεπιστημονικότητα και την καινοτόμο έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια, **περιλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας,**

δ) **να αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των φοιτητών με κριτική σκέψη, (...)**

η) **να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών,** ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτισμική επάρκεια και υπευθυνότητα, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ειρήνης και της ισότητας (...)

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 3 §5

Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα Α.Ε.Ι. οργανώνονται και λειτουργούν με κανόνες και πρακτικές που διασφαλίζουν την τήρηση και προάσπιση ιδίως των αρχών:

- α) της **ελευθερίας στην έρευνα και τη διδασκαλία**,
- β) της ερευνητικής και επιστημονικής δεοντολογίας,
- γ) της **ποιότητας της εκπαίδευσης** και των υπηρεσιών τους,
(...)
- ε) της διαφάνειας και λογοδοσίας του συνόλου των δραστηριοτήτων τους,
(...)
- ζ) της **αξιοκρατίας στην επιλογή και εξέλιξη** του προσωπικού τους
(...)

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

4

NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 64

Διδακτικό έργο

1. Ως διδακτικό έργο νοείται:

- α) η **αυτοδύναμη διδασκαλία** μαθημάτων, υποχρεωτικών και επιλογής,
- β) η διεξαγωγή εργαστηρίων και εργαστηριακών ασκήσεων,
- γ) το κλινικό έργο για τη διδασκαλία φοιτητών και η διεξαγωγή κλινικών ασκήσεων,
- δ) η **εποπτεία και ο συντονισμός των φοιτητών** κατά τη διενέργεια πρακτικής άσκησης,
- ε) η **επίβλεψη εργασιών** ή διπλωματικών εργασιών και
στ) η **οργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων και συνεδρίων ή η οργάνωση και ο συντονισμός άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων** που αποσκοπούν στην εμπέδωση και εμπέδωση σε υψηλό επίπεδο γνώσεων των φοιτητών σε επιστημονικές περιοχές του γνωστικού αντικείμενου του προγράμματος σπουδών.

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

5

NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 99

Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας

1. Σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) δύναται με απόφαση της Συγκλήτου να ιδρύεται και να λειτουργεί ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου οδηγεί στη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας.

(...)

5. α) Η έναρξη λειτουργίας του προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται κατόπιν προηγούμενης πιστοποίησης του προγράμματος από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.) και σύμφωνης γνώμης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

(...)

ββ) την καταλληλότητα και τη συνάφεια των μαθημάτων, τα οποία καλύπτουν θεματικές ενότητες σχετικές με την παιδαγωγική και ψυχοπαιδαγωγική, τη διδασκαλία και μάθηση, τη διδακτική και πρακτική άσκηση, καθώς και τη συνάφεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος με τις ανάγκες διδασκαλίας των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης,

βγ) τα ειδικά επιστημονικά προσόντα των διδασκόντων του προγράμματος και τη συνάφειά τους με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος,

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 129

Κέντρο υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης

- Με απόφαση της Συγκλήτου συνιστάται σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) Κέντρο υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης με αποστολή την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, ενδυνάμωσης και συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, καθώς και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Με όμοια απόφαση εγκρίνεται ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Κέντρου.

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

7

N.4009-2011 ΑΕΙ

Άρθρο 51 - Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας

Με τον Οργανισμό κάθε ιδρύματος προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία ενιαίου ή αυτοτελούς ανά σχολή γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας, ιδίως για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, καθορίζονται οι αρμοδιότητές του και ρυθμίζονται τα θέματα λειτουργίας του.



NΟΜΟΣ 4957/2022

Άρθρο 143

Προϋποθέσεις εκλογής και εξέλιξης μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού

3. Η κρίση για εκλογή ή εξέλιξη μέλους Δ.Ε.Π. βασίζεται στο **συνολικό διδακτικό και ερευνητικό έργο του κρινόμενου, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης της διδακτικής του ικανότητας**, στη συνολική του επιστημονική και ερευνητική δραστηριότητα, (...) Επίσης συνεκτιμάται το επιστημονικό ήθος του υποψηφίου ως ουσιώδες στοιχείο για τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

ΝΟΜΟΣ 4957/2022
Άρθρο 143

6. Ως προϋποθέσεις και προσόντα για την εκλογή σε θέση μέλους Δ.Ε.Π. ορίζονται:

α) Για την εκλογή στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή:

αβ) **κατ' ελάχιστον τρία (3) έτη εμπειρίας, μετά την απόκτηση του διδακτορικού διπλώματος, αυτοδύναμου διδακτικού έργου** σε φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή αλλοδαπής σε σχετικό πεδίο με το γνωστικό αντικείμενο της θέσης ή ερευνητικού έργου σε αναγνωρισμένα ερευνητικά κέντρα της ημεδαπής ή αλλοδαπής ή ερευνητική και εν γένει επιστημονική επαγγελματική απασχόληση σε σχετικό επιστημονικό πεδίο με το γνωστικό αντικείμενο της προς πλήρωση θέσης ή συνδυασμός των παραπάνω, που αθροίζουν κατ' ελάχιστον σε τρία (3) έτη εμπειρίας, μετά την απόκτηση του διδακτορικού διπλώματος,

(ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022)

10



11

B. Σουηδία

Η παιδαγωγική επιδεξιότητα έχει αναγνωριστεί ως μία από τις βασικές ικανότητες του διδακτικού προσωπικού στα σουηδικά πανεπιστήμια από τα τέλη του 19ου αιώνα (Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001)¹. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εισήχθη στο Διάταγμα για την Ανώτατη Εκπαίδευση (SFS, 1993:100)² η διατύπωση ότι η αξιολόγηση της παιδαγωγικής επάρκειας θα πρέπει να χαιρεί ίδιας προσοχής όπως και η αξιολόγηση της επιστημονικής επάρκειας.

¹ Rovio-Johansson, A. & Tingbjörn, G. (2001). *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Högskoleverket, Rapport 2001: 18R

² SFS, 1993:100. *Högskoleförordning* [Higher Education Ordinance], https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

Έκτοτε, τα αιτήματα για παιδαγωγική κατάρτιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αναδειχθεί με όλο και μεγαλύτερη ένταση από συλλογικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η Σουηδική Ομοσπονδία Φοιτητικών Ενώσεων, η Σουηδική Ένωση Καθηγητών Πανεπιστημίων, η Σουηδική Ένωση Πανεπιστημίων και Κολλεγίων, και το Σουηδικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης (Swednet: Swedish Educational Development Network).

Από την 1 Ιανουαρίου του 2011 επαφίεται στην αρμοδιότητα του κάθε ιδρύματος να καθορίσει τις επιμέρους απαιτήσεις σχετικά με την επιμόρφωση/κατάρτιση/εκπαίδευση των μελών ΔΕΠ στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Όμως, χάριν επίτευξης εθνικής συναίνεσης, η Σουηδική Ένωση Πανεπιστημίων και Κολλεγίων (SFHF) εξέδωσε ήδη το 2005 εθνική σύσταση σύμφωνα με την οποία προτείνεται σε όλα τα ιδρύματα να προσφέρουν εκπαίδευση 10 εβδομάδων στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (SUHF, 2005). Να σημειωθεί ότι οι πρώτες συστάσεις της SUHF (Σουηδική Ένωση Πανεπιστημίων και Κολλεγίων) του 2005 αποτέλεσαν το μοναδικό εθνικό πλαίσιο για εκπαίδευση των καθηγητών/διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κινητικότητα των πανεπιστημιακών, προωθώντας ταυτόχρονα και την εθνική συναίνεση γύρω από τις βασικές απαιτήσεις για τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σουηδία. Η αναθεώρηση των συστάσεων θεωρήθηκε επιβεβλημένη, λόγω των ραγδαίων αλλαγών, ώστε να αντανακλούν τις τρέχουσες ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς/διδακτικούς στόχους των διαφόρων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (SUHF, 2016)³.

Ενδεικτικά παρατίθεται ένα απόσπασμα από τον εσωτερικό κανονισμό του Πολυτεχνείου Chalmers του Göteborg όπου γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική επιδεξιότητα και στο πως πρέπει να κρίνεται (Chalmers, 2011)⁴:

" 4.2 Παιδαγωγικά προσόντα

Οι παιδαγωγικές δεξιότητες αναφέρονται στη διδασκαλία (σχεδιασμός, οργάνωση, διεξαγωγή/υλοποίηση, εξέταση και συνεχής ανάπτυξη μαθημάτων και υλικού) σε όλα τα επίπεδα. Περιλαμβάνει επίσης την επίβλεψη φοιτητικών εργασιών, καθώς και την επίβλεψη μεταπτυχιακών φοιτητών. Τα προσόντα του διδάσκοντα που αξιολογούνται είναι:

- Αποδεδειγμένα καλές διδακτικές δεξιότητες και ικανότητα συμβολής στη μάθηση των φοιτητών μέσω του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της υλοποίησης και της αξιολόγησης (εξετάσεις) της εκπαίδευσης.
- Αποδεδειγμένη αναστοχαστική και κριτική προσέγγιση στην ανάπτυξη, παρατήρηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, της μάθησης και της παιδαγωγικής ανάπτυξης.
- Αποδεδειγμένη ενσωμάτωση των γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο (έρευνα, αποδεδειγμένη εμπειρία) με τις γνώσεις σχετικά με τη μάθηση των φοιτητών, στη βάση των επιστημών της αγωγής και/ή της διδακτικής έρευνας στο γνωστικό αντικείμενο.
- Συμβολή και συμμετοχή σε συζητήσεις για θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ενδιαφερόμενους εντός και εκτός του πανεπιστημίου.

Τα παιδαγωγικά προσόντα θα πρέπει να τεκμηριώνονται σε ένα παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο το οποίο ενημερώνεται διαρκώς με εμπειρίες, προβληματισμούς και ολοκληρωμένες διδασκαλίες μαθημάτων."



12

³ SUHF (2016). *Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande, REK 2016:1*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund.

⁴ Chalmers (2021). *Chalmers tekniska högskolas arbetsordning för undervisande och forskande personal, C 2021-0613*. Beslutat av styrelsen 2021-12-14, σελ. 9.

Ανάλογες προδιαγραφές με παρόμοιες διατυπώσεις για την παιδαγωγική επιδεξιότητα εντοπίζονται σε όλους σχεδόν τους εσωτερικούς κανονισμούς των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Σουηδίας, ακολουθώντας κατά κανόνα τις συστάσεις της SUHF. Ανεξάρτητα από το αν η εκπαίδευση στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, που πληροί τις προϋποθέσεις που ισχύουν, παρέχεται με τη μορφή μαθημάτων με πιστωτικές μονάδες ή με τη μορφή σεμιναρίων κατάρτισης/επιμόρφωσης του προσωπικού, θα πρέπει να θεωρηθεί ως εκπαίδευση προχωρημένου επιπέδου (advanced level). Σκοπός της εκπαίδευσης στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική των 10 εβδομάδων είναι να στηρίξει τις βασικές διδακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για απασχόληση ως καθηγητής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η θεσμοθέτηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής κατέληξε στη Σουηδία στη διαμόρφωση ενός τυπικού προγράμματος εκπαίδευσης για τους πανεπιστημιακούς που σχεδιάζεται και προσφέρεται από τις μονάδες Πανεπ. Παιδαγωγικής που λειτουργούν σε κάθε ίδρυμα. Απώτερος στόχος του προγράμματος εκπαίδευσης στην Παν. Παιδαγωγική είναι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ως βάση για την επαγγελματική τους ενασχόληση και διδασκαλία στο γνωστικό τους αντικείμενο συμβάλλοντας στην εξέλιξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα μαθημάτων/σεμιναρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, οι συμμετέχοντες αναμένεται

Πρόγραμμα εκπαίδευσης Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (SUHF, 2016)

- να είναι σε θέση να συζητούν και να ανατοχάζονται για τη μάθηση των φοιτητών στο δικό τους γνωστικό αντικείμενο με βάση την σχετική με τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παιδαγωγική και διδακτική έρευνα
- να είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν το διδακτικό τους έργο, σε επιστημονική βάση, αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους
- να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη φυσικών και ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης προάγοντας τη συλλογική και ατομική μάθηση
- να αντιμετωπίζουν τους φοιτητές χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις και να έχουν γνώση του κανονιστικού πλαισίου και της υποστήριξης που πρέπει να παρέχεται στους φοιτητές με αναπηρίες (λειτουργικές δυσκολίες)
- να επιδεικνύουν μια αναστοχαστική προσέγγιση στη δική τους ακαδημαϊκή διδασκαλία, στη σχέση τους με τους φοιτητές και στις αξίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η δημοκρατία, διεθνοποίηση, ισότητα, ιστιμμία και βιωσιμότητα
- να είναι σε θέση να αξιοποιούν, να αναλύουν και να επικοινωνούν τις εμπειρίες τους και τις εμπειρίες των άλλων, καθώς και τα σχετικά ερευνητικά πορίσματα ως βάση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και του επαγγέλματός τους

Το προτεινόμενο πλαίσιο στόχων περιγράφει το ελάχιστο επίπεδο της παιδαγωγικής επιδεξιότητας. Ένα ζήτημα είναι αν η παιδαγωγική επιδεξιότητα επιτυγχάνεται μέσω παρακολούθησης μιας τυπικής εκπαίδευσης ή αν θα πρέπει η αξιολόγηση να δίνει περισσότερο έμφαση στην πραγματική παιδαγωγική ικανότητα (real competence) κάποιου άσχετα πως αυτή αποκτήθηκε.

Ένα άλλο μοντέλο που συνέβαλε στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου ορισμού της παιδαγωγικής επιδεξιότητας είναι το Scholarship of Teaching and Learning. Στη Σουηδία έχει μεταφραστεί ως akademisk lärarskap που στα ελληνικά θα αποδίδονταν με ακρίβεια ως *ακαδημαϊκό*

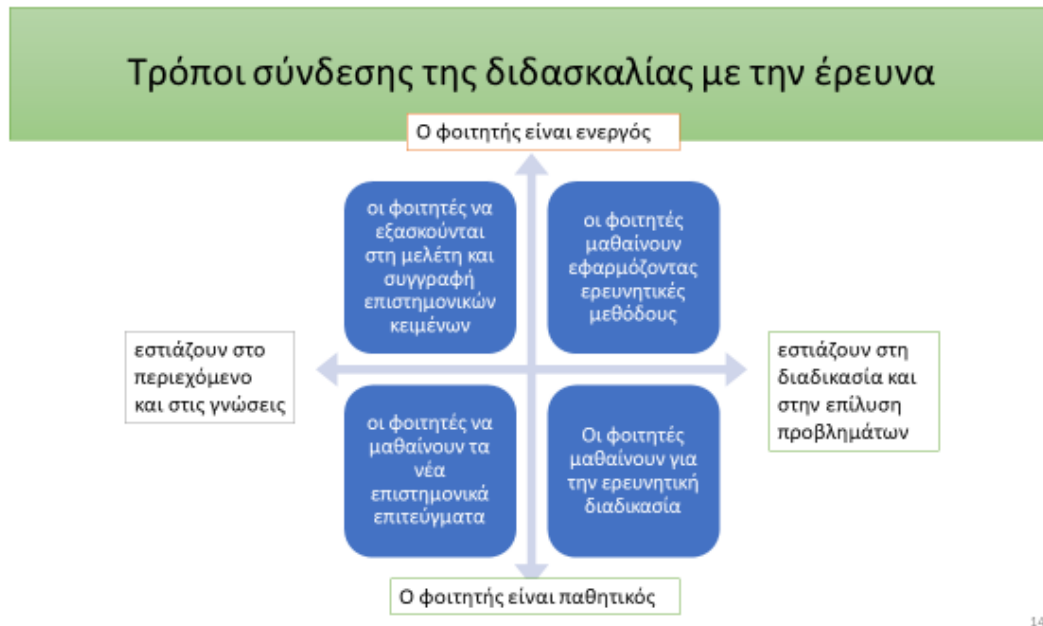
«δασκαλίκι»⁵. Ο ορισμός αναφέρεται στην επιστημονική στάση του πανεπιστημιακού δασκάλου στο διδακτικό του έργο και στη συμβολή του στην ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Το πως αυτό θα γίνει συνδέθηκε τα τελευταία χρόνια με την πρακτική της τεκμηρίωσης των παιδαγωγικών προσόντων, το αποκαλούμενο και ως παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο (teaching portfolio). Περισσότερα για το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο στη συνέχεια!

Η *επιστημονική στάση* του επαγγελματία ερευνητή υπονοεί ότι αυτός έχει έναν σκοπό με την έρευνά του, ότι προβαίνει σε συνειδητές επιλογές όταν σχεδιάζει και εκτελεί την έρευνά του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Επικοινωνεί και μοιράζεται τη γνώση του με τους συναδέλφους του, υπόκεινται σε κριτικό έλεγχο και, τέλος, την τεκμηριώνει για να αξιολογηθεί η ποιότητάς της.

Αν λοιπόν προσεγγίσουμε τη διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο όπως και την έρευνα τότε επιδεικνύουμε επιστημονική στάση και επαγγελματικό ήθος στην πρακτική της διδασκαλίας. Το να εργάζεται κάποιος επαγγελματικά με διδασκαλία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι διεξάγει έρευνα στη διδακτική του μαθήματός του/του γνωστικού του αντικειμένου. Μπορεί βέβαια να κάνει έρευνα και γι' αυτό αλλά η τεκμηρίωση της παιδαγωγικής του επιδεξιότητας απαιτεί κάτι περισσότερο. Απαιτεί τη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, δηλ. μιας διδασκαλίας που βασίζεται στην έρευνα, και το πως αυτό λαμβάνει χώρα στη διδασκαλία θα πρέπει να τεκμηριωθεί. Οι Healy & Jenkins (2006)⁶ παρουσίασαν τέσσερις διαφορετικούς τρόπους σύνδεσης της διδασκαλίας με την έρευνα.

⁵ «Το δασκαλίκι είναι το μεγάλο ντέρτι μου...». Τα λόγια ανήκουν στον φιλόλογο, πανεπιστημιακό δάσκαλο και συγγραφέα Δημήτρη Μαρωνίτη.

⁶ Healy, M & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. Στο *New Directions for Teaching and Learning* (Special Issue: Exploring Research-Based Teaching C. Kreber, επιμ. Carolin Kreber), Volume 2006, Issue 107, 43-53.



7

Ο ένας τρόπος είναι οι φοιτητές να εξασκούνται στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων. Ο δεύτερος είναι οι φοιτητές να μαθαίνουν τα νέα επιστημονικά επιτεύγματα. Ο τρίτος είναι οι φοιτητές να μαθαίνουν εφαρμόζοντας ερευνητικές μεθόδους και ο τέταρτος να μαθαίνουν για την ερευνητική διαδικασία.

⁷ Προσαρμογή από το ακόλουθο διάγραμμα:

Figure 5.1. Curriculum Design and the Research-Teaching Nexus

		STUDENT FOCUSED STUDENTS AS PARTICIPANTS		EMPHASIS ON RESEARCH PROCESSES AND PROBLEMS
		Research-Tutored	Research-Based	
EMPHASIS ON RESEARCH CONTENT	Research-Tutored	Curriculum emphasizes learning focused on students writing and discussing essays and papers	Curriculum emphasizes students' undertaking inquiry-based learning	
	Research-Led	Curriculum is structured around teaching current subject content	Curriculum emphasizes teaching processes of knowledge construction in the subject	
		TEACHER FOCUSED STUDENTS AS AUDIENCE		

Source: Healey (2005, p. 70).|

Ο πρώτος και ο τρίτος προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών, όχι όμως απαραίτητα ο τρίτος και ο τέταρτος. Οι δύο πρώτοι εστιάζουν στο περιεχόμενο και στις γνώσεις ενώ οι δύο τελευταίοι στη διαδικασία και στην επίλυση προβλημάτων.

Γίνεται αντιληπτό ότι η παιδαγωγική/διδακτική πρακτική διαφοροποιείται ανάλογα με τους τέσσερις αυτούς τρόπους σύνδεσης έρευνας-διδασκαλίας και ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί από περισσότερους διδάσκοντες - και όχι μόνον αυτούς που έχουν ερευνητικό τίτλο (διδασκτορικό). Τέλος, δεν είναι μόνο η έρευνα που εμπλουτίζει ποιοτικά τη διδασκαλία αλλά και το αντίθετο. Η διδακτική πρακτική δίνει έναυσμα για την ανάπτυξη της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων και του ευρύτερου γνωστικού πεδίου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλά μοντέλα γύρω από το πως εξελίσσονται στο επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα επίπεδα (επίπεδα παιδαγωγικής επιδεξιότητας). Το μοντέλο της Kreber (2002)⁸ διακρίνει τρία επίπεδα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση της παιδαγωγικής επιδεξιότητας. Το πρώτο στάδιο περιγράφει το πως ο/η εκπαιδευτικός χειρίζεται τη γνώση και τη μάθηση των άλλων καθώς και τη δική του γνώση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο βαθμό που η ικανότητά του/της στηρίζεται κυρίως στις δικές του εμπειρίες αυτό αποτελεί ένδειξη διδακτικής αριστείας ("teaching excellence"). Ο καθηγητής που επιπλέον συμβουλευέται βιβλιογραφία και συναδέλφους για να βελτιώσουν την ικανότητά τους επιδεικνύουν διδακτική εμπειρογνωμοσύνη ("teaching expertise"). Αν ο καθηγητής επιπλέον τεκμηριώνει και επικοινωνεί τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του με τους συναδέλφους του και τους φοιτητές του, τότε ασκεί επιστημονική διδασκαλία («scholarship of teaching»).

Επίπεδα παιδαγωγικής επιδεξιότητας

• διδακτική αριστεία ("teaching excellence")



• διδακτική εμπειρογνωμοσύνη ("teaching expertise")



• επιστημονική διδασκαλία («scholarship of teaching»)



16

Η χρησιμοποίηση παιδαγωγικών εμπειρογνωμόνων σε περιπτώσεις διορισμών και εξελίξεων αποτελεί πρακτική σε αρκετά ΑΕΙ της Σουηδίας. Το πρώτο Ίδρυμα που εφάρμοσε το θεσμό

⁸ Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23.

των παιδαγωγικών εμπειρογνομόνων με συστηματικό τρόπο ήταν το Πολυτεχνείο Chalmers το 2001, ενώ σε όλο και περισσότερα πανεπιστήμια συζητιέται σοβαρά η θεσμοθέτηση του παιδαγωγικού εμπειρογνώμονα στις διαδικασίες αξιολόγησης (συμμετοχή σε εκλεκτορικά και εισηγητικές).

Αξιολόγηση των δεξιοτήτων διδασκαλίας – Διεθνείς τάσεις

Μια πτυχή που τονίζεται στη σχετική βιβλιογραφία είναι η σημασία του να εμπιστεύονται, οι αιτούντες ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, ότι η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας γίνεται με ασφαλή και ορθό τρόπο (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & van der Vleuten, 2005)⁹. Αυτοί που αξιολογούν τη διδακτική ικανότητα θα πρέπει επομένως να θεωρείται ότι έχουν τη σχετική αρμοδιότητα (και νομιμοποίηση) να προβαίνουν σε τέτοιες εκτιμήσεις. Το αν η παιδαγωγική ικανότητας αξιολογείται καλύτερα από ειδικούς στο γνωστικό αντικείμενο ή από ειδικούς (εμπειρογνώμονες) σε θέματα παιδαγωγικής, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο ειδικός στο γνωστικό αντικείμενο έχει μεγαλύτερη δυνατότητα να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου και, κατ' επέκταση, να αποφανθεί για το τι είναι δυνατόν να επιτευχθεί από άποψη παιδαγωγική. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι ειδικοί παιδαγωγικοί εμπειρογνώμονες είναι πιο κατάλληλοι επειδή έχουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ίσως η ιδανικότερη λύση (η καλύτερη προσέγγιση) σε περιπτώσεις προσλήψεων και κρίσεων θα ήταν να γίνεται χρήση εξωτερικών εμπειρογνομόνων (και για να μειώνεται ο κίνδυνος μεροληψίας!) οι οποίοι διαθέτουν τόσο εμπειρογνομοσύνη στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική όσο και στο γνωστικό αντικείμενο (Badersten, 2014)¹⁰.

Ένα πρόβλημα που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι ότι η αξιοπιστία των αξιολογήσεων του «παιδαγωγικού χαρτοφυλακίου» ενός υποψηφίου μπορεί να αμφισβητηθεί, επειδή κάθε χαρτοφυλάκιο αποτελείται από μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και ποιοτικών περιγραφών από διαφορετικά συγκείμενα (Baume, Yorke & Coffey, 2004¹¹; Tigelaar et al., 2005). Όπως όλοι γνωρίζουμε, συμβαίνει οι αξιολογητές να ερμηνεύουν αυτές τις πληροφορίες και να προβαίνουν σε κρίσεις χωρίς πάντα να έχουν επαρκή κατανόηση του πλαισίου, με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζονται μεγάλες διαφορές στις κρίσεις των εμπειρογνομόνων. Μια λύση σε αυτό το πρόβλημα είναι οι κριτές να τηρούν κοινά κριτήρια, τα οποία όμως θα πρέπει να κατανοούν με τον ίδιο λίγο πολύ τρόπο (βλ. Baume et al., 2004).

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ακόμα ένα πρόβλημα που αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει οι υποψήφιοι να οργανώσουν τα εκπαιδευτικά τους χαρτοφυλάκια (Tigelaar et al.,

⁹ Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. (2005). Quality issues in in judging portfolios: Implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies In Higher Education*, 30(5), 595-610.

¹⁰ Badersten, B. (2014). Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet – erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet [Αξιολόγηση και επιβράβευση των διδακτικών δεξιοτήτων - εμπειρίες από τη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Lund]. *Högre utbildning*, 4(2), 147-160.

¹¹ Baume, D., Yorke, M. & Coffey, M. (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 451-477;

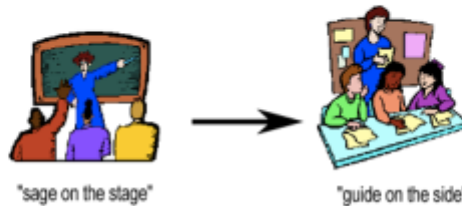
2005; Bolander Lakson, 2018)¹². Μεταξύ άλλων, προτείνεται οι αξιολογήσεις της παιδαγωγικής επιδεξιότητας να εστιάζουν στο αναπτυξιακό δυναμικό του υποψηφίου έτσι, ώστε να σχολιάζονται όχι μόνο όσα περιγράφονται στο χαρτοφυλάκιο αλλά και όσα ενδεχομένως λείπουν από το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο.

Το εκπαιδευτικό / παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο (portfolio)

Το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο (teaching portfolio) είναι μια επιλεγμένη συλλογή και παρουσίαση πληροφοριών σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτού με έμφαση στο διδακτικό έργο που έχει επιτελέσει, στο πως διεξήχθη, με ποιο σκοπό και τι αποτελέσματα. Χρησιμοποιείται συνήθως ως υπόβαθρο αξιολόγησης της παιδαγωγικής επιδεξιότητας κατά την πρόσληψη ή εξέλιξη μελών ΔΕΠ. Ως πρακτική είναι διαδεδομένη διεθνώς και χαίρει της αποδοχής της πανεπιστημιακής κοινότητας ως τεκμήριο της παιδαγωγικής του κατάρτισης και επιδεξιότητας.

Εκπαιδευτικό/διδακτικό χαρτοφυλάκιο

- Τεκμηρίωση των διδακτικών προσόντων
- Η συνολική και πολύπλευρη εικόνα της παιδαγωγικής κατάρτισης και δεξιότητας του διδάσκοντα
- Διατύπωση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας
- Αναστοχαστική αξιολόγηση της διδακτικής εμπειρίας



Στο παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο συγκεντρώνει κανείς αντιπροσωπευτικά δείγματα της επαγγελματικής του δουλειάς αποτελούμενα από εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διαφόρων ειδών, πιστοποιητικά από συμμετοχή σε παιδαγωγικά σεμινάρια και μαθήματα, αναστοχαστικά κείμενα γύρω από θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Κατευθυντήριες γραμμές για το τι πρέπει να περιέχει ένα παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο, καθώς και συστάσεις για πιο αποτελεσματική παρουσίαση των παιδαγωγικών προσόντων σ' αυτό ανάλογα με τον σκοπό που υποβάλλεται για αξιολόγηση, έχουν μέχρι σήμερα γίνει αντικείμενο επεξεργασίας από διάφορους εθνικούς και διεθνείς φορείς. Είναι αδύνατον ένα χαρτοφυλάκιο να

¹² Bolander Lakson, K. (2018). Att bedöma pedagogisk skicklighet – är det verkligen så svårt? – en studie av skillnader i bedömningar mellan vetenskapligt och pedagogiskt sakkunniga [Αξιολόγηση διδακτικών δεξιοτήτων - είναι πράγματι τόσο δύσκολο; Μία μελέτη των διαφορών στις αξιολογήσεις μεταξύ ειδικών στο γνωστικό αντικείμενο και παιδαγωγικών εμπειρογνομώνων]. *Högre utbildning*, 8(2), 55-68.

αποδώσει την ολοκληρωμένη εικόνα του κατόχου του και λειτουργεί περισσότερο σαν μια βιτρίνα των χαρακτηριστικών του ως διδάσκοντα και παιδαγωγού. Όμως ένα τέτοιο χαρτοφυλάκιο ποτέ δεν παύει να αποτελεί το προσωπικό αποτύπωμα του κατόχου του και των επιλογών του. Παρ' όλα αυτά, επειδή η τεκμηρίωση της παιδαγωγικής επιδεξιότητας είναι προσωπική/υποκειμενική η αξιοπιστία της απαιτεί να συνοδεύεται από «ντοκουμέντα» προς επίρρωση των γραφομένων.

Βασικά συστατικά μέρη του παιδαγωγικού χαρτοφυλακίου ενός «δασκάλου», για να θεωρείται πλήρες, θα πρέπει να είναι:

- 1) οι παιδαγωγικές του θέσεις και απόψεις (παιδαγωγική/διδακτική φιλοσοφία και αρχές)
- 2) η ποιοτική αναφορά και έκθεση της διδακτικής του πρακτικής
- 3) αξιολογήσεις και εκτιμήσεις του παιδαγωγικού-διδακτικού του έργου

Το ότι και τα τρία συστατικά μέρη είναι σημαντικά δεν αμφισβητείται. Το ειδικό τους όμως βάρος καθορίζεται από τις παραδόσεις και την κουλτούρα κάθε ακαδημαϊκής κοινότητας. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την συλλογή των τεκμηριωτικών στοιχείων (ντοκουμέντων) τα οποία μπορεί να είναι κάθε μορφής αρκεί να αποτελούν αξιόπιστα τεκμήρια για την αξιολόγηση της παιδαγωγικής επιδεξιότητας.

Ανάλογα με τον σκοπό χρήσης προσαρμόζεται και το περιεχόμενο του παιδαγωγικού χαρτοφυλακίου. Η λειτουργία του είναι να προσφέρει μια συνολική εικόνα της διδακτικής εμπειρίας και ικανότητας του υποψηφίου εστιάζοντας α) σε τυπικά προσόντα μέσω εκπαίδευσης και παρακολούθησης σεμιναρίων πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, β) στο εύρος της διδακτικής εμπειρίας και γ) στην παρουσίαση ειδικών επιδόσεων παιδαγωγικής/διδακτικής υφής, οι οποίες θεωρούνται ως ιδιαίτερα επιτυχείς. Μία επιπλέον διάσταση της τεκμηρίωσης είναι να καταστήσει ορατή την προσωπική παιδαγωγική εξέλιξη του υποψηφίου, σε αντιδιαστολή πάντα με τα ισχύοντα κριτήρια αξιολόγησης. Γίνεται κατανοητό ότι η διαδικασία κατάρτισης του παιδαγωγικού χαρτοφυλακίου προσφέρει την ευκαιρία στον διδάσκοντα να αυξήσει τη συνειδητοποίησή του για τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του μέσα από συνεχείς διεργασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης (μεταξύ προθέσεων, σχεδιασμού, υλοποίησης και αποτελέσματος).

Αφού λοιπόν η νομοθεσία προβλέπει ότι και η παιδαγωγική επιδεξιότητα θα πρέπει να αξιολογείται σε περιπτώσεις εκλογής ή εξέλιξης τίθεται το ερώτημα σε ποια βάση θα πρέπει να γίνεται αυτή και από ποιούς. Ιδανικό θα ήταν να στηρίζεται αυτή η κρίση σε παρατήρηση του υποψηφίου όταν διδάσκει. Αδύνατον δεν είναι, αλλά ούτε και ιδιαίτερα ρεαλιστικό. Ίσως το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο να αποτελεί λύση παρέχοντας τη δυνατότητα στον αξιολογητή να διαμορφώσει άποψη για την διδακτική δραστηριότητα του υποψηφίου/κατόχου. Συμβαίνει συχνά τα μέλη του Εκλεκτορικού Σώματος να απαιτούν από τους εξωτερικούς υποψηφίους να κάνουν μια διάλεξη για να κρίνουν την διδακτική τους ικανότητα. Η αξία μιας τέτοιας διάλεξης είναι περιορισμένη και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί καθοριστικό κριτήριο επίδειξης της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας του υποψηφίου, και φυσικά ούτε επαρκές μέτρο σύγκρισης μεταξύ διαφορετικών υποψηφίων.

Η διδακτική επιδεξιότητα που επιδεικνύεται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, π.χ. δοκιμαστική διάλεξη, είναι μόνο η κορυφή του «παιδαγωγικού παγόβουνου» και δεν καλύπτει την ευρύτερη παιδαγωγική ικανότητα του κρινόμενου. Την έκταση και το βάθος αυτής της ικανότητας έρχεται να απεικονίσει το παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο, το οποίο επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί (αφού αξιολογηθεί) ως αντίστοιχο τεκμήριο παιδαγωγικής επάρκειας, αν ο υποψήφιος δεν έχει παρακολουθήσει ανάλογο πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι κάτι τέτοιο προβλέπεται και προσφέρεται (πρβλ. validation!). Βέβαια είναι πολύ πιο εύκολο να αναγνωριστεί η επάρκεια κάποιου με βάση ένα πιστοποιητικό ολοκληρωμένης τυπικής εκπαίδευσης, έστω και στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, παρά να αξιολογηθούν οι ουσιαστικές διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, που απαιτεί μια θέση ΔΕΠ. Ούτε εξάλλου είναι αυτονόητο – και πιστεύω συμφωνούμε όλοι μας – ότι η πολύχρονη διδακτική εμπειρία, ή ακόμα και η «δημοφιλία» ενός καθηγητή ανάμεσα στους φοιτητές, αποτελεί εγγύηση της παιδαγωγικής τους ικανότητας. Σίγουρα όμως η μακρόχρονη εμπειρία δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις βελτίωσης της παιδαγωγικής ικανότητας. Κάτι τέτοιο φαίνεται να το συμμερίζονται οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι όπως προκύπτει και από έρευνα μεταξύ 100 πανεπιστημιακών δασκάλων οι οποίοι κατέταξαν στις τελευταίες θέσεις τα ακόλουθα κριτήρια/χαρακτηριστικά παιδαγωγικής ικανότητας (βλ. Winka & Ryegård, 2020, σελ. 32-35)¹³:

1. το να είσαι δημοφιλής στους φοιτητές (2%)
2. η συγγραφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά γύρω από θέματα διδασκαλίας και εκπαίδευσης (2%)
3. το να έχεις μακρά εμπειρία από διδασκαλία (5%)
4. η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με επιστημονικά εκλαϊκευμένες διαλέξεις (5%)
5. συμμετοχή σε συνέδρια με αντικείμενο την πανεπιστημιακή παιδαγωγική (5%)

Απεναντίας, στις πέντε πρώτες θέσεις κατατάχθηκαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά παιδαγωγικής ικανότητας:

1. κατέχει καλές γνώσεις στο μάθημα που διδάσκει τις οποίες ανανεώνει διαρκώς (84%)
2. αναστοχάζεται γύρω από το διδακτικό έργο και το υποβάλλει σε κριτική εξέταση (84%)
3. χρησιμοποιεί τις αξιολογήσεις των μαθημάτων ως μέσο βελτίωσης αυτών των μαθημάτων (75%)
4. διαθέτει καλές γνώσεις σχετικά με το τι προάγει τη μάθηση και τον κριτικό στοχασμό (75%)
5. εργάζεται συνειδητά στη βάση επεξεργασμένης παιδαγωγικής θεώρησης (66%)

Με αφορμή αυτήν την κατάταξη αξίζει να αναλογιστεί κανείς αν τα χαρακτηριστικά που κατατάχθηκαν τελευταία είναι πράγματι λιγότερο σημαντικά στη σύνθεση του παζλ της παιδαγωγικής συνειδητοποίησης και επιδεξιότητας. Επαγγελματική μου πεποίθηση είναι ΟΧΙ βέβαια, για τον λόγο ότι αυτές οι δραστηριότητες ευνοούν την ανάπτυξη αφενός της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης, αναφορικά με το διδακτικό έργο και τη διδασκαλία

¹³ Winka, K. & Ryegård, Å. (2020). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

διάφορων γνωστικών αντικειμένων, και αφετέρου προάγουν τη διασπορά γνώσεων σχετικά με την πανεπιστημιακή παιδαγωγική. Η έρευνα δυστυχώς δεν μας ενημερώνει αν η κατάταξη αντικατοπτρίζει την προσωπική άποψη των πανεπιστημιακών για το ειδικό βάρος αυτών των κριτηρίων ή την άποψή τους για το βάρος, όπως πιστεύουν, ότι προσδίδουν σ' αυτά οι αξιολογητές (εισηγητικές επιτροπές και εκλεκτορικό σώμα). Κάτι όμως που γνωρίζουμε με βεβαιότητα είναι ότι οι αξιολογούμενοι, είτε είναι διδάσκοντες, είτε ερευνητές, είτε φοιτητές, προσπαθούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους σε πράγματα που αξιολογούνται και επιβραβεύονται («What we assess is what we get» (Cerbin, 1994)¹⁴:

“What we assess in teaching reflects and influences what we value about teaching, and ultimately affects the way we teach.

Unfortunately, traditional methods of evaluating teaching are based upon underdeveloped and fragmented conceptions of teaching. More often than not, teaching is construed as a batch of isolable skills and personal qualities such as clarity of explanation, enthusiasm for subject matter, fairness in grading, and so on. These are dimensions that typically appear on student rating instruments. Of course, these qualities have something to do with teaching; the problem is that we treat them as if they constitute the whole of teaching.”

Επομένως, τα κριτήρια αξιολόγησης και ο τρόπος διατύπωσής τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στο ΠΩΣ αντιλαμβανόμαστε την παιδαγωγική επιδεξιότητα και κατά συνέπεια ΤΙ κάνουμε για να την αποκτήσουμε και να την καλλιεργήσουμε.

Για να είναι κατάλληλο (και χρηστικό) ένα παιδαγωγικό χαρτοφυλάκιο ως βάση αξιολόγησης της διδακτικής επιδεξιότητας ενός υποψηφίου θα πρέπει να είναι γενικώς αποδεκτό το τί ακριβώς αξιολογείται. Μόνον έτσι η τεκμηρίωση γίνεται εστιασμένα και η αξιολόγηση αποκτά νόημα με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η αυθαίρετη κρίση. Πρόκειται σε τελική ανάλυση για διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, αντικειμενικότητας των αξιολογικών κριτηρίων και αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης των αξιολογητών της παιδαγωγικής επιδεξιότητας.

Ολοκληρώνοντας

Είναι ευνόητη η διαφορά ανάμεσα στον δάσκαλο που στοχάζεται (παιδεύεται!) πάνω στο έργο του και στον ...απαίδευτο. Ο πρώτος συνήθως γνωρίζει τι τον χαρακτηρίζει ως δάσκαλο και έχει επίγνωση όλων εκείνων των δοξασιών, αρχών, αξιών και στάσεων που εμποτίζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Μάλλον δεν έχει άδικο η Cranton (βλ. Γουγουλάκης, 2016)¹⁵ όταν ισχυρίζεται ότι αν δεν γνωρίζουμε ποιοι είμαστε ως

¹⁴ Cerbin, W. (1994). The course portfolio as a tool for continuous improvement of teaching and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, Vol. 5, 94-105.

¹⁵ Γουγουλάκης, Π. (2016). «Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων». Στο: Κεδράκα, Κ. (επιμ.). *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* [ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας & Γενετικής, Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων], σ. 55-73

ανθρώπινα όντα, είναι παρά πολύ δύσκολο να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε ως δάσκαλοι. Γίνεται, λοιπόν, καταληπτό ότι αν επιχειρήσουμε να υποδυθούμε κάποιον άλλον από αυτό που ουσιαστικά είμαστε, παύουμε να είμαστε ο εαυτός μας και αδυνατούμε να δημιουργήσουμε και να διατηρήσουμε μια αυθεντική σχέση επικοινωνίας και αμοιβαίας μάθησης. Είναι ο συνδυασμός αυτογνωσίας και αξιακού υπόβαθρου, που πάνω τους θεμελιώνεται η φιλοσοφία και το προσωπική όραμα για τη διδασκαλία. Ο διαρκής αναστοχασμός πάνω στις αρχές και στα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διέπουν τον καλό Πανεπιστημιακό, και στις γνώσεις που συγκροτούν το ολοκληρωμένο επαγγελματικό έθος του ως δασκάλου και ερευνητή, δημιουργεί προϋποθέσεις στήριξης και ανάπτυξης της διδακτικής του επιδεξιότητας.

Πολλοί ακαδημαϊκοί, ιδιαίτερα στην αρχή της καριέρας τους στο Πανεπιστήμιο, ανησυχούν περισσότερο για το μάθημα που θα διδάξουν και δίνουν λιγότερη προσοχή στην φιλοσοφική τους θεώρηση για τη γνώση και την εκπαίδευση, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό σχεδιασμό και τη μάθηση.

Τα προαναφερθέντα τέσσερα σημεία-τμήματα του χαρτοφυλακίου αποτελούν ουσιαστικά όψεις της φιλοσοφικής θεώρησης για τη διδασκαλία. Μέσω της κριτικής περιγραφής διαφαίνεται η κατανόηση και υλοποίηση αυτής της φιλοσοφικής θεώρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κάτοχος περιγράφει emphatically το ρόλο του ως ακαδημαϊκού δασκάλου και ουσιαστικά απαντά σε ερωτήματα όπως:

- *Πώς και γιατί διδάσκω όπως διδάσκω;*
- *Ποιοι οι στόχοι μου, οι μέθοδοί μου, οι στρατηγικές μου;*
- *Τί κάνω για να βελτιώσω το διδακτικό μου προφίλ ως δασκάλου και ποιο είναι αυτό; Του συμβούλου, του ειδικού, του εμπυχωτή, του καθοδηγητή, του διευκολυντή ...;*
- *Ποια τα ισχυρά μου πλεονεκτήματα (εύρος και βάθος γνώσεων και δεξιοτήτων) και που χρειάζομαι βελτίωση;*
- *Στηρίζεται η διδασκαλία μου στην έρευνα και τη δοκιμασμένη εμπειρία;*
- *Πώς γνωρίζω αν κάποιο διδακτικό μοντέλο λειτούργησε ή απέτυχε και τι αποτελεί «καλή πρακτική» στο διδακτικό μου έργο; (Αναφορά συγκεκριμένων παραδειγμάτων)*
- *Ποια είναι η συμμετοχή μου σε σεμινάρια, συγγραφική δραστηριότητα ή ερευνητικές πρωτοβουλίες που με βελτιώνουν επαγγελματικά (με κάνουν καλύτερο δάσκαλο);*
- *Ποιοι παράγοντες ενισχύουν και ποιοι εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση;*

Περιεχόμενα διδακτικού χαρτοφυλακίου

1. Η παιδαγωγική μου φιλοσοφία

- φιλοσοφική θεώρηση για τη διδασκαλία
- κατανόηση και υλοποίηση της φιλοσοφικής θεώρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία
- αντίληψη για τη γνώση, την εκπαίδευση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν
- εκπαίδευση και ισότητα, εκπαίδευση και κοινωνία, εκπαίδευση και περιβάλλον κοκ

[Visualize and concretize – απτά και ορατά!]

19

Περιεχόμενα διδακτικού χαρτοφυλακίου

2. Η παιδαγωγική στην πράξη – πως συμβάλλω στην μάθηση των φοιτητών;

- απόψεις για το διδακτικό πλαίσιο - *Τί, Πώς και Γιατί διδάσκω όπως διδάσκω εκεί που διδάσκω!*
- ισχυρά ατού (εύρος και βάθος γνώσεων και δεξιοτήτων) και περιοχές βελτίωσης
- η διδακτική πρακτική και η σχέση της με την έρευνα και τη δοκιμασμένη εμπειρία – *συγκεκριμένα παραδείγματα που αποδεικνύουν γιατί κάποιο μοντέλο λειτούργησε ή απέτυχε*

20

Περιεχόμενα διδακτικού χαρτοφυλακίου

3. Η παιδαγωγική μου εξέλιξη

- Τι κάνω για να βελτιώσω το διδακτικό μου προφίλ ως δασκάλου (σύμβουλος, ειδικός, εμπυχωτής, καθοδηγητής, διευκολυντής...);
- Συμμετοχή σε σεμινάρια, συγγραφική δραστηριότητα, ερευνητικές πρωτοβουλίες ...
- Ποιοι παράγοντες ενισχύουν και ποιοι εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης και ανανέωσης της εκπαίδευσης

21

Περιεχόμενα διδακτικού χαρτοφυλακίου

4. Ποια η συμβολή μου στη συλλογική παιδαγωγική ανανέωση του Ιδρύματος στο οποίο εργάζομαι

- Κουλτούρα επαγγελματικής επιμόρφωσης και συναδελφικής συνεργασίας και ο ρόλος μου στην εξέλιξη του εργασιακού μου χώρου σε «οργανισμό μάθησης»

22



Τι άλλο πρέπει να περιέχει το διδακτικό χαρτοφυλάκιο;

Ποιος το καθορίζει;

Πώς αξιολογείται;

Ποια τα οφέλη και για ποιόν;



23

Πολλά είναι τα δυνητικά ερωτήματα που αξίζει να απαντηθούν σε ένα διδακτικό χαρτοφυλάκιο γιατί μπορεί να αποτελέσουν τη βάση συναδελφικής κρίσης της ακαδημαϊκής παιδαγωγικής κατάρτισης και δεξιοτήτων του δημιουργού του σε συνδυασμό με την ερευνητική του επίδοση.

Η διατύπωση της διδακτικής ή παιδαγωγικής φιλοσοφίας, πέραν του ότι αποκαλύπτει τις πεποιθήσεις που ρητά ή άρρητα επηρεάζουν το διδακτικό στίλ, προσφέρει την ευκαιρία σ' αυτόν που τη διατυπώνει να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τυχόν αποκλίσεις, είτε αυτές αφορούν στις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών και τις σχέσεις καθηγητού – φοιτητών, είτε στο συγκεκριμένο διδακτικό προφίλ, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωσή του (βλ. Bartolome 2004, p. 14). Ενημερώνει επίσης τον αποδέκτη του χαρτοφυλακίου για την διδακτική κουλτούρα και τη συμβολή του διδάσκοντα στην εξέλιξη του εργασιακού του χώρου σε «οργανισμό μάθησης». Η τεκμηρίωση, τέλος, δεν εστιάζει τόσο στο περιεχόμενο κάποιου ή κάποιων μαθημάτων αλλά στη μάθηση των φοιτητών (ενδεχομένως και σε σχέση με κάποιες ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων επιστημονικών περιοχών) και στον τρόπο με τον οποίο ο διδάσκων τους βοηθά να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που επηρεάζουν την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

Επιτρέψτε μου κλείνοντας να αναφερθώ στο ρόλο του ΓΡΑΔΙΜ του ΠΑΜΑΚ που τώρα μόλις δοκιμάζει τα φτερά του. Η σημερινή ημερίδα, στην οποία είχα την τιμή να προσκληθώ και να επικοινωνήσω μαζί σας, αποτελεί την πρώτη συντονισμένη αρχή ευαισθητοποίησης και έναρξης ενός συναδελφικού διαλόγου, για τη σημασία της ποιοτικής αναβάθμισης της διδασκαλίας και μάθησης και της εν γένει παιδαγωγικής αριστείας του διδακτικού προσωπικού. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχή, που αποβλέπει στη δημιουργία και σφυριλάτηση κουλτούρας αναστοχασμού και αναθεώρησης του διδακτικού έργου, με στόχο την ανανέωσή του και την εναρμόνισή του με τα σύγχρονα αποτελέσματα της παιδαγωγικής έρευνας, την εκπαιδευτική τεχνολογία και τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών.

Καμία συλλογική βελτίωση (σε επίπεδο ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος) δεν είναι εφικτή αν τα μέλη του –ηγεσία, καθηγητές και φοιτητές– δεν ενστερνιστούν το εγχείρημα της ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας διαμορφώνοντας οι ίδιοι μέσα από συμμετοχικό διάλογο το περιεχόμενο και τις μορφές της παιδαγωγικής και διδακτικής αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων. Η υπέρβαση της στείρας αντιπαράθεσης, που παρατηρείται ανάμεσα σε ορθόδοξους (του τύπου «δάσκαλος γενιέσαι δεν γίνεσαι») και μεταρρυθμιστές, σπάνια αφήνει έδαφος να καλλιεργηθεί ο νηφάλιος διάλογος στη βάση της συναδελφικότητας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Χρειάζεται όμως ένας διάλογος για το παρόν και το μέλλον της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με κριτική θεώρηση της παράδοσης και σοβαρή ανάλυση της πραγματικότητας. Το παρελθόν δεν ήταν πάντοτε καλύτερο και ούτε εξάλλου όλες οι «παλιές» ιδέες είναι άνευ σημασίας στις μέρες μας.



Ευχαριστώ
για την
υποβοήθη
σας και την
υπομονή
σας
Tack!