

## **Οι μεταβολές στον ρόλο του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια προκαταρκτική προσέγγιση.**

### **Ζδέτση Φιλαρέτη**

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου  
Πατρών  
filareti.zdetsi@gmail.com

### **Δρ. Καρανικόλα Ζωή**

Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διδάσκουσα στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης»  
Πανεπιστημίου Πατρών  
Karanikola.zoi@ac.eap.gr

### **Δρ. Παναγιωτόπουλος Γιώργος**

Επίκουρος Καθηγητής, Διδάσκων στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου  
Πατρών  
pangiorgos@upatras.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον τρόπο που επίδρασε στο ρόλο των καθηγητών και στις δεξιότητες που συνεπάγεται ότι πρέπει να αναπτύξουν οι ακαδημαϊκοί για να ανταποκριθούν στις αλλαγές. Σκοπός είναι η ανάδειξη του ρόλου των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή των δεξιοτήτων αυτών για την προώθηση του διδακτικού τους έργου. Κατά την ποιοτική προσέγγιση που ακολουθείται διερευνώνται απόψεις ακαδημαϊκών μέσα από συνεντεύξεις στην περιοχή της Πάτρας και προσδιορίζεται ο ρόλος τους συμπληρωμένος από θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφία. Η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στις θετικές επιστήμες και οδηγεί σε συμπεράσματα για πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο των καθηγητών. Ως βασική δεξιότητα αναφέρεται η επιστημονική κατάρτιση και ως σημαντικότερη αλλαγή αναφέρεται ο Νόμος 1268/1982 από το σύνολο του δείγματος. Η παρούσα έρευνα αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες χωρικά και χρονικά, καθώς γι' αυτό το ζήτημα κυρίως στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει ανάλογες μελέτες.

**Λέξεις κλειδιά:** Ρόλος καθηγητή, εκπαιδευτική αλλαγή, τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεξιότητες.

### **Εισαγωγή**

Το ζήτημα των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση έχει προβληματίσει κατά διαστήματα ερευνητές από πολλά επιστημονικά πεδία, της παιδαγωγικής, της ιστορίας, της διοίκησης. Έχουν ερευνηθεί πολλές πλευρές, όμως η οπτική γωνία των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος που έζησαν τις αλλαγές δεν έχει μελετηθεί τόσο. Η εκπαιδευτική αλλαγή, οι αλλαγές δηλαδή στην εκπαίδευση ή τη διδασκαλία και εν γένει την παιδεία, αποτελεί σημαντικό ζήτημα συζητήσεων όχι μόνο στους χώρους των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, αλλά και όλης της κοινωνίας. Στο πλαίσιο των εξελίξεων που συντελούνται βαθμιαία ανά τον χρόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και την αναγνώριση τριών παγιωμένων επιπέδων – της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποίησης για ποιότητα παιδείας, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και την ιστορική πορεία της για την ανάδειξή της σε σχέση με τη παιδεία.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη των αλλαγών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επίδρασής τους στο ρόλο των καθηγητών. Η μελέτη των στόχων αυτών έχει ως αποτέλεσμα την εξαγωγή συμπερασμάτων για την κατανόηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και του ρόλου του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις δεξιότητές τους. Τελικός σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση απόψεων από τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το έργο τους, για τις εκπαιδευτικές μεταβολές στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες έχουν άμεση αλληλεπίδραση στη σημερινή εικόνα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και για τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν.

### **Εννοιολογική και βιβλιογραφική προσέγγιση**

*Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής στην ανώτατη εκπαίδευση*

Κατά τον Παρούσα (χ.χ.), η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο αντικείμενο της εκπαίδευσης, στους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση, στις αιτίες, τις αφορμές, τους παράγοντες και τη νομιμοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς και σε συνθήκες και παραμέτρους, διαδικασίες ενεργοποίησης, εφαρμογής και αποτίμησης της αλλαγής. Κατά τον Duke (2004) η εκπαιδευτική αλλαγή αναφέρεται στους σκοπούς και τις μεταβολές αυτών, στην αξιολόγηση και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Σταμέλο κ.ά. (2015), η παρακολούθηση μια σειράς από διεθνή γεγονότα που συντελούνται από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αναβαθμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, όπως η δημιουργία της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα δικαιώματα του ανθρώπου (1948), όπου επισήμως η εκπαίδευση θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα (άρθρο 26). Επιπλέον, τα κράτη μετά την αποικιοκρατία αναζητούν τρόπους χρηματοδότησης για την εκπαίδευση την οποία έχουν ανάγκη σε σύμβολο ελπίδας για το μέλλον. Ταυτόχρονα αλλάζει το διεθνές πολιτικό σκηνικό καθώς η Ευρώπη βρίσκεται πλέον σε δεινή θέση πολιτικά και οικονομικά και η ανασυγκρότηση της στηρίζεται σε χρηματοδότηση από τις ΗΠΑ (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Η σύνδεση με την εκπαίδευση γίνεται καθώς θεωρείται βασικός παράγοντας για την οικονομική ενίσχυση των χωρών και ανάπτυξή τους. Με την πάροδο του χρόνου δημιουργούνται κοινές αξίες και ιδέες ενώ εξελίσσονται διεθνείς οργανισμοί και προτεραιότητες που χρησιμοποιούνται για νομιμοποίηση εθνικών πολιτικών. Οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές αφορούν κυρίως την μεταύποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα την Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς σύνορα (Σταμέλος, κ.ά. 2015).

Σημαντική είναι η εξέλιξη της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πιστοποίηση άτυπων αποκτημένων γνώσεων μέσω εκπαιδευτικών δομών. Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύσσονται και πολιτικές προσέλκυσης ξένων φοιτητών σε ένα πεδίο διεθνούς ανταγωνισμού. Τον Ιούνιο του 1999 στην Μπολόνια οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τον Γεράσιμο Αρσένη για λογαριασμό της Ελλάδας, υπογράφουν κοινή διακήρυξη με βασικές κατευθύνσεις των αλλαγών στη δομή των πανεπιστημιακών σπουδών (Κάτσικας και Σωτήρης, 2003).

Σε κάθε περίπτωση, θέτουν ως στόχο την υιοθέτηση συστήματος που θα στηρίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό, την καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων, ανάλογου με το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS- European Credit Transfer System), την προσθήκη του θεσμού του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement), πιστοποιητικού προσόντων για την ευρωπαϊκή αγορά, την προώθηση της κινητικότητας, την συνεργασία ευρωπαϊκά των ιδρυμάτων και διασφάλιση ποιότητας που επιβάλλει το συμφέρον του μεγάλου κεφαλαίου (Κάτσικας και Σωτήρης, 2003).

Από το 2008, αναπτύσσεται ο Ευρωπαϊκός Χώρος Προσόντων, στον οποίο εντάσσονται κοινά χαρακτηριστικά με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων κάθε κράτους σε μια προσπάθεια να στηριχθεί η επαγγελματική εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο ίδιο πλαίσιο δημιουργείται με τη διαδικασία της Μπολόνιας ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).

Η φιλοσοφία του ΕΧΑΕ αλλάζει το γενικό στόχο των προγραμμάτων σπουδών από εκπαίδευση σε επιστημονικές περιοχές σε εκπαίδευση βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων και ανάπτυξη πιστοποιημένων προσόντων. Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να αποκτηθούν από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να απονέμουν τυπικά προσόντα προς επαγγελματική αναγνώριση. Η μεταρρύθμιση για αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση της Λισαβόνας το 1997 με την αναγνώριση τίτλων σπουδών που αφορούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Σταμέλος, κ.ά., 2015). Από τη διαδικασία της Λισαβόνας και έπειτα κυρίαρχα στοιχεία είναι η αναγνώριση των προσόντων, η κινητικότητα και η δια βίου μάθηση (Πασιάς, 2006).

#### *Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα και η στήριξη των αλλαγών*

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι προσπάθειες μεταρρυθμίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ξεκινούν από το Σύνταγμα του 1975 που θέτει ένα γενικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και εισάγει τη μεταρρύθμιση της παιδείας το 1976. Από τότε καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας, αναβαθμίζεται η εκπαίδευση και δίδεται έμφαση στην εισαγωγή μεγάλου αριθμού μαθητών, στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στη συγγραφή βιβλίων και τη καλύτερη διοίκηση. Μετά τη δεκαετία του 1980 και μέχρι το 1996 πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα νομοθετικής μεταρρύθμισης με αλλαγές που περιλάμβαναν την εισαγωγή σε μονοτονικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας διδασκαλίας, την αναβάθμιση παιδαγωγικών σπουδών και μετατροπή των παιδαγωγικών σχολών σε πανεπιστημιακά τμήματα, την καθιέρωση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποχρεωτικά και διεύρυνσης της συμμετοχής στη διοίκηση των πανεπιστημίων και την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Από τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των ετών 1997 και 1998 διακρίνονται μεταξύ άλλων, αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σταδιακή εισαγωγή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, ίδρυση του ΔΟΑΤΑΠ (Διαπανεπιστημιακού Οργανισμού Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης), ίδρυση κέντρων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, ενίσχυση των δομών δια βίου εκπαίδευσης και αναβάθμιση των Τ.Ε.Ι. μετατρέποντας τα σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τετραετή φοίτηση. Κατά την τριετία 2004-2006 οι πιο σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές αφορούν στο νέο πλαίσιο νόμο για την ανώτατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στην ίδρυση του Ελληνικού Διεθνούς Πανεπιστημίου, σε κατευθύνσεις ευρωπαϊκών διαστάσεων των πανεπιστημιακών τμημάτων με καθιέρωση κοινών προγραμμάτων σπουδών, σε βελτιώσεις του τρόπου εισαγωγής των φοιτητών, σε εισαγωγή νόμου σχετικά με αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημίων, σε ενίσχυση της διοικητικής αποκέντρωσης και σε ρυθμίσεις στο χώρο της δια βίου μάθησης (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Τον τελευταίο χρόνο (2019) δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ) ο νόμος 4610/19 «Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις», όπου αναφέρεται η κατάργησή των τμημάτων Τ.Ε.Ι. και η ενσωμάτωσή τους με Α.Ε.Ι. της χώρας. Οι αλλαγές που επιφέρει ο νέος Νόμος θα αποτιμηθούν σε επόμενα έτη.

#### *Ο ρόλος του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*

Το διδακτικό έργο, όπως ορίζεται στο άρθρο 23 του Ν.1268/1982 για τα Α.Ε.Ι., ασκείται από το Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό, το οποίο αποτελείται από καθηγητές, αναπληρωτές καθηγητές, που εκλέγονται μόνιμοι, επίκουρους καθηγητές και λέκτορες. Τα μέλη ΔΕΠ είναι δημόσιοι λειτουργοί και έχουν δικαίωμα για έρευνα και διδασκαλία,

ανεξαρτησία και ελευθερία στην εκτέλεση του έργου τους στο πλαίσιο των αποφάσεων και προγραμματισμού του τμήματός τους και επίσης, έχουν έργο την έρευνα, τη συμμετοχή στη διοίκηση των Α.Ε.Ι. και την παροχή υπηρεσιών προς το κοινωνικό σύνολο (Μπουζάκης, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, έχουν την υποχρέωση να παρέχουν διδακτικό, ερευνητικό-επιστημονικό και διοικητικό έργο που περιλαμβάνει κυρίως διδασκαλία, οργάνωση, επίβλεψη και λειτουργία εργαστηρίων, ασκήσεων και εργασιών, συμμετοχή σε σεμινάρια, συγγραφή διδακτικών βοηθημάτων, συνεργασία με φοιτητές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, εποπτικά καθήκοντα στην εξεταστική διαδικασία, βασική ή εφαρμοσμένη έρευνα, καθοδήγηση διπλωματικών εργασιών, συμμετοχή σε συνέδρια, καθώς και συμμετοχή στα όργανα της διοίκησης, στις επιτροπές και συμβούλια των Α.Ε.Ι., συμμετοχή σε εκλεκτορικά σώματα και εισηγητικές επιτροπές και κατοχή θέσης Διευθυντή Τομέα, Προέδρου τμήματος, Κοσμήτορα σχολής, Αντιπρύτανη, Πρύτανη (Πουλής, 2003). Κατά το άρθρο 15 του Ν. 1404/1983, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 2 του Ν. 2916/2001, το κύριο διδακτικό και ερευνητικό έργο στα πρώην Τ.Ε.Ι. ασκούνταν από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ε.Π.), το οποίο ανήκε σε μία από τις βαθμίδες καθηγητή Τ.Ε.Ι., αναπληρωτή καθηγητή Τ.Ε.Ι., επίκουρου καθηγητή Τ.Ε.Ι. και καθηγητή εφαρμογών Τ.Ε.Ι.. Τα μέλη του Ε.Π. των Τ.Ε.Ι. ήταν δημόσιοι λειτουργοί και ανάλογα με τη βαθμίδα τους έχουν αρμοδιότητες για διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν θεωρητικές γνώσεις ή πείρα εφαρμογής για πρακτικά μαθήματα. Στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου τα μέλη Ε.Π. συγγράφουν διδακτικά βιβλία ή άλλα βοηθήματα (Πουλής, 2003).

Στις βασικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Σταμέλο κ.ά. (2015), προτείνονται: η ανταπόκριση σε ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας, η στήριξη της μαθησιακής αυτονομίας, η ενίσχυση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, η κατανόηση της αξίας της διαφορετικότητας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, η συνέχιση της προβληματικής σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία τους των αποτελεσμάτων της διδακτικής, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους και η συνεχής εξέλιξη και έρευνα.

#### *Ο αποτελεσματικός καθηγητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*

Κατά τον Rogers (1999), η μάθηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου και αποτελεί απαραίτητο συστατικό της. Η αρχική εκπαίδευση των καθηγητών και η κατάρτιση δεν επαρκεί για να καλύψει τις αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής. Εν γένει οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να είναι απλά ειδικοί σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά να δρουν καταλυτικά στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Στην Ελλάδα, από τη θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι ίδιοι δεν συμμετείχαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί δράσεις ή να επιλέγει στρατηγικές παράλληλα ή ανεξάρτητα από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Τζάνη και Παμουκτσόγλου, 1997).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει η τάση για αποκέντρωση και μια αύξηση του ενδιαφέροντος για επιτυχία και για βελτίωση της εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι αποτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Myers & Stoll, 1998). Ακόμη παρατηρείται μια έντονη τάση για αλλαγές σε τομείς της γνώσης, ώστε να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στην κοινωνική πραγματικότητα και να γίνεται πιο αποτελεσματική. Κατά τον Murphy (1992), η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη διδασκαλία και τη διδακτική διαδικασία και όχι από το κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στους οποίους πρέπει να δίδονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Ωστόσο, καμία διδακτική συμπεριφορά δεν προσδιορίζει ένα άριστο τρόπο διδασκαλίας, ούτε υπάρχει μοναδικός τρόπος διδασκαλίας, παρά μόνο πρότυπα που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διανόησης, επικοινωνίας ή διδακτικής μεθοδολογίας. Η

αποτελεσματικότητα του καθηγητή στον ελληνικό χώρο απασχολεί την έρευνα τελευταία (Ματσαγγούρας, 2000), δεν έχει όμως πιστοποιηθεί ούτε αξιολογηθεί παρά μόνον από θεσμούς όπως των Σχολικών Συμβουλών, που δεν μπορούν να στηρίξουν οι Εκθέσεις τους το σύνολο των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης ή να εκτιμήσουν ακριβώς τι προσδιορίζει τον αποτελεσματικό καθηγητή (Παμουκτσόγλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Κυγιάκου (1997) ο αποτελεσματικός καθηγητής είναι εκείνος που δημιουργεί ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον, είναι επικεντρωμένος στους διδακτικούς στόχους, έχοντας καλά οργανωμένο μάθημα, παρακολουθεί την πρόοδο των σπουδαστών και ανατροφοδοτεί την παραπέρα πρόοδο, έχει υψηλές προσδοκίες, ενώ τηρεί πειθαρχία και μια δίκαιη ατμόσφαιρα στην αίθουσα.

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2008), ο πραγματικός καθηγητής, είναι εκείνος που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή της μάθησης και της εκπαίδευσης τόσο στους σπουδαστές και γονείς, όσο και στο προσωπικό και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκη (2013), οι ερευνητικές ικανότητες του ακαδημαϊκού εξετάζονται από το υψηλού επιπέδου ερευνητικό έργο μέσω δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά αναγνωρισμένης ποιότητας και υψηλού συντελεστή επίπτωσης (impactfactor). Το impactfactor των περιοδικών, αντανακλά την ποιότητα σε σχέση με το περιεχόμενο για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι δημοσιεύσεις των ακαδημαϊκών, σε συνάρτηση με ανακοινώσεις σε κορυφαία διεθνή συνέδρια και με συμμετοχές ή ηγεσία σε επιστημονικά προγράμματα συνιστούν επιστήμονες με βαθιά γνώση του αντικείμενου τους, άρα και ικανούς για την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία (Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκης, 2013).

Άλλωστε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα, οι ακαδημαϊκοί είναι προετοιμασμένοι για τον ρόλο τους ως ερευνητές, αλλά όχι ως διδάσκοντες, καθώς η διδασκαλία λογαριάζεται ως ένα αντικείμενο που όλοι μπορούν να κάνουν και η προετοιμασία για αυτήν δεν είναι συστηματική (Pleschová, G., et al., 2012).

Στον τομέα της διδακτικής ικανότητας, που συμπληρώνει την ερευνητική, οι καθηγητές υποψήφιοι για την πανεπιστημιακή κοινότητα θα πρέπει να έχουν δοκιμαστεί για παιδαγωγικές ικανότητες, μεταδοτικότητα ή καταλληλότητα μέσω συνεντεύξεων από ειδική επιτροπή επιλογής, η οποία θα πρέπει να είναι αντικειμενική και αξιοκρατική.

Φυσικά, θα πρέπει να δίδεται η δυνατότητα εξέλιξης και συνεχούς στήριξης στους καθηγητές. Η πανεπιστημιακή διοίκηση θα πρέπει να δίδει κίνητρα στους καθηγητές για συμμετοχή σε επιμορφώσεις υψηλού επιπέδου αναφορικά με την τεχνολογία, με παιδαγωγικές μεθόδους, θέματα βαθμολόγησης, σωστής καθοδήγησης και αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές (Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκης, 2013).

Ο Wragg (1993), τονίζει τις διδακτικές δεξιότητες ως στρατηγικές του καθηγητή για σωστή μάθηση μέσα στην αίθουσα. Το μάθημα θα πρέπει να είναι επεξηγηματικό, αλλά και προσαρμοσμένο στις καταστάσεις και στο επίπεδο των σπουδαστών. Επομένως, για το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, οι βασικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να καλύπτουν γνώσεις για το αντικείμενο, γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους, γνώσεις για τους σπουδαστές, λήψη αποφάσεων για την παρουσίαση του μαθήματος, τη διαχείριση των σπουδαστών με την αίθουσα και την απόκριση σε ερωτήσεις και την ικανότητα εφαρμογής των παραπάνω στην πράξη.

Κατά τους Dunne και Wragg (1994), στην πράξη οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού διακρίνονται με βάση το κλίμα στην αίθουσα, τις οδηγίες και κατευθύνσεις, τη διαχείριση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, τη συζήτηση και επίβλεψη στην αίθουσα, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία και την αξιολόγηση. Οι κυριότερες δεξιότητες που διακρίνουν αναφορές επιθεωρητών του Office for Standards in Education (Ofsted, 1993), είναι: να είναι ξεκάθαρο το μάθημα, να δίδονται δυνατότητες στους σπουδαστές να οργανώνουν προσωπική δουλειά, να είναι το μάθημα ενδιαφέρον κι όχι μονότονο, να επικεντρώνεται στις ικανότητες των

σπουδαστών και στην διευκόλυνση της γλωσσικής ικανότητας, να αναπτύσσονται ποικίλες δραστηριότητες σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού.

Η Perrot (1982) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης των διδακτικών δεξιοτήτων, του γνωστικού, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός μελετά τη διδακτική στη θεωρία, της πρακτικής, όπου ο εκπαιδευτικός κάνει τις πρώτες παραδόσεις και της ανατροφοδότησης για βελτίωση πρακτικών και τεχνικών της διδασκαλίας του. Αυτά τα τρία στάδια κάνουν κύκλο και βέβαια, αναπτύσσονται με υπομονή και θετική στάση και προϋποθέτουν κίνητρα για την ανάπτυξή τους.

Η διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί χαρακτηριστικά αποδοτικότητας σε σημεία που εξυπηρετούν την ποιότητα και ανεξάρτητα από την εμπειρία. Άλλωστε οι Wragg και Wood (1992) παρατηρούν πως νέοι καθηγητές μπορεί να χάσουν την εποπτεία της τάξης όταν γίνεται φασαρία και να επικεντρωθούν μόνο στους σπουδαστές που την προκάλεσαν, αλλά οι έμπειροι καθηγητές μπορεί να έχουν αποκτήσει στη διδασκαλία τους χαρακτηριστικά ρουτίνας. Σημαντικό είναι το περιβάλλον που αναπτύσσονται οι διδακτικές δεξιότητες, αφού παράγοντες όπως το αίσθημα της κοινότητας, η συζήτηση προβλημάτων, η αμοιβαία υποστήριξη, ο σεβασμός των απόψεων, η συνεργασία και η ενθάρρυνση και η μη γραφειοκρατική διοίκηση μεταξύ των καθηγητών δημιουργούν θετικό κλίμα (Waterhouse, 1983).

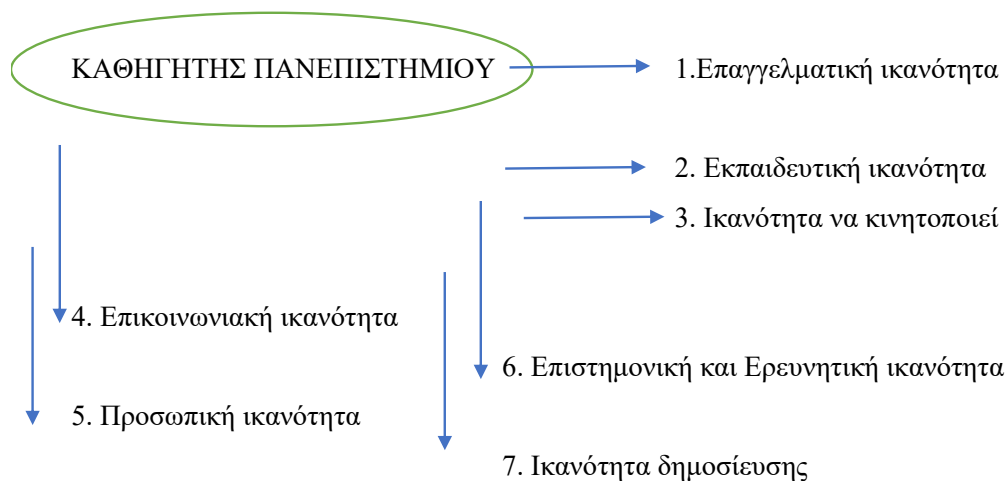
Κατά την Pleschová et al. (2012), οι ακαδημαϊκοί έχουν αναλάβει και ρόλο διαμορφωτή κατάλληλων και ικανών πολιτών και αρχηγών για την κοινωνία λόγω αλλαγών των στόχων της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ικανών ανθρώπων εννοεί ικανότητες ανάπτυξης σε σημείο που βοηθούν τους σπουδαστές να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να την αμφισβητούν σε ένα πλαίσιο συνεχών εξελίξεων στην οικονομία και τον πολιτισμό, ικανότητες που οι ακαδημαϊκοί θα πρέπει να έχουν ως υποκινητές.

Δυσκολία στο έργο των καθηγητών υπάρχει λόγω του μεγάλου όγκου εισαγωγής φοιτητών σε όλες τις ηλικίες, με όλα τα γνωστικά υπόβαθρα και από διάφορα κοινωνικά στρώματα στα σύγχρονα πανεπιστήμια, τα οποία πρέπει να διασφαλίζουν την διδακτική επάρκεια του ακαδημαϊκού προσωπικού τους για αυτήν την ανάγκη. Επίσης, η κινητικότητα των καθηγητών μαζί με πολιτικές που ελκύουν τους καλύτερους ακαδημαϊκούς θα πρέπει να ενισχυθεί από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των σε τοπικό επίπεδο (Pleschová et al., 2012).

Ακόμη, σε ένα περιβάλλον τεχνολογικών εξελίξεων, η σωστή χρήση αυτών στη διδασκαλία μπορεί να αυξήσει την ποιότητα της και να διευκολύνει να εξοικειωθούν με τον υπολογιστή οι σπουδαστές και οι καθηγητές να επιμορφωθούν αντίστοιχα. Τέλος, οι κρατικές και άλλες χρηματοδοτήσεις μετά την κρίση του 2007 έχουν μειωθεί, όμως απαιτούνται από τα ιδρύματα να κάνουν περισσότερα με λιγότερα. Έτσι, σε πολλά ιδρύματα απαιτούνται δίδακτρα για φοίτηση, γεγονός που επιστρέφει μεγαλύτερες απαιτήσεις στην εκπαιδευτική εμπειρία και διδακτικές προσεγγίσεις που θα τις ικανοποιούν (Pleschová et al., 2012).

Σύμφωνα με την Pleschová et al. (2012), ο στόχος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ενίσχυση της μάθησης, άρα και επικεντρώνεται στους μαθητές και στις επιδιώξεις τους.

Πιο συγκεκριμένα το μοντέλο δεξιοτήτων ενός καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει σύμφωνα με την Blažková et al. (2014) ως εξής (Σχήμα 1):



**Σχήμα 1: Ικανότητες καθηγητή πανεπιστημίου**

### **Ερευνητική προσέγγιση**

#### *Μέθοδος και ερωτήματα της έρευνας*

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με συνεντεύξεις. Ως εργαλείο ήταν η μη κατευθυντική συνέντευξη και εστιασμένη. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν από μαγνητόφωνο κινητού τηλεφώνου, δηλαδή έγινε ηχογράφηση και κρατήθηκαν σημειώσεις. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια συγκέντρωσης στοιχείων από καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ταυτόχρονη ερμηνεία και αξιολόγηση από το δικό τους πρίσμα τόσο των αλλαγών που επικρατούν ανά την πάροδο του χρόνου στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και των δεξιοτήτων που χρειάζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται εδώ:

1. Ποιες θεωρούν οι καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικότερες αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πως επηρεάζονται από τις αλλαγές αυτές.
2. Ποιος ο ρόλος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πώς επηρεάζεται από τις αλλαγές.
3. Ποιες οι δεξιότητες του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πρέπει να αναπτύξει για το διδακτικό και ερευνητικό του ρόλο ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές.

#### *Περιγραφή του δείγματος*

Για το παρόν σύγγραμμα, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στην Πάτρα. Το δείγμα προέρχεται μόνο από την συγκεκριμένη πόλη της Ελλάδας και αποτελείται από καθηγητές εν ενεργεία ή συνταξιοδοτημένους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Τα δύο συγκεκριμένα Ιδρύματα που εδράζουν στην Πάτρα, θεωρούνται αντιπροσωπευτικά διότι αποτελούν βασικό στοιχείο της κοινωνικοοικονομικής ζωής της πόλης. Η προσπάθεια συλλογής μαρτυριών των καθηγητών σε αυτά πραγματοποιήθηκε για την ανάδειξη τόσο των Ιδρυμάτων όσο και εν γένει του έργου των καθηγητών το οποίο μελετάται.

Ο τρόπος που επιλέχθηκε το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η «βολική» δειγματοληψία που συνδυάστηκε με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snow -ball ή chainsampling).

Το μέγεθος του δείγματος στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 12 άτομα, εκ των οποίων οι 10 είναι ενεργοί καθηγητές και οι 2 είναι συνταξιοδοτημένοι.

Η επιλογή του δείγματος ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο Πατρών και έναν καθηγητή του τμήματος φυσικής, ο οποίος με καθοδήγηση και με σύσταση σε κατάλληλους ανθρώπους ώστε να ξεκινήσει και να εξελιχθεί η πορεία αυτής της εργασίας.

Να σημειωθεί πως για τη δειγματοληψία τα πράγματα ήταν πιο εύκολα όταν ανέφερα πως ο ίδιος ο πληροφορητής μου συστήθηκε από κάποιον από τον περίγυρό του (Thompson, 2002).

#### *Διαδικασία*

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους καθηγητές διακρίνονται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά στο προφίλ των εκπαιδευτικών, το δεύτερο αφορά στις αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση και το τρίτο στον ρόλο του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις δεξιότητές του. Για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων από τον κάθε καθηγητή – εκπρόσωπο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατόπιν προγραμματισμένων προσωπικών τηλεφωνικών ραντεβού στα οποία επέλεγε ο συνεντευξιαζόμενος την ώρα και ημερομηνία παραχώρησης της συνέντευξης. Ο προγραμματισμός βέβαια, λόγω ανθρώπινου σφάλματος υπέστη καθυστερήσεις και προσαρμοζόταν χρονικά. Κάποιοι καθηγητές ήθελαν να ενημερωθούν εκ των προτέρων για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας τους σκοπούς της, καθώς και για τα ερωτήματα που θα καλούνταν να απαντήσουν, ενώ άλλοι δεν είχαν ελεύθερο χρόνο.

Εν τέλει, με την όποια δυσκολία στην επικοινωνία και παρά τις αποκλίσεις στο χρονοδιάγραμμα, οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν τελικά στις 21 Αυγούστου 2019 και ολοκληρώθηκαν στις 2 Οκτωβρίου 2019. Έτσι, η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 21 Αυγούστου 2019 με συνεντευξιαζόμενο καθηγητή ανώτατης εκπαίδευσης στο τμήμα φυσικής του Πανεπιστημίου Πατρών και η τελευταία την Τετάρτη 2 Οκτωβρίου 2019 με συνεντευξιαζόμενο καθηγητή στο τμήμα βιολογίας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά.

#### *Αποτελέσματα*

Βάσει της συλλεχθείσας γνώσης οι κυριότερες αλλαγές που σημειώθηκαν κατατάσσονται στον πίνακα 1 ανάλογα με τις αναφορές σε αυτές:

**Πίνακας 1: Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Αριθμός αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Νόμος – πλαίσιο 1982	12
Αναμόρφωση 2011	7
Ανοικτή και εξ αποστάσεως διδασκαλία	4
Νόμος 2019 Ενσωμάτωση ΤΕΙ σε ΑΕΙ	4
Χρήση τεχνολογίας	2
Ίδρυση τμήματος	2
Αξιολόγηση καθηγητών	1

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο ότι όλοι οι καθηγητές του δείγματος ανεξαιρέτως ανέφεραν ως σημαντικότερη αλλαγή το Νόμο - Πλαίσιο του 1982.

Οι αναφορές στις αλλαγές σημειώνονται από τους καθηγητές είτε αρνητικά ή θετικά. Στον πίνακα 2 γίνεται μια αποτύπωση του θέματος του αντίκτυπου των αλλαγών στους ίδιους ή στην πανεπιστημιακή κοινότητα, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους:



**Πίνακας 1: Αντίκτυπος αλλαγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Αντίκτυπος Θετικός	Αντίκτυπος Αρνητικός
Νόμος – πλαίσιο 1982	8	4
Αναμόρφωση 2011	6	1
Ανοικτή και εξ αποστάσεως διδασκαλία	4	-
Νόμος 2019 -Ενσωμάτωση ΤΕΙ σε ΑΕΙ	2	2
Χρήση τεχνολογίας	2	-
Ίδρυση τμήματος	2	-
Αξιολόγηση καθηγητών	1	-

Αξίζει να αναφερθεί πως οι καθηγητές του δείγματος δεν έκαναν αναφορά μόνο στις πτυχές του ρόλου του καθηγητή, παρά αναφέρθηκαν και στο πόσο πολύπλοκος είναι και πόσο σημαντικός και πως επηρεάζεται πάρα πολύ από τις αλλαγές.

Στον πίνακα 3 αποτυπώνονται οι απαντήσεις τους:

**Πίνακας 3: Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τη σπουδαιότητά του και τις αλλαγές**

Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τη σπουδαιότητά του	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Σημαντικός	10
Απαιτητικός	4
Πολύπλευρος	1
Παρεξηγημένος	1
Με μεγάλη ευθύνη	1
Καθοριστικός	4
Δύσκολος	1
Σπουδαίος	1

Το δείγμα των καθηγητών που ρωτήθηκε αναφέρθηκε σχετικά με το ρόλο των καθηγητών έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές στις εξής παραμέτρους δεξιοτήτων (Πίνακας 4):

**Πίνακας 4: Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τις δεξιότητες τους**

Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τις δεξιότητες τους	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Καταρτισμένος	10
Με διάθεση	1
Ευσυνείδητος	1
Οδηγός-ηγέτης	4
Με ομαδικό πνεύμα	1
Συνεργατικός	2
Οδηγεί σε πρόοδο και εξέλιξη	1

Και σε ερώτηση που αφορούσε καθαρά τις δεξιότητες (*Ποιες οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο ακαδημαϊκός για το διδακτικό και ερευνητικό του έργο;*) έγιναν πιο συγκεκριμένοι, όπως δείχνει ο πίνακας 5:

**Πίνακας 5: Δεξιότητες καθηγητών**

Δεξιότητες καθηγητών	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Υψηλή κατάρτιση στο γνωστικό του πεδίο	10
Παιδαγωγικές γνώσεις	2
Διδακτική ικανότητα	4
Εξωστρέφεια	1

Σοφία-Θάρρος	1
Υπομονή-επιμονή	2
Κατανόηση	2
Ευχάριστη διάθεση	1
Επικοινωνία	2
Συνεχής ενημέρωση	1
Μεταδοτικότητα	1

---

Οι απαντήσεις που δόθηκαν συνάδουν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στα σημεία της επαγγελματικής ικανότητας, εκπαιδευτικής ικανότητας, ικανότητας να κινητοποιεί, επικοινωνιακής ικανότητας, επιστημονικής και ερευνητικής ικανότητας και προσωπικής ικανότητας. Όμως δεν γίνεται καθόλου αναφορά στην ικανότητα δημοσίευσης από τους καθηγητές που ρωτήθηκαν.

### **Συμπεράσματα**

Ας σημειωθεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα στο παρόν σύγγραμμα ήταν η αναζήτηση τοποθέτησης απόψεων των καθηγητών: (1) σχετικά με τις αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η αναφορά στο Ν.1268/1982, έγινε από όλες τις ηλικίες ασχέτως χρόνου υπηρεσίας στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στα οποία υπηρετούν, (2) σχετικά με τον ρόλο τους ώστε να ανταποκρίνονται στις αλλαγές ο οποίος θεωρήθηκε σπουδαίος και (3) σχετικά με τις δεξιότητες τους για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές, όπου η έμφαση δόθηκε στην επιστημονική επάρκεια.

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις κεντρικοί άξονες αναδεικνύονται τα νομοθετικά διατάγματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1982, ενώ σε δεύτερη θέση φαίνεται να έρχονται τα νεότερα διατάγματα της αναμόρφωσης και οι πρόσφατα προαναγγελθείσες αλλαγές. Για μικρότερες ή επιμέρους παραμέτρους στις αλλαγές σημαντική θέση καταλαμβάνει η θέσπιση σπουδών εξ αποστάσεως.

Βάσει της παρούσας έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ν.1268/1982 συμπληρωματικά με το Ν.1404/1983 είναι η σημαντικότερη αλλαγή διαταγμάτων για διασφάλιση ποιότητας, διεύρυνση του ρόλου του καθηγητή με ακαδημαϊκή ελευθερία και ανοίγματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σημαντικότητα της αλλαγής αυτής αναφέρεται και στη βιβλιογραφική επισκόπηση και κατά κόρον από τους καθηγητές που αποτέλεσαν το δείγμα του παρόντος. Η χρήση τεχνολογίας προκύπτει ως απαραίτητο εργαλείο διδασκαλίας και από τις δύο ερευνητικές πηγές (δείγμα και βιβλιογραφία). Επιπρόσθετα αναφορά έγινε στον τελευταίο Ν.4610/2019 που αφορά στην ενσωμάτωση των ΤΕΙ με τα ΑΕΙ και έρχεται να αλλάξει τα εκπαιδευτικά δεδομένα που θα αποτιμηθούν σε βάθος χρόνου.

Εν κατακλείδι και συμπερασματικά γίνεται αντιληπτό από το παρόν, πως ο ρόλος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και συνδυάζεται με τις δεξιότητές τους, στις οποίες πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα. Η πλειονότητα των ερωτώμενων, οι 10 από τους 12, που ανήκουν στις θετικές επιστήμες, θεωρεί ως κύρια δεξιότητα τη γνώση και βαθιά κατάρτιση στο αντικείμενο του τομέα του, ενώ η παιδαγωγική κατάρτιση έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως η Ελλάδα στερείται παρόμοιων ερευνών αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και ανοίγει ορίζοντες για μελλοντικές προτάσεις και εμβάθυνση στα ζητήματα που πραγματεύεται.

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, πως οι αναφορές στην ενδυνάμωση του ρόλου των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των ερωτήσεων της συνέντευξης δεν αποτέλεσαν κύριο ζητούμενο μελέτης και θα μπορούσαν να αποτελέσουν ξεχωριστό κομμάτι έρευνας σε μελλοντικό χρόνο.

## Αναφορές

- Blašková, M., Blaško, R., Kucharcíková, A., (2014). *Competences and Competence Model of University Teachers*. / *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 p. 457 – 467.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education Inc.
- Dunne, R. & Wragg, E.C., (1994). *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Kyriacou, C., (1997). *Effective Teaching in Schools*. (2<sup>nd</sup> edition). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Myers, K., & Stoll, L., (1998). *No Quick Fixes*. London: Palmer Press.
- Murphy, J., (1992). *Effective schools: Legacy and future directions*. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Office for Standards in Education - Ofsted, (1993). *The New Teacher in School*. London: HMSO.
- Perrott, E., (1982). *Effective Teaching*. London: Longman.
- Pleschová G., Simon, E., Quinlan, K., Murphy, J., Roxa, T., Szabó, M., (2012). *Standing Committee for the Social Sciences (SCSS). The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Science Position Paper. France: European Science Foundation (ESF).
- Rogers, A., (1999). *Ηεκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Waterhouse, P., (1983). *Managing the Learning Process*. London: McGraw-Hill.
- Wragg, E.C., (1993) *Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Wragg, E.C. and Wood, E.K., (1992). *Teachers' first encounters with their classes*. In Wragg, E. C. (ed.) *Classroom teaching skills*. London: Routledge.
- Γιανζίνα-Κασσωτάκη, Ο., & Κασσωτάκης, Ι., (2013). *Academia*, Vol 3, No 1 . *Στρατηγική διοίκηση των ελληνικών πανεπιστημίων: εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών*. Ημερομηνία ανάκτησης Σεπτέμβριος 07, 2019 στον διαδικτυακό τόπο: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2014/2122> .
- Κάτσικας Χ., Σωτήρης Π., (2003). *Η αναδιάρθρωση του ελληνικού πανεπιστημίου. Από την Μπολόνια στην Πράγα και στο Βερολίνο*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.), (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. (1836-2005). Τεκμήρια ιστορίας. Τόμος Β' (1926-2005)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2001). «Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο» (έρευνα). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παρούτσας, Δ., (χ.χ.). *Η διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση - σημειώσεις*, Ημερομηνία ανάκτησης Ιούνιος 10, 2019 στον διαδικτυακό τόπο: [https://paroutsas.jmc.gr/chng\\_mng/change2.htm](https://paroutsas.jmc.gr/chng_mng/change2.htm).
- Πασιαρδής, Π., (2008). Τόμος Ι.: *Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς Γ., (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση, η στρατηγική της Λισαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006). Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουλής, Π., (2003). *Το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.) Είκοσι χρόνια μετά (1982-2002)*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα Α.Ε.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).
- Τζάνη, Μ., Παμουκτσόγλου Τ., (1997). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.