

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Δ.Π.Θ.



ΤΟΜΟΣ 12 • ΑΡΙΘΜΟΣ 1

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2023

Η 'Οδύσσεια' της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μαρία Λιακοπούλου

doi: [10.12681/hjre.35538](https://doi.org/10.12681/hjre.35538)

Copyright © 2023, Μαρία Λιακοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιακοπούλου Μ. (2023). Η 'Οδύσσεια' της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 200–223.
<https://doi.org/10.12681/hjre.35538>

Η ‘Οδύσσεια’ της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να ασκεί το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου η άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει δεν αρκεί, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο σύνθετο ρόλο που αναλαμβάνει, αλλά είναι αναγκαία η επαρκής παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση. Ωστόσο, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο, και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-παρά την 25ετή προσπάθεια διασφάλισης και εδραίωσής της- παρουσιάζει ακόμη πολλές ελλείψεις, αντιφάσεις και εγείρει ερωτήματα και συγκρούσεις. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να σκιαγραφηθούν οι πρακτικές και οι πολιτικές αναφορικά με τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τη μελέτη αφενός του σχετικού θεσμικού πλαισίου και αφετέρου μέσα από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι έχουν το δικαίωμα να εργαστούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract

The teacher today is called upon to carry out his pedagogical and teaching work, so that high quality education is achieved for all students. Therefore, the excellent knowledge of the subject he teaches is not enough, in order to cope with the complex role he undertakes, but his sufficient pedagogical and teaching competence is necessary. However, the pedagogical competence of Secondary teachers is still a demand, and not only for the Greek educational system. Regarding the Greek reality, the pedagogical competence of Secondary Education teachers - despite the 25-year effort to ensure and consolidate it - still presents many shortcomings, contradictions and raises questions and conflicts. The purpose of this article is to outline the practices and policies regarding the assurance of the pedagogical and didactic competence of Secondary teachers through the study of the relevant institutional framework on the one hand and on the other hand through the study of the study programs of the Departments whose graduates have the right to work in Secondary schools.

© 2023, Λιακοπούλου, Μ.
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Key words: Pedagogical competence, teacher education, teacher education programs, teacher professionalism

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να ασκεί το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι πέρα από την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και διδακτικές δεξιότητες μετάδοσης της γνώσης θα πρέπει να μπορεί να διερευνά τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών, να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους, να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με τα ενδιαφέροντά τους, να αξιολογεί τη διδακτική

διαδικασία και να παίρνει ανάλογα αποφάσεις για τη συνέχεια. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να διδάξουν όχι μόνο εύκολα διδάξιμες και μετρήσιμες δεξιότητες, αλλά κυρίως τρόπους σκέψης, τρόπους εργασίας, 'εργαλεία' εργασίας και δεξιότητες σχετικά με την πολιτειότητα, τη ζωή, την καριέρα και την ατομική και κοινωνική ευθύνη για την επιτυχία στις σύγχρονες δημοκρατίες (OECD, 2011). Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναρμονίζει τη δράση του με τις επίσημες προδιαγραφές της πολιτείας, τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς και τις δικές του αντιλήψεις για το έργο του. Ως εκ τούτου η άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει δεν αρκεί, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο σύνθετο ρόλο που αναλαμβάνει, αλλά είναι αναγκαία η επαρκής παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση.

Ωστόσο, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο, και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Επί παραδείγματι πλήθος ερευνών διεθνώς καταδεικνύουν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες (Eilks, 2011; Goodnough, 2010; Hanifah et al. 2019; Melville & Wallance, 2007; Muallen & Eylon, 2009; Nilson & VanDriel's 2011; Usak, Ozden & Cilks, 2011).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-παρά την 25ετή προσπάθεια διασφάλισης και εδραίωσης της- παρουσιάζει ακόμη πολλές ελλείψεις, αντιφάσεις και εγείρει ερωτήματα και συγκρούσεις. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να σκιαγραφηθούν οι πρακτικές και οι πολιτικές αναφορικά με τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τη μελέτη αφενός του σχετικού θεσμικού πλαισίου και αφετέρου μέσα από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι έχουν το δικαίωμα να εργαστούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του άρθρου αυτού επιδιώκεται: α) Η καταγραφή και ανάδειξη πρακτικών ζητημάτων που λειτουργούν ενισχυτικά ή παρεμποδιστικά στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β) Η καταγραφή και ανάδειξη ζητημάτων πολιτικής που λειτουργούν ενισχυτικά ή παρεμποδιστικά στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και γ) η διατύπωση σκέψεων για την προοπτική της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τη σύζευξη της θεωρίας, της έρευνας και της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

1. Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η 'ικανότητα' των εκπαιδευτικών (teachers capacity) θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Day et al. 2009; Darling-Hammond & Young, 2002; Gillis et al. 2016; Hattie, 2008)- σύμφωνα με κάποιους ερευνητές τα τρία τέταρτα των επιπτώσεων του σχολείου θα μπορούσαν να αποδοθούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Rivkin, Hanushek & Kains, 2005)- καθώς και για την ικανότητα ενός έθνους να ανταγωνιστεί στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Shahlberg, 2012). Για την οριοθέτηση των 'ικανοτήτων' των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη παραδοχές για τη μάθηση, τους στόχους της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, τις προτεραιότητες και την πολιτική βούληση, το status του επαγγέλματος, τις εξωτερικές και διεθνείς πιέσεις, τις υπάρχουσες παραδόσεις, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Conway et al. 2009). Παρά τις διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και τις διαφορετικές κουλτούρες, φαίνεται να υπάρχει συναίνεση σε κάποιες βασικές ικανότητες (Liakopoulou, 2011; Caena, 2014; EC, 2013; Feiman- Nemsler, 2008; Λιακοπούλου, 2010): α) Γνώση και κατανόηση: απαραίτητες γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν το αντικείμενο διδασκαλίας, παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικειμένου, παιδαγωγικές γνώσεις, γνώση του Αναλυτικού προγράμματος, γνώσεις επιστημών της εκπαίδευσης, θέματα συμπερίληψης και διαφορετικότητα, γνώσεις για τη χρήση τεχνολογιών στη μάθηση, αναπτυξιακή Ψυχολογία, γνώσεις για τη δυναμική των ομάδων και διαδικασίες αλληλεπίδρασης, διαδικασίες και μέθοδοι αξιολόγησης, β) Δεξιότητες σχεδιασμού, διαχείρισης και συντονισμού της διδασκαλίας, χρήσης διδακτικών υλικών και τεχνολογιών, διαχείρισης μαθητών και ομάδων, παρακολούθησης, προσαρμογής και αξιολόγησης διδακτικών/μαθησιακών στόχων και διαδικασιών, συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, δεξιότητες χρήσης, ανάπτυξης και παραγωγής ερευνητικής γνώσης με στόχο την ανατροφοδότηση της πράξης, συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικούς εταίρους, διαπραγματευτικές ικανότητες, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες για ατομική μάθηση και μάθηση σε επαγγελματικές κοινότητες, προσαρμογής στα εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυεπίπεδες δυναμικές με διασταυρούμενες επιρροές, γ)

Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες: επιστημολογική επίγνωση, διάθεση για αλλαγή, ευελιξία, διαρκή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, δέσμευση για τη διασφάλιση και τη μεγιστοποίηση της μάθησης όλων των μαθητών, διάθεση καλλιέργειας δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών, κριτική στάση, διάθεση ομαδικής εργασίας, συνεργασίας και δικτύωσης, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και δ) παιδαγωγική σκέψη π.χ. σύνδεση στόχων και μέσων στη διδακτική διαδικασία, αναλυτική, συνθετική και μεταγνωστική σκέψη, λήψη αποφάσεων, αναστοχαστικές πρακτικές. Η οριοθέτηση του τι πρέπει να ξέρει και να μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός αποτελεί μια απαραίτητη βάση για την οριοθέτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, των κριτηρίων πρόσληψης και επιλογής, της αποτίμησης των επιμορφωτικών αναγκών (EC, 2013).

Το περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης

Οι ‘ικανότητες’ των εκπαιδευτικών διασφαλίζονται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της αρχικής τους εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών (Flores, 2016). Το περιεχόμενο των προγραμμάτων της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη και συγκρότηση του σώματος γνώσεων στις οποίες βασίζονται οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους (Rasmussen & Bayer, 2014). Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών μπορεί σχηματικά να περιγραφεί ως εξής: α) προετοιμασία για το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας: Το αντικείμενο διδασκαλίας δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη επιστήμη, ωστόσο η διδασκαλία ενός αντικειμένου προϋποθέτει την οικείωση με τη σχετική επιστημονική γνώση (Kennedy, 1990): περιεχόμενο της επιστήμης (απόψεις, αξιώματα, δεδομένα κ.λπ.), σχέσεις, οργάνωση και δομή του περιεχομένου μιας επιστημονικής περιοχής. μεθοδολογία της έρευνας στο επιστημονικό πεδίο, διαδικασίες και μέσα με τα οποία γενικεύονται οι «αλήθειες» ενός επιστημονικού πεδίου και γίνονται αποδεκτές (syntactic knowledge), κοινωνικές νόρμες που συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο, η σχέση του αντικειμένου με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και η αξία του αντικειμένου για την καθημερινή ζωή. Επίσης, η επαρκής προετοιμασία στο αντικείμενο διδασκαλίας διασφαλίζει εκείνες τις ικανότητες στον εκπαιδευτικό που του επιτρέπουν να προβλέπει ή/και να διαβλέπει παρερμηνείες της προσφερόμενης γνώσης από τους μαθητές, όπως και να γνωρίζει τη διαδικασία κατάκτησης των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με το αντικείμενο διδασκαλίας του (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005: 14-16; Perrone & Traver, 1996: 395-397; Shulman, 1987: 9). β) Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Liakopoulou, 2011; Λιακοπούλου, 2010): γνώση των μαθητών (βιολογική, κοινωνική, ψυχολογική και γνωστική ανάπτυξή τους, θέματα δυναμικής της ομάδας και αλληλεπίδρασης, προβλήματα συμπεριφοράς, κίνητρα μάθησης κ.λπ.), ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και μεθόδευσης της διδασκαλίας, γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. γνώση του περιεχομένου, σύνδεση μεταξύ των αντικειμένων, σύνδεση των αντικειμένων με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, κριτική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος, ενημέρωση για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το ισχύον πρόγραμμα, για τους σκοπούς που εξυπηρετεί, καθώς και ανάλογη κατάρτιση προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει σ’ αυτό, να το προσαρμόσει στις εκάστοτε συνθήκες και στις ανάγκες των μαθητών), γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, γνώση του πλαισίου (π.χ. αναφορικά με τους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον, με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με την ιστορία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης της συγκεκριμένης χώρας, με το θεσμικό πλαίσιο και τις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης) και γνώση του εαυτού (αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, απόψεις, αξίες, ικανότητα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω του αναστοχασμού, τη μάθηση μέσα από τη διδακτική εμπειρία και σε συνάρτηση με το πλαίσιο εργασίας).

Οι παιδαγωγικές γνώσεις και οι γνώσεις που συνδέονται με το επιστημονικό πεδίο δεν συνυπάρχουν απλώς, αλλά θεωρούνται ένα αμάλγαμα γνώσεων διαχωριστων μεταξύ τους (Kennedy 1990). Ο βαθμός σύνθεσης όλων των επιμέρους γνώσεων διαφοροποιεί τον «επαρκή» από τον «άριστο» εκπαιδευτικό, ο επαρκής εκπαιδευτικός καταφέρνει εν μέρει να συνδυάσει γνώσεις που αντλεί από διάφορες περιοχές (partial amalgam), ενώ ο άριστος αξιοποιεί και συνδέει τις γνώσεις από όλες τις απαραίτητες περιοχές (complete amalgam) (Turner-Bisset, 2001:131-141).

Ζητήματα οργάνωσης και μεθόδευσης

Ένα πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών δεν στοχεύει στη μετάδοση απλώς γνώσεων και τεχνικών, αλλά και στην καλλιέργεια της «παιδαγωγικής σκέψης» των εκπαιδευτικών, της ικανότητας δηλαδή να διερευνούν κάθε φορά το πλαίσιο εργασίας τους, να ερμηνεύουν, να επιλέγουν και να ενεργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο,

προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί. Απώτερος στόχος της παιδαγωγικής κατάρτισης είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν στο έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις γνώσεις που αποκτούν μέσω των σπουδών τους, προκειμένου να επωφεληθούν στο μέγιστο οι μαθητές. Γι' αυτό είναι καθοριστικός παράγοντας η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών.

Μια ομάδα ερωτημάτων για την οργάνωση σπουδών σχετίζονται με την **αλληλουχία**, σύμφωνα με την οποία θα διδαχθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τις ομάδες μαθημάτων (μαθήματα ειδίκευσης στο αντικείμενο διδασκαλίας, παιδαγωγικής κατάρτισης, διδακτικής κατάρτισης και πρακτική άσκηση). Τα σχήματα που χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες αναφορικά με την αλληλουχία διδασκαλίας των ομάδων μαθημάτων είναι κυρίως δύο τύπων (Λιακοπούλου, 2010): α) μονοφασικά ή συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο των οποίων παρέχονται ταυτόχρονα σπουδές ειδικότητας, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική κατάρτιση και πρακτική άσκηση (concurrent curricular) και β) διφασικά ή διαδοχικού τύπου μοντέλα, στα οποία προηγείται η κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας και ακολουθεί η παιδαγωγική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση (consecutive curricular). Τα διφασικά προγράμματα κάποιες φορές αντανακλούν είτε την «ακαδημαϊκή» είτε την «πρακτική» προσέγγιση, καθώς οι σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας θεωρούνται αυτόνομο βασικό τμήμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών γι' αυτό και προηγείται χρονικά, αλλά συνήθως και αξιολογικά της παιδαγωγικής κατάρτισης, ενώ η παιδαγωγική κατάρτιση αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό τμήμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το οποίο πρόκειται να λειτουργήσει βοηθητικά στο έργο τους. Ως συνέχεια των διαδικασιών της Bologna έχει επικρατήσει ως καταλληλότερο το παράλληλο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μέσα από μονοφασικά προγράμματα σπουδών (Λιακοπούλου, 2010).

Ένα άλλο θέμα που τίθεται είναι η **διάρκεια** των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης. Πόσα μαθήματα θα είναι υποχρεωτικά, υποχρεωτικά κατ' επιλογήν, ελεύθερης επιλογής; Η έμφαση θα δοθεί στο γνωστικό αντικείμενο ή στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση; Πόση έκταση θα πρέπει να καταλαμβάνει η πρακτική άσκηση των φοιτητών; Το τελικό ζητούμενο είναι μέσα από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μάθουν να σκέφτονται, να γνωρίζουν, να αισθάνονται και να ενεργούν ως δάσκαλοι (Feiman-Nemser, 2008). Η σύνθετη και συχνά σιωπηρή φύση της παιδαγωγικής σκέψης και της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού είναι απόρροια περίπλοκων γνωστικών διαδικασιών που διαρκούν 3-5 έτη (EC, 2013).

Πολυσυζητημένο είναι το θέμα της **σχέσης θεωρίας και πράξης**, καθώς και ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολείων στην προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Για τη σύνδεση θεωρίας-πράξης είναι καθοριστικός ο ρόλος της πρακτικής άσκησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η στόχευση της πρακτικής άσκησης μπορεί να διαφοροποιείται και ειδικότερα θα μπορούσε να έχει δύο μορφές (White & Forgasz, 2016): α) Μορφή μαθητείας (apprentice), στο πλαίσιο της οποίας ο υποψήφιος εκπαιδευτικός τοποθετείται πλάι σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, με στόχο τη μίμηση αποτελεσματικών στρατηγικών και με πρωταρχική στόχευση την εκμάθηση στρατηγικών και δεξιοτήτων. β) Εργαστηριακή μορφή (laboratory), στο πλαίσιο της οποίας η πρακτική άσκηση αποτελεί χώρο έρευνας, αναστοχασμού και πειραματισμού, είναι εστιασμένη στην παρατήρηση, ανάλυση, ερμηνεία περιστατικών που συμβαίνουν στην τάξη και πρωταρχική στόχευση έχει τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη πρακτικών βάσει της θεωρίας. Για να ξεπεραστούν κίνδυνοι, όπως η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως 'τεχνική', η διχοτόμηση και το χάσμα μεταξύ θεωρίας-πράξης (Βλ. σχετικά Allen & Wright, 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Korthagen et al. 2001), η αναπαραγωγή κυρίαρχων αξιών, στάσεων και πρακτικών, οι οποίες δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μάθηση όλων των μαθητών (White & Forgasz, 2016), προτείνεται σήμερα ο όρος «επαγγελματική εμπειρία» ο οποίος αντανακλά μια πιο διευρυνμένη εμπειρία, μια συνεργατική προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο «κοινοτήτων πρακτικής» (Cornu & Ewing, 2008). Ανεξάρτητα από τον τόπο και τη μορφή της πρακτικής άσκησης, στόχος της δεν θα πρέπει να είναι η εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών, αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων για τις τεχνικές και τις προσεγγίσεις οι οποίες δεδομένων των συνθηκών θα διασφαλίσουν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Loughran, 2006).

Ζητήματα 'πολιτικής'

Θεμελιώδες ερώτημα για το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι **«Ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε;»**. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικοί προσανατολισμοί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι οποίοι καθορίζουν κατά κύριο λόγο τους στόχους της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μπορούν να συνοψιστούν στους εξής (Βλ. σχετικά Zeichner, 1983): α) πρακτικός: η εκπαίδευση έχει τη μορφή μαθητείας και στοχεύει στην κατοχή από τον εκπαιδευτικό τεχνικών

διδασκαλίας, οι οποίες είναι απόρροια τόσο της μίμησης έμπειρων εκπαιδευτικών όσο και κυρίως του ιδιαίτερου «ταλέντου» του κάθε εκπαιδευτικού, β) ανθρωποκεντρικός ή προσωποκεντρικός: επίκεντρο της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού είναι η προσωπικότητά του, η προσωπική του πνευματική, ψυχολογική και ηθική διάπλαση, ενώ στόχος της είναι η ψυχολογική ωριμότητά του με τη διαμόρφωση ενός προσωπικού οικοδομήματος απόψεων και αξιών, γ) τεχνοκρατικός ή μιχιγεβιοριστικός: η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια συγκεκριμένων παρατηρήσιμων δεξιοτήτων που θεωρούνται προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ η επάρκεια συνίσταται στην ικανότητα επίδειξης αυτών των διδακτικών δεξιοτήτων, δ) ακαδημαϊκός: η εκπαίδευση στοχεύει στην κατοχή από πλευράς του υποψήφιου εκπαιδευτικού ενός επιστημονικού πεδίου σχετικού με το μελλοντικό αντικείμενο διδασκαλίας του, ε) διερευνητικός: στόχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι να εφοδιάσει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό με τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να ερευνά ο ίδιος τη δράση του και το πλαίσιο εργασίας του και να προβαίνει στις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές, στ) ολιστική προσέγγιση, κατά την οποία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων στο αντικείμενο, αλλά και παιδαγωγικών γνώσεων, στην καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση ενός προσωπικού συστήματος αξιών και απόψεων, στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ερμηνεύει τη δράση του και το πλαίσιο της και στη συνέχεια να παίρνει αποφάσεις.

Την τελευταία δεκαετία πολλές χώρες έχουν εστιάσει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο σε πρότυπα (standard-driven) (Townsend, 2011). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την οριοθέτηση αρμοδιοτήτων και κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να οργανώνεται και να αξιολογείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια πολιτική ενέχει τον κίνδυνο πισωγυρίσματος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς η ακριβής και αυστηρή περιγραφή αρμοδιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός οδηγεί σε έναν 'επιτελεστικό επαγγελματισμό' (performative professionalism) (Evans, 2011; Flores, 2016; Mayer, 2021), ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με το σύγχρονο αίτημα για αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διεύρυνση της αυτονομίας και της δυνατότητας αυτορρύθμισης, ακτιβισμού, οριοθέτηση των προτύπων από τους ίδιους τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Flores & VanNuland, 2013; Sachs, 2012).

Τέλος, η εστίαση σε μια διδακτική προσέγγιση, ο διαχωρισμός μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του προγράμματος (γνωστικό αντικείμενο-μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης- πρακτική άσκηση), η επικράτηση ενός διαδοχικού μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, οδηγεί στο διαχωρισμό θεωρίας-πράξης, στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως «τεχνίτη» και ως εκ τούτου σε μια οπισθοδρόμηση σε ό,τι αφορά την αντίληψη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και κυρίως στην αδυναμία ανταπόκρισης στις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και των μαθητών. Υπάρχει ο κίνδυνος με την επιδίωξη να αναπτυχθούν ομοιόμορφες δεξιότητες που μπορούν εύκολα να μετρηθούν, να οδηγηθούμε σε μια τυποποίηση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στην αποθάρρυνση των υποψήφιων εκπαιδευτικών από το να γίνουν δημιουργικοί και 'προσαρμοστικοί' δάσκαλοι. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος να μειωθεί η «ζήτηση» σχολών των οποίων οι απόφοιτοι εισέρχονται σε ένα πολύ ρυθμιζόμενο επάγγελμα και παρακολουθούν πολύ ρυθμιζόμενη εκπαίδευση (Simpson, Cotton & Gore, 2021).

2. Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα (1997-2023)

Το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καθορίζεται αποκλειστικά από τα ιδρύματα που αναλαμβάνουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν την ευθύνη να καταρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών (άρθρο. 24, Ν. 1268/82). Η αυτονομία των ιδρυμάτων αυτών ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος σπουδών, συνεπάγεται ότι τα ίδια έχουν και την ευθύνη για τις παιδαγωγικές σπουδές των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, έως το 1997 για την εισαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αρκούσε η κατοχή του τίτλου σπουδών που χορηγείται από τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο διορισμός στη δημόσια εκπαίδευση γινόταν μέσω επετηρίδας στην οποία κατατάσσονταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με χρονολογική σειρά ανάλογα με το έτος απόκτησης τους πτυχίου τους (άρθρο 15 του Ν. 1566/85). Το 1997 με το νόμο 2525, για πρώτη φορά τίθεται σε εφαρμογή μια διαδικασία αξιολόγησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό έως το 2003 ο διορισμός σταδιακά να γίνεται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό (άρθρο 6, Ν. 2525). Στον ίδιο νόμο, εκτός από το πτυχίο τίθεται ως προϋπόθεση για συμμετοχή στο διαγωνισμό κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο χορηγείται από τα ΑΕΙ («δεκτοί στο διαγωνισμό είναι οι έχοντες τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού ..., καθώς και πιστοποιητικό

Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που χορηγείται από τα ΑΕΙ». Την ευθύνη για τη χορήγηση του πιστοποιητικού ο νόμος την εναποθέτει στα ΑΕΙ («*με απόφαση των οικείων ΑΕΙ... καταρτίζονται στα ΑΕΙ προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είτε μετά τη λήξη αυτών*», άρθρο 6, Ν. 2525). Η ενεργοποίηση, ωστόσο, της διάταξης αυτής μετατίθεται για μια πενταετία μετά -το 2003- από την έναρξη ισχύος του νόμου.

Επίσης, η παιδαγωγική επάρκεια αναφέρεται και ως προϋπόθεση μονιμοποίησης, σε Προεδρικό Διάταγμα του 1998, όπου καθορίζονται οι όροι μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών και αναφέρεται ότι «*αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ...*» (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 140).

Σε μεταγενέστερο νόμο (Ν. 2834/ 2000), όπου αναφέρεται αναλυτικά η μοριοδότηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την κατάταξή τους σε πίνακα διορισμών, δεν γίνεται πια καμία αναφορά στο πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας. Στο νόμο αυτό το ενδιαφέρον της πολιτείας για την παιδαγωγική επάρκεια περιορίζεται στην πριμοδότηση με ένα μόριο επιπλέον των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού στη «*Διδακτική*» ή στην «*Παιδαγωγική*».

Με τον Ν. 3027/2002 η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανατίθεται στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. «*α) Η Σχολή, με απόφαση του Συμβουλίου, οργανώνει και λειτουργεί, συμπληρωματικά προς τις ειδικότητες των Τμημάτων της, συγχρηματοδοτούμενα ή αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα διάρκειας έως δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων: αα) παιδαγωγικής κατάρτισης, για εκπαιδευτικούς ή υποψήφιους εκπαιδευτικούς και ββ) επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης, εκπαιδευτικών ή μη*». Ωστόσο, ο τρόπος διορισμού κατά το έτος έκδοσης του Νόμου εξακολουθεί να γίνεται κατά κύριο λόγο και σχεδόν αποκλειστικά μέσω της επετηρίδας και βάσει του έτους απόκτησης του πτυχίου, καθώς και τυπικών προσόντων (π.χ. μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός). Το γεγονός αυτός καθιστά στην ουσία την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας προαιρετική.

Επόμενη, αναφορά από την πλευρά της πολιτείας για το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας γίνεται στο Νόμο 3255/ 22.6.2004, όπου «*παραιτείται η παράταση*» εφαρμογής της ρύθμισης για κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας μέχρι τον Αύγουστο του 2007 (Άρθρο 1, Νόμος 3255/ 22.6.2004). Επίσης, με τον ίδιο Νόμο προβλέπεται διορισμός σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού, ενώ ο Νόμος 2525 προέβλεπε ότι μετά το 2003 οι διορισμοί θα γίνονταν αποκλειστικά από πίνακες καταρτιζόμενους μετά από γραπτές εξετάσεις.

Το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας επανέρχεται με τον Ν. 3848/ 2010, στον οποίο τίθεται και πάλι το θέμα της επιλογής των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού που επρόκειτο να διενεργήσει το ΑΣΕΠ και στον οποίο θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι κάτοχοι πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας («*...Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί όσοι διαθέτουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, καθώς και πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια...*»). Με τον Νόμο αυτό η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται: α) με βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ), β) Με την κατοχή πτυχίου τμήματος ΑΕΙ, το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και προϋπόθεση γι' αυτό είναι «*...στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπίπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: 1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση*», γ) Με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ, δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής), ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). στ) με την κατοχή πτυχίου της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.).

Οκτώ χρόνια μετά με τον Ν. 4547/2018 διατηρείται το ίδιο πνεύμα σχετικά με τη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με μικρές τροποποιήσεις.

Αλλαγή πολιτικής σχετικά με τη χορήγηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας έχουμε με τον πρόσφατο ισχύοντα Νόμο (Ν. 4957/2022). Σύμφωνα με το Νόμο αυτό τα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας οργανώνονται και παρέχονται σε επίπεδο, όχι Τμήματος, αλλά

Πανεπιστημίου με απόφαση της Συγκλήτου, έχουν ελάχιστη διάρκεια δύο εξάμηνα και εξήντα πιστωτικές μονάδες και οδηγούν σε ξεχωριστό τίτλο σπουδών που ισοδυναμεί με πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Η ευθύνη για την «επιμέλεια» του ειδικού αυτού προγράμματος ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Επιστημών Αγωγής. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να παρακολουθήσουν τόσο πτυχιούχοι όσο και φοιτητές -εφόσον έχουν συγκεντρώσει κατ' ελάχιστον εκατόν ογδόντα (180) πιστωτικές μονάδες του προγράμματος- Τμημάτων των οποίων ο τίτλος σπουδών παρέχει τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το δικαίωμα άσκησης της ειδικότητας εκπαιδευτικού μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις μεταβατικές διατάξεις του Νόμου αυτού, ειδικά προγράμματα σπουδών που χορηγούν βεβαίωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας συνεχίζουν να λειτουργούν έως την 31η. 8.2023, οπότε και καταργούνται.

Η πρόβλεψη για το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, καθώς και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκειμένου να διοριστούν σε δημόσια σχολεία, αποτελούν ενδείξεις της τάσης διασφάλισης από την πλευρά της πολιτείας της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σημειώνονται όμως μεγάλες δυσκολίες για την εφαρμογή των ρυθμίσεων αυτών, γεγονός που ακυρώνει τις ίδιες τις προθέσεις. Δεν υπάρχει μια λεπτομερής περιγραφή των 'ικανοτήτων' των εκπαιδευτικών που θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για την άσκηση του έργου τους, οπότε επαφίεται στην αυτονομία των Σχολών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς να οριοθετήσουν ένα πλαίσιο για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να επιλέξουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα οδηγηθούν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται και την απουσία ενός πλαισίου ικανοτήτων που να μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλο το συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (επιλογή για τις σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών- αρχικές σπουδές για το επάγγελμα-είσοδος στο επάγγελμα-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη έως την αφυπηρέτηση) και γεννά ασυνέχειες, αποκλείσεις ακόμη και συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτικών (προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης, προδιαγραφές για την είσοδο στο επάγγελμα, πιστοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και των αρμόδιων φορέων διασφάλισης της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (κυβερνητικές οργανώσεις, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επαγγελματικές ενώσεις).

3. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής διερευνήθηκαν τα προγράμματα σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 εβδομήντα πέντε (75) Τμημάτων, των οποίων οι απόφοιτοι έχουν το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βλ. Πίνακα 1). Συγκεκριμένα καταγράφεται κατά πόσο προσφέρονται προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στους φοιτητές ή/και στους αποφοίτους τους, η υποχρεωτικότητα αυτών των προγραμμάτων για το σύνολο των φοιτητών, η διάρκεια και το περιεχόμενο των προγραμμάτων (Βλ. Παράρτημα 1).

Πίνακας 1 Τμήματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τμήματα	Αριθμός Τμημάτων
Μαθηματικών	8
Φυσικής	5
Χημείας	6
Βιολογίας	6
Γεωλογίας	3
Γεωγραφίας	2
Πληροφορικής	8
Φιλοσοφίας	3
Ιστορίας/ Αρχαιολογίας	9
Φιλολογίας	7
Ξένων Γλωσσών	6
Θεολογίας	4
Μουσικών σπουδών	3

Εικαστικών	4
Οικονομίας & βιώσιμης ανάπτυξης	1
Σύνολο	75

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών εντοπίζονται τρεις ξεκάθαρες τάσεις, οι οποίες αποτελούν και πολιτικές των Τμημάτων. Η πρώτη τάση/πολιτική είναι η συγκρότηση προγράμματος σπουδών συγκεκριμένων μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ενταγμένων στις τρεις κατηγορίες που προβλέπει ο Νόμος 3848/ 2010, συχνά σε συνεργασία με άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου, με καθορισμένο αριθμό μαθημάτων και ECTS (κατά πλειοψηφία 30 ECTS). Η επιλογή παρακολούθησης των σχετικών μαθημάτων και απόκτησης του ΠΠΔΕ εναπόκειται ως επί το πλείστον στους φοιτητές. Ως προς το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων, τα περισσότερα έχουν χαρακτήρα εισαγωγικό, με περιορισμένο εύρος και με στόχευση τη διασφάλιση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο στενά διδακτικό τους έργο. Σε κάποιες περιπτώσεις στον κορμό αυτών των μαθημάτων συμπεριλαμβάνονται και μαθήματα τα οποία δεν εντάσσονται στις Επιστήμες της Αγωγής και δεν συνιστούν μαθήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής κατάρτισης. Μια δεύτερη τάση/ πολιτική είναι η μη χορήγηση ΠΠΔΕ, αλλά τα Τμήματα που υιοθετούν αυτή την πολιτική διατυπώνουν ρητά ότι η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια κατοχυρώνεται για όλους του αποφοίτους με τη λήψη του πτυχίου και η τεκμηρίωση είναι ότι η «άριστη» γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και η παρακολούθηση από τους φοιτητές 1-3 μαθημάτων Παιδαγωγικής αρκεί για την ανταπόκριση στο ρόλο και στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Μια τρίτη τάση/πολιτική είναι η απουσία κάθε αναφοράς στο ΠΠΔΕ και η προσφορά σποραδικά, περιστασιακά και προαιρετικά κάποιων μαθημάτων που εντάσσονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, τα οποία είναι εισαγωγικά και συχνά προαιρετικά.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα **Τμήματα Θετικών επιστημών** από την μελέτη των προγραμμάτων σπουδών διαπιστώνεται μεγάλη ανομοιογένεια στην παρεχόμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Ένα κοινό σημείο είναι ότι δεν δίνεται στους φοιτητές η ευκαιρία να ασκηθούν σε σχολεία της βαθμίδας που ενδεχομένως θα διδάξουν, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων π.χ. τα Τμήματα Θετικών επιστημών στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης. Εντοπίζονται οι τρεις ξεκάθαρες τάσεις που προαναφέρθηκαν, οι οποίες αντανακλούν την πολιτική των Τμημάτων. Η πρώτη τάση/πολιτική είναι η συγκρότηση προγράμματος σπουδών συγκεκριμένων μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ενταγμένων στις τρεις κατηγορίες που προβλέπει ο Νόμος, υιοθετήθηκε από τα Τμήματα του Α.Π.Θ., του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Κρήτης, Λαμίας, Καστοριάς. Η δεύτερη τάση/ πολιτική είναι αυτή που υιοθετήθηκε από το ΕΚΠΑ του οποίου τα Τμήματα δεν χορηγούν ΠΠΔΕ, αλλά διατυπώνουν ρητά ότι η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια κατοχυρώνεται για όλους τους αποφοίτους με τη λήψη του πτυχίου και η τεκμηρίωση είναι ότι η «άριστη» γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και κάποια μαθήματα Παιδαγωγικά και διδακτικής που προσφέρονται στους φοιτητές είναι αρκετά για να εγγυηθούν την επάρκεια τους να ανταποκριθούν στο ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού.

Σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών των **Τμημάτων Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών**, στα Τμήματα Φιλοσοφίας παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση: το Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει κατεύθυνση Παιδαγωγικών σπουδών, καθώς προέρχεται από κατάτμηση του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, το Τμήμα της Κρήτης προσφέρει συγκροτημένο κορμό μαθημάτων Παιδαγωγικής κατάρτισης, ενώ στο Τμήμα της Πάτρας προσφέρονται δύο υποχρεωτικά μαθήματα για όλους τους φοιτητές (Παιδαγωγικά I & II). Σε ό,τι αφορά τα Τμήματα Ιστορίας διαφαίνονται οι τρεις τάσεις/πολιτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω και ειδικότερα σε 4 από τα 9 Τμήματα χορηγείται ΠΠΔΕ με την οργάνωση και τους όρους που ισχύουν και στα Τμήματα Θετικών επιστημών, σε ένα Τμήμα (Πατρών) χορηγείται αυτόματα σε όλους με τη λήψη του πτυχίου και την παρακολούθηση έξι μαθημάτων τα οποία δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια και σε 4 Τμήματα προσφέρονται σποραδικά, περιστασιακά και προαιρετικά κάποια μαθήματα Παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης χωρίς συγκεκριμένη αναφορά στο ΠΠΔΕ. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι στα 5 από τα 7 Τμήματα η λήψη του ΠΠΔΕ με ότι αυτό συνεπάγεται (παρακολούθηση συγκεκριμένου αριθμού συναφών μαθημάτων τα οποία αντιστοιχούν σε 30ECTS) είναι υποχρεωτική για τους αποφοίτους τους. Τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Θεολογίας χορηγούν στο σύνολό τους (με εξαίρεση το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ) ΠΠΔΕ.

Σε ότι αφορά τα «*Ανεξάρτητα Τμήματα*»¹ (Μουσικών σπουδών, Θεατρικών σπουδών, Οικιακής Οικονομίας) διαπιστώνεται ότι τόσο τα Μουσικά Τμήματα όσο και τα Τμήματα Εικαστικών σπουδών, υιοθετούν διαφορετικές πολιτικές αναφορικά με τη χορήγηση ΠΠΔΕ (Βλ. Παράρτημα Πίνακα 1).

Συζήτηση

Ειδικότερα, προκύπτει ότι υπάρχει δυσκολία κάλυψης όλων των τομέων της γνώσης. Κάτι που φυσικά δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο για τη χώρα μας, καθώς φαίνεται ότι πολλές άλλες χώρες διεθνώς δυσκολεύονται να βρουν ισορροπία μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών γνώσεων (OECD 2014β, 2019). Ειδικότερα από την έρευνα TALIS προκύπτει ότι το 27% των εκπαιδευτικών δεν έχει επαρκή κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα που καλείται να διδάξει και 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν έχει επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση, το 7% αισθάνονται ανεπαρκείς στο αντικείμενο που διδάσκουν, το 10% αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την παιδαγωγική προσέγγιση του γνωστικού τους αντικειμένου (OECD, 2014α).

Σχεδόν το σύνολο των Τμημάτων ακολουθούν μια παραδοσιακή ακαδημαϊκή προσέγγιση, δηλαδή το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών είναι δομημένο σε κλασικούς επιστημονικούς κλάδους και καθορίζεται από τις γνωσιολογικές παραδόσεις καθενός από αυτούς τους κλάδους που αντιστοιχούν σε διαφορετικές πανεπιστημιακές Σχολές (Whity & Furlong, 2017). Το γεγονός αυτός σε συνδυασμό με το ότι παρατηρείται έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών πανεπιστημιακών Σχολών και απουσία επαρκούς πρακτικής άσκησης στο χώρο εργασίας, οι γνώσεις που σχετίζονται με το έργο του εκπαιδευτικού είναι κατακερματισμένες και συχνά θεωρητικές (OECD, 2019).

Φαίνεται ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίκειται σε βασικές θεωρητικές παραδοχές για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης και μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- Η διδασκαλία και οι μάθηση αποτελούν εξαιρετικά σύνθετες και ενίοτε αβέβαιες διαδικασίες (Flores, 2016; Kane, 2005; Tang & Cheng, 2021). Οι εκπαιδευτικοί είναι έμπειροι επαγγελματίες και αναμένεται να έχουν ένα μεγάλο εύρος γνώσεων, να έχουν ένα παιδαγωγικό τρόπο σκέψης, να αισθάνονται και να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί (Liakopoulou, 2011; Darling-Hammond, 2016; Feiman-Nemser, 2008; Kane, 2005; Kitchen & Petrarca, 2015; Λιακοπούλου, 2010). Είναι στοχαζόμενοι επαγγελματίες οι οποίοι ερμηνεύουν το πλαίσιο και παίρνουν αποφάσεις για τη δική τους δράση (Author, 2011; Darling-Hammond 2016; Kane 2005; Λιακοπούλου, 2010). Συνεπώς, είναι αναγκαίος ο ερευνητικός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών (Cordingley, 2015; Flores, 2021; Kane, 2005; Mayer, 2021; OECD, 2019; Toom & Jukka, 2021; Tripney et al. 2018).
- Η θεωρία και πράξη βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Kane, 2005; Toom & Jukka, 2021; White & Forgasz, 2016). Συνεπώς, θα πρέπει η παιδαγωγική κατάρτιση να παρέχεται μέσα από μονοφασικά προγράμματα σπουδών που επιτρέπουν αυτή την ουσιαστική σύνδεση θεωρίας-πράξης.
- Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε πολιτικά, ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Flores, 2021; Kane, 2005; Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021). Ως εκ τούτου είναι αναγκαίο κατά την προετοιμασία τους να λάβουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να ερμηνεύουν τις επιδράσεις αυτών των πλαισίων στην εκπαίδευση, αλλά και να τις διαχειρίζονται προκειμένου να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές.
- Η διδασκαλία έχει και ηθική διάσταση και ο εκπαιδευτικός είναι παράγοντας διασφάλισης και προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης (Cochran-Smith et al. 2016; Flores, 2016, 2021; Kane, 2005; Kitchen & Petrarca, 2015; Moore & Slee, 2020; Tirri, 2014; Townsend, 2011;). Η παιδαγωγική κατάρτιση θα πρέπει να στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην παροχή των γνώσεων, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των στάσεων που θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό να διασφαλίσει αυτή την κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι σημαντική η εστίαση στην ανάπτυξη προσωπικών επαγγελματικών αξιών, φιλοσοφιών, στάσεων, επαγγελματικής ταυτότητας (Liakopoulou, 2011; Ell et al. 2017; Flores, 2021; Kane, 2005, Λιακοπούλου, 2010).

¹ Εξαίρεθηκαν από τη μελέτη τα Τμήματα Φυσικής Αγωγής, διότι οι απόφοιτοί τους προετοιμάζονται για το επάγγελμα συστηματικά με πλήθος μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης μέσα από μονοφασικά ή συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο των οποίων παρέχονται ταυτόχρονα σπουδές ειδικότητας, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική κατάρτιση και πρακτική άσκηση (concurrent curricular).

- Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην διασφάλιση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την τάξη, αλλά για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ως βασικών συντελεστών στην ανανέωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος (AITSL, 2015; Ingvarson et al. 2014).

Συμπερασματικά

Συμπερασματικά θα θέλαμε να εστιάσουμε σε δύο προκλήσεις που έχουμε να διαχειριστούμε αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τον κατακερματισμό των προγραμμάτων σπουδών και τον κίνδυνο 'αποεπαγγελματοποίησης' του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Βασικές αδυναμίες των προγραμμάτων που μελετήθηκαν είναι η απουσία συνεκτικότητας και συνοχής, ο κατακερματισμός και η έλλειψη κοινής γλώσσας και κοινών μηχανισμών αναφοράς. Ο «επεισοδιακός» χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία αποτελούνται από ένα σύνολο άσχετων μεταξύ τους μαθημάτων, τα οποία διδάσκονται από άτομα που δεν συνεργάζονται αποτελεί εμπόδιο στη διασφάλιση συνοχής των προγραμμάτων και σύνδεσης θεωρίας-πράξης (Bain, 2012). Μια μεγάλη πρόκληση είναι η υπέρβαση των ανταγωνισμών μεταξύ των θεματικών και των ομάδων εντός των Τμημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να διασφαλιστεί με ένα ξεκάθαρο κοινό όραμα/ αποστολή, όπως η διαμόρφωση επαγγελματιών εκπαιδευτικών, η διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του σχολείου κ.ά. (Kitchen & Petrarca, 2015). Ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την είσοδο στο επάγγελμα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εμποδίζει την ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής και την εφαρμογή σταθερής πολιτικής (Caena, 2014). Γι' αυτό είναι αναγκαία μια συνεκτική φιλοσοφία και συνακόλουθα πολιτική για το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Η ιδέα του παιδαγωγικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελέσει κεντρική ιδέα όλων των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, γεγονός που συνεπάγεται προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δομημένα βάσει της δομής των Επιστημών της εκπαίδευσης και την παράλληλη παροχή τόσο επιστημονικών όσο και πρακτικών γνώσεων σχετικών με το έργο που θα κληθούν να αναλάβουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι το σχολείο και συνακόλουθα ο εκπαιδευτικός καλούνται καθημερινά να ανταποκριθούν σε τεράστιες προκλήσεις (αυξανόμενη ανομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού, ταχύτατη παλαίωση της γνώσης, άλματα τεχνολογικών εξελίξεων) και αβεβαιότητες (π.χ. ξέσπασμα πανδημίας COVID-19), πρωταρχική στόχευση των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών δεν αρκεί να είναι η διασφάλιση μιας παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και των ελάχιστων προσόντων για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός σε προδιαγεγραμμένα, τυποποιημένα και οριοθετημένα καθήκοντα, αλλά η επαγγελματική αριστεία, το αίσθημα ηθικής, κοινωνική, πολιτικής ευθύνης και η ικανότητα καινοτομίας.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα σε μια αθροιστική λογική ή μέσα σε μια μετασχηματιστική προσέγγιση (Flores & Gago, 2020). Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την τάξη δεν μπορεί να είναι ο μόνος στόχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, καθώς παραβλέπεται ο ρόλος του πλαισίου, η συνθετότητα της διδασκαλίας και καλλιεργείται μια αντίληψη ότι τόσο το πλαίσιο του σχολείου όσο και η πρακτική των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να τυποποιηθούν. Επίσης, δημιουργείται η αίσθηση ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στο έργο του είναι πεπερασμένες, ποσοτικοποιήσιμες και μετρήσιμες (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021). Σύγχρονη πρόκληση αποτελεί η διατήρηση της διδασκαλίας και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως πνευματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων έναντι των εξωτερικών πιέσεων (Simpson, Cotton & Gore, 2021). Η ολοένα αυξανόμενη κουλτούρα λογοδοσίας, ανταπόκρισης σε πρότυπα και απόδοσης, διαμορφώνει έναν διαχειριστικό επαγγελματισμό (managerial professionalism) (Mayer, 2021), ο οποίος συνίσταται σε τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας, των επαγγελματικών πρακτικών, αύξηση των εξωτερικών ρυθμίσεων. Σύντομης διάρκειας προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σχεδιασμένα για την ανταπόκριση σε πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσουν στην 'αποεπαγγελματοποίηση' (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών. Οι σύγχρονες συνθήκες και απαιτήσεις από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό έχουν ανάγκη από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις βάσει της επαγγελματικής τους κρίσης και καθοδηγούμενοι από κώδικες επαγγελματικής ηθικής.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι Zeichner et al. (2015) έχουν επισημάνει ότι συχνά οι ερευνητές είναι ‘υπερασπιστές’ της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η White (2016) διατείνεται ότι συχνά η έρευνα δεν έχει στόχο να συνομιλήσει με την εκπαιδευτική πολιτική. Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της έρευνας με την τρέχουσα εθνική πολιτική κλείνουμε το άρθρο αυτό με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στα ακόλουθα θέματα: α) έρευνα εστιασμένη στο ρόλο των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που προβάλλουν και προωθούν ένα αυθεντικό και συνεκτικό μοντέλο ρόλου κατά τη διδασκαλία των φοιτητών τους (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007) και ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για τη διασφάλιση συνοχής μεταξύ των επιμέρους στοιχείων των προγραμμάτων σπουδών (Flores, 2011) και β) έρευνα εστιασμένη στο ρόλο των τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών υποτιμάται όταν περιορίζεται σε αυτόν του «προμηθευτή» εκπαιδευτικών, ενώ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος (Ell et al. 2019).

Βιβλιογραφία

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching, 20* (2), 136–151.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2015). *Initial teacher education: ITE reform*. Retrieved 20/10/2023 from <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/initial-teacher-education-data-report-2015>.
- Bain, R. (2012). Using disciplinary literacy to develop coherence in history teacher education. The clinical rounds project. *The History Teacher, 45*(4), 513-532.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L.W., Chavez-Moreno, L.C., Mills, T. & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th Ed.), (pp. 439-548). American Educational Research Association.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-country Cross-national Study*. Cork: Report Commissioned by the Teaching Council, University College.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers’ professional learning and development. *Oxford Review of Education, 41*(2), 234-252.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Research, 45*(2), 83-91.
- Darling-Hammond, L. , & Youngs, P. (2002). Defining ‘highly qualified teachers’: What does ‘scientifically-based research’ actually tell us? *Educational Researcher, 31*, 13–25.
- Day, C. , Day, S. P. , Qing, K. , & Stobart, G. (2009). Committed for life? variations in teachers’ work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Eds.), *Teachers’ career trajectories and work lives* (pp. 49–70). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2358-2.

- Ell, F., A., Simpson, D., Mayer, L., Davies, McL., Clinton, J. & Dawson, G. (2018). Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Research*, 45(5). DOI: 10.1007/513384-018-0194-7.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved 13/8/2023 from <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Retrieved 13/8/2023 from European Commission, <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>.
- Evans, L. (2011). The 'Shape' of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 851–870.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Eds). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts* (pp.697-705). Routledge/ Taylor & Francis.
- Flores, M.A. & Gago, M. (2020). Teacher education in time of COVID-19 pandemic in Portugal National institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46,(4), 507-516.
- Flores, M. A., & Van Nuland, S. (2013, June 25–28). *Teachers' understanding of standards. Paper presented at the 57th world assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET)*, Sukhotai Thammathirat Open University (STOU), Nonthaburi, Thailand.
- Flores, M.A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470. DOI: 10.1080/02607476.2011.611015.
- Flores, M.A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.L. Hammilton (Eds) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230), Springer.
- Flores, M.A. (2021). Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.141-158). Springer.
- Gillis, S., Polesel, J., & Wu, M. (2016). PISA data: Raising concerns with its use in policy settings. *Australian Educational Researcher*, 43(1), 131–146.
- Goodnough, K. (2010). Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40, 239- 265.
- Hanifah, M., Mohmadisa, H., Yazid, S., Nasir, N. & Balkis, N.S. (2019). Professional and pedagogical competencies of Geography teachers in Malaysia. *Review of International Geographical Education On line (RIGEO)*, 9(2), 304-318.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning*. Routledge.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Department of Education.

- Kane, R. (2005). *Initial Teacher Education Policy and Practice*. New Zealand Ministry of Education.
- Kennedy, M. (1990). *A survey of recent literature on teachers' subject matter knowledge* (Research Rep. No 90-3). E. Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education.
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2015). Teacher Education in Ontario: On the change. In T. Falkenberg (Eds). *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 62-76). Canadian Association for Teacher Education.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799–1812.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Ζήτη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Mayer, D. (2021) (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Mayer, D., Goodwin, A.L. & Mockler, N. (2021). Teacher education policy: future research, teaching in contexts of super-diversity and early career teaching. In D. Mayer(Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp. 209-223). Springer.
- Melville, W. & Wallace, J. (2007). Subject, Relationships and Identity: The Role of a Science Department in the Professional Learning of a Non-university Science Educated Teacher. *Research in Science Education*, 37, 155–169.
- Moore, M. & R. Slee (2020). Disability studies, inclusive education and exclusion. In N. Watson & S. Vehman (Eds.). *Routledge handbook of disabilities studies (2nd ed.)*(pp. 265-280). Routledge.
- Mualem, R. & Eylon, B. (2009). Teaching Physics in Junior High School: Crossing the Borders of Fear. *European Journal of Teacher Education*, 32 (2), 135–150.
- Nilsson, P. & Driel, J. van (2011). How Will We Understand What We Teach? – Primary Student Teachers' Perceptions of their Development of Knowledge and Attitudes towards Physics. *Research in Science Education*, 41, 541–560.
- OECD (2011). *Preparing teacher and developing school leaders for 21st century-lessons from around the world*, Background Report for the International Summit of the Teaching Profession.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, [efaidnbmnnnibpajpcgiclfndmkaj/https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf).

- OECD (2014). *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning TALIS*, OECD Publishing. Retrieved 10/7/2023 from <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>.
- Perrone, V & Traver, R. (1996). Secondary education. In J.Sikula, Th.J. Battery & E. Guyton (Eds.) (1996), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 392-409), Prentice Hall.
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.
- Rivkins, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers schools and academic achievement. *Econometrica*, 73,2, 417-458.
- Sachs, J. (2012, August 25–29). *Teacher professionalism: why are we still talking about it?* Paper presented as keynote address at the ATEE conference, Eskisehir, Turkey.
- Sahlberg, P. (2012). *How GERM is infecting schools around the world?* Retrieved 10/7/2023 from <https://pasisahlberg.com/text-test/>.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Simpson, A., Cotton, W. & Gore, J. (2021). Teacher Education/ors in Australia: Still shaping the profession despite policy intervention. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.11-26). Springer.
- Tang, S. Y. F. & Cheng, M. M.H. (2021). Preparing high quality teacher education graduates in an Era of unprecedented uncertainties: the case of Hon Kong. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.85-100). Springer.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Toom, A. & Jukka, H. (2021). Analyzing practice, research and accountability turns in Finnish Academic Teacher Education. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.73-84). Springer.
- Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 483-499.
- Tripney, J., Gough, D., Sharples, J., Lester, S. & Bristow, D. (2018). *Promoting teacher engagement with research evidence*. Wales Centre for Public Policy.
- Turner- Bisset, R. (2001). *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.

- Usak, M., Özden, M., & Eilks, I. (2011). A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 34, 407–429.
- Vanassche, E., Bruneel, S. & Christiaens, L. (2021). A critical examination of the conception of teacher professionalism enacted in current teacher education policy in Flanders (Belgium). In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.27-42). Springer.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: the place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 231-266). Springer.
- White, S. (2016). Teacher education research and education policy makers: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 252-264.
- Whitty, G. & Furlong, J. (2017). Knowledge and the study of education: an international exploration. Retrieved 10/7/2023 from <http://www.symposium-books.co.uk/bookdetails/100/>.
- Zeichner K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K., K.A. Payne & K. Brayko (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

Θεσμικά κείμενα

N. 3848/2010

N. 4547/2018

N. 4957/2022

N. 5566/1985

Νόμος 1268/1982

Νόμος 25252/ 19.10.1997

Νόμος 2834/ΦΕΚ 160/ 7.7.2000

Νόμος 3027/2002

Νόμος 3255/2004

Προεδρικό Διάταγμα υπ.αρ. 140/ 1998

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

Τμήματα	Α. Χορήγηση ΠΠΔΕ Β. Διασφάλισης επάρκειας για όλους τους φοιτητές με τη λήψη του πτυχίου Γ. Δεν υπάρχει θεσμοθετημένη διαδικασία	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ
ΠΕ			
Μαθηματικό			
Α.Π.Θ.	Α	Δύο ομάδες «Θέματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών» & «Θέματα μάθησης και διδασκαλίας»	10 ECTS
ΕΚΠΑ	Β	Τα μαθήματα εντάσσονται στις κατηγορίες: Διδακτική των Μαθηματικών, Φιλοσοφία των μαθηματικών και Ιστορία των Μαθηματικών, Παιδαγωγικά & Ψυχολογία	3 μαθήματα
Ιωαννίνων	Α	1 μάθημα Παιδαγωγικών από το Τμήμα Φιλοσοφίας του ΠΙ, 1 μάθημα Ψυχολογίας από το Τμήμα Ψυχολογίας, Θεωρία Αριθμών, Θεμελιώδεις έννοιες των μαθηματικών, επιλογή μαθημάτων από την κατηγορία «Ειδική Διδακτική και Πρακτική άσκηση »	30 ECTS

Αιγαίου	A	2 μαθήματα Διδακτικής, Πρακτική άσκηση σε σχολεία ή πτυχιακή με παιδαγωγικό θέμα ή θέμα διδακτικής	2 μαθήματα
Πάτρας	Γ	Προσφέρονται μαθήματα ΕΕ: Ευκλείδεια Γεωμετρία και η διδασκαλία της, Μάθηση και διαμόρφωση της μαθησιακής γνώσης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη	-
Κρήτης	A	A. Μαθήματα εκπαίδευσης και αγωγής: Θεμελιώδη ζητήματα Παιδαγωγικής επιστήμης, Διδασκαλία και αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διαπολιτισμικότητα και συμβουλευτική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση B. Μαθήματα μάθησης και διδασκαλίας: Ψυχολογία του εφήβου, Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Θέματα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, Τηλεμάθηση, η εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου Γ. Ειδική διδακτική-Πρακτική άσκηση : Γ1. Ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου, Γ2. Βασικές γνώσεις αντικείμενου 2 ^{ης} ανάθεσης, Γ3. Πρακτική	8 μαθήματα
Λαμίας	A	Ψηφιακές τεχνολογίες στη διδασκαλία των Μαθηματικών, Διδακτική I & II, Γενική Παιδαγωγική, 3 μαθήματα επιλογής και Πρακτική άσκηση	7 μαθήματα
Καστοριάς	A	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Διδακτική Μεθοδολογία, Διδακτική των Μαθηματικών, Πρακτική άσκηση	30 ECTS
Φυσικό			
A.Π.Θ.	A	Υποχρεωτικά 1 τουλάχιστον μάθημα από την κατηγορία A: Σχολική παιδαγωγική I, Σχολική Παιδαγωγική II, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική έρευνα, Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό, 2'η 3 μαθήματα από την κατηγορία B: Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πρόγραμμα υπολογιστών και υπολογιστική Φυσική, Διδασκαλία και μάθηση με εργαστηριακή πρακτική, Εργαστήριο διδακτικής της Φυσικής, Πρακτική άσκηση σε σχολικές μονάδες, Εισαγωγή στη διδακτική της Φυσικής,	30ECTS
ΕΚΠΑ	B	Μέθοδοι διδασκαλίας Φυσικής, 1 μάθημα τουλάχιστον από την κατηγορία «Εργαστήριο εκπαιδευτική τεχνολογίας», 2 μαθήματα από τις κατηγορίες «Γενικό εργαστήριο», «Εργαστήριο ηλεκτρονικών κυκλωμάτων»	5 μαθήματα
Ιωαννίνων	A	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ψυχολογία ή Κοινωνιολογία την εκπαίδευσης, 1 από τα 3 μαθήματα: Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, Ιστορία των φυσικών επιστημών και Φιλοσοφία των φυσικών επιστημών, Διδακτική μεθοδολογία, Διδακτική των φυσικών επιστημών, οι έννοιες της Φυσικής και Πρακτική άσκηση , Μηχανική, Εργαστήριο Μηχανικής	7 μαθήματα
Πατρών	Γ	--	

Κρήτης	A	-Βλ. Τμήμα Μαθηματικό	8 μαθήματα
Χημείας			
Α.Π.Θ.	A	<i>Περιεχόμενο: 1^η θεματική Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Σχολική Παιδαγωγική I & II, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, 2^η θεματική Θέματα μάθησης αι διδασκαλίας: Πραγματικά, εικονικά και υβριδικά εργαστήρια πάνω σε αρχές και νόμους της Χημείας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, Δόμηση, παρουσίαση και διάδοση Χημικής πληροφορίας, Ανάπτυξη πολυμεσικού υλικού στη Χημεία και διδασκαλία με χρήση τελεεκπαιδευτικού δικτύου, Ιστορία και Επιστημολογία Θετικών επιστημών, Πληροφορική στο Χημικό εργαστήριο, Παιδαγωγικοί προβληματισμοί από την εισαγωγή της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, 3^η θεματική Διδασκαλία και Πρακτική άσκηση : Διδακτική της Χημείας και το πείραμα στη διδασκαλία της Χημείας, Πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση</i>	30 ECTS
ΕΚΠΑ	B	Αυτόματη κατοχύρωση για όλους με τη λήψη του πτυχίου και αιτιολογικό την άριστη κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο και την παρακολούθηση του μαθήματος Διδακτική της Χημείας -	-
Ιωαννίνων	A	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ψυχολογία ή Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Ιστορία και Φιλοσοφία Φυσικών επιστημών, Ανόργανη Χημεία, Οργανική Χημεία, Διδακτική Φυσικών επιστημών, Εισαγωγικό εργαστήριο Χημείας, Έννοιες Χημείας/ Πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση	35 ECTS
Πάτρας	Γ	--	-
Κρήτης	A	-Βλ. Τμήμα Μαθηματικό	8 μαθήματα
Διεθνές Πανεπιστήμιο/ Καβάλα	A	Ιστορία των Φυσικών επιστημών, Αρχές Γενικής διδακτικής, Ψυχολογία της μάθησης, Διδακτική της Χημείας, Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	5 μαθήματα
Βιολογίας			
Α.Π.Θ.	A	Φιλοσοφία και σύγχρονες τάσεις Βιολογίας, Εξέλιξη και στοιχεία γενετικής πληθυσμού, Διδακτική της Βιολογίας, Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαιρεθητοποίηση, Πρακτική άσκηση διδασκαλίας, Εκπαιδευτική Ψυχολογία ή Θεωρία και πράξη της αγωγής	6 μαθήματα
ΕΚΠΑ	B	Αυτόματη κατοχύρωση για όλους με τη λήψη του πτυχίου και αιτιολογικό την άριστη κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο και την παρακολούθηση του μαθήματος Διδακτική των Βιοεπιστημών	1 μάθημα
Ιωαννίνων	A	Γενική Βιολογία I, Γενική Βιολογία II, Γενική Οικολογία, Σχεδιασμός διδασκαλιών Βιολογίας, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης II, Πληροφορική και εκπαίδευση, Διδακτική των Φυσικών επιστημών, Ανθρωπολογία της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική πολιτική, Παιδαγωγική Ψυχολογία II, Φιλοσοφία της παιδείας, Ηθολογία-Βιολογία, Βιολογία και επιστημονική επικοινωνία (αγγλικά),	30 ECTS

		Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Συγκριτική παιδαγωγική, Παιδαγωγικά συμπεράσματα θεωριών μάθησης, Παιδαγωγικά συμπεράσματα θεωριών κινήτρων, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική-παιδαγωγικές ιδέες και εκπαίδευση, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Θεωρίες αγωγής και κοινωνικοποίηση: παιδαγωγική αλληλεπίδραση	
Πάτρας	Γ	--	-
Κρήτης	A	--Βλ. Τμήμα Μαθηματικό	8 μαθήματα
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	A	Παιδαγωγική, Επαγγελματική ανάπτυξη των Βιοεπιστημόνων, Διδακτική μεθοδολογία, Συμβουλευτική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Εκπαίδευση ενηλίκων, Οργανωσιακή Ωικολογία, Σχολική Πρακτική άσκηση (μικροδιδασκαλίες), Σχολική Πρακτική άσκηση	8 μαθήματα
Γεωλογίας			
Α.Π.Θ.	A	5 υποχρεωτικά μαθήματα: Εισαγωγή στη Γεωλογία, Γεωγραφία, Εισαγωγή στη χρήση Η/Υ, Πρακτική εκπαιδευτική άσκηση, Διδακτική της Γεωλογίας	30 ECTS
ΕΚΠΑ	Γ	-	-
Πάτρας	A	Παρακολούθηση μαθημάτων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο και 2 από τις ακόλουθες 3 προϋποθέσεις: 1 μάθημα Σχολική Ψυχολογία ή Σχολική Συμβουλευτική, το μάθημα Διδακτική των Γεωεπιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτική άσκηση (εφόσον γίνει) ή συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις π.χ. «Το σχολείο πηγαίνει Πανεπιστήμιο»	7 μαθήματα
Γεωγραφίας			
Χαροκόπειο	A	Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη, Διδακτική της Γεωγραφίας, Διδακτικές προτάσεις και αξιολόγηση στο μάθημα της Γεωγραφίας στην εκπαίδευση, Πρακτική άσκηση	4 μαθήματα
Αιγαίου	A	Παιδαγωγική Ψυχολογία ή Νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδασκαλία της Γεωγραφίας, Γενική διδακτική (Πρακτική άσκηση σε σχολεία), Εκπαίδευση και διδασκαλία της Γεωγραφίας (Πρακτική άσκηση) ή εκπόνηση πτυχιακής εργασίας	3 μαθήματα
Πληροφορικής			
Α.Π.Θ.	A	Επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή, Τεχνητή νοημοσύνη, Βασικές αρχές προγραμματισμού, Διδακτική της Πληροφορικής	5 μαθήματα
Ιόνιο	Γ	-	-
ΕΚΠΑ	A	3 Υποχρεωτικά μαθήματα: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μάθηση, Διδακτική της Πληροφορικής, Σχολική τάξη και μικροδιδασκαλίες	5 μαθήματα

Ιωαννίνων	A	2 μαθήματα από την ενότητα Εκπαίδευση και αγωγή, 3 μαθήματα από την ενότητα Μάθηση και διδασκαλία (περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον γνωστικό αντικείμενο), Διδακτική και πρακτική άσκηση	30 ECTS
Πελοποννήσου	A	Μέθοδοι ανάπτυξης και αξιολόγησης εκπαιδευτικού περιεχομένου, Παιδαγωγικά θέματα ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Παιδαγωγικά & Ψυχολογία στην εκπαίδευση, Πρακτική άσκηση για παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, Γνωστική Ψυχολογία & εκπαιδευτική πράξη, Διδακτική της Πληροφορικής	6 μαθήματα
Χαροκόπειο	A	Πληροφορική και εκπαίδευση, Διδακτική της Πληροφορικής, Διδακτική της ρομποτικής και εκπαίδευση STEM, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Πρακτική άσκηση	5 μαθήματα
Πειραιά	A	Πληροφορική στην εκπαίδευση, Επιστημονική συγγραφή στην εκπαίδευση και Επιλογής: Παιδαγωγικά, Λογισμικό διαχείρισης μάθησης, Διδακτική της Πληροφορικής, Ηλεκτρονική μάθηση και κοινωνικά δίκτυα, Αξιολόγηση προγραμμάτων διδασκαλίας, Εκπαιδευτικό Λογισμικό	6 μαθήματα
Κρήτης	A	Βλ. Τμήμα Μαθηματικό	8 μαθήματα
Καθηγητικές Σχολές Θεωρητικών επιστημών			
Φιλοσοφίας/ Φιλοσοφίας & παιδαγωγικής			
Ιωαννίνων (Φιλοσοφίας, παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)	Ειδίκευση Παιδαγωγι κής		
Πάτρας		Παιδαγωγικά I & II (Υ)	
Κρήτης (Φιλοσοφικών και κοινωνικών σπουδών)	A	Προσφέρεται μια εκτεταμένη και ευρεία λίστα Παιδαγωγικών μαθημάτων και μαθημάτων διδακτικής. Προβλέπεται η συμμετοχή σε Πρακτική άσκηση	6 μαθήματα
Ιστορικό/ Αρχαιολογικό ή Ιστορίας ή Ιστορίας και Εθνολογίας			
A.Π.Θ. (Ιστορίας & αρχαιολογίας)	A	Επιλογή μαθημάτων από το Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. (3 μαθήματα από την ενότητα Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, 2-3 μαθήματα από την ενότητα Θέματα μάθησης και διδασκαλίας και 2-3 μαθήματα από την ενότητα Ειδική διδακτική και Πρακτική άσκηση	8 μαθήματα

ΕΚΠΑ (Ιστορίας & Αρχαιολογίας)	Γ	Εισαγωγή στις Ιστορικές σπουδές, 2 σεμινάρια, 2 Παιδαγωγικά μαθήματα (Διδακτική της Ιστορίας, θεωρία και πράξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Ι από τα ακόλουθα μαθήματα: Μουσειοπαιδαγωγική: το μουσείο ως χώρος μάθησης και δημιουργικότητας, Ιστορία της εκπαίδευσης, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αναλυτικά προγράμματα: διδασκαλία και μάθηση.	
Δημοκρίτειο (Ιστορίας & Εθνολογίας)	Α	Εφαρμογές Κοινωνικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση, Θεωρία και μεθοδολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας. Πλούσια και ευρεία λίστα με μαθήματα ΥΕ από άλλα Τμήματα	36 ECTS
Ιονίου (Ιστορίας)	Γ	Ιστορία της εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Ι και ΙΙ, Διδακτική: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας	
Ιωαννίνων	Γ	Παιδαγωγικά, Διδακτική	
Πελοποννήσου		Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Παιδαγωγική: ειδική διδακτική των Αρχαιογνωστικών μαθημάτων	
Θεσσαλίας (Ιστορίας, αρχαιολογίας & κοινωνικής ανθρωπολογίας)	Α	Κοινωνική Ψυχολογία, Δίγλωσση ανάπτυξη και δίγλωσση εκπαίδευση, Μεθοδολογία έρευνας, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη	24 ECTS
Κρήτης	Α	Α. Μαθήματα θεωρητικής κατάρτισης (3 επιλογές από τα ακόλουθα): Διδακτική μεθοδολογία, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Φιλοσοφία της παιδείας, Φιλοσοφία του πολιτισμού και της παιδείας, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία των παιδαγωγικών θεωριών, Ιστορία της εκπαίδευσης, Αναπτυξιακή Ψυχολογία και μάθηση, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Τα Αναλυτικό πρόγραμμα: θεωρία και έρευνα, Β. Μαθήματα ειδικής διδακτικής και Πρακτική άσκηση : Διδακτική Πρακτική άσκηση και 2 μαθήματα από τα ακόλουθα: Διδακτική της Νέας ελληνικής, Διδακτική της Αρχαίας γλώσσας, Διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Διδάσκοντας το παρελθόν, Φιλοσοφία για παιδιά και εφήβους	6 μαθήματα
Πάτρας	Β		6 μαθήματα
Φιλολογίας			
Α.Π.Θ.	Α	Μαθήματα που επιλέγουν από το Τμήμα ΦΠ του Α.Π.Θ.	30 ECTS
ΕΚΠΑ	Β	Παιδαγωγική: Αναλυτικό πρόγραμμα, Αναπτυξιακή ή Σχολική Ψυχολογία, Παιδαγωγική: ειδική διδακτική των Αρχαίων ελληνικών, Παιδαγωγικά: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, διδακτική άσκηση και κάποια επιλογής	4 μαθήματα

Ιωαννίνων	A	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη και διδακτική, Βασικά ζητήματα εκπαίδευσης και αγωγής, Γραμματική της Νέας ελληνικής και διδακτικές προτάσεις, Διδακτική της Ιστορίας, Πρακτική άσκηση , Διδακτική της Αρχαίας ελληνικής και Λατινικής γραμματείας	6 μαθήματα
Πελοποννήσου		Υποχρεωτικά μαθήματα: Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία και στη διατκική της, Αρχαία ελληνική θεματογραφία και ειδικά θέματα διδακτικής Αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη, Εφαρμογές λογισμικού στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων-θεωρίες μάθησης, Η Νεότερη Ιστορία και η διδακτική της μέσα από της πηγές, Διδακτική της Γλώσσας και των φιλολογικών μαθημάτων. Διδακτικές ασκήσεις με ΤΠΕ, Ειδική αγωγή και εκπαίδευσης. Κάποια μαθήματα επιλογής. Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας	
Πάτρας	A	Επιλογή 3 μαθημάτων από την παρακάτω λίστα: Περιγραφική ανάλυση της Νέας ελληνικής, Χρήση των Νέων τεχνολογιών στις Ανθρωπιστικές επιστήμες, Ψυχολογία, οικογένεια, σχολείο, Ειδικές εφαρμογές των Νέων τεχνολογιών στις Ανθρωπιστικές επιστήμες, Εκπαίδευση και κοινωνία, Διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Ψυχοπαθολογία εφήβων και ενηλίκων, Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης, Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας, Γλωσσική κατάκτηση και εκμάθηση	3 μαθήματα
Δημοκρίτειο	B	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη, Επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, Γραμματισμός και σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος, Ιστορία της αρχαίας ελληνικής Λογοτεχνίας/ θεματογραφία, Ομηρικός έπος, Λατινική θεματογραφία, Θεωρία της Λογοτεχνίας (αναλύσεις κειμένων και διδακτικές εφαρμογές), Εισαγωγή στη συγκριτική γραμματολογία: θεωρία, μεθοδολογία και εφαρμογές στη διδασκαλία της συγκριτικής προσέγγισης εθνικής λογοτεχνίας και πολιτισμών της Ευρώπης, γενική διδακτική: μάθηση και διδασκαλία- διδακτικές ασκήσεις, Πρακτική άσκηση και 2 μαθήματα κατεύθυνσης τα οποία εστιάζουν στο γνωστικό αντικείμενο της κάθε κατεύθυνσης	12 μαθήματα
Κρήτης	A	Βλ. Τμήμα Ιστορίας του Πανεπιστημίου Κρήτης	30ECTS
Ξένων Γλωσσών			
A.Π.Θ. (Αγγλικής γλώσσας)	A	4 υποχρεωτικά μαθήματα: Μέθοδοι διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, Απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας, Διδακτική θεωρία και πράξη, Πρακτική άσκηση στη διδασκαλία της Αγγλικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας II. Πλούσια λίστα με μαθήματα επιλογής.	8 μαθήματα
A.Π.Θ. (Γαλλικής γλώσσας)	A	4 υποχρεωτικά μαθήματα: Μεθοδολογία της Διδακτικής της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας, Γαλλική γλώσσα V: τύποι και είδη γραπτού λόγου, Γαλλική γλώσσα VI: τύποι και είδη γραπτού λόγου II, Πρακτική άσκηση , Μικροδιδασκαλία. Προσφέρονται 18 ΥΕ μαθήματα	8 μαθήματα
A.Π.Θ. (Γερμανικής γλώσσας)	A	Ευρεία λίστα μαθημάτων που μπορούν να επιλέξουν από άλλα Τμήματα του Α.Π.Θ. τα οποία οργανώνονται σε τρεις θεματικές: Θέματα Εκπαίδευσης και Αγωγής, Θέματα μάθησης και διδασκαλίας, Ειδική διδακτική και Πρακτική άσκηση .	30 ECTS

ΕΚΠΑ (Αγγλικής Γλώσσας)	A	4 υποχρεωτικά μαθήματα: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Μέθοδοι διδασκαλίας της Αγγλικής, Πρακτική άσκηση I: Παιδαγωγικές εφαρμογές της διδακτικής της αγγλικής, Πρακτική άσκηση II, Διδασκαλία της Αγγλικής II	36ECTS
ΕΚΠΑ (Γαλλικής Γλώσσας)	A	3 υποχρεωτικά μαθήματα: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία & διδακτική της γλώσσας, Οι παράμετροι της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, Πρακτική άσκηση στη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας	30 ECTS
ΕΚΠΑ (Γερμανικής γλώσσας)	A	2 υποχρεωτικά μαθήματα Εισαγωγή στη διδακτική της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης I & II. 4 μαθήματα Ειδικής διδακτικής και Πρακτικής άσκησης	30 ECTS
Θεολογική			
Α.Π.Θ (Θεολογία)	A	4 υποχρεωτικά μαθήματα: Θεμελιώδη ζητήματα της Παιδαγωγικής επιστήμης, Κατηχητική και χριστιανική Παιδαγωγική, Εφαρμογές της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας στην ορθόδοξη χριστιανική παιδεία και αγωγή, Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και ένα ΥΕ (Πρακτική άσκηση μαθήματος των Θρησκευτικών)	30 ECTS
Α.Π.Θ. (Ποιμαντική Θεολογία)	A	Θεολογία, εκπαιδευτική τεχνολογία και επιστημονική μεθοδολογία, Γενική Παιδαγωγική, Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών, Μικροδιδασκαλίες και Πρακτική άσκηση , Θρησκευτική αγωγή και διαφορετικότητα ή Κοινωνική ένταξη των μαθητών ή η Θρησκευτική αγωγή	5 μαθήματα
ΕΚΠΑ (Θεολογίας)	A	Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Θεωρίες μάθησης και διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών, Ειδική διδακτική των Θρησκευτικών σε θέματα βιβλικών κειμένων,, Ειδική διδακτική των θρησκευτικών σε θέματα πατερικών κειμένων, Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Θεολόγου, στην τάξη- πρακτική άσκηση , Ειδική διδακτική των Θρησκευτικών σε θέματα εκκλησιαστικής Ιστορίας, τέχνης και διαθρησκευτικής αγωγής, Διδακτική των Θρησκευτικών πρακτική-διδακτική άσκηση, Η ένταξη του παιδιού εφήβου και αγωγή	8 μαθήματα
ΕΚΠΑ (Κοινωνικής Θεολογίας)	B	Θεωρία και πράξη της Χριστιανικής αγωγής, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική-Γενική Παιδαγωγική, Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης και θρησκευτική αγωγή, Μουσειοδιδασκαλία της θρησκευτικής τέχνης, Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών, Θρησκευτική ανάπτυξη και αγωγή της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, Βίβλος και παιδαγωγικές εφαρμογές, Διδακτικές ασκήσεις θρησκευτικής αγωγής, σε σχολικές μονάδες, και αξιολόγηση διδακτικού έργου	8 μαθήματα
Ανεξάρτητα Τμήματα			
Μουσικών σπουδών			

Α.Π.Θ.	Β	Μουσική εκπαίδευση, Εισαγωγή στη μουσική παιδαγωγική ή Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Μουσική εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, Διεύθυνση φωνητικών συνόλων Ι, Διεύθυνση σχολικών μουσικών συνόλων, Μουσικοθεραπεία. Ειδική αγωγή, Πρακτική άσκηση στη Μουσική Παιδαγωγική και ένα μάθημα επιλογής	36ECTS
ΕΚΠΑ	Α	Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μουσική παιδαγωγεία και διδακτική Ι & ΙΙ, Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της Μουσικής, Διδακτική άσκησης Ι & ΙΙ και 2 μαθήματα επιλογής	8 μαθήματα
Ιόνιο	Γ	-	-
Καλλιτεχνικών/ Θεατρικών σπουδών			
Α.Π.Θ. (Εικαστικών & εφαρμοσμένων τεχνών)	Γ	-	-
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	Β	Παιδαγωγική, Ψυχολογία της εκπαίδευσης, Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης Ι & ΙΙ, Διδακτική της Τέχνης Ι & ΙΙ	6 μαθήματα
Ιωάννινα	Γ	Ελεύθερο σχέδιο και διδακτικέων πρακτικές, Ελεύθερο σχέδιο και διδακτική πρακτική ΙΙ, Σχολική Παιδαγωγική, Μουσειοπαιδαγωγική, Ψυχολογία της εκπαίδευσης, Διδακτική της Τέχνης και σχέδιο μαθήματος (project)	
Φλώρινας	Β	Παιδαγωγικά θέματα, Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών, Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης, Διδακτική Μεθοδολογία-πρακτική άσκηση , Διδακτική μεθοδολογία-πρακτική άσκηση ΙΙ, Μουσειολογία, Μουσειοπαιδαγωγική και πολιτισμική διαχείριση, Παιδαγωγικές εφαρμογές εργαστηρίου	30 ECTS
Οικιακής Οικονομίας			
Χαροκόπειο	Β	Δυσκολίες μάθησης και τρόποι αντιμετώπισής τους, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Διδακτική μεθοδολογία, Επικοινωνία και μάθηση στη σχολική τάξη, Εκπαιδευτική αξιολόγηση και σχολικά προγράμματα, Διδακτική της Οικιακής Οικονομίας, Οικιακή Οικονομία και πολιτική, Πρακτική άσκηση	8 μαθήματα

