



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο παγκόσμιων και ευρωπαϊκών κατευθύνσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναστασία Καψαμπέλη

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:
Άννα Τσατσαρώνη, Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια, Τ.Κ.Ε.Π., Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Μέλος
Καθηγητής, Τ.Κ.Ε.Π., Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Γεώργιος Μπαγάκης, Μέλος
Καθηγητής, Τ.Κ.Ε.Π., Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2018

Copyright © Θεοδόση Καγαμπέλη Αναστασία, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

*Στο Βασίλη – Διονύση
και στον Αγγελάκο*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract	9
Συνοτομογραφίες.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Εισαγωγή.....	12
1.1. Το αντικείμενο της εργασίας	12
1.2. Περιγραφή της δομής της εργασίας	13
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους.....	15
2.1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 15	
2.2. Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	21
2.3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών	26
2.4. Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Ο εκπαιδευτικός στην Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική	41
3.1. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	41
3.2. Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Επισκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας	47
3.3. Υπερεθνικές κατευθύνσεις και η εθνική απόκριση – Επισκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας	53
Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
Μεθοδολογία της έρευνας.....	65
4.1. Στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα	65
4.2 Μεθοδολογία.....	67
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	68
4.4 Συμμετέχοντες.....	71
4.5 Παραγωγή δεδομένων	71

4.6 Ανάλυση δεδομένων.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας	74
5.1 1 ^{ος} Θεματικός Άξονας: Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση).....	74
5.2 2 ^{ος} Θεματικός Άξονας: Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	84
5.3 3 ^{ος} Θεματικός άξονας: Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές.	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	105
Βιβλιογραφία.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	
Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης.....	131
Παράρτημα Β: Πίνακες κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των συνεντεύξεων	138
Παράρτημα Γ: Ενδεικτικές Συνεντεύξεις.....	146

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτριά μου κα Άννα Τσατσαρώνη, για την σημαντική της προσφορά, καθοδήγηση και υποστήριξη κατά την επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Η διδασκαλία των μαθημάτων «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτική πολιτική» και «Ειδικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής» το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 και κυρίως η προσωπικότητά της, όπως μου φανερώθηκε, φώτισαν ξανά την αγάπη για τα γράμματα.

Τον κ. Πολυχρόνη Σιφακάκη, διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την ενθάρρυνση και την επιστημονική του καθοδήγηση σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας.

Όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν μέσω των μαθημάτων τους, αλλά και τους συμφοιτητές μου για τις εμπειρίες που ανταλλάξαμε και κυρίως τον Αντρέα, την Ράνια, την Σοφία και την Παναγιώτα, που με βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του στις δύσκολες στιγμές αυτής της πορείας.

Όλους όσους δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους δίνοντας συνεντεύξεις, για την σημαντική συμβολή τους στην υλοποίησή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον γιο μου Βασίλη – Διονύση για την αμέριστη συμπαράστασή του σε όλη τη διάρκεια των σπουδών. Του αφιερώνω αυτή την εργασία, όπως επίσης και στον ανηψιό μου Αγγελάκο, το νέο αίμα της οικογένειας, για να θυμούνται την πολύτιμη συμβουλή της καθηγήτριάς μου κας Άννας Τσατσαρώνη: «Διάβασε και σκέψου...».

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των νέων μορφών επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των παγκόσμιων και ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των αντιλήψεων και του έργου υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, ως θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, για ζητήματα που αφορούν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα εμπειρική έρευνα καθορίζεται από τα κείμενα της ευρωπαϊκής και της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά στις νέες μορφές επαγγελματισμού και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και από την βιβλιογραφική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών για την σημασία αυτών των θεσμικών αλλαγών στην Ελλάδα και την εθνική απόκριση στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Τα δεδομένα προέρχονται από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2017. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δώδεκα στελέχη της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και άλλων εποπευόμενων φορέων του, που κατέχουν υψηλή θέση ευθύνης στη διοικητική ιεραρχία της δημόσιας διοίκησης. Η ερευνητική προσέγγιση για τη συλλογή των δεδομένων που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υψηλόβαθμα στελέχη της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνωρίζουν ότι νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται τα τελευταία χρόνια από τις πρακτικές εφαρμογής μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, υπόβαθρο των οποίων είναι ο λόγος της παγκοσμιοποίησης και του συντονισμού με τις πολιτικές εκσυγχρονισμού που ακολουθούνται από τις χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι οι καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι, οι νέες απαιτήσεις αποτελεσματικότητας και οι ποικίλες προσδοκίες της κοινωνίας είναι οι κύριες αναδυόμενες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο σταδιακά μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Η διά βίου μάθηση και η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του

νέου επαγγελματισμού, ο οποίος θεωρείται προϋπόθεση για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Προς την επίτευξη των στόχων αυτών, επιπρόσθετα, σημειώνεται η ανάγκη για παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στα προβλήματα μιας περίπλοκης και ετερογενούς, αλλά και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματισμός εκπαιδευτικών, παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Abstract

The purpose of this research is to study the new forms of professionalism of teachers as they are shaped by the reforms made in recent years in the national educational policy and within the wider context of the global and European educational directions. The research has focused on exploring the views as well the work of high-ranked public administration officials in the field of education, as institutional actors, on issues related to the desirable characteristics of the profession and the competences of teachers.

The theoretical framework in which this empirical research is conducted is determined by the texts of European and national educational policy regarding the new forms of professionalism, the professional development of teachers and the national responses to the European educational reforms, as well as the literature review of empirical research on the importance of these institutional changes in Greece.

The data of the empirical study was produced through semi-structured interviews, conducted in December 2017, with twelve public administration officials from the Central Office of the Ministry of Education, Research and Religious Affairs and other supervised bodies, who hold high positions of responsibility in the hierarchy of public administration.

The results of the study show that public administration officials of high rank in the field of education recognize that new forms of teacher professionalism are being shaped by the practices of implementation of the reforms introduced in the Greek education system in recent years, as a consequence of the discourse of globalization as well as the need to coordinate the policies of modernization in Greece with those of the other member states of the European Union. Participants state that innovative teaching methods, efficiency requirements and varied expectations of the society are the main emerging challenges for teachers as professionals in an ever-changing educational landscape. Lifelong learning and continuing education are the key features of the new professionalism of teachers, which is seen as a prerequisite for adapting education to the knowledge and information society, as well as improving the quality of the education system. In addition, the need to intervene in the Greek education system is also highlighted in order for education to be able to address the problems of a complicated and heterogenous, but still, globalized society.

Keywords: teacher professionalism, globalization, European education policy, Greek educational policy.

Συντομογραφίες

Α.Σ.Ε.Π.	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Δ.Ν.Τ.	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚ 2010	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010
ΕΚ 2020	Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020
ΕΥ	European Union
ICT	Information and Communication Technology
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Ε.Α.	Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.Σ.Υ.	Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Μ.Κ.Ο.	Μη Κυβερνητικός Οργανισμός
Ο.ΕΠ.ΕΚ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
Σ.Μ.Α.	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
TALIS	Teaching and Learning International Survey
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
UNESCO	United Nations Educational Scientific Cultural Organization
ΦΕΚ	Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

1.1. Το αντικείμενο της εργασίας

Με απαρχή τη στρατηγική της Λισαβόνας, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, ξεκίνησε η δυναμική εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της. Μια εμπλοκή που έχει σαν απώτερο στόχο να διαμορφώσει μια Ευρώπη που θα είναι η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο (European Council, 2000 · Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004· Παπαδιαμαντάκη, 2017). Για την επιτυχή κατάληξη του εγχειρήματος αυτού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Μια συνεχώς εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφία από κείμενα της ΕΕ αλλά και διεθνών οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), η Παγκόσμια τράπεζα και η UNESCO, καθορίζουν τα απαραίτητα προσόντα και χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στους νέους ρόλους που του ανατίθενται από τις συνθήκες παγκοσμιοποίησης και τις νέες πρακτικές διακυβέρνησης (Grek, 2009 · Lingard et al., 2005). Οι αναφορές στα κείμενα, τα προγράμματα και τις πρωτοβουλίες των οργανισμών στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής για την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσής τους, την αυτονομία τους, την ποιότητα της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραπέμπουν στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως ιδεολογία και ως πρακτική.

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και μεταλλάσσεται σε νέες μορφές που επιβάλλουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη μέσα από την δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων απόκτησης γνώσεων (Beck & Young, 2005 · Evans, 2011). Οι νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελούν πεδίο σκεπτικισμού και αντιπαραθέσεων και θέτουν μια σειρά προκλήσεων στους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Ball, 2005 · Beck & Young, 2005 · Robertson, 2012). Οι κοινωνιολόγοι, κατά τις τελευταίες δύο

δεκαετίες, μελετούν με κριτική ματιά πολιτικές και πρακτικές για την βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά συστήματα που βρίσκονται υπό την κυριαρχία του ανταγωνισμού, της συγκριτικής αξιολόγησης και ανάληψης ευθύνης για τους ατομικούς στόχους.

Η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας, καθώς ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η διεθνής συζήτηση για ζητήματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, μέσα από επίσημα έγγραφα, οδηγεί προς την διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματία εκπαιδευτικού, ενώ απαιτεί συγχρόνως την συμμόρφωσή του με επιβεβλημένα πρότυπα ποιότητας, ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού του έργου. Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια μια σειρά μεταρρυθμίσεων στην προσπάθεια επιτυχούς απόκρισης στα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα. Αυτό έχει οδηγήσει σε ένα καταγισμό νομοθετημάτων που αφορούν στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι αυτές οι νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται και διαμορφώνονται στην Ελλάδα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των υπερεθνικών κατευθύνσεων. Επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου των θεσμικών φορέων της Εκπαίδευσης στην διαμόρφωση, την χάραξη, την μεθόδευση και την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για ζητήματα που αφορούν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσουμε αφενός τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που προωθούνται μέσα από τις πρακτικές εφαρμογές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου την ανταπόκριση, σύνδεση, επιρροή, εναρμόνιση ή συντονισμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις υπερεθνικές και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις.

1.2. Περιγραφή της δομής της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, το 2^ο και το 3^ο και το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, το 4^ο, το 5^ο και το 6^ο.

Μετά την εισαγωγή, που αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, ξεκινάει το θεωρητικό μέρος με το δεύτερο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται η παγκοσμιοποίηση, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και οι πρακτικές διακυβέρνησης, ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι τελευταίες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Επιπλέον, καταγράφονται οι σύγχρονες τάσεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση και την συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εξετάζονται οι νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που έχουν επικρατήσει στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σκηνικό, με αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας της κριτικής που μελετά τη σημασία και τις επιπτώσεις των θεσμικών αλλαγών και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αφού προσδιοριστούν τα κείμενα της ελληνικής νομοθεσίας που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στην συνέχεια αναλύονται τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις νέες μορφές επαγγελματισμού που αναδύονται, προωθούνται από τις επιταγές του θεσμικού πλαισίου. Επίσης, περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση της κριτικής σχετικά με τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκαν, αλλά και την μορφή της απόκρισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις υπερεθνικές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, με το οποίο ξεκινάει το ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και γίνεται αναφορά στη μεθοδολογική διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίησή της. Καταγράφονται, δηλαδή, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο, μέσα από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους της εργασίας, παρατίθενται τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές συναφείς ερευνητικές προσπάθειες.

Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζονται εννοιολογικά η παγκοσμιοποίηση, ο εκσυγχρονισμός και οι πρακτικές διακυβέρνησης. Έννοιες οι οποίες καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργούνται οι ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Επίσης, παρουσιάζονται οι τάσεις που επιβάλλει η σύγχρονη Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση και την συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τέλος, γίνεται αναφορά στις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο.

2.1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι δυνατόν να οριστεί με πολλούς τρόπους. Οι περισσότεροι από τους ορισμούς περιέχουν αναφορά στην τεχνολογική αλλαγή και τους τρόπους με τους οποίους αυτό έχει αυξήσει τον ανταγωνισμό στην παγκόσμια αγορά (Carnoy, 1999).

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση σε διάφορους τομείς, όπως η πολιτική, η οικονομία, η κοινωνία και ο πολιτισμός, δεν αποτελεί έκπληξη η άνοδος μιας εκπαιδευτικής βιομηχανίας σε παγκόσμια κλίμακα. Η συμμετοχή των ιδιωτικών συμφερόντων στην εκπαίδευση δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. Αλλά αυτό που είναι νέο είναι η αντίληψη της εκπαίδευσης ως ενός τομέα που γίνεται όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένος και αντικείμενο διαχείρισης από ιδιωτικούς οργανισμούς. Φαίνεται ότι κυριαρχεί η ιδέα της εκπαίδευσης ως τομέας επενδύσεων και κερδοσκοπίας, όπου οι οργανώσεις, οι πρακτικές και τα δίκτυα που ασχολούνται με αυτές τις προσπάθειες αποκτούν μια παγκόσμια κλίμακα (Vergier et al, 2016).

Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία - μια κινητήρια δύναμη πίσω από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης - παράγει και αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες που περιορίζουν το μετασχηματιστικό δυναμικό της εκπαίδευσης (Nagahara, 2011). Η

εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της αγοράς και σταδιακά φαίνεται «να αποστερείται τον παραδοσιακό πολιτικό της ρόλο, της διαμόρφωσης και αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας και διαμόρφωσης του εθνικού εργατικού δυναμικού (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Υπάρχουν τρεις σημαντικές θεωρίες της σχέσης μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εκπαίδευσης, η θεωρία της «παγκόσμιας πολιτείας» (world polity theory), η θεωρία των «παγκόσμιων συστημάτων» (world systems theory) και η θεωρία της «παγκόσμιας δομημένης ατζέντας για την εκπαίδευση» (globally structured agenda for education). Η θεωρία της παγκόσμιας πολιτείας σύμφωνα με τους Robertson και Dale (2015), είναι η πιο εξέχουσα προσέγγιση στην εξήγηση της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Η άποψή της για το τι συνιστά η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης είναι ότι μια «παγκόσμια κουλτούρα» ή «παγκόσμια πολιτεία» αποτελεί ένα καθολικό διακρατικό πολιτισμικό περιβάλλον και η ύπαρξη αυτού του κοινού συμβολικού κόσμου εξηγεί την εμφανή παγκόσμια σύγκλιση των αντιλήψεων στην εκπαίδευση. Αυτό το συμβολικό σύμπαν βασίζεται στις αξίες και τις προτάσεις του δυτικού εκσυγχρονισμού, οι οποίες πλαισιώνουν τις αντιλήψεις τόσο του κράτους όσο και του ατόμου.

Η βασική διαφορά της θεωρίας της παγκόσμιας πολιτείας με τη θεωρία των παγκόσμιων συστημάτων έγκειται στην αντίληψη των κύριων κινητήριων δυνάμεων της διαδικασίας. Για την παγκόσμια πολιτεία είναι η κουλτούρα ενώ για τα παγκόσμια συστήματα είναι η παγκόσμια οικονομία. Και οι δύο θεωρίες θέτουν ένα σημαντικό ρόλο στα εθνικά κράτη. Η πρώτη ως οργανωτική ενσωμάτωση του θεσμού της εκπαίδευσης, και η δεύτερη ως ενσωμάτωση του παγκόσμιου καταμερισμού της εργασίας στο παγκόσμιο σύστημα μεταξύ των κρατών. Και οι δύο θεωρίες προσδιορίζουν ένα διεθνές σύστημα κρατών ως ζωτικής σημασίας για τη διάδοση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αν και οι πρακτικές αυτές αναμένεται να διαφέρουν στην προσέγγιση των παγκόσμιων συστημάτων ανάλογα με τη θέση των κρατών στον παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας μεταξύ των κρατών. Η διάκριση μεταξύ του «παγκόσμιου» ως μετάφραση της λέξης «world» και του «παγκόσμιου» ως μετάφραση της λέξης «global» είναι αυτό που διακρίνει τις δύο πρώτες προσεγγίσεις από τη θεωρία της δομημένης ατζέντας για την εκπαίδευση. Ο «παγκόσμιος» (μτφ. world) στις δύο πρώτες θεωρίες, υποδηλώνει μια διεθνή κοινωνία ή πολιτεία αποτελούμενη από μεμονωμένα αυτόνομα κράτη-έθνη. Πρόκειται δηλαδή ουσιαστικά για μια διεθνή κοινότητα. Ο «παγκόσμιος» (μτφ. global), αντιθέτως, στη θεωρία της

δομημένης ατζέντας, υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις που λειτουργούν υπερεθνικά και διεθνικά, παρακάμπτουν τα εθνικά σύνορα, ανασυγκροτώντας τις σχέσεις μεταξύ των εθνών. Επίσης, η "δομημένη ατζέντα" αντιπαραβάλλεται με τον "πολιτισμό", στο γεγονός ότι ο μεν «πολιτισμός» συνεπάγεται ένα κοινό και εξίσου διαθέσιμο σύνολο πόρων σε υψηλό επίπεδο γενικότητας, ενώ η «δομημένη ατζέντα», ένα συστηματικό σύνολο αναπόφευκτων ζητημάτων για τα έθνη-κράτη που πλαισιώνεται από τη σχέση τους με την παγκοσμιοποίηση. Το πρόβλημα με την προσέγγιση της παγκόσμιας δομημένης ατζέντας είναι ότι ασχολείται μονόπλευρα με την οικονομία, με μόνη αναφορά στην καπιταλιστική οικονομία, δεν έχει επαρκώς ανεπτυγμένη εικόνα της βάσης της κοινωνικής αλλαγής και δεν αναφέρεται καθόλου στην κουλτούρα (Dale, 2000 · Robertson & Dale, 2015).

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στην παγκόσμια οικονομία έχουν προκαλέσει τριών ειδών μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Τις μεταρρυθμίσεις λόγω ανταγωνιστικότητας, χρηματοδότησης και ισότητας. Η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση νέων δεξιοτήτων στην παγκόσμια αγορά εργασίας και οι νέες ιδέες που έχουν αναπτυχθεί για την οργάνωση της παραγωγής εκπαιδευτικών επιδόσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων έχουν οδηγήσει στις μεταρρυθμίσεις με γνώμονα την ανταγωνιστικότητα. Οι μεταρρυθμίσεις λόγω χρηματοδότησης οφείλονται στις περικοπές των κρατικών προϋπολογισμών που έχουν οδηγήσει στη μείωση των πόρων που είναι διαθέσιμοι για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις που βασίζονται στην ισότητα οφείλονται στην προσπάθεια βελτίωσης του ρόλου της εκπαίδευσης, ως πηγή κοινωνικής κινητικότητας και εξισορρόπησης (Carnoy, 1999).

Η παγκοσμιοποίηση, με την εμφάνιση των διεθνώς κοινών ιδεών και σχεδίων για την εκπαίδευση, τα οποία βασίζονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στη θεώρηση της μάθησης ως βασικού πόρου για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, έχει οδηγήσει σε προσπάθειες μετασχηματισμού των εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πολλά μέρη του κόσμου και ιδιαίτερα εντατικά στον δυτικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι επαγγελματικοί φορείς, και κύκλοι εμπειρογνομόνων εργάστηκαν κατά το δεύτερο μέρος του εικοστού αιώνα για να «εκσυγχρονίσουν» τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να νομιμοποιήσουν νέες ιδέες, πολιτικές και πρακτικές. Ο εκσυγχρονισμός αυτός έχει παρουσιαστεί ως μια κερδοφόρα ιδιωτική επένδυση, ως μέσο για την επίτευξη εθνικού ανταγωνιστικού

πλεονεκτήματος σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης και ως τρόπος διαχείρισης πληθυσμών αντιδρώντων συμπεριφορών μέσω της κοινωνικής συμπερίληψης (Rasmussen et al., 2015).

Οι μελετητές της πολιτικής για την εκπαίδευση έχουν επικεντρώσει όλο και περισσότερο την προσοχή τους στην παγκοσμιοποίηση της διαμόρφωσης, της διάδοσης και της θέσπισης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια πολιτική η οποία έχει αλλάξει διαδοχικά από την εκπαίδευση στη διά βίου μάθηση, μια διαδοχική στροφή που συνδέει ρητά τη μάθηση με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Singh, 2015). Η ταχεία και σχεδόν άμεση κίνηση των ιδεών σε όλο και πιο διαπερατά εθνικά σύνορα, με τη σειρά της, παράγει αυτό που ο Rizvi και Lingard (2010 οπ. αναφ. Nagahara, 2011) αναφέρουν ως κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο κοινωνικό φαντασιακό για τα μέσα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Το κοινωνικό φαντασιακό που διαμορφώνεται από επιρροές τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των προβλημάτων στα οποία οι πολιτικές είναι η λύση. Προκειμένου να διασφαλιστεί η συναίνεση και να νομιμοποιηθούν οι πολιτικές αυτές, οι κυβερνήσεις εφαρμόζουν στρατηγικές που ταιριάζουν με τον πολιτικό λόγο στο κυρίαρχο κοινωνικό φαντασιακό. Η υπεροχή του νεοφιλελεύθερου κοινωνικού φαντασιακού στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, που χαρακτηρίζεται από πίστη στον φονταμενταλισμό της αγοράς και στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενισχύεται από το ρόλο των διεθνών οργανισμών όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και η UNESCO στη διαμόρφωση πολιτικής.

Προκειμένου να κανονικοποιηθεί η παγκόσμια οικονομική δραστηριότητα, η σταδιακή δικτύωση των κρατών υπό την εποπτεία των υπερεθνικών οργανισμών έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανάδειξη των τελευταίων σε σημαίνοντες παράγοντες διαμόρφωσης οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τις δράσεις που αναπτύσσονται ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης (Υφαντή, 2001). Οι μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί από το πεδίο της οικονομίας, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, το Δ.Ν.Τ. και άλλοι παράγουν και αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο της παγκοσμιοποίησης και μέσα από την προώθηση διαφόρων προγραμμάτων υποστηρίζουν αλλαγές προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στόχους στην εκπαίδευση (Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016).

Ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε. είναι δύο ισχυροί παράγοντες στον παγκόσμιο τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν και οι αρχικοί και βασικοί σκοποί ίδρυσής τους δεν περιελάμβαναν τη θέσπιση ρυθμίσεων για την εκπαιδευτική πολιτική εκ μέρους των κυβερνήσεων των κρατών μελών τους, ωστόσο, το γεγονός αυτό έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια (Moos, 2009). Ο Ο.Ο.Σ.Α. έχει γίνει, πλέον, μέρος των παγκοσμιοποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών. Μολονότι ασχολείται πρωτίστως με την οικονομική πολιτική, η εκπαίδευση έχει αποκτήσει ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, καθώς έχει αναμορφωθεί ως κεντρικό στοιχείο της εθνικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας στο πλαίσιο ενός οικονομικού ανθρώπινου κεφαλαίου και συνδέεται με μια αναδυόμενη «οικονομία της γνώσης» (Grek, 2009). Μέσω των ετήσιων εκθέσεων του, όπως η «Εκπαίδευση με μια ματιά», η «Διεθνής έρευνα διδασκαλίας και μάθησης (Teaching and Learning International Survey - TALIS)», το πρόγραμμα «Δείκτες στην Εκπαίδευση», συμπεριλαμβανομένων των «Παγκόσμιων Δεικτών Εκπαίδευσης» που αναπτύχθηκαν σε συνεργασία με την UNESCO και την Παγκόσμια Τράπεζα μέσω του Προγράμματος για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών (Programme for International Student Assessment - PISA) και του προγράμματος για τη διεθνή αξιολόγηση των ικανοτήτων των ενηλίκων (Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), η εκπαιδευτική του ατζέντα έχει καταστεί σημαντική για τη χάραξη πολιτικών επιλογών, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο, αλλά και στη συγκρότηση ενός χώρου παγκόσμιας πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης (Lingard et al., 2005).

Ο Ο.Ο.Σ.Α. έχει αναλάβει έναν ενισχυμένο ρόλο ως παράγοντας πολιτικής, καθώς επιδιώκει μια θέση στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο μετά τον Ψυχρό Πόλεμο σε σχέση με άλλους διεθνείς οργανισμούς (Rinne et al., 2004). Για το σκοπό αυτό έχει αναπτύξει συμμαχίες με άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα, προκειμένου να προωθήσουν ενεργά τις πολιτικές τους προτιμήσεις. Η περίπτωση του Ο.Ο.Σ.Α. είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διότι, σε αντίθεση με την Ε.Ε., δεν διαθέτει τα νομικά μέσα, ούτε τους οικονομικούς μοχλούς, για να προωθήσει ενεργά τη χάραξη πολιτικής σε εθνικό επίπεδο στα κράτη μέλη, αλλά και η Παγκόσμια Τράπεζα, η οποία έχει «εξουσία» πάνω στα έθνη του Παγκόσμιου Νότου μέσω διαρθρωτικών προσαρμογών που συνδέονται με τη χρηματοδότηση και τα δάνεια (Grek, 2009).

Όσον αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα ζητήματα της εκπαίδευσης παραδοσιακά δεν είχαν διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην πολιτική της. Αυτό, όμως,

έχει αρχίσει σταδιακά να αλλάζει τα τελευταία χρόνια. Η Ε.Ε. ιδρύθηκε τόσο για να επιτύχει γενικούς στόχους, όπως η οικοδόμηση μιας βιώσιμης ειρήνης στην Ευρώπη, όσο και για πιο συγκεκριμένους στόχους, όπως η διευκόλυνση του εμπορίου στην Ευρώπη, ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στην οικονομική συνεργασία (Fredriksson, 2003). Η εκπαίδευση δεν είχε διαδραματίσει ποτέ κεντρικό ρόλο στην πολιτική της Ε.Ε., παρά μόνο στα τέλη του προηγούμενου αιώνα υπήρξε η απαρχή ενός ολοένα αυξανόμενου ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών, όπως φαίνεται από την κοινή διακήρυξη των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας με την διακήρυξη της Μπολόνια (1999), αλλά και των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα (2000).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, κατέληξε ότι οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της νέας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση, απαιτούν ριζική μεταμόρφωση της ευρωπαϊκής οικονομίας. Ως εκ τούτου, καθόρισε ως στρατηγικό στόχο να γίνει η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή ως μέρος μιας οικονομίας της γνώσης (European Council, 2000). Τα συμμετέχοντα κράτη-μέλη συμφώνησαν να αναπτύξουν μια ανοικτή και ευέλικτη μέθοδο βασισμένη στην αντανακλαστικότητα και τους δείκτες. Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει ευέλικτα εργαλεία διακυβέρνησης που βασίζονται σε μια «μαλακή νομοθεσία». Ένα κύριο χαρακτηριστικό της είναι η αντανακλαστικότητα, όπου τα κράτη μέλη και τα θεσμικά όργανα εμπνέονται μεταξύ τους μέσω της «αξιολόγησης από ομοτίμους». Ένα σημαντικό εργαλείο είναι ένα σύνολο δεικτών που περιγράφονται για να επιτρέπουν τον προσδιορισμό της βέλτιστης πρακτικής (Lange & Alexiadou, 2007).

Με τον προσδιορισμό συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων και στόχων, δεικτών και κριτηρίων αναφοράς, για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου (European Commission, 2001, 2017), η Ε.Ε. αναπτύσσει προτεραιότητες πολιτικής και πρωτοβουλίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα παρεμβαίνοντας ουσιαστικά, και όλο αυξανόμενα, στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών, κάτι για το οποίο ανέκαθεν υπήρξε ευρύς δισταγμός μεταξύ των κρατών-μελών, να μεταφέρουν οποιαδήποτε εξουσία πάνω στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Fredriksson, 2003).

Οι δείκτες, τα κριτήρια αναφοράς και η συγκριτική αξιολόγηση δεν είχαν προηγουμένως πολύ σαφή νόημα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά τώρα άρχισαν να

χρησιμοποιούνται συχνά. Σε γενικές γραμμές, στη διεθνή εκπαιδευτική συζήτηση, οι δείκτες μπορούν να θεωρηθούν ότι αναφέρονται σε συγκρίσιμες πληροφορίες για θέματα που σχετίζονται κυρίως με τρεις τομείς (Fredriksson, 2003):

1. τις στατιστικές πληροφορίες σχετικά με τους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό κόστος, τους δείκτες των εκπαιδευτικών και των μαθητών
2. τις πληροφορίες σχετικά με τις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων και
3. τα επιτεύγματα μαθητών.

Για να επιτευχθούν οι από κοινού καθορισμένοι στόχοι, διαμορφώνονται νέοι μηχανισμοί ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων, που έχουν σκοπό να προσδιορίσουν τα επιθυμητά προγράμματα σπουδών και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

2.2. Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Ο όρος «κυβέρνηση» σύμφωνα με την πολιτική θεωρία χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στους επίσημους θεσμούς του κράτους και το μονοπώλιο της νόμιμης καταναγκαστικής εξουσίας. Η κυβέρνηση χαρακτηρίζεται από την ικανότητά της να λαμβάνει αποφάσεις και να τις επιβάλλει. Συγκεκριμένα, η κυβέρνηση θεωρείται ότι αναφέρεται στις επίσημες και θεσμικές διαδικασίες που λειτουργούν στο επίπεδο του εθνικού κράτους για τη διατήρηση της δημόσιας τάξης και τη διευκόλυνση της συλλογικής δράσης (Stoker, 1998).

Η διακυβέρνηση συνήθως ορίζεται ως άσκηση εξουσίας με ή χωρίς επίσημους κυβερνητικούς θεσμούς. Όπως τονίζει ο Daly (2003), ο όρος διακυβέρνηση χρησιμοποιείται συχνότερα για να αναφερθεί η μεταβαλλόμενη φύση της κυβέρνησης και η κατανομή της εξουσίας και του ελέγχου στην κοινωνία. Η διακυβέρνηση ασχολείται με τη σχέση μεταξύ κυβέρνησης και κυβερνηθέντος και με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται και αντιμετωπίζονται οι κοινωνικές και άλλες δημόσιες πολιτικές.

Ένας κοινός ορισμός της παγκόσμιας διακυβέρνησης προσφέρεται από τον James Rosenau (1992, οπ. αναφ. στο Robertson, 2012) ως «διακυβέρνηση χωρίς κυβέρνηση», όπου η κυβέρνηση δεν είναι ο μόνος θεσμός που εμπλέκεται στην εποπτεία των κοινωνιών. Η διακυβέρνηση, επίσης, μπορεί να περιγραφεί ως το άθροισμα των πολλών τρόπων με τους οποίους τα άτομα και οι θεσμοί, δημόσιοι και

ιδιωτικοί, διαχειρίζονται τις καθημερινές τους υποθέσεις, ενώ η παγκόσμια διακυβέρνηση αναφέρεται σε διάφορους παράγοντες, τα κινήματα των πολιτών και τις πολυεθνικές εταιρείες, που ασκούν εξουσία και ασκούν πολιτική δράση πέρα από τα κρατικά σύνορα (Keohane, 2004, οπ. αναφ. στο Robertson, 2012).

Η διακυβέρνηση στοχεύει τελικά στη δημιουργία των προϋποθέσεων για δομημένους κανόνες και τη συλλογική δράση. Επομένως, τα αποτελέσματα της διακυβέρνησης δεν διαφέρουν από τα αποτελέσματα της κυβέρνησης. Πρόκειται μάλλον για μια διαφορά στις διαδικασίες (Stoker, 1998).

Ο Stoker (1998) εξετάζει και προτείνει πέντε πτυχές της διακυβέρνησης:

1. Η διακυβέρνηση αναφέρεται σε ένα σύνολο θεσμών και παραγόντων που προέρχονται από την κυβέρνηση αλλά και πέρα από αυτή.
2. Η διακυβέρνηση αναγνωρίζει την ασαφή οριοθέτηση και τις ευθύνες για την αντιμετώπιση κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων.
3. Η διακυβέρνηση αναγνωρίζει την εξάρτηση εξουσίας που εμπλέκεται στις σχέσεις μεταξύ των ιδρυμάτων που συμμετέχουν στη συλλογική δράση.
4. Η διακυβέρνηση αφορά τα αυτόνομα κυβερνητικά δίκτυα φορέων.
5. Η διακυβέρνηση αναγνωρίζει την ικανότητα να γίνει κάτι που δεν στηρίζεται στην εξουσία της κυβέρνησης να διοικεί ή να χρησιμοποιεί την εξουσία της. Θεωρεί ότι η κυβέρνηση είναι σε θέση να χρησιμοποιεί νέα εργαλεία και τεχνικές για να κατευθύνει και να καθοδηγεί.

Διεθνώς παρατηρείται μια μετάβαση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση η οποία έχει εξαπλωθεί σε πολλά μέρη του κόσμου και ειδικότερα στην Ευρώπη. Ο ρυθμός και η φύση της μετάβασης αυτής ποικίλλουν από χώρα σε χώρα και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της πρόσφατης κρίσης σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Sifakakis et al, 2016).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μορφή και οι λεπτομέρειες του κράτους αλλάζουν και τα κράτη «επαναπροσδιορίζονται», ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Πρόκειται για ένα νέο κυβερνητικό έδαφος του οποίου η πολυπλοκότητα οδηγεί σε προβλήματα συντονισμού, λογοδοσίας και διαφάνειας. Σύμφωνα με τον Ball (2009), τέσσερα είδη συναφών αλλαγών συμβαίνουν εδώ. Το ένα είναι σε μορφές κυβέρνησης (δομές και οργανισμούς), ένα άλλο στη μορφή και τη φύση των συμμετεχόντων στις διαδικασίες διακυβέρνησης, ένα τρίτο στις επικρατούσες συζητήσεις εντός της διακυβέρνησης και ένα τέταρτο στη διακυβέρνηση και την παραγωγή νέων ειδών «εθελοντών». Αλλά σε

όλες τις περιπτώσεις οι προσπάθειες επαναπροσδιορισμού είναι φανταστικές και πειραματικές και, σε κάποιο βαθμό, πολυδύναμες και συχνά συνεπάγονται σημαντικά εμπόδια και σφάλματα τα οποία παράγουν κάποιες αναπόφευκτες αποτυχίες.

Η πρώτη και, ίσως, και η σημαντικότερη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της κυβέρνησης και της διακυβέρνησης είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η κυβέρνηση. Στο κυβερνητικό πρότυπο, το κράτος είναι ο βασικός παράγοντας. Η κυβέρνηση διαδραματίζει τον πρωταρχικό, αν όχι αποκλειστικό, ρόλο στον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση κοινωνικών και άλλων δημόσιων πολιτικών και, όταν χρειάζεται, στην άμεση παροχή υπηρεσιών χρηματοδοτούμενων από το δημόσιο, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών υπηρεσιών (Daly, 2003 · Frahm & Martin, 2009).

Στο πρότυπο της διακυβέρνησης, η κυβέρνηση δεν είναι πλέον ο κύριος παράγοντας αλλά απλώς ένας από τους πολλούς παράγοντες. Όταν εντοπίζεται ένα κοινωνικό πρόβλημα ή άλλο ζήτημα δημόσιας πολιτικής, οι παράγοντες, οι οποίοι είναι οι πλέον κατάλληλοι για την αντιμετώπισή του, παίρνουν τον ηγετικό ρόλο. Η διακυβέρνηση μετατοπίζει τη χάραξη και εφαρμογή πολιτικών από την πολιτεία σε πολλούς κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων άλλων κυβερνήσεων, κερδοσκοπικών και μη κερδοσκοπικών οργανισμών, και άλλων οργανισμών. Στο πρότυπο της διακυβέρνησης, ο ρόλος της κυβέρνησης είναι κατά πρώτο και κύριο λόγο αυτός της διευκόλυνσης, όπου μπορεί να αξιοποιήσει τις συλλογικές ενέργειες όλων των τομέων και όλων των παραγόντων (Daly, 2003 · Frahm & Martin, 2009).

Ένα, λοιπόν, από τα στοιχεία του κυρίαρχου λόγου για την εκπαίδευση αποτελεί η μετάβαση από την κυβέρνηση, με τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική της οργάνωση, στη δια-κυβέρνηση (Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η διάκριση των δύο όρων στα ελληνικά στην εργασία των Σαρακινιώτη και Τσατσαρώνη (2011): με τον όρο δια-κυβέρνηση αποδίδεται το *governance*, δηλαδή, οι νέες πρακτικές και τροπές διακυβέρνησης, ενώ με τον όρο διακυβέρνηση αποδίδονται οι διαδικασίες και το έργο που επιτελεί η κυβέρνηση ή η διοίκηση ενός οργανισμού (*government/governing*) κατά το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Η έννοια της διακυβέρνησης (*governance*) έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να περιγράψει τις σχέσεις κράτους και εκπαιδευτικών συστημάτων και πιο συγκεκριμένα τον έμμεσο τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών

συστημάτων από το κράτος. Η διακυβέρνηση αφορά στον τρόπο της καθοδήγησης και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνικών αναγκών στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Οι νομοθετικές παρεμβάσεις για την αποκέντρωση και τη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση έχουν προωθηθεί ως «λύση» που θα αντιμετωπίσει την έλλειψη χρηματοδότησης και εμπιστοσύνης στα δημόσια σχολεία (Sifakakis et al, 2016).

Δύο φαινομενικά αντιφατικές τάσεις κυριαρχούν στην επίσημη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αφενός, δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι αγορές στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στους λόγους και τις πρακτικές του ανταγωνισμού και της εκχώρησης της λήψης αποφάσεων. Από την άλλη, δίνεται ταυτόχρονα μεγάλη έμφαση σε πιο άμεσες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε αυτά, από τις κεντρικές υπηρεσίες του κράτους. Το κράτος χρησιμοποιεί μια σειρά μηχανισμών λογοδοσίας, παρακολούθησης των επιδόσεων, ελέγχου των αποτελεσμάτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί που έχει καθιερώσει (Gewirtz & Cribb, 2010 · Ball & Youdell, 2008 . Sifakakis et al., 2016).

Σε ό,τι αφορά εξειδικευμένα την Ε.Ε., το ζητούμενο είναι να ξεπεραστεί το παλιό αναποτελεσματικό δίπολο των εθνικών κυβερνήσεων και των γραφειοκρατών των Βρυξελλών. Εκείνο που διαφαινόταν, ειδικά μετά το Μάαστριχτ, ήταν η ύπαρξη αλληλεπικαλυπτόμενων αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφόρων επιπέδων κυβέρνησης και οι δράσεις πολλαπλών ενδιαφερομένων στα διαφορετικά επίπεδα και μεταξύ των επιπέδων. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, αφενός αναδεικνυόταν η πολυπλοκότητα του συστήματος πολιτικής της Ε.Ε., αφετέρου γινόταν εστίαση στη μεταβλητότητα και την πολλαπλότητα των εμπλεκόμενων ενδιαφερομένων. Κατά τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2013), η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση υπονοεί μια πλουραλιστική αντίληψη για το κράτος, ως πεδίο ανταγωνισμού διαφορετικών προγραμμάτων, συμφερόντων και ιδεών.

Τις τελευταίες δεκαετίες και ιδιαίτερα μετά τη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου για την ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, η διακυβέρνηση αναδεικνύεται ως κυρίαρχος λόγος στο επίπεδο της πολιτικής πρακτικής. Στη Λευκή Βίβλο (European Commission, 2001), όπου διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι μέσω της διακυβέρνησης η Ε.Ε. θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή

οικονομία και οι πολίτες των κρατών μελών στις νέες συνθήκες παγκοσμιοποίησης, διατυπώθηκαν βασικές προτάσεις για αλλαγές σε τέσσερις ευρείς τομείς δράσης: «μεγαλύτερη συμμετοχή και διαφάνεια», «καλύτερες πολιτικές, ρυθμίσεις και αποτελέσματα», «παγκόσμια διακυβέρνηση» και «επαναπροσδιορισμός των οργάνων».

Στην Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2003), μετά τη δημόσια διαβούλευση της Λευκής βίβλου, παρατίθενται συγκεκριμένες ενέργειες που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στους τομείς δράσης που αναφέρονται στη Λευκή Βίβλο:

- Πληροφόρηση και επικοινωνία, καθιστώντας τον τρόπο με τον οποίο η Ένωση λειτουργεί πιο ανοικτό
- Προσέγγιση των πολιτών μέσω της περιφερειακής και τοπικής δημοκρατίας
- Συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών. Αποτελεσματικότερη και πιο ανοικτή διαβούλευση στη διαμόρφωση της πολιτικής της Ε.Ε.
- Σύνδεση με δίκτυα
- Καλύτερο ρυθμιστικό έργο και εφαρμογή αυτού

Οι Ευρωπαίοι πολίτες που έλαβαν μέρος στη δημόσια διαβούλευση υποστήριξαν σε μεγάλο βαθμό τον ορισμό των αρχών που διέπουν την ευρωπαϊκή διακυβέρνηση του ανοίγματος, της συμμετοχής, της λογοδοσίας, της αποτελεσματικότητας και της συνοχής, ενώ οι αρχές όπως η δημοκρατική νομιμότητα και η επικουρικότητα έχουν προταθεί ως προσθήκες.

Η διακυβέρνηση και η ηγεσία σε διεθνικό, εθνικό και σχολικό επίπεδο φαίνεται να συγκλίνουν σε έναν ισομορφισμό, καθώς υπάρχει η τάση υποκατάστασης των «σκληρών» μορφών διακυβέρνησης, οι οποίες είναι νομικά δεσμευτικές, με «μαλακές» μορφές που βασίζονται στην πειθώ και στις συμβουλές (Moos, 2009).

Η Ε.Ε. και ο Ο.Ο.Σ.Α. αποδέχονται τη σχετική διάκριση μεταξύ της «σκληρής» και της «μαλακής διακυβέρνησης». Η «σκληρή» διακυβέρνηση στηρίζεται σε κανονισμούς που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων και η εφαρμογή της θα μπορούσε να προκαλέσει και κοινωνικές αντιδράσεις, ενώ η «μαλακή» διακυβέρνηση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και σκέπτονται τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τον έξω κόσμο. Έτσι, η «μαλακή» διακυβέρνηση επηρεάζει με πολύ βαθύτερους τρόπους. Παρόλο που αυτές οι μέθοδοι επιρροής μπορεί να φαίνονται πιο ήπιες ή πιο εκπαιδευτικές, οι επιπτώσεις της μαλακής επιρροής είναι πιο σκληρές και πιο βαθιές. Η συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών με πιο αποτελεσματική και ανοικτή διαβούλευση, η προώθηση νέων ιδεών και αξιών

με στόχο τη δημιουργία κανονιστικών προτύπων και η άσκηση κοινωνικής πίεσης στις πολιτικές των κρατών μελών, αναδεικνύονται σε έναν τρόπο προώθησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής, λιγότερο δεσμευτικό και μακροπρόθεσμα εξίσου, αν όχι περισσότερο, αποτελεσματικό (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

2.3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Πολλές από τις διεργασίες που επιτελούνται στην εκπαιδευτική πολιτική σε παγκόσμια κλίμακα έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πρακτική και ειδικότερα στη θέση του εκπαιδευτικού (Biesta, 2015). Η επαγγελματική σταδιοδρομία του τοποθετείται διεθνώς μέσα στο πλαίσιο της μεταβαλλόμενης πολιτικής για τη διά βίου μάθηση. Η πολιτική αυτή εντοπίζεται, πλέον, μέσα σε μερικές από τις θεμελιώδεις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που διαμορφώνουν τη σύγχρονη κοινωνία. Μια κοινωνία η οποία απαιτεί σήμερα, πιο πολύ από ποτέ, την ύπαρξη μιας άκρως εκπαιδευμένης, δεσμευμένης και αποτελεσματικής διδακτικής δύναμης (Coolahan, 2002).

Οι στρατηγικές πολιτικές πάνω στην ιδέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αναδύθηκαν στη Δυτική Ευρώπη ύστερα από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Αυτές οι στρατηγικές χτίστηκαν σε μια περίοδο απaráμιλλης οικονομικής ανάπτυξης και εργασιακής απασχόλησης. Η σύνδεση ανάμεσα στις οικονομικές ανάγκες, τη δημοκρατικοποίηση της κοινωνίας και μιας καλύτερης ποιότητας ζωής αποτέλεσε σημαντική προτεραιότητα των πολιτικών. Για το λόγο αυτό, οι στρατηγικές σχετίζονται στενά με τις απαιτήσεις της κοινωνικής ασφάλειας. Από το γεγονός αυτό προκύπτει μια αύξηση στις κοινωνικές δαπάνες, που στοχεύουν στη συγκεκριμενοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Fragoso & Guimarães, 2010).

Στο ίδιο πνεύμα, η Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 αποτέλεσε ορόσημο στην επανασχεδίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Panitsides & Anastasiadou, 2015), με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να είναι βασικό στοιχείο στους στόχους για την οικονομία της γνώσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Tett, 2014). Από τότε, η δια βίου μάθηση αποτελεί μέρος της πολιτικής ατζέντας και θεωρείται μια σύγχρονη πανάκεια, με τις πολιτικές συζητήσεις διαρκώς να τονίζουν τα πολυάριθμα εν δυνάμει πλεονεκτήματα στην οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική σφαίρα, ενώ,

παράλληλα, επικρατεί και η φιλοδοξία ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για την αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων, όπως η αυξημένη παγκόσμια ανταγωνιστικότητα και η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για γνώση και καινοτομία (Panitsides & Anastasiadou, 2015).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται σε επίσημες και μη επίσημες διαδικασίες επιμόρφωσης, μπορεί να περιλαμβάνει επιμόρφωση ανά γνωστικό πεδίο και παιδαγωγική επιμόρφωση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να οδηγήσουν στην απόκτηση συμπληρωματικών επαγγελματικών προσόντων. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη έχει αποκτήσει σημαντική αξία με την πάροδο των ετών και θεωρείται πλέον επαγγελματική υποχρέωση σε 28 εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Η εν λόγω υποχρέωση προβλέπεται συνήθως στη σχετική νομοθεσία ή σε κανονισμούς, αλλά σε ορισμένες χώρες, περιγράφεται στις συμβάσεις απασχόλησης των εκπαιδευτικών ή σε συλλογικές συμβάσεις. Η ειδική επαγγελματική ανάπτυξη η συνδεδεμένη με την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και οργανωμένη από τις αρμόδιες αρχές είναι γενικά υποχρεωτική, ακόμα και σε εκείνες τις χώρες όπου η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται, τόσο στις μεταβολές της κοινωνίας, όσο και στις προσδοκίες των διαφόρων ενδιαφερόμενων ομάδων, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ιδιαίτερο, κρίσιμο και ευαίσθητο θέμα στο πλαίσιο της Ε.Ε. Είναι κρίσιμο, διότι ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο σημαντικότερος «παράγοντας» στην εκπαίδευση της νέας γενιάς και ευαίσθητο διότι συνδέεται με θέματα πολιτειότητας και ταυτότητας (Σταμέλος κ.α., 2015).

Το πρόγραμμα «Education and Training 2010: Diverse systems, shared goals» αποτέλεσε τον φορέα και τη δομή για τις μεταρρυθμίσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρουσιάστηκε στη Βαρκελώνη το 2002 και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε σ' αυτό την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, ως έναν από τους τρεις στρατηγικούς στόχους για την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002· Παπαδιαμαντάκη, 2017). Ως επιμέρους στόχος τίθεται η βελτίωση της εκπαίδευσης

και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002). Αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές ως ουσιαστικοί συντελεστές για την επίτευξη της κοινωνίας της γνώσης. Καθώς μεταβάλλεται ο ρόλος τους και παράλληλα συνδέεται με την ανανέωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και την ποιότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η Ευρώπη θεωρείται ότι πρέπει να βελτιώσει τους τρόπους με τους οποίους αυτοί προετοιμάζονται, αλλά και υποστηρίζονται. Βασικά θέματα που τίθενται σε αυτό το πλαίσιο είναι:

- ο ακριβής προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων και η επαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών - εκπαιδευτών για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μέσω της αρχικής κατάρτισης, αλλά και της δια βίου εκπαίδευσης.
- η επάρκεια εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα και η προσέλκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σ' άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί- εκπαιδευτές.
- να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερο.

Σχετικά με τα θέματα αυτά και για την παρακολούθηση της εφαρμογής του προαναφερθέντος στόχου, μεταξύ άλλων, ανέπτυξε δραστηριότητα η Ομάδα Εργασίας εμπειρογνομόνων «Teacher and Trainer Expert Group», που συγκροτήθηκε το 2002. Σε διάφορες εκθέσεις προόδου σχετικά με το Πρόγραμμα 2010, η ομάδα αυτή προτείνει το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το οποίο αυτός καλείται να συμβάλλει στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης, αναμορφώνοντας τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη του, συνεργαζόμενος με άλλους κοινωνικούς εταίρους και λειτουργώντας ως επιστήμονας επαγγελματίας (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

Για την ανάπτυξη του νέου αυτού προφίλ, τονίζεται, επίσης, η ανάγκη προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης, πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και θεσμοθέτησης συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης.

Επιπροσθέτα, η Επιτροπή δημοσίευσε τον Οκτώβριο του 2005 ένα κείμενο εργασίας με τον τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τις Δεξιότητες και τα Προσόντα των Εκπαιδευτικών». Σε αυτό περιγράφονται οι στόχοι και οι αξίες της εργασίας ενός εκπαιδευτικού, ως ενός που είναι σε θέση να εργάζεται μαζί με άλλους, να αξιοποιεί την τεχνολογία και την πληροφορία εργαζόμενος με ποικίλους τύπους

γνώσης (ICT) και να εργάζεται τόσο μαζί με την κοινωνία (γονείς, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τοπική κοινότητα, εταίροι, άλλα ενδιαφερόμενα μέρη στον τομέα της εκπαίδευσης), όσο και μέσα σε αυτή προετοιμάζοντας τους μαθητές να είναι σφαιρικά υπεύθυνοι στο ρόλο τους ως πολίτες της Ε.Ε. (European Commission, 2005).

Η καθιέρωση εκπαιδευτικών δεικτών αποκτά βαρύνουσα σημασία στις συζητήσεις χάραξης πολιτικής σχετικά με το ανθρώπινο κεφάλαιο, την καινοτομία, την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο των πολιτικών για την απασχόληση, την έρευνα και την καινοτομία. Η καθιέρωσή τους αναμένεται μάλιστα να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», στην ανταλλαγή παραδειγμάτων καλής επίδοσης μεταξύ ομοτέχνων και, τέλος, στη σύγκριση των επιδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αντίστοιχες της Αμερικής και της Ιαπωνίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007α).

Ως αντίδραση στην οικονομική δυσπραγία και την αύξηση των επιπέδων ανεργίας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξήγγειλε την νέα διαδικασία της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση (Commission of the European Communities, 2005), επισημαίνοντας ως έναν από τους κύριους τομείς δράσης τη «γνώση και την καινοτομία για την ανάπτυξη». Με την επανεκκίνηση της Λισαβόνας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δηλώνει την πρόθεσή της να αυξήσει τα επίπεδα συνεργασίας, ώστε να διευκολυνθεί η έξοδος από την κρίση και να οικοδομηθεί μια νέα βιώσιμη οικονομία της αγοράς βασισμένη στη γνώση (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

Επιπλέον, προς την κατεύθυνση ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, η Ε.Ε. προωθεί διάφορες πρωτοβουλίες που έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και ανανέωση των προσόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (ο εκπαιδευτικός ως «δια βίου μαθητευόμενος» - learner) για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Σημαντικό κοινοτικό πρόγραμμα είναι το «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013», που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006). Αυτή ακριβώς η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των εκπαιδευτικών αναμένονταν να δημιουργήσουν μία κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Με οδηγό το πρόγραμμα «Ε&Κ 2010», η Ε.Ε. δημοσίευσε το 2007 την Ανακοίνωση για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007β). Η ανακοίνωση είχε στόχο να αξιολογήσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. και να προτείνει πιθανές ενέργειες σε επίπεδο χωρών της Ε.Ε., καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η Ε.Ε. μπορεί να τις υποστηρίξει.

Σκοπός της Ε.Ε. είναι να κάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα και διεθνή κινητικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται προκειμένου να συνεχίσουν να εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, σε συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, η Επιτροπή πρότεινε τις ακόλουθες πολιτικές ενέργειες για τις χώρες της Ε.Ε.:

- Διά βίου μάθηση

Η διά βίου επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να συντονίζεται σε εθνικό επίπεδο και να χρηματοδοτείται επαρκώς.

- Απαραίτητες δεξιότητες

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

- Αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να μεριμνούν για την εκπαίδευσή τους, όπως ακριβώς βοηθούν τους νέους να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους εκπαίδευση.

- Προσόντα

Δεδομένης της περιπλοκότητας των απαιτήσεων που υπάρχουν όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και του εύρους των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν, οι χώρες της Ε.Ε. θα πρέπει να εξετάσουν τη μετάβαση προς ένα υψηλότερο επίπεδο προσόντων.

- Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Θα πρέπει να διατίθενται προγράμματα κατάρτισης σε επίπεδο μεταπτυχιακού και διδακτορικού (πέραν του επιπέδου του πρώτου πτυχίου) και θα πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, του χώρου εργασίας και άλλων παραγόντων.

- Η διδασκαλία στην κοινωνία

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντικατοπτρίζουν πλήρως την πολυμορφία της κοινωνίας όσον αφορά τον πολιτισμό, τη μητρική γλώσσα, το φύλο και τις αναπηρίες και οι χώρες της Ε.Ε. θα πρέπει να άρουν τα εμπόδια προκειμένου να το επιτύχουν.

Μάλιστα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι τόσο σημαντική, που επανέρχεται το 2009 στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου, και εντάσσεται στις προτεραιότητες του προγράμματος «Ευρώπη 2020» σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020).

Στις 12 Μαΐου 2009 θεσπίζεται το νέο ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη, κοινές μεθόδους εργασίας, καθώς επίσης κι ένα σύνολο αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Ειδικότερα, το πλαίσιο αφορά στους ακόλουθους στρατηγικούς στόχους (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009):

1. Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Για την επίτευξη του δεύτερου στρατηγικού στόχου που τέθηκε, περί βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τονίζεται ότι στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης των διδασκόντων και των εκπαιδευτών θα πρέπει να υπάρξει εστίαση:

- α. στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας των νέων διδασκόντων, και
- β. στη βελτίωση της ποιότητας των ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που προσφέρονται στους διδάσκοντες, τους εκπαιδευτές και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, με το επιχείρημα ότι υπάρχει μειωμένη αποτελεσματικότητα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επανέρχεται το 2014

δίνοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις και καλεί τα κράτη μέλη και την Επιτροπή, να εφαρμόσουν πολιτικές για την αύξηση της αποτελεσματικότητας, ζητώντας μεταξύ άλλων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014):

- Να χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις δομές του ΕΚ 2020 στο πλαίσιο της ανοικτής μεθόδου συντονισμού για να ενισχύσουν την τεκμηριωμένη χάραξη πολιτικής και να αναπτύξουν και να διαδώσουν επιτυχημένες πρακτικές πολιτικής σχετικά με τα αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- Να προωθήσουν την ανάπτυξη ολοκληρωμένων πλαισίων επαγγελματικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς, τα οποία θα προσδιορίζουν τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται σε διάφορες φάσεις της σταδιοδρομίας τους ή σε διάφορες καταστάσεις διδασκαλίας.
- Να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα συναφών μελετών και ερευνών όπως της διεθνούς έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (TALIS), προκειμένου να εξετάσουν τις επιπτώσεις σε επίπεδο πολιτικής των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Να συστήσουν κοινότητες εκπαιδευτικών, ιδίως υποψήφιων και νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες ευρωπαϊκές πλατφόρμες για εκπαιδευτικούς, όπως το «eTwinning», με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ ομότιμων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές στην Ε.Ε.

Η πολιτική της Ε.Ε. επικουρείται από τη δράση και τις προτάσεις άλλων διεθνών οργανισμών. Για παράδειγμα, ο Ο.Ο.Σ.Α., το 2008, διεξήγαγε έρευνα με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων, γνωστή ως TALIS (Teaching and Learning International Survey). Σε αυτή συμμετείχαν 18 χώρες της Ε.Ε. με σκοπό να συλλέξουν, μεταξύ άλλων, στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό, τις συνθήκες διδασκαλίας και τα μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολείων στις συμμετέχουσες χώρες (OECD, 2010• European Commission, 2010).

Στο πλαίσιο του προγράμματος TALIS (OECD, 2009a), η επαγγελματική εξέλιξη περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες οι οποίες αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του

εκπαιδευτικού. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους κατάρτιση μπορεί να εξυπηρετήσει ορισμένους στόχους, μεταξύ των οποίων:

- την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των σύγχρονων εξελίξεων.
- την αναβάθμιση των δεξιοτήτων, των στάσεων και των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών υπό το φως της ανάπτυξης νέων τεχνικών και στόχων διδασκαλίας, νέων περιστάσεων και νέας εκπαιδευτικής έρευνας.
- τη στήριξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αλλαγών στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- τη στήριξη των σχολείων ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων (π.χ. πανεπιστημιακών καθηγητών, επιχειρηματιών).
- τη βοήθεια στους αδύναμους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Ανέδειξε, επίσης, τη σημασία του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξης μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, καθώς και της ανταλλαγής εμπειριών. Ο καλός εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται, λοιπόν, ως ένας επαρκής, δια βίου μαθητών, στις επαγγελματικές ευθύνες του οποίου συγκαταλέγονται ο αναστοχασμός σε σχέση με τη διδασκαλία, η επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών, η συνεισφορά στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα, η επαγγελματική καλλιέργεια και ανάπτυξη, καθώς και η επίδειξη επαγγελματισμού (OECD, 2009b).

Επιπλέον, η UNESCO συχνά εστιάζει στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή σημειώνοντας πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού είναι από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ποιότητας της εκπαίδευσης και πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικές πολιτικές να επικεντρωθούν στην κατάρτιση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2007). Για την προώθηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως σημαντικότερη πρωτοβουλία θεωρείται το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση για Όλους», όπου η βελτίωση της θέσης, του ηθικού και του επαγγελματισμού των διδασκόντων τίθενται ως ζητήματα προτεραιότητας στην εκπαιδευτική ατζέντα.

Επομένως, ο λόγος που αναδύεται από τα κείμενα, τα προγράμματα και τις πρωτοβουλίες των οργανισμών, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, για την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισής τους, την αυτονομία τους, την ποιότητα της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραπέμπει στο ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ως ιδεολογία και ως πρακτική. Το γεγονός αυτό θέτει έναν αριθμό προκλήσεων στους ερευνητές που προσεγγίζουν από μια κριτική οπτική την εκπαιδευτική πολιτική. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, πράγματι, μελετούν πολιτικές και πρακτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά συστήματα που βρίσκονται υπό την κυριαρχία του ανταγωνισμού, της συγκριτικής αξιολόγησης και της ανάληψης ευθύνης για ατομικούς στόχους. Σε αυτό το τοπίο, στο επόμενο υποκεφάλαιο, μέσω της θεώρησης της επιστημονικής βιβλιογραφίας αναδεικνύονται στοιχεία που φωτίζουν τις πτυχές του ερωτήματος που προκύπτει για το ποιες είναι οι συνέπειες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

2.4. Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Τα τέλη της δεκαετίας του '80 σηματοδότησαν την εμφάνιση της εποχής του «νέου επαγγελματισμού». Οι ευρέως διαδεδομένες μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα, που οδήγησαν σε γενικές σαρωτικές αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι ασκούν τη δουλειά τους, βρίσκονταν στην κορυφή της ατζέντας που έθεσαν οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Τώρα, τρεις δεκαετίες από την αρχή της μεταρρύθμισης και της περιόδου «εκσυγχρονισμού», οι εκπαιδευτικοί των σχολείων βρίσκονται για άλλη μια φορά στο στόχαστρο των ανανεωμένων κυβερνητικών μηχανισμών χάραξης επαγγελματισμού (Evans, 2011).

Είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μεταβαλλόμενα ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια, διότι πολλαπλές έννοιες έχουν αλλάξει και αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου οι οποίες υπόκεινται σε αμφισβήτηση από ομάδες ανταγωνιστικών φορέων και των συμφερόντων τους (Hilferty, 2008). Σύμφωνα με τον Sachs (όπ. αναφ. στο Hilferty, 2008), άλλωστε, ο επαγγελματισμός είναι ένας τύπος ιδεολογικής πάλης μεταξύ διαφορετικών φορέων που επιδιώκουν να επηρεάσουν τη μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ο όρος «νέος επαγγελματισμός» χρησιμοποιείται για να κάνει διάκριση ανάμεσα στις «παλιές» μορφές επαγγελματισμού, που σχετίζονται κυρίως με τα

χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων και τον βαθμό στον οποίο οι επαγγελματικές ομάδες μπορούν να αναγνωριστούν ως επαγγέλματα, και στις νέες μορφές που υποθέτουν μια αλλαγή της αναλυτικής προοπτικής και θεωρούνται περισσότερο θετικές, με αρχές μεταμοντέρνες. Η διάκριση μεταξύ των παλαιών και των νέων μορφών επαγγελματισμού είναι χρήσιμη, αν και η αντίληψη, ότι οι νέες μορφές επαγγελματισμού είναι αναγκαστικά θετικές και με αρχές, θα πρέπει να εξεταστεί με προσοχή, καθώς υπάρχουν και ενδείξεις για ένα λόγο στην πράξη με λιγότερες «αρχές» (Kennedy, 2007).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ανέκαθεν αποτελούσε μια πρόκληση (Ball, 2005· Beck & Young, 2005· Hilferty, 2008) και η έρευνα που επικρατεί στον τομέα αυτόν κρίνεται ως ασαφής και στερείται ενός στέρεου θεωρητικού θεμελίου καθώς είναι εγγενώς δύσκολο να εντοπιστεί η σύσταση και τα χαρακτηριστικά του (Kolsaker, 2008). Πράγματι, αναγνωρίζεται ευρέως η έλλειψη συναίνεσης ως προς το νόημα του επαγγελματισμού, και της ανάγκης να εργαστούμε, όπως αναφέρουν οι Gewirtz et al. (2009) με τις πολλαπλές αντιλήψεις του επαγγελματισμού προκειμένου να κατανοήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Ο David (2000, p.29) αναφέρεται σε πέντε κοινά κριτήρια επαγγελματισμού που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία:

1. τα επαγγέλματα παρέχουν σημαντική δημόσια υπηρεσία,
2. περιλαμβάνουν θεωρητικά και πρακτικά τεκμηριωμένη εμπειρογνωμοσύνη,
3. έχουν ξεχωριστή δεοντολογική διάσταση που απαιτεί την έκφρασή της σε ένα κώδικα πρακτικής,
4. απαιτούν οργάνωση και ρύθμιση για τους σκοπούς της πρόσληψης και της πειθαρχίας
5. οι επαγγελματίες απαιτείται να έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας και ανεξαρτησία της κρίσης, ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική πρακτική.

Ο επαγγελματισμός είναι μια ιδέα που δείχνει σε πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις. Δύο βασικές από αυτές τις κατευθύνσεις είναι η κατεύθυνση του επαγγέλματος, όπου αποτελεί μια κατηγορία επαγγελματικής ταξινόμησης και η κατεύθυνση των επαγγελματικών αρετών που είναι οι κατηγοριοποιήσεις των τεχνικών και ηθικών προτύπων που αξιώνονται για ορισμένους επαγγελματικούς ρόλους (Gewirtz et al., 2009).

Ο Baggini (2005) υποστηρίζει ότι για τους εκπαιδευτικούς του σήμερα ο επαγγελματισμός ερμηνεύεται ως προς το βαθμό στον οποίο αυτοί αντεπεξέρχονται

στις δυσκολίες του επαγγέλματός τους, αλλά και σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους και τις εμπειρίες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους.

Η μελέτη των επαγγελμάτων και του επαγγελματισμού εξελίχθηκαν με την πάροδο των χρόνων, μετατοπίζοντας την εστίασή της από την εξέταση των συστατικών ενός επαγγέλματος και, κατ' επέκταση, του επαγγελματισμού, σε άλλα θέματα όπως η εμπιστοσύνη, οι αξίες, η δεοντολογία, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στη φύση του επαγγελματισμού. Η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί βασική διαδικασία στο πλαίσιο της ευρύτερης ατζέντας για την αύξηση των προτύπων και την αύξηση της ικανότητας ανάπτυξης της κοινωνίας, με τη βελτίωση της πολιτικής και της πρακτικής σε όλους τους τομείς παροχής δημόσιας υπηρεσίας, και κυρίως της εκπαίδευσης. Αλλά η επαγγελματική εξέλιξη συνεπάγεται αλλαγές στον επαγγελματισμό (Evans, 2008).

Η Evans (2011) ερμηνεύει τον επαγγελματισμό ως κάτι που ισχύει για όλο το εργατικό δυναμικό, αλλά και ως ποιοτικά ουδέτερο, δηλαδή, ως κάτι που «είναι» παρά ως κάτι που «θα έπρεπε να είναι». Έτσι, ο όρος «αντιεπαγγελματικό» γίνεται περιττός, δεδομένου ότι ο επαγγελματισμός δεν είναι κάτι που αξίζει, είναι απλώς μια περιγραφή του «τρόπου ύπαρξης» ενός ανθρώπου σε ένα εργασιακό πλαίσιο, ανεξάρτητα από το αν αυτό μεταφράζεται σε πράξη που είναι αξιόπαινη ή πρακτική που είναι αξιοκαταφρόνητη.

Ο Hargreaves (2000) ορίζει τον σημερινό επαγγελματισμό ως μεταμοντέρνο επαγγελματισμό που χαρακτηρίζεται από πολωμένες κατευθύνσεις. Στην πρώτη κατεύθυνση, ο επαγγελματισμός απεικονίζεται ως ένα ευρύ κοινωνικό κίνημα που προστατεύει και προάγει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους το να μάθουν να εργάζονται αποτελεσματικά με ομάδες και θεσμούς πέρα από το σχολείο. Από την άλλη πλευρά απεικονίζεται ως η απο-επαγγελματοποίηση των δασκάλων κάτω από πολλαπλές πιέσεις και εξουθενωτικές εργασιακές απαιτήσεις.

Η εξέλιξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ότι διέρχεται μέσα από τέσσερις ιστορικές εποχές (Hargreaves, 2000):

1. Η προ-επαγγελματική εποχή, στην οποία η διδασκαλία ήταν διαχειριστικά απαιτητική, αλλά τεχνικά απλή, ώστε οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να εκτελούν μόνο τις οδηγίες των ανωτέρων τους.

2. Η εποχή του αυτόνομου επαγγελματία, στην οποία η αυτονομία θεωρήθηκε ως σημαντική συνιστώσα του διδακτικού επαγγέλματος και οι δάσκαλοι απέκτησαν σημαντική παιδαγωγική ελευθερία.
3. Η εποχή του συλλογικού επαγγελματία, στην οποία παρατηρήθηκαν αυξανόμενες προσπάθειες για τη δημιουργία κουλτούρας επαγγελματικής συνεργασίας για την ανάπτυξη κοινού σκοπού, την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της πολυπλοκότητας και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.
4. Η τέταρτη εποχή: μετα-επαγγελματική ή μεταμοντέρνα, η οποία χαρακτηρίζεται από μια πάλη μεταξύ των δυνάμεων και των ομάδων που αποσκοπούν στον από-επαγγελματισμό του έργου της διδασκαλίας και σε άλλες δυνάμεις και ομάδες που επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τον επαγγελματισμό με πιο θετικούς και μεταμοντέρνους τρόπους που είναι ευέλικτοι, ευρείας κλίμακας και χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Ball (2005) θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός, ως μια προ-μεταρρυθμισής κατηγορία, έχει σημαντικά διαρθρωτικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά, σε μία ιδιαίτερη σχέση μεταξύ του ασκούμενου και του έργου του, μια σχέση δέσμευσης που τοποθετείται μέσα σε συλλογικούς και εσωτερικούς διαλόγους. Αυτό συμβαίνει, εν μέσω εσωτερικού αναστοχασμού, σε μία προσπάθεια να οργανώσει την πρακτική του, λαμβάνοντας την «ορθή» απόφαση, σε ένα ηθικό τοπίο που επιτρέπει χώρο για ηθική αβεβαιότητα, και την ανάπτυξη της «ηθικής γνώσης». Αναφέρεται στον προ-μεταρρυθμισής επαγγελματία, ως έναν αυθεντικό επαγγελματία, ως πάντα «γίγνεσθαι», «δυνάμει», ταλαντευόμενο, ηθικό παράγοντα, ανταποκρινόμενο στη κατάσταση, αιώνια διδασκόμενο, χειριστή διλημμάτων. Η αυθεντικότητα βασίζεται στην αξία του αναστοχασμού και της συνεχώς υπάρχουσας πιθανότητας της αναποφασιστικότητας. Από τη στιγμή, δηλαδή, που εξαλειφθούν οι δυνατότητες ηθικού αναστοχασμού, διαλόγου και αναποφασιστικότητας στην πραγματικότητα εξαλείφονται τότε και οι πιθανότητες επαγγελματισμού. Υποστηρίζει ότι η εξάλειψη αυτή επιτυγχάνεται, εξαιτίας των συνδυασμένων αποτελεσμάτων των τεχνολογιών επιτελεστικότητας και διαχειριστικότητας, οι οποίες μαζί τέλεια και τρομαχτικά αντιπροσωπεύουν την μοντερνιστική αναζήτηση για τάξη, διαφάνεια και ταξινόμηση, «μια συνείδηση που προωθείται και κινητοποιείται από ένα προμήνυμα ανεπάρκειας». Επισημαίνει ότι ο συνδυασμός των διαχειριστικών και των επιτελεστικών μεταρρυθμίσεων επηρεάζει βαθιά την πρακτική της διδασκαλίας και

την ψυχή του δασκάλου. Μέσα στην “ζωή της τάξης” και στον κόσμο της φαντασίας των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένες και διευρυμένες πτυχές της συμπεριφοράς διορθώνονται και το πεδίο ελέγχου της επιλογής της παιδαγωγικής και του προγράμματος σπουδών μετατοπίζεται. Η πρακτική της τάξης είναι ολοένα και περισσότερο «κατασκευασμένη» από απαντήσεις στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται και χαρακτηρίζονται με νέους τρόπους• όλο και περισσότερο έχουν θεωρηθεί ως τεχνικοί της παιδαγωγικής. Συνθέτοντας τις απόψεις του Bernstein, ο Ball υποστηρίζει ότι οι υποκειμενικότητες και ο «νέος επαγγελματισμός» που δουλεύουν από το «Έξω προς το εσωτερικό», αυτό που ο Bernstein καλεί «μηχανισμούς εσωστρεφούς προβολής», όπου η ταυτότητα βρίσκει τον πυρήνα της στην θέση της σε μια οργάνωση της γνώσης και της πρακτικής, απειλούνται εδώ να αντικατασταθούν από μηχανισμούς εξωστρεφούς προβολής, όπου η ταυτότητα είναι μια αντανάκλαση εξωτερικών ενδεχομένων. Ο μετά-επαγγελματισμός είναι ο επαγγελματισμός κάποιου άλλου, όχι ο επαγγελματισμός του ασκούμενου. Ο ασκούμενος παραμένει υπεύθυνος για την απόδοσή του, όχι για την κρίση του κατά πόσο η απόδοση αυτή είναι «σωστή» ή «κατάλληλη», αλλά για το αν ανταποκρίνεται στα κριτήρια ελέγχου. Αυτό το είδος «μετα-επαγγελματισμού» είναι συνήθως διαρθρωμένο με όρους αυξημένης συλλογικότητας, αλλά συλλογικότητας που πραγματοποιείται με την εξατομίκευση και μάλιστα τον ανταγωνισμό και είναι σταθερή σε σχέση με τα οράματα της ηγεσίας και των εταιρικών στόχων.

Η Robertson (2013) επισημαίνει την παράδοξη ορατότητα και αορατότητα των δασκάλων στο νέο παγκόσμιο εκπαιδευτικό καθεστώς. Σίγουρα, οι δάσκαλοι είναι πλέον ορατοί από την άποψη της προσοχής που δίνεται στις πολιτικές για το επάγγελμά τους. Αλλά είναι παράλληλα αόρατοι σαν άτομα που έχουν την επιθυμία και το πάθος να κάνουν τη διαφορά στις ζωές των μαθητών τους. Παρά τις οικείες φράσεις, όπως είναι ο «επαγγελματισμός των δασκάλων» και η «εκπαίδευση των δασκάλων», οι δάσκαλοι που διδάσκουν εντός των τάξεων απουσιάζουν από τις βαθμίδες των συμμετεχόντων σε συνέδρια, σε συνόδους κορυφής, στα βίντεο για τη διδασκαλία εντός της τάξης. Οι παγκόσμιες τεχνολογίες για τη διακυβέρνηση αποτελούν εκδηλώσεις μιας αλλαγής στο πεδίο του «συμβολικού ελέγχου», που με αυτόν τον τρόπο απομακρύνουν την ανεξαρτησία και την εξουσία από το κράτος και το δάσκαλο και τις παραδίδουν σε παγκόσμιους παράγοντες. Έχουν επικρατήσει οι απόμακροι παγκόσμιοι παράγοντες που ξέρουν να κλείνουν συμφωνίες, να

ταξινομούν και να πλαισιώνουν τις παιδαγωγικές πρακτικές των δασκάλων, σαν κοινωνική βάση της νέας οικονομίας της γνώσης. Όταν είναι παρόντες, με τη μορφή στατιστικών δεδομένων, οι δάσκαλοι φαντάζονται μονότονοι, οι φωνές τους απογυμνωμένες εκδοχές των δυνατοτήτων για εκμάθηση στον κόσμο. Ο μαθητής, επίσης, υπάρχει σε αυτόν τον απογυμνωμένο κόσμο, έναν κόσμο ο οποίος ευνοεί την ατομική κοινωνική γνώση πάνω από την επιστημονική. Ο επαγγελματισμός των δασκάλων αποκτά νέο νόημα, δεν θεωρούνται πλέον οι ειδικοί στη γνώση, αλλά δημιουργοί «χαρακτήρων».

Οι Beck και Young (2005) εξετάζουν και επιδιώκουν να αναπτύξουν την ανάλυση του Bernstein σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες δομές της γνώσης μπορεί να σχετίζονται με το σχηματισμό επαγγελματικών ταυτοτήτων. Για γενιές, τέτοιες ταυτότητες είχαν επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπινης σχέσης με τη γνώση - μια σχέση που επικεντρώθηκε σε αυτό που ονόμασε «εσωτερικότητα» και «εσωτερική αφοσίωση». Η σχέση αυτή δημιουργεί ισχυρές εσωτερικές δεσμεύσεις, επικεντρωμένες σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως εγγενή αξία των ειδικών τομέων γνώσης τους. Κεντρικό στοιχείο του σχηματισμού τους, υποστηρίζει ο Bernstein, είναι η «κοινωνικοποίηση στην αφοσίωση στο αντικείμενο τους, γιατί είναι το αντικείμενο που γίνεται το κέντρο της ταυτότητας». Μια σειρά από προκλήσεις σε αυτές τις ταυτότητες, ιδιαίτερα εκείνες που προκύπτουν από ένα ξεχωριστό νέο είδος δομής της γνώσης, τον «γενικισμό», προβάλλουν την απαίτηση γι' αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια αυξανόμενη ελαστικοποίηση του εαυτού. Αναζητώντας τις βασικές παιδαγωγικές επιπτώσεις, θεωρεί ότι στην καρδιά των γενικών τρόπων είναι «μια νέα έννοια της εργασίας και της ζωής που μπορεί να ονομάζεται βραχυπρόθεσμη». Οι συνέπειες, μάλιστα, αυτής της ανάλυσης για το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας αναδεικνύουν ότι σχετικά σταθερές ταυτότητες που προηγουμένως σφυρηλατήθηκαν από την υποκειμενική πίστη, αντικαθίστανται προοδευτικά από «προσωρινές σταθερές κατασκευασμένες από τα προϊόντα της αγοράς». Αυτές οι διαφορετικές πηγές κριτικής της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής γνώσης και αυτονομίας επισημαίνουν την εμφάνιση ενός νέου τύπου επαγγελματισμού, με πολύ ασθενέστερους δεσμούς με την απόκτηση και παραγωγή γνώσεων στα Πανεπιστήμια και πολύ ισχυρότερους δεσμούς με την πρακτική στον «πραγματικό κόσμο».

Οι Sarakinioti & Tsatsaroni (2015) επισημαίνουν ότι τα ευρήματα της έρευνάς τους αποκαλύπτουν πως, παράλληλα με τα πειθαρχικά και επαγγελματικά κριτήρια

που αφορούν στη γνώση, τα οποία παραδοσιακά θεωρούνται έγκυρα στον τομέα της Εκπαίδευσης των Δασκάλων, προοδευτικά αποκρυσταλλώνονται και τείνουν να επικρατήσουν είδη γνώσης που είναι πιο χαλαρά κατηγοριοποιημένα και αφορούν στην επίλυση προβλημάτων, τις επαγγελματικές πρακτικές και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι αλλαγές που επισημαίνονται στα παιδαγωγικά μέσα της εκπαίδευσης των δασκάλων κινδυνεύουν να αποδυναμώσουν τη γνωστική βάση των δασκάλων και να προσδώσουν μη επαγγελματικό χαρακτήρα στις πρακτικές και τις ταυτότητές τους (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015).

Επομένως, καταληκτικά επισημαίνεται ότι πολλοί ερευνητές εκφράζουν την ανησυχία τους για τις επιπτώσεις των πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια του «ρητορικού πληθωρισμού και της παγκοσμιοποιημένης υπερβολής» (Ball, 2005), θεωρώντας αυτές, ουσιαστικά, ως επίθεση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και ευρύτερα των επαγγελματιών υψηλής εξειδίκευσης (Beck & Young, 2005). Το πρότυπο του γενικισμού αποτελεί ένα νέο τύπο ελέγχου των επαγγελματιών, αφού τα κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες των «πελατών» και όχι οι «παλιές» δεσμεύσεις, όπως η ισότητα, η εντιμότητα και η μόρφωση. Προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές τις νέες απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν πώς να μαθαίνουν, αφού ο νέος επαγγελματισμός απαξιώνει τη συσσωρευμένη γνώση και δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ευελιξίας απόκτησης γνώσης, η οποία έχει αξία στις αγορές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα, δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς με την πρακτική στον «πραγματικό κόσμο». Οι εκπαιδευτικοί έχουν αποτελέσει αντικείμενο ενός λόγου εκφοβισμού και δεν μπορούν πλέον να «μιλούν για τον εαυτό τους» στη δημόσια συζήτηση που πραγματοποιείται για την πρακτική τους (Ball, 2005· Robertson, 2013· Hall & McGinity, 2015). Αυτό που περιθωριοποιείται από την εργαλειακή λογική του νέου επαγγελματισμού είναι εκείνες οι μορφές γνώσης που θα επέτρεπαν την εναλλακτική σκέψη, οδηγώντας έτσι στην απώλεια των ικανοτήτων για κατανόηση και κριτικό στοχασμό (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιφέρουν δραστικές αλλαγές στον επαγγελματία. Δεν αλλάζουν μόνο τι κάνει, αλλά και την ίδια την κοινωνική του ταυτότητα. Ποιος είναι δηλαδή και το τι θα μπορούσε να γίνει (Bernstein, 1996 οπ. αναφ. στο Ball, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ο εκπαιδευτικός στην Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά καταγράφονται συνοπτικά τα κείμενα της ελληνικής νομοθεσίας των τελευταίων τριανταπέντε ετών που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και στη συνέχεια αναλύονται τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις επιταγές των νέων μορφών επαγγελματισμού. Επιπλέον, περιλαμβάνεται μία βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της απόκρισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις υπερεθνικές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις.

3.1. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, ξεκίνησε η συστηματική προσπάθεια ρύθμισης των δύο από τα πιο ακανθώδη θέματα των εκπαιδευτικών, της αξιολόγησης και της επιμόρφωσής τους. Έκτοτε, παρατηρείται πληθώρα νομοθετικού έργου στην ελληνική νομοθεσία, στα θέματα αυτά. Στην συνέχεια του κεφαλαίου εντοπίζουμε και παραθέτουμε συνοπτικά μερικά σημαντικά νομοθετικά κείμενα, που φωτίζουν τα στοιχεία που ανταποκρίνονται στο θέμα μας, να εξετάσουμε, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληροί ο εκπαιδευτικός και μπορούν να αποτελέσουν πηγές του «νέου» επαγγελματισμού του.

Ο Ν. 2009/1992 ρυθμίζει τα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον οποίο, η εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστών εκπαιδευτικών και η περιοδική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών γίνονται υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και στους φορείς επιμόρφωσης.

Με το Π.Δ. 320/1993 ρυθμίζεται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού γίνεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και

την παιδαγωγική-διδασκτική του ικανότητα. Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία – επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Το 1997, ο Νόμος 2525 εισάγει το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου, επαναφέρει το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τροποποιεί τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Νόμο, την 31η Δεκεμβρίου 1997 κλείνουν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών (επετηρίδα) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, με αφετηρία το έτος 1998, το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κλάδους και ειδικότητες, ο οποίος ισχύει για μία διετία. Όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αυτή περιλαμβάνει την αξιολόγηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, της απόδοσης των σχολικών μονάδων καθώς και γενικότερα της αποτελεσματικότητας του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Με το Π.Δ. 140/1998 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Για τη μονιμοποίηση των διοριζομένων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφασίζει το αντίστοιχο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο. Αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αυτών. Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Για την επιλογή μονίμων εκπαιδευτικών σε θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων, Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Σχολικών Συμβούλων απαιτείται προηγούμενη έκθεση τριμελούς Επιτροπής μονίμων αξιολογητών. Οι Επιτροπές, για το σχηματισμό της κρίσης τους, εξετάζουν τους φακέλους των υποψηφίων, οι οποίοι περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία για το σύνολο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και

επιμορφωτικών δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις εκθέσεις αξιολόγησής τους από τα αρμόδια όργανα.

Το άρθρο του Ν. 2525/1997, που αφορούσε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καταργήθηκε με το Ν. 2986/2002, σύμφωνα με τον οποίο, η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη,
- β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης,
- γ) των στελεχών εκπαίδευσης,
- δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν

Με το Ν. 2986/2002 επανέρχεται στο προσκήνιο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και έργο του είναι:

- α) Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής
- β) Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- γ) Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων,
- δ) Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- ε) Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων
- στ) Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το 2009 εξαγγέλλεται η μεταρρύθμιση στην παιδεία με τίτλο: Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής (ΥΠΕΘ, 2009). Σκοπός της μεταρρύθμισης αυτής είναι ο ορθολογικός εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του στην κατεύθυνση της ουσιαστικής υποστήριξης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της διασφάλισης της παιδαγωγικής αρτιότητας και της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο επίκεντρο τίθεται η σχολική μονάδα, φορέας παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρωτοβουλιών με κέντρο το μαθητή και πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΘ, 2011).

Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως το κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρωταγωνιστή της αναβάθμισης στην εκπαίδευση. Οι πρώτες βασικές επιλογές του Υπουργείου Παιδείας αφορούν (ΥΠΕΘ, 2009):

1. Στην καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης.
2. Σε σχέδιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
3. Στη διασφάλιση ενός αντικειμενικού και ενιαίου τρόπου επιλογής και πρόσληψης εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της αξιοκρατίας και της διαφάνειας.
4. Μετάθεση εκπαιδευτικών μόνον σε πραγματικά οργανικά κενά.
5. Την εφαρμογή του κανόνα πως «κανένας εκπαιδευτικός δεν θα μετακινείται εάν δεν υπάρχει ο αντικαταστάτης του».
6. Την ενεργοποίηση του θεσμού του «Δόκιμου εκπαιδευτικού».
7. Την καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση.
8. Τη θέσπιση της αυτο – αξιολόγησης/ αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Η στρατηγική για τη ψηφιακή λειτουργία του Νέου Σχολείου διαρθρώνεται σε επτά άξονες (ΥΠΕΘ, 2009):

1. Ευρυζωνικότητα παντού και εξοπλισμός σε κάθε τάξη ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση στο διαδίκτυο ως βασικό δικαίωμα και απαραίτητο εφόδιο για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό.
2. Πύλη πληροφόρησης κάθε λεπτό για κάθε γονιό, μαθητή και εκπαιδευτικό.
3. Ενίσχυση στον εκπαιδευτικό. Ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ώστε να αξιοποιήσει ο ίδιος τις δυνατότητες που του παρέχει η διαρκής εξέλιξη της Τεχνολογίας – Πληροφορίας – Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για την διευκόλυνση και αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του.
4. Μάθημα χωρίς σύνορα με ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Όλα τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία, σχέδια μαθημάτων για τους εκπαιδευτικούς και ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές για τους μαθητές για κάθε μάθημα, σε κάθε τάξη στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και στο Δημοτικό ψηφιοποιούνται.

5. Νέα μέσα – νέα προγράμματα. Μετασχηματισμός του υπάρχοντος Προγράμματος Σπουδών, ώστε να αξιοποιούνται νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, καθώς και τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα.
6. Ενίσχυση του ρόλου της Ειδικής Αγωγής με την ανάπτυξη και διασφάλιση της πρόσβασης στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τις υποδομές ανεξάρτητα από δυσκολίες κίνησης, όρασης, ακοής ή και άλλης μορφής δυσκολίας (π.χ. δυσλεξία, αυτισμός) στη μάθηση.
7. Δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας. Νέα εργαλεία για την προώθηση της αριστείας ώστε να ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η καινοτομία στη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, σε όλους τους επιμέρους τομείς: διδακτική, πολιτισμό, περιβάλλον κλπ.

Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, ψηφίζεται ο Ν. 3848/2010 για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Ο νόμος εισάγει το θεσμό του δόκιμου εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον οποίο, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, εισάγεται ο θεσμός του μέντορα, ο οποίος ορίζεται από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

Επιπλέον, καθορίζεται το πλαίσιο πρόσληψης προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, όταν δημιουργηθούν έκτακτα λειτουργικά κενά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και καθορίζονται οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται:

- α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της,
- β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί
- γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

και διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

Το 2013 εκδίδεται το Π.Δ. 152 (ΦΕΚ 240/Α), το οποίο αποτελεί το αναλυτικότερο κείμενο που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους περιλαμβάνονται και όσοι υπηρετούν σε διοικητικές θέσεις του ΥΠΕΘ. Η τελική βαθμολογία του εκπαιδευτικού προκύπτει από έναν αλγόριθμο που λαμβάνει υπόψη τους διαφόρους συντελεστές βαρύτητας που καθορίζονται για κάθε κριτήριο και κατηγορία της αξιολόγησης.

Το 2015 ψηφίζεται ο Ν. 4327 με τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Είναι ένας νόμος ο οποίος κατά βάση τροποποιεί διατάξεις προηγούμενων νόμων, του Ν.4186/2013 περί της αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Ν. 3966/2011 περί του θεσμικού πλαισίου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του Ν. 3848/2010 περί των προϋποθέσεων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Τέλος, με το Ν. 4473/2017, τροποποιείται εκ νέου ο Ν. 3848/2010, όσον αφορά στην επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων. Με βάση το νόμο αυτό έγινε η τελευταία επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ,το καλοκαίρι του 2017.

Τον Οκτώβριο του 2017, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. έθεσε σε δημόσια διαβούλευση, που γίνεται στον ιστότοπό του, το Σχέδιο για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναγράφεται στην εισαγωγή της πρότασης του Υπουργείου, γενικότερα με αυτήν δομούνται, προάγονται και ενισχύονται:

1. Η Παιδαγωγική Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, με την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου
2. Ο Περιφερειακός Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, με τη δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και
3. Η εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξη και γενικότερα η πολύμορφη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με:
 - α) τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.),
 - β) τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και
 - γ) τις δικτύώσεις και τις συνεργασίες σε επίπεδο Ομάδας Σχολείων αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών δομών.

3.2. Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Επισκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας

Στην παρόν υποκεφάλαιο επιχειρείται, με την αξιοποίηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, η διερεύνηση των στοιχείων και χαρακτηριστικών που αναδύονται από τα νομοθετικά κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συνθέτουν και προσδιορίζουν νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ο εκπαιδευτικός, πλέον, εντάσσεται σε ένα συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2008), μέσω της τυπικής ή άτυπης δια βίου μάθησης. Μιας μάθησης, η οποία, όμως, δε στοχεύει μόνο στην εξέλιξη των υπάρχοντων δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού σε παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής φύσης θέματα, αλλά και στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, όπως είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο εκπαιδευτικός, πλέον, χρησιμοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και εργαλεία.

Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία «γίγνεσθαι», η οποία εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική τους μάθηση (Παπαναούμ, 2008), κατευθυντήρια αρχή της οποίας, προβάλλει ο «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός για την επίτευξη αναβάθμισης της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό των απαιτούμενων δεξιοτήτων, την αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος και την ανάπτυξη δομών ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, θεωρείται, πλέον, απολύτως απαραίτητη. Θεωρείται ένα «sine-qua-non» με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και των χαρακτηριστικών της μάθησης, ώστε να αυξηθεί η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Pasiás & Roussakis, 2015).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ΥΠΕΘ (2009) εστιάζεται στους εξής τομείς:

- α) επιστημονικό αντικείμενο
- β) παιδαγωγικές μέθοδοι
- γ) νέες τεχνολογίες
- δ) στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει και από το Πρόγραμμα Γενικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του «Νέου σχολείου», δίνεται για πρώτη φορά η ευκαιρία για συστηματική, ουσιαστική επιμόρφωση σε θεματικές και αντικείμενα που συνδέονται λειτουργικά με τις αλλαγές στο σχολείο και τις διευκολύνουν. Ταυτόχρονα, όμως, προωθείται και η εξειδικευμένη επιμόρφωση για το Νέο Σχολείο. Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών συνδέονται άρρηκτα με την εξειδικευμένη επιμόρφωση σε αυτά, των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν, αλλά και ταυτόχρονα να τα συνδιαμορφώσουν.

Η ευρεία διείσδυση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στην ευρύτερη διαχείριση της σχολικής μονάδας, επιτάσσει τη σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Αυτό αποτυπώνεται εύγλωττα, τόσο στα σύγχρονα νομοθετήματα που έχουν σαν οδηγό το «Νέο Σχολείο», όπως η ένταξη της ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Υ.Α.70001/Γ2/2011), ώστε να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες, τόσο ως παιδαγωγικά μέσα όσο και ως μέσα για γράψιμο, προσωπική έκφραση, διάβασμα και επικοινωνία, αλλά και στην ίδια τη στρατηγική του εγχειρήματος του Νέου Σχολείου για τη δημιουργία του ψηφιακού σχολείου.

Πέραν της δια βίου μάθησης και της χρήσης της ΤΠΕ, ένα άλλο χαρακτηριστικό του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, το οποίο προωθεί και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Commission of the European Communities, 2007), αποτελεί η σύναψη ευέλικτων εργασιακών σχέσεων, όπως επιτάσσουν οι κατευθυντήριες γραμμές της ευέλικτης ασφάλειας (flexicurity). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι νέες αυτές ευέλικτες εργασιακές σχέσεις έχουν οδηγήσει στη συνύπαρξη διαφορετικών εργασιακών καθεστώτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη μείωση των απαιτούμενων οργανικών θέσεων τους στις σχολικές μονάδες. Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται μαθήματα πέραν της ειδικότητάς τους και προκειμένου να καλύψουν το ωράριό τους, εργάζονται σε περισσότερες σχολικές μονάδες (Πέππα, 2017).

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιδεικνύει ευελιξία στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα και προσαρμοστικότητα στους νέους ρόλους που του επιβάλλονται. Πρέπει να είναι

ανοιχτός στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, αλλά και να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή», «ανανεωτή» και «μεταρρυθμιστή» (Γκρίτζιος, 2006 · Καλαϊτζοπούλου, 2001· Παπαοικονόμου, 2015).

Στο θεσμικό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτικός μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής, που συμβάλλει στην εισαγωγή μιας καινοτομίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις νοοτροπίες, ώστε η διδασκαλία, η μάθηση, και η συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ζωής, της καθημερινής εργασίας και της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου (Γκρίτζιος, 2006). Κατά την άσκηση του έργου του, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόζει εκείνες τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, που καθιστούν τους μαθητές ανοιχτούς στη δια βίου μάθηση και να δημιουργεί κίνητρα για αυτενέργεια των μαθητών, για ανάληψη πρωτοβουλίας και συνεχή συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες (Ξωχέλλης, 2005). Οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας αναπροσαρμόζονται, ενώ παράλληλα προωθείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Βασικό σημείο στο οποίο χρειάζεται να εστιάσει ο εκπαιδευτικός είναι η οργάνωση της μάθησης. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στα μαθητικά κίνητρα και παρέχει στους εκπαιδευόμενους την κοινωνική και συνεργατική υφή της μάθησης, την ευαισθησία για τις ατομικές διαφορές, τα κατάλληλα μέσα, δραστηριότητες και μαθήματα για τη μόρφωσή τους, που μπορεί να πραγματοποιείται εντός και εκτός του σχολείου. Άρα, αυτό που έχει σημασία για τον εκπαιδευτικό δεν είναι να μεταδώσει τη γνώση, αλλά να καταδείξει στους μαθητές του τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να φτάσουν σε αυτή τη γνώση και να συμβάλει στην ολιστική ανάπτυξή τους. Επαναπροσδιορίζεται ο εκπαιδευτικός ως «αποτελεσματικός διευκολυντής της μάθησης», ως «διαχειριστής της τάξης» και εισάγεται νέο πρότυπο επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Beck & Young, 2005 · Ball & Youdell, 2008 · Robertson, 2012 · Tsatsaroni et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκριθούν στο πολυσύνθετο έργο τους, οφείλουν να αναπτύξουν ένα νέο είδος επαγγελματικού ήθους, το οποίο χαρακτηρίζει η καινοτομία επιβάλλοντας τη στροφή σε ένα διευρυνόμενο και μεταβαλλόμενο «ρεπερτόριο» διδακτικών τεχνικών, αλλά και η ανάπτυξη συμβουλευτικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, ικανοτήτων αξιολογητή και διαχειριστή της σχολικής

τάξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργάζεται με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία, συμμετέχοντας σε δίκτυα και σε κοινότητες μάθησης. Προκειμένου να καλλιεργήσει υπεύθυνους και ελεύθερους πολίτες για την κοινωνία της γνώσης και να κοινωνικοποιήσει με επιτυχία πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν κοινωνικό, ηθικοπλαστικό και ψυχολογικό ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική καταβολή και ετερότητα των μαθητών και δεχόμενος τις ποικίλες απόψεις, στάσεις και μαθησιακές απαιτήσεις. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων, που απαιτούνται, βασίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, στη συνεχή αναβάθμιση της επαγγελματικής γνώσης και στην αυτοαξιολόγηση, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, του εκπαιδευτικού έργου (Γκρίτζιος, 2014 · Ξωχέλλης, 2005).

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως διατυπώνεται στα νομοθετικά κείμενα, επιδιώκεται και η ενίσχυση της αυτογνωσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, λοιπόν, για μία διαδικασία απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό, διότι, μέσα από αυτή, καλείται να ανατροφοδοτήσει το έργο του και να βελτιώσει τα αδύναμα σημεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Λουκέρης κ.α., 2009). Ως ένας τρόπος αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού, εκτός από την αξιολόγηση, έχει εισαχθεί και ο θεσμός του μέντορα, όπου ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει ένα συνάδελφο, με σκοπό να τον βοηθήσει να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές και να αναπτύξει μηχανισμούς επίλυσης καθημερινών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο. Μέσα, λοιπόν, από την ανταλλαγή εμπειριών σε μεθόδους και πρακτικές, αλλά και συζήτηση πάνω σε αυτές, ενδυναμώνεται το επαγγελματικό προφίλ και ενισχύεται ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Λουκέρης κ.α., 2009).

Η υιοθέτηση ενός νέου σχήματος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που κινείται από τη βιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας και από τη νεωτερικότητα στην απροσδιοριστία και τη μη προβλεψιμότητα της μετανεωτερικότητας. Σύμφωνα με το Γκρίτζιο (2006), στο πλαίσιο του νέου επαγγελματισμού, εκπαιδευτικός σήμερα, σημαίνει:

- (α) συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας,
- (β) ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές,
- (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας,

- (δ) ικανότητα αξιολόγησης της δράσης του και των αποτελεσμάτων της,
- (ε) κριτική τοποθέτηση απέναντι στα αποτελέσματα αυτά,
- (στ) ικανότητα ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών και ανάλογη δραστηριοποίηση,
- (ζ) ανάληψη πρωτοβουλιών δια βίου μάθησης.

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Πολιτείας, κυρίαρχα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, πέραν από τη γνώση του αντικειμένου του, είναι η ένταξη σε διαδικασίες δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προσανατολισμένης σε ευέλικτες, εξατομικευμένες μορφές επιμόρφωσης, η εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, η συνεργασία με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες), αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (ΜΚΟ, Ανεξάρτητες Αρχές, κοινωνικοί φορείς), η συμμετοχή σε Δίκτυα, η συμμετοχή σε εγκεκριμένα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, η ετοιμότητα αξιολόγησης, η επαγγελματική ευελιξία /ευέλικτες σχέσεις εργασίας (Πέππα, 2017).

Πρόκληση, ωστόσο, για τη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελεί η μείωση των οικονομικών και άλλων παροχών των εκπαιδευτικών, η επί σειρά ετών συνεχιζόμενη αδιοριστία τους και η διεύρυνση των ελαστικών εργασιακών σχέσεων. Λόγω της περικοπής των μισθών και της μείωσης των μισθών των νέων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χάνουν μερική από την «εκπαιδευτική αξία» (European Commission, 2012) και το κύρος τους μειώνεται, καθώς δοκιμάζουν μια αποδυνάμωση της εμπιστοσύνης από το κράτος (ETUCE, 2008). Οι αναπληρωτές – ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εργασιακή ανασφάλεια και αβεβαιότητα, τις αρνητικές οικονομικές συνθήκες και τον εργασιακό φόρτο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (Burtoni & Keune, 2011· Μπουζάκης κ.α., 2011). Η μείωση των πόρων που διατίθενται από το κράτος για την εκπαίδευση, σε διάφορες πλευρές της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή, ο εξοπλισμός των σχολείων, η αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.α., επηρεάζουν, επίσης, αρνητικά τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου (Μπουζάκης κ.α. 2011).

Ένα επιπλέον ζήτημα είναι το γεγονός ότι από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται αφενός η κατοχή οργανωτικών – διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών, που τους παρέχουν περιθώρια πρωτοβουλίας, καινοτομίας, δημιουργικότητας, αναστοχαστικών

πρακτικών και αφετέρου, λόγω του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται η συμμόρφωση και η προσαρμογή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, γεγονός που περιορίζει την επαγγελματική τους αυτονομία, ώστε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να θεωρούνται συχνά δημόσιοι υπάλληλοι ή κρατικοί λειτουργοί (Ματσαγγούρας, 2005· Συνώδη, 2004). Ο εκπαιδευτικός γίνεται όλο και πιο εξαρτημένος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ελέγχει τον ρυθμό διδασκαλίας και δίνει κατευθυντικές διδακτικές μεθόδους. Η ανταγωνιστική σύγκριση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που συνδέεται με τις επιδόσεις των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις, ιδιαίτερα στο Λύκειο, μπορεί να επηρεάσει τις μορφές παιδαγωγικής, που χρησιμοποιούνται στη τάξη, δίνοντας όλο και μεγαλύτερη έμφαση στη «διδασκαλία για τις εξετάσεις», ενώ ταυτόχρονα αυξάνει το εκπαιδευτικό άγχος. Η αύξηση παραγωγής διοικητικών εγγράφων, υπηρεσιών υποστήριξης πληροφοριακών συστημάτων συλλογής στοιχείων και τήρησης αρχείων (mySchool) προκαλεί αυξημένο ρυθμό και εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού, σε βάρος της επιτέλεσης του ουσιαστικού παιδαγωγικού του έργου αλλά και της ικανοποίησης που του δίνει η αίσθηση του ηθικού σκοπού και της ευθύνης για τους μαθητές. Η αύξηση των συναισθηματικών πιέσεων, η εντατικοποίηση του ρυθμού εργασίας, το στρεσογόνο επαγγελματικό περιβάλλον μειώνουν την ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Ball & Youdell, 2008· Maguire, 2010· Hall & McGinity, 2015· Tsatsaroni et al., 2015).

Τέλος, υπάρχουν γνωστικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, αλλά αποτελεί ζήτημα της ευθύνης των εκπαιδευτικών να ανανεώσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους, να μεγιστοποιήσουν την απόκτηση της γνώσης. Η παιδαγωγική αυτονομία αποτελεί το όχημα για ποιότητα στην εκπαίδευση και αποτελεσματικότητα στις αποδόσεις. Είναι, όμως, ένας τύπος παιδαγωγικής αυτονομίας που πρέπει να προσανατολίζεται προς τη γνώση με επίσημο εξονυχιστικό έλεγχο, αφού η εγκυρότητά του εξαρτάται τελικά από την υποτιθέμενη χρησιμότητά του για την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας (Robertson, 2012 · Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015).

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία είναι ένα πολύπλοκο επάγγελμα που συνεπάγεται αναστοχαστική σκέψη, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ηθική αυτονομία, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα, έρευνα και προσωπικές κρίσεις (Ματσαγγούρας, 2005). Ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να μετρηθούν οι στάσεις, οι αξίες, η αυτογνωσία και η ταυτότητα των εκπαιδευτικών μέσα από τυποποιημένα και

προκαθορισμένα πρότυπα. Ορισμένοι μη μετρήσιμοι όροι της παιδαγωγικής πραγματικότητας, όπως είναι η παιδεία, η φρόνηση, η παιδαγωγική αγάπη, αποτρέπουν την καθολική αποτίμηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με πραγματιστικούς όρους, καθώς η επαγγελματική τους ετοιμότητα είναι δύσκολο να αξιολογηθεί αποκλειστικά μέσω λειτουργικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Pasiás & Roussakis, 2015 · Ζμας, 2009).

3.3. Υπερεθνικές κατευθύνσεις και η εθνική απόκριση – Επισκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο παρουσιάσαμε τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση τα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο θεσμικό πλαίσιο της Πολιτείας, το επιχείρημα της νέας διαμορφούμενης ρητορικής επικεντρώνεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες, που αποτελούν τον διάδοχο τύπο των παλαιών, προκειμένου να αντιμετωπίσει με επάρκεια το σύνολο των προκλήσεων και των διευρυμένων αλλαγών, που δημιουργούν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στην πορεία προς την παγκοσμιοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί εντός της κοινωνίας της γνώσης, είναι η γενική τάση που μπορεί να παρατηρηθεί στον κυρίαρχο εθνικό εκπαιδευτικό λόγο. Καταβάλλεται προσπάθεια διαμόρφωσης ενός δυναμικού και ευέλικτου επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς και κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας που αναμένεται να προσφέρουν διαφάνεια και σταθερότητα και ρεαλιστικότερη αποτίμηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η επισκόπηση των σημαντικών σχετικών ερευνητικών εργασιών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που μελετήσαμε, με επίκεντρο τη μελέτη των νέων μορφών επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε επίπεδο ρόλου, λειτουργιών και αναγκών, αναδεικνύει την πολλαπλότητα του προσανατολισμού κάθε σχετικής ερευνητικής προσπάθειας. Μελετούν τις πρακτικές ανάπτυξης και εφαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με πολιτικά προγράμματα μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, που διαμορφώνουν τους ευρύτερους στόχους και δομές του, αλλά και ανασυγκροτούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε

επίπεδο σχολικής μονάδας. Διερευνούν τον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων, των ρόλων, της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, που έχουν προκαλέσει οι συγκεκριμένες αλλαγές, καθώς και τις επιπτώσεις στις αντιλήψεις και τις δυνατότητες για την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών. Καταδεικνύουν τον περιορισμό της άσκησης επιρροής από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Τέλος, φωτίζουν την εθνική απόκριση σε υπερεθνικές κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού λόγου της διακυβέρνησης, κάτω από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης.

Σε αυτό το τοπίο, στη συνέχεια περιγράφονται συνοπτικά μερικές σημαντικές από αυτές τις μελέτες, καθώς με τα ευρήματά τους αναδεικνύουν στοιχεία που φωτίζουν τις πτυχές του ευρύτερου ερωτήματος για το ποιες είναι οι συνέπειες των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αποτέλεσαν αφετηρία για τον σχεδιασμό της έρευνας της παρούσας εργασίας. Θέτουν ως απαραίτητη την προϋπόθεση της συνεχούς προσπάθειας επιστημονικής κατανόησης του μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού πεδίου, προκειμένου να αναλυθεί. Επιβεβαιώνουν τη σημασία της ενασχόλησης με την εκπαίδευση και τις πολιτικές της για την κατανόηση ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών διακυβευμάτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2013).

Σύμφωνα με τους Tsatsaroni κ.α. (2015), το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου» είναι ουσιαστικά ένα πρόγραμμα «διαπαιδαγώγησης» των εκπαιδευτικών, μέσω της διαδικασίας της δια βίου μάθησης. Η μεταρρύθμιση αυτή, στην οποία κυριαρχούν έννοιες όπως η ποιότητα, η καινοτομία και η αριστεία, η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα, επανασηματοδοτεί ουσιαστικά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Προκειμένου, λοιπόν, να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις επιταγές του νέου αυτού επαγγελματισμού, που οριοθετείται μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της πολιτείας, θα πρέπει να διαμορφώσει ανάλογα τις ικανότητες, τις αξίες και τις στάσεις του (Tsatsaroni et al., 2015).

Με τη σειρά της, η έρευνα των Sifakakis κ.α.(2016) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού και της παγκοσμιοποίησης, παρατηρούνται μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και στις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών προωθώντας συγκεκριμένα μοντέλα για την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης και εισάγοντας αλλαγές στις σχολικές πρακτικές και στη δομή και το περιεχόμενο της γνώσης. Οι πόροι που υποστηρίζουν τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές των επαγγελματιών στον τομέα της

εκπαίδευσης αντλούνται, κυρίως, από τομείς εκτός του τομέα της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο οδηγεί στην αποδυνάμωση των ορίων μεταξύ της εκπαίδευσης και άλλων τομέων δράσης, όπως η οικονομία, η αγορά και η πολιτική. Αυτό έχει σαν συνέπεια, αρχές άλλων πεδίων να αποικίζουν και να επανακαθορίζουν τις εκπαιδευτικές αξίες και τους σκοπούς. Επιπλέον, αναδεικνύεται ότι, αν και στην Ελλάδα προωθείται η αποκέντρωση στην διοίκηση της εκπαίδευσης μέσω των πολιτικών του «Νέου Σχολείου», το κράτος διατηρεί τον πρωταρχικό του ρόλο σε αυτό το πεδίο, διατηρώντας τον έλεγχο της επιλογής των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και καθορίζοντας τους όρους και τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες πρέπει να ασκούν το διοικητικό τους έργο. Ως εκ τούτου, ενώ ο παγκόσμιος και ευρωπαϊκός διάλογος για τη διακυβέρνηση, που είναι διαδεδομένος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προωθεί την αποκέντρωση και την ενεργό συμμετοχή και δέσμευση των ατόμων, ταυτοχρόνως, τείνει να τα περιορίζει και να τα ελέγχει, υποβάλλοντάς τα σε καθεστώς υπολογισμού και ενορχηστρωμένης δράσης, καθώς προσπαθεί να εναρμονίσει το σύστημα με τις απαιτήσεις και τις οδηγίες της ΕΕ και τις συστάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. (Sifakakis et al., 2016).

Ο Gounias (2007) παρατηρεί ότι, ενώ οι διαδοχικές κυβερνήσεις από το 2000 και μετά, εκφράζουν την πρόθεσή τους για «λιγότερο κράτος» στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εντούτοις αναδύεται ένα κράτος που είναι πιο παρεμβατικό, με την ανάπτυξη νέων εποπτικών οργάνων τα οποία διαχειρίζεται το κράτος και τα οποία χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Επισημαίνει ότι η ομογενοποίηση των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης των αγορών στην εκπαίδευση είναι ένα μάλλον παρεξηγημένο και σύνθετο ζήτημα. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο φαίνεται ότι ακόμη αντιστέκεται στην ιδεολογία της «ελεύθερης αγοράς». Η εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αναδύεται φαίνεται ότι διαφοροποιείται μεν, αλλά όχι και ότι αποκλίνει σημαντικά και απομακρύνεται, από τις τάσεις που επικρατούν σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες, παγκοσμίως. Η προσπάθεια για μια πιο τεχνοκρατική και προσανατολισμένη στην αγορά προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχει ξεκινήσει από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα με μια σειρά μεταρρυθμίσεων, κυρίως μέσω νέας νομοθεσίας, αλλά και μέσω πρωτοβουλιών όπως, τις Πράσινες Βίβλους, τις δημόσιες συζητήσεις και τη χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι χάνουν έδαφος και οι λέξεις-κλειδιά που επικρατούν, σήμερα, είναι αυτές της «λογοδοσίας», «αποδοτικότητας», «οικονομικών αποδόσεων», «αξιολόγησης» και «επενδύσεων».

Σε συνδυασμό με τις ανησυχίες των πολιτών σχετικά με τα αυξανόμενα επίπεδα ανεργίας των νέων, τα παραπάνω συνθήματα τείνουν να υποβαθμίζουν και να περιθωριοποιούν τις φωνές των αντιφρονούντων σχετικά με τη «δημοκρατική συμμετοχή», τις «ίσες ευκαιρίες», το «προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών» και την «κατάργηση της σχολικής επιθεώρησης αυτοκρατορικού τύπου» (Gounias 2007).

Σύμφωνα με τον Σιφακάκη (2017), μετά το 2009, στα πλαίσια του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του «Νέου Σχολείου», πολιτικές εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν με νομοθετικές ρυθμίσεις που επιχείρησαν να φέρουν τροποποιήσεις στην διοικητική και οργανωτική δομή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και στους ρόλους και τις λειτουργίες των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που επιχειρούνταν βασίζονταν σε μια ρητορική για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου αυτό να στηρίζει τις προσπάθειες της χώρας για οικονομική ανάπτυξη στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού και την ενθάρρυνση της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και το αντίστροφο. Από την άλλη, οι αλλαγές στη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αντιπροσωπεύουν την προσπάθεια της κεντρικής κυβέρνησης να ισχυροποιήσει την επιρροή της, να ασκήσει έλεγχο στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Σιφακάκης 2017).

Άλλες δύο έρευνες, οι οποίες μελετούν την ευρύτητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το εκπαιδευτικό έργο, είναι αυτές των Dimopoulos κ.α. (2015) και των Γόγολα και Κατσή (2017).

Οι Dimopoulos κ.α. (2015), οι οποίοι μελέτησαν την καθημερινή εργασία των Διευθυντών Δημοτικών σχολείων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνυπάρχουν τα νέα πρότυπα γνώσης και εξουσίας με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διοίκηση και το πεδίο της εκπαίδευσης. Η ομογενοποίηση των δραστηριοτήτων των Διευθυντών είναι τόσο υψηλή, που το έργο τους δεν φαίνεται να επηρεάζεται, ούτε από τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά ούτε και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών. Οι Διευθυντές, φαίνεται ότι αποτελούν, απλώς, εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης με περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας και λήψης αποφάσεων.

Οι Γόγολα και Κατσή (2017), σύμφωνα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς τους, συμπεραίνουν ότι, παρά τις εκτεταμένες εκπαιδευτικές

μεταρρυθμίσεις με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό, όσο και τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που υλοποιήθηκαν την τελευταία εικοσαετία, αυτές δε φαίνεται να καταλήγουν και να επηρεάζουν με επιτυχία τη σχολική πραγματικότητα. Η έρευνά τους ανέδειξε και ενίσχυσε ουσιαστικά την άποψη που επικρατεί περί έλλειψης συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ότι κάθε πιθανή προσπάθεια για ενίσχυση της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συνδέεται άρρηκτα με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2013), στην εργασία τους για τις πολιτικές διαβίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, αναδεικνύουν τη θέση των πολιτικών αυτών μέσα από ένα κυρίαρχο Λόγο στραμμένο έντονα προς την επαγγελματοποίηση με δομικό συστατικό τις «ικανότητες», οι οποίες νοούνται ως συντελεστές διασφάλισης της απασχολησιμότητας και οδηγούν στην κατασκευή ενός νέου τύπου υποκειμένου, στο πλαίσιο μιας ριζικά αναδιαρθρωμένης κοινωνίας, σε μια διευρυμένη χωρικά αγορά εργασίας. Από την άλλη, καταλήγουν ότι η Ελλάδα ενώ κάνει προσπάθειες να αποκριθεί στις ευρωπαϊκές πολιτικές, μέσα, όμως, από πολλές προσαρμογές και αντιδράσεις, φαίνεται να αποκλίνει σε δύο σημεία. Το ένα αφορά τη διαδικασία συγκρότησης των ευρωπαϊκών πολιτικών και το δεύτερο έχει να κάνει με την ελληνική κοινωνία. Υποστηρίζουν ότι η συγκρότηση της όποιας πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο μοιάζει ξένη και απόμακρη από την ελληνική πραγματικότητα, τόσο ως παράδοση, όσο και ως ανάγκη, λόγω ανεπαρκειών που οδήγησαν στην τρέχουσα κρίση των κομματικών και κυβερνητικών μηχανισμών, αλλά και δυσλειτουργιών της δημόσιας διοίκησης. Επιπλέον, ίσως, εξίσου σημαντικό, βρίσκει την ελληνική κοινωνία αποξενωμένη και ενεή.

Στην έρευνα της Καραγιάννη (2015), αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον νέο επαγγελματισμό που διαμορφώνεται μέσω των υπερεθνικών κατευθύνσεων και γίνεται μια συγκριτική αποτίμηση των απόψεων αυτών με το λόγο των υπερεθνικών οργανισμών. Η έρευνα καταλήγει εντοπίζοντας αποκλίσεις μεταξύ της διεθνούς ρητορείας και της πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, κυρίως, στην αγάπη για το επάγγελμα και τα παιδιά, καθώς και στη διάθεση προσφοράς και τον αλτρουισμό, εκλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό έργο ως λειτούργημα, σε αντίθεση με τους υπερεθνικούς οργανισμούς που αναφέρονται περισσότερο στην ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού κινούμενοι σε μία νεοφιλελεύθερη λογική. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί

έχουν συνειδητοποιήσει τον πολυδιάστατο ρόλο τους και επιζητούν την εμπλοκή τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης των κριτηρίων της επαγγελματικής τους επάρκειας, ενώ διατυπώνονται αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων επαγγελματισμού και των δεικτών μέτρησής του, με τον ενδόμυχο φόβο της ενδεχόμενης κατηγοριοποίησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Πέππα (2017), στην οποία, επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν το επάγγελμά τους ως λειτουργήμα και δείχνουν μια ισχυρή αφοσίωση σε αυτό. Θεωρούν ότι οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον έχουν συρρικνώσει το κοινωνικό τους κύρος, αλλά και το κύρος του δημόσιου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αρκετά από τα χαρακτηριστικά του «νέου επαγγελματισμού» (καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, ψηφιακές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες), αλλά παράλληλα προτάσσουν ως χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού την επιστημονική επάρκεια και στοιχεία που σχετίζονται με τον παραδοσιακό παιδαγωγικό του ρόλο, όπως είναι η προσωπικότητα και το ήθος. Τέλος, αναγνωρίζουν τη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη ως αναγκαιότητα που απορρέει από τη φύση του επαγγέλματός τους, αλλά διαφωνούν με τη μεταβίβαση της ευθύνης της σε ατομικό επίπεδο και τη λειτουργία της με όρους της αγοράς, όπως επιτάσσει ο υπερεθνικός λόγος.

Επιπρόσθετα, οι Ifanti κ.α. (2017) στην έρευνά τους, όπου επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη, κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει τη σημασία των βασικών παραμέτρων των εννοιών αυτών. Όσον αφορά τον επαγγελματισμό, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με την ανάπτυξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών των μαθητών και δίνουν μεγάλη έμφαση στη χρήση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, ακολουθώντας τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν ως μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία και τονίζουν τη σημασία της απόκτησης περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, μέσω της δια βίου μάθησης. Αντίθετα, για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η έρευνα αποκάλυψε μια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπογράμμισαν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.

Συμπεράσματα

Ο επαγγελματισμός αποτελεί σημαντικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού στο έργο του, ενώ παράλληλα νοσηματοδοτείται και αξιοδοτείται μέσα από ποικίλες συγκυρίες. Η αναφορά σε γνωρίσματα επαγγελματισμού, ως πλαισίου επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, απομονωμένα από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, είναι άτοπη, αφού τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών αποτελούν ένα διακριτό χαρακτηριστικό των εποχών και αντανακλούν κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αναδιαρθρώσεις (Συνώδη, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί οργάνωσης, αλλά μηχανισμοί διαχείρισης και ελέγχου της κοινωνικής γονιμοποίησης, αλλά και των συγκρούσεων που δημιουργούνται, αναπαράγονται και τελικά διευθετούνται προς όφελός τους (Bernstein, 1991·Σολομών, 1992·Μαυρογιώργος, 1993·Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998,1999). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια αντανακλά τόσο την κατανομή της εξουσίας, όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου, καθώς η μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης προκαλεί, συντηρεί και αλλάζει μορφές εμπειρίας, ταυτότητας και σχέσης.

Επιπλέον, η εργαλειακή λογικότητα του γραφειοκρατισμού, που παρατηρήθηκε ήδη από την δεκαετία του 1980 στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα, συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει καθοριστικά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, διαμορφώνοντας συνθήκες και συλλήψεις διαχειριστικές (Beck, 2008 · Ball, 2005 · Κωνσταντίνου, 1994).

Έτσι, ο νέος επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, ως κοινωνικού υποκειμένου, ως φορέα υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κύριου παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, διαμορφώνεται από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις νέες προτεραιότητες στην εκπαίδευση. Η εργαλειακή επιτέλεση και διαχείριση αποτελούν τα συστατικά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού. Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, νέες απαιτήσεις αποτελεσματικότητας, ποικίλες προσδοκίες είναι ίσως οι κύριες αναδυόμενες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο σταδιακά μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο.

Από την άλλη, παρατηρείται η ύπαρξη αποκλίσεων μεταξύ της κυρίαρχης ρητορείας και της πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτό, ο νέος επαγγελματισμός και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανέδειξαν τις δυσκολίες που η διδασκαλία και η

μάθηση αντιμετωπίζουν ώστε να διαφυλαχθεί ο ρόλος τους, την έλλειψη σιγουριάς για το τι είναι σωστό και την πρόκληση υψηλών επιπέδων άγχους. Στο περιβάλλον αυτό οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με φόβο, θυμό και σύγχυση, καθώς οι εμπειρίες τους θυσιάζονται για τις εντυπώσεις και την επιτέλεση (Beck & Young, 2005 · Ball, 2005 · Ball & Youdell, 2008). Ωστόσο, στην πράξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζουν, κυρίως, στην αγάπη για το επάγγελμα και τα παιδιά, καθώς και στη διάθεση προσφοράς και τον αλtruισμό, εκλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό έργο ως λειτούργημα (Καραγιάννη, 2015). Προτάσσουν ως χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού την επιστημονική επάρκεια και στοιχεία που σχετίζονται με τον παραδοσιακό παιδαγωγικό του ρόλο, όπως είναι η προσωπικότητα και το ήθος (Πέππα, 2017). Από την άποψη αυτή, ο «επαγγελματικός εαυτός», ως κύριο χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, που συνενώνει οργανικά στο πρόσωπό του τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις, αναδεικνύεται σε κινητήρια δύναμη για επαγγελματική ανάπτυξη και δράση (Ματσαγγούρας, 2005). Προβάλλεται, ως ενδεχόμενο, ότι ο επαγγελματισμός έχει νόημα μέσα στο πλαίσιο της υποκειμενικής λογικής και οι απόπειρες επαναπροσδιορισμού του, μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο κυριαρχείται από τεχνικό ορθολογισμό, καθιστούν τον όρο άνευ νοήματος (Ball, 2005). Οι «εκ νέου προσανατολισμένοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί» μπορούν να απορροφούν και μαθαίνουν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά όχι να ξαναδημιουργηθούν εντελώς από αυτήν. Η αυθεντικότητα του εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει ζητήματα ηθικού σκοπού, συνεχώς υπάρχουσας πιθανότητας της αναποφασιστικότητας, συναισθηματικής επένδυσης, προσωπικής δέσμευσης που τοποθετείται μέσα σε συλλογικούς και ατομικούς διαλόγους και κοινής ηθικής γλώσσας, μπορεί να είναι μια διαφορετική πηγή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και όχι, απλώς, μια παλιά (Ball, 2005).

Οι νέοι προσδιορισμοί της πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού αγαθού δεν είναι αποκομμένοι από την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ρύθμιση, όπου η αποτελεσματικότητα της αγοράς σε συνδυασμό με τον γραφειοκρατικό έλεγχο, προσδιορίζουν το νέο εκπαιδευτικό ρυθμιστικό – κανονιστικό λόγο, όχι στα όρια του έθνους – κράτους, όπως έχουμε ήδη τονίσει, αλλά ευρύτερα ως ένα παγκοσμιοποιημένο λόγο διαχείρισης (Μαυρογιώργος, 1993· Ball, 2005· Robertson, 2012, 2013· Gewirtz & Cribb, 2010).

Πράγματι, κατά τα χρόνια από το 1980 και μέχρι σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές με στόχο τον εκσυγχρονισμό του πλαισίου του, την εναρμόνισή του με τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης. Φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη συναίνεση των πολιτικών κομμάτων, όσον αφορά στον προσανατολισμό της παιδείας, τον εκσυγχρονισμό της και την προσπάθεια σύγκλισής της με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και πρότυπα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές της δεκαετίας του '90 έχουν ως χαρακτηριστικό την όλο και συχνότερη επιρροή τους από τις αντίστοιχες πολιτικές που αναπτύσσονται στον διεθνή χώρο, πρωτίστως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συνεπώς, οι ελληνικές πολιτικές εξελίσσονται σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, συνδέοντας τη χώρα με ευρύτερες διεργασίες που συντελούνται στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Από την άλλη πλευρά, όμως, το κράτος βλέπει να χάνει το μονοπώλιο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Ως απόρροια του γεγονότος αυτού, οι στοχεύσεις των αναπτυσσόμενων πολιτικών διαμορφώνονται σε υπερεθνικό πλαίσιο, και το κράτος καλείται αφενός να βρίσκει τρόπους επιρροής στις διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων, εκεί όπου αυτές λαμβάνονται, και αφετέρου να προσαρμόζει τη στοχοθεσία τους με πρόσφορο τρόπο για την ελληνική πραγματικότητα και τις ανάγκες της (Σταμέλος κ.α., 2015).

Ιδιαίτερα, το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου» ερμηνεύεται ως προσπάθεια εφαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την «κοινωνία της γνώσης» στην Ελλάδα, καθώς στο επίπεδο της ρητορείας τουλάχιστον, αναδύεται νέο πρότυπο διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Γενικεύεται η χρήση νέων τεχνολογιών κυριαρχίας, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αποτίμηση, η αξιολόγηση και η λογοδοσία, καθώς και προκρίνεται η διαμόρφωση στόχων στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και η προώθηση νέων τρόπων διοίκησής της. Πολλαπλασιάζονται οι εταίροι που συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαμορφώνονται νέες μορφές επιμόρφωσης που διαχέουν τις απαραίτητες γνώσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ελεύθερων υποκειμένων, που με τη δράση τους θα εξασφαλίζουν την υλοποίηση της πολιτικής (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική είναι ουσιαστικά κυβερνητική πολιτική και ενίοτε υπουργική επιλογή, παρά εθνική υπόθεση, καθώς με κάθε τετραετή αλλαγή κυβερνήσεων αλλάζει και ο Υπουργός Παιδείας και η εκπαιδευτική πολιτική που

ασκείται (Μαυρογιώργος 1999). Κατά συνέπεια, οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις φαίνονται να είναι αποσπασματικές, χωρίς επαρκή σχεδιασμό και χωρίς μακροπρόθεσμους, σαφείς και ευκρινείς παιδαγωγικούς στόχους (van Veen & Sleegers, 2006). Πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που υπαγορεύτηκαν νομοθετικά, παρέμειναν ανενεργές ή καταργήθηκαν από επόμενες κυβερνήσεις, για λόγους εκτίμησης του πολιτικού κόστους, όπως, για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της αξιολόγησης, ή επειδή η εμπεδωμένη γραφειοκρατική λογική δεν επέτρεψε την ανάπτυξή τους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013· Μπαγάκης, 2014).

Επιπλέον, οι πρόσφατες οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα, και τα συνδεδεμένα με αυτές μέτρα λιτότητας και η κρίση, οδήγησαν σε αντιδράσεις και έλλειψη εμπιστοσύνης στα κίνητρα των κυβερνήσεων πίσω από την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων (Tsatsaroni et al., 2015). Από την άλλη, όπως σε όλα τα πολιτικά προγράμματα, που τα αποτελέσματά τους θα είναι πάντα πιθανά, αμφισβητούμενα και ανοιχτά σε αλλαγές, οι τριβές, ρωγμές και αποτυχίες της συνεκτικής λογικής σε επίπεδο προγραμμάτων, αλλά και σε αυτό της πρακτικής, υποδηλώνουν ότι αυτά τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα θα καθυστερήσουν (Robertson, 2013). Παρότι το μέτρο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας καταργήθηκε, επανεισήχθη και τελικά δεν εφαρμόστηκε, ήταν και πάλι σημαντικό γιατί έφερε την αξιολόγηση και την ανάληψη ευθυνών στην εκπαιδευτική ατζέντα, δημιουργώντας συνθήκες οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαπραγματεύσεις σε ό,τι αφορά τη σημασία και το σκοπό της (Tsatsaroni et al., 2015).

Οι σχέσεις μεταξύ κράτους και εκπαίδευσης ποικίλλουν ανάλογα με τις ιστορικές εποχές, τις γεωγραφικές περιοχές, τους τρόπους διακυβέρνησης και τους τύπους πολιτικής εκπροσώπησης, καθώς και με τις διαφορετικές ανάγκες των διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων (Bernstein, 1991· Λάμνιας & Τσατσαρώνη 1998,1999· Υφαντή, 2001). Συνεπώς, η πολυπλοκότητα των ανταποκρίσεων από τα διάφορα κράτη - μέλη στον κυρίαρχο ευρωπαϊκό λόγο, κάτω από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, είναι δεδομένη, καθώς και η συνθετότητα των σχέσεων κράτους και εκπαίδευσης, από τις οποίες προκύπτουν οι εκπαιδευτικές αρχές, οι πολιτικές, οι τακτικές και οι πρακτικές στο πλαίσιο των νέων δεδομένων (Gewirtz & Cribb, 2010· Υφαντή, 2001).

Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές της χώρας, το εθνικό

τοπικό συγκείμενο, προκειμένου να κατανοήσουμε την ικανότητα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να επανερμηνεύει τον κυρίαρχο λόγο της παγκόσμιας διακυβέρνησης, καθώς τα κελεύσματα του λόγου αυτού για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών υιοθετούνται με εθνικά διαφοροποιημένο τρόπο από το κράτος και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Ζμας, 2009). Παρότι οι τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο ρητορείας σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια ενδέχεται να είναι παρεμφερείς, σε επίπεδο πρακτικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε διοικητικής, είτε παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό διαφορετικές συνθήκες και αντιμετωπίζουν διαφορετικά είδη απαιτήσεων και προκλήσεων, καθώς και με διαφορετικό τρόπο μπορούν να επηρεάσουν την πολιτική που διαμορφώνει την πρακτική τους (Gewirtz & Cribb, 2010).

Οι ιδεολογικές συζητήσεις και οι ιδεολογικές πεποιθήσεις των κυβερνήσεων που σχεδιάζουν πολιτικές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση. Οι υπάρχουσες δομές εξουσίας μεταξύ των φορέων καθορίζουν ποιες έννοιες γίνονται κυρίαρχες και τροφοδοτούν τη χάραξη πολιτικής. Η έρευνα καθώς και η πολιτική και η πρακτική πρέπει να αναστοχάζονται, να αμφισβητούν συνεχώς και να αποδομούν αυτές τις συζητήσεις, προκειμένου να αποκαλύψουν τις επιταγές και τα συμφέροντα πίσω από τις υφιστάμενες ατζέντες πολιτικής (GOETE, 2013). Παρόλο που μια ολόκληρη σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, μερικές από τις οποίες έχουν παγκόσμιο πεδίο εφαρμογής, αναμφισβήτητα προκαλούν την καθιερωμένη κάποτε γνησιότητα και αυτονομία της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εργασίας και τη σημασία της σχέσης μεταξύ της γνώσης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αυτές παραμένουν αξιόπιστες και άξιες να αγωνιστείς για αυτές, αν και με όρους που λαμβάνουν υπόψη τις νέες περιστάσεις (Beck & Young, 2005).

Στο τοπίο των προηγούμενων επισημάνσεων, το ερώτημα που τίθεται στη συνέχεια είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και του έργου των υψηλόβαθμων στελεχών της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, εποπτευόμενων φορέων του και Ανεξάρτητων Αρχών που εποπτεύονται από τον Υπουργό, για θέματα που άπτονται του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ως θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης, κατά την επιτέλεση των αρμοδιοτήτων τους και υλοποιώντας τους στρατηγικούς στόχους της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, χάραξη, μεθόδευση και ανάπτυξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για ζητήματα επιθυμητών χαρακτηριστικών για το επάγγελμα και τις

ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των αντιλήψεων και του έργου τους για θέματα, όπως η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, οι θεσμικές πρακτικές, τα επιμορφωτικά προγράμματα για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εισηγούνται τα Προγράμματα Σπουδών, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, αναδεικνύει στοιχεία που φωτίζουν τις πτυχές του ευρύτερου ερωτήματος που μελετά η παρούσα εργασία, τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, που αναπλασιάζουν και επανερμηνεύουν τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις.

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα

Στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, που αποτελούν το θεωρητικό μέρος του θέματος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παρουσιάστηκαν οι νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τη μελέτη των κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως των δύο τελευταίων δεκαετιών. Επιπλέον, εξετάστηκαν τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και διερευνήθηκε η επιρροή, η απόκριση, η εναρμόνιση αλλά και η σύνδεσή τους, ο συντονισμός τους με τις ευρωπαϊκές και υπερεθνικές κατευθύνσεις.

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα ερευνητικά ερωτήματα, στην ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, στο δείγμα, στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, στην επιλογή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, καθώς και στην παρουσίαση των δεδομένων της έρευνάς μας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει στην διερεύνηση του ρόλου των εθνικών θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης ως προς την διαμόρφωση, την χάραξη, την μεθόδευση και την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα ζητήματα επιθυμητών χαρακτηριστικών για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση αφορά τις θεσμικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τα επιμορφωτικά προγράμματα, την επιστημονική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εισηγούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Παράλληλα, εξετάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Τα ερωτήματα τίθενται προς τα υψηλόβαθμα και έμπειρα στελέχη των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από την επισκόπηση των μεταρρυθμίσεων που έχουν λάβει χώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων. Εξετάζονται οι αντιλήψεις και το έργο τους, καθώς στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων

τους, μέσω της κατάρτισης υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και νομοθετικών ρυθμίσεων, υλοποιώντας τους στρατηγικούς στόχους της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, καθορίζουν κανόνες και αρχές, που διαμορφώνουν τον κυρίαρχο λόγο, ρυθμιστικό της διαπαιδαγώγησης του εκπαιδευτικού προς συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του (Tsatsaroni et al., 2015).

Υποθέτουμε ότι με τους μηχανισμούς παγκόσμιας διακυβέρνησης η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτυγχάνει τη ρύθμιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, διεκδικώντας τον έλεγχο των κριτηρίων αξιολόγησης και την παραγωγή των κανόνων πραγμάτωσης και συνεπώς περιορίζοντας τόσο τη δικαιοδοσία των εθνικών κρατών, όσο και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ball 2005· Ball & Youdell 2008· Beck & Young 2005· Hall & McGinity 2015· Robertson 2013· Ζμας, 2009). Ωστόσο, οι εθνικές και τοπικές πολιτικές και κουλτούρες παραμένουν εξίσου σημαντικές για την κατανόηση των αλλαγών και των αντιστάσεων στο πεδίο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Tatto & Plank 2007· Maguire 2010· Robertson 2013· Gewirtz & Cribb 2010· Υφαντή 2001). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω αυστηρών ρυθμιστικών κανόνων, περιορίζει τις δυνατότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές αλλαγές και ελαχιστοποιεί τη συμμετοχή τους στον έλεγχο του παιδαγωγικού μηχανισμού (Robertson 2012· Gewirtz & Cribb 2010· Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη 2012· Σιφακάκης 2017).

Αρχικά, συζητείται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η εκπαιδευτική πολιτική τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Έπειτα, τα ερωτήματα αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο καθορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, οι συντευξιαζόμενοι ερωτώνται για το μέλλον του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θίγοντας ζητήματα δομής και λειτουργίας, νευραλγικά σημεία και προτεραιότητες προς βελτίωση. Συνοπτικά οι άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων είναι:

1^{ος} άξονας: Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση).

2^{ος} άξονας: Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

3^{ος} άξονας: Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να συμβάλει στον περαιτέρω προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, αλλά και να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις αντιλήψεις μιας σειράς φορέων του εκπαιδευτικού στίβου, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης, μεμονωμένοι γονείς και μαθητές, σχετικά με το ευρύτερο ερώτημα που τίθεται και είναι το πώς διαμορφώνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπό τις νέες συνθήκες και πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές εθνικές, ευρωπαϊκές ή υπερεθνικές τον επηρεάζουν, σε ποια κατεύθυνση και με ποιες συνέπειες. Οι εκπαιδευτικοί, στο βαθμό που αποτελούν σημαντικό κομμάτι στη μάθηση και τις ζωές των μαθητών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ικανότητες για να είναι παρόντες σε θέματα που τους αφορούν τόσο άμεσα κα να κάνουν «θόρυβο» σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο για ένα τόσο σημαντικό θέμα, αποτελούν προτεραιότητα (Robertson, 2013). Καθώς, παρόλο που μια ολόκληρη σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, μερικές από τις οποίες έχουν παγκόσμιο πεδίο εφαρμογής, αναμφισβήτητα προκαλούν την καθιερωμένη κάποτε γνησιότητα και αυτονομία της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εργασίας και τη σημασία της σχέσης μεταξύ της γνώσης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αυτές παραμένουν αξιόπιστες και άξιες να αγωνιστείς για αυτές, αν και με όρους που λαμβάνουν υπόψη τις νέες περιστάσεις (Beck & Young, 2005).

4.2 Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των απόψεων των υψηλόβαθμων στελεχών των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, έχει επιλεγεί στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ποιοτική έρευνα έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους χάρη στον πολυσχιδή χαρακτήρα και το μεγάλο εύρος ερευνητικών αναγκών τα οποία καλύπτει. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας αντιπαραβάλλεται με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων της ποσοτικής έρευνας που έχουν ως βασικό εργαλείο τη στατιστική μέτρηση. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, αντίθετα, είναι μη μετρήσιμα και η τυποποίηση και κωδικοποίησή τους είναι περιορισμένη (Τσιώλης, 2014). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα καθίσταται συγχρόνως ενδιαφέρουσα και προκλητική, όμως και εφικτή, καθώς ο ερευνητής εστιάζει στις ενεργητικές

διαδικασίες της σκέψης, της λήψης αποφάσεων, αλλά και αυτής καθεαυτής της διεξαγωγής της (Mason, 2011). Η ποιοτική έρευνα αντλεί τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές της από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα με επίκεντρο τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας. Τα θεωρητικά αυτά ρεύματα ανιχνεύονται στις φιλοσοφικές παραδόσεις της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και του πραγματισμού (Τσιώλης, 2014).

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην αρχή της ανοικτότητας και την αρχή του επικοινωνιακού χαρακτήρα της κοινωνικής έρευνας. Επομένως, για την ικανοποίηση των αρχών αυτών προκρίνονται μέθοδοι παραγωγής υλικού, όπως αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στους ρυθμούς της καθημερινής επικοινωνιακής περιστασης, που περιλαμβάνει την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία και τον διάλογο. Έτσι η μέθοδος αποκτά διαδραστικό χαρακτήρα και βασίζεται στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Τσιώλης, 2014). Κατ' επέκταση, η συλλογή/παραγωγή δεδομένων είναι ελεύθερη και προσφέρει απαντήσεις που δεν έχουν προβλεφθεί από τον ερευνητή, διευρύνοντας το ερευνητικό πεδίο αναφορικά με τον ερευνητικό στόχο (Κορρές, 2007). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα συλλογής/παραγωγής δεδομένων μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω (Mason, 2011).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ή παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Σκοπός της συνέντευξης είναι η οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας μεταξύ δύο προσώπων, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, με στόχο τη ροή πληροφοριών πάνω στο επιλεγμένο θέμα (Καδδά, 2010). Ο όρος *ποιοτική συνέντευξη* αναφέρεται στις εις βάθος συνεντεύξεις ημιδομημένης μορφής, ή αλλιώς συζητήσεις με κάποιο σκοπό, με ύφος ανεπίσημο ή χαλαρό, θεματοκεντρική προσέγγιση και λήψη δεδομένων τα οποία παράγονται μέσω της διάδρασης που προκύπτει μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Mason, 2011). Γενικά, στην πραγματοποίηση των συνεντεύξεων η τάση είναι να εμφανίζονται ως συμβάντα διαλόγου, πράγμα που σημαίνει ότι οι απαντήσεις των

ερωτώμενων εξαρτώνται κατά πολύ από τον τρόπο που αντιδρούν οι ερωτώντες (Mishler, 1996).

Χρησιμοποιούνται ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του, χωρίς προκαθορισμούς (Καδδά, 2010). Υπάρχει μια προκαθορισμένη θεματολογία, περιλαμβάνοντας μια σειρά ερωτημάτων, όμως ο ερευνητής ενδέχεται να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων ή να θέσει επιμέρους ερωτήσεις που δεν έχουν προβλεφθεί, αν κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο (Γρίβα, 2015). Οι ερωτήσεις που τίθενται διακρίνονται σε ερωτήσεις γνώμης που στοχεύουν στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων του ερωτώμενου για το υπό συζήτηση θέμα. Επίσης, γίνονται ερωτήσεις δομικές οι οποίες στοχεύουν στην εύρεση αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων. Ακόμη, τίθενται υποθετικές ερωτήσεις που στοχεύουν στην άντληση πληροφορίας για υποθετικές καταστάσεις ή μελλοντικά σενάρια που σχετίζονται με το υπό συζήτηση θέμα. Ένας άλλος τύπος είναι αυτός των εισαγωγικών και συμπερασματικών ερωτήσεων που εξυπηρετούν την έναρξη και τη λήξη της συνέντευξης, αντίστοιχα. Τέλος, υπάρχουν οι ερωτήσεις-γέφυρα οι οποίες βοηθούν στη μεταβατική λειτουργία και τη διατήρηση της συνοχής του διαλόγου (Καδδά, 2010). Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης ο ερευνητής δεν επιτρέπεται να υποβάλει στον συμμετέχοντα τις απαντήσεις, επομένως, για αυτόν τον πρόσθετο λόγο η συνέντευξη έχει χαλαρή δόμηση. Σχηματίζεται, όμως, ένα μικρό σύνολο σημείων που χρειάζεται να φωτιστούν μέσα από τις ερωτήσεις που θα προκύψουν (Ματζούκας, 2007).

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για την παραγωγή δεδομένων στη μελέτη αυτή είναι η συνέντευξη και ειδικά η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στόχος της συνέντευξης ήταν να μιλήσουν τα ανώτατα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης για τα θέματα που παρουσιάζονται μέσα από τους άξονες της συνέντευξης και με κεντρικό θέμα τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς, ως υψηλόβαθμοι στη διοικητική ιεραρχία θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης, βρίσκονται στα σημαντικά κέντρα λήψης αποφάσεων και καθορισμού του μέλλοντος των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Η επιλογή αυτή γίνεται καθώς, στην παρούσα συγκυρία, υπάρχει η ανάγκη να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και την αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα σε εθνικό επίπεδο, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Αυτού του είδους η ερευνητική συνέντευξη έχει τα χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων με την ελίτ, καθώς ο ερευνητής αναγνωρίζει την ανωτερότητα του συνεντευξιαζόμενου, ως προς το ποιος κατέχει την δύναμη και την ευθύνη της συνέντευξης. Η δύναμη ορίζεται ως σχεσιακή και εμβυθίζεται στον κοινωνικό χώρο (Bourdieu, 1985) και η κατάσταση της συνέντευξης είναι μη συμμετρική σε δύναμη μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου (Ozga & Gewirtz, 1994). Η σχέση της δύναμης μεταξύ τους μπορεί να αλλάξει στις τρεις φάσεις υλοποίησης της συνέντευξης, πριν, κατά την διάρκεια αλλά και μετά το πέρας και την ολοκλήρωση της συνέντευξης, καθώς ο συνεντευκτής χρησιμοποιεί μεθοδολογίες, σύμφωνες πάντοτε με την ηθική της έρευνας, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της κατανόησης του τρόπου ερμηνείας του αντικείμενου της μελέτης από τον συνεντευξιαζόμενο (Walford, 2011). Είναι συνήθως δύσκολο να έχει ένας ερευνητής πρόσβαση για μια συνέντευξη σε υψηλά ιστάμενα πρόσωπα της εκπαιδευτικής δημόσιας διοίκησης. Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, οι δυσκολίες στην προσέγγιση του δείγματος ξεπεράστηκαν, καθώς η ερευνήτρια υπηρετεί επί σειρά ετών στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτού του είδους την ποιοτική συνέντευξη είναι η προετοιμασία και η ενημέρωση του ερευνητή ως προς το αντικείμενο προς πραγμάτευση με τους συνεντευξιαζόμενους. Αυτή η συνθήκη, επίσης, έχει ικανοποιηθεί, καθώς η ερευνήτρια επιδίωξε να είναι πλήρως ενήμερη πάνω στα επίσημα έγγραφα και τα δεδομένα των εξελίξεων στα εκπαιδευτικά πράγματα (Walford, 2011).

Στόχος ήταν να μιλήσουν τα ανώτατα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης για τον ρόλο που διαδραματίζουν στην χάραξη και την μεθόδευση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συνεντευξιαζόμενοι δέχτηκαν ερωτήσεις τέτοιες, ώστε να εκφράσουν ο καθένας την προσωπική του άποψη αναφορικά με τα θέματα προς συζήτηση, όπως για παράδειγμα «Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;» ή «Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι ένα σύστημα αξιολόγησης συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;». Επίσης, τέθηκαν ερωτήσεις που στόχευαν στην εύρεση και ανάδειξη αιτίων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο λειτουργός της εκπαίδευσης και προτάσεις για μελλοντική βελτίωση της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο τέλος της συνέντευξης, ζητήθηκαν τα απαραίτητα προσωπικά στοιχεία για τον προσδιορισμό του επαγγελματικού τους προφίλ.

4.4 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα (12) υψηλόβαθμα διοικητικά στελέχη της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, από την Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και τον Εθνικό Οργανισμό Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Πιο αναλυτικά, σε σύνολο 12 συμμετεχόντων οι τέσσερις είναι Προϊστάμενοι Γενικής Διεύθυνσης, οι τρεις είναι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, οι δύο είναι Προϊστάμενοι Τμήματος, ο ένας υπηρετεί στο Γραφείο Συνδέσμου μεταξύ του Ι.Ε.Π. και του Γραφείου Υπουργού και δύο είναι Πρόεδροι Ανεξάρτητων Αρχών. Συμμετείχαν επτά γυναίκες και πέντε άνδρες, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι ηλικίας άνω των 45 ετών, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών και έχουν 20 και πλέον έτη υπηρεσίας στον δημόσιο τομέα γενικά και τρία και πλέον έτη στην θέση ευθύνης που κατέχει ο καθένας.

4.5 Παραγωγή δεδομένων

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξαχθούν βασικά συμπεράσματα σε σχέση με το ευρύτερο ερώτημα της διερεύνησης των νέων μορφών επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο παγκόσμιων και Ευρωπαϊκών κατευθύνσεων. Συζητήθηκαν οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούνται από την ευρωπαϊκή πολιτική, στο καθεστώς της παγκοσμιοποίησης. Συζητήθηκε ο ρόλος που διαδραματίζουν οι θεσμικοί φορείς της Εκπαίδευσης σε αυτές τις διαδικασίες και κάθε συνεντευξιαζόμενος από την θέση ευθύνης που κατέχει, απάντησε για αυτά τα θέματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 10 Δεκεμβρίου έως 29 Δεκεμβρίου 2017. Τα πρακτικά ζητήματα για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αφορούσαν τον τόπο και τον διαθέσιμο χρόνο που είχε ο κάθε συνεντευξιαζόμενος. Λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεών τους και του υπερβολικού φόρτου εργασίας, με δυσκολία τελικά αποδέχτηκαν την συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς χρειάστηκε σε αρκετές περιπτώσεις να αναβληθεί η προκαθορισμένη ημερομηνία της συνέντευξης, λόγω εκτάκτων υποχρεώσεών τους. Αποφασίστηκε η διεξαγωγή της συνέντευξης να πραγματοποιηθεί στο χώρο εργασίας του κάθε συμμετέχοντα, με

ραντεβού σε ημέρα και ώρα που οι ίδιοι καθόρισαν, προκειμένου να μη διαταραχθεί το καθημερινό τους πρόγραμμα.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν ύστερα και από τη συγκατάθεσή τους να μιλήσουν για την σχέση της εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τον νέο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τα συναφή θέματα. Αρχικά υπήρξε σχετική αμηχανία, καθώς οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους δεν είχαν λάβει μέρος στο παρελθόν σε παρόμοια ερευνητική διαδικασία. Με την διεξαγωγή, όμως, πιλοτικής συνέντευξης ελέγχθηκε η ποιότητα και η ποσότητα των ερωτήσεων, καθώς και οι συνθήκες συνοχής και συνεκτικότητας που είναι απαραίτητες για τη συνέντευξη. Η διαδικασία ήταν διαφωτιστική σε σημεία και επιβεβαίωσε την ορθή επιλογή των ερωτήσεων στο σύνολό τους. Η πραγματοποίηση της πιλοτικής συνέντευξης ανέδειξε τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων στην έρευνα, την αντοχή τους και τον βαθμό στον οποίο αποδέχονται την έρευνα (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006).

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι συμμετείχαν με σοβαρότητα και υπευθυνότητα και διατύπωσαν τις απόψεις τους αναλυτικά και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κάθε ερωτώμενος ενημερώθηκε για το ερευνητικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συνέντευξη, το σκοπό της έρευνας και τον πανεπιστημιακό φορέα που είναι υπεύθυνος για αυτή την ερευνητική εργασία. Όλοι είχαν ζητήσει και τους είχε αποδοθεί ο *οδηγός συνέντευξης*, πριν την ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης. Υπήρξε η βεβαίωση ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και προσωπική. Τα δημογραφικά στοιχεία θα αναφέρονται σε γενικές και ανώνυμες πληροφορίες. Τα στοιχεία της συνέντευξης θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Κάθε ερωτώμενος απάντησε, στο τέλος της συνέντευξης, στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, όπως για το φύλο, την ηλικία του, τις σπουδές του και την επαγγελματική του εμπειρία, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε με τη συναίνεση κάθε συμμετέχοντα, ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυση των δεδομένων από την ερευνήτρια. Στο Παράρτημα Α παρατίθεται ο Οδηγός Συνέντευξης και στο Παράρτημα Γ παρατίθεται δείγμα από τέσσερις συνεντεύξεις.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Ύστερα από τη συλλογή δεδομένων μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, ακολούθησε η ανάλυσή τους, ώστε να ερμηνευθούν οι απαντήσεις που έδωσαν τα

υψηλόβαθμα στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης στον τομέα της Εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις νέες μορφές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των ζητημάτων που τέθηκαν παραπάνω. Η ανάλυση δεδομένων είναι το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας κατά το οποίο ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει (Ματζούκας, 2007). Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την ανίχνευση των κοινών εκείνων εκφωνημάτων που απαντώνται στις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου σε κάθε μια ερώτηση χωριστά. Τα κοινά αυτά εκφωνήματα αποτελούν τις μονάδες προς ανάλυση των απαντήσεων (Ryan & Bernard, 2000). Η διαδικασία της ανάλυσης είναι που νοηματοδοτεί την έρευνα στο σύνολό της, καθώς από την ερμηνεία των δεδομένων είναι εφικτό να παραχθεί η νέα γνώση.

Σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994), η ποιοτική ανάλυση συμβαίνει σε τρία βήματα. Πρώτα γίνεται αναγωγή των δεδομένων, έπειτα έκθεση των δεδομένων και εντέλει εξαγωγή και πιστοποίηση συμπερασμάτων (βλ. και Punch, 2009). Το πρώτο βήμα που έγινε στην παρούσα διαδικασία ανάλυσης ήταν η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η καταγραφή τους, ώστε με την ανάγνωση των διαλόγων να είναι σε θέση ο ερευνητής να κατανοήσει τα δεδομένα και να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη επί των απαντήσεων που έλαβε (Ματζούκας, 2007). Έπειτα, επιχειρήθηκε η εύρεση των κοινών απαντήσεων που εντοπίζονται για κάθε ερώτηση σε καθέναν από τους 12 ερωτώμενους και η απομόνωση των εκφωνημάτων εκείνων που παράχθηκαν από κοινού σε κάθε απάντηση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συστηματική ανάγνωση των απαντήσεων και των απομονωμένων εκφωνημάτων, τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν σε κωδικοποίηση των δεδομένων και τη δημιουργία Κωδικών με στόχο την απόδοση νοήματος στα δεδομένα. Η ταξινόμηση των Κωδικών έγινε με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και τις επιμέρους ερωτήσεις για κάθε άξονα. Ακολούθησε η έκθεση δεδομένων κατά την οποία παρουσιάζονται τα δεδομένα σε μορφή πινάκων αναφορικά με κάθε ερώτηση της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β). Τέλος, έγινε η εξαγωγή και συζήτηση συμπερασμάτων. Συζητήθηκαν οι απαντήσεις κάθε συνεντευξιζόμενου οργανωμένες ανά θεματικό άξονα και τις επιμέρους ερωτήσεις της συνέντευξης, τόσο ως προς τις κοινές απαντήσεις όσο και ως προς τα επιμέρους στοιχεία των απαντήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των στελεχών δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Huberman, 1994). Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν Κωδικοί οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 20 Κατηγορίες που εξήχθησαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης και εντάχθηκαν στους τρεις θεματικούς άξονες της συνέντευξης (βλ. παραπάνω, Ενότητα 4.1)

Ακολουθεί η λεπτομερής ανάλυση με βάση το σχήμα που ήδη αναφέρθηκε.

5.1 1^{ος} Θεματικός Άξονας: Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση).

Τα ανώτατα στελέχη της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠ.Π.Ε.Θ., του Ι.Ε.Π., του Ε.Ο.Ε. και της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., ως θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης, ευρίσκονται στο κέντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων αναφορικά με την θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες αφορούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως αυτές πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο παγκόσμιων και ευρωπαϊκών κατευθύνσεων. Τα στελέχη είναι σε θέση να κρίνουν και να απαντήσουν σε σχέση με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και προγράμματα και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν και καθορίζουν τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Συζητούν για τους από κοινού καθορισμένους στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και επιλέγουν τα σημεία των στόχων που θεωρούν αναγκαία για την εκπαίδευση. Απαντούν αναφορικά με τη χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου και την χρησιμότητά τους στις βελτιωτικές κινήσεις που γίνονται ή πρέπει να γίνουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, τα στελέχη καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το αν και κατά πόσο είναι ωφέλιμη και απαραίτητη η δημοσιοποίηση των στοιχείων αυτών για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο 1^{ος} θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης στον τομέα της εκπαίδευσης για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τις επιρροές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών και ειδικά την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Από την ανάλυση προέκυψαν πέντε βασικές κατηγορίες:

1. Εναρμόνιση εθνικής πολιτικής με τις αποφάσεις της Ε.Ε. για την βελτίωση της εκπαίδευσης
2. Στρατηγικές εναρμόνισης: διευκολύνσεις, περιορισμοί
3. Αναγκαίοι στόχοι ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής
4. Συμβολή των δεικτών, των προτύπων αναφοράς και των μετρήσεων στην αποτίμηση της ποιότητας εκπαίδευσης
5. Συμβολή της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων μέτρησης

Στον πίνακα 1 του παραρτήματος Β, δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις Κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στις πέντε κατηγορίες των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 1^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Εναρμόνιση εθνικής πολιτικής με τις αποφάσεις της Ε.Ε. για την βελτίωση της εκπαίδευσης

Οι συνεντευξιαζόμενοι κατά κοινή ομολογία απαντούν ότι βρίσκουν θετική την εναρμόνιση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις σχετικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι χρειάζεται να γίνει επιλογή και προσαρμογή των ευρωπαϊκών οδηγιών στην ελληνική νομοθεσία.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η προσαρμογή στην νομοθεσία και την ακολούθηση οδηγιών και αναφέρεται ότι «δεν σημαίνει ότι πρέπει να ακολουθούνται πλήρως· είναι οδηγίες, δεν είναι νόμοι, άρα προσαρμόζονται βάσει της δικής μας νομοθεσίας.» (Συν 1^η, γυν.). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τονίζουν ότι χρειάζεται η

προσπάθεια να γίνει συντονισμένα, καθώς τα αποτελέσματα από μεμονωμένες δράσεις και αποφάσεις είναι επισφαλής ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά: *«Είναι σίγουρο ότι θα πρέπει να εναρμονιστούμε. Εάν ψάχνουμε να βρούμε αποτελέσματα, αυτά θα τα βρούμε εφόσον είμαστε εναρμονισμένοι. Αν ο καθένας κάνει τα δικά του δεν πρόκειται να έχουν και καμία ποιοτική αξία και τα αποτελέσματα»* (Συν. 2^η, ανδρ.). Αξίζει να σημειωθεί ότι αντί του όρου «εναρμόνιση» επιλέγεται ο όρος «σύγκλιση», σε μια προσπάθεια αξιοποίησης της νέας τάξης πραγμάτων, όπως έχει διαμορφωθεί από την παγκοσμιοποίηση: *«Σύγκλιση γιατί; Διότι όλες οι κοινωνίες έχουμε κοινά προβλήματα και με την μέθοδο ανοικτού συντονισμού προσπαθούν να δώσουν λύση στα δικά τους προβλήματα μαθαίνοντας από τους άλλους, άρα καλές πρακτικές και σύγκλιση»* (Συν 3^η, γυν.). Η θέση αυτή περί σύγκλισης υποστηρίζεται από την πλειονότητα των ερωτηθέντων. Κοντά σε αυτήν την άποψη στέκεται και η προσαρμογή των ευρωπαϊκών εμπειριών, ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας σύγκλισης. Καθώς η ελληνική κοινωνία, όπως κάθε κοινωνία, έχει έναν βαθμό διαφορετικότητας στις αντιλήψεις για το νόημα και το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαίδευσης, χρειάζεται να γίνει προσαρμογή των αντιλήψεων για την παιδεία, όπως αυτές υποδεικνύονται από τα ευρωπαϊκά προγράμματα, προκειμένου να υπάρξει ένα θετικό αποτέλεσμα για τα ελληνικά πράγματα: *«Οι στρατηγικές έχουν να κάνουν κυρίως με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με την προσαρμογή αντικειμένων στην εκπαίδευση σε πιο σύγχρονες απαιτήσεις, γι' αυτό που σήμερα μπορούμε να θεωρήσουμε τις ανάγκες ενός πολίτη, λιγότερο για τις ανάγκες της αγοράς....»*(Συν. 5^η, ανδρ.). Από συμμετέχοντα στην έρευνα επισημαίνεται η ανάγκη για την προώθηση της ενταξιακής πολιτικής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση, όπως έχει οριστεί στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο με αποφάσεις και συνθήκες που έχουν γίνει αποδεκτές από τα συμμετέχοντα κράτη: *«Η εμπειρία, μέσα από αυτή την ενεργή συμμετοχή στο «European agency for special needs and inclusive education», μας έχει βοηθήσει στο να δούμε κάποιες καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση και της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό και είμαστε σε μια κρίσιμη φάση προσαρμογής της νομοθεσίας μας και βελτίωσης των κανονιστικών πράξεων με σκοπό αυτή η βελτίωση της νομοθεσίας να βρει και ένα αντίκτυπο στη σχολική καθημερινότητα, πάνω στις αρχές που είπα προηγουμένως, δηλαδή της ενταξιακής προοπτικής του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Συν 6^η). Τέλος, η Ελλάδα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να προσαρμόσει τις αποφάσεις

των αρμοδίων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λαμβάνοντας υπόψη το ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας, την ίδια στιγμή, ωστόσο, είναι ανάγκη να αναδειχθούν και να διατηρηθούν τα κοινά στοιχεία με την Ευρώπη ως προς την εκπαιδευτική πολιτική: *«Είναι δεδομένο, βέβαια, ότι ο καθένας, οποιαδήποτε πρότυπα εισάγει, θα πρέπει να τα προσαρμόσει και στα δικά του εκπαιδευτικά πράγματα και στις δικές του ιδιομορφίες. Πάντως, σε κάθε περίπτωση το να υπάρχουν πρότυπα, και σε χώρες που είναι ανεπτυγμένες, θα λέγαμε, ούτως ή άλλως ή επιτυχημένες στο κομμάτι άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, μόνο θετικά μπορεί να δώσει και στα δικά μας εκπαιδευτικά πράγματα.»* (Συν. 11^η, γυν.).

Στρατηγικές εναρμόνισης: διευκολύνσεις, περιορισμοί

Ως προς την προώθηση της ιδέας της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται να εφαρμοστεί μια σειρά στρατηγικών, η εφαρμογή των οποίων δεν είναι εύκολη. Καταρχάς, δηλώνουν ότι θέσει δεν είναι όλοι αρμόδιοι για την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών. Τα στελέχη που εμπλέκονται άμεσα σε αυτήν την διαδικασία αναφέρουν ότι είναι αναγκαίος ο πρακτικός προσανατολισμός αυτής της διαδικασίας που σχετίζεται με ζητήματα στελέχωσης και υποδομής στην εκπαίδευση: *«...χειριζόμαστε θέματα περισσότερο πρακτικά ως προς το να βοηθηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, να λάβει στοιχεία, να υπάρχει δυνατότητα της τήρησης του να στελεχωθούν τα σχολεία, να ανοίξουν τα σχολεία, να πάνε τα βιβλία, να γεμίσουμε με τα δεδομένα τα οποία χρειαζόμαστε για να μπορούν να παίρνουν απόφαση οι πολιτικοί, οι εκάστοτε που παίρνουν τις αποφάσεις»* (Συν.1^η, γυν.). Επίσης είναι απαραίτητη η χρήση νέων τεχνολογιών: *«Η ιδέα αυτή διευκολύνει στο σύνολό της και οι στρατηγικές έχουν να κάνουν κυρίως με την χρήση νέων τεχνολογιών και την προσαρμογή των αντικειμένων της εκπαίδευσης σε πιο σύγχρονες απαιτήσεις...»* (Συν. 5^η, ανδρ.). Στις στρατηγικές υλοποίησης αναφέρεται ότι πολύ σημαντικό είναι να γίνει μια συστηματική προσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων που προτάσσονται από τα ευρωπαϊκά προγράμματα στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Ειδικότερα, είναι ανάγκη για ενσωμάτωση των κοινοτικών οδηγιών στην ελληνική νομοθεσία. Για την επίτευξη των στόχων αυτών *«Έχουμε τρέξει δυο προγράμματα που μελετούν ακριβώς αυτές τις στρατηγικές, την κινητικότητα, την προσαρμογή στα ευρωπαϊκά δεδομένα μέσω δυο προγραμμάτων του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Modernisation of Higher Education in Greece (MOHE)» και του «Greece Exploring Advanced Recognition in higher education» (GEAR), που τώρα ολοκληρώνεται, γύρω στην άνοιξη και τα*

αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων και τα συμπεράσματα υπάρχουν [σε] σχετικές ιστοσελίδες που έχουν αναρτηθεί», αναφέρει συμμετέχων (Συν. 9^η, ανδρ.). «Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται σε εθνικό επίπεδο και οι οποίες, σε μεγάλο βαθμό ευθυγραμμίζονται με τα ευρωπαϊκά πρότυπα αποτυπώνονται στο «Τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση» που δημοσιεύτηκε τον Μάιο του 2017. Το εν λόγω σχέδιο χρησιμεύει ως χάρτης πορείας για μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παρέχει ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης για την περίοδο 2016-2019....Στον βαθμό που η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν οδηγεί στην άκριτη μετάγχιση ξένων προτύπων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, κρίνεται ότι διευκολύνει και λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς το έργο του Υπουργείου», αναφέρει συμμετέχουσα (Συν 7^η). Επιπροσθέτως, τονίζεται ότι σε αυτήν την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά η στατιστική συλλογή δεδομένων για την ελληνική εκπαίδευση μέσα από το πληροφοριακό σύστημα mySchool, από το οποίο μπορούν να εξαχθούν διαφωτιστικά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά πράγματα: «Χρησιμοποιήσαμε το δίκτυο «myschool» και αυτή τη στιγμή έχουμε μια εθνική βάση δεδομένων συλλογής στοιχείων για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση, που είναι πάρα πολύ σημαντική πληροφορία» (Συν. 6^η, ανδρ.). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν, επίσης, ότι αυτή η προσπάθεια είναι ανάγκη να πλαισιώνεται και από την συστηματική επικοινωνία με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να παρακολουθούνται οι διαδικασίες που εφαρμόζουν κατά την προσαρμογή των κοινοτικών οδηγιών, οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις που σημειώνονται. «Για παράδειγμα, στα περισσότερα κράτη-μέλη αναδύονται θέματα χειρισμού συμβάσεων ή αδειών των εκπαιδευτικών, μέσω της πλατφόρμας «EU Pilot», όπου οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην Ελλάδα αναφέρονται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ζητούν απόψεις...» (Συν. 11^η, γυν.).

Παράλληλα, αναφέρονται από τους συμμετέχοντες και μια σειρά προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των στρατηγικών αυτών. «Έχουμε ιδιαιτερότητες πολλές, που, ίσως, θέλει χρόνο και προσπάθεια για να εναρμονιστούμε πλήρως με τις άλλες κοινότητες, γιατί έχουμε και πολλές αντιστάσεις. Γενικά, στην εκπαίδευση υπάρχει μια παράδοση, που βλέπεις, όταν γίνονται κάποιες προσπάθειες ανοίγματος, εξαρτάται πώς θα το εκλάβουν προκειμένου να ανταποκριθούν.» (Συν. 10^η, γυν.). Ως κύριο αναφέρεται το πρόβλημα της χρηματοδότησης, καθώς και προβλήματα που σχετίζονται με περιορισμούς λόγω της

οριζόντιας διάρθρωσης του Οργανογράμματος του ΥΠ.Π.Ε.Θ.: «*Το άσχημο είναι ότι η Διεύθυνσή μας είναι μια οριζόντια Διεύθυνση, η οποία δυστυχώς δεν έχει όσο θα έπρεπε συνεργασία με τις κάθετες Διευθύνσεις του Υπουργείου, δηλαδή μόνο ad hoc όταν πρέπει να συμπληρώσουμε ερωτηματολόγια, εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία, τότε ζητάμε από τα αντίστοιχα Διευθύνσεις, Τμήματα και από άλλους φορείς, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα λοιπά να μας δώσουν στοιχεία να τα συνθέσουμε, να απαντήσουμε..... Δεν υπάρχει σε επιθυμητό βαθμό διάδραση με τις κάθετες Διευθύνσεις και τα στελέχη που θα έπρεπε να είναι απόλυτα ενημερωμένα, Γενικές Διευθύντριες, Διευθυντές και τα λοιπά γύρω από τα θέματα που συζητιούνται στην Ε.Ε. λόγω φόρτου εργασίας κυρίως, δεν πιστεύω ότι δεν τους ενδιαφέρει, δεν τα γνωρίζουν. Το έχω διαπιστώσει πολλές φορές.» (Συν. 3^η, γυν.). Επίσης, συμμετέχων επισημαίνει ότι υπάρχει ένα έλλειμμα στην παιδαγωγική θέαση των εκπαιδευτικών πραγμάτων: «*Η αλλαγή θα ήταν, λαμβάνοντας υπόψη τα πρότυπα της Ε.Ε., τα της χώρας μας, αλλά κυρίως λαμβάνοντας σε μεγαλύτερο βαθμό υπόψη την παιδαγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει ένα έλλειμμα παιδαγωγικής θέασης των πραγμάτων. Στην Ευρωπαϊκή τους διάσταση υπάρχει και αν το μεταφέρουμε, θα μεταφέρουμε και το έλλειμμα..... Η ικανότητα, όμως, που θέλουμε εμείς στην εκπαίδευση εμπλαισιώνει θεωρητικά την δεξιότητα. Επομένως, θέλουμε ικανότητες οι οποίες είναι δεξιότητες θεωρητικά εμπλαισιωμένες, που απαντούν στο ερώτημα, γιατί, τότε, προς ποιον και αυτό λείπει» (Συν. 4^η).**

Αναγκαίοι στόχοι ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι συμμετέχοντες στην συνέχεια της συνέντευξης καλούνται να εκφράσουν ο καθένας την προσωπική του άποψη αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Πιο συγκεκριμένα κλήθηκαν να εκφράσουν ο καθένας την προσωπική του άποψη αναφορικά με τα σημεία των από κοινού καθορισμένων ευρωπαϊκών στόχων τα οποία θεωρούν σημαντικά. Αρχικά, μίλησαν για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης του πολίτη: «*Ο εκπαιδευόμενος άνθρωπος είναι καλύτερος ως άνθρωπος, καλύτερος οικονομικός πολίτης και μπορεί να βοηθήσει ώστε να προαχθεί η γνώση στις επόμενες γενιές» (Συν 1^η, γυν.). Ως βασικό σημείο θεωρείται η δημιουργία προστιθέμενης αξίας μέσω της γνώσης, μια αξία που αναγνωρίζεται ως σημαντική για το σύνολο των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όχι μόνο για την Ελλάδα. Επομένως, είναι απαραίτητη η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουμε μια ποιοτική και ανταγωνιστική*

εκπαίδευση, η οποία θα καταφέρει να συνδέσει την μάθηση με την εργασία. Τους στόχους αυτούς είναι σε θέση να εξυπηρετήσει το Τριετές Σχέδιο για την Εκπαίδευση, κάνοντας καλύτερη χρήση των προβλεπόμενων για την εκπαίδευση οικονομικών πόρων: *«Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται σε εθνικό επίπεδο και οι οποίες, σε μεγάλο βαθμό ευθυγραμμίζονται με τα ευρωπαϊκά πρότυπα αποτυπώνονται στο «Τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση» που δημοσιεύτηκε τον Μάιο του 2017. Το εν λόγω σχέδιο χρησιμεύει ως χάρτης πορείας για μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παρέχει ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης για την περίοδο 2016-2019.»*(Συν. 7^η, γυν.). Η ποιότητα στην εκπαίδευση προσδιορίζεται και από τις αποφάσεις που σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την συμπερίληψη και την διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων από όλα τα παιδιά και την δημιουργία μελλοντικών ικανών πολιτών.

Συμβολή των δεικτών, των προτύπων και των μετρήσεων στην αποτίμηση της ποιότητας εκπαίδευσης

Ύστερα από την συζήτηση αναφορικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής συζητείται ακολούθως και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να μετρηθούν τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο. Τα στελέχη ερωτήθηκαν για το αν η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσον ρεαλιστικής αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής αξιολόγησης και ελέγχου ή εντέλει ενίσχυσης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η γενική τάση που διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι ότι η συμβολή αυτή δεν είναι πανάκεια, πολλές φορές είναι αρνητική για λόγους που θα συζητηθούν στην συνέχεια και για να έχει θετικά αποτελέσματα, υπάρχουν προϋποθέσεις. *«Άρα, λοιπόν, εδώ πέρα δεν είναι θέμα το αν ένας δείκτης είναι καλός ή κακός να μετράει ένα ποιοτικό αποτέλεσμα, είναι τι μετράμε και να βάζουμε τις συνιστώσες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε Ευρωπαϊκού μέλους κράτους που θέλει να διατηρήσει στο δικό του προφίλ τον εκπαιδευτικό και όχι να μπαίνουμε σε μια σαρωτική ή με το ίδιο μέτρο»* (Συν. 1^η, γυν.). Πιο αναλυτικά, τα στελέχη αναφέρουν ότι εντοπίζονται προβλήματα στην μέτρηση που βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες και έχει οικονομοκεντρική βάση. Αναφέρεται σχετικά: *«Το είδος των οργανισμών και οι ευρύτεροι στόχοι των οργανισμών που διεξάγουν αυτού του είδους τις πρακτικές, τις*

αξιολογήσεις, είναι καθαρά οικονομοκεντρικοί και αυτό το πράγμα σε πάρα πολλές περιπτώσεις μπορεί να δώσει ως προς την χρήση αρνητικά αποτελέσματα» (Συν. 5^η, ανδρ.). Συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι η συγκριτική αξιολόγηση έχει αποδειχθεί ότι μόνο στη θεωρία έχει αποτέλεσμα ως προς την βελτίωση της εκπαίδευσης: «Μήπως, όμως, όλα αυτά είναι θεωρητικά πολύ; Καλό είναι να υπάρχουν, εγώ δε λέω όχι, στην πράξη τι συμβαίνει; Εγώ βλέπω μια αναστάτωση, μεγάλη δυσκολία και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αυτό που μου έχει προκαλέσει απορία είναι ότι τώρα, όταν κάνουμε κάποιες επιλογές στελεχών, αρχίζουν ο ένας να μηνύει τον άλλο, καρφώματα... Ένα κλίμα πάρα πολύ δύσκολο». (Συν. 10^η, γυν.). Είναι πολύ χρήσιμη η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, και πάλι όμως κάτι τέτοιο θεωρείται επισφαλές, καθώς οι μετρήσεις σε πολλές περιπτώσεις αποτυγχάνουν να προβλέψουν τις ειδικές συνθήκες των σχολείων στην ελληνική επικράτεια. «Αποτελεί θα λέγαμε για τον εκπαιδευτικό κόσμο ένα σημείο taboo, γιατί η μακροχρόνια επιρροή κομματικοποίησης των επιλογών των στελεχών και διάφορων άλλων χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας έχει επιβάλλει, θα λέγαμε, μια αντίσταση στην εφαρμογή κάποιων standards για την μέτρηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τις κατανοώ αυτές τις επιφυλάξεις, αλλά θεωρώ ότι πρέπει να κάνουμε ένα βήμα μπροστά, να αποδεχτούμε και να συμφωνήσουμε ότι κάποια πράγματα οφείλουμε να βρούμε τρόπους να τα μετράμε..... Όσο και να μην έχουν αυτοί οι δείκτες μια καθολικά αποδεκτή αντικειμενικότητα, δεν παύει να έχουν ένα στόχο όταν δούμε τα αποτελέσματα, μάλλον να μας προτρέπουν σε ένα στόχο, όταν δούμε τα αποτελέσματα» (Συν.6^η, ανδρ.). Σε μια αναφορά για το πρόγραμμα μέτρησης PISA λέγεται χαρακτηριστικά ότι: «Το PISA μετρά την επίδοση των μαθητών με έναν τρόπο, όμως, που μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα αυτού που γίνεται μέσα στο σχολείο κάποιων χωρών, δεν μετρά όμως την αποτελεσματικότητα αυτών που γίνονται στις δικές μας σχολικές αίθουσες, επειδή είναι μια εξέταση, ένα διαγώνισμα πάρα πολύ διαφορετικό από αυτό που αντιμετωπίζουν τα δικά μας παιδιά... Άρα, υπάρχει μεγάλη ανάγκη, αυτές οι έρευνες να δίνουν έμφαση στις υποσημειώσεις που μπορεί να στέλνει το ελληνικό Υπουργείο μαζί με τα δεδομένα τα αριθμητικά και αυτό προς το παρόν δε γίνεται.» (Συν 12^η, γυν.). Επιπροσθέτως, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα προβλήματα που προκύπτουν από τον γεωγραφικό χώρο και ενδεικτικά αναφέρεται το ζήτημα της έλλειψης σχολικών μονάδων σε πολλές δύσβατες περιοχές ή την νησιωτική Ελλάδα καθώς και ζητήματα στελέχωσης αυτών. Αυτά τα δεδομένα οδηγούν στην θέαση της αξιολόγησης και των μετρήσεων ως επισφαλών πρακτικών

αν δεν ληφθούν υπόψη οι ειδικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποικιλομορφία της δομής και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, σε συνδυασμό με την αποτυχία συνυπολογισμού του τοπικού πλαισίου λειτουργίας τους, ενδέχεται να οδηγήσει μέσω των πρακτικών μέτρησης και αξιολόγησης σε άδικα και λανθασμένα αποτελέσματα και να αυξήσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων και την περιθωριοποίηση ακόμη σχολείων με χαμηλά αποτελέσματα. Για όλους του παραπάνω λόγους τα στελέχη δηλώνουν ότι τέτοιου είδους πρακτικές χρειάζονται λεπτομερή σχεδιασμό, προκειμένου να ωφελήσουν τους μαθητές και την σχέση τους με την γνώση, που είναι το ζητούμενο.

Συμβολή της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων μέτρησης

Σε ό,τι αφορά την ερώτηση προς τους συνεντευξιαζόμενους για το πώς κρίνουν το ενδεχόμενο δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των μετρήσεων και της αξιολόγησης, το συμπέρασμα που εξάγεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι η διχογνωμία. Πιο αναλυτικά, παρατηρούνται θετικές και αρνητικές κρίσεις ως προς την δημοσιοποίηση και κάθε συνεντευξιαζόμενος επιχειρηματολογεί υπέρ ή κατά αυτής με σαφήνεια. Για τις θετικές κρίσεις απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση και μετρήσεις, προκειμένου να διεξάγονται αρχικά και να δημοσιεύονται εντέλει, αν και εφόσον βασίζονται σε πιστοποιημένες έρευνες: *«Ναι, είμαι λάτρης της διαφάνειας και των δεδομένων με την αίρεση, όμως, τα δεδομένα να δίνονται ως έχουν χωρίς να φέρουν επεξεργασία και να μη γίνονται σεβαστές οι έρευνες οι οποίες γίνονται βάσει αυτών των data, αν δεν είναι πιστοποιημένες. Η δημοσιοποίηση των στοιχείων θα πρέπει να γίνεται... Θεωρώ ότι είναι στο πλαίσιο τη διαφάνειας και υπάρχει κοινωνική ευθύνη γι' αυτό για όλους εμάς. Δεν είναι στοιχεία που πρέπει να τα κρατάμε στο συρτάρι μας, πρέπει να είναι στοιχεία τα οποία θα αποδίδουν την πληροφορία που εμπεριέχουν μέσα τους»* (Συν.1^η,γυν.). Η πιστοποίηση του εργαλείου της έρευνας διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και μόνο τότε θα πρέπει να είναι διαθέσιμα στο κοινό. Αναφέρεται, επίσης, ότι η χρησιμότητα της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων θα πρέπει να συνοδεύεται από την πράξη, το οποίο μεταφράζεται ως ενίσχυση των αδύναμων σχολείων: *«Το Κράτος θα πρέπει να αναγνωρίσει τα σχολεία με χαμηλές επιδόσεις ώστε να τα βοηθήσει...»* (Συν. 2^η, ανδρ.). Συμμετέχουσα αναφέρει ότι η δημοσιοποίηση αποτελεί επιπλέον και κίνητρο για την εξασφάλιση κοινοτικής χρηματοδότησης: *«Εγώ είμαι*

υπέρ της δημοσιοποίησης των στοιχείων, όσο άσχημα και αν είναι. Γιατί είναι η βάση για να βελτιωθείς. Εμείς έχουμε και έναν άλλο λόγο, αν δείξουμε με στατιστικά δεδομένα ότι κάπου πάσχουμε, μπορούμε να πάρουμε κοινοτική χρηματοδότηση για να αναπτύξουμε πολιτική, γιατί τώρα ζητάνε ό,τι αιτήσεις κάνουμε προγραμμάτων να στηρίζονται σε στατιστικά δεδομένα. Άρα, μας χρειάζονται τα στατιστικά δεδομένα και πιστεύω ότι έμμεσα μπορεί να λειτουργήσει σαν κίνητρο για βελτίωση. Βέβαια από την άλλη μεριά είμαι τελείως αντίθετη, η Κορέα έβαλε στόχο να περάσει τη Φινλανδία στο PISA και τρέλανε τα παιδιά στα τεστ για να έρθουνε πρώτοι. Αυτό δεν το δέχομαι με τίποτα!» (Συν.3^η). Επίσης, θεωρείται ότι η δημοσιοποίηση των στοιχείων συμβάλλει στην διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής, στην οργάνωση και την βελτίωση μιας πολιτικής της εκπαίδευσης και των πρακτικών της με την συμμετοχή του δημόσιου διαλόγου σε αυτήν. Κατ' επέκταση, η δημοσιοποίηση των στοιχείων της αξιολόγησης γίνεται αντιληπτή ως κίνητρο για βελτίωση και λήψη μέτρων για ενίσχυση. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «Εγώ θεωρώ ότι σε κάθε περίπτωση θα πρέπει τα στοιχεία αυτά να δημοσιοποιούνται, ώστε και κίνητρα δημιουργεί και μπορεί ο οποιοσδήποτε να δει, να μελετήσει, να προτείνει λύσεις. Δεν μπορούμε να είμαστε σε ένα κλειστό περιβάλλον και να κρατάμε τα συμπεράσματα κλειστά, για τον εαυτό μας.... Αντίθετα, πρέπει να βλέπεις τα προβλήματα που υπάρχουν.... τους δίνεις ένα κίνητρο να βελτιωθούν και να φθάσουν τους ανταγωνιστές τους.» (Συν. 9^η, ανδρ.). Η δημοσιοποίηση μπορεί να λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο ως προς τα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζονται, όσο και ως προς τα θετικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: «Νομίζω ότι τα σημεία που είναι αδυναμίες μπορεί να αποτελέσουν στόχους και τα θετικά σημεία δείκτες.» (Συν. 8^η, γυν.).

Στις αρνητικές κρίσεις αναφέρεται κυρίως ότι τα στοιχεία των αξιολογήσεων δεν πρέπει να δημοσιοποιούνται, επειδή κάτι τέτοιο οδηγεί στην ελλιπή εξέταση και την περιθωριοποίηση των σχολείων που αποτυγχάνουν. «Η δημοσιοποίηση καταρχήν σαν αρχή θεωρώ ότι είναι εκ των ων ουκ άνευ. Καταρχήν, γιατί δημιουργεί συνθήκες διαφάνειας και λογοδοσίας, άρα εξ αυτού και μόνο. Πάλι, όμως, εδώ έχουμε να κάνουμε με τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία στην οποία βρίσκεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, αν αξιολογηθούν τα σχολεία με κάποιους κοινούς δείκτες για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου και αυτά δημοσιοποιηθούν, υπάρχει ένας κίνδυνος κατηγοριοποίησης των σχολείων και αυτό θα συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των επιλογών κάποιων γονέων για κάποια συγκεκριμένα σχολεία» (Συν. 6^η, ανδρ.). Την συνθήκη αυτή την αποδεικνύει ο χειρισμός των αρνητικών

αποτελεσμάτων από το πρόγραμμα PISA που έλαβε χώρα στο παρελθόν. Ένας δεύτερος λόγος μη δημοσιοποίησης είναι ότι κατά την αξιολόγηση δεν λαμβάνεται υπόψη το πρόβλημα της έλλειψης πόρων που αντιμετωπίζουν σχολεία που αποτυγχάνουν. Επομένως, δημοσιοποιείται ένα άδικο αποτέλεσμα που οδηγεί σε μια άδικη κρίση για κάποια σχολεία. Επιπλέον, στην περίπτωση των ποσοτικών αξιολογήσεων υποστηρίζεται ότι, καθώς οι μετρήσεις έχουν οικονομοκεντρικό χαρακτήρα, τα αποτελέσματα έχουν παρόμοιο χαρακτήρα, γεγονός που δεν δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση, αλλά οδηγεί στο περιθώριο τα σχολεία που αποτυγχάνουν. «... Στην Ελλάδα τουλάχιστον ακόμα αυτό δεν έχει συμβεί και το βασικότερο είναι και αν ακόμα δημιουργήσει κίνητρα για τις επιδόσεις, είναι οι επιδόσεις, οι μετρήσιμες επιδόσεις, το στοιχείο που πραγματικά θα μας δώσει τη γνώση που θέλουμε για το πόσο αποτελεσματικά είναι τα σχολεία μας; Πάλι ξαναλέω το αποτέλεσμα σχετίζεται με τους στόχους, αν οι στόχοι μας είναι η επιτυχία και η σύνδεση με την αγορά, τότε ναι, αν όμως έχουμε άλλους στόχους, τότε άλλα κριτήρια, πολύ ποιοτικότερα και λιγότερο ποσοτικά, που είναι βέβαια πιο δύσκολο να μετρηθούν το καταλαβαίνω, θα μπορούσαν να μας δώσουν καλύτερη εικόνα. Ως κίνητρο, η ίδια η δημοσιοποίηση δεν νομίζω ότι στην Ελλάδα μπορεί να μας δώσει αυτή την συμβολή, διότι η εμπειρία μέχρι τώρα δείχνει ότι οι μαθητές αδιαφορούν για το αν πέτυχαν ή απέτυχαν σε ένα διεθνή διαγωνισμό, όπως ο PISA ας πούμε, ενώ για τους εκπαιδευτικούς το στοιχείο που σήμερα επικρατεί τουλάχιστον είναι εντελώς αρνητικό» (Συν. 5^η, ανδρ.). Τέλος, αναφέρεται ότι μια τέτοια πρακτική δεν προβλέπεται από το Τριετές Σχέδιο Δράσης για την Εκπαίδευση.

5.2 2^{ος} Θεματικός Άξονας: Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο 2^{ος} θεματικός άξονας της συνέντευξης έχει ως βασικό κορμό τις αντιλήψεις των υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης για το επάγγελμα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και τον τρόπο με τον οποίο νοσηματοδοτούν και αξιοδοτούν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα από τα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με γνώμονα την εξέλιξη του ελληνικού σχολείου. Γίνεται μια συζήτηση για την εξέλιξη που έχει σημειώσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, τα στελέχη καλούνται να μιλήσουν για τα

βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που πρέπει να προωθηθούν ώστε να ανταποκριθεί στα νέα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής και για τον ρόλο του Υπουργείου σε αυτήν την προσπάθεια. Συζητείται το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά και με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τέλος, στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών κρίθηκε αναγκαίο να γίνει μια συζήτηση γύρω από το θέμα του κύρους του εκπαιδευτικού και την σημασία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην σύγχρονη κοινωνία μέσα στο πλαίσιο των αποφάσεων που σχετίζονται με ζητήματα αυτονομίας του σχολείου και καθορισμού των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο 2^{ος} θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως παρουσιάζεται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την ανάλυση προέκυψαν δέκα βασικές κατηγορίες:

1. Χαρ/κά σύγχρονου εκπαιδευτικού για την επάρκεια, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου
2. Διαφορές διαχρονικά
3. Προώθηση χαρακτηριστικών εκπαιδευτικού μέσω μέτρων πολιτικής
4. Κοινοποίηση στόχων
5. Ρόλος Υπουργείου στην βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
6. Χαρακτηριστικά συστήματος επιμόρφωσης
7. Σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού – Συμβολή στην βελτίωση ποιότητας εκπαίδευσης
8. Χαρακτηριστικά συστήματος αξιολόγησης
9. Υποβάθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών
10. Απόψεις για την αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών (καινοτομίες, ανάγκες, μέσα)

Στον πίνακα 2 του παραρτήματος Β, δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις Κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στις δέκα κατηγορίες των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 2^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Χαρακτηριστικά σύγχρονου εκπαιδευτικού για την επάρκεια, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου

Η συζήτηση από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύει καταρχήν ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα λειτούργημα και όχι ένα επάγγελμα με την διαδεδομένη έννοια του όρου. Αυτό που τονίζεται ως αναγκαία και ικανή συνθήκη είναι η συνεχής αναζήτηση της γνώσης από πλευράς του εκπαιδευτικού και η θέληση για το εκπαιδευτικό έργο. Η εκπαιδευτική ιδιότητα που αποκτά κανείς πρέπει να είναι αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης και συνειδητής απόφασης και όχι μια επαγγελματική επιλογή βασισμένη σε κριτήρια άλλα των αμιγώς παιδαγωγικών ενδιαφερόντων. Η έννοια του λειτουργήματος στην εκπαίδευση ενισχύεται και από την πολύπλευρη φύση της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς ο εκπαιδευτικός, πέρα από το γεγονός ότι είναι υπεύθυνος για την μάθηση, συμβάλλει και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επομένως, πρέπει και ο ίδιος να έχει αναπτυγμένες τις *«εγκάρσιες δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να εργάζεται με την μέθοδο Project, να δουλεύει ομαδικά...»* (Συν. 3^η, γυν.). Αναγκαία και ικανή συνθήκη για την εξέλιξη και την βελτίωση του εκπαιδευτικού είναι η διάβιου μάθηση, συνθήκη που αναγνωρίζεται ως στόχος τοις πάσι και περιλαμβάνεται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική ευελιξία (ευέλικτες σχέσεις εργασίας) αποτυπώνεται στα κείμενα ως ένα από τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, το στοιχείο που επισημαίνεται ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η σταθερότητα της θέσης του εκπαιδευτικού: *«Εκείνο που πρέπει να φροντίζει το σχολικό σύστημα είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες να μπορεί η σχολική μονάδα να μεταβληθεί από διοικητική μονάδα διεκπεραιωτικής λειτουργίας σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Αυτό προϋποθέτει σταθερότητα προσωπικού και όχι εκπαιδευτικούς που πρέπει ιπτάμενοι να προλάβουν να πάνε στα τέσσερα σχολεία και να συμπληρώσουν ωράρια, γιατί αυτός ο εκπαιδευτικός κανένα σχολείο δεν το θεωρεί δικό του.... Και δεν έχουμε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης...»* (Συν 4^η, ανδρ.). Σημαντική, επίσης, θεωρείται η προώθηση από πλευράς του εκπαιδευτικού της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που συνεπάγεται την διαρκή και αβίαστη επικοινωνία με φορείς της ευρύτερης κοινότητας και προϋποθέτει την

διαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Κοντά σε αυτό σημειώνεται και η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες ως απαραίτητο εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη.

Διαφορές διαχρονικά

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού αλλάζει, καθώς αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευσή του και η κοινωνία στο σύνολό της, και το σχολείο είναι μια μικρογραφία του κοινωνικού ιστού. Υπό αυτήν την έννοια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εντοπίσουν, κατά την προσωπική του κρίση ο καθένας, τις διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών. Αρχικά επισημαίνεται η διαφορά στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του επαγγελματία, καθώς ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει στην διάθεσή του τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και έμμεσα το επαγγελματικό του προφίλ. Σημειώνονται διαφορές ως προς τα κίνητρα και τις προοπτικές που του ανοίγουν τα εποπτικά μέσα που έχει στην διάθεσή του: *«Έχουμε περάσει πλέον στον εικοστό πρώτο αιώνα που είναι ο αιώνας της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, της ηλεκτρονικής επανάστασης, των νέων τεχνολογιών. Δεν χρησιμοποιούμε τα ίδια μέσα ούτε τα ίδια κίνητρα, ούτε τα ίδια εποπτικά μέσα διδασκαλίας που είχαμε, έχουν αντικατασταθεί τα πάντα. Άρα, λοιπόν, φυσικά υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών, γιατί διαφορετικά δεν θα μπορούσε να υπάρχει μέσα στην αίθουσα, να λειτουργεί και να διδάσκει τους μαθητές»* (Συν. 1^η, γυν.). Αυτό που επισημαίνεται και συζητείται είναι ότι η παλαιότερη αναγνώριση αυθεντίας στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού έχει αμφισβητηθεί και μειωθεί σε μεγάλο βαθμό: *«Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, οφείλει να δείχνει, να είναι και να συμπεριφέρεται ως εκπαιδευτικός σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του, είναι μια διαρκής μάχη, είναι κάτι το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη, έχει γνώση ότι δεν τελειώνει ποτέ, υπάρχουν ασύλληπτα μονοπάτια»* (Συν. 1^η, γυν.). *«..... είχε ένα Τμήμα που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πιθανόν ήταν πιο εύκολο να το χειριστεί, χωρίς να έχει άλλου τύπου γνώση πλην της γνώσης του αντικειμένου, γιατί υπήρχε ένα κύρος και υπήρχε ένα σύστημα αξιών που τον διασφάλιζε. Τώρα, οι μαθητές πρέπει να πεισθούν γι' αυτό το οποίο γίνεται μέσα στην τάξη. Σκέτη η ιδιότητα του εκπαιδευτικού δεν συνεπάγεται σεβασμό, πειθαρχία και τα λοιπά. Άρα, λοιπόν ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να χειριστεί μια κατάσταση που δεν είναι εκ των πραγμάτων τόσο βατή»* (Συν. 12^η, γυν.). Το παραδοσιακό πρότυπο έχει αλλάξει, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης, αλλά διαμεσολαβητής αυτής: *«Ο*

εκπαιδευτικός πια δεν θεωρείται αυθεντία και δεν είναι αυθεντία και δεν πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Είναι ένας διαμεσολαβητής της γνώσης. Έχει αλλάξει ο ρόλος του μέσα στην τάξη. Λόγω των τεχνολογιών μπορεί να έχει μαθητές που σε κάποια πράγματα είναι πιο ενήμεροι από τον δάσκαλο...» (Συν. 3^η, γυν.). Η παραπάνω επισήμανση περιγράφεται ως η σημερινή κατάσταση που επικρατεί τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία εν γένει. Υποστηρίζεται ότι ίσως είναι η πρώτη στιγμή στην ιστορία του σύγχρονου κόσμου κατά την οποία η νεώτερη γενιά καλείται να διδάξει την προηγούμενη ως προς τις νέες τεχνολογίες, τις οποίες ο νεανικός πληθυσμός κατακτά πιο εύκολα και πιο γρήγορα από ό,τι οι παλαιότεροι. Αυτή η νέα συνθήκη έχει επιπτώσεις στις γενικές κοινωνικές σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις μαθητείας που συνδέουν τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Υπό αυτό το πρίσμα αίρεται η έννοια της αυθεντίας, της οποίας έχαιρε ο εκπαιδευτικός προηγούμενων δεκαετιών. Δημιουργείται μια νέα σχέση, η οποία είναι σε εξέλιξη. «Την γνώση σήμερα την παίρνουμε εύκολα και από παντού. Άλλοτε ήταν ο εκπαιδευτικός μοναδική πηγή γνώσης για τα παιδιά. Σήμερα, λοιπόν, η διαχείριση της γνώσης, το να μάθει ο μαθητής να κρίνει αυτά που θα βρει τόσο εύκολα, στο διαδίκτυο για παράδειγμα, είναι στοιχεία που αποτελούν μεγάλο μέρος της δουλειάς και της χρησιμότητας που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του» (Συν. 5^η, ανδρ.). Κατ' επέκταση αλλάζει και η απαιτούμενη κατάρτιση του εκπαιδευτικού και υπεισέρχεται και το ζήτημα της συλλογικής επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού: «Μια διαφορά που δεν έχει έρθει τόσο στην δική μας χώρα και πρέπει να έρθει είναι η αντίληψη της επαγγελματικής αυτονομίας έχει ξεπεράσει και τη φάση του συλλογικού μεταξύ συναδέλφων, έχει περάσει στην δημοκρατική διαχείριση της αυτονομίας που εμπλέκει με τον όρο «δημοκρατική» και τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και να σταματήσουμε να μεταφράζουμε κατά λέξη τα Αγγλικά και να λέμε οι «πελάτες», είναι «αποδέκτες υπηρεσιών» και δεν είναι clients. Άρα, επομένως, οι αποδέκτες των υπηρεσιών για κάποια θέματα, όχι για όλα, θα πρέπει να λειτουργούν στο επίπεδο του δημοκρατικού» (Συν 4^η, ανδρ.).

Προώθηση χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού μέσω μέτρων πολιτικής

Σε αυτό το σημείο της συνέντευξης κάθε συνεντευξιαζόμενος ερωτήθηκε για το ποια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθεί στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του και μέσα από μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι απαντήσεις που δόθηκαν αγγίζουν όλα τα πεδία δράσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού με ιδιαίτερο

ενδιαφέρον. Ειδικότερα αναφέρεται καταρχήν ότι πρέπει να προωθηθεί η γνώση νέων τεχνολογιών. Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, η εκπαιδευτική κοινότητα ζει μια αλλαγή στην κοινωνία της γνώσης, επομένως είναι ανάγκη να ληφθούν οι ανάλογες μέριμνες, ώστε ο εκπαιδευτικός κόσμος να είναι ενήμερος και καταρτισμένος γύρω από την χρήση νέων τεχνολογιών και τη διαχείριση της τάξης «μεικτού τύπου»: *«Ως Έλληνες όμως, ακόμα δεν έχουμε αποφασίσει τι είδους τάξη θέλουμε. Υπάρχει η ψηφιακή τάξη, υπάρχει η ανάмикτη τάξη και η συμβατική τάξη. Θεωρώ ότι πλέον πρέπει να πάμε σε ένα μικτό μοντέλο, έχουν γίνει πολλά πράγματα με εκπαιδευτικούς που το είχαν και μεράκι, διότι καταλαβαίνετε ότι για να λειτουργήσει μια διαδικασία τέτοιου είδους χρειάζεται πρώτον υλικό ψηφιακό το οποίο να είναι και επεξεργάσιμο και [δεύτερον] χρειάζεται και έναν εκπαιδευτικό που να έχει διπλό προφίλ, το προφίλ της ειδικότητάς του, να ξέρει να λέει την ιστορία και να ξέρει να τη λέει με ψηφιακό τρόπο»*(Συν. 1^η, γυν.). Ομοίως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται και να εμφανίζει παιδαγωγική επάρκεια, ώστε να στηρίζει τις νέες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, στο πλαίσιο τόσο της ενταξιακής πολιτικής όσο και της ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών. Πρέπει να είναι σε θέση να χειριστεί τον μαθητικό πληθυσμό σε παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο. *«Άρα, λοιπόν, ένα πρώτο στοιχείο είναι πώς θα έρθει πιο έτοιμος ο εκπαιδευτικός να αναλάβει. Δεύτερο στοιχείο, το οποίο σχετίζεται με εμάς, είναι αφενός ένα ευρύ πρόγραμμα επιμόρφωσης που έχουμε αρχίσει από τη χρονιά αυτή και ένα τρίτο στοιχείο, νομίζω εξίσου σημαντικό, είναι η διαμόρφωση ύλης, ωρολογίων προγραμμάτων και βιβλίων, έτσι ώστε να δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να μπορέσει να ξεδιπλώσει τις ικανότητές του και να προσφέρει αυτά που σήμερα τα παιδιά έχουν ανάγκη. Άρα, δουλεύουμε σε όλα αυτά τα επίπεδα»* (Συν. 5^η, ανδρ.). Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του εκπαιδευτικού με κοινωνικούς φορείς εκτός της σχολικής κοινότητας και η συνεργασία Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται, διαμορφώνεται ένα νέο τοπίο στα εκπαιδευτικά πράγματα και αυτό που τονίζεται από τους συνεντευξιαζόμενους είναι ότι ο εκπαιδευτικός προκειμένου να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα, πέραν από την επιμόρφωση και την κατάρτισή του, θα πρέπει να του παρέχεται μιας μορφής παιδαγωγική ελευθερία, ώστε να μπορεί να συμβιβάζει την νέα γνώση και τα ετερόκλιτα στοιχεία που προκύπτουν από αυτήν με τις βασικές γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες. *«Να γίνουν τα Προγράμματα Σπουδών λιγότερο αναλυτικά, να θέτουν κάποιους γενικούς μαθησιακούς στόχους και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και εκείνοι τρόπους που*

ταιριάζουν στα Τμήματά τους - που είναι διαφορετικά Τμήματα από τη Σύμη στο Μενίδι και από το Μενίδι στο Χαλάνδρι - που να φέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Άρα, θέλουμε να αυξηθεί αυτή η παιδαγωγική ελευθερία, ώστε να είναι πιο δημιουργική η δουλειά του εκπαιδευτικού και βέβαια θεωρούμε ότι από αυτό θα κερδίσουν και οι μαθητές, πέραν από το ότι οι εκπαιδευτικοί θα περνάν καλύτερα στο σχολείο και θα είναι πιο δημιουργικοί» (Συν 12^η, γυν.). Αυτές οι νέες συνθήκες διαμορφώνουν την κοινωνία του σχολείου και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, που πρέπει να προωθούνται μέσω μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κοινοποίηση στόχων

Στην συνέχεια οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν τους στόχους αυτούς ανάλογα με την θέση την οποία κατέχουν και τις αρμοδιότητες που έχουν. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, βάσει των αρμοδιοτήτων τους, προκύπτουν τα στοιχεία που συζητούνται παρακάτω. Η επικοινωνία των στόχων γίνεται μέσω εφαρμογής πιλοτικών προγραμμάτων, ετήσιων εκθέσεων, προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς καθώς και άμεση επικοινωνία με το Υπουργείο για την προώθηση συγκεκριμένων δράσεων. Μια πολύ σημαντική δράση είναι η θεματική εβδομάδα και συγκεκριμένα ως παράδειγμα αναφέρεται: «*Η θεματική εβδομάδα που εφαρμόσαμε από πέρυσι στο Γυμνάσιο είχε ανατροφοδότηση σε μεγάλο βαθμό και ενημέρωσε για τις αλλαγές του Γυμνασίου που ήταν και διοικητικές και στην ύλη και στον τρόπο εξέτασης...*» (Συν. 5^η, ανδρ.). Επίσης, αναφέρεται το έργο συντονισμού των σχολείων και των εκπαιδευτικών μέσω του σχολικού παιδαγωγικού συμβούλου, καθώς και σχέδια δράσης και επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στην επικράτεια. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κάνουν λόγο, επίσης, για δράσεις των στελεχών της εκπαίδευσης με σκοπό την διάχυση στόχων. Παράλληλα, αναφέρονται δράσεις μέσω διαδικτύου και ως πιο σημαντική κίνηση οι ανακοινώσεις νομοθετικών πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική κοινότητα και η έκθεσή τους στην δημόσια διαβούλευση. Τονίζεται ότι είναι απαραίτητη η επικοινωνία των στόχων και η εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και η εκδήλωση ενδιαφέροντος από πλευράς των εκπαιδευτικών, ώστε να ενημερώνονται και να έχουν ενεργό ρόλο διά της δημόσιας διαβούλευσης στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. «*Σε αυτό νομίζω ότι δεν είμαστε πολύ καλοί.... Νομίζω ότι είναι έλλειμμα. Νομίζω έχει να κάνει με το ότι έχει καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για το σχεδιασμό, έχουν όλες οι δυνάμεις ριχθεί εκεί και δεν έχουν περισσέψει δυνάμεις για το πώς θα το*

επικοινωνήσει κανείς. Πρέπει οπωσδήποτε να βελτιωθεί αυτό, γιατί στην πραγματικότητα υπονομεύει αυτά που χρειάζονται» (Συν 12^η, γυν., 28-12-2017).

Ρόλος του Υπουργείου στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι συνεντευξιαζόμενοι σε αυτό το σημείο ερωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι το Υπουργείο πρέπει να προωθήσει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και με ποιον τρόπο. Και σε αυτήν την περίπτωση δήλωσαν ότι δεν ήταν όλοι θέσει αρμόδιοι για το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς δεν εμπλέκονται άμεσα. Από τις αποκρίσεις που ελάβαμε, αναφέρεται ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς με πιστοποιητικά και μοριοδότηση για την κινητικότητα, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν συστηματικά για την απόκτηση νέας γνώσης. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών για επιμόρφωση και έρευνα και αναφέρονται παραδείγματα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο πλαίσιο της κινητικότητας, ταξιδεύοντας σε ευρωπαϊκή χώρα και αποκομίζοντας πολλά οφέλη. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες σημειώνουν την σημαντικότητα της ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου, ώστε να υπάρχει άμεση επαφή και πληροφόρηση αναφορικά με τα νέα νομοθετήματα. *«Πρώτα από όλα θα ξεκινήσω από το ευρύτερο για να φτάσω στην επιμόρφωση. Το ευρύτερο είναι αυτό που ενέφερα προηγουμένως, η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τον εαυτό τους και των εκπαιδευτικών προς το Υπουργείο. Το θεωρώ εξαιρετικά σημαντικό. Είναι κάτι που πρέπει να χτιστεί. Γκρεμίζεται εύκολα, αλλά χτίζεται αργά και δύσκολα» (Συν. 5^η, ανδρ.,).* Επιπλέον, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται η ανταλλαγή θετικών εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών, ώστε να μετέχει κάθε κράτος και να μαθαίνει τις θετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν από ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, γίνεται αναφορά στις δράσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο έχει ευθύνη για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά συστήματος επιμόρφωσης

Στην συνέχεια κάθε συνεντευξιαζόμενος κλήθηκε να διατυπώσει τις απόψεις του αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα στελέχη καταρχήν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να είναι μικρής διάρκειας, να είναι εξειδικευμένο ανά σχολική βαθμίδα, ώστε να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε σχολικής βαθμίδας. Τα προγράμματα πρέπει να είναι σύντομα σε διάρκεια, πλην όμως συνεχή ώστε να υπάρχει ανανέωση σε γνωστικό επίπεδο. Επίσης, όπως αναφέρεται, τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να συμπεριλαμβάνουν την χρήση νέων τεχνολογιών, ώστε να συμβαδίζουν με την νέα γνώση και να βοηθούν τον εκπαιδευτικό να μετέχει αυτής. Μια πολύ σημαντική παράμετρος είναι ότι τα προγράμματα οφείλουν να ακολουθούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με βιωματικό χαρακτήρα: *«Έμφαση σε ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους-τεχνικές επιμόρφωσης που προσιδιάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων όπως οι εξής: i) μικροδιδασκαλίες και προσομοιωτικές διδασκαλίες, ii) διερευνητική μέθοδος, iii) ομαδοσυνεργατική μέθοδος, iv) εργαστήρια, σχέδια εργασίας (μέθοδος project), προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών, βιωματικές ασκήσεις, αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς (ημερολόγια, αυτοβιογραφικά κείμενα), v) εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές επισκέψεις vi) τήρηση φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού (portfolio) κ.ο.κ.»* (Συν. 7^η, γυν.). Μια άλλη παράμετρος που έχει συζητηθεί και προηγουμένως είναι ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τοπικών κοινωνιών στις οποίες δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί ανά την επικράτεια. Πιο συγκεκριμένα: *«Προβλέπεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες σε σχέση πάντα με τις τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.»* (Συν. 7^η, γυν.). Αναφορικά και με τις νέες τεχνολογίες, τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να έχουν ευέλικτο χαρακτήρα και να συμβαίνουν εξ αποστάσεως στο πλαίσιο του e-learning, ή αλλιώς να βασίζονται σε ευέλικτα μοντέλα επιμόρφωσης. Ταυτόχρονα, είναι δυνατόν να λαμβάνουν χώρα και ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα είναι ακριβώς προσαρμοσμένα στο ειδικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας στην οποία λαμβάνουν χώρα. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και της επιμόρφωσης που απαιτείται, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία με επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι δρουν επικουρικά στο εκπαιδευτικό έργο: *«Σχεδιάζουμε και προωθούμε την ανάπτυξη της συνεργασίας.»*

Ειδικά στην Ειδική Αγωγή είναι πιο αναγκαίο αυτό, γιατί στα σχολικά πλαίσια της Ειδικής Αγωγής δεν υπάρχουν μόνο εκπαιδευτικοί, αλλά υπάρχουν και άλλες ειδικότητες, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί..... καθορίσαμε τον τρόπο που υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης, που καθορίζουμε ότι πρέπει να αποτελεί απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και συναντήσεις των συλλόγων διδασκόντων των δυο σχολείων, μέσα από τη διενέργεια του τρόπου υλοποίησης των εξειδικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μαθητών μας, που λέμε και καθορίζουμε ότι αυτό πρέπει να είναι το αποτέλεσμα μιας διεπιστημονικής ομάδας» (Συν. 6^η, αωδρ.). Στις πρωτοβουλίες του Υπουργείου συγκαταλέγονται και ο σχεδιασμός κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε δράσεις και η οργάνωση ενός εθνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, που θα είναι καθορισμένο θεσμικά. «Μελετάται ένα εθνικό σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αυτό το σκεφτόμαστε ως εξής. Θα υπάρχουν αυτές οι επιμορφώσεις που θα οργανώνονται κεντρικά. Εννοώ, δηλαδή, θα είναι ως πούμε απόφαση του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. Ταυτόχρονα αυτές οι Υποστηρικτικές Δομές, που είπαμε ότι θα δημιουργήσουμε με το Νόμο που θα κατατεθεί σε λίγο, θα έχουν χρέος να οργανώνουν τις αναγκαίες επιμορφώσεις, που διαπιστώνουν ότι είναι αναγκαίες στη δική τους περιοχή, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τους σχεδιασμούς κάθε εκπαιδευτικής μονάδας..... Άρα, λοιπόν σκεφτόμαστε αυτή τη διαδικασία επιμόρφωσης πολυεπίπεδη και από κάτω και από πάνω με ενδιάμεσες τις Υποστηρικτικές Δομές» (Συν 12^η, γυν.).

Σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και συμβολή στην βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης

Η συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μακρά ιστορία στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας και δεν είχε πάντα θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την βελτίωση του συστήματος και την επαρκή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και καθώς τίθενται νέοι στόχοι και νέες προδιαγραφές για την εκπαίδευση, εγείρεται το ενδιαφέρον για την ανανέωση της συζήτησης αυτής. Ένα σύστημα αξιολόγησης μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Η άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κατά γενική ομολογία θετική προς την αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό, καθώς επιτυγχάνεται η αποτίμηση

του εκπαιδευτικού έργου: «Προφανώς, όταν βάζω ένα στόχο, σχεδιάζω κάτι, μετά ελέγχω πώς έχει πάει η εφαρμογή αυτού που σχεδιάσα, ανασχεδιάζω, αν χρειάζεται, αν κάτι δε βγαίνει έτσι, όπως το είχα αρχικά φανταστεί, και αυτό το κάνω διαρκώς μέχρι να κλείσω, που δεν κλείνουν ποτέ οι στόχοι - αλλά, λέμε τώρα, στο επίπεδο μιας σχολικής χρονιάς είναι η δική μας πραγματικότητα - και μετά αναστοχάζομαι πάνω στο τι έγινε, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, για να μπορέσω να αξιοποιήσω αυτή την εμπειρία για τον νέο μου σχεδιασμό. Αυτή είναι μια διαρκής διαδικασία, είναι, δηλαδή, μια διαδικασία ενός κύκλου «σχεδιάζω, εφαρμόζω, ανασχεδιάζω, εφαρμόζω, ανασχεδιάζω, αποτιμώ ώστε να σχεδιάσω, να υλοποιήσω, να ανασχεδιάσω κτλ.» Αυτόν τον κύκλο θέλουμε να εισαγάγουμε με αυτή την ετήσια διαδικασία σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου» (Συν. 12^η, γυν.). Συμμετέχουσα αναφέρει: «Η χειρότερη αξιολόγηση είναι η μη αξιολόγηση..... Αυτή τη στιγμή η αξιολόγηση γίνεται κάθε φορά, είτε παίρνοντας το ρόλο του τιμωρού, είτε του να κλείσουμε, είμαστε νομοταγείς ως προς κάποιο νόμο κ.τ.λ. Όπως και αν έχει, επειδή η αξιολόγηση συνδέεται γενικότερα και με την προσωπικότητα του καθενός και με τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, πόσο μάλλον στον εκπαιδευτικό, ο αξιολογητής πρέπει να έχει στα χέρια του εργαλεία τέτοια που δεν μπορεί να είναι απλά « τηρείς το ωράριό σου», δεν μπορεί να είναι απλά «πόσα δεκάρια έχει η τάξη σου». Άρα εδώ πέρα μιλάμε για ένα πολύ δύσκολο σύστημα αξιολόγησης, δε λέω όμως ότι δεν πρέπει να γίνει» (Συν. 1).

Υπάρχουν τύποι αξιολόγησης που πρέπει να εφαρμόζονται, όπως η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η σύνδεση της αξιολόγησης με τους στόχους που τίθενται μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης. «Άρα, επομένως, οι δυο όψεις, χέρι με χέρι θα πρέπει να έχουμε αξιολόγηση-επιμόρφωση, επιμόρφωση-αξιολόγηση. Άρα, επομένως, σίγουρα πρέπει να έχουμε το σύστημα που θα είναι στις συνθήκες, διαδικασίες, δεν θα είναι το νεοφιλελεύθερο με τις συγκρίσεις και το τιμωρητικό, αλλά θα είναι το στηρικτικό. Συμπληρώνει και κινητοποιεί και καθοδηγεί και κατευθύνει την επιμόρφωση και, επίσης, η επιμόρφωση ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας» (Συν 4^η, ανδρ.). Γίνεται ένας διαχωρισμός αναφορικά με τα πρόσωπα, καθώς κρίνεται ως αρνητική η αξιολόγηση προσώπων, ενώ θεωρείται εποικοδομητική η αξιολόγηση δομών, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών διαδικασιών: «Εν τοις πράγμασι, με ένα δεδομένο πρόσφατο ιστορικό, θεωρώ ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με πάρα πολύ επιφυλακτικότητα από το ανθρώπινο δυναμικό, όχι άδικα, και εκεί πάλι δε θα μπορέσει να λειτουργήσει, πριν να μπορέσει να εγκατασταθεί μια σχέση εμπιστοσύνης» (Συν. 5^η, ανδρ.). Η αξιολόγηση

είναι θετική εφόσον αποσκοπεί στην βελτίωση των αδυναμιών που προκύπτουν και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη και τα αρνητικά αποτελέσματα προσφέρουν κίνητρα για βελτίωση, ενώ είναι απαραίτητος ένας απολογισμός της κατάστασης, υπό την έννοια της αξιολόγησης επίτευξης στόχων. «..... η ατομική αξιολόγηση οφείλει να εφαρμοστεί σε αυτή τη φάση στα στελέχη της εκπαίδευσης. Κατά τα υπόλοιπα, όσον αφορά το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο, θεωρώ ότι άμεσα πρέπει να εφαρμοστεί αυτό που λέμε αυτοαξιολόγηση του σχολικού έργου ή της σχολικής μονάδας, διότι αυτό θα δημιουργήσει συνθήκες και συνεργατικές, αλλά και συνθήκες κουλτούρας γύρω από την αξιολόγηση, δηλαδή, τι σημαίνει κουλτούρα γύρω από την αξιολόγηση; Σημαίνει ότι θέτω στόχους, τους παρακολουθώ, τους δουλεύω και τους αποτιμώ, αν πέτυχαν» (Συν. 6^η, ανδρ.).

Χαρακτηριστικά συστήματος αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης. Από τις απαντήσεις εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα για τον σχεδιασμό ενός άρτιου συστήματος αξιολόγησης. Το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να είναι αξιόπιστο: «*Δύο [πράγματα]. Πρώτον, να εμπνέει την αξιοπιστία σε αυτούς που αξιολογούνται και δεύτερον να έχει λεπτομερή κλιμάκωση. Όχι τρία στάδια, είσαι καλός, κακός, μεσαίος. Κλιμάκωση για να μην έχουν μπροστά τους τοίχους, αλλά σκαλοπάτια..... Ξέρω πολύ καλά από συγγενικά μου πρόσωπα τη συνεχή αξιολόγηση που γίνεται στα σχολεία στην Αγγλία. Την αξιολόγηση δεν την κάνει το Υπουργείο, την κάνουν καθηγητές από άλλα σχολεία, τα οποία βαθμολογούν όλα τα άλλα σχολεία εκτός από το δικό τους, επιτροπές από τα ίδια σχολεία και η επιτροπή των γονέων. Βγαίνουν τα αποτελέσματα και πάνε στο Υπουργείο»(Συν. 2^η, ανδρ.). Επίσης, σύμφωνα με τα στελέχη, η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποιοτικής φύσης και όχι ποσοτικής, να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν με αμεσότητα τα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση να γίνεται από γνώστες του αντικειμένου εν γένει, ώστε να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Επίσης, η αξιολόγηση πρέπει να είναι προγραμματισμένη και όχι αιφνιδιαστική ή περιστασιακή, υπό μορφή ελέγχου. Πέραν από τους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται και η αμφίδρομη αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης και η ατομική αξιολόγησή τους. Δεδομένου του αρνητικού παρελθόντος ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αποδεκτή από την*

εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να έχει τα αποτελέσματα που προβλέπονται και να προσφέρει την ανάλογη ανατροφοδότηση: *«Ελπίζω ότι κάποτε θα φτάσουμε στο σημείο όπου ο εκπαιδευτικός θα ξέρει ότι αξιολογείται για να βελτιωθεί. Δυστυχώς, ως πολιτεία δεν τον έχουμε πείσει και δε φταίει ο εκπαιδευτικός και μέχρι να φτάσουμε σε αυτό το σημείο, η αξιολόγηση προσώπων, και κυρίως των εκπαιδευτικών, θα αντιμετωπίζεται με την επιφυλακτικότητα μιας προοπτικής τιμωρίας, απομάκρυνσης ή, όπως είχε συμβεί σε παλαιότερα χρόνια, σχέσεων συναλλαγής»* (Συν. 5^η, ανδρ.). *«Στην προκειμένη περίπτωση για την αξιολόγηση των δομών υπάρχουν μεθοδολογικά εργαλεία διεθνούς κύρους, όπως το common CAF (common assessment framework). Έχει εμπειρία το Υπουργείο σε αυτό. Εφαρμόζεται, όχι μόνο για τις Υπηρεσίες τις καθαρά διοικητικές, αλλά προφανώς και σε εκπαιδευτικές δομές. Γι' αυτό υπάρχει και το common assessment framework in education»* (Συν. 8^η, γυν.). Το βασικότερο στοιχείο είναι να γίνεται αξιολόγηση δομών και να συμμετέχει σε αυτήν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς τότε μόνο είναι δυνατόν να έχουμε μια πλήρη εικόνα για κάθε σχολική μονάδα και επιπλέον με αυτούς τους όρους δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα αποδοχής της αξιολόγησης.

Υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Παρά τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την συνεχή εκπαίδευση και την ενημέρωση για τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να υποβαθμίζεται. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να εντοπίσουν, κατά την προσωπική του κρίση ο καθένας, τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτή η υποβάθμιση. Αρχικά αναφέρεται η έλλειψη κύρους το οποίο αποτελούσε μια κατάκτηση του από καθέδρας εκπαιδευτικού των προηγούμενων δεκαετιών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κρίνεται για την εκπαιδευτική του επάρκεια, χωρίς να του αποδίδεται ipso facto το κύρος της επαγγελματικής του ιδιότητας: *«Όταν πια η εκπαίδευση των μαθητών, που έχουν πολλαπλά ερεθίσματα, έχουν γνώση από το σπίτι τους, έχουν διαφορετική παιδεία, δεν περιμένουν μόνο το σχολείο ως πηγή γνώσης, και οι γονείς τους έχουν ένα status εκπαίδευσης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να καθιερωθεί όχι με το κύρος του, αλλά με την εκπαιδευτική του επάρκεια»* (Συν. 1^η, γυν.). Πέραν από την διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων που συμβαίνει στην σημερινή εποχή και επηρεάζει άμεσα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναφέρεται από την

πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι οι χαμηλές αμοιβές που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τον φόρτο (πνευματικής) εργασίας που έχουν και κατά συνέπεια τα μειωμένα κίνητρα για συνεχή προσπάθεια, βελτίωση και επαρκή απόδοση. Ταυτόχρονα, τονίζεται το γεγονός ότι δεν βοηθούν στην βελτίωση αυτής της αντίληψης οι συνθήκες εργασίας στα σχολεία της επικράτειας. Οι συνθήκες εργασίας είναι δύσκολες κυρίως για λόγους ελλιπούς υποδομής και στελέχωσης, καθώς είναι ελλιπής η οικονομική και υλικοτεχνική στήριξη από την Πολιτεία: «Οι εκπαιδευτικοί είναι υψηλής κοινωνικής εκτίμησης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Το κύρος, όμως, επειδή έχει να κάνει με τις αμοιβές και με τις συνθήκες εργασίας, δεν έχει εξίσου ανοδική πορεία και τώρα, με τις τελευταίες συνθήκες, ακόμη περισσότερο» (Συν. 4^η, ανδρ.). «Βλέπουμε ότι ένα επάγγελμα, ένα λειτούργημα, το οποίο όσο πιο απαιτητικό είναι, τόσο θα έπρεπε να ανεβάζει την αυτοεκτίμηση των λειτουργών του, δυστυχώς, όταν δεν τους δίνουμε τη δυνατότητα να το επιτελέσουν όπως θα έπρεπε, τους κάνουμε να βιώνουν αυτή την ματαιώση, που φυσικά δεν μπορεί να συμβάλει στο κύρος τους και στην αίσθηση ότι είναι σε μια υψηλότερη θέση» (Συν. 5^η, ανδρ.). Σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων, το σχολείο αποτελεί ένα αντικατοπτρισμό του κοινωνικού ιστού, επομένως όποια παρακμή στις κοινωνικές σχέσεις εννοείται στο σύνολο της κοινωνίας, απαντάται τηρουμένων των αναλογιών και στο σχολικό περιβάλλον. Η παρακμή αυτή επηρεάζει πρωτίστως την εικόνα του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις του με τους μαθητές αλλά και τις οικογένειές τους: «Θα έλεγα ότι είναι σύμπτωμα των καιρών μας, η υποβάθμιση κάποιων αξιών» (Συν. 9^η, ανδρ.).

Απόψεις για την αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών – καινοτομίες, ανάγκες, μέσα.

Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την αυτονομία που προβλέπεται να παραχωρείται σε κάθε σχολική μονάδα ώστε να προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά μέσα, τις καινοτομίες, την οργάνωση του σχολείου και την χρηματοδότηση που προσφέρεται. Το ζητούμενο είναι αν η αυτονομία συμβάλλει στην βελτίωση μιας σχολικής μονάδας ή αν δημιουργούνται τυχόν προβλήματα. Καταρχήν, διατυπώνεται η άποψη ότι πρέπει να υπάρχει μεγάλος βαθμός προσαρμογής λόγω της ιδιομορφίας της ελληνικής επικράτειας. Οι τοπικές κοινωνίες διαμορφώνονται υπό ειδικές συνθήκες που καθορίζουν το γεωγραφικό τοπίο, ο πληθυσμός, η οικονομική δραστηριότητα και η δυνατότητα πρόσβασης σε κεντρικές υπηρεσίες. Επομένως η οργάνωση της σχολικής

μονάδας οφείλει να ακολουθεί τα δεδομένα της τοπικής κοινότητας. Αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία αυτή είναι η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης: *«Εγώ συμφωνώ με την ελευθερία κάθε σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής κοινότητας.... Όμως πρέπει να αλλάξει όλο το σύστημα στην Ελλάδα, καθώς είναι φοβερά συγκεντρωτικό...»* (Συν 3^η, γυν.). Επίσης, λόγω αυτών των ειδικών συνθηκών που δεν προβλέπονται από το εθνικό σύστημα, χρειάζεται να γίνεται προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε κάθε περιοχή. Ταυτόχρονα, αναφέρεται η παιδαγωγική αυτονομία της οποίας είναι θετικό να χαίρει κάθε σχολική μονάδα, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ενώ συνιστάται και η σύνδεση της αυτονομίας με την αξιολόγηση: *«Θεωρώ ότι σωστά δίνεται αυτονομία, αλλά θα πρέπει να συνδεθεί, κατά τη γνώμη μου, με ένα πολύ καλό σύστημα αξιολόγησης των Διευθυντών των σχολείων»* (Συν. 9^η, ανδρ.). Υπάρχουν και περιορισμοί που τίθενται στην εφαρμογή της αυτονομίας και αφορούν την οικονομική αυτονομία και την χρηματοδότηση, τα οποία συζητούνται στο πλαίσιο της αποφυγής αντιθέσεων και περιθωριοποίησης σχολικών μονάδων λόγω ελλειπών οικονομικών πόρων. Για αυτόν τον λόγο προτείνεται η περιορισμένη αυτονομία, ώστε να αποφευχθούν τα φαινόμενα ανταγωνισμού και οι ανισότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων. *«Αν αυτή η αυτονομία περάσει στο επίπεδο «τώρα που είστε αυτόνομοι βρείτε πώς θα πορευθείτε οικονομικά», εκεί τα πράγματα αλλάζουν και δεν νομίζω ότι μπορεί να αρχίσουμε να βασιζόμαστε σε χορηγούς, διότι οι χορηγοί πάντοτε, έμμεσα ή άμεσα θέλουν να πάρουν κάτι από αυτό. Το πρώτο που θέλουν να πάρουν είναι η διαφήμιση των προϊόντων που παράγουν. Αυτό και μόνο θεωρώ αρχίζει να νοθεύει τα κριτήριά μας και το τι πρέπει να είναι εκπαίδευση»* (Συν 4^η, ανδρ.). Στα μείζονα προβλήματα κυριαρχούν οι αγκυλώσεις του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο διοίκησης, οι οποίες δεν δημιουργούν το κατάλληλο πεδίο για αυτονομία.

5.3 3^{ος} Θεματικός άξονας: Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές.

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας έχει ως βασικό κορμό την συζήτηση γύρω από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διερευνάται το αν και κατά πόσο είναι διαφορετικοί οι τωρινοί στόχοι που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας, σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί το 2014 και μέσα από αυτήν την παρατήρηση ανοίγει η συζήτηση αναφορικά με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Τίθενται ζητήματα προτεραιοτήτων και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, καθώς και

δυσκολιών οι οποίες προκύπτουν κατά την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά τη διαμόρφωση εθνικής πολιτικής που να ανταποκρίνεται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις δεσμεύσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τέλος, παρουσιάζονται οι απόψεις αναφορικά με τις δυνατότητες και τις προοπτικές της ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο 3^{ος} θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα χαρακτηριστικά, τις προτεραιότητες, τους στόχους, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις προοπτικές. Από την ανάλυση προέκυψαν πέντε βασικές κατηγορίες:

1. Εκπαιδευτικοί στόχοι ΥΠ.Π.Ε.Θ.
2. Απόψεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα
3. Προώθηση προτεραιοτήτων και δυσκολίες
4. Ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης
5. Δυνατότητες και προοπτικές ποιοτικής αναβάθμισης

Στον πίνακα 3 του παραρτήματος Β, δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις Κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στις πέντες κατηγορίες των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 3^{ου} θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικοί στόχοι ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημειώνουν ότι είναι εμφανής η επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών στους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας. Η συζήτηση για τους στόχους του Υπουργείου από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στο γεγονός ότι γίνεται σαφής αναφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ανοχή στην διαφορετικότητα, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και να ενσωματώσει τον μαθητικό πληθυσμό που δεν έχει ως πρώτη γλώσσα την Ελληνική: *«Νομίζω ότι πηγαίνουμε σε μια αντίληψη, η οποία αντιμετωπίζει μια*

σύγχρονη κοινωνία, η οποία φυσικά έχει χάσει την ομοιογένειά της και ως προς το θέμα του θρησκειώματος και ως προς το θέμα της καταγωγής. Η διαφορετικότητα έχει αναπτυχθεί πολύ περισσότερο. Ξέρουμε ότι τα σημερινά παιδιά θα ζήσουν σε μια κοινωνία με πολύ μεγαλύτερη ποικιλία και θέλουμε να είναι έτοιμα για αυτό... Θέλουμε ανθρώπους που να είναι ανά πάσα στιγμή σε θέση να μάθουν να μαθαίνουν, να ενημερώνονται για την νέα γνώση και αντίστοιχα, γιατί είπαμε ότι το σχολείο δεν είναι μόνο γνώση, να προσαρμόζονται και στις καινούργιες οικονομικές συνθήκες, όχι να τις αποδέχονται, να τις γνωρίζουν, να τις κατανοούν και να ζουν με αυτές ή να προσπαθούν να τις αλλάξουν, αλλά να μην μένουν έξω από αυτές» (Συν. 5^η, ανδρ.).

Κοντά σε αυτό γίνεται λόγος για την διεύρυνση του περιεχομένου της γνώσης στο μάθημα των Θρησκευτικών, υπό την έννοια ότι προωθείται το ζήτημα της διεύρυνσης στην γνώση γύρω από τα θρησκευτικά σε αντίθεση με την προηγούμενη προσήλωση στην διδασκαλία της ορθόδοξης θρησκείας και μόνο. Σχετικά με το θέμα αυτό αναφέρεται: «*Το γεγονός ότι γίνεται πιο πολυπολιτισμική η κοινωνία μας σίγουρα πρέπει να μπορούμε να συνυπάρχουμε και να συνδιαλεγόμαστε με την ετερότητα, είτε είναι εθνική, είτε πολιτισμική, είτε θρησκευτική. Όμως, η ετερότητα, ως έννοια, προϋποθέτει την ταυτότητα, που σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να φροντίζει να οικοδομεί τις αντίστοιχες ταυτότητες, για να μπορεί ο μαθητής να διαχειρίζεται τις ετερότητες σε αυτούς τους τομείς» (Συν 4^η, ανδρ.). Επίσης, ένα πολύ σημαντικό θέμα το οποίο έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο πλαίσιο συζήτησης είναι η σημαντικότητα της διά βίου μάθησης, ως ένας από τους κυρίαρχους εκπαιδευτικούς στόχους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν το θέμα της εκπαίδευσης στην οικολογία και την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης ως διαφορά με τους στόχους του Υπουργείου το 2014. Σε ό,τι αφορά την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, τίθεται το θέμα της συμπερίληψης και της σύστασης του ενιαίου σχολείου που θα είναι σε θέση να δεχτεί το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού χωρίς εξαιρέσεις.*

Απόψεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι συμμετέχοντες μιλούν για το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και διατυπώνουν απόψεις για τα ζητήματα τα οποία εμφανίζονται στην συζήτηση γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα κατά την τελευταία εικοσαετία. Αναγνωρίζεται, καταρχήν, η καλή ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μεγάλος αριθμός Ελλήνων φοιτητών κατέχει υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές θέσεις στο εξωτερικό, γεγονός που αποδεικνύει στατιστικά ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα εκπαιδεύει ορθά τους μαθητές και είναι ανταγωνιστικό σε σύγκριση με τις επιδόσεις άλλων κρατών. Επιπλέον, αναφέρεται ότι παρά τα προβλήματα, υπάρχει πολύ καλή στελέχωση ως προς την επάρκεια των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συνυφαίνονται σε μια δημοκρατική βάση εντός της σχολικής τάξης. *«Το πρώτο είναι ότι έχουμε ένα εκπαιδευτικό προσωπικό υψηλής ευθύνης. Το έχω δει, γιατί έχω ζήσει και σε πολλές χώρες και είναι αυτό που κρατούσε - και κρατάει και τώρα μέσα στην κρίση - το σχολείο μας σε υψηλό επίπεδο, επειδή είναι υψηλής ευθύνης και αφοσίωσης και προσφοράς»* (Συν 4^η, ανδρ.). Υπάρχουν, ωστόσο επισημάνσεις για τα αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. *«Θεωρώ ότι χρειάζεται πάρα πολύ δουλειά και θέλει βασικές αλλαγές, όπως επίσης θέλει και μια στρατηγική μακροπρόθεσμη, η οποία δεν υπάρχει. Δηλαδή, να δούμε σε μεγαλύτερο βάθος τις αλλαγές που θέλουμε να κάνουμε και τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε. Δηλαδή, προς το παρόν θα έλεγα ότι είμαστε σε επίπεδο εξαγγελιών για την δημοσιότητα, για την εικόνα»* (Συν. 9^η, ανδρ.). Κυρίως αναφέρεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος, η ελλιπής χρηματοδότηση και η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η οργάνωση της σχολικής τάξης και της εκπαιδευτικής πράξης χρειάζονται βελτιώσεις, υπάρχει έλλειψη λογοδοσίας και γίνεται ελλιπής αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου: *«Για παράδειγμα, το να μετατραπεί το κάθε σχολείο σε ένα πυρήνα, σε ένα κύτταρο δραστηριότητας και εν τέλει μάθησης, αυτός είναι ο οραματικός στόχος για μένα. Το πώς θα επιτευχθεί αυτό έχει να κάνει με πάρα πολλά από αυτά που είπαμε προηγουμένως, με τις πρωτοβουλίες που θα πάρει το Υπουργείο Παιδείας, με την επιδίωξη για επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία δεν με ικανοποιούν, είναι η έλλειψη λογοδοσίας για την οποία θεωρώ ότι η προώθηση της νέας πρότασης του Υπουργείου Παιδείας για την αλλαγή του τρόπου υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και της άμεσης εφαρμογής της λογικής του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, θεωρώ ότι θα συμβάλλουν σε αυτό, προς τη βελτίωσή του»* (Συν. 6^η, ανδρ.). Τα παραπάνω οδηγούν στην κακή εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και στην αποτυχία της καλλιέργειας της έννοιας του πολίτη. Για όλους τους παραπάνω λόγους διαπιστώνεται μια ασυνέχεια μεταξύ κοινωνίας των ενηλίκων και σχολικού κοινωνικού ιστού, καθώς και αποτυχία σύνδεσης της γνώσης και της εκπαίδευσης με τις ανάγκες στην κοινωνία.

Προώθηση προτεραιοτήτων και δυσκολίες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς το ποιες θεωρούν ότι είναι οι προτεραιότητες στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Μιλούν για την προώθηση των προτεραιοτήτων και τις τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν σε αυτήν την διαδικασία. Αρχικά αναφέρεται η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από μέριμνες που αφορούν την χρηματοδότηση και τις υποδομές, την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από οργανωμένες επιμορφώσεις, την βελτίωση των διδακτικών βιβλίων, την χρήση νέων τεχνολογιών και την γενική σύνδεση της εκπαίδευσης με την Ευρωπαϊκή Ένωση. «Οι προτεραιότητες ενδοσχολικά είναι οπωσδήποτε η ανάπτυξη και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και της αυτοεκτίμησής τους. Υπάρχει, δυστυχώς (ως ανάγκη), ο εμπλουτισμός του σχολείου με καλύτερα προγράμματα, με στοιχεία που θα κάνουν το μάθημα, όχι απλά πιο ενδιαφέρον, αλλά πιο σχετικό με τις προσδοκίες και τις ανησυχίες του νέου ανθρώπου. Δουλεύουμε πάρα πολύ σε αυτό» (Συν. 5^η, ανδρ.). Επίσης, σχετικά με αυτό συμμετέχουσα αναφέρει: «Νομίζω, αυτό που σας είπα, προτεραιότητα είναι να δούμε πώς το περιεχόμενο θα γίνει πιο κοντά σε αυτά εδώ. Ας πούμε, για να καλλιεργήσεις αξίες, δεξιότητες, για να καλλιεργήσεις τη δημοκρατική στάση, ας πούμε, με όλα όσα σημαίνει αυτό, σεβασμό σε όλες τις διαφορετικότητες, για να γίνουν αυτά πρέπει να δούμε το περιεχόμενο και να δούμε τις μεθόδους, δηλαδή, το «τι;» και το «πώς;». Αυτό το «τι;» και το «πώς;» πρέπει να είναι η προτεραιότητα του Υπουργείου, των μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζει» (Συν 12^η). Τα δε εμπόδια που προκύπτουν σχετίζονται με τον μηχανισμό αδράνειας του συστήματος: «Η εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει πολύ ισχυρούς μηχανισμούς αδράνειας. Κάθε φορά που πας να αλλάξεις κάτι, οι αντιδράσεις είναι τεράστιες και από όλους τους χώρους, από τους προοδευτικούς μέχρι τους αντιδραστικούς....» (Συν. 2^η, ανδρ.). Επίσης, σχετικά με το θέμα: «Οι δυσκολίες της εκάστοτε προτεραιότητας που θέτει το Υπουργείο Παιδείας είναι η δύναμη της αδράνειας που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή για την οποιαδήποτε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορά πάρα πολύ κόσμο, αφορά ας πούμε γύρω στους 160.000 εκπαιδευτικούς, αφορά πάνω από 1.000.000 μαθητές και τις οικογένειές τους, αφορά, δηλαδή, ένα πάρα πολύ μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας» (Συν. 6^η, ανδρ.). Από αυτήν την αντίσταση που περιγράφεται αναδύονται ζητήματα που σχετίζονται με δυσκολίες στην αποδοχή των όποιων αλλαγών και τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, αναφέρονται προβλήματα υλοποίησης, υπό την έννοια ότι θεωρητικά ή ακόμη και θεσμικά υπάρχουν διατυπωμένες αλλαγές στο σύστημα, όμως δεν εφαρμόζονται στην πράξη, καθώς και

η απουσία μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής: «*Δηλαδή, προς το παρόν θα έλεγα ότι είμαστε σε επίπεδο εξαγγελιών για την δημοσιότητα, για την εικόνα. Δηλαδή, το να αλλάξουμε τις Πανελλαδικές, τις Πανελλήνιες ή τις Γενικές, πώς θα τις πούμε, χρειάζεται μια γενικότερη συμφωνία των πολιτικών δυνάμεων με στόχους, οι οποίοι θα υπερβαίνουν την τετραετία μιας κυβέρνησης για να μπορέσουμε να πάμε σε αλλαγές.*» (Συν. 9^η, ανδρ.). Σχετικά, συμμετέχων αναφέρει: «*Ένα μεγάλο πρόβλημα που θα ήθελα να πω τώρα (δεν ξέρω κατά πόσο εντάσσεται τώρα ή όχι) είναι το εξής, ότι, δηλαδή, στην Ελλάδα τα προγράμματα της εκπαίδευσης δεν έχουν διάρκεια και αυτό είναι πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα και για τους εκπαιδευτικούς και ακόμη περισσότερο για τα παιδιά. Μπαίνουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δεν έχει στόχους, βάζουν αυτοί στόχους, αλλά μέχρι να τους φτάσουν κάποιοι, οι στόχοι έχουν αλλάξει. Αυτό είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα νομίζω*» (Συν. 2^η). Τέλος, συμμετέχων αναφέρει: «*Βέβαια, δυστυχώς, υπάρχουν και οι εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες, η ελπίδα για επαγγελματική αποκατάσταση, οι προοπτικές που έδινε κάποτε το σχολείο και σήμερα δεν μπορεί να τις δώσει και τα λοιπά, στις οποίες πρέπει να παρέμβει συνολικά η πολιτεία και, πολλές φορές, ξεπερνούν το ίδιο το Υπουργείο ή τον τομέα της παιδείας. Εκεί έγκεινται σε μεγάλο βαθμό οι δυσκολίες. Θα μπορούσα να πω πολύ απλά, ότι η χρηματοδότηση, η υποχρηματοδότηση, είναι μια πολύ μεγάλη δυσκολία, αλλά δεν είναι η μοναδική*» (Συν. 5^η).

Ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της διά βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της εξάλειψης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Στην ερώτηση για το αν υπάρχει η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση στην εκπαίδευση η ομόφωνη απάντηση είναι ότι η ανάγκη για αναβάθμιση είναι μεγάλη και αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να βρει τους τρόπους να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα, να βελτιωθεί δομικά και λειτουργικά, μέσω της συστηματικής παρέμβασης και της αποφυγής στατικότητας. «*Πρώτον, θα υπάρχει πάντα ανάγκη. Δεύτερον, μιλάμε για μια συντριπτική αλλαγή καταστάσεων τα τελευταία χρόνια, συνθηκών ζωής και βέβαια το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί. Όχι αλλάζοντας σε μεγάλο βαθμό τη στοχοθεσία του, δηλαδή δεν θα*

κάνουμε τα σχολεία γραφεία εξεύρεσης επαγγέλματος, ούτε θα τα προσαρμόσουμε με τη στενή έννοια του όρου στην οικονομία. Όμως, σαφώς χρειάζεται το σχολείο να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες» (Συν. 5^η, ανδρ.). Πρέπει να ξεπεραστεί η αδράνεια που αναφέρθηκε και η αντίσταση σε οποιαδήποτε αλλαγή, προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή προσαρμογή των σύγχρονων αναγκών και των τάσεων για την εκπαίδευση, όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και παγκοσμίων κατευθύνσεων, που θα φέρουν την απαιτούμενη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δυνατότητες και προοπτικές αναβάθμισης

Είναι παραδεκτό από όλους ότι η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, ώστε να επιτευχθεί η αυτονομία του σχολείου με επαρκές διδακτικό προσωπικό, το εκπαιδευτικό έργο να είναι αποτελεσματικό και να προάγονται οι αξίες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανεκτικότητας και της διαμόρφωσης του σκεπτόμενου πολίτη. Για την επίτευξη αυτών των στόχων οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ποιοτική και την ποσοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω πρωταρχικά της χρηματοδότησης και της παράλληλης αξιοποίησης του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού. Η αξιοποίηση, όμως, του ανθρώπινου δυναμικού τονίζεται ότι πρέπει να συνοδεύεται από τις συνθήκες της μονιμότητας και της αναβάθμισης του μισθολογίου. Σε αυτήν την διαδικασία είναι αναγκαίες οι επιμορφώσεις και οι δράσεις με στόχο την διαπολιτισμική εκπαίδευση. *«Μπορεί να αρχίσει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιώντας τους πόρους που έχουμε και ευελπιστούμε ότι χρόνο με το χρόνο θα βελτιώνονται και οι δυνατότητες να υπάρξουν υλικές υποδομές, οικονομικοί πόροι, η σταθερότητα, η στελέχωση με σταθερό προσωπικό και αξιόπιστοι θεσμοί επιμόρφωσης και επιμονή από πλευράς του Υπουργείου προς τα Πανεπιστήμια να προετοιμάζουν καταλλήλως για το εκπαιδευτικό έργο αυτούς που πρόκειται να προσανατολιστούν προς την εκπαίδευση» (Συν 4^η, ανδρ.). Παράλληλα, γίνεται λόγος για την συμπερίληψη και την ενταξιακή πολιτική μέσα από την δημιουργία του Σχολείου για Όλους, στο οποίο έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά με κάθε μαθησιακό προφίλ χωρίς διακρίσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η εκπαιδευτική κοινότητα εργαζόμενη στενά με κοινωνικούς φορείς της Πολιτείας.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους της εργασίας και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Καταγράφονται, δηλαδή, με μια κριτική και αναστοχαστική ματιά τα κυριότερα συμπεράσματα και έτσι διαμορφώνεται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις αντιλήψεις και το έργο των εθνικών θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης ως προς την διαμόρφωση, την χάραξη, την μεθόδευση και την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα ζητήματα επιθυμητών χαρακτηριστικών για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Κατ' αρχάς, στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές, ευρωπαϊκές, διεθνείς και η εθνική, που ρυθμίζουν θέματα των εκπαιδευτικών και υπό το πρίσμα κριτικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων εξετάστηκε η σχέση των προωθούμενων από τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με το νέο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, στη σύγχρονη εποχή, με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και προκειμένου να κανονικοποιηθεί η παγκόσμια οικονομική δραστηριότητα, η σταδιακή δικτύωση των κρατών υπό την εποπτεία των υπερεθνικών οργανισμών έχει οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανάδειξη των τελευταίων σε σημαίνοντες παράγοντες διαμόρφωσης οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τις δράσεις που αναπτύσσονται ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης (Υφαντή, 2001). Μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί από το πεδίο της οικονομίας, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, το Δ.Ν.Τ. και άλλοι παράγουν και αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο της παγκοσμιοποίησης και μέσα από την προώθηση διαφόρων προγραμμάτων υποστηρίζουν αλλαγές προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στόχους στην εκπαίδευση (Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, οι παγκόσμιοι οργανισμοί διαμορφώνουν αντιλήψεις για τον καλό εκπαιδευτικό και έτσι ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς κατέχουν πλέον κεντρική θέση όχι μόνο σε τοπικό, αλλά και σε

παγκόσμιο επίπεδο (Robertson, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, οι υπερεθνικοί οργανισμοί ενδυναμώνουν τις προσπάθειες των κρατών-μελών τους για την αξιολόγηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών συλλέγοντας εμπειρικά δεδομένα, δημοσιεύοντας εκθέσεις, συγκρίνοντας πολιτικές και προωθώντας βέλτιστες πρακτικές (Ζμας, 2009).

Στην ίδια κατεύθυνση, της κατανόησης της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ενός παγκόσμιου χώρου, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αναπτύσσεται και ο λόγος στα πλαίσια των θεσμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου τα κράτη-μέλη διαμορφώνουν τις πολιτικές τους σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων (Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016). Για την προώθηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιήθηκαν ήπιες μέθοδοι διακυβέρνησης, όπως η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (προώθηση αμοιβαίας μάθησης, ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών) και η χρηματοδότηση προγραμμάτων στα κράτη μέλη της Ένωσης (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Η διαφάνεια, η συμμετοχή, η λογοδότηση, η αποτελεσματικότητα και η συνοχή θεωρήθηκαν πέντε αρχές της χρηστής διακυβέρνησης που θα ενίσχυαν την εφαρμογή των αρχών της αναλογικότητας και της επικουρικότητας (E.E., 2001). Το άνοιγμα ενός δημοσίου διαλόγου, η προώθηση νέων ιδεών και αξιών με στόχο τη δημιουργία νέων κανονιστικών προτύπων και η άσκηση κοινωνικής πίεσης στις πολιτικές των κρατών μελών είναι ένας άλλος τρόπος προώθησης της ευρωπαϊκής πολιτικής, λιγότερο δεσμευτικός και μακροπρόθεσμα εξίσου, αν όχι περισσότερο αποτελεσματικός (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Οι πολιτικές πρωτοβουλίες και τα προγράμματα των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν έναν «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό, κατάλληλο για την ανάπτυξη παγκοσμίως ανταγωνιστικών οικονομιών της γνώσης.

Η βιβλιογραφία, επιπλέον, επισημαίνει ότι ο νέος επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, που αφορά στον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική πράξη, στην λειτουργία του εντός της σχολικής κοινότητας και στην ικανοποίηση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, αποτελεί, τα τελευταία χρόνια, κεντρική πτυχή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών και υπερεθνικών κατευθύνσεων. Η πολιτεία, με απόπειρες εφαρμογής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων,

καλείται να εναρμονίσει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική με τις πολιτικές εκσυγχρονισμού που ακολουθούνται από τις χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, σύμφωνα με τα επίσημα έγγραφα για τις αποφάσεις, τα σχέδια δράσης και τις ανακοινώσεις των αρμοδίων οργάνων της Ε.Ε. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει την εκπαίδευση στο σύνολό της. Προκειμένου, λοιπόν, να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις επιταγές του νέου αυτού επαγγελματισμού, που οριοθετείται μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της πολιτείας, θα πρέπει να διαμορφώσει ανάλογα τις ικανότητες, τις αξίες και τις στάσεις του (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012· Tsatsaroni et al., 2015). Επιπλέον, στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού και της παγκοσμιοποίησης, παρατηρούνται μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και στις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών προωθώντας συγκεκριμένα μοντέλα για την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης και εισάγοντας αλλαγές στις σχολικές πρακτικές και στη δομή και το περιεχόμενο της γνώσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013· Sifakakis et al., 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται το βασικό ερώτημα σχετικά με το ποιες είναι οι συνέπειες των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και πώς διαμορφώνεται το συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό πεδίο, το οποίο επηρεάζεται από πολιτικές πρακτικές οικονομικού και κοινωνικού πεδίου της Ελλάδας και από τα νέα κοινωνικά και οικονομικά πράγματα του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου χώρου. Προκειμένου να διερευνηθεί το ευρύτερο αυτό ερώτημα, το ενδιαφέρον της εμπειρικής έρευνας εστιάστηκε ειδικότερα στη διερεύνηση του ρόλου των εθνικών θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης αναφορικά με την διαμόρφωση, την χάραξη, την μεθόδευση και την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ερώτημα, που τέθηκε προς τα 12 υψηλόβαθμα στελέχη της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, ήταν το πώς διαμορφώνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπό τις νέες συνθήκες της νέας τάξης πραγμάτων και των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων και πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές, εθνικές, ευρωπαϊκές ή διεθνείς, επηρεάζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, μέσω της κατάρτισης υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και νομοθετικών ρυθμίσεων, υλοποιώντας τους στρατηγικούς στόχους της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, καθορίζουν κανόνες και αρχές που διαμορφώνουν τον κυρίαρχο λόγο, ρυθμιστικό της διαπαιδαγώγησης του εκπαιδευτικού προς συγκεκριμένες

γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο του επαγγελματισμού του (Tsatsaroni et al., 2015). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τα ζητήματα των επιθυμητών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός στην ελληνική επικράτεια σήμερα. Συζητήθηκαν θέματα θεσμικών πρακτικών, επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και θέματα επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μίλησαν σχετικά με τις νέες προσεγγίσεις που εισηγούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Συμπληρωματικά εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και οι αρμόδιοι για τα εκπαιδευτικά πράγματα εποπτευόμενοι φορείς του δρουν προς την κατεύθυνση της εναρμόνισης και της σύγκλισης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Οι απόψεις των υψηλόβαθμων στελεχών διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Η συνέντευξη έγινε με βάση τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και την ποιοτική ανάλυση των Miles & Huberman (1994), σύμφωνα με την οποία έγινε ανάλυση σε τρία βήματα, δηλαδή, την αναγωγή των δεδομένων, την έκθεση των δεδομένων και την εξαγωγή και πιστοποίηση των συμπερασμάτων. Παρά το γεγονός ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των συμμετεχόντων και η ανάλυση και η ερμηνεία αφορά στα συγκεκριμένα ευρήματα με αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων, εντούτοις η έρευνα με τη διερεύνηση και την κατανόηση του θέματος σε βάθος, προσέφερε μερικά διαφωτιστικά στοιχεία σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη, αφενός το γεγονός ότι στην ποιοτική προσέγγιση υπεισέρχεται έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας ως προς την προσωπικότητα, την κρίση και το αξιακό σύστημα της ερευνήτριας (Σαραφίδου, 2011), και αφετέρου τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης με την ελίτ, δηλαδή, ότι η σχέση της δύναμης μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων μπορεί να αλλάξει και στη τρίτη φάση της συνέντευξης, κατά την συλλογή, την ανάλυση και τη ερμηνεία των δεδομένων (Walford, 2011), κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια υπέρβασης των προαναφερθέντων περιορισμών και δυσκολιών, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι πλήρη και

αντιπροσωπευτικά του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερμηνεύουν το αντικείμενο της μελέτης, αποκρινόμενοι στα ερωτήματα.

Τα βασικά ερωτήματα ήταν οργανωμένα σε τρεις θεματικούς άξονες. Ο 1^{ος} θεματικός άξονας αφορούσε ερωτήματα γύρω από την παγκοσμιοποίηση, τον εκσυγχρονισμό, τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά, ότι σε κάθε περίπτωση η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής, σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμοδίων οργάνων της Ε.Ε., δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Κάνουν, όμως, λόγο για σύγκλιση, για προσαρμογή και προσπάθεια συντονισμού και όχι εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το ιδιαίτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, διαφορετικά, κάθε προσπάθεια θα αποτύχει. Δεν δηλώνουν όλοι αρμόδιοι για την προώθηση της ιδέας του συντονισμού της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρωπαϊκή, ωστόσο, θεωρούν ότι αυτή η σύγκλιση μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή στρατηγικών για τη χρήση νέων τεχνολογιών, την προσαρμογή των αντικειμένων της εκπαίδευσης σε πιο σύγχρονες απαιτήσεις και την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας, ώστε να βελτιωθούν τομείς όπως η ενταξιακή πολιτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενιαία εκπαίδευση, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συστηματική επικοινωνία με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να παρακολουθούνται οι διαδικασίες που εφαρμόζουν, οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις που σημειώνονται. Αναφέρεται επίσης, η στατιστική συλλογή δεδομένων για την ελληνική εκπαίδευση μέσω του πληροφοριακού συστήματος mySchool, από το οποίο μπορούν να εξαχθούν διαφωτιστικά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά πράγματα. Ως προβλήματα για την υλοποίηση των στρατηγικών σύγκλισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αναφέρονται η ελλιπής χρηματοδότηση, το παιδαγωγικό έλλειμμα στην θέαση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και το έλλειμμα της διάρθρωσης του Οργανογράμματος του ΥΠ.Π.Ε.Θ., ως προς τη συστηματική συνεργασία και διαλειτουργικότητα των οργανικών μονάδων σε ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι από κοινού καθορισμένοι στόχοι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αποτυπώνονται στο πρόγραμμα «Education and Training 2010: Diverse systems, shared goals» και στη νέα μακροπρόθεσμη πολιτική της Ε.Ε. (‘EU

2020'), κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες ως θετικοί και αναγκαίοι για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στα προβλήματα μιας περίπλοκης και ετερογενούς, αλλά και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Επιπλέον, έκριναν ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσον αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί επισφαλή πρακτική, εάν οι μετρήσεις δεν λάβουν υπόψη τις ειδικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, εμφανίζονται επιφυλακτικοί για το ενδεχόμενο υιοθέτησης της πρακτικής δημοσιοποίησης των στοιχείων που αφορούν σε επιδόσεις των μαθητών και των σχολείων, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα, μόνον εφόσον οι μετρήσεις προέρχονται από πιστοποιημένες έρευνες. Αλλιώς, και εάν και πάλι δεν λαμβάνονται υπόψη οι οικονομικοί πόροι και οι ειδικές συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, δημοσιοποιείται ένα άδικο αποτέλεσμα και δεν θα πρέπει να είναι διαθέσιμο στο κοινό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τον 1^ο άξονα των ερωτημάτων, επιβεβαιώνουν ότι αποτελεί πλέον κοινό τόπο και δεν αμφισβητείται η ύπαρξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, είτε ως προσπάθεια ακολουθίας μέσα από πολλές προσαρμογές στο εθνικό συγκείμενο, είτε ως συντονισμός με την πολιτική για την εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο που, όμως, η συγκρότησή της μοιάζει ως διαδικασία ξένη και απόμακρη από την ελληνική δημόσια διοίκηση. Η τεκμηρίωση της ύπαρξης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα μετατοπίζεται στην ανάγκη συνεχούς παρακολούθησης και αποδελτίωσής τους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Οι πρακτικές ανάπτυξης και εφαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με πολιτικά προγράμματα μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αναπλαισιώνουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται στο πλαίσιο των υπερεθνικών κατευθύνσεων του ευρωπαϊκού λόγου της διακυβέρνησης, κάτω από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης (Tsatsaroni et al., 2015). Ως σημαντικό γεγονός, αναγνωρίζουμε τις διαφορές στους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται αυτό το νέο κλίμα πολιτικής σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια (Gewirtz & Cribb, 2010), καθώς ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος των υπερεθνικών οργανισμών έρχεται αντιμέτωπος με τις εθνικές, τοπικές, ιστορικές και πολιτισμικές

πρακτικές, τις παραδόσεις και τους θεσμούς που διαμεσολαβούν τις παγκοσμίως προωθούμενες πολιτικές (Tatto & Plank, 2007· Maguire, 2010· Robertson, 2013). Ένα, λοιπόν, από τα στοιχεία του κυρίαρχου λόγου για την εκπαίδευση αποτελεί η μετάβαση από την κυβέρνηση, με τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική της οργάνωση, στη δια-κυβέρνηση (Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016). Οι πολιτικές εκσυγχρονισμού που ακολουθεί η Ελλάδα ως χώρα – μέλος της Ε.Ε., αλλά και οι πολιτικές παρέμβασης διεθνών οικονομικών και πολιτικών φορέων, στις οποίες οδήγησαν οι σημερινές συνθήκες στην χώρα, φαίνεται να επιβάλλονται ως υποχρέωση εφαρμογής των από κοινού καθορισμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στόχων, ως ανταπόκριση στην πολιτική των αριθμών και των αξιολογήσεων ή ως διάχυση των «καλών πρακτικών» των χωρών της Ε.Ε., αξιοποιώντας, για παράδειγμα, στοιχεία που συλλέγονται μέσω του δικτύου ΕΥΡΙΑΔΙΚΗ (Σιφακάκης, 2017). Περιγράφονται νέες μορφές ελέγχου και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης μέσω δεδομένων και δικτύων, καθώς και μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης και γενικεύεται η χρήση νέων τεχνολογιών, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αποτίμηση, η αξιολόγηση και η λογοδοσία (Ball, 2005· Ball & Youdell, 2008· Robertson, 2012· Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012· Tsatsaroni et al., 2015· Σιφακάκης & Τσατσαρώνη, 2016· Σιφακάκης, 2017). Από την άλλη, καθώς ο έλεγχος για την επιλογή των πόρων της γνώσης και των κριτηρίων αξιολόγησης του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου ασκείται στο πλαίσιο της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην βάση των αρχών της επιτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας (Ball & Youdell, 2008· Gewirtz & Cribb, 2010), το ερώτημα που καλείται να αντιμετωπίσει η πολιτεία είναι σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση θα υπηρετήσει την αγορά και την οικονομία, υιοθετώντας τις μεθόδους τους ή αλλιώς σε ποιο βαθμό θα διατηρηθεί η πίστη στη φιλελεύθερη – ανθρωπιστική παράδοση της εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από πίστη στην εγγενή αξία της μόρφωσης και όχι την εργαλειακή – ανταλλακτική της αξία (Day, 2002· Beck & Young, 2005· Ball & Youdell, 2008).

Ο 2^{ος} θεματικός άξονας των ερευνητικών ερωτημάτων κινήθηκε γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις ικανότητές του, όπως αυτά αποτυπώνονται στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να νοηματοδοτήσουν και να αξιοδοτήσουν τα χαρακτηριστικά του νέου

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στη νομοθεσία, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό έργο. Κατέληξαν ομόφωνα ότι η πιο σημαντική πτυχή του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού είναι η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση σε μια σταθερή βάση. Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να επιμορφώνεται συνεχώς και ειδικά στις νέες τεχνολογίες και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που η σύγχρονη εποχή επιτάσσει, αλλά και να προσαρμόζεται στις αλλαγές της κοινωνίας, προκειμένου να επιτυγχάνεται η επάρκεια, η ανάπτυξη και η εξέλιξη του ελληνικού σχολείου. Εντοπίζουν διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών, καθώς διαπιστώνουν ότι έχει επέλθει η άρση της «από καθέδρας» αυθεντίας του εκπαιδευτικού του παρελθόντος και καταλήγουν στην άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, επειδή δεν είναι πλέον για το σχολείο η μοναδική πηγή γνώσης, είναι ανάγκη να αποκτήσει δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα, ώστε να εστιάζει στην οργάνωση της μάθησης, να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής της γνώσης και να επαναπροσδιορίσει την θέση του εντός του σχολικού κοινωνικού ιστού. Σε αυτήν την αναθεώρηση καταλήγουν ότι χρειάζονται μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, οργανωμένη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, συνεχείς και συστηματικές επιμορφώσεις, θεσμικά οργανωμένες και θεσμικές αλλαγές στην διαδικασία που αφορά την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα της θέσης τους και το μισθολόγιο. Ταυτόχρονα, αρκετοί συμμετέχοντες εστιάζουν σε θέματα παιδαγωγικής συνείδησης, στην αγάπη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και για τα παιδιά, ως ένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του επαγγελματισμού τους. Παρόλο, που θεωρούν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα και επάγγελμα υψηλής κοινωνικής προσφοράς και καταξίωσης, ταυτόχρονα αποδέχονται, αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ότι, δηλαδή, το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Υποστηρίζουν ότι αυτή η συνθήκη είναι συνέπεια των χαμηλών οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών, των συνθηκών εργασίας στα σχολεία της επικράτειας, της παρακμής γενικότερα των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και της ανάγκης επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι, μολονότι οι προσδοκίες της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς έχουν αυξηθεί, το κύρος τους δεν είναι δεδομένο, δηλαδή, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κρίνεται για την εκπαιδευτική του επάρκεια και είναι ευθύνη και του ίδιου να ενημερώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς, όπως αντίστοιχα αλλάζουν και τα κοινωνικά, πολιτιστικά,

οικονομικά, τεχνολογικά δεδομένα. Αυτήν την ανανεωτική τάση θεωρούν ότι μπορεί να υποστηρίξει η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, ώστε τα αποτελέσματα να ανατροφοδοτήσουν τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται ένας διαχωρισμός αναφορικά με τα πρόσωπα, καθώς κρίνεται ως αρνητική η αξιολόγηση προσώπων στην παρούσα φάση, λόγω των στρεβλώσεων που παρατηρήθηκαν στο σύστημα κατά το παρελθόν, ενώ θεωρείται εποικοδομητική η αξιολόγηση δομών, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών διαδικασιών και η συμμετοχή σε αυτήν του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς τότε μόνο είναι δυνατόν να έχουμε μια πλήρη εικόνα για κάθε σχολική μονάδα και επιπλέον με αυτούς τους όρους δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα αποδοχής της αξιολόγησης. Αναφορικά με την αυτονομία που προβλέπεται να παραχωρείται σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά μέσα, τις καινοτομίες, την οργάνωση του σχολείου και την χρηματοδότηση που προσφέρεται, θεωρούν ότι συμβάλλει στην βελτίωση του σχολείου, αλλά προϋποθέτει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και προσαρμογή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ανάλογα με το τοπικό συγκείμενο κάθε σχολικής μονάδας. Τελικά, προτείνεται η περιορισμένη αυτονομία, παιδαγωγική αυτονομία, όχι διοικητική και οικονομική, ώστε να αποφευχθούν τα φαινόμενα ανταγωνισμού και οι ανισότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του 2^{ου} άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων, συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι κυρίαρχα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, πέραν από τη γνώση του αντικειμένου του, είναι η ένταξη σε διαδικασίες δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, η εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, η συνεργασία με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες), αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας και κρίνουν ως απαραίτητη την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία και την επιβεβαίωση της εμπιστοσύνης σε αυτούς, ώστε οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες να έχουν σταθερότητα, διάρκεια και θετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι αναδύεται για τους εκπαιδευτικούς ένας νέος επαγγελματισμός που αποτελεί προϋπόθεση για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας για την επίτευξη

των στόχων και επιβεβαιώνεται, όπως και από την επισκόπηση των κειμένων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ρυθμίζουν θέματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, η επιρροή από τις κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και υπερεθνικών οργανισμών από το πεδίο της οικονομίας, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και το Δ.Ν.Τ. (Robertson, 2012, 2013). Μέσα στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού της σχέσης της κοινωνίας, της αγοράς και του ακαδημαϊκού πεδίου, αναδύονται νέες συλλήψεις της ακαδημαϊκής συγκρότησης της γνώσης για την εκπαιδευτική πρακτική ως επαγγελματική πρακτική (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998 & 1999· Beck & Young, 2005). Στόχοι, λογοδοσία, ανταγωνιστική σύγκριση, σχολική ηγεσία, επιχειρηματικότητα αρθρώνουν νέους τρόπους σκέψης, που αφορούν το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, ποιες αξίες έχουν και ποιοι είναι οι σκοποί τους. Εισάγουν νέους ρόλους και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, των ίδιων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, που έχουν εργαλειακό χαρακτήρα, στηρίζονται στην αποδοτικότητα και αποκλείουν, ενδεχομένως, ή περιθωριοποιούν προηγούμενους ρόλους, δεσμεύσεις και σχέσεις που οικοδομήθηκαν με βάση την εμπιστοσύνη (Ball, 2005· Ball & Youdell, 2008· Beck & Young, 2005· Tsatsaroni et al., 2015). Ένα επιπλέον ζήτημα είναι το γεγονός ότι από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται αφενός η κατοχή οργανωτικών – διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών, που τους παρέχουν περιθώρια πρωτοβουλίας, καινοτομίας, δημιουργικότητας, αναστοχαστικών πρακτικών και αφετέρου, λόγω του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται η συμμόρφωση και η προσαρμογή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, γεγονός που περιορίζει την επαγγελματική τους αυτονομία, καθώς ελαχιστοποιεί τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών (Dimopoulos et al., 2015· Γόγολα & Κατσής 2017). Τα νέα πρότυπα επαγγελματισμού μπορούν να θεωρηθούν ως τρόπος βελτίωσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, όσο και ως έλεγχος της πρακτικής τους, περιορίζοντας την αυτονομία τους (Ball 2005·Ball & Youdell 2008·Beck & Young 2005· Hall & McGinity 2015· Robertson 2013· Ζμας, 2009). Από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε φανερό ότι το Υπουργείο μεθοδεύει τον σχεδιασμό και τη δημιουργία ενός εθνικού συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των Υποστηρικτικών Δομών του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και την ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα στις αποδόσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τις προηγούμενες επισημάνσεις της βιβλιογραφίας, προκύπτουν αντίστοιχα τρία ερωτήματα που

καλείται να αντιμετωπίσει η πολιτεία. Το πρώτο είναι το ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και οι απαραίτητες γι' αυτούς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα επιλεγούν να ενεργοποιηθούν και να ενισχυθούν μέσω της διαδικασίας της επιμόρφωσης. Το δεύτερο είναι εάν οι Υποστηρικτικές Δομές του εκπαιδευτικού έργου θα αποτελέσουν αποτελεσματικές Δομές υποστήριξης και καθοδήγησης και όχι υπαγόρευσης και ελέγχου. Τέλος, τρίτο ερώτημα είναι, εάν η παιδαγωγική αυτονομία θα είναι ένας τύπος αυτονομίας που θα πρέπει να προσανατολίζεται προς τη γνώση με επίσημο εξουχιστικό έλεγχο, αφού η εγκυρότητά του θα εξαρτάται τελικά από την υποτιθέμενη χρησιμότητά του για την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας (Robertson, 2012· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Οι προωθούμενες, συνεπώς, αλλαγές που στοχεύουν στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι πρέπει να διαφυλάσσουν το ρόλο και την ευθύνη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μην περιορίζουν τη δύναμη της επαγγελματικής τους κρίσης, που τους επιτρέπει να ασκούν έλεγχο στις πηγές της γνώσης, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και τις πρακτικές αξιολόγησης, άρα να γίνονται με τη συνεργασία τους, προκειμένου να λειτουργήσουν στη σωστή κατεύθυνση και να προσφέρουν τη δυνατότητα για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού τους (Robertson, 2013· Hall & McGinity, 2015· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Όπως το έθεσε ο Bernstein, τις τελευταίες δεκαετίες, το κεντρικό στοιχείο των αλλαγών και των προκλήσεων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι *«μια νέα αντίληψη της γνώσης και της σχέσης της με εκείνους που τη δημιουργούν και τη χρησιμοποιούν ... Η γνώση, μετά από σχεδόν χίλια χρόνια, διαχωρίζεται από την εσωτερικότητα και αποδεσμεύεται από την ανθρώπινη υπόσταση ... αυτό που διακυβεύεται είναι η ίδια η έννοια της μόρφωσης»* (στο Beck & Young, 2005, σελ.184).

Με τον 3^ο θεματικό άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων διερευνάται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, τα χαρακτηριστικά του, οι προτεραιότητες, οι στόχοι, οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προοπτικές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, χωρίς να εντοπίζουν βασικές διαφορές με τα προηγούμενα χρόνια, επισημαίνουν ότι στους τωρινούς εκπαιδευτικούς στόχους του Υπουργείου γίνεται σαφής αναφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ανοχή στην διαφορετικότητα, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες

και να ενσωματώσει τον μαθητικό πληθυσμό χωρίς εξαιρέσεις, αλλά και στη διά βίου μάθηση, την αγωγή του πολίτη και την εκπαίδευση στην οικολογία. Κρίνοντας το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει, αυτό που αναφέρεται είναι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των αποφοίτων των ελληνικών Πανεπιστημίων, που απορροφώνται από την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και αυτό το γεγονός είναι ενδεικτικό του ότι, παρά τα προβλήματα που έχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαφαίνεται ότι εκπαιδεύει, εν τέλει, ορθά τους μαθητές και φοιτητές σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει εκπαιδευτικό προσωπικό υψηλής ευθύνης, αφοσίωσης και προσφοράς και καθίσταται ανταγωνιστικό. Ως μειονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρονται ο συγκεντρωτικός γραφειοκρατικός χαρακτήρας του, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η έλλειψη σχεδιασμού μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η αποτυχία σύνδεσης τις γνώσης και της εκπαίδευσης με τις ανάγκες στην κοινωνία και στην εγχώρια αγορά εργασίας, δεδομένης και της οξείας οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν προτεραιότητες την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από μέριμνες που αφορούν την χρηματοδότηση και τις υποδομές, την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από οργανωμένες επιμορφώσεις, την βελτίωση των διδακτικών βιβλίων, την χρήση νέων τεχνολογιών και την συνεχή επικοινωνία του ελληνικού σχολείου με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρώπης, ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι κοινωνός των ευρωπαϊκών εξελίξεων. Ως δυσκολίες της εκάστοτε προτεραιότητας που θέτει το Υπουργείο Παιδείας αναφέρονται η δύναμη της αδράνειας που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα με την αντίσταση στην αλλαγή και τα προβλήματα υλοποίησης, υπό την έννοια ότι θεωρητικά, ή ακόμη και θεσμικά, υπάρχουν διατυπωμένες αλλαγές στο σύστημα που, όμως, δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Είναι ομόφωνη η απάντηση των συμμετεχόντων, ότι η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι μεγάλη και αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα, που πρέπει να βρει τους τρόπους να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα, να βελτιωθεί δομικά και λειτουργικά, μέσω της συστηματικής παρέμβασης και της αποφυγής στατικότητας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην αξιοποίηση των θετικών σημείων του συστήματος, όπως είναι η αξιοποίηση της εμπειρίας του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού, στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με μόνιμο προσωπικό, στους αξιόπιστους θεσμούς επιμόρφωσης και στη συνεργασία με

κοινωνικούς φορείς της πολιτείας για την συμπερίληψη και την ενταξιακή πολιτική όλων των παιδιών, με κάθε μαθησιακό προφίλ χωρίς διακρίσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τον 3^ο άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων, αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ως κύριου παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αναγνωρίζεται ότι διαδραματίζουν ισχυρό διαμορφωτικό ρόλο για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η προσπάθεια σύγκλισης του προσανατολισμού της παιδείας με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και πρότυπα, στο πλαίσιο των υπερεθνικών κατευθύνσεων και κάτω από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης. Παρά τον μηχανισμό αδράνειας του εκπαιδευτικού συστήματος, που επισημαίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ως αιτία καθυστέρησης ή και ματαίωσης της υλοποίησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και την απουσία σχεδιασμού μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, παραμένει ο προσανατολισμός της παιδείας στον κυρίαρχο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, με βασικούς στόχους τη συστηματική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την προώθηση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολισμένων στην κοινωνία της γνώσης και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων μέσω της αξιολόγησης των δομών και του εκπαιδευτικού έργου (Robertson, 2012, 2013· Πέππα, 2017). Επιπλέον, ο ρόλος του κράτους στην παροχή εκπαίδευσης επανακαθορίζεται με πολλούς τρόπους, όπως κυρίως είναι η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων για την εκπαίδευση από το εθνικό στο περιφερειακό / τοπικό επίπεδο ή σε νέες δομές (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη 2012). Οι νομοθετικές παρεμβάσεις για την αποκέντρωση και τη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση έχουν προωθηθεί ως «λύση» που θα αντιμετωπίσει την έλλειψη χρηματοδότησης και εμπιστοσύνης στα δημόσια σχολεία (Sifakakis et al., 2016). Από την άλλη, λόγω της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω αυστηρών ρυθμιστικών κανόνων, όπως για παράδειγμα για τη λειτουργία και την οργάνωση των σχολικών μονάδων, τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τη διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, τη διάρθρωση και λειτουργία των Δομών Υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου που πρόσφατα έχουν

εξαγγελθεί, το κράτος παραμένει ο μόνος θεσμός που έχει όλους τους μηχανισμούς και τις πληροφορίες που απαιτούνται για τον εσωτερικό συντονισμό, τη διαμεσολάβηση των δράσεων και την εποπτεία και επίβλεψη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Robertson, 2012· Gewirtz & Cribb, 2010· Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012· Σιφακάκης, 2017). Επομένως, για την υλοποίηση των προωθούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που στοχεύουν στην επάρκεια, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου, θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη ότι εκείνα που απειλούνται είναι ο δημοκρατικός τρόπος διακυβέρνησης, καθώς απαιτείται να δοθεί μεγαλύτερη αξία στη σωστή διακυβέρνηση, παρά στον απόλυτο έλεγχο, καθώς επίσης και οι υποχρεώσεις του κράτους, ως «κράτους πρόνοιας», προς τη δημόσια εκπαίδευση και σε ζητήματα εκπαιδευτικών ευκαιριών, ώστε το σχολείο να διαδραματίζει ρόλο για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλλαγής (Υφαντή, 2001· Beck, 2009).

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι ως συνέχεια της συγκεκριμένης μελέτης, τα θέματα που θα μπορούσαν να απασχολήσουν μελλοντικά τους ερευνητές, υπό το πρίσμα κοινωνιολογικών θεωρήσεων και προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, είναι οι συγκεκριμένες επαγγελματικές πρακτικές και τα συγκεκριμένα διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα υψηλόβαθμα στελέχη της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, ως θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης και φορείς χάραξης πολιτικής, υλοποιώντας τους στόχους της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, αλλά και ως δρώντες σε πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αρμοδιότητές τους που καθορίζονται στις οικείες οργανικές διατάξεις και στο πλαίσιο των συγκεκριμένων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθώς, ως φορείς της εκπαίδευσης, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν έλεγχο, αλλά και υπόκεινται σε έλεγχο, η διερεύνηση αυτή μπορεί να φωτίσει περαιτέρω το ρόλο τους στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, για ζητήματα που αφορούν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στα προβλήματα μιας περίπλοκης, ετερογενούς και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, αλλά και τον τρόπο που οι επιρροές των διαδικασιών ευρωπαϊκοποίησης και παγκοσμιοποίησης προσλαμβάνουν διαφορετικές αποχρώσεις σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today?. *Education Review*, 18 (2), 5-11.
- Ball, S. (2005). The SERA LECTURE 2004. Education Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4-16.
- Ball, S. (2009). The governance turn!. *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Reprofessionalising teachers in England?. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Beck, J. (2009). Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 3-14.
- Beck, J. & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bologna Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Διαθέσιμο στο: https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Burroni, L., & Keune, M. (2011). Flexicurity: A conceptual critique. *European Journal of Industrial relations*, 17(1), 75-91.
- Carnoy, D. M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.
- Commission of the European Communities. (2005). *Communication to the spring European council. Working together for growth and jobs. A new start of the Lisbon strategy*. COM (2005) 24. Brussels.

- Commission of the European Communities. (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council the European Economic and Social Committee of the Regions, Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. COM (2007) 359 final. Brussels.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers No. 2. Paris: OECD Publishing.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Daly, M. (2003). Governance and social policy. *Journal of Social Policy*, 32(1), 113-128.
- Day, C. (2002), «School reform and transitions in teacher professionalism and identity». *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692, doi: 10.1016/S0883-0355(03)00065-X.
- David, C. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Taylor & Francis Books Ltd.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.
- ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- European Commission. (2001). *European governance, a white paper*. Official Journal of the European Communities. COM(2001) 428 final.
- European Commission. (2001). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators: Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2003). *Report from the Commission on European governance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission.

- European Commission. (2010). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- European Commission. (2012). *Commission staff working document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374 final. Strasbourg.
- European Commission. (2017). *Education and training monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions*. Διαθέσιμο στο http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- 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.
- Fragoso, A., & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 17-31.
- Frahm, K. A., & Martin, L. L. (2009). From government to governance: Implications for social work administration. *Administration in social work*, 33(4), 407-422.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (2009). Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teachers' work. In: S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism* (pp. 3-16). London: Routledge.
- Gouvias, D. S. (2007). The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (88).
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 53-70.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management Administration and Leadership*, 29 (2), 139-159.
- Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development: An exploratory case study of Greek primary school teachers’ perceptions. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513–525.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2007). New Forms of European Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination, *European Educational Research Journal*, 6(4), 321-335.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalising policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777.
- Maguire, M. (2010). Towards a sociology of the global teacher. In: M. W. Apple, S. J. Ball, & L. R. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 58-69), London: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.

- Nagahara, M. (2011). Fazal Rizvi and Bob Lingard: Globalizing education policy. *Journal of Educational Change*, 12(3), 377-383.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publications
- OECD (2009b). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD.
- Ozga, J. & Gewirtz, S. (1994). Sex, Lies and Audiotape: Interviewing the Education Policy Elite. In D. Halpin & B. Troyna (Eds), *Researching Education Policy: Ethical and Methodological Issues* (pp. 121-135). London: Falmer.
- Panitsides, E. A., & Anastasiadou, S. (2015). Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 128-142.
- Pasias, G., & Roussakis, Y. (2015). Discourses of Quality, Practices of Performativity: Restructuring Teacher Education and Professional Development Policies in the “Europe of Knowledge”. In: K.G. Karras, P. Calogiannakis, C.C. Wolhuter & D. Kontogianni (Eds.), *Education and teacher education in the modern world: Problems and challenges* (pp. 23-32). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Punch, K. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications Ltd.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönnerberg, L., & Tsatsaroni, A. (2015). Policies of ‘modernisation’ in European education: Enactments and consequences. *European Educational Research Journal*, 14(6), 479-486.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S. L. (2013). Teachers’ Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In: J. Levin, T. Seddon & J. Orga (Eds.), *Word Year Book of Education 2013* (pp. 77-96). London and New York Routledge.
- Robertson, S. and Dale, R. (2015). ‘Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education’, *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.

- Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485.
- Ryan, G.W. & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769-802). Sage Publications
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 259-288.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of educational administration and history*, 48(1), 35-67.
- Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384.
- Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, 50(155), 17-28.
- Tatto, M. T. & Plank, D. N. (2007). The dynamics of global teaching reform. In: M. T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally* (pp. 267-277). Oxford, UK: Symposium Books.
- Tett, L. (2014). Lifelong learning policies, paradoxes and possibilities. *The Adult Learner Journal (The Irish Journal of Adult and Community Education)*, 15-28.
- Tsatsaroni, A., Sifakakis, P., & Sarakinioti, A. (2015). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal*, 14(6), 508–530.
- UNESCO (2007). *Education for All Global Monitoring Report (EFA) 2008*. Paris: UNESCO.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85 - 111.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. In: Verger, A., C. Lubienski, G. Steiner-Khamsi (eds). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge.

Walford, G. (2011). Researching the powerful. *British Educational Research Association on-line resource*. Available at: http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2012/06/researching_the_powerful.pdf

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση*. (Β. Παππή, μεταφρ. / Γ. Γρόλλιος, επιμ.). Διαθέσιμο από <http://blogs.sch.gr/nrammos/files/2011/05/ipem240511.pdf>.

Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Ι. Σολομών, επιμ.), Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Γκρίτζιος, Β. (2014). Η αναζήτηση του «στοχαζόμενου επαγγελματία δασκάλου» καθώς «οι δάσκαλοι διδάσκουν όπως έχουν διδαχτεί». *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 9, 45-62.

Γόγολα, Α., & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.

Γρίβα, Ε. (2015). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Μαθήματος Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Πολύγλωσση/ Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιστήμες Αγωγής, Κατεύθυνση Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uowm.gr/modules/document/index.php?course=NURED228&openDir=/54b3011cIv18>.

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-23.

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. (Ε. Πανάγου, μεταφρ. / Α. Τσατσαρώνη, επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). *Απόφαση αριθμ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης*. L 327/45.

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. 2009/C 119/02-10.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2014). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. 2014/C 183/05.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. 2002/C 142/01.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). *Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. COM(2001) 59, Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. COM (2007) 61, Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007β). *Ανακοίνωση της επιτροπής προς το συμβούλιο και το ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM(2007) 392, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καδδά, Ε. (2010). Ποιοτική έρευνα: η συνέντευξη. ΕΚΠΑ (σημειώσεις παραδόσεων). Ανακτήθηκε στις 5-5-2017 από:
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS239/ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ_ΚΑΔΔΑ/2ο_ΚΕΦΑΛΑΙΟ_ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ_ΕΡΕΥΝΑ_ΜΕ_ΘΟΔΟΙ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ.pdf

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγιάννη, Α-Σ. (2015). *Υπερεθνικοί οργανισμοί και επαγγελματισμός εκπαιδευτικών: Μια συγκριτική θεώρηση μεταξύ εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.) (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (1ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (102), 73-80.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (2ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (104), 70-77.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (μτφρ: Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή), Αθήνα: Πεδίο.
- Ματζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 73, 13-22.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκη, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος β): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (2014). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο: Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., & Φιλιοπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-97). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-02). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-10). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-5-15). Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-17). Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων* (σ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59.
- Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138/Α/25-08-1993). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Π.Δ. 140/1998 (ΦΕΚ 107/Α/8-5-1998). Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.
- Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Πέππα, Ε. (2017). *Τα χαρακτηριστικά του «καλού εκπαιδευτικού» και οι αντιλήψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό τους: η περίπτωση του Γενικού Λυκείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Σαρακινιώτη, Α. και Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και Γνώση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων. Στο Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Δέκα χρόνια μετά. Ευχαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (σσ.240-267). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιφακάκης, Π. (2017). *Μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο ευρύτερων κατευθύνσεων και ευρωπαϊκών πολιτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Σιφακάκης, Π. & Τσατσαρώνη, Α. (2016). *Πολιτικές διακυβέρνησης και πειθάρχησης των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό την επίδραση Ευρωπαϊκών υπερεθνικών οργανισμών. Μεθοδολογική προσέγγιση και εργαλεία μετάφρασης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων*. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Εποχή της Κρίσης», Ρόδος, 20-22 Μαΐου.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Συνώδη, Ε. (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υ. Α. 70001/Γ2/2011 (ΦΕΚ 1562/Β/27-6-2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.
- ΥΠΕΘ. (2009). *Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Διαθέσιμο στο: http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&lang=el&showall=1
- ΥΠΕΘ. (2011). «Πρώτα ο Μαθητής» – «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο. Διαθέσιμο στο: <http://www.opengov.gr/yperth/?p=853>.
- Υφαντή, Α.Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Διαθέσιμο από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης

Θέμα: «Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο παγκόσμιων και Ευρωπαϊκών κατευθύνσεων»

Οδηγός Συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Επιβλέπουσα καθηγήτριά μου είναι η κα Άννα Τσατσαρώνη.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των εθνικών κεντρικών και άλλων φορέων της Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση, χάραξη, μεθόδευση και ανάπτυξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για ζητήματα επιθυμητών χαρακτηριστικών για το επάγγελμα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (θεσμικές πρακτικές – επιμορφωτικά προγράμματα – επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εισηγούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου). Ως έμπειρα στελέχη της εκπαίδευσης, η συμβολή σας στην παρούσα έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη του θέματος. Διασφαλίζονται η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία σας, όπως και το γεγονός ότι κανένα ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί.

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη.

Με εκτίμηση

Αναστασία Καψαμπέλη

Προσωπικά στοιχεία – Προσδιορισμός επαγγελματικού προφίλ

Φύλο

- Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία

- <45 έτη 45-54 έτη 55+ έτη

Ειδικότητα:

Κλάδος:

Άλλες Σπουδές:

- Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Έτη Υπηρεσίας:

- 10-20 21-30 περισσότερα από 30

Θέση ευθύνης:

Χρόνος Υπηρεσίας στη συγκεκριμένη Θέση Ευθύνης:

Ημερομηνία Συνέντευξης:

Ωρα συνέντευξης:

Τόπος:

Άξονες συνέντευξης

1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

- 1.1.** Οι προκλήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης αναγνωρίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνάντηση της Λισαβόνας, το 2000. Ο ακόλουθος στρατηγικός στόχος τέθηκε για την Ευρώπη του 2010: «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου, βασισμένη στην παραγωγή νέας γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή» (EC, 2002). Οι Ευρωπαίοι ηγέτες αποφάσισαν μια διαδικασία που θα διευκόλυνε την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη της Ευρώπης, μέσω μιας στρατηγικής για την ανάπτυξη της καινοτομίας, μέσα από την υλοποίηση της οποίας το επίπεδο εκπαίδευσης και οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού αναμένεται να παίξουν κυρίαρχο ρόλο για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η διαφάνεια, η συμμετοχή, η λογοδότηση, η αποτελεσματικότητα και η συνοχή θεωρήθηκαν πέντε αρχές της χρηστής διακυβέρνησης που θα ενίσχυαν την εφαρμογή των αρχών της αναλογικότητας και της επικουρικότητας (E.E., 2001). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προέκρινε μια νέα προσέγγιση για τον πολιτικό συντονισμό των κρατών μελών, την «ανοιχτή μέθοδο συντονισμού», που έχει σα στόχο της να επιτύχει ταχύτερη σύγκλιση προς τους Ευρωπαϊκούς στόχους σε ευαίσθητες περιοχές πολιτικής, όπως είναι η εκπαίδευση (EC,2002). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξουσιοδοτήθηκαν να προτείνουν συγκεκριμένους στόχους κοινούς για τα εκπαιδευτικά συστήματα, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις κοινές προκλήσεις και με σεβασμό στη διαφορετικότητα των εθνικών συστημάτων. Επιπλέον, καθορίστηκαν από κοινού ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες, που επιτρέπουν στα κράτη μέλη να γνωρίζουν τη θέση τους σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες και να αποτιμούν περιοδικά την πρόοδο που έχουν κάνει για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων, καθώς και εργαλεία για τη διάχυση και την εισαγωγή της καινοτομίας και την ενίσχυση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών.

- 1.1.1.** Θεωρείτε ότι η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης;
- 1.1.2.** Στο βαθμό που προωθείτε την ιδέα της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε; Η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

- 1.2.** Το πρόγραμμα «Education and Training 2010: Diverse systems, shared goals» αποτέλεσε τον φορέα και τη δομή για τις μεταρρυθμίσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρουσιάστηκε στη Βαρκελώνη το 2002 και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε σ' αυτό τους τρεις «στρατηγικούς στόχους» για την εκπαίδευση, που εξειδικεύτηκαν σε δεκατρείς επιμέρους στόχους:

— *Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*

- βελτίωση της εκπαίδευσης – κατάρτισης για εκπαιδευτικούς – εκπαιδευτές

- ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
 - εξασφάλιση της πρόσβασης σε όλους στις ΤΠΕ
 - αύξηση των φοιτητών στις θετικές και τεχνολογικές σπουδές
 - βέλτιστη χρήση πόρων
- Διεύρυνση της πρόσβασης όλων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
- δημιουργία ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης
 - δημιουργία ελκυστικότερου περιβάλλοντος μάθησης
 - ενεργή συμμετοχή του πολίτη, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική συνοχή
- Άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο
- ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την καινοτομία
 - ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος
 - βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών
 - αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας

Ως αντίδραση στην οικονομική δυσπραγία και την αύξηση των επιπέδων ανεργίας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξήγγειλε τη νέα διαδικασία της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση το 2005 (EC, 2005), επισημαίνοντας ως έναν από τους κύριους τομείς δράσης τη «γνώση και την καινοτομία για την ανάπτυξη».

Με νέα μακροπρόθεσμη πολιτική ('EU 2020'), η Ευρωπαϊκή Ένωση δήλωσε την πρόθεσή της να αφιερώσει πόρους για τη δημιουργία βιώσιμων πηγών ανάπτυξης και απασχόλησης, να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής κρίσης και να αυξήσει τα επίπεδα συνεργασίας, ώστε να διευκολυνθεί η έξοδος από την κρίση. Βασικές προτεραιότητες αποτελούν:

- Η δημιουργία προστιθέμενης αξίας μέσω της γνώσης
- Η ενδυνάμωση των ατόμων και των ενταξιακών κοινωνιών
- Η δημιουργία μιας ανταγωνιστικής, συνδεδεμένης και πράσινης οικονομίας (EC,2010)

Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;

- 1.3** Η καθιέρωση εκπαιδευτικών δεικτών αποκτά βαρύνουσα σημασία στις συζητήσεις χάραξης πολιτικής σχετικά με το ανθρώπινο κεφάλαιο, την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο των πολιτικών για την απασχόληση, την έρευνα και την καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί από το πεδίο της οικονομίας, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, το Δ.Ν.Τ., η UNESCO και άλλοι, ενδυναμώνουν τις προσπάθειες των κρατών-μελών τους για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συλλέγοντας εμπειρικά δεδομένα, δημοσιεύοντας εκθέσεις, συγκρίνοντας πολιτικές και προωθώντας βέλτιστες πρακτικές (PISA – Διεθνής αξιολόγηση μαθητών, TALIS – Διεθνής έρευνα για διδασκαλία και μάθηση, PIAAC – Διεθνής αξιολόγηση δεξιοτήτων ενηλίκων)

Θεωρείτε ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσο ρεαλιστικότερης αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής

αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων;

- 1.4** Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και ευρύτερα, υιοθετούν την πρακτική δημοσιοποίησης των στοιχείων (data), που αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών και των σχολείων, στο πλαίσιο των αρχών της διαφάνειας, της κοινωνικής ευθύνης, της λογοδοσίας και της αποτελεσματικότητας.

Θεωρείτε ότι η δημοσιοποίηση τέτοιων στοιχείων δημιουργεί κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και άρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων;

2. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

- 2.1** Με βάση τα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού, πέραν από τη γνώση του αντικειμένου του, είναι η ένταξη σε διαδικασίες δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προσανατολισμένης σε ευέλικτες, εξατομικευμένες μορφές επιμόρφωσης, η εξοικείωση με την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας, η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, οι κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, η συνεργασία με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες), αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (ΜΚΟ, Ανεξάρτητες Αρχές, κοινωνικοί φορείς), η συμμετοχή σε Δίκτυα, η συμμετοχή σε εγκεκριμένα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, η ετοιμότητα αξιολόγησης, η επαγγελματική ευελιξία (ευέλικτες σχέσεις εργασίας).

2.1.1 Πώς νοηματοδοτείτε και αξιοδοτείτε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Ποιο θεωρείτε πιο σημαντικό, ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου;

2.1.2 Βλέπετε διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών;

2.1.3 Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων σας, ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθείτε υλοποιώντας μέτρα πολιτικής ή σχεδιάζετε να προωθήσετε;

2.1.4 Πώς επικοινωνείτε τους στόχους σας;

- 2.2** Οι τρέχουσες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας για είδη γνώσεων πέραν των ακαδημαϊκών σπουδών και νέες δεξιότητες και ικανότητες (διαχειριστική υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα, καταρτιστικότητα, δυναμισμός, καινοτόμες πρωτοβουλίες), η ευθύνη «κοινωνικής εργασίας», οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, η έκρηξη φτώχειας, η πολυπολιτισμική ποικιλία, η ένταξη, η συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τάξεις, τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης του εκπαιδευτικού, ώστε να πραγματώνει το ρόλο του στις παρούσες συνθήκες. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO) προωθούν διάφορες πρωτοβουλίες και προγράμματα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη δια βίου υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

2.2.1 Ποιος είναι ο ρόλος του Υπουργείου, αν θεωρείτε ότι πρέπει να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτελούν το έργο τους και να ανταποκρίνονται με επάρκεια;

- 2.2.2 Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους;
- 2.3 Ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.
- 2.3.1 Συμφωνείτε;
- 2.3.2 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;
- 2.3.3 Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης, ώστε να προάγει τις στοχεύσεις του;
- 2.4 Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαράσχει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού τους. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Πώς αξιολογείτε το γεγονός;
- 2.5 Η αυτονομία που παραχωρείται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή καινοτομιών στις ανάγκες του κάθε σχολείου και αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, των εκπαιδευτικών μέσων, την οργάνωση του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου) και τη χρηματοδότηση, θεωρείτε ότι είναι σημαντική και συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή τυχόν κίνδυνοι ενυπάρχουν στην εφαρμογή της;

3. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

Στο Προεδρικό Διάταγμα 114/2014 (ΦΕΚ Α'181/29-8-2014) «Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων», διαβάζουμε το παρακάτω απόσπασμα:

Άρθρο 1

Αποστολή

Αποστολή του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι:

- α) η προαγωγή της παιδείας με σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες,*
- β) η ανάπτυξη και η προαγωγή της επιστήμης, της έρευνας, της τεχνολογίας και της δια βίου μάθησης,*
- γ) η προστασία της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και της θρησκευτικής λατρείας και η εποπτεία των λειτουργιών όλων των γνωστών θρησκειών.*

Στο σχέδιο προς υπογραφή του νέου Οργανισμού του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, διαβάζουμε το παρακάτω απόσπασμα:

Άρθρο 1

Αποστολή του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι η ανάπτυξη και η συνεχής αναβάθμιση της παιδείας με σκοπό:

- α) την ηθική, την πνευματική και τη φυσική αγωγή των Ελλήνων,*
- β) την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης,*
- γ) την προστασία της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και της λατρείας και την εποπτεία των λειτουργιών όλων των γνωστών θρησκειών,*
- δ) την καλλιέργεια του σεβασμού στην ελευθερία του λόγου και της έκφρασης,*
- ε) την ανοχή στη διαφορετικότητα,*
- στ) τη διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας,*
- ζ) τον σεβασμό στο περιβάλλον, φυσικό και πολιτιστικό, και την εμπέδωση της αρχής της αειφορίας,*
- η) τη διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών,*
- θ) την ανάπτυξη και την προαγωγή της επιστήμης, της έρευνας, της καινοτομίας, της τεχνολογίας, της κοινωνίας της πληροφορίας,*
- ι) τη μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης*

3.1 Βλέπετε διαφορές στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αποτυπώνονται στον ορισμό της αποστολής του Υπουργείου στα παραπάνω αποσπάσματα των δύο Οργανισμών;

3.2 Σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, πώς κρίνετε το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει;

3.3 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προτεραιότητες, πώς προωθούνται και τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

3.4 Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου, όπως διαβάσαμε στο απόσπασμα του νέου Οργανισμού, είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.4.1 Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

3.4.2 Τι δυνατότητες/προοπτικές βλέπετε να υπάρχουν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το σχολείο να είναι αυτόνομο με εκπαιδευτικό προσωπικό επαρκές, να επιδιώκει τη μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του και να προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών;

Παράρτημα Β: Πίνακες κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των συνεντεύξεων

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –

1^{ος} Θεματικός Άξονας

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση).	
Κατηγορίες	Κωδικοί
1.Εναρμόνιση εθνικής πολιτικής με τις αποφάσεις της Ε.Ε. για την βελτίωση της εκπαίδευσης	ΘΕΤ: θετική ΑΚΟΛΟΔΗΓ: ακολούθηση οδηγιών ΠΡΟΣΝΟΜ: προσαρμογή στην νομοθεσία ΣΥΝΤΠΡΟΣΠ: συντονισμένη προσπάθεια ΠΡΑΚΤΣΥΓΚΛ: καλές πρακτικές και σύγκλιση ΠΡΟΣΕΥΡΕΜΠ: προσαρμογή ευρωπαϊκών εμπειριών ΠΡΟΣΑΝΤΠΑΙΑΔ: προσαρμογή αντίληψης για την παιδεία ΠΡΕΝΤΠΟΛ: προώθηση ενταξιακής πολιτικής ΚΟΙΝΣΤΟΙΧ: κοινά στοιχεία με την Ευρώπη στην εκπαιδευτική πολιτική
2.Στρατηγικές εναρμόνισης: διευκολύνσεις, περιορισμοί	ΠΡΑΚΤΠΡΟΣ: πρακτικός προσανατολισμός ΔΙΗΛΔΙΑΚ: διευκόλυνση στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση ΠΡΟΒΛΧΡΗΜ: προβλήματα χρηματοδότησης ΜΕΣΕΠΗΚΕΥΡ: μεσολάβηση επικοινωνίας με την Ευρώπη ΠΕΡΟΡΙΖΟΡΓ: περιορισμοί λόγω οριζόντιας οργάνωσης ΠΡΟΒΛΑΝΟΜ: προβλήματα στον σχεδιασμό του νόμου ΕΛΛΠΑΙΘΕ: έλλειμμα παιδαγωγικής θέασης των ελληνικών πραγμάτων ΝΕΟΦΤΕΧΝΙΠΡΟΣ: νεοφιλελεύθερος τεχνοκρατικός προσανατολισμός ΠΡΟΣΕΚΠΑΕΔ: προσαρμογή εκπαιδευτικών δεδομένων ΣΤΡΑΤΣΤΑΤ: στρατηγικές στατιστικής συλλογής δεδομένων (δίκτυο mySchool) ΥΛΕΥΡΠΡΟΓΡ: υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων ΣΤΡΑΤΠΡΟΓ: στρατηγικά προγράμματα ΕΠΗΚΕΥΡΩΧ: επικοινωνία με άλλες ευρωπαϊκές χώρες

	ΤΡΙΣΧΕΕΚΠ: Τριετές Σχέδιο για την Εκπαίδευση
3.Αναγκαίοι στόχοι ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής	ΕΚΠΠΟΛ: εκπαίδευση του πολίτη ΠΡΟΣΤΑΞ: προστιθέμενη αξία μέσω της γνώσης ΔΗΜΑΝΤΕΚΠ: δημιουργία ανταγωνιστικής εκπαίδευσης Π: ποιότητα ΔΙΕΥΚΠΡΟΣΒ: διευκόλυνση στην πρόσβαση όλων ΣΥΜ: συμπερίληψη ΕΝΤΠΟΛ: ενταξιακή πολιτική ΟΙΚΠΟΡ: χρήση οικονομικών πόρων ΒΕΛΤΕΚΠ: βελτίωση εκπαίδευσης ΚΑΤΕΚΠ: κατάρτιση εκπαιδευτικών ΤΡΙΣΧΕΕΚΠ: Τριετές Σχέδιο για την Εκπαίδευση ΑΝΑΔΕΞ: ανάπτυξη δεξιοτήτων ΣΥΝΜΑΘΗΡΓ: σύνδεση μάθησης και εργασίας ΕΠΠΜΕΚΠ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών
4.Συμβολή των δεικτών, των προτύπων αναφοράς και των μετρήσεων στην αποτίμηση της ποιότητας εκπαίδευσης	ΣΥΓΓΑΞ: συγκριτική αξιολόγηση ΕΛΕΝΜΑΘ: έλεγχος και ενίσχυση μαθητών ΑΞΕΚΠΣΧΟ: αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολείων ΠΡΟΒΜΕΤ: προβλήματα στην μέτρηση ΠΟΣΑΞ: ποσοτική αξιολόγηση ΠΟΙΟΤΑΞ: ποιοτική αξιολόγηση ΑΡΝΟΙΚΑΞ: αρνητική οικονομοκεντρική αξιολόγηση ΑΡΝΠΙΟΣΜΕΤΡ: αρνητική ποσοτική μέτρηση ΧΑΡΕΚΠΠΟΛ: μεγαλύτερη έμφαση στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ΑΡΝΘΕΩΡ: αρνητικός λόγω του θεωρητικού χαρακτήρα της μέτρησης ΑΠΟΤΠΡΟΒΣΥΝ: αποτυχία πρόβλεψης των ειδικών συνθηκών των σχολείων στην Ελλάδα
5.Συμβολή της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων μέτρησης	ΘΕΤ: θετικός ΠΙΣΤΕΡ: πιστοποιημένες έρευνες ΔΙΑΘΚΟΙΝ: διαθέσιμα αποτελέσματα στο κοινό ΕΝΑΔΣΧΟΛ: ενίσχυση αδύναμων σχολείων ΚΟΙΝΧΡΗΜ: κοινοτική χρηματοδότηση ως κίνητρο για βελτίωση ΑΡΝ: αρνητικός ΣΧΟΛΑΠΙΟΤ: αγνόηση και ελλιπής εξέταση σχολείων που αποτυγχάνουν ΑΓΝΕΛΛΠΟΡ: αγνόηση της έλλειψης πόρων

	<p>ΑΠΟΤΚΙΝ: αποτυχία στην δημιουργία κινήτρων</p> <p>ΑΡΝΕΛ: αρνητικός έλεγχος</p> <p>ΟΙΚΕΚΠ: οικονομοκεντρικά στοιχεία για την εκπαίδευση</p> <p>ΠΕΡΣΧΟΛ: περιθωριοποίηση αποτυχημένων σχολείων</p> <p>ΑΡΝ για ΤΠΕ: μη εφαρμοσμένη πρακτική για το Τριετές Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση</p> <p>ΧΡΗΣΤΟΙΧ: χρήση στοιχείων για το policy making</p> <p>ΣΤΟΔΕΙΚ: αρνητικά στοιχεία ως στόχοι, θετικά στοιχεία ως δείκτες</p> <p>ΔΗΜΚΙΝ: δημοσιοποίηση ως κίνητρο για βελτίωση και λήψη μέτρων για ενίσχυση</p>
--	---

*Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –
2^{ος} Θεματικός Άξονας*

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	
Κατηγορίες	Κωδικοί
1.Χαρ/κά σύγχρονου εκπαιδευτικού για την επάρκεια, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχολείου	<p>ΛΕΙΤ: λειτουργήμα</p> <p>ΑΝΑΖΓΝΩ: συνεχής αναζήτηση της γνώσης</p> <p>ΘΕΛ: θέληση για το εκπαιδευτικό έργο</p> <p>ΚΟΙΝΔΕΞ: συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΔΙΑΒΜΑΘ: διά βίου μάθηση</p> <p>ΣΤΑΘΘΕΣ: σταθερότητα θέσης</p> <p>ΕΠΑΓΚΟΙΝΜΑΘΗ: επαγγελματική κοινότητα μάθησης</p> <p>ΣΥΝΦΟΡ: συνεργασία με τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας</p> <p>ΕΝΤΠΟΛ: εκπαιδευτικές πρακτικές ενταξιακής πολιτικής</p> <p>ΕΚΠΙΝΤΕΧΝ: εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες</p> <p>ΚΑΤΕΚΠ: κατάρτιση εκπαιδευτικού</p>
2.Διαφορές διαχρονικά	<p>ΝΤΕΧΝ: διαφορές ως προς τις νέες τεχνολογίες</p> <p>ΚΙΝΕΠΙΜΕΣ: διαφορές ως προς τα κίνητρα και τα εποπτικά μέσα</p> <p>ΘΕΛΕΠΕΡ: θέληση για το εποπτικό έργο</p> <p>ΑΡΣΑΥΘ: άρση αυθεντίας του εκπαιδευτικού</p> <p>ΑΛΛΡΟΛ: αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΔΙΑΜΓΝ: διαμεσολαβητής της γνώσης</p>

	<p>ΣΥΛΛΑΥΤΕΚΠ: συλλογική αυτονομία του εκπαιδευτικού</p> <p>ΔΙΑΧΓΝ: αλλαγές στην διαχείριση της γνώσης</p> <p>ΔΙΑΦΚΑΤ: διαφορετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού</p>
3.Προώθηση χαρακτηριστικών εκπαιδευτικού μέσω μέτρων πολιτικής	<p>ΓΝΝΤΕΧΝ: γνώση νέων τεχνολογιών</p> <p>ΤΑΜΤΥ: τάξη μεικτού τύπου</p> <p>ΣΥΝΕΛΛΞΕ: συνεργασία Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών</p> <p>ΣΥΝΤΕΙΔΔΑΣΚ: συντονιστής ειδικοτήτων και δασκάλων</p> <p>ΠΑΙΔΕΠ: παιδαγωγική επάρκεια</p> <p>ΕΠΙΜΕΚΠ: επιμόρφωση εκπαιδευτικού</p> <p>ΔΙΑΜΥΛ: διαμόρφωση ύλης</p> <p>ΣΥΝΦΟΡ: συνεργασία με φορείς</p> <p>ΚΙΝΕΚΠ: κινητικότητα εκπαιδευτικού</p> <p>ΠΑΙΔΕΛΕΚΠ: παιδαγωγική ελευθερία εκπαιδευτικού</p>
4.Κοινοποίηση στόχων	<p>ΠΛΠΡΟΓΡΕΦ: πιλοτικά προγράμματα και εφαρμογές</p> <p>ΕΤΕΚΘ: ετήσιες εκθέσεις</p> <p>ΕΠΙΚΥΠ: επικοινωνία με τον Υπουργό Παιδείας</p> <p>ΠΡΟΓΡΕΚΠ: προγράμματα εκπαιδευτικών</p> <p>ΘΕΜΕΒΔ: θεματικές εβδομάδες</p> <p>ΠΑΙΔΣΥΜΒ: συντονισμός μέσω παιδαγωγικών συμβούλων</p> <p>ΣΧΔΡΑΕΠΙΜ: σχέδια δράσης και επιμόρφωσης</p> <p>ΔΡΣΤΕΛΕΚΠ: δράσεις στελεχών εκπαίδευσης</p> <p>ΔΡΔΙΑΧΣΤ: δράσεις διάχυσης στόχων</p> <p>ΔΡΔΙΑΔ: δράσεις μέσω διαδικτύου</p> <p>ΝΟΜΠΡΩΤ: ανακοινώσεις νομοθετικών πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική κοινότητα</p> <p>ΔΗΜΔΙΑΒ: δημόσια διαβούλευση</p>
5.Ρόλος Υπουργείου στην βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	<p>ΕΠΙΜΠΡΟΓΡΥΠ: επιμορφωτικά προγράμματα Υπουργείου</p> <p>ΣΕΜΠΙΣΤ: σεμινάρια με πιστοποιητικά και μοριοδότηση</p> <p>ΕΚΠΑΔΕΠΙΜ: χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών για επιμόρφωση και έρευνα</p> <p>ΕΝΔΣΧ: ενδυνάμωση σχέσεων εκπαιδευτικών και Υπουργείου</p> <p>ΑΝΤΔΙΑΚΡΙΠΡΑΚΤ: ανταλλαγή θετικών διακρατικών πρακτικών</p> <p>ΔΡΙΝΣΤ: δράσεις Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής</p>

<p>6.Χαρακτηριστικά συστήματος επιμόρφωσης</p>	<p>ΜΔΙΑΡΚ: μικρής διάρκειας ΕΞΕΙΔΣΧΟΛΒΑΘΜ: εξειδικευμένο ανά σχολική βαθμίδα ΠΡΟΣΑΝ: προσαρμοσμένο στις ανάγκες ΣΥΝΠΡΟΓΡΕΠΙΜ: συνεχή προγράμματα επιμόρφωσης ΧΡΝΤΕΧΝ: χρήση νέων τεχνολογιών ΑΡΧΕΚΠΕΝ: αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ΒΙΩΜΧΑΡ: βιωματικός χαρακτήρας προγράμματος ΚΑΛΑΝ: κάλυψη αναγκών εκπαιδευτικών ΕΥΜΟΝΤΕΠΙΜ: ευέλικτα μοντέλα επιμόρφωσης (e-learning) ΕΝΔΟΣΧΕΠΙΜ: ενδοσχολική επιμόρφωση ΣΥΝΕΠΑΓΓΥΓ: συνεργασία με επαγγελματίες υγείας ΠΡΩΤΥΠ: πρωτοβουλίες Υπουργείου ΚΙΝΕΚΠ: κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε δράσεις ΕΘΝΣΥΣΤ: εθνικό σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΘΕΣΜΠΛΕΠΙΜ: θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης</p>
<p>7. Σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού – Συμβολή στην βελτίωση ποιότητας εκπαίδευσης</p>	<p>ΑΞ: αξιολόγηση απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό ΕΛΣΥΣΤ: έλεγχος συστήματος ΑΥΤΟΑΞ: αυτοαξιολόγηση απαραίτητη ΔΙΑΜΑΞ: διαμορφωτική αξιολόγηση ΣΥΝΔΑΞΕΠΙΜ: σύνδεση αξιολόγησης και επιμόρφωσης ΑΡΝΑΞΠΡΟΣ: αρνητική η αξιολόγηση προσώπων ΘΕΤΑΞΔΟΜΥΛΔΙΑΔ: θετική η αξιολόγηση δομών, εκπαιδευτικού υλικού και διαδικασιών ΒΕΛΤΑΔ: βελτίωση αδυναμιών ΑΝΕΚΕΡΓ: ανάπτυξη εκπαιδευτικού έργου ΚΙΝΒΕΛΤ: κίνητρα βελτίωσης ΑΞΕΠΙΤΣΤΟΧ: αξιολόγηση επίτευξης στόχων</p>
<p>8.Χαρακτηριστικά συστήματος αξιολόγησης</p>	<p>ΕΥΑΞΣΥΣΤ: ευέλικτο αξιολογικό σύστημα ΑΞΙΟΠ: αξιοπιστία ΛΕΠΤΚΛΙΜ: λεπτομερής κλιμάκωση ΑΞΕΚΠ: αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς ΠΟΙΟΤΑΞ: ποιοτική αξιολόγηση ΑΞΙΟΛΑΝΑ: αξιολόγηση με ανατροφοδότηση ΠΡΟΓΡΑΞΙΟΛ: προγραμματισμένη αξιολόγηση ΑΞΣΤΕΛ: αμφίδρομη αξιολόγηση στελεχών ΑΤΟΜΑΞΣΤΕΛΕΚΠ: ατομική αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης</p>

	<p>ΑΞΓΝΩΣΤΑΝΤ: αξιολόγηση από γνώστες του αντικειμένου</p> <p>ΚΟΥΛΤΑΞ: ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης</p> <p>ΣΥΜΕΚΠΚΟΙΝ: συμμετοχή εκπαιδευτικής κοινότητας</p> <p>ΑΞΔΟΜ: αξιολόγηση δομών</p>
9.Υποβάθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών	<p>ΕΛΛΚΥΡ: έλλειψη κύρους</p> <p>ΑΠΟΚΛΓΝΩ: άρση αποκλειστικότητας της γνώσης</p> <p>ΕΚΠΕΠΑΡ: εκπαιδευτική επάρκεια αντί καθέδρας</p> <p>ΧΑΜΑΜ: χαμηλές αμοιβές</p> <p>ΕΛΛΚΙΝ: ελλιπή κίνητρα του εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΥΝΘΕΡΓ: συνθήκες εργασίας</p> <p>ΥΠΟΒΣΧΟΛ: υποβάθμιση του σχολείου</p> <p>ΠΑΡΚΟΙΝΣΧΕ: παρακμή κοινωνικών σχέσεων</p> <p>ΕΛΛΣΤΗΡΠΟΛ: ελλιπής στήριξη από την Πολιτεία</p>
10.Απόψεις για την αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών (καινοτομίες, ανάγκες, μέσα)	<p>ΜΕΓΒΠΡΟΣ: μεγάλος βαθμός προσαρμογής και ελευθερίας</p> <p>ΑΠΟΚΘΕΣΜ: αποκέντρωση μέσα από θεσμικό πλαίσιο</p> <p>ΠΡΟΣΑΝΠΡΟΓΡ: προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος</p> <p>ΔΥΣΚΣΥΣΤΝ: δυσκολίες λόγω συστήματος και νοοτροπίας</p> <p>ΑΝΤΑΓ: ανταγωνισμός</p> <p>ΠΑΙΔΑΥΤ: παιδαγωγική αυτονομία</p> <p>ΜΔΙΟΙΚΟΙΚΑΥΤ: μη διοικητική και οικονομική αυτονομία</p> <p>ΣΥΝΔΑΥΤΑΞ: σύνδεση αυτονομίας και αξιολόγησης</p> <p>ΠΕΡΑΥΤ: περιορισμένη αυτονομία για αποφυγή αντιθέσεων</p> <p>ΠΕΡΑΝΙΣ: περιορισμός ανισοτήτων</p> <p>ΕΠΥΠ: εποπτεία Υπουργείου</p>

*Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –
3^{ος} Θεματικός Άξονας*

3^{ος} Θεματικός Άξονας: το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)	
Κατηγορίες	Κωδικοί
1.Εκπαιδευτικοί στόχοι ΥΠΕΘ	<p>ΔΙΑΠΕΚΠΙΑΝΔΙΑΦ: διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανοχή στην διαφορετικότητα</p> <p>ΔΒΜΑΘ: διά βίου μάθηση</p>

	<p>ΟΙΚΟΛΕΚΠ: εκπαίδευση στην οικολογία</p> <p>ΣΥΜΠΕΚΠ: συμπερίληψη και εκπαίδευση</p> <p>ΣΥΝΚΟΙΝΣΥΝΘ: συνυπολογισμός νέων κοινωνικών συνθηκών</p> <p>ΔΙΕΥΡΘΡΗΣΚ: διεύρυνση μαθήματος θρησκευτικών</p>
2.Απόψεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα	<p>ΕΞΦΟΙΤ: εξαγωγή φοιτητών υψηλού επιπέδου στο εξωτερικό</p> <p>ΚΑΛΣΤΕΛ: πολύ καλή στελέχωση</p> <p>ΔΡΒΕΛΤ: δραστικές βελτιώσεις</p> <p>ΣΥΓΚ: συγκεντρωτικό σύστημα</p> <p>ΚΑΚΧΡΚΟΝ: κακή χρήση κονδυλίων</p> <p>ΑΠΕΠΙΜ: απουσία επιμόρφωσης</p> <p>ΕΛΛ: ελλείψεις</p> <p>ΒΕΛΤΛΕΙΤΤΑ: βελτίωση στην λειτουργία της τάξης</p> <p>ΕΛΛΛΟΓ: έλλειψη λογοδοσίας</p> <p>ΑΠΟΤΕΚΠΕΡΓ: αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου</p> <p>ΚΑΛΛΕΝΝΠΙΟΛ: καλλιέργεια της έννοιας του πολίτη</p> <p>ΑΣΥΝΚΟΙΝΕΚΠ: ασυνέχεια μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης</p> <p>ΚΕΦΠΡΟΓΡΣΠ: κακή εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΟΙΚΕΛΛ: οικονομικές ελλείψεις</p>
3.Πρώθηση προτεραιοτήτων και δυσκολίες	<p>ΑΝΑΕΚΠΣΥΣΤ: αναβάθμιση εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΑΔΡΣΥΣΤ: αδράνεια συστήματος</p> <p>ΧΡΗΜΥΠ: χρηματοδότηση για υποδομές</p> <p>ΑΝΙΚΕΚΠ: ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών</p> <p>ΒΕΛΤΠΡΟΓΡΣΠΟΥΔ: βελτίωση προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΣΥΝΔΣΧΕΡΓ: αδυναμία σύνδεσης σχολείου και αγοράς εργασίας</p> <p>ΒΕΛΤΣΥΓΓΡ: βελτίωση συγγραμμάτων</p> <p>ΧΡΗΜ: χρηματοδότηση</p> <p>ΔΥΣΚΑΠΟΑΛΛ: δυσκολίες στην αποδοχή αλλαγών</p> <p>ΣΥΝΔΕΕ: σύνδεση με την Ευρωπαϊκή Ένωση</p> <p>ΠΡΟΒΛΥΛ: προβλήματα υλοποίησης</p> <p>ΕΠΑΝΠΡΟΓΡΣΠΟΥΔ: επαναπροσδιορισμός προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΣΤΕΛ: θέματα στελέχωσης</p> <p>ΧΡΝΕΤΕΧΝ: χρήση νέων τεχνολογιών</p>
4. Ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	<p>ΜΕΓΑΝΖΗΤ: μεγάλη ανάγκη και ζητούμενο</p> <p>ΠΡΟΣΚΟΙΝΔΕΔ: προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα</p> <p>ΒΕΛΤ: βελτίωση</p> <p>ΣΥΣΤΠΙΑΡ: συστηματική παρέμβαση</p>

	ΑΠΟΦΣΤΑΤ: αποφυγή στατικότητας
5.Δυνατότητες και προοπτικές αναβάθμισης	ΠΟΙΟΤΠΙΟΣΟΤΑΝ: ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση ΧΡΗΜ: χρηματοδότηση ΑΞΑΝΘΡΔΥΝ: αξιοποίηση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού ΑΥΤΣΧΟΛΚΟΙΝ: αυτονομία σχολικής κοινότητας ΕΠΑΡΚΠΡΟΣ: επάρκεια προσωπικού ΕΠΙΜ: επιμορφώσεις ΣΧΟΓΟΛ: Σχολείο για Όλους ΔΡΔΙΑΠΕΚΠ: δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ΣΥΝΣΧΠΟΛΟ: συνεργασία του σχολείου με τους κοινωνικούς φορείς της Πολιτείας ΜΙΣΘ: μισθολόγιο ΜΟΝ: μονιμότητα ΚΙΝ: κίνητρα ΚΕΝΤΣΥΝΤΣΧΜΟΝ: κεντρικός συντονιστής σχολικής μονάδας ΖΗΤΙΣΕΥΚ: ζητήματα ισότητας ευκαιριών

Παράρτημα Γ: Ενδεικτικές Συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1

1.Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

1.1.1 Θεωρείτε ότι η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης;

Θεωρώ πως ναι. Παρόλα αυτά, δε σημαίνει ότι πρέπει να ακολουθούμε πλήρως· είναι οδηγίες, δεν είναι νόμοι. Άρα, χρησιμοποιώντας τις καθοδηγήσεις προσαρμόζονται βάσει της δικής μας νομοθεσίας και της ιδιαιτερότητας που έχουμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (προκειμένου και) με στόχο τη βελτίωση της Ελληνικής εκπαίδευσης.

1.1.2 Στο βαθμό που προωθείτε την ιδέα της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε; Η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

Προσωπικά η θέση μου δεν έχει να κάνει με τη χάραξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρόλα αυτά χειριζόμαστε θέματα περισσότερο πρακτικά ως προς το να βοηθηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, να λάβει στοιχεία, να υπάρχει δυνατότητα της τήρησης του να στελεχωθούν τα σχολεία, να ανοίξουν τα σχολεία, να πάνε τα βιβλία, να γεμίσουμε με τα δεδομένα τα οποία χρειαζόμαστε για να μπορούν να παίρνουν απόφαση οι πολιτικοί, οι εκάστοτε που παίρνουν τις αποφάσεις. Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση είναι κάτι πιο παγκόσμιο, όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά και στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι ένα κομμάτι το οποίο δεν διαφοροποιείται πολύ από χώρα σε χώρα. Η διαφοροποίηση είναι μόνο στο βαθμό της επίτευξης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Θεωρώ ότι η δική μας η χώρα και στο δικό μας το Υπουργείο είμαστε σε πολύ καλή κατάσταση όσον αφορά την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και δεν μπορώ να πω ότι έχουμε επηρεαστεί. Ίσως θα έλεγα ότι έχουμε επηρεάσει, γιατί έχουμε να αναδείξουμε πράγματα. Δεν νιώθω να υστερούμε στο κομμάτι της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, ίσως υστερούμε στη χρηματοδότηση που μπορούμε να έχουμε είτε στις σχολικές μονάδες, είτε στις Κεντρικές Υπηρεσίες, Διευθύνσεις και Γραφεία, γιατί πλέον δεν έχουμε τη δυνατότητα του να συμβαδίζουμε με τα νέα προϊόντα τεχνολογικής φύσεως, είτε με την αγορά ανθρώπινου δυναμικού και εργασίας για να μπορούμε να προχωράμε σε ρυθμούς που είχαμε συνηθίσει.

1.2 Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;

Για μένα όλοι οι στόχοι, είτε οι πρώτοι της Βαρκελώνης, είτε οι δεύτεροι είτε οι τελευταίοι που έχουν τεθεί τώρα από την Ε.Ε. είναι όψεις του ίδιου νομίσματος που σημαίνει (για μένα) ότι η εκπαίδευση είναι βασικός στόχος αν θέλουμε να είμαστε μια αναπτυσσόμενη χώρα και οικονομία, γιατί όλα συνδέονται. Ο εκπαιδευόμενος άνθρωπος είναι καλύτερος σαν άνθρωπος, καλύτερος οικονομικός πολίτης και καλύτερος στο να βοηθήσει να προαχθεί και να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση σε επόμενες γενιές. Χωρίς τη εκπαίδευση, χωρίς την κατάρτιση, χωρίς την εγκύκλια εκπαίδευση δεν μπορούμε να πάμε παραπέρα. Άρα λοιπόν, είτε ειπωθεί με τους τρεις τελευταίους στόχους είτε ειπωθεί με τους πρώτους άλλους στόχους που είχαν θέσει οι ευρωπαϊκές επιτροπές με βρίσκουν σύμφωνη, όπως και θα θεωρήσω, αν θέλετε να επιλέξω το καλύτερο, ότι είναι η δημιουργία προστιθέμενης αξίας μέσω της γνώσης. Αυτό θεωρώ ότι πρέπει να είναι το μόντο, όχι μόνο για ένα Υπουργείο Παιδείας, αλλά για κάθε γονέα και κάθε πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1.3 Θεωρείτε ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσο ρεαλιστικότερης αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων;

Εγώ είμαι λάτρης της αποτίμησης μέσω δεικτών και μέσω αριθμών, γιατί οι αριθμοί δεν είναι ποτέ μόνο αριθμοί. Οι αριθμοί μεταφράζονται μέσα από μοντέλα, τα οποία μοντέλα έχουν και συνιστώσες τέτοιες που μπορούν να αποτυπωθούν και να μετρηθούν και τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Το πρόβλημά μας είναι ότι ξεκινάμε να βγάλουμε ένα δείκτη στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τις βασικές γνώσεις τις οποίες έχει ένας μαθητής γυμνασίου. Αν ξεκινήσουμε να βρούμε έναν απλό μέσο όρο, προφανώς θα κάνουμε λάθος, γιατί στην Ελλάδα ούτε η γεωγραφική κατανομή της χώρας βοηθά, ούτε η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος βοηθά. Όταν έχουμε τριάντα ειδικότητες στα ΕΠΑΛ και πρέπει όλες να εξυπηρετηθούν και έχουμε τριάντα μαθητές με διαφορετικές ειδικότητες, εφόσον έχουμε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί διαφορετική ειδικότητα, προφανώς ο μέσος όρος διδάσκοντα και μαθητή θα είναι τελείως διαφορετικός από ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα που μπορεί να προσφέρει μόνο τρεις ή μια ή δυο ειδικότητες. Άρα, λοιπόν, εδώ πέρα δεν είναι θέμα το αν ένας δείκτης είναι καλός ή κακός να μετράει ένα ποιοτικό αποτέλεσμα, είναι τι μετράμε και να βάζουμε τις συνιστώσες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε Ευρωπαϊκού μέλους κράτους που θέλει να διατηρήσει στο δικό του προφίλ τον εκπαιδευτικό και όχι να μπαίνουμε σε μια σαρωτική ή με το ίδιο μέτρο. Γι αυτό θεωρώ πως δεν υπάρχει μαύρο και άσπρο, υπάρχει μοντέλο που πρέπει κάθε φορά να μετράει και από κει και πέρα να παίρνουμε τις μετρήσεις, αυτοί οι οποίοι μπορούμε να τις καταλάβουμε και να τις κατανοήσουμε. Ναι, να δίνουμε στοιχεία, αλλά να δίνουμε στοιχεία μέσα από μοντέλα που μετράνε και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας. Γι αυτό είμαι υπέρ των δεικτών, γιατί η συγκριτική αξιολόγηση αν έχει μετρηθεί ο δείκτης βάσει μοντέλου που έχει και ποιοτικά χαρακτηριστικά μέσα και όχι μόνο ποσοτικά, τότε να

μπορώ να πάω στη συγκριτική αξιολόγηση. Αν πάω όμως με ένα γενικό δείκτη, ο οποίος μετράει με τον ίδιο τρόπο ένα εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία και ένα εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, προφανώς ο δείκτης ο δικός μας θα είναι τελείως διαφορετικός από αυτόν [της Σουηδίας] και θα φαινόμεστε πάντοτε ότι είμαστε οι φτωχοί συγγενείς που ναι μεν δεν έχουμε λεφτά, αλλά από την άλλη που έχουμε κάνει πολλές επενδύσεις πάνω στην εκπαίδευση χωρίς αποτελέσματα. (τώρα ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών) Αυτό πρέπει να συνδυαστεί και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων, γιατί η ενίσχυση των μαθητών δεν γίνεται μόνο από το πόσες αίθουσες έχει ή το πόσες δυνατότητες διαφορετικές να προσεγγίσει την εκπαίδευση, αλλά είναι και το θέμα του εκπαιδευτή απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα, λοιπόν, είναι θέμα αξιολόγησης και των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αν αυτό το οποίο αποτυπώνεται σαν αποτέλεσμα του δείκτη είναι μια μέτρηση η οποία έχει ταυτοποιηθεί με ένα τρόπο σωστό και αντικειμενικό, τότε πρέπει να εισπράττεται [από το μαθητή] σαν ένα σωστό αποτέλεσμα που πρέπει να δημιουργήσει μια ανάδραση και ως προς τη δική του προσπάθεια, και ως προς τη προσπάθεια του εκπαιδευτικού συνόλου γενικότερα. Το θέμα της αποδόμησης αυτή τη στιγμή της αξιολόγησης προέρχεται από τις απλοϊκές σκέψεις που κάνουμε και βάζουμε με την ίδια μέτρηση να μετράμε τα πάντα. Αυτή είναι η πραγματικότητα και γι αυτό αποδομείται το οποιοδήποτε μοντέλο αξιολόγησης πάμε να επιχειρήσουμε στην Ελλάδα.

1.4 Θεωρείτε ότι η δημοσιοποίηση τέτοιων στοιχείων δημιουργεί κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και άρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων;

Ναι, είμαι λάτρης της διαφάνειας και των δεδομένων με την αίρεση όμως τα δεδομένα να δίνονται ως έχουν χωρίς να φέρουν επεξεργασία και να μη γίνονται σεβαστές οι έρευνες οι οποίες γίνονται βάσει αυτών των data, αν δεν είναι πιστοποιημένες. Διαφορετικά είναι σαν να βάζουμε βόμβα σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα γιατί, όπως είπα και προηγουμένως, αν πάμε απλά να κάνουμε ένα μέτρο κοινό, έναν βασικό μέσο όρο και δημιουργήσουμε ένα παρονομαστή και έναν αριθμητή που μπορεί να μας δώσει ένα αποτέλεσμα το οποίο να φέρει ένα τραγικό φαινομενικά νούμερο, αυτό θα απέχει από την πραγματικότητα και θα είναι χειριστής πολιτικής διαμόρφωσης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημοσιοποίηση των στοιχείων θα πρέπει να γίνεται, αλλά θα πρέπει και εμείς να προσλαμβάνουμε μετρήσεις και αποτελέσματα ερευνών που είναι πιστοποιημένες. Θεωρώ ότι είναι στο πλαίσιο τη διαφάνειας και υπάρχει κοινωνική ευθύνη γι' αυτό για όλους εμάς. Δεν είναι στοιχεία που πρέπει να τα κρατάμε στο συρτάρι μας, πρέπει να είναι στοιχεία τα οποία θα αποδίδουν την πληροφορία που εμπεριέχουν μέσα τους. Τα στοιχεία τα οποία έχουμε και τα αρχεία έχουν περίσσεια πληροφορία την οποία κανένα ανθρώπινο μυαλό από μόνο του δεν μπορεί να εκδώσει, άρα, λοιπόν, πρέπει να γίνουν κοινοί όλης αυτής της μάζας πληροφορίας οι υπόλοιποι ερευνητές, προκειμένου να εντοπίσουν ένας ένας από αυτούς το σημείο το οποίο να αναδειχθεί και όλο μαζί μετά να μπορέσει να δώσει την καίρια πληροφορία τόσο στο κοινωνικό σύνολο, τόσο στους Έλληνες πολίτες, όσο και σε εμπνευστές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η δημοσιοποίηση στοιχείων για χαμηλές επιδόσεις μαθητών;

Δεν έχει σημασία. Η χαμηλή έρχεται σε αντιδιαστολή με την υψηλή, έτσι ορίζεται. Είναι αυτό που περάσαμε και με την αξιολόγηση των υπαλλήλων. Κάποιοι θεωρούσαν ότι δεν είναι κανένας για δέκα και έλεγα πάντα ότι μέσα σε μια αίθουσα, σε μια τάξη, σε μια κοινότητα είναι συγκριτικό πάντοτε το αποτέλεσμα, μέσα σε πέντε πρέπει να διακρίνεις ποιος είναι καλύτερος, ο ένας από τον άλλο. Άρα, λοιπόν, ο χαμηλότερος έρχεται σε σύγκριση με τον υψηλότερο. Αν οι άριστοι είναι ένα πενήντα τοις εκατό, ο έχων κάτω από τη βάση θα νιώθει μεγάλη μοναξιά. Αν όμως σε μια κοινότητα κάτω από τη βάση, κάτω από το πέντε αν θέλετε στη διαβάθμιση του 10 βρίσκεται το ενενήντα τοις εκατό θα θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου μοναχική η περίπτωση η δική του. Άρα, λοιπόν, εδώ πέρα έχουν σημασία οι ακραίες τιμές σε τι απόσταση βρίσκονται, η διακύμανση μεταξύ των ακραίων τιμών. Άρα, λοιπόν, εδώ πέρα δεν είναι κάτι, είναι πάντοτε συγκριτικό, δεν μπορείς να δεις μόνο την χαμηλή επίδοση, πρέπει να δεις στο σύνολο το πως ακολουθεί και το ποια κατανομή ακολουθεί. Ακολουθεί την κανονική κατανομή, ακολουθεί ακραίες τιμές; Γι' αυτό όλα αυτά συναρτώνται και βέβαια αυτά γίνονται αντιληπτά μόνο αν έχεις το φουλ σετ των δεδομένων, προκειμένου να καταλήξεις σε κάποια συμπεράσματα για να μπορέσει και ο μαθητής, όπως και ο εκπαιδευτικός, αν αξιολογηθεί να βρει τον εαυτό του στον χάρτη της απόδοσης αυτών των δεδομένων. Είναι ψηλά, είναι χαμηλά, είναι συγκριτικά με τους άλλους, σε ποιο σημείο βρίσκεται, σε ποια ειδικότητα είναι, ποια ήταν η προσπάθεια και των άλλων ίδιων με αυτόν για να βρεθούν εκεί, για να μπορέσει να καταλάβει και να στοιχειοθετήσει είτε την προσπάθειά του, είτε το να επιβραβεύσει και τον εαυτό του στο πού έχει φτάσει, χωρίς να υπάρχει λόγος να αισθάνεται άσχημα αν βρίσκεται στο πέντε, στο έξι ή στο δέκα, γιατί οι κλίμακες είναι πάντοτε συμβατικές και είναι συμβατικές, όχι ως προς την κλίμακα που θέτουμε από μηδέν έως δέκα, αλλά συμβατικές σε σχέση με το τι έχουν κάνει και οι υπόλοιποι για το ίδιο έργο με τις ίδιες συνθήκες.

2. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

2.1.1 Πώς νοηματοδοτείτε και αξιοδοτείτε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Ποιο θεωρείτε πιο σημαντικό, ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου;

Ο εκπαιδευτικός ξέρουμε πολύ καλά ότι δεν είναι επάγγελμα, είναι λειτούργημα. Είναι κοινότυπο αυτό που λέμε, αλλά είναι μια πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει άδεια ποτέ, η λειτουργία του και η εκπαίδευση προς τους εκπαιδευόμενους και την πολιτεία... Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, οφείλει να δείχνει, να είναι και να συμπεριφέρεται ως εκπαιδευτικός σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του, είναι μια διαρκής μάχη, είναι κάτι το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη, έχει γνώση ότι δεν τελειώνει ποτέ, υπάρχουν ασύλληπτα μονοπάτια. Πάντοτε θεωρούσα ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού, την οποία

απέφυγα, να πω την αλήθεια, θεωρώντας ότι θα ήταν πολύ δύσκολο να την ακολουθήσω για τα στάνταρ που θα έβαζα. Το πιο σημαντικό ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου είναι η συνεχής αναζήτηση της γνώσης όσον αφορά το αντικείμενο του εκπαιδευτικού, πρωταρχικά αυτό και κατόπιν όλα τα άλλα.

2.1.2 Βλέπετε διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών;

Υπάρχει λόγω της διαφοροποίησης και του τρόπου προσέγγισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έχουμε περάσει πλέον στον εικοστό πρώτο αιώνα που είναι ο αιώνας της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, της ηλεκτρονικής επανάστασης, των νέων τεχνολογιών. Δεν χρησιμοποιούμε τα ίδια μέσα ούτε τα ίδια κίνητρα, ούτε τα ίδια εποπτικά μέσα διδασκαλίας που είχαμε, έχουν αντικατασταθεί τα πάντα. Άρα, λοιπόν, φυσικά υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών, γιατί διαφορετικά δεν θα μπορούσε να υπάρχει μέσα στην αίθουσα, να λειτουργεί και να διδάσκει τους μαθητές.

2.1.3 Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων σας, ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθείτε υλοποιώντας μέτρα πολιτικής ή σχεδιάζετε να προωθήσετε;

Έχουν γίνει αρκετές συζητήσεις στο παρελθόν, αλλά και τελευταίως και πολλές προσπάθειες, οι οποίες άλλες είναι γνωστές στο ευρύτερο κοινό και άλλες όχι, όπως οι περιπτώσεις των διαδραστικών πινάκων κ.τ.λ. που προσπαθούν μέσω της τεχνολογίας να αλλάξει και η διαδικασία της μάθησης στην εκπαιδευτική αίθουσα. Ως Έλληνες όμως, ακόμα δεν έχουμε αποφασίσει τι είδους τάξη θέλουμε. Υπάρχει η ψηφιακή τάξη, υπάρχει η ανάμικτη τάξη και η συμβατική τάξη. Θεωρώ ότι πλέον πρέπει να πάμε σε ένα μικτό μοντέλο, δεν είμαι υπέρ, ούτε λάτρης παρόλο του γεγονότος ότι το επάγγελμά μου θα έλεγε και θα συνέτεινε στην λύση της ψηφιακής τάξης, είμαι υπέρ του μικτού μοντέλου αν μπορεί να είναι εφικτό. Άλλα ούτε οι εκπαιδευτικές μας σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργήσουν με διπλό μοντέλο, ούτε έχουμε τη δυνατότητα του να καλύψουμε το κόστος επάνδρωσης για όλες τις σχολικές μονάδες. Πάντως έχουν γίνει προσπάθειες, έχουν φτιαχτεί και πιλοτικά προγράμματα σε αρκετές σχολικές μονάδες, όπου έχουν δουλέψει υπέροχα, έχουν γίνει πολλά πράγματα με εκπαιδευτικούς που το είχαν και μεράκι, διότι καταλαβαίνετε ότι για να λειτουργήσει μια διαδικασία τέτοιου είδους χρειάζεται πρώτον υλικό ψηφιακό το οποίο να είναι και επεξεργάσιμο και [δεύτερον] χρειάζεται και έναν εκπαιδευτικό που να έχει διπλό προφίλ, το προφίλ της ειδικότητάς του, να ξέρει να λέει την ιστορία και να ξέρει να τη λέει με ψηφιακό τρόπο. Άρα, θέλει δυο πράγματα, θέλει να συνδυάζει και να ακολουθεί δυο επιστήμες, εκεί που μέχρι πρότινος ακολουθούσε μια.

2.1.4 Πώς επικοινωνείτε τους στόχους σας;

Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει κάποιο διαρθρωμένο σχέδιο στο οποίο αναζητάτε η γνώμη η δική μας. Αυτό είναι άλλων επιχείρημα, είτε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, είτε του Υπουργείου Ψηφιακής Πολιτικής που ορίζει κάποιους στόχους. Συνήθως εμείς εμπλεκόμεθα όταν πια έχουμε μπει στην υλοποίηση των στόχων αυτών που πολλές φορές έχω βρεθεί στο να λέω ποιες είναι οι δυσκολίες

και μπορεί κάτι να στραβώσει. Δεν μπορώ να πω ότι μπορώ να σχεδιάσω ένα τέτοιο πλάνο όσον αφορά όλη την εκπαιδευτική πολιτική, μπορούμε όμως να δώσουμε το στίγμα μας για το πως μπορεί να γίνει καλύτερα ή ποιο δείγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, λόγω του γεγονότος ότι μπορούμε να αντλήσουμε από τα στοιχεία που έχουμε ποιο θα ήταν το καλύτερο δυνατό δείγμα για να εφαρμοστεί πιλοτικά μια κίνηση τέτοιου είδους.

2.2.1 Ποιος είναι ο ρόλος του Υπουργείου, αν θεωρείτε ότι πρέπει να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτελούν το έργο τους και να ανταποκρίνονται με επάρκεια;

Από όσο γνωρίζω, γιατί δεν είναι στις αρμοδιότητες μου, το Υπουργείο σχεδιάζει επιμορφωτικά προγράμματα, παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης της περαιτέρω γνώσης είτε μέσω κάποιων προγραμμάτων που προσφέρει, αποδίδοντας μάλιστα και κάποια πιστοποιητικά τα οποία μοριοδοτούνται για την κινητικότητα των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους δώσει και το κίνητρο αν θέλετε και να είναι μια συνδυαστική κίνηση και κινήτρου και απόκτησης γνώσης. Όμως, θεωρώ ότι όλα αυτά εναπόκεινται και στην προσωπικότητα και στο πως μπορεί κάποιος να τα λειτουργήσει μέσα στην τάξη και το πως μπορεί να αποκομίσει τελικά όχι ένα πιστοποιητικό, αλλά να δει τι πραγματικά κρύβεται πίσω από αυτή τη προσπάθεια. Προφανώς, βοηθούν όλα αυτά διότι διαφορετικά δεν θα μπορούσαμε να μιλούμε για τη δυνατότητα χειρισμού μηχανημάτων ενός φιλολόγου σε ψηφιακούς διαδραστικούς πίνακες. Λέω ένα παράδειγμα για να καταλάβουμε που μπορεί να έχουνε βοηθήσει αυτά τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που γίνονται κατά καιρούς. Ένα παράδειγμα είναι αυτό, υπάρχουν και πολλά άλλα βέβαια.

2.2.2 Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους;

Θα πρέπει να είναι μικρής διάρκειας, να προέρχεται από αιτήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών γιατί διαφορετικά το να σχεδιάζουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μόνο και μόνο βάσει της επιχορήγησης ή της δυνατότητας εκπαιδευτικών τους οποίους έχουμε στο μητρώο εκπαιδευτικών μας ποτέ δε φέρει αποτέλεσμα. Άρα λοιπόν, πρέπει να ξεκινήσει μια έρευνα που να ρωτάμε εξειδικευμένα ανά είδος σχολικής μονάδας και στάτους, δηλαδή αν είναι γυμνάσιο, λύκειο ή δημοτικό και ανά ειδικότητα τις ανάγκες ουσιαστικά, ας ξεκινήσουμε ανάποδα έστω και για μια φορά, της καταγραφής των αναγκών να βάζουμε μια προτεραιότητα μετά, να μην πάμε σε αυτό που ζητάει ο πολύς κόσμος, γιατί καμιά φορά πάνω στην εξειδίκευση που μπορεί να ζητηθεί από μια μικρή ομάδα ίσως να είναι και το θαύμα που μπορεί να γίνει και πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι που να αξιολογούν όλα αυτά τα καταγραφόμενα στοιχεία. Μια δική μου πρόταση που είχα κάνει κάποια στιγμή ήταν να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια άμεση επικοινωνία με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας χρησιμοποιώντας και αυτούς τους πυλώνες και όχι δημιουργώντας νέες δομές είτε προσπαθώντας τις ad hoc διαδικασίες που στήνονται κάθε φορά να στηρίζουμε την αέναη εκπαιδευτική διαδικασία των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να γίνει κομμάτι των ιδρυμάτων των

πανεπιστημιακών και να ξέρουν ότι εκεί θα ακουμπούν, εφόσον μιλήσαμε για έναν εκπαιδευτικό που είναι μόνιμα εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής, θα πρέπει να υπάρχει και κάποιο ίδρυμα το οποίο να ακουμπάς σε αυτό, να καταλαβαίνει την ανάγκη του και να πηγαίνει εκεί να σπουδάζει και να σπουδάζει και άλλους. Αυτή είναι η λογική.

2.3 Ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

2.3.1 Συμφωνείτε;

2.3.2 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Η χειρότερη αξιολόγηση είναι η μη αξιολόγηση. Κανένα σύστημα αξιολόγησης δεν έχει μεμπτά σημεία, δεν έχει ελλείψεις. Όλα τα συστήματα αξιολόγησης, εμείς οι Έλληνες τα δαιμονοποιούμε και θεωρούμε ότι θα είναι τιμωρός της δουλειάς μας, θα είναι η αποκαρδίωση της προσπάθειάς μας κ.τ.λ. Και μόνο το γεγονός ότι γινόμαστε συμμετοχοί σε ένα σύστημα αξιολόγησης βοηθάει εμάς τους ίδιους. Πρώτα από όλα μετριάσαμε εμείς, είτε είμαστε αξιολογητές είτε είμαστε αξιολογούμενοι, βλέπουμε τα τρωτά του συστήματος, μπορούμε να αποδώσουμε γιατί νομίζω ότι κατά τη διάρκεια μια αξιολόγησης θα πρέπει πάλι να γίνεται μια καταγραφή των σημείων που ο αξιολογητής θα θεώρησε λάθος, ο αξιολογούμενος δε θεώρησε ότι μπορεί να μετρηθεί, για να μπορέσουμε να φτάσουμε κάποια στιγμή σε ένα σύστημα το οποίο τέλος πάντων να αγγίζει ένα ορθό σύστημα αξιολόγησης. Αυτή τη στιγμή η αξιολόγηση γίνεται κάθε φορά, είτε παίρνοντας το ρόλο του τιμωρού, είτε του να κλείσουμε, είμαστε νομοταγείς ως προς κάποιο νόμο κ.τ.λ. Όπως και αν έχει, επειδή η αξιολόγηση συνδέεται γενικότερα και με την προσωπικότητα του καθενός και με τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, πόσο μάλλον στον εκπαιδευτικό, ο αξιολογητής πρέπει να έχει στα χέρια του εργαλεία τέτοια που δεν μπορεί να είναι απλά «τηρείς το ωράριό σου», δεν μπορεί να είναι απλά «πόσα δεκάρια έχει η τάξη σου». Άρα εδώ πέρα μιλάμε για ένα πολύ δύσκολο σύστημα αξιολόγησης, δε λέω όμως ότι δεν πρέπει να γίνει.

2.3.3 Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης, ώστε να προάγει τις στοχεύσεις του;

Δεν είμαι αυτή η οποία θα μπορούσα να υποδείξω ποιο είναι, αλλά σίγουρα συνδέεται και με την ανοιχτότητα των δεδομένων που πλέον παρέχονται για τη δημόσια εκπαίδευση και από το γεγονός ότι πρέπει να αποδεχτούμε τους δείκτες τους οποίους μετρούν πλέον, εφόσον έχουμε και δεδομένα μετρήσιμα (έχουμε πληροφοριακά συστήματα που να μετράμε όλα τα δεδομένα) ο τρόπος του να συνδέσουμε όλα αυτά θα μπορούσε να βοηθήσει ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όχι μόνο του εκπαιδευτικού, γιατί τι να σου κάνει και ένας εκπαιδευτικός, αν δεν έχεις αξιολογήσει και την εκπαιδευτική σχολική μονάδα που βρίσκεται. Δηλαδή, για να μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός να γράψει στον πίνακα, πρέπει να έχει πίνακα. Για να μπορέσει κάποιος να δείξει πως λειτουργεί ένα δίκτυο, πρέπει να έχει δίκτυο υπολογιστών. Είναι δεδομένα αυτά τα οποία μερικές φορές δεν υπάρχουν ως δεδομένα. Άρα, λοιπόν, πως μπορείς να αξιολογήσεις κάποιον όταν δεν έχει τα βασικά

χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας. Όλα αυτά είναι συναρτώμενα, για αυτό το αξιολογικό σύστημα των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει κάθε φορά να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται, να μην είναι δηλαδή μια σειρά ερωτήσεων και απαντήσεων που είτε την κάνουμε στην Αθήνα σε ένα πειραματικό είτε την κάνουμε σε μια σχολική μονάδα της επαρχίας να είναι με ίδια μορφή και να φέρει τα ίδια αποτελέσματα.

2.4 Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαρασύρει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού τους. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Πώς αξιολογείτε το γεγονός;

Θεωρώ ότι ήταν αναμενόμενο εδώ και πάνω από δυο δεκαετίες. Μην ξεχνάμε πλέον ότι ο μέσος όρος εκπαίδευσης των Ελλήνων πολιτών, των Ευρωπαίων πολιτών είναι πλέον πάνω από το σαράντα της εκατό στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι λογικό, λοιπόν, όταν πριν από το πενήντα οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί οι οποίοι κατείχαν τη γνώση, προφανώς για κάτι άγνωστο κάτι το οποίο είναι ξένο ως προς εμάς, δεν έχουμε δει τι σημαίνει για όλους τους υπόλοιπους, είναι λογικό να δημιουργείται κύρος, ο θεσμός τους να περιβάλλεται από κύρος κ.τ.λ. Όταν πια η εκπαίδευση των μαθητών, που έχουν πολλαπλά ερεθίσματα, έχουν γνώση και από το σπίτι τους, έχουν μια διαφορετική παιδεία προσλαμβάνουσα, δεν περιμένουν μόνο το σχολείο σαν πηγή γνώσης, όταν οι γονείς των παιδιών, δεν είναι οι «αμόρφωτοι» γονείς που ήταν τα προηγούμενα χρόνια, αλλά έχουν ένα επίπεδο και ένα στάτους εκπαίδευσης, ίσως και πολύ μεγαλύτερο από τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να νικήσει σε άλλα σημεία. Θα πρέπει με την προσωπικότητά του, με δεδομένη την εκπαιδευτική του κατάρτιση να δουλέψει πάνω στην προσωπικότητα, στην προσέγγιση στα παιδιά και στους γονείς, προκειμένου να καθιερωθεί όχι με το κύρος του, αλλά με την εκπαιδευτική του επάρκεια, με το να γίνει ο εμπνευστής στα παιδιά, γιατί ο γονιός δεν θέλει να υποκαταστήσει τον εκπαιδευτικό, αλλά δε θέλει και να γελοιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός στα μάτια των παιδιών τους, γιατί θα αναγκαστεί και έχει τη γνώση να το κάνει, να τον αντικαταστήσει, είτε πηγαίνοντας το παιδί του σε μια παράπλευρη εκπαίδευση, είτε χρησιμοποιώντας τις δικές του γνώσεις προκειμένου να περισώσει το χαμένο χρόνο του παιδιού του. Άρα λοιπόν, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να βρεθεί και πάλι λίγο πάνω από τις καταστάσεις και να μπορέσει να δείξει τη διαφορετικότητα του ρόλου του. Δεν μπορεί να κοροϊδέψει με λίγα λόγια.

Είναι ένα επάγγελμα [του εκπαιδευτικού], όπως είπα και στην αρχή, πάρα πολύ δύσκολο. Δεν είναι ένα επάγγελμα καθημερινό, δεν μπορείς να κάνεις λάθος, δεν μπορείς να βαριέσαι, δεν μπορείς να μείνεις πίσω. Πρέπει να είσαι μάχιμος από την πρώτη μέχρι την τελευταία ώρα. Γι αυτό το λόγο κιόλας θεωρώ ότι πρέπει να είναι λίγος ο χρόνος που πηγαίνει κάποιος και μένει μέσα στο σχολείο, που διδάσκει. Όπως και θεωρώ επιβεβλημένο το να υπάρχουν διαλείμματα στην επαγγελματική του ζωή. Στο εξωτερικό έχει επιβληθεί ένας δάσκαλος πάνω από πέντε χρόνια διδασκαλίας στο δημοτικό, θα πρέπει

να παίρνει τουλάχιστον ένα δυο χρόνια άδεια προκειμένου να αναπροσαρμόζει το προφίλ του, να ξεκουράζεται ψυχολογικά για να μπορεί να αντέξει, να αντεπεξέλθει σε αυτό το δύσκολο έργο. Γιατί όσο χαμηλώνουμε τη βαθμίδα το έργο γίνεται και δυσκολότερο. Άρα λοιπόν, όλα αυτά μας λείπουν. Δεν κατηγορεί κανένας ούτε τον εκπαιδευτικό, αλλά ούτε και τον γονιό. Ο γονιός δεν έχει δεύτερη ευκαιρία, εκείνη την ώρα πάει το παιδί στο σχολείο, εκείνη την ώρα πάει πρώτη, δεύτερα, τρίτη δημοτικού, δεν μπορεί να δώσει το περιθώριο στον εκπαιδευτικό και να τον συγχωρέσει σε καθημερινή βάση. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι είναι μια κοινότητα η οποία συμπιέζεται. Δεν έχουν μια κανονικότητα στην ζωή τους πια. Περάσαν κάποιες δεκαετίες που ήταν αδιαμφισβήτητα και το κύρος τους και οι εργασιακές τους συνθήκες και αυτή τη στιγμή δεν γνωρίζουν την επόμενη μέρα τι θα γίνει. Αυτό όλο, και λογικό είναι, επηρεάζει άμεσα την δουλειά τους, έλα όμως που η δουλειά τους δεν είναι δουλειά [του τύπου] φέρνω το χαρτί, βάζω τη σφραγίδα και τη βάζω στραβά. Γιατί, αν μπει μέσα νευριασμένος ο εκπαιδευτικός, θα έχει επίπτωση στην ψυχосύνθεση του παιδιού. Είναι πολύ περίπλοκο το σύστημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είπε κανείς ότι είναι από τα απλά.

2.5 Η αυτονομία που παραχωρείται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή καινοτομιών στις ανάγκες του κάθε σχολείου και αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, των εκπαιδευτικών μέσων, την οργάνωση του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου) και τη χρηματοδότηση, θεωρείτε ότι είναι σημαντική και συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή τυχόν κίνδυνοι ενυπάρχουν στην εφαρμογή της;

Η άποψή μου είναι ότι οι βαθμοί ελευθερίας θα πρέπει να είναι αρκετοί έως πολλοί, γιατί όπως είπαμε υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη και τοπικοί παράγοντες και γεωγραφικοί παράγοντες και τουριστικοί παράγοντες στην χώρα μας και η φτώχεια και η δυνατότητα υποτροφιών σε άλλα μέρη. Υπάρχουν δηλαδή ιδιαιτερότητες οι οποίες, η κάθε σχολική μονάδα είναι τελείως διαφορετική από την άλλη. Άρα, το Υπουργείο Παιδείας θεωρώ ότι πρέπει να θέτει τις γενικές αρχές, ότι πρέπει να τηρούνται, και όπως κάνει θεωρώ. Βάζει ένα χρονοδιάγραμμα, πρέπει να γίνεται αυτή η ύλη, πρέπει να γίνονται τόσες ώρες την εβδομάδα κ.τ.λ. Από κει και πέρα αφήνει τη δυνατότητα σε πιο τοπικό επίπεδο. Πρώτα με την Περιφέρεια, μετά με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Πρωτοβάθμιας, κατόπιν βέβαια και με τη σχολική μονάδα, τον διευθυντή και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων μαζί με τις υπόλοιπες οργανώσεις να φτιάξουν ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που θα προάγει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά τους, που γνωρίζουν και τα οφέλη που μπορούν να πάρουν από την τοπική κοινωνία, αλλά και τι ζητάνε, γιατί διαφορετικά θέλω έχει ένα παιδί στο Ψυχικό και διαφορετικά ένα παιδί το οποίο είναι στην Κάλυμνο. Άρα, λοιπόν, αυτό φυσικά δεν μπορεί να το κάνει και να το υποδείξει το Υπουργείο Παιδείας και θεωρώ ότι πρέπει να είναι λίγο αποκεντρωτική η εξουσία η οποία έχει ως προς τις σχολικές μονάδες, τηρώντας βέβαια κάποια δεδομένα και να λειτουργεί και επεμβατικά όπου δεν μπορούν να χειριστούν αυτούς τους βαθμούς ελευθερίας και αυτό πως γίνεται · πάλι με την καταγραφεί διαδικασιών, γι αυτό λέμε ότι η ηλεκτρονικοποίηση των διαδικασιών βοηθά και προάγει την ποιότητα της ζωής μας. Γιατί όταν γίνεται καταγραφή όλων αυτών και υπάρχει και μελέτη πάνω σε αυτό, στο τι τηρείται τι δεν τηρείται, τι σπαταλιέται, τι όχι, τι αποδίδεται, μπορείς να

κάνει το feedback, μπορείς να κάνεις επανατροφοδότηση περιορισμών ή ελευθεριών, αναλόγως πώς σε χειριστεί ο άλλος. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει πολύ μεγάλος ελεγκτικός μηχανισμός, μοντέλα που να αποδίδουν κάτι τέτοιο και άνθρωποι οι οποίοι να μπορούν να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις. Αλλά αυτή τη στιγμή μιλάμε επί του ιδανικού.

3. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

3.1 Βλέπετε διαφορές στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αποτυπώνονται στον ορισμό της αποστολής του Υπουργείου στα παραπάνω αποσπάσματα των δύο Οργανισμών;

Θεωρώ ότι αυτό το οποίο προσπαθεί το Υπουργείο πια να δώσει στην νέα υπό έκδοση μορφή των στόχων του, είναι ότι πάμε στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής εθνικής συνείδησης η οποία θα πρέπει να συμπεριλάβει και να συζεί και να συγκατοικεί και με εθνότητες άλλες, λόγω και του έντονου προσφυγικού. Όπως επίσης δίνει μια διάσταση ιδιαίτερη για τη δια βίου μάθηση που εγώ συμπεριλαμβάνω και μες τη δια βίου μάθηση και κυρίως την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως επίσης και την εναρμόνιση των πολιτών με το φυσικό περιβάλλον. Κάπως έτσι θεωρώ ότι είναι τα βασικά τα οποία βλέπω σαν στόχο, έναν στόχο μεγαλύτερο και στο να μπορέσουν όλα αυτά να γίνουν, να διαμορφωθούν ενεργά και κριτικά, όπως λέει εδώ πέρα, σκεπτόμενοι πολίτες.

3.2 Σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, πώς κρίνετε το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει;

Δύσκολο. Δεδομένων των συνθηκών και των ιδιαιτεροτήτων της χώρας μας, θεωρώ ότι έχει πετύχει πάρα πολλά πράγματα. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποιος τομέας στον οποίο να μην έχουμε διαπρέψει ως Έλληνες. Όπου και να βρεθούμε βλέπουμε έναν Έλληνα, οποίος δεν είναι Έλληνας ο οποίος μένει στο εξωτερικό, αλλά είναι ένας Έλληνας ο οποίος έχει εκπαιδευτεί στην Ελλάδα και δουλεύει στο εξωτερικό. Μεγαλύτερο επιχείρημα στο να πούμε ότι το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα βαίνει καλώς δεν υπάρχει. Γιατί δεν έχουμε Έλληνες που έχουν κάνει όλα τα στάδια της εκπαίδευσης και απλώς έχουν καταγωγή ελληνική, έχουμε Έλληνες που τους παίρνουν έτοιμους επαγγελματίες για να μπορέσουν να διαπρέψουν στο εξωτερικό και αυτό κάτι μου λέει · μου λέει ότι έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στραβά ή καλά φτιάχνουμε ανθρώπους σκεπτόμενους, ελεύθερους με επιστημονική κατάρτιση, αλλά δεν μπορούμε να τους πληρώσουμε. Με αποτέλεσμα τους στέλνουμε στο εξωτερικό για να πάρουν αυτά τα καλά στοιχεία και να μπορούν εκεί πλέον να επιβιώσουν επαγγελματικά. Άρα, λοιπόν, θα έλεγα μονολεκτικά ότι ναι πιστεύω ότι έχει πετύχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα είτε ήταν του πενήντα είτε ήταν του εξήντα είτε του δυο χιλιάδες δέκα. Δεν θεωρώ ότι ήταν ποτέ αποτυχημένο, με όλες τις δυσκολίες και με όλα αυτά που μπορεί να έχουμε περάσει.

3.3 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προτεραιότητες, πώς προωθούνται και τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

Όπως και αν έχει, υπάρχει μια ανάδραση μεταξύ του τι γίνεται στην Ευρωπαϊκή και διεθνή κοινότητα σε σχέση με το τι συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μιλάμε για μια δια βίου μάθηση. Βλέπουμε ότι οι κοινότητες των μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών, που μεγαλύτερη απόδειξη από αυτό δεν υπάρχει και δεν θεωρώ ότι η δίψα για την μάθηση σταματά μόνο στην μοριοδότηση κάποιων πτυχίων γιατί δεν είναι όλος ο κόσμος έτσι. Σημαίνει ότι ο Έλληνας έχει το ζιζάνιο απόκτησης της γνώσης και αν μπορεί και το συνδυάσει και με κάποια δυνατότητας αποζημίωσης αυτού του πράγματος, θα το κάνει δυο φορές με χαρά. Σε έναν άλλο λαό, αν πάμε στη Σουηδία, ένας δεκαοκτάχρονος δε θα σκεφτόταν ποτέ να πάει σε μια σχολή να φοιτήσει τριτοβάθμια από τη στιγμή που έχει μια βιοτεχνία οικογενειακή ή ο,τιδήποτε. Προσπαθούν και ζητούν δικούς μας απόφοιτους προκειμένου να στελεχώσουν τις δημόσιες υπηρεσίες τους και τα σχολεία τους. Αυτό γιατί γίνεται; Γιατί δεν έχουν τη δίψα για την μάθηση και τη γνώση, τους ενδιαφέρει μόνο να ξυπνούν το πρωί και να ζουν και να έχουν έναν μισθό. Εμάς δεν μας φτάνει αυτό και απόδειξη είναι ότι πολλοί νέοι έχουν οικογενειακές επιχειρήσεις και παρόλα αυτά το όνειρό τους δεν σταματά στην οικογενειακή επιχείρηση.

Οι σαφείς δυσκολίες που έχουμε τη τελευταία δεκαετία -και δεν ξέρουμε για πόσο ακόμα- είναι ότι έχουμε σκέψεις, έχουμε οράματα, θέλουμε να εναρμονιστούμε αλλά δεν έχουμε τα χρήματα και χωρίς χρηματοδότηση, είτε από την Ε.Ε., είτε από του να γίνονται αφαιμάξεις, ας πούμε ανθρώπων, να πηγαίνουν στο εξωτερικό μετανάστες, οικονομικοί μετανάστες, να επαναφέρουμε τον όρο του οικονομικού μετανάστη, δεν μπορούμε να έρχεται πίσω χρήμα για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στο να φτιάξουμε ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Κωλυόμαστε γενικά στους οικονομικούς πόρους.

3.4 Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου, όπως διαβάσαμε στο απόσπασμα του νέου Οργανισμού, είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.4.1 Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

Θα έλεγα ότι όλα αυτά που αναφέρετε, δεν είναι παράμετροι οι οποίοι δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή στον ένα ή στον άλλο βαθμό. Προφανώς μιλάμε για την ποιοτική αναβάθμιση.

3.4.2 Τι δυνατότητες/προοπτικές βλέπετε να υπάρχουν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το σχολείο να είναι αυτόνομο με εκπαιδευτικό προσωπικό επαρκές, να επιδιώκει τη μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του και να προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών;

Η ποιοτική αναβάθμιση, δυστυχώς, έρχεται από τη ποσοτική, η οποία αφορά την οικονομική ενδυνάμωση, τόσο της παροχής οικονομικής διευκόλυνσης μεγαλύτερης και απόδοσης μεγαλύτερων

μισθών στους εκπαιδευτικούς, τόσο στην δυνατότητα ύπαρξης περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, καλύτερων αιθουσών, καλύτερων συνθηκών, γυμναστηρίων υποδομών, νέων τεχνολογιών εργαστηρίων. Με λίγα λόγια, όλο αυτό το σύμπλεγμα χρειάζεται χρήματα. Θεωρώ ότι το ανθρώπινο υλικό είναι καλό, είναι αρκετό, το έχει αποδείξει, διότι με πενιχρά μέσα μπορούμε να στεκόμεθα και βάσει της προηγούμενης ανάλυσης ότι στελεχώνουμε τις χώρες οι οποίες δεν υπολείπονται οικονομικά ούτε σε υποδομές, αλλά υπολείπονται σε αυτό το «θέλω». Έχουμε το «θέλω», δεν έχουμε το «μπορώ». Νομίζω ότι αν μπορέσουμε λίγο αυτό να το ισορροπήσουμε, δηλαδή αν μπορούμε να έχουμε λίγο το «μπορώ», θα κάνουμε πολλά «θέλω».

Συνέντευξη 3

1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις **Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

1.1.1 Θεωρείτε ότι η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης;

Εγώ συμφωνώ σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας στο τομέα της εκπαίδευσης. Κυρίως, όχι τόσο, δεν μου αρέσει ο όρος «πρότυπα», αλλά «καλές πρακτικές» γιατί τα περιβάλλοντα, τα context είναι τελείως διαφορετικά σε κάθε χώρα και μέσα στην ίδια χώρα από περιοχή σε περιοχή, οπότε το επικοινωνιακό είναι να μαθαίνεις για το πώς εφαρμόζει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κάποιος άλλος σε ένα συγκεκριμένο σύστημα και αντιμετωπίζει τα προβλήματα. Τώρα, όπως ξέρουμε η εκπαιδευτική πολιτική είναι αρμοδιότητα των κρατών-μελών. Γι' αυτό και δεν μου αρέσει καθόλου ο όρος «εναρμόνιση», διότι είναι λάθος, διότι εμείς ζητάμε στην Ευρώπη να διατηρηθεί η πολυμορφία. Πιο σωστός είναι ο όρος «σύγκλιση». Σύγκλιση γιατί; Διότι έχει παίξει πολύ μεγάλο ρόλο η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη των τεχνολογιών και όλες οι κοινωνίες έχουν κοινά προβλήματα και με την μέθοδο αυτή «ανοιχτού συντονισμού» προσπαθούν να δώσουν λύση στα δικά τους προβλήματα μαθαίνοντας από τους άλλους. Άρα, καλές πρακτικές και σύγκλιση. Τώρα, από το κοινό πρόγραμμα πιστεύω πραγματικά ότι μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα σε κάθε πλαίσιο χωρίς να είναι υποχρεωτικό να ακολουθήσουν όλοι τους ίδιους κανόνες, τις ίδιες μορφές. Μαθαίνεις από το πώς γίνεται αλλού και δίνεις τη λύση σου.

1.1.2 Στο βαθμό που προωθείτε την ιδέα της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε; Η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

Καταρχήν από τις αρμοδιότητες και από το θεσμικό μου ρόλο στο Τμήμα, εκπροσωπώ το Υπουργείο Παιδείας και όλη την εκπαιδευτική και διοικητική κοινότητα στις κοινές επιτροπές με συναδέλφους από όλα τα άλλα κράτη-μέλη. Εκεί συζητάμε τα θέματα που έχουμε βάλει στο πρόγραμμα εργασίας και που αποτελούν κοινό ενδιαφέρον, κοινά προβλήματα για την αντιμετώπισή τους στις περισσότερες κοινωνίες. Αυτό είναι πάρα πολύ διαφωτιστικό, γιατί μεταφέρω την Ελληνική πραγματικότητα στο εξωτερικό και φέρνω την Ευρωπαϊκή, ή από τις άλλες χώρες, πραγματικότητα εδώ. Το άσχημο είναι ότι η Διεύθυνσή μας εδώ, η Ευρωπαϊκή και των Διεθνών Θεμάτων, είναι μια οριζόντια Διεύθυνση, η οποία δυστυχώς δεν έχει όσο θα έπρεπε συνεργασία με τις κάθετες Διευθύνσεις του Υπουργείου, δηλαδή μόνο ad hoc όταν πρέπει να συμπληρώσουμε ερωτηματολόγια, εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία, τότε ζητάμε από τα αντίστοιχα Διευθύνσεις, Τμήματα και από άλλους φορείς, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα λοιπά να μας δώσουν στοιχεία να τα

συνθέσουμε, να απαντήσουμε. Δυστυχώς, δεν υπάρχει interaction, δεν υπάρχει διάδραση στο βαθμό που θα χρειαζόταν. Μάλιστα εγώ, επειδή η μεθοδολογία μου είναι συλλογική, δουλεύω με ομάδες και δουλεύω με project και θεματικές είναι σπάνιο σε συναντήσεις σε προσκλήσεις μου να έρθει η θεματική Γενική Διευθύντρια, ούτε ο Διευθυντής, έρχονται πιο κάτω στελέχη, μεσαία που έχουν τα ντοσιέ, αλλά πιστεύω ότι ...

Μετά τη διακοπή

Δεν υπάρχει σε επιθυμητό βαθμό διάδραση με τις κάθετες Διευθύνσεις και τα στελέχη που θα έπρεπε να είναι απόλυτα ενημερωμένα, γενικές Διευθύντριες, Διευθυντές και τα λοιπά γύρω από τα θέματα που συζητιούνται στην Ε.Ε. λόγω φόρτου εργασίας κυρίως, δεν πιστεύω ότι δεν τους ενδιαφέρει, δεν τα γνωρίζουν. Το έχω διαπιστώσει πολλές φορές.

Αυτό ίσως είναι θέμα αρμοδιοτήτων, έτσι όπως έχουν οριστεί στο Προεδρικό Διάταγμα, δηλαδή δεν αναφέρεται ότι θα...

Κοίταξε, οι συνεργασίες και οι συσκέψεις, είναι το μόνο Υπουργείο στο οποίο δεν γίνονται σε μόνιμη βάση. Δηλαδή, βλέπω πως δουλεύουν οι υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στα άλλα κράτη. Έχουν μέσα στην ημέρα τους τέσσερις συσκέψεις.

Η ιδέα ότι κάθε Διεύθυνση πρέπει να έχει ένα τμήμα Ε.Ε., είναι λάθος. Πρέπει να έχει συνδέσμους συναδέλφων οι οποίοι να βρισκόμαστε, να συζητάμε τα πράγματα και να μην περιοριζόμαστε μόνο στην ηλεκτρονική αποστολή κάποιων στοιχείων, κατάλαβες;

Αυτό θα βοηθούσε. Επίσης, πιστεύω ότι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του Υπουργείου, τα Ευρωπαϊκά θέματα θα έπρεπε να είναι κεντρικά. Όχι μόνο σε αυτούς που δουλεύουν τα Ευρωπαϊκά θέματα.

Υπάρχουν και συνάδελφοι, οι οποίοι πολλοί δεν ξέρουν ξένη γλώσσα, τους φαίνεται ξένο ή βγάζουν και ιδεολογικές διαφορές. Τώρα, έτσι όπως είμαστε στην κρίση και τα λοιπά, σου λέει για όλα φταίει η Ευρώπη. Πριν από μερικά χρόνια, ήταν ο παράδεισος η Ευρώπη. Αυτά δείχνουν έλλειψη γνώσεων γύρω από τα θέματα. Πιστεύω, λοιπόν, ότι θα έπρεπε να ήταν πιο... στον κεντρικό μηχανισμό θα έπρεπε... Δηλαδή, παραδείγματος χάρη, δεν μπορεί στην σημερινή εποχή να αναδεικνύεται Γενικός Διευθυντής, Διευθυντής Υπουργείου, Προϊστάμενος που να μην ξέρει πάρα πολύ καλά Αγγλικά, διότι με τα Αγγλικά δουλεύουμε και να μην έχει κάνει Ευρωπαϊκή και διεθνή μόρφωση στα εκπαιδευτικά θέματα.

Άρα, δεν δέχομαι την εναρμόνιση, αλλά πιστεύω ότι αυτή η οριζόντια Διεύθυνση περιορίζει το έργο μας και πρέπει εδώ πέρα να αποκρυπτογραφήσουμε πολλές φορές τις απαντήσεις που μας δίνουν, να συνθέσουμε, γι' αυτό πάρα πολύ διαβάζουμε. Δηλαδή, όλα τα κενά προσπαθούμε να τα καλύψουμε από δω. Γιατί, μη νομίζεις, και η πολιτική ηγεσία που έρχεται και φεύγει δεν είναι απόλυτα ειδικευμένη στα θέματά μας.

1.2 Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;

(για το πρόγραμμα «Education and Training 2010», καθώς αναφέρεται στην ερώτηση)

...και φάνηκε ότι ήταν και πάρα πολύ φιλόδοξο, δεν ήταν έτοιμες οι κοινωνίες.

(για το «EU 2020», καθώς αναφέρεται στην ερώτηση)

... και στο οποίο βρισκόμαστε τώρα, είμαστε στην μέση και αξιολογείται.

Πρώτα από όλα βάζω την ποιότητα. Δεύτερο βάζω τη διευκόλυνση στην πρόσβαση όλων. Το άνοιγμα στον κόσμο, ναι, έχει πάρει άλλη μορφή τώρα. Στο δεύτερο μισό του 2020 μιλάμε για inclusion, για συμπερίληψη, για ανεκτικότητα, για περισσότερη δημοκρατία που φαίνεται πιο κάτω και με την ερώτηση που κάνεις για τις αλλαγές στον οργανισμό.

Το ένα σκέλος είναι το empowerment που είναι σε ατομικό και ενταξιακές, εδώ έχει πρόβλημα η μετάφραση στα Ελληνικά, κοινωνίες της συμπερίληψης, αλλά και αυτό δεν αποδίδει, inclusive societies, όπως λέμε στα Αγγλικά. Δηλαδή, πραγματικά νομίζω ότι και με τα γεγονότα με το migration και τα λοιπά, ποιότητα, πρόσβαση και inclusion είναι τα τρία σημαντικά, με υποβοήθηση των τεχνολογιών και της καινοτομίας που φέρνει η γνώση. Άρα, παραμένει η στόχευση και έχει διευρυνθεί ή εμβαθύνει αν θέλεις σε πιο ποιοτικά στοιχεία.

1.3 Θεωρείτε ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσο ρεαλιστικότερης αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων;

Λοιπόν, ήθελα να σου πω ότι είμαι εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας στην Επιτροπή δεικτών και σημείων αναφοράς. Παρότι υπάρχει μια διάχυτη ιδεολογία, έως ιδεοληψία, ότι είναι σε βάρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, της ποιότητας της εκπαίδευσης, εγώ δεν συμφωνώ. Γιατί με κάποιο τρόπο θα πρέπει να συζητήσουμε για το αν επιτελέστηκε πρόοδος, τι θεωρείται πρόοδος, τι θεωρείται ποιότητα, τι θεωρείται αποτέλεσμα. Άρα, είμαι υπέρ του κοινού πλαισίου, λίγους δείκτες, όχι πεντακάσιους, γιατί δεν τους πιάνεις ποτέ και είσαι πίσω από τους δείκτες, ενώ στόχος είναι η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αλλά δείκτες, αυτούς που λέμε κυρίαρχους, όπως σχολική διαρροή, πόσοι ολοκλήρωσαν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, σε τι βαθμό τα παιδιά που έχουν background migrant με τα παιδάκια που έχουν δουλέψει εδώ, έχουν διαφοροποίηση στις επιδόσεις τους ή μέσα από το σχολείο τι έχουν κατακτήσει σε δεξιότητα γραμματισμού, αριθμητισμού και τα λοιπά. Ναι, είμαι υπέρ της μέτρησης, είμαι υπέρ της μέτρησης και δεν πρέπει να την φοβόμαστε γιατί αυτές οι αξιολογήσεις δεν είναι καλλιστεία, ποιος ήρθε πρώτος, ποιος ήρθε δεύτερος, ποιος έχει μεγαλύτερο στήθος, δεν είναι beauty contest. Είναι μια αποτίμηση, εγώ είμαι περισσότερο υπέρ της ποιοτικής ανάλυσης και όχι της ποσοτικής.

Ειδικά στο τομέα της εκπαίδευσης.

Ειδικά στην εκπαίδευση. Λαμβανομένων υπόψη των συνθηκών, δηλαδή τη νησιωτική Ελλάδα δε θα την βάλεις στο ίδιο επίπεδο με την Ολλανδία που είναι flat και έχει παντού σχολεία και πάνε οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μερικές συνθήκες. Επίσης, μου έχει κάνει τρομερή εντύπωση, πως χώρες δεν τους πειράζει αν έχουν κακές επιδόσεις, γιατί είναι ευκαιρία να βελτιωθούν,

ενώ εμείς φοβόμαστε να πούμε την αλήθεια, την αμφισβητούμε. Ναι και εγώ αμφισβητώ τον τρόπο μέτρησης και την μεθοδολογία, δεν υπάρχει τέλεια μεθοδολογία. Αλλά και να μην κάνουμε τίποτα και να θεωρούμε ότι όλα βαίνουν καλώς; Όχι. Όλα μπορούν να βελτιωθούν και ο τρόπος είναι οι μετρήσεις. Τώρα, ανάμεσα στους διεθνείς οργανισμούς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις. Εγώ είμαι πιο πολύ με την προσέγγιση της UNESCO και των Η.Ε. και σε ένα βαθμό και της Ε.Ε.. Ο Ο.Ο.Σ.Α. είναι πιο προσανατολισμένος προς την αγορά. Όμως, ίσως σε καταπλήξει αν σου πω, επειδή δουλεύω τον Ο.Ο.Σ.Α. και ήμουν εκπρόσωπος πολλά χρόνια, έχουμε φοβερή καινοτομία από κει, μπαίνουν για πρώτη φορά σε ερευνητικά πεδία που δεν θα μπορούσαμε να τα φανταστούμε ότι θα τα έλεγε ο Ο.Ο.Σ.Α. Όλα κάτω από κριτική, είμαστε εκεί σαν Ελλάδα, λέμε τη γνώμη μας, κοιτάμε να βελτιώσουμε πράγματα, πολεμάμε αν έχουμε strong opinion και όχι δεν μετέχουμε, είναι έτσι, είναι αλλιώς, διότι έχουμε πολλές δυνατότητες βελτίωσης και πράγματα γίνονται καλά στην Ελλάδα.

Θα εντυπωσιαστείς αν σου πω ότι επί πέντε χρόνια ήμουνα η συντονίστρια του PIAAC για την Ελλάδα, τη διεθνή αξιολόγηση δεξιοτήτων ενηλίκων και όταν βγήκαν τα αποτελέσματα, ο μεν Ο.Ο.Σ.Α. τα θεώρησε καλά για μεσογειακή χώρα, γιατί ήμασταν περίπου όπου είναι η Ισπανία και εδώ πέρα η πολιτική ηγεσία είτε να μη δώσουμε όλα τα στοιχεία και περιοριστήκαμε σε αυτά που έδωσε ο Ο.Ο.Σ.Α. για την Ελλάδα και την ανάλυση που έκανε. Και όπου παρότι έβλεπες ότι και στον γραμματισμό και στον αριθμητισμό από το δημόσιο σχολείο πήγαιναν καλά οι ενήλικες, εκεί που είχαν πρόβλημα, όπως και στις περισσότερες χώρες, ήταν η ικανότητα να λύνουν προβλήματα με computers, αλλά αυτό τώρα θα αναπτυχθεί. Λοιπόν, είναι ζητούμενο για την πολιτική ηγεσία να επεξεργαστεί τα στοιχεία από μόνη της.

1.4 Θεωρείτε ότι η δημοσιοποίηση τέτοιων στοιχείων δημιουργεί κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και άρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων;

Εγώ είμαι υπέρ της δημοσιοποίησης των στοιχείων, όσο άσχημα και αν είναι. Γιατί είναι η βάση για να βελτιωθείς. Εμείς έχουμε και έναν άλλο λόγο, αν δείξουμε με στατιστικά δεδομένα ότι κάπου πάσχουμε, μπορούμε να πάρουμε κοινοτική χρηματοδότηση για να αναπτύξουμε πολιτική, γιατί τώρα ζητάνε ό,τι αιτήσεις κάνουμε προγραμμάτων να στηρίζονται σε στατιστικά δεδομένα. Άρα, μας χρειάζονται τα στατιστικά δεδομένα και πιστεύω ότι έμμεσα μπορεί να λειτουργήσει σαν κίνητρο για βελτίωση. Βέβαια από την άλλη μεριά είμαι τελείως αντίθετη, η Κορέα έβαλε στόχο να περάσει τη Φινλανδία στο PISA και τρέλανε τα παιδιά στα τεστ για να έρθουν πρώτοι. Αυτό δεν το δέχομαι με τίποτα!

Τελικά, ενισχύεται ενδεχομένως ο ανταγωνισμός;

Ενισχύεται, αλλά δεν πρέπει να μας πιάσει τρέλα να έρθουμε πρώτοι. Γιατί είπα δεν είναι beauty contest και είναι και σημειωματικό, δηλαδή μπαίνεις σε μια τάξη, τα παιδιά εκείνη τη στιγμή. Είναι μια αφορμή να αναστοχαστείς την πολιτική σου. Αυτό. Όχι ότι τα Ελληνικά σχολεία δεν κάνουν καλά τη

δουλειά τους. Αυτά είναι για τις Γραφές. Δεν είναι για τη σημερινή εποχή, που όλα αναλύονται και όλα ανασυντίθενται.

2. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

2.1.1 Πώς νοηματοδοτείτε και αξιοδοτείτε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Ποιο θεωρείτε πιο σημαντικό, ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου;

Λοιπόν, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το πιο σημαντικό επάγγελμα στην κοινωνία της γνώσης. Αυτό έχουμε αργήσει να το συνειδητοποιήσουμε και να πάρουμε τα μέτρα μας. Έχει αλλάξει ο ρόλος και οι λειτουργίες του. Πρέπει συνεχώς να ενημερώνεται. Πρέπει να έχει τις λεγόμενες εγκάρσιες δεξιότητες, δηλαδή κοινωνικές δεξιότητες, να μπορεί να δουλέψει ομαδικά, να δουλέψει project. Όλα αυτά, τα οποία αμφιβάλλω αν ακόμη και σήμερα τα παίρνουνε από τις αρχικές σπουδές τους, τις διδασκαλικές σχολές. Άρα, είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση, η οποία, όμως, δυστυχώς ή ευτυχώς, είναι responsibility του καθενός εκπαιδευτικού. Δηλαδή, δεν μπορώ να περιμένω από την πολιτεία να οργανώσει όλο αυτό το κομμάτι μόνη της. Από την άλλη, όμως, έχουμε μια αντίφαση. Δηλαδή, δεν αναγνωρίζεται κοινωνικά, δεν αμείβεται, δεν διαφοροποιείται. Νομίζω ειδικά στη χώρα μας, η μεγάλη κατάρα είναι η έλλειψη αξιολόγησης, ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού, όχι μόνο αυτοαξιολόγησης. Υπάρχουν συστήματα τα οποία, δεν υπάρχει το τέλει σύστημα αξιολόγησης, αλλά υπάρχουν συστήματα που δεν αμφισβητούνται από πλειοψηφία ανθρώπων.

Το πιο σημαντικό, λοιπόν, είναι η δια βίου μάθηση και το οποίο θα πρέπει να είναι μέλημα του ιδίου του εκπαιδευτικού και να κοιτάζει με ευελιξία, διαλέγοντας ό,τι του προσφέρεται ή μέσα από το διαδίκτυο, γιατί υπάρχουν πια τόσες δυνατότητες να αυτοβελτιώνεται. Αλλά για σήμερα από κει που μαθαίνεις πάρα πολλά είναι η εμπλοκή με Ευρωπαϊκά προγράμματα και δίκτυα. Δηλαδή, άλλο πράγμα είναι να ανοίξεις βιβλία και να τα διαβάσεις ή να γραφτείς σε ένα mood, να το παρακολουθείς, να κάνεις μεταπτυχιακά και άλλο πράγμα είναι να εμπλακείς σε ένα διακρατικό πρόγραμμα με μαθητές, community άλλους συναδέλφους και να δουλέψεις δυο-τρία χρόνια μαζί. Είναι καταπληκτικό το τι μαθαίνεις, το τι ερέθισμα έχεις. Είναι δύσκολα, έχει επιπλέον εργασία, δεν αμείβεται, είναι στον ελεύθερό σου χρόνο, αλλά τα οφέλη είναι πάρα πολλά.

Και λέτε εσείς ότι η πρόσβαση σε αυτό το πρόγραμμα πρέπει να προκύψει από το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών.

Το βλέπω, γιατί εγώ παρακολουθώ τα δίκτυα και το eTwinning και το Erasmus plus. Είναι οι πιο δραστήριοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θέλουν να φύγουν από την μιζέρια τους και την καθημερινότητά τους, που μπαίνουν μέσα σε αυτό και αναβαπτίζονται. Και ξέρεις όταν παίρνεις τέτοια ερεθίσματα ανεβαίνει και η αυτοεκτίμησή σου. Ξέρεις από καλύτερες θέσεις να διεκδικήσεις και να πω και κάτι.

Αυτή τη στιγμή, δεν ξέρω αν το ξέρεις, συζητιέται πάρα πολύ η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών και έχουν γίνει έρευνες που άλλες χώρες ευνοούν άτομα που προέρχονται από άλλα επαγγέλματα και σε ώριμη ηλικία θέλουν να μπου να γίνουν εκπαιδευτικοί. Εγώ είμαι πολύ υπέρ αυτού, όπως, επίσης, αυτό το βάλτωμα ενός δασκάλου ή καθηγητή από τα δεκαοκτώ του ή τα είκοσί του να είναι στην τάξη, το θεωρώ τραγικό. Πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία, να ασχοληθεί με management προγράμματος και με άλλα πράγματα, εκτός από τη στείρα διδασκαλία.

2.1.2 Βλέπετε διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών;

Ο εκπαιδευτικός πια δεν θεωρείται αυθεντία και δεν είναι αυθεντία και δεν πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Είναι ένας διαμεσολαβητής της γνώσης. Έχει αλλάξει ο ρόλος του μέσα στην τάξη. Λόγω των τεχνολογιών μπορεί να έχει και μαθητές που σε κάποια πράγματα είναι πιο ενημερωμένοι από το δάσκαλο. Άρα, αυτός πρέπει να μάθει, γι' αυτό λέω οι δεξιότητες οι εγκάρσιες, αυτό όλο το πράγμα πρέπει να το κάνει πλούτο. Είναι άλλη μεθοδολογία. Δεν έχει, αν και στους μικρούς τόπους ακόμα έχει, σεβασμό, αλλά βλέπεις πάνε οι γονείς και ζητάνε τα ρέστα από το δάσκαλο, μαθητές δέρνουν τους δασκάλους. Έχουν αλλάξει πάρα πολλά, δηλαδή είναι δύσκολο το επάγγελμα, ήταν πάντα, αλλά είχε και την ...ξέρεις τη ράβδο, τώρα δεν υπάρχουν αυτά.

Αυτό που μου λέτε «διαμεσολαβητής της γνώσης», πώς το νοηματοδοτείτε, γιατί υπάρχει η παιδαγωγική σχέση δασκάλου και μαθητή;

Υπάρχει, αλλά προκειμένου να καλλιεργήσει την κριτική γνώση και να δει ότι έχει υλικό στην τάξη παιδιών που για να εκφραστούν πρέπει να τους δώσει ένα ρόλο σε κάτι που θα κάνουν όλοι μαζί.

Συντονιστής θα είναι πάλι, κατάλαβες; Αλλά ας πούμε μπορεί να πει, «πολύ ωραίο αυτό που είπες Γιώργο, θα μπω να το δω στο internet», «τι ωραία που μας το φέρνεις, να δείτε και εσείς παιδιά», αυτό εννοώ διαμεσολάβηση. Μαζί με αυτό θέλω να σου πω ότι μετά από τόσα χρόνια πιστεύω, τώρα πια είμαι πεπεισμένη ότι δεν κάνουν όλοι για εκπαιδευτικοί, μόνο όσοι έχουν ταλέντο, όπως και οι ηθοποιοί. Και αυτοί που έχουν ταλέντο πρέπει να αμείβονται πάρα πολύ υψηλά.

2.1.3 Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων σας, ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθείτε υλοποιώντας μέτρα πολιτικής ή σχεδιάζετε να προωθήσετε;

Εδώ και ένα χρόνο αποφασίσαμε το Erasmus plus, το οποίο είναι το πρόγραμμα συνεργασίας για την εκπαίδευση κατάρτιση, να έχει μια δράση, εκτός από το mobility και τα λοιπά, λέγεται ΚΑ 3 (Key Action 3), δεν ξέρω αν το ξέρεις, είναι πιλοτικές εφαρμογές πολιτικών μέσα από τα Υπουργεία. Λοιπόν, ανέπτυξα μαζί με τη Γαλλία, την Ισπανία και την Αγγλία, ένα πρόγραμμα όπου μελετάμε τρία χρόνια πώς θα πρέπει, αυτό που λέγαμε παλιά αγωγή του πολίτη, citizenship, πώς θα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. Πώς επεμβαίνω; Έχουμε διαλέξει Ελληνικά σχολεία, έχουμε διαλέξει εκπαιδευτικούς, έχουμε διαλέξει συμβούλους από το ΙΕΠ, όλοι μαζί δουλεύουνε για να φτιάξουν υλικό

και να το παρουσιάσουν στους ξένους και να αναλάβουμε και την επιμόρφωση των ξένων δασκάλων. Όλο αυτό το interaction νομίζω ενδιαφέρει πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς.

2.1.4 Πώς επικοινωνείτε τους στόχους σας;

Μέσω δικτύων και πιλοτικών εφαρμογών. Κυρίως όμως η επικοινωνία των στόχων είναι αρμοδιότητα του Τμήματος Διεθνών Σχέσεων, που έχει το Erasmus plus σε συνεργασία με το ΙΚΥ, που αυτό το διαχειρίζεται, είναι η Εθνική Αρχή εδώ. Επειδή ήμουν μέχρι πριν από λίγο Διευθύντρια και είχα και την εποπτεία του Τμήματος αυτού, έχω θαυμάσει κάποιους εκπαιδευτικούς από την περιφέρεια, Κάλυμνο, παραδείγματος χάρη. Πήγανε τρεις μήνες στη Γαλλία και τώρα στο συνέδριο του ΙΚΥ μας είπαν τα αποτελέσματα. Δεν μπορείς να φανταστείς, μου ερχόταν να κλαίω, από την αλλαγή που φέρνει στη ζωή τους, τρομερή! Λοιπόν, πιστεύω ότι αυτό πρέπει να πράξουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα.

2.2.1 Ποιος είναι ο ρόλος του Υπουργείου, αν θεωρείτε ότι πρέπει να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτελούν το έργο τους και να ανταποκρίνονται με επάρκεια;

Μου είπατε σε προηγούμενη ερώτηση ότι είναι ατομική ευθύνη κυρίως..

Ναι, αλλά όχι μόνο, να το συμπληρώσω. Μπορεί να θέλει ένας εκπαιδευτικός να μετάσχει και είναι τελείως αρνητικό το διοικητικοοικονομικό πλαίσιο. Δεν μπορείς να φανταστείς τι μάχη έδινα εδώ πέρα, για να δώσουμε άδεια να πάνε οι εκπαιδευτικοί σε μια συνάντηση έξω. Μη φύγουν από την καρέκλα τους, κάτι θα πάθει το σχολείο. Είχα πάρα πολλά προβλήματα, δηλαδή το υπάρχον πλαίσιο στο Υπουργείο δεν είναι υποβοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς να μετέχουν σε αυτά που είπα προηγουμένως. Γι' αυτό λέω ότι σε τελευταία ανάλυση είναι θέμα ατομικής μάχης, πόσο αντέχει ο άλλος να το τραβήξει.

Σταματήσανε τις εκπαιδευτικές άδειες. Ο άλλος θέλει να κάνει μια έρευνα, μια διατριβή, δεν του δίνεται...

Δεν υπάρχει υποβοηθητικό πλαίσιο. Το Υπουργείο πρέπει να αλλάξει το πλαίσιό του... Τώρα είναι η συγκυρία της κρίσης που έχουμε πληγεί όλοι, αλλά το θέμα είναι το πνεύμα του να υποβοηθήσεις. Και εγώ θέλω να σου πω ότι ξεκινώντας από την πολιτική ηγεσία τους έπειθα και έλεγαν ναι και δεν μου το πέρναγαν οι Διευθυντές από κάτω. Βέβαια τους καταλαβαίνω, διότι όταν δεν έγιναν διορισμοί τόσα χρόνια, είχαν κενά, δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν, αυτό ήταν το πρώτο τους μέλημα, αλλά βρε παιδί μου δεν λες όχι από την αρχή, κατάλαβες;

2.2.2 Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους;

Τώρα στις σπουδές σου θα έχεις δει τον όρο learning organization, δηλαδή όλες οι δομές πρέπει να λειτουργούν σαν learning organization, που σημαίνει ότι θα πρέπει να βοηθάς τον άλλο να μάθει, να το χρησιμοποιήσει, να εξελιχθεί, πόσο μάλλον το σχολείο.

2.3 Ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

2.3.1 Συμφωνείτε;

2.3.2 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Καταρχήν δεν συμφωνώ ότι πρέπει να υπάρχει μόνο αυτοαξιολόγηση. Είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Δεν υπάρχει το τέλειο σύστημα, αλλά υπάρχουν συστήματα που είναι αποδεκτά από μεγάλη πλειοψηφία. Ρωτάω τους Σκανδιναβούς συναδέλφους μου, αν αμφισβητείται από τα συνδικάτα και από τους άλλους ο τρόπος αξιολόγησης και μου λένε όχι, γιατί συμμετέχουν στην μεθοδολογία. Άρα, υπάρχουν συστήματα. Τώρα, η έλλειψη αξιολόγησης είναι σε βάρος των καλών. Αυτό είναι απαράδεκτο και θα πρόσθετα ότι κάποια στιγμή πρέπει να αντιμετωπίσουμε ότι ο καλός θα πρέπει να πληρώνεται και καλύτερα. Άρα, είμαι εκατό τα εκατό υπέρ της αξιολόγησης. Πιστεύω ότι είναι ένα κίνητρο, ότι μόνο έτσι επιτυγχάνεται βελτίωση, αλλά κάποια στιγμή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, με αξιοκρατία δηλαδή. Δεν υπάρχει αξιολόγηση, συγχρόνως δεν υπάρχει αξιοκρατικό σύστημα ανάδειξης Διευθυντών, Προϊσταμένων. Αυτά πάνε μαζί.

2.3.3 Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης, ώστε να προάγει τις στοχεύσεις του;

Να τονίσω κάτι που, ήδη, είπατε ότι συμμετείχαν στην μεθόδευση, στο σχεδιασμό, ίσως, λοιπόν, για να αλλάξει αυτή η νοοτροπία..

Ή πήραν μοντέλα αξιολόγησης από άλλες χώρες, ξέρεις πόσα τέτοια study visit χρηματοδοτεί;

...αν δίνουμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, στους ίδιους να πουν τη γνώμη τους..

Αρκεί, όμως, να είναι με ανοικτό πνεύμα, γιατί εδώ πέρα στην Ελλάδα μας έχει φάει ο κομματισμός και οι ιδεοληψίες που πάνε συνήθως μαζί. Θέλει να αναλάβουν, όχι τα κόμματα, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με γνήσιους εκπροσώπους με γνώμονα την ποιότητα και την αξιοκρατία. Το εκπαιδευτικό έργο έχει κυρίως ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν αποτυπώνονται, αλλά η ποιοτική μεθοδολογία έχει πάρα πολύ προοδεύσει.

2.4 Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαρασύρει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού τους. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των

εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Πώς αξιολογείτε το γεγονός;

Δεν υποβαθμίζεται διεθνώς. Υπάρχουν χώρες οι οποίες και αξιολογούν και υπάρχει αξιοκρατία και υπάρχει διαφοροποίηση στους μισθούς και σε κάποιες, όχι σε όλες, ζουν καλά οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν είναι η πλειοψηφία των χωρών. Γι' αυτό έχει απασχολήσει πάρα πολύ τώρα, δεδομένου ότι θα μείνουμε χωρίς δασκάλους με τη γήρανση των κοινωνιών. Η Νορβηγία και άλλες χώρες κάνουν πιλοτικά και δίνουν κίνητρα να παραμείνουν δάσκαλοι στις θέσεις τους και να τραβήξουν από άλλα επαγγέλματα. Τώρα είναι σε πιλοτική φάση και τα συζητάμε στην Ε.Ε., η δε Νορβηγία που έχει και τη δυνατότητα, που είναι πλούσιοι, για να τους κρατήσει, παίρνουν το ένα τρίτο του μισθού πάνω όσοι συμμετέχουν σε αυτό το project. Δηλαδή, πιστεύω ότι κάποια στιγμή είναι συνάρτηση αξιοκρατίας και αμοιβών, για να βελτιωθεί η εικόνα.

Θα πρέπει να γίνει το επάγγελμα πιο ελκυστικό, για να έχεις και διαφοροποίηση. Δηλαδή, όχι από τα είκοσι μέχρι τα εβδομήντα να κάνεις το ίδιο πράγμα, να μπορείς να δουλεύεις μια με παιδιά μικρά, μια με ενήλικες, να πας στο non formal για ένα διάστημα, να δουλέψεις σε δήμο, να δουλέψεις σε ειδική αγωγή. Κατάλαβες τι θέλω να πω; Να έχεις από διάφορα περιβάλλοντα, για να σου πλουτίσει και σένα τις εμπειρίες σου.

2.5 Η αυτονομία που παραχωρείται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή καινοτομιών στις ανάγκες του κάθε σχολείου και αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, των εκπαιδευτικών μέσων, την οργάνωση του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου) και τη χρηματοδότηση, θεωρείτε ότι είναι σημαντική και συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή τυχόν κίνδυνοι ενυπάρχουν στην εφαρμογή της;

Είναι η καρδιά των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων που δίνουν και ο Ο.Ο.Σ.Α και η Ε.Ε. και τα λοιπά. Τη λέω καρδιά γιατί τη βλέπει παντού. Εγώ θα έλεγα ότι συμφωνώ στην ελευθερία κάθε σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού μέσα, της εκπαιδευτικής κοινότητας, να έχουν ελευθερία κινήσεων. Όμως, πρέπει να αλλάξει όλο το σύστημα στην Ελλάδα, είναι φοβερά συγκεντρωτικό. Με δέος σκέφτομαι την απεξάρτηση των οικονομικών, γιατί υπάρχει περίπτωση να μπαίνουν κομματικά κριτήρια και κάποιες περιοχές να παίρνουν περισσότερα και άλλες όχι. Δηλαδή ναι, αλλά με πολύ προσεκτικά μικρά βήματα στην Ελλάδα, γιατί δυστυχώς βλέπεις τι γίνεται ακόμα· είναι μια κοινωνία που ζει με τα ρουσφέτια, δηλαδή λίγο τη φοβάμαι να σου πω την αλήθεια. Από την άλλη δεν μπορεί να αποφασίζει ο Υπουργός Παιδείας τι θα γίνει στο τελευταίο σχολείο. Ένας βαθμός αυτονομίας θα πρέπει σιγά σιγά να κατακτιέται, αλλά θα κατακτιέται στην πράξη, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, από τα παιδιά, δεν γίνεται πατάς το κουμπί και το κάνεις αυτόνομο. Από κει που με ρωτάνε αν θα δώσω άδεια να πάρουνε.. Πώς να σου πω για το καθετί ρωτάνε εδώ πέρα. Θέλουν να πάρουν άδεια, έχουν ευθυνοφοβία. Πολύ δυσκολεύομαι να φανταστώ πως αυτό το πράγμα θα αλλάξει σταδιακά.

Στην αρχή αποδεχθήκατε ότι θα συμβάλει στην...

Ναι, αυτός ο συγκεντρωτισμός δεν οδηγεί πουθενά. Το πανομοιότυπο, το ίδιο, όχι.

Αλλά ενέχει και κινδύνους, όπως είπαμε.

Ενέχει κινδύνους, πρέπει να μουν κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες και αυτό να κατακτιέται μαζί με ένα σύστημα αξιολόγησης, μαζί με επιμόρφωση, μαζί με αλλαγή της μεθοδολογίας που δουλεύει η σχολική μονάδα. Δε γίνεται από την μια μέρα στην άλλη.

3. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

3.5 Βλέπετε διαφορές στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αποτυπώνονται στον ορισμό της αποστολής του Υπουργείου στα παραπάνω αποσπάσματα των δύο Οργανισμών;

Καταρχήν δια γυμνού οφθαλμού βλέπουμε την επίδραση του Ευρωπαϊκών πολιτικών. Έμμεσα. Δεν μας τις υπέδειξε κανένας, δεν μας έφερε κανένας να τις γράψουμε. Άρα, υπάρχει επίδραση. Εδώ πέρα απεικονίζονται καινούργιες κοινωνικές συνθήκες, όταν μιλάμε για inclusion και τα λοιπά και τα λοιπά. Αυτό που με λυπεί αφάνταστα είναι ότι παραμένει η θρησκεία και είναι Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Θα έπρεπε να έχει, από πολλά χρόνια, διαχωριστεί η εκκλησία από την εκπαίδευση, από το κράτος ουσιαστικά. Για μένα δεν έχει καμία θέση, δηλαδή δεν συμφωνώ καθόλου ούτε με τη θρησκευτική λατρεία, ακόμη και αν υποστηρίζονται όλες οι θρησκείες. Αυτό είναι κάτι εντελώς προσωπικό, έχει να κάνει με το πνεύμα, με την ιδεολογία του καθενός και δεν έχει να κάνει με τα σχολεία και τα κουρίκουλα.

Άρα, βλέπετε κάποια διαφορά..

Βλέπω διαφορά, βλέπω βελτίωση, βλέπω επιρροή από το Ευρωπαϊκό πλαίσιο και το διεθνές.

Αυτή η διαφορά σε ποιά κατεύθυνση είναι;

Κοίταξε να δεις, η ανοχή στη διαφορετικότητα το ε), το στ) απαγόρευση διακρίσεων, διαφάνεια και αξιοκρατία, σεβασμός στο περιβάλλον, το η) η διαμόρφωση ελεύθερων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και το άνοιγμά τους σε νέους και ενήλικες. Επίσης, η καινοτομία, δηλαδή από το γ) και κάτω, ιδίως από το ε) και κάτω είναι καινούργια πράγματα που αντικατοπτρίζουν μια νέα πραγματικότητα.

3.6 Σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, πώς κρίνετε το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει;

Αφάνταστα συγκεντρωτικό, τυπολατρικό, τύπος και όχι ουσία. Δεν είναι αξιοκρατικό, δεν βοηθάει τα talenta να ξεχωρίσουν και σε ένα προσωπικό επίπεδο δηλαδή. Πανάκριβο γι' αυτό που δίνει, στοιχίζει πάρα πολύ και βλέπω ότι στο δημόσιο σχολείο όλα τα μέρη δεν είναι ευχαριστημένα. Αν δεν πάνε τα παιδιά με χαρά, οι εκπαιδευτικοί με χαρά, οι γονείς να τα αφήνουν με χαρά, δεν μπορεί να λειτουργήσει. Είναι και λόγω κρίσης, αλλά και όχι μόνο, είναι λίγο απαρχαιωμένο. Τώρα μέσα σε όλο

αυτό, υπάρχουν φωτεινά παραδείγματα, γιατί και τώρα άμα κάνουμε σαν άτομα απολογισμό, κάποιοι δάσκαλοι μας ενέπνευσαν τον έρωτα για τη ζωή και τη γνώση, υπάρχουν τέτοιες νησίδες.

Ο καθένας έχει στο νου του ένα τέτοιο δάσκαλο.

Ο καθένας μας και δεν μπορεί να είναι και διαφορετικά, δεν μπορεί να είναι όλοι τέλειοι. Αλλά μετά από τόσες μεταρρυθμίσεις θα μπορούσε να έχουν γίνει περισσότερα βήματα.

3.7 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προτεραιότητες, πώς προωθούνται και τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

Οι προτεραιότητες είναι να πέσουν χρήματα για υποδομές, καθαρά σχολεία με ζεστασιά μέσα και τα λοιπά, ποιότητα και αξιοκρατία. Αυτό είναι. Για μένα το περιεχόμενο έπεται, κατάλαβες; Είναι όλο, να φτιάξεις όλο αυτό, αυτή την ατμόσφαιρα, να δημιουργήσεις τον έρωτα για την μάθηση.

Επομένως, τι δυσκολίες βλέπετε; Πώς να προωθηθούν αυτές οι προτεραιότητες, υπάρχει δυσκολία, εν μέσω οικονομικής κρίσης;

Όχι, γιατί παράλληλα βλέπω σπατάλες αλλού. Δεν συμφωνώ. Όπως ένας νοικοκύρης στο σπίτι του δε θα αγοράσει φρου φρου και αρώματα και θα βάλει... αυτά που έχει θα τα εξορθολογίσει για να πάνε εκεί που είναι ουσία. Εγώ δε το βλέπω αυτό το νοικοκύρεμα. Άρα, δηλαδή και εκεί που δεν έχεις λεφτά, μπορείς να νοικοκυρεύσεις

3.8 Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου, όπως διαβάσαμε στο απόσπασμα του νέου Οργανισμού, είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.8.1 Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

Απολύτως και σε όλα τα επίπεδα.

3.8.2 Τι δυνατότητες/προοπτικές βλέπετε να υπάρχουν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το σχολείο να είναι αυτόνομο με εκπαιδευτικό προσωπικό επαρκές, να επιδιώκει τη μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του και να προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών;

Συμφωνώ με όλα αυτά.

Κοίταξε να δεις, ελπίζω πολύ στην νέα γενιά επαγγελματιών. Είναι νέοι άνθρωποι, είναι φορείς νέων ιδεών. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού πάνε περισσότερες φορές ιδεολόγοι δάσκαλοι. Δηλαδή, πιστεύω σε μια ποιοτική αναβάθμιση μέσα από τα ίδια τα υποκείμενα, και από τους μαθητές που παίρνουν τόσα ερεθίσματα, θα είναι πιο απαιτητικοί, απέναντι τη γνώση, στην ποιότητα και τους εκπαιδευτικούς και θέλω να πιστεύω και η γενιά των γονιών, ας πούμε άλλη σχέση είχα εγώ με τα

παιδιά μου και άλλη είχα με τους... Θέλω να πιστεύω ότι μέσα από την κρίση θα προκύψουν μέσα από την αναμόρφωση των γενιών και τα λοιπά. Θέλω να πιστέψω ότι θα υπάρχουν προοπτικές.

Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει, δεν μπορεί να δώσει απόλυτα λύσεις για τα προβλήματα που υπάρχουν στην κοινωνία. Να έχει σύνδεσμο και με την τοπική κοινότητα, τον δήμο, την κοινότητα, το community αυτό που λέμε. Συμβάλλουν, δεν μπορούν να δώσουν λύσεις. Οι λύσεις θα είναι πιο συνολικές, γι αυτό και λέμε ότι χρειάζεται όλο το σύστημα να αλλάξει, αλλά και το άτομο μέσα στο σύνολο είναι πολύ σημαντικό, τα βήματα που θα κάνει.

Ήθελα τελειώνοντας να πω ότι θεωρώ απαράδεκτο το καθεστώς που εγώ μέσα από την ιδιότητα μου έχω δυσκολία να μεταφράσω και να πω τι είναι, το καθεστώς των ωρομίσθιων, των αναπληρωτών, αυτών των μορφών εργασίας που έχουμε στην εκπαίδευση που δεν τις βρίσκεις σε άλλες χώρες. Είναι απαράδεκτες αυτές οι μορφές εργασίας. Είναι απαράδεκτο ένας δάσκαλος να πρέπει να πάει σε εκατό σχολεία, να κάνει εκατό διαφορετικά μαθήματα για να συμπληρώσει το ωράριό του. Ας ελπίσουμε ότι θα αρχίσουν να παίρνουν μόνιμο προσωπικό, ότι θα αξιολογούν, ότι θα μένουν οι ταλαντούχοι και αυτοί που είναι γεννημένοι να είναι εκπαιδευτικοί, να μένουνε στην τάξη και να αμείβονται καλά.

Συνέντευξη 4

1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις **Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

1.1.1 Θεωρείτε ότι η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης;

Ναι, με μια προϋπόθεση, ότι γίνεται μια δημιουργική μεταφορά και προσαρμογή Ευρωπαϊκών εμπειριών και δεδομένων στα δικά μας δεδομένα. Λειτουργούμε και εμείς μια γωνιά στο παγκόσμιο χωριό, δεν μπορούμε να λειτουργούμε εν αγνοία του τί γίνεται γύρω από μας, ασχέτως αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε. Θα πρέπει να ξέρουμε και τα σημεία που διαφωνούμε και τα σημεία που ενδεχομένως μας παρέχουν δυνατότητες σύγκλισης. Οπότε με αυτή την έννοια είναι θετικό.

1.1.2 Στο βαθμό που προωθείτε την ιδέα της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε; Η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

Με τη στενή ανάγνωση, όχι. Με μια ευρύτερη, ναι και θα έλεγα κάπως έτσι έχει διαμορφωθεί και το νομοθετικό πλαίσιο της ... σε μια τέτοια λογική και όταν ήμουν στην διαδικασία ακρόασης στην βουλή, επειδή ανέκυψαν τα θέματα αυτά, αυτό που είπα και τοποθετήθηκα ως υποψήφιος Πρόεδρος, ότι για κάποια θέματα που έχουν αμιγώς μεταφερθεί και ενταχθεί στον νόμο της Αρχής, αν θα μου κάνετε την τιμή ως βουλή να με ψηφίσετε, ως Πρόεδρος προσωπικά θα επιχειρήσω να πείσω και τα υπόλοιπα μέλη, όταν δημιουργηθεί το Συμβούλιο, να τα αλλάξουμε. Ήταν μια άκομψη στιγμή, διότι ήταν ένας νόμος του οποίου δεν είχε στεγνώσει ακόμη το μελάνι. Ήταν οι άνθρωποι που είχαν συμμετάσχει, οι βουλευτές με τα κόμματα κτλ, στην διαμόρφωση αυτή του νόμου και είχαν κάποιον μπροστά τους και τους λέει ότι αυτό που φτιάξατε εσείς πριν τρεις μήνες το βρίσκω ανεπαρκές ή όχι συγχρονισμένο και θα ζητήσω την αλλαγή του.

Η αλλαγή θα ήταν, λαμβάνοντας υπόψη τα πρότυπα της Ε.Ε., τα της χώρας μας, αλλά κυρίως λαμβάνοντας σε μεγαλύτερο βαθμό υπόψη την παιδαγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει ένα έλλειμμα παιδαγωγικής θέασης των πραγμάτων.

Αν προσπαθήσουμε να συντονιστούμε εννοείτε με τα πρότυπα..

Στην Ευρωπαϊκή τους διάσταση υπάρχει και αν το μεταφέρουμε, θα μεταφέρουμε και το έλλειμμα.

Αυτό που αντιλαμβάνομαι είναι ότι μέσα στη λογική της σύνδεσης και κάτι αναγκαίο να γίνει, δεν το συζητάω, με την αγορά εργασίας, που, όμως, πρέπει να ανακύπτει ως ερώτημα στην ολοκλήρωση της δωδεκαετούς παιδείας και στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή η νοοτροπία η οποία μας παραπέμπει κυρίως, αν μιλήσουμε με όρους του Habermas, στο τεχνοκρατικό ενδιαφέρον που εργαλειοποιεί τη γνώση και εξ ου ο όρος «δεξιότητες» κυριαρχούν μέσα στα κείμενα. Υπάρχει και ένας άλλος ωραιότατος όρος, οι «ικανότητες», που είναι ευρύτερος και μερικές φορές έχουμε και μια αμηχανία στις μεταφράσεις μας και όσοι λίγο μας ενοχλούν οι «δεξιότητες» κοιτάμε να δούμε πως θα το δούμε. Εν πάσει περιπτώσει, κατά την άποψή μου, οι ικανότητες εμπεριέχουν μέσα τις δεξιότητες οι οποίες μας είναι ούτως ή άλλως χρήσιμες και ο Habermas το λέει αυτό, ότι το τεχνικό ενδιαφέρον υπηρετεί ουσιαστικές ανάγκες και όλη η τεχνολογία είναι τεχνικό ενδιαφέρον. Η ικανότητα, όμως, που θέλουμε εμείς στην εκπαίδευση εμπλαϊσιώνει θεωρητικά την δεξιότητα. Επομένως, θέλουμε ικανότητες οι οποίες είναι δεξιότητες θεωρητικά εμπλαϊσιωμένες, που απαντούν στο ερώτημα, γιατί, τότε, προς ποιον και αυτό λείπει. Επομένως, αυτή η αντίληψη μαζί με κάποιες άλλες πρακτικές παραπέμπει σε αυτό, που στη χώρα μας με ευκολία βεβαίως και ως μομφή αναφέρουμε, τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές, οι οποίες όντως για τη βασική δωδεκαετή εκπαίδευση δημιουργούν πολλά προβλήματα και σε κάποιους τομείς είναι τα προβλήματα πολύ σοβαρά και ολέθρια. Επομένως, οι νεοφιλελεύθερες τεχνοκρατικού προσανατολισμού πρακτικές και πολιτικές, προσωπικά και την Αρχή, όπως έχουμε τοποθετηθεί, μας βρίσκουν αρνητικά προσκείμενους.

1.2 Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;

Εγώ βλέπω μια, ας το πούμε, βελτίωση σε σχέση με προηγούμενα, γιατί σε παλαιότερα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διεθνώς μιλούσαμε για την κοινωνία της πληροφορίας και τώρα έχουμε περάσει στην κοινωνία της γνώσης που είναι κάτι σημαντικότερο. Μιλούσαμε περισσότερο για την κατάρτιση που έχει τη θέση της, τώρα έχει προστεθεί το σημαντικότερο κομμάτι που είναι η εκπαίδευση και συνυπάρχουν και πρέπει να συνυπάρχουν, αλλά με την εκπαίδευση να έχει τη βαρύνουσα θέση μέσα στην διαδικασία. Η ενδυνάμωση των ατόμων και των ενταξιακών διαδικασιών είναι ένας σκοπός σημαντικός. Το πρόβλημα είναι, όμως, το οικονομικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούμε, σε ποιο βαθμό ενδιαφέρεται και ευνοεί και επιτρέπει την επίτευξη τέτοιων σκοπών. Από την στιγμή που ήδη έχουμε παγκοσμίως διαμορφωμένη μια οικονομία που ένας μονοψήφιος αριθμός ποσοστού νέμεται το μεγαλύτερο μέρος του πλούτου, όσο νέμονται τα δισεκατομμύρια. Με αυτή την πραγματικότητα μπροστά μας δεν ξέρω τι νόημα και τι έκταση μπορεί να έχει το ενδιαφέρον μας για τις ευπαθείς, τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και, επίσης, ο προβληματισμός μου είναι όλη αυτή η παραγωγή και η παραγωγικότητα που θέλουμε να αναρωτηθούμε ποιος θα την καρπωθεί τελικά, γιατί μέχρι τώρα η κατανομή αυτού του πλούτου δεν είναι απλώς άνιση, είναι στην ακρότατη μορφή άνιση. Οπότε πολλά από αυτά, αν λάβει κανείς υπόψη την πραγματικότητα, ακούγονται λίγο ευχολογικά.

Και τις τελευταίες δεκαετίες, ήδη, πολλά κράτη μέλη είχαν προχωρήσει στην αναγνώριση των μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων και παρόλα αυτά δεν βελτιώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ναι, γιατί πιστεύω ότι για να έχεις εκπαίδευση, δε λειτουργεί στο κενό, λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο το κοινωνικό. Επηρεάζεται και επηρεάζει, διαμορφώνεται και διαμορφώνει. Αλλά όταν κάνεις μια ξεκομμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που δε συνοδεύεται και στηρίζεται από μια αντίστοιχη ευρύτερη κοινωνική πολιτική, τα αποτελέσματα...

1.3 Θεωρείτε ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσο ρεαλιστικότερης αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων;

Θεωρώ απόλυτα προβληματική αυτή την προσέγγιση αυτού του είδους αξιολόγησης, η οποία κινείται στη λογική του process product. Το product αυτό είναι που το μετράμε με σταθμισμένα ποσοτικά. Όταν δει κανείς σε τι συνίσταται, είναι πολύ αφυδατωμένο παιδαγωγικά, διότι αναφέρεται κυρίως στην κατοχή και ενδεχομένως στην ικανότητα εφαρμογών, γνώσεων και ενώ η εκπαίδευση σίγουρα πιστεύει στην γνώση, διότι η γνώση είναι αυτή που μας δίνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε κριτικά, δημιουργικά και να απαλλαγούμε από προκαταλήψεις, από ιδεολογήματα, από στερεότυπα. Μας βοηθάει η γνώση, είναι πολύτιμη. Όμως η εκπαίδευση, ενώ τη θεωρεί θεμελιώδη προϋπόθεση την κατοχή της γνώσης, δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη του συνολικού ανθρώπου, που μπαίνουν μέσα κοινωνικές, συναισθηματικές, αξιακές διαστάσεις, συστάσεις και αυτά δεν αποτελούν αντικείμενο αυτών των..

Επομένως, η καθιέρωση τέτοιων εκπαιδευτικών δεικτών...

Για μας δεν είναι παιδαγωγικά επιλέξιμοι και η αντιπρότασή μας, γιατί πάντα πρέπει κάποιος να έχει αντιπρόταση, είναι ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εστιάσει στις διδακτικές δράσεις και στις μαθησιακές δράσεις και στο πλαίσιο στο οποίο αυτές επιτελούνται και κυρίως με σκοπό να διαμορφώσει προδιαγραφές ποιοτικές στις δράσεις διδακτικές και μαθησιακές και πλαισίου. Αυτό θα φέρει μεγάλες ανατροπές στο παραδοσιακό σχολείο, όπως το ξέρουμε. Αλλάζει τους ρόλους εκπαιδευτικού-μαθητή και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ο οποίος μαθητής στο παραδοσιακό σχολείο είναι αντικείμενο της διδασκαλίας, ενώ εμείς το θέλουμε να μετασχηματιστεί σε υποκείμενο των μαθησιακών διαδικασιών του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προηγηθεί μια απεξάρτηση του μαθητή από την εξουσία τη διδακτική, για να μπορεί σταδιακά να μπει στη διαδικασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης που θα οδηγήσει σε ένα κοινωνικά χειραφετημένο, που δεν είναι εξαρτημένο όχι εκτός κοινωνία, αλλά που δεν είναι ενεργούμενο κοινωνικών ομάδων, αλλά είναι ενεργό μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, γιατί έχει την αναπτυγμένη αυτονομία να σκέφτεται, να κρίνει, να προτείνει, να συμμετέχει και γι' αυτό η πρόταση η προσωπική και της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. είναι η απόρριψη αυτού του είδους των δεικτών και η εστίαση σε ποιοτικούς δείκτες που αφορούν διαδικασίες, σχέσεις και εκπαιδευτικά πλαίσια. Έχει αποδειχθεί δε ερευνητικά ότι αυτή η αλλαγή των ρόλων ενεργοποιεί τους μαθητές, διότι ζητάει από τους μαθητές να νοηματοδοτούν με τις δικές τους εμπειρίες που είναι πολύτιμες, μέσα στην καινούργια λογική να νοηματοδοτούν τα πράγματα. Επομένως, καθίστανται ενδιαφέροντα για τους ίδιους. Άρα, έχουνε κινητοποίηση και από τη στιγμή που έχω ένα στηρικτικό πλαίσιο από τον εκπαιδευτικό και έχουμε έναν μαθητή που έχει δρομολογήσει την μαθησιακή του διαδικασία προς τις κατευθύνσεις που είπα και να θέλουμε, η μάθηση και η ανάπτυξη, που την ξεχνάμε, δεν γίνεται μόνο η μάθηση και μάλιστα η γνώση, αλλά είναι και η

ανάπτυξη στόχος της εκπαίδευσης, έρχονται αβίαστα και χωρίς κάποια άλλη δυσκολία. Επομένως, αυτή είναι η αντίληψή μας, προς αυτή την κατεύθυνση.

1.4 Θεωρείτε ότι η δημοσιοποίηση τέτοιων στοιχείων δημιουργεί κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και άρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων;

Είναι απόλυτα άδικο και όταν ακόμη τα λεγόμενα value added εργαλεία αξιοποιούνται, γιατί είναι μη έγκυρα και αξιόπιστα που υποτίθεται ότι λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικοπολιτιστικές παραμέτρους και βγάζουν τα αποτελέσματα και επομένως μπορεί να κάνεις συγκρίσεις. Θεωρώ ότι αυτού του είδους οι συγκρίσεις είναι άδικες και για τα σχολεία και για τους εκπαιδευτικούς, διότι δεν λαμβάνουν υπόψη το σημαντικό και εν πολλοίς το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο τί και πώς κάνει, τί γίνεται μέσα στο σχολείο. Αγνοώντας αυτό και συγκρίνοντας μόνο τα αποτελέσματα είναι πολλαπλά άδικο, διότι αυτοί που εμφανίζουν τις μικρότερες επιδόσεις είναι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί με τους λιγότερους πολιτιστικούς πόρους, οικονομικούς πόρους, αλλά και υποδομών, στερούνται πόρους με ευθύνη της πολιτείας και εκεί είναι εκπαιδευτικοί που κάνουν τιτάνιο αγώνα για να κάνει το παιδί ένα άλμα και έρχεσαι και του λες, γιατί εσύ κάνεις άλμα εις μήκος και σε ένα άλλο σχολείο άλμα επί κοντώ, παίρνουν ολυμπιακό ρεκόρ, όταν οι συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές και δεν πρέπει να επιβραβευθεί ο εκπαιδευτικός και το σχολείο, τώρα αυτό που λέω είναι υπερβολή, των σχολείων που λειτουργούν σε συνθήκες που επιτρέπουν το άλμα επί κοντώ, διότι με λιγότερες προσπάθειες το έχουν πετύχει, ενώ οι άλλοι έχουν δουλέψει σε δυσμενείς συνθήκες, σε μεγαλύτερους και εντατικότερους ρυθμούς και εμφανίζονται ελλειψείς στα αποτελέσματα. Τα δικά τους αποτελέσματα είναι με παιδαγωγικά κριτήρια πολύ σημαντικά και είναι άδικο να μπουν σε αυτές τις κατατάξεις. Βεβαίως, αν δούμε τι συμβαίνει σε νεοφιλελεύθερα σχολεία, δεν μένουν στη δημοσιοποίηση, έχουν επιπτώσεις, δεν λέω συνέπειες, συνειδητά χρησιμοποιώ τη λέξη επιπτώσεις, αρνητικές, περιττεύει να πω το αρνητικές, λέω επιπτώσεις, τόσο στις ίδιες σχολικές μονάδες, όσο και στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές. Αν, όμως, επανέρθουμε σε αυτό που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος, ο δάσκαλος τί μπορεί να κάνει; Την καλή διδασκαλία με προδιαγραφές παιδαγωγικές. Αυτό μπορεί να το κάνει και με τις μεγαλύτερες δυσκολίες, αλλά μπορεί να το πετύχει παντού. Εκεί πρέπει να εστιάσουμε, εκεί να τον βοηθήσουμε και αυτό περνάει από το χέρι του.

Και αυτό εννοείτε να αναδείξουμε σε σχέση με τη δημοσιοποίηση στοιχείων;

Ναι, και το αποτέλεσμα που μετράν αυτοί οι δείκτες είναι συνισταμένη πολλών παραμέτρων. Είναι της καλής διδασκαλίας του δασκάλου, είναι της βούλησης του μαθητή που είναι μια άλλη παράμετρος και η βούληση του μαθητή έχει διαμορφωθεί από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον που έχει φύγει, διότι η οικογένεια δημιουργεί προσδοκίες στα παιδιά. Όταν ο πατέρας μου λέει όταν ήταν μικρός και γεννιόντουσαν οι αδερφές, ο παππούς μου πήγαινε και του ανήγγειλε εκεί στα πρόβατα που ήταν βοηθός και του έλεγε «άντε τυχερός είσαι, σου έμεινε το μαντρί», γιατί ήταν κορίτσι, θα δίναν προίκα και θα έφευγε και θα του έμενε το μαντρί. Άρα, όταν είσαι πέντε χρονών και έξι και ο πατέρας σου σου λέει, «σου έμεινε το μαντρί» και αυτό είναι η προσδοκία ζωής, σου έχει βάλει το πλαίσιο που θα κινηθείς. Επομένως, να επανέλθω η καλή διδασκαλία εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και εκεί πρέπει

να τον δούμε. Η βούληση του μαθητή και οι προσδοκίες του είναι μια άλλη παράμετρος. Η στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα που είναι ανισομερές σε βάρος των σχολείων που θα έπρεπε να είχαν μια θετική διάκριση υπέρ τους και, επίσης, το γενικότερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Αυτοί είναι τρεις παράγοντες έναντι ενός που είναι η καλή διδασκαλία, που είναι εν πολλοίς στο χέρι του δασκάλου, που ελάχιστα μπορεί να κάνει για να τους αλλάξει. Επομένως, η ποιοτική διδασκαλία θα έρθει όταν έχουμε σύμπραξη όλων αυτών των παραμέτρων. Εμείς, όμως, τώρα μετρώντας τον δάσκαλο αγνοώντας τα άλλα, τον ενοχοποιούμε για θέματα που θα έπρεπε να τον επιβραβεύσουμε.

2. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

2.1.1 Πώς νοηματοδοτείτε και αξιοδοτείτε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Ποιο θεωρείτε πιο σημαντικό, ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου;

Αυτά τα τελευταία μόνο ως λύσεις ανάγκης στο πλαίσιο μιας χρεοκοπημένης χώρας μπορούμε να τα δεχτούμε. Εκείνο που πρέπει να φροντίσει το σχολικό σύστημα είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες να μπορεί η σχολική μονάδα να μεταβληθεί από διοικητική μονάδα διεκπεραιωτικής λειτουργίας σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Αυτό προϋποθέτει σταθερότητα προσωπικού και προϋποθέτει όχι εκπαιδευτικούς που ιπτάμενοι πρέπει να προλάβουν να πάνε στα τέσσερα σχολεία, να συμπληρώσουν ωράρια, γιατί αυτός ο εκπαιδευτικός που πάει σε πάνω από δυο σχολεία, κανένα από αυτά τα σχολεία δεν το θεωρεί δικό του και κανένα από αυτά τα σχολεία δεν τον θεωρούν δικό τους. Άρα, έχουμε ήδη χάσει μια βασική προϋπόθεση γι' αυτό που είπα προηγουμένως, που είναι η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Αυτή θέλει σταθερότητα προσωπικού και θέλει έναν προγραμματισμό με συνέχεια και συνέπεια, άμεσο, μεσοπρόθεσμο, μακροπρόθεσμο και διαδικασίες παρακολούθησης αυτού του προγραμματισμού και απόδοσης λόγου. Είναι ο τρόπος που ελληνικά προτιμά να αποδίδω το «quotability» και όχι ως λογοδοσία, διότι το «λογοδοτώ» είναι ότι «εγκαλούμαι», κάτι έχω κάνει και πρέπει να λογοδοτήσω, η σωστή απόδοση είναι «απόδοση λόγου επί ευθυνών». Όταν έχουμε αυτή τη προϋπόθεση, τότε μπορεί να λειτουργήσει η κοινότητα μάθησης ως κοινότητα για επαγγελματική μάθηση και η τάση την τελευταία δεκαετία είναι να κάνουμε διάκριση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης, που είναι ενδοσχολική και bottom up διαδικασία και επαγγελματικής ανάπτυξης που παραπέμπει στα πιο τυποποιημένα, που και αυτά χρειάζονται επιμορφωτικά προγράμματα. Άρα, η σχολική μονάδα ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης έχει τις δυνατότητες και πρέπει να αποκτήσουμε την κουλτούρα πλέον να συνεργαζόμαστε και τις συνθήκες που σημαίνει ανάλογο ωρολόγιο πρόγραμμα που θα μας επιτρέπει να συνεργαζόμαστε και να αξιοποιούμε ως σχολική μονάδα τους παιδαγωγικούς πόρους, που ως άτομα και ως μονάδα έχουμε. Το ελληνικό σχολείο είναι σαν το ελληνικό υπέδαφος της χώρας μας, αναξιοποίητο. Δεν έχουμε κάνει τις συνθήκες που θα μας επιτρέψουν να αξιοποιήσουμε στον μέγιστο δυνατό βαθμό την πολύτιμη εμπειρία που

υπάρχει μέσα στους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν λειτουργούμε, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούμε κυρίως ταυτιζόμενοι με την τάξη μου και βάζουμε τα στήθη μας μπροστά να υπερασπιστούμε την τάξη μου, την τάξη μας και δίνουμε τον καλύτερο εαυτό μας και έτσι επιβιώνει και σε αυτές τις συνθήκες το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά δεν λέμε με τον ίδιο ζήλο και με την ίδια συναισθηματική φόρτιση «το σχολείο μας». Άρα, πρέπει να κάνουμε αυτή την μετάβαση και να γίνει «το σχολείο μας» με όρους και προϋποθέσεις και θέλει και ωρολόγιο πρόγραμμα και θέλει και χώρους και υποδομές, να μπορούμε να συνυπάρχουν οι εκπαιδευτικοί με ζώνες συνεργασίας που πρέπει μέσα να οργανώσουμε και, επίσης, να αξιοποιήσουμε μέσα από τον θεσμό του μέντορα, μέσα από τον θεσμό του συντονιστή της ειδικότητας. Μέσα από το θεσμό του συντονιστή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα διαφορετικά Τμήματα της ίδιας Τάξης. Μέσα από το θεσμό του υπεύθυνου της Τάξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που είναι ένας θεσμός, οποίος περιορίζεται στο να μετράει και να παρακολουθεί τις απουσίες των μαθητών για να τηλεφωνεί εγκαίρως και να ειδοποιεί τους γονείς, ενώ πρέπει να αναλάβει έναν παιδαγωγικό ρόλο και μια ευθύνη και για τη λειτουργία αυτού του Τμήματος από το οποίο περνάν επτά με δέκα εκπαιδευτικοί, κάποιοι διερχόμενοι και δεν υπάρχει κάποιος που να έχει την παιδαγωγική ευθύνη και θέλουμε παιδαγωγική ευθύνη που θα επεκτείνεται και στα θέματα τα παιδαγωγικά και στα θέματα διαμόρφωσης χώρων και να μην μπαίνουμε σε τάξεις, που συμβαίνει και αυτό, αλλά δεν είναι ο κανόνας, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κυρίως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και δεν θέλω να ενοχοποιήσω τους συναδέλφους, αλλά είναι οι συνθήκες τέτοιες που μπαίνεις μέσα σε μια τάξη και είναι έρημοι τοίχοι. Ενώ, στα νηπιαγωγεία, που είναι νηπιαγωγός του Νηπιαγωγείου, στο σχολείο που είναι ο δάσκαλος της Τάξης, εκεί είναι περισσότερες οι πιθανότητες, και είναι αυτονόητο γιατί, να βλέπεις και μια τάξη η οποία έχει την αισθητική της και την σημειολογία τους και την αντίστοιχη διαμόρφωση του χώρου, που δεν είναι δευτερεύουσες συνθήκες. Ενώ, ο εκπαιδευτικός του μονώρου μαθήματος και των τριών και τεσσάρων σχολείων, δεν ταυτίζεται με κάποια τάξη και να πει αυτή είναι η τάξη μου. Αυτούς τους θεσμούς, αυτά άμα τα θεσμοθετήσουμε, και την κοινή εργασία, είναι ένας τρόπος αξιοποίησης των υπαρχόντων πόρων που τώρα δεν αξιοποιούνται και βεβαίως των ευκαιριών να συζητούμε, να συνεργαζόμαστε και έτσι επέρχεται η επαγγελματική μάθηση πιο θεσμοθετημένα και στο πλαίσιο προσφέρονται και η αυτοαξιολόγηση και με διεργασίες επιστημονικών προδιαγραφών, όπως είναι και η έρευνα δράσης που μπορεί να γίνεται για θέματα που απασχολούν...

Ωραία.

2.1.2 Βλέπετε διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών;

Τώρα, αυτό που είπα ότι πρέπει να έχουμε μια άλλη αντίληψη για το τι είναι σχολική μονάδα. Επίσης, σίγουρα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερες δυνατότητες πρόσβασης στην τεχνολογία που του ανοίγει πολλές προοπτικές. Είναι ένα σημείο θετικό. Μια διαφορά που δεν έχει έρθει τόσο στην δική μας χώρα και πρέπει να έρθει είναι η αντίληψη της επαγγελματικής αυτονομίας. Σε πρώτες φάσεις και σε περασμένες δεκαετίες η επαγγελματική αυτονομία γινόταν αντιληπτή ως επαγγελματική υπόθεση του εκπαιδευτικού. Εδώ και πολλές δεκαετίες στην βιβλιογραφία και σε αρκετές χώρες αποτελεί, ή προσπαθούν να αποτελέσει, μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η αντίληψη της

συλλογικής αυτονομίας για το τί και πώς θα γίνει μέσα, έχουμε φύγει από το ατομική και έχουμε πάει στη συλλογική και αναφέρομαι κυρίως στην εργασία του Whitty. Γνωστός της αριστερής διανόησης, παιδαγωγός, κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, ο οποίος τα τελευταία πέντε χρόνια έχει ξεπεράσει και τη φάση του συλλογικού μεταξύ συναδέλφων, έχει περάσει στην δημοκρατική διαχείριση της αυτονομίας που εμπλέκει με τον όρο «δημοκρατική» και τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και να σταματήσουμε να μεταφράζουμε κατά λέξη τα Αγγλικά και να λέμε οι «πελάτες», είναι «αποδέκτες υπηρεσιών» και δεν είναι clients. Άρα, επομένως, οι αποδέκτες των υπηρεσιών για κάποια θέματα, όχι για όλα, θα πρέπει να λειτουργούν στο επίπεδο του δημοκρατικού και είμαι στην ευχάριστη θέση να πω ότι σε μια έρευνα που πραγματοποιήσαμε με την κα Π., συνάδελφο στην Πάτρα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να μιλήσουν για τους ρόλους τους, είναι εντυπωσιακό πως έχουν συνείδηση οι εκπαιδευτικοί οπωσδήποτε, αλλά και οι γονείς, των ορίων που έχουν οι δικές τους αρμοδιότητες και ευθύνες και, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν υπάρχει, αυτό που φοβόμαστε οι εκπαιδευτικοί, μια διάθεση και πρόθεση να μπουν σε χωράφια, που λόγω ειδικότητας ανήκουν στους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι εμπειρίες και αυτοί οι φόβοι δημιουργούνται από απομονωμένα περιστατικά, που υπάρχουν σε κάθε σχολείο, γονέων οι οποίοι δεν μπορούν να αυτοπροσδιορίσουν τις ευθύνες τους, τους ρόλους τους, τις αρμοδιότητές τους και τη σχέση το τι κάνει ένας γονιός με τον εκπαιδευτικό, παραβιάζοντας αυτά τα όρια, αλλά, ευτυχώς, αυτή δεν είναι εικόνα που αποτυπώνεται από την έρευνα. Άρα, αυτά που πρέπει να αλλάξουμε μαζί με την αντίληψη της σχολικής μονάδας που πρέπει να λειτουργεί ως σχολική, ως μια κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Κατ' επέκταση πρέπει να έχουμε αυτές τις μορφές, νέες αντιλήψεις του επαγγελματισμού και του τρόπου διαχείρισης της αυτονομίας που προκύπτει από αυτόν.

2.1.3 Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων σας, ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθείτε υλοποιώντας μέτρα πολιτικής ή σχεδιάζετε να προωθήσετε;

Σε εισηγήσεις μας που έχουμε κάνει, όλα αυτά τα τελευταία που ανέφερα περί της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, περί αξιοποίησης της υπάρχουσας εμπειρίας μέσα στους εκπαιδευτικούς, η οποία και τώρα γίνεται, αλλά γίνεται άτυπα και περιστασιακά, αλλά θα πρέπει να γίνει θεσμοθετημένα και αυτό δεν κοστίζει. Το να αναθέσουμε στους κατάλληλους ανθρώπους, τους έμπειρους, τους ρόλους, που ανέφερα, του μέντορα, του συντονιστή, του υπεύθυνου Τάξης, του συντονιστή ειδικοτήτων ή συντονιστή δασκάλων, παρόμοιων Τάξεων και Τμημάτων, το πολύ πολύ μια μοριοδότηση μπορούμε να τους κάνουμε για τον κόπο που θα δίνουν, που δεν έχει οικονομικό κόστος και έχει αναγνώριση και ανατροφοδότηση θετική για την προσφορά τους και ενδεχομένως σε κάποιο βαθμό, επειδή είναι ένα δύσκολο έργο που θα αναλάβουν, μια μικρή μείωση στο ωράριο. Αυτές είναι οι προτάσεις που έχουμε κάνει.

2.1.4 Πώς επικοινωνείτε τους στόχους σας;

Η Αρχή εκ του νόμου είναι υποχρεωμένη να υποβάλλει ετήσιες εκθέσεις στον Πρόεδρο της Βουλής και στον Υπουργό Παιδείας. Επομένως, ένας τρόπος είναι οι ετήσιες εκθέσεις και ο άλλος τρόπος είναι οι πιο συχνές και ανά περιστάσεις επικοινωνίες με τον Υπουργό Παιδείας, είτε με προσωπικές συναντήσεις, είτε με υπομνήματα που άλλοτε με δικής μας πρωτοβουλία και άλλοτε με αίτημα του Υπουργού υποβάλλουμε.

2.2.1 Ποιος είναι ο ρόλος του Υπουργείου, αν θεωρείτε ότι πρέπει να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτελούν το έργο τους και να ανταποκρίνονται με επάρκεια;

2.2.2 Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους;

Λοιπόν, να πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Είναι κοινά αποδεκτό νομίζω στην χώρα μας, ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάσχει. Ακόμη και στα Παιδαγωγικά Τμήματα έχει μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Ακόμη μεγαλύτερο είναι το πρόβλημα στις επονομαζόμενες Καθηγητικές Σχολές. Το να τις ονομάσεις «καθηγητικές» δεν καθίστανται αυτομάτως «καθηγητικές». Μέχρι πριν μερικές δεκαετίες οι Καθηγητικές Σχολές θεωρούσαν ότι βγάζουν αμιγώς Φιλολόγους, Χημικούς για τις βιομηχανίες, δεν ξέρω για πού, Μαθηματικούς, Φυσικούς κ.ο.κ., και όχι καθηγητές Μαθηματικών, Χημείας που θα είναι σε θέση να μετασχηματίζουν και να αναπλαισιώνουν την επιστημονική γνώση σε διδάξιμη παιδαγωγική γνώση. Ένας άριστος Χημικός, δεν σημαίνει ότι είναι και άριστος καθηγητής Χημείας. Αυτό το αγνοούσαν. Αυτό το θέμα σημειολογικά το έχει φέρει στην επικαιρότητα το λεγόμενο Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας, που εδώ πρέπει να φροντίσουμε, γιατί σε όλα τα Τμήματα, και στα Παιδαγωγικά ακόμη, όταν έχει διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα και πάει να μπει σε ένα σφιχτό πρόγραμμα που έχει καλύψει όλες τις ώρες που θα μπορούσε να καλύψει σε μαθήματα και λες «τόρα πρέπει να βάλουμε σφήνα», έτσι το αντιλαμβάνονται, «και ένα κομμάτι παιδαγωγικής και διδακτικής». Εδώ, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να είναι ελάχιστο, απλώς για να ικανοποιεί κάποιο γράμμα του νόμου. Άρα, επομένως το θέμα της επαγγελματικής επάρκειας που έχει σχέση με τη βασική κατάρτιση, θα πρέπει να απασχολήσει σοβαρά το Υπουργείο Παιδείας και τις αντίστοιχες Σχολές. Άρα, πρέπει να αρχίσουμε από κει. Κι όταν ακόμη έχουμε την άριστη βασική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, από την πρώτη μέρα που θα τοποθετηθεί στην τάξη, μια στήριξη προσαρμογής, γιατί το πρώτο πρόβλημα που έχει ο εκπαιδευτικός είναι πώς διαχειρίζομαι και πώς στέκομαι μέσα στην τάξη. Αισθάνεται ανασφαλής μέσα στην τάξη, αν όχι απειλούμενος. Αυτό το αίσθημα της ανασφάλειας δεν του επιτρέπει να λειτουργήσει παιδαγωγικά στον ύψιστο βαθμό που θέλουμε. Είναι αναγκαστική φάση αυτή της προσαρμογής, όλοι έχουμε περάσει από κει, όλοι θα περάσουν και θα εξακολουθούν να περνούν, αλλά να περνούν με ένα πλαίσιο στήριξης. Αυτό απουσιάζει. Αν είχαμε τον μέντορα μέσα στο σχολείο, αυτό τώρα καλείται να το κάνει ο σχολικός σύμβουλος, αλλά πόσο θα προλάβει και πόσους και πόσα μέρη ο ένας σχολικός σύμβουλος; Αν είχαμε, όμως, τον μέντορα, τον έμπειρο και αποδεκτό εκπαιδευτικό μέσα, θα στήριζε και, επίσης, αν λειτουργήσει η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης, θα έχει ενδοσχολικής μορφής, bottom up,

επιμορφώσεις επί θεμάτων που τους ενδιαφέρουν. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να νομοθετήσουμε ένα αξιόπιστο, που δεν το έχουμε, σύστημα επιμόρφωσης τύπου ΠΕΚ αναβαθμισμένων ή ένα άλλο με άλλο όνομα και άλλη οργάνωση για να οργανώνει προγράμματα επιμορφωτικά που θα αναφέρονται σε γενικότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών που προκύπτουν και από τα διαπιστωμένα προβλήματα σε όλη τη χώρα και προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που θέλει να εφαρμόσει το Υπουργείο. Η οποιαδήποτε πολιτική θα αποτύχει, αν προηγουμένως δεν έχουν προηγηθεί, όχι ενημερωτικές συγκεντρώσεις που τις λέμε επιμόρφωση, επιμορφώσεις οι οποίες θα έχουν ένα περιορισμένο θεωρητικό πλαίσιο να εξηγήσει τί κάνουμε και γιατί και μετά εργαστηριακής μορφής πρακτική επί των υλικών που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν στις τάξεις που θα βρεθούν, στις συνθήκες που θα βρεθούν. Αν δεν έχουμε ένα τέτοιο σύστημα και το έχει ανάγκη αυτό το σύστημα ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της θητείας του. Οι έρευνες λένε ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλάζουν με τα χρόνια και, επίσης, και η επίδοση των εκπαιδευτικών στα πρώτα επτά χρόνια έχουμε μια συνεχή ανάπτυξη, κάπου εκεί στα δέκα υπάρχει ένα πλατό, που, αν δεν υπάρξει στήριξη, το πλατό θα αρχίσει να πάρει την κατωφέρεια, να φύγει. Και αυτή η στήριξη θα πρέπει να είναι η σχολική μονάδα που θα πρέπει να λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και τα προγράμματα, που είπαμε, για να τα κρατήσουμε και να μην καταλήγουμε να έχουμε τον εξουθενωμένο, τον burn out teacher.

2.3 Ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

2.3.1 Συμφωνείτε;

2.3.2 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Η επιμόρφωση είναι ένα νόμισμα με δυο όψεις. Η άλλη όψη είναι η αξιολόγηση, αλλά η διαμορφωτική αξιολόγηση και τη θέλουμε τη διαμορφωτική, διότι χωρίς τη διαμορφωτική αξιολόγηση και η επιμόρφωση γίνεται στο κενό, ή χωρίς προσανατολισμούς. Άρα, επομένως, οι δυο όψεις, χέρι με χέρι θα πρέπει να έχουμε αξιολόγηση-επιμόρφωση, επιμόρφωση-αξιολόγηση. Άρα, επομένως, σίγουρα πρέπει να έχουμε το σύστημα που θα είναι στις συνθήκες, διαδικασίες, δεν θα είναι το νεοφιλελεύθερο με τις συγκρίσεις και το τιμωρητικό, αλλά θα είναι το στηρικτικό. Συμπληρώνει και κινητοποιεί και καθοδηγεί και κατευθύνει την επιμόρφωση και, επίσης, η επιμόρφωση ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας. Επομένως, αυτού του είδους η επιμόρφωση, όταν γίνεται με τα κατάλληλα εργαλεία, τους εξειδικευμένους αξιολογητές, όπως βεβαίως τους ειδικούς επιμορφωτές, που δε το είπαμε νωρίτερα. Δεν είναι ο καθένας επιμορφωτής, γι' αυτό έχει απαξιωθεί και η έννοια της επιμόρφωσης στην χώρα μας, γιατί πολλές επιμορφώσεις ήταν η αφόρητη επανάληψη των αυτονοήτων σε επίπεδο θεωρίας που δεν μπορούσαν να κάνουν το παραμικρό σε επίπεδο εκπαιδευτικής παρέμβασης, γιατί δεν είχαμε τους κατάλληλους επιμορφωτές και εδώ θέλουμε τους κατάλληλους αξιολογητές, διότι και το καλύτερο αξιολογικό εργαλείο, ένας ακατάρτιστος αξιολογητής το ακυρώνει και ένα μέτριο εργαλείο, ένας άξιος αξιολογητής το βελτιώνει. Επομένως, χρειαζόμαστε διαδικασίες αξιολόγησης και βέβαια σε όλα τα επίπεδα, τα οποία προαναφέρατε.

Παρόλα αυτά η απήγηση στους εκπαιδευτικούς..

Υπάρχει μια μακρά παράδοση, αρνητική σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση, έχει την ιστορική της ερμηνεία, είναι γνωστή να μην την επαναλάβουμε, αυτό που είχε βιώσει ο κλάδος, δεν είχε καμιά σχέση με τις μορφές αξιολόγησης που τώρα μιλάμε. Έχουν μεσολαβήσει τριανταπέντε χρόνια και η αξιολόγηση φοβίζει περισσότερο, ανησυχεί και δημιουργεί μια ψυχολογική ένταση και στρες, ακόμη και σε σχολικά συστήματα και σε εκπαιδευτικούς που έχουν κουλτούρα, όπως λένε, αξιολόγησης. Ακόμη και εκεί λειτουργεί...

Ως έλεγχος ίσως;

Ναι. Δημιουργεί μια συναισθηματική ένταση και πίεση. Εάν όμως η αξιολόγηση γίνει και εδώ σε μας πρέπει να το προσέξουμε ιδιαίτερα και πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον η πλειονότητα, ότι η αξιολόγηση δεν είναι προκάλυμμα για κάτι άλλο. Τώρα συνέπεσαν και οι διαθεσιμότητες και ο φόβος των απολύσεων και τα λοιπά και αυτά δυσκόλεψαν τις συνθήκες. Αλλά, η αξιολόγηση που έχουμε κατά νου έχει τέτοιες προδιαγραφές και δικλίδες που γίνεται, όταν γίνεται σωστά βεβαίως, από τον εκπαιδευτικό που έχει απαλλαγεί από τον φόβο και τον αξιολογητή που έχει καταλλήλως προετοιμαστεί γι' αυτό το έργο, είναι μια συνεργατική διαδικασία, δηλαδή, αν πούμε εγώ τώρα, λόγω ηλικίας να αξιολογήσω...

(διακοπή από τηλεφώνημα..)

2.3.3 Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης, ώστε να προάγει τις στοχεύσεις του;

Η αξιολόγηση που έχω κατά νου είναι, αν υποθεθεί ότι εμείς οι δυο συμμετέχουμε σε αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει να έρθω μια βδομάδα τουλάχιστον πριν, να συζητήσουμε, πρώτα πρώτα αν είμαι σχολικός σύμβουλος, που είμαι ο αξιολογητής σου, δεν πρέπει να σε βλέπω την ημέρα της αξιολόγησης, θα πρέπει να σε έχω δει πολύ νωρίτερα σε επιμορφωτικές συναντήσεις, είτε εντός του σχολείου, ή εκτός, στις μορφές ΠΕΚ. Άρα, λοιπόν, θα πρέπει και να με γνωρίζεις και να σε γνωρίζω. Εγώ τώρα που έχω να αξιολογήσω το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είμαι μέρος του σχολείου, διότι εκ του ρόλου μου οφείλω να συμβάλω στο γίνεσθαι το εκπαιδευτικό του σχολείου. Αυτός είναι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Άρα, αυτό που έρχομαι να δω, δεν είναι κάτι ξένο από εμένα, είναι κομμάτι από μένα και με αυτή την έννοια θεωρώ ότι, εφόσον συμμετέχει ο σχολικός σύμβουλος στο γίνεσθαι ή αν δεν συμμετέχει είναι με δική του ευθύνη, δεν είναι εξωτερικός αξιολογητής, αυτός που θα έρχεται από έναν οργανισμό απέξω που δεν σε έχει δει, έρχεται και φεύγει. Άρα, είναι εκεί, είναι μέρος, σε γνωρίζω, έχουμε συνεργαστεί, τώρα έρχομαι και λέω για να δούμε ποιές τάξεις κάνεις, ποιά μαθήματα, το σχολείο. Θα δω και από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ποια είναι τα προβλήματα, σε ποια τάξη εσύ διδάσκεις, θα μου τα πεις εσύ, θα τα δω και από την αξιολόγηση τη συλλογική και θα πούμε «για να δούμε τώρα», «θα γίνουν τουλάχιστον δυο διδασκαλίες», αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να γίνουν και τρεις και τέσσερις και πέντε, αλλά το πέντε είναι ανέφικτο για έλλειψη χώρου, χρόνου, προσώπων και τα λοιπά, το τρεις είναι εφικτό. «Τι τμήματα κάνεις, πού διδάσκεις και όταν θα ρθω σε ποιο μάθημα, είσαι φιλόλογος, διδάσκεις τρία-τέσσερα μαθήματα, ξέρω γω πόσα τμήματα, ποιο μάθημα θέλεις, σε ποιο τμήμα;» Γιατί ο σχολικός σύμβουλος, ο αξιολογητής δεν θα έρθει στην παλιά λογική «α, να σε πιάσω ανέτοιμο». Εγώ θέλω να σε πιάσω στην καλύτερή σου

στιγμή. Άρα, θέλω να μου πεις πού αισθάνεσαι ότι μπορείς να απογυιώσεις τον εαυτό σου, αυτό που εσύ μπορείς να κάνεις, σε ποιο μάθημα, σε ποια τάξη; Λοιπόν, «για να δούμε όταν θα έρθω την επόμενη εβδομάδα, ποια είναι η ενότητα που θα διδάσκεις;» «Αυτή». «Για να δούμε τι σκέφτεσαι και άκου τι έχω και γω να πω». Άρα, και εγώ συμμετέχω μαζί σου και συνδιαμορφώνουμε έναν προγραμματισμό γι' αυτό που εσύ θα πας αύριο να αξιολογήσεις. Άρα, είναι μέρος και της διαδικασίας, δηλαδή και ο σχολικός σύμβουλος γενικά, γιατί συμμετέχω, αλλά και τώρα έχω και πολύ συγκεκριμένο ρόλο. Άρα, κάνεις τη διδασκαλία, έχουμε μετά την ανατροφοδότηση που είναι επιμορφωτικής μορφής, κάνεις και εσύ τη δική σου αυτοαξιολόγηση, την οποία θα την τεκμηριώσεις με ένα φάκελο που θα πρέπει να συνοδεύεις, γιατί με δυο διδασκαλίες, δε θα δεις τα πάντα. Τον προγραμματισμό, παραδείγματος χάρη, πώς θα τον δεις; Ο ετήσιος προγραμματισμός, οι ενότητες, οι έννοιες που έχεις βάλει προτεραιότητες, αυτές που έχεις φροντίσει και έχεις εντοπίσει ότι είναι οι έννοιες που δυσκολεύουν την ηλικία των μαθητών, τα κενά που υπάρχουν από το αναλυτικό πρόγραμμα... Όλα αυτά τα έχεις προγραμματίζει από την αρχή του χρόνου. Κάπου πρέπει να φαίνονται, πώς τα αντιμετώπισες, πώς συνεργάστηκες και με τους υπόλοιπους, να αντιμετωπίσετε αυτά τα κοινά προβλήματα που συνδιδάσκετε το ίδιο μάθημα σε διαφορετικά Τμήματα και στο τέλος του χρόνου να είστε κάπου μαζί με παρόμοιες προσεγγίσεις, για να μπορείτε να βγάξετε και κοινά θέματα που τώρα δεν μπορείτε να βγάλετε γιατί είστε ο καθένας σε διαφορετικά σημεία της ύλης.

Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται με αυτόν τον τρόπο...

Μεμονωμένα, όμως. Και είναι ευθύνη του συστήματος που αυτούς τους ανθρώπους τους έχει αφήσει μοναχικούς καβαλάρηδες και δεν μπόρεσε να εμπνεύσει και να θεσμοθετήσει την συνύπαρξή τους.

2.4 Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαρασύρει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού τους. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Πώς αξιολογείτε το γεγονός;

Υπάρχει μια έρευνα, που έχει κάνει ο Μυλωνάς, για την εκτίμηση και το κύρος. Οι εκπαιδευτικοί είναι υψηλής κοινωνικής εκτίμησης σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Το κύρος, όμως, επειδή έχει να κάνει με τις αμοιβές και με τις συνθήκες εργασίας, δεν έχει εξίσου ανοδική πορεία και τώρα, με τις τελευταίες συνθήκες, ακόμη περισσότερο. Μια προσωπική μου άποψη, δεν την έχω σκεφτεί εγώ, την έχω εισηγηθεί, όμως, είναι για να ενισχύσουμε το κύρος οι εκπαιδευτικοί και για να μην είμαστε στην άμεση εξάρτηση διοίκησης, είναι να λειτουργήσουμε ως profession, που σημαίνει αυτοοργανώνομαι και αυτοαποδίδω ευθύνες και αυτό μπορεί να κωδικοποιηθεί μέσα από την σύνταξη ενός δεοντολογικού κώδικα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, που θα τον έφτιαχναν οι εκπαιδευτικοί και θα έβγαιναν στην κοινωνία και θα έλεγαν «αυτός είναι ο κώδικας και εμείς οι εκπαιδευτικοί αυτοδεσμευόμαστε». Και, βεβαίως, να έχουμε και τις διαδικασίες να τον υπερασπιστούμε, να μην είναι ένα κενό χαρτί. Αυτό θα ήταν ένα καλό βήμα που θα ενισχύσει το κύρος.

2.5 Η αυτονομία που παραχωρείται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή καινοτομιών στις ανάγκες του κάθε σχολείου και αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, των εκπαιδευτικών μέσων, την οργάνωση του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου) και τη χρηματοδότηση, θεωρείτε ότι είναι σημαντική και συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή τυχόν κίνδυνοι ενυπάρχουν στην εφαρμογή της;

Μιλάμε για πολλούς τομείς και διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας. Ως επιστημονικός υπεύθυνος της ευέλικτης ζώνης των Δημοτικών σχολείων, των δημιουργικών εργασιών στο Γυμνάσιο και των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο, θα ήμουν ο τελευταίος που θα σας έλεγα ότι μια αυτονομία, και αυτό ήταν ένα πρώτο βήμα αυτονομίας της σχολικής μονάδας από την κεντρική διοίκηση (αναλυτικό πρόγραμμα), θα ήμουν ο τελευταίος που θα είχα αντίρρηση. Πιστεύω απόλυτα σε αυτές τις δυνατότητες που παρέχει η αυτονομία, η θεσμοθετημένη και η πλαισιωμένη με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ότι το κάθε σχολείο είναι..

Πρώτα από όλα είναι ότι ο κάθε δάσκαλος όταν κάνει την ευέλικτη ζώνη ή τις ερευνητικές εργασίες της μονάδας είναι και του δασκάλου επιλογή. Και εκεί, επειδή ήμασταν ένα σχολείο βιβλιοκεντρικό, ενώ στη θεωρία θέλουμε την αυτονομία μας, όταν βρεθήκαμε με ένα τετράωρο στο Δημοτικό σχολείο ευέλικτης ζώνης...

(έγινε διακοπή και μετά συνεχίζει λέγοντας)

Η ελευθερία που έχει ο δάσκαλος είναι και μια πρόκληση, φαίνεται του Κάλβου ο στίχος ότι «θέλει αρετή και τόλμη η ελευθερία» ισχύει και εδώ, διότι όταν είσαι χωρίς βιβλίο που να σου λέει πώς καλύπτεις τις τρεις και τέσσερις ώρες, εκεί πρέπει να μπει η δική σου πρωτοβουλία και βέβαια πέρα από τη δική σου πρωτοβουλία και ενέργειες, πρέπει να μπει ο χρόνος. Άρα, επομένως, αυτό είναι ένα στοιχείο. Τώρα σε ό,τι αφορά στο εθνικό πρόγραμμα, η προσωπική μου άποψη είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε ένα κοινό υποχρεωτικό εθνικό πρόγραμμα της τάξεως ογδόντα τοις εκατό και να δίνουμε τη δυνατότητα στην μονάδα τη σχολική, η οποία όμως θα λειτουργεί όντως συλλογικά και θα καταγράφει μέσα από διαδικασίες, που θα πραγματοποιούνται, ανάγκες, επιλογές προτεραιότητες, ενδιαφέροντα, τοπικότητα, επικαιρότητα, ούτως ώστε να μπορεί αυτό το είκοσι τοις εκατό του χρόνου να διατίθεται γι' αυτούς του τομείς που προανέφερα. Αυτό θα βοηθήσει πολλαπλά, διότι θα καταστήσει πιο σχετικό με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών το αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν είναι πάντοτε εξαρχής σχετικό και πρέπει να κάνει αγώνα ο εκπαιδευτικός να καταστήσει το αναλυτικό πρόγραμμα σχετικό με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Εδώ γίνεται πιο εύκολα αυτό και νομίζω είναι ένα θετικό. Τώρα, αν αυτή η αυτονομία περάσει στο επίπεδο «τώρα που είστε αυτόνομοι βρείτε πως θα πορευθείτε οικονομικά», εκεί τα πράγματα αλλάζουν και δεν νομίζω ότι μπορεί να αρχίσουμε να βασιζόμαστε σε χορηγούς, διότι οι χορηγοί πάντοτε, έμμεσα ή άμεσα θέλουν να πάρουν κάτι από αυτό. Το πρώτο που θέλουν να πάρουν είναι η διαφήμιση των προϊόντων που παράγουν. Αυτό και μόνο θεωρώ αρχίζει να νοθεύει τα κριτήριά μας και το τι πρέπει να είναι εκπαίδευση.

3. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

3.1 Βλέπετε διαφορές στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αποτυπώνονται στον ορισμό της αποστολής του Υπουργείου στα παραπάνω αποσπάσματα των δύο Οργανισμών; Είναι πιο αναλυτικό. Μια διαφορά που μπορεί να τη δει κανείς διατρέχοντας είναι ότι στην πρώτη περίπτωση έχουμε θρησκευτική συνείδηση και στην άλλη περίπτωση, ενώ μιλάμε περί «εθνικής συνείδησης και ταυτότητας» και τα λοιπά, εδώ μιλάμε περί «προστασίας της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης»... Το γεγονός ότι γίνεται πιο πολυπολιτισμική η κοινωνία μας σίγουρα πρέπει να μπορούμε να συνυπάρχουμε και να συνδιαλεγόμαστε με την ετερότητα, είτε είναι εθνική, είτε πολιτισμική, είτε θρησκευτική. Όμως, η ετερότητα, ως έννοια, προϋποθέτει την ταυτότητα, που σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να φροντίζει να οικοδομεί τις αντίστοιχες ταυτότητες, για να μπορεί ο μαθητής να διαχειρίζεται τις ετερότητες σε αυτούς τους τομείς.

3.2 Σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, πώς κρίνετε το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει;

3.3 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προτεραιότητες, πώς προωθούνται και τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

Το πρώτο είναι ότι έχουμε ένα εκπαιδευτικό προσωπικό υψηλής ευθύνης. Το έχω δει, γιατί έχω ζήσει και σε πολλές χώρες και είναι αυτό που κρατούσε - και κρατάει και τώρα μέσα στην κρίση - το σχολείο μας σε υψηλό επίπεδο, επειδή είναι υψηλής ευθύνης και αφοσίωσης και προσφοράς, παρά το γεγονός ότι δεν ξεχνάω και δεν αναιρώ ότι αποφοίτησε από τις Σχολές με ελλιπή προετοιμασία για το εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια, είπαμε, ήδη, ότι απουσιάζει ένα αξιόπιστο σύστημα επιμόρφωσης, απουσιάζουν σε πολλά σχολεία και σε μεγάλο βαθμό υποδομές και πόροι. Η κατάσταση έχει επιδεινωθεί στις συνθήκες στις οποίες βρισκόμαστε. Θέλω να τελειώσω λέγοντας ότι όλα αυτά που πρέπει να γίνουν, πρέπει να αρχίσουν από την αλλαγή, γιατί αν όλα γίνουν και δεν αλλάξουμε νοοτροπία, και είναι το πιο δύσκολο, σε πολλά πράγματα, δεν θα τελεσφορήσουν, ακόμα και αν γίνουν σε ένα ύψιστο βαθμό, αυτά που κατονόμασα ως ελλείψεις και προτεραιότητες.

3.4 Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου, όπως διαβάσαμε στο απόσπασμα του νέου Οργανισμού, είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.4.1 Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

3.4.2 Τι δυνατότητες/προοπτικές βλέπετε να υπάρχουν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το σχολείο να είναι αυτόνομο με εκπαιδευτικό προσωπικό επαρκές, να επιδιώκει τη

μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του και να προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών;

Υποθέτω ότι τα θέματα που είπαμε, εφόσον έχουμε μια σταθερότητα...

Υπάρχει προοπτική, όμως, για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης; Περιγράψω, εδώ, στην τελευταία ερώτηση, ένα σχολείο που θα είναι αυτόνομο, που θα έχει επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό, θα επιδιώκει την μάθηση, την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του...

Αυτό δεν περιγράφει την τωρινή κατάσταση, είναι το ζητούμενο.

Τι δυνατότητες βλέπετε για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

Υπάρχουν δυνατότητες και οι δυνατότητες είναι αυτές που είπα νωρίτερα. Η αξιοποίηση της εμπειρίας του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού μέσα από... , που γίνεται, αλλά γίνεται περιστασιακά και ευκαιριακά και όχι συστηματικά, πρέπει να γίνει θεσμοθετημένα και αυτά, που σας ανέφερα προηγουμένως για τους θεσμοθετημένους ρόλους, ήταν ένα μέρος εισήγησης που σε αντίστοιχη σύσκεψη που είχαμε εδώ ως, το είχε εισηγηθεί η κα Π. Επομένως, μπορεί να αρχίσει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιώντας τους πόρους που έχουμε και ευελπιστούμε ότι χρόνο με το χρόνο θα βελτιώνονται και οι δυνατότητες να υπάρξουν υλικές υποδομές, οικονομικοί πόροι, η σταθερότητα, η στελέχωση με σταθερό προσωπικό και αξιόπιστοι θεσμοί επιμόρφωσης και επιμονή από πλευράς του Υπουργείου προς τα Πανεπιστήμια να προετοιμάζουν καταλλήλως για το εκπαιδευτικό έργο αυτούς που πρόκειται να προσανατολιστούν προς την εκπαίδευση.

1. Παγκοσμιοποίηση, εκσυγχρονισμός και Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Νέες πρακτικές διακυβέρνησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

1.1.1 Θεωρείτε ότι η ιδέα της διαμόρφωσης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει πρότυπα και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης;

Θεωρώ ότι η συνεργασία στην ΕΕ είναι κάτι από το οποίο μπορούμε να κερδίζουμε όλοι όσοι συμμετέχουμε, διότι υπάρχουν καλές πρακτικές που έχουν σχεδιαστεί και έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και επειδή δεν είναι ανάγκη κάθε χώρα να ανακαλύπτει τον τροχό από την αρχή, αυτή η επικοινωνία και η διακρατική συζήτηση διευκολύνει στην αλληλοενημέρωση για δράσεις, μέτρα, μεταρρυθμίσεις που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν, πήγαν καλά ή δεν πήγαν καλά, έλυσαν ένα πρόβλημα ή σκάλωσαν για κάποιους λόγους και αυτή η εμπειρία μπορεί να εξοικονομεί χρόνο σε μια χώρα που θέλει να προχωρεί σε μεταρρυθμίσεις, διότι αυτή η επικοινωνία μπορεί να τη βοηθήσει να μην δοκιμάσει πράγματα, τα οποία αποδείχτηκε ότι δεν είναι αποτελεσματικά ή συναντούν μεγάλες αντιστάσεις ή χρειάζεται να γίνουν ως δεύτερο βήμα μετά από κάποιο άλλο ή να γίνουν ως πρώτο γιατί τελικά αποτυγχάνουν κτλ. Θεωρώ ότι ο στόχος δεν πρέπει, λοιπόν, ακριβώς να είναι αυτό που λέμε εναρμόνιση, δηλαδή ομοιομορφία του συστήματος. Δεν μπορεί να είναι αυτό γιατί και υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες στα εκπαιδευτικά συστήματα, γιατί το κάθε σύστημα φέρει μια ιστορία και έχουν διαμορφωθεί νοοτροπίες και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και στους γονείς. Αυτά δεν μπορούν να αλλάξουν από την μια μέρα στην άλλη και δεν είναι, ίσως, αναγκαίο να αλλάξουν πάντοτε. Να σας δώσω ένα παράδειγμα ιδιαιτερότητας. Στην ελληνική πραγματικότητα τα χωριά θεωρούν ότι το σχολείο του χωριού είναι κάτι σημαντικό γι' αυτά και ακόμα και αν τα παιδάκια είναι λίγα, τα χωριά νιώθουν υποβαθμισμένα, αν το σχολείο αυτό κλείσει. Πρέπει, λοιπόν, αν θέλουμε να εφαρμόσουμε στην Ελλάδα τα μέτρα και τα σταθμά των άλλων χωρών, τα σχολεία λειτουργούν μόνο, παραδείγματος χάρη, αν υπάρχουν τουλάχιστον εκατό παιδιά, αυτό αφενός θα βιωθεί ως πλήγμα για πάρα πολλά σχολεία, αφετέρου θα δημιουργήσει πραγματικά αντικειμενικά προβλήματα, διότι όταν η χώρα σου είναι μια απέραντη πεδιάδα, η μετακίνηση των παιδιών ούτε απαιτεί τον ίδιο χρόνο, ούτε δημιουργεί επικινδυνότητα. Δηλαδή, δεν έχει καμιά σχέση με τα δικά μας τα χωριά που είναι στην κορυφογραμμή, ας πούμε, και για να μετακινηθείς στο κοντινότερο, θα πρέπει να περάσεις φιδωτούς δρόμους, άπειρο χρόνο, με επικινδυνότητα, γιατί μπορεί να έχει πάγο το πρωί κτλ. Άρα, η εναρμόνιση δε νομίζω ότι πρέπει να είναι ο στόχος. Ο στόχος πρέπει να είναι διατηρώντας τις ιδιαιτερότητες που απαιτεί η αντικειμενική κατάσταση, ή και η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας μέσα από την ιστορία του, διατηρώντας αυτά, να υπάρχει μια προσπάθεια για κοινούς στόχους, όσον αφορά τις δημοκρατικές αξίες, τις δεξιότητες κτλ.

Προσπάθεια συντονισμού δηλαδή;

Ναι, αλλά με σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων, είτε ιστορικής εξήγησης, είτε γεωγραφικών κτλ.

1.1.2 Στο βαθμό που προωθείτε την ιδέα της εναρμόνισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε για να το πετύχετε; Η ιδέα της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

Παραδείγματος χάρη, ένας από τους στόχους που είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την τεχνολογία, ας πούμε, είναι ένας στόχος που αναγνωρίζουμε και εμείς ότι είναι σημαντικός και έχουν γίνει κινήσεις προς την κατεύθυνση αυτή και σχεδιάζονται και άλλες. Η ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης, που έχει κριθεί ότι παίζει ένα σημαντικό ρόλο για την μείωση των διαφορών στις ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά, γιατί παιδιά που έρχονται από οικογένειες που δεν μπορούν να τους δώσουν πλούσια ερεθίσματα, κάνουν μια εκκίνηση που είναι διαφορετική από εκείνη των παιδιών που βρίσκονται σε οικογένειες που μπορούν να τους το παρέχουν. Άρα, όταν κατεβάζεις την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να βάλεις τα παιδιά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει ευκαιρίες τέτοιες σε παιδιά που δεν μπορούν να τις βρουν αυτές στο σχολείο, μειώνεις τις ανισότητες. Αυτός, επίσης, είναι ένας στόχος που υιοθετεί το Υπουργείο και τον προωθεί για την επέκταση της προσχολικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για την επαγγελματική εκπαίδευση, αναγνωρίζουμε ότι είναι πολύ σημαντικό, μπορεί να μειώσει τη σχολική διαρροή παιδιών που δεν βρίσκουν τον εαυτό τους σε ένα σχολείο Γενικής Παιδείας και άρα πρέπει να ενισχυθεί η επαγγελματική εκπαίδευση, διότι θα κρατήσει περισσότερα παιδιά στο σχολείο, θα μειώσει το αίσθημα της αποτυχίας κτλ. Αυτό είναι κάτι το οποίο το επιδιώκει το Υπουργείο, είναι στους στόχους που έθεσε τα προηγούμενα χρόνια και που συνεχίζει να προωθεί.

Επομένως, η ιδέα του συντονισμού με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σας διευκολύνει ή σας περιορίζει κατά την επιτέλεση του έργου σας;

Ξαναλέω ότι υπάρχει βέβαια, κατά τη γνώμη μας πρέπει να γίνεται οπωσδήποτε σεβαστή η εκτίμηση μιας χώρας για το τι μπορεί να περπατήσει στη δική της περίπτωση και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Δηλαδή, όταν έρχεται και λέει ας πούμε μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα «εγώ κάνω αξιολόγηση εκπαιδευτικών, γιατί δεν κάνεις εσύ», πρέπει να καταλάβει, όταν τους απαντάμε ότι αυτή είναι μια τραυματική υπόθεση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δε θεωρούμε ότι θα προσφέρει θετικά αν την επαναφέρουμε, διότι τα τραύματα δεν έχουν επουλωθεί και εμάς μας ενδιαφέρει να κάνουμε μια διαδικασία βελτίωσης του έργου της σχολικής μονάδας ως συλλογικότητας και ως συνόλου. Αυτό πρέπει οι Ευρωπαίοι εταίροι να το καταλάβουν, ότι ξέρουμε καλύτερα τι μπορεί να περπατήσει και τι μπορεί να βοηθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι δεν υπάρχουν συνταγές που πάνε παντού.

1.2 Ποια σημεία των καθορισμένων από κοινού στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείτε αναγκαία;

Δεν υπάρχει κάτι που να μπορεί να θεωρήσει κανείς περιττό και μη αναγκαίο. Όλοι αυτοί οι στόχοι αναγνωρίζονται ως σημαντικοί. Ξαναλέω, όμως, ότι πέρα από την επιδίωξη, που θέλω να καταλήξω, η διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσω πρέπει να είναι διαφορετική από χώρα σε χώρα. Ας πούμε, για την βελτίωση της ποιότητας, ταιριάζει με το παράδειγμα που σας έφερα πριν, δηλαδή, εμείς

θεσμοθετούμε μια διαδικασία που είναι σχεδιασμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Μπορεί άλλες χώρες να θεωρούν ότι πρέπει να κάνουν κάτι άλλο για το πετύχουν. Τίποτα δεν πετυχαίνεται με ένα μέτρο μόνο, έδωσα ένα παράδειγμα. Προφανώς, χρειάζεται ταυτόχρονα να κάνεις και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να φροντίσεις και τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς να τους προετοιμάσεις, ήδη, πριν αναλάβουν να διδάξουν, πώς θα ενισχύσεις τα πρώτα τους βήματα κτλ. Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που είναι να γίνουν. Δεν είναι σίγουρο ότι όλα ταιριάζουν σε όλους. Άρα, λοιπόν, οι στόχοι δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση και γι' αυτό μπορεί να είναι κοινές επιδιώξεις. Υπάρχει, όμως, πιθανότητα ανάγκη για διαφορετικούς σχεδιασμούς σε κάθε χώρα.

1.3 Θεωρείτε ότι η χρήση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς δεικτών, προτύπων αναφοράς και διαφόρων άλλων μετρήσεων του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα μέσο ρεαλιστικότερης αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, συγκριτικής αξιολόγησης, ελέγχου ή ενίσχυσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων;

Καταρχήν, είναι σημαντικό η εκπαιδευτική πολιτική να στηρίζεται σε κάποια δεδομένα που έχουν συλλεγεί με έναν ερευνητικό τρόπο και όχι με εμπειρικό, ας πούμε, έναν επιστημονικό τρόπο. Συχνά, όμως, επειδή αυτές οι έρευνες δεν μπορούν να γίνουν και αλλιώς, όταν έχεις δεδομένα από πάρα πολλές χώρες, κάνεις μια οριζόντια, ομοιόμορφη ανάλυση των δεδομένων. Αυτό δεν αποκαλύπτει τις αιτίες που μπορεί να υπάρχουν κάτω από τα διαφορετικά νούμερα που συλλέγεις. Θα σας πω ένα παράδειγμα. Το PISA μετράει την επίδοση των μαθητών, την μετράει όμως με έναν τρόπο που μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα αυτού που γίνεται μέσα στο σχολείο κάποιων χωρών, δεν μετρά ακριβώς την αποτελεσματικότητα αυτών που γίνονται στις δικές μας σχολικές αίθουσες, γιατί είναι μια εξέταση, ένα διαγώνισμα που είναι πάρα πολύ διαφορετικό από αυτό που αντιμετωπίζουν τα δικά μας παιδιά. Δεν έχουν μάθει σε ερωτήσεις του είδους που τίθενται σε αυτή την εξέταση και αυτό είναι καθοριστικό. Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί ετοιμάζεται να δώσει το Proficiency του Cambridge και το βάλεις να περάσει το Proficiency του Michigan, είναι σίγουρο ότι δε θα αποδώσει το ίδιο που θα μπορούσε να αποδώσει, αν έδινε αυτήν την εξέταση για την οποία είχε προετοιμαστεί, γιατί η εξέταση έχει και κάποιες τεχνικές. Όταν ετοιμάζεσαι για μια εξέταση, ετοιμάζεσαι για το περιεχόμενο, αλλά και την τεχνική. Άρα, λοιπόν, τα δικά μας παιδιά, η δική μας ας πούμε καθημερινότητα δεν συνάδει με αυτού του τύπου την εξέταση. Αυτό δε σημαίνει ότι αυτό που κάνουμε εμείς μέσα στην τάξη είναι καλύτερο από αυτό που κάνουν οι άλλοι, σε πάρα πολλά σημεία είναι χειρότερο, με την έννοια ότι εμείς στο σχολείο δουλεύουμε πάρα πολύ θεωρητικά, δε ξέρουν τα παιδιά αυτή η θεωρητική γνώση που καθρεφτίζεται στην καθημερινότητά τους στο φυσικό περιβάλλον, στο κοινωνικό περιβάλλον κτλ. Είναι μια γνώση, η οποία είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα. Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την πραγματικότητα, δεν έχουν μάθει, δεν είναι προετοιμασμένοι για την εξέταση τύπου PISA. Αυτό πάει να πει ότι δεν γίνεται τίποτα μέσα στο Ελληνικό σχολείο; Όχι, γίνονται πράγματα στο ελληνικό σχολείο που πρέπει να βελτιωθούν για ουσιαστικούς λόγους. Πραγματικά, πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη, σε σχέση με την

αντικειμενική πραγματικότητα. Αλλά δεν πάει να πει ότι αυτό που γίνεται μέσα στο σχολείο είναι τόσο χαμηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, όσο αυτό που μετράει το PISA, γιατί το PISA μετράει άλλα πράγματα από αυτά που κάνουμε εμείς στο σχολείο. Συνεπώς, η σύγκριση ρίχνει την Ελλάδα, διότι συγκρίνονται κάπως ανόμοια πράγματα. Τάξεις μαθητών που είναι προετοιμασμένες γι' αυτές τις Εξετάσεις και τάξεις μαθητών που δεν είναι προετοιμασμένες γι' αυτές τις Εξετάσεις, ούτε ως προς το περιεχόμενο, ούτε ως προς την διαδικασία. Το ίδιο μπορεί να πει κανείς και γι' άλλα πράγματα. Παραδείγματος χάρη, όταν βλέπεις στο γράφημα ότι ο εργασιακός χρόνος που απομένει ελεύθερος, αν αφαιρέσεις το διδακτικό χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί, είναι στην Ελλάδα πάρα πολύ μεγάλος και τον συγκρίνεις με άλλους και λες μα πώς, τόσο χαλαρή είναι η κατάσταση στην Ελλάδα; Δεν είναι καθόλου χαλαρή, γιατί δεν λαμβάνεις υπόψη ότι αυτό τον αριθμό που εμφανίζει π.χ. η Γαλλία και αυτό τον αριθμό που εμφανίζει η Ελλάδα, ωρών ελεύθερων στο εργασιακό ωράριο, είναι διαφορετικός ελεύθερος χρόνος με την εξής έννοια. Για μεν το Γάλλο εκπαιδευτικό, τον ελεύθερο χρόνο θα κάνει πράγματα που αφορούν αποκλειστικά και μόνο το εκπαιδευτικό του έργο. Αυτός ο ελεύθερος χρόνος που απομένει για τον εκπαιδευτικό πρέπει να τον αφιερώσει σε διάφορες δουλειές που ο Γάλλος ούτε που διανοείται να τις κάνει, διότι υπάρχουν διοικητικοί υπάλληλοι ένα σωρό μέσα σε κάθε σχολείο, υπάρχουν επιστάτες, υπάρχουν φύλακες, νοσοκόμοι, τραπεζοκόμοι και υπάρχουν και διοικητικοί και όλες αυτές τις δουλειές δεν τις φορτώνεται ο εκπαιδευτικός στον ελεύθερό του χρόνο. Αντίθετα, στην Ελλάδα αυτές τις δουλειές τις κάνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Άρα, η σύγκριση είναι μεταξύ ανόμοιων πραγμάτων, είναι μεταξύ ενός εκπαιδευτικού που κάνει μόνο καθαρή εκπαιδευτική δουλειά και ενός εκπαιδευτικού που κάνει και τον νοσοκόμο, όταν χτυπήσει το παιδάκι και την καθαρίστρια, αν κάνει εμετό, διότι δεν υπάρχει καθαρίστρια σ' όλη τη διάρκεια της μέρας για να μαζέψει τον εμετό και όλα τα υπόλοιπα. Άρα, λοιπόν, ξαναλέω ότι υπάρχει ένα θέμα όταν βγάζουμε συμπεράσματα. Όταν βλέπουμε απλά στατιστικούς πίνακες, δεν είναι ασφαλή συμπεράσματα, διότι πίσω από κάθε έναν αριθμό υπάρχει μια πραγματικότητα, που ο αριθμός δεν την αναδεικνύει. Άρα, υπάρχει μεγάλη ανάγκη, αυτές οι έρευνες να δίνουν έμφαση στις υποσημειώσεις που μπορεί να στέλνει το ελληνικό Υπουργείο μαζί με τα δεδομένα τα αριθμητικά και αυτό προς το παρόν δε γίνεται.

1.4 Θεωρείτε ότι η δημοσιοποίηση τέτοιων στοιχείων δημιουργεί κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και άρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων;

Στις χώρες που έχει γίνει αυτό, οι επιδόσεις των σχολείων, που εξαρτώνται από τις επιδόσεις των μαθητών καθορίζουν τη χρηματοδότηση των σχολείων. Επίσης, καθορίζουν το μέλλον των εκπαιδευτικών, που βρίσκονται σε αυτά τα σχολεία κτλ. Νομίζω ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες πια, που δείχνουν ότι αυτό έχει οδηγήσει σε πάρα πολύ σοβαρά προβλήματα. Καταρχήν, έχει γεμίσει αισθήματα ντροπής τους ανθρώπους που ανήκουν σε ένα σχολείο, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Έχει οδηγήσει σε αίσθημα αποτυχίας, το οποίο δεν είναι πάντα κίνητρο για βελτίωση. Μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση, διότι όταν η απόσταση από το επιθυμητό είναι πάρα πολύ μεγάλη και νιώθεις ότι δεν

μπορείς να την καλύψεις και μάλιστα νιώθεις ότι σου κόβουν και τα κονδύλια που θα μπορούσαν να σε βοηθήσουν για να την καλύψεις, οδηγείς τους ανθρώπους να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα αδιέξοδο, σε ένα πηγάδι από το οποίο δεν μπορούν να βγουν, άρα, μάλλον, αντικίνητρο θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι το να εκθέτεις την κακή κατάσταση ενός σχολείου. Αυτό που θα μπορούσε να βοηθήσει είναι οι σχολικές μονάδες να βοηθούνται να συνειδητοποιήσουν ποια είναι τα προβλήματα που έχουν και να βοηθούνται να τα λύσουν, διότι συχνά τα προβλήματα είναι τέτοια που δεν μπορούν να τα λύσουν μόνες τους οι σχολικές μονάδες. Δηλαδή, δεν αρκεί να αυξήσουν την προσπάθειά τους, διότι δεν έχουν..

Το σχολείο είναι σε ένα πλαίσιο κοινωνικό, οικονομικό...

.. και, επίσης, έχει και κάποιους ανθρώπινους πόρους. Αν οι εκπαιδευτικοί δε βοηθηθούν για να αντιμετωπίσουν μια ατυχή κατάσταση που μπορεί να μειώνει τις επιδόσεις των μαθητών τους, αν δε βοηθηθούν να προσαρμόσουν τη δουλειά τους στις ανάγκες των μαθητών, από μόνοι τους θα ήταν περίεργο να τα κατάφερναν, διότι δεν είναι κανείς παντογνώστης, διότι οι γνώσεις που έχει πάρει κανείς από το Πανεπιστήμιο, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι μπορούν να καλύψουν τα νέα προβλήματα που προκύπτουν και τις νέες ανάγκες. Άρα, χρειάζεται μια υποστήριξη το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Θα το συζητήσουμε και στη συνέχεια, ωστόσο για να ολοκληρώσουμε την ερώτηση, η συζήτηση γίνεται στα πλαίσια της διαφάνειας, της λογοδοσίας, να γνωρίζει η κοινωνία το τι ακριβώς συμβαίνει. Αυτή την ανάγκη ικανοποιεί η δημοσιοποίηση και μια μεγάλη μερίδα υποστηρίζουν ότι είναι και κίνητρο για τους άριστους.

Εγώ θεωρώ ότι υπάρχει ένας κίνδυνος. Πρέπει αυτό το πράγμα, να μπορεί να υπάρχει διαφάνεια εντός της σχολικής κοινότητας. Δηλαδή, στα συμβούλια που γίνονται σε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών. Εκεί πέρα τα πράγματα μπορεί να συζητιούνται ανοικτά, με πρόθεση να αναζητήσουμε τα προβλήματα που πρέπει να λύσουμε και να τα ιεραρχήσουμε. Πρέπει να λύσουμε πέντε προβλήματα, ποιο θα λύσουμε πρώτο· θα το λύσουμε πρώτο, γιατί είναι το πιο σημαντικό ή γιατί είναι αυτό που είναι πιο εύκολο να λυθεί και, άρα, το βάζουμε πρώτο, ώστε να λύσουμε ένα τουλάχιστον; Η διαφάνεια πρέπει να είναι νομίζω μια εσωτερική υπόθεση, τουλάχιστον σε αυτή τη φάση στην Ελλάδα δεν μπορώ να διανοηθώ κάτι άλλο. Θεωρώ ότι θα πλήξει τα σχολεία μια διαφάνεια που θα τα εκθέσει και δε νομίζω ότι αυτό θα μπορέσει να φέρει πραγματικά, ουσιαστικά αποτελέσματα.

Εάν τα ίδια τα σχολεία θέλουν να δημοσιοποιήσουν κάτι στις ιστοσελίδες τους, το κάνουν, ήδη, εξάλλου. Είναι γνωστό ότι το κάνουν ήδη. Αν έχουν ας πούμε έναν όμιλο ή ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, μπορούν να το εμφανίσουν, αν έχουν κάνει κάποιες δράσεις, αν έχουν φέρει σε κάποιο διαγωνισμό κάποιο αποτέλεσμα, αυτά είναι πράγματα που μόνα τους τα σχολεία μπορούν να τα δημοσιοποιούν. Αλλά δεν μπορείς να τα υποχρεώσεις γιατί αυτό μπορεί να δημιουργεί ζητήματα.

2. Το επάγγελμα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού στα κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

2.1.1 Πώς νοηματοδοτείτε και αξιολογείτε τα παραπάνω χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού; Ποιο θεωρείτε πιο σημαντικό, ώστε να επιτυγχάνεται η επάρκεια, ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού σχολείου;

Την ετοιμότητα αξιολόγησης πώς την εννοείτε;

Υπάρχουν Νόμοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας που δεν έχουν πλήρως υλοποιηθεί, ή έχουν σταματήσει ή έχουν ατονήσει.

Αυτό, που νομίζω είναι η σημαντικότερη ανάγκη, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη, όσον αφορά το παιδαγωγικό και διδακτικό σκέλος. Κατά τεκμήριο οι εκπαιδευτικοί μας είναι έτοιμοι για το κομμάτι του περιεχομένου, το αντικείμενό τους το γνωρίζουν. Με την έννοια ότι έχουν κάνει τετραετείς σπουδές, που έχουν επικεντρωθεί σε αυτό το αντικείμενο. Να σημειώσω, εδώ, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τετραετή φοίτηση και όπου μπορεί να σπουδάζουν δυο αντικείμενα. Άρα, εμείς έχουμε εκπαιδευτικούς που έχουν σπουδάσει ένα γνωστικό αντικείμενο με τέσσερα έτη, άρα, αυτό κατά τεκμήριο το κατέχουν. Έχουν, όμως, μια έλλειψη στην κατάρτισή τους όσον αφορά στα ζητήματα διδακτικής και στα ζητήματα παιδαγωγικών αρχών, αρχών ψυχολογίας κτλ. Αυτό είναι ευθύνη των Πανεπιστημίων που έχουν διαμορφώσει τα Προγράμματα Σπουδών και κατά δεύτερον είναι και της πολιτείας που δεν φρόντισε να αναπληρώσει αυτό το κενό που υπήρχε και που συνεχίζει να υπάρχει. Είναι πάρα πολλά τα ζητήματα που θα ήταν πιο εύκολα για μια μεταρρύθμιση, για οποιοσδήποτε μεταρρυθμίσεις, εάν ήταν οι εκπαιδευτικοί σε ετοιμότητα όσον αφορά αυτά τα ζητήματα. Άρα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γι' αυτά, είναι πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, γιατί γι' αυτό πρέπει να γίνονται οι μεταρρυθμίσεις, όχι για κάτι άλλο.

2.1.2 Βλέπετε διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού των προηγούμενων ετών;

Είναι δύσκολο να μιλήσουμε για τον εκπαιδευτικό γενικώς και αορίστως, γιατί έχουμε πολλών ειδών εκπαιδευτικούς.

Η ερώτηση αναφέρεται στον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε μερικά κοινά χαρακτηριστικά, αν και υπάρχουν και διαφοροποιήσεις.

Για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, πράγματι, από τη στιγμή που έχουμε εκπαιδευτικούς τετραετούς φοίτησης, έχουμε σαφώς πιο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, απ' ό,τι είχαμε παλαιότερα και, ιδίως, σε ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί αυτοί που έχουν βγει από τα λεγόμενα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι πολύ καλύτερα προετοιμασμένοι απ' ό,τι ήταν οι δάσκαλοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και παρά την ισοτίμηση, πάλι θεωρώ, ότι επειδή είναι πιο σύγχρονα τα προγράμματα των πρόσφατων ετών στα Τμήματα τα Παιδαγωγικά, είναι καλά προετοιμασμένοι. Δεν ισχύει το ίδιο για τη Δευτεροβάθμια. Είναι λίγα τα Τμήματα που έχουν μαθήματα τέτοια και πάλι είναι

περιορισμένου αριθμού. Επίσης, υπάρχει διαφορά μεταξύ των γενεών. Εννοώ ότι Μαθηματικοί που είχαν τελειώσει παλαιότερα, δεν είχαν ούτε μια ώρα παιδαγωγικών και διδακτικής, ενώ αυτοί που τελείωσαν πιο πρόσφατα, μπορεί να μην έχουν αυτό που θα έπρεπε να έχουν, αλλά έχουν κάποιες ώρες τέτοιων μαθημάτων. Επίσης, κάποιοι που έδωσαν ΑΣΕΠ, και έχουμε πολλούς εκπαιδευτικούς που είτε έχουν διοριστεί κανονικά μόνιμοι, είτε είναι αναπληρωτές, αλλά έχουν περάσει από τη διαδικασία, αναγκάστηκαν χωρίς να είναι προετοιμασμένοι από τα Πανεπιστήμιά τους σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Άρα, αυτομορφώθηκαν, ας πούμε. Αυτό που δεν έκανε το Πανεπιστήμιο, αναγκάστηκαν να το κάνουν μόνοι τους, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του διαγωνισμού. Άρα, λοιπόν, έχουν κάπως ασχοληθεί με αυτά τα θέματα. Αλλά αυτό αφορά τις νεότερες γενιές. Οι παλαιότερες γενιές, επειδή ήταν εθελοντική η όποια επιμόρφωση, ακόμα και επιμορφώσεις που οργανώθηκαν κεντρικά, όπως η επιμόρφωση Α επιπέδου, Β επιπέδου ή το μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, όλα αυτά απαιτούσαν την εθελοντική συμμετοχή του εκπαιδευτικού, δεν έχουν περάσει βεβαίως, όλοι από αυτές τις διαδικασίες και, άρα, έχουμε εκπαιδευτικούς παλαιότερων γενιών, που δεν έχουν την υποστήριξη αυτού του background για να αντιμετωπίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο πιο αποδοτικά. Άρα, νομίζω ότι υπάρχουν ομάδες εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ικανότητες που χρειάζονται και ομάδες εκπαιδευτικών που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς. Όχι με δική τους ευθύνη επαναλαμβάνω, διότι δεν υπήρχε ποτέ ένα εκτεταμένο σύστημα επιμόρφωσης για να τους δοθεί η ευκαιρία.

Ωστόσο, καθώς τώρα, όπως είπατε, πρέπει ο εκπαιδευτικός να απλωθεί και σε άλλες επιστήμες, να έχει κάποια χαρακτηριστικά για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του, μήπως τελικά αλλάζει και αυτός; Έχει αλλάξει ο παιδαγωγικός στόχος;

Νομίζω ότι, επειδή τα συστήματα αξιών ήταν διαφορετικά, ένας εκπαιδευτικός για να τα καταφέρει στην τάξη, επειδή υπήρχε μια πειθαρχία και μια υπακοή και ένα συνολικό σύστημα πολύ διαφορετικό, αυτό δεν είχε να κάνει με την απόδοση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά με το πόσο εύκολα ή δύσκολα έκανε τη δουλειά του, είχε ένα Τμήμα που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πιθανόν ήταν πιο εύκολο να το χειριστεί, χωρίς να έχει άλλου τύπου γνώση πλην της γνώσης του αντικειμένου, γιατί υπήρχε ένα κύρος και υπήρχε ένα σύστημα αξιών που τον διασφάλιζε. Τώρα, οι μαθητές πρέπει να πεισθούν γι' αυτό το οποίο γίνεται μέσα στην τάξη. Σκέτη η ιδιότητα του εκπαιδευτικού δεν συνεπάγεται σεβασμό, πειθαρχία και τα λοιπά. Άρα, λοιπόν ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να χειριστεί μια κατάσταση που δεν είναι εκ των πραγμάτων τόσο βατή. Συν ότι έχει τάξεις πολυπολιτισμικές που δεν υπήρχαν την εποχή των δικών μας δασκάλων ή την εποχή που πρωτοπήγε στο σχολείο κάποιος δάσκαλος που υπάρχει αυτή τη στιγμή στο σχολείο. Άρα, λοιπόν, οι συνθήκες είναι διαφορετικές και άρα ο εξοπλισμός που του έδωσε το Πανεπιστήμιο, που μπορεί κάποτε να αρκούσε για να χειριστεί την πραγματικότητα της τάξης, τώρα δεν αρκεί και γι' αυτό είναι σαφές ότι είναι δυσκολότερη η δουλειά του εκπαιδευτικού, γιατί πρέπει να «κερδίσει» την τάξη του, πρέπει να «κερδίσει» τους μαθητές του για να τους πάρει μαζί του στη διαδικασία αυτή της μάθησης.

2.1.3 Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων σας, ποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προωθείτε υλοποιώντας μέτρα πολιτικής ή σχεδιάζετε να προωθήσετε;

Θεωρούμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς γι' αυτό το δύσκολο έργο που έχει γίνει το έργο τους πια. Αυτό έχει δυο σκέλη. Το ένα είναι ότι έχουμε, ήδη, οργανώσει, και θα το κάνουμε ακόμη πιο συστηματικά, την οργάνωση επιμορφώσεων και να φτιάξουμε ένα σύστημα δομών που να μπορεί... γιατί η επιμόρφωση αρχίζει, τελειώνει... τι γίνεται μετά την επιμόρφωση; Ακόμα και αν υποθέσουμε ότι καταφέραμε να περάσουμε όλους τους εκπαιδευτικούς από μια τέτοια διαδικασία. Αυτό, όμως, είναι πάρα πολύ σημαντικό και πρέπει να γίνει. Πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι που είτε πριν να γίνει η επιμόρφωση, είτε ενώ γίνεται η επιμόρφωση ή μετά από μια επιμόρφωση, να υπάρχουν εκεί για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να απευθυνθούν σε αυτούς και εκείνοι να μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες για να τους υποστηρίξουν, που να είναι συμπληρωματικά σε επιμορφώσεις που γίνονται ήδη, ή και πέραν των επιμορφώσεων που γίνονται ήδη. Άρα, αυτό είναι ένα πλέγμα, δηλαδή, που θεωρούμε ότι θα μπορέσει να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες που απαιτούνται και για να ευχαριστούνται τη δουλειά τους περισσότερο και για να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Να πούμε ότι υπάρχει και κάτι ακόμα, που ίσως δεν περιλαμβάνεται εδώ, γιατί μπορεί να μην φαίνεται και καθαρά από τα κείμενα που υπάρχουν μέχρι στιγμής. Πάντως υπάρχει στην πρόθεση του Υπουργείου να πάψει να είναι απλός διεκπεραιωτής ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκτελεί, φέρει σε πέρας οδηγίες που του δίνονται, πάρα πολύ λεπτομερειακές για όλα τα ζητήματα. Αυτό μπορεί να δημιουργεί μια ασφάλεια με την έννοια ότι κάνω ότι μου έχουν πει και, άρα, δε φέρω ευθύνη και μπορεί να δημιουργεί μια ασφάλεια για το σύστημα, ότι ξέρουμε τι γίνεται ας πούμε, γιατί τους έχουμε πει τι να κάνουν ακριβώς. Από την άλλη, όμως, είναι ευνοχιστικό. Δηλαδή, εκπαιδευτικοί που θα μπορούσαν να πάρουν πρωτοβουλίες και να κάνουν πράγματα που να τα κάνουν και οι ίδιοι κέφι - γιατί όταν κάνεις κάτι που κάνεις κέφι το κάνεις καλύτερα και μπορείς να φέρεις καλύτερα αποτελέσματα - είναι πάρα πολύ περιορισμένοι στην σημερινή πραγματικότητα και έχει σημασία αυτό που θέλουμε να επιδιώξουμε που είναι να δοθούν περιθώρια ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς. Να γίνουν τα Προγράμματα Σπουδών λιγότερο αναλυτικά, να θέτουν κάποιους γενικούς μαθησιακούς στόχους και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και εκείνοι τρόπους που ταιριάζουν στα Τμήματά τους - που είναι διαφορετικά Τμήματα από τη Σύμη στο Μενίδι και από το Μενίδι στο Χαλάνδρι - που να φέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Άρα, θέλουμε να αυξηθεί αυτή η παιδαγωγική ελευθερία, ώστε να είναι πιο δημιουργική η δουλειά του εκπαιδευτικού και βέβαια να θεωρούμε ότι από αυτό θα κερδίσουν και οι μαθητές, πέραν από το ότι οι εκπαιδευτικοί θα περνάν καλύτερα στο σχολείο και θα είναι πιο δημιουργικοί. Γιατί αυτό που θα γίνεται στην τάξη θα έχει περισσότερο κέφι και περισσότερο νόημα γι' αυτούς, γιατί ένας εκπαιδευτικός που εμπνέεται για αυτό που κάνει θα φέρει άλλο...

Ικανοποιημένος εκπαιδευτικός, ικανοποιημένος μαθητής!

Ακριβώς.

2.1.4 Πώς επικοινωνείτε τους στόχους σας;

Σε αυτό νομίζω ότι δεν είμαστε πολύ καλοί... Νομίζω ότι είναι έλλειμμα. Νομίζω έχει να κάνει με το ότι έχει καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για το σχεδιασμό, έχουν όλες οι δυνάμεις ριχθεί εκεί και δεν έχουν περισσέψει δυνάμεις για το πώς θα το επικοινωνήσει κανείς. Πρέπει οπωσδήποτε να βελτιωθεί αυτό, γιατί στην πραγματικότητα υπονομεύει αυτά που χρειάζονται.

Την εφαρμογή, την υλοποίηση μιας μεταρρύθμισης όταν οι ενδιαφερόμενοι δεν εκφράζουν τις ανάγκες τους.

Σε αυτό έχουμε προσπαθήσει. Ας πούμε, για παράδειγμα, υπάρχει μια Υπουργική Απόφαση που τώρα θα δημοσιευθεί, που ενώ δε χρειάζεται ως Υπουργική Απόφαση να βγει στη διαβούλευση, εμείς τη βγάλαμε στη διαβούλευση, όχι μια αλλά περισσότερες, αυτή που αφορά τη φοίτηση, τα ζητήματα του πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας της Δευτεροβάθμιας. Γίνονται τέτοιες προσπάθειες. Βέβαια, πόσοι είναι αυτοί που θα μπου να κάνουν σχόλια; Είναι αυτοί που θα το πάρουν είδηση, παρακολουθούν την ιστοσελίδα του Υπουργείου, παρακολουθούν ίσως κάποιες ιστοσελίδες εκπαιδευτικές, δεν είναι εύκολη η διάχυση και στον τελευταίο εκπαιδευτικό, αλλά έχουν γίνει προσπάθειες. Στέλνουμε ερωτηματολόγια, ας πούμε, έχουμε στείλει από το ΙΕΠ ερωτηματολόγια για την αποτίμηση της θεματικής εβδομάδας, για την αποτίμηση του εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης, για την αποτίμηση των λειτουργικών διαδικασιών. Μάλιστα τώρα, ο νέος τρόπος για τις δημιουργικές εργασίες έχει λάβει υπόψη τα σχόλια που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο για τις δημιουργικές εργασίες της προηγούμενης χρονιάς και γενικά σκεφτόμαστε ότι τα βήματα θα γίνουν με τέτοια... Και αυτό που θα γίνει τώρα για το Νέο Λύκειο, θα το βάλουμε με πιλοτικά κάποια καινούργια πράγματα, κάποια καινούργια υλικά, κάποια καινούργια Προγράμματα Σπουδών, να πάρουμε ανατροφοδότηση. Αυτό το κάναμε και για τα Θρησκευτικά από την προηγούμενη χρονιά. Δηλαδή, υπάρχει μια προσπάθεια να γίνεται αυτό, αλλά εκτός από αυτούς που είναι πολύ ενήμεροι, που οι ίδιοι φροντίζουν να ενημερώνονται και να παρακολουθούν τα πράγματα, στο ευρύτερο κοινό και των εκπαιδευτικών και των γονιών, η πληροφορία δε φτάνει καλά, διαστρεβλώνονται πράγματα.

Αυτό εντοπίσατε στην αρχή;

Ναι, δεν φτάνει η πληροφορία καλά σε όλους, διότι μεσολαβούν μέσα ενημέρωσης, δεν είναι εύκολη η άμεση επικοινωνία. Πόσοι μπαίνουν να δουν την ιστοσελίδα του Υπουργείου; Και αυτή η μεσολάβηση μέσω άλλων ενδιάμεσων, παραπληροφορεί, διαστρεβλώνει, δημιουργεί φήμες, που λες πώς βγήκαν αυτές, πού το φαντάστηκαν ότι μπορεί να γίνει αυτό. Μας έπαιρναν άνθρωποι και έλεγαν «θα καταργήσετε το 10% της κατάθεσης του μηχανογραφικού για αποφοίτους;» και λέω αυτό πού; Δηλαδή, υπάρχει σε αυτό ένα ζήτημα. Μετά ανακοινώνουμε πράγματα και αυτά ερμηνεύονται διαφορετικά, αναζητούνται υπόγειες προθέσεις από κάτω και υπάρχει μια συνομοσιολογία, που δεν είναι εύκολο να την αντιμετωπίσεις αυτή. Σίγουρα, πρέπει κάπως με κάποιον τρόπο να προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε την άμεση επικοινωνία, δε ξέρω πώς αυτό θα μπορούσε να γίνει καλύτερο, δεν είμαι και εγώ ειδική επικοινωνιολόγος, αλλά σίγουρα διαπιστώνω ότι εκεί υπάρχει θέμα.

2.2.1 Ποιος είναι ο ρόλος του Υπουργείου, αν θεωρείτε ότι πρέπει να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτελούν το έργο τους και να ανταποκρίνονται με επάρκεια;

2.2.2 Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους;

Μελετάται ένα εθνικό σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αυτό το σκεφτόμαστε ως εξής. Θα υπάρχουν αυτές οι επιμορφώσεις που θα οργανώνονται κεντρικά. Εννοώ, δηλαδή, θα είναι ως πούμε απόφαση του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. Ταυτόχρονα αυτές οι Υποστηρικτικές Δομές, που είπαμε ότι θα δημιουργήσουμε με το Νόμο που θα κατατεθεί σε λίγο, θα έχουν χρέος να οργανώνουν τις αναγκαίες επιμορφώσεις, που διαπιστώνουν ότι είναι αναγκαίες στη δική τους περιοχή, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τους σχεδιασμούς κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Δηλαδή, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής μονάδας θα θέσει το στόχο, αυτός κατατίθεται στην Υποστηρικτική Δομή και αυτή, είτε επειδή η ίδια η μονάδα ζητά την υποστήριξη σε κάτι, είτε και χωρίς να τη ζητά - οφείλει μελετώντας το σχεδιασμό να δει από τις σχολικές μονάδες τι ανάγκες φαίνεται ότι υπάρχουν και τι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να αναλάβει - αυτή, λοιπόν, είναι το δεύτερο επίπεδο, είναι στην Περιφέρεια. Και το τρίτο επίπεδο είναι στο επίπεδο των ομάδων σχολικών μονάδων ή και της κάθε σχολικής μονάδας μόνης της, όπου από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύπτουν ενδοσχολικές, ή διασχολικές σε μικρό αριθμό σχολείων, αυτό που λέμε Ομάδες Σχολείων Επιμόρφωσης για κάποια θέματα. Αυτά είναι με πρωτοβουλία της βάσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα, ο σχεδιασμός είναι για πράγματα τα οποία το Υπουργείο σχεδιάζει, είτε το Ι.Ε.Π, δηλαδή την αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών. Για παράδειγμα, πρέπει να ενημερωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, να επιμορφωθούν γι' αυτό. Άρα, λοιπόν σχεδιάζει κεντρικά, ή θέλει να φέρει την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, αυτό σχεδιάζεται κεντρικά. Αλλά μπορεί να υπάρχουν πράγματα, παραδείγματος χάρη, ένα σχολείο αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα διαρροής μαθητών τσιγγανοπαίδων και θέλει να δει πώς αυτό θα το αντιμετωπίσει. Άρα, παίρνει την πρωτοβουλία και απευθύνεται στην Υποστηρικτική Δομή ή απευθύνεται σε κάποιες Ειδικές Υπηρεσίες που γνωρίζει ότι μπορεί να βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση και σχεδιάζει μια κατεύθυνση «πώς θα μπορούσαμε να προσαρμόσουμε τη σχολική μας πραγματικότητα, ώστε να μην έχουμε αυτή τη διαρροή, τα παιδιά να μην εγγράφονται και να φεύγουν, αλλά να εγγράφονται και να μένουν».

Άρα, λοιπόν σκεφτόμαστε αυτή τη διαδικασία επιμόρφωσης πολυεπίπεδη και από κάτω και από πάνω με ενδιάμεσες τις Υποστηρικτικές Δομές.

2.3 Ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) μπορεί να είναι σύστημα αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

2.3.1 Συμφωνείτε;

2.3.2 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Προφανώς, όταν βάζω ένα στόχο, σχεδιάζω κάτι, μετά ελέγχω πώς έχει πάει η εφαρμογή αυτού που σχεδίασα, ανασχεδιάζω, αν χρειάζεται, αν κάτι δε βγαίνει έτσι, όπως το είχα αρχικά φανταστεί, και αυτό το κάνω διαρκώς μέχρι να κλείσω, που δεν κλείνουν ποτέ οι στόχοι - αλλά, λέμε τώρα, στο επίπεδο μιας σχολικής χρονιάς είναι η δική μας πραγματικότητα - και μετά αναστοχάζομαι πάνω στο τι έγινε, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, για να μπορέσω να αξιοποιήσω αυτή την εμπειρία για τον νέο μου σχεδιασμό. Αυτή είναι μια διαρκής διαδικασία, είναι, δηλαδή, μια διαδικασία ενός κύκλου «σχεδιάζω, εφαρμόζω, ανασχεδιάζω, εφαρμόζω, ανασχεδιάζω, αποτιμώ ώστε να σχεδιάσω, να υλοποιήσω, να ανασχεδιάσω κτλ.» Αυτόν τον κύκλο θέλουμε να εισαγάγουμε με αυτή την ετήσια διαδικασία σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρούμε ότι, αν οι εκπαιδευτικοί δε νιώσουν κίνδυνο από αυτή τη διαδικασία και αν έχουν μια υποστήριξη από ανθρώπους που μπορούν να τους βοηθήσουν σε αυτή την προσπάθεια και εννοώ τις Υποστηρικτικές Δομές, τότε αυτό μπορεί να φέρει σταδιακά, γιατί δε γίνονται θαύματα, μια σταδιακή βελτίωση στις διάφορες παραμέτρους. Τώρα ποια είναι μια πολύ σημαντική προϋπόθεση; Την υπαινίχθηκα. Αυτό το σύστημα πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Αν δεν το κάνει, τότε εκ των πραγμάτων θα υλοποιηθεί στα χαρτιά ή και δε θα υλοποιηθεί. Δηλαδή, θα έχουμε αντιστάσεις. Εμάς μας ενδιαφέρει να μην υπάρξει αντίσταση, να το αγκαλιάσουν οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας ότι είναι κάτι που θα βελτιώσει και τη δική τους καθημερινότητα, να λυθούν προβλήματα και γι' αυτούς θα είναι τότε εύκολο το έργο. Αφενός, λοιπόν, να την αποδεχτούν και αφετέρου να μην την κάνουν διεκπεραιωτικά και να την κάνουν με έναν ουσιαστικό τρόπο, ώστε να φέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Βασικό, λοιπόν, είναι να μη νιώσουν απειλή και σε αυτή την απόφαση το Υπουργείο έχει καταλήξει με απόλυτη, ας πούμε..., είναι από τα πράγματα τα οποία τίθενται σε διαπραγμάτευση. Είναι αποφασισμένο να ακολουθήσει αυτό το δρόμο, το δρόμο μιας διαδικασίας που θα πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι δεν απειλούνται, δεν πρόκειται να καταταχθούν τα σχολεία σε καλά και κακά, δεν πρόκειται να έχει αυτό κάποια επίπτωση. Ο μόνος στόχος είναι αφενός να είναι καλύτερα τα μαθησιακά αποτελέσματα, να είναι καλύτερο το παιδαγωγικό κλίμα, να είναι πιο ευχάριστα τα σχολεία και πιο ευχάριστη και δημιουργική η δική τους δουλειά. Ελπίζουμε ότι επικοινωνιακά θα καταφέρουμε να πείσουμε γι' αυτό.

2.3.3 Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης, ώστε να προάγει τις στοχεύσεις του;

Κοιτάζτε, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει για να είναι αποτελεσματική, είναι να προηγείται μια συζήτηση όλης της σχολικής κοινότητας περιλαμβανομένων, δηλαδή, και των γονιών και των μαθητών από μια ηλικία και μετά, δηλαδή στη Δευτεροβάθμια, ώστε να εντοπίζονται ζητήματα που χρειάζονται βελτίωση. Να ιεραρχούνται αυτά από το σύλλογο εκπαιδευτικών. Αποφασίζει ο σύλλογος εκπαιδευτικών μετά από αυτή τη συζήτηση με τους άλλους της σχολικής κοινότητας ποιο θα είναι το σχέδιο, λαμβάνοντας συμβουλές από ειδικούς, εκεί που το χρειάζεται, και να έχει την υποστήριξη στην εφαρμογή αυτού του σχεδίου κατά τη διάρκεια της χρονιάς για να εφαρμοστεί αυτό με τον καλύτερο

δυνατό τρόπο, για να ανασχεδιαστεί, αν χρειάζεται, και στο τέλος να αποτιμηθεί. Από την πλευρά του Ι.Ε.Π. και του Υπουργείου, πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο γενικό που να μην είναι ασφυκτικό, να δίνει κάποιες γενικές κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να προσαρμόζεται αυτό εύκολα στην πραγματικότητα κάθε σχολείου. Αυτές οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές να είναι ελαστικές, για να μπορούν να χωρέσουν όλα τα πιθανά ζητήματα που μπορεί ένα σχολείο να έχει, να καλύπτουν ευρύ πεδίο και ταυτόχρονα να δίνουν την ευελιξία στις σχολικές μονάδες να κάνουν αυτό που γι' αυτές είναι σημαντικό και αναγκαίο.

2.4 Θα ήταν εύλογο να υποθέσει κανείς ότι η αυξημένη σημασία της εκπαίδευσης σήμερα συμπαράσχει ανοδικά τη θέση και το κύρος των εκπαιδευτικών, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού τους. Αυτό που διαπιστώνεται διεθνώς, ωστόσο, είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα φαίνεται να υποβαθμίζεται. Η τάση αυτή είναι έκδηλη τόσο σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση, όσο και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Πώς αξιολογείτε το γεγονός;

Κάποτε ο δάσκαλος ήταν η μοναδική πηγή γνώσης για τα παιδιά. Δεν ισχύει πια αυτό. Άρα, το κύρος δεν μπορεί να αντληθεί από αυτό το γεγονός, ότι είναι αυτός που ξέρει, γιατί γνώσεις πάρα πολλές μπορούν να αντλήσουν από πάρα πολλές άλλες πηγές, το διαδίκτυο είναι το πιο κλασικό παράδειγμα, είναι τα ντοκιμαντέρ που μπορεί να δει κανείς. Αυτό που δε λείπει, είναι η πληροφορία και η γνώση, που μάλλον δίνεται σε μια αφθονία, σε σημείο που αυτό αποτελεί πρόβλημα πια, με την έννοια ότι είναι τόσο πολλή αυτή η πληροφορία, που τα παιδιά είναι πολύ σημαντικό να μάθουν να την αξιολογούν και να διακρίνουν ανάμεσα σε αυτόν τον όγκο τι είναι σημαντικό, τι είναι ασήμαντο, τι είναι έγκυρο και τι όχι, τι είναι αξιόπιστο και τι όχι κτλ. Τώρα, αυτό πώς έχει πλήξει το κύρος; Είναι προφανές ότι, εκεί πέρα που ήσουν ο άρχοντας, είσαι μια από τις πολλές πηγές. Πρέπει, λοιπόν, να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το έργο του ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκεί για να παράξει τη γνώση που δεν μπορεί να βρει αλλού ο μαθητής, είναι εκεί για να τον βοηθήσει αφενός να κάνει αυτό, δηλαδή πρέπει το σχολείο να μάθει στα παιδιά πώς να διαχειρίζονται όλη αυτή την πληροφορία, πώς να αξιολογούν, πώς να την κρίνουν κτλ. Και μετά πρέπει να δώσει στους μαθητές ο εκπαιδευτικός τη βοήθεια που χρειάζονται για να μπορούν να μαθαίνουν μέσα από αυτή τη πληθώρα των πηγών, ας πούμε γνώσης. Άρα, είναι άλλη η λειτουργία που πρέπει να έχει [ο εκπαιδευτικός] και τότε θα αποκτήσει και... είναι απαραίτητος ο δάσκαλος. Δεν μπορούμε να πάμε σε μια κοινωνία που δεν θα έχει δασκάλους, που τα παιδιά θα μαθαίνουν από το internet, ας πούμε, ή από τα ντοκιμαντέρ. Χρειάζεται ο δάσκαλος για να καθοδηγήσει τους μαθητές, να τους λύνει απορίες, να τους ενθαρρύνει, να τους διευκολύνει, για να είναι ο μεσολαβητής, για να τους προωθήει και αξίες, να καλλιεργεί, δηλαδή, και άλλα πράγματα εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις. Αν φανταστούν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους σε αυτό τον νέο κόσμο, όπως διαμορφωθεί, έτσι διαφορετικό, θα λειτουργήσουν και διαφορετικά και μέσα στην τάξη, θα βάλουν άλλες προτεραιότητες, ώστε να είναι

κατανοητό και σε γονείς και σε παιδιά ότι δεν γίνεται χωρίς αυτούς. Αν κάνουν αυτό που μπορούν να κάνουν άλλες πηγές, απλά αυτό, εμφανίζω ως πούμε την πληροφορία, τότε δεν μπορούν να πείσουν ότι είναι σημαντικοί και απαραίτητοι. Για να πείσουν ότι είναι σημαντικοί και απαραίτητοι, πρέπει να κάνουν κάτι πέρα από την παροχή πληροφορίας.

Λέτε ότι είναι, κυρίως, ατομική τους ευθύνη να φροντίσουν...

Κοιτάζετε, οπωσδήποτε παίζει ρόλο η πολιτεία με την έννοια ότι πρέπει να τους υποστηρίξει σε αυτή την αλλαγή ρόλου, στην μετακίνηση από τον ένα ρόλο στον άλλο, αυτοί δεν μπορούν να την κάνουν μόνοι τους, οπωσδήποτε πρέπει να τους υποστηρίξει η πολιτεία σε αυτό. Να τους καθοδηγήσει και να τους υποστηρίξει προσαρμόζοντας τα Προγράμματα Σπουδών σε αυτή την κατεύθυνση, προσαρμόζοντας τα διδακτικά υλικά προς αυτή την κατεύθυνση, προσαρμόζοντας την επιμόρφωση προς αυτή την κατεύθυνση.

Ενισχύοντας τους οικονομικούς πόρους.....

Όλα αυτά. Για συμβολικούς, αλλά και για ουσιαστικούς λόγους, το κύρος αντλείται και από την αμοιβή. Σε αυτό δεν είναι δική τους ευθύνη, είναι ευθύνη της πολιτείας. Στις ισχνές αγελάδες στις οποίες βρισκόμαστε, δυστυχώς, λίγα πράγματα μπορούν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Άρα, τουλάχιστον να γίνουν στην άλλη, δηλαδή στην αλλαγή του προφίλ του έργου του εκπαιδευτικού που παρέχεται, ώστε να μην αμφισβητείται η σημαντικότητά του.

2.5 Η αυτονομία που παραχωρείται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή καινοτομιών στις ανάγκες του κάθε σχολείου και αφορά τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, των εκπαιδευτικών μέσων, την οργάνωση του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου) και τη χρηματοδότηση, θεωρείτε ότι είναι σημαντική και συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου ή τυχόν κίνδυνοι ενυπάρχουν στην εφαρμογή της;

Η αυτονομία πρέπει να είναι αυτονομία παιδαγωγική. Δεν πρέπει τα σχολεία να έχουν άγχος, αν θα έχουν τους οικονομικούς πόρους για να καλύψουν ανάγκες, όπως παραδείγματος χάρι οπτικοακουστικό υλικό, εξοπλισμούς, συντήρηση του σχολείου κτλ. Αυτά δεν πρέπει να τεθούν καθόλου σε αυτή τη σφαίρα ... Αυτό, που εμείς σκεπτόμαστε ως αυτονομία της σχολικής μονάδας, είναι αυτονομία ως προς το σχεδιασμό. Δηλαδή, τι δράσεις θα κάνω πέραν των σχολικών δράσεων, τι εκπαιδευτικές επισκέψεις, τι στόχους θα βάλω σε προτεραιότητα, πώς θα τους επιδιώξω αυτούς τους στόχους, με ποιούς θα συνεργαστώ για να το κάνω; Θα επιδιώξω μια σχολική επιμόρφωση για το τάδε θέμα; Θα ζητήσω την Υποστηρικτική Δομή να έρθει να με βοηθήσει για το τάδε; Αυτά πρέπει να είναι ζητήματα της σχολικής μονάδας, γιατί σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο. Ζητήματα οικονομικά δεν πρέπει να μπουν σε αυτή την υπόθεση. Όπως και ζητήματα προσωπικού. Με ποια έννοια; Με την έννοια, βεβαίως, πρέπει να δηλώνονται οι ανάγκες και αυτό είναι ευθύνη της σχολικής μονάδας να τις εντοπίσει και να τις δηλώσει, αλλά δεν πρέπει να αγωνιά η σχολική μονάδα. Θα πρέπει αυτό να παρέχεται από το σύστημα και όχι από δική τους προσπάθεια. Οι όροι λειτουργίας δεν είναι θέμα αυτονομίας.

3. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (χαρακτηριστικά, προτεραιότητες, στόχοι, ανάγκες, δυσκολίες, προοπτικές)

3.1 Βλέπετε διαφορές στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αποτυπώνονται στον ορισμό της αποστολής του Υπουργείου στα παραπάνω αποσπάσματα των δύο Οργανισμών;

Υπάρχει μια απλωμένη βεντάλια, δηλαδή, υπάρχει ένας εμπλουτισμός του Άρθρου 1, όπως ήταν στην προηγούμενη διατύπωση που θέτει ζητήματα που είναι πολύ σημαντικά. Ας πούμε, για πρώτη φορά γίνεται λόγος για ανοχή στη διαφορετικότητα, για την καλλιέργεια του σεβασμού στην ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, για τις αρχές της δημοκρατίας. Μπαίνουν θέματα οικολογικά, Μπαίνει το πολύ σημαντικό ζήτημα της διαμόρφωσης κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ενεργών πολιτών. Άρα, λοιπόν, η επιστήμη, η έρευνα και η τεχνολογία επανέρχονται, η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και τα λοιπά αγωγή των Ελλήνων, η εθνική συνείδηση... Επίσης, υπάρχει μια πιο σύγχρονη διατύπωση όσον αφορά το ζήτημα της θρησκευτικής συνείδησης, διότι μπαίνει το εξής ζήτημα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που έχει πια γίνει η ελληνική κοινωνία - βέβαια ήταν και στο προηγούμενο Άρθρο, το 2014, πολυπολιτισμική, διότι είχαν ήδη περάσει πάνω από δεκαπέντε χρόνια από την άφιξη μεταναστών από τις πρώην σοσιαλιστικές δημοκρατίες. Εδώ πέρα, υπάρχει μια έμφαση στο γεγονός ότι δεν είμαστε μόνοι μας και, άρα, η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης αφορά αυτούς που είναι Έλληνες Ορθόδοξοι, Καθολικοί, Μουσουλμάνοι ή και που δεν είναι Έλληνες και που είναι άνθρωποι που έχουν έρθει στη χώρα, είτε ως πρόσφυγες είτε ως οικονομικοί μετανάστες και που και αυτοί πρέπει να μπορούν να ασκήσουν τα λατρευτικά τους δικαιώματα με τον ίδιο τρόπο, που πρέπει να τα ασκούν και αυτοί που είναι πλειοψηφία, γιατί το δικαίωμα αυτό είναι δικαίωμα όλων. Άρα, πρέπει να σεβαστούμε τη θρησκευτική συνείδηση των παιδιών που δεν είναι Ορθόδοξοι και γι' αυτό και τα νέα Προγράμματα στα Θρησκευτικά, που προσπαθούν να είναι Προγράμματα που δεν αποκλείουν παιδιά από άλλες θρησκείες, από άλλα θρησκευτικά δόγματα, γιατί θέτουν τα ζητήματα του καλού, της ηθικής, που διατρέχουν όλες τις θρησκείες, βεβαίως, με έμφαση σ' αυτό το δόγμα που είναι πλειοψηφικό, αλλά και αναδεικνύοντας αυτά που ενώνουν τις θρησκείες. Δεν υπάρχει θρησκεία που να λέει «πρέπει να είμαστε κακοί». Όλες οι θρησκείες θεωρούν ότι οι άνθρωποι πρέπει να είναι καλοί και σε αυτό παρακινούν και αυτό θεωρούν ότι θα τους εξασφαλίσει την καλή μετά θάνατον ζωή, όπως τη φαντάζεται κάθε θρησκεία. Άρα, αυτό είναι μια κοινή βάση που μπορεί να μιλήσει στις καρδιές όλων. Άρα, η διατύπωση σε αυτό το σημείο είναι πιο συμβατή με τα Συντάγματα, με τις Ευρωπαϊκές αρχές, με το Διεθνές Δίκαιο, με όλα αυτά.

3.2 Σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, πώς κρίνετε το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτει;

Πάρα πολλά πράγματα πρέπει να γίνουν. Είναι ένα σύστημα που αποδίδει τόσο, όσο μπορεί να αποδώσει με δεδομένα τα δεδομένα που έχει. Και ποια είναι αυτά; Είναι η υλικοτεχνική υποδομή που έχει, είναι τα Προγράμματα Σπουδών που έχει, τα διδακτικά υλικά που έχει, τις μεθόδους αξιολόγησης που έχει και τις μεθόδους διδασκαλίας που έχει. Επειδή την υλικοτεχνική υποδομή δύσκολα μπορούμε

να την κάνουμε καταπληκτική και φοβερή, γιατί απαιτεί πόρους και αυτούς δεν τους έχουμε - όχι ότι τα άλλα δεν απαιτούν, όλα απαιτούν πόρους, τα πάντα -, όμως, σε μια κλίμακα προϋπολογισμού μπορούμε να πούμε ότι είναι πιο εφικτό να αλλάξουμε τα Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά υλικά και να φροντίσουμε να εκπαιδεύσουμε τους ανθρώπους για άλλες διδακτικές μεθόδους και για άλλες μεθόδους αξιολόγησης και αυτό απαιτεί βεβαίως χρήματα. Αλλά είναι, ίσως, σημαντικότερο από το να εκσυγχρονιστούν τα εποπτικά μέσα, ας πούμε, ενός σχολείου. Αποδίδει τόσο, όσο μπορεί με τα δεδομένα που έχει, λοιπόν. Αν δεν αλλάξουν τα δεδομένα, δεν μπορεί...

3.3 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προτεραιότητες, πώς προωθούνται και τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

Νομίζω, αυτό που σας είπα, προτεραιότητα είναι να δούμε πώς το περιεχόμενο θα γίνει πιο κοντά σε αυτά εδώ. Ας πούμε, για να καλλιεργήσεις αξίες, δεξιότητες, για να καλλιεργήσεις τη δημοκρατική στάση, ας πούμε, με όλα όσα σημαίνει αυτό, σεβασμό σε όλες τις διαφορετικότητες, για να γίνουν αυτά πρέπει να δούμε το περιεχόμενο και να δούμε τις μεθόδους, δηλαδή, το «τι;» και το «πώς;». Αυτό το «τι;» και το «πώς;» πρέπει να είναι η προτεραιότητα του Υπουργείου, των μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζει.

Τι δυσκολίες βλέπετε στην προώθησή τους;

Η δυσκολία είναι ότι το «τι;» μπορείς εύκολα να το αλλάξεις. Κάνεις κάποιες επιτροπές, μελετούν, είναι ειδήμονες, είναι εμπειρογνώμονες, είναι Ακαδημαϊκοί, είναι Σχολικοί Σύμβουλοι. Κάνεις κάποιες επιτροπές, αλλάζεις το «τι;». Το «πώς;» είναι πιο δύσκολο, γιατί αφορά τους εκατόν τόσες χιλιάδες εκπαιδευτικούς που πρέπει να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν και να βοηθηθούν μετά από την επιμόρφωσή τους να κάνουν αλλαγές στο «πώς» και, άρα, αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο. Πρέπει να σκεφτούμε ότι ένας άνθρωπος, όταν κάνει μια δουλειά, την κάνει πάρα πολλά χρόνια με έναν τρόπο, είναι δύσκολο να αλλάξει τον τρόπο. Πρώτα από όλα πρέπει να πεισθεί ότι αυτό είναι αναγκαίο να γίνει, ότι αυτό είναι αναγκαίο για τους μαθητές, αλλά είναι και για κείνον καλό, γιατί θα κάνει πιο ενδιαφέρουσα και πιο εύκολη τη δουλειά του. Οι στάσεις και οι νοοτροπίες αλλάζουν πάρα πολύ δύσκολα, είναι το τελευταίο πράγμα που αλλάζει... Αλλάζεις το ντεκόρ, αλλά την νοοτροπία και την στάση την αλλάζεις πάρα πολύ δύσκολα. Δεν μπορεί να γίνει από την μια μέρα στην άλλη. Όμως, είναι πάρα πολύ σημαντικός στόχος, γιατί και το περιεχόμενο να αλλάξεις, αν δεν αλλάξει ο τρόπος, επειδή ο τρόπος είναι που μεταφέρει το περιεχόμενο, έχει γίνει μικρό μέρος της βελτίωσης.

3.4 Μεταξύ των σκοπών της αποστολής του Υπουργείου, όπως διαβάσαμε στο απόσπασμα του νέου Οργανισμού, είναι η μέριμνα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και της δια βίου μάθησης, η διαπαιδαγώγηση με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της

αλληλεγγύης, της απαγόρευσης των διακρίσεων, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας και η διαμόρφωση ελεύθερων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

3.4.1 **Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;**

3.4.2 **Τι δυνατότητες/προοπτικές βλέπετε να υπάρχουν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το σχολείο να είναι αυτόνομο με εκπαιδευτικό προσωπικό επαρκές, να επιδιώκει τη μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε όλους τους μαθητές του και να προάγει την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών;**

Η αναβάθμιση δεν είναι κάτι που μπορεί να γίνει πατώντας το κουμπί. Είναι κάτι που απαιτεί χρόνο. Δεν μπορεί να γίνει από την μια στιγμή στην άλλη, γιατί δεν εμπλέκονται αντικείμενα, εμπλέκονται άνθρωποι. Όπου εμπλέκονται άνθρωποι, εμπλέκονται άνθρωποι με την ιστορία τους, με αυτό που κουβαλάει ο καθένας, με αυτό που ξέρει ο καθένας και τα λοιπά. Δεν μπορούμε αυτή τη στιγμή να αποσύρουμε τους εκπαιδευτικούς και να τους βγάλουμε από την τάξη για να κάνουμε μια μακρόχρονη και εμπειριστατωμένη επιμόρφωση, ώστε να κάνουμε λίγο πιο γρήγορη την αλλαγή των νοοτροπιών, των στάσεων και τα λοιπά. Αυτό θα γίνεται, λοιπόν, με μικρά βήματα, δεν θα γίνεται με γρήγορα. Το θέμα είναι να στηθεί η διαδρομή. Θα είναι πολλά τα βήματα, αλλά αν είναι στημένη η διαδρομή και γίνει η αρχή, ήδη, αυτό θα είναι κάτι σημαντικό. Και μετά πια, όσα περισσότερα χρήματα πέσουν στην υπόθεση, τόσο πιο γρήγορα θα μπορέσει αυτό να γίνει.

Θα βοηθήσουν οι οικονομικοί..

Οπωσδήποτε, δεν μπορεί να γίνει τίποτα χωρίς χρήματα. Ας πούμε για να καταλάβετε, τώρα το Ι.Ε.Π. δουλεύει με κάποιες επιτροπές εθελοντικές, για τη διαμόρφωση του οδογράμματος για τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Επειδή ακριβώς είναι ομάδες εθελοντικές, δεν μπορεί η πολιτεία να απαιτήσει ένα ταχύ ρυθμό από μια εθελοντική ομάδα. Αν δεν ενταχθούν αυτές σε ένα σύστημα που θα έχει και μια κάποια αμοιβή, αυτό δεν μπορεί να πάει γρήγορα. Άρα, τα πάντα μπορούν να γίνουν γρηγορότερα και άρα αποτελεσματικότερα για τη βελτίωση του συστήματος, εφόσον υπάρχουν χρήματα. Τα χρήματα δεν είναι το μόνο, αλλά είναι οπωσδήποτε σημαντικό.

Διερωτώμαι, γιατί, παρά και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τα επανορθωτικά και αντισταθμιστικά μέτρα στην Ευρώπη και διεθνώς, δεν έχουν εξισωθεί τα μαθησιακά αποτελέσματα, δεν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι. Αναγνωρίζουμε στο σχολείο ένα έργο πολύ σημαντικό, την επιδίωξη της μάθησης όλων του των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Ωστόσο απαιτούνται και..

Πρέπει να πούμε βέβαια ότι στο PISA, που μας δείχνει γενικά να έχουμε κακά αποτελέσματα, όμως, όσον αφορά το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών, εκεί είμαστε σε καλό σημείο. Δηλαδή, η κατάταξή μας ως προς το κριτήριο της ισότητας, της μη ανισότητας, γιατί εξετάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση και την πρόωρη αποχώρηση, και εκεί είμαστε καλά, είμαστε καλύτερα από πολλές χώρες. Δηλαδή, είμαστε πάνω από τον μέσο όρο, δηλαδή, κρατάμε τους μαθητές στο σχολείο. Ταυτόχρονα, διαπιστώνει κανείς ότι, κρίνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα βάσει της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, φαίνεται να μην υπάρχει χάσμα μεταξύ των μαθητών που έρχονται από μαθησιακά περιβάλλοντα μορφωμένα - μάλλον οικογενειακά περιβάλλοντα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο - από τα

άλλα. Δηλαδή, το σχολείο κάπως μειώνει την ψαλίδα, δεν την αυξάνει, όπως συμβαίνει σε άλλα συστήματα που έχουν καλές επιδόσεις, αλλά είναι καλές επιδόσεις που στήνονται από μαθητές κάποιων προελεύσεων.

Ωστόσο και εδώ κάποιες «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» δεν απέδωσαν τα επιθυμητά αποτελέσματα...

Οπωσδήποτε, δεν υπάρχει... συγκριτικά μιλάμε. Δηλαδή, απλά λέμε ότι στο ζήτημα των ανισοτήτων δεν είμαστε σε τόσο κακό σημείο, όσο μπορεί να είμαστε ως προς άλλες παραμέτρους.