



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ:
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ
ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ανάπτυξη ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος
μάθησης στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των
εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.**

Ερμηνεία και αποτύπωση του αναδυόμενου περιβάλλοντος.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Παπαδοπούλου Μαρία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων: κ. Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

Μέλη: κ. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

κ. Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2013

Αφιερώνεται στο Γιώργο και στην Ειρήνη

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές σπουδές μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθεια που κατέβαλα.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Τμήματος. Ενδυνάμωσαν την πολυετή εμπειρία μου με την επιστημονική κατάρτιση που μου προσέφεραν, φώτισαν αθέατες και δυσδιάκριτες όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής, άνοιξαν νέους δρόμους στη διδακτική και παιδαγωγική μου αντίληψη και πρακτική και ανανέωσαν τις ψυχικές μου δυνάμεις στους χαλεπούς καιρούς, που βάλλεται και απαξιώνεται τόσο η εκπαίδευση όσο και το έργο των εκπαιδευτικών.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μπαγάκη, για την καθοδήγηση που μου παρείχε, τα εποικοδομητικά και ενθαρρυντικά του σχόλια, τον απόλυτο σεβασμό στις επιθυμίες και τις απόψεις μου και τη δημιουργική και άριστη συνεργασία μας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω φίλους, συναδέλφους και συγγενείς που με στήριξαν και με βοήθησαν ηθικά και πρακτικά, για να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ΑΒSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Εισαγωγή.....	12
1.2. Αλλαγές στο σύγχρονο οικονομικο-κοινωνικό γίγνεσθαι.....	12
1.3. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κόσμο.....	15
1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο κόσμο.....	18

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1. Εισαγωγή.....	22
2.2. Ευρωπαϊκή πολιτική στην Εκπαίδευση.....	22
2.3. Ευρωπαϊκή πολιτική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	36
2.4. Αριθμοί-κλειδιά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.....	44

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή.....	49
3.2.Εξελίξεις στη Νεοελληνική Εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες του 20 ^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21 ^{ου}	49
3.3. Επίδραση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στην επιμόρφωσή του.....	65
3.4. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879: Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης.....	69
3.5. Σύνοψη.....	77

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΡΕΥΝΑ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή.....	79
4.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	79
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	81
4.4. Το δείγμα της έρευνας.....	83
4.5. Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	85
4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	86

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή.....	88
5.2 Μέθοδος καταχώρησης - κωδικοποίησης δεδομένων.....	88
5.3 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων.....	95

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Εισαγωγή.....	134
6.2. Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	134
6.3. Περιορισμοί και αδυναμίες της παρούσας έρευνας.....	139
6.4. Συζήτηση-Προτάσεις για έρευνα και μελέτη.....	140

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	143
---------------------------	------------

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΜΣ: Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού

ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση

ΔΕΠ: Διδακτικό-Ερευνητικό Προσωπικό

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΠ: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

ΕΚ: Ευρωπαϊκή Κοινότητα

ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

ΕΡΑΛΕ: Electronic Platform for Adult Learning in Europe

ΕΤΥΣΕ: European Trade Union Committee for Education

ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΚΠΕ: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ΜΚΟ: Μη Κυβερνητική Οργάνωση

ΝΠΔΔ: Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου

ΝΠΙΔ: Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΕΚ: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

ΤΠΕ: Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

ΣΕΑ: Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Περίληψη

Πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί η προσαρμογή της στην «οικονομία της γνώσης» και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα νέο-διαμορφωμένα ανοικτά και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης που καλούνται όχι μόνο να μυσούν τους μαθητές τους αλλά να μνηθούν και οι ίδιοι.

Η παρούσα εργασία διερευνά το επιμορφωτικό περιβάλλον που αναδύεται στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με στόχο τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, καταγράφει και μελετά τις προτεινόμενες προς τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές δράσεις που δημοσιοποιούνται στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και διερευνώνται οι αλλαγές που δρομολογούνται και οι πιθανές συνέπειές τους.

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το πρώτο εξάμηνο του διδακτικού έτους 2012-2013, δηλαδή κατά το διάστημα Σεπτεμβρίου – Φεβρουαρίου και το τελικό δείγμα της έρευνας ανέρχεται σε 526 ηλεκτρονικά μηνύματα. Η έρευνα έχει ως θεωρητική βάση το Εθνικό Θεσμικό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3879/2010) και διερευνά τους φορείς επιμόρφωσης (κύριο και συνεργαζόμενο), τους δέκτες (καθηγητές, μαθητές), τις μορφές επιμόρφωσης, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τη διάρκεια, την πιστοποίηση, τη χρηματοδότηση, το είδος μάθησης και την εξάρτησή τους από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα νέο επιμορφωτικό περιβάλλον, ανοικτό, πολύμορφο, αποκεντρωμένο, ευέλικτο, αυτόνομο, που λειτουργεί με τους νόμους της ελεύθερης αγοράς, δηλαδή πλούσια προσφορά αγαθών, απ' όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φορά επιλέγει αυτό που επιθυμεί και μπορεί. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των επιπτώσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Λέξεις-κλειδιά: επιμορφωτικό περιβάλλον, δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, επιμορφωτικές δράσεις, ανοικτό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, προσφορά επιμορφωτικών αγαθών, αυτονομία, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού

Abstract

It's a challenge for the contemporary education to be adapted to the "economy of knowledge" and for the teachers to respond to the newly formed open and flexible learning environments in which they are required to initiate both their students and themselves.

This essay researches the educational environment that it is emerging in the field of the secondary education in Greece aiming to the lifelong teachers' professional development. Specifically it records and examines the proposals for teachers' training courses sent via e-mails to public schools and investigates the forth coming changes and the possible consequences.

The survey took place during the first semester of the academic year 2012-13, i.e. from September to February and the final research sample is 526 e-mails. The research is theoretically based on the National Institutional Framework for Lifelong Learning (Law 3879/2010) and explores the training vectors (principal and partner), the receivers (teachers, students), the forms of training, the content, methods, duration, certification, finance, the learning style and the dependence on the Ministry of Education. According to the survey results teachers have to manage a new educational environment, open, diverse, decentralized, flexible, autonomous, operating with the free market's laws, i.e. a plethora of goods, where each teacher could choose whatever he/she wants according to his/her needs. The essay concludes by commenting on the implications that teachers may confront in their effort to redefine their educational work and their professional identity.

Key-words: educational environment, life-long professional development, training courses, open and flexible learning environment, educational resources offer, autonomy, professional teacher identity

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη σειρά της με την αρχική κατάρτιση, τη συνεχή επιμόρφωση, την κοινωνική θέση και τις συνθήκες εργασίας τους. Η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους και που ορίζεται από τον Day (2003) ως εξής:

Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (σσ. 28-29).

Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στις αλλαγές που αναδύονται στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mails) με προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις που καταφθάνουν στο χώρο του σχολείου της ερευνήτριας (2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας). Αξιοποιώντας το Εθνικό Θεσμικό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3879/2010) διερευνώνται οι φορείς παροχής της δια βίου μάθησης, οι δέκτες, οι μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, η διάρκεια, η πιστοποίηση, η χρηματοδότηση, το είδος μάθησης και η εξάρτησή τους από το Υπουργείο Παιδείας.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση και αποτελείται από τρία κεφάλαια με κριτήριο το γεωγραφικό χώρο (Παγκόσμια κοινότητα, Ευρώπη και Ελλάδα), τις αλλαγές που συντελούνται στην εκπαιδευτική πολιτική σε κάθε έναν από αυτούς και την επίδραση που ασκεί ο ένας χώρος στον επόμενο. Συγκεκριμένα, δεν είναι δυνατό να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι εξελίξεις στην

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, αν δεν ενταχθούν σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, υπερεθνικό. Έτσι, στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι οικονομικές-κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο και επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική, μέρος της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωσή του. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδραση που άσκησαν οι παραπάνω παγκόσμιες αλλαγές στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ο νέος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο νέο μαθησιακό περιβάλλον που προϋποθέτει και επαναπροσδιορισμό του πλαισίου της δικής του επιμόρφωσης, έτσι ώστε να επιτευχθεί η δια βίου επαγγελματική του ανάπτυξη. Τέλος, το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται στη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στις επιρροές και πιέσεις που δέχθηκε από τους δύο παραπάνω χώρους, προκειμένου ν' ακολουθήσει τα υπόλοιπα αναπτυγμένα κράτη και όντας μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το Εθνικό Θεσμικό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3879/2010), που αποτελεί και το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση (έρευνα) και αποτελείται από τα τρία επόμενα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που είναι η ανάλυση περιεχομένου και τα αποτελέσματα της, αρχικά κατά μήνα και στη συνέχεια συγκεντρωτικά όλους τους μήνες. Τέλος, το 6^ο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, τους περιορισμούς και τις αδυναμίες της έρευνας και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την διατύπωση κάποιων προβληματισμών για τα νέα δεδομένα που αναδύονται στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, αρχικά στον οικονομικό τομέα και στη συνέχεια ο αντίκτυπος τους στον κοινωνικό και πολιτιστικό. Η οικονομία της γνώσης που διαμορφώθηκε επηρέασε άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης που καλείται ν' ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες, ν' αναδιαμορφωθεί και να προσφέρει στις νέες γενιές δεξιότητες και ικανότητες κατάλληλες για το νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που καλούνται να ζήσουν και να δράσουν. Το πρόσωπο που επωμίζεται την υλοποίηση των αλλαγών και την μετατροπή τους σε νέα γνώση, νέα διδακτική και νέα παιδαγωγική είναι ο εκπαιδευτικός, που βάλλεται έντονα από το νεοδιαμορφωμένο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και που οφείλει να το μετουσιώσει σε εκπαιδευτική πρακτική. Έρευνες αποκαλύπτουν τις πιέσεις που δέχεται και τις επιπτώσεις στο έργο του και την ταυτότητά του.

1.2 Αλλαγές στο σύγχρονο οικονομικο-κοινωνικό γίγνεσθαι

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα δρομολογήθηκαν σημαντικές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό επίπεδο που διαμόρφωσαν ένα νέο, συνεχώς μεταβαλλόμενο, παγκόσμιο περιβάλλον στο οποίο καλούνται να προσαρμοστούν οι σύγχρονες και οι μελλοντικές γενιές. Τα φαινόμενα που συνέβαλαν στη μεταβολή του παγκόσμιου σκηνικού είναι σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο:

- η διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και οι βαθιές μεταβολές που προκαλεί όσον αφορά το περιεχόμενο και την οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας
- η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και
- η ταχεία εξέλιξη και διάδοση των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογιών που απορρέουν απ' αυτές.¹

Συγκεκριμένα, στη δεκαετία του 1970, κάτω από την πίεση της πετρελαϊκής κρίσης και του ανταγωνισμού με τις αναδύμενες ασιατικές χώρες, οι επιχειρήσεις και τα κεφάλαια βγαίνουν από τα στενά όρια των εθνικών κρατών και μεταφέρονται ανά τον

1.Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 195 της 06/07/1996, σσ. 0001 – 0005

κόσμο, αναζητώντας φτηνότερο εργατικό δυναμικό, αποτελεσματικότερα μέσα παραγωγής και νέες αγορές πώλησης. Ταυτόχρονα, συντελείται και η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ που δίνει τη δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης και επέκτασης της παγκόσμιας αγοράς με αποτέλεσμα σύμφωνα με τους Brown και Lauder¹ (1997) οι εθνικές-τοπικές οικονομίες να υπόκεινται σε διεθνή ανταγωνισμό, πολυεθνικοί οργανισμοί ν' αναπτύσσονται και νέες μορφές αγαθών να συνδέονται με πηγές παραγωγικότητας και επενδύσεων, αναγκάζοντας τα εθνικά κράτη να επανεξετάσουν τους κοινωνικούς θεσμούς και το ανθρώπινο κεφάλαιο απέναντι στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Ο αναπτυσσόμενος κόσμος (Δυτική Ευρώπη, Αμερική και Ασιατικός Ειρηνικός) μη μπορώντας ν' ανταγωνιστεί τον αναπτυσσόμενο κόσμο (Ανατολική Ευρώπη, Ασία, Αφρική) στο κόστος εργασίας, γιατί αυτό θα οδηγούσε σε υποβάθμιση της ποιότητας ζωής τους, προβαίνει στη μετατόπιση της «παραγωγής και των υπηρεσιών σε κλάδους υψηλής προστιθέμενης αξίας, όπως οι κλάδοι του σχεδιασμού, της έρευνας, της εξειδικευμένης παραγωγής και του marketing» (Πρόκου, 2009:24). Έτσι, προέκυψε η αύξηση της ζήτησης για εργαζόμενους που κατέχουν τη γνώση και οι απαιτήσεις για υψηλής τάξης δεξιότητες με ανώτερη εκπαίδευση, δηλαδή η «οικονομία της γνώσης»², όπου οι καινοτόμες ιδέες³ και οι τεχνικές δεξιότητες αποτελούν τα νέα δεδομένα για την παγκόσμια ανταγωνιστική πρόκληση. Επομένως, σύμφωνα με τους Brown και Lauder (1997) σε μια μετα-φορντική οικονομία στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} επιδιώκεται ο συνδυασμός της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας, η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και οι στρατηγικές επένδυσης για μια οικονομία υψηλών ικανοτήτων και υψηλών αμοιβών

¹ Education, Globalization, and Economic Development, pp.172-3

²-Η «οικονομία της γνώσης» είναι μια έννοια που επινοήθηκε για να περιγράψει τάσεις στις πιο προηγμένες οικονομίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια μεγαλύτερη εξάρτηση από τις γνώσεις, τις πληροφορίες και τα υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων, και την αυξανόμενη ανάγκη για εύκολη πρόσβαση σε όλα αυτά, OECD – The Measurement of Scientific and Technological Activities: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data (2005)

-οικονομίες που συνδέονται άμεσα με βάση την παραγωγή, διανομή και χρήση της γνώσης και της πληροφορίας, OCDE/GD (96)102,σ.7

³ Σήμερα αναγνωρίζεται ότι οι ιδέες για την καινοτομία μπορεί να προέρχονται από πολλές πηγές, συμπεριλαμβανομένων των νέων παραγωγικών δυνατοτήτων και αναγνώριση των αναγκών της αγοράς. Η καινοτομία μπορεί να αναλάβει πολλές μορφές, συμπεριλαμβανομένων τη σταδιακή βελτίωση των υφιστάμενων προϊόντων, εφαρμογές της τεχνολογίας σε νέες αγορές και τις χρήσεις των νέων τεχνολογιών για να εξυπηρετήσει μια υπάρχουσα αγορά. Και η μέθοδος δεν είναι απόλυτα γραμμική. Η καινοτομία απαιτεί σημαντική επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων φορέων - επιχειρήσεις, εργαστήρια, ακαδημαϊκά ιδρύματα και τους καταναλωτές - καθώς και ανατροφοδότηση μεταξύ επιστήμης, μηχανικής, προϊόντων, ανάπτυξης, παραγωγής και εμπορίας, OCDE/GD (96)102,σ.14

που θα λειτουργεί ως «μαγνήτης» (magnet economy). Και «όλα γίνονται χωρίς αναφορά ή ενημέρωση του κοινοβουλίου, χωρίς απόφαση της κυβέρνησης, χωρίς αλλαγή της νομοθεσίας» (Μπεκ,1999:61).

Η παγκοσμιοποίηση, όμως, δεν είναι ένα αμιγώς οικονομικό φαινόμενο αλλά με την ανάπτυξη των συστημάτων πληροφορικής, της επιστήμης και της τεχνολογίας επηρέασε όλο το φάσμα της κοινωνικο-πολιτικής ζωής. Επέφερε αλλαγές στις σχέσεις χρόνου και χώρου με τη δικτύωση όλου του πλανήτη, εκμηδενίζοντας το χώρο ως παράγοντα αναστολών στην επέκταση δραστηριοτήτων και μειώνοντας το χρόνο για ανάπτυξη δραστηριοτήτων του ατόμου και της κοινωνίας, «σχετικοποίηση χρονικών-χωρικών αποστάσεων» (Μπεκ,1999:31). Επίσης, επέφερε αλλαγές στο ρόλο του εθνικού κράτους, αφού προσπαθεί να ενσωματώσει στον εσωτερικό χώρο διαδικασίες, κανονισμούς και ρυθμίσεις που αποφασίστηκαν σε χώρο ευρύτερο του εθνικού, το παγκόσμιο (Μπεκ,1999:38). Εμφανής είναι και η πολιτισμική διάσταση της παγκοσμιοποίησης με την κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού, τα νέα πρότυπα σχέσεων και ζωής, τις διεθνοποιημένες μορφές πολιτιστικής παραγωγής (στην ψυχαγωγία, την τέχνη, τη μουσική, το φαγητό κ.α.). Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η επίδραση που ασκεί στα άτομα μεμονωμένα, στην καθημερινότητα τους, τις δυνατότητες εργασίας, επικοινωνίας, μόρφωσης, ψυχαγωγίας, σχέσεων κ.α. Το άτομο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο καλείται να «διαχειριστεί μόνο του μια ριψοκίνδυνη ελευθερία, διαχείριση δύσκολη εξαιτίας της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνιών» (Μπουζάκης, 2005:19) και να γίνει, σύμφωνα με τον Μπεκ (1996, οπ. αναφ. στο Μπουζάκη, 2005) «δρων κατασκευαστής, ο ισορροπιστής και σκηνοθέτης της βιογραφίας του»¹ (σ.19).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Ν. Μουζέλη (2001, οπ. αν. στο Μπουζάκη, 2005) η παγκοσμιοποίηση έχει μια μη μετατρέψιμη διάσταση, που είναι η τεχνολογική πρόοδος, η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση, η ψηφιακή επανάσταση, ταυτόχρονα, όμως, και μια μετατρέψιμη που είναι ο τρόπος ελέγχου των νέων τεχνολογιών και ο τρόπος ρύθμισης του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος (σς.19-20).

¹ Οι άνθρωποι είναι οι πρωταγωνιστές των κοινωνιών της γνώσης. Είναι η ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργήσει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις αποτελεσματικά και έξυπνα, με συνεχώς μεταβαλλόμενη βάση, ότι μετράει περισσότερο. Για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, οι άνθρωποι πρέπει να θέλουν και να είναι σε θέση να πάρουν τη ζωή τους στα χέρια τους - να γίνουν, εν ολίγοις, ενεργοί πολίτες, (Μνημόνιο για τη δια βίου μάθηση, Βρυξέλλες, 30.10.2000 SEC (2000) 1832)

1.3 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κόσμο

«Όταν η εργασία αντικαθίσταται από τη γνώση και το κεφάλαιο, τότε θα πρέπει η εργασία να αξιολογηθεί ή να μετασχηματιστεί μέσω της γνώσης και αυτό με τη σειρά του σημαίνει επένδυση στην εκπαίδευση και την έρευνα» (Μπεκ,1996:170). Έτσι, καλούνται τόσο τα άτομα όσο και οι εθνικές κυβερνήσεις μέσω της εκπαίδευσης ν' ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και των Νέων Τεχνολογιών αναζητώντας περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, δεξιότητες υψηλού επιπέδου, διεύρυνση του πεδίου της γνώσης¹ με στόχο την «επιστημονική-γνωστική επάρκεια που συνδέεται συχνά με τη δημοκρατία αλλά και με την προετοιμασία των νέων για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (Παπαδάκης, 2003:214-215).

Αυτό γίνεται φανερό σε όλα σχεδόν τα επίσημα κείμενα των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών. Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζει πως «Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας της γνώσης. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Εκπαίδευση της Ευρώπης και τα συστήματα κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Θα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους: νέοι, άνεργοι ενήλικες και εργαζόμενοι που κινδυνεύουν να δουν τις ικανότητές τους ν' αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής. Αυτή η νέα προσέγγιση θα πρέπει να έχει τρία κύρια στοιχεία: την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων, ιδίως στον τομέα των τεχνολογιών πληροφοριών και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας)²

Ο ΟΟΣΑ αναγνωρίζει «...το ρόλο της γνώσης και της τεχνολογίας στην οικονομική ανάπτυξη. Οι οικονομίες είναι πιο έντονα εξαρτώμενες από την παραγωγή, διανομή και χρήση της γνώσης όσο ποτέ πριν...ανάπτυξη σε υψηλής

¹ Τρισυπόστατη διαδικασία: α)κατανόηση της αληθινής σημασίας , της ουσίας των πραγμάτων γύρω μας, β) τη συνεχή δημιουργικότητα και γ)την ενίσχυση ικανότητας κρίσης και λήψης αποφάσεων

² Συμπεράσματα της Προεδρίας. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, 23-24 Μαρτίου 2000

τεχνολογίας επενδύσεις, υψηλής τεχνολογίας βιομηχανίες, περισσότερο υψηλά ειδικευμένο εργατικό δυναμικό και βελτίωση της παραγωγικότητας»¹.

Ο ΟΗΕ πιστεύει πως «η βασική πρόκληση που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι να εξασφαλιστεί ότι η παγκοσμιοποίηση είναι μια θετική δύναμη για όλους τους ανθρώπους του κόσμου. Γιατί, ενώ η παγκοσμιοποίηση προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες, προς το παρόν τα οφέλη της μοιράζονται άνισα, ενώ το κόστος της είναι άνισα κατανεμημένο» (Ψήφισμα Γενικής Συνέλευσης ΟΗΕ)².

Η Παγκόσμια Τράπεζα διαπιστώνει πως «Η παγκόσμια οικονομία της γνώσης έχει μετατρέψει τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας σε όλο τον κόσμο... νέες απαιτήσεις για πολίτες, οι οποίοι χρειάζονται περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις, για να είναι σε θέση να λειτουργούν»³.

Στο Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης στο Ντακάρ, τον Απρίλιο του 2000 αναγνωρίζεται ότι «Η εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Είναι το κλειδί για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ειρήνη και τη σταθερότητα εντός και μεταξύ των χωρών, και, επομένως, ένα απαραίτητο μέσο για την αποτελεσματική συμμετοχή στις κοινωνίες και τις οικονομίες του εικοστού πρώτου αιώνα, τα οποία επηρεάζονται από την ταχεία παγκοσμιοποίηση»⁴ (UNESCO).

Από τα παραπάνω κείμενα είναι φανερό το κάλεσμα για μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ολόκληρο τον κόσμο και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων, των μεθόδων, των σχέσεων και του περιεχομένου στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Jarvis (2007) οι άξονες που κινείται τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση είναι:

- Από την αρχική εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων και από την εκπαίδευση ενηλίκων στην επαναλαμβανόμενη και συνεχιζόμενη
- Από τη δασκαλοκεντρική στη σπουδαστοκεντρική
- Από τη σταθερή στη μεταβαλλόμενη κατάσταση γνώσης
- Από πρόγραμμα διδακτέας ύλης στο ελαστικό πρόγραμμα σπουδών
- Από την ανθρωπιστική στην επαγγελματική
- Από την εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο στην εξ' αποστάσεως
- Από την εκπαίδευση και κατάρτιση στη μάθηση
- Από την παπαγαλία στην αναστοχαστική μάθηση (σ. 31)

¹ ΟΟΣΑ / GD (96) 102

² A/ RES/55/2, 18 Σεπτεμβρίου 2000

³ Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy, 2003

⁴ The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments, Dakar, Senegal 26-28 April 2000, p.8

Τα νέα δεδομένα επηρεάζουν, αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο, τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών, αν και ο τρόπος επίδρασης διαφέρει από περιοχή σε περιοχή ανάλογα με τις ανάγκες και τις τοπικές συνθήκες π.χ. διαφορετικά βιώνει τις αλλαγές ο αναπτυσσόμενος κόσμος (Νότια Αμερική ή Αφρική) και διαφορετικά ο αναπτυγμένος (Αυστραλία, Ευρώπη, ΗΠΑ).¹ Όμως, μελετώντας κανείς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανά τον κόσμο, μπορεί να διαπιστώσει κάποιες κοινές συνισταμένες που διατρέχουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, όπως αποκέντρωση, διαφοροποίηση, πλουραλισμός, διοικητική αυτονομία, ελεύθερη επιλογή (σχολείου, μαθημάτων), συμμετοχικότητα, εμπλοκή γονέων, αξιολόγηση, δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων, αξιοποίηση τεχνολογίας. Όλα αυτά, που αποτελούν επιρροές και πιέσεις πέρα από τα εθνικά σύνορα μέσω συγκρίσεων και οικονομικών αποδόσεων, προκαλούν αλλαγές στο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό Πρόγραμμα Σπουδών των χωρών. Σημαίνουν νέες κατευθύνσεις στη γνώση, π.χ. ικανότητα «να κάνει» αντί «να ξέρει», να είναι ευέλικτη (flexible), ν' αποφεύγει τα όρια, να συμβάλλει στην αυτο-ρύθμιση (Yates & Young, 2010: 5-7)

Έτσι, στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αι. και στις αρχές του 21^{ου} αι. συντελέστηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε όλες σχεδόν τις χώρες κάτω από την πίεση των ραγδαίων οικονομικο-κοινωνικών αλλαγών και την επιρροή Διεθνών ή Υπερεθνικών Οργανισμών, όπως ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO, Ευρωπαϊκή Επιτροπή κ.α. Στις αναπτυγμένες χώρες, κυρίως στις αγγλόφωνες, Ηνωμένο Βασίλειο(1988), ΗΠΑ(1991), Ν. Ζηλανδία(1980), Αυστραλία αλλά και στον Καναδά, στην Ιαπωνία,² κ.α. προωθούνται πρακτικές δανεισμένες από τον οικονομικό τομέα και την αγορά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2005), -μεταφορά της δύναμης από τους παραγωγούς στους καταναλωτές ή πελάτες γνώσης (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία)

- επικέντρωση στα αποτελέσματα (λογοδοσία, high-stakes δοκιμασίες)

-ποικιλομορφία και επιλογές (parent-choise, κουπόνια παιδείας, magnet schools)

- αυξημένη αυτονομία στα σχολεία

¹ Σε μερικές χώρες μειώθηκαν οι θέσεις εργασίας στη βιομηχανία και αυξήθηκε η ζήτηση για εργατικό δυναμικό που να κατέχει γνώση, ενώ σε άλλες χώρες υπήρξε ζήτηση για νέους βιομηχανικούς εργάτες. Η διαρκής αύξηση του ποσοστού του εργατικού δυναμικού που χρησιμοποιούν τη γνώση παρατηρήθηκε στις μείζονες οικονομικές περιοχές, στις οποίες έχει εμφανισθεί και εξελιχθεί η «κοινωνία της γνώσης» (Jarvis, 2000:345)

²Angus L., Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools, Journal of Education Policy Vol. 27, No. 2, March 2012, 231–251

-συμπράξεις ιδιωτικού-δημόσιου τομέα (ePPP)¹.

Ταυτόχρονα, συντελούνται εκπαιδευτικές αλλαγές και στον αναπτυσσόμενο κόσμο, όπως με την πρωτοβουλία του Παγκόσμιου φόρουμ στο Ντακάρ «The Education for All – Fast Track Initiative (FTI)», με στόχο να βοηθήσει χώρες χαμηλού εισοδήματος να σημειώσουν ταχύτερη πρόοδο προς την ανάπτυξη (Birmingham, 2011:557) ή στην Τουρκία με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2004-5 που δανείστηκε πολλές έννοιες και πρακτικές από νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, π.χ. δια βίου μάθηση, αυτοκατευθυνόμενη, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μαθητοκεντρική προσέγγιση, ευελιξία κ.α. (Gür, Çelik & Özoğlu, 2011:5-6)

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο κόσμο

Στο πλαίσιο των παραπάνω αλλαγών λογικό είναι να επηρεάζεται «το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται» (what is taught and how is taught), γεγονός που επιφέρει μεταβολές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη ενός «νέου» δασκάλου που θα είναι «manager» της γνώσης και όχι «expert», θα εντοπίζει τις δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών, θα επικαιροποιεί συνεχώς τις γνώσεις του, θα αντιμετωπίζει τις γρήγορες κοινωνικές αλλαγές (Bonal & Rambla, 2003:170-171). Ως προς το «τι διδάσκεται», η «νέα» μορφή γνώσης (genericism) προέκυψε έξω και ανεξάρτητα από επίσημη διδακτέα ύλη, στρέφεται σε έξω-εκπαιδευτικές εμπειρίες, εμφανίστηκε ως επιπλέον γνώση και συνδέεται με απαιτήσεις αγοράς («γενικές δεξιότητες», «δεξιότητες σκέψης», «επίλυση προβλημάτων» κ.α.) (Beck & Young, 2005:190). Ως προς το «πώς διδάσκεται», ο «νέος» δάσκαλος συνδέεται με την αλλαγή των πρακτικών αξιολόγησης (αυθεντικές, πρακτικές, συνεργατικές μέθοδοι), με την αξιολόγηση της χρήσης πολλαπλών παιδειών από τους μαθητές, με γνώση παραγωγική για τη ζωή τους, με ευκαιρίες για νέες μεθόδους, για να συμμετάσχουν στην παγκόσμια οικονομία (Zoost, 2011:90). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robertson (2000, οπ. αν. στο Menter, 2009) εμφανίζονται νέες επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών:

- δάσκαλος-πολυτεχνίτης (teacher bricoleur), που επιλύει τα προβλήματα
- δάσκαλος-διαχειριστής (teacher manager), που είναι κοινωνικά αποτελεσματικός

¹ Verger A., Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts, Journal of Education Policy Vol. 27, No. 1, January 2012, 109-130

- δάσκαλος-επαγγελματίας (teacher entrepreneur), που κάνει καλά κάτι
- δάσκαλος-προσωρινός (temporary teacher), που συμπληρώνει ωράριο
- δάσκαλος-περιπλανώμενος (travelling teacher), που ασκεί την πρακτική μετακινούμενος (σ. 224)

Διεθνείς Οργανισμοί αναγνωρίζουν το νέο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο παγκόσμιο οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι, στο Ντακάρ το 2000 καθορίζονται οι προτεραιότητες της UNESCO για την εκπαίδευση και εγκρίνονται οι στόχοι και το πλαίσιο δράσης από τον ΟΗΕ και την UNESCO για το διάστημα 2000-2015. Μία από τις στρατηγικές για την υλοποίηση των 6 στόχων¹ είναι «Βελτίωση του status, του ηθικού και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» (Enhance the status, morale and professionalism of teachers) και συγκεκριμένα, αναφέρει «Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης... Καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι πιθανό να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος να αμείβονται επαρκώς, να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την υποστήριξη, μεταξύ άλλων μέσω της ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης, να είναι σε θέση να συμμετάσχουν, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή και περιβάλλοντα διδασκαλίας... Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το νέο ρόλο των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία των μαθητών για μια αναδυόμενη, βασισμένη στη γνώση και την τεχνολογία, οικονομία.» (σς. 20-21).

¹Με το παρόν δεσμευόμαστε από κοινού για την επίτευξη των ακόλουθων στόχων: (i) την επέκταση και βελτίωση της συνολικής πρώιμης παιδικής μέριμνας-φροντίδας και εκπαίδευσης, ιδίως για τα πιο ευάλωτα και μειονεκτούντα παιδιά (ii) τη διασφάλιση ότι μέχρι το 2015 όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια και παιδιά σε δύσκολες συνθήκες και εκείνα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, θα έχουν πρόσβαση και θα ολοκληρώσουν δωρεάν καλής ποιότητας υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (iii) τη διασφάλιση ότι οι μαθησιακές ανάγκες όλων των νέων και των ενηλίκων συναντιούνται μέσα από την ισότιμη πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση και προγράμματα πρακτικών δεξιοτήτων (iv) την βελτίωση κατά 50% των επιπέδων του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων μέχρι το 2015, ειδικά για τις γυναίκες, και ισότιμη πρόσβαση στη βασική και περαιτέρω εκπαίδευση για όλους τους ενήλικες (v) την εξάλειψη των ανισοτήτων φύλου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2005, και την επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση μέχρι το 2015, με έμφαση στη διασφάλιση πλήρους και ίσης πρόσβασης των κοριτσιών και την ολοκλήρωση καλής ποιότητας βασικής εκπαίδευσης (vi) στη βελτίωση όλων των πτυχών της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη διασφάλιση της αριστείας από όλους, έτσι ώστε αναγνωρίσιμα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα να επιτυγχάνονται από όλους, ειδικά στη γραφή, ανάγνωση και αριθμητική και σε βασικές πρακτικές δεξιότητες. (The Dakar Framework for Action, σ.8)

Το Μάιο του 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Έκθεση της για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης καθορίζει 16 δείκτες ποιότητας¹. Σ' έναν από αυτούς «Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών» αναφέρει «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχεται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες απαιτήσεις. Όσο μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας και επιλογής παρέχονται στους μαθητές, τόσο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν μεγαλύτερη ευελιξία έναντι των μεταβαλλόμενων αναγκών και προσδοκιών των μαθητών...οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες θέτουν νέες προκλήσεις» (σ. 50). Επίσης, το 2007 σε ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και περισσότερο σύνθετο. Οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται όλο και περισσότερο. Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται παρουσιάζει όλο και περισσότερες προκλήσεις... Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται σημαντικά και βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις»²(σ.2-3)

Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει «Οι δάσκαλοι και διευθυντές σχολείων καλούνται να μετατρέψουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, συχνά κάτω από δύσκολες συνθήκες τους ζητείται να εξοπλίσουν τους φοιτητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν ενεργοί πολίτες και οι εργαζόμενοι στον 21ο αιώνα»³ (σ. 5). Το σύνθημα της Παγκόσμιας Ημέρας Εκπαιδευτικών 2012 (5 Οκτωβρίου) της UNESCO «Υπερασπιστείτε τους δασκάλους» (“Take a stand for teachers!”) αναγνωρίζει πως δεν μπορεί να υπάρξει ποιοτική εκπαίδευση χωρίς ικανότητες και κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει παροχή επαρκούς κατάρτισης, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και προστασία των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Επίσης, τονίζει πως υπάρχει ανάγκη να αυξηθεί το κύρος του επαγγέλματος - όχι μόνο προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό

¹ Οι 16 δείκτες εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες: 1. Επιδόσεις, 2. Επιτυχία και μετάβαση, 3. Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και 4. Πόροι και δομές (Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, σ.3)

² Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (SEC(2007) 931

³ Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world, OECD 2011

της, να αναγνωρισθεί ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην οικοδόμηση του μέλλοντος.

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην εκπαιδευτική ζωή και έχουν μεταμορφώσει το έργο, την ηθική, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και άρα, την ταυτότητά τους αποτυπώνονται και στις έρευνες και μελέτες των επιστημόνων.

Η Lirman (2011) χρησιμοποιεί το Σικάγο, για να μελετήσει την αλλαγή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά μιλάνε για ένα «ηθικό δίλημμα». Ξέρουν ότι είναι μέρος της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της δημόσιας εκπαίδευσης (σ. 77)

Ο Reeves (2011) μελετά το θεσμό του Chartered Teacher και Advanced Chartered Teacher (2001-2003) στη Σκωτία και διαπιστώνει πως προωθείται «ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού με πιο υψηλά προσόντα, πιο αποτελεσματικό επαγγελματισμό, που θα αποκτήσει υψηλότερη θέση εντός της κοινότητας» (σ.109).

Ο Jones (2011) μελετά την πολιτική διδασκαλίας στην Αγγλία και αναφέρει πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται, απορρυθμίζεται η εργασία τους, αναμορφώνεται η ταυτότητά τους και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εκτάσεις νεοφιλελεύθερης κοινωνίας της γνώσης, όπου η άσκηση νέων ειδών ικανοτήτων συνοδεύεται από απώλεια αυτοπροσδιορισμού τόσο στο χώρο εργασίας όσο και της πολιτικής (σ. 56).

Επίσης, η Altinyelken (2011) στην έρευνα της για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Τουρκία και τη μεταστροφή της σε μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική (SCP/student-center pedagogy), οι εκπαιδευτικοί, αν και η μεταρρύθμιση έτυχε θετικής αποδοχής από την πλευρά τους, τονίζουν τον επανακαθορισμό του ρόλου τους προκειμένου ν' ανταποκριθούν στις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται (σσ. 46-147).

Τέλος, οι Bonal & Rambla (2003) μελετούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ισπανία το διάστημα 1990 και 1995 και αναφέρονται στις συνέπειες των αλλαγών στο έργο και στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για καινοτομίες, υπεύθυνοι ν' αναπροσαρμόζουν συνεχώς τις γνώσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας (σ.179) και προωθείται ένας νέος επαγγελματίας εκπαιδευτικός εμπειρογνώμονας με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, για ν' ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών (σ. 181).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

2.1 Εισαγωγή

Μετά την παρουσίαση της επίδρασης των διεθνών μεταβολών στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τον αντίκτυπο αυτών στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, η οποία καλείται με τη σειρά της ν' ανταποκριθεί στις οικονομίες της γνώσης θέτοντας την εκπαίδευση μετά το '90 (Συνθήκη του Μάαστριχτ) και κυρίως μετά το 2000 (Συνθήκη της Λισαβόνας) ως βάση για την οικονομική και κοινωνική της ανάπτυξη. Η Ευρώπη στοχεύει να αποκτήσει μια ισχυρή και δυναμική οικονομία μέσα από μια εκπαίδευση για όλους, ποιοτική, δια βίου, δημιουργική, καινοτόμο και αποτελεσματική. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον εκπαιδευτικό και στην επιμόρφωσή του, προσδιορίζοντας τις νέες δεξιότητες και ικανότητες που θ' αποκτήσει τόσο από την αρχική του κατάρτιση όσο και από τη δια βίου επιμόρφωση του. Στο τέλος, παρουσιάζονται μέσα από κείμενα (εκθέσεις) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την Ευρώπη στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας δίνοντας πληροφορίες για την εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις ελλείψεις, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη κ.α.

2.2 Ευρωπαϊκή πολιτική στην Εκπαίδευση

Οι παγκόσμιες οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες προκαλούν άμεσες συνέπειες και στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου αρχίζει να διαμορφώνεται ένας νέος ενιαίος χώρος πολιτικής σκέψης, εργασίας, δικτύων ανθρώπων, ιδεών και πρακτικών, που για τη κατασκευή του συνεργάζονται ευρωπαϊκοί και εθνικοί φορείς. Εκτός από την οικονομία (ενιαία αγορά, νόμισμα) επηρέασε και το χώρο της εκπαίδευσης και δρομολόγησε τον «εξευρωπαϊσμό στην εκπαίδευση» που σε συνδυασμό με τις συνεχιζόμενες επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και τις αλλαγές σε επίπεδο έθνους, διαμορφώνεται «ένας συνεχής κύκλος επιρροών που αρνείται την ιεραρχία και τους κυρίαρχους πρωταγωνιστές και είναι παρών στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα» (Lawn & Grek, 2012:9). Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο «η τρίτη περίοδος (1950-2013) του εκπαιδευτικού θεσμού κατά

την περίοδο της νεωτερικότητας¹ αναφέρεται στην εξέλιξη της μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και της Τριτοβάθμιας, στις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού και συνδέεται με την ανάπτυξη της παγκόσμιας αγοράς, τις εξελίξεις στην τεχνολογία και την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης» (Παντίδης-Πασιάς, 2004:220-221).

Με κριτήριο σημαντικές πολιτικές αποφάσεις της Ένωσης που επηρέασαν άμεσα ή έμμεσα τον τομέα της εκπαίδευσης οι περίοδοι εξέλιξης της ΕΕΠ είναι, σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004), τρεις: 1957-1976, όπου πρωτοπαρουσιάζεται η ανάγκη ύπαρξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, 1976-1992, όπου αναπτύσσεται η πολιτική υπό τη μορφή πολιτικών αποφάσεων σε διεθνές επίπεδο και 1992 έως σήμερα, όπου η εκπαιδευτική πολιτική επισημοποιείται στηριζόμενη σ' ένα νομικό υπόβαθρο, τη Συνθήκη Μάαστριχτ (σ. 49). Προχωρώντας, όμως, στις τελευταίες δεκαετίες, όπου υπογράφονται σημαντικά κείμενα για την εκπαιδευτική πολιτική, οι περίοδοι θα μπορούσαν να διευρυνθούν: έτσι, η τρίτη περίοδος από 1992- 2000, η τέταρτη από 2000-2010, όπου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πραγματοποίησε ειδική σύνοδο στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 στη Λισσαβόνα θέτοντας «έναν νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία : να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» και προτείνοντας συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης² και τέλος, από 2010 έως σήμερα, όπου προτείνεται ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έως το 2020³.

Κατά την πρώτη περίοδο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (1957-1976) το ενδιαφέρον για εκπαίδευση είναι περιορισμένο λόγω «“ηγεμονισμού” του οικονομικού παράγοντα και της έλλειψης άμεσης σύνδεσης της εκπαίδευσης με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας» (Πασιάς, 2006:236), προβλέπονται μόνο συγκεκριμένες δράσεις για επαγγελματική κατάρτιση, για επιμόρφωση και επανεκπαίδευση εργατικού δυναμικού. Οι αποφάσεις που θεωρούνται σημαντικές είναι «η θέσπιση γενικών κανόνων για την εφαρμογή μιας

¹ «Η πρώτη περίοδος (1750-1850) αναφέρεται στη συγκρότηση και ανάπτυξη της Πρωτοβάθμιας και της γενικής εκπαίδευσης και συνδέεται με τη συγκρότηση του εθνικού κράτους. Η δεύτερη περίοδος (1860-1940) συνδέεται με ανάπτυξη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τις διαδικασίες προσαρμογής των εθνικών κρατών στις απαιτήσεις του διεθνοποιημένου βιομηχανικού καπιταλισμού» (Παντίδης-Πασιάς, 2004:220).

² Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002

³ Επίσημη Εφημερίδα C119 της 28.5.2009

κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση»¹ και «υιοθέτηση κανονισμού για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων στο εσωτερικό της ΕΟΚ»². Το 1971 χαρακτηρίζεται από τον Πασιά (2006) ως έτος σταθμός και ως «γενέθλιος χώρος» της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, αφού δρομολογούνται μια σειρά από αποφάσεις και ψηφίσματα όπου για πρώτη φορά η γενική εκπαίδευση αναφέρεται επίσημα ως χώρος ενδιαφέροντος της Κοινότητας (σ. 236). Συγκεκριμένα, το 1971 δημιουργείται από τους Υπουργούς Παιδείας έξι κρατών ένας κατάλογος αρχών για προώθηση ενός κοινού προγράμματος για γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, συγκροτούνται δύο σώματα που θ' ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα, μια ομάδα-επιτροπή για επεξεργασία προτάσεων για μια ευρωπαϊκή πολιτική στο χώρο εκπαίδευσης (1972), ψήφισμα για «βελτίωση αντιστοιχίας εκπαιδευτικών συστημάτων» και «εξίσωση ευκαιριών πλήρους πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης», ψήφισμα «για αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων» (1974). Στόχος δεν είναι η εναρμόνιση δομών και περιεχομένου της εθνικής εκπαίδευσης των κρατών-μελών αλλά η ανάπτυξη μιας στρατηγικής για τη συνεργασία στον τομέα εκπαίδευσης και η προώθηση συστηματικής ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών και σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004) «τα ανακοινωθέντα δεν έχουν παρά συμβολική/συμβουλευτική αξία» (σ. 53).

Η δεύτερη περίοδος (1976-1992) θεωρείται πολύ σημαντική για τη θεμελίωση της ΕΕΠ, αφού σύμφωνα με τον Τσαούση (2000) «η σημερινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 μέχρι το 1994» (σελ.10). Συγκεκριμένα, το 1976 το Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και οι έξι Υπουργοί Παιδείας (Βελγίου, Γαλλίας, Γερμανίας, Ιταλίας, Λουξεμβούργου και Κάτω Χωρών) θέσπισαν και ενεργοποίησαν το Α΄ Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης³ (μέτρα για την εκπαίδευση και κατάρτιση παιδιών των υπηκόων άλλων κρατών, προώθηση στενών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για την εκπαίδευση, συνεργασία στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διδασκαλία ξένων γλωσσών, ίσες ευκαιρίες για την ελεύθερη πρόσβαση σε όλες μορφές εκπαίδευσης). Στο διάστημα 1976-1980 υλοποιήθηκαν προγράμματα, δράσεις, πειραματικά προγράμματα σε σχολεία, συναντήσεις εμπειρογνομόνων, ανταλλαγές

¹ 63/266/ΕΟΚ

² 1612/1968

³ Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ.С38/1,19.2.76

εκπαιδευτικών, διεξαγωγή ημερίδων και συνεδρίων, όλες οι ενέργειες όμως είχαν ως στόχο τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και την επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς «ένα καλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό συνιστά βασικό παράγοντα της ανταγωνιστικότητας και παραγωγικότητας και μέσο αντιμετώπισης των σημαντικών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων των κρατών-μελών» (Γκόβαρης-Ρουσσάκης, 2008:14).

Σύμφωνα με τον Πασιά (2006) «η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίστηκε από ριζικές και ευρύτατες αλλαγές στην οικονομία και την αγορά εργασίας εξαιτίας της επίδρασης των νέων τεχνολογιών στη βιομηχανία και των τάσεων παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων, οι οποίες άσκησαν καθοριστική επίδραση στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του προγράμματος για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς στην Κοινότητα» (σ. 303). Έτσι, αρχίζει να διαμορφώνεται ένας «νέος λόγος» για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο οποίος αναγνωρίζει την άμεση σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας για την αντιμετώπιση των οξυμμένων οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως περιοχή άμεσης προτεραιότητας στο χώρο των κοινοτικών πολιτικών και αποφασίστηκε η ενοποίηση της πολιτικής της Ένωσης στα εκπαιδευτικά θέματα, ενώ μέχρι το 1981 εκπαίδευση και κατάρτιση λειτουργούσαν χωριστά. Σ' αυτό το πλαίσιο το 1980 άρχισε να λειτουργεί το δίκτυο Ευρυδίκη, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση που έχει ως αποστολή τη μελέτη και παρακολούθηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το 1981 σε έκθεση της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας τίθεται η εκπαίδευση στο πλαίσιο των οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών προκλήσεων για τις δεκαετίες 1980 και 1990 και αναδύονται λέξεις που θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο τα επόμενα χρόνια π.χ. «ευρεία δυνατή μόρφωση, γενική καλλιέργεια, ενίσχυση μαθηματικών και θετικών επιστημών, συνεχής εκπαίδευση, ευελιξία, νέες τεχνικές πληροφόρησης κ.α.» (Πασιάς, 2006:283-4). Το 1982 το Συμβούλιο ενέκρινε το Β' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση¹, το 1983 την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών της πληροφόρησης στην εκπαίδευση², το 1988 ψήφισμα με σκοπό να ενισχυθεί η παρουσία της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση με τη λήψη, για την περίοδο 1988-1992, σειράς συντονισμένων μέτρων π.χ. σε επίπεδο κρατών: ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα, σχολικά

¹Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. 0 193/1

² ΕΕ αριθ. C 256 της 24. 9. 1983.

προγράμματα και διδασκαλία, παιδαγωγικό υλικό, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προώθηση μέτρων για την τόνωση των επαφών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών των διαφόρων κρατών και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Κοινότητας: ανταλλαγή πληροφοριών, κατάρτιση εκπαιδευτικών, ομάδα εργασίας κ.α. Τέλος, το 1989 υπογράφεται κείμενο για κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα εκπαίδευσης μέχρι το 1993 με πέντε στόχους (Ευρώπη πολυπολιτισμική, της κινητικότητας, της παιδείας για όλους, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ανοιχτή στον κόσμο)¹ και η δεκαετία κλείνει με τον Κοινοτικό Χάρτη Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των εργαζομένων που εγκρίθηκε το 1989² και την οδηγία του Συμβουλίου για γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση³. Συμπερασματικά, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται, σύμφωνα με τον Πασιά (2006), «μια ευρύτερη συναίνεση μεταξύ των κρατών-μελών σχετικά με την ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους κοινωνικούς εταίρους στο σχεδιασμό και στην παροχή κατάρτισης, επιζητώντας μια ευρεία βάση γενικών και ευέλικτων προσόντων, για ν' ανταποκριθούν στις αλλαγές του διεθνούς περιβάλλοντος» (σ. 349).

Στη δεκαετία του '90 «τρεις κινητήριοι κλονισμοί εμφανίζονται... αυτοί τροποποιούν σημαντικά και σε διαρκή βάση το πλαίσιο της οικονομικής δραστηριότητας και τη λειτουργία των κοινωνιών μας. Είναι η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας καθώς και η ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνικού πολιτισμού και η διεθνοποίηση της οικονομίας. Αυτοί οι τρεις κινητήριοι κλονισμοί συμβάλλουν στην εξέλιξη προς την κοινωνία της γνώσης»⁴. Την απάντηση σε αυτές τις προκλήσεις-κλονισμούς δίνουν στη νέα δεκαετία κυρίως η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), αλλά στη συνέχεια και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) και κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα Βιβλία). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ θεσμοθετείται το επίσημο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και κατάρτιση και δίνεται η δυνατότητα διείσδυσης της κοινοτικής πολιτικής εντός των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, ενώ η Συνθήκη του Άμστερνταμ αφορούσε στην επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και σε ζητήματα επαγγελματικής επιμόρφωσης και με τη Διακήρυξη της Μπολόνια

¹ Official Journal of the European Communities No C 277/5, 31. 10. 89

² Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2010/C 83/02

³ Οδηγία 89/48 ΕΕ

⁴ Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Βρυξέλλες, 29.11.1995

επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από συγκρίσιμους ακαδημαϊκούς βαθμούς και την κινητικότητα σπουδαστών, καθηγητών και ερευνητών. Σύμφωνα με τον Τσαούση (2000) τρία είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου: η εκπαιδευτική πολιτική απορρέει πλέον ευθέως από τις διατάξεις της Συνθήκης (αρχές, αρμοδιότητες, όργανα, στόχοι, διαδικασίες), η πολιτική αυτή, ενώ παραμένει πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, έχει αποκτήσει ένα μόνιμο και περισσότερο σφαιρικό και συνεκτικό χαρακτήρα και τέλος, η ΕΕΠ, ενώ εξακολουθεί να εξυπηρετεί τους κεντρικούς σκοπούς της αρχικής Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, την εξασφάλιση δηλαδή της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης, επιδιώκει και ευρύτερους πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς (σ. 11).

Ειδικότερα, η Συνθήκη του Μάαστριχτ, στο άρθρο 126 αναφέρει «Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους» και θέτει ως μελλοντικούς στόχους ως προς τη γενική εκπαίδευση: την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών, την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών, την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Και ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση (άρθρο 127): την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας, την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών¹.

¹ EE C 191 της 29.7.1992

Οι πράσινες και λευκές βίβλοι που εκδίδονται από την Επιτροπή είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις κοινοτικής δράσης σε συγκεκριμένους τομείς. Τα κείμενα που αναφέρονται στην Εκπαίδευση και διαμορφώνουν το πλαίσιο του Κοινοτικού λόγου «για την Ευρώπη της γνώσης» και θα επηρεάσουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές είναι οι Πράσινες και οι Λευκές Βίβλοι. Το 1993 η Πράσινη Βίβλος¹ για την *Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης* που περιλαμβάνει το νομοθετικό πλαίσιο, τους στόχους και τις δράσεις και η Λευκή Βίβλος² για την *ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση: οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*, υποστηρίζουν πως η προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θα λύσει τα προβλήματα ανταγωνιστικότητας και προτείνει μεταρρυθμίσεις των συστημάτων σε μια κοινωνία βασισμένη όλο και περισσότερο στην παραγωγή, μεταβίβαση και διάχυση της γνώσης. Το 1995 η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση *«Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης»*³ αποτελεί «την πρώτη συγκροτημένη προσπάθεια της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο στρατηγικής της» (Πασιάς, 2006:429) και προτείνει δύο λύσεις, την ανάπτυξη γενικής μόρφωσης και την ανάπτυξη της ικανότητας για απασχόληση. Ως λέξεις-κλειδιά για την «κοινωνία γνώσης» θεωρούνται οι λέξεις: συνέχεια, ελαστικότητα, ευελιξία, ποιότητα, πιστοποίηση, αξιολόγηση, κριτήρια ποιότητας, παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας, προτείνονται νέες μορφές χρηματοδότησης και η δια βίου εκπαίδευση μετατρέπεται σε συνεχή κατάρτιση για απόκτηση προσόντων (continuing training). Την ίδια χρονιά η Πράσινη βίβλος για την *καινοτομία*⁴ προτείνει τη διάδοση της καινοτομίας μέσω της διάδοσης της τεχνολογικής διάστασης στη μάθηση, δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και την ενίσχυση κινητικότητας. Το 1996 η Πράσινη Βίβλος με τίτλο *«Ζωή και εργασία στην Κοινωνία της πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος»* αναφέρει «αυτό που χρειάζεται η Ευρώπη είναι η εκ βάθρων αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθεί στην επανάσταση των ΤΠΕ και να μπορεί να παρακολουθεί τη διαρκή τεχνολογική εξέλιξη που θα σημειώνεται στο μέλλον. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εξελιχθεί από διδακτικό σε μαθησιακό. Οι επιχειρήσεις πρέπει να παρέχουν περισσότερες

¹ Green Paper on the European Dimension of Education, COM(93) 457 Brussels, 29 September 1993

² Growth, competitiveness, employment The challenges and ways forward into the 21st century. COM(93) 700, 5 December 1993, p.16

³ Teaching and Learning. Towards the Learning Society COM(95) 590, Νοέμβριος 1995

⁴ COM(95) 688, Δεκέμβριος 1995

δυνατότητες μάθησης με πρακτική άσκηση...»¹. Επίσης, το 1996 ανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Μάθησης». Κατά τη διάρκεια του έτους οι εθνικές κυβερνήσεις θ' αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για την παροχή πληροφοριών σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την προώθηση της δια βίου μάθησης με επικέντρωση στα παρακάτω θέματα: σημασία της υψηλής ποιότητας της γενικής εκπαίδευσης, προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης που οδηγεί στην απόκτηση προσόντων για όλους τους νέους, κίνητρο των ατόμων να αποκτήσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση, προώθηση της βελτίωσης της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τον κόσμο της οικονομίας, ευαισθητοποίηση των κοινωνικών εταίρων και των γονέων, ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της αρχικής και συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Και άλλα κείμενα αναδεικνύουν τη σημασία της ΕΕΠ: «Για μια Ευρώπη της Γνώσης»² που θέτει ως «βασικό προσανατολισμό: τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού», «Agenda 2000»³ όπου ο τρίτος στόχος της δράσης είναι «η προσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των πολιτικών απασχόλησης» και παράλληλα δρομολογήθηκαν δράσεις σε τρία νέα προγράμματα, Σωκράτης, Leonardo Da Vinci και Νεολαία για την Ευρώπη για την περίοδο 1995-1999. Ο νέος αιώνας, λοιπόν, προετοιμάζεται και σχεδιάζεται στην Ευρώπη με κείμενα που υποβάλλουν προτάσεις σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές των μελλοντικών κοινοτικών ενεργειών της ΕΕΠ για την περίοδο 2000-2006. Συγκεκριμένα, στην ανακοίνωση της Επιτροπής «Για μια Ευρώπη της Γνώσης» αναγνωρίζεται πως «ο πραγματικός πλούτος συνδέεται με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης, και εξαρτάται κυρίως από τις προσπάθειες μας στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και από την ικανότητα μας να προωθήσουμε την καινοτομία» και πως «πρέπει να αναπτύξει τη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, που περιλαμβάνεται στη Συνθήκη του Άμστερνταμ, δηλαδή με το μέλημα της να προωθήσει την ανάπτυξη τον υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσεων για τους πολίτες της, μέσω της ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και της διαρκούς ενημέρωσης των γνώσεων» (σ. 3). Επισημαίνει τρεις διαστάσεις: τη διαρκή εξέλιξη των γνώσεων, την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη και την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας μέσω της απόκτησης

¹ COM(96) 389, Ιούλιος 1996, σ.3

² Βρυξέλλες, 12.11.1997 COM(97) 563, σ. 4

³ COM (97) 2000, 15.7.1997

ικανοτήτων και η υλοποίηση των παραπάνω «προϋποθέτει τη μεγαλύτερη ενοποίηση των τομέων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της πολιτικής και να χρησιμοποιηθούν εντατικά οι νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας, με σκοπό να αναπτυχθεί μια εικονική εκπαίδευση (σ. 5).

Κατά το πρώτο αυτό διάστημα της ΕΕΠ, 1970-2000, κυριαρχεί η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης που αρχικά συνδέεται πολύ περισσότερο με την αγορά εργασίας αλλά σταδιακά προσανατολίζεται στη δημιουργία κοινής ταυτότητας μέσω πολιτιστικών ανταλλαγών (Α' Πρόγραμμα Κοινοτικής Δράσης), «όλο και περισσότερο η θέση του πολιτισμού θεωρείται ως προστασία της Ευρώπης κατά της παγκοσμιοποίησης» (Lawn & Grek, 2012:41). Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ για πρώτη φορά η εκπαίδευση και ο πολιτισμός αναγνωρίζονται ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας ολοκλήρωσης και αποκτούν σαφή νομική βάση, σκοπός η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού χώρου με επίγνωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Όμως, η παγκοσμιοποίηση του εμπορίου, των τεχνολογιών, των πληροφοριών και των επικοινωνιών επηρεάζει τον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης με αποτέλεσμα η ευρωπαϊκή συνεργασία με βάση την πολιτιστική ανταλλαγή (1970) ν' αντικατασταθεί από τη συνεργασία με βάση «την κοινωνία που επενδύει στη γνώση, μια κοινωνία διδασκαλίας και μάθησης, όπου ο καθένας θα δημιουργήσει τα δικά του προσόντα· τώρα πυλώνες είναι η καινοτομία, η έρευνα, η δια βίου μάθηση, η εκπαίδευση και κατάρτιση» (Lawn & Grek, 2012:45). Από διαφοροποίηση και αποφυγή εναρμόνισης εκπαιδευτικών συστημάτων η ΕΕΠ προχωρά στην εναρμόνιση στοιχείων συστημάτων, στην αμοιβαία αναγνώριση, στα ειδικά προσόντα, στη δημιουργία προτύπων, στα δίκτυα.

Η αυγή του νέου αιώνα σηματοδοτείται από τη Συνθήκη της Λισαβόνας στις 23-24 Μαρτίου 2000, όπου η Ένωση θέτει έναν νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία «Να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Αυτό θα επιτευχθεί με την επένδυση στον άνθρωπο και καλεί τις εθνικές κυβερνήσεις να λάβουν μέτρα για την αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, τη μείωση κατά το ήμισυ μέχρι το 2010 του αριθμού νέων με χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σύνδεση με το Διαδίκτυο, τη θέσπιση συνεργασιών μεταξύ σχολείων, κέντρων κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών

εγκαταστάσεων προς αμοιβαίο όφελος, ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο που να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχονται μέσω της δια βίου μάθησης, την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκόντων και την κατάρτιση τους, ένα κοινό ευρωπαϊκό υπόδειγμα θα πρέπει να αναπτυχθεί για το βιογραφικό σημείωμα. Για την υλοποίηση του στρατηγικού στόχου υιοθετείται η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) «ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ». Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, τον καθορισμό ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και τη μεταφορά ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες. Το 2001 η Επιτροπή σε μια Έκθεση ορίζει τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων¹:

- Η ανύψωση του επιπέδου μάθησης στην Ευρώπη (βελτίωση της κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, αύξηση της γραφής και αριθμητικής)
- Πρόσβαση σε μάθηση ευκολότερη και πιο διαδεδομένη σε όλα τα στάδια της ζωής (δια βίου μάθηση, ελκυστικότερη, συστήματα αρκετά ευέλικτα)
- Αναβάθμιση του ορισμού των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για όλους, επαγγελματικές δεξιότητες και προσωπικές ικανότητες, ειδικές δεξιότητες)
- Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη και τον κόσμο (διδασκαλία ξένων γλωσσών, αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, ενίσχυση των δεσμών με τις επιχειρήσεις)
- Καλύτερη χρήση των πόρων (συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας, αντιστοίχιση των πόρων στις ανάγκες)
- Ανάπτυξη μιας νέας εταιρικής σχέσης με τα σχολεία (αποκέντρωση και μεγαλύτερη ελευθερία για καλύτερη δυνατή χρήση όλων των πόρων)

Το 2002² στο «*Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*» οι στόχοι περιορίζονται σε τρεις γενικούς: βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, διευκόλυνση της πρόσβασης

¹ COM (2001) 59 τελικό, Βρυξέλλες, 31.01.2001

² C 142/4, 14.6.2002

όλων στα παραπάνω συστήματα και ανοιχτά συστήματα στον ευρύτερο κόσμο. Στη συνέχεια, μέχρι το τέλος της δεκαετίας, μια σειρά από επίσημα κείμενα της ΕΕ προωθούν, στηρίζουν, οριοθετούν τις εκπαιδευτικές δράσεις που καλούν να υιοθετήσουν τα εθνικά κράτη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Έτσι, η «*Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης*» (2002) αναφέρεται στην ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το 2003 Απόφαση¹ για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning), το 2006 Ψήφισμα² για την αναγνώριση της αξίας της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, Απόφαση³ για τη «θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης» και Σύσταση⁴ σχετικά με τις «βασικές δεξιότητες της δια βίου», το 2007 Ανακοίνωση⁵ της Επιτροπής για τη «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Το Συμβούλιο και η Επιτροπή καταρτίζουν κάθε δύο χρόνια κοινή έκθεση με την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στα πλαίσια της ΕΕΠ. Έτσι, στην Έκθεση του 2008⁶, στο τέλος σχεδόν της δεκαετίας, διαπιστώνεται ότι πολλές χώρες σημείωσαν πρόοδο στις στρατηγικές δια βίου μάθησης, ανέπτυξαν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων που συνδέονται με το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καταρτίστηκαν συστήματα επικύρωσης της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης και γενικά σημειώθηκε σημαντική πρόοδος από το 2002 (σσ. 3-4).

Η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα κληροδοτεί στη δεύτερη δεκαετία ένα σημαντικό κείμενο που θα σφραγίσει την ΕΕΠ, «ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» («ΕΚ 2020»)⁷. Κύριος στόχος της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέχρι το 2020 θα είναι «η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών... στο πλαίσιο παγκόσμιας προοπτικής, γεγονός που θα βοηθήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση - μέσω της παροχής ευκαιριών για εξαιρετική και ελκυστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα - να εκπληρώσει το στόχο της και να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης... θα καλύπτει τα συστήματα

¹ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 345/9, 31.12.2003

² Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 168/1, 20.7.2006

³ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 327/45, 24.11.2006

⁴ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 394/10, 30.12.2006

⁵ COM(2007)392, Βρυξέλλες, 3.8.2007

⁶ 5723/08, Βρυξέλλες 31.1.2008

⁷ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 119/2, 28.5.2009

εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης διά βίου μάθησης. Πράγματι, η διά βίου μάθηση θα πρέπει να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο, το οποίο έχει σχεδιασθεί ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση - τυπική, μη τυπική και άτυπη - σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων» (σ. 3). Έτσι τίθενται τέσσερις στρατηγικοί στόχοι:

1. Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας (δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης, άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, εκπαίδευση των ενηλίκων, νέων μορφών μάθησης και με τη χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών)
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (αύξηση του επιπέδου βασικών δεξιοτήτων, βελτίωση της ελκυστικότητας των μαθηματικών, των άλλων θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, διδασκαλία υψηλής ποιότητας)
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά (να προάγει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τις δημοκρατικές αξίες και το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος καθώς και να καταπολεμά όλες τις μορφές διακρίσεων)
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (απόκτηση από όλους τους πολίτες εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων, όπως η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες, το πνεύμα πρωτοβουλίας, επιχειρηματικό πνεύμα και η πολιτιστική συνείδηση, σύμπραξη με τον επιχειρηματικό κόσμο και με διάφορα επίπεδα και τομείς εκπαίδευσης, κατάρτισης και έρευνας)

Τέλος, αναφέρει πως «οι στρατηγικοί στόχοι που διαγράφονται ανωτέρω θα πρέπει να συνοδεύονται κατά την περίοδο 2010 - 2020 από δείκτες και επίπεδα αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων (*«Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης»*)...που θα επιτρέψουν τη μέτρηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, της επιτευχθείσας προόδου και την επίδειξη των επιτευγμάτων» (σ. 3-4).

Όλα τα κείμενα που δημοσιεύονται στη συνέχεια επεξηγούν, διευρύνουν, συγκεκριμενοποιούν τους στόχους και τις δράσεις που δρομολόγησε το στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020». Ενδεικτικά αναφέρονται, το 2010 την Ανακοίνωση *«Μια νέα ώθηση για ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*

για την υποστήριξη της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”»¹, το «Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, περίοδος 2011-2020», το 2011 την «εφαρμογή του Κανονισμού (ΕΚ) Αρ. 452/2008 σχετικά με την παραγωγή στατιστικών για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση»², το «Ψήφισμα σχετικά με ένα ανανεωμένο θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων»³, το 2012 «Πρόταση για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης»⁴, «Πρόσκληση υποβολής προτάσεων. Πρόγραμμα δια βίου μάθησης»⁵

Ανακεφαλαιώνοντας την ΕΕΠ της τρίτης περιόδου (1950-2013), μπορούν να εξαχθούν οι παρακάτω διαπιστώσεις. Πρώτον, μέχρι το 1990 η εκπαίδευση δεν ήταν στο επίκεντρο της πολιτικής της ΕΚ και υπάγονταν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνικών κυβερνήσεων, ενώ μετά το 2000, με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για την εκπλήρωση των στόχων της ΕΕ προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα προς την «οικονομία της γνώσης» και δρομολογείται παρέμβαση με ΑΜΣ και έλεγχος με παρακολούθηση, σύγκριση, αξιολόγηση (δείκτες, στατιστικά) της Κοινότητας στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών με στόχο τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεύτερον, μετά το 2000 η ποιότητα στην εκπαίδευση «αποτελεί τον “καταλύτη” για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ΕΕΠ...και συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων»⁶ (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, Κούτρα, 2007:35). Τρίτον, σύμφωνα με τον Τσαούση (2000) η ΕΕΠ διακρίνεται σε γενική (αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο) και ειδική (αναφέρεται σε κατηγορίες πληθυσμού και σε ειδικά θέματα), σε τυπική και άτυπη ⁷ και «η επιδίωξη με την ασκούμενη ειδική και άτυπη

¹ COM(2010) 296 τελικό, Βρυξέλλες, 9.6.2010

² Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 29/5, 3.2.2011

³ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 372/1, 20.12.2011

⁴ COM (2012) 485, τελικό, Βρυξέλλες, 5.9.2012

⁵ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 232/6, 3.8.2012

⁶ «...εισαγωγή μιας νέας ανοικτής μεθόδου συντονισμού σε όλα τα επίπεδα, συνδυασμένη με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ώστε να εξασφαλίζεται συνεκτικότερη στρατηγική διεύθυνση και αποτελεσματικός έλεγχος της προόδου» Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000

⁶ «...πρωταρχικό στόχο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση, την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης» Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12ης Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση

⁷ Η **τυπική μάθηση** συντελείται σε ένα οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον, το οποίο είναι ειδικά αφιερωμένο στη μάθηση και, τυπικά, οδηγεί στην απόκτηση επαγγελματικού προσόντος, συνήθως με

κοινοτική πολιτική θα ασκήσει προοδευτικά έντονες πιέσεις στο παραδοσιακό επίσημο και τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών-μελών και με την ανάπτυξη της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης θα οδηγήσει στη σταδιακή ένταξη τμημάτων του άτυπου εκπαιδευτικού συστήματος στο επίσημο και τυπικό σύστημα και στη σταδιακή άρση των στεγανών που χωρίζουν σήμερα τις διάφορες μορφές και τα επίπεδα εκπαίδευσης» (σ.17-18). Τέταρτον, στα πλαίσια της ΕΕΠ μετά το 2000 η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση, «προβάλλεται η ανάγκη να δει τη μάθηση ως προσωπική επιλογή και ανάγκη... επινόηση νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας, υπεύθυνος “ατομισμός”, όπου η γραφειοκρατία των στατιστικών επιβάλλει ταξινομήσεις μέσα στις οποίες οι άνθρωποι σκέφτονται τους εαυτούς τους και τις ενέργειες που έχουν στη διάθεση τους» (Lawn & Grek, 2012:84/98)¹. Τέλος, κάτω από την πίεση των τελευταίων οικονομικών εξελίξεων, καθώς τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη αναγκάζονται να μειώσουν τις δαπάνες για την Παιδεία και καθώς, σύμφωνα με την κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2012, «οι περικοπές του προϋπολογισμού για την παιδεία ενέχουν τον κίνδυνο υπονόμευσης του δυναμικού της οικονομικής ανάπτυξης, καθώς και της ανταγωνιστικότητας» αναφέρεται ότι «Οι έξυπνες επενδύσεις συμβαδίζουν με την έξυπνη πολιτική μεταρρύθμισης που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Απαιτείται ένας ευρύς προβληματισμός στον οποίο να συμμετέχουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ώστε να εντοπιστούν οι αποτελεσματικές μέθοδοι για την κατανομή των αντίστοιχων οικονομικών επιβαρύνσεων και την εξεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης»²

τη μορφή πιστοποιητικού ή διπλώματος. Περιλαμβάνει τα συστήματα γενικής εκπαίδευσης, αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η άτυπη μάθηση είναι η μάθηση που προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ούτε διαρθρωμένη όσον αφορά τους στόχους, τον χρόνο ή τα μαθησιακά μέσα. Σύσταση του Συμβουλίου για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης COM (2012)485, 5.9.2012

¹ «...σε μια αναδυόμενη νέα κοινωνία περισσότερο προσαρμοσμένη στις προσωπικές επιλογές γυναικών και ανδρών... Τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους». Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000

² Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 70/9, 8.3.2012, σ.10

2.3 Ευρωπαϊκή πολιτική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η πορεία της ΕΕΠ και των αλλαγών που συντελέστηκαν λογικό είναι να επηρεάσουν τους φορείς της μάθησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς «οι δάσκαλοι είναι οι διαμεσολαβητές μεταξύ ενός γοργά εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που ετοιμάζονται να μπουν στον κόσμο αυτό»¹. Σύμφωνα με την Cros (2003) η μάθηση στην Ευρώπη διήλθε τρεις φάσεις: η πρώτη, από τη δεκαετία του '50 έως τη δεκαετία του '80, όπου η κοινωνία δεν παρουσιάζει κινητικότητα, χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και «ο μαθητής αναπαρήγε γνώσεις που θεωρούνταν αιώνιες και καθολικές» (σ. 35). Ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται άρχισε να διαφαίνεται αμυδρά και δειλά στα κείμενα της πρώτης περιόδου παρά το περιορισμένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Έτσι, ήδη, στην Απόφαση του Συμβουλίου 63/266/ΕΟΚ (Απρίλιος 1963) μία από τις δέκα αρχές που θεσπίστηκαν ήταν «προσήκουσα κατάρτιση του διδακτικού και εκπαιδευτικού προσωπικού» (7^η αρχή) (Πασιάς, 2006:241). Γενικά, η πρώτη αυτή περίοδος, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται χωρίς ρητούς και νομοθετημένους τρόπους αλλά με προγράμματα δράσης που χρηματοδοτούνται από την Κοινότητα π.χ. ανταλλαγή τεχνογνωσίας, εκσυγχρονισμός Προγραμμάτων Σπουδών, κινητικότητα, ανταλλαγές καθηγητών, μετεκπαίδευση διδακτικού προσωπικού κ.α.²

Στη δεύτερη φάση (δεκαετία '80-'90), κατά την Cros (2003), «η κοινωνία γίνεται πιο πολύπλοκη. Οι μαθητές κομίζουν στο σχολείο τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ο καθηγητής αξιολογεί τον κάθε μαθητή ανάλογα με τις ικανότητες και όχι τις γνώσεις. Η παιδαγωγική βασίζεται σε στόχους» (σ. 35). Νέες έννοιες για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό αναδύονται από τις πολιτικές της Ευρώπης: «Ευρώπη των πολιτών», «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», «ποιότητα», «κινητικότητα», «δια βίου εκπαίδευση» κ.α. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται ν' ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις και αυτό αρχίζει να διαφαίνεται στα ευρωπαϊκά κείμενα, τα οποία τώρα αρχίζουν να δίνουν πιο συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο που θα επιτευχθεί αυτό, π.χ. περίοδοι κατάρτισης στο εξωτερικό για τους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή διαδικασιών οι οποίες θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ασκούν προσωρινά το

¹ Σχολεία για τον 21^ο αιώνα, Βρυξέλλες, 11.07.2007 SEC(2007)1009, σ.11

² Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988 (88/C 177/02)

επάγγελμα τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα των άλλων κρατών μελών της Κοινότητας, βελτίωση της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού¹. Ιδιαίτερα με τη Συνθήκη του Μάαστριχ η ΕΚ θεσμοθετεί το επίσημο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και κατάρτιση με βασικό στόχο την «ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου» (Άρθρο 126), δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες μέσα από τα Πράσινα και Λευκά Βιβλία και δρομολογούνται νέα Προγράμματα Δράσης στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Σωκράτης, Leonardo 1994-1999). Οδεύοντας προς την «Κοινωνία της Γνώσης» η Κοινότητα αναγνωρίζει πως «η ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν μπορεί να παραμελήσει το ρόλο, την υπευθυνότητα και τον επαγγελματισμό των διδασκόντων»², προς την «Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης» προτείνει «την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εδώ πάλι, η έμφαση θα πρέπει να αφορά τη διακρατική συνεργασία μεταξύ της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θεσμικών οργάνων, ιδίως με τη μορφή των ευρωπαϊκών δικτύων χρησιμοποιώντας το μέσο των ανταλλαγών και με βάση τις πιλοτικές δράσεις που έχουν ήδη ξεκινήσει»³. Προς «μια κοινωνία πληροφοριών στην Ευρώπη» στοχεύει να «παράσχουν στους εκπαιδευτικούς, στους φοιτητές και τους μαθητές πρόσβαση στην κοινωνία των πληροφοριών, ευαισθητοποιώντας τους στη χρήση των νέων αυτών μέσων και παρέχοντάς τους τη σχετική εκπαίδευση... να εντείνουν την αρχική και δια βίου κατάρτιση εκπαιδευτικών και επιμορφωτών όσον αφορά τη χρήση των λογισμικών πολυμέσων και των υπηρεσιών σε δίκτυο, καθώς και τη χρήση τους ως εργαλείων για τον καλύτερο σχεδιασμό της διδακτικής τους δραστηριότητας... να αναπτύξουν ή να εξακολουθήσουν τις δράσεις τους στους τομείς της έρευνας, του πειραματισμού, της αξιολόγησης και της χρήσης των νέων τεχνολογιών της πληροφόρησης και της επικοινωνίας στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με την προοπτική προσαρμογής σε παιδαγωγικές ανάγκες και μεθόδους που λαμβάνουν πλήρως υπόψη το ρόλο των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση του ενεργού και συνεργατικού ρόλου των μαθητών και των φοιτητών, την εξατομίκευση της μάθησης, τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για τον καθορισμό διδακτικών σχεδίων και την εκτίμηση των ειδικών αναγκών... να ενθαρρύνουν τις ερευνητικές δράσεις για τα προϊόντα και τα συστήματα μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της τηλεεκπαίδευσης, τη δημιουργία και

¹ Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών της 6ης Οκτωβρίου 1989 για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική του 1993

² Συμπεράσματα του Συμβουλίου, 96/C 195/01, σ.4

³ Green Paper on the European Dimension of Education, COM(93) 457 final Brusse Is, 29 September 1993

το σχεδιασμό εκπαιδευτικών λογισμικών πολυμέσων, ιδίως στο πλαίσιο συμπράξεων μεταξύ παραγόντων της εκπαίδευσης, εκδοτών και επιχειρήσεων του τομέα πολυμέσων, προκειμένου οι δράσεις αυτές να τηρούν τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές»¹. Προς τη «*δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση*»² που αναγνωρίζει ότι «η διαρκής προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε αυτές τις νέες ανάγκες είναι στρατηγικής σημασίας για την Ευρώπη... η δια βίου εκμάθηση έχει θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας... ότι ορισμένοι τύποι προσφερομένης διδασκαλίας και κατάρτισης (π.χ. λαϊκά πανεπιστήμια ιδρύματα κατάρτισης ενηλίκων, κέντρα εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας) αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία... ότι τα συστήματα τηλεμάθησης και αυτοεκμάθησης, τα διεθνή δίκτυα (κυρίως υπολογιστών), η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων κατά την εκμάθηση, καθώς και οι υποδομές πληροφόρησης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη δια βίου εκμάθηση». Προς μια «*Ευρώπη της γνώσης*» που αναγνωρίζει πως «ο πραγματικός πλούτος συνδέεται με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης, και εξαρτάται κυρίως από τις προσπάθειες μας στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και από την ικανότητα μας να προωθήσουμε την καινοτομία... μέλημα της να προωθήσει την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσεων για τους πολίτες της, μέσω της ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και της διαρκούς ενημέρωσης των γνώσεων... με πραγματική και εικονική κινητικότητα, ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, προώθηση των γλωσσικών ικανοτήτων και κατανόηση των διαφόρων πολιτισμών, ανάπτυξη της καινοτομίας, συνεχή βελτίωση των κοινοτικών σημείων αναφοράς»³

Τέλος, κατά τη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα (τρίτη φάση), «η κοινωνία κινείται συθέμελα. Οι άνθρωποι κινητοποιούν τις εγκάρσιες δεξιότητες⁴, δημιουργούν το δικό τους δίκτυο γνώσεων, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, σχεδιάζουν μόνοι τους την πορεία μάθησης» (Cros, 2003:35). Η περίοδος ξεκίνησε με την ειδική σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 2000 στη Λισσαβόνα, για να συμφωνήσει σ' ένα νέο

¹ Ψήφισμα του Συμβουλίου της 6ης Μαΐου 1996 σχετικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά πολυμέσα στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (96/C 195/03)

² Απόφαση αριθ. 2493/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Οκτωβρίου 1995 για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης»

³ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Βρυξέλλες, 12.11.1997 COM(97) 563 τελικό

⁴ «εγκάρσιες ικανότητες, όπως το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η κοινωνική ικανότητα και η ικανότητα άσκησης της ιδιότητας του πολίτη, η ανάληψη πρωτοβουλίας και η επιχειρηματικότητα και η πολιτισμική ευαισθησία και έκφραση» Σχολεία για τον 21^ο Αιώνα, Βρυξέλλες, 11.07.2007 SEC (2007) 1009

στρατηγικό στόχο για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Αυτό θα επιτευχθεί με την επένδυση στον άνθρωπο¹ και με την ενίσχυση της πολιτικής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Με το πρόγραμμα εργασίας «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*», και στη συνέχεια με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «*EK 2020*» διαμορφώθηκαν κοινοί στόχοι και πρωτοβουλίες που καλύπτουν όλα τα είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης και όλα τα στάδια της δια βίου μάθησης. Έτσι, αρχίζει να διαμορφώνεται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς που αφορά στις δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν, βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στην κοινωνία της γνώσης και στην παροχή συνθηκών επαρκούς υποστήριξης μέσω της αρχικής και της συνεχούς κατάρτισης στην προοπτική της δια βίου μάθησης. Παράλληλα, θα υπάρχουν δείκτες για τη μέτρηση της προόδου π.χ. Έλλειψη/πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας, ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική κατάρτιση². Το 2002 στο «*Ψήφισμα του Συμβουλίου για τη δια βίου μάθηση*»³ αναγνωρίζει την ανάγκη για «κατάρτιση, πρόσληψη και ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης...παροχή ευκαιριών για την απόκτηση ή/και την αναπροσαρμογή νέων δεξιοτήτων...επικύρωση και αναγνώριση των τυπικών προσόντων καθώς και των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης, μεταξύ χωρών και εκπαιδευτικών τομέων, μέσω της αυξημένης διαφάνειας και της βελτιωμένης διασφάλισης της ποιότητας» και καλούν τα κράτη:

- να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν συνολικές και συνεκτικές στρατηγικές
- να κινητοποιήσουν τους πόρους για την υλοποίηση των στρατηγικών αυτών και για την προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους (αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, πρωτοβουλίες για την ενθάρρυνση των ιδιωτικών επενδύσεων στη μάθηση)

¹ «Οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους προνοίας θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης» Συμπεράσματα της Προεδρίας Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000

² Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, C 142/1, 14.6.2002, σ.7

³ 2002/C 163/01

- να προωθήσουν τη μάθηση στον τόπο εργασίας, σε συνεργασία με ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και με τους κοινωνικούς εταίρους
 - να βελτιώσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες διδακτικές δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης
 - να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη λήψη αποτελεσματικών μέτρων για την επικύρωση των αποτελεσμάτων της μάθησης, που έχει κρίσιμη σημασία για τη διασύνδεση της επίσημης, της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης και, επομένως, αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης.
- Ένα άλλο σημαντικό κείμενο της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αι. «*Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*»¹ υποστηρίζει ότι «η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται σημαντικά και βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις...η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*» (σ.3- 4). Γι' αυτό «καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να διευρύνουν τα όρια των επαγγελματικών τους γνώσεων μέσω της υιοθέτησης αναστοχαστικών πρακτικών, της έρευνας και της προσήλωσης στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους». Προτείνει τη «δημιουργία ενός αδιάσπαστου συνόλου που προβλέπει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, το οποίο περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης» (σ.13) και προτρέπει:
- να ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και να επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους
 - να έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε χρηματοδοτούνται είτε όχι μέσω του προγράμματος για τη δια βίου μάθηση)

¹ COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007

- να έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και να συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·

– να ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (σ.14). Την επόμενη χρονιά δημοσιεύεται ένα Έγγραφο Πολιτικής της ETUCE¹ με θέμα «*Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*» που δίνει συστάσεις για μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία που προϋποθέτει συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ενσωματωμένη συστηματικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με οικοδόμηση του δικαιώματος και των όρων της Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης στα συμβόλαια εργασίας και στους όρους υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, με δραστηριότητες ανάπτυξης ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού και εξατομικευμένη εξάσκηση των διδακτικών δεξιοτήτων και συνεχείς εκπαιδευτικές άδειες, με επαγγελματική ανάπτυξη ευέλικτη, αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης των εκπαιδευτικών για το ότι, σε όλη τη σταδιοδρομία τους, οφείλουν να προσαρμόζουν και να ανανεώνουν τις επαγγελματικές δεξιότητές τους (σ. 48). Η επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών θα παρακολουθείται με δείκτες και «βασική σημασία όχι μόνο να εξασφαλίζεται ότι όσοι προσλαμβάνονται σε θέσεις διδασκαλίας και διεύθυνσης σχολείων είναι υψηλού επιπέδου και απολύτως κατάλληλοι για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, αλλά και να παρέχεται το υψηλότερο δυνατό πρότυπο αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για το εκπαιδευτικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα. Η επίτευξη του στόχου αυτού θα έχει ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο επάγγελμα να αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος και να καταστεί πιο ελκυστικό»²

Το 2012 το έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*» αναφέρεται με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο στα θέματα της εκπαίδευσης και των

¹ Η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (ETUCE) είναι «κοινωνικό εταίρο σε ευρωπαϊκό επίπεδο και υπερασπιστής των εκπαιδευτικών συμφέροντα των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. ETUCE ιδρύθηκε το 1977, αντιπροσωπεύει 132 ενώσεις εκπαιδευτικών σε 45 χώρες. http://etuce.homestead.com/ETUCE_en.html

² Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων(2009 / C 302/04)

εκπαιδευτικών¹. Αρχικά στις οικονομικές πιέσεις που δέχεται η εκπαίδευση λόγω της οικονομικής κρίσης, στη γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην τεχνολογία που αλλάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι μαθαίνουν (με ευελιξία και με εξατομικευμένο τρόπο «any time and at any place»), με αποτέλεσμα να δημιουργείται προβληματισμός και νέα δεδομένα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού. Στη συνέχεια παρουσιάζει τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο χώρο της μάθησης. Δεν προβληματίζει πια η γνώση του αντικειμένου αλλά η συνεχής και διαρκής αλλαγή στην παιδαγωγική, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα, για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, απαιτείται από όλους τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων διδασκαλίας στην τάξη και να έχουν πρόσβαση σε πλούσιο ρεπερτόριο διδασκαλίας. Επίσης, στο σύγχρονο σύνθετο και απαιτητικό οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον άλλοι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν τα κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, άλλοι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, άλλοι αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερο επαγγελματική ανάπτυξη και άλλοι λιγότερο.

Η ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτικών είναι εμφανής και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει πως «The Time is now» (σ.15). Προτείνει οι προσπάθειες κάθε κράτους-μέλους να είναι συντονισμένες και να παρέχουν προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη, παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών μάθησης («individualised learning opportunities») (σ.34) ενσωματωμένες στη συνολική ανάπτυξη του σχολείου, συνεργατικές μορφές, περισσότερες κοινωνικές ευκαιρίες δικτύωσης π.χ. η δράση eTwinning της ΕΕ, η παθητική μάθηση πρέπει να αντικατασταθεί από δραστηριότητες συνεργατικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Η χρήση της εικονικής κινητικότητας και της επερχόμενης EPAL (Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη) και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων² θα πρέπει να διερευνηθούν, ιδιαίτερα σε συνθήκες με αυστηρά περιορισμένους προϋπολογισμούς»

¹ Υποστήριξη της διδασκαλίας Επαγγελματιών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης. Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για την καλύτερη κοινωνικο-οικονομικών αποτελεσμάτων. COM (2012) 669 τελικό, 20.11.2012

² Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) – Open Educational Resources (OER) θεωρούνται το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται ελεύθερα και ανοικτά στους εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και όσους μελετούν ατομικά, για χρήση ή επαναχρησιμοποίηση με σκοπό τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα (Μαθησιακό περιεχόμενο, Εργαλεία λογισμικού, διαδικτυακές κοινότητες μάθησης Έχουν μεγάλη δυναμική στη μη τυπική εκπαίδευση. <http://goo.gl/kI8TV>

Έτσι, τα συστήματα και η παροχή θα είναι πιο αποτελεσματικές εάν:

- σχετίζονται με το περιεχόμενο και την παροχή των επαγγελματικών ευκαιριών μάθησης με τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε δασκάλου (αυτό συνεπάγεται την τακτική αναθεώρηση των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου)
- την προώθηση της συστηματικής και θετικής υποστήριξης για την επαγγελματική εκπαίδευση μέσα σε κάθε σχολείο
- να εξασφαλίσει το διδακτικό προσωπικό να έχει πλήρη πρόσβαση στις επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης που (και το σχολείο τους) χρειάζονται, και
- να διασφαλίσει ότι οι επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης έχουν σχεδιαστεί ως συλλογική εμπειρία (σ.40)

Είναι φανερό πως η εξέλιξη της ΕΕΠ στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει τις ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές αλλαγές στην Ευρώπη που επηρεάζουν συνεχώς και το χώρο της εκπαίδευσης και άρα και τις απαιτήσεις από τους φορείς της, με στόχο την ποιότητας της διδασκαλίας και άρα την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι σημαντικές εξελίξεις τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε επιστημονικούς τομείς, στη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών και τάξεων και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας επέβαλλε αναπροσαρμογές στους στόχους της ΕΕΠ, στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και άρα και στην αρχική εκπαίδευση και μετέπειτα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ΕΕΠ «προσανατολίζεται σε έναν άλλο τύπο εκπαιδευτικού: τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη» (Ξωχέλης, 2011:595).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «είναι ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα» (γνώσεις του αντικειμένου του, της παιδαγωγικής, δεξιότητες και ικανότητες καθοδήγησης, κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας), «είναι ένα επάγγελμα διά βίου μάθησης», «χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στη σύμπραξη»¹. Σύμφωνα με τον Πασιά (2011) έμφαση δίνεται «στα μαθησιακά αποτελέσματα και την υποστήριξη μεγαλύτερης μαθησιακής

¹ Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM(2007) 392 τελικό. Βρυξέλλες, 3.8.2007

αυτονομίας των μαθητών, τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί ν' αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους»¹ (σ.116). Σ' αυτό το πλαίσιο της αυτόνομης δια βίου επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συστήνει:

- να εξακολουθούν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο
- να διεξάγουν έρευνα βασιζόμενη στη διδασκαλία
- να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας
- ν' αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και να τις τροποποιούν ανάλογα
- ν' αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης²

2.4 Αριθμοί-κλειδιά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη

Σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ³ ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει και διευρύνεται «λαμβάνοντας υπόψη την ατομική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, τη διαχείριση των διαδικασιών μάθησης μέσα στην τάξη, την ανάπτυξη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ως “Κοινότητα μάθησης” και τις συνδέσεις με την τοπική κοινωνία και τον ευρύτερο κόσμο» (OECD, 2005:3). Διατυπώνονται σοβαρές ανησυχίες ως προς τα επαγγελματικά εφόδια των εκπαιδευτικών και επομένως τη χαμηλή ποιότητα της διδασκαλίας, την απουσία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τη γήρανση του εργατικού δυναμικού διδασκαλίας (κατά μέσο όρο το 25% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 30% των καθηγητών είναι άνω των 50 ετών). Στην ίδια μελέτη διατυπώνονται οι πολιτικοί στόχοι για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που αφορούν στο να γίνει πιο ελκυστικό, στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, στην επιλογή των κατάλληλων

¹ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη του δικού τους μαθησιακού «χάρτη». Επιπλέον, όπως τα μέλη άλλων επαγγελματικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της ανάπτυξης νέων γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, COM(2007) 392 τελικό. Βρυξέλλες, 3.8.2007

² COM (2007) 392 τελικό. Βρυξέλλες, 3.8.2007

³ Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/34990905.pdf>

εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα και στη ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Προτείνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις, όπως ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ολόκληρη την καριέρα εκπαιδευτικών, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πιο ευέλικτη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, βελτίωση πρακτικής εμπειρίας, ενίσχυση προγραμμάτων ένταξης, ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, μεγαλύτερη ευθύνη σχολείων για την επιλογή των εκπαιδευτικών, τις συνθήκες εργασίας και την ανάπτυξη τους κ.α. (OECD, 2005:7).

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών»¹ και την Έκθεση «Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012» αξιολογείται η κατάσταση που επικρατεί στη Ευρώπη ως προς την ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης. Σ' αυτήν αναδύονται οι ελλείψεις ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ελλείψεις ως προς τις διδακτικές δεξιότητες, τη δυνατότητα αναβάθμισής τους, της συνεκτικότητας και συνέχειας της επαγγελματικής ανάπτυξης, τις χαμηλές επενδύσεις, τις περιορισμένες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την έλλειψη συστηματικής υποστήριξης στους νεοπροσληφθέντες, την έλλειψη νέων εκπαιδευτικών στην σχολική τάξη (Νικολάου, 2011:125-6). Συγκεκριμένα, σε όλες τις χώρες, η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο παρέχεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις περισσότερες περιπτώσεις οδηγεί σε ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών. Η αρχική κατάρτιση για το κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο γενικά κυμαίνεται μεταξύ τεσσάρων και πέντε ετών. Δύο είναι τα κύρια μοντέλα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το ταυτόχρονο και το διαδοχικό². Ενώ στο προσχολικό και πρωτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης σε όλες σχεδόν της ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται με το ταυτόχρονο μοντέλο, για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το θέμα είναι πιο σύνθετο, καθώς σε πολλές χώρες συναντούμε και τα δύο μοντέλα κατάρτισης (Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012, σελ.109). Ως προς την αρχική κατάρτιση για το κατώτερο Δευτεροβάθμιο επίπεδο οι

¹ COM (2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007

² «Διακρίνονται δύο μοντέλα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το ταυτόχρονο μοντέλο, το επαγγελματικό σκέλος της εκπαίδευσης παρέχεται εξ αρχής παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση και/ή τη μελέτη του/των γνωστικού/γνωστικών αντικείμενου/νων που ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προτίθεται να διδάξει. Σύμφωνα με το διαδοχικό μοντέλο, οι φοιτητές πρώτα παρακολουθούν ακαδημαϊκές σπουδές/γνωστικό αντικείμενο και ακολουθούν ένα επαγγελματικό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού τους πτυχίου» Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012, σ. 109

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL.pdf

μισές χώρες θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση πρόσληψης το πτυχίο επιπέδου Bachelor και οι υπόλοιπες επιπέδου Master, ενώ οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ως ελάχιστο προσόν για το ανώτερο Δευτεροβάθμιο προϋποθέτει πτυχίο επιπέδου Master (εξαιρούνται 11 χώρες). Επίσης, σε 13 χώρες πρέπει να λάβουν και εισαγωγική επιμόρφωση (ο.π.111-112). Περίπου οι μισές χώρες δεν αντιμετωπίζουν ελλείψεις σε κατηρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όμως σε μερικές χώρες π.χ. Γερμανία, Κάτω Χώρες, Τουρκία, υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις κατηρτισμένων εκπαιδευτικών στα βασικά μαθήματα, όπως επιστήμες και μαθηματικά (ο.π. 113-114). Η πιο πολυπληθής ηλικιακή ομάδα στη Δευτεροβάθμια είναι πάνω από 50 ετών, γεγονός που μπορεί να εξηγεί την έλλειψη κατηρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (ο.π.123-125).

Ως προς τα μέτρα στήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς (εισαγωγικά προγράμματα), ενώ το 2002/3 μόνο 14 χώρες παρείχαν επίσημη βοήθεια σε επίπεδο κεντρικών συστάσεων/ρυθμίσεων, το 2010/11 ο αριθμός των χωρών ανήλθε σε 21. Σε μερικές χώρες π.χ. Σουηδία, Φιλανδία, Βέλγιο κ.α αποφασίζει το σχολείο τον τύπο στήριξης που θα παρέχουν. Ενώ στις περισσότερες χώρες αυξημένα είναι τα ποσοστά επιμόρφωσης για τακτικές συναντήσεις για την πρόοδο και τα προβλήματα, βοήθεια για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση (περίπου 28 χώρες), αρχίζουν να μειώνονται, όταν δρομολογούνται δραστηριότητες του τύπου: παρακολούθηση άλλων τάξεων (23 χώρες), ειδική υποχρεωτική κατάρτιση ή επισκέψεις σε άλλα σχολεία/κέντρα πηγών πληροφόρησης (14 χώρες) (ο.π.114-115).

Ως προς τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη¹ (ΣΕΑ) σε πάνω από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες (24 χώρες σήμερα) συγκαταλέγεται στα επαγγελματικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών και σε μερικές χώρες συνδέεται με επαγγελματική ανέλιξη και μισθολογική αύξηση ή θεωρείται αρνητικό στοιχείο για αξιολόγηση π.χ. Πορτογαλία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται άμεσα να ασχοληθούν με τη ΣΕΑ σε όλες τις χώρες (ο.π.118). Ιδιαίτερα, όμως, στα πλαίσια της αυξημένης αυτονομίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών² ως προς το σχεδιασμό προγράμματος σπουδών, τις νέες καθημερινές δραστηριότητες, τις νέου κοινωνικού χαρακτήρα προκλήσεις π.χ. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέθοδοι διδασκαλίας, επιλογή σχολικών συγγραμμάτων, αξιολόγηση, η επιλογή προγραμμάτων ΣΕΑ μπορεί να

¹ Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε επίσημες και ανεπίσημες δραστηριότητες κατάρτισης π.χ. κατάρτιση σε μαθήματα και παιδαγωγικά θέματα. *Αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012* σελ.118, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL.pdf

² Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, Ευρυδίκη 2008

οργανώνεται για εκπαιδευτικές προτεραιότητες κεντρικών αρχών, σε επίπεδο σχολείου ή τοπικό επίπεδο ή να είναι επιλογή του εκπαιδευτικού. Σε 12 χώρες οργανώνεται σε επίπεδο σχολείου, σε 6 σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο, στις υπόλοιπες και τα δύο, σε 6 χώρες (Τσεχία, Λιθουανία, Μάλτα, Ην. Βασίλειο, Ισλανδία) υποχρεωτικό τα σχολεία να έχουν σχέδιο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς και παρέχεται ελευθερία να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (ο.π.49). Όμως, δεν υποδεικνύουν όλες οι χώρες το χρόνο που αφιερώνουν και, όπου καθορίζεται, παρατηρούνται μεγάλες διαφορές π.χ. Κύπρος πάνω από 50 ώρες, Εσθονία, Λετονία, Ην. Βασίλειο κ.α. ελάχιστος 30 ετησίως, σε όλες τις άλλες δεν ξεπερνά τις 20 (ο.π. 48). Οργανώνονται σε ώρες εκτός ωρών εργασίας και σε καμιά χώρα δεν προβλέπεται ειδικός λογαριασμός για τους εκπαιδευτικούς για δραστηριότητες ΣΕΑ, απλά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν με μισθολογικές αυξήσεις ή μοριοδότηση.

Η μελέτη «*Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*» (2006) αναλύει τις διαδικασίες αξιολόγησης και διαπίστευσης των προγραμμάτων και ιδρυμάτων αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στη παρούσα μελέτη αναφέρει πως «σε αρκετές χώρες ο σχεδιασμός προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης έχει αποκεντρωθεί πλήρως και αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων. Ως συνέπεια αυτού, τα σχολεία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν επιμόρφωση βασισμένη στις ικανότητες και τις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων» (ο.π. 57). Η αυτονομία του σχολείου να επιλέξει το φορέα επιμόρφωσης και η μεγάλη ποικιλία φορέων και προτάσεων καθιστά το ζήτημα της αξιοπιστίας και της ποιότητας πρωτεύον. Ορίστηκαν έξι βασικοί τύποι για τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης: Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ιδρύματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, Κέντρα του Δημοσίου για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, Σωματεία ή Ενώσεις εκπαιδευτικών, Κέντρα κατάρτισης του ιδιωτικού τομέα π.χ. σχολές ξένων γλωσσών, άλλοι φορείς παροχής π.χ. ΜΚΟ, ιδιωτικές εταιρείες.

Ανακεφαλαιώνοντας, η έκθεση «*Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012*» η οποία καταγράφει τις κύριες εξελίξεις που σημειώθηκαν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών

συστημάτων ανά την Ευρώπη στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας¹, αναφέρει πως αυξήθηκαν τα επίπεδα σχολικής αυτονομίας όσον αφορά στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, πως η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί πρώτη προτεραιότητα στην Ευρώπη και αξιολογείται ολοένα και περισσότερο σε επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πως αυξήθηκαν τα μέτρα στήριξης των νέων εκπαιδευτικών και αναβαθμίστηκε η σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προωθούνται είναι προγράμματα που έχουν ως επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή το σχολείο ή το εκπαιδευτικό προσωπικό και καλές νέες πρακτικές στον τομέα της επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια θεωρούνται η έρευνα-δράση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η e-Learning (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008:13-14). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν μπορεί να επηρεάσει άμεσα την πολιτική της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αξιολόγησης ή της πιστοποίησης, γιατί αποτελούν θέματα που ρυθμίζονται και αποφασίζονται σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Μπορεί, όμως, να ενισχύσει, να δρομολογήσει, να χρηματοδοτήσει πολιτικές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της «διευρωπαϊκής πληροφόρησης, της διαδικασίας της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, του συστήματος δεικτών, των καλών πρακτικών άλλων χωρών, των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης (ARION, Comenius, Grundtvig) και των ευρωπαϊκών δικτύων.

¹ Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012. Εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL_HI.pdf

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδραση που άσκησε και οι αλλαγές που προκάλεσε η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στη εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Ο γενικότερος εκπαιδευτικός προσανατολισμός στην Ελλάδα, άρα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ήταν σχεδόν μέχρι τη δεκαετία του '80 εθνοκεντρικός, με στόχο τη διαμόρφωση συνειδήσεων προσηλωμένων σε στενά εθνικά ιδεώδη. Η ένταξη της χώρας στη Ευρωπαϊκή Ένωση επέφερε ραγδαίες αλλαγές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλαγές προσανατολισμένες πλέον στην Ευρώπη, στον κόσμο, στην οικονομία της γνώσης, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής και οικουμενικής συνείδησης και τη διαμόρφωση συνθηκών που θα συμβάλλουν στο να γίνει η Ευρώπη ισχυρή οικονομία. Έτσι, θεσπίζονται συνεχείς αλλαγές, επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η πρόσβαση στη μάθηση για όλους και ανοίγει η εκπαίδευση και άρα και η επιμόρφωση τις πύλες της σε νέα Προγράμματα Σπουδών, νέες παιδαγωγικές μεθόδους, νέες διδακτικές. Τέλος, παρουσιάζεται ο Ν.3879/2010: Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης, που θα επηρεάζει άμεσα τόσο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό γενικότερα όσο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο μέλλον.

3.2 Εξελίξεις στη Νεοελληνική Εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου}

Κατά την εποχή της νεωτερικότητας η τρίτη περίοδος (1950-2013) του εκπαιδευτικού θεσμού ξεκίνησε στην Ευρώπη με ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Μ. Βρετανία 1944, Σουηδία, Γαλλία, Γερμανία)¹ κάτω από την

¹ Ο βρετανικός νόμος του Butler του 1944 προέβλεπε την υποχρεωτική-δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής και ικανοτήτων, θεσπίζοντας τα γενικά, τεχνικά και πρότυπα σχολεία. Το μεταπολεμικό γαλλικό σύστημα παρείχε περισσότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Αυξήθηκε το όριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης και εξισώθηκε η τεχνική με την κλασική ειδίκευση. Στα μεταπολεμικά χρόνια στην Ανατολική Γερμανία τα λύκεια συγχωνεύθηκαν σε

επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου του Theodore Shultz¹, όπου «οικονομική ανάπτυξη αλλά και “η ίδια η επιβίωση των εθνών” στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του “ανθρώπινου κεφαλαίου”, που διαθέτει κάθε χώρα...Όσο περισσότερες γνώσεις και μεγαλύτερη ειδίκευση έχει ο εργαζόμενος τόσο η εργασία του είναι παραγωγικότερη» (Φραγκουδάκη, 1985:23-24). Ενώ, λοιπόν, η επένδυση στην εκπαίδευση θα ισχυροποιούσε οικονομικά την Ευρώπη και θα αποκαθιστούσε το κύρος της στο διεθνή οικονομικό στίβο, στην Ελλάδα ο Εμφύλιος «σπαραγμός» που ακολούθησε μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο (1944-1949), η πολιτική αστάθεια (1949-1952), η προσπάθεια διαμόρφωσης του πολιτικού σκηνικού της χώρας (ίδρυση ΕΡΕ, ΕΔΑ, ΚΚΕ εκτός νόμου), η πολιτική κρίση του 1961, οι κοινωνικοί αγώνες για δημοκρατικές ελευθερίες και βελτίωση των οικονομικών συνθηκών, οι βασιλικές επεμβάσεις στην πολιτική ζωή (παραίτηση Κ. Καραμανλή το 1963 και Γ. Παπανδρέου το 1965), η δικτατορία (1967-1974) διαμόρφωναν ένα ιδιότυπο κοινωνικο-πολιτικό σκηνικό που επηρέαζε άμεσα τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. «Το εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελέσει το κατεξοχήν εθνικό, πολιτικό και κοινωνικό εργαλείο του έθνους-κράτους στη προσπάθεια να διαμορφώσει τη συλλογική ταυτότητα, τον κοινωνικό ιστό, την εθνική συνείδηση των πολιτών...διαμορφώνει τον πολίτη που θέλει κάθε φορά σύμφωνα με τους ιδεολογικούς πολιτικούς προσανατολισμούς εκείνων των δυνάμεων που σε κάθε χρονική στιγμή εκφραζόταν κυριαρχικά στο επίπεδο του κράτους» (Μπουζάκης, 2004:187). Έτσι, σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004) παρατηρείται μια έντονη εσωστρέφεια και απομονωτισμός (σ.152)

Σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα το Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό, τόσο το εθνικό όσο και το παγκόσμιο και ευρωπαϊκό, περιβάλλον και καταβάλλεται προσπάθεια να θεσμοθετηθεί ένα αστικό δημοκρατικό σχολείο. Οι παράγοντες σε εθνικό κυρίως επίπεδο, σύμφωνα με το Δερβίση (1985), που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση του είναι: η εκάστοτε κυβέρνηση, οι οικονομικές δυνατότητες του κράτους, οι παιδαγωγικές

πολυκλαδικά μαζικοποιώντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επεκτείνοντάς την σε περισσότερα κοινωνικά στρώματα (<http://emfietzidis.wordpress.com/>)

¹ Οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (εφορία της γης, υπέδαφος, πρώτες ύλες κ.λπ.) αποτελούν το κεφάλαιο της όμως η σημαντικότερη από όλες είναι ο άνθρωπος και η παραγωγική του ικανότητα με βάση τις γνώσεις και την καλή φυσική του κατάσταση που του επιτρέπουν την μέγιστη παραγωγικότητα (Φραγκουδάκη, 1985:23)

ιδέες, το υπάρχον κάθε φορά εκπαιδευτικό δυναμικό, η βιομηχανική-τεχνολογική ανάπτυξη και οι κοινωνικές αλλαγές, οι πολιτικές συνθήκες και τα εθνικά γεγονότα, η συνείδηση των υπεύθυνων φορέων και του λαού και τέλος, ο Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός (σ. 21). Ιδιαίτερα, ο τελευταίος παράγοντας διατρέχει όλο τον αιώνα, αφού τα δύο κινήματα «αντιπαλεύουν μέχρι τις ημέρες μας, πράγμα που θα συντελέσει στην καθυστέρηση της ανάπτυξης της χώρας» (ο.π.59). Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός πρωτοστατεί σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με σκοπό την αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση μιας νέας εθνικής συνείδησης. Στον αντίποδα βρίσκεται ο Εκπαιδευτικός Συντηρητισμός που αποτελεί τροχοπέδη σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που δρομολογείται.

Παρά την εσωστρέφεια και τον απομονωτισμό της Ελλάδας αυτό το διάστημα η ίδρυση και η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας επηρέασε τόσο την εθνική όσο και την εκπαιδευτική πολιτική της. Μόλις δέκα χρόνια μετά την υπογραφή στο Παρίσι (1957) της Ευρωπαϊκής Κοινοπραξίας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) και μόλις τέσσερα μετά την υπογραφή της συνθήκης ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), το 1961 δρομολογήθηκε η διαδικασία προσχώρησης της Ελλάδας στην Κοινότητα με την υπογραφή της Συνθήκης των Αθηνών, που προέβλεπε διαδικασίες εναρμόνισης της πολιτικής της χώρας με αυτήν της ΕΟΚ. Η διαδικασία διήρκεσε σχεδόν είκοσι χρόνια με μια διακοπή στη διάρκεια της δικτατορίας λόγω αναστολής των δημοκρατικών αρχών και ελευθεριών και ολοκληρώθηκε με την οριστική ένταξη στην Κοινότητα το 1981. «Η Ελλάδα με τη συμμετοχή της στην ΕΕ σπάει στην πραγματικότητα ύστερα από μεγάλο χρονικό διάστημα την ουσιαστική της απομόνωση... ξανάγινε μέρος ενός ευρύτερου γίγνεσθαι, στο πλαίσιο του οποίου διεκδικεί ένα ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται και μια Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική» (Σταμέλος-Βασιλόπουλος, 2004:153). Οι προκλήσεις που έχει ν' αντιμετωπίσει η ελληνική πολιτική στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, «η άρση ή ο περιορισμός της εθνικής ομοιογένειας, η προετοιμασία για την ένταξη των μελλοντικών εργαζομένων σε μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και τέλος, η ύπαρξη μεγάλων ενωσιακών κονδυλίων που επιτρέπουν τη διεύρυνση, την επέκταση και τη βελτίωση τόσο των δομών όσο και της λειτουργίας του συστήματος» (ο.π.154).

Με κριτήριο από τη μια εθνικά γεγονότα που συντελέστηκαν τις πρώτες δεκαετίες μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και από την άλλη εξελίξεις στα πλαίσια της

Ευρωπαϊκής Κοινότητας και της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής οι περίοδοι εξέλιξης της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα μπορούσαν αδρομερώς να διακριθούν σε δύο: η πρώτη από τη λήξη του πολέμου μέχρι την πτώση της Δικτατορίας (1945-1974), όπου το ασταθές πολιτικό σκηνικό της χώρας επηρεάζει άμεσα τις αποφάσεις για την εκπαίδευση που αποδεικνύεται ανέτοιμη ν' απομακρυνθεί από παραδοσιακές δομές, δηλαδή την παροχή ανθρωπιστικής παιδείας και τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης. Στη δεύτερη περίοδο, από το 1974 έως σήμερα, που χαρακτηρίζεται από πολιτική σταθερότητα, συντελούνται σταδιακά πολλές και σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές που «προσιδιάζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τις αντίστοιχες στις δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Τείνουν να εναρμονίζονται ακόμα περισσότερο, στο βαθμό που η χώρα μας από περιφερειακή, εξαρτημένη και ουραγός, θα ενσωματώνεται ως ισότιμο, στην πράξη, μέλος στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (Γκλαβάς, 2010:49)¹

Κατά την πρώτη περίοδο, ο εμφύλιος και τα προβλήματα της μετεμφυλιακής Ελλάδας οδήγησαν σ' ένα ασταθές πολιτικό περιβάλλον που κατέληξε στην απριλιανή δικτατορία (1967-1974). Επομένως, και την εκπαιδευτική πολιτική λογικό είναι να τη χαρακτηρίζει η αστάθεια. Έτσι, από τη μια η εκπαίδευση βρισκόταν σε άθλια κατάσταση, καθώς, σύμφωνα με τους Κάτσικα-Θεριανό (2007), τα σχολικά κτίρια είχαν καταστραφεί, υπήρχαν ελλείψεις στην υποδομή και στο προσωπικό, που διώκονταν για πολιτικά φρονήματα, μειώνονταν το ποσοστό φοίτησης μαθητών², οι δαπάνες για εκπαίδευση βρισκόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα, καταβαλλόταν η μαθητική εισφορά, τα βιβλία πληρώνονταν, η πλειονότητα των μαθητών επέλεγε κλασική κατεύθυνση (σ. 198).

Από την άλλη, καθώς η επένδυση των αναπτυσσόμενων χωρών στην εκπαίδευση³ αυξανόταν, τα προβλήματα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα διογκώνονταν, η πίεση ενός μέρους της αστικής τάξης⁴ για αλλαγές και η ανάγκη για τεχνικο-οικονομική

¹Επισκόπηση της ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος,
http://www.pischools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf

² Από τους 160.571 μαθητές που εγγράφονταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μόνο οι 89.825 εγγράφονταν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου (σχολ. έτος εγγραφής 1946-47). (Κάτσικα-Θεριανός, 2007:189)

³ Την ίδια περίοδο οι περισσότερες χώρες της Δύσης ξόδευαν πάνω από 12,5% του Προϋπολογισμού τους για την παιδεία και ορισμένες έφταναν μέχρι το 19%
<http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/tapetrinaxroniathsekpaiideusis.pdf>, σελ.12

⁴ Ζολώτας Ξ., Διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδος(1957), «...ουδείς προγραμματισμός οικονομικής αναπτύξεως επιτρέπεται να θεωρηθεί ως πραγματικός...εφ' όσον δεν προβλέπεται εις τον προσήκοντα βαθμόν περί της συστηματικής εκπαιδύσεως του πληθυσμού εις νεωτέραν τεχνολογίαν και μεθόδους οργανώσεως»(σ.24)
<http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/tapetrinaxroniathsekpaiideusis.pdf>,

ανάπτυξη της χώρας εντεινόταν, οι διαπραγματεύσεις για την ένταξη της χώρας στη ΕΟΚ ξεκινούσαν (1961) και έθεταν ως προϋπόθεση τον εκσυγχρονισμό των θεσμών του κράτους, δρομολογήθηκαν δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εκφράζουν περισσότερο το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και προσπαθούν να προλειάνουν το εκπαιδευτικό έδαφος για τη νέα εποχή. Το 1959 το Ν.Δ.3971(ΦΕΚ 187/Α) «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως Διοικήσεως της Παιδείας»¹ και το 1964 το Ν.Δ. 4379/64 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως», Ν.Δ. 4425/64 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου»³ και το Βασιλικό Διάταγμα 827/65 «Περί κανονισμού λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου». Όλες οι παραπάνω προσπάθειες, όμως, διακόπτονται βίαια το 1967 που «όχι μόνο διέκοψε την ολοκλήρωση του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, αλλά και με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967 επανέφερε την Εκπαίδευση στο παλιό αναχρονιστικό και αρτηριοσκληρωτικό σύστημα» (Δερβίση, 1985:91).

Η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή (ΕΡΕ) το διάστημα 1955-1963 που κυβέρνησε προσπάθησε ν' αντιμετωπίσει τα εκπαιδευτικά θέματα με πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο και την προσπάθεια αυτή ολοκλήρωσε το 1964 ο Γ. Παπανδρέου (Ενωση Κέντρου 1963-1965). Έτσι, το 1957 η κυβέρνηση Κ.Καραμανλή συγκρότησε ειδική Επιτροπή Παιδείας, για να διερευνήσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα και να καταθέσει προτάσεις, η οποία τόνισε στα πορίσματά της πως «η παιδεία έπρεπε να θεωρείται η πλέον παραγωγική επένδυση και επισημάνθηκε η αναντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αναπτυξιακές οικονομικές ανάγκες της χώρας και τις απαιτήσεις της κοινωνίας» (Κάτσικας-Θεριανός, 2007:206). Εμφανής, λοιπόν, στα νομοθετικά μέτρα της εποχής (Ν.Δ.3971/1959) είναι η στροφή της Εθνικής Παιδείας προς τον τεχνικο-οικονομικό τομέα² με την ίδρυση Τεχνικών-Επαγγελματικών Σχολών αλλά και με τη δημιουργία εξατάξιων, και όχι οκτατάξιων, πλέον Γυμνασίων επαγγελματικών κατευθύνσεων: τεχνική, αγροτική, οικονομική, ναυτική, ξένων γλωσσών, οικιακής οικονομίας (Άρθρο 27). Όμως, τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά, αφού «στο κλασικό γυμνάσιο εγγράφονταν το 74% των αποφοίτων δημοτικού» (Κάτσικας-Θεριανός, 2007:209) και ο βασικός προσανατολισμός της

¹ Εθνικό Τυπογραφείο http://www.et.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=104
Ιδρύονται Σχολές Υπομηχανικών (Άρθρο 1), ιδρύονται σε διάφορες πόλεις δημόσιες Τεχνικές Σχολές Τεχνικών Βοηθών-Εργοδηγών(Άρθρο 16), ιδρύονται Δημόσια γεωργικά, τεχνικά ή άλλα επαγγελματικά σχολεία Κατωτέρας Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως(Άρθρο 20), ιδρύεται στη Αθήνα η Σχολή Επαγγελματικών Λειτουργών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΕΤΕ) (Άρθρο 24), ΦΕΚ187/7-9-1959

παιδείας παρέμενε εθνικό- ανθρωπιστικός¹. Παρ' όλα αυτά, η προσπάθεια σύνταξης νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (1961) και η προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (ίδρυση Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού² και ΚΕΠΕ³, συνεργασία με ΟΟΣΑ) και η έναρξη των διαπραγματεύσεων με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα προοιωνίζουν την έναρξη μιας νέας εποχής και στην εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1964, σύμφωνα με το Λ. Ακρίτα, Υφυπουργός Παιδείας, επιχειρεί να οδηγήσει «τον ελληνισμό σε μια ισότιμη άμιλλα με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, στηριζόμενος στην πολιτιστική του παράδοση» (Μπουζάκης-Κουστουράκης-Μπερδούση, 2001:163). Συγκεκριμένα, οι σημαντικότερες αλλαγές που επιφέρει το Ν. Δ.4379 είναι: δωρεάν παιδεία (άρθρο 3), υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι το 15^ο έτος της ηλικίας τους (άρθρο 4), καθιέρωση της Δημοτικής (άρθρο 5), αύξηση σε τρία των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Άρθρο 16), καθιέρωση Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου που έδινε δικαίωμα εγγραφής στις Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές (άρθρο 13), ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (άρθρο 21), αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα π.χ. αρχαία ελληνικά από μετάφραση (άρθρο 8), εισαγωγή νέων μαθημάτων, όπως Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης κ.α. (άρθρο 10)⁴. Σύμφωνα με τους Μπουζάκη, Κουστουράκη και Μπερδούση (2001) «Από την επιχειρηματολογία των ομιλητών του φιλελεύθερου και του ριζοσπαστικού πολιτικού χώρου ...είναι εμφανής η διάθεση για μια εξωστρεφή κίνηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος...Ωστόσο η σκέψη των φιλελεύθερων πολιτικών δεν διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνη των συντηρητικών συναδέλφων τους, καθώς δεν απομακρύνεται από τα παραδοσιακά επιχειρήματα σχετικά με τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την προβολή της πολιτισμικής προσφοράς του ελληνισμού στον υπόλοιπο κόσμο» (σ.165)⁵. Η πρώτη

¹ «Ουσιώδες καθήκον του σχολείου:1).. να αγαπήσουν και να εκτιμήσουν την Ελληνική πατρίδα, 2) να γνωρίσουν την μακραίωνα Ελληνικήν Ιστορίαν..3) να γνωρίζουν τας αρετάς του καλού Έλληνο πολίτου..», ΦΕΚ 14/30-1-1957

² Ν.Δ. 3439/1955

³ Το Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ) ιδρύθηκε το 1959. Βασικός σκοπός του ΚΕΠΕ από ιδρύσεώς του ήταν η επιστημονική μελέτη των οικονομικών προβλημάτων της Ελλάδας, η ενθάρρυνση της οικονομικής έρευνας και η συνεργασία με άλλα επιστημονικά ιδρύματα. http://www.kepe.gr/GR_Pages/history.htm

⁴ ΦΕΚ 182/Α 1964, Εθνικό Τυπογραφείο

http://www.et.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=104

⁵ «Το παιδευτικόν έργο του Γυμνασίου πρέπει να είναι η θρησκευτική αγωγή των μαθητών κατά τα δόγματα της Ορθοδόξου Χριστιανικής Θρησκείας και η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγησις αυτών (Άρθρο 8)...Εις το Λύκειον οι μαθηταί πρέπει να εμβαθύνουν εις το πνεύμα του Χριστιανισμού...»

περίοδος τερματίζεται με την επικράτηση του Εκπαιδευτικού Συντηρητισμού, καθώς η δικτατορία με τον Α.Ν. 129/1967 «Περί Οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων» καταργεί όλες σχεδόν τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις και οδηγεί πάλι την εκπαίδευση προς την εσωστρέφεια και τον απομονωτισμό¹. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης ψηφίζονται τα Ν.Δ. 580/70 και 652/70. Με το πρώτο ρυθμίζονται θέματα εποπτικού, βοηθητικού, εργαστηριακού, διοικητικού προσωπικού των κατώτερων και μέσων Επαγγελματικών Σχολών, ενώ με το δεύτερο ιδρύονται πέντε «Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» (Κ.Α.Τ.Ε)²

Η πτώση της δικτατορίας σήμανε την έναρξη της δεύτερης περιόδου, από το 1974 μέχρι σήμερα. Με κριτήριο γεγονός-σταθμούς της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που συνδέονται με την εξέλιξη της εθνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας αυτή η περίοδος θα μπορούσε διαιρεθεί σε τρεις υπο-περιόδους: η πρώτη από το 1974 έως το 1990 σηματοδοτείται από την επίσημη ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ (υπογράφηκε το 1979 και άρχισε να ισχύει από το 1981), η δεύτερη από το 1990 έως το 2000 που τη σφράγισε η Συνθήκη Μάαστριχτ (1992) και τέλος, η τρίτη περίοδος, από το 2000 μέχρι σήμερα που δρομολογούνται εκπαιδευτικές αλλαγές με βάση κυρίως τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2000).

Κατά την πρώτη υπο-περίοδο (1974-1990) στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα υλοποιείται η θεμελίωση της ΕΕΠ με την ενεργοποίηση του Α' και Β' Προγράμματος Δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (1976 και 1982 αντίστοιχα) και υπό την επίδραση ευρύτατων αλλαγών στην οικονομία και την αγορά εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο προωθείται ως αντίδραση η πολυπολιτισμική Ευρώπη, η Ευρώπη της κινητικότητας, της παιδείας για όλους, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η ανοιχτή στον κόσμο, ο Χάρτης θεμελιωδών Δικαιωμάτων και το Σύστημα αναγνώρισης διπλωμάτων στην Τριτοβάθμια(1989). Στην Ελλάδα το αντίστοιχο διάστημα πραγματοποιούνται δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η πρώτη το 1976 που προσπαθεί ν' ανταποκριθεί «στις νέες κυρίαρχες οικονομικές ανάγκες, στο πλαίσιο της καπιταλιστικής

εκτιμήσουν την αξία της Αρχαίας Ελληνικής και Χριστιανικής Γραμματείας και Τέχνης (Άρθρο 10)» ΦΕΚ 182/Α 1964, σ.897

¹«Η Γενική Εκπαίδευση, παρέχουσα αγωγήν επί τη βάσει των ιδεωδών του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, αποσκοπεί να καταστήση τους εκπαιδευομένους ικανούς όπως εκπληρώσι τας υποχρεώσεις των ως άνθρωποι και πολίται και ανταποκρίνωνται εντός της πολιτικής κοινότητος του Ελληνικού Έθνους», ΦΕΚ 163/Α/1967, Εθνικό Τυπογραφείο

http://www.et.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=104&lang=en

²ΦΕΚ 180/Α/1970. Εθνικό Τυπογραφείο

http://www.et.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=108&lang=en

ανάπτυξης της χώρας μας και στην εξυπηρέτηση της εισόδου της στην ΕΟΚ» (Κάτσικας-Θεριανός, 2007:231) και η δεύτερη το 1985, στην οποία είναι φανερές οι επιδράσεις της ΕΕΠ (είχε προηγηθεί η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ) που εκφράζονται από τα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και απαιτούν «πλήρη εκσυγχρονισμό κι εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και λαϊκή συμμετοχή στον προγραμματισμό» (Δερβίσης, 1985:94)

Οι δύο μεταρρυθμίσεις άλλαξαν το εκπαιδευτικό σκηνικό της χώρας και έθεσαν τα θεμέλια για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η μεταρρύθμιση του 1976/77 επανέφερε στο προσκήνιο τη μεταρρύθμιση του 1964 και καθιέρωνε τη δωρεάν εκπαίδευση (άρθρο 1), τη δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες (άρθρο 2), ως προς το σκοπό του Γυμνασίου τη γνώση των πνευματικών κατακτήσεων του Ελληνικού, Ευρωπαϊκού και γενικότερα του ανθρώπινου πολιτισμού (άρθρο 26) και του Λυκείου τη διάπλαση χαρακτήρων ελεύθερων και υπεύθυνων (άρθρο 29) κ.α¹. Ως προς την Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευση διακρίνεται σε Μέση και Ανωτέρα. Η Μέση παρέχεται σε Επαγγελματικές Σχολές (χωρίς εξετάσεις) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (με εισαγωγικές εξετάσεις)². Η δεκαετία του '80 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί παραγωγική ως τη ψήφιση εκπαιδευτικών νόμων και σημαντική ως προς τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι πιο σημαντικές από αυτές: μονοτονικό σύστημα³, κατάργηση επιθεωρητών και θέσπιση Σχολικού Συμβούλου⁴, ίδρυση Διευθύνσεων και Γραφεία Εκπαίδευσης, κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων για τα Λύκεια και νέος τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια⁵, ίδρυση Γ.Ε.Ι⁶, σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και συγγραφή νέων βιβλίων για μαθητή και καθηγητή, ίδρυση μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων. Επιστέγασμα όλων των παραπάνω αλλαγών ήταν ο Ν. 1566/85 όπου «επανεμφανίζονται οι έννοιες παιδεία-μόρφωση...έμφαση δίνεται σε νέες έννοιες που αφορούν στο άτομο, την προσωπικότητα: ολοκληρωμένος καθολικός άνθρωπος, κοινωνικοποίηση, κριτική σκέψη, κοινωνικός ανθρωπισμός, συνεργασία⁷...»

¹ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 100/Α/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»

² Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 102/Α/1977 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως»

³ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 52-29.04,1982

⁴ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 144-07.12.1982

⁵ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 56-26.04.1983

⁶ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 173-24.11.1983

⁷ «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών,

(Μπουζάκης, 2004:191). Θεσμοθετούνται ενδεικτικά οι παρακάτω αλλαγές: Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (άρθρο 7), ίδρυση νέων τεχνικών σχολών και νέων ειδικοτήτων (άρθρο 9), Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (άρθρο 10), επανίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (άρθρο 23), επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού-ΠΕΚ (άρθρο 28-29), εφαρμογή Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (άρθρο 37), μαθητικές κοινότητες (άρθρο 45), Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (άρθρο 48), Νομαρχιακές, Δημοτικές, Σχολικές Επιτροπές Παιδείας (άρθρο 49,50,52). Επίσης, «τη δεκαετία του '80, η συζήτηση για την ανάγκη λήψης μέτρων “αντισταθμιστικής αγωγής” διευρύνεται ...Αντιμετωπίζεται ως κοινωνική παρέμβαση για την πρόληψη της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων» (Σταμέλος,1999:46) και ιδρύονται τμήματα υποδοχής για τους παλιννοστούντες μαθητές¹ και καθιερώνεται η «ενισχυτική διδασκαλία»². Όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές αλλαγές οδήγησαν σ' ένα παράδοξο αποτέλεσμα. Από τη μια περιορίστηκε βαθμιαία ο αναλφαβητισμός, παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (από 13,7% απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης το 1971 έφθασαν 25,5% το 1991) και φοίτησης στο Λύκειο και στις Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές (2,9% πτυχιούχοι ΑΕΙ το 1971, ενώ 6,64% το 1991)(Κάτσικας-Θεριανός, 2007:249), καθιερώθηκαν νέοι δυναμικοί τύποι Λυκείου π.χ. Πολυκλαδικά, ενώ από την άλλη παρατηρήθηκε αδυναμία των διδασκόντων να εφαρμόσουν νέες πρακτικές λόγω ανεπαρκούς επιμόρφωσης, ανικανότητα του σχολείου να βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τα οποία «εξαγνίζονταν στην κολυμβήθρα της χαλαρής βαθμολογίας, της ήπιας αντιμετώπισης» (Κάτσικας-Θεριανός, 2007:251) αυξάνοντας έτσι τους λειτουργικά αναλφάβητους και τέλος, «το σύστημα που εφαρμόστηκε... συνέτεινε στο να μετατεθεί το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος» (Σταμέλος, 1999:55)

Κατά τη δεύτερη υπο-περίοδο, από το 1990 έως το 2000, η ΕΕΠ που διαμορφώθηκε ήταν απόρροια της Συνθήκης Μάαστριχτ (1992) αρχικά και στη συνέχεια της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1997), της Διακήρυξης της Μπολόνια (1999) και κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα Βιβλία). Όλα τα παραπάνω κείμενα στόχευαν στην εδραίωση της κοινωνίας της γνώσης στο χώρο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας μέσω της παροχής παιδείας υψηλού επιπέδου, της

ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά...» (Άρθρο 1)

¹ Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'4-11-1980)

² Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 296-30.12.1988

διάδοσης των γλωσσών, της κινητικότητας, της συνεργασίας, της ανταλλαγής, της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων για απασχόληση, της σύνδεσης με ανάγκες και πόρους της αγοράς εργασίας, της καινοτομίας, της ελαστικότητας και ευελιξίας, της πιστοποίησης και της αξιολόγησης, της δια βίου και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που δρομολογούνται και υλοποιούνται αυτήν τη δεκαετία στην Ελλάδα και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική «βρίσκεται σε σχετική αντιστοιχία με τις προτάσεις-κατευθύνσεις που προωθούνται στους κόλπους της ΕΕ» (Ουδατζής, 2003:131). Έτσι, οι κατευθύνσεις της ΕΕ υλοποιούνται το παραπάνω διάστημα τόσο μέσω διαταγμάτων, νόμων και αποφάσεων όσο και μέσω κοινοτικών κονδυλίων όπου «η εκπαιδευτική ανασυγκρότηση που επιχειρείται από το ΥΠΕΠΘ αποκρυσταλλώνεται στο Α' ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 1994-1999)» (Μαυρογιώργος, 2002:353)

Η δεκαετία του '90 ξεκίνησε με τη Ν. Δημοκρατία στη εξουσία που με μια σειρά νόμων και διαταγμάτων στόχευαν στην αντιμετώπιση της «χαλαρότητας και της ισοπέδωσης» και τελείωσε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ που επανήλθε στην εξουσία τον Οκτώβριο του 1993. Στην αρχή, λοιπόν, της δεκαετίας επανέρχονται οι εξετάσεις στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο¹, θεσπίζονται η υποχρεωτική επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διοριστούν² και τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή)³, καθιερώνεται «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» με την ίδρυση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και τη λειτουργία Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) δημόσιων και ιδιωτικών⁴ και τέλος, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης συστήματος αξιολόγησης των Πανεπιστημίων⁵. Μετά το 1993 πραγματοποιούνται ευρύτατες εκπαιδευτικές αλλαγές που βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις κατευθύνσεις της ΕΕΠ:

¹ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 171-11.11.1983(Π.Δ.462) και ΦΕΚ 156-11.10.91(Π.Δ.429), «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου» και «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου» αντίστοιχα

² Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 138-10.08.1992(Π.Δ.250), «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης και θεμάτων λειτουργίας των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων»

³ Εγκύκλιος Γ2/4867/28-8-1992 ΥΠΕΠΘ ΦΕΚ 629 Β'

⁴ Εθνικό Τυπογραφείο ΦΕΚ 18-14.01.1992(ν.2009), «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις»

⁵ Εθνικό Τυπογραφείο, ΦΕΚ 159-21.09.1992(ν.2083), «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (άρθρο 24)

ίδρυση Εθνικής Διακομματικής Επιτροπής Παιδείας¹, συγκρότηση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας(ΚΕΕ), Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε)², καθιέρωση Ενιαίου Λυκείου (άρθρο 1), νέο σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια (άρθρο 2), ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό (άρθρο 3-4), ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (άρθρο 5), κατάργηση επετηρίδας (άρθρο 6), αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 8), ίδρυση ΚΕ.ΣΥ.Π και Γραφείων ΣΕΠ (άρθρο 10)³ και ως προς τη δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση⁴: ίδρυση σχολικών μονάδων άλλων υπουργείων σε Τ.Ε.Ε. και ιδιωτικών Τ.Ε.Ε, ρύθμιση θεμάτων Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., ίδρυση τμημάτων επιμόρφωσης ετήσιας φοίτησης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και στη Γενική Τεχνολογία.

Το ίδιο διάστημα μια σειρά νόμων, διαταγμάτων και αποφάσεων για το ελληνικό Πανεπιστήμιο προκαλούν «αλλαγές ραγδαίες, πολυεπίπεδες και τείνουν να ανατρέψουν όχι μόνο τη δομή και τη λειτουργία, αλλά και την ίδια τη θεσμική του ύπαρξη...Το ευθύγραμμο, μονοδιάστατο και άκαμπτο μοντέλο λειτουργίας φαίνεται σήμερα να μετατρέπεται σε ένα πολυδιάστατο, επάλληλο και περισσότερο ευέλικτο μοντέλο» (Σταμέλος,1999:119/121). Ενδεικτικά παραδείγματα αυτών των αλλαγών είναι: η δυνατότητα πτυχιούχων ΤΕΙ για μεταπτυχιακές σπουδές στα ΑΕΙ (Ν.2327/95), γενίκευση των μεταπτυχιακών σπουδών (δια-τμηματικών ή και δια-πανεπιστημιακών), δημιουργία Προγραμμάτων Σπουδών με συνεργασία διαφορετικών τμημάτων ή Πανεπιστημίων (Ν. 2525/1997, άρθρο 2, §6α), σύντομης ή μακράς διάρκειας που παρέχουν επίσημο πτυχίο, πιστοποίηση (Ν. 2525/97, άρθρο 6, §6) ή απλή βεβαίωση, συνεργασία Πανεπιστημίων με ιδρύματα του εξωτερικού, με Υπουργεία, με άλλα ιδρύματα ή Ενώσεις, Συλλόγους, αυτόνομη δράση και συνεργασίες των μελών ΔΕΠ, η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου⁵. Έτσι, σύμφωνα με το Σταμέλο (1999), το Πανεπιστήμιο παύει να ταυτίζεται μ' ένα Πρόγραμμα Σπουδών, αναπτύσσεται μια ευέλικτη αγορά εργασίας ως προς τα μέλη ΔΕΠ, διαφοροποιείται η πληθυσμιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το Πανεπιστήμιο τόσο ηλικιακά όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, παρέχει τίτλους τόσο τυπικής εκπαίδευσης, π.χ. πτυχία, όσο και άτυπης, π.χ. βεβαιώσεις εκπαίδευσης και

¹ Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.2333/95

² Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.2327/95

³Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.2525/97

⁴ Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.2640/97

⁵ Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.2083/92(άρθρο 27) και Ν.2552/1997

τέλος, έχει να συναγωνιστεί εκπαιδευτήρια που συνεργάζονται με ξένα Πανεπιστήμια (σσ.123-129)

Το αίτημα για εκσυγχρονισμό και σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο υλοποιείται με Κοινοτική χρηματοδότηση, μέσω του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999). Έτσι, από τη μια δίνεται η «ευκαιρία στην Ελληνική πολιτεία να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκτεταμένες μεταρρυθμιστικές αλλαγές με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος», από την άλλη, είναι φανερή η «άμεση εξάρτηση ενός μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των προϊόντων του από τον Κοινοτικό έλεγχο λόγω της χρηματοδότησης των δράσεων από Β' ΚΠΣ...και η αυξανόμενη 'ευρωπαϊκή' του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού λόγου» (Πασιάς- Ρουσσάκης)¹. Συγκεκριμένα, με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ 1) που αποτελεί το εθνικό πρόγραμμα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην εξασφάλιση της εκπαίδευσης των νέων κάτω των 20 ετών, στην ενίσχυση της μετα-υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη και αναβάθμιση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη σύνδεση όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος με την οικονομική δραστηριότητα και στο διοικητικό εκσυγχρονισμό των Κεντρικών και Περιφερειακών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Υποδιαιρείται σε τέσσερα υποπρογράμματα:

1. Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση (νέα αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, εισαγωγή πληροφορικής και δεύτερης ξένης γλώσσας, ενισχυτική διδασκαλία, καινοτόμα προγράμματα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση ατόμων ειδικών κατηγοριών)
2. Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (υποστήριξη των ΙΕΚ, αναμόρφωση εκπαίδευσης άλλων υπουργείων π.χ. Εργασίας, εκσυγχρονισμός υλικοτεχνικής υποδομής)
3. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (αναμόρφωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής, σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής)

¹ Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Μεταρρύθμιση 1997-2001. <http://goo.gl/uUKfT>

4. Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης - Τεχνική Βοήθεια (εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης, εκπαίδευση στελεχών, μελέτες, εξοπλισμός, υλικοτεχνική υποδομή κ.α)¹

Η έναρξη της τρίτης υπο-περιόδου συνδέθηκε με τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2000) που έθεσε ως βασικό στόχο του νέου αιώνα για την ΕΕ να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική «οικονομία γνώσης» στον κόσμο επενδύοντας στον άνθρωπο και εκσυγχρονίζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν: η βελτίωση της μάθησης, πρόσβαση στη μάθηση σε οποιαδήποτε ηλικία (δια βίου, ελκυστική μάθηση, συνοχή εκπαιδευτικών συστημάτων), αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων για κοινωνία γνώσης (τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας), άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη, στον κόσμο (εκμάθηση γλωσσών, κινητικότητα, σχέσεις με επιχειρήσεις, ανάπτυξη επιχειρηματικότητας), καλύτερη χρήση πόρων (συστήματα διασφάλισης ποιότητας)². Οι παραπάνω στόχοι και οι κατευθύνσεις της ΕΕ αποτυπώθηκαν εμφανώς στους λόγους, στις αποφάσεις, στους νόμους, στα διατάγματα της εκάστοτε ελληνικής πολιτικής ηγεσίας την τελευταία αυτή περίοδο, που με τη συνδρομή και των κοινοτικών κονδυλίων προχώρησαν στην υλοποίησή τους.

Αναφέροντας κάποιους ενδεικτικούς νόμους θα διαφανεί ο νέος προσανατολισμός της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συνάδει με την ΕΕΠ. Το 2001 τα ΤΕΙ ανήκουν πια στην ανώτατη εκπαίδευση³, το 2002 με το Ν.2986 ορίζονται οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια της αποκεντρωτικής πολιτικής, θεσπίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)⁴ και με το Ν.3027 ρυθμίζονται θέματα Τριτοβάθμιας και ιδρύεται η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε). Το 2003 με το Ν. 3191 θεσπίζεται Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) και με την Απόφαση

¹ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Γραφείο Στήριξης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ και Β' ΚΠΣ. http://www.uoi.gr/services/epeaek/BKPS_epeaek.html

² Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 31.01.2001, COM (2001) 59 τελικό

³ Αρ.1«1.α) Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελείται από δύο παράλληλους τομείς: αα) τον πανεπιστημιακό τομέα ο οποίος περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και ββ) τον τεχνολογικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» Ν.2916/2001

⁴ Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ. Α' – 13/2/02)

Αρ.21072β/Γ2 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)¹, ενώ το 2004 με το Ν. 3255 ιδρύονται νέα Πανεπιστημιακά Τμήματα και Παραρτήματα Τεχνολογικών Ιδρυμάτων σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και τα εξεταζόμενα μαθήματα της Γ' Λυκείου σε εθνικό επίπεδο ορίζονται από εννέα σε έξι. Το 2005 με το Ν. 3369 θεσπίζεται η συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης καθορίζοντας τους φορείς, τα προγράμματα, την πιστοποίηση, την αξιολόγηση, τους πόρους και άλλα θέματα και με το Ν. 3404 ρυθμίζονται θέματα λειτουργίας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα των σπουδών της. Με το Ν. 3467/2006 ρυθμίζονται θέματα επιλογής των στελεχών της Εκπαίδευσης και με Ν. 3475/2006 η οργάνωση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.). Το 2007 ένας ακόμα νόμος (Ν. 3549) προωθεί τη μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Το 2010 τρεις νόμοι διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο για την Εκπαίδευση, πρώτα με το Ν.3848 που αναφέρεται στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, στα κριτήρια επιλογής στελεχών, στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, με το Ν. 3852 για την Αυτοδιοίκηση και την Αποκεντρωμένη Διοίκηση-Πρόγραμμα Καλλικράτης, όπου η Τοπική Αυτοδιοίκηση αναλαμβάνει επιπλέον αρμοδιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης των πολιτών και σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά θέματα (διδασκεία, μεταφορά, εποπτεία συλλόγου γονέων, διοργάνωση εκδηλώσεων για μαθητές, κατανομή πιστώσεων στις Σχολικές Επιτροπές, επιβολή κυρώσεων σε γονείς που δεν εγγράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο) και τέλος με το Ν.3879 που στοχεύει στην «ανάπτυξη της δια βίου μάθησης μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας» (άρθρο 1).

Από τα μέσα του 2010 η Ελλάδα διέρχεται μια περίοδο οικονομικής ύφεσης, «καθώς το δημοσιονομικό έλλειμμα της Ελλάδας έκλεισε για το 2009 σε επίπεδα πολύ πάνω από αυτά που θα καθιστούσαν το δημόσιο χρέος βιώσιμο, η ελληνική κυβέρνηση αδυνατούσε να δανειστεί με λογικά επιτόκια από τις αγορές για τη

¹ «Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα για την υποχρεωτική εκπαίδευση που θα δίνει τη δυναμική εκείνη και την ευελιξία στο σχολείο να ανταποκρίνεται στην κοινωνική ρευστότητα της συναρπαστικής εποχής μας, να προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή, ο οποίος δικαιούται να σκέφτεται, να χαίρεται και να ονειρεύεται» Αλαχιώτης Στ., Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7,σ. 16

χρηματοδότηση του τρέχοντος δημοσιονομικού ελλείμματος και την αναχρηματοδότηση του χρέους»¹, με αποτέλεσμα να προσφύγει για οικονομική βοήθεια στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στην Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο που συγκρότησαν από κοινού μηχανισμό βοήθειας για την Ελλάδα. Ακολούθησαν πακέτα οικονομικών μέτρων, 3 Μνημόνια² και ψήφιση τον Ιούνιο του 2011 του «Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2012-2015»³ και το Νοέμβριο του 2012 το «Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016»⁴. Οι επιπτώσεις της πολιτικής των Μνημονίων⁵ πλήττουν και τον τομέα της εκπαίδευσης: μείωση δαπανών για την παιδεία κατά 33% και μείωση μισθών που κυμαίνεται από 21% έως 45% για τους νεοδιόριστους, αυστηροποίηση του πειθαρχικού δικαίου (Ν. 4057/12), μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών κατά 12% και των αναπληρωτών κατά 87% με ταυτόχρονη αύξηση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών (Ν. 4127/13), αξιολόγηση εκπαιδευτικών⁶. Το 2011, επίσης, με το Ν.3966 καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε), ο Οργανισμός Επιμορφώσεως Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε), ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.ΕΔ.Β.) και ιδρύεται το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) που σκοπός του είναι «η επιστημονική έρευνα, η μελέτη θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής» (άρθρο 2), συγχωνεύεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ), το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) και ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) και ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός

¹ Ελληνική κρίση χρέους 2010-2013. <http://goo.gl/lbO2q>

² 1. "Μνημόνιο Οικονομικής και Χρηματοπιστωτικής Πολιτικής" (ΜΟΧΠ), 2. "Τεχνικό Μνημόνιο Συνεννόησης" (ΤΜΣ) και 3. "Μνημόνιο Συνεννόησης στις Συγκεκριμένες Προϋποθέσεις Οικονομικής Πολιτικής" (ΣΠΟΠ), <http://el.wikipedia.org/wiki/>

³ Επείγοντα μέτρα εφαρμογής μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015. Νόμος 3986/2011

⁴ Έγκριση μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2013-2016 - Επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2013-2016. Νόμος 4093/2012

⁵ Ομιλία ΓΓ ΟΛΜΕ Θέμη Κοτσιφάκη στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής στη συζήτηση για το ΝΣΧ για την «Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Εκπαίδευση» <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2013/03/bouli190313.pdf>

⁶ ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. ... «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». www.minedu.gov.gr/.../130120_sxedio_pd_peri_aksiologhshs_..., το Ν.4024/11 και το νομοσχέδιο «Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»(Α.Δ.Π.Π.Ε.), 07-03-2013

Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π), ενώ ταυτόχρονα υλοποιούνται συγχωνεύσεις σχολείων. Επίσης, τον ίδιο χρόνο υποβάλλεται ένα σχέδιο δράσης για το χώρο της παιδείας «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής», ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις, «ένα σχολείο ανοικτό στις ιδέες, και στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο»¹ και θα υλοποιηθεί με αναβάθμιση ψηφιακή, αναβάθμιση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών, της σχολικής στέγης και των προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθόδων. Το προτεινόμενο σχέδιο ανταποκρινόταν απόλυτα στις επιταγές της ΕΕΠ για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που διασφαλίζει την πρόσβαση σε όλους, την ποιότητα, την ενίσχυση καινοτομίας και δημιουργικότητας, την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, την προώθηση της δια βίου. Αν και δεν ολοκληρώθηκε πλήρως η υλοποίηση της δράσης λόγω πολιτικών εξελίξεων, δρομολογήθηκαν αλλαγές στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης που κατά το σχολικό έτος 2011-12, εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε σχολικές μονάδες, το ψηφιακό σχολείο² και τα ψηφιακά μαθήματα, η ενίσχυση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, η Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη³, η πιλοτική φάση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Όλες σχεδόν οι παραπάνω βελτιώσεις, αλλαγές, δράσεις της εκπαίδευσης εντάχθηκαν στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000-2006 (Γ' ΚΠΣ) και στη συνέχεια το Δ' ΚΠΣ (ΕΣΠΑ 2007-2013).

Ανακεφαλαιώνοντας, η Εκπαιδευτική πολιτική μέχρι την αρχή της δεκαετίας του '80 αντικατόπτριζε την άστατη εσωτερική πολιτική ζωή της χώρας και στόχευε στη διαμόρφωση και την περιφρούρηση της εθνικής ταυτότητας, ενώ μετά τη είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ η εκπαίδευση αποτελεί το μηχανισμό που θα βοηθήσει τη χώρα να πάρει μια θέση δίπλα στα αναπτυγμένα κράτη-μέλη της Ευρώπης. Έτσι, τα τελευταία τριάντα χρόνια η εκπαίδευση βιώνει μια αίσθηση συμμετοχής σε μια ευρύτερη διαδικασία (κινητικότητα μαθητών-καθηγητών, συνεργασίες, ξένες γλώσσες, αμοιβαία αναγνώριση πτυχίων κ.α.), η εκπαίδευση εκσυγχρονίζεται, εμπλουτίζεται και επεκτείνεται (νέες τεχνολογίες, εργαστήρια, προγράμματα κ.α.), η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση επηρεασμένη και από την έννοια της δια βίου γίνεται ποικιλόμορφη, πολυεπίπεδη (ΙΕΚ, ΚΕΚ, Ινστιτούτα, διεύρυνση πρόσβασης στα ΑΕΙ,

¹ Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, σελ.5

http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf

² <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

³ <http://www.e-yliko.gr/default.aspx>

ΕΑΠ). Όμως, έχουν ανακύψει και αντιφάσεις από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών. Από τη μια, στην υποχρεωτική εκπαίδευση επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η πρόσβαση για όλους στη μάθηση (περιορισμός της σχολικής αποτυχίας και διαρροής) κυρίως μέσω της κατάργησης του ελέγχου των γνώσεων, από την άλλη «οδήγησε σε έντονα προβλήματα λειτουργικού αναλφαβητισμού και... υπό-εκπαίδευσης», ενώ στην Τριτοβάθμια «με τη μαζική απονομή πτυχίων ικανοποιήθηκε το λαϊκό αίτημα για εκδημοκρατισμό, βελτίωσε τους οικονομικούς δείκτες στις διεθνείς συγκρίσεις...διαιώνισε, όμως, την παραγωγή απαίδευτων» (Σταμέλος, 2009:41/153), επομένως ανακύπτει το θέμα της ποιότητας και της αξιολόγησης της παρεχόμενης γνώσης. Επίσης, ενώ έχουν δαπανηθεί τεράστια ποσά για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών παροχών, «δεν φαίνεται να ακολούθησε τις συντελούμενες αλλαγές που αφορούν την κοινωνία της γνώσης...η Ελλάδα παρέμεινε, πλην εξαιρέσεων, χώρα μη παραγωγής γνώσης, συνεπώς χώρα κατανάλωσης» (Σταμέλος, 2009:152-153). Τέλος, έχει συντελεστεί το πέρασμα από την εποχή του ευρύτερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού από το Υπουργείο Παιδείας (συγκεντρωτικό σύστημα) στην εποχή «του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορεί να αφορά το υπουργείο Παιδείας, μπορεί και όλα τα άλλα υπουργεία, αλλά και πάσης φύσεως φορείς του δημοσίου και ιδιωτικού φορέα...την υλοποίηση μεγάλων ή μικρής εμβέλειας παρεμβάσεων. Μπορεί το περιεχόμενο να ποικίλλει...Μπορεί ακόμα να είναι στο πλαίσιο της επίσημης και τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί όμως να αποτελεί ευρύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης» (Σταμέλος, 2009:85)

3.3 Επίδραση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στην επιμόρφωσή του

Η επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που απαιτεί κάθε φορά προκειμένου να υλοποιήσει τις πολιτικές που έχει δρομολογήσει. Η διαμόρφωση και επίτευξη αυτών των χαρακτηριστικών διαφαίνεται και στον τύπο της επιμόρφωσης που θεσμοθετεί η εκάστοτε πολιτική εξουσία και πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της επιμόρφωσης, η οργάνωση, η μορφή, το περιεχόμενό της αντανακλούν τόσο τις πολιτικές όσο και της εκπαιδευτικές εξελίξεις. Εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικών συνθηκών που επικράτησαν στην ελληνικό χώρο μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της επιμόρφωσης

θα μπορούσε να διαιρεθεί σε δύο περιόδους με κριτήριο την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, το διάστημα προ της ένταξης και το διάστημα μετά.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου, από το 1950 έως το τέλος της δικτατορίας, «η συστηματική επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρισκόταν σε κατάσταση υπανάπτυξης» (Κασσωτάκης, 2011:675). Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο παραπάνω διάστημα αναλάμβανε το Διδασκαλείο¹ «αποσκοπούσα γενικώς εις την συμπλήρωσιν και τον εκσυγχρονισμόν της μορφώσεως αυτών δια των νέων διδαγμάτων και πορισμάτων της επιστήμης και εις την προπαρασκευήν στελεχών δια τας δύο βαθμίδας της εκπαιδεύσεως» και των λειτουργών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης η Σχολή Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) «δί' επιμόρφωσιν και παιδαγωγικήν κατάρτισιν»². Με τη μεταρρύθμιση του 1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που ένα από τα έργα του είναι η «μετεκπαίδευσις των διδακτικών στελεχών των σχολείων παντός τύπου» και πιο συγκεκριμένα «οργάνωσις μαθημάτων, ασκήσεων, συζητήσεων και συνεδρίων:

α) προς ανύψωσιν της επιστημονικής στάθμης των εκπαιδευτικών λειτουργών,
β) προς ενημέρωσιν αυτών επί των νεωτέρων τάσεων και μεθόδων της σχολικής εργασίας και γ) προς καθοδήγησιν αυτών εις τας μεθόδους της επιστημονικής ερεύνης των σχολικών ζητημάτων»³. Τέλος, με το Ν.Δ. 748/1970 «Περί επιμορφώσεως και μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Μέσης Εκπαιδεύσεως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως» καθορίζονται οι μορφές επιμόρφωσης: Εισαγωγική επιμόρφωση για την «ψυχικήν και παιδαγωγικήν προπαρασκευήν δια την άσκησιν του έργου του διδάσκοντος» (Άρθρο 4), Μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας (Άρθρο 5) για τη «βελτίωσιν της επαγγελματικής καταρτίσεως και την επαύξησιν της υπηρεσιακής αποδοτικότητος»⁴, Μετεκπαίδευση μείζονος διάρκειας (Άρθρο 6) για την «κατάρτισιν στελεχών δια τας ανωτέρας θέσεις». Η διάρκεια των δύο πρώτων μορφών επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης κυμαίνονταν από ένα εξάμηνο μέχρι ένα έτος και χορηγούνταν πιστοποιητικά παρακολούθησης, ενώ της τελευταίας παρέχονταν από ένα έως δύο έτη

¹ Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.129/1967(άρθρο 16)

² Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.Δ. 3971/1959(άρθρο 24)

³ Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.Δ. 4379/1964(άρθρο 21)

⁴ «...συμπλήρωσιν και αναπροσαρμογήν των γνώσεων...επί νέων επιστημονικών απόψεων και μεθόδων διδασκαλίας...σεμιναρίου βραχείας διαρκείας των προαγομένων εις θέσεις γυμνασιαρχών...επιθεωρητών»

και χορηγούνταν μετά από εξετάσεις πτυχίο¹. Επίσης, χορηγούνταν εκπαιδευτικές άδειες για μεταπτυχιακές σπουδές και βραχύχρονα σεμινάρια και διαλέξεις από επιστημονικές και εκπαιδευτικές οργανώσεις. Παρά τη μεγάλη προσφορά στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, «επικρίθηκε για τον συντηρητικό του προσανατολισμό, ... την εξάρτηση του από την εκάστοτε εξουσία και την αδυναμία να ικανοποιήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών» (Κασωτάκης, 2011:678).

Η δεύτερη περίοδος εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της επιμόρφωσης συνδέθηκε με το αίτημα για εκδημοκρατισμό της χώρας και με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1975-2013). Έτσι, η προσπάθεια για συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών άρχισε με την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε) για την επιμόρφωση του υπηρετούντος εκπαιδευτικού προσωπικού (ένα διδακτικό έτος), των εκάστοτε διοριζομένων (μέχρι έξι μήνες), των προαγόμενων σε ανώτερες θέσεις (δύο μήνες) και του υπηρετούντος Εποπτικού Προσωπικού (τρεις μήνες) και αποσκοπεί στη συμπλήρωση των επιστημονικών γνώσεων, στην ενημέρωση για τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και στην προσαρμογή των γνώσεων και μεθόδων στην ελληνική πραγματικότητα². Αν και έδωσε την ευκαιρία επιμόρφωσης και σε επαρχιακές πόλεις, το συγκεκριμένο σύστημα επιμόρφωσης αντιμετώπισε πολλά προβλήματα: «σχολιοποίηση, συγκεντρωτισμός στη διοίκηση των Σχολών και τα προγράμματα επιμόρφωσης, υπερβολική διάρκεια σπουδών, πολύ μεγάλο κόστος» (Ξωχέλλης, 2001:12). Με το Ν. 1304/82 και το Ν.1566/85 τίθενται οι βάσεις για μια πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης του θεσμού της επιμόρφωσης. Ο πρώτος νόμος θεσπίζει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου που έργο του είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Άρθρο 1), ενώ ο δεύτερος αποσαφηνίζει τους σκοπούς και τις μορφές επιμόρφωσης (Εισαγωγική, Ετήσια, Περιοδική), ιδρύει τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που άρχισαν να λειτουργούν το 1992, κατοχυρώνει τη δυνατότητα εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό και αναφέρεται στην επιμόρφωση των καθηγητών της Ειδικής Αγωγής και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Όμως, τόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι (απουσία κονδυλίων, υλικοτεχνικής υποδομής,

¹ «Τα πτυχία και τα πιστοποιητικά ... αποτελούν επί πλέον ουσιαστικά προσόντα του υπαλλήλου άτινα συνεκτιμώνται ... κατά τας εκάστοτε κρίσεις» Εθνικό Τυπογραφείο, Ν.Δ. 546/1974(άρθρο 4)

² Εθνικό Τυπογραφείο, Π.Δ. 127/1977 (άρθρο 1,2,3)

εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού) όσο και ο θεσμός των Π.Ε.Κ. (κεντρικός έλεγχος, ακαδημαϊκός χαρακτήρας, υψηλό κόστος) δεν μπόρεσαν ν' ανταποκριθούν στις αυξανόμενες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Από τα μέσα του 1990 έως σήμερα, που σφραγίστηκε από δύο σημαντικές για την πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής συνθήκες (Μάαστριχτ και Λισαβόνας), η επιμόρφωση των λειτουργών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κινείται στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης, των νέων τεχνολογιών, της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, της σχολικής αυτονομίας και αποκέντρωσης, της δια βίου και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα νέο εκπαιδευτικό επιμορφωτικό περιβάλλον μάθησης για τον εκπαιδευτικό, η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί πια «μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης... Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης: αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή του από τη μια μεριά, και από την άλλη εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση» (Παπαναούμ, 2005:86).

Έτσι, οι οδηγίες και τα ψηφίσματα του Συμβουλίου, η κοινοτική χρηματοδότηση, η ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος άλλαξαν το τοπίο της επιμόρφωσης, αφού πρώτα εισήχθησαν στα σχολεία καινοτόμα προγράμματα που «αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας» (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007:70)¹. Δρομολογούνται προγράμματα επιμόρφωσης κυρίως μικρής διάρκειας, ευέλικτα ως προς το χρόνο και το χώρο, με πλούτο θεμάτων, εξακτινωμένα, από ποικίλους φορείς, χρηματοδοτούμενα τα περισσότερα από κοινοτικούς πόρους, με βιωματική και διερευνητική προσέγγιση που τοποθετούν διδάσκοντα και διδασκόμενο σε διαδικασία μάθησης, που εμπλέκουν τυπική, μη τυπική, άτυπη μάθηση, που ανοίγονται σε χώρους έξω από το τυπικό σχολικό περιβάλλον, όπως

¹ Σχολικές Δραστηριότητες: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά θέματα και Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες, Αγωγή Σταδιοδρομίας, (Εθνικό Τυπογραφείο, ΦΕΚ 629/23-10-1992), Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα («Σωκράτης» 1995-2006, «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης: (ΔΕΠΠΣ, Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερο Σχολείο, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) κ.α.. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=1020

την τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινωνία. Έτσι, «δίπλα στο επιμορφωτικό δίκτυο τυπικής επιμόρφωσης (ΠΕΚ, Σχολικοί Σύμβουλοι) αναδύθηκαν άλλα επιμορφωτικά μορφώματα που έχουν συσσωρεύσει επιμέρους τεχνογνωσία. Στο σύνολο τους, όμως, οι επιμορφωτικές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί...δεν έχουν στοιχειωδώς αξιολογηθεί» (Σαλτερής, 2011:12).

Όλα τα παραπάνω αποτυπώθηκαν και στην «Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» που κατατέθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για διαβούλευση το Δεκέμβριο του 2012 και αναφέρει πως «Ένας από τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης είναι η συνεχής επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών» (σ.37)¹. Συγκεκριμένα, το 5^ο πεδίο αξιολόγησης είναι «Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη» και ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται «ελλιπής» όταν «δεν ασχολείται με την ενημέρωσή του και δεν συμμετέχει σε καμιά μορφή επιμόρφωσης» (σ. 84), ενώ «επαρκής» όταν «λαμβάνει μέτρα για τη βελτίωσή του, αν απαιτείται, ή για την περαιτέρω ανάπτυξή του, αν το επιθυμεί» και «πολύ καλός», όταν «αξιοποιεί τις επιμορφωτικές δυνατότητες της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες...Επιχειρεί παρεμβάσεις βελτιωτικές στο περιβάλλον...Παρακολουθεί με επιλογή του ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια κ.λπ. που γίνονται από έγκυρους φορείς»

3.4. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879: Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις αλλαγές που δρομολογούνται στην επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στις κοινωνίες της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Η προσπάθεια καταγραφής επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που επιχειρείται, θα έχει ως θεωρητική βάση το Εθνικό Θεσμικό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3879/2010) και το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015, κείμενα τα οποία επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τα θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αυτά με τη σειρά τους εντάσσονται στο ευρύτερο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ

¹ Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)
http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf

2020»)¹ και σε άλλα κείμενα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής που διασαφηνίζουν πιο εξειδικευμένα θέματα γύρω από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, όπως « Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Περίοδος 2011-2020», «Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων»², «Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για τη βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικών αποτελεσμάτων»³, κείμενα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ο σκοπός του Νόμου είναι:

- η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

Ειδικότερα, στόχοι του παρόντος νόμου που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

- α) η συστηματοποίηση και ο συντονισμός της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,
- β) ο προγραμματισμός και η αποκέντρωση των δράσεων διά βίου μάθησης, η συστηματική υποστήριξη των φορέων του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης και η προγραμματική συνεργασία των φορέων διοίκησης του Δικτύου με τους φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης,
- γ) η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της διά βίου μάθησης,
- δ) η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της διά βίου μάθησης,
- ε) η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών

¹ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009/C 119/02)

² Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2011/C 372/01

³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Στρασβούργο, 20.11.2012, {COM (2012) 669 τελικό}

κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων,

στ) η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων,

ζ) η δημιουργία συνεκτικού εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και

η) η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Άρθρο 1)

Η αναγκαιότητα υλοποίησης των παραπάνω στόχων υπαγορεύονται από τη εθνική στοχοθεσία για την εκπαίδευση και κατάρτιση και τις αντίστοιχες πολιτικές που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

- Μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

(αντιμετώπιση μέσα από την αναμόρφωση των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών υλικών, τη διαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με την αγορά εργασίας, σε συνδυασμό με την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας, ενίσχυση αυτονομίας σχολικών μονάδων, μέτρα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της γενικής εκπαίδευσης στα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τους όρους συγκρότησης προγραμμάτων ΔΒΜ για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και τη βελτίωση των γονεϊκών δεξιοτήτων.

- Απόκτηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για το μέλλον (ανάπτυξη του συνόλου των βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων-κοινωνικών, ψηφιακών, γλωσσικών κ.ά., καθώς και των εγκαρσίων ικανοτήτων για τη ΔΒΜ, από χαμηλότερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και με αποτελεσματικότερο τρόπο μέσα από το σχολικό πρόγραμμα, ευρύτερη χρήση των ανοικτών online πόρων και δικτύων στις τάξεις, έπειτα από κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση και τη διδασκαλία, καλλιέργεια δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος, μέσα από τα προγράμματα σπουδών)

- Ενίσχυση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και της κινητικότητας (διευκόλυνση της φοίτησης εργαζομένων φοιτητών και ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας, κυρίως μέσω της παροχής προγραμμάτων σπουδών παρατεταμένης διάρκειας [part-time], μέγιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ για την οργάνωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων στοιχείων e-learning για ένα μέρος των

σπουδών, «άνοιγμα» αντικειμένων ή/και κλάδων σπουδών σε μη παραδοσιακούς φοιτητές)

- Συμμετοχή στη Διά Βίου Μάθηση και σύνδεση με την αγορά εργασίας

(διαδικασία θέσπισης εθνικού συστήματος πιστοποίησης εκροών της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους και την εκπαιδευτική κοινότητα, ποιοτικές και αποτελεσματικές υπηρεσίες για τους ενήλικες κάθε ηλικίας σε θέματα διά βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας τους και πληροφόρησης για δυνατότητες πιστοποίησης προσόντων και διά βίου μάθηση).

Έτσι, οι στρατηγικές προτεραιότητες για το διάστημα 2013-2015 είναι:

- Αύξηση και διεύρυνση της συμμετοχής των ενηλίκων (16-66+ ετών) στη ΔΒΜ - άρση δυσκολιών πρόσβασης ευπαθών κοινωνικά ομάδων

(Συστηματική ενημέρωση, Επιμόρφωση των στελεχών του Δημοσίου για το περιεχόμενο της ΔΒΜ, Καλλιέργεια κουλτούρας ΔΒΜ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, Αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης για μεγαλύτερη ευελιξία, Προσβασιμότητα και διεύρυνση της συμμετοχής, Προαγωγή ευέλικτων οδών και μεθόδων μάθησης για ενηλίκους)

- Αναβάθμιση των γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων των ενηλίκων και σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας

(Ανάπτυξη των δομών μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης και αξιοποίηση της περιφερειακής αποκέντρωσης των δομών και δράσεων ΔΒΜ, Ανάπτυξη νέων προγραμμάτων δεξιοτήτων για ενήλικες που θα αξιοποιούν τα δεδομένα της έρευνας PIAAC¹, όπως «βασικές δεξιότητες στο χώρο εργασίας», «γραμματισμός και νέες τεχνολογίες», Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της Πρακτικής Άσκησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΙΕΚ, ΑΤΕΙ, ΑΕΙ., Ενεργός συμμετοχή και συνεργασία με ευρωπαϊκά και διεθνή δίκτυα δεξιοτήτων και μεταφορά καλών πρακτικών)

- Βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων

(Θεσμοθέτηση Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας στη ΔΒΜ, Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, με την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων και περιβάλλοντος δημιουργικής μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων)

¹ Διεθνές Πρόγραμμα για την αποτίμηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων (Program for the International Assessment of Adult Competencies)

- Δικτύωση των φορέων ΔΒΜ – Αποκέντρωση των δομών και υπηρεσιών ΔΒΜ και σύνδεσή τους με βιώσιμη τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη

- Σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης

(Εθνικό Πλαίσιο Αποτύπωσης και Επικύρωσης της Άτυπης Μάθησης, Συνέργεια μη τυπικής, τυπικής και άτυπης μάθησης, Επιμόρφωση των στελεχών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, στις αρχές της Διά Βίου Μάθησης, και αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων)

Συγκεκριμένα, με βάση το Ν.3879/2010:

Οι μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που αναγνωρίζονται είναι «Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου» (Άρθρο 2). Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική, την άτυπη, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη, τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου συμβουλευτική

Τα θέματα αφορούν «την απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Άρθρο 2).

Οι φορείς διοίκησης της δια βίου μάθησης είναι:

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης¹, οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών, υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων, το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) (Άρθρο 3)

Οι φορείς παροχής της δια βίου μάθησης είναι:

Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης, δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται

¹«... έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της διά βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους» (Άρθρο 6)

κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι Σχολές Γονέων, φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (Κ.Π.Α.), φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.) και το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων (Ι.Μ.Ε.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.), το Κοινωνικό Πολυκέντρο και το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημόσιων Υπαλλήλων (Α.Δ.Ε.Δ.Υ.), φορείς άτυπης μάθησης, υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα (ή δημόσιοι φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου, φορείς του κοινωνικού τομέα (ή κοινωνικοί φορείς), που λειτουργούν με τη μορφή σωματείου, ιδρύματος ή αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας ή ένωσης προσώπων και φορείς του ιδιωτικού τομέα (ή ιδιωτικοί φορείς), με οποιαδήποτε νομική μορφή, σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς που εφαρμόζουν προγράμματα ή παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης που απευθύνονται σε νέους ή σε ενηλίκους ή σε άτομα της τρίτης ηλικίας (Άρθρο 14)

Το πλαίσιο διεξαγωγής της δια βίου μάθησης μπορεί να είναι:

- Πιστοποιημένα προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
- Πιστοποιημένα Προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)
- Σε περιφερειακό επίπεδο επενδύσεις, προγράμματα ή επιμέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης (Άρθρο 7)
- Έρευνες, μελέτες και εμπειρογνομοσύνες, οργάνωση σχετικών εκδηλώσεων και προώθηση καινοτομιών, αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών από το ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και διαχείριση ευρωπαϊκών και συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγραμμάτων, προώθηση του ψηφιακού περιβάλλοντος στα

προγράμματα διά βίου μάθησης, περιλαμβανομένης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Άρθρο 6)

- Το τοπικό πρόγραμμα διά βίου μάθησης¹ περιλαμβάνει, ιδίως, επενδύσεις, προγράμματα ή επιμέρους δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης σε τοπικό επίπεδο, όπως είναι:

α) οι δραστηριότητες σύνδεσης των σχολικών μονάδων με την κοινωνία

β) οι δράσεις επιμόρφωσης ενηλίκων, ιδίως σε τομείς της δημόσιας υγείας, του πολιτισμού, του αθλητισμού, του περιβάλλοντος, της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και οι δράσεις επιμόρφωσης της νέας γενιάς και της τρίτης ηλικίας, καθώς και η δημιουργία σχολών γονέων και

γ) οι δράσεις προώθησης της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας μέσω της σύνδεσης με την τοπική οικονομία και δράσεις συλλογικού χαρακτήρα οι οποίες υποστηρίζονται οικονομικά, επιστημονικά ή διοικητικά από το Δήμο, δημόσιων, κοινωνικών και ιδιωτικών φορέων (Άρθρο 8)

- Δημιουργείται ενιαία διαδικτυακή πύλη των υπηρεσιακών μονάδων και των φορέων αυτών, μέσω της οποίας δίνονται πληροφορίες, παρέχονται υπηρεσίες και αναπτύσσονται διαδραστικές σχέσεις με τους πολίτες σε θέματα εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης (Άρθρο 9)

- Οι άτυποι φορείς αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή ημερίδων ή σεμιναρίων, τη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, την παροχή συστηματικών πληροφοριών και γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ή την επιμόρφωση και στην πνευματική ανάπτυξή τους (Άρθρο 14)

Η Πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (εκροές) γίνεται μέσω:

- διπλωμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης

- πιστοποιητικών

- βεβαιώσεων επάρκειας

- άλλων τίτλων που βεβαιώνουν επιτυχώς περατωθείσα επαγγελματική κατάρτιση

(Άρθρο 11)

- αναγνώρισης επαγγελματικών δικαιωμάτων

¹ «Στην αρχή της δημοτικής θητείας, το δημοτικό συμβούλιο αποφασίζει τους τρόπους διαβούλευσης για την εκπόνηση του τοπικού προγράμματος υποστήριξης της εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης και τους τρόπους διασφάλισης της διαφάνειας και της κοινωνικής λογοδοσίας κατά την εφαρμογή του. Στις διαδικασίες αυτές συμμετέχουν τα όργανα της σχολικής κοινότητας (Σχολικά Συμβούλια, Σχολικές Επιτροπές, Σύλλογοι Γονέων)» (Άρθρο 22)

- ηθικής και υλικής βράβευσης των καλών πρακτικών τους (Άρθρο 15)
- τίτλων που βεβαιώνουν την επιτυχή παρακολούθηση προγράμματος σπουδών (Άρθρο 4)

Μέσω του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων αναγνωρίζονται και συσχετίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μορφών τυπικής εκπαίδευσης, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, ώστε αυτά να πιστοποιούνται και να κατατάσσονται σε επίπεδα κατ' αντιστοίχιση με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (Άρθρο 16). Γι' αυτό τα σκοπό «ιδρύεται Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.)», το οποίο λειτουργεί χάριν του δημόσιου συμφέροντος, εδρεύει στην Αθήνα, έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ο Ε.Ο.Π.Π. αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης» (Άρθρο 11)

Επίσης, εκτός από την πιστοποίηση που παρέχεται στους επιμορφωμένους για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας θεσπίζονται επιπλέον κίνητρα, όπως:

- σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο
- χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου μάθησης, με έμφαση στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα
- καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή του εργοδότη και του εργαζομένου, από τους οποίους ο τελευταίος αποσύρει χρήματα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του. Στους λογαριασμούς αυτούς μπορεί να συμμετέχει οικονομικά και το κράτος
- καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων για την παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης
- σύνδεση της αξιολόγησης των φορέων διά βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους (Άρθρο 18).

3.5 Σύνοψη

Ο Bredeson (2009) διερευνώντας τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις Ηνωμένες Πολιτείες με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται ως εργαλείο πολιτικής για πραγματοποίηση αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές (σ. 63) και αποτελεί μια ισχυρή στρατηγική για την επίτευξη των αλλαγών που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των πειστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η δημόσια εκπαίδευση (σ.64). Αντίστοιχα, και οι εξελίξεις που παρατηρούνται στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών (παγκόσμιων και ευρωπαϊκών) που ασκούν έντονες πιέσεις και στη εθνική εκπαιδευτική πολιτική. «Το σχολείο που αλλάζει προϋποθέτει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών» (Μαυρογιώργος, 2011:613), γεγονός που συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους. Το ανοικτό, πολύμορφο, ευέλικτο, αυτόνομο, δια βίου περιβάλλον μάθησης που αποτελεί το πρόταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής σήμερα, εμπεριέχει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει ένα νέο περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης. Πώς αποτυπώνονται αυτές οι αλλαγές στην επιμορφωτική πρακτική στην Ελλάδα μετά το Ν. 3879/2010 για τη Δια Βίου Μάθηση; Η παρούσα έρευνα θα αξιοποιήσει τις προτεινόμενες προς τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές προτάσεις που καταφθάνουν στο χώρο του σχολείου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με σκοπό να διερευνήσει τυχόν αλλαγές που αναδύονται στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα εστιάσει στις παρακάτω κατηγορίες: φορείς, δέκτες, μορφές, θέματα, μέθοδοι, διάρκεια, χρηματοδότηση, πιστοποίηση, είδος μάθησης, σύνδεση με Υπουργείο Παιδείας και θα προσπαθήσει ν' αναδείξει τις τυχόν αλλαγές που κυοφορούνται.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΡΕΥΝΑ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται αρχικά οι λόγοι που οδήγησαν την ερευνήτρια να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που την απασχόλησαν και στα οποία προσπάθησε ν' ανταποκριθεί με την έρευνα που εκπόνησε. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) που επέλεξε η ερευνήτρια ως κατάλληλη για την επεξεργασία του ερευνητικού της υλικού και το προς ανάλυση δείγμα της έρευνας που είναι τα ηλεκτρονικά μηνύματα που κατέφθασαν στο σχολείο που υπηρετεί (2^ο Γυμνάσιο Κιάτου) σε διάστημα έξι μηνών (Σεπτέμβριος – Φεβρουάριος). Τέλος, παρουσιάζεται ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας και οι τρόποι με τους οποίους έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

4.2. Σκοπός της έρευνας, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) «έχει τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά... είναι συστηματική και ελεγχόμενη, βασίζοντας τις ενέργειες της στο επαγωγικό-απαγωγικό μοντέλο...είναι εμπειρική. Ο επιστήμονας στρέφεται στην εμπειρία για επαλήθευση...η έρευνα αυτοδιορθώνεται» (σς.15-16). Η πολύχρονη διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας και η διάθεση της να ενημερώνεται από όλα σχεδόν τα έγγραφα που έστελνε η Δευτεροβάθμια Διεύθυνση και το Υπουργείο Παιδείας, παλαιότερα ταχυδρομικώς και τα τελευταία 6-7 χρόνια ηλεκτρονικά με e-mail, της έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρήσει πως τα τελευταία 3-4 χρόνια οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας προσκαλούνται από ποικίλους φορείς να συμμετέχουν σε πληθώρα επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων με ή χωρίς τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, με ή χωρίς τους κηδεμόνες των μαθητών, με ή χωρίς τους συναδέλφους τους, με ή χωρίς τους συμπολίτες τους. Αυτή η διαπίστωση την οδήγησε στη σκέψη πως αρχίζει να διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο στο χώρο της επιμόρφωσης, γεγονός που την οδήγησε με συστηματικό και επαγωγικό τρόπο να υποβάλλει την ιδέα της «στο δικαστήριο της εμπειρικής διερεύνησης και δοκιμασίας» (ο.π.16).

Επιπλέον, η συμμετοχή της σε πολλές και ποικίλων μορφών επιμορφωτικές δράσεις της έδωσε την ευκαιρία να βιώσει τα πλεονεκτήματα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, που πέρα από την προσωπική ανάπτυξη είχαν αντίκρισμα και στο διδακτικό της έργο και να προβληματιστεί έντονα γύρω από τα θέματα της επιμόρφωσης. Ακόμα, η έναρξη της επαγγελματικής της σταδιοδρομίας (1990 και εξής) συνέπεσε με τις ραγδαίες αλλαγές που δρομολογήθηκαν τόσο στην παγκόσμια όσο και στην ευρωπαϊκή και εθνική εκπαιδευτική πολιτική που αναλύθηκαν παραπάνω. Βιώνοντας, λοιπόν, τις περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου και της επιμόρφωσης, οδηγήθηκε σύμφωνα με τον Kerlinger (1970, οπ. αναφ. στο Cohen και Manion, 1994) «από τις αόριστες αμφιβολίες, συναισθηματικές διαταραχές, πρωτόλειες ιδέες...να διατυπώσει το πρόβλημα...να μελετήσει τη βιβλιογραφία, να ανιχνεύσει τη δική του εμπειρία...να υποβληθούν τα ερωτήματα...η σχέση που έχει εκφραστεί να δοκιμαστεί μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού» (σ. 39)

Τέλος, οι θέσεις-διαπιστώσεις που διατυπώνονται με βάση τη βιβλιογραφία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως:

«...οι διεθνείς τάσεις καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης.... Σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα, μακροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα επιμόρφωσης σε πιο ευέλικτα και ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:5-6)¹

«...μετακινούμαστε από μια ετεροκαθοδηγούμενη μόρφωση στη αυτομόρφωση...και σε μια ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού» (Παπαναούμ, 2005:83)

πρόσφεραν, πέρα από το παραπάνω εμπειρικό, και το θεωρητικό έναυσμα, για να γίνει η έρευνα.

Ο σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι η διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση των αλλαγών που παρατηρούνται στον τομέα της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τις επιμορφωτικές δράσεις-προτάσεις που δημοσιοποιούνται στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

¹ Πρόταση για τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα 2009

- Ποιοι φορείς ασχολούνται σήμερα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε ποιο πλαίσιο (μορφές) διεξάγουν επιμορφωτικές δράσεις και σε ποιους απευθύνονται ;
- Ποιες είναι οι τάσεις ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους (πρακτικές) και τη διάρκεια της επιμόρφωσης;
- Ποια είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή ;
- Αμβλύνονται τα όρια ανάμεσα στις μορφές μάθησης (τυπική/μη τυπική/άτυπη);

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας υιοθετήθηκε μια μέθοδος συνήθης στην εκπαιδευτική έρευνα: η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). «Είναι μια τεχνική έρευνα για να αναπαραχθούν έγκυρα συμπεράσματα από κείμενα στα πλαίσια της χρήσης τους» (Krippendorff, 2013:24) και οι ερευνητές απασχολούνται, σύμφωνα με τους Hayes και Krippendorff (2007), στη συστηματική ερμηνεία κειμένου, οπτικού ή ακουστικού υλικού, όπως άρθρα εφημερίδων, τηλεοπτικών ειδήσεων, διαφημίσεις, δημόσιες ομιλίες, και άλλα προφορικά κείμενα ή λεκτικές μονάδες ανάλυσης. Μπορεί, σύμφωνα με Elo και Kyngas (2008), να χρησιμοποιηθεί με ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα και επίσης, στον επαγωγικό ή παραγωγικό τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Τα πλεονεκτήματα της για τα οποία θεωρήθηκε κατάλληλη για αυτήν την έρευνα είναι πως:

- Θεωρείται συστηματική και αντικειμενική λόγω περιγραφής και ποσοτικοποίησης των φαινομένων
- Επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει θεωρητικά ζητήματα για καλύτερη κατανόηση των φαινομένων
- Δίνει τη δυνατότητα να κατηγοριοποιηθούν οι λεκτικές μονάδες ανάλυσης και να δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό σύστημα
- Αναδύονται έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα που δίνουν μια αναπαράσταση των γεγονότων και νέα γνώση (Hayes και Krippendorff, 2007:108).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε τόσο η λεξιλογική όσο και η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου¹ και ο επαγωγικός τρόπος (inductive), δηλαδή από το ειδικό στο γενικό, από τις συγκεκριμένες μονάδες-περιπτώσεις στις γενικές διαπιστώσεις, γιατί δεν υπήρχαν προηγούμενες έρευνες πάνω στο θέμα. Τρεις είναι οι φάσεις: η προετοιμασία, η οργάνωση και η αναφορά-ανάλυση δεδομένων. Η προετοιμασία περιλαμβάνει: την επιλογή του δείγματος, την επιλογή μονάδας ανάλυσης (λέξη, φράση, θέμα) και την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες περιεχομένου. Η οργάνωση περιλαμβάνει: ανοιχτή κωδικοποίηση που θα οδηγήσει σε κατηγορίες (σημειώσεις και κατηγορίες στο κείμενο, καθώς διαβάζεται) και στη συνέχεια ομαδοποίηση, ώστε να μειωθούν οι κατηγορίες οι οποίες θα δώσουν ένα μέσο περιγραφής του φαινομένου και θα βοηθήσουν στην κατανόησή του, δηλαδή τα γεγονότα και περιστατικά ομαδοποιούνται ως κατηγορίες και οι κατηγορίες ομαδοποιούνται ως κύριες κατηγορίες. Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την περιγραφή του περιεχομένου των κατηγοριών. Είναι σημαντικό να μπορεί ο ερευνητής να δικαιολογεί τα συμπεράσματα με βάση την συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων (Elo & Kynsas, 2007:109).

Μια ανάλογη διαδικασία προτείνει και ο Krippenforff (2013):
μοναδοποίηση (unitizing) → δειγματοληψία (sampling) → καταγραφή/
κωδικοποίηση (recording/coding) → αφαίρεση (reducing) → συναγωγή (inferring) →
αφήγηση (narrating), λέγοντας πως καλό θα ήταν να μην οργανωθούν γραμμικά οι έξι
συνιστώσες αλλά να γίνεται επανάληψη των συγκεκριμένων διαδικασιών μέχρι να
επιτευχθεί μια ορισμένη ποιότητα (σ. 86)

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η γραφική αναπαράσταση τους έγιναν με το λογισμικό excel (έκδοση 2003)

¹ Λεξιλογική: λέξεις, όροι, σύμβολα κλπ., διακρίνονται και ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, αφού προηγουμένως έχουν οριστεί τα κλειδιά (όροι) της ανάλυσης.

Θεματική ή σημασιολογική: Η φράση (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα), χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν (συνοπτική μορφή) το ουσιαστικό περιεχόμενο ενός κειμένου, μιας επικοινωνίας (Τζανή, 2005:6)

4.4. Το δείγμα της έρευνας

«Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας...αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας» (Cohen, Manion & Morrison, 2008:149). Τέσσερα στοιχεία είναι σημαντικά, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, για τη δειγματοληψία: το μέγεθος, η αντιπροσωπευτικότητα¹, η πρόσβαση και η στρατηγική (σ. 150). Το προς ανάλυση ερευνητικό υλικό που αποφάσισε η ερευνήτρια να αξιοποιηθεί για την παρούσα εργασία είναι τα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) που κατέφθασαν στο 2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος) έως και το Φεβρουάριο. Στόχος είναι να καταγραφεί και να μελετηθεί η προσφορά-παροχή επιμορφωτικών προτάσεων-δράσεων που φθάνουν σ' ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ημερήσιο Γυμνάσιο) και μέσα από αυτήν τη διερεύνηση ν' αποτυπωθούν τυχόν αλλαγές στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος αξιοποιήθηκαν τα ηλεκτρονικά μηνύματα που αναφέρονταν σε επιμορφωτικές δράσεις των πρώτων έξι μηνών του σχολικού έτους 2012-13, με αποτέλεσμα να καταγραφούν και ν' αναλυθούν 526 ηλεκτρονικά μηνύματα. Συγκεκριμένα, ο παρακάτω πίνακας καταγράφει τα ηλεκτρονικά μηνύματα ανά μήνα.

Σύνολο μηνυμάτων ανά μήνα					
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ	ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ	ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ	ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ	ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ	ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ
99	106	95	67	63	96

Τα δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό, καθώς καλύπτει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της σχολικής χρονιάς και μάλιστα το πρώτο εξάμηνο, διάστημα κατά το οποίο καταφθάνουν ποικίλες και πολλές επιμορφωτικές προτάσεις. Παρατηρείται μια ομοιογένεια ως προς τον αριθμό των ηλεκτρονικών μηνυμάτων τους τρεις πρώτους μήνες και το Φεβρουάριο, ενώ υπάρχει μείωση τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο. Η μείωση αυτή είναι δικαιολογημένη, καθώς οι σχολικές μονάδες διακόπτουν τα

¹ «Αντιπροσωπευτικότητα σημαίνει το βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα του δείγματος αντικατοπτρίζουν τα άτομα του πληθυσμού, δίνουν μια πιστή εικόνα του πληθυσμού, αποτελούν μικρογραφία του πληθυσμού προέλευσής τους σ' ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά τους» (Βάμβουκας, 1993:153)

μαθήματα για δεκαπέντε περίπου μέρες, με αποτέλεσμα να καταφθάνουν ελάχιστα μηνύματα αυτό το διάστημα¹.

Η πρόσβαση στο δείγμα ήταν διασφαλισμένη, καθώς η ερευνήτρια υπηρετούσε στο σχολείο απ' όπου έλαβε το ερευνητικό υλικό. Έτσι, σε καθημερινή βάση, μετά την ανάγνωση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων της ημέρας αποθηκεύονταν σε ηλεκτρονικό φάκελο κατά μήνα τα μηνύματα που είχαν ως θέμα επιμορφωτικές προτάσεις-δράσεις.

Ως προς τη στρατηγική της δειγματοληψίας, σύμφωνα με τους Coen, Manion & Morrison (2008), η επιλογή του δείγματος μπορεί να βασιστεί είτε στη θεωρία των πιθανοτήτων (τυχαίο δείγμα) είτε στη θεωρία των μη πιθανοτήτων (δείγμα σκοπιμότητας) (σ.163). Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων, δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη ομάδα (μηνύματα των πρώτων έξι μηνών της σχολικής χρονιάς) να προχωρήσει σε κάποιες γενικεύσεις. Από την πρώτη θεωρία, ο καθορισμός του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας που «περιλαμβάνει τη διαίρεση του πληθυσμού σε ομοιογενείς ομάδες» (ο.π. 167). Αφού προηγήθηκε η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (ποιος επιμορφώνει, σε ποιον απευθύνεται, πότε, πού, πόσο διαρκεί, με ποιο θέμα κ.α.) τα οποία εμφανίζονται στον ευρύτερο πληθυσμό (ηλεκτρονικά μηνύματα) και θέλουμε να υπάρχουν στο δείγμα, έγινε διαχωρισμός του ευρύτερου πληθυσμού σε ομοιογενείς ξεχωριστές ομάδες, δηλαδή πληθυσμός ανά μήνα. Από τη θεωρία των μη πιθανοτήτων το δείγμα καθορίστηκε με τη δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς επιλέχθηκαν οι πρώτοι έξι μήνες (Σεπτέμβριος-Φεβρουάριος) από τη σχολική χρονιά, δείγμα αρκετά ικανοποιητικό κατά την κρίση της ερευνήτριας, γιατί το χρονικό αυτό διάστημα καταφθάνει στο σχολείο το μεγαλύτερο μέρος των επιμορφωτικών προτάσεων-δράσεων, ώστε να δρομολογηθεί ο κατάλληλος προγραμματισμός και από την πλευρά του πομπού (φορέας επιμόρφωσης) και από την πλευρά του δέκτη (σχολείο, εκπαιδευτικός κ.α.), να εξασφαλιστεί το μεγάλο χρονικό περιθώριο που απαιτούν κάποιες δράσεις π.χ. διαγωνισμοί και τέλος, να υπάρχει χρόνος για βελτιώσεις και υπενθυμίσεις.

Ως μονάδα δειγματοληψίας ορίζεται κάθε e-mail.

¹ Παρόμοιο γεγονός παρατηρείται τους μήνες Απρίλιο-Μάιο.

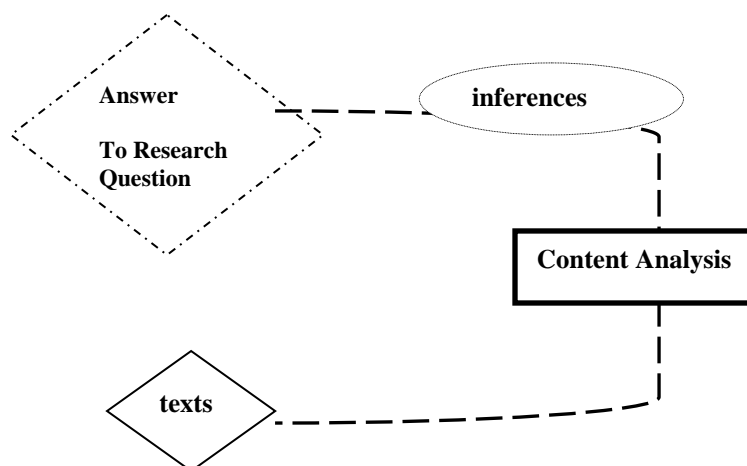
4.5. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Η συνολική ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου δέκα μήνες και σύμφωνα με τον Morrison (1993, οπ. αναφ. στο Cohen και Manion, 2008) μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερις βασικούς τομείς :

- i. αποφάσεις προσανατολισμού
- ii. σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας
- iii. ανάλυση δεδομένων
- iv. παρουσίαση και αναφορά των αποτελεσμάτων (σ.119)

Οι αποφάσεις προσανατολισμού περιλαμβάνουν τον καθορισμό του σκοπού και των στόχων της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χρονικά όρια και την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον καθορισμό του πληθυσμού (ηλεκτρονικά μηνύματα), την επιλογή του δείγματος (μηνύματα των έξι πρώτων μηνών του σχολικού έτους) και της μεθόδου (ανάλυση περιεχομένου), των τεχνικών συλλογής δεδομένων (ηλεκτρονικοί φάκελοι αποθήκευσης δεδομένων) και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, όπως την κατηγοριοποίηση των δεδομένων (π.χ. φορείς, θέματα, μέθοδοι, χρόνος υλοποίησης κ.α.), την καταγραφή τους σε φύλλα excel, τον έλεγχο των κατηγοριών, την περαιτέρω ομαδοποίηση, τη στατιστική επεξεργασία, τους πίνακες και τα γραφήματα και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το τελευταίο περιλαμβάνει τον τρόπο που θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα π. χ. μορφή κειμένου, πινάκων, γραφημάτων, σύνδεση θεωρητικού πλαισίου και έρευνας.

Σύμφωνα με τον Krippenforff (2013), το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει με τον πιο απλό τρόπο το σχεδιασμό της ανάλυσης περιεχομένου και γενικά της ερευνητικής διαδικασίας (σ.83).



4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

«Εγκυρότητα (Validity) είναι η ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, ώστε να τα αποδεχτούμε ως πραγματικά» (Krippenforff, 2013:329), ενώ «η αξιοπιστία (Reliability) είναι ουσιαστικά συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου...Έχει να κάνει με τη συνέπεια και την ακρίβεια» (Coen, Manion & Morrison, 2008:199).

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993) τα βασικά κριτήρια για την εγκυρότητα της έρευνας είναι: η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η συστηματικότητα, η επαναληπτικότητα, η εμπειρική και η δημοσιότητα (σ. 359). Συγκεκριμένα, η αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι τα αποτελέσματα από την επεξεργασία και ανάλυση των πηγών βασίζονται σε δεδομένα επαρκή και κατάλληλα που δεν επηρεάζονται ούτε εξαρτώνται από την προσωπικότητα της ερευνήτριας αλλά από στοιχεία που προκύπτουν άμεσα από αυτά, ενώ τα συμπεράσματα βασίζονται σε νομοθετικά πλαίσια και οδηγίες. Η μεθοδικότητα εξασφαλίζεται με το συστηματικό τρόπο που διεξήχθη η έρευνα, με την αξιοποίηση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, με τον προσεκτικό σχεδιασμό της, με τη συγκέντρωση στοιχείων που τα χαρακτηρίζει η σαφήνεια και η ακρίβεια, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθεί η έρευνα (επαναληπτικότητα). Η εμπειρική διασφαλίζεται με τον καθορισμό μεταβλητών που είναι εννοιολογικά και εμπειρικά τεκμηριωμένες και μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν και άρα «προσεγγίσιμα από άλλο πρόσωπο» (Βάμβουκας,1993:360). Επίσης, μια σειρά αρχών που διατύπωσε ο Berelson για το σύστημα κατηγοριοποίησης, ενισχύουν την εγκυρότητα: το ίδιο στοιχείο δεν ταξινομείται σε δύο κατηγορίες (αποκλειστικότητα), καλύπτεται σχεδόν το σύνολο του προς διερεύνηση περιεχομένου (εξαντλητικότητα), οι κατηγορίες διαμορφώνονται, καθορίζονται με κοινά χαρακτηριστικά (ομοιογένεια), η κατηγοριοποίηση είναι προσαρμοσμένη στο θέμα που διερευνάται (αρμοδιότητα/ καταλληλότητα) (Κούκου & Χαραμής, 2002:227)

Ο Krippenforff (2013) διακρίνει τρεις τύπους αξιοπιστίας: σταθερότητα(stability), επαναληψιμότητα(replicability) και ακρίβεια(accuracy) (σ.271). Η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα πετυχαίνεται, καθώς τα αποτελέσματα περιγράφουν το περιεχόμενο των κατηγοριών οι οποίες με τη σειρά τους καλύπτουν με ακρίβεια και σαφήνεια τα δεδομένα (accuracy). Η διαδικασία ανάλυσης και τα αποτελέσματα περιγράφονται με επαρκείς λεπτομέρειες και η χρήση πινάκων για απόδειξη συσχέτισης μεταξύ

στοιχείων και αποτελεσμάτων επιτρέπει και σε άλλον να ακολουθήσει τη διαδικασία (replicability). Τέλος, τα δεδομένα ελέγχονται συνεχώς μέσα από τα αποτελέσματα που επαναλαμβάνονται (stability).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Αρχικά, στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται τα στάδια επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού και παρουσιάζεται αναλυτικά η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα δομημένα σε τρεις άξονες: αρχικά γίνεται η παρουσίαση των κατηγοριών ανά μήνα δίνοντας τη δυνατότητα συγκρίσεων (αυξομειώσεις από μήνα σε μήνα), έπειτα γίνεται συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών σε όλο το διάστημα των έξι μηνών και τέλος, παρουσιάζονται κάποιοι ενδεικτικοί συσχετισμοί που συμβάλλουν στην ενίσχυση των προηγούμενων αποτελεσμάτων και διαφωτίσουν περισσότερο τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.2 Μέθοδος καταχώρησης - κωδικοποίησης δεδομένων

Η διερεύνηση και η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τα παρακάτω στάδια, όπως αναφέρονται από τους Miles & Huberman (1994, οπ. αναφ. στο Κόμης, Εργαζάκη), με κάποιες παραλλαγές στο τρίτο στάδιο που ακολουθήθηκε η πορεία που προτείνουν οι Elo και Kyngas (2008),:

- Ανάγνωση συλλεχθέντων δεδομένων (ηλεκτρονικά μηνύματα) με σκοπό τη γνωριμία και την εντύπωση στο συνολικό υλικό
- Ορισμός των τμημάτων ανάλυσης ή των σημασιολογικών μονάδων: λέξη, φράση, ιδέα
- Αρχικά, ανοικτή κωδικοποίηση (open coding) με βάση τις ίδιες τις πληροφορίες των δεδομένων, στη συνέχεια ομαδοποίηση (grouping) και τέλος ορισμός των κατηγοριών (categorization) ταξινόμησης των συλλεχθέντων μονάδων (πρωταρχικός ορισμός)
- Διαδικασία κατηγοριοποίησης (αλλαγές και περαιτέρω ομαδοποιήσεις)
- Στατιστική επεξεργασία
- Επιστημονική καταγραφή (σ. 9)

Ως μονάδα ανάλυσης (Units of analysis)¹ ορίστηκε αρχικά το ηλεκτρονικό μήνυμα και αξιοποιήθηκε η «ανάλυση κατά χώρο», δηλαδή το κάθε email τεμαχίζεται σε

¹ «Μονάδες ανάλυσης» ονομάζονται τα προς ταξινόμηση αναλυόμενα στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας, Τζανή Μ., 2005:12

μικρότερα μέρη με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα και αυτά τα «τεμάχια» αποτελούν στη συνέχεια τις νέες μονάδες ανάλυσης και καταγραφής. Ως μονάδα ανάλυσης τώρα από κάθε «τεμάχιο» λαμβάνονται είτε λέξεις μεμονωμένες π.χ. σεμινάριο, βεβαίωση είτε φράσεις π.χ. το θέμα κάθε επιμορφωτικής δράσης, τις οποίες εντοπίζουμε και στην συνέχεια συντάσσουμε έναν κατάλογο από αυτές (open coding → coding sheets) και γίνονται η πρώτη προσπάθεια ομαδοποίησης και στη συνέχεια η κατηγοριοποίηση, γιατί «θα ήταν προτιμότερο ένα τροποποιημένο σύστημα κατηγοριών - επειδή ορισμένες κατηγορίες λείπουν ή είναι διαφορούμενες, ή απλά δεν χρησιμοποιούνται ποτέ - τότε το σύνολο κειμένου, το υλικό πρέπει να κωδικοποιηθεί εκ νέου χρησιμοποιώντας τις νέες κατηγορίες» (Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000: 59). Οι κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια, πληρότητα και ακρίβεια, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατανομή των μονάδων.

Με βάση τη λίστα τύπων της κατηγορίας που διατυπώνει ο Holsti (1968) και ο Berelson (1952, *οπ. αναφ. στο Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000:59-60*) αξιοποιούμε στη παρούσα έρευνα τις εξής κατηγορίες: θέμα (Subject, theme), προέλευση (Origin: where did the communication come from), δέκτης (Goal: to whom is it directed?), τόπος (Place), ώρα/χρόνος (Time), μέθοδοι (Methods). Έτσι, σταδιακά ορίστηκαν στην παρούσα έρευνα οι παρακάτω κατηγορίες: Βασικός φορέας, Συνεργαζόμενος φορέας, Δέκτης, Μορφές, Περιεχόμενο/θέμα, Μέθοδοι, Διάρκεια, Πιστοποίηση, Χρηματοδότηση, Συνεργασία με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, κατηγορίες που προκύπτουν άμεσα από τις πηγές και προστέθηκαν και οι κατηγορίες Τυπική/ μη τυπική/ άτυπη μάθηση και Συμμετέχοντες, γιατί θεωρήθηκαν στοιχεία που προκύπτουν έμμεσα και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέβη σε περαιτέρω ομαδοποίηση ορισμένων κατηγοριών π.χ. στις κατηγορίες φορέας και δέκτης.

Συγκεκριμένα, ο Φορέας παροχής επιμορφωτικής δράσης, που ορίζεται από την πηγή, μπορεί να είναι είτε μεμονωμένο άτομο (π.χ. Πανεπιστημιακός, εκπαιδευτικός, Σύμβουλος) είτε ομάδα ανθρώπων (π.χ. Σύλλογοι, Ενώσεις, Οργανισμοί, Εταιρείες, Εκδόσεις, Ινστιτούτα, Δήμος, Ίδρυμα, Θέατρο κ.α.). Η επεξεργασία αυτού του φορέα προχώρησε και σε περαιτέρω ομαδοποίηση, όπως ΝΠΙΔ (Σωματεία, Σύλλογοι, Ίδρύματα, Εταιρείες, Συνεταιρισμοί) και ΝΠΙΔΔ (Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Σύμβουλος, Σχολεία κ.α.), αφού αναζητήθηκε το καταστατικό από κάθε φορέα. Αντίστοιχη κατηγοριοποίηση έγινε και στον Συνεργαζόμενο φορέα. Το μικρό ποσοστό συνεργασίας με τρίτο φορέα οδήγησε την ερευνήτρια, ενώ το κατέγραψε, να μην το επεξεργαστεί.

Οι Μορφές επιμόρφωσης ορίζονται από την ίδια την πηγή (ηλεκτρονικό μήνυμα) π.χ. σεμινάριο, συνέδριο, συμπόσιο, έκθεση, ημερίδα, συνάντηση κ.α. και λαμβάνοντας υπόψη πως «επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακή/εκπαιδευτική συμβαίνει» (Παπαναούμ, 2008:58) ορίζει κάποιες και η ερευνήτρια π.χ. «μελέτη βιβλίου», όταν πρόκειται για προτεινόμενα προς τους εκπαιδευτικούς βιβλία, περιοδικά, και όταν η ενημέρωση/ πληροφόρηση διεξάγεται ηλεκτρονικά ορίζεται ως «ηλεκτρονική ενημέρωση».

Οι Δέκτες των επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων ορίζονται με σαφήνεια στην πηγή και όπου δεν αναφέρονται, θεωρήθηκε πως απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες. Έτσι, ορίστηκαν οι κατηγορίες ως εξής: α) μεμονωμένες ειδικότητες (ΠΕ01, 02, 03 κ.α.), β) ειδικές κατηγορίες ανεξαρτήτου ειδικότητας π.χ. υπεύθυνοι ΣΕΠ, και γ) όλες οι ειδικότητες. Η ερευνήτρια προχώρησε σε περαιτέρω ομαδοποίηση: «ειδικότητες», «όλες ειδικότητες» και «ειδικές κατηγορίες».

Ως προς το Περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης με κριτήριο το θέμα που αναγράφεται σε όλα τα μηνύματα, τις διευκρινίσεις που δίνονται σε πολλές πηγές για το περιεχόμενο της προτεινόμενης επιμορφωτικής δράσης και το πρόγραμμα που συνήθως επισυνάπτεται ή αναζητήθηκε στην ιστοσελίδα που αναγραφόταν για επιπλέον πληροφόρηση, ορίστηκαν οι παρακάτω κατηγορίες: α) επιστημονικό, όταν καλούνται οι εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα να ενημερωθούν για θέματα και εξελίξεις της επιστήμης τους π.χ. «Θουκυδίδης, ο κορυφαίος ιστορικός της αρχαιότητας και η επίδρασή του μέχρι σήμερα», «21ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας», β) παιδαγωγικό, όταν αναφέρεται σε θέματα παιδαγωγικής π.χ. «Συμβουλευτική και Ψυχολογική υποστήριξη ευπαθών ομάδων της σχολικής κοινότητας», «Πώς επηρεάζει η συμπεριφορά των γονέων την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών-Πρακτικές Κατευθύνσεις», γ) διδακτικό, όταν αναφέρεται σε θέματα διδακτικής π.χ. «Η αξιοποίηση της γελοιογραφίας στην εκπαίδευση: θεωρία και πρακτικές εφαρμογές», «Ερευνητικές εργασίες με όχημα το Θέατρο», και δ) διοικητικό, όταν αναφέρεται σε θέματα διοίκησης π.χ. «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» και τέλος, ε) γενικού ενδιαφέροντος, όταν αναφέρονται σε θέματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά κ.α., π.χ. «ανακύκλωση των λαμπτήρων και φωτιστικών».

Η κατηγοριοποίηση των Μεθόδων βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) που «είναι παρόμοιες με αυτές της εκπαίδευσης ενηλίκων» (σ. 28): α) εκθετικές μέθοδοι παρουσίασης π.χ. εισήγηση,

επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλιών, β) ενεργητικές-συμμετοχικές μέθοδοι «που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεργασία, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (ο.π.29) π.χ. μικροδιδασκαλίες, προσομοιωτικές διδασκαλίες, εργαστήρια (workshops), ομαδοσυνεργατική, project, βιωματικές ασκήσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.α., τεχνικές, γ) εξ αποστάσεως/e-learning και δ) συνδυασμός μεθόδων (όταν αξιοποιούνταν δύο ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες). Για την παραπάνω κατηγοριοποίηση και σε περιπτώσεις που δεν αναφερόταν στο ηλεκτρονικό μήνυμα η ερευνήτρια αναζητούσε επιπλέον πληροφόρηση από την ιστοσελίδα που προτεινόταν.

Ως προς το χρόνο της επιμορφωτικής δράσης κριτήριο ήταν η Διάρκεια της. Έτσι, η κατηγοριοποίηση έγινε ως εξής: α) βραχείας διάρκειας, που περιλαμβάνει τα προγράμματα λίγων ωρών, ημερήσια και διήμερα, β) μέσης διάρκειας, προγράμματα τριήμερα μέχρι μηνιαία και γ) μακράς διάρκειας, που περιλαμβάνει προγράμματα που διαρκούν πάνω από ένα μήνα, ετήσια και για 2-3 χρόνια. Στα περισσότερα μηνύματα ο χρόνος και η διάρκεια ορίζεται με σαφήνεια, υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις όπου δεν ορίζεται, ιδιαίτερα σε νέες μορφές π.χ. εξ αποστάσεως και η κατάταξη της δράσης σε κάποια κατηγορία απαιτούσε την παρέμβαση της ερευνήτριας. Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι εξής: για τη μελέτη βιβλίου θεωρήθηκε πως απαιτείται ένα διάστημα μέσης διάρκειας, για να ολοκληρωθεί το διάβασμά του, ενώ η ηλεκτρονική ενημέρωση εντάχθηκε στα βραχείας διάρκειας (έγγραφα που ενημερώνουν για κάποια θέματα π.χ. ΟΛΜΕ, Υπουργείο, έγγραφα που δίνουν οδηγίες π.χ. Σύμβουλος, newsletters ορισμένων ιδρυμάτων, οργανισμών κ.α.).

Ως προς την Πιστοποίηση η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τις αναφορές των πηγών και την εμπειρία της ερευνήτριας, λόγω της συμμετοχής της στις περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις (παρέμβαση της, όπου δεν αναφερόταν στην πηγή) ως εξής: Βεβαίωση συμμετοχής, Πιστοποιημένη Επιμόρφωση (Εξειδίκευση, διοικητικής επάρκειας), Πτυχίο, master, Doctoral level, Βράβευση, Έπαινος Συμμετοχής, χωρίς πιστοποίηση.

Η κατηγοριοποίηση της Χρηματοδότησης βασίστηκε αρχικά στις πληροφορίες που παρείχαν οι πηγές π.χ. «Η συμμετοχή των ανωτέρω θα γίνει χωρίς δαπάνη για το δημόσιο», «η είσοδος στην Ημερίδα είναι ελεύθερη», «120 € για τα μη μέλη της Ε.Ε.Φ», «και θα συμμετέχουν με έξοδα του προγράμματος». Υπήρχαν, όμως, και μηνύματα που δεν γινόταν καμία αναφορά ή ήταν δεδομένο πως η επιμορφωτική δράση δεν απαιτούσε χρήματα (δωρεάν) π.χ. τα εκπαιδευτικά προγράμματα,

διαγωνισμοί, συναντήσεις, ημερίδες κ.α. Τα παραπάνω δεδομένα και η εμπειρία της ερευνήτριας προβληματίσαν ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης, με αποτέλεσμα να θέσει ως κριτήριο όχι το φορέα ή την ίδια τη δράση αλλά τον επιμορφούμενο, δηλαδή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και οποιαδήποτε οικονομική επιβάρυνση του αναλογούσε, διαφορετικά οι περισσότερες δράσεις θα εκλαμβάνονταν ως δωρεάν δράσεις (γεγονός που συνέβη στην αρχική ομαδοποίηση), κάτι που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Έτσι, εκτός από τα μηνύματα, όπου ήταν με σαφήνεια ορισμένο το ποσό συμμετοχής, τα υπόλοιπα διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες, σ' αυτήν που ο εκπαιδευτικός δεν απαιτούσε να προβεί σε κανένα άμεσο χρηματικό έξοδο (δωρεάν) π. χ. ηλεκτρονική ενημέρωση, e-learning μάθηση και σ' αυτήν που απαιτούσε π.χ. έξοδα μετακίνησης, διαμονής, διατροφής. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα τέθηκαν χωριστά, γιατί σε άλλα καλύπτονταν όλα τα έξοδα και σε άλλα όχι π.χ. «Τα έξοδα συμμετοχής: Κόστος σεμιναρίου, έξοδα διαμονής: διανυκτέρευση, φαγητό, αεροπορικό εισιτήριο, έξοδα μεταφοράς από και προς το αεροδρόμιο καλύπτονται πλήρως από την ευρωπαϊκή ένωση» (EU-Comenius Course in Portugal, Projectmanagement for EU schoolprojets, Σεπτέμβριος), «Οι εκπαιδευόμενοι θα καλύψουν τυχόν έξοδα μετακίνησης και διαμονής τους» (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Jean Monnet «Μαθαίνοντας για την Ευρωπαϊκή Ένωση στο σχολείο» (Learning EU at Schools), Νοέμβριος).

Ένα άλλο στοιχείο του ηλεκτρονικού μηνύματος που αξιοποιήθηκε και κατηγοριοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αν η ενημέρωση-έγκριση των επιμορφωτικών προτάσεων/δράσεων συνδέεται με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ή αν οι φορείς λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από το Υπουργείο και αποστέλλουν τις προτάσεις τους απευθείας στα σχολεία. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες : α) το «ΝΑΙ» αντιστοιχεί σε δράσεις που φθάνουν στο σχολείο είτε από το Υπουργείο είτε από τη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση είτε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και β) το «ΟΧΙ» αντιστοιχεί σε επιμορφωτικές προτάσεις που καταφθάνουν στο σχολείο χωρίς επίσημη-κρατική μεσολάβηση.

Η κατηγοριοποίηση ως προς τους Συμμετέχοντες στις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις δεν προέκυψε από το φανερό περιεχόμενο των μηνυμάτων (manifest content) αλλά από το λανθάνον περιεχόμενο (latent content)¹. Στη συγκεκριμένη έρευνα λανθάνον περιεχόμενο θεωρείται όταν η δράση δεν

¹ «Κατά την έναρξη της ανάλυσης, ο ερευνητής πρέπει επίσης να αποφασίσει εάν θα αναλύσει μόνο το έκδηλο περιεχόμενο ή και το λανθάνον περιεχόμενο» Elo & Kyngas, 2007:109

απευθύνεται άμεσα στον εκπαιδευτικό αλλά στους μαθητές και τις μαθήτριες π.χ.«εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για σχολικές ομάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα υλοποιηθούν τη σχολική χρονιά 2012-2013» (Σεπτέμβριος), «Διαγωνισμός που απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου» (Οκτώβριος), «Πρόγραμμα Αγωγής Στοματικής Υγείας με τη μέθοδο της Βιωματικής Μάθησης σε μαθητές/τριες των σχολικών μονάδων Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης», «το καταφύγιο Φλαμπούρι είναι και πάλι έτοιμο να υποδεχθεί τους μαθητές. Στόχος είναι, μέσα από το παιχνίδι, τις δραστηριότητες, και την περιβαλλοντική παρουσίαση, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, ομαδικό πνεύμα, αυτοπεποίθηση, οικολογική συνείδηση, ενώ παράλληλα να κατανοήσουν την μεγάλη σημασία του Δρυμού και του περιβάλλοντος στην ζωή μας» (Σεπτέμβριος). Όμως, όλες οι παραπάνω δράσεις προϋποθέτουν την παρουσία, την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση του/της εκπαιδευτικού, γεγονός που αποτελεί γι' αυτόν μια έμμεση επιμορφωτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μαζί με τους μαθητές. Έτσι, η ερευνήτρια διέκρινε δύο κατηγορίες: α) επιμορφωτική δράση που απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς και β) επιμορφωτική δράση που απευθύνεται και συμμετέχουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Τέλος, η κατηγοριοποίηση ως προς το είδος μάθησης/εκπαίδευσης που ανήκουν οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις βασίζεται στη διάκριση και στον ορισμό που δίνεται στο Ν.3879 και έτσι, οι κατηγορίες διακρίνονται σε : α) τυπική μάθηση «στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας», β) μη τυπική μάθηση «που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο και γ) άτυπη μάθηση που περιλαμβάνει «μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου...Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης...με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του»(Άρθρο 2) Για να καταχωρηθεί μια επιμορφωτική δράση σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, λαμβάνεται υπόψη ο φορέας, η μορφή της επιμόρφωσης (εντός ή εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος) και η πιστοποίηση (παροχή ή όχι, αναγνωρισμένη ή όχι).

Η καταχώρηση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε φύλλα εργασίας με την εφαρμογή των λογιστικών φύλλων Excel. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν έξι λογιστικά φύλλα, ένα για κάθε μήνα, και το καθένα περιλαμβάνει την καταγραφή των δεδομένων ανά κατηγορία και την ομαδοποίησή τους, π.χ. «Εκπαιδευτήρια Δούκα»- Σχολεία (Φορέας), «Διδασκαλία της Ιστορίας στην Α΄ Γυμνασίου»-Διδακτικό (Περιεχόμενο), «Εισηγήσεις»-Εκθετικές (Μέθοδος) κ.α. Επίσης, σε ξεχωριστά λογιστικά φύλλα του ίδιου μήνα αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των κατηγοριών με γραφικές παραστάσεις (ράβδοι και πίτες). Επιπλέον, ο συγκεντρωτικός πίνακας όλων των μηνών και σε κάποιες περιπτώσεις οι συσχετισμοί μεταξύ δύο κατηγοριών που πραγματοποιούνται συμβάλλουν στην εξαγωγή πιο γενικών συμπερασμάτων σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο.

5.3 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

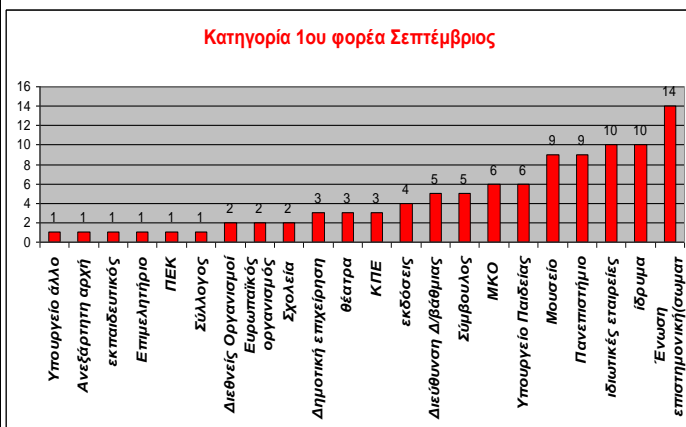
Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει την παρακάτω πορεία:

- α) παρουσίαση όλων των κατηγοριών ανά μήνα, β) συνολική παρουσίαση των κατηγοριών και τέλος γ) ενδεικτικοί συσχετισμοί

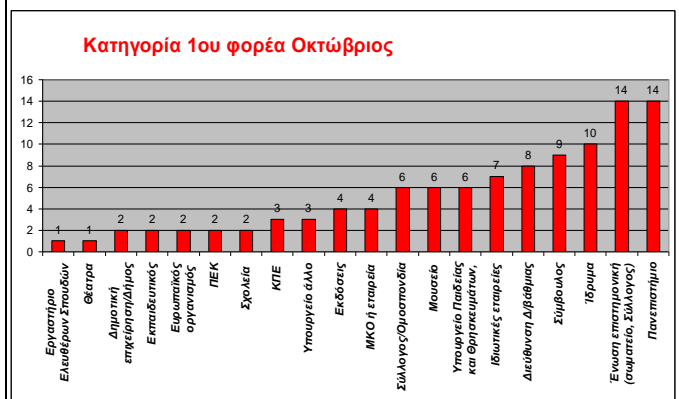
α) Κατηγορίες ανά μήνα

Κατηγορία 1^η: Κύριος φορέας

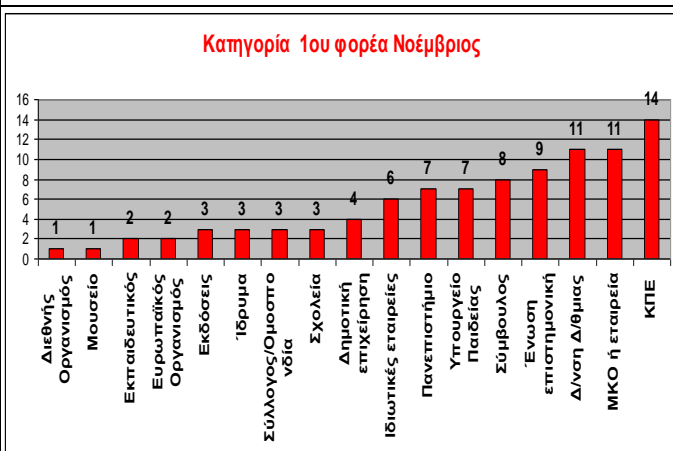
Εικ.1. Σεπτέμβριος (99 μηνύματα)



Εικ.2. Οκτώβριος (106 μηνύματα)



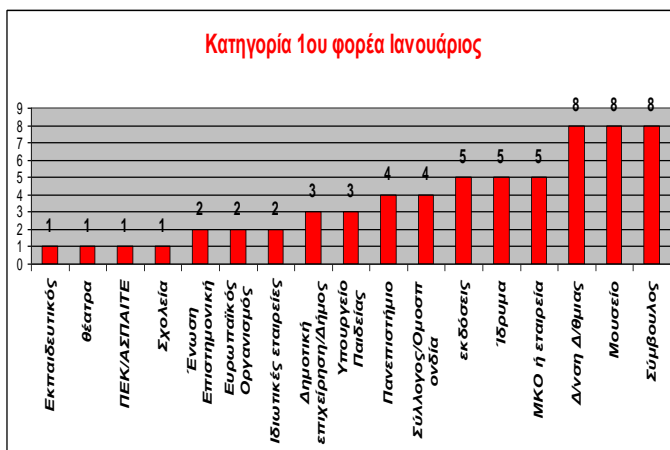
Εικ.3. Νοέμβριος (95 μηνύματα)



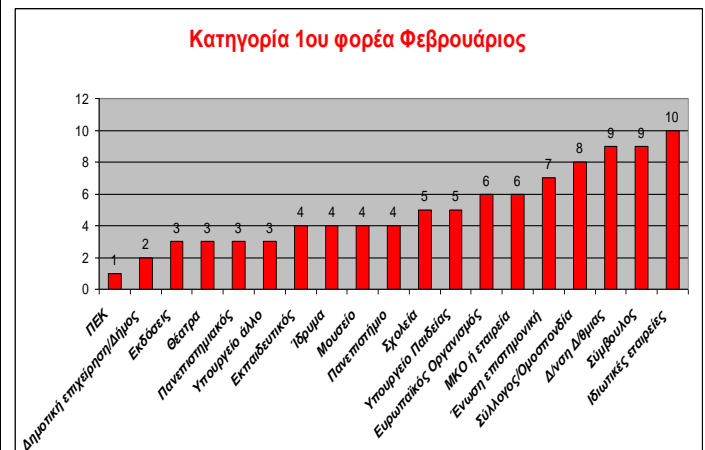
Εικ.4. Δεκέμβριος (67 μηνύματα)



Εικ.5. Ιανουάριος (63 μηνύματα)

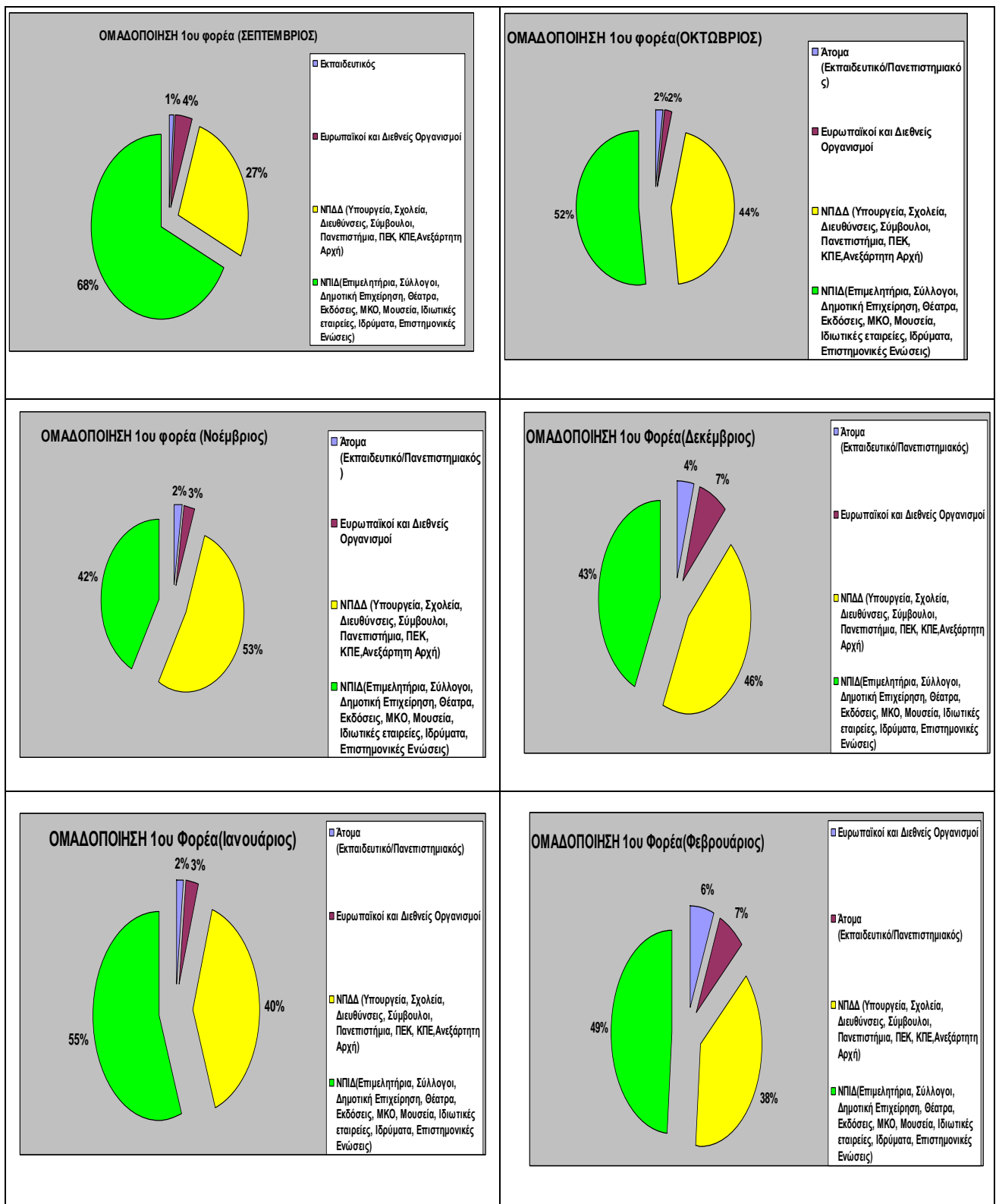


Εικ.6. Φεβρουάριος (96 μηνύματα)



Οι Επιστημονικές Ενώσεις και ιδιαίτερα ο Σύμβουλος βρίσκονται στις πρώτες πέντε θέσεις τους περισσότερους μήνες, καταλαμβάνοντας την 1^η και 2^η θέση και οι δύο φορείς για δύο συνεχόμενους μήνες (Σεπτέμβριος και Οκτώβριος για τον πρώτο φορέα και Ιανουάριος- Φεβρουάριος για το δεύτερο φορέα). Εμφανής είναι η παρουσία των Πανεπιστημίων σε όλους τους μήνες, με πιο έντονη παρουσία τους πρώτους μήνες (1^η θέση το μήνα Οκτώβριο). Τα ΚΠΕ δραστηριοποιούνται τους πρώτους τέσσερις μήνες (1^η θέση το Νοέμβριο), καθώς στην αρχή της σχολικής χρονιάς οργανώνονται τα δίκτυα και οι δραστηριότητές τους. Εμφανής είναι η παρουσία των Ιδρυμάτων, Μουσείων, ΜΚΟ και ιδιωτικών εταιρειών, καθώς εμφανίζονται σε όλους τους μήνες και μάλιστα δυναμικά κάποιους μήνες π.χ. 1^η θέση το Φεβρουάριο και 1^η το Δεκέμβριο για ιδιωτικές εταιρείες και ΜΚΟ αντίστοιχα, ενώ τη 2^η θέση κατέλαβαν Ιδρύματα και Μουσεία τους μήνες Σεπτέμβριο και Ιανουάριο. Χωρίς να καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις αλλά σταθερά στις μεσαίες θέσεις σε κάθε μήνα (μόνο το Φεβρουάριο στις τελευταίες θέσεις) παρουσιάζονται οι Δήμοι/Δημοτικές Επιχειρήσεις και οι Εκδόσεις. Σταθερή παρουσία, επίσης, σε κάθε μήνα, αν και στις μεσαίες ή τελευταίες θέσεις, εμφανίζουν οι Σύλλογοι/Όμοσπονδίες (το Φεβρουάριο 4^η θέση), τα Σχολεία, οι Διεθνείς/Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί και οι μεμονωμένοι Εκπαιδευτικοί/ Πανεπιστημιακοί. Τα θέατρα εμφανίζονται τους δύο πρώτους μήνες (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος) και τους δύο τελευταίους (Ιανουάριος-Φεβρουάριος), γιατί συνδέονται κυρίως με ημερήσιες σχολικές εκδρομές, μία το μήνα Δεκέμβριο και μία το Μάρτιο ή Απρίλιο. Τέλος, επιμορφωτικές δράσεις για τους

εκπαιδευτικούς δρομολογούνται και από άλλα Υπουργεία (εμφανίζονται σε τέσσερις από τους έξι μήνες).

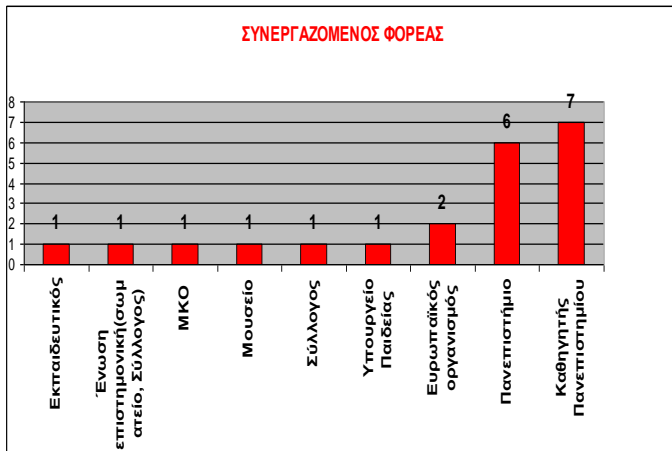


Σε μια δεύτερη ομαδοποίηση οι παραπάνω φορείς κατατάχθηκαν σε ΝΠΔΔ και ΝΠΙΔ , εκτός από τους μεμονωμένους Εκπαιδευτικούς/Πανεπιστημιακούς και τους Διεθνείς/Ευρωπαϊκούς Οργανισμούς. Με βάση τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις παρατηρείται πως σε όλους του μήνες (εκτός από το Νοέμβριο και το Δεκέμβριο) είναι πιο περιορισμένη η προσφορά επιμορφωτικών δράσεων των ΝΠΔΔ π.χ. 27% το Σεπτέμβριο, 44% τον Οκτώβριο, 40% τον Ιανουάριο και 38% το Φεβρουάριο, ενώ για τους αντίστοιχους μήνες παρατηρείται αύξηση για τα ΝΠΙΔ (68%, 52%, 55% και 49% αντίστοιχα).

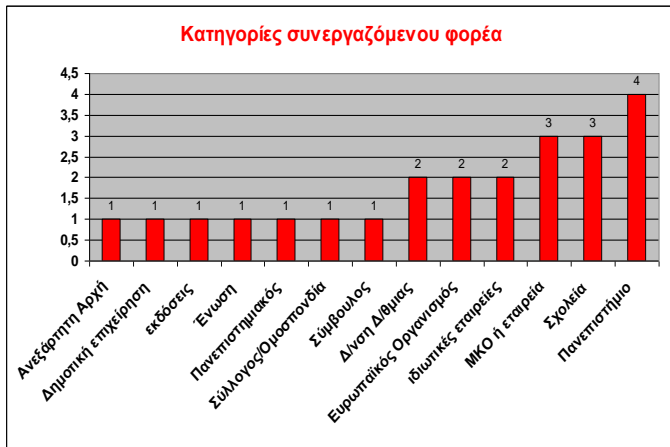
Παρατηρείται, λοιπόν, η διεύρυνση και ως προς το πλήθος και ως προς τον τύπο των επιμορφωτικών φορέων. Σε κάθε μήνα δραστηριοποιούνται κατά μέσο όρο 20 φορείς. Επιμορφωτική δράση μπορούν ν' αναπτύσσουν μεμονωμένα άτομα (Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος, Πανεπιστημιακός) αλλά και συλλογικά όργανα (Ομοσπονδία, Σχολεία, Επιστημονική Ένωση), δημόσιοι οργανισμοί (Υπουργεία, Διευθύνσεις κ.α.) αλλά και ιδιωτικοί (Ιδρύματα, Ιδιωτικές εταιρείες, Εκδόσεις κ.α.), εθνικοί φορείς αλλά και ευρωπαϊκοί και παγκόσμιοι, θεσμοθετημένοι (Π.Ε.Κ., Α.Ε.Ι., Σύμβουλοι κ.α.) αλλά και μη θεσμοθετημένοι (Ιδρύματα, Επιμελητήρια κ.α.), φορείς τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης μάθησης. Συνεπώς, ευδιάκριτος είναι ο κατακερματισμός των εμπλεκόμενων φορέων, η αποκέντρωση τους, με συνέπεια τη σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα από την κεντρική εξουσία επιμορφωτικά προγράμματα σε πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα.

Κατηγορία 2^η: Συνεργαζόμενος φορέας

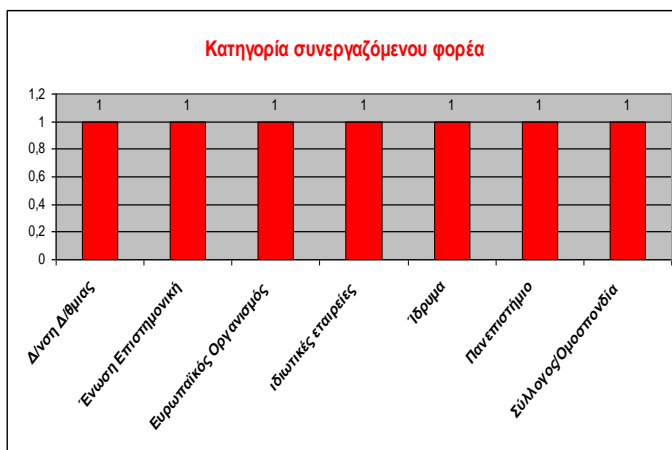
Εικ.1. Σεπτέμβριος (21 μηνύματα)



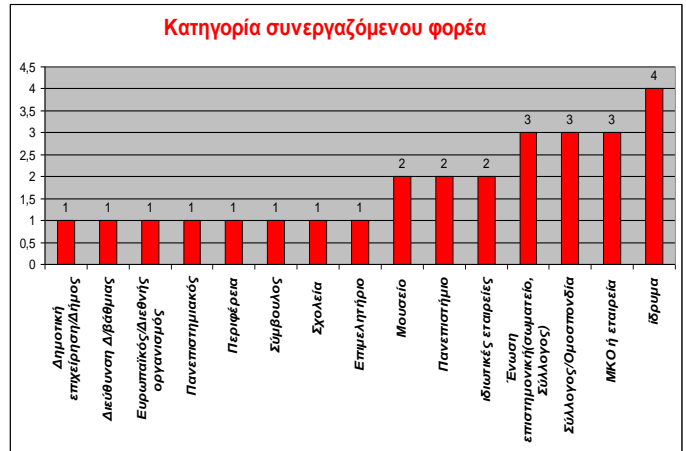
Εικ.3. Νοέμβριος (23 μηνύματα)



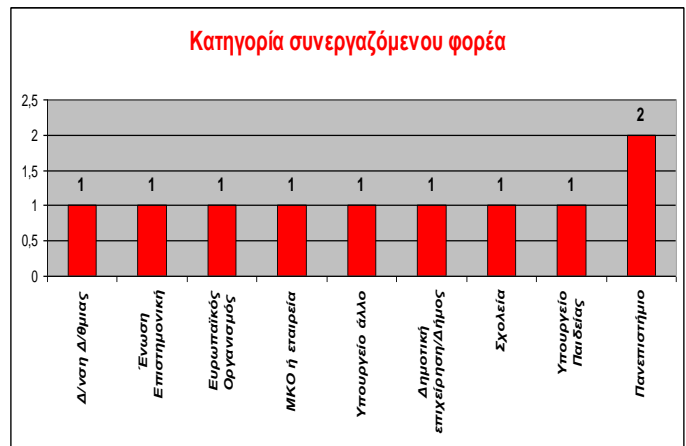
Εικ.5. Ιανουάριος (7 μηνύματα)



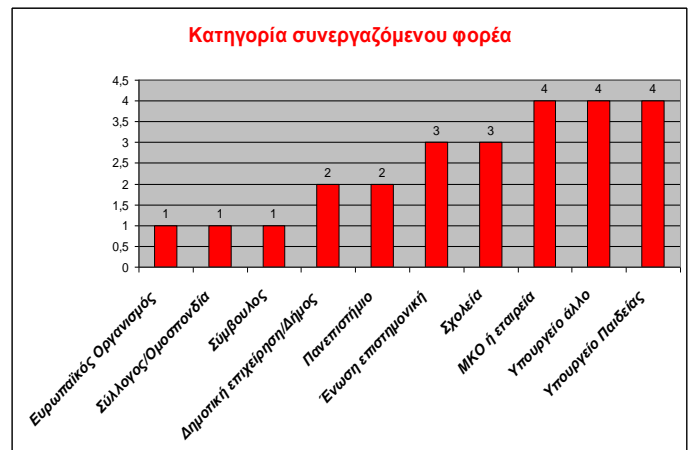
Εικ.2. Οκτώβριος (27 μηνύματα)



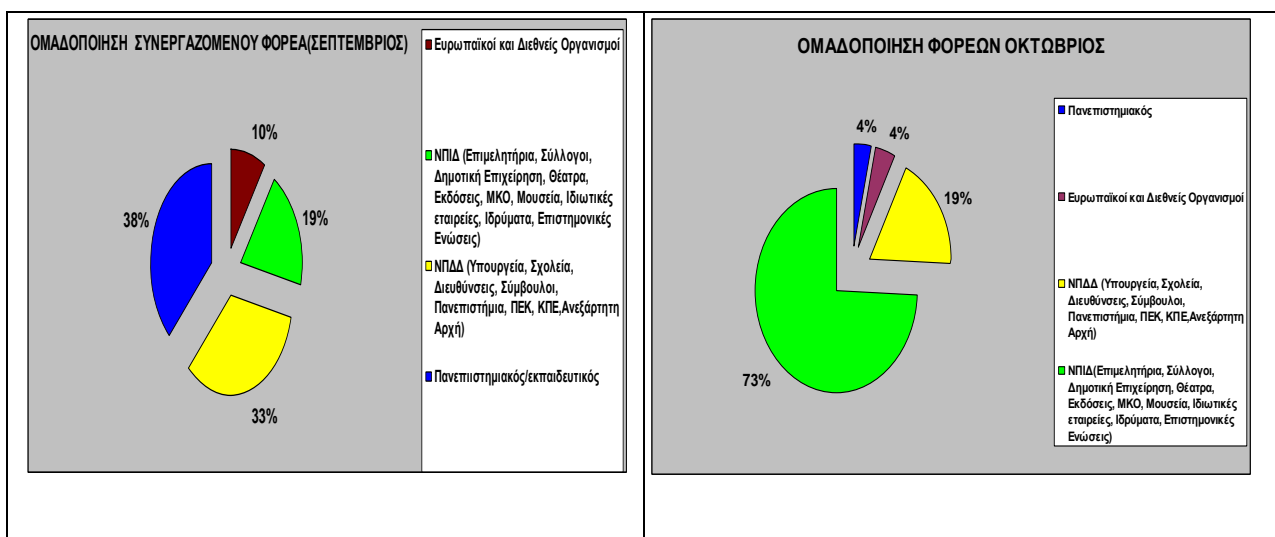
Εικ.4. Δεκέμβριος (10 μηνύματα)

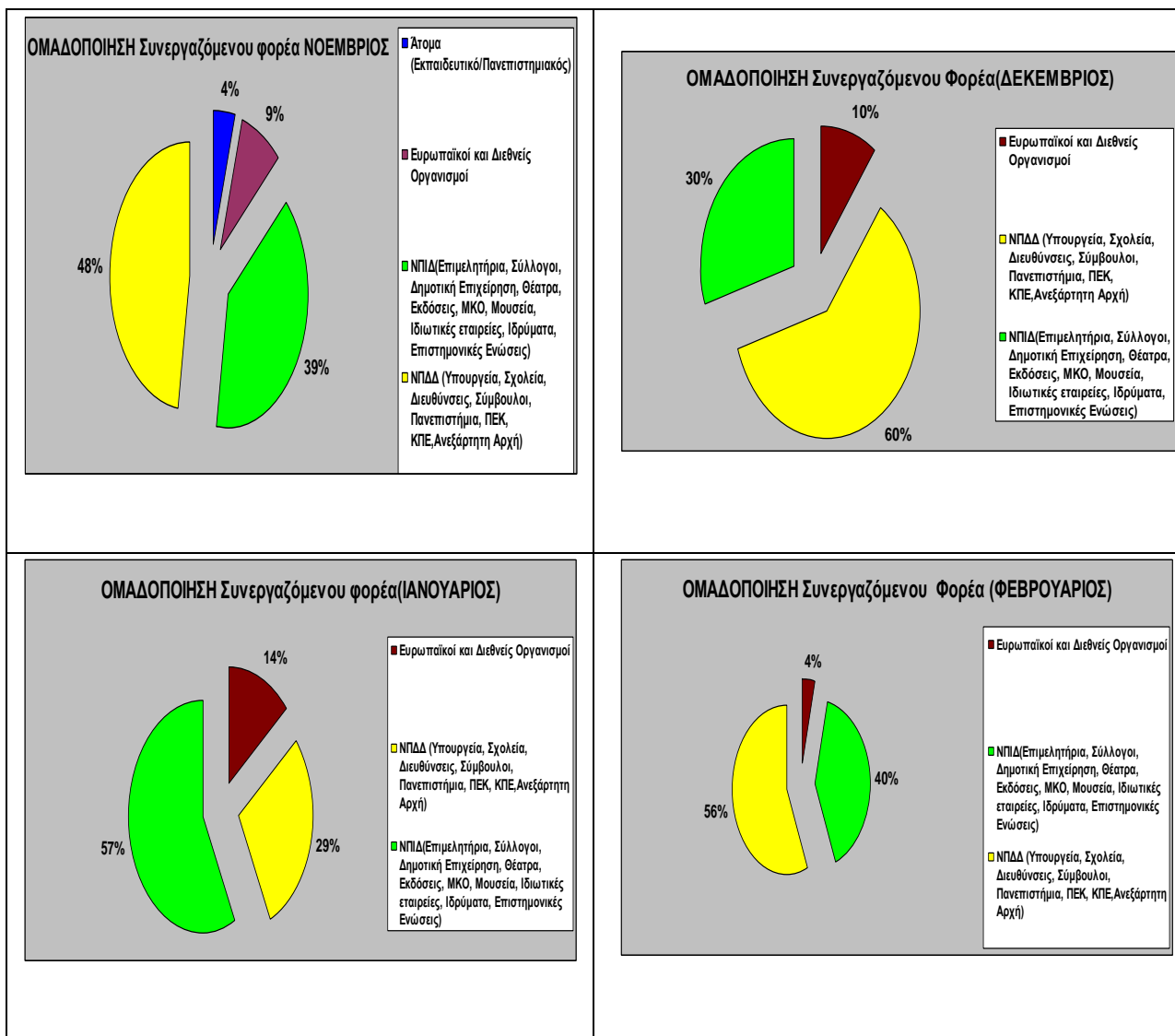


Εικ.6. Φεβρουάριος (25 μηνύματα)



Το σύνολο των μηνυμάτων όλων των μηνών είναι 526 και από αυτά στα 113 καταγράφηκε συνεργασία δύο φορέων, ποσοστό 22% περίπου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το Πανεπιστήμιο έχει την πρωτοκαθεδρία, αφού αποτελεί σταθερά προτιμώμενο συνεργάτη σε όλους τους μήνες και μάλιστα σε τρεις μήνες καταλαμβάνει την πρώτη θέση (Σεπτέμβριος, Νοέμβριος και Δεκέμβριος), ενώ τον Ιανουάριο τη δεύτερη. Οι άλλοι δύο φορείς που προτιμώνται για συνεργασία είναι η Επιστημονική Ένωση και ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός οι οποίοι δίνουν το παρόν σε όλους τους μήνες. Ακολουθεί ο Σύλλογος/Ομοσπονδία, καθώς καταγράφεται ως συνεργάτης σε πέντε από του έξι μήνες και μάλιστα τον Ιανουάριο έχει την πρώτη θέση. Στη συνέχεια Δήμος/Δημοτική Επιχείρηση, ΜΚΟ, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολεία εμφανίζονται ως συνεργάτες στους τέσσερις από τους έξι μήνες, ιδιαίτερα οι ΜΚΟ βρίσκονται στην 2^η ή 3^η θέση στους τρεις από τους τέσσερις μήνες (Οκτώβριο, Νοέμβριο και Φεβρουάριο). Το Υπουργείο Παιδείας, ο Σύμβουλος, τα Μουσεία και οι Ιδιωτικές Εταιρείες καταγράφονται ως συνεργαζόμενοι φορείς στους τρεις από τους έξι μήνες και ιδιαίτερα το Υπουργείο Παιδείας εμφανίζεται στην 1^η και 2^η θέση (Δεκέμβριος και Φεβρουάριος αντίστοιχα). Οι υπόλοιποι φορείς (Ίδρυμα, Υπουργείο άλλο, Εκδόσεις, Ανεξάρτητη Αρχή) καταγράφονται σε ένα κυρίως μήνα.





Με βάση τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις παρατηρείται πως οι συνεργαζόμενοι φορείς που κυριαρχούν τους περισσότερους μήνες ανήκουν στα ΝΠΙΔ π.χ. Σεπτέμβριος 33%, Νοέμβριος 48%, Δεκέμβριος 60% και Φεβρουάριος 56%. Τα ΝΠΙΔ πρωτοστατούν το μήνα Οκτώβριο σε ποσοστό 73% και τον Ιανουάριο σε ποσοστό 57% λόγω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δρομολογούνται το συγκεκριμένο διάστημα. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός πως Πανεπιστημιακοί καθηγητές (38% το μήνα Σεπτέμβριο) καθώς Ευρωπαϊκοί και Διεθνείς Οργανισμοί (10% και 14% τους μήνες Σεπτέμβριο, Δεκέμβριο και Ιανουάριο αντίστοιχα) εμφανίζονται ως προτιμώμενοι συνεργαζόμενοι φορείς.

Η συμμετοχή και τρίτου φορέα είναι αρκετά περιορισμένη και δεν κρίθηκε απαραίτητη η επεξεργασία τους. Συγκεκριμένα, το μήνα Σεπτέμβριο καταγράφηκε μία συνεργασία με Πανεπιστήμιο, τον Οκτώβριο τρεις (Πανεπιστήμιο, Ένωση

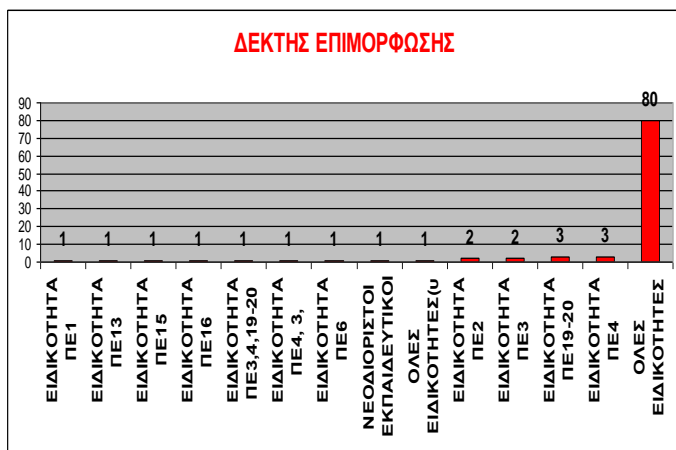
επιστημονική, Ευρωπαϊκός Οργανισμός), το Νοέμβριο έξι (Υπουργείο Παιδείας, Δημοτική Επιχείρηση, Ένωση επιστημονική, Σύλλογος/Ομοσπονδία και Σχολεία), τον Ιανουάριο μία (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας) και τέλος το Φεβρουάριο τέσσερις (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Δημοτική Επιχείρηση, Πανεπιστήμιο, ΜΚΟ).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22%) των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είναι αποτέλεσμα συνεργασιών¹. Συγκεκριμένα, καταγράφονται συνεργασίες δύο διαφορετικού τύπου φορέων π.χ. Επιστημονική Ένωση με Πανεπιστήμιο, Σχολείο με ΜΚΟ κ.α., συνεργασίες ΝΠΔΔ με ΝΠΙΔ, με αποτέλεσμα την συνύπαρξη, την αλληλεξάρτηση και την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς επιμόρφωσης, θεσμοθετημένους και μη, τυπικούς και άτυπους. Βέβαια, η πρωτοκαθεδρία των ΝΠΔΔ στο συνεργαζόμενο φορέα αποτυπώνει το κύρος και την αξιοπιστία που προσδίδουν στην επιμορφωτική δράση οι δημόσιοι φορείς, αντίληψη που απηχεί την κυριαρχία των θεσμοθετημένων επίσημων φορέων επιμόρφωσης όλα τα προηγούμενα χρόνια και τη δυνατότητά τους να παρέχουν επίσημη πιστοποίηση και αναγνώριση στις δράσεις.

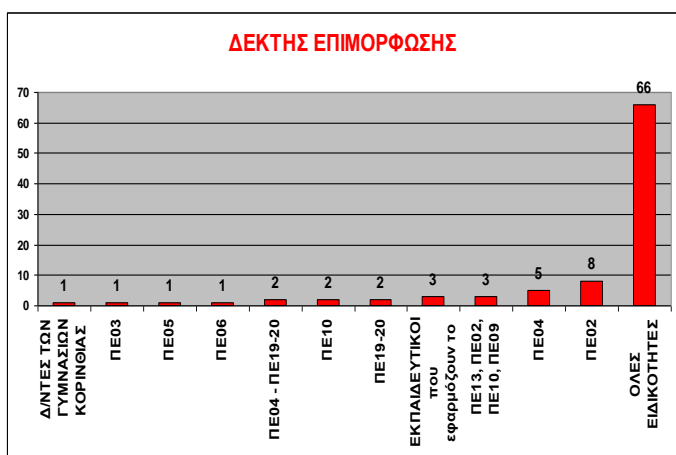
¹ «Οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων δεν είναι μόνο πηγή χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, αλλά και της αμοιβαίας μάθησης, της κοινής ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών. Οι εταιρικές σχέσεις αποτελούν ευκαιρία για την ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης για τις δεξιότητες με στοχοθετημένο, καινοτόμο και βιώσιμο τρόπο, και για τη συμπερίληψη όσων συμμετέχουν άμεσα στην παροχή, την εφαρμογή και την επικαιροποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων» Ανακοίνωση της Επιτροπής, Στρασβούργο, 20.11.2012, σ. 17

Κατηγορία 3^η: Δέκτης επιμόρφωσης

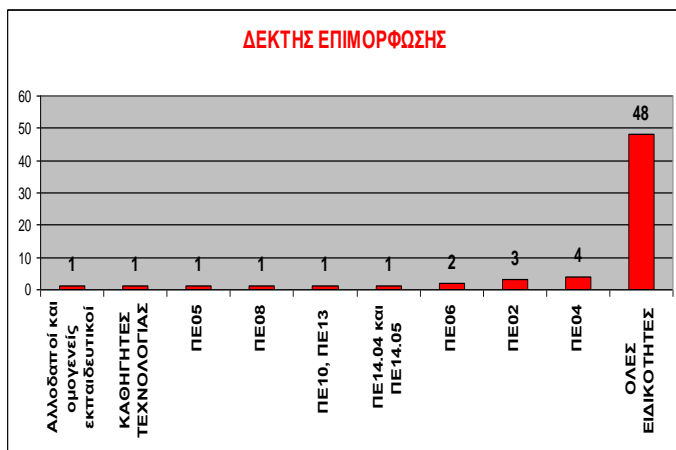
Εικ.1. Σεπτέμβριος (99 μηνύματα)



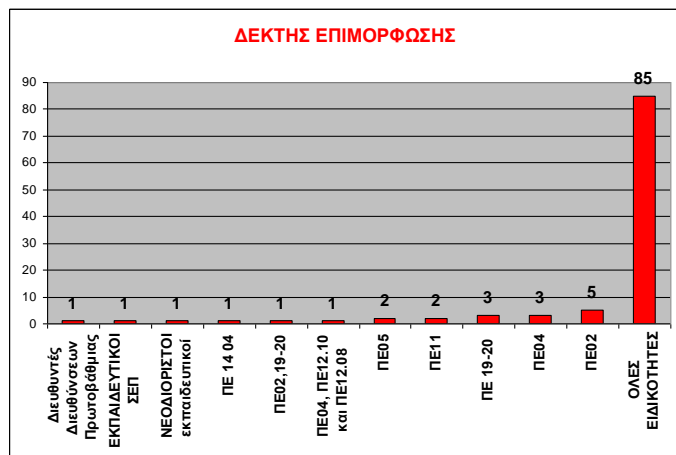
Εικ.3. Νοέμβριος (95 μηνύματα)



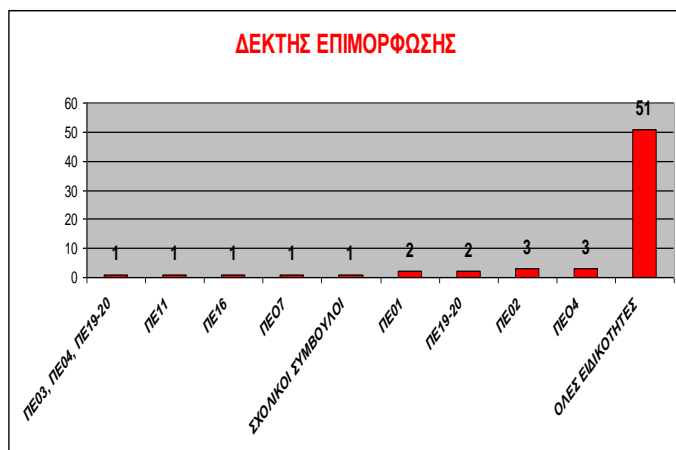
Εικ.5. Ιανουάριος (63 μηνύματα)



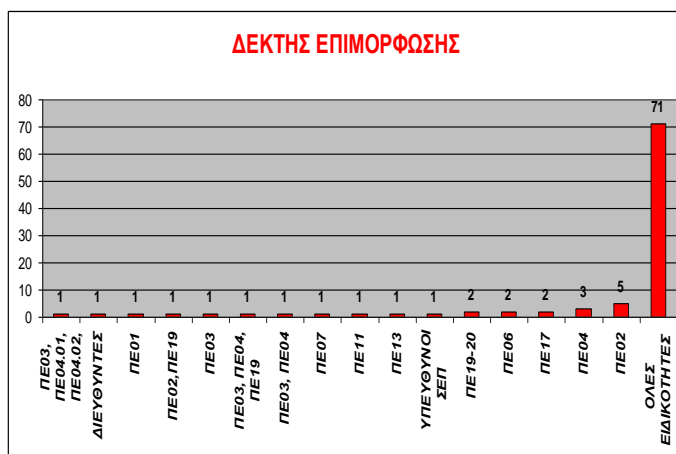
Εικ.2. Οκτώβριος (106 μηνύματα)



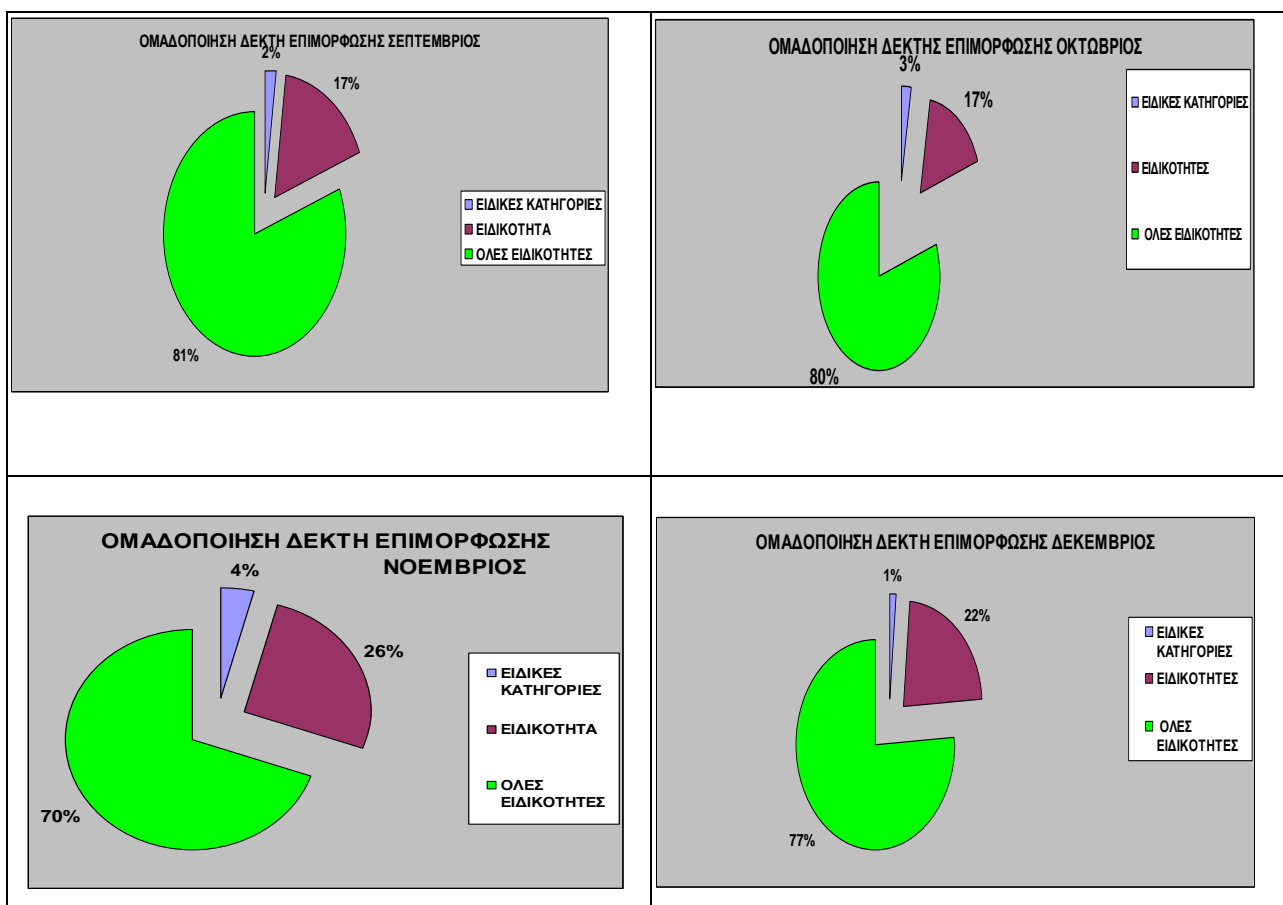
Εικ.4. Δεκέμβριος (67 μηνύματα)

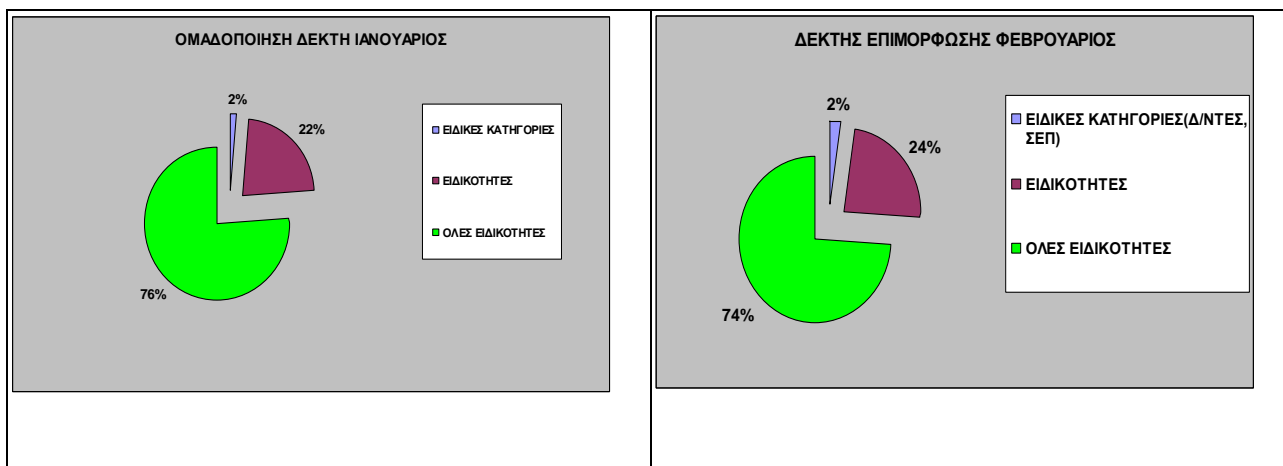


Εικ.6. Φεβρουάριος (96 μηνύματα)



Οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό σε όλες τις ειδικότητες. Ως προς τις ειδικότητες προπορεύεται ο κλάδος ΠΕ02, καθώς καταγράφονται 26 επιμορφωτικές δράσεις, ακολουθεί ο κλάδος ΠΕ04 με 21 δράσεις και ο κλάδος ΠΕ19-20 με 12 δράσεις. Ακολουθούν οι κλάδοι ΠΕ01, ΠΕ03, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ11 και ΠΕ13 με 4 ή 5 επιμορφωτικές δράσεις, ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ10 με 1 ή 2 δράσεις. Εκτός από τις επιμορφωτικές δράσεις σε ειδικές κατηγορίες π.χ. Υπεύθυνοι ΣΕΠ, Διευθυντές κ.α., αξιοσημείωτο είναι πως οι προτεινόμενες επιμορφώσεις απευθύνονται σε ομάδες εκπαιδευτικών που ανήκουν σε δύο ή τρεις ειδικότητες π.χ. ΠΕ03,ΠΕ04,ΠΕ19. Έτσι, καταγράφηκαν από 2 τέτοιου είδους δράσεις κατά τους μήνες Σεπτέμβριο, Οκτώβριο και Ιανουάριο, 1 το Δεκέμβριο, 4 το Φεβρουάριο και 5 το Νοέμβριο.



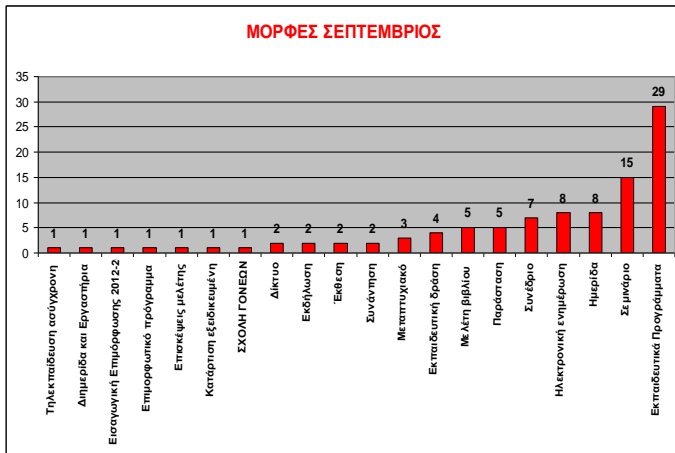


Προχωρώντας σε μια περαιτέρω ομαδοποίηση και με βάση τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις είναι ευδιάκριτο πως οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται σε υψηλό ποσοστό, που κυμαίνεται από 70% - 81%, σε όλες τις ειδικότητες, ενώ περιορίζονται οι αντίστοιχες δράσεις κατά ειδικότητα.

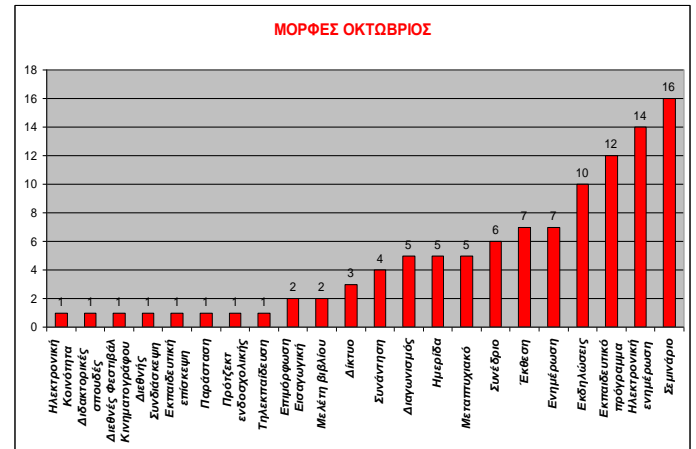
Παρατηρείται, λοιπόν, μια έντονη τάση η πλειοψηφία των επιμορφωτικών δράσεων ν' απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι στην ειδικότητα. Έτσι, η υποβάθμιση της παρεχόμενης εξειδικευμένης γνώσης είναι εμφανής στους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους εκτός από τρεις (Φιλολόγοι, Φυσικοί, Πληροφορικοί). Η επιμόρφωση δεν συνδέεται με την εξειδικευμένη γνώση αλλά με γενικές δεξιότητες, με γενικά θέματα πρακτικής φύσεως κυρίως, με αποτέλεσμα να δρομολογείται η άρση της μόνωσης ανάμεσα στις ειδικότητες και η αποδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτό υποβαθμίζει και την ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης προς τους μαθητές επιστημονική γνώση.

Κατηγορία 4^η: Μορφές

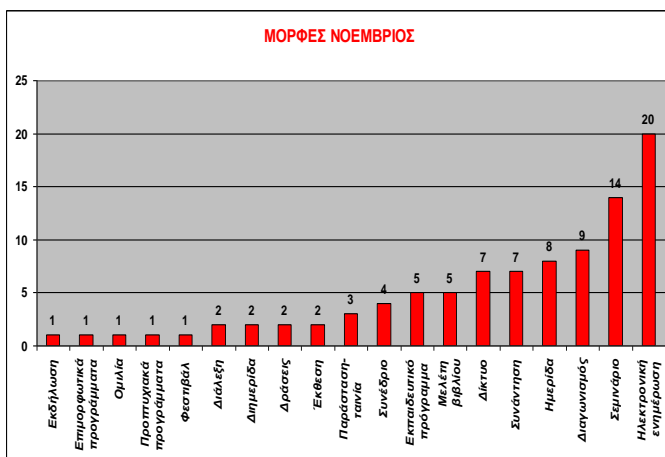
Εικ.1. Σεπτέμβριος (99 μηνύματα)



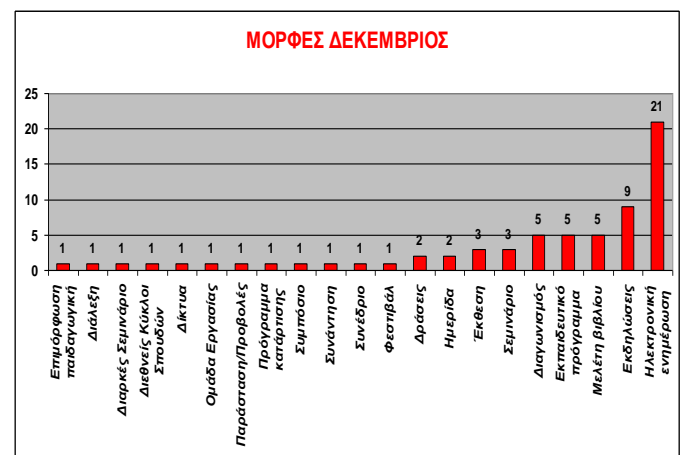
Εικ.2. Οκτώβριος (106 μηνύματα)



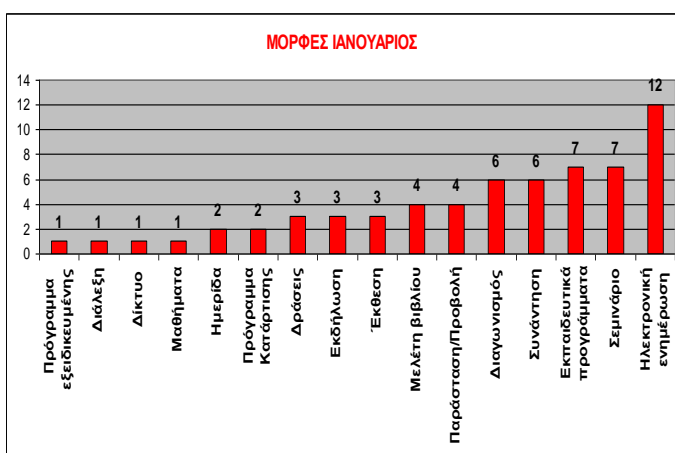
Εικ.3. Νοέμβριος (95 μηνύματα)



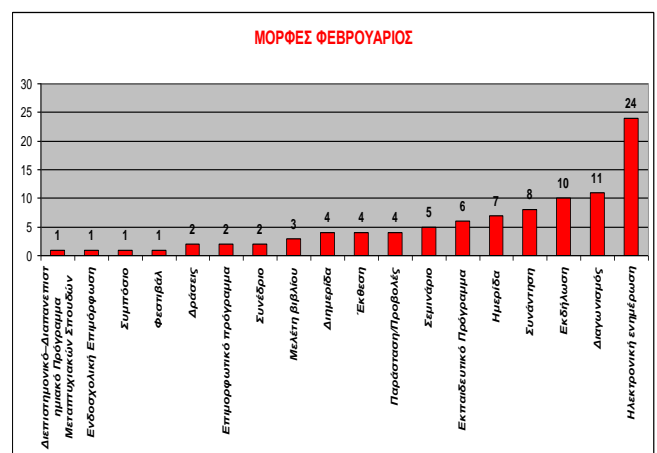
Εικ.4. Δεκέμβριος (67 μηνύματα)



Εικ.5. Ιανουάριος (63 μηνύματα)



Εικ.6. Φεβρουάριος (96 μηνύματα)

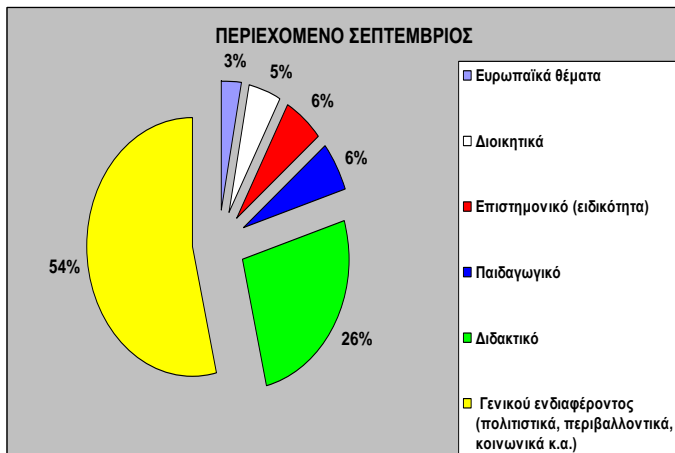


Η έρευνα, με βάση την ονομασία-ορολογία που έδιναν οι πηγές, ανέδειξε και κατέγραψε τριάντα (37) μορφές επιμορφωτικών δράσεων. Άλλες τελείως ανόμοιες ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής τους π.χ. διαγωνισμός-σεμινάριο, ενώ άλλες με πολλά κοινά χαρακτηριστικά π.χ. συνάντηση-σεμινάριο, άλλες παραδοσιακές και άλλες σύγχρονες. Πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η «ηλεκτρονική ενημέρωση» (99 καταγραφές), καθώς κατέχει την πρώτη θέση για τέσσερις συνεχόμενους μήνες (Νοέμβριος, Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος) και τη δεύτερη τον Οκτώβριο. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται τα «Εκπαιδευτικά Προγράμματα» (64 καταγραφές) που βρίσκονται στην πρώτη θέση το Σεπτέμβριο (29 καταγραφές). Τις σύγχρονες αυτές μορφές ακολουθεί μια παραδοσιακή, το «σεμινάριο» (60 καταγραφές) καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση τον Οκτώβριο και τη δεύτερη το Σεπτέμβριο, Νοέμβριο και Ιανουάριο. Μία μορφή που καταγράφει ανοδική πορεία είναι οι «Διαγωνισμοί» (36 καταγραφές) καταλαμβάνοντας τη δεύτερη θέση το Φεβρουάριο. Επίσης, σε όλους τους μήνες, αν και με μικρότερη συχνότητα εμφανίζονται οι παρακάτω μορφές: «Εκδηλώσεις» (32 καταγραφές) που κατέλαβε τη δεύτερη θέση το Δεκέμβριο, «Ημερίδα» (32 καταγραφές), «Συνάντηση» με Συμβούλους (28 καταγραφές), «Μελέτη βιβλίου/περιοδικού» (24 καταγραφές), «Εκθεση» (21 καταγραφές), «Συνέδριο» (20 καταγραφές), «Παράσταση/Προβολές» (18 καταγραφές), «Δίκτυα» (15 καταγραφές), «Εκπαιδευτική δράση» (13 καταγραφές), «Μεταπτυχιακά» (9 καταγραφές), «Δημερίδες» (6 καταγραφές), «Πρόγραμμα κατάρτισης» (5 καταγραφές), «Διάλεξη» και Επιμορφωτικά Προγράμματα» (4 καταγραφές), «Φεστιβάλ» (3 καταγραφές). Όλες οι υπόλοιπες μορφές π.χ. «Εισαγωγική Επιμόρφωση», «Τηλεκπαίδευση», «Επισκέψεις Μελέτης», «Συμπόσιο», «Ομάδα εργασίας», «Ηλεκτρονική Κοινότητα», «Διδακτορικό» κ.α. καταγράφονται μία ή δύο φορές κατά το διάστημα των έξι μηνών.

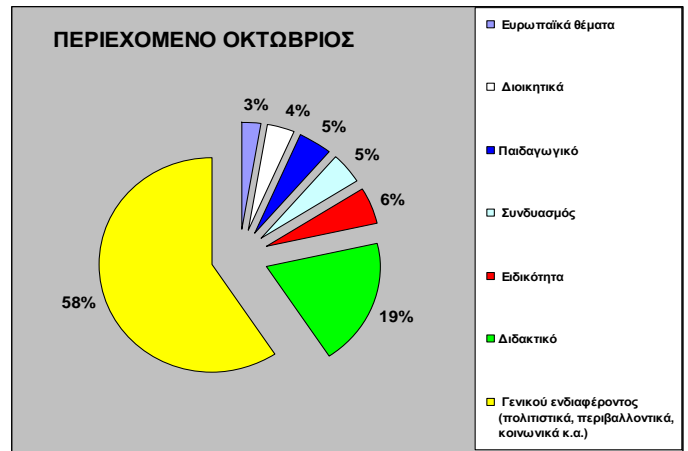
Η παραπάνω καταγραφή αποκαλύπτει την πολυμορφία των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα τόσο στους φορείς να οργανώσουν δράσεις όσο και στους δέκτες να παρακολουθήσουν ανάλογα με τις δυνατότητες και τους στόχους τους. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και παρέχει πολλές και ευέλικτες οδούς μάθησης. Όμως, η αποσπασματικότητα, ο κατακερματισμός και ευκολία πρόσβασης π.χ. ηλεκτρονική επιμόρφωση εγείρουν θέματα ποιότητας.

Κατηγορία 5^η: Περιεχόμενο

Εικ.1. Σεπτέμβριος (99 μηνύματα)



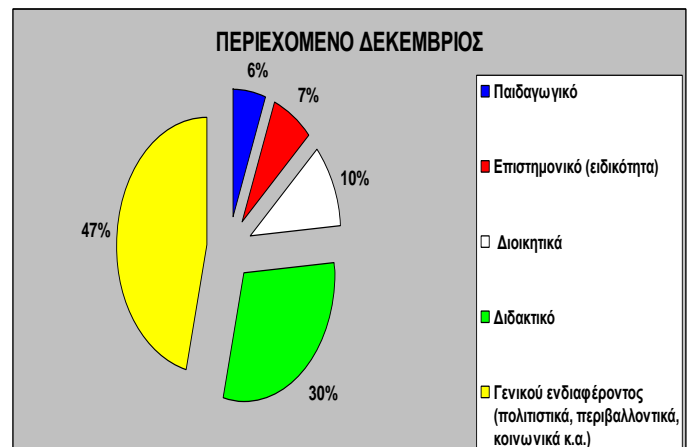
Εικ.2. Οκτώβριος (106 μηνύματα)



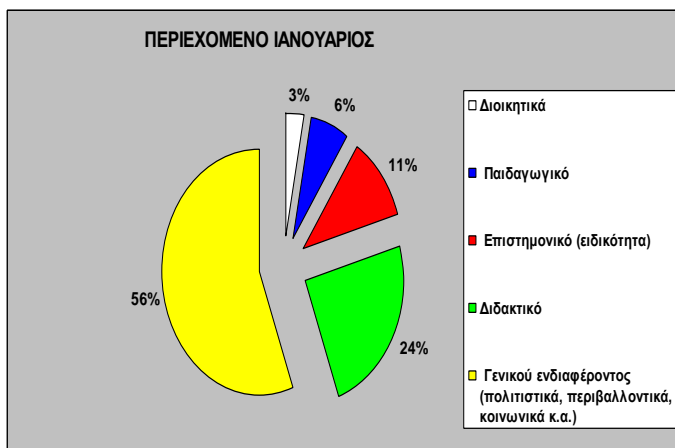
Εικ.3. Νοέμβριος (95 μηνύματα)



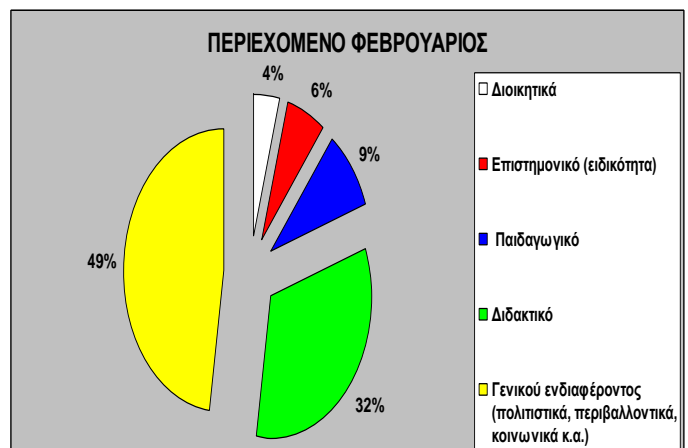
Εικ.4. Δεκέμβριος (67 μηνύματα)



Εικ.5. Ιανουάριος (63 μηνύματα)



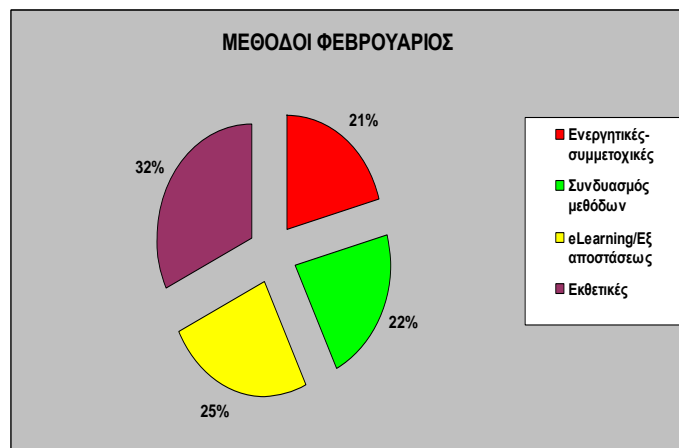
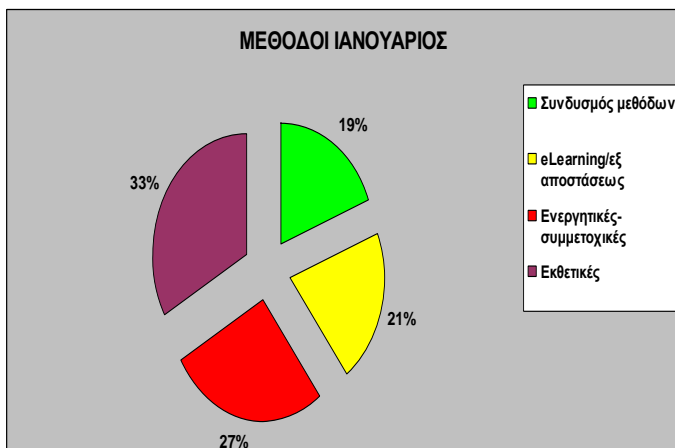
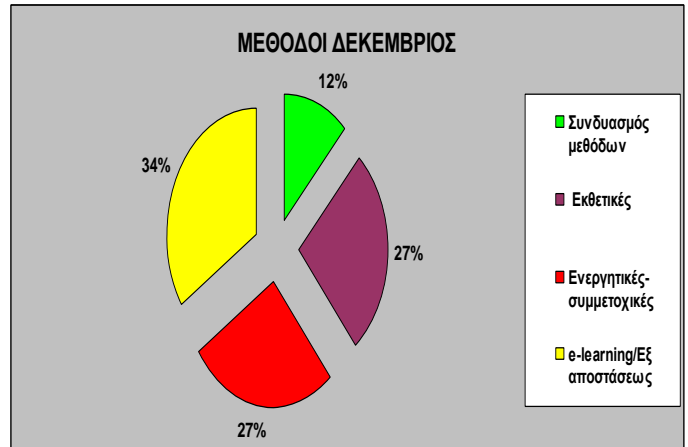
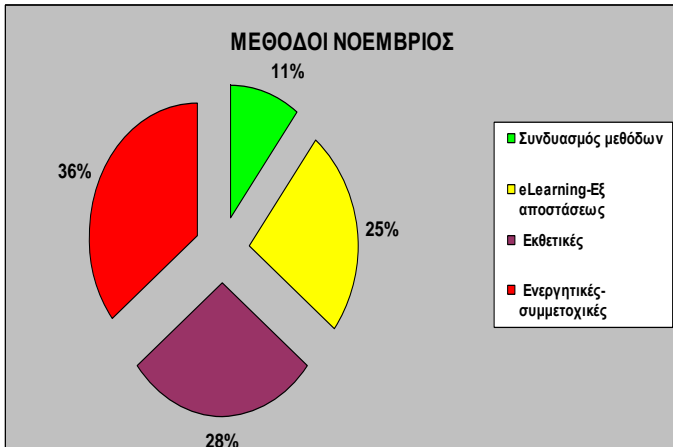
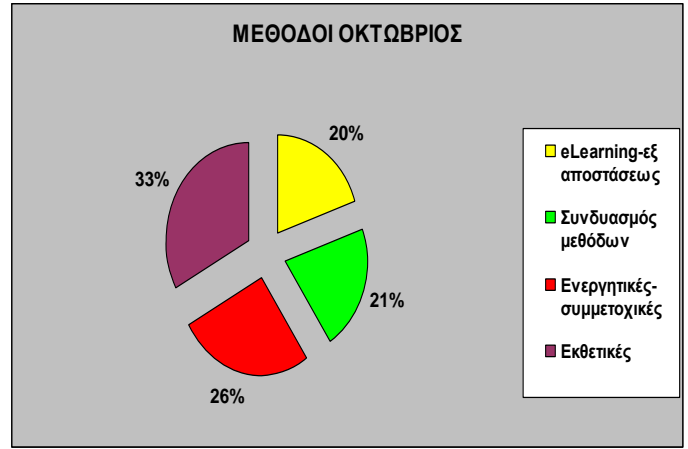
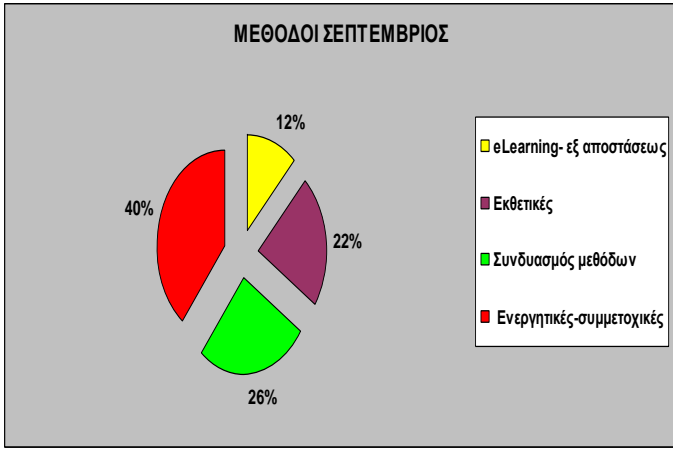
Εικ.6. Φεβρουάριος (96 μηνύματα)



Στις παραπάνω γραφικές παραστάσεις αποτυπώνονται οι τάσεις στο περιεχόμενο των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων. Έτσι, οι περισσότερες δράσεις καλύπτουν θέματα γενικού ενδιαφέροντος π.χ. περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά. Σε όλους τους μήνες αυτά τα θέματα έχουν το αριθμητικό προβάδισμα, αγγίζοντας σε μερικές περιπτώσεις (Οκτώβριο, Νοέμβριο) το ποσοστό του 60%. Ακολουθούν σταθερά όλους τους μήνες οι δράσεις που καλύπτουν θέματα διδακτικά, σε ποσοστό από 20%-30%. Τα παιδαγωγικά θέματα και τα θέματα της ειδικότητας (Επιστημονικά πεδία) είναι αρκετά περιορισμένα σε ποσοστό από 6%-10%, ενώ οι δράσεις διοικητικού περιεχομένου, αν και εμφανίζονται σε όλους τους μήνες, καλύπτουν το μικρότερο ποσοστό (από 2%-4%, εκτός από το μήνα Δεκέμβριο). Επίσης, καταγράφεται συνδυασμός θεμάτων τον Οκτώβριο π.χ. στα Π.Ε.Κ. Τέλος, κατά τους πρώτους μήνες (Οκτώβριο-Νοέμβριο) σε ποσοστό 3% (6 δράσεις) πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις με ευρωπαϊκά θέματα, π.χ. «ευρωπαϊκά προγράμματα Comenius για ανταλλαγές μαθητών» (Σεπτέμβριος), «Ευρωπαϊκή δράση eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση» (Οκτώβριος).

Η καταγραφή των παραπάνω τάσεων ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων αποκαλύπτει πως: η εκπαίδευση γίνεται μάθηση, η επιστημονική γνώση αντικαθίσταται από τη γενική, οι επιστημονικές αξίες από τις τεχνοκρατικές (διδακτικές δεξιότητες).

Κατηγορία 6^η: Μέθοδοι

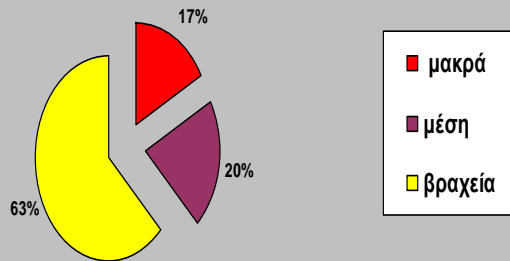


Οι ενεργητικές και εκθετικές μέθοδοι «βρίσκονται σε διαμάχη» για την πρώτη θέση. Οι παραδοσιακές εκθετικές καταλαμβάνουν την πρώτη θέση για τρεις μήνες (Οκτώβριος 33%, Ιανουάριος 33%, Φεβρουάριος 32%) και τη δεύτερη για δύο μήνες (Νοέμβριος 28%, Δεκέμβριος 27%), ενώ οι σύγχρονες ενεργητικές-συμμετοχικές καταλαμβάνουν την πρώτη θέση για δύο μήνες (Σεπτέμβριος 40%, Νοέμβριος 36%) και τη δεύτερη για τρεις (Οκτώβριος 26%, Δεκέμβριος 27%, Ιανουάριος 27%). Σταθερά ανοδική πορεία παρουσιάζει η μέθοδος e-learning/εξ αποστάσεως καταλαμβάνοντας μάλιστα την πρώτη θέση το μήνα Δεκέμβριο με ποσοστό 34% και τη δεύτερη το Φεβρουάριο με ποσοστό 25%. Τέλος, ο συνδυασμός μεθόδων καταγράφει μια σταθερή πορεία με ποσοστό από 19%-26%, εκτός από τους μήνες Νοέμβριο (11%) και Δεκέμβριο (12%).

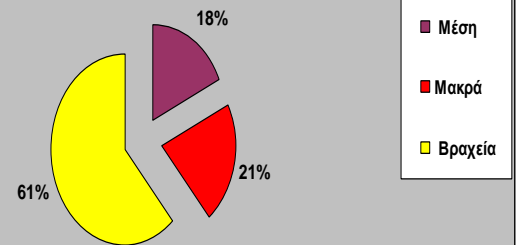
Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι παραδοσιακές μέθοδοι παρέχουν σταδιακά χώρο σε νέες μεθόδους. Έτσι, η παθητικότητα, η «σιωπή», η απομόνωση των εκθετικών μεθόδων αντικαθίσταται βαθμιαία από την ενεργητικότητα, τη συμμετοχή, τη συνεργασία των ενεργητικών μεθόδων. Τους μαθησιακούς στόχους (ενεργοί πολίτες, συνεργάσιμοι, σκεπτόμενοι) για τους αυριανούς πολίτες, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να πετύχουν, τους βιώνουν στις επιμορφωτικές δράσεις που επιλέγουν. Η ομαλή μετάβαση από τη μία μέθοδο στην άλλη ή ο συγκερασμός επιστήμης και πρακτικής οδηγεί κάποιες επιμορφωτικές δράσεις στο συνδυασμό των δύο μεθόδων. Τέλος, οι e-learning προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις σημειώνουν αυξητική πορεία, γεγονός που εξυπηρετεί τόσο την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όσο και τους εκπαιδευόμενους. Επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα, ευπροσάρμοστα και με μικρό οικονομικό κόστος.

Κατηγορία 7^η:Χρόνος (διάρκεια)

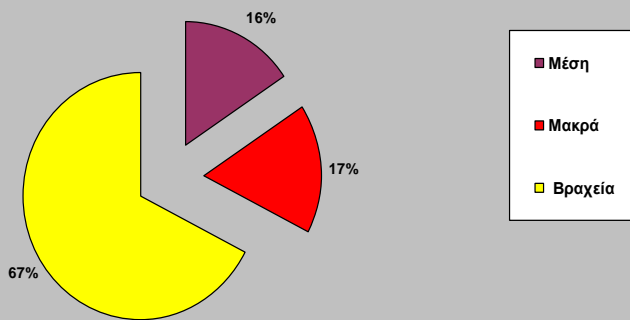
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ



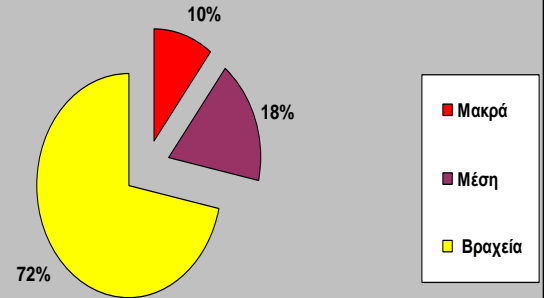
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ



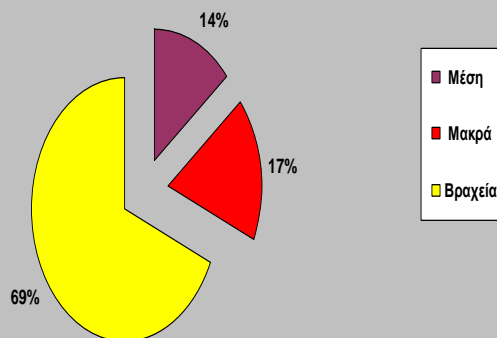
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ



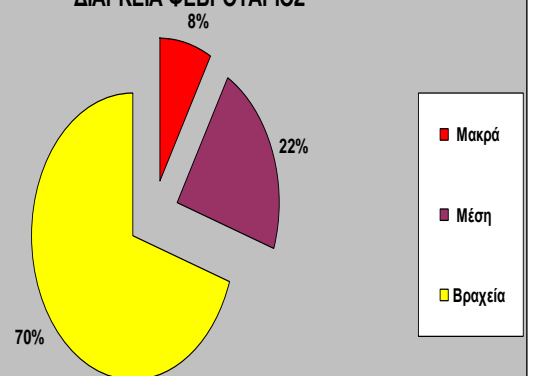
ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ



ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ



ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

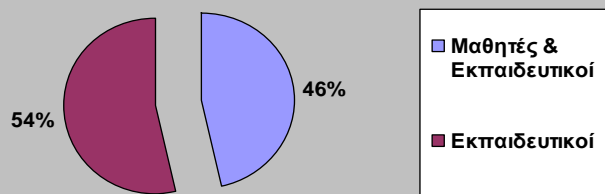


Οι περισσότερες από τις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις έχουν βραχεία διάρκεια σε μεγάλο ποσοστό που κυμαίνεται από 60%-70% σταθερά σε όλους τους μήνες. Ακολουθούν οι δράσεις μέσης διάρκειας με μικρή διαφορά όμως από τις δράσεις μακράς διάρκειας, καθώς τα μηνύματα με δράσεις μέσης διάρκειας είναι 96, ενώ μακράς 81, γεγονός που διαφαίνεται και στη μικρή διαφορά που έχουν στα ποσοστά, εκτός από τους μήνες Δεκέμβριο(10% μακρά και 18% μέση) και Φεβρουάριο (8% μακρά και 22% μέση).

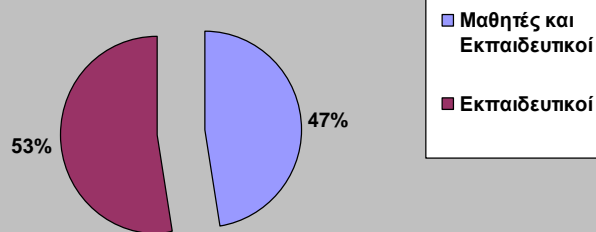
Η μετάβαση από τα μακροχρόνια στα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα από τη μια εξυπηρετεί με πολλαπλό τρόπο τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική αλλά από την άλλη εγκυμονεί κινδύνους. Η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, η ανταπόκριση στις ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, η άμεση και γρήγορη απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων δίνουν ώθηση στα βραχείας διάρκειας προγράμματα. Το διακύβευμα, όμως, αυτής της μετάβασης είναι η ποιότητα των προγραμμάτων.

Κατηγορία 8^η: Συμμετέχοντες

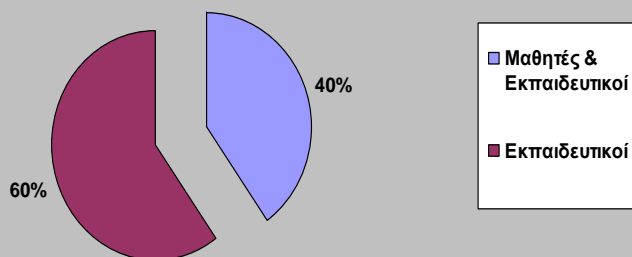
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ



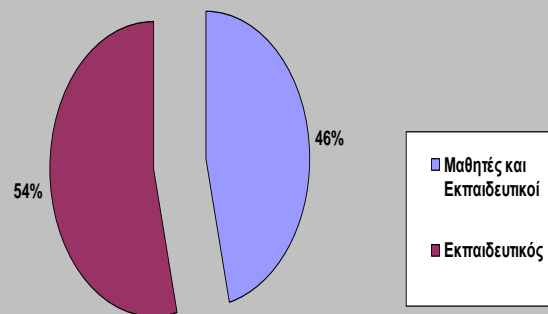
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ



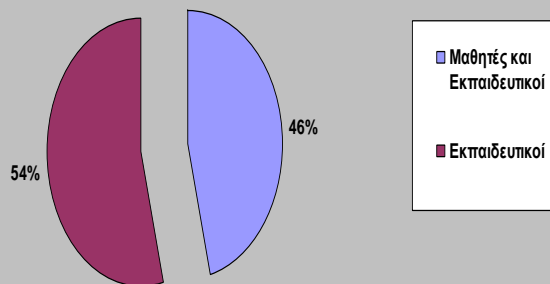
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ



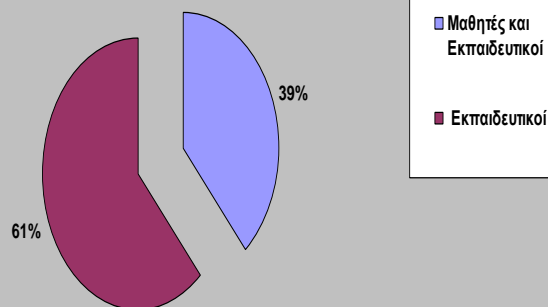
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ



ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ



ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

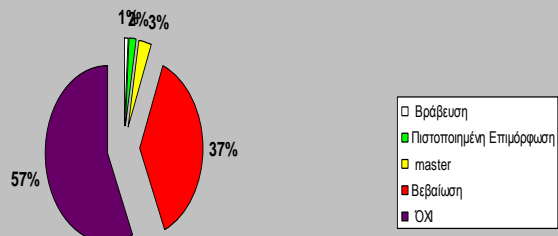


Οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις που απευθύνονται σύμφωνα με τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις μόνο στους εκπαιδευτικούς κατέχουν την πρώτη θέση σταθερά όλους του μήνες σε ποσοστό από 53% (Οκτώβριος) έως 61% (Ιανουάριος). Αξιοσημείωτο, όμως, είναι πως σε πολλές δράσεις συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες ταυτόχρονα και αυτό καταγράφεται σε όλους τους μήνες και μάλιστα με μεγάλα ποσοστά που κυμαίνονται από 39% (Φεβρουάριος) έως 47% (Οκτώβριος). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι πως τους τέσσερις από τους έξι μήνες το ποσοστό μένει σταθερό στο 46%-47%.

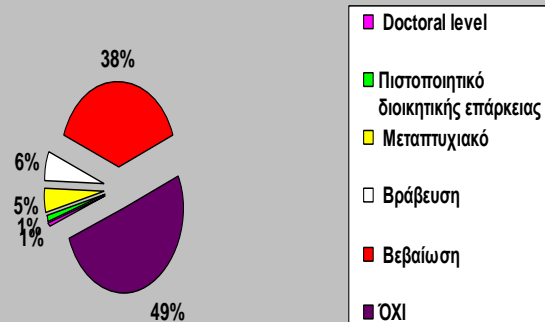
Η επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (διδασκαλία, συνεργασία, συζήτηση κ.α.) αποτελεί μια επιμορφωτική διαδικασία σε λανθάνουσα μορφή που ονομάζεται «εμπειρία». Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να εκπαιδευτούν ταυτόχρονα, να συμμετέχουν από κοινού σε επιμορφωτικές δράσεις, να συνεργαστούν σε μια ισότιμη βάση, να βιώσουν με λίγα λόγια μαζί τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός επιφέρει πολλαπλές συνέπειες όχι μόνο στις σχέσεις τους και στο μαθησιακό περιβάλλον γενικότερα που καλούνται να δράσουν (Wilkins, Busher, Kakos, Mohamed & Smith, 2012:69) αλλά και στην οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων. Η επιμόρφωση που απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς (ενήλικες) είναι λογικό να διαφέρει απ' αυτήν που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ταυτόχρονα (ενήλικες και ανήλικοι) ως προς το περιεχόμενο, τη μέθοδο, τη διάρκεια κ.α.

Κατηγορία 9^η: Πιστοποίηση

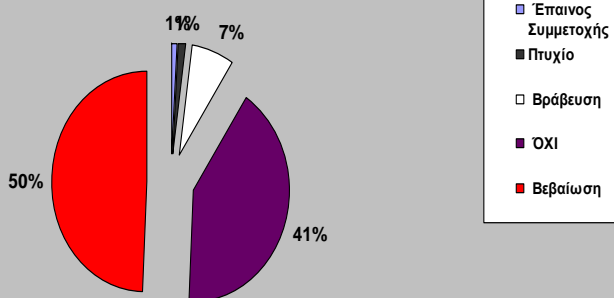
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ



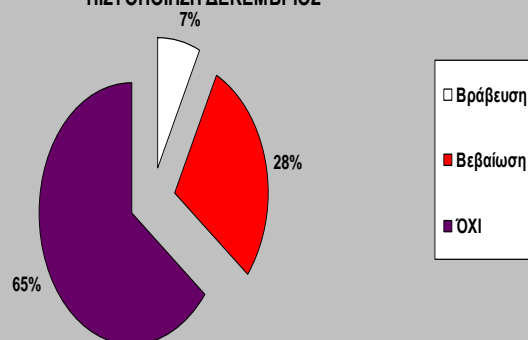
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ



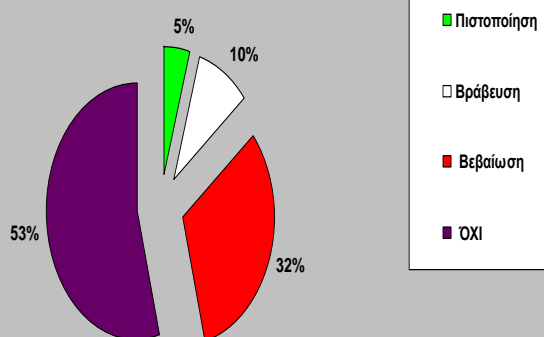
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ



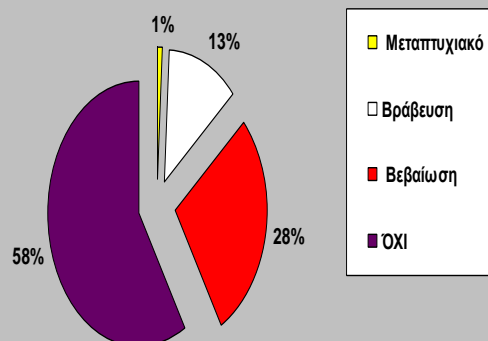
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ



ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ



ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ



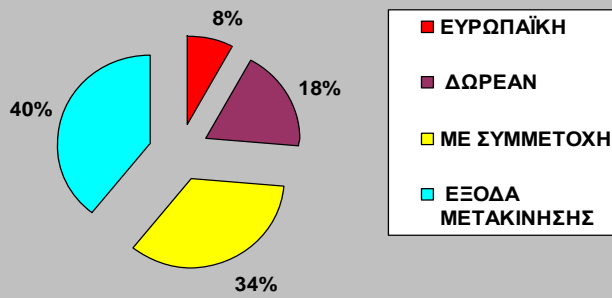
Σ' ένα μεγάλο ποσοστό των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων δεν παρέχεται καμία τυπική αναγνώριση. Σε όλους τους μήνες εκτός από το Νοέμβριο τα ποσοστά των μη τυπικά επιβεβαιωμένων-αναγνωρισμένων δράσεων κυμαίνεται από 49% (Οκτώβριος) έως 65% (Δεκέμβριος). Η αναγνώριση της δράσης με «βεβαίωση» καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση σταθερά, εκτός από το Νοέμβριο που είναι 1^η με ποσοστό 50%, και το ποσοστό της κυμαίνεται από 28% (Δεκέμβριος και Φεβρουάριος) έως 38% (Οκτώβριος). Ακολουθεί η «βράβευση» που παρουσιάζει ανοδική πορεία, Σεπτέμβριος 1%, Οκτώβριος 2%, Νοέμβριος και Δεκέμβριος 7%, Ιανουάριος 10% και Φεβρουάριος 13%. Μειωμένα ποσοστά καταγράφονται για αναγνώριση τύπου «Μεταπτυχιακό» (Σεπτέμβριος 3%, Οκτώβριος 5%, και Φεβρουάριος 1%) και «πιστοποίηση» αναγνωρισμένη (Σεπτέμβριος 2%, Οκτώβριος 1% και Ιανουάριος 5%). Αναγνώριση τύπου «διδασκαλικού», «πτυχίου» και «επαίνου» καταγράφεται σε έναν μόνο μήνα και σε ποσοστό 1%.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα παρατηρείται πως η πιστοποίηση που προσδίδει αναγνωρισμένα προσόντα π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά. Αυτού του τύπου οι επιμορφωτικές δράσεις είναι μακροχρόνιες, πολυδάπανες, επίπονες και προϋποθέτουν συνήθως τη παρέμβαση των Α.Ε.Ι. Από τη μια το υψηλό ποσοστό μη πιστοποιημένων επιμορφωτικών δράσεων και από την άλλη η παροχή «βεβαιώσεων» χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα πολλές φορές εγείρουν ζητήματα αναγνώρισης συμμετοχής σε αυτές. Τέλος, η βράβευση αποτελεί ένα νέο είδος αναγνώρισης που προέκυψε από τους βραχυπρόθεσμους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το διάστημα 2011-2014 για την προώθηση της αριστείας και καινοτομίας¹.

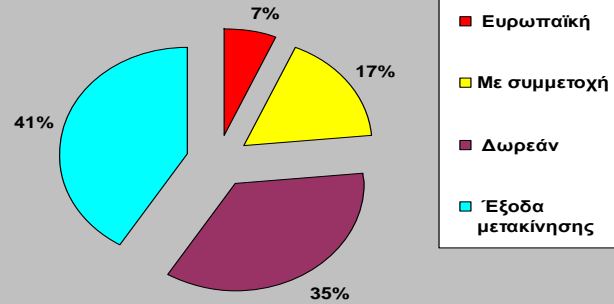
¹« Οργανώστε τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προώθηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση) και της αριστείας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει εκστρατείες και διαγωνισμούς δεξιοτήτων», Το ανακοινωθέν της Bruges σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σ. 9

Κατηγορία 10^η:Χρηματοδότηση

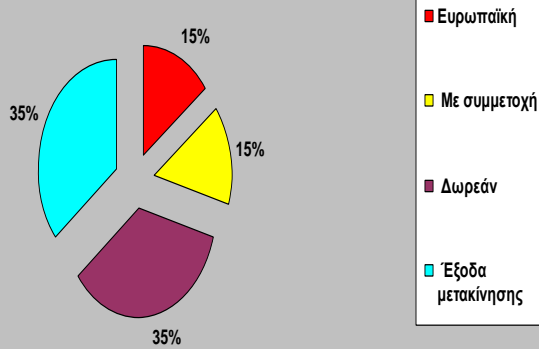
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ



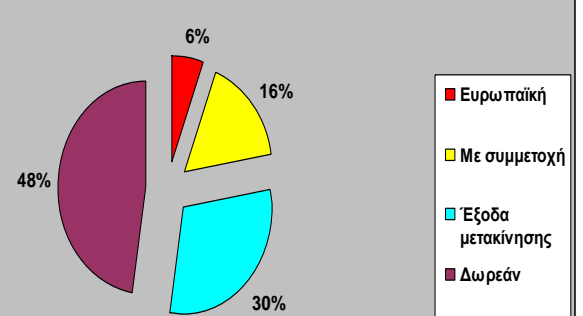
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ



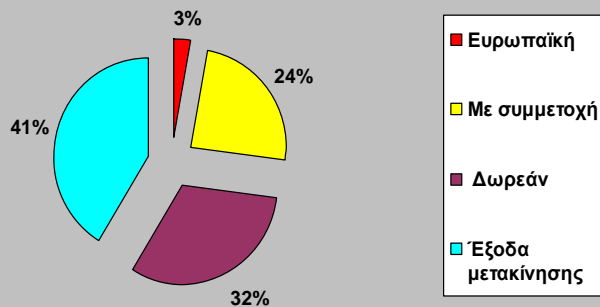
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ



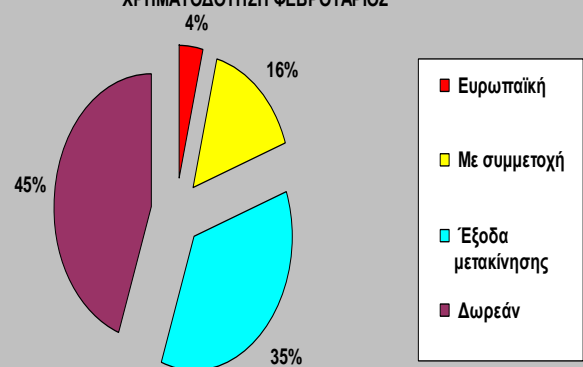
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ



ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ



ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ



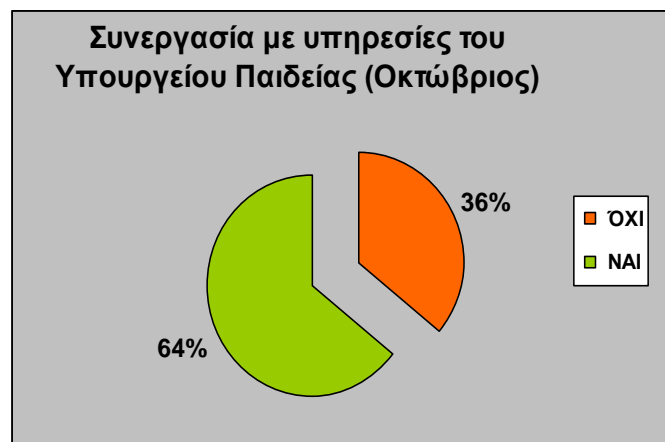
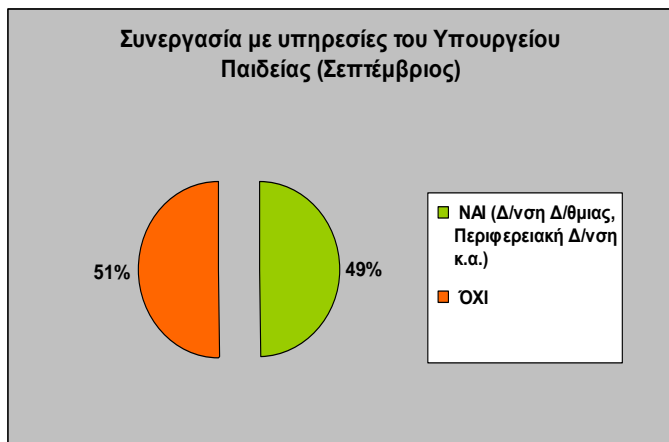
Οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις που απαιτούν κάποιου είδους οικονομική συμμετοχή από την πλευρά του δέκτη καταλαμβάνουν την πρώτη θέση. Συγκεκριμένα, αυτές οι δράσεις είναι δύο κατηγοριών, αυτές που απαιτούν απλά έξοδα μετακίνησης, διαμονής, διατροφής και αυτές που απαιτούν και δίδακτρα ή κάποια οικονομική συμμετοχή. Οι πρώτες βρίσκονται στην πρώτη θέση για τέσσερις από τους έξι μήνες με αξιοσημείωτο ποσοστό (Σεπτέμβριος 40%, Οκτώβριος 41%, Νοέμβριος 35%, και Ιανουάριος 41%) και οι δεύτερες στη δεύτερη ή τρίτη θέση (Σεπτέμβριος στη δεύτερη θέση 34% και τους υπόλοιπους μήνες στην τρίτη). Συμψηφιζόμενες, όμως, οι δύο αυτές δράσεις δίνουν υψηλά ποσοστά οικονομικής επιβάρυνσης για τους δέκτες (Σεπτέμβριος 74%, Οκτώβριος 58%, Νοέμβριος 50%, Δεκέμβριος 46%, Ιανουάριος 64% και Φεβρουάριος 51%). Οι δράσεις που παρέχονται χωρίς οικονομική επιβάρυνση (ηλεκτρονική, ενδοσχολική) καταλαμβάνουν την πρώτη θέση για τρεις μήνες (Δεκέμβριος 48%, Φεβρουάριος 45% και Νοέμβριος 35% μαζί με την κατηγορία «έξοδα μετακίνησης»), τη δεύτερη για δύο μήνες (Οκτώβριος 35% και Ιανουάριος 32%) και την τρίτη θέση το Σεπτέμβριο (18%). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα, που άλλα καλύπτουν όλα τα έξοδα των συμμετεχόντων και άλλα όχι, καταλαμβάνουν σταθερά σε όλους τους μήνες την τελευταία θέση με ποσοστά που κυμαίνονται από 3% (Ιανουάριος) έως 15% (Οκτώβριος).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως σε μεγάλο ποσοστό ο δέκτης της επιμορφωτικής δράσης επιβαρύνεται οικονομικά τις περισσότερες φορές μ' ένα μεγαλύτερο π.χ. δίδακτρα ή μικρότερο ποσό π.χ. έξοδα μετακίνησης. Ακόμα και στην περίπτωση της δωρεάν επιμόρφωσης π.χ. ηλεκτρονική, υπολανθάνουν τα έξοδα σύνδεσης στο διαδίκτυο, όταν η επιμορφωτική δράση λαμβάνει χώρα στον ιδιωτικό του χώρο. Συμπερασματικά, προκειμένου να επιτευχθεί η αύξηση της συμμετοχής στη συνεχή κατάρτιση και στη δια βίου μάθηση εκτός από την παροχή κινήτρων, η κατευθυντήρια γραμμή του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου είναι να δρομολογηθεί ένας μηχανισμός επιμερισμού του κόστους¹.

¹ -Απόφαση 2005/600/EK του Συμβουλίου, της 12ης Ιουλίου 2005, για τις κατευθυντήριες γραμμές των πολιτικών απασχόλησης των κρατών μελών (να αυξηθούν και να βελτιωθούν οι επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό (ολοκληρωμένη κατευθυντήρια γραμμή 23)

- «Όλο και περισσότερο, τα κράτη μέλη αναπτύσσουν μοντέλα επιμερισμού των δαπανών μεταξύ διαφόρων εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία – κράτος, επιχειρήσεις και ιδιώτες, ιδρύματα και απόφοιτοι – με τις δημόσιες επενδύσεις να συμβάλλουν στη μόχλευση συμπληρωματικής χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα» Ανακοίνωση της Επιτροπής, Στρασβούργο, 20.11.2012, σ.15

Κατηγορία 11^η: Συνεργασία με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας

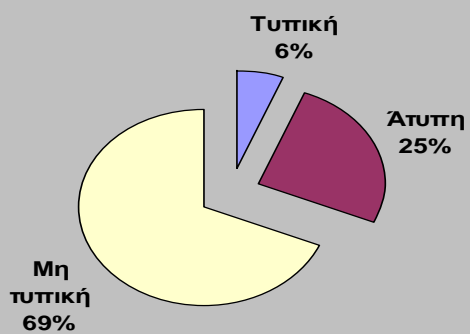


Η έγκριση και κοινοποίηση των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων γίνονταν παραδοσιακά μέσω του Υπουργείου Παιδείας, της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης ή των Περιφερειακών Διευθύνσεων. Στις παραπάνω γραφικές παραστάσεις καταγράφεται η σύγχρονη διαδρομή των δράσεων μέχρι την άφιξη τους στο σχολείο, ή μέσω υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας ή άμεση πρόσβαση των φορέων και των προτάσεων τους στο χώρο υλοποίησής τους, το σχολείο. Η «διαμάχη» για την πρώτη θέση είναι εμφανής στους τέσσερις από τους έξι μήνες και μάλιστα με μικρή διαφορά, Σεπτέμβριος 49% (Συνεργασία με Υπουργείο) με 51%, (1 μήνυμα διαφορά), Δεκέμβριος 54% (Συνεργασία) με 46% (5 μηνύματα διαφορά), Ιανουάριος 49% (Συνεργασία) με 51% (1 μήνυμα διαφορά) και Φεβρουάριος 48% (Συνεργασία) με 52% (4 μηνύματα διαφορά). Κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο η διαφορά είναι μεγάλη με προβάδισμα στη συνεργασία με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας με ποσοστό 64% και 66% αντίστοιχα έναντι 36% και 34%.

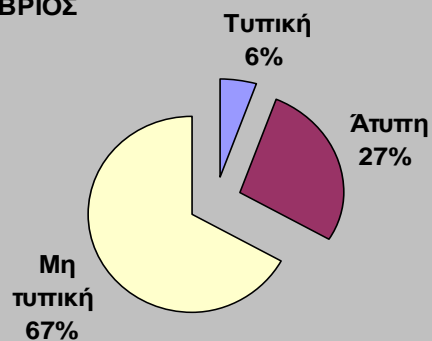
Η παράκαμψη του Υπουργείου Παιδείας από τους φορείς των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων και η άμεση συνεργασία με το ενδιαφερόμενο σχολείο χωρίς να υπάρχει ο κρατικός μεσάζων παρουσιάζει σταδιακά αυξητικές τάσεις. Είναι μια εκπαιδευτική πρακτική που υπαγορεύεται από την τάση αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και την προώθηση της αυξημένης ευθύνης και αυτονομίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Προγράμματα Σπουδών, αξιοποίηση πόρων, επιλογή προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες του Σχολείου είναι μερικά μόνο από τα θέματα που περνούν στην δικαιοδοσία των σχολείων. Η αυτονομία στην επιλογή-ζήτηση, όμως, προϋποθέτει και ελευθερία στην προσφορά, γεγονός που δικαιολογεί την ελεύθερη πρόσβαση των προτεινόμενων δράσεων στο χώρο του Σχολείου.

Κατηγορία 12^η: Τυπική/Μη τυπική/Άτυπη

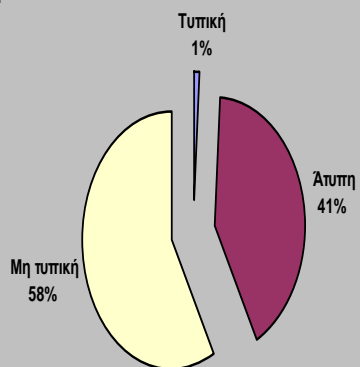
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ



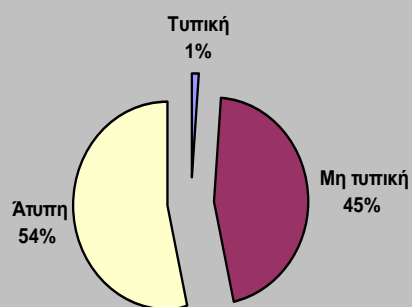
ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ



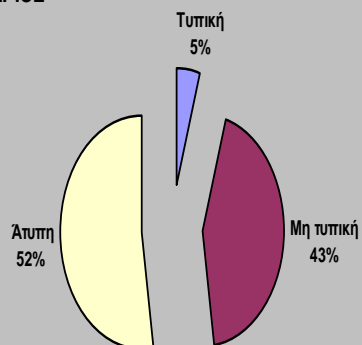
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ



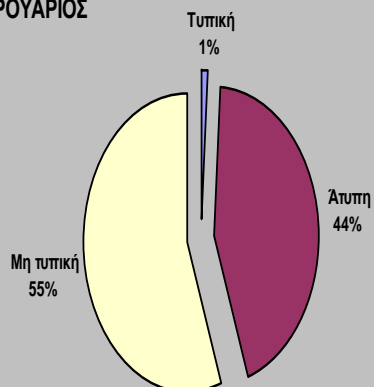
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ



ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ



ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ



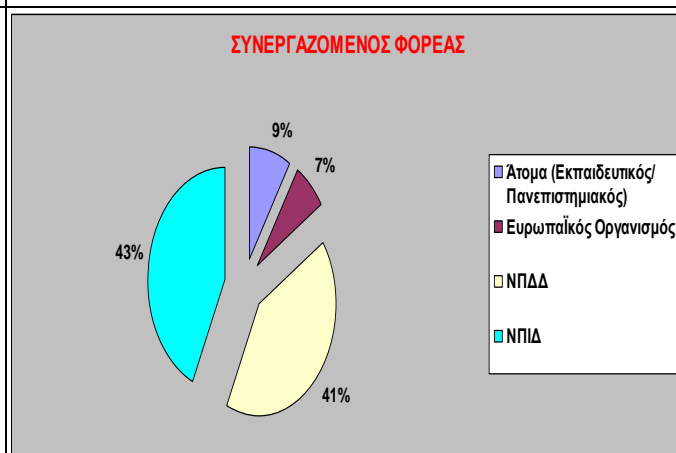
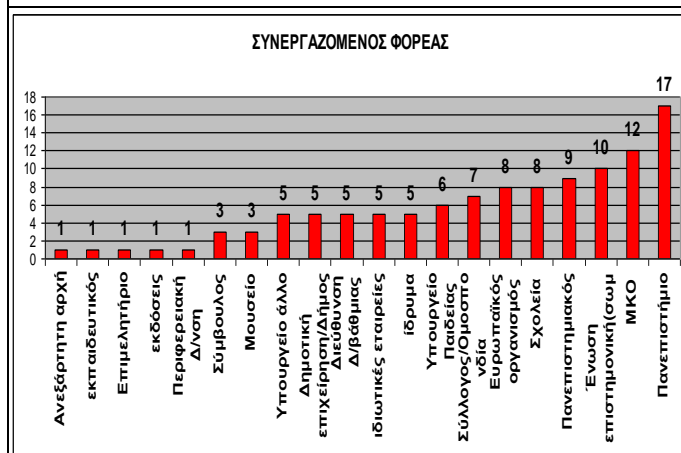
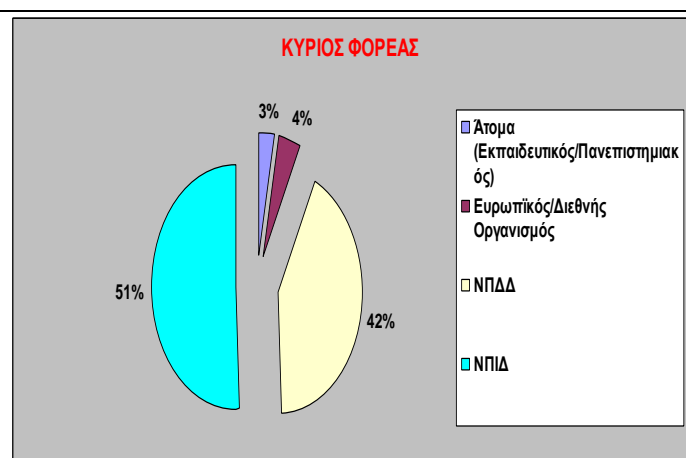
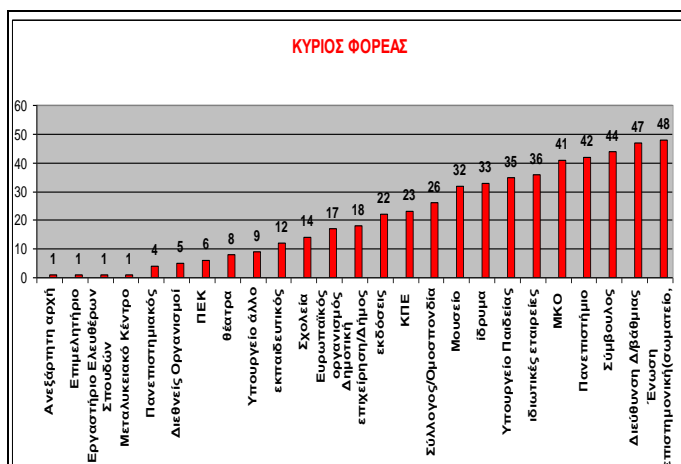
Ελάχιστες είναι οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το υψηλότερο ποσοστό τους δύο πρώτους μήνες (6%) οφείλεται στην παροχή μεταπτυχιακών προγραμμάτων το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι περισσότερες δράσεις ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση/μάθηση, καθώς καταγράφει προβάδισμα σε τέσσερις από τους έξι μήνες. Συγκεκριμένα, τους δύο πρώτους μήνες σημειώνει αρκετά υψηλό ποσοστό λόγω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων (Σεπτέμβριος 69% και Οκτώβριος 67%) και το Νοέμβριο και Φεβρουάριο διατηρεί το προβάδισμα με ποσοστό 58% και 55% αντίστοιχα. Η πορεία της άτυπης εκπαίδευσης/μάθησης είναι ανοδική καταλαμβάνοντας μάλιστα την πρώτη θέση κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο με ποσοστό 54% και 52% αντίστοιχα.

Η μη τυπική και άτυπη μάθηση καταλαμβάνει πολύ υψηλό ποσοστό, πάνω από 95%, στις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Η αναγνώριση και η επικύρωση των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών των μορφών μάθησης «μπορεί να παράσχει πολύτιμη συμβολή στη βελτίωση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας, στην προώθηση της κινητικότητας και στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης»¹. Επομένως, και στο χώρο των επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών ανακύπτει η ανάγκη προσδιορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν μέσω αυτών, η καταγραφή, η αξιολόγηση και η πιστοποίησή τους.

¹ Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (2012/C 398/01)

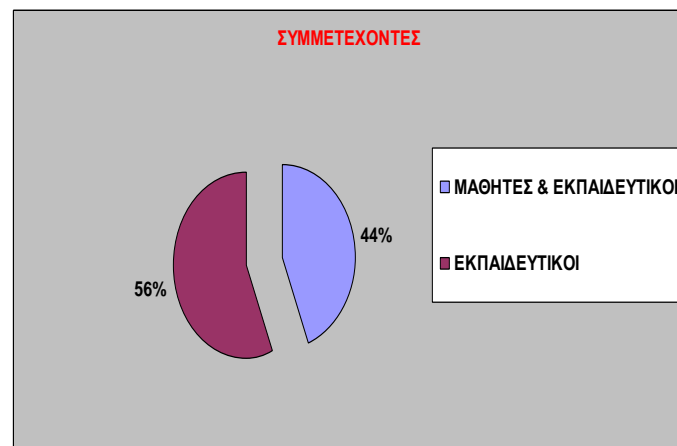
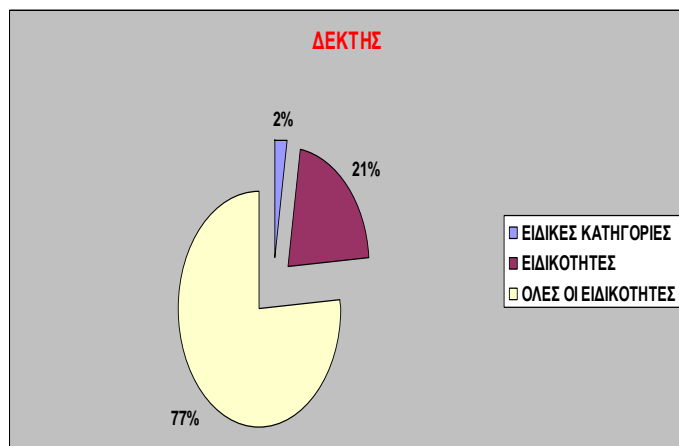
β) Συγκεντρωτική παρουσίαση των δεδομένων

Κύριος και Συνεργαζόμενος Φορέας



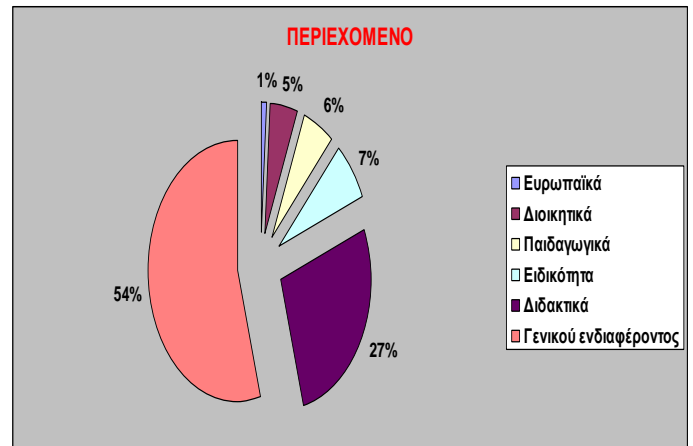
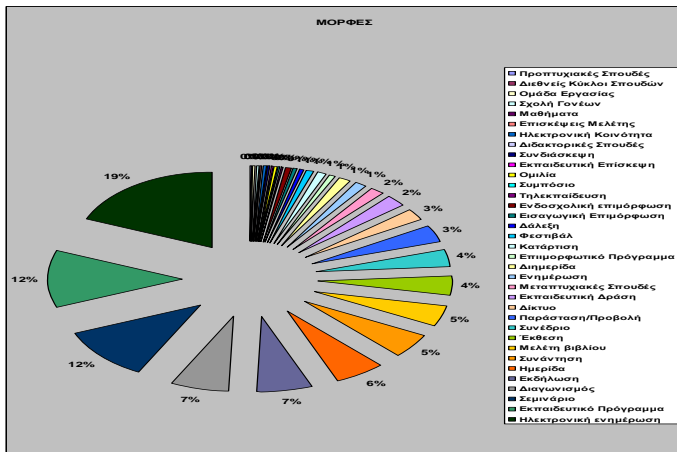
Η στατιστική επεξεργασία των συγκεντρωτικών δεδομένων (526 μηνύματα) και οι παραπάνω γραφικές παραστάσεις καταγράφουν την κυρίαρχη θέση των ΝΠΙΔ τόσο στον κύριο φορέα όσο και στο συνεργαζόμενο. Ιδιαίτερα, στο κύριο φορέα η διαφορά με τα ΝΠΔΔ αγγίζει σχεδόν τις 10 μονάδες (51% με 42% αντίστοιχα), ενώ στο συνεργαζόμενο φορέα είναι αρκετά μικρή, σχεδόν ισοβαθούν (43% με 41% αντίστοιχα). Στον κύριο φορέα πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η Επιστημονική Ένωση, η Δευτεροβάθμια Διεύθυνση και ο Σύμβουλος (πρώτες τρεις θέσεις), ενώ αξιοσημείωτο είναι πως στις πρώτες θέσεις στο συνεργαζόμενο φορέα βρίσκονται το Πανεπιστήμιο, οι ΜΚΟ, η Επιστημονικές Ενώσεις και Πανεπιστημιακοί μεμονωμένοι, που στον κύριο φορέα βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Δέκτης και Συμμετέχοντες



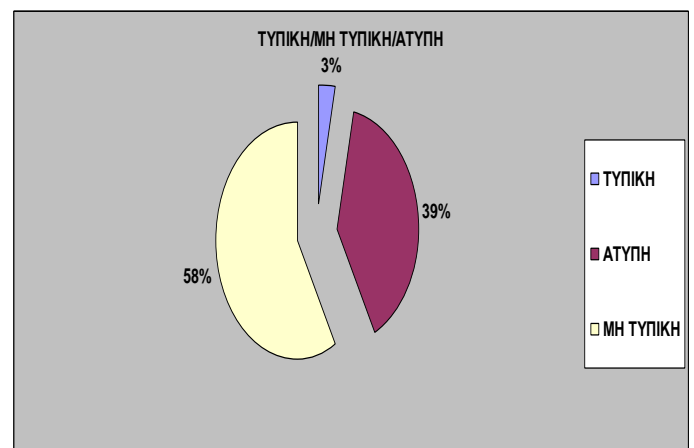
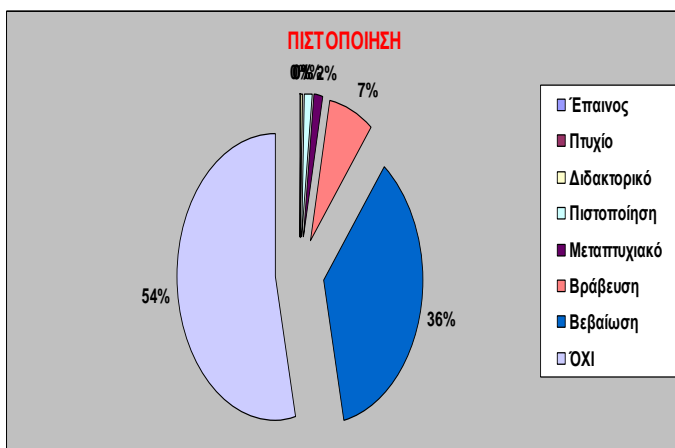
Οι δύο παραπάνω κατηγορίες (δέκτης και συμμετέχοντες) αναφέρονται σε αυτούς που απευθύνονται οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν αποκλειστικά εκπαιδευτικούς, ενώ στη δεύτερη κατηγορία οι δράσεις τις περισσότερες φορές απευθύνονται άμεσα στους μαθητές και έμμεσα στους εκπαιδευτικούς, π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα, διαγωνισμοί κ.α. Όμως, κάθε δράση για τους μαθητές φιλτράρεται, προωθείται και στηρίζεται μέσα από τη κρίση, θέληση και ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού, αποτελώντας γι' αυτόν μια μορφή επιμόρφωσης που πραγματοποιείται μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αυτό αποτυπώνεται στις παρακάτω διατυπώσεις των φορέων των επιμορφωτικών δράσεων: «Όλα ανεξαιρέτως τα Προγράμματα του Ιδρύματος, που απευθύνονται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς» (Ίδρυμα «Αικατερίνη Λασκαρίδη»), «Το εκπαιδευτικό πακέτο περιλαμβάνει ένα βιβλίο δραστηριοτήτων για τον εκπαιδευτικό καθώς και διάφορα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως χάρτης, φωτογραφίες, βίντεο κ.α.» (ActionAid), «Στην ενότητα αυτή, ειδικά για εκπαιδευτικούς, μπορείτε να επικοινωνήσετε με άλλα σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος Οίκαδε, να ενημερωθείτε για τα σχολεία που συμμετέχουν σε αυτό και να βρείτε εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα καθώς και χρήσιμες ιστοσελίδες για κάθε εκπαιδευτικό», «το Δίκτυο ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ SOS σχεδίασε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο προκειμένου να υποβοηθήσει το έργο των εκπαιδευτικών που θα εντάξουν στη διδασκαλία τους σχετικές παρουσιάσεις». Ευδιάκριτο, λοιπόν, είναι από τις γραφικές παραστάσεις πως οι περισσότερες δράσεις απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτου ειδικότητας (77%) και πολλές από αυτές υλοποιούνται μαζί με τους μαθητές (44%).

Μορφές και Περιεχόμενο



Η παραπάνω καταγραφή και διαπίστωση συνδέεται και με τη μορφή και το περιεχόμενο των δράσεων. Με βάση τα συγκεντρωτικά στοιχεία των επιμορφωτικών δράσεων, οι μορφές που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις είναι: ηλεκτρονική ενημέρωση (19%), τα εκπαιδευτικά προγράμματα (12%), σεμινάρια (12%), διαγωνισμοί (7%), εκδηλώσεις (7%), από τα οποία τα τρία από τα πέντε υλοποιούνται μαζί με τους μαθητές και τα θέματα που πρωτοστατούν είναι «γενικού ενδιαφέροντος» σε ποσοστό 54%.

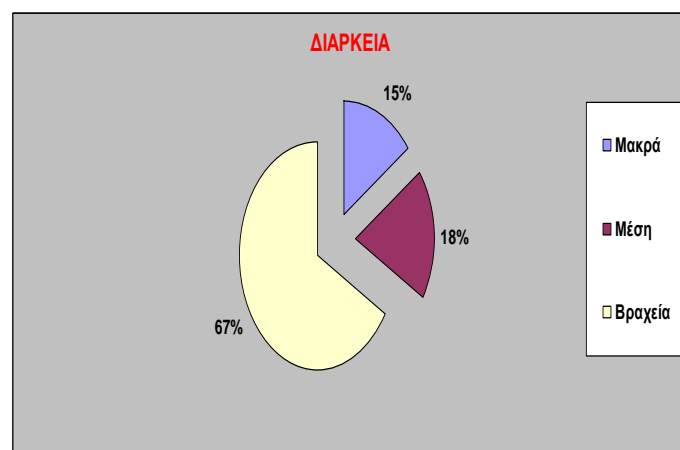
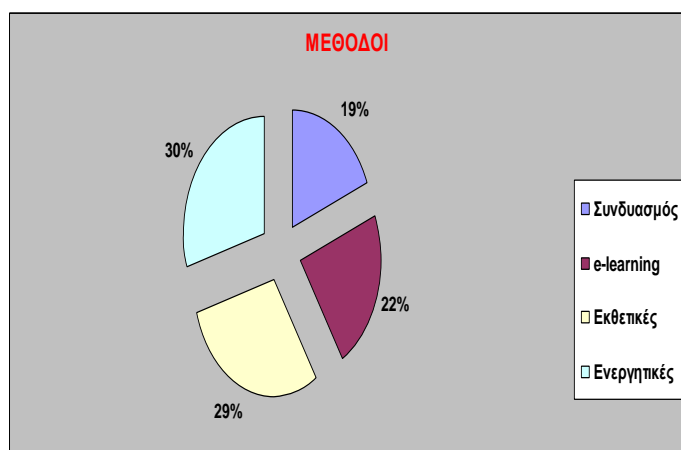
Πιστοποίηση και είδος μάθησης (τυπική/μη τυπική/άτυπη)



Οι μορφές κυρίως αλλά και το περιεχόμενο των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων που κυριαρχούν συνδέονται και με τα είδη της πιστοποίησης και το είδος μάθησης που κατέχουν τις πρώτες θέσεις. Έτσι, για τις περισσότερες προσφερόμενες

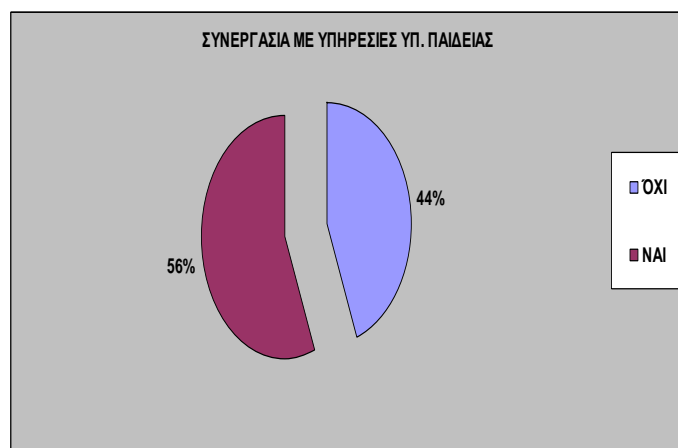
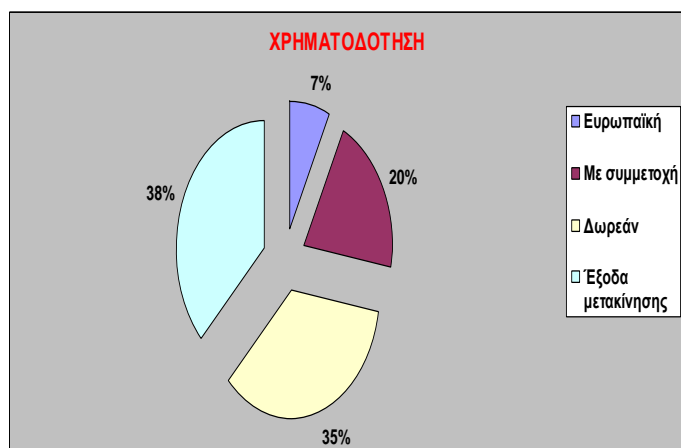
επιμορφωτικές δράσεις δεν υπάρχει κάποιο είδος πιστοποίησης (54%), γεγονός που συνδέεται και το υψηλό ποσοστό της άτυπης μάθησης που καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση με ποσοστό 39%. Οι περισσότερες δράσεις ανήκουν στην μη τυπική μάθηση που καταλαμβάνει την πρώτη θέση (58%), ενώ πολύ περιορισμένο είναι το ποσοστό της τυπικής μάθησης, μόλις 3%, γεγονός που δικαιολογεί τα χαμηλά ποσοστά πιστοποίησης σε πτυχία (1%), διδακτορικό (1%), πιστοποίηση (1%), μεταπτυχιακό (2%). Αξιοσημείωτη είναι η πιστοποίηση με τη μορφή της βράβευσης (7%), γεγονός που συνδέεται με την τέταρτη θέση που κατέχουν στην κατηγορία των μορφών οι «διαγωνισμοί» (7%).

Μέθοδοι και Διάρκεια



Η συνύπαρξη μαθητών και εκπαιδευτικών στις προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις, οι νέες μορφές που κυριαρχούν (ηλεκτρονική ενημέρωση, διαγωνισμοί, Εκπαιδευτικά προγράμματα κ.α.) δίπλα στις παραδοσιακές (σεμινάριο), τα θέματα γενικού ενδιαφέροντος και η κυριαρχία της μη τυπικής και άτυπης μάθησης επηρεάζουν και τις μεθόδους και τη διάρκεια των δράσεων. Έτσι, από τη μια οι ενεργητικές μέθοδοι βρίσκονται στην πρώτη θέση με ποσοστό 30% και αξιοσημείωτη είναι η τρίτη θέση της e-learning μεθόδου (22%) και η ενίσχυση των συνδυαστικών μεθόδων (19%). Συμψηφίζοντας τις τρεις αυτές μεθόδους, ποσοστό 71%, είναι εμφανής η σταδιακή υποχώρηση των εκθετικών μεθόδων. Από την άλλη επηρεάζεται η διάρκεια με αποτέλεσμα οι περισσότερες δράσεις να είναι «βραχείας» διάρκειας (67%), να ακολουθούν οι «μέσης» διάρκειας (18%), ενώ οι δράσεις «μακράς» διάρκειας να καταλαμβάνουν την τελευταία θέση με ποσοστό 15%.

Χρηματοδότηση και Σύνδεση με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας



Ως προς τη χρηματοδότηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων σε μεγάλο ποσοστό βαρύνει τους εκπαιδευτικούς είτε με τη μορφή των εξόδων μετακίνησης, διαμονής κ.α. (38%) είτε με τη μορφή διδάκτρων (20%). Τέλος, σε ποσοστό 56% οι προτεινόμενες δράσεις κοινοποιούνται στο σχολείο μέσω Υπουργείου Παιδείας και των υπηρεσιών π.χ. Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, όμως αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό δράσεων που φθάνουν χωρίς τη μεσολάβηση του Υπουργείου (44%) καταδεικνύοντας την άμεση σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με τη συμβολή των σύγχρονων ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας.

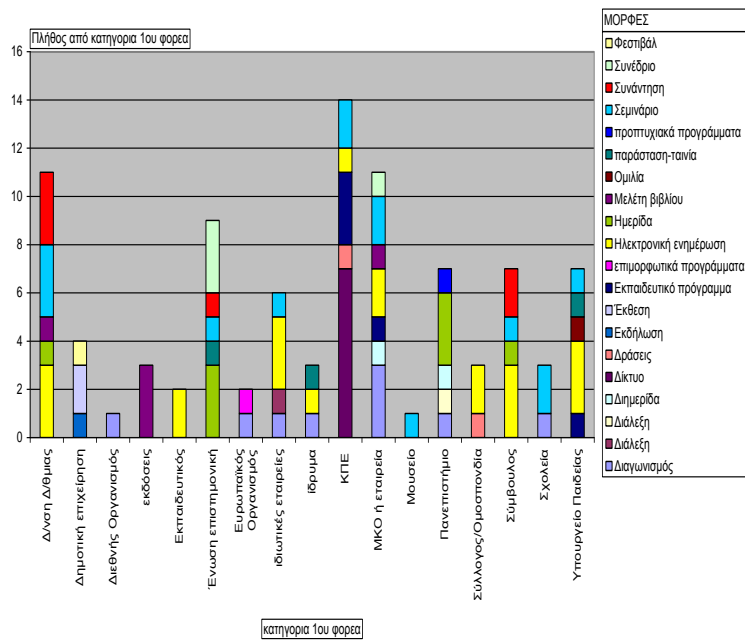
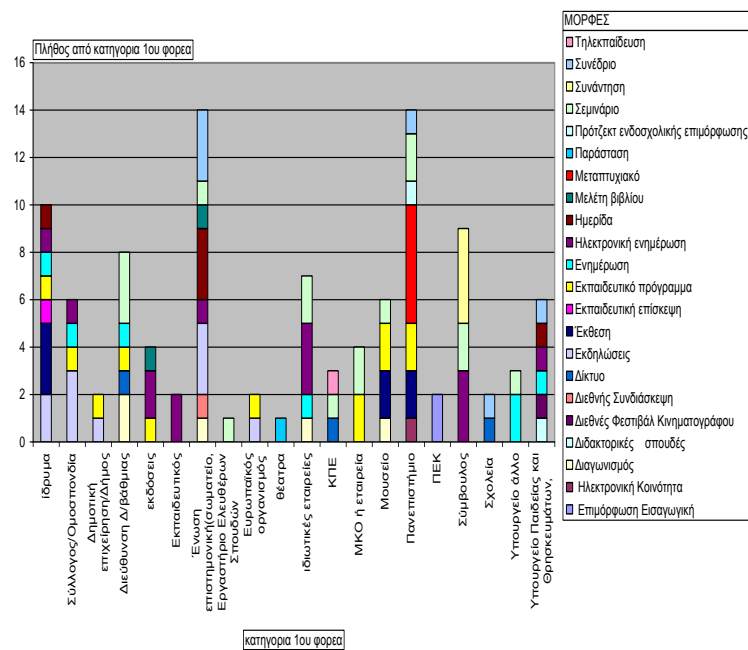
γ) Συσχετισμοί

Η παρουσίαση μερικών ενδεικτικών συσχετισμών θα μπορούσε να βοηθήσει λίγο περισσότερο στη διερεύνηση του θέματος και των ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αξιοποιήθηκαν ενδεικτικά δεδομένα από τρεις πολυπληθείς ως προς τα δεδομένα μήνες, Οκτώβριο, Νοέμβριο και Φεβρουάριο.

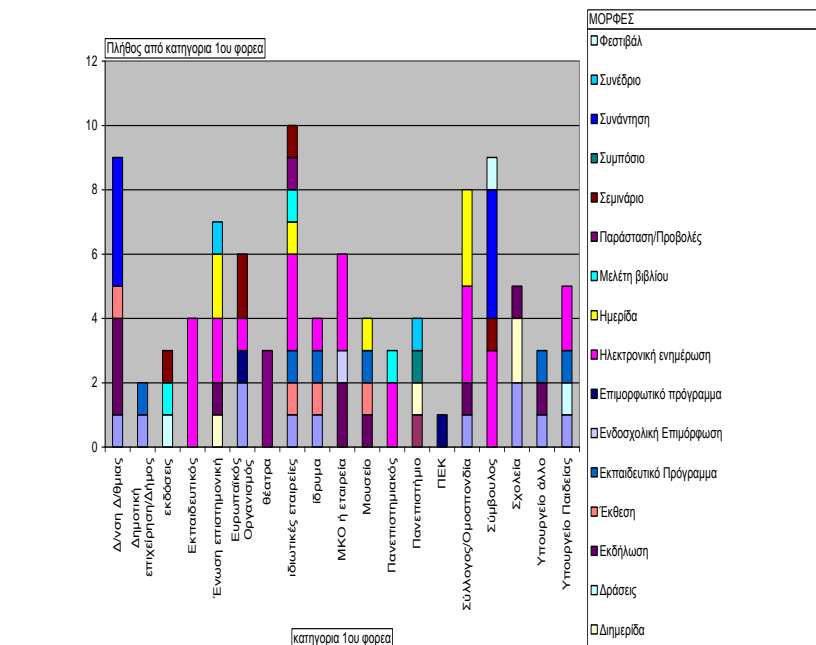
Φορέας και Μορφές

Εικόνα 1. Οκτώβριος

Εικόνα 2. Νοέμβριος



Εικόνα 3. Φεβρουάριος

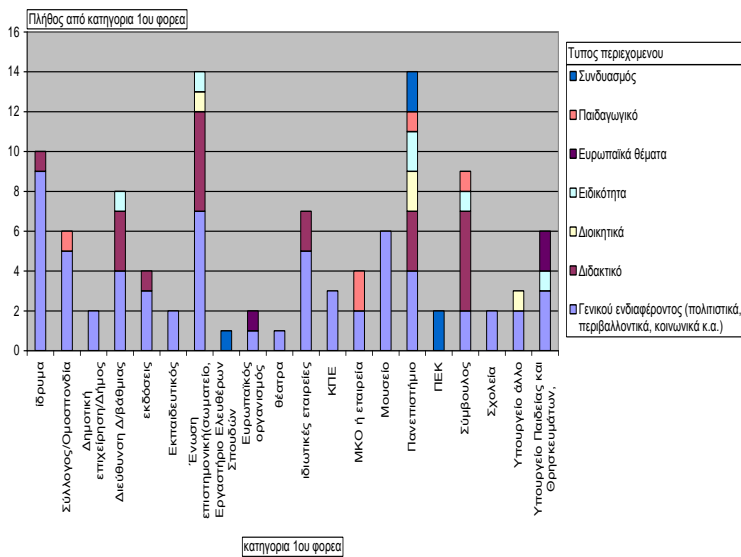


Στα παραπάνω γραφήματα καταγράφονται οι μορφές επιμόρφωσης που προτιμώνται από κάθε φορέα. Αξιοσημείωτο είναι πως οι επιμορφωτικές προτάσεις των περισσότερων φορέων τις χαρακτηρίζει πολυμορφία, καθώς πάνω από τους μισούς φορείς στους εξεταζόμενους μήνες αξιοποιούν για τις επιμορφωτικές τους δράσεις τέσσερις διαφορετικές μορφές και πάνω. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Επιστημονικής Ένωσης τον Οκτώβριο (8 διαφορετικές μορφές) και του Πανεπιστημίου (7 μορφές), των ΜΚΟ το Νοέμβριο και των ιδιωτικών εταιρειών το Φεβρουάριο (7 μορφές). Όμως, υπάρχουν και φορείς που περιορίζονται σε μία μορφή π.χ. εκπαιδευτικός-ηλεκτρονική ενημέρωση, θέατρα-παραστάσεις, ΠΕΚ-Εισαγωγική επιμόρφωση, Διεθνείς Οργανισμοί – Διαγωνισμοί (Νοέμβριος).

Φορέας και Περιεχόμενο

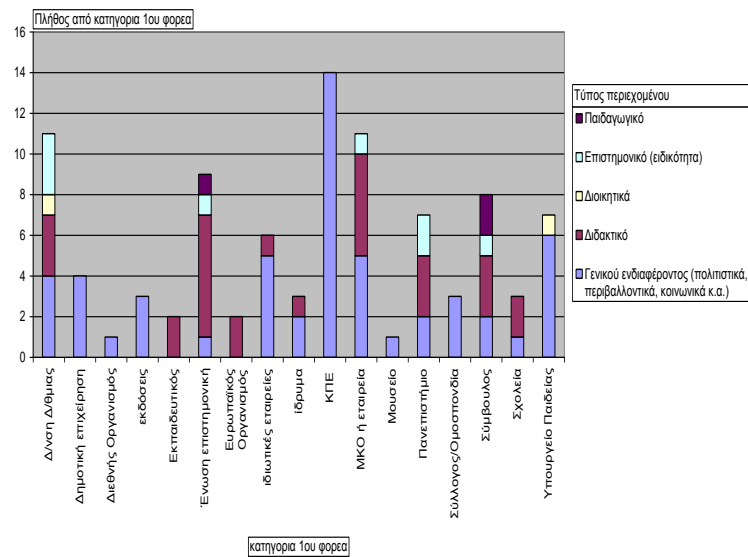
Εικόνα 1. Οκτώβριος

ΦΟΡΕΑΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ(ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ)



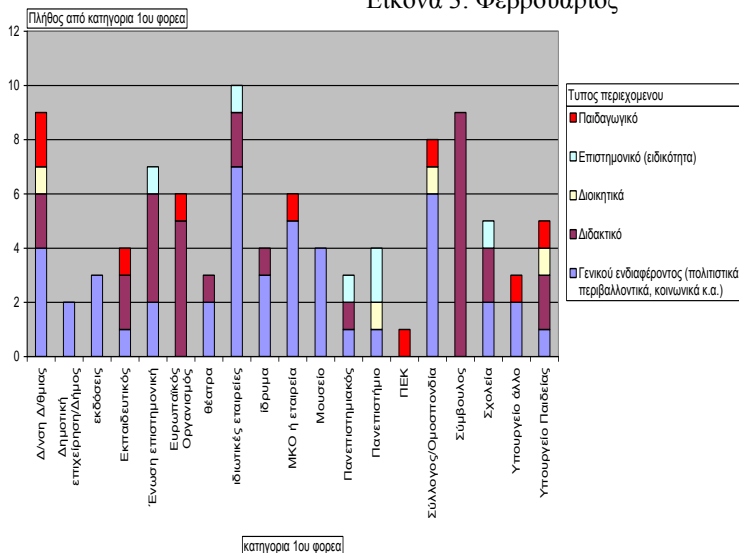
Εικόνα 2. Νοέμβριος

ΦΟΡΕΑΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ(ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)



ΦΟΡΕΑΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ)

Εικόνα 3. Φεβρουάριος

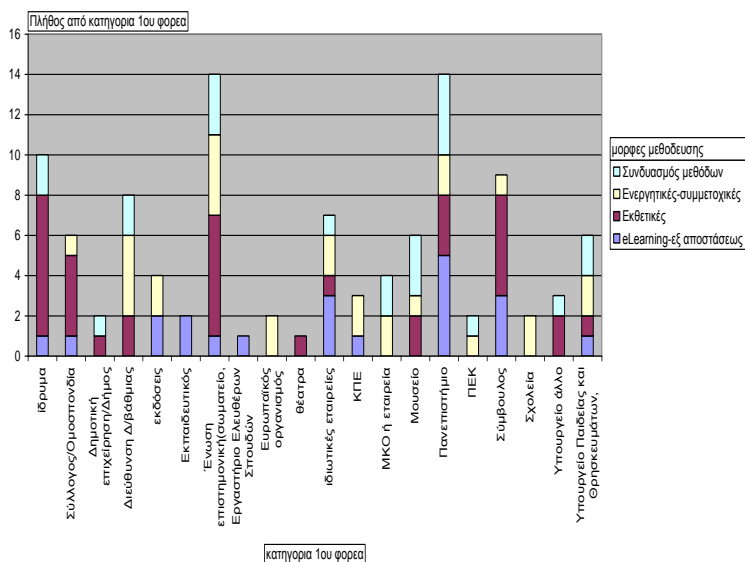


Ευδιάκριτο είναι στις παραπάνω γραφικές παραστάσεις η προτίμηση όλων σχεδόν των φορέων σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Επίσης, τα διδακτικά θέματα τα αναλαμβάνουν κυρίως οι Σύμβουλοι (Φεβρουάριος), η Επιστημονική Ένωση (Νοέμβριος-Φεβρουάριος) αλλά και σε μικρότερη συχνότητα και άλλοι φορείς (Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, Ιδιωτικές Εταιρείες, Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός κ.α.). Πολύ λιγότερο ασχολούνται με τα παιδαγωγικά θέματα και σε μεγαλύτερη συχνότητα ο Σύμβουλος (Οκτώβριος-Νοέμβριος), ΜΚΟ και Σύλλογος (Οκτώβριος-Φεβρουάριος). Στα διοικητικά θέματα οι επιμορφωτικές προτάσεις προέρχονται κυρίως από το Υπουργείο, τη Διεύθυνση και το Πανεπιστήμιο. Τέλος, στα θέματα ειδικότητας προέρχονται κυρίως από το Πανεπιστήμιο και την Επιστημονική Ένωση, γεγονός που αποτυπώνεται και στους τρεις μήνες, και επίσης από το Σύμβουλο και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας που αποτυπώνεται σε δύο μήνες.

Φορέας και Μέθοδοι

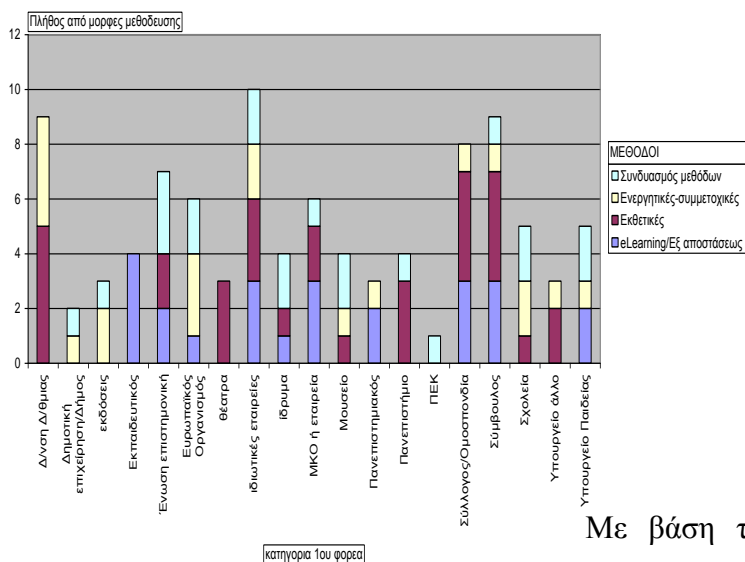
Εικόνα 1. Οκτώβριος

ΦΟΡΕΑΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ (ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ)



Εικόνα 3. Φεβρουάριος

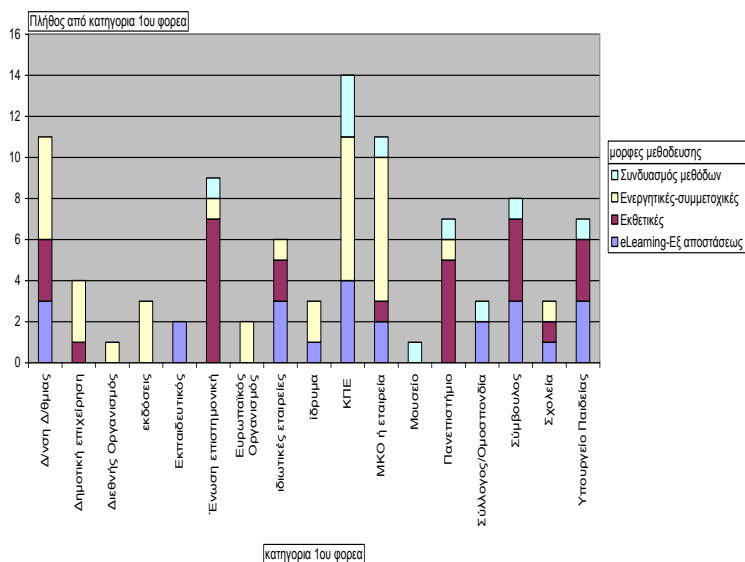
ΦΟΡΕΑΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ (ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ)



Με βάση τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις οι περισσότεροι φορείς στις επιμορφωτικές τους δράσεις αξιοποιούν τις περισσότερες μεθόδους. Ενεργητικές και e-learning εμφανίζονται στους περισσότερους φορείς, ενώ οι εκθετικές αξιοποιούνται σε υψηλό ποσοστό και στους τρεις μήνες από τους παρακάτω φορείς: θέατρα, Υπουργείο, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Μουσείο, Ένωση Επιστημονική, Σύμβουλος, Σύλλογος, Πανεπιστήμιο.

Εικόνα 2. Νοέμβριος

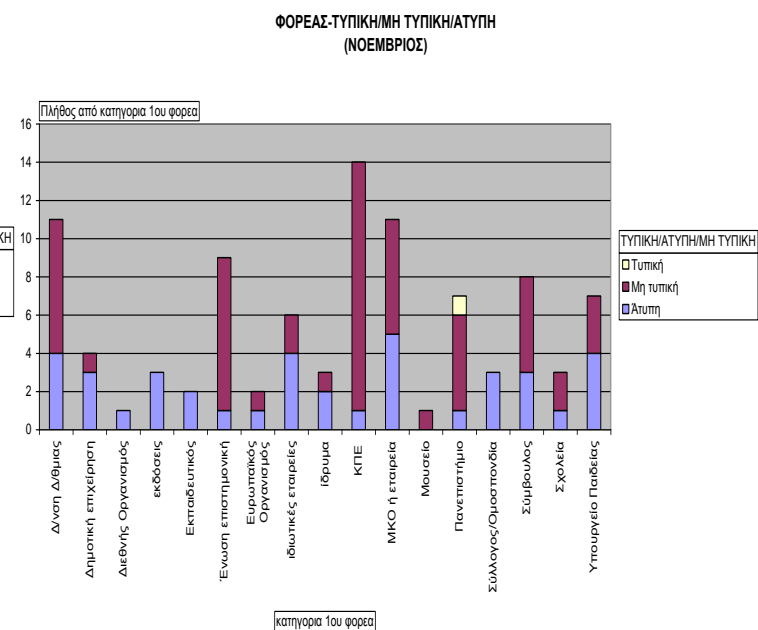
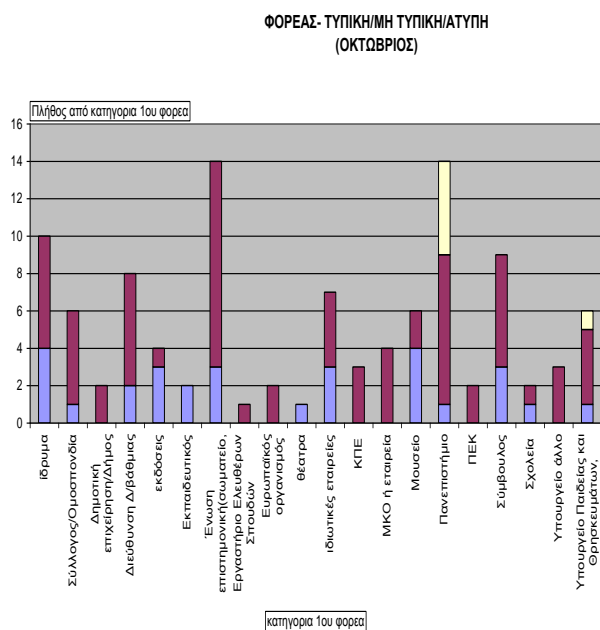
ΦΟΡΕΑΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ (ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)



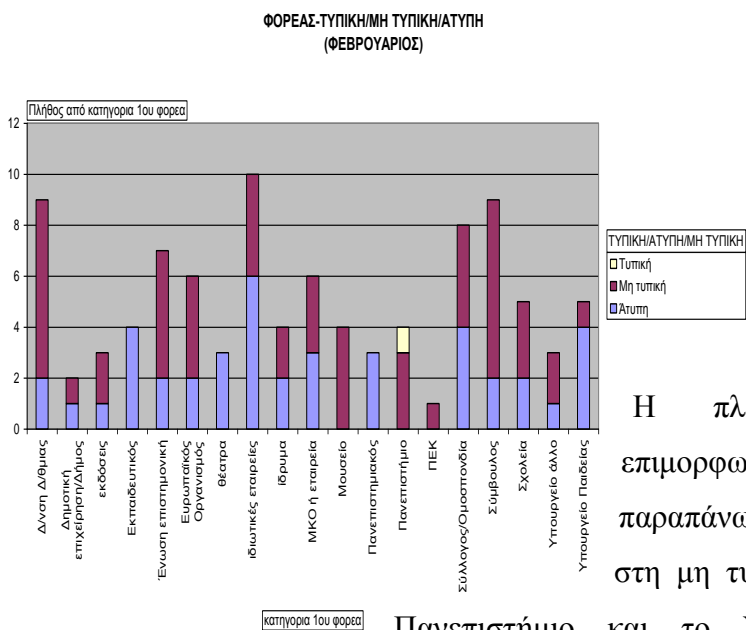
Φορέας και Τυπική/Μη τυπική/Άτυπη

Εικόνα 1. Οκτώβριος

Εικόνα 2. Νοέμβριος



Εικόνα 3. Φεβρουάριος



Η πλειοψηφία των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων με βάση τις παραπάνω γραφικές παραστάσεις ανήκουν στη μη τυπική και άτυπη μάθηση. Μόνο το

Πανεπιστήμιο και το Υπουργείο Παιδείας προσφέρουν ελάχιστες δράσεις στα πλαίσια της τυπικής μάθησης, π.χ. μεταπτυχιακά. Οι περισσότεροι φορείς υιοθετούν και άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης. Ο εκπαιδευτικός, το θέατρο, οι εκδόσεις, ο Διεθνής Οργανισμός καταφεύγουν κυρίως στην άτυπη μάθηση, ενώ τα ΠΕΚ αποκλειστικά στη Μη Τυπική.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Εισαγωγή

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και καταβάλλεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της έρευνας και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με έντονο προβληματισμό για το νέο τοπίο που διαμορφώνεται στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανοίγοντας δρόμους για νέες έρευνες.

6.2.. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες (από το '80 κυρίως και εξής) συντελούνται ραγδαίες αλλαγές στην παγκόσμια κοινότητα που επηρεάζουν άρδην τόσο τον τομέα της οικονομίας όσο και ευρύτερα τις κοινωνίες και τους θεσμούς αυτών. Η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης επέφεραν μετακινήσεις κεφαλαίων, ανθρώπων, ιδεών, γνώσεων, πληροφοριών με αποτέλεσμα αλλαγές στις κλειστές εθνικές οικονομίες και κοινωνίες και τη διαμόρφωση ενός νέου τοπίου (κοινωνίες/οικονομίες της γνώσης και της πληροφορίας) που καλούνται να προσαρμοστούν μεμονωμένα άτομα, κοινωνικές ομάδες, θεσμοί και εθνικά κράτη. Η πρόσβαση, αξιολόγηση, διαχείριση και αξιοποίηση της συνεχώς ανανεωμένης πληροφορίας και της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης, η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, ο επαναπροσδιορισμός των δημοκρατικών αξιών με βάση τα νέα δεδομένα, η δημογραφική εξέλιξη των αναπτυσσόμενων κοινωνιών (η Ευρώπη χαρακτηρίζεται «γηραιά ήπειρος») και η ανάδυση νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παγκόσμιων προβλημάτων πιέζουν για αλλαγές τους εθνικούς θεσμούς προκειμένου ν' ανταποκριθούν οι σύγχρονες κοινωνίες στα νέα δεδομένα. Ένας από τους βασικούς θεσμούς που δέχεται έντονες πιέσεις για αλλαγές είναι η εκπαίδευση.

«Η σημασία της εκπαίδευσης είτε ως θέσμισης (εκπαιδευτικό σύστημα) είτε ως διαμεσολάβησης (ιδεολογικός μηχανισμός) είτε ως διαδικασίας (μηχανισμός ενσωμάτωσης/κατανομής/αναπαραγωγής) είτε ως αποτελέσματος (γνώση, κατάρτιση, μόρφωση, παιδεία) βρίσκεται σε μια φάση αναπροσδιορισμού των αρχών, των αξιών και του περιεχομένου» (Παντίδης & Πασιάς, 2004:240). Οι αλλαγές συνδέονται τόσο με τον προσανατολισμό, τις αρχές, τις αξίες ως προς το περιεχόμενο σπουδών, τη

διδασκική, τις παιδαγωγικές μεθόδους του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το νέο εκπαιδευτικό τοπίο, για ν' ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτητικές οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες προϋποθέτει μια εκπαίδευση που παρέχει υψηλής ποιότητας μάθηση, ανοικτή σε όλους και με στόχο να εφοδιάζει τους νέους με λειτουργικές δεξιότητες και ικανότητες (κριτική, ευελιξία, προσαρμογή, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, λήψη απόφασης, συνεργασία). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) «...το οικείο σε μας σχολείο των γνώσεων και των γνωστικών επιδόσεων δεν ικανοποιεί και δεν επαρκεί, πια...Χρειαζόμαστε και πρέπει να δημιουργήσουμε έναν διαφορετικό τύπο σχολείου, ένα σχολείο το οποίο να απελευθερώνει και να καλλιεργεί τη σκέψη και τη βούληση του νέου ανθρώπου και να αποτελεί εστία σπουδής και κριτικού προβληματισμού σε κλίμα δημιουργικότητας και ελευθερίας» (σ.91-92). Αυτό θα επιτευχθεί με Πρόγραμμα Σπουδών ανοικτό και ευέλικτο για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, διαθεματικό, με ενσωμάτωση στοιχείων της σύγχρονης ζωής, με νέες διδακτικές μεθόδους: μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, βιωματική και διερευνητική μάθηση, ενεργητικότερη συμμετοχή μαθητών, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, εξατομίκευση της διδασκαλίας και διδασκαλία σε ομάδες.

Οι αλλαγές, όμως, αυτές συνεπάγονται και μεταβολές στο έργο και επομένως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα γενικό πλαίσιο για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι πως στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση, δεν προβληματίζει πια η γνώση του αντικειμένου αλλά η συνεχής και διαρκής αλλαγή στην παιδαγωγική, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα, για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί ν' αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται σε προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους με:

- πρόσβαση σε ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης
- δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης
- ανάπτυξη της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης
- άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση
- χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών

- σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων
- δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο
- δραστηριότητες ανάπτυξης ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού
- εξατομικευμένο τρόπο «any time and at any place»

Όλα τα παραπάνω δρομολογούνται και κατοχυρώνονται με το Ν. 3879/2010: Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν αναγνωρίζονται όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, τα θέματα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, το πλαίσιο διεξαγωγής περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές μορφές δράσης, η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (εκροές) γίνεται μέσω διπλωμάτων, βεβαιώσεων, πτυχίων, πιστοποιήσεων, βραβεύσεων κ.α. και τέλος θεσπίζονται κίνητρα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Λαμβάνοντας το Ν. 3879/2010 ως θεωρητική βάση η παρούσα έρευνα προέβη σε μια χαρτογράφηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων-δράσεων, συγκεκριμένα αυτών που καταφθάνουν στο χώρο του σχολείου της ερευνήτριας (2^ο Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και για τα οποία ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί άμεσα. Η έρευνα κάλυψε ένα διάστημα έξι μηνών, από το Σεπτέμβριο μέχρι το Φεβρουάριο, διάστημα που περιελάμβανε την καθημερινή παρακολούθηση και αποθήκευση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων και στη συνέχεια (διάστημα πέντε μηνών) την επεξεργασία τους. Είχε στόχο να διερευνήσει τα νέα δεδομένα στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τους φορείς των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων, τις μορφές τους, τους δέκτες, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τη διάρκεια, την πιστοποίηση και το είδος μάθησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις εμπλέκουν τέσσερις κατηγορίες προσώπων: τους φορείς, τους συνεργάτες, τους δέκτες και τους συμμετέχοντες σε αυτές. Το κοινό χαρακτηριστικό που παρουσιάζουν όλες οι παραπάνω κατηγορίες και αποτελεί νέο εκπαιδευτικό δεδομένο είναι η διεύρυνση, το άνοιγμα, η πολυμορφία. Συγκεκριμένα, οι φορείς διευρύνονται φθάνοντας τους 22 το Σεπτέμβριο, είναι φορείς κάθε μορφής, είτε ΝΠΔΔ είτε ΝΠΙΔ, είτε μεμονωμένα άτομα είτε ομάδα ατόμων π.χ. πολιτιστικός σύλλογος. Οι παραδοσιακοί φορείς π.χ. ΠΕΚ υποβαθμίζονται δίνοντας όμως το προβάδισμα στο

Σύμβουλο, που παρουσιάζει έντονη επιμορφωτική δράση, στο Υπουργείο Παιδείας, στη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, στην Επιστημονική Ένωση και στο Πανεπιστήμιο, ενώ παράλληλα εμφανίζονται δυναμικά νέοι φορείς άτυπης μάθησης (Ένωση, Ίδρυμα, Μουσεία, ΜΚΟ κ.α.). Στον κύριο φορέα πιο περιορισμένη είναι η προσφορά επιμορφωτικών δράσεων των ΝΠΔΔ τους περισσότερους μήνες, ενώ αύξηση καταγράφουν τα ΝΠΔΔ. Επίσης, οι επιμορφωτικές δράσεις «ανοίγονται» σε συνεργασίες, καθώς το 22% αυτών αποτελούν συνεργασίες, στις οποίες κυρίαρχη θέση έχει το Πανεπιστήμιο (πρώτη θέση) και ακολουθούν οι Επιστημονικές Ενώσεις και οι Διεθνείς Οργανισμοί, προκειμένου να προσδώσουν κύρος και αξιοπιστία σε αυτές. Αξιοσημείωτη είναι και η επιμορφωτική δράση που παρουσιάζουν και μεμονωμένα άτομα, π.χ. εκπαιδευτικός, Πανεπιστημιακός. Διευρύνονται και οι δέκτες των προτεινόμενων δράσεων, καθώς σε μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 80% οι δράσεις απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες, γεγονός που διαμορφώνει τη νέα ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όχι πλέον ο εξειδικευμένος επιστήμονας, ο ειδικός μιας επιστημονικής γνώσης αλλά ο «διαχειριστής» και ο «διαμεσολαβητής» της γνώσης, γεγονός που οδηγεί σε μια «από-επαγγελματοποίηση» (deprofessionalization). Τέλος, καταγράφεται «άνοιγμα» στους συμμετέχοντες στην επιμορφωτική δράση, καθώς σε αρκετά αυξημένο ποσοστό (40%-47%) των δράσεων καλούνται να μούνται στην ανακάλυψη και διαχείριση της γνώσης ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας ένα νέο παιδαγωγικό και διδακτικό περιβάλλον (άμβλυνση ορίων, κατάργηση αυθεντίας, συνεργατικό πνεύμα, διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση).

Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων αναγνωρίζονται, γεγονός που διευρύνει το φάσμα των μορφών των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων φθάνοντας τις 37 καταγεγραμμένες μορφές και οι περισσότεροι φορείς να υλοποιούν τις δράσεις τους αξιοποιώντας όλο και περισσότερες μορφές. Αξιοσημείωτη είναι η κυριαρχία νέων μορφών, της ηλεκτρονικής ενημέρωσης (1^η θέση) και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (2^η θέση), των διαγωνισμών (4^η θέση) δίπλα σε παραδοσιακές μορφές, π.χ. σεμινάριο (3^η θέση), ημερίδα (6^η θέση), που παραπέμπουν σε μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Οι πρώτες με ποσοστό 58% και οι δεύτερες με 39% αξιοποιούμενες από τους περισσότερους φορείς καθιστούν επιτακτική την ανάγκη σύνδεσης τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αναγνώρισης τους, καθώς το 54% των δράσεων δεν λαμβάνουν κανενός είδους αναγνώριση/επιβεβαίωση. Άλλωστε τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών καταργούν τα διαχωριστικά όρια τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης,

όταν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται με δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται εκτός του παραδοσιακού σχολικού χώρου π.χ. επαφή με οικολογική Οργάνωση, Κείμενα-φυλλάδια-μπροσούρες περιβαλλοντικών οργανώσεων, κινηματογραφικές ταινίες και βίντεο από το youtube, ηλεκτρονικά λεξικά κ.α.¹

Οι νέες τάσεις ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τη διάρκεια αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Όταν οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε μεγάλο ποσοστό σε όλες τις ειδικότητες επακόλουθο είναι να κυριαρχούν θέματα γενικού ενδιαφέροντος με ποσοστό 54% (θέματα δημόσιας υγείας, πολιτισμού, αθλητισμού, περιβάλλοντος, δράσεις προώθησης της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας, δράσεις συλλογικού χαρακτήρα κ.α.) και ν' ακολουθούν τα διδακτικά (27%), καθώς εξυπηρετούν το νέο προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου ν' ανταποκριθούν οι σύγχρονες κοινωνίες στην «οικονομία της γνώσης». Στόχος η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, ευελιξία, συνεργατικό πνεύμα, γεγονός που επιτυγχάνεται και σταδιακή υποχώρηση των παραδοσιακών εκθετικών μεθόδων και την υιοθέτηση νέων μεθόδων, ενεργητικών-συμμετοχικών και e-learning. Σε ποσοστό που αγγίζει το 60-70% οι δράσεις είναι βραχείας διάρκειας, γεγονός που σημαίνει μείωση χρόνου οργάνωσης, κάλυψη περισσότερων θεμάτων, γρήγορη προσαρμογή σε νέα δεδομένα και επομένως μείωση κόστους.

Σύμφωνα με τον Neave (1998) το αίτημα να «αποποιηθεί» το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές και να ενισχύσει τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας (σελ. 235). Αυτό το γεγονός διαφάνηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς το 44% των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είχε άμεση πρόσβαση στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δεν προηγήθηκε η μεσολάβηση και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας ή της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης. «Η υλοποίηση αυτής της αρχής (αποποίηση αρμοδιοτήτων από το Κράτος) έχει λανθάνουσες συνέπειες» (Neave, 1998:236). Μία από αυτές είναι και η οικονομική επιβάρυνση που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις είτε με τη μορφή διδασκάλων (20%) είτε

¹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

με τη μορφή λειτουργικών εξόδων - μετακίνηση, διαμονή κ.α. (38%). Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό μάλιστα με την απουσία αναγνώρισης πολλών επιμορφωτικών δράσεων, είναι πιθανό να λειτουργήσει ως αντικίνητρο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση.

6.3. Περιορισμοί και αδυναμίες της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αποτυπώσει και να χαρτογραφήσει το αναδυόμενο επιμορφωτικό περιβάλλον. Καθώς είναι ένα θέμα που διαμορφώνεται στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα, έχει ως επακόλουθο κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες:

- Το Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, βρίσκεται σε μια εξελικτική διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης. Γίνεται προσπάθεια για τη διαρκή επικαιροποίηση του μητρώου των φορέων της ΔΒΜ, για την εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών, τη καθιέρωση προδιαγραφών ποιότητας, την παρακολούθηση των εισροών, των εκροών και της ποιότητας των δράσεων, την ανάπτυξη συστήματος διασύνδεσης των παρόχων¹. Η παρούσα έρευνα, που αποτελεί μέρος της, αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των νέων δεδομένων στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ελλείψεις και επιφυλάξεις για κάποια συμπεράσματα που απαιτούν περαιτέρω έρευνα και ανάλυση. Το γεγονός ότι η έρευνα περιορίστηκε σε ερευνητικό υλικό έξι μηνών για ένα θέμα που καθημερινά εξελίσσεται ενισχύει τις παραπάνω επιφυλάξεις.

Απόρροια της παραπάνω δυσκολίας είναι και η προσπάθεια επιλογής της ενότητας ανάλυσης και της συγκρότησης κατηγοριών. Οι λέξεις, οι φράσεις, οι έννοιες που αξιοποιήθηκαν δεν είναι πολλές φορές μονοσήμαντες, με αποτέλεσμα ίσως «με την ομαδοποίηση να διαπράττεται αυθαιρεσία, γιατί χάνεται πολύτιμη πληροφορία» (Βάμβουκας, 1993:278).

¹ Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, 2013, σσ.105-106

6.4. Συζήτηση-Προτάσεις για έρευνα και μελέτη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται σήμερα στο ευρύτερο πλαίσιο της «απόλυτα παιδαγωγούμενης κοινωνίας», όπως την όρισε ο Bernstein (Totally Pedagogised Society)¹ των μετανεωτερικών κοινωνιών, όπου όλοι πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς (δια βίου) (Bonal & Rambla, 2003:174). Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα του Hodgkinson (2009) σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας στην Αγγλία το χρονικό διάστημα 2000-2003 «ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών είναι μέσω της ενθάρρυνσης των εκτατών² χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης» (σ.164). Έτσι, αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πάντα ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης (τυπικής και άτυπης)³, σήμερα δέχεται ιδιαίτερα έντονες πιέσεις προς αυτήν την κατεύθυνση που επηρεάζει, όμως, την ταυτότητά του, την ποιότητα της επιμόρφωσης του και γενικότερα την εξέλιξη της τυπικής εκπαίδευσης.

Στην κοινωνία της γνώσης διαμορφώνεται μια νέα μορφή επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού που επηρεάζει και την επιμόρφωσή του. Ελάχιστα ενδιαφέρει η γνώση του αντικειμένου (ειδικότητα/επιστημονική γνώση) αλλά το να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός συνεχώς στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση της επιστημονικής του κατάρτισης και την ενίσχυση της με θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Έτσι, απαιτούνται όλο και λιγότερο εξειδικευμένες ταυτότητες (“singulars”), ενώ κερδίζει συνεχώς έδαφος η γενική γνώση (“genericism”), που είναι εμφανής σε πολλά προγράμματα κατάρτισης π.χ. «βασικές δεξιότητες», «δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων» κ.α. που ισχύουν για όλα τα θέματα, για όλους τους τομείς (Beck & Young, 2005:190). Στα πλαίσια της αυτονομίας και της ευθύνης του (accountability) για τα αποτελέσματα του σχολείου και της προσωπικής του ανάπτυξης τίθεται διαρκώς σε ένα καθεστώς ελέγχου που τον οδηγεί στην αναζήτηση διαρκούς επιμόρφωσης, έτσι ώστε να δημιουργήσει και να εμπλουτίσει το προσωπικό του χαρτοφυλάκιο (portfolio). Η επίδραση των παραπάνω

¹ Μια συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, χωρίς διακοπή, διαμόρφωσης του εργαζόμενου, για να αντιμετωπίσει τις νέες απαιτήσεις ζωής και εργασίας. Συνολική παιδαγωγική όχι για συγκεκριμένες δραστηριότητες ή ικανότητες αλλά μια συνεχής διάθεση εκπαίδευσης για τις ανάγκες του»

² «Η έννοια των εκτατών και περιοριστικών περιβαλλόντων μάθησης αναπτύχθηκε από τους Fuller και Unwin (2003). Εντόπισαν παραλλαγές σε αυτό που ονομάζεται «το μαθησιακό περιβάλλον» για τους μαθητούμενους σε αρκετές εταιρείες χάλυβα. Όρισαν ως εκτατό μαθησιακό περιβάλλον ως αυτό που παρουσιάζει ευρείες και ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση, σε μια κουλτούρα που εκτιμά και υποστηρίζει τη μάθηση» (Hodkinson, 2009:164)

³ «Η φύση της διδασκαλίας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους» (Day, 2003:22)

και στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων-δράσεων είναι άμεση. Δεν αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως έναν επαγγελματία με γνώση και εμπειρία και τη μάθηση ως συνέχεια αλλά του προσφέρουν πληθώρα δραστηριοτήτων αποσυνδεδεμένων μεταξύ τους και χωρίς συνέχεια. Επιπλέον, στις ταχύτατες αλλαγές και στο απρόβλεπτο μέλλον η εκπαίδευση απαντά με γενικούς τρόπους εκπαίδευσης και βραχυπρόθεσμες λύσεις. Βραχείας διάρκειας προγράμματα που μπορούν εύκολα να οργανωθούν, ν' αναπτυχθούν, ν' αντικατασταθούν και να πετύχουν την «εκπαιδευσιμότητα» (trainability) για την αντιμετώπιση των συνεχώς νέων απαιτήσεων της αγοράς (Beck, 2002:623)

Επίσης, στα πλαίσια της αποκέντρωσης, της αυτονομίας (ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα) και της σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα προβάλλεται «το αίτημα να “αποποιηθεί” το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές του και να ενισχύσει τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων» (Neave, 1998:235). Το γεγονός αυτό θα δώσει από τη μια εξατομικευμένες λύσεις επιμόρφωσης και πιθανόν να ενισχύσει την ανταγωνιστική πρακτική σχολείων και διδασκόντων δημιουργώντας σχολεία και εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων και υπακούοντας περισσότερο στους νόμους και στις ανάγκες της αγοράς. Παράλληλα, όπως συνέβη με την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων το διάστημα 1989-1999 με την εφαρμογή της πολιτικής του ΕΚΤ, πιθανόν και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να σημειωθεί «στροφή προς τους ιδιωτικούς φορείς κατάρτισης...συρρίκνωση συμμετοχής του δημόσιου τομέα...λειτουργία του συστήματος σε ανταγωνιστική βάση» (Καραλής & Βεργίδης, 2003:408). Από την άλλη, η επιλογή τόσο του φορέα επιμόρφωσης όσο και του προγράμματος εγείρει θέματα ποιότητας και αξιοπιστίας που θα καλούνται να επιλύουν εκπαιδευτικοί και σχολεία χωρίς πολλές φορές να έχουν τα απαραίτητα εφόδια. Επίσης, το αίτημα για ανοικτά και αυτόνομα μαθησιακά περιβάλλοντα άρει τα όρια και τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, γεγονός που οδηγεί στην αναδιαμόρφωση τόσο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς όλο και περισσότερο μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης εισέρχονται και πιέζουν το χώρο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ο τύπος της επιμόρφωσης που προωθείται συνδέεται άμεσα και με τη δυναμική παρουσία ή την αποδυνάμωση του κλάδου των εκπαιδευτικών στον ευρύτερο πολιτικό χώρο. Η επιμόρφωση που οργανώνεται κεντρικά από το κράτος, είναι

συνήθως μέσης ή μακράς διάρκειας, είναι μαζική, συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση με πρακτική εξάσκηση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε ειδικότητας, ενδυναμώνει πολιτικά τον κλάδο και, όπως αναφέρουν οι Χαραμής και Κοτσιφάκης (2011) «Ένα συνεκτικό και μακράς διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως απαιτούν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, παρέχει ισχυρά επιχειρήματα για τη διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών εργασίας» (σ.367). Αντίθετα, η εξατομικευμένη προσέγγιση της επιμόρφωσης, τα βραχείας διάρκειας προγράμματα, η αυτονομία και αποκέντρωση στην επιλογή φορέων και προγραμμάτων, η συρρίκνωση του δημόσιου φορέα στο χώρο της επιμόρφωσης, η κυριαρχία προγραμμάτων γενικών θεμάτων και δεξιοτήτων με την ταυτόχρονη υποβάθμιση της εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης αποτελούν τρόπους αποδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, αποποιείται το κράτος την ευθύνη του για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αποδυναμώνεται ταυτόχρονα το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να διεκδικούν από την κεντρική εξουσία τόσο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους όσο και της επιμόρφωσης τους (εκπαιδευτικές άδειες, κάλυψη εξόδων, συνεκτικά και μακράς διάρκειας προγράμματα κ.α.)

Το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πλαίσια της δια βίου μάθησης αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που θα ερευνηθεί και θα προβληματίσει για καιρό, καθώς αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε φάση εξέλιξης και αναδιαμόρφωσης. Αλλάζοντας συνολικά το τοπίο της επιμόρφωσης, από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωτικό, από μαζικό σε ατομικό, από ετεροκαθοδηγούμενο σε αυτοδιαχειριζόμενο, από εθνικό σε διεθνικό, από την επιστημονική γνώση στη γενική γνώση, από παθητικό σε ενεργητικό, είναι λογικό η έρευνα ν' ανοίξει σε πολλά επίπεδα:

- σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων (χαρτογράφηση, σύνδεση με σχολικό περιβάλλον, οργάνωση, ποιότητα, αξιολόγηση κ.α.)
- σε επίπεδο επιμορφωτών (φορείς, προσόντα, αξιολόγηση κ.α.)
- σε επίπεδο επιμορφούμενων (ανάγκες, επιδράσεις στην επαγγελματική τους ταυτότητα, επίδραση στην εργασία τους κ.α.)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 7-18
- Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε, Κούτρα Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, σσ.33-42
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Γκόβαρης Χ., Ρουσσάκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γενική Γραμματεία ΔΒΜ (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015. Στρατηγικό Πλαίσιο*
- Γενική Γραμματεία ΔΒΜ (2013). *Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.pischools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cros, F. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*(23-38). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δερβίσης, Στ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και το σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Θεσσαλονίκη
- Δούκας, Χρ. (1996). Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μερικές κεντρικές τάσεις. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών. Αφιέρωμα: Ευρώπη και Εκπαίδευση*, τ. 15, σσ.22-25
- Δούκας, Χρ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 13, σσ.113-123

- Εμφιετζίδης, Ι. (2009). *Η καθολική Παιδεία υπήρξε κοινός τόπος των νεοσύστατων κρατών στον 19^ο αιώνα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/3LdgPw>
- Hargreaves, A. & Fullan M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. (Μετάφραση: Α. Θεοδωροκάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 401-409). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). *Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.673-705). Αθήνα: Πεδίο
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, .
- Κάτσικας, Χρ.-Θεριανός, Κ.Θ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κόμης, Β.& Εργαζάκη, Μ. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων με χρήση λογισμικού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.academia.edu/3002781/>
- Κοτσιφάκης, Θ. (2013). *Ομιλία ΓΓ ΟΛΜΕ Θέμη Κοτσιφάκη στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής στη συζήτηση για το ΝΣΧ για την «Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Εκπαίδευση»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2013/03/bouli190313.pdf>
- Κούκου, Ντ. & Χαραμής, Π. (2002). *Ανάλυση περιεχομένου:Οι δυνατότητες αξιοποίησής της από τον εκπαιδευτικό της τάξης*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.226-233). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ.(2002). *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ.349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ.(2011). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι*; Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.),

- Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.608-621). Αθήνα: Πεδίο
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2004). Η παιδεία του πολίτη στο παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων 1913,1964,1977,1985 και 1997/98. Στο Σ. Μπουζάκης(Επιμέλεια), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης.Πάτρα,4-6 Οκτωβρίου 2002*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ.- Κουστουράκης Γ.-Μπερδούση Ελ.(2001). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικο-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπεκ, Ουρ.(1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. Αθήνα :Καστανιώτης
- Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νικολάου, Σ. Μ.(2011). Η ποιότητα της Εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ζήτημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιστημον. Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ..121-131). Αθήνα: Πεδίο
- Ξωχέλλης, Π.(2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη σχολείου. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, σελ.10-15. Θεσσαλονίκη
- Ξωχέλλης, Π.(2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος
- Ξωχέλλης, Π.(2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.593-601). Αθήνα: Πεδίο
- Ουδατζής, Ν. (2003). Η διαδικασία διαμόρφωσης μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής πρότασης σε σχέση με το διεθνές συγκείμενο περιβάλλον. Η σύνθεση, αντίθεση, συγκρότηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών μέσα από τη διερεύνηση του Ν. 2525/97. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ.123-132). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα
- Παντίδης, Σ.- Πασιάς, Γ.(2004). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδάκης, Ν.(2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαναούμ, Ζ. (1998). *Προς μια κοινωνία μάθησης: Ο ρόλος του σχολείου*. Μακεδνόν.
Παιδαγωγικό Δελτίον
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμελ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*(σσ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων*.
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.Π, Γ΄ Κ.Π.Σ.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική(1950-1999)*. τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιάς, Γ. (2011). *Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της Γνώσης»- Προκλήσεις και Διακυβεύματα*. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 109-120). Αθήνα: Πεδίο
- Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Ι. *Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Μεταρρύθμιση 1997-2001*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Σαλτερής, Ν. (2011). *Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμελ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών Πρακτικών*(σσ.7-13). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Σάμιος, Π. (2012). *«Τα πέτρινα χρόνια της εκπαίδευσης:1950-1963»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/tapetrinaxroniathsekpaideusis.pdf>

- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη Α., Κούτρα Χρ., Λουκά Ελ. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 13, σσ.69-89
- Σταμέλος, Γ.(1999). *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Αρμός
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος Αν.(2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμέλος, Γ.(2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος
- Τζανή, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. (Μετάφραση: Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας). Αθήνα: Gutenberg
- Verma G. - Mallick K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Φραγκουδάκη, Α.(1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση
- Χαραμής, Π. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών. Αφιέρωμα: Ευρώπη και Εκπαίδευση*, τ.15, σσ.26-27
- Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμελ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*(σσ.355-361). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Angus, L. (2012). Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools, *Journal of Education Policy*, 27(2), 231–251
- Altinyelken, H. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, Interpretations and Practices, *Journal of Education Policy*, 26, 137–160
- Beck, J. (2002). The sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 617-626
- 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
- Bekir, S.G., Çelik, Z. & Özoğlu, M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 26, 137–160
- Bermingham, D. (2011). The politics of global education policy: the formation of the Education for All – Fast Track Initiative (FTI). *Journal of Education Policy*, 26, 557-569
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003): Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, 1:2, 169-184
- Bredeson, P. (2000). Teacher learning as work and at work: exploring the content and contexts of teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 63-72
- Brown Ph. & Lauder H. (1997). Education, Globalization and Economic Development. *Education. Culture, Economy and Society* (pp.172-192). Oxford University Press
- Elo, S & Kyngas, H.(2007). The qualitative content analysis process. *Jan: Research Methodology*, 107-115
- Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph. & Wells A. ST. (1997). *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press
- Hayes, A & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77–89
- Hodkinson, H. (2009). Improving schoolteachers' workplace learning. In S.Gewirtz, P. Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.157-169). London:

Routledge

- Jones, K. (2009). An English vernacular. Teacher trade unionism and educational politics 1970-2007. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.54-64). London: Routledge
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Sage
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education, governing a new policy space*. Hobbs the Printers, Southampton
- Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times. Education 'reform' in Chicago. In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.67-79). London: Routledge
- Menter, I. (2009). Teachers for the future. What have we got and what do we need? In S.Gewirtz, P.Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 217- 228). London: Routledge
- Reeves, J. (2009). Inventing the Chartered Teacher. In S.Gewirtz, P.Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp.106-115). London: Routledge
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Sage Publications
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts, *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38, 65-77
- Yates, L. & Young, M.(2010). Globalisation, Knowledge and the Curriculum. *European Journal of Education*, 45, 4-10
- Zoost, St. (2011). Changes and possibilities: a case study of Nova Scotia classroom assessment policies. *Journal of Education Policy*, 26, 83-94

ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Ελληνική Νομοθεσία

<http://www.et.gr/>

Ευρωπαϊκή Νομοθεσία και κείμενα

<http://eur-lex.europa.eu/el/index.htm>

http://europa.eu/index_el.htm

ΟΟΣΑ

<http://www.oecd.org/>

<http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf>

ETUCE (European Trade Union Committee for Education)

http://etuce.homestead.com/ETUCE_en.html

UNESCO

<https://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

ΟΗΕ

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26933:5-2012-&catid=4:latest-news&Itemid=18

Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ

<http://www.moec.gov.cy/eurydice/>

Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη

<http://www.e-yliko.gr/default.aspx>

ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

A. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΙ ΚΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 6ης Μαΐου 1996 για τη Λευκή Βίβλο «Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης», Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 195 της 06/07/1996
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706\(01\):EL:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706(01):EL:HTML)
- The knowledge-based economy, OCDE/GD (96)102
<http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf>
- Μνημόνιο για τη δια βίου μάθηση, Βρυξέλλες, 30.10.2000 SEC (2000) 1832)
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- Resolution adopted by the General Assembly, A/ RES/55/2, 18 Σεπτεμβρίου 2000
http://www.undp.org/content/dam/india/docs/millennium_declaration.pdf
- Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy, 2003
http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
- The Dakar Framework for Action. Education for all: Meeting our Collective Commitments, Dakar, Senegal 26-28 April 2000
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας, Μάιος 2000
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_el.pdf
- Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών {SEC(2007) 931
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:EL:PDF>
- Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world, OECD 2011 <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>
- Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_el.htm
- 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»)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF>
- Απόφαση του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισεως
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>
- Ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, 16/12/1968 <http://goo.gl/KfqvjQ>

- Ψήφισμα του Συμβουλίου και του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας από 9 Φεβρουάριος 1976 για ένα πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, Αρ. C38/1, 19.2.76
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1976:038:0001:0005:DE:PDF>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας, σχετικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, για να βελτιωθεί ή προετοιμασεί των νέων στις επαγγελματικές δραστηριότητες και να διευκολυνθεί το πέρασμα τους από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. 0 193/1 Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Αριθ. 0 193/1
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1982:193:FULL:EL:PDF>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών παιδείας συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 19ης Σεπτεμβρίου 1983 σχετικά με τα μέτρα για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών της πληροφόρησης στην παιδεία. ΕΕ αριθ. C 256 της 24. 9. 1983
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1983:256:0001:0002:EL:PDF>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706\(01\):EL:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(01):EL:HTML)
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνεργομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 6ης Οκτωβρίου 1989 για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική του 1993 (89/C 277/04)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1989:277:0005:0006:EL:PDF>
- Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2010/C 83/02
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:EL:PDF>
- Οδηγία του Συμβουλίου της 21ης Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών (89/48/EOK)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:EL:HTML>
- Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Βρυξέλλες, 29.11.1995. COM(95) 590
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:EL:PDF>
- Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 191 της 29ης Ιουλίου 1992 <http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>
- Green Paper on the European Dimension of Education, COM(93) 457 Brussels, 29 September 1993
http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf
- Teaching and Learning Towards the Learning Society COM(95) 590, Νοέμβριος 1995 http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf

- Growth, competitiveness, employment The challenges and ways forward into the 21st century. COM(93) 700, 5 December 1993
http://europa.eu/documentation/official-docs/whitepapers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf
- Πράσινη βίβλος για την καινοτομία
http://ec.europa.eu/research/horizon2020/pdf/com_2011_0048_csf_green_paper_el.pdf
- Πράσινη Βίβλος με τίτλο «Ζωή και εργασία στην Κοινωνία της πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος»
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0389:FIN:EL:PDF>
- «Για μια Ευρώπη της Γνώσης», COM(97) 563
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FIN:EL:PDF>
- Agenda 2000: for a stronger and wider Union
http://europa.eu/legislation_summaries/enlargement/2004_and_2007_enlargement/l60001_en.htm
- Συνθήκη της Λισσαβώνας
<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:EL:HTML>
- Έκθεση της Επιτροπής. Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EL:PDF>
- Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EL:PDF>
- Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003 για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:345:0009:0016:EL:PDF>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των Κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με την αναγνώριση της αξίας της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης στον τομέα της νεολαίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο (2006/C 168/01)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EL:PDF>
- Απόφαση αριθ. 1720/2006/εκ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:el:PDF>
- Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/EK)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:el:PDF>

- Σχέδιο κοινής έκθεσης προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2008 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council_el.pdf
- 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)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF>
- Ανακοίνωση της Επιτροπής. Μια νέα ώθηση για ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την υποστήριξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» COM(2010) 296
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EL:PDF>
- Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 88/2011 της Επιτροπής, της 2ας Φεβρουαρίου 2011, για την εφαρμογή του κανονισμού (ΕΚ) αριθ. 452/2008 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την παραγωγή και την ανάπτυξη στατιστικών για την εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση, όσον αφορά τις στατιστικές για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:029:FULL:EL:PDF>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων (2011/C 372/01)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EL:PDF>
- Σύσταση του Συμβουλίου για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης COM(2012) 485
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_el.pdf
- Πρόσκληση υποβολής προτάσεων 2013 — EAC/S07/12. Πρόγραμμα διά βίου μάθησης (LLP) (2012/C 232/04)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:232:0006:0008:EL:PDF>
- Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12ης Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (2001/166/ΕΚ)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:EL:PDF>
- Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη» (2012/C 70/05)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:EL:PDF>
- Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής. Σχολεία για τον 21^ο αιώνα, SEC(2007)1009 http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_el.pdf
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 6ης Μαΐου 1996 σχετικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά πολυμέσα στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (96/C 195/03)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1996:195:0008:0011:EL:PDF>

- Απόφαση αριθ. 2493/95/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Οκτωβρίου 1995 για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης»
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:EL:HTML>
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 για τη δια βίου μάθηση (2002/C 163/01)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EL:PDF>
- «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη» (Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper)
http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων (2009 / C 302/04)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EL:PDF>
- Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για την καλύτερη κοινωνικο-οικονομικών αποτελεσμάτων. COM (2012) 669 τελικό, 20.11.2012
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_el.pdf
- Teachers Matter Education and Training Policy Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/34990905.pdf>
- Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL.pdf
- Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, Ευρυδίκη 2008
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EL.pdf

B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- **Ν.Δ. 3439/1955.** «Περί ιδρύσεως παρά τη κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού της Διοικήσεως Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως συμπεριλαμβανούσης την Οργάνωσιν υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού και τινών άλλων διατάξεων»
- **ΦΕΚ 14/30-1-1957.** «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων»
- **Ν.Δ.3971/1959(ΦΕΚ 187/Α).** «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως Διοικήσεως της Παιδείας»
- **Ν.Δ. 4379/64.** «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»

- **Ν.Δ. 4425/64.** «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου»
- **Βασιλικό Διάταγμα 827/65.** «Περί κανονισμού λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου»
- **Αναγκαστικός Νόμος 129/1967.** «Περί Οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων»
- **Ν.Δ. 580/70.** «Περί του εποπτικού, εκπαιδευτικού, βοηθητικού εργαστηριακού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού των κατώτερων και μέσων Επαγγελματικών Σχολών και τινών οργανωτικών διατάξεων»
- **Ν.Δ. 652/70(ΦΕΚ 180/Α/1970).** «Περί Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως»
- **Ν.Δ. 748/1970.** «Περί επιμορφώσεως και μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Μέσης Εκπαιδεύσεως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως»
- **Προεδρικό Διάταγμα 546 (ΦΕΚ 226 - 20.08.1974).** « Περί χορηγούμενων πτυχίων και πιστοποιητικών εις τους μετεκπαιδευομένους εν τω διδασκαλείω Μέσης Εκπαίδευσης»
- **ΦΕΚ 100/Α/1976.** «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»
- **ΦΕΚ 102/Α/1977.** «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως»
- **Προεδρικό Διάταγμα 127 (ΦΕΚ 40 - 12.02.1977).** «Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά τω Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ)
- **Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β' /4-11-1980.** «Περί ιδρύσεως τάξεων υποδοχής για παλινοστούντες Έλληνες μαθητές σε σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης»
- **Ν.1304/82.** Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- **ΦΕΚ 52-29.04,1982(Δ. 297).** «Εφαρμογή μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση»
- **ΦΕΚ 144-07.12.1982.** « Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- **ΦΕΚ 56-26.04.1983.** «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

- **ΦΕΚ 173-24.11.983.** «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»
- **N. 1566/1985.** «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- **ΦΕΚ 296-30.12.1988.** «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- **ΦΕΚ 156-11.10.91.** «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου»
- **ΦΕΚ 171-11.11.1991.** «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου»
- **ΦΕΚ 138-10.08.1992(Π.Δ.250).** «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης και θεμάτων λειτουργίας των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων»
- **ΦΕΚ 18-14.01.1992(ν.2009).** «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις»
- **Εγκύκλιος Γ2/4867/28-8-1992 ΥΠΕΠΘ ΦΕΚ 629 Β'.** «Σχολικές δραστηριότητες»
- **N.2083 (ΦΕΚ 159 - 21.09.1992).** «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης»
- **N. 2333 (ΦΕΚ 182 - 31.08.1995).** «Σύσταση Εθνικών Διακομματικών Επιτροπών»
- **N. 2327/1995 (ΦΕΚ 156/31-7-1995 τ. Α').** «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- **N.2525/97.** «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
- **N. 2552 (ΦΕΚ 266 - 24.12.1997).** «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κ.α. διατάξεις»
- **N. 2640 (ΦΕΚ 206 - 03.09.1998).** «Δευτεροβάθμια Τεχνική-επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- **N.2916 (ΦΕΚ 114 - 11.06.2001).** «Διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής»

- **N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/2002).** «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- **Απόφαση Αρ.21072β/Γ2-ΦΕΚ303/13-3-2003** «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)»
- **N. 3191 (ΦΕΚ 258 - 07.11.2003).** «Εθνικό Σύστημα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.»
- **N. 3255 (ΦΕΚ 138 - 22.07.2004).** «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων»
- **N. 3369 (ΦΕΚ 171 - 06.07.2005).** «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις»
- **N. 3404 (ΦΕΚ 260 - 17.10.2005).** «Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»
- **N. 3467 (ΦΕΚ 128 - 21.06.2006).** «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- **N.3475/06.** «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- **N. 3549 (ΦΕΚ 69 - 20.03.2007).** «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»
- **N. 3848 (ΦΕΚ 71 - 19.05.2010).** «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»
- **N. 3852 (ΦΕΚ 87 - 07.06.2010).** «Νέα αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης»
- **Νομοσχέδιο-Πρόταση του Υπουργείου Παιδείας.** «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf
- **N. 3879 (ΦΕΚ 163 - 21.09.2010).** «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις»
- **N.3966 (ΦΕΚ 118 - 24.05.2011).** «Θεσμικό πλαίσιο των προτύπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις»

- **N. 4024 (ΦΕΚ 226 - 27.10.2011).** «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»
- **N. 3986 (ΦΕΚ 152 - 01.07.2011).** «Επείγοντα μέτρα εφαρμογής Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»
- **N. 4046 (ΦΕΚ 28 - 14.02.2012).** «Έγκριση των σχεδίων συμβάσεων χρηματοδοτικής διευκόλυνσης μεταξύ του ευρωπαϊκού ταμείου χρηματοπιστωτικής σταθερότητας (Ε.Τ.Χ.Σ.), της ελληνικής δημοκρατίας και της τράπεζας της Ελλάδος, του σχεδίου του μνημονίου συνεννόησης μεταξύ της ελληνικής δημοκρατίας, της ευρωπαϊκής επιτροπής και της τράπεζας της Ελλάδος και άλλες επείγουσες διατάξεις για τη μείωση του δημόσιου χρέους και τη διάσωση της εθνικής οικονομίας»
- **N. 4057 (ΦΕΚ 54 - 14.03.2012).** «Πειθαρχικό δίκαιο δημοσίων πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων και υπαλλήλων νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου»
- **13.11.2012.** «Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)»
- **N. 4093 (ΦΕΚ 222 - 12.11.2012).** «Έγκριση μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2013-2016 - Επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2013-2016»
- **N. 4142(ΦΕΚ 83 Α'/09.04.2013).** «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Ε.)»