



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καταγραφή Μεταπτυχιακών Σπουδών
για εκπαιδευτικούς στον Ελλαδικό χώρο

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φοιτητής: ΜΑΡΙΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

A. M.: 01201220

Επιβλέπων Καθηγητής:
κ. ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2014-2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΛΩΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ	4
ΜΙΚΡΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ	11
1.1. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ	11
1.2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ	18
2.1. ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	18
2.2. ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ	22
2.3. Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	24
2.4. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ	28
3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ.....	28
3.2. Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
3.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	35
3.4. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	37
3.5. ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	40

3.6. ΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	45
Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	49
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	49
4.2. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
4.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
4.3.1. ΔΕΙΓΜΑ-ΜΕΘΟΔΟΣ	51
4.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	70
6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	70
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	73
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	75
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	81
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	86
ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	86
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	88

ΔΗΛΩΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΚΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Ο υπογράφων μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παναγιώτης Μαρίνης (ΑΜ 01201220)

δηλώνω υπευθύνως ότι η παρούσα διπλωματική μου εργασία με τίτλο: *«Καταγραφή Μεταπτυχιακών Σπουδών για εκπαιδευτικούς στον Ελλαδικό χώρο»* έχει γραφτεί από εμένα, χωρίς οποιαδήποτε εξωτερική μη αδειοδοτημένη βοήθεια, ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος της ή στο σύνολό της. Οποιαδήποτε μέρη, λέξεις ή ιδέες, της μεταπτυχιακής διατριβής, αν και περιορισμένα, συμπεριλαμβανομένων πινάκων, γραφημάτων, χαρτών κ.λπ., τα οποία είναι εισηγμένα από (ή με βάση) άλλες πηγές έχουν αναγνωρισθεί ως τέτοια χωρίς καμία εξαίρεση.

ΜΙΚΡΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να αναφέρω ότι στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος με οδήγησαν οι ίδιοι μου οι προβληματισμοί που σχετίζονταν με την επαγγελματική μου ανάπτυξη και η απογοήτευση που μου έχει προκαλέσει η κρατικού τύπου επιμόρφωση, μιας και στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα επικρατεί αναβρασμός εξαιτίας των ολοένα αυξανόμενων αναγκών και απαιτήσεων. Μέσα στην παγκοσμιοποιημένη αγορά, η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία και η απόφαση πραγματοποίησης ενός Μ.Π.Σ κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική μιας και συνδέεται με την επαγγελματική και εκπαιδευτική του εξέλιξη.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο, για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας, την άψογη συνεργασία μας και την καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη σύζυγό μου, Μαρία, και στην οικογένειά μου για τη στήριξη και την κατανόηση που μου προσέφεραν.

Παναγιώτης Α. Μαρίνης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μεγάλες αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, πιέζουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να παράξουν νέου τύπου γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν τα απαραίτητα εφόδια για τους νέους, προκειμένου να καταφέρουν να πορευτούν στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και οι πιέσεις των υπερεθνικών οργανισμών ανατρέπουν τον παραδοσιακό ρόλο των εκπαιδευτικών και πλέον θα πρέπει να βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που τους παρουσιάζονται. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει συνεχώς στον τομέα της δια βίου ανάπτυξης τους και χρειάζεται πλέον να αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως ένα συνεχές. Γι' αυτό κρίνεται επιβεβλημένη η διαρκής ανανέωση των γνώσεών τους. Η κρατικού τύπου επιμόρφωση που τους παρέχεται δεν τους ικανοποιεί και δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Έτσι παρατηρείται μια αυξανόμενη ζήτηση για πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, μιας και αυτά καλύπτουν εξατομικευμένα τις ανάγκες τους και τους βοηθούν να μπουν στον τομέα της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματοποίηση, επαγγελματική επάρκεια, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών

ABSTRACT

The major changes that are conducted in our era, are pressing the school and the educators to produce a new type of knowledge and skills, which shall entail the necessary qualifications for the young, so that they will be able to move forward towards the contemporary society of knowledge. Globalization, multiculturalism and the pressures of the supranational organisations subvert the traditional role of the educators and now they have to be constantly in a situation of continuous learning, so that they will be able to respond to the new data that are presented to them. The educational policy keeps focusing on the sector of their lifelong learning and so they need to face their profession as a continuum. For that reason, the constant renewal of their knowledge is considered imperative. The state-type training that is provided to them neither satisfies nor covers their needs. Therefore, an increased demand on the actualization of postgraduate studies is observed; since they cover their needs individually and help them enter the sector of research.

Keywords: professionalization, professional proficiency, professional development, training, postgraduate program studies

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σημερινό σχολείο χρειάζεται να παράσχει νέου τύπου γνώσεις και δεξιότητες, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες απορρέουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες της εποχής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και ο ίδιος καλείται συνεχώς να αναβαθμίσει τα προσόντα του. Ο επίσημος λόγος των υπερεθνικών οργανισμών τονίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί το σημείο-κλειδί για την διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχει. Η επιμόρφωσή του λοιπόν, σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και την εξέλιξή της. Ωστόσο, ο θεσμός της θα πρέπει να μεταμορφωθεί σε ένα θεσμό δια βίου ανάπτυξης που θα στοχεύει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς οι εκπαιδευτικοί σήμερα χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα καλείται να εστιάσει την προσοχή της στον τομέα αυτό και να παράσχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον τρόπο ανάπτυξής τους, λαμβάνοντας υπόψη την απογοήτευση που νιώθουν από την κρατικού τύπου επιμόρφωση που τους παρέχεται σήμερα, η οποία δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Ως αποτέλεσμα παρατηρείται μια στροφή στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Μ.Π.Σ.) τα οποία συνεισφέρουν στην επαγγελματική και εκπαιδευτική τους εξέλιξη, αφενός μεν γιατί καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και αφετέρου δε γιατί τους εισάγουν στον τομέα της έρευνας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνονται οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και η επίδρασή τους στην εκπαίδευση. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής περιγραφή της φυσιογνωμίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού, της ανάγκης

επαγγελματοποίησής του, καθώς και των τρόπων επαγγελματικής του ανάπτυξης. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατηρείται η εμπειρική διερεύνηση του θέματος, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις βασισμένες σε αυτά.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

1.1. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Στην εποχή μας συμβαίνουν μεγάλες αλλαγές. Το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα έχουμε την απαρχή της μεταβιομηχανικής κοινωνίας ή αλλιώς κοινωνίας της γνώσης, κατά την οποία το κεφάλαιο και η εργασία περνάνε σε δεύτερη μοίρα και αναδεικνύεται η γνώση ως πρωταρχικό στοιχείο της παραγωγικότητας. Γι' αυτό το λόγο και η σύγχρονη οικονομία ονομάζεται και οικονομία της γνώσης και οι εργαζόμενοι για να ελιχθούν μέσα σε αυτή χρειάζονται εκπαίδευση υψηλού επιπέδου. Το σχολείο πρέπει να τους παράσχει νέου τύπου γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κινηθούν μέσα σε αυτή και για αυτό θα πρέπει να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις της αγοράς και της κοινωνίας. Θα πρέπει το σχολείο να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, να δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, να παρέχει ευκαιρίες σε όλους και να καλλιεργεί την δια βίου ανάπτυξη του ατόμου (Μπούτσκου & Κατσιούλα, 2013).

Η σημερινή κοινωνία οργανώνεται γύρω από την πληροφορία και μέσα σε αυτήν η δημιουργία, διανομή, διαχείριση και αξιοποίησή της, αποτελεί για αυτήν σημαντική οικονομική και πολιτισμική δραστηριότητα, ονομάζεται κοινωνία της γνώσης. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά προς το τέλος της δεκαετίας του '90. Μέσα σε αυτήν είναι αναγκαίο να προωθηθούν αλλαγές στην εκπαίδευση αφού η γνώση είναι αυτή που καθορίζει την παγκόσμια οικονομία σήμερα και για να εξελιχθεί κάποιος μέσα σε αυτήν, ατομικά και κοινωνικά, θα πρέπει να την κατέχει.

Η κοινωνία μας μεταβάλλεται λόγω της ταχύτατης τεχνολογικής ανάπτυξης, της μετακίνησης πληθυσμών και του καταίγισμου πληροφοριών και γίνεται σιγά-σιγά πολυπολιτισμική (Λαμπάκη, 2012). Η παγκοσμιοποίηση είναι η αυτονόμηση όλων

εκείνων των παραμέτρων (οικονομία, επικοινωνία κ.λπ.) οι οποίες μέχρι πρόσφατα (μερικές δεκαετίες) επεδίωκαν να έχουν σύνορα μέσα σε ένα κράτος-προστάτη. Παράμετροι που τείνουν να ελευθερώνονται και να διαχέονται, ακολουθώντας την παγκοσμιοποίηση είναι το εμπόριο, η κοινωνική δομή, η τεχνολογία, η κουλτούρα, το πολιτικό σύστημα, η γνώση κ.λπ.

Παγκοσμιοποίηση είναι η αυξανόμενη οικονομική, πολιτική και πολιτιστική αλληλεξάρτηση ανθρώπων και λαών, η οποία επιτρέπει την υπέρβαση των γεωγραφικών περιορισμών και τη διακίνηση ιδεών, αγαθών, κεφαλαίων και υπηρεσιών σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Κοκκινό (2010), η παγκοσμιοποίηση έχει τρεις διαστάσεις: την κοινωνική, την οικονομική και την πολιτική. Οι Μπούτσκου & Κατσιούλα (2013), επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης: «Τα βασικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο είναι οι ραγδαίες και επαναστατικές αλλαγές, οι κοινωνικές μεταβολές, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και η διαρκής μετακίνηση των πληθυσμών. Αυτές οι αλλαγές είναι αισθητές σε κάθε τομέα του κοινωνικού βίου και ως εκ τούτου και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης» (σ. 137).

Η Υφαντή (2002) με τη σειρά της, την προσδιορίζει ως ένα σύνολο διαδικασιών που δημιουργούν υπερεθνικούς δεσμούς ανάμεσα στα κράτη με οικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς τρόπους. Σπουδαίο ρόλο σε αυτές διαδραματίζει η εκπαίδευση καθότι μπορεί να παράσχει τις πληροφορίες και τις γνώσεις για να ανταποκριθούν οι άνθρωποι στην σύγχρονη «κοινωνία της γνώσης». Όσον αφορά το οικονομικό επίπεδο, παρατηρείται μια τάση εναρμονισμού του τρόπου λειτουργίας της αγοράς εργασίας διεθνώς έχοντας σαν συνέπεια τη μεταβολή

του ρόλο των εργαζομένων. Σε πολιτικό επίπεδο παρατηρείται η περιορισμένη δυνατότητα των κρατών να συνδράμουν στις αλλαγές που συντελούνται. Σε πολιτισμικό επίπεδο γίνεται αναφορά στο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας λόγω της ραγδαίας μετακίνησης πληθυσμών και στην ανομοιογένεια που παρουσιάζουν πλέον τα κράτη στις εθνικότητες των πολιτών τους.

Σύμφωνα με τον Κοκκινό (2010), αυτό οδηγεί στη δημιουργία ένα νέου είδους ανθρώπου, του «κοσμοπολίτη», ο οποίος πιστεύει στην παγκόσμια ανθρώπινη κοινότητα και για το λόγο αυτό καλείται να υπηρετήσει το κοσμοπολίτικο ιδεώδες.

1.2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης επηρεάζεται από τις εξελίξεις που συμβαίνουν γύρω της και καλείται να εναρμονιστεί με τις υποδείξεις των Διεθνών Οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Όλα αυτά τα ζητήματα χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθότι η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει δυναμικά τον τομέα της εκπαίδευσης. Στην εποχή μας προκρίνεται η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας μάθησης» την οποία καλούνται να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στα σχολεία. Οι άνθρωποι μέσα από την δια βίου ανάπτυξή τους θα καταφέρουν να επιβιώσουν στην σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Για να καταφέρει να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα από όλα να βρίσκεται ο ίδιος σε μια κατάσταση συνεχούς μάθησης προκειμένου να καταφέρει να χειριστεί τις επερχόμενες αλλαγές και μαζί με το σχολείο να ευθυγραμμιστούν στις προσδοκίες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Υφαντή, 2002).

Σύμφωνα με τις Μπούτσκου & Κατσιούλα (2013) «Το σύγχρονο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη την παγκοσμιοποίηση που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες επιδιώκει την ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς και γενικότερα τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση» (σ. 138).

Το σχολείο πρέπει να εφοδιάσει τους νέους με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κινηθούν με σιγουριά σε αυτό το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ως «κοσμοπολίτες». Οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που συντελούνται αποτελούν απόρροια της παγκοσμιοποίησης, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς έχοντας ως συνέπεια τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και των αρμοδιοτήτων τους (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με την Λαμπάκη (2012) «η σημερινή εκπαίδευση, όπως ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, οφείλει να μετασχηματίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» (σ. 1).

Η σύγχρονη μαθητική κοινωνία χρειάζεται την εφαρμογή μιας νέας διδακτικής μεθοδολογίας η οποία θα βασίζεται στα νέα μέσα διδασκαλίας (H/Y, πολυμέσα, διαδίκτυο) σε συνάρτηση με το παραδοσιακό σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να συνεγείρει τον μαθητή (Μακρογιαννέλη, 2013).

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2004), τα κράτη βρίσκονται σε θέση άμυνας και τους ασκείται πίεση από τους υπερεθνικούς οργανισμούς να υιοθετήσουν τις πολιτικές της παγκοσμιοποίησης. Η εκπαίδευση καλείται να αναθεωρήσει τον προσανατολισμό της και να εναρμονιστεί με τις υποδείξεις της αγοράς εργασίας

προάγοντας κατά βάση χρηστική γνώση. Το πρώτο βήμα της αναθεώρησης αυτής αγγίζει τους εκπαιδευτικούς. Είναι αναγκαίο να εισαχθούν νέα στοιχεία στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικό-τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής.

Γενικώς υπάρχει μια τάση να προχωρήσουμε από την εκπαίδευση προς την μάθηση. Η αγορά εργασίας απαιτεί να έχουν τα άτομα πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες. Τα άτομα πρέπει να είναι πολύπλευρα και να μπορούν να κινούνται με ευχέρεια ανάμεσα σε διαφορετικά επαγγέλματα (Milana, 2012).

Σύμφωνα με το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι, η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, για αυτό καθίσταται επιτακτικό τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών να προσαρμοστούν σε αυτές. Οι νέοι θα πρέπει να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την σύγχρονη αγορά εργασίας και η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς αυτή την κατεύθυνση.

Υπάρχει πλέον διάχυτη η επιθυμία να υπάρξουν αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Διεθνώς υπάρχει η απαίτηση αναβάθμισης των προσόντων τους για να έχουμε καλύτερη ποιότητα εκπαιδευτικών. Προκειμένου να λάβουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών, το κράτος θα πρέπει να μεριμνήσει για την σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του (Imig & Imig, 2007).

Σύμφωνα με τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009, η Ε.Ε πρέπει να στηρίξει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών της και να προωθήσει τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις μέσω της δια βίου μάθησης και έτσι να καταφέρει να επιτύχει την ενίσχυση της καινοτομίας και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η παγκοσμιοποίηση φέρνει την Ε.Ε αντιμέτωπη με πολύ μεγάλες αλλαγές. Στα πλαίσια του να καταφέρει να γίνει ανταγωνιστικότερη μέσα στην κοινωνία της γνώσης καλείται να προσαρμόσει τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της, στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και να προωθήσει την ιδέα της δια βίου μάθησης (Στρατηγική της Λισσαβόνας, 2000).

Θα πρέπει λοιπόν να προωθηθούν στρατηγικές ανάπτυξης της δια βίου μάθησης προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, 2002).

Ο Παυλίδης (2012), αναφέρει πως στη σημερινή εποχή η πληροφορία και η γνώση αντικαθιστούν σταδιακά το κεφάλαιο και την εργασία και η μόρφωση αναδεικνύεται ως η πλέον σημαντική δραστηριότητα στη ζωή του ανθρώπου. Ο καινούριος ρόλος των εργαζομένων απαιτεί τη βελτίωση τους διαμέσου της συνεχούς μάθησης. Οι σημερινοί εργαζόμενοι χρειάζεται να εκπαιδεύονται διαρκώς λόγω του ότι σήμερα μπορεί να κληθούν να αλλάξουν περισσότερα από ένα επαγγέλματα κατά τη διάρκεια του βίου τους.

Σύμφωνα με τους Ρομπόλη & Δημουλά (2006) η εκπαίδευση, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, θα πρέπει να προετοιμάζει τους νέους για ένα ευέλικτο περιβάλλον εργασίας στο οποίο κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας μπορεί να κληθούν αρκετές φορές να αλλάξουν επάγγελμα.

Το σχολείο σήμερα θα πρέπει:

- Να έχει σαν προτεραιότητα του την σύνδεση του με την αγορά εργασίας.
- Οι γνώσεις που παρέχει να είναι πρακτικές.
- Να είναι ευέλικτο και ευπροσάρμοστο.
- Να αναδεικνύει τις εναλλακτικές πηγές μάθησης και πληροφόρησης.

- Να φροντίσει για την ένταξη των οικονομικών διαστάσεων στη σχολική πραγματικότητα.
- Να βοηθά τους μαθητές του να εγκλιματιστούν στην κοινωνία της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Τσούλια (2009), το δυσκολότερο από όλα τα επαγγέλματα είναι αυτό του εκπαιδευτικού καθότι είναι το μοναδικό το οποίο είναι επιφορτισμένο με τη δημιουργία των ανθρώπινων ικανοτήτων και δεξιοτήτων και για αυτό και η διδασκαλία αποτελεί μια τόσο δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην παροχή μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης. Είναι ανάγκη να υπάρχει συνεχής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών οργανισμών. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως η Ε.Ε. και η UNESCO θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί έναν μανθάνοντα οργανισμό και γι' αυτό πρέπει να αναπτύσσει κλίμα συνεργασιών και η μάθηση που προσφέρει να είναι ερευνητική και αναστοχαστική (Twining et al., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

2.1. ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Οι Κανελλοπούλου & Σωτηροπούλου (2011), επισημαίνουν πως η εκπαίδευση αποτελεί πλέον στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης ένα αντικείμενο για το οποίο υπάρχει συλλογικό ενδιαφέρον προκειμένου να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί στην κατεύθυνση που χαράζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της αγοράς εργασίας. Λόγω της παγκοσμιοποίησης και της ένταξης μας στην Ε.Ε. οι πολιτικές που ακολουθούνται στην εκπαίδευση είναι κοινές και υπαγορεύονται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς οι οποίοι μεταφράζουν σε πολιτικές τις τάσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική συνδέεται στενά με τις γενικότερες αρχές λειτουργίας της Ε.Ε. Οι μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είχαν σαν αφετηρία τη Διακήρυξη της Σορβόνης (1998) και τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) που στόχευαν κυρίως στην εναρμόνιση και εξίσωση των ακαδημαϊκών τίτλων που παρέχονταν από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Ευρωπαϊκών κρατών. Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λισσαβόνας (2000), η πολυπόθητη ανάπτυξη των κρατών επιτυγχάνεται μόνο αν επενδύσουμε στον τομέα της εκπαίδευσης. Η περίοδος από το 2000 έως το 2010 χαρακτηρίζεται από την σημαντικότερη απόφαση που πάρθηκε σε επίπεδο Ε.Ε ώστε «να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυνατότερη οικονομία της γνώσης για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό καλείται η εκπαίδευση να προσαρμοστεί στις εξελίξεις της εποχής και να παράσχει στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να

ανταποκριθούν στην αγορά εργασίας. Όλα τα κράτη της Ε.Ε θέτουν από κοινού στόχους στους οποίους δίνουν μορφή μέσω της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής Ε.Ε.Π) προκειμένου «να καταστήσουν τους πολίτες ικανούς να ανταπεξέλθουν στην ανταγωνιστικότητα, την καινοτομία, την κοινωνική συνοχή, την απασχολησιμότητα και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης». Η Δήλωση της Κοπεγχάγης (2002), προώθησε εκ νέου τις αποφάσεις που πάρθηκαν με την συνθήκη της Λισσαβόνας μέσω της Ε.Ε.Π. Σήμερα διανύουμε την περίοδο εφαρμογής των προαναφερθέντων και την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020.

Ο επίσημος λόγος των υπερεθνικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΤΡΑΠΕΖΑ, ΕΕ, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΗΕ, ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ) επικεντρώνεται κυρίως στην εξέλιξη της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τονίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί το σημείο-κλειδί για την επίτευξη του στόχου. Η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και την διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχουν (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Στη Βαρκελώνη το 2002, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη διαμέσου της βελτίωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με δεξιότητες που θα τους χρησιμεύσουν να διδάξουν μέσα στην σημερινή κοινωνία της γνώσης (Τσούλιας, 2009).

- Το δίκτυο Eurgydice σε μελέτη που διεξήγαγε το 1995 διαπίστωσε ότι η λέξη «επιμόρφωση» που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα τείνει να αντικατασταθεί στον ευρωπαϊκό χώρο από τον όρο «συνεχής κατάρτιση» όσον αφορά την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση θεωρείται ότι

συμβάλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και για αυτό από τα μέσα του '90 άρχισαν να την αποκαλούν και «δια βίου ανάπτυξη». Σε μελέτη του ο ΟΟΣΑ, επισημαίνει ότι είναι προτιμότερο να αποκαλείται δια βίου ανάπτυξη. Αναφέρει επίσης (όπως αναφέρεται στην μελέτη «Teachers Matter», OECD, 2005) στο τι περιλαμβάνει ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» ορίζοντάς την ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό, την ανάπτυξη και τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους σε σχέση με όσες αποκτήθηκαν κατά την αρχική (προπτυχιακή) εκπαίδευσή τους, καθώς και η ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων» (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007, σσ. 15-16).

Στο κείμενο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών» (2005), παρουσιάζονται οι αρχές που διέπουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη και είναι οι εξής:

- Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκειμένου.
- Είναι επαγγέλματα διά βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους.
- Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους.
- Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων

και των συναφών ομάδων συμφερόντων (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007).

Για να μπορέσουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του επαγγέλματος τους θα πρέπει να μάθουν:

- Να εργάζονται μαζί με άλλους / να συνεργάζονται.
- Να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία.
- Να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σε αυτή, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας τους (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007).

Οι κατευθύνσεις που δίδονται είναι οι εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι.
- Το εκπαιδευτικό επάγγελμα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την ένταξη στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση.
- Πρέπει να ενθαρρύνεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007).

2.2. ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας της 14^{ης} Φεβρουαρίου 2001, είναι αναγκαίο να αναβαθμιστεί η ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να βελτιωθεί η ποιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις εξελίξεις της κοινωνίας της γνώσης.

Οι κοινωνίες της Ευρώπης καλούνται να μεταρρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να στρέψουν την προσοχή τους στα πεδία της δια βίου εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν με τη συνθήκη της Λισσαβόνας. Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να αυξηθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και να υπόκειται σε συνεχή αξιολόγηση (Panitsidou & Papastamatis, 2009). Η συνθήκη της Λισσαβόνας περιγράφει τους στόχους που τέθηκαν για την εκπαίδευση. Προκειμένου να επιτευχθεί η μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης προωθείται η συνεργασία, η ανταλλαγή πρακτικών, η αξιολόγηση των επιδόσεων και η εισαγωγή δεικτών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ε.Ε. (Ertl, 2006).

Σύμφωνα με την Alexiadou (2007), η Ε.Ε. εναρμονίζει την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών της διαμέσου της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού [open method of coordination (OMC)]. Η εξασφάλιση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση ήταν ο δούρειος ίππος που χρησιμοποίησε η Ε.Ε προκειμένου να επεμβαίνει στα κράτη μέλη, να διορθώνει και να καθορίζει τις πολιτικές τους με γνώμονα το κοινό καλό και τις δεσμεύσεις των κρατών στην συνθήκη της Λισσαβόνας.

Επιπλέον, οι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ ασκούν πιέσεις στα κράτη προκειμένου τα σχολεία τους να γίνουν περισσότερο αποδοτικά μέσω της καθιέρωσης μιας κοινής ατζέντας πολιτικών η οποία θα κάνει περισσότερο μετρήσιμα τα αποτελέσματα που παράγουν (Angus, 2007).

Το ίδιο επισημαίνει και η Grek (2009), αφού όπως αναφέρει ο ΟΟΣΑ και το PISA επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε στα κράτη-μέλη της. Ο ΟΟΣΑ επομένως αποτελεί έναν υπερεθνικό οργανισμό ο οποίος μέσω των μετρήσεων του τεστ PISA αξιολογεί και συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών διεθνώς, κάνοντας συστάσεις για την περαιτέρω βελτίωση τους. Οι συστάσεις του δεν είναι δεσμευτικές για τα κράτη, λόγω όμως του ότι συνδέονται με της απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας, συνήθως δρουν καταλυτικά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τους.

Το PISA είναι μια διεθνής συγκριτική μελέτη η οποία καταγράφει τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών διαφόρων χωρών του κόσμου και μέσω του ΟΟΣΑ που το εφαρμόζει, ασκεί πιέσεις στα κράτη, για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες στοχεύουν στην σύγκλιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων τους σύμφωνα με τις ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Αποτελεί ένα διεθνές εργαλείο μέτρησης το οποίο κάθε τρία (3) χρόνια δημοσιεύει τα αποτελέσματα των μετρήσεων του και προτείνει τις αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να κάνει το κάθε κράτος που συμμετέχει, ανάλογα με τη σειρά του στον πίνακα κατάταξης (Breakspear, 2012).

Σύμφωνα με τους Lipowski et al. (2011), οι διεθνείς συγκρίσεις που γίνονται στις επιδόσεις των μαθητών όπως PISA, TIMMS κ.α. στοχεύουν στην ανάδειξη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συνεχής πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας επιβάλλει στους

εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τον τρόπο διδασκαλίας προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Η δια βίου ανάπτυξη μπορεί να σταθεί αρωγός σε αυτή τους την προσπάθεια προσφέροντας τους γνώσεις και δεξιότητες.

2.3. Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το κρίσιμο ζήτημα που απασχολεί σήμερα την εκπαίδευση διεθνώς είναι αυτό που αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Η βελτίωση της ποιότητας είναι αυτή που επηρεάζει κύρια τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης γίνονται σήμερα ιδιαίτερα αισθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ μέσα στην τάξη τους και να αντιμετωπίσουν την εργασία τους ως επαγγελματίες. Οι ανάγκες που γεννά η νέα εποχή οδηγούν στη δημιουργία των εκπαιδευτικών υψηλών προσόντων (highly qualified teachers) (Townsend & Bates, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στοχεύει στη συνεχή βελτίωση και μάθηση του ανθρώπινου δυναμικού του καταφέρει να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στο επίπεδο της σχολικής του μονάδας. Αν καταφέρουμε να αναβαθμίσουμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών μας τότε θα έχουμε καταφέρει να αναβαθμίσουμε και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Σύμφωνα με τους Zhu et.al. (2013), στην σημερινή κοινωνία της γνώσης η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν μπορεί να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να υιοθετήσουν καινοτομικές προσεγγίσεις στον τρόπο διδασκαλίας προκειμένου να αναδείξουν το δυναμικό των

μαθητών τους, τις οποίες η πλειονότητα αυτών δεν διαθέτει και χρειάζεται να καλλιεργήσει. Αυτές οι δεξιότητες είναι:

- η μαθησιακή: η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ενημερώνεται γύρω από τις εξελίξεις της επιστήμης του προκειμένου να βελτιώνεται και να γίνεται αποδοτικότερος
- η εκπαιδευτική: η ικανότητα να ενσωματώνει καινοτομίες στην διδασκαλία του
- η κοινωνική: η ικανότητα να επικοινωνεί με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
- η τεχνολογική: η ικανότητα να ενσωματώνει τις ΤΠΕ στον τρόπο διδασκαλίας του.

Η ένταξη και χρησιμοποίηση των ΤΠΕ μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται επιβεβλημένη, λόγω της διάχυσης τους στα περισσότερα επαγγέλματα μέσα στην αγορά εργασίας (Russell & Finger, 2007). Για να μπορέσουν όμως να ενταχθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία χρειάζεται να διαφοροποιηθεί το περιβάλλον μάθησης. Ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού αλλάζουν με τον πρώτο να αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο και τον δεύτερο καθοδηγητικό. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά όμως προς όφελος του μαθητή του θα πρέπει να είναι ο ίδιος κατάλληλα καταρτισμένος (Μαλέτσκος κ.συν., 2009).

2.4. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και για αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μιας και είναι επιβεβλημένη η διαρκής ανανέωση των γνώσεων τους (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007).

Η ευρωπαϊκή και η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική συγκλίνουν στο ότι η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προάγει το επίπεδο της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης και για αυτό προωθεί την υιοθέτηση πολιτικών από τα κράτη που θα έχουν στο κέντρο τους τον εκπαιδευτικό και την συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009).

Σύμφωνα με τους Υφαντή & Βοζαίτης (2009), η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει στην εκάστοτε δεδομένη στιγμή να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις τάσεις της αγοράς ούτως ώστε να διαμορφώνει κατάλληλα την επιμορφωτική πολιτική της, μιας και η σύνδεση εκπαιδευτικού και ποιοτικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι αμοιβαία. Ο σωστά καταρτισμένος και επιστημονικά ενημερωμένος εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο η πολιτεία θα πρέπει να καλλιεργήσει τις συνθήκες οι οποίες θα ευνοούν την δια βίου ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρέχοντας τους κίνητρα και όχι να αναλώνεται στη θεσμοθέτηση βραχυχρόνιων προγραμμάτων επιμόρφωσης. «Η ενδυνάμωση λοιπόν του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και το συνεχές ενδιαφέρον για την επιμόρφωσή του θα μπορούσαν να αποτελέσουν ισχυρούς στόχους για μια συστηματική και συλλογική παρέμβαση στη σχολική

εκπαίδευση, που θα συνέβαλλε δραστικά στις ευρύτερες προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Υφαντή & Βοζαΐτης 2009, σ. 43).

Η Caena (2011), τονίζει πως προτεραιότητα της Ε.Ε σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευση και κατάρτιση 2010-2020 είναι να βελτιώσει της δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι να τους καταστήσουν ικανούς να αναπτύσσουν συνεργασίες, να μπορούν να διαχειριστούν τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία και να γίνουν ανοιχτοί απέναντι στην κοινωνία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις των θεμάτων που διδάσκει και παιδαγωγικές ικανότητες οι οποίες θα τον καταστούν ικανό να διδάξει μέσα σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, να είναι γνώστης των ΤΠΕ, να δημιουργεί ένα ασφαλές και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη του, να καλλιεργεί την κουλτούρα της αναστοχαστικής μάθησης, της έρευνας, της συνεργασίας και της καινοτομίας στους μαθητές του.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα καλείται να εστιάσει την προσοχή της σε αυτόν τομέα και να παράσχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τον τρόπο ανάπτυξης τους και να μην εφαρμόζει μια γενικού τύπου επιμόρφωση η οποία κατακλύζει τους εκπαιδευτικούς με άχρηστες θεωρητικές γνώσεις. Πρέπει να αλλάξει και να τους παράσχει κίνητρα για επιμόρφωση, η οποία θα είναι εξατομικευμένη σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός και να τους παράσχει αυτονομία ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ

3.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ

Σύμφωνα με τον Sexton (2004), ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις πρότερες εμπειρίες μάθησής τους. Οι κυρίαρχες αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους και το ρόλο που διαδραματίζουν μέσα στην τάξη είναι κυρίως αυτή του καθοδηγητή, του ενθαρρυντή και του πρότυπου.

Η Λαμπάκη (2012), (οπ. αν. στο Τσαρδάκης, 1992), αναφέρει πως «ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί ακριβώς και υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει γι' αυτούς». (σ. 1)

Σύμφωνα με τον Τσούλια (2009), (όπως αναφέρεται στο Purdon, 2003: 433) «Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Μπαρτσελόνα, 2002) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες κλειδιά για οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ με τον πιο επίσημο τρόπο αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά δίνοντας στους νέους τα εργαλεία ένταξης σε ένα κόσμο που αλλάζει σταθερά και επομένως χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development), που θα τους ετοιμάζει να προσαρμόζονται σε αυτόν τον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο».

Η συνεχόμενα αυξανόμενη γνώση, οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, η τεχνολογική εξέλιξη και η ταχύτητα με την οποία διακινούνται οι πληροφορίες στην εποχή μας δημιουργούν μια καινούρια αντίληψη γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα είναι πολυρολικός. Η ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση θα πρέπει να είναι άρτια και να διαθέτει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις αν θέλει να θεωρείται επαγγελματίας. Όπως μετασχηματίζεται η κοινωνία μας μετασχηματίζεται και η εκπαίδευση και μαζί της και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Τσούλιας, 2009).

Σύμφωνα με τον Ντούσκα (2007), όταν λέμε ρόλος, «εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα» (σ. 28). Το σχολείο αποτελεί ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κομμάτι αυτού του συνόλου για αυτό και ο ρόλος του είναι συνυφασμένος με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός ο ρόλος υλοποιείται. Ο ρόλος του επηρεάζεται από τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων και των φορέων που εμπλέκονται σε αυτό. Οποιαδήποτε εξέλιξη ή μεταβολή συντελείται σε αυτές τις ομάδες επηρεάζει επομένως και το ρόλο του. Επιπλέον η επιστημονική του κατάρτιση και η σχολική πραγματικότητα επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψη του για το ρόλο του. Μέσα σε όλα αυτά λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του προκειμένου να ανταπεξέλθει των δυσκολιών, μιας και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και τη μάθηση. Είναι ο κύριος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη μάθηση, την αγωγή και την εξελικτική πορεία ενός μαθητή.

Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος αποτελούσε την αυθεντία της γνώσης για τους μαθητές του έχει περάσει ανεπιστρεπτί. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα στις τάξεις τους (παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλόγλωσσα, παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη, εισαγωγή ΤΠΕ κ.ά.) δυσχεραίνουν κατά πολύ το έργο το οποίο καλούνται να φέρουν εις πέρας (Reid et al., 2007).

Στα παλαιότερα χρόνια ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη της γνώσης και των αξιών, του πάνσοφου παντογνώστη και αποτελούσε την αυθεντία της τάξης. Στη σημερινή εποχή ο εκπαιδευτικός πλέον δεν χρησιμεύει ως μεταλαμπαδευτής γνώσεων στους μαθητές του αλλά γίνεται συνεργάτης τους και συνερευνητής και δεν θα πρέπει απλά να περιορίζεται στην αναμετάδοση γνώσεων. Πλέον έχει έναν πιο σύνθετο ρόλο, ο οποίος σύμφωνα με τον Ντούσκα (2007), είναι «συμβουλευτικός, συνεργατικός, συντονιστικός, διευκολυντικός, παρωθητικός στην κοινωνικο-γνωστική περιπέτεια των μαθητών. Επιπλέον καλείται να παίζει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή, του φύλακα και του δημόσιου υπάλληλου». (σ. 30)

Ο σημερινός εκπαιδευτικός θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνει τις γνώσεις του λόγω των εξελίξεων που συντελούνται σε παιδαγωγικό, κοινωνικο-πολιτισμικό, τεχνολογικό και ψυχολογικό επίπεδο και να μπορεί να προσαρμόζεται στους νέους ρόλους που καλείται συνεχώς να αναλάβει. Σύμφωνα με τον Κουτσόπουλο (2006), ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι κυρίως αυτός του μεσολαβητή για τη γνώση. Θα πρέπει να καλλιεργεί τη νόηση, τη δημιουργική ικανότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών του.

Αποτελεί τον φορέα της αλλαγής και πρέπει να είναι μια σφαιρική προσωπικότητα καθότι καθίσταται, όπως προαναφέραμε «πολυρολικός». Πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο ώστε να τους καταστήσει ικανούς να προσαρμοστούν και να εξελιχθούν στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει ο ίδιος να συμβαδίζει με τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό επίπεδο (Μπούτσκου & Κατσιούλα, 2013).

Η Λαμπάκη (2012), επισημαίνει πως «στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής πρωταρχικό ρόλο καλείται και μπορεί να διαδραματίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, διευκολυντή και συνεργάτη. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι καινοτόμος, ευρηματικός και ενθουσιώδης και επιδιώκει διαφοροποιημένη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου χρειάζεται και όσο είναι δυνατόν» (σσ. 1-2). Η σχολική τάξη αποτελείται σήμερα από διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες και τα αναλυτικά προγράμματα προβάλλουν την εφαρμογή μαθητοκεντρικής-ομαδοκεντρικής διδασκαλίας για αυτό και ο ρόλος του καθοδηγητή δασκάλου είναι τόσο σημαντικός μιας και είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη να μάθει στα παιδιά «πώς να μαθαίνουν».

Σύμφωνα με την Φωτοπούλου (2013), η παγκοσμιοποίηση, οι υπερεθνικές πολιτικές και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός προκαλούν μεταβολές στην σημερινή κοινωνία και έχουν σαν επακόλουθο να επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό, το έργο του και την ταυτότητα του. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι το κύριο σημείο στη χάραξη της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκειμένου να εφαρμόσει τα νέα πρότυπα διδασκαλίας και να εισάγει στοιχεία καινοτομίας ο εκπαιδευτικός καλείται να αναβαθμίσει τα προσόντα του.

Η διαρκής εμπάθυνση στη γνώση και η αναβάθμιση των δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα στην επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού.

Ο Day (2002), αναφέρει ότι παρατηρούνται έντονες μεταβολές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές που συντελούνται στο διεθνές στερέωμα εισάγουν τις έννοιες της αξιολόγησης και της μετρησιμότητας του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιώντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η αυτονομία τους περιορίζεται και ασκείται πίεση για την εξαγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων από αυτούς. Τα κράτη με τις αλλαγές που φέρνουν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θέλουν να επιταχύνουν τις μεταρρυθμίσεις που υπαγορεύονται σε υπερεθνικό επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ζούμε στην εποχή όπου ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται λόγω του επανασχηματισμού των ταυτοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λογίζεται σήμερα ως ένας στοχαζόμενος επαγγελματίας μιας και αποτελεί την επιτομή των προσπαθειών για βελτίωση της διδασκαλίας και θα πρέπει συνεχώς να ενημερώνεται. Αν θέλουμε να επενδύσουμε στην εκπαίδευση, θα πρέπει πρώτα να ξεκινήσουμε από τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Τσούλιας, 2009).

3.2. Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τους Ingersoll & Merrill (2011), το να λογίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως «profession» είναι ιδιαίτερα επιτακτικό μιας και υπολείπεται σε κύρος σε σχέση με τα αλλά παραδοσιακά επαγγέλματα όπως π.χ. του γιατρού, ενώ αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη εργασία. Ωστόσο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα στα οποία δεν αναγνωρίζεται το status του «professional» όπως συμβαίνει αντίστοιχα με έναν γιατρό ή ένα δικηγόρο. Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν καταφέρει να αποκτήσουν το συνοδευτικό «profession» στο επάγγελμά τους. Για να θεωρείται σήμερα ένας εκπαιδευτικός επαγγελματίας θα πρέπει η διδασκαλία του να εναρμονίζεται με τις θεωρίες και τις τρέχουσες εξελίξεις της Σύγχρονης Παιδαγωγικής. Η επαρκής αρχική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η έρευνα και οι μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούν τα δομικά στοιχεία του επαγγελματισμού του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τις Υφαντή & Φωτοπούλου (2011), ο επαγγελματισμός συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Είναι αρκετά δύσκολο όμως να αποδοθεί ένας ορισμός για αυτόν. Σύμφωνα με τις ίδιες (όπως αναφέρεται στους Hargreaves and Goodson 1996, σ. 4) «ο επαγγελματισμός ορίζει με ευκρίνεια την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των ενεργειών των ατόμων μέσα σε κάποια επαγγελματική ομάδα». Στις περισσότερες χώρες σήμερα, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες, η διδασκαλία δηλαδή δεν λαμβάνεται υπόψη σαν «profession», ενώ παράλληλα τους ζητούνται συνεχώς περισσότερα πράγματα κι ο ρόλος τους γίνεται όλο και πιο περίπλοκος. Αυτό έχει σαν συνέπεια να δημιουργείται σύγχυση στους ίδιους και να νιώθουν αποδυναμωμένοι, μην μπορώντας να δράσουν αυτόνομα. Συνεπώς η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να στρέψει την προσοχή της στους τρόπους με τους οποίους θα ενισχύσει την

επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική επάρκεια και αυτονομία τους (Hinaí, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα που διενεργήθηκε ανάμεσα σε 720 εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν, για την ανάπτυξη θετικού ομαδοσυνεργατικού κλίματος στο σχολείο, για την άνοδο σε διοικητικές-διευθυντικές θέσεις, για την απόκτηση υψηλότερων ακαδημαϊκών προσόντων και τη διδασκαλία του αντικειμένου με βάση τα πορίσματα των πιο πρόσφατων επιστημονικών εξελίξεων (Παπαοικονόμου, 2013).

Έτσι, σύμφωνα με τους Townsend & Bates (2007), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Η μεταμόρφωση των σχολείων ξεκινά πρωτίστως με την μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών και αυτό μπορεί να συμβεί μόνο εάν αλλάξουμε την παρεχόμενη σε αυτούς εκπαίδευση.

Παρόλες τις προσπάθειες που γίνονται για να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού προκειμένου να αποκτήσει έναν ευρύτερο ρόλο ο οποίος θα συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, εντούτοις το επάγγελμά του παραμένει στερεοτυπικά παραδοσιακό και η διαδικασία της επαγγελματοποίησής του δεν έχει καν ξεκινήσει (Τσούλιας, 2009).

Όπως προαναφέραμε, στην αντίληψη του κόσμου υπάρχει η πεποίθηση ότι η διδασκαλία δεν είναι επάγγελμα (profession), ο εκπαιδευτικός δεν λογίζεται ως επαγγελματίας (professional) και ευρύτερα θεωρείται ότι ο καθένας θα μπορούσε να διδάξει μέσα σε μια σχολική τάξη (Tichenor & Tichenor, 2005).

3.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με τον Guskey (2002), οποιαδήποτε συζήτηση γίνεται γύρω από την αναβάθμιση της εκπαίδευσης εμπεριέχει μέσα της την υψηλού επιπέδου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. «Καλό» σχολείο χωρίς «καλό» εκπαιδευτικό δεν γίνεται να υπάρξει. Ο κεντρικός σκοπός όλων των κινήσεων είναι η βελτίωση του μαθητικού δυναμικού μέσα από την βελτίωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνών φανερώνει ότι τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν έχοντας ως στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού απέτυχαν διότι δεν έλαβαν υπόψη τους τα «θέλω» των εκπαιδευτικών. Για να συμμετέχουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί σε προσπάθειες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, θα πρέπει να πιστεύουν ότι θα επεκτείνουν πραγματικά τις γνώσεις τους και θα γίνουν πιο αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη τους μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να καταστεί επαγγελματικά επαρκής θα πρέπει να εμπλακεί σε μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη η οποία μπορεί να εξελιχθεί κυρίως μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή «περιλαμβάνει μια πληθώρα απαιτήσεων, όπως την επιστημονική επάρκεια του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης, την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου. Επιπλέον, απαιτούνται διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες για την αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, επικοινωνιακές δεξιότητες με σκοπό την καλλιέργεια συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς, δεκτικότητα στη συνεχή μάθηση καθώς και διάθεση για ανάπτυξη

πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον» (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, σ. 37).

Σύμφωνα με τον Manesis (2012), τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν κατά καιρούς να υιοθετήσουν ποικίλες εκπαιδευτικές αλλαγές σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Ο στόχος σήμερα είναι οι σχολικοί οργανισμοί να λειτουργούν αυτόνομα και υπεύθυνα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν μέρος στην λήψη αποφάσεων λογιζόμενοι πλέον ως επαγγελματίες, αν και αυτό είναι η μισή αλήθεια καθώς πλήρης επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών στην συνείδηση των περισσότερων δεν υφίσταται. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ανάμεσα σε 105 εκπαιδευτικούς, από αυτούς που είχαν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα τετραετούς φοίτησης τέσσερεις κατείχαν μεταπτυχιακό, ένας διδακτορικό και σχεδόν οι μισοί από αυτούς που είχαν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης κατείχαν δεύτερο πτυχίο ή πρόγραμμα εξομοίωσης διετούς φοίτησης (Manesis 2012). Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφησυχάζουν και διαρκώς θέλουν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Στην Ελλάδα όμως ο θεσμός της επανεκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν λειτούργησε ποτέ σωστά και για αυτό οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αρκετά ανασφαλείς. Στη χώρα μας η αντίληψη που είχε το κράτος για τον εκπαιδευτικό ήταν αυτή του διεκπεραιωτή-εκτελεστή των αποφάσεων, η γνώμη του οποίου δεν λαμβάνονταν ποτέ υπόψη στη λήψη τους. Αυτός ίσως είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες.

3.4. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με τους Βοζαΐτης & Υφαντή (2008), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν πάντοτε συνδεδεμένη με τη βασική τους εκπαίδευση, λειτουργώντας ως συμπλήρωμα αυτής. Αποτελούσε τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και την επιστημονική πράξη προκειμένου να καλυφθούν οι αδυναμίες που δημιουργούνταν κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Στις μέρες μας πλέον στη θέση της επιμόρφωσης προκρίνεται περισσότερο η έννοια της διαρκούς εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός λόγος της εποχής θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει δια βίου εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς. Λόγω των ραγδαίων εξελίξεων ο εκπαιδευτικός της εποχής μας ομοιάζει με τους μαθητές του και καλείται συνεχώς να ανανεώνει τις γνώσεις του προκειμένου να καταφέρει να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Η διαρκής μάθηση, η συμμετοχή, η δραστηριοποίηση και η συνεργασία αποτελούν τις κυρίαρχες αξίες του επαγγελματισμού των σημερινών εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός του σήμερα πρέπει να είναι ικανός να συγκεράσει την γνώση με την πράξη. Για να καταφέρει να αναπτυχθεί επαγγελματικά πρέπει να είναι ενεργός μέτοχος στη μάθηση (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, Κουτσόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τους Σέργη & Κουτρομάνο (2013), η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την αναβάθμιση γνώσεων, δεξιοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες θα κληθούν να αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί τη μόνη διέξοδο για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανταποκριθεί στα καινούρια δεδομένα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η αναστοχαστική και συλλογιστική ικανότητα που αναπτύσσει

μέσω αυτής, τον βοηθά να βελτιώνεται και να μην μένει στάσιμος. Βοηθά επίσης στη βελτίωση του σχολείου συνολικά (Φωτοπούλου, 2013).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού άρχισε να συζητιέται ως έννοια στην επιστημονική κοινότητα τα τελευταία είκοσι χρόνια. Σε αυτήν έχουν αποδοθεί ποικίλες ερμηνείες (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Σύμφωνα με τους Βαρσαμίδου & Ρες (2007), οι περισσότερες αναφορές που γίνονται σχετικά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν κυρίως με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά και μόνο, ορισμένους ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης:

Σύμφωνα λοιπόν με τους Υφαντή & Βοζαΐτη (2009), (όπως αναφέρουν οι Fullan & Hargreaves, 1992) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται «ως η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε νέα θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ως συμπλήρωμα των γνώσεών τους πέραν των βασικών τους σπουδών, ως βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, της ανάπτυξης της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και της βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην κοινωνία» (σ. 35).

Αντιστοίχως, οι Βαρσαμίδου & Ρες (2007), (όπως αναφέρει ο Griffin, 1983 και όπως αναφέρεται στο Hargreaves, 1995) θεωρούν πως «η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέει την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις με τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών» (σ. 1513).

Επίσης, σύμφωνα με τους Υφαντή & Βοζαΐτη (2009), (όπως αναφέρει ο Day, 2003) «η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες καθώς και τις θεσμικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη» (σ. 36).

Ένας άλλος ορισμός που δίνουν οι Υφαντή & Βοζαΐτης (2009), (όπως αναφέρει η Lieberman, 1996) είναι ο εξής: «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί τη συνισταμένη άμεσων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), μορφών μάθησης στο χώρο του σχολείου (π.χ. ομάδες επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών) και μορφών μάθησης εκτός σχολείου (π.χ. δίκτυα εκπαιδευτικών με ίδιο ή συναφές γνωστικό αντικείμενο και με παρόμοια φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων)» (σ. 36).

Τέλος, σύμφωνα με τους Βαρσαμίδου & Ρες (2007), (όπως αναφέρει η Grossman, 1994 κι όπως αναφέρεται και στο Hargreaves, 1995) «επαγγελματική ανάπτυξη είναι οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οδηγούμαστε στην ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού» (σ. 1513).

Οι περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις συγκλίνουν στο ότι επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και του παραγόμενου έργου απ' αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται δια βίου να εκπαιδεύονται προκειμένου να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμά τους, να εξελίσσονται στην ιεραρχία επαγγελματικά και μισθολογικά και για να βοηθούν στην προαγωγή της ίδιας της επιστήμης και της έρευνας (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

3.5. ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία. Στην Ευρώπη παρατηρείται μια σχετική πολυμορφία και πολυτυπία όσον αφορά τους τρόπους και τις μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ελλάδα. Ήδη από την δεκαετία του '80 είχε ξεκινήσει στην Ευρώπη μία συζήτηση για τις μεταρρυθμίσεις που θα έπρεπε να γίνουν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα προβλήματα με τα οποία ερχόταν αντιμέτωπη η εκπαίδευση. Όσο προχωρούσαμε στη δεκαετία του '90 τα προβλήματα πλήθαιναν (Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, Νοέμβριος 2007).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), θα πρέπει να αναθεωρηθεί ριζικά ο τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να μάθουν να εργάζονται ως ερευνητές πάνω στο αντικείμενό τους. Τα προγράμματα επιμόρφωσης-δια βίου ανάπτυξης θα πρέπει να διαμορφώνονται έχοντας ως γνώμονα την εθελοντική συμμετοχή, το πνεύμα συνεργασίας, τον αμοιβαίο σεβασμό, την κριτική σκέψη και την αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών (Gravani, 2012).

Σύμφωνα με το κείμενο Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2007):

- (α) Η επιμόρφωση μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό, ή αποκλειστικό, σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων,

ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (όπως αναφέρεται στο Μαυρογιώργος, 1999).

- (β) Από παρόμοια σκοπιά, η επιμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί ότι τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Με αυτή την έννοια, απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας (όπως αναφέρεται στο Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ. 27).
- (γ) Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής (όπως αναφέρεται στο Perron, 1991).

Ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι επικουρικός και επιδιώκει να συνδέσει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη και να καλύψει τα κενά που δημιουργούνται μετά το πέρας της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων (Δημητρακοπούλου & Ευαγγελίου, 2011). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η επιμόρφωση σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και την εξέλιξή της.

Σύμφωνα με τους Δημητρακοπούλου & Ευαγγελίου (2011), (όπως αναφέρεται στο Πολυχρονόπουλος, 1983; Ζαβλάνος, 1983; Μαυρογιώργος, 1983; Κίτσου, 1983; Αβδάλη & Γκόγκου, 1983; Παπακωνσταντίνου, 1982; Χρονοπούλου, 1982) η επιμόρφωση έχει ως στόχο:

- α) την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στις συνεχείς εξελίξεις στην παιδαγωγική-ψυχολογική και κοινωνιολογική έρευνα, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους,
- β) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις καινούργιες επιστημονικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες τις εποχής,
- γ) τη δυνατότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των ίδιων των επιμορφωμένων
- δ) τη συμπλήρωση της τυχόν ανεπαρκούς αρχικής εκπαίδευσης,
- ε) την αλλαγή ή την τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας του εκπαιδευτικού και
- στ) τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Οι ίδιοι αναφέρουν πως η επιμόρφωση σαν θεσμός λαμβάνει χώρα πριν από το 1821 όταν διοργανώθηκε το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο για την επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων. Το σχολείο και ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό αποτελούν το θέμα του πρώτου επιμορφωτικού σεμιναρίου που διοργανώνει ο ελληνικός διδασκαλικός σύλλογος το 1874.

Το 1914 καθιερώνονται παιδαγωγικά συνέδρια για περαιτέρω επιμόρφωση των δασκάλων (Ν. 240/1914).

Το 1920 θεσπίζεται η τρίμηνη ετήσια ταχύρυθμη επιμόρφωση (Ν. 214/1920), ενώ το 1922 το πανεπιστήμιο Αθηνών έχοντας ως στόχο την δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης ξεκινά την διετή μετεκπαίδευση δασκάλων (Ν. 2857/1922).

Το 1929 ορίζεται η πραγματοποίηση πενθήμερων συνεδρίων με το πέρας της διδακτικής χρονιάς στην έδρα κάθε επιθεώρησης (Ν.4397/1929). Το 1964 το παιδαγωγικό ινστιτούτο αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων (Ν.Δ. 4379/1964). Το 1967 δημιουργούνται τα Δ.Δ.Ε (Νόμος 129/25.9.1967, άρθρο 16) στα οποία το 1970 δημιουργείται τμήμα ειδικής αγωγής.

Το 1972 τα Δ.Δ.Ε. μετονομάζονται σε Μ.Δ.Δ.Ε. γίνονται διετούς φοίτησης με μετεκπαίδευση στην γενική και ειδική αγωγή (Ν.Δ. 1222/1972).

Το 1980 ιδρύονται οι ΣΕΛΔΕ που αποσκοπούν στο να επιμορφώσουν καλύτερα τους δασκάλους (Π.Δ. 255/1979, Π.Δ. 725/1980). Το 1992 ξεκινά η λειτουργία των Π.Ε.Κ. που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των δασκάλων, τετράμηνης διάρκειας για τους νεοδιοριζόμενους και τρίμηνη περιοδική επιμόρφωση για αυτούς που ήδη εργάζονταν (Ν.1894/1990, 2009/1992).

Τέλος το 2002 δημιουργείται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ ο οποίος αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ν.2986/2002) αρμοδιότητα που περνάει εν συνεχεία στο ΙΕΠ (Ν.3966/2011).

Η ανάγκη της επιμόρφωσης προέκυψε από την αυξημένη ανάγκη εισαγωγής εκπαιδευτικών χαμηλής κατάρτισης κατά το παρελθόν και την ανάγκη «βελτίωσης» τους, λόγω εκπαιδευτικής ανεπάρκειας, στην πορεία. Ο ρόλος της λοιπόν ήταν αντισταθμιστικός. Τα μέτρα που υιοθετήθηκαν στην Ελλάδα είχαν ως γνώμονα την αντιστάθμιση των ελλείψεων της αρχικής κατάρτισης και η επιμόρφωση εξαρτιόταν απόλυτα από το κράτος. Αυτό είχε σαν συνέπεια να δημιουργηθεί ένας τύπος επιμόρφωσης στον οποίο δεν λαμβάνονταν υπόψη οι ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και στην διαμόρφωση της οποίας δεν συμμετείχαν καν οι ίδιοι έχοντας ως αποτέλεσμα να είναι ανεπιθύμητη από αυτούς ή να συμμετέχουν σε αυτή με εντελώς παθητικό τρόπο. Οι γνώσεις που παρέχονταν δεν ήταν χρηστικές και δεν εναρμονίζονταν με τις προκλήσεις της αγοράς εργασίας. Ο χαρακτήρας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού όμως αλλάζει όπως θα πρέπει να αλλάξει πλέον ο θεσμός της επιμόρφωσης και να μεταμορφωθεί σε ένα θεσμό δια βίου ανάπτυξης που θα στοχεύει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η νέου τύπου επιμόρφωση πρέπει να:

- Είναι στοχευμένη
- Ξεφύγει από τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα που είχε κατά το παρελθόν
- Συμπληρώνει αρμονικά την αρχική κατάρτιση
- Δίνει πρακτικές λύσεις
- Συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό
- Συντελεί στην αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς του (Ματθαίου, 2008).

Σύμφωνα με τους Δημητρακοπούλου & Ευαγγελίου (2011), η θεσμοθετημένη επιμόρφωση δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών σήμερα. Η βραχυπρόθεσμη λειτουργία της, η αγνόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και η μη συμμετοχή τους κατά τον σχεδιασμό της, οι παλινδρομήσεις της εκάστοτε κυβέρνησης αναφορικά με το περιεχόμενο και τον σχεδιασμό της και η απομάκρυνση της από την εκπαιδευτική πραγματικότητα με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να αναζητήσουν μόνοι τους τρόπους για τη βελτίωση και δια βίου ανάπτυξή τους.

Ο μονοδιάστατος τρόπος λειτουργίας της μέχρι σήμερα δεν είναι πλέον χρηστικός. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες ανάγκες και δεν γίνεται η επιμόρφωσή τους να είναι κοινή, να γίνεται για ένα μικρό χρονικό διάστημα και σε ένα γνωστικό αντικείμενο μόνο και να ακολουθεί μετά μια μακριά περίοδος παύσης και ξανά πάλι να επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι αποκεντρωμένη, να διαφοροποιείται για τον καθέναν, να στοχεύει στην κάλυψη των πραγματικών αναγκών του, να έχει διάφορες μορφές, να προσφέρεται από ποικίλους φορείς, να είναι σύντομη και περιεκτική, να είναι επαναλαμβανόμενη, να συνδέεται με την

εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, να εμπλέκει μέσα της και την τοπική κοινωνία, να είναι ευπροσάρμοστη και να βρίσκεται υπό συνεχή αξιολόγηση προκειμένου να βελτιώνεται διαρκώς (Τσίγκας & Νάσαινας, 2006).

3.6. ΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους «λύνει τα χέρια» για πάντα. Η επιμόρφωση τους καθίσταται πλέον επιτακτική. Μέσα από αυτήν καταφέρνουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στο επάγγελμά τους, να αναβαθμίσουν τα τυπικά προσόντα τους και να εξελιχθούν ιεραρχικά μέσα στο επάγγελμά τους, να αυξήσουν τις αποδοχές τους, να αυξήσουν το κύρος τους και να ικανοποιήσουν τις προσωπικές φιλοδοξίες τους. Η επιμόρφωση λοιπόν θα πρέπει να στοχεύει στην πλήρωση των αναγκών τους και να σχεδιάζεται βάση των αναγκών τους και να μην λειτουργεί ως μηχανισμός επιβολής εξουσίας (Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΟΕΠΕΚ, Νοέμβριος 2007).

Σύμφωνα με τους Erixon et al. (2001), το κύριο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας διεξάγεται από τα πανεπιστήμια. Η αποστολή των εκπαιδευτικών είναι να μεταφέρουν και να εφαρμόζουν στην σχολική τάξη τα αποτελέσματα της έρευνας. Δεν γίνεται όμως να λειτουργούν ως απλοί διεκπεραιωτές γιατί αυτό οδηγεί στην απο-επαγγελματοποίηση τους. Χρειάζεται λοιπόν να γίνουν ενεργοί συμμετοχοί στην έρευνα προκειμένου να νιώσουν την χαρά της συμμετοχής και την ανάληψη της ευθύνης που θα τους κινητροδοτήσει προκειμένου να βελτιωθούν. Δεν είναι τυχαίο ότι στην Ελλάδα για 300 θέσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ

που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς έγιναν 5.000 αιτήσεις. Αυτό φανερώνει πως ο εκπαιδευτικός θέλει να αναβαθμίσει επαγγελματικά τη θέση του και να συμμετάσχει ενεργά στην έρευνα. Ο λόγος είναι πως το περιβάλλον μάθησης είναι αρκετά σύνθετο και περίπλοκο και ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει ασφάλεια με τις προπτυχιακές γνώσεις και την στεία κρατική επιμόρφωση που έχει δεχθεί ενδοεργασιακά. Τα ΠΜΣ κεντρίζουν το ενδιαφέρον του γιατί καλύπτουν εξατομικευμένα τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να μπει μέσα στην έρευνα, παρέχοντας του τα εργαλεία που θα τον βοηθήσουν να πειραματιστεί και να ερευνήσει τον μικρόκοσμο της τάξης του.

Οι λόγοι που οδηγούν έναν εκπαιδευτικό στην πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών είναι:

- Η εξειδίκευση σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή σε μια γνωστική περιοχή (Ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι χωλαίνει σε αυτό ή αντίστροφα ότι είναι πολύ καλός και αποζητά να το αναπτύξει περαιτέρω)
- Η επαγγελματική του εξέλιξη και η αύξηση του κύρους του
- Η αλλαγή επαγγέλματος
- Η αποτυχία της προσφερόμενης από το κράτος επιμόρφωσης να καλύψει τις ανάγκες και τα θέλω του

Ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν συνήθως το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν εξαρτάται από:

- Την πρότερη επαγγελματική και εκπαιδευτική εμπειρία τους
- Από τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους
- Τους προσωπικούς στόχους που θέτουν
- Τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα
- Ανάγκη εξειδίκευσης σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο (Ν. 2083/1992).

Αυτό λοιπόν που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι η απόκτηση προσόντων, η επιδίωξη πραγματοποίησης ακαδημαϊκής καριέρας, το ενδιαφέρον για το ερευνητικό του αντικείμενο και η διευκόλυνση στην εύρεση εργασίας. Σε αυτό συνηγορεί η απογοήτευση που τους προκαλεί η κρατικού τύπου επιμόρφωση που τους προσφέρεται, η οποία αδυνατεί να καλύψει τις προαναφερθείσες ανάγκες τους μιας και αυτά καταρτίζονται πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που τους ενδιαφέρει και τους δίνεται η δυνατότητα να μπουν μέσα στον τομέα της έρευνας. Έτσι, η απόφαση πραγματοποίησης ενός Μ.Π.Σ κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική μιας και συνδέεται με την επαγγελματική και εκπαιδευτική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός που σκέφτεται να πραγματοποιήσει ένα μεταπτυχιακό θα πρέπει πριν αποφασίσει να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Ανταποκρίνεται το Μ.Π.Σ στην πρότερη εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία του;
- Σχετίζεται με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα;
- Εξυπηρετεί τους προσωπικούς του στόχους;
- Συσχετίζεται με τις επαγγελματικές του προοπτικές;
- Προσφέρει εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο που τον ενδιαφέρει;
- Συνδυάζεται με άλλο γνωστικό αντικείμενο;
- Με ποιον τρόπο θα επιλέξει το κατάλληλο πανεπιστήμιο ;
- Μπορεί να ανταποκριθεί στις οικονομικές απαιτήσεις του μεταπτυχιακού;

Για να καταφέρει λοιπόν να επιλέξει το κατάλληλο Μ.Π.Σ για αυτόν πρέπει να ψάξει, να μαζέψει και να αξιολογήσει πληροφορίες για:

- Τα διαθέσιμα μεταπτυχιακά προγράμματα στο γνωστικό αντικείμενο που τον ενδιαφέρει
- Τις επιδιώξεις τους, όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια εισαγωγής
- Την διάρκεια των σπουδών τους
- Τα απαραίτητα δικαιολογητικά που ζητούν
- Τα δίδακτρα

- Τον αριθμό των εισακτέων
- Το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα
- Τις μονάδες ECTS που προσφέρουν με το πέρας των σπουδών
- Τους καθηγητές και τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα
- Την επαγγελματική απορρόφηση των αποφοίτων τους
- Τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους φοιτητές τους, προκειμένου να τους απονεύμουν τον τίτλο σπουδών.
- Τις παροχές που προσφέρουν(βιβλία, πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, κτιριακές και εργαστηριακές υποδομές, υποστήριξη φοιτητών)
- Τις συνθήκες που επικρατούν στο Πανεπιστήμιο και στο Τμήμα, το οποίο προσφέρει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

4.2. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει αυτά που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα Μ.Π.Σ που προσφέρονται από πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου και να καταδείξει κατά πόσο καλύπτουν τις ανάγκες τους, όπως αναδεικνύονται μέσα από την βιβλιογραφία. Ο στόχος της έρευνας είναι να αποτυπώσει μια σειρά κρίσιμων χαρακτηριστικών των ΜΠΣ που προσφέρονται στο πεδίο της εκπαίδευσης από τα ελληνικά και τα Κυπριακά Πανεπιστήμια όπως είναι η επιστημονική εξειδίκευση που προσφέρουν, οι βασικές εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις, η διάρκεια σπουδών τους, ο αριθμός των εισακτέων στις κατευθύνσεις τους, οι προϋποθέσεις εισαγωγής που τίθενται στους υποψηφίους τους, τα απαραίτητα δικαιολογητικά που απαιτούν για να συμμετάσχει κάποιος από αυτά, τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν τους φοιτητές τους, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν

τα μαθήματά τους, οι μονάδες ECTS που προσφέρουν με το πέρας των σπουδών, τα δίδακτρα που ζητούν και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους φοιτητές τους, ώστε να αναδειχθεί το εύρος των δυνατοτήτων που υπάρχουν για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσω αυτής της μορφής επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

4.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.3.1. ΔΕΙΓΜΑ-ΜΕΘΟΔΟΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 74 Μ.Π.Σ στα οποία περιέχονται 129 κατευθύνσεις από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου, δημόσια και ιδιωτικά. Από την πληθώρα Μ.Π.Σ που προσφέρονται επιλέχθηκαν αυτά που συσχετίζονται με τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και είναι συναφή με το επάγγελμά τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας συγκεντρώθηκαν από το διαδίκτυο οι οδηγοί σπουδών των Μ.Π.Σ, από την ιστοσελίδα του εκάστοτε πανεπιστημίου, οι οποίοι αναλύθηκαν ως προς τη επιστημονική εξειδίκευση που προσφέρουν στους φοιτητές τους, τις επιδιώξεις τους, την διάρκεια των σπουδών τους, των αριθμό των εισακτέων, τις προϋποθέσεις που θέτουν για τους υποψήφιους φοιτητές τους, τα απαραίτητα δικαιολογητικά που χρειάζεται αυτοί να προσκομίσουν, τον τρόπο επιλογής των φοιτητών τους, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τα μαθήματα, τις μονάδες ECTS που προσφέρουν με το πέρας των σπουδών, τα δίδακτρα που ζητούν και τον τρόπο που αξιολογούν τους φοιτητές τους, προκειμένου να τους απονεύμουν τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα η επιστημονική εξειδίκευση που προσφέρουν τα διάφορα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών κατηγοριοποιείται με βάση τις ακόλουθες ευρύτερες επιστημονικές περιοχές:

- Ειδικές Διδακτικές (π.χ. Διδακτική της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φ.Ε, κ.λπ.)
- Γενική Ψυχοπαιδαγωγική
- Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (ειδικότερα ΤΠΕ)
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- Ειδική Εκπαίδευση
- Ηγεσία και Διοίκηση

Αντιστοίχως, οι βασικές εκπαιδευτικές επιδιώξεις των εν λόγω ΜΠΣ, όπως αυτές τουλάχιστον διατυπώνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικών σκοπών κατηγοριοποιούνται με βάση τις εξής κατηγορίες:

- κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης με δεξιότητες οργάνωσης και διοίκησης
- επιστημονική εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό και επιστημονικό τομέα
- ευρύτερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση
- αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία.

Η διάρκεια σπουδών των σχετικών προγραμμάτων κυμαίνεται από 1 κατ' ελάχιστο έως και 3 έτη.

Παράλληλα βρέθηκε ότι ο αριθμός των εισακτέων σε άλλες περιπτώσεις είναι κλειστός ενώ σε ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός εισακτέων.

Οι προϋποθέσεις εισαγωγής που τίθενται είναι να είναι ο υποψήφιος φοιτητής είτε:

- Απόφοιτος από όλα τα ΑΕΙ-ΤΕΙ είτε πιο ειδικά
- Απόφοιτος παιδαγωγικών και συναφών με την Εκπαίδευση Τμημάτων (π.χ. καθηγητικές σχολές)

Τα απαραίτητα δικαιολογητικά που απαιτούνται για να γίνει κάποιος υποψήφιος δεκτός είναι σχεδόν πανομοιότυπα με ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανά πρόγραμμα.

Τα δικαιολογητικά αυτά όπως αποτυπώνονται στις σχετικές προκηρύξεις ή τους αντίστοιχους οδηγούς σπουδών είναι:

- Αίτηση συμμετοχής,
- Δύο πρόσφατες φωτογραφίες,
- Επικυρωμένο αντίγραφο των δύο όψεων του δελτίου αστυνομικής ταυτότητας, Επικυρωμένο αντίγραφο πτυχίου Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ ή επικυρωμένο αντίγραφο πιστοποιητικού ισοτιμίας του αρμόδιου οργάνου, κατά τις κείμενες διατάξεις, για όσους προέρχονται από σχολές εξωτερικού,
- Επικυρωμένο αντίγραφο αναλυτικής βαθμολογίας προπτυχιακών σπουδών,
- Στοιχεία (ειδίκευση, τίτλος, περίληψη) Διπλωματικής Εργασίας (εάν υπάρχει),
- Πιστοποιητικό επάρκειας ξένης γλώσσας (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά),
- Συστατικές επιστολές,

- Βιογραφικό σημείωμα στο οποίο να αναφέρονται αναλυτικά οι σπουδές, η διδακτική ή/και επαγγελματική εμπειρία, η επιστημονική και κοινωνική δραστηριότητα του υποψηφίου ή της υποψηφίας και, αν υπάρχουν, δημοσιεύσεις ή επιστημονικές εργασίες, Εκπαιδευτική εμπειρία
- Υπόμνημα/Δήλωση Ενδιαφέροντος

Ως προς τον τρόπο επιλογής των φοιτητών στα συγκεκριμένα ΜΠΣ βρέθηκε ότι υπάρχει ποικιλία διαδικασιών με βασικότερες αυτές:

- Των γραπτών εξετάσεων
- Της προφορικής συνέντευξης
- Της αξιολόγησης του φακέλου υποψηφιότητας
- Της κλήρωσης ή/και
- Συνδυασμού κάποιων από τους παραπάνω τρόπους.

Η οργάνωση των μαθημάτων γίνεται μέσω:

- διαλέξεων
- τηλεδιασκέψεων
- παρακολούθησης εργαστηρίων
- πραγματοποίησης πρακτικής άσκησης ή και
- Συνδυασμού των παραπάνω μεθόδων.

Οι μονάδες ECTS στις οποίες αντιστοιχούν τα ΜΠΣ που επισκοπήθηκαν κυμαίνονται από 56 έως 180, ενώ σε κάποια από αυτά δεν διευκρινίζεται ο ακριβής αριθμός των μονάδων ECTS που παρέχεται στους φοιτητές τους, με το πέρας των σπουδών.

Σημαντική ποικιλία ακόμα υφίσταται και ως προς τα δίδακτρα που ζητούνται, τα οποία κυμαίνονται από 900€ έως 9.625€ για το σύνολο των σπουδών. Σε αρκετά πανεπιστήμια της Ελλάδας παρέχονται ΜΠΣ εντελώς δωρεάν εν αντιθέσει με όλα τα Μ.Π.Σ που παρέχονται από πανεπιστήμια της Κύπρου, ιδιωτικά και μη, όπου απαιτείται η καταβολή διδάκτρων.

Όσον αφορά τον τρόπο τελικής αξιολόγησης των φοιτητών τους, αυτό γίνεται μέσω:

- διπλωματικής εργασίας
- διεξαγωγής εξετάσεων ή και
- συνδυασμού των δυο παραπάνω τρόπων.

4.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Όλες οι διακριτές κατευθύνσεις των ΜΠΣ που εντοπίστηκαν αναλύθηκαν ως προς τους παραπάνω επιμέρους άξονες οπότε προέκυψαν οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις με βάση τις σχετικές κατηγορίες ανά άξονα. Για τις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών (συνεχείς ή διακριτές) εξετάστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης μέσου όρου (mean), μεταβλητότητας τυπικού σφάλματος (stddev) και χρησιμοποιήθηκαν ιστογράμματα. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών (διάταξης ή ονομαστικές) χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων με χρήση απόλυτων (N) και σχετικών συχνοτήτων (%), ραβδογράμματα ή κυκλικά διαγράμματα.

Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences) στο οποίο καταχωρήθηκαν οι παραπάνω κατηγορίες. Το πρόγραμμα SPSS γενικώς παρέχει τη δυνατότητα εκτέλεσης ποικίλων στατιστικών ελέγχων και αναγνωρίζεται ως ισχυρό και χρήσιμο εργαλείο για το σκοπό αυτό.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αποτύπωση των ΜΠΣ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (ή καλύτερα με θεματολογία σχετική με τις Επιστήμες της Αγωγής) στην Ελλάδα και την Κύπρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το δείγμα αποτελείται από 129 κατευθύνσεις Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΜΠΣ) στις Επιστήμες της Αγωγής σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου, δημόσια και ιδιωτικά (105 στην Ελλάδα και 24 στην Κύπρο). Αυτές οι κατευθύνσεις αντιστοιχούν στο 17.7% του συνόλου των ΜΠΣ που λειτουργούν στα ελληνικά ΑΕΙ και ανέρχονται σε εξακόσια. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα πανεπιστήμια στα οποία πραγματοποιούνται τα ΜΠΣ.

Πίνακας 1: Κατανομή κατευθύνσεων ΜΠΣ ανά Πανεπιστήμιο

	N	%
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)	28	21,8
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	11	8,5
Πανεπιστήμιο Κρήτης	11	8,5
Πανεπιστήμιο Πατρών	9	7,0
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	8	6,2
Πανεπιστήμιο Κύπρου	8	6,2
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου	6	4,7
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)	6	4,7
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	6	4,7
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	5	3,9
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου	4	3,1
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	4	3,1
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	3	2,3

	N	%
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας	3	2,3
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	2	1,6
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	4	1,6
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	2	1,6
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	2	1,6
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	2	1,6
Frederick University (Λεμεσός)-(Λευκωσία)	1	0,8
Neapolis University	1	0,8
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - ΤΕΙ Πάτρας	1	0,8
Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ	1	0,8
Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό (με διοικητική ευθύνη του Τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αθηνών)	1	0,8
Σύνολο	129	

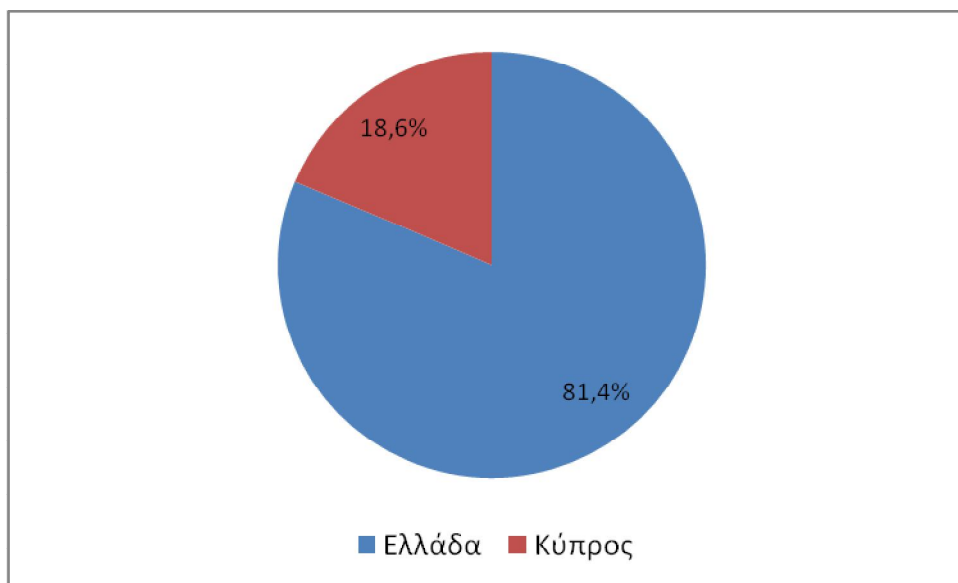
Συνολικά 25 Πανεπιστήμια συμμετέχουν στο δείγμα της έρευνάς μας, με κύριους εκπροσώπους το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (28 κατευθύνσεις ΜΠΣ), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (11 κατευθύνσεις ΜΠΣ) και το Πανεπιστήμιο Κρήτης (11 κατευθύνσεις ΜΠΣ), το Πανεπιστήμιο Πατρών (9 κατευθύνσεις ΜΠΣ), το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (8 κατευθύνσεις ΜΠΣ) και το Πανεπιστήμιο Κύπρου (8 κατευθύνσεις ΜΠΣ), ενώ ακολουθούν τα Ανοιχτά Πανεπιστήμια Κύπρου και το ΕΑΠ με 6 κατευθύνσεις ΜΠΣ αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Κατανομή κατευθύνσεων ΜΠΣ ανά χώρα (N=129)

Χώρα	N	%
Ελλάδα	105	81,4
Κύπρος	24	18,6

Η πλειοψηφία των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών προσφέρονται στην Ελλάδα (81,4%), ενώ τα υπόλοιπα προσφέρονται από πανεπιστήμια της Κύπρου (18,6%).

Στο *Γράφημα 1* απεικονίζεται η κατανομή κατευθύνσεων των ΜΠΣ ανά χώρα.

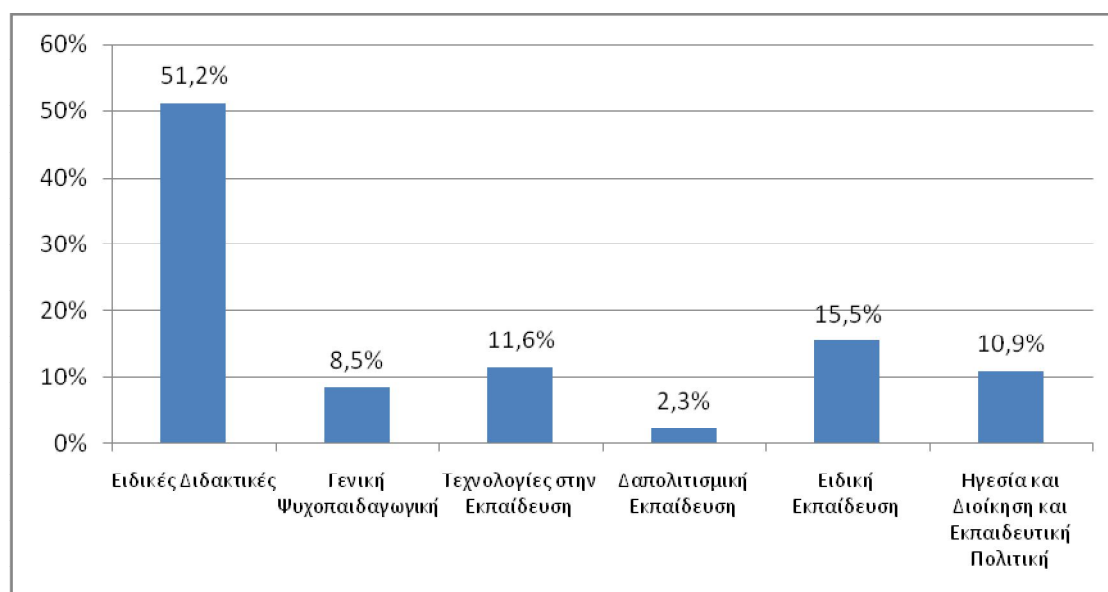
Γράφημα 1: Κατανομή κατευθύνσεων ΜΠΣ ανά χώρα

Στον *Πίνακα 3* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ευρύτερων επιστημονικών περιοχών βάση των οποίων κατηγοριοποιείται η προσφερόμενη επιστημονική εξειδίκευση των ΜΠΣ.

Πίνακας 3: Επιστημονικές Περιοχές (N=129)

Περιοχή	N	(%)
Ειδικές Διδακτικές	66	51,2
Γενική Ψυχοπαιδαγωγική	11	8,5
Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση	15	11,6
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3	2,3
Ειδική Εκπαίδευση	20	15,5
Ηγεσία και Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική	14	10,9

Η πλειοψηφία των ΜΠΣ (51,2%) προσφέρει επιστημονική εξειδίκευση στην περιοχή των ειδικών διδακτικών (π.χ. διδακτική της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, κ.λπ). Επίσης, παρατηρείται σημαντικός αριθμός ΜΠΣ στις επιστημονικές περιοχές της Ειδικής Εκπαίδευσης (15,5%), των Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (11,6%), στην Ηγεσία και Διοίκηση (10,9%), καθώς και στη Γενική Ψυχοπαιδαγωγική (8,5%).

Γράφημα 2: Επιστημονικές Περιοχές

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα κρίσιμα χαρακτηριστικά των ΜΠΣ, όπως η διάρκεια σπουδών τους, ο αριθμός των εισακτέων στις κατευθύνσεις τους, οι προϋποθέσεις εισαγωγής που τίθενται στους υποψηφίους, καθώς και τα απαραίτητα δικαιολογητικά συμμετοχής.

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά ΜΠΣ (N=129)

Χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	N	(%)
Διάρκεια σε εξάμηνα	2	6	4,7
	3	17	13,2
	4	99	76,7
	6	7	5,4
Αριθμός εισακτέων	1-10	28	26,9
	11-20	46	44,2
	21-30	20	19,3
	31+	10	9,6
Ποιοι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλλουν αίτηση	Απόφοιτοι παιδαγωγικών & συναφών με την εκπαίδευση τμημάτων	100	77,5
	Απόφοιτοι από όλα τα ΑΕΙ – ΤΕΙ	29	22,5
Απαραίτητα δικαιολογητικά	Αίτηση, φωτογραφίες (2), αστυνομική ταυτότητα, πτυχίο, βαθμολογία, στοιχεία ΔΕ, πιστοποιητικό ξένης γλώσσας, συστατικές επιστολές, CV, εκπαιδευτική εμπειρία, υπεύθυνη δήλωση ενδιαφέροντος	129	100

Η συντριπτική πλειοψηφία των ΜΠΣ (76,7%) έχουν διάρκεια σπουδών τέσσερα εξάμηνα (2 έτη). Στο σύνολο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων με κλειστό αριθμό εισακτέων, ο αριθμός των εισακτέων κυμαίνεται κυρίως από 1-20 φοιτητές (71,1%), με τα περισσότερα ΜΠΣ να θέτουν ως αριθμό εισακτέων τους 11-20 φοιτητές. Αναφορικά με τις προϋποθέσεις εισαγωγής που τίθενται, η πλειοψηφία των

ΜΠΣ απαιτούν οι υποψήφιοι φοιτητές να είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών και συναφών με την εκπαίδευση τμημάτων (77,5%), ενώ τα υπόλοιπα μεταπτυχιακά προγράμματα απευθύνονται σε απόφοιτους των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Σχετικά με τα απαραίτητα δικαιολογητικά, όλα τα ΜΠΣ φαίνεται να συμφωνούν στα προαπαιτούμενα, όπως αυτά αποτυπώνονται στις σχετικές προκηρύξεις ή στους αντίστοιχους οδηγούς σπουδών τους.

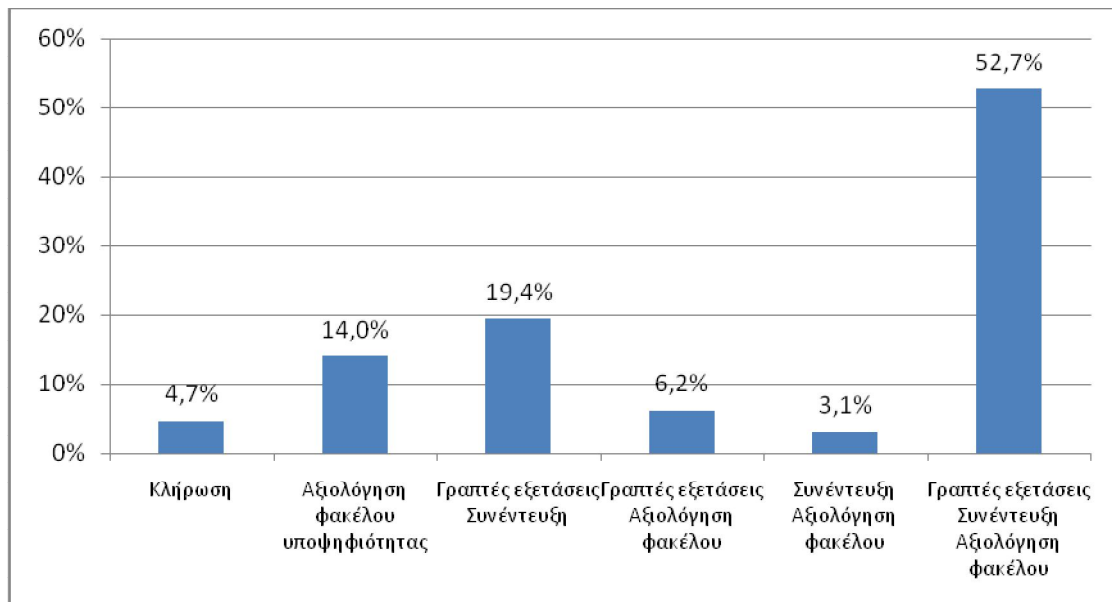
Στους Πίνακες 5-9 παρουσιάζονται επιπλέον χαρακτηριστικά των ΜΠΣ, όπως η διαδικασία επιλογής των εισακτέων, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και οι στόχοι των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, οι μέθοδοι αξιολόγησης των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των προσφερόμενων παροχών/υπηρεσιών και των συνθηκών που επικρατούν στο Πανεπιστήμιο και στο Τμήμα που προσφέρει το κάθε ΜΠΣ.

Πίνακας 5: Διαδικασία Επιλογής Εισακτέων (N=129)

	N	(%)
Κλήρωση	6	4,7
Αξιολόγηση φακέλου υποψηφιότητας	18	14,0
Γραπτές εξετάσεις - Συνέντευξη	25	19,4
Γραπτές εξετάσεις – Αξιολόγηση φακέλου	8	6,2
Συνέντευξη – Αξιολόγηση φακέλου	4	3,1
Γραπτές εξετάσεις – Συνέντευξη – Αξιολόγηση φακέλου	68	52,7

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η διαδικασία επιλογής των εισακτέων περιλαμβάνει κυρίως το συνδυασμό γραπτών εξετάσεων, συνέντευξης και αξιολόγησης φακέλου υποψηφιότητας (52,7%), καθώς και το συνδυασμό των γραπτών εξετάσεων και της συνέντευξης του υποψηφίου (19,4%). Επίσης, παρατηρούνται αυτόνομες διαδικασίες της αξιολόγησης φακέλου υποψηφιότητας (14%), καθώς και κλήρωσης η οποία λαμβάνει χώρα σε πολύ μικρό ποσοστό (4,7%).

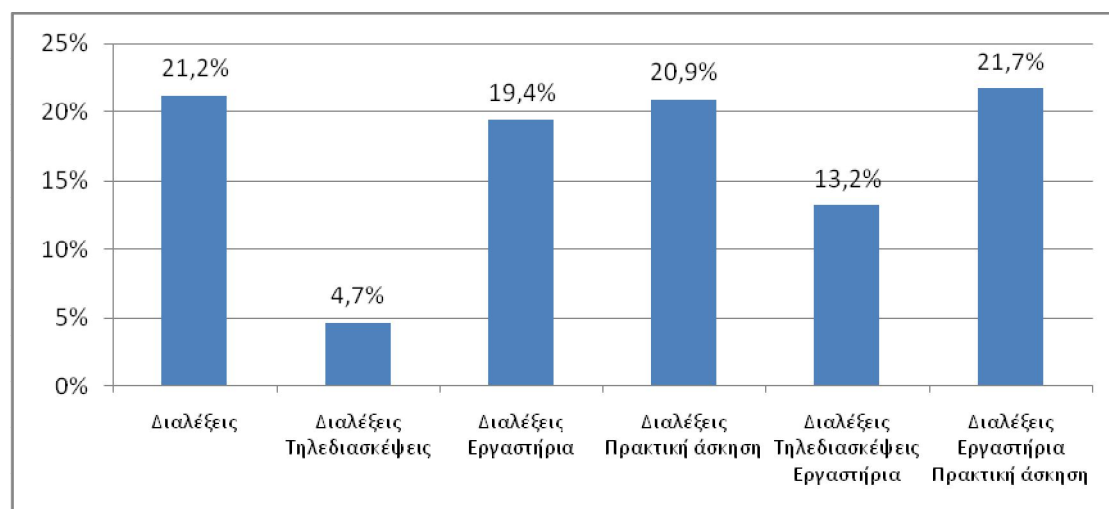
Γράφημα 3: Διαδικασία Επιλογής Εισακτέων ΜΠΣ



Πίνακας 6: Διαδικασίες Εκπαίδευσης (N=129)

	N	(%)
Διαλέξεις	26	21,2
Διαλέξεις - Τηλεδιασκέψεις	6	4,7
Διαλέξεις - Εργαστήρια	25	19,4
Διαλέξεις - Πρακτική άσκηση	27	20,9
Διαλέξεις – Τηλεδιασκέψεις – Εργαστήρια	17	13,2
Διαλέξεις - Εργαστήρια – Πρακτική άσκηση	28	21,7

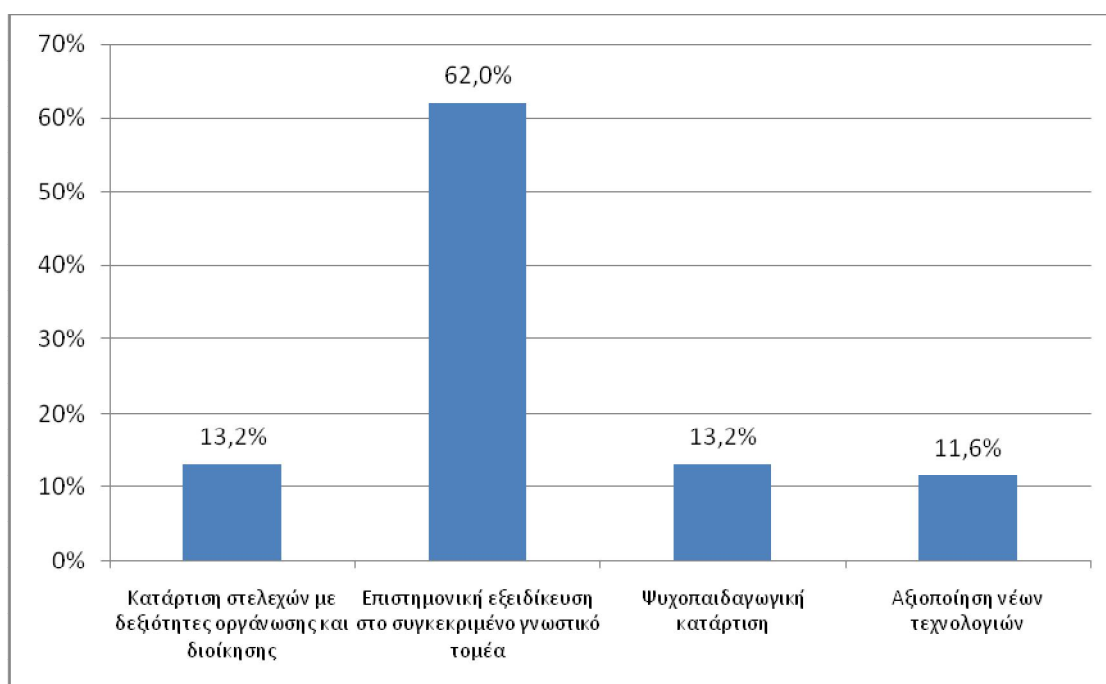
Αναφορικά με τους τρόπους εκπαίδευσης, η οργάνωση των μαθημάτων στα ΜΠΣ πραγματοποιείται καθολικά μέσω διαλέξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε ως μοναδικές διαδικασίες (21,2%) είτε σε συνδυασμό με άλλες διαδικασίες (78,8%). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των ΜΠΣ παρουσιάζει συνδυασμούς διαλέξεων με εργαστήρια και πρακτική άσκηση (21,7%), με πρακτική άσκηση (20,9%) και με εργαστήρια (19,4%).

Γράφημα 4: Διαδικασίες Εκπαίδευσης ΜΠΣ

Πίνακας 7: Εκπαιδευτικοί Στόχοι (N=129)

	N	(%)
Κατάρτιση στελεχών με δεξιότητες οργάνωσης και διοίκησης	17	13,2
Επιστημονική εξειδίκευση στο συγκεκριμένο γνωστικό τομέα	80	62,0
Ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση	17	13,2
Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	15	11,6

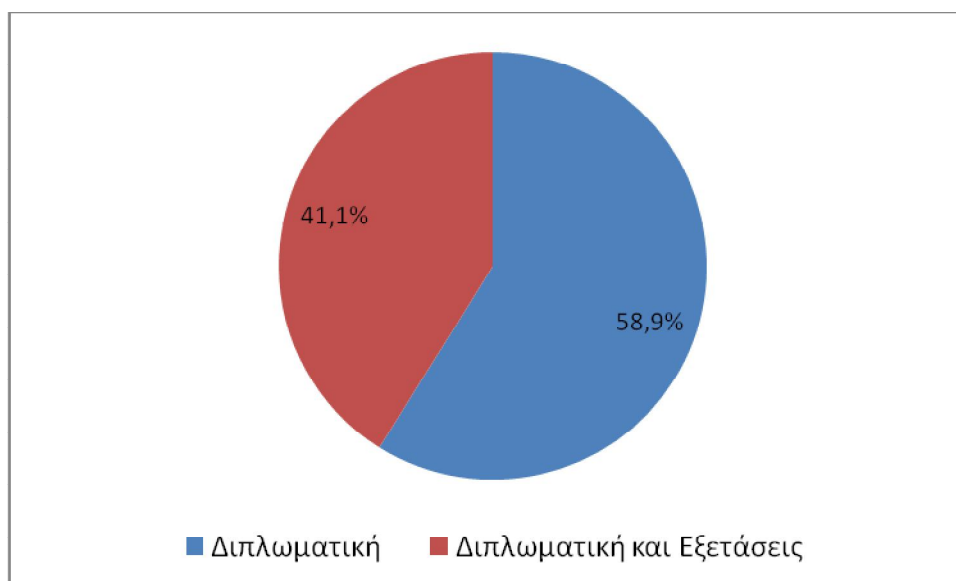
Η συντριπτική πλειοψηφία των ΜΠΣ εστιάζει στην επιστημονική εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό και επιστημονικό τομέα (62%), ενώ τα υπόλοιπα ΜΠΣ διατυπώνουν στόχους που αφορούν την κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης με δεξιότητες οργάνωσης και διοίκησης (13,2%), ευρύτερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (13,2%), καθώς και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και διδασκαλία (11,6%).

Γράφημα 5: Εκπαιδευτικοί Στόχοι ΜΠΣ

Πίνακας 8: Τρόποι Αξιολόγησης (N=129)

	N	(%)
Διπλωματική	76	58,9
Διπλωματική - Εξετάσεις	53	41,1

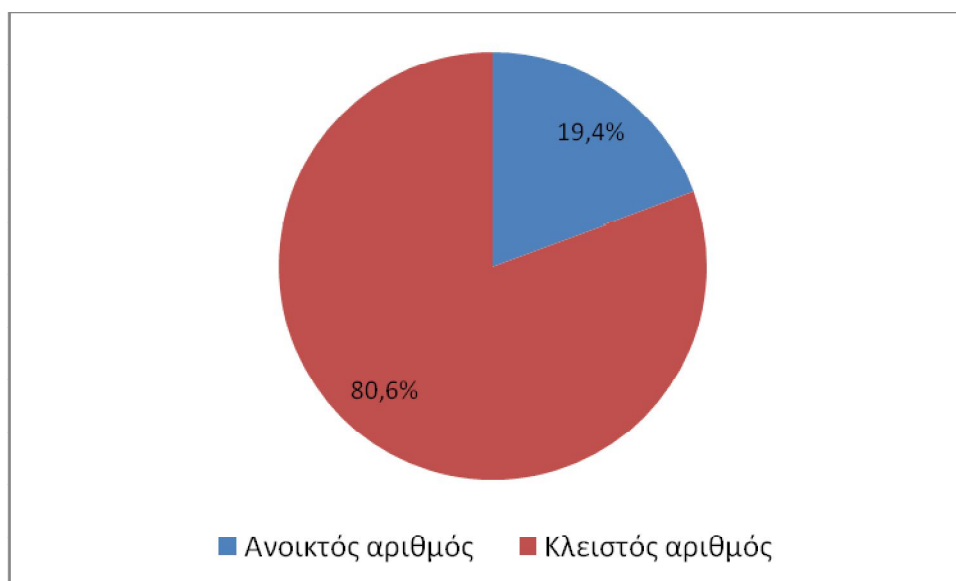
Η αξιολόγηση των φοιτητών στα ΜΠΣ γίνεται είτε μόνο μέσω της πραγμάτωσης και παράδοσης διπλωματικής εργασίας (58,9%), είτε σε συνδυασμό με την εξεταστική διαδικασία (41,1%).

Γράφημα 6: Αξιολόγηση φοιτητών

Πίνακας 9: Αριθμός Εισακτέων (N=129)

	N	(%)
Ανοικτός αριθμός εισακτέων	25	19,4
Κλειστός αριθμός εισακτέων	104	80,6

Η συντριπτική πλειοψηφία των ΜΠΣ εμφανίζει κλειστό αριθμό εισακτέων (80,6%), ενώ στα υπόλοιπα δεν παρατηρείται συγκεκριμένος αριθμός εισακτέων (19,4%).

Γράφημα 7: Αριθμός Εισακτέων

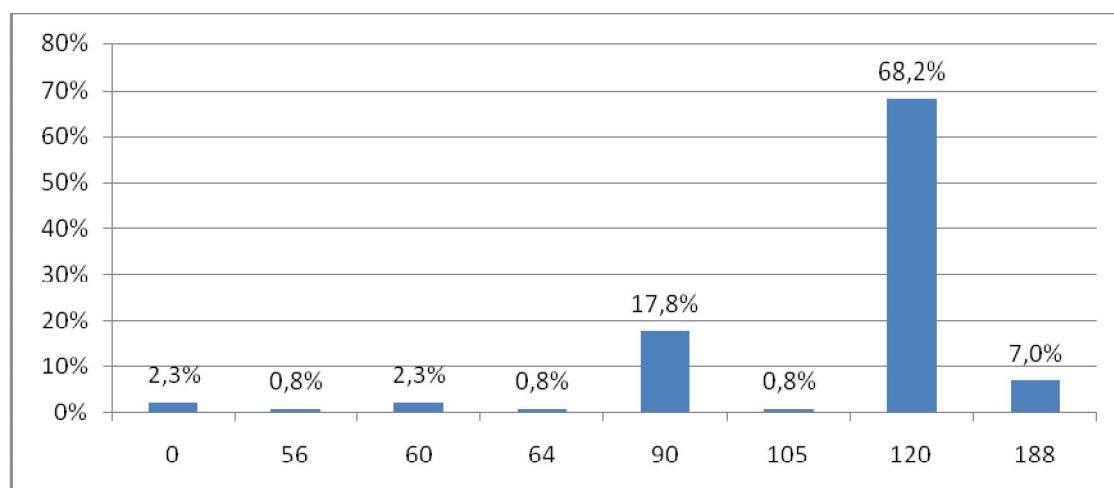
Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις μονάδες ECTS που προσφέρουν τα ΜΠΣ με το πέρας των σπουδών.

Πίνακας 10: Ευρωπαϊκές Πιστωτικές Μονάδες (N=129)

ECTS	N	(%)
0	3	2,3
56	1	0,8
60	3	2,3
64	1	0,8
90	23	17,8
105	1	0,8
120	88	68,2
188	9	7,0

Η πλειοψηφία των ΜΠΣ προσφέρουν 120 μονάδες ECTS (68,2%), ενώ υπάρχουν ΜΠΣ που προσφέρουν 90 μονάδες ECTS (17,8%) και 188 μονάδες ECTS (7%) αντίστοιχα. Επίσης, εμφανίζονται μόλις 3 ΜΠΣ (2,3%) που δεν διευκρινίζουν τον ακριβή αριθμό των μονάδων ECTS που παρέχουν στους φοιτητές τους.

Γράφημα 8: Ευρωπαϊκές Πιστωτικές Μονάδες (ECTS)



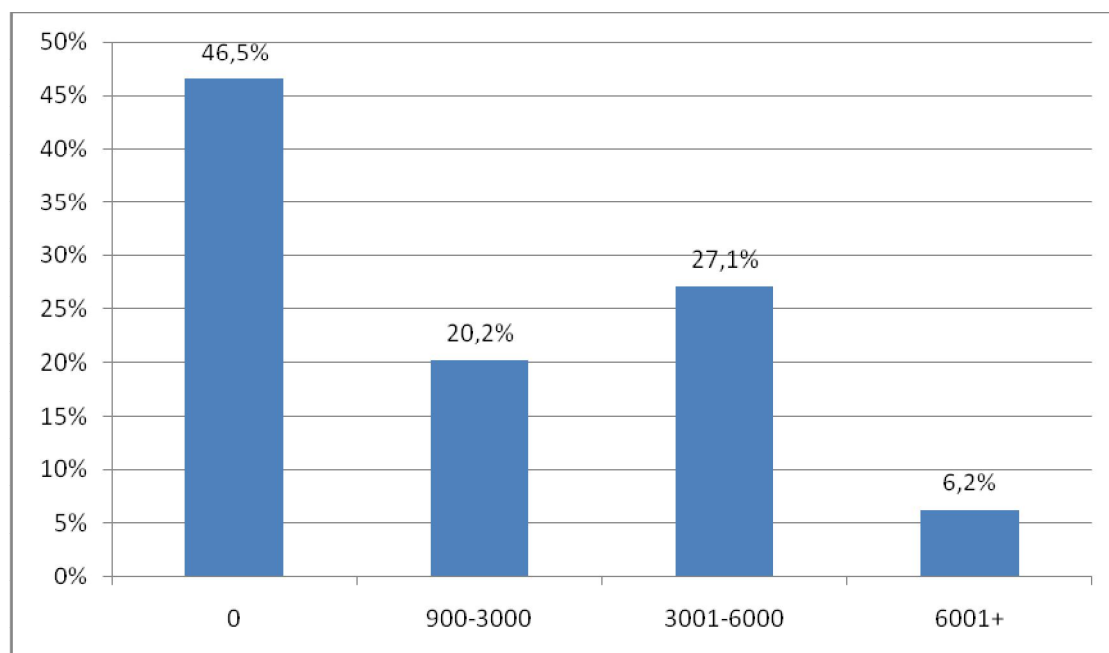
Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα δίδακτρα που απαιτούνται για την παρακολούθηση των ΜΠΣ.

Πίνακας 11 – Δίδακτρα (N=129)

Κλίμακα Τιμών (€)	N	(%)
0	60	46,5
900-3.000	26	20,2
3.001-6.000	35	27,1
6.001+	8	6,2

Η πλειοψηφία των ΜΠΣ (46,5%) δεν απαιτεί την καταβολή διδάκτρων (αφορά μόνο Ελληνικά πανεπιστήμια), ενώ για τα υπόλοιπα τα δίδακτρα κυμαίνονται άνω των 3.000€ (33,3%) και από 900€-3.000€ (20,2%) για το σύνολο των σπουδών.

Γράφημα 9: Δίδακτρα ΜΠΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί τα τελευταία χρόνια, ένα σημαντικό θέμα με δεδομένο το αυξανόμενο ενδιαφέρον που υπάρχει για τους τρόπους καθορισμού των δεξιοτήτων και των προσόντων που πρέπει να απαιτείται να διαθέτει κάποιος για γίνει αποδεκτός ως καταρτισμένο μέλος του επαγγέλματος. Η διάρκεια και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ασκούν μεγάλη επίδραση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή τους όχι μόνο θα επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις από την άποψη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, αλλά θα συμβάλει επίσης στην αποκατάσταση του κύρους και του σεβασμού που αξίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι δύσκολες απαιτήσεις που υπάρχουν στην εργασία τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των στόχων που πραγματοποιούν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η διδασκαλία είναι μια απαιτητική εργασία και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διατηρούν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για να είναι καταρτισμένοι επαγγελματίες.

Οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς σήμερα από την άποψη της σε βάθος γνώσης του αντικειμένου, των προηγμένων παιδαγωγικών δεξιοτήτων, της αναστοχαστικής πρακτικής και της ικανότητας προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μεμονωμένου μαθητή καθώς επίσης και στις ανάγκες της ομάδας μαθητών ως σύνολου, επιβάλλουν την εκπαίδευσή τους σε ιδιαίτερα προηγμένο επίπεδο, καθώς και να εξοπλίζονται με τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της γνώσης και

της αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας σε επίπεδο που χαρακτηρίζει τις σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακού.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν γνώση βασισμένη στην έρευνα, που τους δίνει την ικανότητα να ασκήσουν υψηλό βαθμό αυτονομίας στην κρίση που απαιτείται για να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους σε κάθε κατάσταση. Επιπλέον, πρέπει να παρέχεται ενθάρρυνση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης και των διαφορετικών επαγγελμάτων στο πλαίσιο του τομέα της εκπαίδευσης. Πρέπει να υπάρχουν στενοί δεσμοί και δυνατότητες για την κινητικότητα μεταξύ των διαφορετικών τομέων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας μέχρι τους πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς, υπό τον όρο απόκτησης του επαρκή επαναπροσδιορισμού προσόντων. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να ανοίξει τη δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές, προκειμένου να επιτραπεί στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την πείρα τους και να βελτιώσουν το επίπεδο των προσόντων τους.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να δομηθεί και να έχει διάρκεια που την καθιστά ικανή να παρέχει σε βάθος προσόντα σε όλα τα σχετικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στην παιδαγωγική πρακτική, αποβλέποντας στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους. Συνεπώς, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί μια συναρπαστική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, που καλείται να υιοθετήσει την άποψη ότι η μάθηση είναι εφ' όρου ζωής ανάγκη και εφόδιο, το οποίο θα συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του.

Τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών συμβάλλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, προάγουν την επιστημονική συνεργασία και έρευνα, συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη της επιστήμης. Τα οφέλη τους είναι πολλά, ωστόσο μπορούν να διακριθούν σε δύο σημαντικές κατηγορίες. Η μια κατηγορία αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη της οποίας τα αποτελέσματα έχουν άμεση εφαρμογή στο χώρο εργασίας και η άλλη κατηγορία αφορά την προσωπική ανάπτυξη και σχετίζεται με την διαμόρφωση προσωπικότητας και καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος.

Κάθε χώρα υιοθετεί διαφορετικά πρότυπα εκπαιδευτικού συστήματος, συντάσσοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο άλλοτε ανταποκρίνεται στις ανάγκες της χώρας και άλλοτε αντικατοπτρίζει τις ιδέες, τις αντιλήψεις αλλά και τις ελλείψεις της. Αυτή η ανομοιογένεια πολλές φορές λειτουργεί θετικά, διότι δημιουργεί πολλαπλές επιλογές στους υποψήφιους των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, οι οποίοι καλούνται να επιλέξουν σύμφωνα με τα ατομικά τους κριτήρια. Συνεπώς χρειάζεται σε βάθος αναζήτηση και εύρεση της καταλληλότερης επιλογής για τον καθένα.

Η διεργασία της συγκέντρωσης και της αξιολόγησης των σχετικών πληροφοριών μπορεί να αποβεί απαιτητική και χρονοβόρα, ωστόσο είναι απολύτως απαραίτητη, προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να αποκτήσει εποπτεία όλων των εναλλακτικών επιλογών και να καταλήξει σε εκείνη που ανταποκρίνεται πληρέστερα στα κριτήριά του. Η συνηθέστερη δυσκολία που συναντάται στην αναζήτηση ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών σχετίζεται με την ανίχνευση και την αξιοποίηση πηγών πληροφόρησης, καθώς τα τελευταία χρόνια οι πηγές πολλαπλασιάζονται, γεγονός που διευκολύνει μεν την πρόσβαση στην πληροφορία,

δυσχεραίνει όμως την αποκωδικοποίηση και την κριτική αφομοίωσή της. Οι πηγές στις οποίες μπορεί κανείς να ανατρέξει για να λάβει πληροφορίες για μεταπτυχιακά προγράμματα ποικίλλουν σε μορφή και εγκυρότητα. Εναπόκειται στην κρίση κάθε ενδιαφερομένου η επιλογή της πηγής που θα εμπιστευθεί, ακόμη και η διασταύρωση της πληροφορίας μεταξύ διαφορετικών πηγών.

6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών, παρουσιάζει μεγάλο επιστημονικό βάθος καθώς δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σπουδαιότητα και ο μεγάλος βαθμός επίδρασής τους στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προτείνεται η πραγματοποίηση μελετών όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά με διεθνή χαρακτήρα καλύπτοντας το ευρύ φάσμα των θεμάτων που σχετίζονται με τις μεταπτυχιακές σπουδές και αφορούν κυρίως τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις επιδράσεις αλλά και τρόπους διεύρυνσης των θεμάτων.

Η βελτίωση του επιπέδου προσόντων των εκπαιδευτικών είναι εύλογα ένα από τα σημαντικότερα μέσα για την αύξηση του κύρους και της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Δεδομένης της πολυπλοκότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σήμερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται τουλάχιστον σε επίπεδο μεταπτυχιακού. Στα πλαίσια της επάνδρωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με καταρτισμένους υποψήφιους είναι επίσης σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική ως δικαίωμα. Εκτός από την εξασφάλιση ότι η εκπαιδευτική σταδιοδρομία είναι ελκυστική, η ίδια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ελκυστική ως διαδρομή σπουδών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τις τελευταίες δεκαετίες οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς δημιουργούν αναπόφευκτα νέες συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης να είναι επίκαιρη όσο ποτέ άλλοτε.

Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών βρίσκονται σήμερα αντιμέτωπα με νέες επιταγές και προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν έναν ενεργό ρόλο για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενώ οι σύγχρονες κοινωνίες της δια βίου μάθησης διεκδικούν το πεδίο της επαγγελματικής τους απασχόλησης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά αναμφίβολα ένα πεδίο έρευνας που αποτελεί πρόκληση. Από τη μια, διότι ως έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια καθώς οι μέχρι τώρα ορισμοί που την ταυτίζουν με τη διεύρυνση των γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από ειδικά διδακτικά αντικείμενα αρχίζουν να αναθεωρούνται. Από την άλλη, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η επαγγελματική τους εξέλιξη, ως μακροχρόνια περιπέτεια που είναι, συνάπτεται με το σεβασμό των αναγκών τους, καθώς θεωρούνται συγχρόνως φορείς μάθησης και αλλαγής.

Η κατανόηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι η απαραίτητη αρχή. Ο επαναπροσδιορισμός της είναι το εξίσου απαραίτητο επόμενο βήμα. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να βοηθήσει στην προαγωγή αυτής της κατανόησης και επαναπροσδιορισμού με τέτοιο τρόπο που να συμβάλλει στην μελλοντική ανάπτυξη της ίδιας της εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΟΕΠΕΚ, Νοέμβριος 2007, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_01.pdf

Βοζαΐτης, Γ. και Υφαντή, Α. (2008), «Η Κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα».

Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 44, Ιανουάριος 2008, σσ. 68-84, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.special-edition.gr/TEYXOS_44.html

Δημητρακοπούλου, Β. & Ευαγγελίου, Μ. (2011), «Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα», Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/evaggeliou-dimitrak.htm>

Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα, ΟΕΠΕΚ, Νοέμβριος 2007, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_05.pdf

Κανελλοπούλου, Α. & Σωτηροπούλου, Ι., (2011), «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας», *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Δομή απασχόλησης και Σταδιοδρομίας*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://dasta.eap.gr/files/%CE%95%CF%85%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CE%B5%CF%83%CE%AE%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf>

Κοκκονός, Α. (2010), «Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη: Οι περιπτώσεις Tagore και Nussbaum και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/263-272.pdf

Κουτσόπουλος, Κ. (2006), «Το έλλειμμα εκπαίδευσης του Έλληνα εκπαιδευτικού για ένα σύγχρονο (ευρωπαϊκό) σχολείο. Η Σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση: η περίπτωση της Γερμανίας». *Επιλογή, Κατάρτιση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006, σσ. 43-51*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Λαμπάκη, Ο. (2012), «Ποιός είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μπροστά στις σημερινές προκλήσεις και στο νέο περιβάλλον μάθησης;» *Νέος Παιδαγωγός* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/lampaki_oly.pdf

Μακρογιαννέλη, Κ. (2013), «Η νέα εποχή στην εκπαίδευση». *Νέος Παιδαγωγός*, 1ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2013, σσ.109-112, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf

Μαλέτσκος, Α., Πενέκελης, Κ., Ζίκος Ζ., Μπλιούμη Ε., Παρρά, Ε. (2009), Αντιλήψεις και προτάσεις των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών που ολοκλήρωσαν το Β΄ κύκλο επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» 24-26 Απριλίου 2009, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://etpe.eu/custom/pdf/etpe1447.pdf>

Ματθαίου, Δ. (2004), «Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον - Ορίζουσες και προσανατολισμοί για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα στο ΚΕΕΠΕΚ». *Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην επιστήμη, την εκπαίδευση και την κοινωνία, Πρακτικά Συνεδρίου 4-5/6/2004, Αθήνα 2004, σσ. 55-66, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/athens/3.pdf>*

Ματθαίου, Δ. (2008), «Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού - Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις.» 2^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19 -20 Ιουνίου 2008, Βόλος, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0803.pdf>

Μπούτσκου, Α. και Κατσιούλα, Π. (2013), «Ποιος είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης;» *Νέος Παιδαγωγός*, Σεπτέμβριος 2013, σσ. 137-140, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf

Ντούσκας, Ν. (2007), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο» *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, Μάρτιος 2007, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf

Παπαοικονόμου, Α. (2013), «Η Ιεράρχηση των Επαγγελματικών Στόχων του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση». *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών: Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 62, 2013*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.google.gr/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffojs.lib.uth.gr%2Findex.php%2Ftovima%2Farticle%2Fdownload%2F61%2F58&ei=Y6iJVPQEG-ZS39-DkAs&usg=AFQjCNFTagZAAbdJhFy5h-NTtjbzml1jmQ&bvm=bv.81456516,d.d24>

Παυλίδης, Π. (2012), «Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης». *Επίκεντρο*, 2012, σσ. 13-31, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.biblionet.gr/book/176092/%CE%A0%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82,%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%82/%CE%97_%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B5%CE%BE%CE%AD%CE%BB%CE%B9%CE%BE%CE%B7%CF%82

Ρεζ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2007), «Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας».

Συνέδριο: *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα , 17 – 20 Μαΐου 2007, σσ. 1511-1517, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>

Ρομπόλη, Σ. & Δημουλά, Κ. (2006), «Παγκοσμιοποίηση, Σχολείο και Αγορά Εργασίας». *Περιοδικό Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Τεύχος 125, Φεβρουάριος 2006*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Fgestamos%2FDownloads%2Fpaidagogika%2Fsxoleio_pagkosmiopoiisi.doc&ei=4DyOVNODIJb5apOqgLgJ&usq=AFQjCNHe3CX3RzCtvb5ZdmdeWYtbV_ncsg&sig2=PXX9ILZULI2XUVnXgTHjPw&bvm=bv.81828268.d.d2s

Σέργγης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013), «Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(1-2), 67-84, 2013*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157/95>

Τριλιανός, Α. (2004), «Κοινωνία της Γνώσης και προοπτικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, στο ΚΕΕΠΕΚ». *Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην επιστήμη, την εκπαίδευση και την κοινωνία, Πρακτικά Συνεδρίου 4-5/6/2004, Αθήνα 2004*, σσ. 190-198, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.primedu.uoa.gr/greek/athens/3.pdf>

Τσίγκα, Ε. & Νάσαινας, Γ. (2006), «Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Προσδοκίες, προβλήματα, προτάσεις». *Επιλογή, κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σσ. 73-84. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Το*

ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας, Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Τσούλιας, Ν. (2009), «Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού». *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 10, - Ιανουάριος 2009, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/tsoul.pdf

Υφαντή, Α. (2002), «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης». *2ο διεθνές συνέδριο: Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα*, 4 – 6 Οκτωβρίου 2002, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/yfanti.htm>

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009), «Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο». *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, τεύχος 3/2009, σσ. 31-46, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/21/pdf>

Φωτοπούλου, Β. (2013), «Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». *Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα, Μάιος 2013*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alexiadou, N. (2007), “The Europeanisation of Education Policy: researching changing governance and ‘new’ modes of coordination”. *Research in Comparative and International Education, Vol. 2, No. 2, 2007*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://scholar.google.gr/scholar?q=+The+Europeanisation+of+Education+Policy%3A+researching+changing+governance+and+%E2%80%98new%E2%80%99+modes+of+coordination&btnG=&hl=el&as_sdt=0%2C5

Angus, L. (2007), “Globalization and the reshaping of teacher professional culture: Do we train competent technicians or informed players in the policy process?”, *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, pp.141-156, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Breakspear, S. (2012), “The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance”, *OECD Education Working Papers, No. 71, OECD Publishing*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdqffr28-en>

Caena, F. (2011), “Professional Development of Teachers”. *Literature review Teachers’ core competences: requirements and development. Education and Training 2020 Thematic Working Group*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://wb-pet-ministerial.teamwork.fr/docs/Literature_review_Teacher_core_competences.pdf

Day, C. (2002), “School reform and transitions in teacher professionalism and identity”. *International Journal of Educational Research Volume 37, Issue 8, 2002*, pp. 677–692, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303550300065X>

Erixon, P., Frånberg, G. and Kallós D. (2001), “Postgraduate Studies and Research in Teacher Education within the European Union”. *Proceedings of the Conference on the Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union, Umeå, Sweden, June 10-11 2001*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://entep.unibuc.eu/documents/publications/RoleOfStudies/2001UmeaConference.pdf#page=46>

Ertl, H. (2006), “European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point”? *Comparative Education, Vol. 42, No. 1, February 2006, pp. 5–27*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500515652#.VJCmgXspp8E>

Gravani, M. (2012), “Adult learning principles in designing learning activities for teacher development”. *International Journal of Lifelong Education, Vol. 31, No. 4 (July–August 2012), pp. 419–432*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/1049689/Gravani_M._N._2012_Adult_learning_principles_in_designing_learning_activities_for_teacher_development_International_Journal_of_Lifelong_Education_31_4_pp._419-432._DOI_10.1080_02601370.2012.663804

Grek, S. (2009), “Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe”. *Journal of Education Policy Vol. 24, No. 1, Jan 2009, 23–37*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930802412669#.VJDCX3spp8E>

Guskey, T. (2002), “Professional Development and Teacher Change”. *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 3/4, 2002*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406002100000512#.VJDX_Xspp8E

Hinai, A. (2007), “The Interplay between Culture, Teacher Professionalism and Teachers' Professional Development at Times of Change”. *Handbook of teacher*

education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change, pp. 41-52, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011), “Teachers’ Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece”. *World Journal of Education*, Vol. 1, No. 1, April 2011, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/view/114>

Imig, G. and Imig, S. (2007), “Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition”. *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, pp. 95-112, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Ingersoll, R. and Merrill, E. (2011), “The Status of Teaching as a Profession”. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. (p. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/221/

Lipowski, K., Jorde, D., Prenzel, M. and Seidel, T. (2011), “Expert views on the implementation of teacher professional development in European countries”. *Professional Development in Education*, Vol. 37, No. 5, November 2011, pp. 685–700 Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2011.621968#.VJCjrnsp8E>

Manesis, N. (2012), “Teacher’s Role in Educational Changes: Executor or Collaborator? The case of Greece”. *Global Journal of Human Social Science*, Vol. 12, Issue 5, Version 1.0, March 2012, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://socialscience-research.org/index.php/GJHSS/article/view/315>

Milana, M. (2012), “Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning”. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2012) 2, pp. 103-117, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6740

Panitsidou, E. & Papastamatis, A. (2009), “European Lifelong Learning Educational Policy in the Light of the ‘Lisbon Agenda’: The Greek Case”. *Review of European Studies*, Vol 1, No 1, June 2009, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/2461>

Russell, G. and Finger, G. (2007), “ICTs and tomorrow’s teachers: Informing and Improving the ICT undergraduate experience”. *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, pp .627-641, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Reid, I., Brain, K. and Boyes, L. (2007), “Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone”. *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, pp. 79-92, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Sexton, S. (2004), “Prior Teacher Experiences Informing How Post-Graduate Teacher Candidates See Teaching and Themselves in the Role as the Teacher”. *International Education Journal*, Vol 5, No 2, 2004, pp.205-214, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eric.ed.gov/?id=EJ903847>

Tichenor, M. and Tichenor, J. (2005), “Understanding Teachers’ Perspectives on Professionalism”. *Professional Educator*, vol. 27, n1-2, pp.89-95, Fall-Spring 2004-2005, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eric.ed.gov/?id=EJ728484>

Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P. and Knezek, D. (2013), “Moving education into the digital age: the contribution of teachers’ professional development”. *Journal of Computer Assisted Learning, Volume 29, Issue 5, pp. 426–437, October 2013*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12031/full>

Townsend, T. and Bates, R. (2007), “The future of teacher education: Challenges and opportunities”. *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change, pp.727-734*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Townsend, T. and Bates, R. (2007), “Teacher education in a new millennium: Pressures and Possibilities”. *Handbook of teacher education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change, pp. 3-24*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-4773-8>

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. and Engels, N. (2013), “What core competencies are related to teachers' innovative teaching”?, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41:1, pp. 9-27*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2012.753984#.VJMwDnspp8E>

NOMΟΘΕΣΙΑ

N. 2083/1992 Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.hydrohasards.eu/attachments/article/101/n_2083_1992.pdf

ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000). Συμπεράσματα της προεδρίας. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας 23 -24 Μαρτίου. Βρυξέλλες.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/el/ec/00100-r1.gr0.htm

Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, της 14^{ης} Φεβρουαρίου 2001, προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». (ΕΚ 2010)

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_el.htm

Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (2002)

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) [Επίσημη Εφημερίδα C 119 της 28.5.2009]

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/;ELX_SESSIONID=jFXXJVDh1Gyy7PLy7d5yrsTS1yTNcQnkvfDx1fQYy1fNjqg8mDn!1246112885?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

- Δ.Δ.Ε. Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ε.Ε. Ευρωπαϊκή Ένωση
- Ε.Π.Ι. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο
- Ε.Π.Π. Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
- Η/Υ. Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Μ.Δ.Δ.Ε. Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ν.Δ. Νόμος Διάταγμα
- Ο.Η.Ε. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
- Ο.Ο.Σ.Α. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Π.Δ. Προεδρικό Διάταγμα
- Π.Ε.Κ. Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
- Π.Μ.Σ. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
- Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
- Τ.Π.Ε. Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

LLM	Master in Law
MA	Master of Arts
MAcc	Master in Accounting
MBA	Master in Business Administration
MFin	Master in Finance
MPhil	Master of Philosophy
MSc	Master of Science
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OMC	Open Method of Coordination
PhD	Doctor of Philosophy
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization