



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών
Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της
επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική
πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού
με τον εθνικό άξονα αναφοράς**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαγδαληνή Σ. Πατσιάδου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

**Καθηγητής Γιώργος Μπαγάκης
Αν. Καθηγήτρια Τσακίρη Δέσποινα
Αν. Καθηγήτρια Νικολακάκη Μαρία**

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2016

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Συσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαγδαληνή Σ. Πατσιάδου

7μελής ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Επιβλέπων
ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής επιτροπής
ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ ANNA	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής επιτροπής
ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	Μέλος Εξεταστικής επιτροπής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2016

Copyright © Μαγδαληνή Πατσιάδου, 2016

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	7
Προλογικό Σημείωμα - Ευχαριστίες	9
A΄ ΜΕΡΟΣ.....	11
Εισαγωγή – Βιβλιογραφική Επισκόπηση	13
1ο κεφάλαιο: Θεωρία και Μέθοδος.....	21
1.1 Σκοπός - Υπόθεση Εργασίας –Ερευνητικά Ερωτήματα	21
1.2 Το πλαίσιο της διατριβής: Η Συγκριτική Εκπαίδευση.....	23
1.3 Μεθοδολογικές οριοθετήσεις: Η Ιστορικο-συγκριτική Ανάλυση	33
1.4 Μέσα Συλλογής των Δεδομένων.....	36
Εισαγωγικά.....	36
1.4.1 Βιβλιογραφική Έρευνα.....	36
1.5 Η Δόμηση της διατριβής	38
B΄ ΜΕΡΟΣ	41
2ο κεφάλαιο: Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.....	43
Εισαγωγικά.....	43
2.1 Η Παγκοσμιοποίηση και ο Αντίκτυπος της στην Εκπαίδευση	47
2.2 Η Κοινωνία της Γνώσης.....	61
2.3 Η Δια Βίου Εκπαίδευση / Μάθηση.....	65
2.4 Σύνοψη-Συσχετισμοί.....	74
3ο κεφάλαιο: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.....	81
Εισαγωγικά.....	81
3.1 Ο υπερεθνικός παράγοντας και η εθνική εκπαίδευση	82
3.2 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	95
3.2.1 Η γέννηση της Ε.Ε. και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	95
3.2.2 Τα στάδια διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και η κοινωτική πολιτική για την εκπαίδευση	98
3.2.3 Ε. Ε. & εκπαιδευτική πολιτική: Οι προβληματισμοί	144
3.3 Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΟΟΣΑ.....	151
3.3.1 Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ	151
3.3.2 ΟΟΣΑ & εκπαιδευτική πολιτική: Οι προβληματισμοί	170
3.4 Η Εκπαιδευτική Πολιτική της UNESCO	173

3.4.1 Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της UNESCO.....	173
3.4.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO: Οι προβληματισμοί.....	178
3.5 Οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO για την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης	179
3.6 Σύνοψη – Συσχετισμοί	201
4ο κεφάλαιο: Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.	209
Εισαγωγικά.....	209
4.1 Προς μια “ευρωπαϊκή εκπαίδευση” των εκπαιδευτικών	212
4.2 Η Κοινωνία της Γνώσης, η Δια Βίου Μάθηση και η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	219
4.3 Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη: Ενοιολογικές Προσεγγίσεις, Ιστορική Διαδρομή, Στοχοθεσία, Περιεχόμενο, Μορφές.....	226
4.4 Το πλαίσιο της ενδ/κής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.	238
4.5 Σύνοψη-Συσχετισμοί.....	258
5ο κεφάλαιο: Η αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Επιστημάνσεις και προσανατολισμοί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ	265
Εισαγωγικά.....	265
5.1 Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	267
5.2 Ο ΟΟΣΑ και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	316
5.3 Η UNESCO και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	326
5.4 Σύνοψη - Συσχετισμοί.....	339
6ο κεφάλαιο: Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα	353
Εισαγωγικά.....	353
6.1 Ο εξευρωπαϊσμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	354
6.2 Το επιμορφωτικό πλαίσιο στην Ελλάδα: Ανασκόπηση	359
6.3 Η περίπτωση της Ελλάδας: Οι προβληματισμοί	373
6.4 Σύνοψη - Συσχετισμοί.....	387
Γ΄ ΜΕΡΟΣ	395
7ο κεφάλαιο:Αποτελέσματα Δημοσκοπικής Έρευνας με συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου.....	397

Εισαγωγικά.....	397
7.1 Η Δόμηση του ερωτηματολογίου	397
7.2 Τα Υποκείμενα της Έρευνας.....	403
7.3 Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων	404
7.4 Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος	405
7.5 Α΄ Μέρος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Σχέση Παγκοσμιοποίησης- Εκπαίδευσης	421
7.6 Β΄ Μέρος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης για τα Χαρακτηριστικά του Επαγγέλματος τους, την Ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση/Κατάρτιση, την Επαγγελματική Ανάπτυξη και τις Θεματικές Επιμορφωτικές Προτεραιότητες της Ε. Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ	427
7.7 Γ΄ Μέρος Ερωτηματολογίου: Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ελλάδα	434
7.8 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων	447
7.9 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων	451
7.10 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων	456
7.11 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς το Φύλο	461
7.12 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς την Ηλικία	467
7.13 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς την Περιοχή σχολείου.....	483
7.14 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς τον Τύπο σχολείου	496
Δ΄ ΜΕΡΟΣ	513
8 ^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	515
Γενική Ανασκόπηση.....	515
8.1 Συμπεράσματα - 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	517
8.2 Συμπεράσματα - 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	523
8.3 Συμπεράσματα - 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	526
8.4 Συμπεράσματα - 4 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	528
8.5 Σύνοψη – Συσχετισμοί	534
9 ^ο κεφάλαιο: Τελική Συζήτηση	537
Βιβλιογραφικές Αναφορές	541
1. Ξενόγλωσσες	541
2. Ελληνόγλωσσες.....	574
3. Ιστοσελίδες	605

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Συνοδευτική Επιστολή.....	606
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης	607
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πίνακες Συχνοτήτων	618

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όλες οι πτυχές του σύγχρονου κόσμου αλλάζουν, σε τεχνολογικό, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος για το τι μέλλει γενέσθαι. Καθώς η "Κοινωνία της Γνώσης" σχηματοποιείται, το εκπαιδευτικό γίνεσθαι ραγδαία μετασχηματίζεται. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προκαλεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, αν οι εκπαιδευτικοί δεν βρεθούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα ρόλο-κλειδί, και για αυτό θα υπάρξουν πολλές προσδοκίες και πολλές απαιτήσεις από αυτούς. Στο σύγχρονο πλαίσιο αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες που εργάζονται σκληρά, μέσα σε απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα.

Σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνονται αντιληπτές ως ένα μαθησιακό συνεχές, που ξεκινά από την εισαγωγική εκπαίδευση και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της επαγγελματικής τους πορείας. Η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση δεν αντιμετωπίζεται πλέον αποκλειστικά ως αντιστάθμισμα στις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης, αλλά ως μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία, ικανή να αυξήσει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων. Τα προγράμματα ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης/κατάρτισης, -τα οποία περιλαμβάνουν ένα μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης-, πρέπει να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας. Επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και την εξέλιξη της νεοφιλελεύθερης συζήτησης για την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις γενικευμένες αλλαγές σε επίπεδο τεχνολογίας, οικονομίας και δημογραφίας, αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μάλιστα συνεργάζεται στενά με τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών, προκειμένου να

τις βοηθήσει να εξελίξουν και να εκσυγχρονίσουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών τους.

Το εθνικό μας σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών προσπαθεί να ολοκληρώσει τις αναγκαίες προσαρμογές με τα υπερεθνικά πρότυπα. Αν και διαχρονικά βελτιώνεται, απομένουν ακόμα πολλά να γίνουν ώστε να καταστεί περισσότερο συγκρίσιμο και ανταγωνιστικό, με βάση τις ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις. Κρίνεται απαραίτητο το να προετοιμάσουμε ένα συνεκτικό και αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ελλήνων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του γενικότερου εκσυγχρονισμού του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος.

ABSTRACT

The world today is changing in all spheres: technological, political, economic, social and cultural. Education has emerged at the forefront of the world's concern over its future. While the "Knowledge –based society" is forming, the context of education is rapidly transforming.

National education systems and schools will not be able to meet the challenges of globalization, unless teachers are at the centre of the changing process. Hence, much will be expected and much will be demanded of teachers. As they have a crucial role to play, teachers are considered as hard working professionals under demanding conditions.

Teacher education and training are recognized as a continuous process, which begins with pre-service preparation and continues throughout the teacher's professional career.

In-service training is no longer seen as a remedy for deficiencies in initial education, but it is considered as a life-time learning process, able to professionalize teachers and improve the quality and effectiveness of their teaching methods.

In-service training activities, based on a wide range of formal, non-formal and informal learning activities, often taking place within the school, must respond to each teacher's specific needs.

European Union, OECD and UNESCO play a crucial role in forming the global agenda for education. They have strongly influenced European education policy and the global neo-liberal discourse about educational reforms. The above international organizations realize that the professional status of teachers is changing rapidly.

They attach special importance to in-service training activities, in view of the current technological, economic and demographic changes. The European Commission works closely with Member States to help them develop and modernize their education and training policies for teachers.

Our national education system of teacher's in-service training and professional development is trying to make the necessary adjustments. It is improving, but it still needs to be more comparable and compatible with European and international trends. So, it is time to prepare a new comprehensive system of in-service training and continuous professional development, to help modernize the national system of education.

«Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς»

Προλογικό Σημείωμα - Ευχαριστίες

Η συγγραφή μιας διδακτορικής διατριβής είναι χρονοβόρα, επίπονη και κατά βάση μοναχική διαδρομή. Μια προσωπική περιπέτεια θα μπορούσαμε να πούμε, που δοκιμάζει τα όρια των πνευματικών και σωματικών αντοχών των υποψηφίων διδασκάλων, προσδιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη συγκρότηση της σκέψης τους, την επαγγελματική και επιστημονική τους ταυτότητα. Στη δική μου περίπτωση, η συγγραφή της ανά χείρας εργασίας ήταν μια προσπάθεια επίπονη, απαιτητική και χρονοβόρα, καθώς συμβάδισε με την παράλληλη ανάληψη των καθηκόντων μου ως Διευθύντριας Δημοσίου Γυμνασίου.

Στη διάρκεια αυτής της διαδρομής, υπήρξε για μένα πολύτιμη η στήριξη και συμπαράσταση ορισμένων ανθρώπων, αξιολογών επιστημόνων, συναδέλφων και φίλων, τους οποίους νιώθω την ανάγκη να μνημονεύσω.

Αναφέρομαι πρώτα-πρώτα στον επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής, τον Καθηγητή Γιώργο Μπαγάκη, του οποίου η εποπτεία καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής υπήρξε υποδειγματική: Όχι μόνο παρακολούθησε και καθοδήγησε την πρόοδο της εργασίας με αμέριστο και αδιάλειπτο ενδιαφέρον, αλλά και συνέβαλε γόνιμα με τα σχόλια, τις υποδείξεις και τις παρατηρήσεις του στον ποιοτικότερο εμπλουτισμό της. Το συνεργατικό και φιλικό κλίμα στη μεταξύ μας επικοινωνία, και κυρίως η εκτίμηση και η εμπιστοσύνη του στο πρόσωπό μου, μου έδωσαν δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω να προσπαθώ, ακόμα και στις στιγμές που η κόπωση και τα οικογενειακά προβλήματα συνηγορούσαν περί του αντιθέτου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Τσακίρη Δέσποινα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Νικολακάκη Μαρία, για το ενδιαφέρον, τις πολύτιμες επισημάνσεις και την ηθική τους συμπαράσταση. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, την Καθηγήτρια κα Καρακατσάνη Δέσποινα, την Καθηγήτρια κα Τσατσαρώνη Άννα, τον Καθηγητή κ. Κατσή Αθανάσιο και την Επίκουρη Καθηγήτρια κα Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, για τη στήριξη και τη θετική τους συμβολή στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

Οφείλω ακόμα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με αμέριστη υπομονή προσέφερε απλόχερα τη συμπαράσταση και κατανόηση που είχα ανάγκη. Η πίστη τους σε εμένα στάθηκε η κινητήριος δύναμη για να συνεχίσω το έργο μου.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ σε εκλεκτούς φίλους, συναδέλφους και συνοδοιπόρους, των οποίων οι συμβουλές, οι υποδείξεις, και κυρίως η ηθική τους στήριξη έδωσαν πολλές φορές διέξοδο στις προσωπικές μου αγωνίες: Στη Ζωή Καραμπατζάκη, Σχολική Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση, στην Αγγελική Ταγκάλου, Σχολική Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Αντωνία Σαμαρά, εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διδάκτορα στο γνωστικό αντικείμενο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, και στο Μανώλη Τετζέρη, Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου και υποψήφιο διδάκτορα στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, θα ήθελα να σημειώσω ότι φέρω ακέραια την ευθύνη για το περιεχόμενο της παρούσας διατριβής, όπως επίσης και για τυχόν λάθη ή παραλείψεις.

Μαγδαληνή Σ. Πατσιάδου

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή – Βιβλιογραφική Επισκόπηση

1^ο κεφάλαιο: Θεωρία και Μέθοδος

Εισαγωγή – Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η εκπαίδευση βρίσκεται, -όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής-, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Πράγματι, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται εντός των εθνικών κρατών, οι ζωνρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, το ενδιαφέρον των παραγωγικών τάξεων, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών πιστοποιούν την εκδήλωση ενός έντονου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος.

Κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να είναι καθόλου παράδοξο για μια κοινωνία που διεκδικεί για τον εαυτό της τον τίτλο της «Κοινωνίας της Γνώσης», πάντα μέσα στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Ερμηνεύεται δε από τη βαρύνουσα σημασία που απέκτησε η εκπαίδευση ως μοχλός διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου (Βεργίδης, 1991&1999· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002· Κελλανίδης & Βруνιώτη, 2004· Κόκκος, 2005· Μουζέλης: στο Κόκκος, 2005· Τριλιανός, 2009· Rogers, 1999· Sipitanou, 2006· Welch, 2001).

Το βασικό, όμως, νομιμοποιητικό επιχείρημα των προτεινόμενων ή επιχειρούμενων αλλαγών είναι κυρίως η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της: Εν προκειμένω, η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο αναγκαστικό αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Καζαμίας, 2003· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Ματθαίου, 1999, 2000, 2001 & 2002α & 2002β· Μπουζάκης, 2003· Υφαντή, 2003· Bauman, 1998, στο: Καζαμίας, 2003· Green, στο: Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006· Hay & Rosamond, 2002· Held & MacGrew, 2004· Jarvis, 2000· Morrow & Torres, στο: Burbules & Torres, 2000· Pronti, 2001· Waters, 1995, στο: Καζαμίας, 2003· Welch, 2001).

Πράγματι, οι πολυεπίπεδες συνέπειες που επέφερε η παγκοσμιοποίηση στον τομέα της οικονομίας, της κοινωνίας, της εργασίας και της παραγωγής της νέας γνώσης (απελευθέρωση του κεφαλαίου και των εμπορικών συναλλαγών, ισχυροποίηση των πολυεθνικών, κυριαρχία των νόμων της αγοράς, ενδυνάμωση του ιδιωτικού έναντι του δημοσίου, αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, πληροφοριακή και επικοινωνιακή επανάσταση, ημιζωή των γνώσεων και γρήγορη απαξίωση του γνωστικού κεφαλαίου, αλλαγή των σχέσεων εργασίας, ελαστική και ευέλικτη απασχόληση, πολυπολιτισμικότητα, ρευστό και υψηλού κινδύνου κοινωνικό περιβάλλον) δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τρόπο λειτουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ματθαίου, 2000, 2001, 2002α & 2002β). Άλλωστε, τα δεδομένα εκτός σχολείου είχαν πάντα μεγάλη βαρύτητα, επηρεάζοντας καθοριστικά τη λειτουργία και τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό του (Sadler, στο: Ματθαίου 2002β:313-323).

Η αντιμετώπιση όλων των παραπάνω εξελίξεων και ο εγκλιματισμός στους μετασχηματισμούς που αναφέρθηκαν απαίτησαν δομικές προσαρμογές, με την παράλληλη διαμόρφωση ενός νέου γνωστικού οράματος. Αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο, καθώς ακόμα και σήμερα οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές παραδοσιακά συνεχίζουν να προετοιμάζουν τους πολίτες ώστε να γίνουν κοινωνοί *«ενός εσωστρεφούς, μονοπολιτιστικού και κοινωνικά στρωματομένου κράτους, με έντονα αμυντικό προσανατολισμό προς το γύρω κόσμο»* (Τσαούσης, 2007:285). Από την άλλη, τα υφιστάμενα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, - δημιουργήματα της εποχής της νεωτερικότητας και των προτεραιοτήτων των εθνικών κρατών του 19^{ου} αιώνα (Ματθαίου, 2000, 2001, 2002α & 2002β)-, κρίθηκαν ως ανεπαρκή και αναποτελεσματικά κατασκευάσματα ενός κόσμου που πλέον δεν υπάρχει (King, 2000). Οδηγηθήκαμε, έτσι, στη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που προετοιμάζει το μελλοντικό πολίτη *«ενός κράτους πολυπολιτισμικού, ανοικτού στον έξω κόσμο, με χαλαρές κοινωνικές δομές, με μεταβαλλόμενες μορφές επαγγελματικής δραστηριότητας και με συνεχή ανάγκη αναπροσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες...»* (Τσαούσης, 2007:285). Στο *‘‘Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης’’*, τα έθνη-κράτη υποχρεώθηκαν μεταξύ άλλων να προσαρμόσουν σταδιακά την παιδεία τους στα νέα δεδομένα, υιοθετώντας μια κατά βάση αγοραία, χρηστική και εργαλειακή εκπαίδευση και τεχνογνωσία (Καζαμίας, 2003).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι Διεθνείς Οργανισμοί δίνουν ισχυρό παρόν στην πορεία αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με εξαίρεση την Ευρωπαϊκή Ένωση που έχει καταστήσει την εκπαίδευση, από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και μετά (1992), διακριτό τομέα της κοινοτικής πολιτικής, η παρέμβαση των υπολοίπων υπερεθνικών πρωταγωνιστών στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών δεν μπορεί να είναι άμεση, καθώς δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν συγκεκριμένες πολιτικές. Έχουν τη δυνατότητα, όμως, να επεμβαίνουν έμμεσα με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους: Πρώτον, με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, των όρων αλλά και των προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας στα ενδιαφερόμενα κράτη. Δεύτερον, με την πρόσκληση των χωρών-μελών σε διεθνή fora για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων. Τέλος, με τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος αναφορικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000· Πασιάς, 2006α & 2006β· Τσαούσης, 2007· European Commission, 1973, 1994, 1995, 1997, 2001, 2002b, 2006a· OECD, 1985, 1996a, 1996b· Papadopoulos, 1994· World Bank, 1995· UNESCO, 2011).

Ως γνωστό, η δυναμική που διαθέτουν τους δίνει τη δυνατότητα να προωθούν τις απόψεις τους περί εκπαίδευσης, να καταρτίζουν μακροπρόθεσμα σχέδια, να διαμορφώνουν ατζέντες, ακόμα και να προωθούν πολιτικές με μεγάλης έκτασης προγράμματα. Οι προτάσεις τους λόγω της βαρύτητας και της προβολής τους επηρεάζουν σοβαρά την κοινή γνώμη, γνωρίζουν ευρεία αποδοχή, ουσιαστικά δεν αμφισβητούνται, και μάλλον αντιμετωπίζονται ως *καθεστώτα αλήθειας* και *εικονικά ηγεμονικές προτάσεις* (Ρουσσάκης, 2002:65, Ζμας, 2007). Με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα των ερευνών τους γίνονται σύστημα αναφοράς για το εκπαιδευτικό *δέον γενέσθαι*, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητικό επιχείρημα μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών αποφάσεων, οι οποίες ασκώντας μια έμμεση πίεση αναμόρφωσης στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των *μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων* (Ζμας, 2007· Morrow & Torres, 2000).

Οποσδήποτε, η εκπαιδευτική τους πολιτική δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με τους όρους ενός εθνικού κράτους. Κάθε υπερεθνικός Οργανισμός δίνει καταρχήν έμφαση σε συγκεκριμένες θεματικές, ανάλογα πάντα με τους καταστατικούς του στόχους: Έτσι, η Ε.Ε. ενδιαφέρεται κυρίως για την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της, προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη σύγκλιση για την

ολοκλήρωση του ενωσιακού οράματος. Ο ΟΟΣΑ από την πλευρά του στρέφεται περισσότερο προς το οικονομικο-διαχειριστικό πεδίο της εκπαίδευσης, χωρίς να αγνοεί και την κοινωνική διάσταση, ενώ η UNESCO χαρακτηρίζεται από έναν περισσότερο ουμανιστικό προσανατολισμό. Βέβαια, μεταξύ τους υπάρχει στενή συνεργασία για τη συλλογή δεδομένων ή την εκπόνηση διεθνών συγκριτικών μελετών (PISA, TALIS, κ.α.). Αυτή η αλληλοσυμπλήρωση υπαγορεύεται από το γεγονός ότι στο σύγχρονο περιβάλλον δεν μπορούν να αγνοηθούν εκπαιδευτικές προτάσεις που είναι αποτέλεσμα ζυμώσεων σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο (Ζμας, 2007· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, τόσο ο εθνικός όσο και ο υπερεθνικός λόγος περί αλλαγής στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη στήριξη της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού (Ματσαγγούρας, 2005· Παπαναούμ, 2005). Και αυτό γιατί έχει πλήρως εμπεδωθεί ότι: α) στα χρόνια που έρχονται, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναμένεται να γνωρίσει μεγάλες μεταρρυθμίσεις ή και απορρυθμίσεις και β) καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς την αποδοχή και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Barber & Mourshed, 2007· Council, 2004· UNESCO, 2002).

Κατά συνέπεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη θεωρούνται απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχή προσαρμογή στα νέα διεθνή, εκπαιδευτικά προτάγματα. Η αυξημένη βαρύτητα του θεσμού αποδεικνύεται και από το ότι σε γνωστή μηχανή αναζήτησης (www.google, 15/5/2012), η ελληνόφωνη και μόνο διερεύνηση του όρου «*επιμόρφωση εκπαιδευτικών*» παρουσίασε 369.000 αναφορές. Το εννοιολογικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης, οι παράμετροι που την πλαισιώνουν, οι στόχοι και οι επιμέρους σκοποί που αυτή υπηρετεί έχουν απασχολήσει μεγάλο αριθμό υπευθύνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ακαδημαϊκών, ερευνητών και φυσικά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Μαυρογιώργος (1999:101) προσδιορίζει την επιμόρφωση ως «*το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω*

ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, -θεωρητικών ή πρακτικών,- επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Υπογραμμίζει μάλιστα πως ο όρος "επιμόρφωση των εκπαιδευτικών" απαιτεί πολλές διευκρινίσεις, καθώς στηρίζεται στην προϋπάρχουσα ακαδημαϊκή μόρφωση και επαγγελματική εκπαίδευση των εμπλεκόμενων. Επισημαίνει ακόμα ότι είναι μια διαδικασία εξίσου ατομική και συλλογική, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και αυτοεξέλιξης, και ότι εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο της πολιτικής για τη δια βίου παιδεία (Μαυρογιώργος, 1996). Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2000:14) θεωρεί πως «η επιμόρφωση είναι ένα σύνολο από προγραμματισμένα μέτρα και δεξιότητες που έχουν μορφωτικό και επαγγελματικό χαρακτήρα και που αποβλέπουν στο να διευρύνουν και να βελτιώσουν τις επιστημονικές γνώσεις και τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Στο ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη, η επιμόρφωση ορίζεται ως οι «ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους» (Eurydice:1995:8). Μάλιστα, μέσα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, παρατηρείται και μια τάση αντικατάστασης του όρου «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών (Zafeirakou, 2002:255).

Οι αναγκαιότητες που εξυπηρετούνται μέσω των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι πολλαπλές. Συγκεκριμένα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, -είτε πριν το διορισμό τους στο σχολείο (εισαγωγική επιμόρφωση), είτε στα πρώτα χρόνια της θητείας τους (επιμόρφωση νεοδιοριστών), είτε καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση)-, κρίνεται ως στρατηγικής σημασίας θεσμός, αφενός για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης τους με την εργασία τους, δηλαδή την προσωπική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική εξέλιξη και ανέλιξή τους, και αφετέρου για την εμπέδωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που κατά κανόνα είναι ανοικτή και εναρμονίζεται με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα (Κοντάκος και λοιποί, 2003· Φώκιαλη και λοιποί, 2003). Για το σκοπό αυτό, επιδιώκεται η μάθηση με όλους τους τρόπους, καθώς και η αυτοδέσμευση του εκπαιδευτικού σε μια δια βίου διαδικασία μάθησης. Άλλωστε, η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση του εκπαιδευτικού δεν

θεωρείται πλέον ικανή για να καλύψει από μόνη της τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής (OECD & E.C., 2010:12). Κρίνεται έτσι αναγκαία η αναμόρφωση, ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίησή της, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις (Καζαμιάς, Κασσωτάκης & Κλάδης, 1995). Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα τόσο με το ζήτημα της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση /Ε.Δ.Ε., όσο και με το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση, που θεωρείται εξαιρετικά κρίσιμος παράγοντας για την αύξηση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο, διεθνές περιβάλλον, καθώς και με το ζήτημα της σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 & 2007· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Μπαγάκης, 1996· Ξωχέλλης, 2001 & 2003· Παπακωνσταντίνου, 1996· Φώκιαλη και λοιποί, 2003· Adams & Tulasiewicz, 1995· Cros, 2003).

Για τους παραπάνω λόγους, το θέμα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ενδιαφέρει έντονα την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς (European Commission 2004, 2005a, 2005b· Commission of the E.C., 2000a· Coolahan, 2002· OECD, 1990, 1998a, 2001, 2002, 2005· OECD & E.C., 2010· Robertson, 2005· Schwille & Démbélé, 2007· UNESCO, 1966, 1975, 1998, 2006). Αμφότεροι επισημαίνουν πως στα ευρωπαϊκά συστήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών διαπιστώνεται σοβαρή έλλειψη συντονισμού, συνεκτικότητας και συνέχειας μεταξύ των επιμορφωτικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως στο να διαχειρίζεται τις αλλαγές και τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά πράγματα (π.χ. εξατομικευμένη μάθηση, αξιοποίηση των ΤΠΕ, κ.α.), (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι ζητούμενες και οι προσφερόμενες δράσεις συνθέτουν ένα μωσαϊκό προγραμμάτων και δομών επιμόρφωσης/κατάρτισης: Καταγράφονται έτσι προγράμματα μικρής ή μεγάλης χρονικής διάρκειας, υποχρεωτικά ή προαιρετικά, γενικού ή ειδικού περιεχομένου, αυτοχρηματοδοτούμενα ή επιδοτούμενα, προγράμματα που αφορούν ένα ή όλα τα γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται με τις επιστήμες της αγωγής, προγράμματα που αφορούν στη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, προγράμματα με κεντρική ή αποκεντρωμένη υλοποίηση, προγράμματα που διαχέονται με νέες, εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης

(ενδοσχολική επιμόρφωση, ανοιχτή εξ αποστάσεως επιμόρφωση, σχολικά δίκτυα επιμόρφωσης), προγράμματα που στοχεύουν στην ανέλιξη των εκπαιδευτικών ή στην εμπέδωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κ.α (Ανδρέου, 1982· Βεργίδης, 1995· Γκότοβος, 1982· Μπαγάκης, 1997· Μπαγάκης, Κολιόπουλος & Κουλαϊδής, 1997· Τρούλης, 1985· Φράγκου, 1982· Φώκιαλη και λοιποί, 2003· Χάρης, 1982).

Το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας ακολούθησε τη δική του, διακριτή ιστορική διαδρομή. Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα/ΕΟΚ, το 1981, αποτέλεσε οπωσδήποτε ένα κεφαλαιώδους σημασίας γεγονός, το οποίο επηρέασε συνολικά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίνεσθαι στα χρόνια που ακολούθησαν. Οι προτεραιότητες που τέθηκαν στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν θεσμικά στο εθνικό έδαφος, χωρίς όμως αυτό να γίνει επιτευκτό στον αναμενόμενο βαθμό. Για μια σειρά λόγων, το σύστημα επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, μολοντί σημείωσε βήματα προόδου, δεν κατάφερε να απαλλαχτεί από ιδιόζουσες στρεβλώσεις και αγκυλώσεις. Κατά συνέπεια, η συμβατότητα και ανταποκρισιμότητά του με τα υπερεθνικά πρότυπα, η εξωστρέφεια και ο σαφής ευρωπαϊκός προσανατολισμός του τίθενται ακόμα εν αμφιβόλω (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Βούλγαρης 2008· Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995· Καραλής, 2009· Κασσωτάκης, 1996· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002· Ματθαίου, 2006 & 2007· Matheou, 2007α· Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2010· Μπαγάκης, 2003 2005, 2010, 2014, 2015α & 2015β· Μουζέλης, 2003· ΟΕΠΕΚ, 2007· Π.Ι., 2009· Ρουσσάκης, 2011α· Χατζηδήμου, 2012· Bagakis & Stamovlasis, 2004· OECD, 1996· Stylianidou, 2011).

1ο κεφάλαιο: Θεωρία και Μέθοδος

1.1 Σκοπός - Υπόθεση Εργασίας –Ερευνητικά Ερωτήματα

Η ανά χείρας διατριβή, με τίτλο «Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: Συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς», έχει ως **σκοπό**:

α) Τη μελέτη του πλαισίου μέσα στο οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ διαμορφώνουν τη γενικότερη εκπαιδευτική τους πολιτική, και ειδικότερα την πολιτική τους στο ζήτημα της συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

β) Τη διερεύνηση της συμβατότητας του εθνικού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με τις κατευθυντήριες γραμμές και θεματικές προτεραιότητες που τίθενται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ.

Βασική υπόθεση αποτελεί η άποψη πως η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσαρμόζεται σταδιακά στις απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η χώρα μας, ως κράτος-μέλος, επιχειρεί να συμβαδίσει/συντονιστεί με τους σαφώς προσδιορισμένους άξονες της επιμορφωτικής πολιτικής των υπερεθνικών πρωταγωνιστών, με αμφίβολο όμως αποτέλεσμα.

Στο πλαίσιο αυτό, θα διερευνηθούν διεξοδικά τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μετανεωτερικού παγκοσμιοποιημένου πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, και ποια τα βασικότερα στάδια εξέλιξης της πολιτικής αυτής;

2. Ποιοι είναι οι στόχοι, οι θεματικές και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;
3. Πώς εξελίχθηκε θεσμικά το σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας, σε σχέση με τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών πρωταγωνιστών (Ε.Ε., ΟΟΣΑ και UNESCO);
4. Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με: α) Την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της UNESCO, β) τις προτεραιότητες και κατευθυντήριες γραμμές των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, γ) την ανταποκρισιμότητα/συμβατότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά & διεθνή δεδομένα;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται καταρχήν στενά με την επαγγελματική ιδιότητα της ερευνήτριας, τα ιδιαίτερα επιστημονικά ενδιαφέροντα και το περιεχόμενο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών της. Προέκυψαν κυρίως από το γενικότερο προβληματισμό που υφίσταται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο α) για την αλλαγή του πλαισίου και την επίδραση των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) για το ρόλο του υπερεθνικού παράγοντα στη διαμόρφωση του διεθνούς και εθνικού εκπαιδευτικού γίνεσθαι, με εστίαση στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η εκτεταμένη επεξεργασία της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας οδήγησε στη διαμόρφωση μιας ερευνητικής υπόθεσης, για τον έλεγχο της οποίας κατασκευάστηκαν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Το περιεχόμενό τους προσδιορίστηκε επίσης και από τις μεθοδολογικές επιλογές της ερευνήτριας: Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη αξιοποιεί την ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, υπό την έννοια ότι ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για τη μελέτη του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης (ακολουθούν αναλυτικές αναφορές παρακάτω). Συνακόλουθα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό τη διερεύνηση και κατανόηση του εθνικού και διεθνούς εκπαιδευτικού συγκείμενου.

1.2 Το πλαίσιο της διατριβής: Η Συγκριτική Εκπαίδευση

Η ανά χείρας διδακτορική διατριβή εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Η Συγκριτική Εκπαίδευση συνιστά «*μια διεπιστημονική γνωστική περιοχή, έναν πολυκλαδικό και πολυειδή επιστημονικό χώρο, όσον αφορά το αντικείμενο και τη θεματική του, τα θεωρητικά επιστημολογικά και μεθοδολογικά του σχήματα, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιεί, καθώς και τις ιδεολογικές προϋποθέσεις που συνεπάγεται ως εννοιολογικό σύστημα-πλαίσιο προσέγγισης, ανάλυσης, μελέτης, ερμηνείας, ή μεταβολής ενός κοινωνικο-πολιτικού και πολιτισμικού μηχανισμού και διαδικασίας, όπως είναι η εκπαίδευση*» (Καζαμιάς, 1992:4428). Ο κλάδος διατηρεί στενή σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, κινείται συνεπώς στο φάσμα μεταξύ των παιδαγωγικών και των κοινωνικών επιστημών. Για το λόγο αυτό και η θεματολογία κινείται κατά βάση εκτός των σχολικών τειχών, παρά τις κατά καιρούς διαφοροποιήσεις (Ματθαίου, 2011β).

Το συγκριτικό επιχείρημα δεν είναι νέο, καθώς χρησιμοποιείται αδιάκοπα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ήδη από την αρχαιότητα. Όμως, η Συγκριτική Εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε διακριτό επιστημονικό πεδίο από το 19^ο αιώνα και μετά, εποχή κατά την οποία κατασκευάστηκαν στην Ευρώπη τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα. Όντας ιδιαίτερα προσφιλές στους πολιτικούς ιθύνοντες, το συγκριτικό επιχείρημα χρησιμοποιήθηκε ανελλιπώς είτε για να ικανοποιήσει το αίσθημα της υπό αμφισβήτηση εθνικής επιβίωσης, είτε για να καλύψει το αίσθημα της εθνικής ασφάλειας, ή και για να τονώσει το συναίσθημα του ανήκειν σε ένα ευρύτερο σύνολο. Η πορεία ανάπτυξης του κλάδου πέρασε από διάφορα στάδια εξέλιξης, παρακολουθώντας κατά εποχή τόσο την περιρρέουσα πραγματικότητα και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και την εξέλιξη της επιστημολογίας (Ματθαίου, 2002α· Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003).

Στη συστηματική ανάπτυξη του κλάδου οδήγησαν κατά βάση δύο λόγοι: α) Η ανάγκη ερμηνείας των διαφορών που παρουσίαζαν τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών, παρά τις παραπλήσιες προκλήσεις που αντιμετώπιζαν και τον αμοιβαίο εκπαιδευτικό δανεισμό, και β) η κατανόηση της σχέσης μεταξύ κοινωνίας

και εκπαίδευσης, έτσι ώστε να διασφαλιστεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις /εκπαιδευτικές αλλαγές η παγκόσμια ειρήνη που διακυβεύονταν.

Αφιετηρία υπήρξε καταρχήν η εμπέδωση και διάχυση της πρακτικής του *εκπαιδευτικού δανεισμού*, μιας από τις θεμελιώδεις έννοιες της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Από τα γνωστά παραδείγματα, είναι αυτό του Μεγάλου Πέτρου, ο οποίος προχώρησε σε ευρεία μεταφορά εκπαιδευτικών και πολιτισμικών προτύπων, προκειμένου να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ Ρωσίας και Δύσης. Όπως επίσης και αυτό του Victor Cousin, ο οποίος δόμησε το γαλλικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος Guizot, 1833) μελετώντας το αντίστοιχο πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μούτσιος, 2004:98). Προς αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε καθοριστικό το έργο του Marc-Antoine Jullien, ο οποίος στα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα υποστήριξε την πρακτική αξία των πινάκων ταξινόμησης εκπαιδευτικών δεδομένων από διάφορα κράτη, τονίζοντας την αξία του *επιτυχημένου, ξένου εκπαιδευτικού παραδείγματος στην προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε άλλες χώρες*. Δεν είναι τυχαίο ότι αιώνες αργότερα η τακτική αυτή, γνωστή ως *διάχυση καλών πρακτικών*, παραμένει ευρέως διαδεδομένη στους κόλπους των Διεθνών Οργανισμών. Ο 19^{ος} αιώνας είναι λοιπόν η εποχή του *επιλεκτικού εκπαιδευτικού δανεισμού* θεσμών από άλλες χώρες σε μεγάλη κλίμακα, προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2016· Ματθαίου, 2002α & 2011γ).

Στη συνέχεια, η δημοσίευση από τον M. Sadler του πολύ γνωστού δοκιμίου του, με τίτλο *«Σε ποιο βαθμό μπορούμε να μάθουμε κάτι με πρακτική αξία από τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης»* σηματοδότησε ουσιαστικά τη γέννηση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Sadler, στο Ματθαίου, 2002α:313-323). Ο Sadler απέδωσε τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διαφορετική ιστορική διαδρομή των κρατών, *στους ξεχασμένους αγώνες και τις παρωχημένες αντιπαραθέσεις*, αναγνωρίζοντας τη βαρύνουσα σημασία της ιστορίας και της παράδοσης στη συγκριτική μελέτη και κατανόηση τους. Εγκαινίασε, έτσι, την *ιστορική σχολή σκέψης* στη Συγκριτική Παιδαγωγική, που θα βρει τη συνέχεια της στο έργο των Isaak Kandel και Nicholas Hans: Οι τελευταίοι έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως είναι το γλωσσικό όργανο επικοινωνίας ενός λαού, το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον, τα μεγάλα πολιτικά και θρησκευτικά ρεύματα καθώς και τα κοσμικά κινήματα του

ανθρωπισμού, της δημοκρατίας, του σοσιαλισμού και του εθνικισμού (Ματθαίου, 2002α & 2011γ).

Η ιστορική σχολή σκέψης δεν απορρίπτει εξ ορισμού τις πρακτικές σκοπιμότητες της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, - αυτές πάντοτε ήταν ευπρόσδεκτες: Έτσι, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το ζητούμενο από τη μελέτη των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν η άντληση χρήσιμων ιδεών και πρακτικών εμπειριών, η υιοθέτηση έτοιμων και αποτελεσματικών λύσεων και ο σχεδιασμός εθνικών παρεμβάσεων (*Knowing the other*). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, το συγκριτικό ενδιαφέρον στράφηκε στην κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με στόχο την εδραίωση της ειρήνης και την κατασκευή ενός νέου, καλύτερου κόσμου αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης (*Understanding the other*). Στη δεκαετία του '60, η Συγκριτική Εκπαίδευση εξυπηρέτησε σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια Διεθνών Οργανισμών και των κρατών να συγκροτήσουν εκπαιδευτικά συστήματα για να οικοδομηθούν τα νέα εθνικά κράτη που προέκυψαν από τις πρώην αποικίες (*Constructing the other*). Από το 2000 και μετά, η Συγκριτική Εκπαίδευση συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με την παγκόσμια τάση κατασκευής εργαλείων ποσοτικοποιημένης μέτρησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*Measuring the other*). Παρ' όλα αυτά, η ιστορική σχολή σκέψης διατήρησε στο πέρασμα του χρόνου έναν κατά βάση ακαδημαϊκό/θεωρητικό χαρακτήρα, αποβλέποντας κυρίως στην ερμηνεία των προβλημάτων και την κατανόηση της αιτιώδους σχέσης που συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με το κοινωνικό συγκείμενο. Άλλωστε, τα γεγονότα είναι αδύνατο να συγκριθούν μεταξύ τους γιατί παραμένουν μοναδικά, όσο και να εντοπίζονται εμφανείς ομοιότητες (Ματθαίου, 2002α & 2011· Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003).

Στη συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης, η ιστορικο-φιλοσοφική σχολή σκέψης θα παραμείνει κυρίαρχη έως και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κατά τις πρώτες όμως μεταπολεμικές δεκαετίες, η επιτακτική ανάγκη ανασυγκρότησης της κατεστραμμένης από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο Ευρώπης, η απαίτηση για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης αλλά και η κοινωνική πίεση για διεύρυνση των εκπαιδευτικών αγαθών έστρεψαν σταδιακά τους μελετητές προς την πρακτική επίλυση συγκεκριμένων ζητημάτων. Έτσι, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την κατανόηση και ερμηνεία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, στην υπόδειξη λύσεων υψηλού κύρους με αρκετές προοπτικές επιτυχίας. Την περίοδο αυτή, η ιστορικο-

φιλοσοφική συγκριτική προσέγγιση δέχεται τα βέλη της αρνητικής κριτικής ως υπερβολικά περιγραφική, γενικόλογη, ενορατική και άσκοπα φιλόδοξη στην αναζήτηση μακροσκοπικών απαντήσεων. Πολλοί μάλιστα θεωρούν πως η διαισθητική προσέγγιση του εθνικού χαρακτήρα από τον μελετητή ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια διαδικασία υποκειμενική, που στην καλύτερη περίπτωση καταλήγει σε συμπεράσματα μειωμένης ερμηνευτικής αξιοπιστίας, ενώ στη χειρότερη διαμορφώνει εθνικά στερεότυπα (Ματθαίου, 2002α).

Έτσι, αρκετοί συγκριτολόγοι της εποχής, όπως ο Bereday, ο Anderson, οι Noah & Eckstein, στράφηκαν προς τις πολλά υποσχόμενες κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, πολιτική επιστήμη, οικονομική επιστήμη, ψυχολογία, κλπ) και τα μεθοδολογικά εργαλεία που αυτές προσέφεραν, με θετικιστικό πρόσημο. Για παράδειγμα, ο κυρίαρχος τότε *λειτουργισμός* ενδιαφέρθηκε για την παραγωγή "καθαρής επιστήμης", για το πώς λειτουργούν δηλαδή τα πράγματα τη συγκεκριμένη στιγμή, και όχι για το πώς έφτασαν να είναι αυτά που είναι (Ματθαίου, 2002α· Kazamias, 2001· King, 2000). Οι παραπάνω εξελίξεις εμπλούτισαν τη δυναμική της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και την επιρροή των συγκριτολόγων της εκπαίδευσης και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού (Ματθαίου, 2002α & 2011γ). Την εποχή αυτή άλλωστε, και στο πλαίσιο της *Θεωρίας του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου*, η εκπαίδευση θεωρείται ισχυρός μοχλός οικονομικής και κοινωνικής προόδου, γεγονός που αρχίζει να απασχολεί ιδιαίτερα και τους Διεθνείς Οργανισμούς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Όμως, από τη δεκαετία του '70, η γενικευμένη αισιοδοξία για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης αρχίζει να υποχωρεί λόγω της οικονομικής ύφεσης και της επέλασης του νεοφιλελευθερισμού, συρρικνώνοντας σημαντικά το ενδιαφέρον για τις συγκριτικές σπουδές. Στις επόμενες δεκαετίες, η δυναμική εμφάνιση της παγκοσμιοποίησης θα αλλάξει εκ βάθρων την παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα. Το ενδιαφέρον για τη συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης αναζωπυρώνεται και πάλι από τη δεκαετία του '90, οδηγώντας τον κλάδο σε σχετική ανάκαμψη. Την εποχή αυτή αναπτύσσονται μάλιστα και άλλες, πιο ριζοσπαστικές μεθοδολογικές και επιστημολογικές προτάσεις, όπως το *συγκρουσιακό λειτουργικό επιχείρημα*, το *μοντέλο ανάλυσης των παγκόσμιων συστημάτων*, η *κρατοκεντρική ανάλυση*, κ.α. (Kazamias, 2001· King, 2000). Από το 2000 και έπειτα, εντείνεται η συγκριτική προσέγγιση συγκεκριμένων θεμάτων που σχετίζονται κυρίως με τη μέτρηση της

αποτελεσματικότητας της ποιότητας και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματθαίου, 2002α & 2011γ· Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003).

Σήμερα, στο πεδίο καταγράφεται ένας πλουραλισμός θεωρήσεων και θεματικών προτεραιοτήτων, χωρίς καμία από αυτές να υπερτερεί. Ενδιαφέρον για συγκριτικές εκπαιδευτικές αναλύσεις εκδηλώνεται ακόμα και από συγγενείς επιστημονικούς κλάδους. Η επιστημονική συζήτηση γύρω από τους τρόπους του εκπαιδευτικού δανεισμού, τα προβλήματα που ανακύπτουν, τις μορφές της συγκριτικής και διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας και την προσδοκώμενη πρακτική της αξία, παραμένει εξαιρετικά ενδιαφέρουσα. Ο αντίκτυπος της συζήτησης αναμένεται μάλιστα να ισχυροποιηθεί ακόμα περισσότερο, καθώς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης πολλαπλασιάζει τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο.

Οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης αναπόφευκτα επιδρούν και στην εξέλιξη των συγκριτικών σπουδών στην εκπαίδευση, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια υποχρέωση και μια ευκαιρία: Η υποχρέωση προκύπτει από την ανάγκη ανταπόκρισης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του διαφοροποιημένου κόσμου στον οποίο λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ η ευκαιρία από το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις διεθνείς εκπαιδευτικές σχέσεις που παρατηρείται μεταξύ των ακαδημαϊκών και των υπευθύνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Bray, 2003). Όπως όμως γίνεται αντιληπτό, σε αυτό το σύγχρονο πλαίσιο οι μέθοδοι, οι προϋποθέσεις και τα κείμενα των παλιών συγκριτολόγων χάνουν σταδιακά τη νομιμοποίησή τους, καθώς απευθύνονται σε ένα κόσμο που πλέον δεν υπάρχει. Από τη εποχή του Sadler, έχει πράγματι επέλθει πλήρης μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, - κατά συνέπεια και της συγκριτικής μελέτης των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Οι σύγχρονοι συγκριτολόγοι δεν μπορούν πλέον να ατενίζουν το μέλλον, με τα εργαλεία του παρόντος ή του παρελθόντος (Ματθαίου, 2002α· Carnoy, 2006· Philips, 1989).

Στην εποχή μας, άλλωστε, τίθεται υπό αίρεση ακόμα και η βασική μονάδα αναφοράς των εκπαιδευτικών συστημάτων, δηλαδή το εθνικό κράτος. Το τελευταίο δεν μπορεί πια να αποφασίζει κατά το δοκούν για την πορεία των εκπαιδευτικών θεμάτων, ούτε να ελέγχει την ατζέντα των συζητήσεων στα διεθνή fora (Broadfoot, 2000· King, 2000). Μοιραία, αυτή η σταδιακή απο-εθνικοποίηση των εκπαιδευτικών

συστημάτων δημιουργεί αναπόφευκτα νέα ερμηνευτικά και μεθοδολογικά προβλήματα κατά τη συγκριτική προσέγγιση, μελέτη και ερμηνεία. Για την αντιμετώπιση τους προτείνεται από ορισμένους μελετητές η χρήση διαφορετικών εργαλείων, όπως είναι τα *Rims* και τα *Transitologies*: Τα *rims* αποτελούν ευρύτερες γεωγραφικές περιφέρειες (π.χ. τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης), οι οποίες προσφέρουν συνολικότερες και συλλογικότερες δυνατότητες ανάγνωσης του σύγχρονου κόσμου. Από την άλλη, τα *transitologies* συνιστούν μικρές χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια των οποίων συνέβησαν πολλές και ριζικές αλλαγές/μετασχηματισμοί όπως είναι π.χ. η πτώση του ανατολικού μπλοκ (Cowan, 2000:333-342).

Φαίνεται επίσης πως η συμβατική νεωτερική αντίληψη κατά την οποία η εκπαίδευση παρέχεται, καθοδηγείται και ελέγχεται από τις κρατικές δομές των Υπουργείων Παιδείας (delivery model of education) αρχίζει να υποχωρεί μπροστά σε μια νεο-συγκριτική αντίληψη, βάσει της οποίας θα πρέπει να *εστιάσουμε περισσότερο στη μάθηση και τη διασύνδεση της με την κουλτούρα*. Πράγματι, η εκπαιδευτική ρητορική στρέφεται σήμερα γύρω από τη *συγκριτική μαθησιολογία/ comparative lernology*, προοπτική περισσότερο κατάλληλη για να διερευνηθούν οι τρόποι επιτυχούς εμπλοκής των ατόμων στις ποικίλες και πολυδιάστατες μαθησιακές ευκαιρίες που ανοίγονται μπροστά τους (Broadfoot, 2000).

Σε συνάρτηση με τα προαναφερθέντα, αντιλαμβανόμαστε πως οι σκοποί της Συγκριτικής Παιδαγωγικής είναι εξίσου θεωρητικοί και πρακτικοί, - όχι όμως με τη χρηστική/εργαλειακή έννοια του νεο-φιλελευθερισμού: Στους θεωρητικούς, συγκαταλέγονται «η *κατάκτηση της καινούργιας γνώσης, ο έλεγχος υποθέσεων, η διατύπωση θεωριών και τελικά η διαμόρφωση ενός επιστημονικού παραδείγματος*». Στους πρακτικούς στόχους, περιλαμβάνονται «η *καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία του, η μελέτη και η ανάλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων και ο προσπορισμός χρήσιμων μαθημάτων, με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών της εκπαιδευτικής πολιτικής*» (Ματθαίου, 2002α:183).

Οι σκοποί της συγκριτικής σπουδής των εκπαιδευτικών ζητημάτων εμπεριέχουν έτσι μελιωριστικές (βελτιωτικές) τάσεις, όπως είναι η προώθηση της γνώσης, η ερμηνεία και αμοιβαία κατανόηση των διαφοροποιήσεων και

ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα ξένα συστήματα εκπαίδευσης, η εις βάθος γνώση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η προώθηση της εκπαιδευτικής συνεργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο, η συγκέντρωση χρήσιμων εκπαιδευτικών δεδομένων/πορισμάτων/διαδικασιών/καλών πρακτικών για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, η προώθηση και στήριξη της εκπαιδευτικής αλλαγής και η ενδεδειγμένη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Philips, 2000). Κατά συνέπεια, η συγκριτική μελέτη των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων μας καθιστά πιο ικανούς στο να κατανοήσουμε το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, να *«εκτιμήσουμε, όπως δεν έχουμε εκτιμήσει ποτέ στο παρελθόν, τα καλά στοιχεία που έχουμε και να συνειδητοποιήσουμε όλα όσα χρειάζονται αλλαγή»* (Sadler, στο: Ματθαίου, 2002α:318). Η σύγκριση του εθνικού με το υπερεθνικό παράδειγμα μας βοηθά κυρίως στο να διευρύνουμε και να εμπλουτίσουμε τη δική μας ιδιαίτερη οπτική γωνία αλλά και να αποτιμήσουμε καλύτερα την εσωτερική μας πραγματικότητα, αποφεύγοντας έτσι τον κίνδυνο να οδηγηθούμε σε έναν *«επικίνδυνο (εκπαιδευτικό) επαρχιωτισμό»* (Rohrs, στο: Μπουζάκης, 2006:21-36).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στη συμβολή της συγκριτικής σπουδής των εκπαιδευτικών ζητημάτων προκειμένου να διαμορφωθεί μια νέα *Συγκριτική Παιδαγωγική*, μέσα στο πλαίσιο που υπαγορεύουν οι απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος μας. Μια Παιδαγωγική που θα τοποθετούσε τις αξίες, τις ιδέες και τα ζητήματα κουλτούρας στην καρδιά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, αναδεικνύοντας εθνικές ιδιαιτερότητες αλλά και ισχυρά εθνικά χαρακτηριστικά που ανθίστανται με επιτυχία στο χρόνο και τις εξωτερικές πιέσεις (Alexander, 2001).

Τα παραπάνω αποκλείουν ξεκάθαρα από τους σκοπούς της Συγκριτικής Εκπαίδευσης τον ωμό και άκριτο εκπαιδευτικό δανεισμό του παρελθόντος: Οι σχετικές επιφυλάξεις εκφράστηκαν ήδη από το 1900, όταν ο M. Sadler, μιλώντας στην Εκπαιδευτική Διάσκεψη του Guildford, τόνισε emphaticά τη σημασία κατανόησης του συγκεκριμένου για τη σωστή ερμηνεία των εκπαιδευτικών θεμάτων. Όπως υποστήριξε, *«κατά τη μελέτη των ξένων συστημάτων Εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και ότι είναι αυτά που καθορίζουν και ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σε αυτό. Δε μπορούμε να περιπλανιόμαστε κατά το κέφι μας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, σαν το παιδί που*

σουλατσάροντας σ' έναν κήπο συλλέγει ένα λουλούδι από αυτόν το θάμνο και μερικά φύλλα από κείνον και ύστερα προσδοκά φυτεύοντας όσα συγκέντρωσε στο χώμα της αυλής του να έχει ένα ζωντανό φυτό...» (Sadler, στο: Ματθαίου, 2002α:318).

Οι σύγχρονοι συγκριτολόγοι πλέον δεν "αντιγράφουν", αντιθέτως επιχειρούν να προσεγγίσουν με ευαισθησία τις διαφορετικές εκπαιδευτικές κουλτούρες, επιδιώκοντας τη συναίνεση στις βασικές παραμέτρους της συγκριτικής επιστήμης και ενσωματώνοντας στις αναλύσεις τους δεδομένα από το εθνικό, υπερεθνικό, περιφερειακό, διεθνές και παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Little, 2000). Κατά συνέπεια, καθίστανται αναγκαίες οι διαδικασίες προσαρμογής των όποιων "εκπαιδευτικών εισαγωγών". Προτείνονται μάλιστα τέσσερα διακριτά στάδια: α) Το στάδιο προσέγκυσης/εισαγωγής από το διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον στοιχείων/πρακτικών/εμπειριών, β) το στάδιο λήψης αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο, γ) το στάδιο εφαρμογής αυτών των αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο, και δ) το στάδιο ενσωμάτωσης, εμπέδωσης και αυτοχθονοποίησης των εκπαιδευτικών δανείων. Καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη διαδρομή ενδέχεται να διαδραματίσουν πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά γεγονότα με επιρροή στην κοινή γνώμη, όπως είναι για παράδειγμα το σοκ που υπέστη η Αμερική από την εκτόξευση του Σπούτνικ, ή ο διεθνής αντίκτυπος από τη δημοσίευση των πινάκων κατάταξης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο διαγωνισμό PISA του ΟΟΣΑ (Philips & Ochs, 2003).

Πράγματι, οι σύγχρονοι συγκριτολόγοι αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά ζητήματα περισσότερο ολιστικά, συνεκτιμώντας συγκεκριμένα στοιχεία και παραμέτρους που δεν μπορούν να αγνοηθούν στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο: Πρώτα-πρώτα, το γεγονός ότι η εποχή μας σηματοδοτείται από τις ΤΠΕ, η δυναμική των οποίων οδήγησε στην ανατροπή της προνεωτερικής αντίληψης για την ενότητα χώρου και χρόνου. Η σχέση αυτή αναθεωρείται διαρκώς, όσο δύσκολο και αν μας είναι να έρθουμε σε ρήξη με την αισθητηριακή μας αντίληψη. Οι ΤΠΕ έφεραν ακόμα στο φως νέες, ανοικτές πηγές μάθησης, έξω από τη σχολική αίθουσα, προκαλώντας στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα ντόμινο αλλαγών.

Οι συγκριτολόγοι της εποχής μας συνεκτιμούν επίσης τη δυναμική που απέκτησε το συγκριτικό επιχείρημα στο οπλοστάσιο των υπερεθνικών Οργανισμών: Η σύγκριση χρησιμοποιείται από αυτούς ευρύτατα, ως μέσο νομιμοποίησης

εκπαιδευτικών συγκλίσεων και ενιαίων αποφάσεων σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους. Έτσι, η δυναμική εμπλοκή της Ε.Ε. και των Δ.Ο. στα ζητήματα της εκπαίδευσης, η καταλυτική επιρροή τους στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και η προτίμηση τους στη χρήση οικονομικο-τεχνοκρατικών όρων και εργαλείων για τη συγκριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε ευρωπαϊκή και διεθνή κλίμακα, *καθιστούν συχνά προβληματική τη σχέση συγκριτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής* (Ματθαίου, 2009 & 2011γ· Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003). Αυτό σημαίνει πως το συγκριτικό επιχείρημα λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως *τρόπος διακυβέρνησης* (mode of governance) και όχι μόνο ως *ταξίδι στην ιστορία* (historical journey) (Grant, 2000· King, 2000· Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003).

Συμπερασματικά, η Συγκριτική Εκπαίδευση, ως διακριτό επιστημονικό πεδίο, βρίσκεται σήμερα στο μεταίχμιο ανάμεσα στο νεωτερικό της παρελθόν και το μετανεωτερικό της μέλλον. Η νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων επιβάλλει διαφορετικούς όρους και μετασχηματισμούς, καθώς οι κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές συμπλέκονται, γεννώντας καινούργιες προκλήσεις και ευκαιρίες (Broadfoot, 2000· King, 2000).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η παρούσα διατριβή έλαβε υπόψη της τις παρακάτω θεωρητικές παραδοχές:

1) Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν λειτουργούν "εν κενώ": Τα όσα διαδραματίζονται στο εξωτερικό συγκείμενο έχουν μεγάλη σημασία, επηρεάζοντας καθοριστικά, τροποποιώντας και μετασχηματίζοντας τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό της. Η λειτουργία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών θεσμών επηρεάζεται συγχρόνως από την ιδιαίτερη ιστορική διαδρομή και τις καταβολές που κληροδότησε το εθνικό παρελθόν. Αναφορικά με την ανά χείρας διατριβή, η αδρομερής έστω διασύνδεση με τον οριζόντιο-συγχρονικό και τον κάθετο-διαχρονικό άξονα αναφοράς θεωρείται αναγκαία συνθήκη για μια σύγχρονη συγκριτική προσέγγιση και ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

2) Η δεδομένη επίδραση του συγκείμενου στη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών δεν εκλαμβάνεται ως ικανή να προκαλέσει τον ακαριαίο και αυτόματο μετασχηματισμό τους. Και αυτό γιατί η εκπαίδευση ως θεσμός επηρεάζεται μεν από

το ευρύτερο περιβάλλον αλλά δεν αντιδρά αντανακλαστικά στα ερεθίσματα του, καθώς διατηρεί μια θεσμική αδράνεια και μια αυτονομία στον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζει, ερμηνεύει και κατανοεί τις προκλήσεις των καιρών.

3) Χωρίς να υποτιμάται η χρηστική /λειτουργική διάσταση της επιμόρφωσης, - αυτή δηλαδή που εξυπηρετεί περισσότερο την προσαρμογή και ανταπόκριση στις ανάγκες της οικονομίας,- στην ανά χειράς διατριβή επιδοκιμάζεται μια περισσότερο πολύπλευρη και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση της επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

4) Η συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης δεν μπορεί να προσφέρει βεβαιότητες, σε έναν αβέβαιο κόσμο. Η όποια προσπάθεια κατά κανένα τρόπο δεν αποσκοπεί στην εξαγωγή νομοτελειακού τύπου κρίσεων, - αυτός δεν ήταν άλλωστε ποτέ ο στόχος του συγκριτικού εγχειρήματος. Ούτε αποβλέπει στην παραγωγή παρακινδυνευμένων προγνώσεων που εξυπηρετούν συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Κατά συνέπεια, κανένα από τα εκπαιδευτικά παραδείγματα στα οποία γίνεται αναφορά δεν εκλαμβάνεται ούτε ως νόρμα ούτε ως πρότυπο (Kazamias, 2001:439-449). Η προσέγγιση που επιχειρείται επιδοκιμάζει, έτσι, τη διαπιστωτική και διερευνητική καταγραφή επιλογών, δυνατοτήτων, προτεραιοτήτων και προτάσεων, κυρίως δε την κατανόηση και ερμηνεία των διαφορετικών προσανατολισμών. *Άλλωστε, στην κοινωνία της ύστερης νεωτερικότητας καμία μορφή εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικού θεσμού δεν μπορεί να εκληφθεί ως θέσφατο* (Jarvis, 1999). Οι συγκριτολόγοι της εκπαίδευσης κατανοούν πλέον πως δεν υπάρχει μια απόλυτη και γενικευμένη αλήθεια, παρά μόνο επιμέρους αλήθειες που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις και ανάγκες (Paulston, 1999).

5) Τέλος, δεν παραγνωρίζονται τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη συγκριτική εξέταση των εκπαιδευτικών θεσμών. Ως τέτοια μπορούν να οριστούν ο πιθανός εθνοκεντρισμός και η μεροληψία του ερευνητή/τριας κατά την προσέγγιση και ερμηνεία των δεδομένων, τα προβλήματα πρόσβασης σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, καθώς και γενικότερα προβλήματα συγκρισιμότητας ανόμοιων πραγμάτων ή δεικτών (Ματθαίου, 2002α).

1.3 Μεθοδολογικές οριοθετήσεις: Η Ιστορικο-συγκριτική Ανάλυση

Γίνεται αντιληπτό πως η μεθοδολογική αντιμετώπιση μιας μελέτης συνδέεται στενά με τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα και τον τρόπο που ο ερευνητής/τρια επιλέγει να τα επεξεργαστεί (Ρουσσάκης, 2010:29).

Η συγκριτική μελέτη που επιχειρούμε στο παρόν πόνημα θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της ιστορικοσυγκριτικής ανάλυσης. Ο εισηγητής της, Α. Καζαμίας, αντιλαμβάνεται την κοινωνία δομικά, καθώς θεωρεί ότι η ερμηνεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζεται από το εκάστοτε εξωγενές κοινωνικό γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, η ιστορικο-ερμηνευτική μέθοδος θέτει τα δεδομένα στην ιστορική τους πορεία, και με τη βάση αυτή επεξηγεί και ερμηνεύει τις προκύπτουσες εξελίξεις (Μπουζάκης & Κουστουράκης, στο: Μπουζάκης, 2006:57-92). Προσπαθεί με τον τρόπο αυτό να ξεπεράσει τις δυσκολίες που παρουσίασαν στην εφαρμογή τους τόσο η κλασική ιστορικοφιλοσοφική ανάλυση (ασαφές πλαίσιο λειτουργίας, έλλειψη θεωρητικών σχημάτων και κατηγοριών, γενικόλογες ποιοτικές περιγραφές με έμφαση στην αναζήτηση του εθνικού χαρακτήρα πίσω από κάθε σύστημα εκπαίδευσης), όσο και ο κατοπινός δομολειτουργισμός (εμπειρικοστατική έρευνα και λειτουργικά κοινωνιολογικά εργαλεία με πρακτικούς-χρηστικούς στόχους, αποκλειστικά για την πρόγνωση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, υπερβολική έμφαση στα ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία) που μαζί με μια σειρά άλλων, νεότερων μεθοδολογικών εργαλείων (όπως είναι το μοντέλο της ανάλυσης των παγκόσμιων συστημάτων, η κρατοκεντρική ανάλυση, κ.α.) κυριάρχησαν από τη δεκαετία του '50 στη διεθνή σκηνή (Καζαμίας, 2001).

Ο Καζαμίας θεωρεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες η ιστορική διάσταση που ενδιαφέρονταν για το πώς έφτασαν τα πράγματα να είναι αυτά που είναι παραμελήθηκε, σχεδόν εξαφανίστηκε από τη συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών θεσμών και συστημάτων, για να αντικατασταθεί από καινούργια μεθοδολογικά εργαλεία με καθαρά θετικιστικό προσανατολισμό. Αυτήν την ανιστορική τάση των ημερών μας ο Καζαμίας την αντιλαμβάνεται ως μια μορφή επικίνδυνης ιστορικής αμνησίας, που εξετάζοντας αποκλειστικά το πώς είναι και πώς λειτουργούν τα πράγματα τώρα, απανθρωποποιεί τη συγκριτική εκπαίδευση, μετατρέποντας τη σε χρηστικό εργαλείο πολιτικής δράσης που υπόκειται σε συγκεκριμένες κάθε φορά

σκοπιμότητες. Κατά τη γνώμη του, η Ιστορία αποτελεί ένα σημαντικό συγκριτικό εργαλείο, καθώς είναι μια σαφώς ανθρωπιστική επιστήμη, προσανατολισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία των πραγμάτων. Για τον Καζαμιά, η προαναφερθείσα μεθοδολογική μεταστροφή λειτουργεί επιβαρυντικά, σε έναν κόσμο που ήδη κυριαρχείται από την οικονομική παγκοσμιοποίηση και το λειτουργικό ορθολογισμό (Kazamias, 2001).

Για το λόγο αυτό, και χωρίς να απορρίπτει τίποτα εξ ολοκλήρου, προτείνει την ιστορικο-συγκριτική μέθοδο ανάλυσης που συνίσταται στον εξορθολογισμό της ιστορίας και την συναίρεση της με τις κοινωνικές επιστήμες. Σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης μεθόδου δεν είναι ούτε η πρόγνωση ούτε η πολιτική σκοπιμότητα, αλλά η κατανόηση και ερμηνεία του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Το γεγονός αυτό κάνει τη Συγκριτική Εκπαίδευση να έχει περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά, χωρίς αυτό να αποκλείει και την ύπαρξη ποσοτικών. Ο Καζαμιάς κάνει λόγο για επαναπροσέγγιση της ιστορικής κληρονομιάς της συγκριτικής εκπαίδευσης με τη χρήση εννοιών και θεωριών που παρέχουν φίλτρα και πλαίσια ερμηνείας των ιστορικών φαινομένων (Ματθαίου, 2002α· Kazamias, 2001). Έτσι, η εκπαιδευτική σύγκριση μπορεί να οδηγήσει στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό της δικής μας, ιδιαίτερης ατομικής οπτικής γωνίας (Rohrs, στο: Μπουζάκης, 2006:21-36).

Οι συγκριτολόγοι συνήθως εξετάζουν ιστορικο-συγκριτικά δύο ή παραπάνω χρονικές περιόδους, σε έναν ή περισσότερους "τόπους", διατυπώνοντας στη συνέχεια συμπεράσματα. Οι "θεωρητικοί φακοί ανάγνωσης" ποικίλουν βέβαια ανά ερευνητή, οδηγώντας συχνά σε διαφορετικές ιστορικές αναλύσεις (Kazamias, 2001). Ποικίλουν επίσης και οι πηγές άντλησης δεδομένων πέρα από τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, που ενίοτε μπορεί να είναι επιφανειακά ή ακόμα και αποπροσανατολιστικά (Cowen, 2000). Η συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών και πρακτικών επιβάλλει συνήθως και «τον ορισμό και προσδιορισμό ενός σημείου αναφοράς, ενός *tertium comparationis*, που συνοδεύόμενο και συνδυαζόμενο από μια συγκεκριμένη υπόθεση, αποτελεί την προϋπόθεση μιας συστηματικής σύγκρισης. Το *tertium comparationis* είναι, δηλαδή, αυτό που επιτρέπει στη συγκριτική προσέγγιση να εστιάσει σε μια συγκεκριμένη ειδική θεματική» (Rohrs, στο: Μπουζάκης, 2006:21-36).

Όσον αφορά τώρα τη δομή μιας ιστορικο-συγκριτικής μελέτης, αυτή μπορεί να είναι *διαχρονική, συγχρονική ή ημιδιαχρονική/ημισυγχρονική*. Οι διαχρονικές μελέτες είναι περισσότερο αφηγηματικές, προσιδιάζοντας στην ιστορία της εκπαίδευσης, εστιάζουν δε στην εκπαιδευτική συνέχεια ή στην εκπαιδευτική αλλαγή. Από την άλλη, οι συγχρονικές μελέτες εστιάζουν περισσότερο σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, προκειμένου να μελετήσουν π.χ. την πορεία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Τέλος, οι ημιδιαχρονικές/ημισυγχρονικές μελέτες ενδιαφέρονται κυρίως για την εξέταση διαφόρων εκπαιδευτικών επεισοδίων, μέσα από μελέτες περίπτωσης (Cowen, 2000).

Με βάση τα προαναφερθέντα, στην παρούσα διατριβή επιλέγεται η *διαχρονική συγκριτική μελέτη*, προκειμένου να διερευνηθεί μέσα στο χρόνο η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, η εξέλιξη των θέσεων τους απέναντι στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και η θεσμική διαμόρφωση του ελληνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Από την άλλη, επιλέγεται η *συγχρονική συγκριτική προσέγγιση*, προκειμένου α) να σκιαγραφηθεί ο ευρωπαϊκός επιμορφωτικός χάρτης και β) μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, να διερευνηθούν οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για την ευρωπαϊκή/διεθνή εκπαιδευτική/επιμορφωτική πολιτική και τη σχετική συμβατότητα του ελληνικού συστήματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εκπαιδευτικών.

1.4 Μέσα Συλλογής των Δεδομένων

Εισαγωγικά

Στην παρούσα διατριβή, ως μέσα συλλογής των δεδομένων επιλέχθησαν α) η Βιβλιογραφική Έρευνα και β) η Δημοσκοπική Έρευνα με χρήση Δομημένου Ερωτηματολογίου. Η Βιβλιογραφική Έρευνα συνδέεται με τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και εξελίσσεται στο 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο και 6^ο κεφάλαιο. Η Δημοσκοπική Έρευνα αναφέρεται στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και αναπτύσσεται στο 7^ο κεφάλαιο. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο τα όσα αφορούν στη Δημοσκοπική Έρευνα να παρουσιαστούν στην αρχή του 7^{ου} κεφαλαίου, πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

1.4.1 Βιβλιογραφική Έρευνα

Η βιβλιογραφική έρευνα συνιστά μια *συνθετική μελέτη, καθώς στηρίζεται σε ήδη καταγεγραμμένο υλικό, το οποίο όμως παρουσιάζεται συστηματοποιημένο και ερμηνευτικά αξιοποιημένο* από τον ερευνητή. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η επεξεργασία και αξιοποίηση στοιχείων από διάφορα είδη έντυπων πηγών, ήτοι βιβλία, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, επίσημα έγγραφα, πρακτικά συνεδρίων, επιστημονικές μελέτες, κ.α. Βασικό μέλημα του ερευνητή αποτελεί η συγκέντρωση όλων των σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα δεδομένων και ερμηνειών, και εν συνεχεία η προσήκουσα παρουσίασή τους (Παρασκευόπουλος, 1993: 21-22, Τ.1).

Εν προκειμένω, υπήρξε αφενός συστηματική και διεξοδική πρωτογενής διερεύνηση στοιχείων αρχείου και πηγών σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, ΟΟΣΑ και ΟΥΝΕΣΚΟ. Πολλές φορές μάλιστα το περιεχόμενό τους αποδόθηκε αυτούσιο, έτσι ώστε να γίνει καλύτερα αντιληπτή η διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής/επιμορφωτικής πολιτικής των υπερεθνικών πρωταγωνιστών. Μάλιστα, τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. *«θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν τους ιστορικούς μετασχηματισμούς του εκπαιδευτικού*

λόγου που διαμορφώθηκαν με βάση ένα πλέγμα σχέσεων γνώσης-εξουσίας, εντός της Κοινότητας αλλά και μεταξύ των κρατών-μελών». Για το λόγο αυτό, δεν θεωρούνται «ίχνη ιστορικής μνήμης, αλλά ... αποφαντικά συστήματα διαχείρισης και ελέγχου των κοινοτικών προβλημάτων στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο» (Πασιάς, 2006β:21). Επιπλέον, υπήρξε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση δευτερογενής μελέτη στοιχείων σε άρθρα, στατιστικές αναφορές, επιστημονικά κείμενα κλπ, γύρω από το ζήτημα της ευρωπαϊκής /διεθνούς και εθνικής εκπαιδευτικής/επιμορφωτικής πολιτικής.

Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στο περιεχόμενο δύο διπλωματικών εργασιών που ολοκλήρωσε στο πλαίσιο αντίστοιχων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Αναφερόμαστε στο Μ.Π.Σ. του Ε.Α.Π., με τίτλο «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και στο Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., με τίτλο «Συγκριτική Παιδαγωγική με έμφαση σε ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση».

1.5 Η Δόμηση της διατριβής

Στο **Α΄ Μέρος** της ανά χειράς διατριβής περιλαμβάνονται:

- **Η Εισαγωγή – Βιβλιογραφική Επισκόπηση**
- Το **1^ο κεφάλαιο**, με τίτλο «**Θεωρία και Μέθοδος**», στο οποίο εμπεριέχονται ο Σκοπός, τα Ερευνητικά Ερωτήματα, η Υπόθεση Εργασίας, οι Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις, τα Μέσα Συλλογής των Δεδομένων και η Δόμηση της Διατριβής.

Στο **Β΄ Μέρος**, περιλαμβάνονται:

- Το **2^ο κεφάλαιο**, με τίτλο: «**Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης**», στο οποίο διερευνάται διεξοδικά η σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, οι λόγοι που οδήγησαν στην Κοινωνία της Γνώσης και τη Δια βίου Μάθηση, καθώς επίσης και οι ραγδαίοι μετασχηματισμοί που προκλήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία από αυτές τις εξελίξεις.
- Το **3^ο κεφάλαιο**, με τίτλο: «**Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ**», το οποίο εξετάζει την εμπλοκή του υπερεθνικού παράγοντα στη διαμόρφωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, μελετάται η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η διασύνδεση της με τις επιδιώξεις της για την ολοκλήρωση του ενωσιακού οράματος. Εξετάζεται επίσης η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο.
- Το **4^ο κεφάλαιο**, με τίτλο: «**Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη**», στο οποίο διερευνάται ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού και τη συνολικότερη ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξετάζεται επίσης το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα εθνικά συστήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη.

- Το **5^ο κεφάλαιο**, με τίτλο: «**Η αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών: Επισημάνσεις και προσανατολισμοί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ**», το οποίο μελετά την πολιτική ρητορική, τις κατευθυντήριες γραμμές και τις προτεραιότητες της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.
- Το **6^ο κεφάλαιο**, με τίτλο: «**Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα**», το οποίο διερευνά την ιστορική διαδρομή και την παρούσα κατάσταση του εθνικού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αναδεικνύονται μάλιστα σκέψεις και προβληματισμοί όσον αφορά τη συμβατότητα του με τις υπερεθνικές επιμορφωτικές κατευθύνσεις και προτεραιότητες.

Στο Γ' Μέρος περιλαμβάνεται:

- Το **7^ο κεφάλαιο** στο οποίο **παρουσιάζονται τα Αποτελέσματα Δημοσκοπικής Έρευνας με τη συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου** σχετικά με τις αντιλήψεις/ απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά ζητήματα ευρωπαϊκής /διεθνούς και εθνικής εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής πολιτικής. Παρουσιάζονται. 21 Γραφήματα και 54 Πίνακες.

Στο Δ' Μέρος περιλαμβάνονται:

- Το **8^ο κεφάλαιο**, με τα συνολικά «**Συμπεράσματα**» που προέκυψαν αφενός από την ανάπτυξη των επιμέρους κεφαλαίων και αφετέρου από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων.
- Το **9^ο κεφάλαιο** με τίτλο «**Επίλογος– Συζήτηση**», στο οποίο αναπτύσσονται ποικίλοι προβληματισμοί, με την προσδοκία να ενεργοποιηθεί ένα γόνιμος διάλογος μεταξύ των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Τα προαναφερόμενα κεφάλαια συνδέονται στενά με την επεξεργασία των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα:

- Το 2^ο και 3^ο κεφάλαιο αναφέρονται στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το μετα-νεωτερικό πλαίσιο εκπαίδευσης στο οποίο εντάσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ και με τα βασικότερα στάδια εξέλιξης της πολιτικής αυτής.
- Το 4^ο και 5^ο κεφάλαιο σχετίζονται με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στους στόχους, τις θεματικές και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Το 6^ο κεφάλαιο αναφέρεται στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα για τη θεσμική εξέλιξη του συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας, σε σχέση με τα προτεινόμενα από τους υπερεθνικούς πρωταγωνιστές (Ε.Ε., ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ).
- Το 7^ο κεφάλαιο, το οποίο εμπεριέχει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη συμπλήρωση του δομημένου ερωτηματολογίου, αναφέρεται στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τις απόψεις και τις εκτιμήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προτεραιότητες και κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης του ΟΟΣΑ και της UNESCO στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, καθώς και την ανταποκρισιμότητα/συμβατότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης ως προς αυτές.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

- 2^ο κεφάλαιο:** Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης
- 3^ο κεφάλαιο:** Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ
- 4^ο κεφάλαιο:** Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη
- 5^ο κεφάλαιο:** Η αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών:
Επισημάνσεις και Προσανατολισμοί από την Ε.Ε, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ
- 6^ο κεφάλαιο:** Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα

2^ο κεφάλαιο: Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης

Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση βρίσκεται, - όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής-, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Πράγματι, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται εντός των εθνικών κρατών, το ενδιαφέρον των παραγωγικών τάξεων, οι ζωνρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών πιστοποιούν την εκδήλωση ενός έντονου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος (Μπουζάκης, 2005α).

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως γνωστό, συνιστά από μόνη της μια σύνθετη έννοια και ένα πεδίο συνάντησης διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως της Πολιτικής Επιστήμης, των Επιστημών της Αγωγής, της Κοινωνιολογίας και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ορίζεται δε τόσο ως "λόγος" σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και ως "πρακτική" σε επίπεδο παραγωγής πολιτικού λόγου και εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών για την εκπαίδευση-κατάρτιση (Πασιάς, 2006α:76-77). Κατά συνέπεια, οι διαστάσεις της και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις ποικίλουν, ανάλογα με τις θεωρήσεις για το ρόλο και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού, -ήτοι τη *γνωσιολογική λειτουργία* (που αναφέρεται στις πολιτικές γνώσης), την *κανονιστική* (που αναφέρεται σε νόμους και αποφάσεις σχετικά με τη δομή, οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος), την *αναπαραγωγική* (που αφορά στο ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο), την *αναδιανεμητική* (που αναφέρεται στην προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας, την κινητικότητα και την επανένταξη στο οικονομικό επίπεδο) και την *αντισταθμιστική* (που αναφέρεται στην καταπολέμηση των περιορισμών και των αποκλεισμών στο κοινωνικό επίπεδο) (Υφαντή, 1994· Φραγκουδάκη, 1986· Apple, 1986). Η τελευταία μάλιστα συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, αφού η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διδάσκουν τους κανόνες του κοινωνικού "παιχνιδιού", (π.χ. τις υποχρεώσεις αρχόντων-αρχομένων), μειώνουν τις αποστάσεις μεταξύ ατόμων από διαφορετικές αφετηρίες και καταγωγές, προσφέρουν ισότητα ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους και τέλος,

ενσωματώνουν στόχους και συμφέροντα διαφορετικών ομάδων (Heyneman, 2003). Κατά συνέπεια, στις ανθρώπινες κοινωνίες το μέλημα για τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση ήταν πάντα υπαρκτό.

Ανάλογα με την εποχή, όμως, το ενδιαφέρον αυτό ακολουθεί τις διακυμάνσεις που επιβάλλουν οι αλλαγές στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο, προβάλλοντας κάθε φορά διαφορετική θεματική, οπτική και προτεραιότητες (Ματθαίου, 2002α:16). Στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας που διανύουμε, η δημόσια σχολική εκπαίδευση, η οποία «*συνέδραμε στην οικοδόμηση του έθνους-κράτους, στην εθνική ομογενοποίηση, στη μετάβαση από τη γεωργική στη βιομηχανική κοινωνία, στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην υιοθέτηση φρονημάτων, στάσεων και συμπεριφορών συμβατών με την κουλτούρα της βιομηχανικής νεωτερικότητας*» (Ματθαίου, 1999:59 & 2000:13-26), διέρχεται από μεγάλους μετασχηματισμούς: Όλες οι προαναφερόμενες νεωτερικές λειτουργίες της αμφισβητούνται στο μεγαλύτερο βαθμό, ενώ η φύση και η αποστολή του εκπαιδευτικού θεσμού χάνουν τη σημασία τους, αλλοιώνονται ή και αποδομούνται. Όπως αναφέρεται, «*Η σημασία της εκπαίδευσης είτε ως θέσμησης (εκπαιδευτικό σύστημα), είτε ως διαμεσολάβησης (ιδεολογικός μηχανισμός), είτε ως διαδικασίας (μηχανισμός ενσωμάτωσης/κατανομής/ αναπαραγωγής), είτε ως αποτελέσματος (γνώση, κατάρτιση, μόρφωση, παιδεία) θεωρείται ότι βρίσκεται σε μια κρίση αναπροσδιορισμού των αρχών, των αξιών και του περιεχομένου της*» (Παντίδης & Πασιάς, 2004:240).

Στο σύνολο των διεθνών επιστημονικών αναλύσεων, ως βασικό νομιμοποιητικό επιχείρημα των προτεινόμενων ή επιχειρούμενων αλλαγών αναδεικνύεται η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της: Εν προκειμένω, η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο και αναγκαστικό αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Καζαμίας, 2003· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Ματθαίου, 1999, 2000, 2001, 2002α & 2002β· Μπουζάκης, 2003· Υφαντή, 2003· Bauman, 1998 στο: Καζαμίας, 2003· Green, στο: Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006· Hay & Rosamond,

2002· Held & MacGrew, 2004· Jarvis, 2000a· Morrow & Torres, στο: Burbules & Torres, 2000· Pronti, 2001· Waters, 1995 στο: Καζαμιάς, 2003· Welch, 2001).

Το ιδιαίτερος έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί παράδοξο για τις κοινωνίες των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών που διεκδικούν για τον εαυτό τους τον τίτλο της *Κοινωνίας της Γνώσης*, στο πλαίσιο της *Δια Βίου Εκπαίδευσης/Μάθησης*. Ερμηνεύεται δε από τη βαρύνουσα σημασία που απέκτησε η εκπαίδευση ως μοχλός διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας /ύστερης νεωτερικότητας (post/late modernity) που διανύουμε (Βεργίδης, 1991 & 1999· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002· Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004· Κόκκος, 2005· Μουζέλης, στο: Κόκκος, 2005· Τριλιανός, 2009· Hall & Matthews, 2008· Rogers, 1999· Sipitanou, 2006· Welch, 2001).

Έτσι, για την Επιτροπή που συνέταξε την Έκθεση Delors (UVESCO, 1999:23-25) η εκπαίδευση, μολονότι δεν αποτελεί τη μαγική συνταγή επίλυσης όλων των προβλημάτων, αποκτά ένα πολυδιάστατο ρόλο-κλειδί καθώς: «... φαίνεται να αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να μπορέσει η ανθρωπότητα να υλοποιήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης...», «... αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα που διαθέτει η ανθρωπότητα για να αναπτύξει ένα βαθύτερο και πιο αρμονικό τρόπο ανάπτυξης και να περιορίσει τη φτώχεια, τον αποκλεισμό, την αμάθεια, την καταπίεση και τους πολέμους...», «... δεν είναι μόνο μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης της γνώσης και των πρακτικών δεξιοτήτων, αλλά και ένα εξαιρετικό και πρωταρχικής σημασίας μέσο για την ατομική ανάπτυξη και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τα έθνη».

Μέσα στο σύγχρονο πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν συνιστά πλέον μια ηλικιακά περιορισμένη, μεμονωμένη, αυτοτελή και ανεξάρτητη λειτουργία του ατόμου. Έχει καταστεί ένα μαζικό κοινωνικό φαινόμενο που απευθύνεται σε ένα διευρυμένο φάσμα ηλικιών, γεγονός το οποίο επηρεάζει άμεσα τόσο τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εκπαίδευση έχει σε μεγάλο βαθμό απολέσει τον παραδοσιακό της χαρακτήρα ως μέσο διαπαιδαγώγησης και κοινωνικής ένταξης, γίνεται δε ολοένα και περισσότερο αντιληπτή ως μέσο

άσκησης οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής των κρατών με πολλαπλούς στόχους, στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού (Τσαούσης, 2007:266). Στην εποχή μας, έτσι, η εκπαίδευση τείνει να αντιμετωπίζεται ως ένας αξιόπιστος δυνητικός δείκτης οικονομικής και κοινωνικής προόδου. Και αυτό γιατί οι περισσότερο εκπαιδευμένοι πολίτες βρίσκονται συνήθως σε καλύτερη οικονομική κατάσταση και κοινωνική θέση. Μπορούν να διαχειρίζονται ευκολότερα τις αλλαγές που διαδραματίζονται, ενώ ξεπερνούν με μεγαλύτερη επιτυχία τα πάσης φύσεως περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες τους (Hall & Matthews, 2008). Η τάση μάλιστα που σε γενικές γραμμές επικρατεί είναι η επένδυση του ατόμου ή της οργανωμένης κοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και η εκτιμώμενη ανταποδοτικότητα της επένδυσης αυτής, να αντιμετωπίζονται εν πολλοίς με τους όρους και τη λογική μιας καθαρά οικονομικής δραστηριότητας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Psacharopoulos, 1994).

2.1 Η Παγκοσμιοποίηση και ο Αντίκτυπος της στην Εκπαίδευση

Στις καθημερινές, επιστημονικές και μη συζητήσεις, γίνεται συχνή αναφορά στην έννοια της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση συνιστά ένα κεφαλαιώδες κοινωνικο-ιστορικό φαινόμενο, σύνθετο και δύσκολο προς κατανόηση. Πρόκειται για μια αντιφατική έννοια, που συνδέεται με ποικίλες διεργασίες μετασχηματισμού σχεδόν όλων των πτυχών του ανθρώπινου βίου, της οικονομίας, της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, της τεχνολογίας, του πολιτισμού. Καθίσταται, έτσι, υπεύθυνη για τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών. Σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, ζούμε σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τα πάντα, είναι η κυρίαρχη προσδιοριστική έννοια (Καζαμίας, 2003). Βέβαια, στην παρούσα διατριβή εκείνο που αποτελεί στοιχείο ενδιαφέροντος είναι το *πώς η εξέλιξη του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης επηρέασε καταλυτικά το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Έννοια πολυσημική και πρωτεϊκή, η παγκοσμιοποίηση δεν επιδέχεται εύκολους ορισμούς, συχνά δε η προσέγγιση της οδηγεί σε ποικίλες και διασταλτικές ερμηνείες που αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης. Η παγκοσμιοποίηση ως διεργασία αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και σε κάθε περίπτωση της αποδίδεται ανάλογο περιεχόμενο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Από τους μελετητές *«θεωρείται περισσότερο ως φαινόμενο με δυναμικό περιεχόμενο και ως διαδικασία με εξελικτικό χαρακτήρα, παρά ως ένα αποτέλεσμα ή μια κατάσταση που έχει οριστικά συντελεστεί»* (Παντίδης & Πασιάς, 2004:126).

Έτσι, για κάποιους, ο όρος αναφέρεται στην ανάδειξη υπερεθνικών θεσμών των οποίων οι αποφάσεις διαμορφώνουν και περιορίζουν τις πολιτικές επιλογές κάθε έθνους-κράτους χωριστά. Για άλλους, σημαίνει τον καταγιγιστικό αντίκτυπο των παγκόσμιων οικονομικών διαδικασιών, περιλαμβάνοντας την παραγωγή, την κατανάλωση, το εμπόριο, τη νομισματική αλληλεξάρτηση, τη ροή των κεφαλαίων. Για ορισμένους, ο όρος υπογραμμίζει την άνοδο των δυνάμεων του φιλελευθερισμού. Για κάποιους άλλους, είναι κυρίως οι παγκόσμιες πολιτιστικές φόρμες, η κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Για μερικούς, τέλος, ο όρος χρησιμοποιείται ως

επιχείρημα για τη νομιμοποίηση αλλαγών που επιβάλλονται άνωθεν (Burbules & Torres, 2000· Dale, 2000). Συνολικά, η παγκοσμιοποίηση ως όρος προσδιορίζει παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα και αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία που καθοδηγείται από τις δυνάμεις της αγοράς (Μπουζάκης, 2005β:136). Σε γενικές γραμμές, αντιμετωπίζεται ως μια εξωτερική οικονομική δέσμευση που (i) είναι αναπόφευκτη, (ii) απαιτεί αλλαγές ώστε τα κράτη να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικά στον παγκόσμιο πόλεμο της γνώσης και (iii) νομιμοποιεί την αναδιάρθρωση των δημοσίων υπηρεσιών και τον εκσυγχρονισμό τους (Hay & Rosamond, 2002).

Όσον αφορά τώρα στη χρονική περίοδο εκδήλωσης του φαινομένου, ορισμένοι ανιχνεύουν τις ρίζες του στις πολυεθνικές αυτοκρατορίες του Μεγάλου Αλεξάνδρου και των Ρωμαίων, ενώ κάποιοι άλλοι στις απαρχές του καπιταλιστικού συστήματος, τον 16^ο αιώνα. Στη συνείδηση των περισσότερων, όμως, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης συνδυάζεται χρονικά με τις τελευταίες μεταπολεμικές δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και με διαδικασίες που αναφέρονται στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες, στην αντίληψη για τη μετα-νεωτερικότητα, στην αποδιοργάνωση του καπιταλιστικού συστήματος και στην αποδόμηση βασικών όρων της νεωτερικότητας που συνδέονται με την έννοια της εθνικής επικράτειας και την εξουσία του εθνικού κράτους (Παντίδης & Πασιάς, 2004· Morrow & Torres στο: Burbules & Torres, 2000).

Κοινός παρανομαστής που προσδιορίζει το μέγεθος και την έκταση των αλλαγών θεωρείται ο παράγοντας των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες αποτελούν συγχρόνως «την πρώτη ύλη, το μέσον αλλά και το προϊόν/ το εμπόρευμα της συνολικής διαδικασίας» (Παντίδης & Πασιάς, 2004:127). Πράγματι, η τεχνολογική έκρηξη και η πληροφοριακή επανάσταση οδήγησαν σε αυτό που πολλοί ονομάζουν *συμπύκνωση του χώρου και του χρόνου σε πραγματικές διαστάσεις* (Καζαμίας, 2003· Burbules & Torres, 2000). Το συγκεκριμένο γεγονός μαζί «με τη διεύρυνση της κλίμακας, την αύξηση της έντασης και την επιτάχυνση του αντίκτυπου που έχουν οι τάσεις και τα μοτίβα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανά τις ηπείρους» (Held & McGrew, 2004:17), καθιστά τις εξελίξεις των τελευταίων τεσσάρων περίπου δεκαετιών πραγματικά ιδιαίτερες. Για το λόγο αυτό θα πρέπει έστω και συνοπτικά να αναφερθούμε σε αυτές, προκειμένου στη συνέχεια να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα:

i) Η παγκοσμιοποίηση, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, ξεκίνησε ως οικονομική διαδικασία στις αρχές της δεκαετίας του '70: Ο ιαπωνικός ανταγωνισμός και η πετρελαϊκή κρίση οδήγησαν αρχικά τις εταιρείες στο να μεταφέρουν την έδρα των μονάδων τους και τα κεφάλαια τους ανά τον κόσμο, αναζητώντας τις φθηνότερες χώρες/περιοχές, τα πιο αποδοτικά μέσα, αλλά και τις καλύτερες αγορές για να πουλήσουν τα προϊόντα τους. Αυτό επέδρασε δραματικά στην παραγωγή των χωρών του πρώτου κόσμου και έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη για νέες δομές στον τομέα της απασχόλησης. Χαρακτηριστικά της νέας οικονομικής αναδιάρθρωσης, *«η ιδιωτικοποίηση επιχειρήσεων του δημοσίου τομέα, η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και των επενδύσεων και η απορρύθμιση της εσωτερικής οικονομικής δραστηριότητας»* (Μούτσιος, 2004:99). Από την πλευρά τους, οι θεωρητικοί υποδείκνυαν την ύπαρξη μιας παγκόσμιας οικονομίας, στηριγμένης στο καπιταλιστικό σύστημα. Όπως υποστηρίζεται, η *«παγκοσμιοποίηση στην οικονομική της διάσταση σηματοδοτεί την πρωτοφανή επέκταση των κανόνων και των κριτηρίων του καπιταλισμού σε πλανητικό επίπεδο»*. (Μούτσιος, 2004:99) Παράλληλα, η επανάσταση στην τεχνολογία και τα ηλεκτρονικά συστήματα επικοινωνίας οδήγησε στη μία ανακάλυψη μετά την άλλη, προσφέροντας ασύλληπτες ταχύτητες επικοινωνίας και πληροφόρησης και επιταχύνοντας ραγδαία τον οικονομικό μετασχηματισμό. Στη συνέχεια, η πτώση του ανατολικού μπλοκ ενίσχυσε την άποψη ότι μάλλον δεν υπάρχει άλλη εναλλακτική πρόταση πέρα από τον καπιταλισμό (Jarvis, 2000).

Ακολούθησε η πλήρης απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς, με την κατάργηση κάθε φραγμού στη διακίνηση αγαθών, κεφαλαίου και εργατικού δυναμικού. Ρυθμιστής της νέας τάξης πραγμάτων φαίνεται να είναι πλέον το παγκόσμιο κεφάλαιο και οι γιγάντιοι πολυεθνικοί κολοσσοί που αναδιαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφόρων περιοχών του πλανήτη: *«Η ενίσχυση του ανταγωνισμού, η κυριαρχία του ιδιωτικού εις βάρος του δημόσιου τομέα, η εισβολή των μάνατζερ, ο εξοστρακισμός των οραματιστών και ο παραγκωνισμός της πολιτικής από μια παχύσαρκη οικονομία»* (Ματθαίου, 2001:435-444) έχουν βάλει τη σφραγίδα τους στη φυσιογνωμία του σύγχρονου κόσμου (Παντίδης & Πασιάς, 2004:134-135), με δύο βασικά χαρακτηριστικά, τις ανοικτές αγορές κεφαλαίου και εμπορευμάτων και τις ελαστικές σχέσεις εργασίας. Για πολλούς, ο στόχος της νεοφιλελεύθερης οικονομικής παγκοσμιοποίησης που βιώνουμε δεν είναι τίποτα άλλο *«από τη*

δημιουργία μιας πελώριας ενιαίας απορρυθμισμένης αγοράς, που θα ελέγχεται από τις πολυεθνικές επιχειρήσεις, πάνω στην οποία οι κοινωνικοί έλεγχοι για την προστασία της εργασίας ή του περιβάλλοντος θα είναι ελαχιστοποιημένοι» (Φωτόπουλος, 2004:30).

ii) Από τη στιγμή που η εργασία αποσυνδέθηκε από τον τόπο παραγωγής, καταργήθηκε το φορντικό μοντέλο και η τεϋλοριανή γραμμή, που ήταν τα δύο κυρίαρχα συστήματα παραγωγής στα χρόνια της νεωτερικότητας. Βασικό χαρακτηριστικό του μετα-φορντικού ή νεο-φορντικού μοντέλου θεωρείται η τάση παγκοσμιοποίησης των αγορών, που στηρίζεται στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και στην εφαρμογή της αρχής της ευελιξίας σε όλα τα στάδια της παραγωγικής διαδικασίας (Παντίδης & Πασιάς, 2004:127-128). Η εργασία και το κεφάλαιο δεν αποτελούν πλέον τις μόνες κυρίαρχες παραγωγικές δυνάμεις, καθώς οι νέες θέσεις εργασίας απαιτούν υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, αλλαγή ρόλων και ανάπτυξη νέων ικανοτήτων. Έτσι, όσοι εργαζόμενοι διαθέτουν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, είτε αδυνατώντας να βρουν απασχόληση είτε μένοντας εγκλωβισμένοι σε χαμηλής απόδοσης και επισφαλείς θέσεις εργασίας (Green, στο: Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006). Κατά συνέπεια, βασική ειδοποιός διαφορά της σημερινής παραγωγικής διαδικασίας είναι η σημαντικότητα που αποκτά σε αυτήν η ανθρώπινη γνώση και η αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

iii) Το πρόβλημα εντείνεται ακόμα περισσότερο από τη γρήγορη απαξίωση του γνωστικού κεφαλαίου, την οριζόμενη ως *ημιζωή των γνώσεων*. Αυτό σημαίνει πως η γνώση κυριολεκτικά «τρέχει» ώρα με την ώρα. Επειδή ακριβώς αλλάζει τόσο γρήγορα, ο Lyotard υποστηρίζει πως η γνώση σταδιακά γίνεται αφήγηση (Lyotard, στο: Jarvis, 1999), ενώ ο Foucault την εξισώνει περισσότερο με το διάλογο και την ιδεολογία, παρά με την αλήθεια (Foucault, στο: Jarvis, 1999:249-257). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, η γνώση σταδιακά *απομυθοποιείται, και από ένα από μεγαλειώδες αρχιτεκτονικό οικοδόμημα με απόλυτη ισχύ υποβαθμίζεται εννοιολογικά για να ταυτιστεί με την πληροφορία. Μετατρέπεται, έτσι, σε αναλώσιμο αγαθό με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης. Γίνεται πρακτική και χρηστική, αντιμετωπίζεται δε πλέον ως ένα απλό επαγγελματικό εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης* (Ματθαίου, 1999:63 & 2000:13-26).

iv) Πολιτισμικά, η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται κυρίως στην τάση διεθνοποίησης της κουλτούρας, η οποία υποστηρίζεται από τη βελτίωση της επικοινωνίας και των ανταλλαγών μεταξύ των λαών. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν περισσότεροι δίαυλοι πολιτισμικής επικοινωνίας, μια άνευ προηγουμένου πολιτισμική όσμωση. Η παγκοσμιοποίηση συνδέεται, έτσι, στενά με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας: Οι κοινωνίες του αναπτυσσόμενου κόσμου δέχονται τις προκλήσεις που πυροδοτούνται από τις δημογραφικές ανακατατάξεις σε διάφορες περιοχές του πλανήτη (εξαιτίας οικονομικών λόγων, πολεμικών συρράξεων, ή επαναχάραξης των εθνικών συνόρων), με την είσοδο σε αυτές μεγάλου αριθμού μεταναστών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Η ενσωμάτωσή τους και η παράλληλη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής στα κράτη υποδοχής αποτελούν πραγματικές προκλήσεις που απαιτούν την υιοθέτηση νέων πολιτικών στάσεων και κοινωνικών συμπεριφορών. Και αυτό γιατί η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση δεν οδηγεί πάντα και στην ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν πως το οικονομικό ειδικό βάρος κάθε κράτους προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την πολιτισμική του εμβέλεια, κάνοντας λόγο για υποτιμητική αντιμετώπιση των μη δυτικο-ευρωπαϊκών πολιτισμών (Gundara, 2002α), καθώς και για την προβολή μιας μορφής *φιλανθρωπικού πατερναλισμού* απέναντι τους (Macedo, 2004:35).

Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση συνδέεται επιπλέον με την εξατομίκευση και τον ατομικισμό των σύγχρονων κοινωνιών, αποτέλεσμα της μεγάλης γεωγραφικής και κοινωνικής κινητικότητας, της εξασθένησης των παραδοσιακών αξιών και κυρίως της αποδυνάμωσης του θεσμού της οικογένειας (Day, 2006:39-54· Green, στο: Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006). Όλη αυτή η πολυπλοκότητα, η ποικιλομορφία, η κοινωνική κατάτμηση, ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, η αβεβαιότητα και η υψηλή διακινδύνευση των σύγχρονων κοινωνικών δομών εξωθούν το άτομο σε συνεχείς προσπάθειες προσαρμογής.

v) Σε πολιτικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην ολόένα και πιο αισθητή υποχώρηση της εξουσίας των εθνικών κρατών από τομείς που στο παρελθόν δικαιωματικά τους ανήκαν (όπως είναι η άμυνα, η προστασία του περιβάλλοντος και φυσικά η εκπαίδευση), στη μεταφορά και εκχώρηση εθνικών αρμοδιοτήτων σε διεθνείς ή υπερεθνικούς θεσμούς, στην πρόωθηση των διαδικασιών της περιφερειακής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, στην ισχυροποίηση της θέσης των διεθνών

καθεστώτων και οργανισμών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κ.α. (Μούτσιος, 2004:99-100· Παντίδης & Πασιάς, 2004:135).

Οι κυβερνήσεις των εθνικών κρατών, προκειμένου να προωθήσουν τις απαιτούμενες αλλαγές για την προσαρμογή στα νέα δεδομένα, χρησιμοποιούν συχνά ως νομιμοποιητικό επιχείρημα των επιλογών τους το αναπόφευκτο της παγκοσμιοποίησης. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι δεν φαίνεται να υπάρχει άλλη βιώσιμη, εναλλακτική πολιτική πρόταση, -επιχείρημα γνωστό με το αγγλικό ακρωνύμιο «TINA»=There Is No Alternative (Welch, 2001:475-492). Επίσης, συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο σε υπερεθνικούς θεσμούς διακυβέρνησης (ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, ΔΝΤ, Π.Τ., ΠΟΕ, ΟΟΣΑ, Ε.Ε.). Δυσκολεύονται πλέον να λειτουργήσουν ως περιχαρακωμένα συστήματα που ρυθμίζουν αυτόνομα τα του οίκου τους, αγνοώντας τα τεκταινόμενα στο εξωτερικό συγκείμενο ή λαμβάνοντας τα υπόψη κατά το δοκούν. Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση έχει επιδράσει και στην έννοια της πολιτειότητας, καθώς αυτή προσδιορίζεται τώρα πια τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Μούτσιος, 2004:99-100· Jarvis, 2002). Μέχρι στιγμής βέβαια, η παγκοσμιοποίηση δεν έχει επηρεάσει άμεσα ή στον ίδιο βαθμό τη ζωή των ανθρώπων που βρίσκονται έξω από τη μοντέρνα οικονομία, αλλά αυξητικά διαφαίνεται ότι αυτό θα συμβεί σε εύλογο χρονικό διάστημα (Stromquist & Monkman, 2000).

Μέσα σε αυτό το διεθνοποιημένο πλαίσιο, η εμπλοκή της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δεδομένη, εστιάζει δε σε τρεις κυρίως συνιστώσες: *Στη δυναμική του υπερεθνικού παράγοντα, στους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζονται έντονα από την παγκοσμιοποίηση και στον άμεσο ή έμμεσο τρόπο με τον οποίο συντελούνται οι αλλαγές στην εκπαίδευση.* Όπως υποστηρίζεται, η σημαντικότητα των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στα ζητήματα εθνικής εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης των κρατών προσδιορίζεται κυρίως από την έννοια της αλλαγής στους κανόνες *επιλεξιμότητας, εμπλοκής και δημιουργίας πλούτου* (Brown & Lauder, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει καταλυτικά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση μέσα από πέντε καθοριστικές διεργασίες:

i) Η παγκοσμιοποίηση επιδρά πρωτίστως στην οργάνωση της εργασίας και στο είδος της εργασίας που οι άνθρωποι εκτελούν, αφού ολοένα και περισσότερο αυξάνεται η ζήτηση για προϊόντα των οποίων η παραγωγή απαιτεί υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η εργασία γίνεται ολοένα και πιο ευέλικτη, διαφοροποιείται δε πολλές φορές κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου. Το γεγονός αυτό αυξάνει κατακόρυφα τη ζήτηση για περισσότερες δεξιότητες και ανώτερα επίπεδα μόρφωσης. Η απόκτησή τους προσφέρει στον κάτοχο μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές και καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Συνακόλουθα, όμως, αυξάνεται κατακόρυφα το κόστος που προκύπτει για τα δημόσια ταμεία από τη διεύρυνση/μαζικοποίηση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης (Carnoy,1999 & 2000) .

ii) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα αναπτυσσόμενα κράτη πιέζονται να καταβάλλουν ολοένα και περισσότερους πόρους, ώστε αποκτώντας ένα πιο μορφωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό να προσελκύσουν ευκολότερα οικονομικά κεφάλαια από την παγκόσμια αγορά. Από την πλευρά τους, τα κεφάλαια που προσελκύνονται απαιτούν τη δραστική μείωση των δημόσιων πόρων που καταβάλλονται για τη συντήρηση και επέκταση των εκπαιδευτικών μηχανισμών, προτρέποντας τις κυβερνήσεις να αναζητήσουν άλλες πηγές και διαύλους χρηματοδότησης. Προτείνονται έτσι μια σειρά από στρατηγικές, όπως είναι η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, η προώθηση της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση κ.α. (Carnoy,1999 &2000).

iii) Η παγκοσμιοποίηση αυξάνει την ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυξάνει και την ανταγωνιστικότητα των οικονομιών. Νέες πολιτικές επιλογές, προσαρμοσμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα, δημιουργούν δομές που επιτρέπουν την αξιολόγηση, τη σύγκριση και την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο (Sahlberg, 2006). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές επιστήμες, στα αγγλικά ως ξένη γλώσσα και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Κρίσιμο ρόλο έχουν τα τεστ και τα στάνταρ, που μετρώντας το έργο των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης αποσκοπούν στην αύξηση της ανταποδοτικότητας της εργασίας τους. Οποσδήποτε, το πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται άμεσα από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο και τους σκοπούς που αυτό θέλει να εξυπηρετήσει (Carnoy, 1999 & 2000).

iv) Σε αυτή την τάση διεθνοποίησης της εκπαίδευσης και συγκριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων είναι καθοριστική η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Wilson, 2003). Σταδιακά, η πληροφοριακή τεχνολογία εισέρχεται στα εκπαιδευτικά συστήματα, αφενός μειώνοντας το κόστος παροχής εκπαιδευτικών αγαθών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου επιτρέποντας την προσφορά ποιοτικότερης εκπαίδευσης μέσω υπολογιστή και διαδικτύου. Οι δυνατότητες που αναφύονται από αυτήν την εξέλιξη για την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά είναι πραγματικά τεράστιες. Τα παγκοσμιοποιημένα δίκτυα πληροφόρησης οδηγούν με τη σειρά τους στο μετασχηματισμό της κουλτούρας σε παγκόσμιο επίπεδο (Carnoy, 1999 & 2000).

v) Η παγκοσμιοποίηση, όμως, οδηγεί και στη δημιουργία ομάδων που αισθάνονται περιθωριοποιημένες από τις δυνάμεις της παγκόσμιας οικονομίας, και ως εκ τούτου αντιτίθενται και αντιδρούν στην κυριαρχία των αξιών της αγοράς. Αυτό συνιστά ένα νέου είδους αγώνα γύρω από το πραγματικό νόημα και την αξία της γνώσης. Η αντιπαλότητα αυτή επηρεάζει σοβαρά και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Carnoy, 1999 & 2000).

Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία μελετάται μέσα από δύο πολύ βασικά, αλλά διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα: i) την *Common World Educational Culture* (CWEC) / Παγκόσμια Κουλτούρα Εκπαίδευσης και ii) την *Globally Structured Agenda for Education* (GSAE) / Παγκόσμια Ατζέντα για την Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να εξηγηθεί περισσότερο με βάση τα διεθνή μοντέλα εκπαιδευτικής, κοινωνικής και κρατικής λειτουργίας, παρά λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιητικούς εθνικούς παράγοντες. Σύμφωνα πάλι με τη δεύτερη άποψη, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης κινητοποιείται με καταλυτικό τρόπο από τη δυναμική της καπιταλιστικής οικονομίας, που επιφέρει πολλαπλές επιπτώσεις στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Dale, 2000:427-448).

Σε επίπεδο, τώρα, συγκρότησης του εθνικού, ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης συναντάμε συγκεκριμένα «σημαίνοντα»: 1) Τα «*Καθεστώτα Αλήθειας*», που συνδέονται με τον σύγχρονο εθνικό και υπερεθνικό εκπαιδευτικό λόγο και εμπεριέχουν έννοιες, όπως: *Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊσμός, Κοινωνία της Γνώσης, Τεχνολογίες Πληροφορικής*

και *Επικοινωνιών, Ανταγωνιστικότητα, Απασχολησιμότητα, Ανεργία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. 2) Τα «*Συστήματα Γνώσης*», που συνδέονται με έννοιες όπως: *Διαβίου Μάθηση, Γλωσσομάθεια, Διευρυμένη Βασική Εκπαίδευση, Ανάπτυξη Δεξιοτήτων, Κινητικότητα, Δίκτυα, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 3) Τις «*Πολιτικές Ρύθμισης*», που συνδέονται με την τεχνοκρατική αντίληψη στην εκπαίδευση, δίνουν έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μια τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο και εμπεριέχουν έννοιες, όπως: *Εκσυγχρονισμός, Ρύθμιση, Σύγκλιση, Προσαρμογή, Εναρμόνιση, Συνοχή*. 4) Τέλος, τις «*Πολιτικές Γνώσης*», που αποτελούν μια ειδική περιοχή των πολιτικών ρύθμισης και συνδέονται με έννοιες, όπως: *Αξιολόγηση, Διαχείριση Ολικής Ποιότητας, Πιστοποίηση, Λογοδοσία, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα*. Στη διαδικασία σχηματισμού αυτών των «σημαινόντων» του εκπαιδευτικού λόγου, εξαιρετικά κρίσιμος και καθοριστικός είναι ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας (Πασιάς, 2005:374-375).

Μάλιστα, ορισμένοι μελετητές για να περιγράψουν τις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται στο διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, κάνουν λόγο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών και πολιτικών «*ιδεότοπων*» (eduscapes & policyscapes) που επηρεάζουν καταλυτικά την εθνική εκπαιδευτική ατζέντα. Αναφέρουν επίσης πως με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών *αναπτύσσονται «εκπαιδευτικές ροές»* (flows) που αποτελούνται από μια σειρά δικτύων αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών, όπου *κυριαρχούν ορισμένοι «κόμβοι»* (nodes) και *αναπαράγονται οι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί «ιδεότοποι»*. Καθοριστικός ως προς τα παραπάνω είναι ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (Πασιάς, 2016:69-83).

Καθώς, λοιπόν, οι ευρωπαϊκές χώρες «*δικτυώνονται*» μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδύονται πολλά ερωτήματα γύρω από το κατά πόσο οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς «ιδεότοπους» έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη-μέλη, μειώνοντας την εθνική τους κυριαρχία στο ζήτημα της διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστούμε ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ιστορικά διαμορφωθεί και εξελιχθεί ως κρατικοί μηχανισμοί στην υπηρεσία του εθνικού συμφέροντος. Επομένως το κάθε σύστημα εκπαίδευσης, όντας εθνικό, είναι και σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό. Όμως, στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο, ο

επιδιωκόμενος εκσυγχρονισμός επιδιώκει ουσιαστικά το αντίθετο, την «αποενσωμάτωση» δηλαδή της εκπαίδευσης από τον εθνικό της ρόλο και την «ευρωπαϊκοποίηση-διεθνοποίηση» της (Καζαμίας, 1995α:572). Έτσι, ακόμα και το ζητούμενο διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης ξεπερνά στην εποχή μας τη στενή, εθνική διάσταση που είχε κατά το παρελθόν: Όπως υποστηρίζεται, οι τοπικές κοινωνίες διατηρούν ακόμα το δικαίωμα χάραξης και άσκησης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως η παγκόσμια κοινότητα πρέπει να έχει το δικαίωμα να μαθαίνει πότε και σε ποιες περιπτώσεις οι προσανατολισμοί της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να “αναστατώσουν” τους γειτονικούς πληθυσμούς ή να αποσταθεροποιήσουν τη γύρω περιοχή (Heyneman, 2003).

Από τη στιγμή επομένως που υπερεθνικοί πρωταγωνιστές διαμορφώνουν δυναμικά την ατζέντα των εκπαιδευτικών θεμάτων, τα περιθώρια των κρατών να ανηφούν τις διεθνείς συνεργασίες ελαχιστοποιούνται, μπροστά στον ελλοχεύοντα κίνδυνο του διεθνούς εκπαιδευτικού απομονωτισμού (Ζμας, 2007· Ματθαίου, 2001 & 2006). Αυτό γίνεται φανερό από την επίδραση που έχουν στη διαμόρφωση και χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών. Η ανωτέρω εξέλιξη δεν σημαίνει, βέβαια, ότι τα εθνικά κράτη έχουν χάσει τον οργανωτικό έλεγχο της εθνικής τους εκπαίδευσης, - παρά τις έντονες ανησυχίες για την πλήρη εξασθένιση της κυριαρχίας τους. Σημαίνει, όμως, ότι δεν μπορούν πλέον να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της παιδείας (Ζμας, 2007:1-8).

Συνακόλουθα, γίνεται αντιληπτό ότι για την αντιμετώπιση των ανωτέρω προκλήσεων και τον εγκλιματισμό στους δομικούς μετασχηματισμούς που διαδραματίζονται απαιτούνταν η διαμόρφωση ενός νέου γνωστικού οράματος. Τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα, με την τριμερή δόμηση τους σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα, κρίθηκαν απαρχαιωμένα και ανεπαρκή. Το νέο γνωστικό όραμα πήρε μορφή στη δεκαετία του '90 μέσα από τις έννοιες της *Κοινωνίας της Γνώσης* και της *Δια βίου Μάθησης*, στις οποίες γίνεται εκτενής αναφορά παρακάτω.

Εξίσου ανεπαρκείς κρίθηκαν και οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές που παραδοσιακά προετοιμάζουν τον πολίτη, ώστε να γίνει «κοινωνός ενός εσωστρεφούς, μονοπολιτιστικού και κοινωνικά στρωματωμένου κράτους, με έντονα αμυντικό

προσανατολισμό προς το γύρω κόσμο» (Τσαούσης, 2007:285). Αφού, λοιπόν, τα παραδοσιακά, νεωτερικά εκπαιδευτικά συστήματα δημιουργήθηκαν για έναν κόσμο που πλέον δεν υπάρχει (King, 2000), εκείνο που κρίθηκε αναγκαίο ήταν μια εκπαιδευτική πολιτική που θα προετοίμαζε τον ενεργό πολίτη «ενός κράτους πολυπολιτισμικού, ανοικτού στον έξω κόσμο, με χαλαρές κοινωνικές δομές, με μεταβαλλόμενες μορφές επαγγελματικής δραστηριότητας και με συνεχή ανάγκη αναπροσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και τρόπους ζωής...» (Τσαούσης, 2007:285). Έτσι, ένα ρεύμα διεθνούς εκπαιδευτικού μετασχηματισμού οδήγησε σε σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών, περνώντας αρχικά από τη φάση της αισιοδοξίας και της καινοτομίας (δεκαετία '70), στη φάση της συνθετότητας και των αντιπαραθέσεων (μέσα δεκαετίας '80-μέσα δεκαετίας '90), και από εκεί στη φάση της στανταροποίησης και της αγοραίας αντίληψης για την εκπαίδευση (μέσα δεκαετίας '90 έως σήμερα) (Sahlberg, 2006).

Μάλιστα, μέσα στο *Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης*, τα έθνη-κράτη υποχρεώθηκαν να προσαρμόσουν την παιδεία τους στα νέα δεδομένα, υιοθετώντας μια κατά βάση αγοραία και εργαλειακή/ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση και τεχνογνωσία (Καζαμίας, 2003). Πράγματι, στην εποχή μας η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως τομέας της οικονομικής πολιτικής, ως μια τεράστια αγορά που προσφέρει μεγάλες επενδυτικές ευκαιρίες. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών υποτάσσονται ολοένα και περισσότερο σε μια επιχειρησιακού τύπου, οικονομίστικη λογική (Education International, 1999), προωθώντας τις εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις στο όνομα μιας σειράς «*νηχηρών λέξεων*» (buzz words), όπως: *αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιοτική μέτρηση, αποκεντρωτική διαχείριση και ιδιωτικοποίηση* (Ζμας, 2007· Carnoy, 2000· Stromquist & Monkman, 2000). Η τάση αυτή ενισχύεται και από το ότι η εκπαίδευση συνιστά πλέον έναν τεράστιο τομέα οικονομικού ενδιαφέροντος, μια *κολοσσιαία αγορά* (W.T.O., 1999): Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα η παγκόσμια δημόσια δαπάνη για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού Λεβιάθαν άγγιξε το ένα τρις δολάρια. Το ποσό αυτό αφορούσε το κόστος για τα 50 εκατομμύρια των εκπαιδευτικών, το ένα δις των μαθητών/σπουδαστών και τα εκατοντάδες χιλιάδες εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Έτσι, το σχολείο αντιμετωπίζεται σήμερα περισσότερο με τους όρους μιας επιχείρησης, της οποίας η βιωσιμότητα εξαρτάται από το κατά πόσο προσελκύει "πελάτες". Κατά συνέπεια, υιοθετείται η έννοια του ανταγωνισμού, στοιχείο που σταδιακά οδηγεί στην αυξημένη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων, αλλά και στο διαφοροποιημένο παρεμβατικό ρόλο του έθνους-κράτους, σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προσανατολισμοί αυτοί «*τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο σε σχολείο που εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς, αντί για ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη της πολιτικής κοινωνίας*». Βρίσκονται δε σε πλήρη αντιστοιχία με το οικονομικό παράδειγμα που προτείνουν οι πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού (Μπουζάκης, 2005β:145). Οι πιέσεις της οικονομίας επηρεάζουν ακόμα και τη διαμόρφωση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος: Το τελευταίο καλείται να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις, ισορροπώντας τις υπερεθνικές απαιτήσεις με τις εθνικές παραδόσεις και προτεραιότητες (Yates & Young, 2010).

Εν ολίγοις, «*φαίνεται ότι σε ό,τι αφορά τον πολυσχιδή ρόλο του σχολείου κυρίαρχη θέση έχει αποκτήσει ο λόγος/η ιδεολογία του "homo economicus", οποίος έχει επισκιάσει το λόγο/την ιδεολογία του "homo koινωνικός" και του "homo civilis", που είχε μεγαλύτερη απήχηση κατά την προγενέστερη μεταπολεμική περίοδο*» (Καζαμίας, 1995α:573). Η ταυτότητα του σχολείου βρίσκεται κυριολεκτικά "υπό διαπραγμάτευση", πράγμα που σημαίνει ότι εφεξής θα πρέπει να προασπίζει την ίδια την ύπαρξη και την αποστολή του, με διαφορετικούς, όμως, τώρα όρους. Όπως επισημαίνεται, «*στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, όσοι συνεχίζουν να λειτουργούν με πνεύμα εθνικής εσωστρέφειας θα μείνουν έξω από τις εξελίξεις, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργήθηκε με την εμφάνιση και την κατίσχυση του εθνικού κράτους και της κλειστής εθνικής οικονομίας θα είναι αναποτελεσματικό στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του νέου κόσμου που ανατέλλει. Το σχολείο θα το σώσει η συνειδητή προσπάθεια όλων όσων το υπηρετούν, η καθολική συμμετοχή της κοινωνίας και η επινόηση μιας νέας πολιτικής..*» (Μπουζάκης, 2005β:146-147).

Ειδικότερα στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, το κυρίαρχο ακαδημαϊκό καπιταλιστικό πνεύμα οδηγεί τα πράγματα σε πλήρη μετασχηματισμό: Η έμφαση τις τελευταίες δεκαετίες στρέφεται ξεκάθαρα γύρω από τον εκσυγχρονισμό των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, τη συμβατότητα της ύπαρξης τους μέσα στο νέο οικονομικό και τεχνολογικό πλαίσιο, και κυρίως την ανταποκρισιμότητα τους στις

απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Πατσιάδου, 2011· Ράσης, 2004· Ρήγος, 2000· Σαμαρά, 2013· Cowen, 1996· Gibs, 2001· Jarvis, 2000b· Kwiek, 2001· Marginson, 2000· Morley, 2003· Welch, 2001).

Οι μετασχηματισμοί του κοινωνικού συγκείμενου που προαναφέρθηκαν είναι τόσο εκτεταμένοι, βαθείς και απρόβλεπτοι, που δύσκολα κανείς μπορεί να τους κατανοήσει σε όλο τους το εύρος. Πράγματι, πέρα από την καταγραφή διαπιστώσεων και εκτιμήσεων, ουδείς είναι σε θέση να προβλέψει ή να προκαθορίσει με ακρίβεια την κατάληξη των αλλαγών αυτών (Ματθαίου, 2001). Επιπλέον, ο σκεπτικισμός και ο προβληματισμός για όλες τις παραπάνω εξελίξεις είναι μεγάλος: Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων, ο πολλαπλασιασμός της παγκόσμιας δικτύωσης, η αύξηση της οικονομικής αλληλεξάρτησης ωφέλησε, πράγματι, τους πάντες;

Πολλοί θεωρούν ακριβώς το αντίθετο, ότι δηλαδή η οικονομική παγκοσμιοποίηση έκανε περισσότερο έντονες τις διακρίσεις ανάμεσα σε αυτούς που μπορούν να ωφεληθούν από τη νέα πραγματικότητα και σε αυτούς που είναι τα θύματα της (Rizvi & Lingard, 2000:419-426). Υποστηρίζεται, έτσι, ότι στην εποχή μας οι κύριες κατευθύνσεις των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών χαράσσονται από υπερεθνικά κέντρα εξουσίας (στα οποία συμμετέχουν οι περισσότερες χώρες), *«μέσα από ασύμμετρες, μη δημοκρατικές και αδιαφανείς διαδικασίες»*, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τις αρχές του οικονομικού νεοφιλελευθερισμού. Στόχος, να εξυπηρετεί η εκπαίδευση πρωτίστως τις ανάγκες των διεθνών αγορών. Αυτό σημαίνει πως *«στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, δεν είμαστε μάρτυρες μόνο της εδραίωσης διεθνώς ενός κοινού πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της γενικευμένης επιδίωξης να υπαχθούν πλήρως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στις ανάγκες του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού ανταγωνισμού»* (Μούτσιος, 2010:29-30).

Από πολλούς, επίσης, υποστηρίζεται πως πρακτικές, όπως π.χ. η μείωση των κρατικών δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, η προερχόμενη από το χώρο του management έμφαση στα κριτήρια της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διεθνείς μετρήσεις, η μετακύληση του οικονομικού βάρους από το κράτος στους γονείς, αποσκοπούν περισσότερο στην εξοικονόμηση πόρων και λιγότερο στην ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ασχέτου κόστους. Και αυτό γιατί οι αγορές με τη δράση τους *μπορεί να*

ανταποκρίνονται άριστα σε μηνύματα διατυπωμένα στη γλώσσα των αριθμών, είναι όμως παντελώς αδιάφορες για τα αποτελέσματα που προκαλούν στους υπόλοιπους τομείς του κοινωνικού βίου (Habermas, 1999:425-436).

Χωρίς λοιπόν να παραγνωρίζεται συλλήβδην η επιχειρηματολογία των υποστηρικτών του λειτουργικού εκπαιδευτικού μοντέλου, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τους σοβαρούς κινδύνους που ελλοχεύουν: Τον κίνδυνο της συρρίκνωσης και υποχώρησης της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος της ιδιωτικής. Τον κίνδυνο της περαιτέρω απο-επαγγελματοποίησης και συρρίκνωσης της αυτονομίας και της μορφωτικής-παιδαγωγικής αποστολής του εκπαιδευτικού. Τη διάβρωση του εξανθρωπιστικού ρόλου του σχολείου και τον κίνδυνο θυσίας της ανθρωπιστικής παιδείας, με την ελληνική έννοια του όρου, στο βωμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Καζαμιάς, 2003). Τον κίνδυνο επίσης της άνισης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, και άρα του κοινωνικού αποκλεισμού των φτωχότερων και ασθενέστερων στρωμάτων του πληθυσμού, - των θυμάτων δηλαδή της παγκοσμιοποίησης, του αποκαλούμενου *Τέταρτου Κόσμου*, του οποίου το μέγεθος συνεχώς διογκώνεται τόσο στα αναπτυγμένα όσο και στα υπό ανάπτυξη κράτη (Morrow & Torres, 2000).

Η εκπαίδευση στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας βρίσκεται, πράγματι, μπροστά σε ένα βασανιστικό δίλημμα, σε μια μορφή «*σχιζοφρενικού συνδρόμου*»: Από τη μια πλευρά, διεκδικεί για όλους το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, με στόχο την πρόοδο και τη γενικότερη ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Από την άλλη, η διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας οδηγεί συχνά σε αυταρχικά προτάγματα που επιβάλλονται σε μεγάλο τμήμα του κοινωνικού συνόλου (Νικολακάκη, 2004:64-65). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καζαμιάς (2005:109), «... έχουμε υποστηρίξει ότι ρηματικές θέσεις και πρακτικές στην εκπαίδευση ... που κατασκευάστηκαν και θεσμοθετήθηκαν σε απάντηση αλλά και υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και των επιταγών της, μπορεί πράγματι να φέρουν ευημερία, ευλογία και "τρωικά τρόπαια". Αλλά όπως ο μύθος του Αγαμέμνονα προμηνύει, θα απαιτήσουν και ανθρωπιστικές θυσίες, την απώλεια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της φιλελεύθερης κουλτούρας, και αυτού που θα ονομάζαμε "παιδεία της ψυχής", με έσχατες, φρικτές συνέπειες».

2.2 Η Κοινωνία της Γνώσης

Οι μετασχηματισμοί που προαναφέρθηκαν σταδιακά οδήγησαν στην ευρεία αποδοχή των όρων «Κοινωνία της Γνώσης» και «*Δια βίου Εκπαίδευση/Μάθηση*». Πρωταγωνιστές, για μια ακόμη φορά, οι παγκόσμιες οικονομικο-κοινωνικές μεταβολές και οι Διεθνείς Οργανισμοί, κυρίως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ. Οι τελευταίοι ενέταξαν από τη δεκαετία του '90 στον εκπαιδευτικό τους λόγο τον όρο *Κοινωνίες της Γνώσης* (κοινωνίες που ακολουθούν το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς), σε αντιδιαστολή με τις *Μεταβατικές Κοινωνίες* (κοινωνίες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, Ρωσία, Κίνα, χώρες της κεντρικής Ασίας) (Τσαούσης, 2007:27). Όπως αναφέρεται, η Κοινωνία της Γνώσης «*επιδρά στην τυπολογική μεταβολή της κοινωνίας, με τη μετάβαση της από τη βιομηχανική στην τεχνολογική κοινωνία της πληροφορίας*» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:108).

Αφετηρία όλων των εξελίξεων αποτέλεσε η βαρύνουσα σημασία της Γνώσης στην εποχή μας. Ο Cowen (2002) ερμηνεύει τη σπουδαιότητα που απέκτησε το γνωστικό κεφάλαιο στην εποχή μας αναφερόμενος στην ύπαρξη *Οικονομιών της Γνώσης*, στις οποίες κύρια πηγή πλούτου είναι περισσότερο η έρευνα και η ανάπτυξη παρά η παραγωγή. Όπως υποστηρίζει ο Reich στο *The Work of Nations*: «*Ζούμε στην εποχή ενός μετασχηματισμού που θα επανακαθορίσει την πολιτική και την οικονομία του επόμενου αιώνα. Δεν θα υπάρχουν εθνικά προϊόντα ή τεχνολογίες, δεν θα υπάρχουν εθνικές συντεχνίες, ούτε εθνικές βιομηχανίες. Δεν θα υπάρχουν εθνικές οικονομίες, τουλάχιστον όπως τις ξέρουμε σήμερα... Το πρωταρχικό κεφάλαιο κάθε έθνους θα είναι οι δεξιότητες και η οξυδέρκεια των πολιτών του. Ο πρωταρχικός πολιτικός σκοπός κάθε έθνους θα είναι να αντιμετωπίσει τις φυγόκεντρες δυνάμεις της παγκόσμιας οικονομίας, που καταστρέφουν τους δεσμούς που ενώνουν τους πολίτες, – απονέμοντας όλο και μεγαλύτερο πλούτο στους πιο εξειδικευμένους και οξυδερκείς, καταδικάζοντας ταυτόχρονα τους λιγότερο προικισμένους σε μειούμενο επίπεδο διαβίωσης ...*» (Reich, 1992:3 στο: Ρουσσάκης, 1995).

Αυτό σημαίνει πως οι Κοινωνίες της Γνώσης διαφοροποιούνται από τις βιομηχανικές κοινωνίες, καθώς το βάρος της παραγωγής δεν βρίσκεται στα υλικά αλλά στα άυλα αγαθά (Τσαούσης, 2007). Κατά συνέπεια στις εξελιγμένες κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου που στηρίζονται σε τέτοιου είδους οικονομική δόμηση, η

αναζήτηση της Γνώσης και η Δια Βίου Εκπαίδευση/Μάθηση των πολιτών καθίστανται προϋποθέσεις επιβίωσης και απαραίτητες παράμετροι για τη διασφάλιση της προόδου και της ομαλής κοινωνικής λειτουργίας. Αντιθέτως, η άγνοια και η υποεκπαίδευση θεωρούνται υπεύθυνες για τον εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό. Για το λόγο αυτό, οι διαχωρισμοί μέσα στην Κοινωνία της Γνώσης γίνονται πλέον ανάμεσα σε αυτούς που γνωρίζουν και σε αυτούς που δεν γνωρίζουν (European Commission, 1995).

Ακόμα περισσότερο, ο κύριος στόχος των κοινωνιών αυτών δεν είναι τόσο «η εξασφάλιση επαρκούς αριθμού προσώπων που κατέχουν γνώσεις, αλλά επαρκούς αριθμού ανθρώπων ικανών να παράγουν νέες γνώσεις και ανθρώπων ικανών να εφαρμόζουν και/ή να χειρίζονται νέες γνώσεις σε νέους κάθε φορά τομείς» (Τσαούσης, 2007:29) Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι το περιεχόμενο της Κοινωνίας της Γνώσης δεν είναι αποκλειστικά οικονομικό, αντιθέτως περιλαμβάνει και μια ισχυρή κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση, αφού η γνώση καθίσταται βασική παράμετρος συμμετοχής των ατόμων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Άρα, ως επιδίωξη των σύγχρονων κοινωνιών και βασικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων αναδεικνύεται η ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν σε διαδικασίες παραγωγής γνώσης, έχοντας ισότιμη πρόσβαση και ποικίλες ευκαιρίες δια βίου μάθησης.

Για τον C. Griffin, τώρα, (2008), η Κοινωνία της Γνώσης αντιπροσωπεύει:

- ✚ Μια κοινωνία της οποίας η οικονομία προσδιορίζεται περισσότερο από την πληροφοριακή τεχνολογία, παρά από τη βιομηχανική παραγωγή.
- ✚ Μια κοινωνία που διαρκώς ανανεώνει τις δεξιότητές της, ώστε να αντιμετωπίσει τον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό.
- ✚ Μια κοινωνία στην οποία οι πολίτες μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή, προκειμένου να διατηρήσουν σε υψηλό επίπεδο την απασχολησιμότητα τους.
- ✚ Μια κοινωνία στην οποία το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα συμπιέζεται από περισσότερο εξατομικευμένες και πελατοκεντρικές μορφές μάθησης.
- ✚ Μια κοινωνία που προσφέρει στα άτομα πολλαπλές ευκαιρίες και κίνητρα, ώστε να μαθαίνουν διαρκώς.

- ✚ Μια κοινωνία που εξασφαλίζει παγκοσμίως περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη, σε σχέση με τις κοινωνίες που στηρίζονται σε παραδοσιακού τύπου, ελιτίστικα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ο Jarvis (2000:343-355) από την πλευρά του θεωρεί πως στην εποχή μας η Κοινωνία της Γνώσης αντιμετωπίζεται:

- ❖ «Ως μια φουτουριστική κοινωνία (αντίληψη φανερή στα κείμενα π.χ. της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ)».
- ❖ «Ως μια αντανακλαστική κοινωνία (*reflexive society*), τα μέλη της οποίας είναι προετοιμασμένα στο να μαθαίνουν διαρκώς καινούργια πράγματα, ούτως ώστε να μπορούν να ζήσουν καλύτερα σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία».
- ❖ «Ως φαινόμενο της αγοράς, όπου η παραγωγή της γνώσης γίνεται βιομηχανία για τις ανάγκες της οικονομίας. Έτσι, η κοινωνία της μάθησης/*learning society* μετατρέπεται σταδιακά σε αγορά μάθησης/*learning market*. Σύμφωνα με αυτή την τελευταία παρατήρηση, η Κοινωνία της Μάθησης/Γνώσης γίνεται ευρέως αντιληπτή ως μια κοινωνία που προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες μάθησης, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε ατόμου. Η παροχή, δηλαδή, μαθησιακών δραστηριοτήτων γίνεται πλέον εξατομικευμένα, *a la carte*, και όχι με τη λογική του *ό,τι υπάρχει στο μενού*».

Υποστηρίζεται επίσης ότι:

i) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι μια Κοινωνία στην οποία η Πληροφορία και η Τεχνολογική Επανάσταση παίζουν καθοριστικό ρόλο. Είναι ως εκ τούτου μια *''Κοινωνία Δικτύων''*, αφού τώρα, χάρη στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας, όλοι μπορούν να επικοινωνήσουν άμεσα με όλους, αμφίδρομα και ταυτόχρονα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η Κοινωνία της Γνώσης είναι αποκλειστικά μια *''Κοινωνία της Πληροφορίας''*. Οφείλει να είναι κάτι πολύ περισσότερο, μια ανθρώπινη κοινωνία που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ευρύτερες, κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές παραμέτρους, έτσι ώστε η γνώση να διαχέεται σε όλους με όρους ίσης πρόσβασης, δικαιοσύνης, αλληλεγγύης, ειρήνης και δημοκρατίας (Cornu, 2006).

ii) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι επίσης μια κοινωνία όχι μόνο ατομικής αλλά και *“Ομαδικής Ευφυΐας”*. Ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται απλώς στο άθροισμα των ευφυϊών των επιμέρους ατόμων, αλλά στη δημιουργία μιας συλλογικής, *“ομαδοσυνεργατικής”* ευφυΐας. Η ευφυΐα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί από κοινού μεταξύ των μελών μιας ομάδας, μέσω της επικοινωνίας κάθε μέλους με τα υπόλοιπα μέλη αλλά και με το περιβάλλον. Αυτό το είδος της ευφυΐας κάλλιστα μπορεί να αναπτυχθεί και στο σχολικό περιβάλλον, μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας (Cornu, 2006).

iii) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι επιπλέον μια κοινωνία *Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης*, μέσα στην οποία οι γνώσεις και οι ικανότητες εξελίσσονται διαρκώς (Cornu, 2006). Για τους περισσότερους, αυτή η νέα μαθησιακή πραγματικότητα που *«δεν γνωρίζει ηλικιακούς περιορισμούς και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες προσώπων»* (Τσαούσης, 2007:294) συνιστά το αποτέλεσμα των εξελίξεων και των αλλαγών της παγκοσμιοποίησης που προαναφέρθηκαν: *«Αποτελεί έκφραση της επιταχυνόμενης παραγωγής νέας γνώσης που επιβάλλει τη διαρκή ανανέωση του γνωστικού εξοπλισμού του ατόμου. Επιβάλλεται από τους συνεχείς μετασχηματισμούς της παραγωγικής διαδικασίας που διαφοροποιούν την αγορά εργασίας και υποχρεώνουν σε διαρκείς επαγγελματικές προσαρμογές τους εργαζομένους. Υπαγορεύεται από το φόβο της κοινωνικής απαξίωσης και περιθωριοποίησης. Υποβάλλεται από την ανάγκη για αποτελεσματικότερη επικοινωνία σε ένα διεθνοποιημένο οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Διευκολύνεται παράλληλα από τον κατακερματισμό της γνώσης, από την εξέλιξη των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφόρησης. Διευκολύνεται από την ηλικία και την επαγγελματική ωριμότητα της πληθυσμιακής ομάδας στόχου. Διευκολύνεται, όμως, κυρίως από τη σταδιακή παραδοχή εκ μέρους της πολιτικής και εκπαιδευτικής κοινότητας μιας κουλτούρας που αποδέχεται την κυριαρχία του *homo-economicus* στη μετανεωτερική εποχή και είναι έτοιμη για παραχωρήσεις απέναντι στη διεύρυνση της χρηστικής γνώσης»* (Ματθαίου, 1999:66-67).

2.3 Η Δια Βίου Εκπαίδευση / Μάθηση

Θα πρέπει εξ αρχής να αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής δεν είναι καινούργια, ούτε ως έννοια ούτε ως πρακτική. Με την ευρεία έννοια του όρου, μπορούμε να την ανιχνεύσουμε στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό (π.χ. στο «*γηράσκω αεί διδασκόμενος*» του Σωκράτη και στη «*δια βίου παιδεία*» του Πλάτωνα), στον κινεζικό («*ποτέ να μην κουράζεσαι να μαθαίνεις και να διδάσκεις άλλους*») αλλά και στον κελτικό («*η γνώση δεν έρχεται πριν την ηλικία*»), (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:104). Ακολουθώντας το πνεύμα του Λούθηρου, και ο Comenius υποστήριξε πως όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτου κοινωνικής τάξης, φύλου και εθνικότητας, πρέπει να εκπαιδεύονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, *από το λίκνο έως τον τάφο* (Terrot, 1997). Αλλά και στην επαναστατημένη Γαλλία του 1789, το θέμα της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής θα τεθεί επί τάπητος, τόσο με την αναφορά του Ταλλεϋράνδου/*Le rapport Talleyrand*, 10-9-1791 (Terrot, 1997:17) βάσει της οποίας «*η εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει σε όλες τις ηλικίες*», όσο και με την αναφορά του Condorcet /*Le rapport Condorcet*, 29-4-1792 (Terrot, 1997:17). Με αυτήν εισάγεται ουσιαστικά στην Γαλλική Εθνοσυνέλευση του 1792 η έννοια της Δια βίου Εκπαίδευσης, λέγοντας ότι: «*...παρατηρήσαμε πως η εκπαίδευση δεν πρέπει να εγκαταλείπει τους ανθρώπους από την ώρα που αφήνουν το σχολείο. Αντίθετα, πρέπει να προσπαθεί να δίνει απαντήσεις στις ανάγκες όλων των ηλικιών γιατί δεν υπάρχει κανείς που να μη μπορεί να μάθει κάτι χρήσιμο. Αυτή η δεύτερη εκπαίδευση είναι πιο σημαντική από την πρώτη. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι γενική, να απευθύνεται σε όλους τους πολίτες,... και να παρέχεται εξίσου.....*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:104-105· Marquis de Condorcet,-Marie Jean Antoine,-Nicolas Carifat, στο: Jarvis,- Griffin, 2003· Terrot, 1997).

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης τώρα, η Δια Βίου Εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα μακρινό ιδεώδες αλλά μια νέα μαθησιακή πραγματικότητα, μέσα σε ένα εξαιρετικά σύνθετο εκπαιδευτικό τοπίο. Για τους περισσότερους, η πραγματικότητα αυτή που «*δε γνωρίζει ηλικιακούς περιορισμούς και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες προσώπων*» (Τσαούσης, 2007:294) συνιστά το αποτέλεσμα των εξελίξεων και των αλλαγών που προαναφέρθηκαν. Αποβλέπει δε με το δισδιάστατο χαρακτήρα της τόσο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των

πολιτών (ατομική διάσταση), όσο και στην ενεργό συμμετοχή τους στη γενικότερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πρόοδο (συλλογική διάσταση) (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006). Συνιστά κατά συνέπεια μέσο προσωπικής ανάπτυξης, κλειδί για την επαγγελματική προσαρμογή των ατόμων στις αυξημένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις διαρκείς τεχνολογικές αναπροσαρμογές, προϋπόθεση για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, την εύρυθμη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, αλλά και εφελτήριο προς τη συλλογική ευημερία και πρόοδο. Ανάγεται, έτσι, σε «γενική οργανωτική αρχή του ατομικού αλλά και του κοινωνικού βίου, ... συνιστά τελικά αφενός δικαίωμα όλων και αφετέρου υποχρέωση της Πολιτείας..» (Τσαούσης, 2007:289).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης προσδιορίζεται πέρα από τα τρία διακριτά πεδία εκπαίδευσης (UNESCO, 2002), τα οποία σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των Coombs και Ahmed αναφέρονται (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:105-106):

i) Στην *Τυπική Εκπαίδευση*, δηλαδή στο εκπαιδευτικό σύστημα «*το οποίο είναι νομοθετημένο, κατά ιεραρχική σειρά οργανωμένο και έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, από την προσχολική αγωγή έως και τις διδακτορικές σπουδές στο πανεπιστήμιο*».

ii) Στη *Μη Τυπική Εκπαίδευση*, στην οποία περιλαμβάνονται «*όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες δεν ανήκουν στην κατηγορία της τυπικής μορφής εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές έχουν συγκεκριμένους στόχους, απευθύνονται σε συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων με βάση το επάγγελμα τους ή άλλα κοινά χαρακτηριστικά και με ορισμένη χρονική διάρκεια*».

iii) Στην *Άτυπη Εκπαίδευση*, που περιλαμβάνει «*όλες τις μεθοδευμένες ενέργειες που κάνει ο άνθρωπος προκειμένου να τον οδηγήσουν σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα. Εδώ, περιέχονται τόσο η εμπειρική καθημερινή μάθηση που αποκτά ο άνθρωπος, όσο και οι συνήθειες, οι αξίες, τα έθιμα, οι στάσεις, οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Η μάθηση αυτή λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, η γειτονιά, οι κοινωνικές συναναστροφές, η ψυχαγωγία*».

Ο όρος *Δια Βίου Εκπαίδευση* είναι επάλληλος με τον όρο *Δια Βίου Μάθηση*, χωρίς όμως οι δύο όροι να μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημοι. Και αυτό γιατί παιδαγωγικά, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη Μάθηση και την Εκπαίδευση: Ενώ δηλαδή η Μάθηση είναι μια μακρά, περιστασιακή, πλατιά και γενική διαδικασία που οδηγεί το άτομο σε μόνιμη αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, η Εκπαίδευση προσδιορίζεται ως η σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση που έχει σαφή στόχο, αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα, και άρα αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης (Rogers, 1999:66-67, 113). Έτσι, στη σχετική βιβλιογραφία, η *Εκπαίδευση* αναφέρεται ως όρος περισσότερο στις διαδικασίες, υποδηλώνει δε την ανάγκη για σχεδιασμένες πολιτικές και τυπικά καθορισμένες δομές, πράγμα που σημαίνει χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία (Ξωχέλλης, 1989). Η Δια Βίου Εκπαίδευση περιλαμβάνει συνεπώς εκείνες τις οργανωτικές και διδακτικές δομές/στρατηγικές που επιτρέπουν ή βοηθούν να λάβει χώρα η μάθηση, με εύκαμπτο τρόπο, από τη νηπιακή ηλικία μέχρι τη γεροντική. *Σημαίνει, δηλαδή, τη συνέχιση των ευκαιριών μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου* (Καυγάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Για την UNESCO (1976:2), η Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση είναι διαχρονικά δύο αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες *«ενός χωρίς όρια σχήματος που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν σε όλους τους ανθρώπους την ευκαιρία για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο»* Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, *«κατάλληλος χρόνος για μάθηση είναι πλέον ολόκληρη η ζωή»*. (UNESCO, 2002:144).

Σύμφωνα τώρα με την Ε.Ε., ως «Δια βίου Μάθηση» θα πρέπει να οριστεί *«κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχιζόμενη βάση με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000:10), όπως και *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία*

αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και /ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001:11). Σε μια ακόμα πιο διευρυμένη μορφή ορισμού, «...{Ως} δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Τέλος, στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: το άτομο ως υποκείμενο μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία μιας γνήσιας ισότητας ευκαιριών, και η ποιότητα της μάθησης» (Συμβούλιο της Ε. Ε., 2002:2). Η αναφορά των ορισμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2000 και μετά στην ολοκληρωμένη ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του πολίτη αποτελεί πλέον εμφανή στόχο της Δια βίου Μάθησης και συνιστά στοιχείο διεύρυνσης του θεσμού, πέρα από το στενό οικονομικό πλαίσιο της δεκαετίας του '90 (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:122).

Με βάση τα προαναφερθέντα, ο όρος «Δια Βίου Μάθηση» παραπέμπει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αναφέρεται δηλαδή κυρίως στην εκπαιδευτική φιλοσοφία. Είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε όλο το φάσμα του ανθρώπινου βίου (lifewide learning), τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές ή και άτυπες διαδικασίες. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως η Δια Βίου Μάθηση συνιστά ένα μοντέλο αναδιοργάνωσης και επέκτασης της εκπαίδευσης, πέρα από τα συνήθη ηλικιακά όρια, αλλά και πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα τριτοβάθμια ιδρύματα (Schuetze, 2006). Πρόκειται συνεπώς για μια έννοια ευρύτερη από τη *Δια Βίου Εκπαίδευση*, που χαρακτηρίζεται από μια τάση προς ένα μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται το ίδιο το άτομο και οι επιλογές του (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Οι δια βίου εκπαιδευόμενοι πολίτες έχουν, πράγματι, πολύ μεγάλα περιθώρια προσωπικής επιλογής αλλά και προσωπικής ευθύνης για τις εκάστοτε αποφάσεις τους. Η Δια βίου Μάθηση εστιάζει κατά συνέπεια περισσότερο στη μάθηση, παρά στην εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Schuetze & Casey, 2006). Συνιστά μια δημοκρατική επιταγή, αποτελώντας για τον καθένα μια «*συνεχή διαδικασία αύξησης και προσαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων του*

και μια διαρκή ευκαιρία για βελτίωση της κρίσης και της ικανότητας του για δράση» (UNESCO, 2002:144-147).

Η αυξημένη εννοιολογική βαρύτητα του όρου δικαιολογεί και τα πολλαπλά μοντέλα Δια Βίου Μάθησης που αναδεικνύονται. Οι Schuetze & Casey (2006:279-287) αναφέρονται σε τέσσερα:

- Στο *αντισταθμιστικό* ή *μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης*, με έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης.
- Στο *πολιτισμικό μοντέλο*, βάσει του οποίου η Δια Βίου Μάθηση αποσκοπεί στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου.
- Στο *μοντέλο της ανοικτής κοινωνίας*, στο οποίο η Δια Βίου Μάθηση θεωρείται ως ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα για αναπτυγμένες, πολυπολιτισμικές και δημοκρατικές κοινωνίες.
- Στο *μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου*, κατά το οποίο η Δια Βίου Μάθηση συνδέεται κυρίως με τη διαρκή εργασιακή κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της οικονομίας και των εργοδοτών για ένα εξειδικευμένο, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό.

Σύμφωνα μάλιστα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), φαίνεται τελικά να διαγράφονται τέσσερα αδρά μοντέλα εθνικής κατηγοριοποίησης :

- Χώρες που διαθέτουν πολύ αναπτυγμένη κουλτούρα Δια Βίου Μάθησης, με ευρεία αποδοχή, υψηλά ποσοστά συμμετοχής, δημόσια και ιδιωτική υποστήριξη και ποικιλία προγραμμάτων που καλύπτουν τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις κοινωνικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου ατόμου.
- Χώρες που συνδέουν τη Δια Βίου Μάθηση περισσότερο με την απασχολησιμότητα, την αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, θεωρώντας σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη ως προσωπική υπόθεση.
- Χώρες που με δημόσιες πρωτοβουλίες και τη συνδρομή των κοινωνικών εταίρων προσφάτως αποδέχθηκαν την αναγκαιότητα της Δια Βίου Μάθησης, συνδέοντάς τη κυρίως με τον οικονομικό και αναπτυξιακό μετασχηματισμό τους.

- Χώρες στις οποίες η Δια Βίου Μάθηση στοχεύει κυρίως στην αντιμετώπιση του κοινωνικού εγκλεισμού και την επανένταξη των μορφωτικά υστερούντων, με πρωτοβουλίες δημοσίων φορέων και κοινωνικών οργανώσεων.

Ο Andy Green (2000 & 2006:307-325) από την πλευρά του, μελετώντας τις διαφορετικές πολιτικές οργάνωσης και προώθησης της Δια Βίου Μάθησης σε κάθε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σκιαγραφεί τρεις σχετικές κατηγορίες:

- Την κατηγορία εκείνη στην οποία το κράτος έχει ισχυρή παρουσία στην οργάνωση, παροχή και χρηματοδότηση των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη Γαλλία.
- Την κατηγορία εκείνη στην οποία η συμμετοχή σε προγράμματα ενθαρρύνεται μεν από το κράτος, όμως πρωταγωνιστικό ρόλο έχει η ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, όπως συμβαίνει π.χ. στη Μεγάλη Βρετανία.
- Την κατηγορία της κοινωνικής σύμπραξης, όπου το κράτος θέτει το θεσμικό πλαίσιο και οι κοινωνικοί εταίροι αναλαμβάνουν τα θέματα της οργάνωσης, του ελέγχου και της πιστοποίησης των προγραμμάτων. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στις Σκανδιναβικές χώρες.

Διακρίνει, έτσι, τρία μοντέλα κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης στα αναπτυγμένα δυτικά κράτη:

- Το κοινωνικό μοντέλο των χωρών της κεντρικής Ευρώπης (Αυστρία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία..)
- Το αγγλοσαξονικό μοντέλο της Αμερικής και της Αγγλίας.
- Το κοινωνικο-δημοκρατικό μοντέλο των Σκανδιναβικών κρατών, το οποίο και θεωρεί ως το πλέον αποδοτικό.

Για τον C. Griffin (2008), οι έννοιες της Δια Βίου Μάθησης και της Κοινωνίας της Γνώσης είναι πολυεπίπεδες και μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως *πολιτική*, ως *στρατηγική* και ως *κουλτούρα*. Συγκεκριμένα:

- Η Δια Βίου Μάθηση ως *πολιτική* των εθνικών κυβερνήσεων ή των υπερεθνικών μορφωμάτων αντανακλά ένα σώμα προτάσεων που στοχεύουν στην περαιτέρω επέκταση των υπάρχοντων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα οικονομικοκοινωνικά δεδομένα.
- Η Δια Βίου Μάθηση ως *στρατηγική* συνιστά το ρόλο της μάθησης στην επίτευξη κοινωνικών και οικονομικών στόχων, όπως η απασχολησιμότητα, η κοινωνική ένταξη, η πολιτειότητα, κ.α.
- Τέλος, η ιδέα της Κοινωνίας της Μάθησης ως *κουλτούρα* δεν συνιστά ούτε *πολιτική*, ούτε *στρατηγική*, αλλά έναν πολιτισμικό μετασχηματισμό τόσο της κοινωνίας όσο και των ατόμων, καθώς η μάθηση ενσωματώνεται πλέον οριστικά στη ζωή όλων.

Η Δια Βίου Μάθηση φαίνεται μάλιστα πως είναι μια συμφέρουσα επιλογή για τα εθνικά κράτη: Πρώτα-πρώτα, γιατί πλέον είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσφέρουν δομημένα προγράμματα που να καλύπτουν επαρκώς όλο το φάσμα των αναγκών μιας συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας ατόμων, -με εξαίρεση βέβαια την τυπική εκπαίδευση των σχολικών χρόνων (Schuetze & Casey, 2006). Επιπρόσθετα, η Δια βίου Μάθηση συνιστά μια λιγότερο δαπανηρή και περισσότερο ευπροσάρμοστη λύση, σε σχέση με την περαιτέρω ανάπτυξη της τυπικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί το εκάστοτε κράτος με την επινόηση της Κοινωνίας της Γνώσης μπορεί να επιμερίσει το κόστος της διευρυμένης μάθησης που απαιτείται για την επιβίωση και ανάπτυξή του. Με τη μετακύληση, όμως, ενός αξιοσημείωτου τμήματος του οικονομικού κόστους στους ενδιαφερομένους, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση/διδασκαλία μετασχηματίζεται σταδιακά σε μάθηση, δηλαδή σε ατομική υπόθεση και υποχρέωση με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται (Green, στο: Καψάλης & Παπασταμάτης, 2006:20-29).

Όσον αφορά τώρα στις προτεραιότητες που δόθηκαν στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, οι εξελίξεις στην οικονομία και την τεχνολογία έστρεψαν κατά τη δεκαετία του '80 το ενδιαφέρον προς την επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση των ενηλίκων, δηλαδή προς χρηστικούς – εργαλειακούς στόχους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απομείωση του ενδιαφέροντος για προγράμματα γενικής παιδείας, ακόμα και σε χώρες με μακρά και ισχυρή παράδοση, όπως τα Σκανδιναβικά κράτη (Πρόκου, 2004). Από την άλλη, παρά τις σχετικές

διακηρύξεις, η υλοποίηση των σχετικών δράσεων φάνηκε να ωφελεί όχι τόσο τους υστερούντες μορφωτικά και πολιτιστικά, αλλά πολύ περισσότερο αυτούς που έχουν ήδη κατακτήσει υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης, διευρύνοντας έτσι το μεταξύ τους υπαρκτό χάσμα (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004:107). Μόνο κατά τα μέσα της δεκαετίας του '90 έγινε αντιληπτή η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στην απάμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη διατήρηση του κοινωνικού ιστού.

Όπως και να έχει, οι προαναφερόμενες εξελίξεις στο παγκόσμιο περιβάλλον υποδεικνύουν πως η Δια βίου Μάθηση συνιστά ένα μοντέλο αναδιοργάνωσης και επέκτασης της εκπαίδευσης πέρα από τα συνήθη ηλικιακά όρια, αλλά και πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα τριτοβάθμια ιδρύματα (Schuetze, 2006:289-306). Δεν φαίνεται, έτσι, υπερβολικό να υποστηρίξει κανείς ότι *«τείνει να αναχθεί σε βασική οργανωτική αρχή των σύγχρονων κοινωνιών και ταυτόχρονα σε κατευθυντήρια γραμμή για τη διαμόρφωση μιας πολιτικής με αντικείμενο την προώθηση και την κατοχύρωση της, στο πλαίσιο της αναδύομενης Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Γνώσης»*, οδηγώντας στη ριζική αναθεώρηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε τέσσερα επίπεδα: *«Στο επίπεδο του γενικού προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους εθνικών κρατών, στο επίπεδο της γενικής παιδείας, στο επίπεδο της αναδιάρθρωσης του εθνικού συστήματος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στο επίπεδο της σχέσης μεταξύ του εθνικού συστήματος παιδείας και του εθνικού συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης»*. Οι εν δυνάμει αλλαγές στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης δεν σταματούν, όμως, εδώ: Η καλπάζουσα τεχνολογική εξέλιξη δίνει μέσω της τηλεεκπαίδευσης στον εκπαιδευόμενο μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής τόσο του μαθησιακού αντικειμένου όσο και του διδάσκοντος, οδηγώντας πιθανώς ακόμα και στην *αποσχολιοποίηση της κοινωνίας* (Τσαούσης, 2007:298).

Συγκεκριμένα, η έννοια της Δια βίου Μάθησης αναμένεται να καταργήσει τα κοινωνικά και γνωστικά στεγανά των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως αναφέρεται: *«Σε ένα σύστημα δια βίου μάθησης, η αποφοίτηση ενός μαθητή από το σχολείο, ακόμα κι αν δεν συνεχίσει τις σπουδές του στην ανώτερη/ανώτατη βαθμίδα, δε σημαίνει το τέλος της εκπαίδευσης, και πολύ περισσότερο, το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει από τη μια πλευρά πως θα πρέπει να ξεπεράσουμε τη μεμονωμένη αντιμετώπιση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού το περιεχόμενο της, οι στόχοι της, τα αποτελέσματά της, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και*

οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της θα πρέπει να είναι και εργαλεία δια βίου μάθησης. Από την άλλη πλευρά, ένα σύστημα δια βίου μάθησης δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο ανήκει η σχολική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις δράσεις που μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση των ατόμων ή των κοινωνιών. Έτσι, η σχολική εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση είναι ένα μέρος ενός εκπαιδευτικού/μαθησιακού συνεχούς, ενώ δεν είναι ο μοναδικός αναγνωρισμένος φορέας μάθησης και εκπαίδευσης» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:132). Αναμένεται, έτσι, να οδηγηθούμε στη ριζική επανεξέταση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Πλέον «είναι σαφές ότι ο παραδοσιακός κατακερματισμός και ο εσωστρεφής και στατικός προσανατολισμός του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν το καθιστά ικανό να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει... Για να είναι χρήσιμες και αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες ... πρέπει να αποκτήσουν ένα χαρακτήρα ανοικτό, δυναμικό και εύπλαστο» (Τσαούσης, 2007: 467). Τα παραπάνω υποδεικνύουν πως η Δια βίου Μάθηση καθίσταται μια μετα-νεωτερική κατάσταση της εκπαίδευσης (Edwards & Usher, 2001:273-287).

Δεν λείπουν, βέβαια, η αυστηρή κριτική και οι αντιδράσεις απέναντι σε αυτήν την κυρίαρχη εκπαιδευτική τάση. Οι σημαντικότερες ενστάσεις αναφέρονται στη διασύνδεση της Δια βίου Μάθησης με το οικονομικο-πολιτικό μοντέλο του νεοφιλελευθερισμού. Έτσι, η Δια βίου Μάθηση κατηγορείται μεταξύ άλλων ότι (Σαμαρά, 2008· Biesta, 2006· Field, 2001· Tight, 1998):

- ✚ Μετατρέπει τη γνώση από κοινωνικό δικαίωμα σε ατομική υποχρέωση, μετακυλώντας το οικονομικό βάρος από το κράτος στα άτομα.
- ✚ Αντιμετωπίζει τη γνώση μέσα από μια εργαλειακή προοπτική.
- ✚ Διαμελίζει τη γνώση και την υποβιβάζει σε χρηστική πληροφορία.
- ✚ Εξυπηρετεί περισσότερο τις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, παρά την κοινωνική συνοχή και την προσωπική ολοκλήρωση, μετατοπίζοντας σταδιακά το βάρος από το "Learning to Be" στο "Learning to be Productive and Employable"(από το Μαθαίνω για να Υπάρχω, στο Μαθαίνω για να είμαι Παραγωγικός και Απασχολήσιμος).
- ✚ Διευρύνει, αντί να συρρικνώνει, το χάσμα μεταξύ αυτών που γνωρίζουν και αυτών που δεν γνωρίζουν, οδηγώντας σε κοινωνίες πολλών ταχυτήτων, αναπαράγοντας τις υπάρχουσες ιεραρχίες και ανισότητες αλλά και νομιμοποιώντας άλλες, νέου τύπου.

2.4 Σύνοψη-Συσχετισμοί

1) Πολύσημη, αμφίσημη και πολυπαραγοντική ως έννοια, η παγκοσμιοποίηση συνιστά πλέον «*μια νέα γεωγραφία εξουσίας, που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας*» (Πανούσης, 2005:162). Χαρακτηριστικά της, η πολυπλοκότητα, η μόνιμη ρευστότητα και η χωροχρονική αποστασιοποίηση. Αντιμετωπίζεται τόσο ως αποτέλεσμα του οικονομικού διεθνισμού και της τεχνολογικής ανάπτυξης όσο και ως αποτέλεσμα συνειδητών πολιτικών αποφάσεων κρατών και ατόμων, εμπλέκοντας κατ' ουσία τόσο τις δυνάμεις της πραγματικής οικονομίας όσο και τις επιλογές ομάδων με συγκεκριμένα συμφέροντα. Οι συζητήσεις γύρω από τη δυναμική του φαινομένου είναι ατέρμονες, καταδεικνύουν δε ότι ο λόγος γύρω από την παγκοσμιοποίηση είναι στην πραγματικότητα λόγος για το τι είδους κοινωνία επιθυμούμε να έχουμε στο μέλλον (Rinne, 2008).

2) Η δυναμική της παγκοσμιοποίησης προκαλεί μια σειρά *κλονισμών*, επηρεάζοντας άμεσα και διαφοροποιώντας όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου. Οι πολυεπίπεδες συνέπειες της στον τομέα της οικονομίας, της κοινωνίας, της εργασίας και της παραγωγής της νέας γνώσης, *-υποχώρηση του έθνους-κράτους, αυξανόμενη τάση λήψης αποφάσεων από κλειστά γκρουπ ισχύος στο πλαίσιο ad hoc σχηματισμών, απόλυτη κυριαρχία του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης, απελευθέρωση του κεφαλαίου και των εμπορικών συναλλαγών, ισχυροποίηση των πολυεθνικών, κυριαρχία των νόμων της αγοράς, ενδυνάμωση του ιδιωτικού έναντι του δημοσίου, αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, πληροφοριακή και επικοινωνιακή επανάσταση, ημιζωή των γνώσεων και γρήγορη απαξίωση του γνωστικού κεφαλαίου, αλλαγή των σχέσεων εργασίας, ελαστική και ευέλικτη απασχόληση, πολυπολιτισμικότητα, ρευστό και υψηλού κινδύνου κοινωνικό περιβάλλον-*, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τρόπο λειτουργίας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ματθαίου, 2000, 2001, 2002α, 2002β· Παπαδάκης, 2003:199-200· Mattheou, 1998). Η εκπαίδευση βρέθηκε μάλιστα στο επίκεντρο του μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος ως «*η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού*» (Chevenement, στο: Καζαμίας, 1995α:572), καθώς υποστηρίζεται πως θα διαδραματίσει έναν ακόμα σπουδαιότερο ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη στο μέλλον, απ' ό,τι στο παρελθόν (Carnoy, 1999).

3) Πράγματι, *«οι ραγδαίες αλλαγές, που συνδέονται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο με την έννοια της παγκοσμιοποίησης, θίγουν ευθέως το χώρο της Εκπαίδευσης σε βασικά στοιχεία της γνωσιακής και παιδαγωγικής λειτουργίας της...»* (Γκίβαλος, 2007:12-13). Οι επιχειρούμενες αλλαγές είναι τόσο εκτεταμένες και βαθιές σε παγκόσμιο επίπεδο που πλέον συνιστούν ένα νέο είδος παραδείγματος. Κανείς μάλιστα δεν αποτολμά ασφαλείς προβλέψεις για το άμεσο μέλλον (Broadfoot, 2000). Όπως επισημαίνεται, στην εποχή μας η κοινωνία έχει καταστεί εξαιρετικά πολυπολιτισμική και διαφοροποιημένη, ενώ οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες συχνά μορφοποιούν τη μαθησιακή εμπειρία (Council of Europe, 2004).

Κάτω από το βάρος των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης και των προτεραιοτήτων του νεοφιλελευθερισμού, το εκπαιδευτικό γίνεσθαι μετασχηματίζεται βαθιά, αποποιούμενο το νεωτερικό του παρελθόν: Η παγκοσμιοποίηση σταδιακά ομογενοποιεί τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια με συγκεκριμένους μηχανισμούς αξιολόγησης, και δημιουργώντας κοινές εκπαιδευτικές ατζέντες. Επιταχύνεται έτσι η διεθνής συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, καθώς και η μεταφορά εκπαιδευτικών πολιτικών (Sahlberg, 2006). Όπως και στην πολιτική, έτσι και στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι περνάμε σταδιακά από τη νεωτερική έννοια της *κυβέρνησης* στη μετανεωτερική έννοια της *διακυβέρνησης*: Σε αυτήν δεν υφίσταται κάποια κεντρική αρχή εθνικής προέλευσης, αντιθέτως κυριαρχεί η δυναμική των Διεθνών Οργανισμών, των επιστημονικών ομάδων και των ειδικών/experts (Πασιάς, 2016:74-78).

Παράλληλα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος μετατοπίζεται σταδιακά προς τον οικονομικο-αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Το μετανεωτερικό παράδειγμα, χωρίς ουσιαστικά να μπορεί να καταρρίψει ή να υποκαταστήσει μεθοδολογικά τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές έννοιες του παρελθόντος, ακυρώνει και αποδομεί τα κλασσικά πρότυπα της νεωτερικότητας και *«εγκαταλείπεται στην κυριαρχία των αξιών και σκοποθεσιών που εκφέρονται από το σχήμα του οικονομικού ανταγωνισμού της αγοράς»* (Γκίβαλος, 2007:12-13). Το μοντέλο της προόδου είναι τώρα διαφορετικό και οι προτεραιότητες έχουν αλλάξει: Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής δεν οριοθετείται από τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις κοινωνικές ανάγκες, αλλά από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την επιδίωξη της βέλτιστης αξιοποίησης των

ανθρωπίνων πόρων (Καζαμίας, 1995α:572-573). Οι τάσεις της εποχής προσπαθούν να πείσουν ότι τόσο το εθνικό όσο και το ευρωπαϊκό συμφέρον εξυπηρετούνται καλύτερα *«από μια εκπαίδευση στενά συνδεδεμένη με την οικονομία, τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας, εν ολίγοις από μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από τα βαρίδια του κράτους και της παράδοσης»* (Ματθαίου, 2007:306).

4) Οι παραπάνω οικονομικο-κοινωνικές εξελίξεις σε συνδυασμό με την εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός νέου, ριζοσπαστικού γνωστικού οράματος: Η Δια βίου Εκπαίδευση/Μάθηση, μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης, φαίνεται να εκπροσωπεί όλες τις εκπαιδευτικές αναγκαιότητες της παγκοσμιοποιημένης εποχής μας (Roche, 2015). Όπως αναφέρεται, καθώς προχωρούμε στην Εποχή της Γνώσης, οι αντιλήψεις μας για το τι είναι μάθηση, που και πως πραγματοποιείται και για ποιους σκοπούς, διαφοροποιούνται. Αναμένουμε από τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης αλλά και από τους ίδιους τους πολίτες να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις και να προσαρμοστούν σε ένα πολύ διαφοροποιημένο περιβάλλον σκοπών, αναγκών και απαιτήσεων. Τα εθνικά κράτη πρέπει από την πλευρά τους να αναλάβουν το βάρος αυτής της αναγκαίας προσαρμογής (Commission of the European Communities, 2000:7-10).

Η Κοινωνία της Γνώσης και το όραμα της Δια βίου Μάθησης οδηγούν αναπόφευκτα στην ανατροπή του τυπικού, παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος και την κατάργηση του τριμερούς διαχωρισμού του, σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια κλίμακα. Όπως αναφέρεται, *«Το άνοιγμα του σχολείου σημαίνει το τέλος του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος της τυπικής εκπαίδευσης και το ξεκίνημα/ ή τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε σύστημα δια βίου μάθησης»* που εκ των πραγμάτων θα αναγνωρίζει και θα προσμετρά εκείνες τις γνώσεις /δεξιότητες που αποκτώνται ακόμα και από άτυπες /ανεπίσημες μαθησιακές δραστηριότητες (Cerna, Πηλαβάκη & Valchev, 2010:34).

5) Πόσο προετοιμασμένα είναι, όμως, τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να μπορέσουν να αποκωδικοποιήσουν, να επεξεργαστούν και να αφομοιώσουν τις συντελούμενες αλλαγές; Στην πραγματικότητα, πολύ λίγο:

Πρώτα-πρώτα, κατηγορούνται ανηλεώς (όπως άλλωστε και όλοι οι δημόσιοι τομείς) ότι είναι πολύ γραφειοκρατικά, εξαιρετικά δαπανηρά, ανίκανα και αναποτελεσματικά στο να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους, εξασφαλίζοντας την ανταποκρισιμότητα των πολιτών στις οιονεί απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την απασχολησιμότητα τους σε ένα ευμετάβλητο και υψηλού ρίσκου περιβάλλον (Charlier & Moens, 2005:150). Παρά τις επιχειρούμενες από τη δεκαετία του '70 εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η απόκλιση ανάμεσα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς παραμένει ανησυχητικά μεγάλη (European Round Table of Industrialists /ERT, 1995). Θα μπορούσαμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι *«ποτέ η θεωρία της εκπαίδευσης δεν ήταν σε μια τέτοια δυσκολία να προβλέψει και να προνοήσει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία της γνώσης»* και ότι *«η κοινωνία δεν ήταν ποτέ τόσο αμφίβολη αν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατάλληλο για τις προκλήσεις της κοινωνικής ανάπτυξης, και οι αμφιβολίες της ποτέ δεν ήταν τόσο βαθιές και σαφώς δηλωμένες»* (Cerna, Πηλαβάκη & Valchev, 2010:27).

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα κράτη έχουν απολέσει σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία που τα χαρακτήριζε στην άσκηση πολιτικής, παραχωρώντας μέρος των αρμοδιοτήτων τους σε υπερεθνικά κέντρα εξουσίας. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι έχασαν παντελώς τη δυνατότητα τους να δίνουν ιδιόχειρες απαντήσεις σε διεθνή ζητήματα, σημαίνει όμως ότι εν πολλοίς δεν μπορούν να ελέγξουν ούτε την ανάδυση τέτοιου είδους προβλημάτων ούτε την ατζέντα της διαχείρισής τους. Κατά συνέπεια, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική αδυνατεί να στηριχτεί απόλυτα στη βασική μονάδα ανάλυσης και αναφοράς που επί αιώνες χρησιμοποιούσε, δηλαδή το έθνος-κράτος, αφού πλέον αναγκάζεται να διασυνδεθεί με ένα μετα-εθνικό ή και παγκόσμιο σύστημα αναφοράς (Broadfoot, 2000· Lingard & Rawolle, 2011). Δεν πρέπει να παραβλεφθεί επίσης πως η υποχώρηση του εθνικού κράτους σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Papadakis, 2008).

Σε μια εποχή, λοιπόν, όπου τα όρια ανάμεσα στο εθνικό, το διεθνές και το παγκόσμιο έχουν γίνει δυσδιάκριτα (Cowen, 2009), τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ζωντανά μνημεία του νεωτερικού τους παρελθόντος, σταδιακά αποστασιοποιούνται και αποενσωματώνονται από τη μήτρα που τα γέννησε και τα εξέθρεψε, δηλ. το έθνος-κράτος της βιομηχανικής εποχής (Καζαμίας, 1995:572).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο βρέθηκαν στην αρένα μιας πρωτόγνωρης ιδεολογικής και πολιτικής σύγκρουσης, ανάμεσα στην εθνική τους καταγωγή και τη μελλοντική υπερεθνική τους προοπτική.

Έτσι, *«οδηγούμαστε από τα πράγματα στην ανάγκη να επανεξετάσουμε τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Είναι σαφές ότι ο παραδοσιακός κατακερματισμός και ο εσωστρεφής και στατικός προσανατολισμός του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν το καθιστά ικανό να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ανάγκες ενός κόσμου που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς και ανασυντάσσεται σε νέα συνεχώς επίπεδα και σχήματα. Για να είναι χρήσιμες και αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται σε μια σύγχρονη κοινωνία πρέπει να αποκτήσουν ένα χαρακτήρα ανοικτό, δυναμικό και εύπλαστο»* (Τσαούσης, 2007:476). Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε έναν αιώνα πριν ο θεμελιωτής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, M. Sadler, *«τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγάλη βαρύτητα και επηρεάζουν καθοριστικά τη λειτουργία και τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό του»* (Sadler, στο: Ματθαίου, 2002β:313-323). Έναν αιώνα αργότερα, η άποψη αυτή διατηρεί στο ακέραιο τη διαχρονικότητα της, με την παρατήρηση *«ότι πλέον τα όσα συμβαίνουν έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι μάλλον περισσότερο σημαντικά από αυτά που συμβαίνουν στο εσωτερικό του* (Μπουζάκης, 2005α).

6) Μεγάλος προβληματισμός υφίσταται, τέλος, γύρω από τον πραγματικό σκοπό της μετανεωτερικής, παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί, ο διακηρυγμένος στόχος της συμμετοχής των πολλών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την παράλληλη εξίσωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων φαίνεται να μην έχει ακόμα επιτευχθεί. Πράγματι, οι εκτός του γενικού κανόνα από το εκπαιδευτικό σύστημα (όπως είναι π.χ. οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και οι κατώτερες τάξεις) αποτελούν ακόμα την πλειοψηφία, -γεγονός που αναδύει κρίσιμα στοιχεία αντιδημοκρατικότητας και ανισότητας στον τρόπο εκπαίδευσης των πολιτών. Έτσι, η σύνδεση της μετανεωτερικής εκπαίδευσης με την οικονομική παγκοσμιοποίηση οδηγεί συχνά την εκπαιδευτική διαδικασία σε αντιφατικά, διχαστικά, ακόμα και επικίνδυνα μονοπάτια (Νικολακάκη, 2004· Σαμαρά, 2008).

7) Με βάση τα προαναφερθέντα, κατανοούμε πως η *παγκοσμιοποίηση συνιστά μια αληθινή πρόκληση για την εκπαίδευση*. Αν αποδεχθούμε τη νέα πραγματικότητα με τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία, αυτό που προέχει είναι να μην την αναγάγουμε σ' ένα μοιρολατρικό μονόδρομο κρίσης και υπονόμησης των πολιτικών που στοχεύουν στον άνθρωπο. Στο σημείο αυτό, βρίσκεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαιδευτικής πράξης και του εκπαιδευτικού: Η εκπαίδευση καλείται να προσφέρει έργο «μέσα από ένα στέρεο υπόβαθρο επιστημονικών γνώσεων που θα στηρίζεται στην ηθική της υπευθυνότητας και θα αποτελεί θεσμό-ρωγή και όχι θεσμό αναπαραγωγής των μη ορθολογικών στοιχείων» του σύγχρονου οικονομικο-κοινωνικού γίγνεσθαι (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:106-108). Τελικά, στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης ίσως θα πρέπει να αναρωτηθούμε: *Ποιο ερώτημα έχει τη μεγαλύτερη αξία; Εκείνο της Γνώσης ή αυτό της Κοινωνίας;* (Φλουρής & Πασιάς, στο: Μπουζάκης, 2000).

3ο κεφάλαιο: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ

Εισαγωγικά

Σε μια εποχή αβεβαιοτήτων και καταγκιστρικών αλλαγών, ο τεράστιος αντίκτυπος της παγκοσμιοποίησης και της επανάστασης στην πληροφοριακή τεχνολογία οδηγεί στην αναθεώρηση τόσο της φύσης της εκπαίδευσης, όσο και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί πια μια καθαρά εθνική υπόθεση, που υπηρετεί αποκλειστικά και μόνο το εθνικό συμφέρον. Οι εκπαιδευτικές αναλύσεις δεν ακολουθούν πλέον γραμμική πορεία, έχοντας ως αποκλειστικό πλαίσιο αναφοράς το έθνος- κράτος: Στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας που διανύουμε, το τελευταίο ολοένα και συρρικνώνεται, εκχωρώντας βασικά τμήματα των αρμοδιοτήτων του σε υπερεθνικούς πρωταγωνιστές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μεταπολεμική επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι τεράστια, μεγαλύτερη ίσως από οποιονδήποτε άλλο μεμονωμένο παράγοντα. Τα συμπεράσματα των εκτεταμένων ερευνών τους, η απήχηση των προγραμμάτων που υλοποιούν και οι άμεσες ή έμμεσες υποδείξεις τους διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις, προκαλούν πολιτικές αντιπαραθέσεις, συγκροτούν ατζέντες και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο. Οι προσανατολισμοί τους, σύμφωνοι με τα προτάγματα του νεο-φιλελευθερισμού, εστιάζουν στην ποσοτικά μετρήσιμη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, με το μεγαλύτερο δυνατό περιορισμό των κρατικών πόρων. Σε γενικές γραμμές, οι υπερεθνικοί οργανισμοί εδραιώνουν υπό την εποπτεία τους δίκτυα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων εντατικοποιείται η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών. Η Ε.Ε., ιδιαίτερα, έχει καταφέρει στο διάστημα των τριών τελευταίων δεκαετιών να διευρύνει τις πρωτοβουλίες της στον εκπαιδευτικό χώρο των κρατών-μελών της, με επιστέγασμα το πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* και την *Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ)*. Σημαντικότερη επίσης είναι σε παγκόσμια κλίμακα η συμβολή του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

3.1 Ο υπερεθνικός παράγοντας και η εθνική εκπαίδευση

Στην εποχή μας, οποιαδήποτε αναφορά στις εκπαιδευτικές εξελίξεις που διαδραματίζονται μέσα στα όρια των εθνικών κρατών θα ήταν ημιτελής, αν δεν περιλάμβανε και την υπερεθνική διάσταση, δηλαδή την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ιστορικά, το ενδιαφέρον τους για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι εκδηλώθηκε μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, περίπου εδώ και πέντε δεκαετίες. Η εκπαίδευση τότε συνδέθηκε με την προώθηση της οικονομικο-κοινωνικής ανάπτυξης και εκδηλώθηκε τόσο με την παροχή τεχνικής βοήθειας προς τις χώρες του τρίτου κόσμου, όσο και με συγκεκριμένα χρηματοδοτικά προγράμματα. Από τα μέσα της δεκαετίας του '50 και μετά, οι εξελίξεις στην εκπαίδευση συνδέθηκαν: α) Με την προώθηση της τεχνολογίας, στο πλαίσιο του ψυχροπολεμικού στρατιωτικού ανταγωνισμού και του ενδιαφέροντος για την κατάκτηση του διαστήματος και β) με τη *Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου* που υπογράμμισε τη συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών. Συνακόλουθα, οι πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συσχετίστηκαν με την ευημερία των κρατών και εντάχθηκαν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Πασιάς, 2005:375).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερο ρόλο θα διαδραματίσουν από το 1945 η UNESCO, από το 1948 ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας /ΟΕΟΣ που μετεξελίχθηκε το 1969 σε Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης /ΟΟΣΑ, από το 1949 το Συμβούλιο της Ευρώπης και από το 1957 η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα/ΕΟΚ που μετεξελίχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση (Τσαούσης, 2007). Έκτοτε, η δυναμική τους στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύεται, το ίδιο και η προοπτική της ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας μέσω της εκπαίδευσης.

Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των ανωτέρω Οργανισμών συνδέεται άμεσα με την πολιτική και οικονομική συγκυρία που αντιμετώπισαν τα δυτικο-ευρωπαϊκά κράτη από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έως τον Ψυχρό Πόλεμο

και έως την έξοδο από τη ρωσική επιρροή των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Η μεγάλη στροφή στη δραστηριοποίηση τους επήλθε τότε, στις αρχές του '90: Στα μέσα αυτής της δεκαετίας, θα συνειδητοποιηθεί ο μετασχηματισμός των βιομηχανικών κοινωνιών και η μετεξέλιξη τους σε ένα νέο τύπο κοινωνίας, την Κοινωνία της Γνώσης, με κύριο χαρακτηριστικό τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τσαούσης, 2007). Στο διάστημα αυτό, οι ανωτέρω Οργανισμοί υλοποίησαν, πολλές φορές συνεργατικά, ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα με διαφορετική στοχοθεσία, οδηγώντας στην εμπέδωση της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών (Jallade, 2011).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να επισημάνουμε έξι ορόσημα στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών Οργανισμών (Τσαούσης, 2007:40-41):

- ❖ Το πρώτο είναι το 1957, χρονιά εκτόξευσης του σοβιετικού διαστημόπλοιου Σπούτνικ: Το γεγονός αυτό προκάλεσε ένα αληθινό σοκ στις ΗΠΑ και τη Δυτική Ευρώπη, σοκ που οδήγησε στην αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με ιδιαίτερη έμφαση στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογική εκπαίδευση. Την ίδια χρονιά, υπογράφεται και η ιδρυτική Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.
- ❖ Το δεύτερο είναι το 1990, έτος σύγκλισης από την UNESCO της Παγκόσμιας Διάσκεψης στο Ζομτιέν της Ταϋλάνδης για την *Εκπαίδευση για Όλους*.
- ❖ Το τρίτο είναι το 1992, έτος υπογραφής της Συνθήκης του Μάαστριχτ στην οποία περιλαμβάνονται τα άρθρα 149 και 150 για τη γενική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση αντιστοίχως.
- ❖ Το τέταρτο είναι το 1996, έτος της *Δια Βίου Μάθησης για Όλους* όσον αφορά στον ΟΟΣΑ, αλλά και έτος προβολής από την UNESCO της *Έκθεσης Delors*, με τίτλο: «*Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*».
- ❖ Το πέμπτο είναι το 2000: α) Έτος του Παγκόσμιου Φόρουμ της UNESCO *Εκπαίδευση για Όλους*, στο Ντακάρ. β) Έτος ενεργοποίησης της *Διαδικασίας της Μπολόνια* για τη διαμόρφωση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. γ) Έτος διαμόρφωσης της *Στρατηγικής της Λισσαβόνας*, ώστε να καταστεί η Ευρώπη η σημαντικότερη και ανταγωνιστικότερη Κοινωνία της Γνώσης, με εργαλείο την *Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού/ΑΜΣ*.

- ❖ Το έκτο ορόσημο είναι το 2006, έτος κατά το οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση ενοποίησε όλα τα επιμέρους εκπαιδευτικά της προγράμματα σε ένα *Ενιαίο Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης*.

Η θεώρηση των εκπαιδευτικών εξελίξεων από την πλευρά των Διεθνών Οργανισμών, τόσο για τις αναπτυγμένες όσο και για τις υπό ανάπτυξη χώρες, γίνεται περισσότερο με βάση το αναπτυξιακό-εκσυγχρονιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό, που θεωρείται το επικρατέστερο για τον ΟΟΣΑ, την UNESCO και την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει αφενός κοινά στοιχεία με την προσέγγιση του δομολειτουργισμού, δίνει όμως ιδιαίτερη έμφαση στον τεχνολογικό λειτουργισμό, τον οποίο συνδέει με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και τον εκσυγχρονισμό (Παντίδης & Πασιάς, 2004:236· Papadopoulos, 1994).

Η εμβέλεια και το περιεχόμενο της δραστηριότητας των υπερεθνικών Οργανισμών εξαρτώνται από τη γεωγραφική περιοχή που καλύπτουν τα κράτη-μέλη, αλλά και από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Μάλιστα, κάθε ένας από τους τρεις προαναφερθέντες υπερεθνικούς πρωταγωνιστές δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες θεματικές, ανάλογα πάντα με τους καταστατικούς του στόχους. Έτσι:

1) Η Ευρωπαϊκή Ένωση, -που τα τελευταία 35 χρόνια κατέστη ο σημαντικότερος πρωταγωνιστής στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής-, ενδιαφέρεται κυρίως για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στα κράτη-μέλη της, τονίζοντας επαρκώς την οικονομική διάσταση των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Schuetze, 2006). Δραστηριοποιείται στη γηραιά ήπειρο με τη δική της στρατηγική και πολιτική ατζέντα (Beech, 2009), επικεντρώνεται δε στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση καθώς το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών της είναι ήδη υψηλό (Τσαούσης, 2007).

2) Ο ΟΟΣΑ από την πλευρά του στρέφεται περισσότερο προς το οικονομικο-διαχειριστικό πεδίο της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει και τις κοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής ανάπτυξης (Papadopoulos, 1994). Βασικός του στόχος αποτελεί η διαμόρφωση και προώθηση μεταξύ των κρατών-μελών (και όχι μόνο) κοινών εκπαιδευτικών αρχών, αξιών και κανόνων (Beech, 2009).

3) Οι πρωτοβουλίες της UNESCO χαρακτηρίζονται από έναν περισσότερο ουμανιστικό προσανατολισμό (Watson, 1999). Βασική αφετηρία του Οργανισμού αποτελεί η θέση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενδυνάμωση του σεβασμού στις βασικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Beech, 2009). Έτσι, η UNESCO καλύπτει με τις δράσεις της όλο τον πλανήτη εστιάζοντας σε δύο βασικά προβλήματα, τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων και την εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν βέβαια ότι δεν υφίσταται αλληλεπίδραση, με κοινή ρητορική και παράλληλες ατζέντες. Έτσι, π.χ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται με την UNESCO και το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της UNESCO από το 1964, με ανταλλαγές επιστολών, περιοδικές ανταλλαγές πληροφοριακού υλικού, καθώς και με τη δημιουργία ομάδων εργασίας για θέματα που αφορούν στην ισοτιμία των τριτοβάθμιων τίτλων σπουδών, την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και τη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της πληροφοριακής τεχνολογίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αντιπροσωπεύεται επίσης και στις δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, με το οποίο συνεργάζεται σε υψηλό επίπεδο από το 1959, σε θέματα που αφορούν την τριτοβάθμια, τη γενική, την επαγγελματική και την εξωσχολική εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αντιπροσωπεύεται και στην Επιτροπή Παιδείας του ΟΟΣΑ, με τη οποία συνεργάζεται σε θέματα σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, τις τεχνολογικές καινοτομίες, κ.α., καθώς και στο Συμβούλιο του Κέντρου Εκπαιδευτικών Καινοτομιών και Έρευνας του ΟΟΣΑ (Centre for Educational Research and Innovation /CERI), το οποίο ενδιαφέρεται κυρίως για τα ζητήματα ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών (Commission of the E.C., 1974:16, European Commission, 1994).

Η πολυεπίπεδη αυτή συνεργασία υπαγορεύεται από μια σειρά λόγων:

- ❖ Πρώτα-πρώτα, οι Διεθνείς Οργανισμοί δεν συνιστούν μονολιθικά μορφώματα, με συμπαγή προγράμματα. Στο εσωτερικό τους μάλιστα, τα επιμέρους διοικητικά τμήματα διαμορφώνουν το δικό τους πλαίσιο δράσης, με διακριτές προτεραιότητες και προοπτικές (Schuetze, 2006).

- ❖ Υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση του έργου που επιτελεί ο καθένας από αυτούς. Ας μην ξεχνάμε ότι τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. είναι μέλη και του ΟΟΣΑ και της UNESCO (Schuetze, 2006).
- ❖ Υπάρχει συχνή μετακίνηση στελεχών από τον ένα Οργανισμό στον άλλο, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση κοινής ορολογίας, προοπτικών και προγραμμάτων εργασίας (Schuetze, 2006).
- ❖ Οι θέσεις των Οργανισμών ενίοτε επαναπροσδιορίζονται από τις συνθήκες ή τις διεθνείς περιστάσεις (Schuetze, 2006).
- ❖ Επίσης, αυτή η αλληλοσυμπλήρωση οφείλεται και στο γεγονός ότι στο σύγχρονο περιβάλλον δεν μπορούν να αγνοηθούν εκπαιδευτικές προτάσεις που είναι αποτέλεσμα ζυμώσεων σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο. Έτσι, π.χ. βλέπουμε ότι υπάρχει μεταξύ των Διεθνών Οργανισμών στενή συνεργασία για τη συλλογή δεδομένων ή για την εκπόνηση ευρείας κλίμακας συγκριτικών μελετών (PISA, TALIS, κ.α.) (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η μεταξύ τους συνεργασία, που πέρα από τα τεχνικά της στοιχεία εμπεριέχει και σοβαρές πολιτικές διαστάσεις, πραγματοποιείται κυρίως με τρεις τρόπους (Τσαούσης, 2007:259 & 314):

- ❖ *«Με την αμοιβαία ενημέρωση μέσω της συμμετοχής τους ως παρατηρητών στα όργανα που διαμορφώνουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική».*
- ❖ *«Με τη συνεργασία τους στη διαμόρφωση μηχανισμών, μεθόδων και μέσων προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής».*
- ❖ *«Με τη συνεργασία τους στην κατάρτιση και /ή χρήση μέσων εφαρμογής και /ή ελέγχου των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής».*

Οπωσδήποτε, η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με τους όρους ενός εθνικού κράτους. Και αυτό γιατί η παρέμβαση τους στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών δεν είναι άμεση, αφού βάσει του καταστατικού τους δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν συγκεκριμένες πολιτικές. Αυτό σημαίνει πως η συμμετοχή ενός κράτους-μέλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός Διεθνούς Οργανισμού δεν οδηγεί αυτόματα και στην εφαρμογή των αποφάσεων αυτών στο εσωτερικό της χώρας, ούτε στην υιοθέτηση των αναγκαίων /υποδεικνυόμενων αλλαγών. Στον εκπαιδευτικό τομέα, μόνο η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη δυνατότητα μέσω συμφωνιών και δεσμεύσεων να διαμορφώνει, να ασκεί και

να επεκτείνει μια κοινή πολιτική στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, τον οποίο σταδιακά μετασχηματίζει «από απλή γεωγραφική σε εν δυνάμει ενιαία πολιτική ενότητα» (Τσαούσης, 2007:283). Με δεδομένη, λοιπόν, τη μη δυνατότητα άμεσης επέμβασης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι Διεθνείς Οργανισμοί συμβάλλουν κατά βάση στην επισήμανση κοινών εκπαιδευτικών προβλημάτων, στην αναζήτηση μεθόδων ανάλυσης των προβλημάτων αυτών, στη διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση τους και στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών για την επίλυση τους. Η εκπαιδευτική τους πολιτική κατά συνέπεια στοχεύει στην πραγματοποίηση των σκοπών που εμπεριέχονται στα επίσημα καταστατικά τους, με την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής συναίνεσης από τα κράτη-μέλη (Πασιάς, 2016· Τσαούσης, 2007).

Παρ' όλα αυτά, οι υπερεθνικοί οργανισμοί μπορούν να παρεμβαίνουν έμμεσα στο εθνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους:

- ❖ Με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, των όρων αλλά και των ποικίλων προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας στα ενδιαφερόμενα κράτη (Πασιάς, 2006α & 2006β· Τσαούσης, 2007).
- ❖ Με την πρόσκληση των χωρών-μελών σε διεθνή fora για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων (Πασιάς, 2006α & 2006β· Τσαούσης, 2007).
- ❖ Με τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος αναφορικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιάς, 2006α & 2006β· Τσαούσης, 2007).
- ❖ Με το να διαμορφώνουν *νόρμες*, οι οποίες επιβάλλονται στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Οι νόρμες αυτές κατασκευάζονται μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας και διαχέονται στα κράτη με μηχανισμούς, όπως είναι *ο ανταγωνισμός, ο εξαναγκασμός και η άμιλλα* (Kleibrink, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Jallade (2011) αναγνωρίζει ότι η έμμεση παρέμβαση των υπερεθνικών οργανισμών στο εθνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι πραγματοποιείται με:

- ❖ Την προώθηση οικουμενικών, κανονιστικών αξιών στην εκπαιδευτική κοινότητα: Η πρακτική αυτή μπορεί να έχει μεγάλη επίδραση, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

- ❖ Τον προσδιορισμό και την παρακολούθηση κοινών ή αποδεκτών στόχων για τα εκπαιδευτικά συστήματα: Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό για την εκπαιδευτική συνεργασία. Τα σχετικά προγράμματα των Διεθνών Οργανισμών τυγχάνουν ευρείας αναγνώρισης και αποδοχής, χάρη στη χρήση πινάκων κατάταξης και συγκριτικών δεικτών.
- ❖ Την ανάπτυξη συγκρίσιμων στάνταρντ ποιότητας και δεικτών απόδοσης: Η ανάπτυξη νέων εργαλείων είναι συνεχής, έτσι ώστε να ενισχύεται η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής βάσει δεδομένων στοιχείων.
- ❖ Την ενθάρρυνση μιας κουλτούρας διαλόγου και διάχυσης καλών πρακτικών σε επίπεδο κρατών και περιφερειών: Πολλά προγράμματα των Διεθνών Οργανισμών χρησιμοποιούν, πράγματι, το εργαλείο της σύγκρισης και της διάχυσης των καλών πρακτικών.
- ❖ Την παροχή οικονομικής βοήθειας στους μηχανισμούς διακυβέρνησης των εθνικών κρατών, μέσα από την ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών.
- ❖ Την ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ, μέσω της κινητικότητας /ανταλλαγών σπουδαστών και εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και μέσω της θεσμικής δικτύωσης. Αυτός είναι, άλλωστε, ο βασικός στόχος πολλών ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι Διεθνείς Οργανισμοί προωθούν συνεπώς τις εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις ποικιλοτρόπως: Μέσω της *συγκλίνουσας στοχοθέτησης*, μέσω *συγκριτικών πινάκων κατάταξης*, αλλά και δια μέσου *οικονομικών παροχών* για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των κρατών-μελών σε συγκεκριμένα προγράμματα. Η τελευταία πρακτική είναι γνωστή και ως «*πολιτική των χρυσών χαλιναριών*», με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την υλοποίηση από τα μέσα του '80 διαφόρων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεγάλης εμβέλειας (COMMET, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, κ.α.) (Ζμας, 2007). Επίσης, η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση οργανώνουν και συντονίζουν ένα πλήθος δραστηριοτήτων, συναντήσεις, έρευνες και τεράστια ποσότητα αναλυτικού έργου. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει την επιπρόσθετη δυνατότητα να χρηματοδοτεί από τον προϋπολογισμό της ένα σεβαστό αριθμό μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, προωθώντας έτσι την πολιτική της με συγκεκριμένες δράσεις (Schuetze, 2006).

Η δυναμική που διαθέτουν τους δίνει τη δυνατότητα να προωθούν τις απόψεις τους περί εκπαίδευσης, να καταρτίζουν μακροπρόθεσμα σχέδια, να διαμορφώνουν ατζέντες και να προωθούν πολιτικές με μεγάλης έκτασης προγράμματα, κυρίως στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών τους προβάλλονται από τα ΜΜΕ με τρόπο που δεν επιδέχεται κανενός είδους αμφισβήτηση. Οι προτάσεις τους, λόγω της βαρύτητας και της προβολής τους, επηρεάζουν σοβαρά την κοινή γνώμη, γνωρίζουν ευρεία αποδοχή, ουσιαστικά δεν αμφισβητούνται και μάλλον αντιμετωπίζονται ως «καθεστώτα αλήθειας», ως «εικονικά ηγεμονικές προτάσεις» (Ζμας, 2007· Morrow & Torres, 2000) και ως «οράματα» (Broadfoot, 2000). Οι ενέργειες τους μάλιστα ομογενοποιούν όχι μόνο τους στόχους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι αυτοί θα επιτευχθούν. Επηρεάζουν δε, άμεσα ή έμμεσα, και χώρες που μέχρι το πρόσφατο παρελθόν ακολουθούσαν ένα εκ διαμέτρου αντίθετο με τα δυτικά πρότυπα μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συμβαίνει π.χ. στην περίπτωση των βαλκανικών κρατών του πρώην ανατολικού μπλοκ: Για τα κράτη αυτά, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πλέον καταστεί *εκπαιδευτική μητρόπολη*, χώρος απ' όπου εκπορεύονται και διαχέονται καινοτόμες ιδέες και καλές εκπαιδευτικές πρακτικές (Ζμας, 2012).

Τα αποτελέσματα των ερευνών και των αναλύσεων των υπερεθνικών Οργανισμών γίνονται κατ' αυτό τον τρόπο σύστημα αναφοράς για το εκπαιδευτικό δέον γενέσθαι, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητικό επιχείρημα μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών αποφάσεων, *οι οποίες ασκώντας μια έμμεση πίεση αναμόρφωσης στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων* (Ζμας, 2007:21-32· Morrow & Torres, 2000). Ακόμα περισσότερο, η συχνή συνεργασία της Ε.Ε. και των Δ. Οργανισμών για την επίλυση ενός τεχνικού ζητήματος οδηγεί στην κοινή αποδοχή και εφαρμογή της λύσης αυτής, η οποία εκλαμβάνεται ως «κεκτημένο» για τα κράτη-μέλη. Η επίδραση συνεπώς των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στην εκπαιδευτική δικτύωση των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη (Τσαούσης, 2007:314).

Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι σε γενικές γραμμές οι διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις επηρεάζουν το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από συγκριτικές διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών συμβάλλει τα μέγιστα προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς με τη βοήθεια τους συντελούνται συχνά διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού σε

παγκόσμιο επίπεδο (Rinne, 2008). Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η έμφαση που αποδίδεται στη συγκριτική προσέγγιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω μιας σειράς δεικτών και στατιστικών στοιχείων που θεωρείται ότι (Marchetti, 2002:9):

- ❖ *«Επιτρέπουν τη σύγκριση και κατανόηση των διαφόρων εθνικών και τοπικών εκπαιδευτικών συστημάτων».*
- ❖ *«Διασφαλίζουν ένα τρόπο παρακολούθησης της προόδου μέσω διατυπωμένων στόχων».*
- ❖ *«Εντοπίζουν τις καλές πρακτικές και τις ιδιαίτερα αποτελεσματικές πολιτικές».*
- ❖ *«Παρέχουν αξιόπιστα και συγκρίσιμα στοιχεία, μέσω του φορμαλισμού που επιδιώκουν με τη διατύπωση ορισμών και τη διαμόρφωση εθνικών κατηγοριοποιήσεων/κατατάξεων. Διαμορφώνουν κατά συνέπεια ένα είδος κοινής γλώσσας».*

Η συλλογή άλλωστε στατιστικών δεδομένων ως πρακτική των υπερεθνικών οργανισμών μετρά πολλές δεκαετίες, τόσο για την UNESCO που ανέπτυξε μια σειρά στατιστικών προγραμμάτων ήδη από τη δεκαετία του '50, όσο και για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurostat/www.eurostat.org, Eurydice/www.eurydice.org) και τον ΟΟΣΑ (π.χ. Education at a glance/www.oecd.org). Μεταξύ τους μάλιστα έχει εμπεδωθεί μια εις βάθος συνεργασία, με τη δημιουργία κοινής βάσης δεδομένων για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, της γνωστής ως UOE: UNESCO (UIS), OECD, EUROSTAT (UOE, 2005).

Το επιχείρημα στο σημείο αυτό, από την πλευρά της Ε.Ε και των Δ. Οργανισμών, είναι ότι η παροχή δημόσιας εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής και ότι ένα κομμάτι αυτής της ανεπάρκειας μπορεί να αρθεί με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των γνώσεων που προσφέρονται, έτσι ώστε να καταστεί το σύστημα ενήμερο για το πόσο καλά ή άσχημα προχωρούν οι εκπαιδευόμενοι. Η πολιτική τους στηρίζεται στην κοινή θέση ότι *η καλύτερη εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί και ότι η καλύτερη εκπαίδευση οδηγεί κατευθείαν σε υψηλότερη οικονομική και κοινωνική παραγωγικότητα*. Χάρη στις δυνατότητες της τεχνολογίας, η συγκέντρωση των data από τα κράτη-μέλη και η διάχυση των αποτελεσμάτων των μετρήσεων είναι δυνατή σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι μετρήσεις που πραγματοποιούνται γνωρίζουν ευρεία αποδοχή και πολλές φορές μάλιστα αποτελούν το βασικό επιχείρημα για την

εισαγωγή κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, οδηγώντας συχνά τα κράτη σε επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού (Carnoy, 2000).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις γεννούν, όπως είναι αναμενόμενο, πολλούς προβληματισμούς: Υποστηρίζεται πρώτα-πρώτα ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος επιδιώκει την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων οικονομικών και παραγωγικών στόχων δια μέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λογικό επακόλουθο, ο εκπαιδευτικός τους λόγος να προσδιορίζεται από τις καταλυτικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης σε όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου, καθώς και από την ανάδειξη της Δια βίου Μάθησης ως μοναδικού εργαλείου κατανόησης και αντιμετώπισης των διεθνών εξελίξεων, σε επίπεδο κοινωνίας και ατόμου (Μούτσιος, 2010). Πράγματι, ο Ρουσσάκης (2002) αναλύοντας το περιεχόμενο δύο βασικών κειμένων του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, α) της Έκθεσης της Επιτροπής Delors, με τίτλο *«Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της»*, (UNESCO, 1999) και β) του Λευκού Βιβλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με τίτλο *«Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης»* (1995), διαπιστώνει ότι:

- ❖ Γίνεται εκτενής αναφορά σε έννοιες –κλειδιά της παγκοσμιοποίησης, όπως: *προκλήσεις, συγκρούσεις, κλωνισμοί, κ.α.*
- ❖ Στην πορεία διερεύνησης του βασανιστικού ερωτήματος *«Ποια εκπαίδευση και για ποια κοινωνία τον 21^ο αιώνα;»*, τα εξωτερικά γεγονότα στο παγκόσμιο περιβάλλον αναγορεύονται σε *καθεστώτα αλήθειας και αντικειμενικά αναγκαστικά αίτια* που δικαιολογούν τις μεταρρυθμίσεις στο εσωτερικό των κρατών.
- ❖ Αναδεικνύονται ως βασικά μοτίβα αναφοράς η *Κοινωνία της Γνώσης* και η *Δια βίου Μάθηση*.
- ❖ Τονίζεται ευρέως η ευθύνη του ατόμου, το οποίο οφείλει να συνθέσει την προσωπική του μαθησιακή διαδρομή, ώστε να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη νέα πραγματικότητα.
- ❖ Κυριαρχεί η συνεπαγωγή: *Γνώση / Δια βίου Μάθηση → Απασχόληση*, ως μόνη διέξοδος για το πρόβλημα της γρήγορης απαξίωσης των γνώσεων και της απασχολησιμότητας των πολιτών.

Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός λόγος των υπερεθνικών πρωταγωνιστών χαρακτηρίζεται, κυρίως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ, από μια εμφορική αναφορά στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Δείχνει, έτσι, να συνδέεται στενά με μια σειρά *ηχηρών λέξεων* επιχειρηματικής προέλευσης, όπως: *Αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ιδιωτικοποίηση, απόδοση λόγου, πολυπολιτισμικότητα και αποκεντρωτική διαχείριση*. Το σύνθημα που επικρατεί είναι *το να κάνουμε όσο το δυνατό περισσότερο με όσο το δυνατό λιγότερους πόρους*, πράγμα που σημαίνει μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, προώθηση της ιδιωτικοποίησης κ.α. (Ζμας, 2007· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Burbules & Torres, 2000). Αυτό το διεθνές εκπαιδευτικό μοντέλο που λειτουργεί με όρους "επιχείρησης" διαχέεται παντού με τη δράση των Διεθνών Οργανισμών (Broadfoot, 2000).

Σε μια εποχή, που η "τυραννία των αριθμών" έχει αγκαλιάσει τον παιδαγωγικό χώρο, παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο η δημοσιοποίηση διεθνών συγκριτικών δεδομένων από τους Διεθνείς Οργανισμούς και την Ευρωπαϊκή Ένωση επιδρά στην άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αυτό γιατί για πολλούς, τα συγκριτικά στατιστικά δεδομένα δεν χρησιμοποιούνται μόνον ως εργαλεία έρευνας και απλής αλληλογνωριμίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντιθέτως, κατασκευάζουν ένα «*εκπαιδευτικό πεδίο διεθνούς θεάματος και αμοιβαίας λογοδοσίας*» (Νόνοα & Yarin-Mashal, 2003:427). Αυτό σημαίνει πως η χρήση τους δεν είναι ούτε αθώα ούτε ουδέτερη, αντιθέτως ενέχουν πολιτικό ρόλο και εν πολλοίς χρησιμοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία για την υποστήριξη εθνικών μεταρρυθμίσεων, ωφελμιστικού κυρίως χαρακτήρα. Πολλές αντιδράσεις έχουν επίσης εγερθεί και ως προς το ζήτημα της αντικειμενικότητας των μετρήσεων και των αποτελεσμάτων. Τονίζεται π.χ. ότι οι ποσοτικοί δείκτες δεν είναι απόλυτοι, ότι δεν έχουν αδιαφιλονίκητη αξία και ότι λειτουργούν περισσότερο *ενδεικτικά, παρά αποδεικτικά* (Ζμας, 2007· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Κατά συνέπεια, το δομικό και συχνά άρρητο ερώτημα που τίθεται είναι το ποιος πραγματικά είναι ο σκοπός της δεδομένης συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών σε εκπαιδευτικά ζητήματα: *Μήπως τελικά αυτού του είδους η συνεργασία στοχεύει στην αναδιαμόρφωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και τελικά στην επίτευξη μιας διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης;*

Σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και η ισχύς των χωρών κατά τη συμμετοχή τους στους υπερεθνικούς οργανισμούς, καθώς αυτή δεν είναι ταυτόσημη για όλα τα κράτη-μέλη (Ζμας, 2007:99-100). Αντιθέτως, υφίσταται μεγάλη ασυμμετρία στις σχέσεις εξουσίας των κρατών-μελών, ασυμμετρία που συνδέεται με το μέγεθος της οικονομικής τους συμβολής, ευθέως εξαρτώμενης από το μέγεθος της οικονομικής τους δύναμης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι από τα 30 κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ μόνο τα 7 ισχυρότερα (η ομάδα των G7) συνεισφέρουν το 80% της συνολικής χρηματοδότησης του Οργανισμού. Όπως τονίζεται όμως, «*διαφοροποιημένη οικονομική συμβολή σημαίνει και διαφορετικό βάρος στη λήψη αποφάσεων για την έρευνα και τον πολιτικό σχεδιασμό...*» (Μούτσιος, 2010:18).

Αντιπροσωπευτικό των όσων προαναφέρθηκαν είναι το κείμενο με τις κοινές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνυπέγραψαν στη Συνάντηση Κορυφής των G8 στη Μόσχα, οι εκπρόσωποι της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO. Η σχετική διακήρυξη αναφέρει ότι (G8, 2006):

- ❖ Η εκπαίδευση πρέπει να συνεισφέρει στην παραγωγικότητα και την οικονομική ανταγωνιστικότητα.
- ❖ Ο ιδιωτικός τομέας πρέπει να έχει λόγο για τα τεκταινόμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- ❖ Η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.
- ❖ Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διοικούνται με τις μεθόδους του μάνατζμεντ.
- ❖ Είναι αναγκαία η εκτεταμένη και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ.
- ❖ Πρέπει να επιδιώκονται υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τις ξένες γλώσσες.
- ❖ Πρέπει να δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση.
- ❖ Η Δια βίου Μάθηση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας.
- ❖ Πρέπει να δημιουργηθούν συστήματα αναγνώρισης τυπικών προσόντων.
- ❖ Οι μεταναστευτικές πολιτικές θα πρέπει να συνδέονται με τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες των μεταναστών.

Αυτή είναι σε γενικές γραμμές η ατζέντα της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται ανά τον κόσμο, κατά τις τρεις και πλέον τελευταίες δεκαετίες. Οι διαπιστώσεις υποδεικνύουν ότι *«η εκπαίδευση ορίζεται από τους θεσμούς διεθνούς διακυβέρνησης σχεδόν στην ολότητα της, ως μέσο διαμόρφωσης των ανθρώπινων πόρων που απαιτούνται από το παγκόσμιο παραγωγικό σύστημα. Έτσι, σήμερα, αρχές του 21^{ου} αιώνα, δεν είμαστε μάρτυρες μόνο της εδραίωσης διεθνώς ενός κοινού πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της γενικευμένης επιδίωξης να υπαχθούν πλήρως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στις ανάγκες του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού ανταγωνισμού»* (Μούτσιος, 2010:30). Η Ε.Ε. και οι Δ. Ο. καταβάλλουν, πράγματι, μια συστηματική προσπάθεια κατασκευής μιας νέας, ενιαίας εκπαιδευτικής πραγματικότητας: *«Πρόκειται για ένα καθεστώς αλήθειας, σημείο αναφοράς και νομιμοποίησης εθνικών πολιτικών, που διαμορφώθηκε με τη συνδρομή μιας σειράς ολόκληρης ειδικών που αξιοποίησαν και ανασυνέθεσαν με επιτυχία ψηφίδες από μια μεγάλη γκάμα αντιλήψεων, ιδεών και θεωρήσεων, όπως η υποχώρηση του εθνικού κράτους, ο αξιακός σχετικισμός, η παγκοσμιοποίηση, ο νέο-φιλελευθερισμός, η αμφισβήτηση του επιστημολογικού παραδείγματος κ.ο.κ»* (Ματθαίου, 2009:9-10).

Από την άλλη πλευρά όμως, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι τα κράτη-μέλη τηρούν μόνον παθητική στάση, εφαρμόζοντας τις υπερεθνικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες χωρίς διαμαρτυρία: Συχνά, είναι τα ίδια που διαμορφώνουν τις δικές τους εκπαιδευτικές προτάσεις, επιχειρώντας με τη δυναμική που διαθέτουν να τις προωθήσουν σε διεθνές επίπεδο, μέσω των Διεθνών Οργανισμών (Dale, 2005). Αυτό σημαίνει ότι αν και έχουν πια χάσει τη δύναμη να ασκούν ανεξάρτητη εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν συχνά τις πολιτικές σύγκλισης με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, παρέχοντας μάλιστα τα περιθώρια για την άσκηση εσωτερικών πολιτικών, όπως αυτών του *«τηλεφωνικού δανεισμού»* και της *«μη απόφασης»*. Στην ουσία, επιδιώκουν μια μορφή *αυτοχθονοποίησης* του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, γεγονός που εξηγεί τις σημαντικές διαφορές που υφίστανται ακόμα μεταξύ των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τις ασκούμενες πολιτικές σύγκλισης (Ζμας, 2007:99-100). Για ορισμένους, έτσι, η έννοια της επιβολής συγκεκριμένων και ομοιόμορφων πολιτικών είναι τελικά κενή νοήματος, αφού τα κράτη-μέλη αφομοιώνουν και εξειδικεύουν τις προτάσεις των υπερεθνικών πρωταγωνιστών με βάση το ιδιαίτερο κοινωνικο-πολιτικό τους πλαίσιο (Edwards & Boreham, 2003).

3.2 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3.2.1 Η γέννηση της Ε.Ε. και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και παρά τα σοβαρά εμπόδια, υπήρχαν μεγάλες ελπίδες για μια ευρωπαϊκή ενοποίηση. Ως ληξιαρχική πράξη γέννησης της σχετικής διαδικασίας αναγνωρίζεται η Διακήρυξη του Γάλλου Υπουργού Εξωτερικών R. Schuman (Διακήρυξη Schuman), με την οποία το Μάιο του 1950 προβλήθηκε η αναγκαιότητα υπαγωγής του συνόλου της γαλλογερμανικής παραγωγής άνθρακα και χάλυβα υπό μια «...κοινή Ανώτατη Αρχή, σε μια οργάνωση ανοιχτή στη συμμετοχή και άλλων χωρών της Ευρώπης...». Στόχος, η εμπέδωση μιας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των χωρών που στο πρόσφατο παρελθόν χωρίστηκαν από αιματηρές συγκρούσεις. Ένα χρόνο αργότερα, τον Απρίλιο του 1951, ιδρύθηκε με τη Συνθήκη των Παρισίων από το Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο και τις Κάτω Χώρες, η *Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ)* (Συνθήκη ΕΚΑΧ). Και στα δύο κείμενα, είναι εμφανής η επίδραση της Διακήρυξης Schuman και του εμπνευστή της Jean Monnet, που προσέβλεπαν στη θεμελίωση μιας οικονομικής κοινότητας μεταξύ των κρατών-μελών, ώστε να γίνει μελλοντικά εφικτή η κατασκευή ενός κοινού ευρωπαϊκού πεπρωμένου.

Εν συνεχεία, το 1957, ιδρύθηκε στη Ρώμη από τα έξι ευρωπαϊκά κράτη που είχαν συγκροτήσει την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα, η *Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ)* και η *Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ)*. Η Συνθήκη ΕΟΚ υπήρξε η πλέον σημαντική, καθώς με αυτήν δημιουργήθηκε μια νέα νομική και πολιτική οντότητα με απεριόριστη διάρκεια, προσδιορίστηκαν οι πολιτικές της (*Δημιουργία Κοινής Αγοράς, Κοινή Αγροτική Πολιτική, Ελευθερία Διακίνησης Προσώπων, Κεφαλαίων, Υπηρεσιών και Προϊόντων*) και καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες των θεσμικών της οργάνων. Στόχος και εδώ, η στενότερη ένωση των ευρωπαϊκών λαών και η εξασφάλιση της οικονομικής τους ευημερίας, με την κατάργηση των φραγμών που διαιρούσαν την Ευρώπη (Συνθήκη

ΕΟΚ). Οι τρεις αυτές Συνθήκες (ΕΚΑΧ, ΕΟΚ, ΕΚΑΕ) συνιστούν κάτι περισσότερο από διεθνείς συμφωνίες που δημιουργούν υποχρεώσεις στα συμβαλλόμενα κράτη: Εν πολλοίς αντιμετωπίζονται ως ένα είδος συνταγματικού/καταστατικού χάρτη.

Προϊόντος του χρόνου, και μετά από ποικίλες εξελικτικές διακυμάνσεις (1971-1985: περίοδος ευρωσκήρυνσης, 1981-1984: πρωτοβουλίες για την προώθηση της ενοποίησης, 1986-1992: περίοδος της μετάβασης προς την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1993-1999: Η Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αναθεώρηση της, η διαδικασία της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης/ΟΝΕ, η προοπτική της διεύρυνσης), η ΕΟΚ μετεξελίχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση. Η εξέλιξη αυτή επέφερε σημαντικές τροποποιήσεις στον προσανατολισμό της Κοινότητας, που με τις Συνθήκες του Μάαστριχτ (1992) και του Άμστερνταμ (1997) συμπεριέλαβε, πέρα από τους καθαρά οικονομικούς, και σοβαρούς κοινωνικούς στόχους (Πασιάς, 2006α:100-140).

Στην εποχή μας, η Ε.Ε. έχει καταστεί ο σημαντικότερος εκφραστής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς είναι ο μόνος Οργανισμός από αυτούς που εδρεύουν σε ευρωπαϊκό έδαφος που διαθέτει αρμοδιότητες και όργανα εφαρμογής και επιβολής πολιτικών αποφάσεων, πέρα από τις γνωστές μορφές διακυβερνητικής εκπροσώπησης ενός τυπικού Διεθνούς Οργανισμού, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ, το ΝΑΤΟ και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Πασιάς, 2006:33· Τσαούσης, 2007:369). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συνιστά μάλιστα μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς και στόχους, τόσο προς το εσωτερικό όσο και προς το εξωτερικό περιβάλλον της Ένωσης.

Στο εσωτερικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. επικεντρώνεται στην οικονομική διάσταση της *απασχολησιμότητας* και στην κοινωνική διάσταση της *αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού*. Έτσι, ως βασικοί εσωτερικοί εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να θεωρηθούν η διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών, των ερευνητών και του εκπαιδευτικού πληθυσμού, η συνεργασία των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, η πιστοποίηση της ποιότητας των σπουδών και της αξιοπιστίας των τίτλων, κ.α. (Πασιάς, 2006α:17-25· Τσαούσης, 2007:267&308-315). Στο εξωτερικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. εκφράζεται:

α) Με την προώθηση της πολιτιστικής της ενότητας και πρωτοπορίας. β) Με την

ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνεργασιών, είτε με αναπτυσσόμενες χώρες που άλλοτε τελούσαν υπό τη σφαίρα επιρροής της (π.χ. πρώην αποικίες), είτε με αναδύμενες χώρες (π.χ. η Κίνα). γ) Με την ενθάρρυνση διεθνών συνεργασιών με ισοσθενείς ή και ανταγωνιστικές προς την Ευρωπαϊκή Ένωση κρατικές δυνάμεις, όπως είναι οι ΗΠΑ. Βασικοί συνεπώς εξωτερικοί στόχοι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η προβολή της Ευρώπης ως μιας ενιαίας εκπαιδευτικής οντότητας υψηλών προδιαγραφών, η προσέλκυση επιστημονικού προσωπικού, η εξαγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, κ.α. (Πασιάς, 2006α:17-25· Τσαούσης, 2007:267&308-315).

Με αυτές τις διαδικασίες, η Ε.Ε. προωθεί την εκπαιδευτική συνεργασία των κρατών-μελών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον υπόλοιπο κόσμο, ενώ ταυτόχρονα συνεργάζεται και με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς, δημιουργώντας ένα πλέγμα εκπαιδευτικών σχέσεων και ένα ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο για τη διασφάλιση των συμφερόντων και των στόχων της. Οι δράσεις που υλοποιούνται οδηγούν στη σταδιακή δημιουργία *Ενιαίων Ευρωπαϊκών Χώρων* (Δια βίου Μάθησης, Ανώτατης Εκπαίδευσης, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) και σε μια άτυπη ομοσπονδοποίηση των χωρών της ευρωπαϊκής ηπείρου. Τελική επιδίωξη είναι «*η δημιουργία, διατήρηση και προσέλκυση επιστημονικού επιπέδου υψηλής ποιότητας, με σκοπό την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στον τομέα παραγωγής τεχνολογίας και καινοτομίας*» (Τσαούσης, 2007:267 & 308-315).

3.2.2 Τα στάδια διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και η κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση

Με βάση τις εξελίξεις, οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004) διακρίνουν τρεις χρονικές περιόδους διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: α) από το 1957 έως το 1976, β) από το 1976 έως το 1992 και γ) από το 1993 έως σήμερα. Ο Πασιάς (2006α & 2006β) από την πλευρά του, θεωρώντας ως κεντρικά σημεία αναφοράς τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, διακρίνει τις περιόδους διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως εξής: α) 1957-1992, β) 1993-1999, γ) από το 2000 έως σήμερα.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι:

i) Στο διάστημα 1957-1976, η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος για την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς θεωρούνταν αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τον ηγεμονισμό του οικονομικού παράγοντα, από τη μη σύνδεση της εκπαίδευσης με τους στόχους της Κοινότητας, καθώς και από την αδυναμία των ειδικών να συμφωνήσουν για το αν η Κοινότητα νομιμοποιείται να ενεργήσει στον τομέα της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006α:236· European Commission, 2006α).

Το κοινοτικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση άρχισε σταδιακά να ενεργοποιείται από τη δεκαετία του '60, μέσα στο πλαίσιο των αρχικών συνθηκών της ΕΚΑΧ, της ΕΟΚ και της ΕΚΑΕ, προκειμένου να αντιμετωπισθούν μια σειρά εκπαιδευτικών ζητημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή των διατάξεων περί ελεύθερης διακίνησης προσώπων στον ευρύτερο κοινοτικό χώρο, περί ελεύθερης εγκατάστασης και παροχής υπηρεσιών. Ουσιαστικά, από τις αρχές του '70 και έως το 1985, η εκπαίδευση βρισκόταν *στη σκιά των Ιδρυτικών Συνθηκών*, με εξαίρεση ζητήματα που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση και την επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού της βιομηχανίας και του αγροτικού τομέα των κρατών-μελών. Η έμφαση συνεπώς δόθηκε κατά την περίοδο αυτή μόνο στην επαγγελματική εκπαίδευση, κυρίως στην εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των νέων εργαζομένων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες που επέφερε στο εργατικό δυναμικό η γέννηση της κοινής ευρωπαϊκής αγοράς (Πασιάς, 2006α:236-246· E.C., 2006α· Ertl, 2006· Pepin, 2007). Το γεγονός αυτό οδήγησε το 1975 στη

δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης /CEDEFOP (εδρεύει στη Θεσσαλονίκη από το 1995), με στόχο την προώθηση ενός *Ευρωπαϊκού Χώρου Δια βίου Μάθησης* (www.cedefop.europa.eu).

Με αυτό τον τρόπο, διαμορφώθηκε η οριζόμενη ως «*λειτουργική αρμοδιότητα*» της Κοινότητας για την κάλυψη των κενών από την έλλειψη επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η δυναμική της *λειτουργικής αρμοδιότητας* βασίστηκε στο διατυπωμένο στόχο της ΣυνθΕΟΚ, που δεν ήταν άλλος από τη δημιουργία της Κοινής Αγοράς. Το γεγονός αυτό σήμαινε ότι προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, οι αποφάσεις της Κοινότητας δύνανται να διαπερνούν σε ορισμένους τομείς τις αποφάσεις των κρατών-μελών, επηρεάζοντας έτσι τη διαμόρφωση των εξελίξεων στην εκπαίδευση και περιορίζοντας τη δυνατότητα άσκησης αυτόνομης, εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 2006α:237-238).

Πάντως, από τα τέλη της δεκαετίας του '60, η επίσημη κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική άρχισε να στρέφεται γύρω από το ζήτημα της αλληλεξάρτησης οικονομίας και εκπαίδευσης, -γεγονός που έφερε στο προσκήνιο το θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη διατήρηση ενός υψηλού βαθμού απασχόλησης και το ζήτημα του εκσυγχρονισμού της γνώσης (Πασιάς, 2006α). Η εκπαίδευση άλλωστε την εποχή αυτή οδηγείται στη μαζικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό. Ειδικότερα στον τριτοβάθμιο χώρο, οι κραδασμοί ήταν έντονοι: Με τα γεγονότα του Μάη του '68, εκφράστηκε άμεσα η απογοήτευση απέναντι στο σύστημα πανεπιστημιακής διοίκησης και εκπαίδευσης, ενώ το ίδιο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ζήτησε το 1969 τον εξευρωπαϊσμό των Πανεπιστημίων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας κοινοτικής κουλτούρας. Παράλληλα, οι εξελίξεις στην εκπαίδευση αποκτούσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στα διεθνή fora (Pepin, 2007). Σταδιακά, το όραμα μιας ενωμένης Ευρώπης που επικεντρώνονταν αποκλειστικά σε ζητήματα οικονομικής και αγροτικής πολιτικής άρχισε να θεωρείται ξεπερασμένο: Πολλοί ήταν εκείνοι που ζητούσαν μετ' επιτάσεως να ενταχθεί η εκπαίδευση στο συνολικό πλαίσιο άσκησης κοινοτικής πολιτικής, -παρόλο που ο τομέας αυτός εξακολουθούσε να παραμένει εξαιρετικά "ευαίσθητος" (European Commission, 2006α).

Το 1971 υπήρξε έτος-σταθμός για την εξέλιξη της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνήλθε για πρώτη φορά το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των έξι κρατών-μελών, καθιερώνοντας τη μεταξύ τους συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και συμφωνώντας στη δημιουργία ενός καταλόγου αρχών για την προώθηση ενός κοινού προγράμματος για τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση (Commission of the EC, 1974:5). Η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας, το 1972, με στόχο την προώθηση των ερευνητικών προγραμμάτων που συνδέονται με την ευρωπαϊκή κοινωνία και την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ήρθε να υπογραμμίσει την αποφασιστικότητα της Κοινότητας προς την κατεύθυνση αυτή (Πασιάς, 1995 & 1996α:248).

Το Φεβρουάριο του 1973, η Έκθεση της *Επιτροπής Janne* (Ομάδα Εργασίας υπό τον Βέλγο Υπουργό Εκπαίδευσης Henri Janne) προς την Κοινότητα, με τίτλο «*Για μια Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση*», αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα του πρώτου κοινοτικού προγράμματος για την εκπαίδευση, καθιστώντας σαφές ότι οι συνεχείς αλλαγές στο επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο συνέδεαν άρρηκτα και αμετάκλητα την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας (European Commission, 2006α· Pepin, 2007).

Τον Ιανουάριο του 1973, την περίοδο της πρώτης ευρωπαϊκής διεύρυνσης με την είσοδο στην Κοινότητα της Δανίας, της Ιρλανδίας και της Αγγλίας, η εκπαίδευση ως διακριτό χαρτοφυλάκιο απέκτησε τον πρώτο της Επίτροπο, τον Ralf Dahrendorf. Ο νέος Επίτροπος παρουσίασε το 1974 Έκθεση, με τίτλο «*Η Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα /Education in the European Community*» (Commission of the EC, 1974). Το συγκεκριμένο κείμενο τόνιζε τη σπουδαιότητα της συνεργασίας των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της μεταξύ τους ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών, πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού των δομών και του περιεχομένου των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (μη εναρμόνιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων). Η συγκεκριμένη έκθεση εστίαζε: α) Στην κινητικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, β) στην εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων μεταναστών και γ) στην ανάπτυξη της *Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση*. Ως μέσα για την επίτευξη του τελευταίου νεοεμφανιζόμενου όρου προτάθηκαν η γνώση ξένων γλωσσών, η μελέτη της Ευρώπης, η συνεργασία των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και η επέκταση του θεσμού των ευρωπαϊκών σχολείων.

Το συγκεκριμένο κείμενο υποβλήθηκε το 1974, στο Συμβούλιο των εννέα πλέον Υπουργών Παιδείας, στο Λουξεμβούργο. Οι τελευταίοι εξέδωσαν το πολύ σημαντικό Ψήφισμα της 6^{ης} Ιουνίου 1974, στο οποίο τονίζεται ότι «*η συνεργασία των κρατών-μελών στον τομέα της παιδείας θα συμβαδίζει εφεξής με το πλαίσιο των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών της Κοινότητας, -χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η συνεργασία θα οδηγήσει στην εναρμόνιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων*». Οι τομείς της εκπαιδευτικής συνεργασίας που προσδιορίστηκαν ήταν οι εξής (Πασιάς, 2006α: 252-253· European Commission, 2006α):

- ❖ Καλύτερες δυνατότητες πολιτιστικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους υπηκόους των άλλων κρατών-μελών, τους υπηκόους τρίτων χωρών και τα παιδιά τους.
- ❖ Βελτίωση της αντιστοιχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη (όχι εναρμόνιση, προκειμένου να αποφευχθούν οι αντιδράσεις των κρατών).
- ❖ Συλλογή στοιχείων και στατιστικών από το χώρο της παιδείας.
- ❖ Ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης.
- ❖ Διευκόλυνση της αναγνώρισης των τίτλων και των περιόδων σπουδών.
- ❖ Προώθηση της ελεύθερης κυκλοφορίας εκπαιδευτικών, σπουδαστών, ερευνητών, με τη βελτίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.
- ❖ Εξίσωση των ευκαιριών πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ακολούθησε η δημιουργία της *Επιτροπής Παιδείας* της Κοινότητας, ως το ενδιάμεσο συμβουλευτικό όργανο ανάμεσα στην Επιτροπή και το Συμβούλιο των Υπουργών, αρμόδιο για την εφαρμογή των Αποφάσεων του Συμβουλίου. Τα μέλη της Επιτροπής Παιδείας συνήλθαν για πρώτη φορά το 1974, με στόχο την προετοιμασία του Α΄ Προγράμματος Δράσης για την εκπαίδευση (Πασιάς, 2006α: 254).

ii) Στη διάρκεια της περιόδου 1976-1992, τέθηκαν ουσιαστικά οι βάσεις για τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα:

Το Φεβρουάριο του 1976, και μετά από τρία χρόνια διαπραγματεύσεων με τις εθνικές κυβερνήσεις, εγκρίθηκε από το Συμβούλιο και τους Υπουργούς Παιδείας το *Α΄ Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας* στον τομέα της εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα επανεβεβαίωσε το σεβασμό στην ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών των κρατών-μελών. Στην περίοδο αυτή, οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στηρίζονταν σε αποφάσεις πολιτικού χαρακτήρα

(Ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας, 1976). Οι προτεραιότητες κυρίως αφορούσαν (Τσαούσης, 1996):

- ❖ Την πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών-μελών.
- ❖ Τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- ❖ Τη συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών.
- ❖ Τη συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ❖ Την ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών
- ❖ Την ανάπτυξη της ισότητας των ευκαιριών.

Κατά τη διάρκεια των ετών 1976-1980, η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας συμπεριέλαβε πολλά πιλοτικά σχέδια, πειραματικά προγράμματα σε σχολεία, ανταλλαγές εκπαιδευτικών, διοργάνωση ημερίδων και συνεδρίων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο, κ.α.. Έμφαση δόθηκε στην προώθηση μέτρων για την ενίσχυση της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία. Οι τομείς στους οποίους παρουσιάστηκε σημαντική δραστηριότητα σε κοινοτικό επίπεδο ήταν σχετικοί με την προώθηση των ευρωπαϊκών σπουδών και της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση και αφορούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και στη συνεργασία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο ζήτημα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα και τα επόμενα χρόνια, με την ενίσχυση των ανταλλαγών των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση τους, την παραγωγή υλικού για την Ευρώπη, κ.α (Πασιάς, 2006α: 274-279).

Η Επιτροπή Παιδείας αποφάσισε μάλιστα τον Ιανουάριο του 1979 τη σύσταση στις Βρυξέλλες του δικτύου Eurydice. Αποστολή του, η ανάπτυξη στενής συνεργασίας με τα Υπουργεία Παιδείας των κρατών-μελών για τη συγκέντρωση και επεξεργασία αρχειακού υλικού και αξιόπιστων πληροφοριών, σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης. Το δίκτυο άρχισε να λειτουργεί το 1980 (Πασιάς, 2006α:269-272).

Σε όλο αυτό το διάστημα, οι πρωτοβουλίες της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης προσέλκυσαν πολλούς εκπαιδευτικούς, διεθνείς και μη κυβερνητικούς φορείς και ενώσεις, όπως η Ένωση για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη/*Association for Teacher Education in Europe/ATEE*, η Επιτροπή των Οργανώσεων των Γονέων /*Committee of Family Organizations' in the EEC /COFAC*

κ.α. Οι φορείς αυτοί επεδίωξαν στενότερη συνεργασία με τα κοινοτικά όργανα και μετατράπηκαν σταδιακά σε ισχυρά lobbies, που μέχρι σήμερα ασκούν παρεμβατικό ρόλο στη χάραξη της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 2006α:280-281). Η Κοινότητα μάλιστα συνέδραμε στη δράση τους, όπως στην περίπτωση της ΑΤΕΕ που ιδρύθηκε στο Βέλγιο το 1976 και υποστηρίχθηκε από την πρώτη στιγμή οικονομικά και οργανωτικά από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Hellowell, 1990).

Παρ' όλα αυτά, οι συνθήκες δεν ήταν ακόμα ιδιαίτερα ευνοϊκές: Αφενός οι έντονες διαφωνίες των κρατών-μελών για την περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου η έλλειψη ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση στη Συνθήκη της Ρώμης οδήγησαν στο διάστημα 1978-1980 σε μια "θεσμική παραλυτική κρίση", που επιβράδυνε για τρία χρόνια τη συνεργασία των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών (European Commission, 2006α).

Η δεκαετία του '80 αποτέλεσε σημαντική περίοδο για την πολιτική και οικονομική μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Η εκπαίδευση τώρα συνδέεται με την απασχόληση και την αγορά εργασίας, ενώ οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενισχύονται ως απάντηση στα αυξημένα οικονομικο-κοινωνικά προβλήματα της Ευρώπης. Η ενοποίηση των μέχρι τότε ξεχωριστών τμημάτων της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, το 1981, αναδεικνύει αυτόν τον προσανατολισμό (Πασιάς, 2006α: 281-284).

Το 1982, ακολούθησε η έγκριση του πολύ πιο φιλόδοξου *B' Προγράμματος Δράσης της Κοινότητας για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, - θεματική που μέχρι το 1985 θα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Το επιχείρημα εδώ είναι ότι ένα καλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό θεωρείται βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών. Ο μεγάλος στόχος για την Κοινότητα αυτή την περίοδο ήταν η ανάπτυξη σχέσεων ανταπόδοσης ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, τους χώρους εργασίας και την κοινωνία. Μέσα στο 1983, δρομολογήθηκαν δράσεις για την ενίσχυση των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, στα μέσα του 1985 το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο αναγνώρισε τον επαγγελματικό χαρακτήρα των τριετών πανεπιστημιακών σπουδών, απόφαση στην οποία ενσωματώθηκαν και οι τριετείς

επαγγελματικές σπουδές. Η εξέλιξη αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική, σε μια εποχή που η βιομηχανική παραγωγή είχε ιδιαίτερη σημασία και η ΕΟΚ διευρύνονταν σταδιακά (Πασιάς, 2006α: 285-293· Τσαούσης, 2007:300-301· European Commission, 2006α).

Το 1986, και μετά από σημαντικές προσπάθειες και διαβουλεύσεις μεταξύ των εταίρων, πραγματοποιήθηκε η θέσπιση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (ΕΕΠ), μιας θεμελιώδους αλλαγής σε θεσμικό επίπεδο, με την αναθεώρηση και επέκταση των Ιδρυτικών Συνθηκών. Όπως αναφέρεται, «*η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (ΕΕΠ) αναθεωρεί τη Συνθήκη της Ρώμης για να προωθήσει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και να υλοποιήσει την εσωτερική αγορά. Τροποποιεί τους κανόνες λειτουργίας των ευρωπαϊκών οργάνων και διευρύνει τις κοινοτικές αρμοδιότητες, ιδίως στους τομείς της έρευνας και της ανάπτυξης, του περιβάλλοντος και της κοινής εξωτερικής πολιτικής*» (www.europa.eu/legislation_summaries). Με την ΕΕΠ, άνοιξε ουσιαστικά ο δρόμος προς τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και θεσπίστηκε για πρώτη φορά η «*Αρχή της Επικουρικότητας*» που διέπει το πλαίσιο και τα όρια της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εφεξής, η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας εντάσσεται στο πλαίσιο επίτευξης των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (ΕΕΠ) (Πασιάς, 2006α: 285-301).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνει χώρα, από το 1986 και έως την υπογραφή της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση του Μάαστριχτ, μια σειρά κοινοτικών προγραμμάτων δράσης, τα οποία επιχειρούν ουσιαστικά τη συγκρότηση του *Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης*. Σε αυτά περιλαμβάνεται η υιοθέτηση των προγραμμάτων: i) *Erasmus*, για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης, την κινητικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη διαφάνεια στην αναγνώριση ακαδημαϊκών σπουδών και διπλωμάτων, ii) *COMMET*, για τη διασύνδεση Πανεπιστημίων-βιομηχανίας, iii) *PETRA*, για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων, iv) *LINGUA*, για την ενίσχυση της γλωσσομάθειας και v) *EUROTECNET*, για την προώθηση των καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· European Commission, 2006α).

Η υλοποίηση των παραπάνω ευρωπαϊκών προγραμμάτων ενίσχυσε σημαντικά τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών, τόσο σε επίπεδο ενεργειών όσο και σε επίπεδο προϋπολογισμού. Τα προγράμματα γρήγορα έγιναν δημοφιλή και ευρέως

αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα, αναπτύσσοντας σημαντικά την κινητικότητα, τις πολυμερείς ευρωπαϊκές συνεργασίες και την ευρωπαϊκή δικτύωση, κυρίως στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Προκειμένου μάλιστα να εμποδωθεί η ευρωπαϊκή συνεργασία και η ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική εκπαίδευση, η Κοινότητα ανέπτυξε μια σειρά πρωτοβουλιών, στο περιθώριο του πλαισίου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που περιλάμβαναν σχολικές συμπράξεις και ανταλλαγές εκπαιδευτικών. Οι ενέργειες αυτές διευκόλυναν την ενσωμάτωση της ανώτατης και της σχολικής εκπαίδευσης μέσα στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Pepin, 2007).

Μέσα στο πλαίσιο των εξελίξεων που επέφερε από τις αρχές της δεκαετίας του '80 η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η επίδραση των νέων τεχνολογιών στην αγορά εργασίας, η περίοδος 1986-1992 θεωρείται εξαιρετικά κρίσιμη για τη νομιμοποίηση και εφαρμογή της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνδέεται μάλιστα στενά με την επιδίωξη του *Στόχου 1992* που αφορούσε στην ολοκλήρωση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς. Το συγκεκριμένο διάστημα, ο εκπαιδευτικός λόγος της Κοινότητας χρησιμοποιεί με έμφαση τους όρους *Ευρωπαίος Πολίτης, Ευρωπαϊκή Διάσταση, Οικονομική και Κοινωνική Συνοχή*, καθώς αυτοί συνδέονται με τη συγκρότηση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς, τη διάδοση των ευρωπαϊκών αξιών και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Εφεξής, αποκτούν προτεραιότητα οι πολιτικές εκείνες που προωθούν την οικονομική και κοινωνική συνοχή της Κοινότητας. Κατά συνέπεια, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να αναπτύξουν δράσεις που συνάδουν με τους διατυπωμένους στόχους της Κοινότητας, όπως είναι η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών, η ισότητα των ευκαιριών, η πρόσβαση στη μόρφωση, στην κατάρτιση, στην αγορά εργασίας, κ.α. Τελικά, η διασύνδεση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την επίτευξη του *Στόχου 1992* οδήγησε στην αναβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών-μελών, καθιστώντας αναγκαία τη μεταξύ τους συνεργασία (Πασιάς, 2006α: 305-308).

Την περίοδο αυτή επίσης, η *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ* επανέρχεται με ένταση στην ατζέντα της Κοινότητας, καθώς συνδέεται τόσο με την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης όσο και με τη δημιουργία της "Ευρώπης των Πολιτών" (Πασιάς, 2006α: 285-301). Η ΕΔΕ «*θα ήταν ένα τραγούδι για την Ευρώπη, αρκεί να μπορούσαν όλοι να το ακούσουν*» (Meyer, 1994:343). Ιδιαίτερη βαρύτητα

δόθηκε για το λόγο αυτό στην προώθηση της, μέσω συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δράσεων, πάντα στο πλαίσιο του *Στόχου 1992*. Καταλύτης προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η Έκθεση Vanbergen, που αποφάνθηκε πως *έφτασε η ώρα για τη μετεξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε κάτι περισσότερο από μια οικονομική ένωση*. Συνακόλουθα, το Μάιο του 1988, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας εξέδωσαν σχετικό *Ψήφισμα* προτείνοντας την ανάληψη μιας σειράς δράσεων από τα κράτη-μέλη, έτσι ώστε η ΕΔΕ:

- ❖ Να ενσωματωθεί στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα
- ❖ Να συμπεριληφθεί ρητά στα σχολικά προγράμματα
- ❖ Να αποτελεί παράμετρο στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού υλικού
- ❖ Να εμπεριέχεται στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- ❖ Να προωθείται μέσω της τόνωσης των επαφών μεταξύ μαθητών και καθηγητών διαφορετικών κρατών.

Προς την ίδια κατεύθυνση, υιοθετήθηκαν πολλά συμπληρωματικά μέτρα π.χ. διεξαγωγή συνεδρίων και σεμιναρίων, συμμετοχή σχολείων σε ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς, αδελφοποιήσεις σχολείων, κ.α. Ενδεικτικά αναφέρουμε το τριήμερο συνέδριο στη Namur του Βελγίου, το 1990, για την Ευρωπαϊκή Διάσταση και τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και την εφαρμογή κατά το ίδιο έτος του προγράμματος Jean Monnet για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στις πανεπιστημιακές σπουδές (Ζαφάρας, 1993). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι παρακάμφθηκε ολότελα η εκπαιδευτική αυτονομία των κρατών-μελών. Αντιθέτως, ο κοινοτικός λόγος και οι αποφάσεις των θεσμικών οργάνων παρέμειναν ουσιαστικά ελεγχόμενες από τα όρια που είχαν θέσει τα εθνικά κράτη σε ό,τι αφορά τη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Πασιάς, 2006α: 320-328· Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, 24/5/1988).

Στο ίδιο διάστημα οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενδυναμώθηκαν, με την προοπτική ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς το 1992. Αναπτύχθηκε έτσι ένα σύνολο πρωτοβουλιών και δράσεων κυρίως για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία ενός *άτυπου κοινοτικού κεκτημένου* για την εκπαιδευτική πραγματικότητα των κρατών-μελών (Πασιάς, 1995). Η συνεκτική και συντονισμένη συνεργασία των κρατών-μελών στα εκπαιδευτικά

ζητήματα αντιμετωπίστηκε ως συμβολή στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο της Κοινότητας. Έτσι, στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας τον Οκτώβριο του 1989 σχετικά με την κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική και συνεργασία με την προοπτική του 1993 (Συμβούλιο των ΕΚ, 6.10.1989), επισημάνθηκαν πέντε στόχοι ως βασικοί άξονες ανάπτυξης της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δεκαετία του '90:

- ❖ Η πολυπολιτισμική Ευρώπη (ανάπτυξη της ΕΔΕ, γνώση ξένων γλωσσών)
- ❖ Η Ευρώπη της κινητικότητας (ελεύθερη κυκλοφορία, ανταλλαγές)
- ❖ Η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Νέες Τεχνολογίες, επιμόρφωση)
- ❖ Η ανοικτή στον κόσμο Ευρώπη (Διεθνείς Οργανισμοί, άλλα κράτη)

Το συγκεκριμένο κείμενο των Συμπερασμάτων των Υπουργών Παιδείας του Οκτωβρίου 1989 καταδεικνύει ότι: α) Στην τριετία 1986-1989, η εκπαίδευση γνώρισε σημαντική επέκταση και εξελίχθηκε σε διακριτό τομέα της κοινοτικής αρμοδιότητας, με περιορισμένη ακόμα ευθύνη. β) Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας συνδέθηκε με τους γενικότερους οικονομικούς και κοινωνικούς της στόχους. γ) Στο επίκεντρο του κοινοτικού ενδιαφέροντος τέθηκε η ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Πάντως παρ' όλη την πρόοδο που συντελέστηκε, βασικός στόχος στις αρχές του '90 παρέμενε η νομιμοποίηση της κοινοτικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Πασιάς, 2006α:336-338· Συμβούλιο των Ε.Κ., 6-10- 1989).

Επιπλέον, οι μέχρι τότε Αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου νομιμοποιούσαν τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης: Υιοθετώντας διασταλτικές ερμηνείες για τον όρο "Επαγγελματική Εκπαίδευση", το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο σταδιακά προσέδωσε επαγγελματικό χαρακτήρα τόσο στις τριτοβάθμιες όσο και στις δευτεροβάθμιες σπουδές, αφήνοντας στο απυρόβλητο μόνο την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό, προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις σε νομικούς και παιδαγωγικούς κύκλους. Σε συνδυασμό μάλιστα με τις αντικρουόμενες προσδοκίες των κρατών-μελών, ενίσχυσε τους φόβους για σταδιακή αποδυνάμωση των εθνικών τους δικαιοδοσιών. Η κρίσιμη καμπή θα επέλθει με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Ζμας, 2007:74-96· Ertl, 2006).

iii) Η δεκαετία του '90 αντιπροσωπεύει, ίσως, την πιο αποφασιστική περίοδο για τη διαμόρφωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου. Και αυτό γιατί συνδέεται με βαρύνουσες αποφάσεις των κρατών- μελών σε θεσμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Άλλωστε, από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας είχε υπογραφεί η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, ενώ προς τα τέλη του '80 εκτιμήθηκε το μέγεθος των κοινωνικών επιπτώσεων που είχαν οι οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές για τους λαούς της Ευρώπης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι την ίδια περίοδο, η πτώση του συνασπισμού των κρατών του ανατολικού μπλοκ δημιούργησε νέα δεδομένα στους προσανατολισμούς της κοινοτικής πολιτικής (Πασιάς, 2002:187-192).

Στην περίοδο 1992-2000, και μετά από μια πορεία ζωντανών αντιπαραθέσεων, το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα εντάθηκε για να βρει την ώριμη ολοκλήρωση του στο κείμενο της Συνθήκης Ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστής ως Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992). Όπως αναφέρεται: *«Η συνθήκη αυτή είναι αποτέλεσμα εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων. Στο εξωτερικό επίπεδο, η κατάρρευση του κομμουνισμού στην Ανατολική Ευρώπη και η προοπτική της γερμανικής επανένωσης οδήγησαν στην ανάληψη δέσμευσης για την ενίσχυση της διεθνούς θέσης της Κοινότητας. Στο εσωτερικό επίπεδο, τα κράτη μέλη επιθυμούσαν να συνεχίσουν την πρόοδο που επετεύχθη από την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη μέσω άλλων μεταρρυθμίσεων»* (www.europa.eu /legislation_summaries).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ θεσμοποιείται και επισημοποιείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως πεδίο εφαρμογής όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την προσχολική μέχρι την τριτοβάθμια. Μέσα στο νέο πλαίσιο, η εκπαίδευση αναβαθμίζεται, αναγνωρίζεται ως επίσημος τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής και θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις. Το ευρύτερο και σπουδαιότερο τμήμα του κοινοτικού λόγου για την εκπαίδευση συνδέεται με την ένταξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στους τομείς αρμοδιότητας της Ένωσης (Πασιάς, 2006α:142· Ertl, 2006). Η υπογραφή της Συνθήκης υπήρξε ένα επίτευγμα υψίστης συμβολικής σημασίας, που ενίσχυσε την πολιτειακή διάσταση της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Μάλιστα, ως ένα βήμα εκδημοκρατισμού, αποφασίστηκε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο να λαμβάνει ισότιμο μέρος στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό, -γεγονός που επρόκειτο να έχει σοβαρό αντίκτυπο στις διαπραγματεύσεις για την υλοποίηση και χρηματοδότηση των μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (European Commission, 2006a).

Όπως αναφέρεται στο άρθρο 126 ΣυνθΕΕ για την Παιδεία: *« Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, εάν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία»*. Οι σχετικές δράσεις της Κοινότητας έχουν τώρα ως στόχο:

- ❖ Να αναπτύξουν την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών
- ❖ Να διευκολύνουν την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών
- ❖ Να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- ❖ Να αναπτύξουν την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών
- ❖ Να προωθήσουν την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων και οργανωτικών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων
- ❖ Να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όπως αναφέρεται στο άρθρο 127 ΣυνθΕΕ για την Επαγγελματική Εκπαίδευση: *« Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης»*. Οι σχετικές δράσεις της Κοινότητας έχουν ως στόχο:

- ❖ Να διευκολύνουν την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού.
- ❖ Να βελτιώσουν την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας.
- ❖ Να διευκολύνουν την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, και ιδίως των νέων.

- ❖ Να τονώσουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης.
- ❖ Να αναπτύξουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.

Βέβαια, οι εθνικοί περιορισμοί δεν παραγνωρίζονται, αφού οι όποιες πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ως αφορμή τις ισχύουσες εθνικές δομές και παραδόσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο 5: *«Στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνο εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη-μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο»*. Η δεσμευτική αρχή της επικουρικότητας είναι συνεπώς παρούσα, αφού η κοινοτική πολιτική έρχεται ως συμπληρωματική των εθνικών δράσεων, όπου αυτό απαιτείται. Έτσι, τα κράτη-μέλη παρέμεναν από τη μια πλευρά υπεύθυνα για το περιεχόμενο και την οργάνωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ενώ από την άλλη η Κοινότητα κρατούσε τις απαραίτητες αποστάσεις από τον ευαίσθητο και οικονομικά δυσβάσταχτο χώρο της γενικής εκπαίδευσης (Ζμας, 2007· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, ο.α· Πασιάς, 1995 & 1996:376· Pepin, 2007).

Κατά συνέπεια, θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το πρόγραμμα σπουδών, οι συνθήκες φοίτησης, οι μαθησιακές διαδικασίες, οι υποδομές, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κ.α. παρέμειναν εκτός κοινοτικής αρμοδιότητας, όπως επίσης και βασικοί παράμετροι της σχολικής ζωής, λ.χ. η σχολική διαρροή και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι όλα αυτά τα ζητήματα θα βρεθούν δέκα χρόνια αργότερα στο επίκεντρο της *Στρατηγικής της Λισσαβόνας* και του *Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»* (Πασιάς, 1996α:374-5).

Σε επίπεδο εκφοράς λόγου τώρα, παρατηρούμε ότι *«σταδιακά, ο εθνικός λόγος δίνει τη θέση του στον ευρωπαϊκό λόγο, οι πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση εξυπηρετούν την ευρωπαϊκή οικοδόμηση, η σύγκλιση και η εναρμόνιση συνδέονται με την έκλειψη/μείωση της εθνικής αρμοδιότητας, η ευελιξία και ανταγωνιστικότητα προβάλλονται ως υπέρτερες αρχές για τις εκπαιδευτικές πρακτικές»*

(Παντίδης & Πασιάς, 2004:241-243· Ρουσσάκης, 2002). Πράγματι, μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ αρχίζει να διαμορφώνεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ένας σύγχρονος κοινοτικός εκπαιδευτικός λόγος, ο οποίος στοχεύει στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου (ΕΕΧ). Όπως αναφέρει ο Πασιάς (1995:652), στο συγκεκριμένο διάστημα *«η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική είναι σταθερά προσανατολισμένη στη δυναμική προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της διεθνοποίησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί στην απαίτηση της διαμόρφωσης ενός κοινού, συγκλίνοντος και ομοιοστατικού και όχι υποχρεωτικά ενιαίου, ομοιόμορφου και εναρμονισμένου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα εξασφαλίζει τη συνεκτικότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης»*.

Τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση πως από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και μετά η εξουσία των ευρωπαϊκών κρατών στον έλεγχο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, *αν και δεν έχει απολεσθεί, έχει ουσιαστικά συρρικνωθεί*: Στην πράξη, τα ευρωπαϊκά κράτη, χωρίς να είναι παθητικοί δέκτες, έχουν μεταβιβάσει ατύπως ένα σημαντικό τμήμα των εξουσιών τους στην Κοινότητα, διατηρώντας την εξουσία προσαρμογής και εφαρμογής των συλλογικών της αποφάσεων, στη λήψη των οποίων τα ίδια μετέχουν (Τσαούσης, 2007:267-268 & 315-317). Απώτερος στόχος, η προσαρμογή με συγκεκριμένες πολιτικές δράσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο:

Πίνακας: Η Ευρώπη της Γνώσης: Στόχοι και Πολιτικές

Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος	<i>Οι 3 βασικές διαστάσεις:</i> Γνώση- Πολίτης –Απασχόληση
Η γνώση	<i>Οι 4 βασικές περιοχές:</i> Καινοτομία- Έρευνα- Εκπαίδευση- Κατάρτιση
Η Ευρώπη της γνώσης	<i>Οι 5 βασικοί στόχοι:</i> <i>Η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης-Η διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Η</i>

διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας-Η αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος-Η αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης

Η κοινωνία της γνώσης

Έννοιες –λέξεις κλειδιά για τη σχέση εκπαίδευσης-απασχόλησης:

Καινοτομία-Ελαστικότητα-Αξιολόγηση-Ποιότητα-Ανταγωνιστικότητα-Ευελιξία-Πιστοποίηση-Αποτελεσματικότητα

Πηγή: Πασιάς, Γ & Ρουσσάκης, Ι. (2002), «Οι σχηματισμοί λόγου της Ε.Κ. και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής».

Οι εξελίξεις στο διάστημα αυτό υποδεικνύουν ότι (Τσαούσης, 1996:11):

- ❖ *Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις και διαμορφώνεται σε εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ, αποκτώντας έτσι θεσμικό και επίσημο χαρακτήρα*
- ❖ *Η πολιτική αυτή, μολονότι παραμένει πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη, αρχίζει να αποκτά ένα μόνιμο και ένα περισσότερο σφαιρικό και συνεκτικό χαρακτήρα*
- ❖ *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, ενώ εξακολουθεί να υπηρετεί το στόχο της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης, επιδιώκει πλέον και την επίτευξη ευρύτερων πολιτικών-κοινωνικών σκοπών*

Οι βασικές κατευθύνσεις στρέφονται το ίδιο διάστημα γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες δράσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004):

- ❖ Την προώθηση, την κινητικότητα και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους
- ❖ Τη σύνδεση αγοράς εργασίας – εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- ❖ Τη διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- ❖ Τη διαφάνεια, τη συμβατότητα και τη συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων

Στόχοι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν τώρα (Πασιάς & Ρουσσάκης, 2002· Τσαούσης, 1996 & 2007):

- ❖ Η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης (πολυπολιτισμικότητα, κινητικότητα, γλώσσες, συνεργασία)
- ❖ Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- ❖ Η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη
- ❖ Η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξη τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας
- ❖ Η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των πολιτών των κρατών-μελών
- ❖ Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αναπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας
- ❖ Η αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων
- ❖ Η συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου (EEX)
- ❖ Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αφενός και των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων αφετέρου
- ❖ Η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιοριζόμενης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικά ενεργού πληθυσμού
- ❖ Η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που θα καταστήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά, διατηρώντας ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο, υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου ανταγωνισμού
- ❖ Η προώθηση της Δια βίου Εκπαίδευσης

Από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και μετά, αναπτύχθηκε μια ισχυρή στρατηγική διαμόρφωσης του σύγχρονου κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου για τη δημιουργία της *Ευρώπης της Γνώσης*. Μέσα στο πλαίσιο των ραγδαίων αλλαγών που επέφεραν η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η ανάδυση της Κοινωνίας της Πληροφορίας, δημοσιεύτηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 μια σειρά από

κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που έμελλε να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα τους προσανατολισμούς και τη χάραξη εκσυγχρονιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών στο εσωτερικό των κρατών-μελών (Πασιάς, 2005:378). Μεταξύ αυτών, ήταν το *Λευκό Βιβλίο* του Jaques Delor για την *Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση* (1993), καθώς και το πολύ σημαντικό *Λευκό Βιβλίο* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, με τίτλο «*Teaching and Learning – Towards the Learning Society / Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης*» (E.C., 1995).

Στην ουσία, το *Λευκό Βιβλίο* του 1995 συνιστά μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το πρώτο κείμενο με συγκροτημένες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και στόχο τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης ως τομέα κοινοτικής αρμοδιότητας. Αντικείμενό του ήταν η διαχείριση της κρίσης που εμφανίστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, προκαλώντας την οικονομική και κοινωνική μετεξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Πασιάς, 2002:206-210· Ρουσσάκης, 2002:83-93). Στο ανωτέρω κείμενο, υπογραμμίζεται η βαρύτητα της διεθνοποίησης, της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της ραγδαίας τεχνολογικής επανάστασης, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα της Δια βίου Μάθησης, της συνεχούς επικαιροποίησης των δεξιοτήτων και της άρσης των στεγανών μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το αυξημένο ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τοποθετούν τις σχετικές δραστηριότητες στο επίκεντρο της στρατηγικής για τη διασφάλιση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. Το *Λευκό Βιβλίο* υπογραμμίζει το πρόβλημα της προσαρμογής του Ευρωπαίου πολίτη στις νέες συνθήκες πρόσβασης στην απασχόληση και στην εξέλιξη της εργασίας και θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την έσχατη λύση για το πρόβλημα της ανεργίας. Μάλιστα, συνδέει την εκπαίδευση με τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ε.Ε., τη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος (European Commission, 1995 & 2006a:160-162).

Από το 1993 και μετά, λοιπόν, η Κοινότητα εστίασε στην ανάγκη σύγκλισης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο γενικότερος στόχος της Δια βίου Μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, το έτος 1996 ανακηρύχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως *Έτος Δια βίου Εκπαίδευσης*. Η συγκεκριμένη εξέλιξη επέφερε, όπως ήταν αναμενόμενο, δομικές αλλαγές στα

συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών (European Commission, 2006a) (βλ. παρακάτω αναλυτική αναφορά).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι τον Ιούλιο του 1995 δημιουργήθηκε, με πρωτοβουλία της Επιτρόπου Edith Cresson, Ομάδα Μελέτης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (OMEK) από άτομα εγνωσμένου κύρους. Η OMEK αποτελούσε ένα είδος think tank, έχοντας ως βασική επιδίωξη την εμβάθυνση της συζήτησης γύρω από την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η Έκθεση της OMEK, που υποβλήθηκε το 1997 στην Επιτροπή, σκιαγράφησε μια ολιστική προσέγγιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με άξονες αναφοράς τις έννοιες του *Ευρωπαϊού πολίτη* και της *ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας* και στόχο την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Καθώς μάλιστα ο χαρακτήρας της Έκθεσης ήταν ανεπίσημος και ακαδημαϊκός, η OMEK προχώρησε παραπέρα, προτείνοντας την *επικράτηση του υπερεθνικού προσανατολισμού στην υλοποίηση των κοινοτικών στόχων*. Για πρώτη φορά, έτσι, εθίγησαν ζητήματα-ταμπού για την κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική, όπως η προώθηση του διαπολιτισμικού έναντι του εθνικού χαρακτήρα του σχολείου, η κατάργηση των διαχωρισμών μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και η έναρξη της διαδικασίας εναρμόνισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Πασιάς, 2002 : 220-223· E.C./Study Group on Education and Training, 1997).

Επιπρόσθετα, το 1997, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε *Ανακοίνωση* της παρουσίασε τις κατευθυντήριες γραμμές των μελλοντικών κοινοτικών ενεργειών στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για το διάστημα 2000-2006. Η συγκεκριμένη *Ανακοίνωση* διαρθρώνεται γύρω από δύο βασικά θέματα: α) Τις Πολιτικές Γνώσης και την ανάπτυξη της Δια βίου Εκπαίδευσης/κατάρτισης και β) την Προώθηση της Απασχόλησης. Όπως αναφέρεται, η δράση της Κοινότητας δεν περιορίζεται μόνο στις δικές της ενέργειες, αντιθέτως *«θεμελιώνεται στην ίδρυση ενός πλαισίου κοινών αρμοδιοτήτων μεταξύ της Κοινότητας, των κρατών μελών και των λοιπών εμπλεκόμενων συντελεστών. Αυτό αποτελεί εξάλλου και την προϋπόθεση ώστε η Ευρώπη της γνώσης να λάβει τη σωστή της διάσταση»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997:7).

Όσον αφορά στην οικοδόμηση της Ευρώπης της Γνώσης, στο ανωτέρω κείμενο της Επιτροπής (σ.5-7) αναδεικνύεται το όραμα *«για τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού»*, με το επιχείρημα ότι

«σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται με ταχύ ρυθμό, η κοινωνία μας πρέπει να προσφέρει σε όλους τους πολίτες της αυξημένες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, ανεξαρτήτως της ηλικίας ή της κοινωνικής τους θέσης. Γι' αυτό και είναι σκόπιμο ο ορισμός του εκπαιδευτικού χώρου να ερμηνευθεί υπό την ευρύτερη δυνατή έννοια, με τη γεωγραφική αλλά συγχρόνως και τη χρονική του διάσταση. Ο εκπαιδευτικός αυτός χώρος αποτελεί το πλαίσιο κινητοποίησης μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί ο στόχος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης...». Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, θα πρέπει οι σχετικές ενέργειες να εστιάσουν: α) «στην ανάπτυξη της πρόσβασης των ευρωπαϊών πολιτών στο σύνολο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πόρων», β) «στην καινοτομία αυτών των πόρων», δηλαδή στη διοχέτευση τους για την υποστήριξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και γ) «στην ευρεία διάδοση των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και στη βελτίωση των αμοιβαίων γνώσεων σχετικά με τα συστήματα και τις ενέργειες». Προτείνονται μάλιστα έξι κύρια είδη μέτρων, ως εξής:

- ✚ «Ενέργειες που ενισχύουν την πραγματική κινητικότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων».
- ✚ «Ενέργειες προώθησης της εικονικής κινητικότητας», με την ανάπτυξη δικτύων πληροφοριών και επικοινωνίας, τη διάδοση των ευρωπαϊκών οπτικοακουστικών προϊόντων και υπηρεσιών, αλλά και την ανάπτυξη σε όλους τους πολίτες των απαραίτητων ικανοτήτων για τη χρήση τους».
- ✚ «Ενέργειες για την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο που επιτρέπουν την αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών. Αυτά τα ευρωπαϊκά δίκτυα συνεργασίας πρέπει να επιτρέπουν τη συγκέντρωση αυτού που αποτελεί την ευρωπαϊκή "κορυφή" σε κάθε συγκεκριμένο θέμα και να συγκεντρώνουν πραγματικά ειδικές γνώσεις, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα αποτελεσματικότερης διάγνωσης και δράσης».
- ✚ «Ενέργειες προώθησης των γλωσσικών ικανοτήτων και κατανόησης των διαφόρων πολιτισμών», αφού η γνώση των ευρωπαϊκών γλωσσών συνιστά βασικό στοιχείο της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη».
- ✚ «Ενέργειες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της καινοτομίας με πειραματικά προγράμματα που θεμελιώνονται σε διακρατικές συμπράξεις, με σκοπό να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά προϊόντα, προϊόντα κατάρτισης, εργαλεία διαπίστευσης των ικανοτήτων, ή για να δοκιμαστούν οι νέες προσεγγίσεις και ρυθμίσεις».

✚ «*Ενέργειες που επιτρέπουν τη συνεχή βελτίωση των κοινοτικών σημείων αναφοράς σχετικά με τα συστήματα και τις πολιτικές των κρατών μελών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεότητας*».

Μια ακόμη προτεραιότητα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, ήταν η ενδυνάμωση και εξέλιξη των ποικίλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων της δεκαετίας του '80. Έτσι, τα έξι προϋπάρχοντα συνενώθηκαν σε δύο μεγάλα τομεακά προγράμματα, το πρόγραμμα *Socrates* για την εκπαίδευση και το πρόγραμμα *Leonardo da Vinci* για την επαγγελματική κατάρτιση. Σε αυτά ενσωματώθηκαν και νέες δράσεις, ειδικά για τη σχολική εκπαίδευση που προσφάτως είχε συμπεριληφθεί στη Συνθήκη του Μάαστριχτ ως τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής (πρόγραμμα Comenius) (European Commission, 2006a).

Η πολιτική συνεργασία συνεχίστηκε παράλληλα με την εξέλιξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90: Έτσι, με την υπογραφή της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1997) επιβεβαιώθηκε ο συμβολικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού θεσμού στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και επιταχύνθηκαν οι διαδικασίες διαμόρφωσης του *Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου* (, Γκόβαρης & Ρουσάκης, ο.α.: Πασιάς, 2002:216-217). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρέθηκε επίσης και ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη *Διακήρυξη της Σορβόνης* το 1998, και τη *Διαδικασία της Μπολόνια* το 1999. Στόχος των εξαιρετικά σημαντικών αυτών πρωτοβουλιών, η κατασκευή μιας αρχιτεκτονικής σύγκλισης των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η δημιουργία του *Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης* (Πασιάς, 2006β:242-255· Ertl, 2006· European Commission, 2006a).

Συγκεκριμένα, η προοδευτική σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια στοχεύει: α) Στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα διασφαλίζει την *εγκυρικότητα*, τη *συγκρισιμότητα* και τη *διεθνή αναγνώριση*, β) στη διαμόρφωση ενός κοινού και ισότιμου συστήματος σπουδών για τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, γ) στη διευκόλυνση και ενίσχυση της κινητικότητας σπουδαστών και καθηγητών. Μολονότι η συγκεκριμένη Διαδικασία είναι διακρατικής εμβέλειας και δεν αφορά μόνον τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς στηρίχθηκε στις συντονισμένες δράσεις της

Κοινότητας και στο γόνιμο έδαφος που κληροδότησε η υλοποίηση του προγράμματος *Erasmus* (Πασιάς, 2006β:242-255· Pepin, 2007). Ουσιαστικά, η Διαδικασία της Μπολόνια άλλαξε το παράδειγμα: Δεν αναφέρονταν απλώς σε μια διαδικασία αυξημένης κινητικότητας ή συνεργασίας μεταξύ των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά πολύ περισσότερο σε μια προοπτική σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Υπό αυτή την οπτική, μπορούμε να πούμε ότι αποτέλεσε τον προπομπό της νέας οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής που θα υιοθετηθεί από τα κράτη-μέλη στη Λισσαβόνα, το 2000 (E.C., 2006α).

Την περίοδο αυτή, ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος κινείται έντονα γύρω από την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης, τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρήσεων, τη διευκόλυνση της κινητικότητας, την τόνωση και προώθηση της απασχολησιμότητας, τη διασφάλιση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων, την εμπέδωση των νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση και την ενίσχυση του ρόλου του ευρωπαίου πολίτη (Ζμας, 2007· Ertl, 2006). Ξεκάθαρα επισημαίνεται ότι οι απειλές για την ευρωπαϊκή ανταγωνιστικότητα έχουν υποτιμηθεί και ότι τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν έχουν επαρκώς ενημερωθεί για τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας: Τα τελευταία, χωρίς να είναι υπεύθυνα για όλες τις αστοχίες, θεωρείται ότι φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το είδος της γνώσης που μεταδίδουν και τη μη επαρκή επάνδρωση των ευρωπαίων πολιτών με τις αναγκαίες ικανότητες/δεξιότητες που αναζητά η αγορά εργασίας (European Commission/Study Group on Education and Training, 1997).

Όπως υποστηρίζεται, από τα τέλη της δεκαετίας του '90, τα νοητικά σχήματα της *Οικονομίας της Γνώσης και της Κοινωνίας της Γνώσης* λειτουργούν πλέον συμβολίζοντας την αυξάνουσα αποικιοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα προτάγματα της οικονομικής πολιτικής (Ball, 1998:119-130). Το παράδειγμα της οικονομίας μεταφέρεται έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης, που σταδιακά γεμίζει από δείκτες, κριτήρια και αριθμούς. Το βάρος αρχίζει να δίνεται σε νεοφιλελεύθερες επιταγές, με λέξεις-κλειδιά την *Ελαστικότητα*, την *Ευελιξία*, την *Ποιότητα*, την *Πιστοποίηση* και την *Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Η γνώση, τώρα, ταυτίζεται με το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης ταυτίζεται με την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Βαθμιαία, η εκπαίδευση αποδεσμεύεται από το δημόσιο χαρακτήρα της, ενώ θεσπίζονται κριτήρια

ποιότητας, παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας για τη χρηματοδότησή της, που φτάνουν μέχρι τη μείωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση και τη μετακύληση του οικονομικού βάρους στους ίδιους τους ενδιαφερόμενους (Πασιάς, 2006α· Ρουσσάκης, 2002).

Οι παραπάνω κατευθυντήριοι άξονες ξεπερνούσαν, όμως, κατά πολύ τους επιμέρους εθνικούς στόχους των κρατών-μελών (Ζμας, 2007). Τελικά, προς τα τέλη της δεκαετίας του '90 και μετά από μια σειρά έντονων ζυμώσεων, τα πράγματα ωρίμασαν για το μεγάλο άλμα προς τον 21^ο αιώνα, αναφορικά με την παρέμβαση και τον έλεγχο της Κοινότητας στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006α). Η αλλαγή της χιλιετίας οδήγησε τους ηγέτες της Ε.Ε. στη διαμόρφωση ενός νέου, κοινού οράματος για το μέλλον (Perin, 2007).

iv) Έτσι, το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, κάτω από το βάρος μιας αυξάνουσας ανησυχίας για τις προκλήσεις που αντιμετώπιζε η Ε.Ε. και με την προοπτική της υποδοχής δέκα νέων μελών-κρατών, συμφωνήθηκε από το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ένα πλαίσιο οικονομικών και κοινωνικών στρατηγικών στόχων, το οριζόμενο ως *Στρατηγική της Λισσαβόνας*. Στόχος, να γίνει η Ευρώπη έως την επόμενη δεκαετία *«η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»*.

Οι βασικοί στόχοι της Στρατηγικής της Λισσαβόνας στράφηκαν κυρίως:

- ❖ Στην προετοιμασία της μετάβασης σε μια ανταγωνιστική Οικονομία της Γνώσης. Αυτό σημαίνει προσαρμογή στις εξελίξεις, κυρίως σε αυτές που συνδέονται με τις ΤΠΕ και τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Η εκπαίδευση καλείται σε αυτό το πλαίσιο να συμβάλλει τα μέγιστα, προετοιμάζοντας τους πολίτες για την αγορά εργασίας.
- ❖ Στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τις επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους.
- ❖ Στην προστασία του περιβάλλοντος και την αειφόρο ανάπτυξη, ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της οικονομικής μεγέθυνσης.

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας εγκαινίασε μια σειρά μεγάλων αλλαγών στη συνεργασία των κρατών-μελών στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συνιστά ουσιαστικά το πρώτο ολοκληρωμένο πλαίσιο συνεργασίας που υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, πλαίσιο το οποίο επέτρεψε την ενοποίηση όλων των επιμέρους πολιτικών για την εκπαίδευση σε ένα ενιαίο πρόγραμμα, αφιερωμένο στη Δια βίου Μάθηση (European Commission, 2006a). Ήταν η πρώτη φορά που από το ανώτατο επίπεδο ηγεσίας της Κοινότητας εκφράστηκε η αναγκαιότητα για άμεσο εκσυγχρονισμό των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Pepin, 2007). Με βάση τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική θα συσχετιστεί με (Πασιάς, 2006β:82):

- ❖ *«Τον ενισχυτικό ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές για την απασχόληση, μέσα από την ανάπτυξη των πολιτικών για τη δια βίου εκπαίδευση»*
- ❖ *«Την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη πολιτικών για τη βελτίωση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας».*
- ❖ *«Την προώθηση της κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών, η οποία συνδέεται με τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ειδικά στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης».*
- ❖ *«Την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, η οποία συνδέεται με τους στόχους της προσβασιμότητας, της ανοιχτότητας και της ισότητας ευκαιριών, με σκοπό τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρώπης».*
- ❖ *«Την προώθηση της διαδικασίας σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τη διατύπωση κοινά αποδεκτών (ευρωπαϊκών) στόχων, μέσω κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης) και διαδικασίας (Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού) για την υλοποίησή τους»*

Συνακόλουθα, τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της αυξανόμενης σημασίας των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), κρίθηκε απαραίτητο να μεταρρυθμιστούν με γνώμονα τρεις βασικούς, κοινούς μελλοντικούς στόχους: Την *Ποιότητα* και *Αποτελεσματικότητα*, την *Προσβασιμότητα* και την *Ανοιχτότητα* (Πασιάς, 2006β· Pepin, 2007). Όπως τόνισαν οι

ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Λισσαβόνα, « η επένδυση στους ανθρώπους και η ανάπτυξη ενός ενεργητικού και δυναμικού κράτους πρόνοιας» είναι ζητήματα καίρια για την Οικονομία της Γνώσης. Τούτο σημαίνει ότι τα κράτη-μέλη πρέπει να έχουν ως στόχο την αύξηση των κατά κεφαλή επενδύσεων στους ανθρώπινους πόρους, καθώς και την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης, - δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα (Pepin, 2007, www.europarl.europa.eu > Στρατηγική της Λισσαβόνας).

Στη Διάσκεψη της Λισσαβόνας μάλιστα, η Ε.Ε. προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, εισάγοντας την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού /Open Method of Coordination) (ΑΜΣ) για τη διευκόλυνση της συνεργασίας και την ανταλλαγή πληροφοριών και καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών. Η Μέθοδος στοχεύει στο :

- ❖ Να συντονιστούν τα επιμέρους διακυβερνητικά όργανα στη διαδικασία καθορισμού των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων εκπαιδευτικών αρχών, καθώς και στη διαδικασία μετάφρασης τους σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ❖ Να προσδιοριστούν από κοινού συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- ❖ Να οριστούν από κοινού μέσα μέτρησης και εργαλεία σύγκρισης (κριτήρια, δείκτες)
- ❖ Να υπάρξει συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των κρατών-μελών και ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:18 · Pasiás & Roussakis, 2009).

Η ΑΜΣ υποδηλώνει τη συνεχή αναπροσαρμογή των στόχων, ανάλογα με τις δυσχέρειες και τις επιβραδύνσεις που σημειώνονται στα κράτη- μέλη. Αυτό είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο, αφού εξαιτίας των εθνικών ιδιομορφιών τους όλες οι χώρες δεν μπορούν να ακολουθήσουν με τον ίδιο βηματισμό προόδου (Τσαούσης, 2007:377-378). Στο πλαίσιο της ΑΜΣ, η συστηματοποίηση του εκπαιδευτικού λόγου της Ευρώπης υλοποιείται μέσα από την πολιτική της συγκλίνουσας στοχοθέτησης, καθώς τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προσαρμόζονται σε κοινούς στόχους, τους οποίους μάλιστα δεσμεύονται να επιτύχουν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Αυτή η πολιτική συνοδεύεται από συγκριτικούς πίνακες αξιολογήσεων, από τη διάχυση και ανταλλαγή καλών πρακτικών, από χρονοδιαγράμματα με δείκτες προόδου και συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς. Προς αυτή την κατεύθυνση εργάζονται κυβερνητικοί εκπρόσωποι, ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι, πανεπιστημιακοί, εμπειρογνώμονες και στελέχη ιδιωτικών εταιρειών εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που μαζί με τα στελέχη των Βρυξελλών συνδιαμορφώνουν αυτό το ευρωπαϊκό δίκτυο εκπαίδευσης (Ζμας, 2007· Ertl, 2006· Pepin, 2007).

Όπως αναφέρεται, «η διαδικασία της Λισσαβόνας, προσδιόρισε το χρόνο και η ΑΜΣ προμήθευσε το εργαλείο υλοποίησης των στόχων, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση μετατράπηκαν σε κεντρικά σημεία των πολιτικών της ΕΕ, συνδέθηκαν άμεσα με την κοινωνική πολιτική και την πολιτική απασχόλησης και απέκτησαν ειδικό βάρος στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως απασχόληση, ανεργία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, επανένταξη, κτλ. Επιπρόσθετα, η Λισσαβόνα προσέδωσε ιδιαίτερο περιεχόμενο, σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο, τόσο στη διαμόρφωση του λόγου όσο και στις πολιτικές της Ε.Ε.». Σε συμβολικό επίπεδο, λοιπόν, η εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο της Λισσαβόνας, ενώ η ΑΜΣ αναδείχτηκε ως βασική μέθοδος στη διαδικασία λήψης των κοινοτικών αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Σε πραγματικό επίπεδο, η θέσπιση της ΑΜΣ αποτελεί την πρώτη άμεση παρέμβαση στην άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με απώτερο στόχο τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και την κατασκευή του *Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης* (Πασιάς, 2006β:100-101).

Στη συνέχεια, και προκειμένου να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη Οικονομία της Γνώσης στην υφήλιο, υποβάλλεται το Μάρτιο του 2001 στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Έκθεση με τίτλο, «*Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*». Η παρούσα Έκθεση καλύπτει τόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και τα συστήματα κατάρτισης, βάσει εντολής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας. Στο συγκεκριμένο κείμενο, υπογραμμίζεται ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός για την επιτυχία του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Όπως αναφέρεται, το μέλλον της Ένωσης απαιτεί μια σημαντική συμβολή από τον κόσμο της εκπαίδευσης. Απαιτεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα να μπορούν να προσαρμοστούν και να αναπτυχθούν, έτσι ώστε να παρέχουν τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται όλοι στην κοινωνία της γνώσης και να καταστήσουν ελκυστική και ανταποδοτική τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με την ανωτέρω Έκθεση, οι γενικότεροι σκοποί τους οποίους η κοινωνία αναθέτει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι ((Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, 2001:4):

- ❖ «*Η ανάπτυξη του ατόμου, το οποίο μπορεί έτσι να υλοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του και να έχει καλή ζωή*».
- ❖ «*Η ανάπτυξη της κοινωνίας, ιδίως με την ενίσχυση της δημοκρατίας, τη μείωση των διαφορών και των ανισοτήτων μεταξύ ατόμων και ομάδων και την προώθηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας*».

- ❖ *«Η ανάπτυξη της οικονομίας, εξασφαλίζοντας ότι οι διαθέσιμες δεξιότητες στην αγορά εργασίας ανταποκρίνονται στις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις».*

Όσον αφορά στις προκλήσεις που δικαιολογούν τις αλλαγές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο συγκεκριμένο κείμενο (σ. 5-6) αναγνωρίζεται για μια ακόμη φορά ότι: *«... η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές, αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση και μεγαλύτερη πολυπλοκότητα των οικονομικών και κοινωνικοπολιτιστικών σχέσεων. Η ταχύτητα των αλλαγών αντικατοπτρίζεται στο πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να τοποθετηθεί κάθε προβληματισμός σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Όλο και περισσότερο, η πληροφορία και οι γνώσεις αποτελούν τους άξονες των νέων οικονομικών δομών και κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία και στο σπίτι γίνεται ευρύτερη χρήση υπολογιστών, και η σχετική αυτή εξοικείωση με τις τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι το υπόβαθρο πάνω στο οποίο πρέπει να προγραμματισθεί το μέλλον της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι πολίτες της Ευρώπης είναι ήδη μεταξύ των πιο μορφωμένων στον κόσμο, και τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συγκαταλέγονται μεταξύ των καλύτερων. Εν τούτοις, η Ευρώπη θα πρέπει να προγραμματίσει το μέλλον εάν θέλει να παραμείνει ανταγωνιστική σε παγκόσμιο επίπεδο, μεταξύ άλλων και σε ό,τι αφορά τη χρήση των ΤΠΕ».*

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι μετασχηματισμοί στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης επιβάλλονται από τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα:

1) Στον τομέα της εργασίας, όπου *«... αλλάζουν οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργαζόμενους και τα στελέχη... Δεν μπορεί να αναμένεται ότι οι γνώσεις θα παραμείνουν στατικές για όλη τη ζωή, όπως παλιά. Η δια βίου μάθηση, στο πλαίσιο της απασχολησιμότητας, θα αποτελεί σε πολλούς τομείς προϋπόθεση για να εξακολουθεί κάποιος να ενδιαφέρει την αγορά εργασίας....».*

2) Στην κοινωνία, τη δημογραφία και τη μετανάστευση, όπου *«... αλλάζει η δημογραφική δομή... και ζούμε περισσότερα και πιο δραστήρια χρόνια από ποτέ άλλοτε... Η πρόκληση αυτών των δημογραφικών τάσεων συνεπάγεται για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ότι α) χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι άνθρωποι ώστε να συνεχίζουν τη μάθηση είτε μέσω των παραδοσιακών οδών εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε μέσω της μάθησης με βάση την εργασία, και έτσι να γίνονται περισσότερο απασχολήσιμοι και επιχειρηματικοί, και β) πρέπει να παρέχεται στους ανθρώπους πληροφόρηση και προσανατολισμός καθώς και συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση, για μεγαλύτερα διαστήματα ενεργού βίου».*

3) Στο ζήτημα των ίσων ευκαιριών και του κοινωνικού αποκλεισμού, όπου «... η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι διαρθρωτικά μέσα, με τα οποία η κοινωνία μπορεί να βοηθήσει τους πολίτες της να έχουν δίκαιη πρόσβαση στην ευημερία, τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και την ατομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Επομένως, η πρόσβαση στη δυνατότητα αναπροσαρμογής των δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής γίνεται ένα βασικό στοιχείο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και για την προώθηση των ίσων ευκαιριών κατά την ευρύτερη έννοια. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να αποσκοπούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, εξασφαλίζοντας ότι υπάρχουν και λειτουργούν δομές και μηχανισμοί που αίρουν τις διακρίσεις σε όλα τα επίπεδα. Στη συνάρτηση αυτή, πρέπει να δοθεί ειδική προσοχή στις ευάλωτες ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

4) Στο πλαίσιο της επικείμενης διεύρυνσης, καθώς «... μετά τις συμφωνίες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Νίκαιας, η διεύρυνση της Ένωσης τοποθετείται στο μεσοπρόθεσμο ορίζοντα. Αυτό θα έχει επιπτώσεις στους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της ίδιας της Ένωσης, αλλά ακόμη περισσότερο, ίσως, στα συστήματα των υποψηφίων χωρών».

Υπό το βάρος αυτών των παγκόσμιων ανακατατάξεων και εξελίξεων, οι Υπουργοί Παιδείας ενέκριναν για την επόμενη δεκαετία τους ακόλουθους τρεις στρατηγικούς στόχους, η υλοποίηση των οποίων αποτέλεσε μείζονα πρόκληση για τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (σ. 7-17):

- 1.** Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
 - 1.1 Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
 - 1.2 Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
 - 1.3 Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους.
 - 1.4 Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές.
- 2.** Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
 - 2.1 Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
 - 2.2 Ελκυστικότερη μάθηση.
 - 2.3 Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

3.1 Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την ευρύτερη κοινωνία.

3.2 Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.

3.3 Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

3.4 Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.

3.5 Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης ενέκρινε εν συνεχεία την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την καθιέρωση του προγράμματος «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 - Διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι / Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*», προς επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα καλύπτει χωρίς διάκριση τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, πάντα μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης που αποτελεί το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σχήμα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Έκθεση αποτελεί στην ουσία «*το πρώτο επίσημο κείμενο που διαγράφει μια συνολική και συγκροτημένη ευρωπαϊκή προσέγγιση των πολιτικών της εθνικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ε.Ε.*». Με διευρυμένη συμμετοχή περίπου 40 ευρωπαϊκών χωρών και με προοπτική επέκτασης έως το 2013, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να πάρει τη μορφή ενός *Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης*, στο οποίο σταδιακά θα ενσωματώνονταν με ενιαία μορφή όλες οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο πρόγραμμα, μάλιστα, καθορίζεται ο *Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος της Γνώσης*, ο οποίος περιλαμβάνει τον *Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας και Καινοτομίας* και τον *Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Ο τελευταίος περιλαμβάνει τον *Ευρωπαϊκό Χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης* και τον *Ευρωπαϊκό Χώρο της Δια βίου Μάθησης* (Τσαούσης, 2007:458-459· European Commission, 2002b).

Επιπλέον, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης αποφασίστηκε και η επεξεργασία ενός *Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασίας* για την υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το πρόγραμμα αφορούσε στον προσδιορισμό των στόχων και των διαδικασιών παρακολούθησης και αξιολόγησης, στο πλαίσιο εφαρμογής της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001). Εφεξής, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην

αναγκαιότητα και χρησιμότητα των δεικτών, οι οποίοι καθίστανται βασικό σημείο αναφοράς και ελέγχου της προόδου των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης & κατάρτισης. Προς την κατεύθυνση αυτή, θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των κρατών-μελών και η υποστήριξή τους, τόσο στη διαχείριση των στατιστικών της εκπαίδευσης όσο και στην ανάπτυξη δικτύων πληροφόρησης (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001).

Το 2000, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλε *Έκθεση σχετικά με την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*, διαμορφώνοντας συνολικά 16 Δείκτες Ποιότητας (European Commission, 2000a), ως εξής:

1. Δείκτες σχετικά με την παρακολούθηση

- 1α. Μαθηματικά
- 1β. Ανάγνωση /Κατανόηση κειμένου
- 1γ. Φυσικές Επιστήμες
- 1δ. Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας
- 1ε. Γλωσσομάθεια
- 1στ. Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνεις
- 1ζ. Πολιτειακή Αγωγή

2. Δείκτες σχετικά με την σχολική πρόοδο και μετάβαση

- 2α. Ποσοστά σχολικής αποτυχίας
- 2β. Ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- 2γ. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

3. Δείκτες σχετικά με την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

- 3α. Αξιολόγηση και καθοδήγηση της σχολικής εκπαίδευσης
- 3β. Συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι

4. Δείκτες σχετικά με τους πόρους και τις δομές

- 4α. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- 4β. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση
- 4γ. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
- 4δ. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Το Φεβρουάριο του 2002, οι αρμόδιοι Υπουργοί Παιδείας έθεσαν για τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης μια σειρά στόχων προς επίτευξη μέχρι το 2010, για το καλό των πολιτών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σύνολο. Οι φιλόδοξοι αλλά ρεαλιστικοί αυτοί στόχοι θεωρείται ότι εγκαινίασαν μια νέα εποχή για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μέσα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η επιδίωξη ήταν (European Commission, 2002b):

- ✚ Να γίνει η Ευρώπη παγκόσμιο επίπεδο αναφοράς, σε σχέση με την ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ✚ Να γίνουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη αρκετά συμβατά, έτσι ώστε να επιτρέπουν τη μετακίνηση των πολιτών και την αξιοποίηση του πλεονεκτήματος της διαφορετικότητάς τους.
- ✚ Να αναγνωρίζονται εύκολα μέσα στην Ε.Ε τα προσόντα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τόσο για επαγγελματικούς όσο και για μαθησιακούς λόγους.
- ✚ Να έχουν πρόσβαση στη Δια βίου Μάθηση οι Ευρωπαίοι όλων των ηλικιακών κατηγοριών.
- ✚ Να είναι ανοικτή η Ευρώπη σε κάθε συνεργασία, έτσι ώστε να καταστεί η περισσότερο προτιμώμενη επιλογή φοιτητών, ερευνητών και πανεπιστημιακών απ' όλο τον κόσμο.

Το Μάρτιο του 2002, στα Συμπεράσματα της εαρινής Συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης, χαιρετίστηκε η συμφωνία για το *Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας για το 2010*, όσον αφορά τους *Συγκεκριμένους Μελλοντικούς Στόχους* των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο ΛΠΕ προβλέπεται μια ενιαία, συνολική στρατηγική, στο πλαίσιο της ΑΜΣ, με δύο άξονες δράσης: 1) Την υποστήριξη των προσπαθειών των κρατών-μελών για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως απάντηση στις κοινές προκλήσεις. 2) Τις προσπάθειες για αξιοποίηση των διακρατικών δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι συγκρίσεις μεταξύ των κρατών-μελών με συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες, καθώς και η ανταλλαγή εμπειριών με βάση τις καλές πρακτικές άλλων χωρών και την αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες είναι οι δύο τρόποι επίτευξης των κοινών στόχων από τα κράτη-μέλη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002).

Όπως επισημάνθηκε (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002), η εφαρμογή του ΛΠΕ θα τύχαινε υποστήριξης και από άλλες μορφές της ευρωπαϊκής συνεργασίας (κοινοτικά προγράμματα, σχέδια δράσης, επισκέψεις των υπευθύνων για τη λήψη των αποφάσεων, συγκριτικές μελέτες και μελέτες πρόβλεψης, στατιστικές και άλλες έρευνες, πιλοτικά σχέδια, κλπ). Με τον τρόπο αυτό, θεσπίστηκε ουσιαστικά το πλαίσιο λειτουργίας της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού. Μάλιστα, για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των στόχων του *Προγράμματος 2010* συγκροτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Μόνιμη Ομάδα Ειδικών για τους Δείκτες και τα Κριτήρια (ΜΟΔΚ), καθώς και διακριτές Ομάδες Εργασίας (European Commission, 2003). Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, το ΛΠΕ εμπεριέχει τους ακόλουθους στρατηγικούς στόχους για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ευρωπαϊκών κρατών:

Στόχος 1: *Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.*

Στρατηγικοί και συνδεδεμένοι στόχοι	Κεντρικά ζητήματα	Δείκτες για τη μέτρηση της προόδου
A. Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών Ημερομηνία έναρξης: 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης· - Να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της ΔΒΜ· - Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα, και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου φροντίζοντας να καταστεί ελκυστικότερο το 	<ul style="list-style-type: none"> - Έλλειψη/πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας, - Εξέλιξη του αριθμού των αιτούντων για προγράμματα επιμόρφωσης (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές), - Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση.

	<p>επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή·</p> <ul style="list-style-type: none"> - Προσέλκυση ατόμων που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές. 	
<p>Β. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης Ημερομηνία έναρξης: δεύτερο εξάμηνο του 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να προσδιοριστούν νέες βασικές δεξιότητες και ο τρόπος με τον οποίο οι δεξιότητες αυτές μαζί με τις παραδοσιακές βασικές δεξιότητες μπορούν να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών· - Να καταστεί η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων πράγματι προσιτή σε όλους, περιλαμβανομένων των λιγότερο ευνοημένων ατόμων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο και των εκπαιδευόμενων ατόμων. - Προώθηση της επίσημης επικύρωσης βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να διευκολύνεται η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση και η απασχολησιμότητα. 	<ul style="list-style-type: none"> - άτομα που ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, - συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε τομείς ανάγκης για νέες δεξιότητες, - επίπεδα γνώσεων ανάγνωσης και γραφής, επίπεδα γνώσεων αριθμητικής/μαθηματικών, επίπεδα μεθοδολογίας για την απόκτηση γνώσεων", - ποσοστό ενηλίκων με εκπαίδευση κατώτερη του πρώτου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε οιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση ενηλίκων, κατά ομάδα ηλικίας.
<p>Γ. Εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ Ημερομηνία έναρξης: δεύτερο εξάμηνο του 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Παροχή επαρκούς εξοπλισμού και εκπαιδευτικού λογισμικού· - Ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης, που βασίζονται στις ΤΠΕ (τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας). 	<ul style="list-style-type: none"> - ποσοστό διδασκόντων που έχουν καταρτισθεί στη χρήση ΤΠΕ στο σχολείο, - ποσοστό μαθητών και σπουδαστών που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στις σπουδές τους, - ποσοστό μαθημάτων που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
<p>Δ. Αύξηση της προσέλευσης επιστημονικές και τεχνικές σπουδές Ημερομηνία έναρξης: δεύτερο εξάμηνο του</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Να αυξηθεί το ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία από μικρή ηλικία· - Να δημιουργηθούν κίνητρα για τους νέους ώστε περισσότεροι να επιλέγουν σπουδές και σταδιοδρομίες στους τομείς των 	<ul style="list-style-type: none"> - αύξηση του αριθμού των εισαγομένων σε σπουδές μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας (ανώτερη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά φύλο), - αύξηση του αριθμού

<p>2001</p>	<p>μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να βελτιωθεί η ισόρροπη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών μεταξύ των σπουδαστών στους τομείς αυτούς: - Να εξασφαλιστεί επαρκής αριθμός ειδικευμένων εκπαιδευτικών που διδάσκουν αυτές τις επιστήμες. 	<p>αποφοίτων από σχολές μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας, κατά φύλο,</p> <ul style="list-style-type: none"> - αύξηση του αριθμού θετικών επιστημόνων και μηχανικών στην κοινωνία, κατά φύλο, - αύξηση του αριθμού ειδικευμένων καθηγητών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας (δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
<p>Ε. Βέλτιστη χρήση των πόρων Ημερομηνία έναρξης: 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αυξηθεί η επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό εξασφαλίζοντας παράλληλα δίκαιη και πραγματική κατανομή των διαθέσιμων μέσων προκειμένου να διευκολύνεται η γενική πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και να βελτιώνεται η ποιότητά τους: - Να υποστηριχθεί η ανάπτυξη συμβατών συστημάτων βεβαίωσης της ποιότητας με σεβασμό της ποικιλομορφίας σε όλη την Ευρώπη: - Να αναπτυχθούν οι δυνατότητες των εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. 	<ul style="list-style-type: none"> - αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό (διαρθρωτικός δείκτης).

Στόχος 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Στρατηγικοί και συνδεδεμένοι στόχοι	Κεντρικά ζητήματα	Δείκτες για τη μέτρηση της προόδου
<p>Α. Ανοικτό περιβάλλον μάθησης Ημερομηνία έναρξης: ανάμεσα στο δεύτερο εξάμηνο του 2002 και το</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να διευρυνθεί η πρόσβαση στη δια βίου μάθηση με την παροχή ενημέρωσης, συμβουλών και προσανατολισμού, για όλο το φάσμα των διαθέσιμων δυνατοτήτων μάθησης: 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (διαρθρωτικός δείκτης)

<p>τέλος του 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Η εκπαίδευση και η κατάρτιση να παρέχονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι ενήλικες να μπορούν πραγματικά να συμμετέχουν και να συνδυάζουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με άλλες ευθύνες και δραστηριότητες· - Να εξασφαλισθεί ότι υπάρχουν δυνατότητες πρόσβασης όλων στη μάθηση· - Να προωθούνται ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές για όλους· - Να προωθούνται δίκτυα ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε διάφορα επίπεδα, στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης. 	<p>δείκτης).</p>
<p>Β. Ελκυστικότερη μάθηση Ημερομηνία έναρξης: ανάμεσα στο δεύτερο εξάμηνο του 2002 και το τέλος του 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να ενθαρρύνονται οι νέοι ώστε να παραμένουν στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, και να διευκολύνονται οι ενήλικες ώστε να συμμετέχουν στη μάθηση στην μετέπειτα ζωή τους. - Να αναπτυχθούν τρόποι για την επίσημη αναγνώριση άτυπης μαθησιακής εμπειρίας. - Να εξευρεθούν τρόποι για να καταστεί ελκυστικότερη η μάθηση τόσο εντός όσο και εκτός των επίσημων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. - Να προαχθεί μια νοοτροπία μάθησης. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό χρόνου εργασίας που δαπανούν οι εργαζόμενοι για μάθηση, ανά ηλικιακή ομάδα, - Συμμετοχή σε τριτοβάθμια εκπαίδευση, - Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 18-24 ετών με χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δεν φοιτούν στην εκπαίδευση ή την επαγγελματική κατάρτιση (διαρθρωτικός δείκτης).
<p>Γ. Προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής Ημ/νία έναρξης: το 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να εξασφαλισθεί ότι όλοι οι σχολικοί εταίροι προωθούν πράγματι την αγωγή στις δημοκρατικές αξίες, ούτως ώστε να προετοιμάζουν τα άτομα για την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη· - Να λαμβάνεται πλήρως υπόψη, στους στόχους και τη λειτουργία 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 18-24 ετών με χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δεν φοιτούν στην εκπαίδευση ή την επαγγελματική κατάρτιση (διαρθρωτικός δείκτης).

	της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η επιδίωξη της παροχής ίσων ευκαιριών - Να εξασφαλιστεί δίκαιη πρόσβαση στην απόκτηση δεξιοτήτων.	
--	--	--

Στόχος 3: Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον κόσμο

Στρατηγικοί και συνδεδεμένοι στόχοι	Κεντρικά ζητήματα	Δείκτες για τη μέτρηση της προόδου
A. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνα, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία. Ημερομηνία έναρξης: δεύτερο εξάμηνο του 2002 και τέλος του 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Προώθηση της στενής συνεργασίας μεταξύ συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και της ευρύτερης κοινωνίας· - Θέσπιση εταιρικών σχέσεων μεταξύ όλων των τύπων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων, προς αμοιβαίο όφελος· - Προαγωγή του ρόλου των αρμόδιων ενδιαφερομένων στην ανάπτυξη της κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής κατάρτισης, και της μάθησης στο χώρο εργασίας. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό σπουδαστών και εκπαιδευομένων αρχικής κατάρτισης, οι οποίοι επωφελούνται από ρυθμίσεις εκπαίδευσης εναλλασσόμενης με εργασία.
B. Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος Ημερομηνία έναρξης: ανάμεσα στο δεύτερο εξάμηνο του 2002 και το τέλος του 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Να προωθηθεί μέσω του όλου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης η αίσθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, με σκοπό την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος· - Να διευκολύνεται η απόκτηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται για τη σύσταση και τη διαχείριση μιας επιχείρησης. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό αυτοαπασχολούμενων στους διάφορους τομείς της βασισμένης στη γνώση οικονομίας (ιδίως άτομα ηλικίας 25-35 ετών), - Ποσοστό ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχουν συμβουλές και οδηγίες για την ίδρυση επιχειρήσεων.

<p>Γ. Βελτίωση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών Ημερομηνία έναρξης: ανάμεσα στο δεύτερο εξάμηνο του 2002 και το τέλος του 2003</p>	<p>- Να ενθαρρύνονται όλοι ώστε να μαθαίνουν δύο ή, όταν ενδείκνυται, περισσότερες γλώσσες επί πλέον της μητρικής τους, και να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της σημασίας της εκμάθησης ξένων γλωσσών για τα άτομα κάθε ηλικίας·</p> <p>- Να ενθαρρύνονται τα σχολεία και τα ιδρύματα κατάρτισης ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και κατάρτισης και να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των σπουδαστών για την εκμάθηση γλωσσών και στη μετέπειτα ζωή τους.</p>	<p>- ποσοστό μαθητών και σπουδαστών που κατέχουν δύο ξένες γλώσσες,</p> <p>- ποσοστό καθηγητών ξένων γλωσσών που έχουν συμμετάσχει σε μαθήματα αρχικής κατάρτισης ή σε μαθήματα επιμόρφωσης που συνεπάγονται κινητικότητα η οποία προσφέρει άμεση επαφή με τη γλώσσα ή τον πολιτισμό που διδάσκουν.</p>
<p>Δ. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών Η/μηνία έναρξης: 2002</p>	<p>- Να παρέχεται η ευρύτερη δυνατή πρόσβαση στην κινητικότητα, σε άτομα και σε ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, περιλαμβανομένων των όσων εξυπηρετούν τους λιγότερο ευνοημένους, και να μειωθούν τα εναπομένοντα εμπόδια στην κινητικότητα.</p> <p>- Παρακολούθηση τού όγκου, των κατευθύνσεων, των ποσοστών συμμετοχής καθώς και των ποιοτικών πλευρών των ροών της κινητικότητας σε όλη την Ευρώπη.</p> <p>- Διευκόλυνση της επικύρωσης και αναγνώρισης των ικανοτήτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των περιόδων κινητικότητας.</p> <p>- Προαγωγή της παρουσίας και της αναγνώρισης της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και κατάρτισης ανά τον κόσμο καθώς και της ελκυστικότητάς τους για τους σπουδαστές, τους επιστήμονες και τους ερευνητές από άλλες περιοχές του κόσμου.</p>	<p>- Ποσοστό σπουδαστών μιας χώρας που παρακολουθούν μέρος των σπουδών τους σε άλλη χώρα της ΕΕ ή σε τρίτη χώρα,</p> <p>- Ποσοστό διδασκόντων, ερευνητών και επιστημόνων από άλλες χώρες της ΕΕ οι οποίοι απασχολούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα,</p> <p>- Αριθμός και κατανομή των σπουδαστών από την ΕΕ και από τις εκτός ΕΕ χώρες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.</p>
<p>Ε. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας Ημερομηνία έναρξης: το</p>	<p>- Να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και να διεκπεραιώνονται έγκαιρα οι διαδικασίες αναγνώρισης για</p>	<p>- Ποσοστό προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδαστών και ερευνητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους σε άλλη χώρα της</p>

<p>2002</p>	<p>λόγους περαιτέρω σπουδών, κατάρτισης και απασχόλησης σε ολόκληρη την Ευρώπη.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ αρμόδιων οργανισμών και αρχών με σκοπό την επίτευξη περισσότερης συμβατότητας όσον αφορά την βεβαίωση της ποιότητας και την πιστοποίηση. - Να προωθηθεί η διαφάνεια της πληροφόρησης για τις δυνατότητες και τις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης εν όψει της δημιουργίας ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου για την εκπαίδευση. - Να προαχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας και της κατάρτισης. 	<p>ΕΕ ή σε τρίτη χώρα,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό αποφοίτων που λαμβάνουν κοινούς τίτλους σπουδών στην Ευρώπη, - Ποσοστό σπουδαστών που εντάσσονται στο ECTS ή στο Europass ή/και που λαμβάνουν συμπληρωματικό δίπλωμα ή πιστοποιητικό.
--------------------	--	---

Το 2003, το Συμβούλιο Παιδείας δημοσίευσε 5 ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, λαμβάνοντας υπόψη το σημείο αφετηρίας των κρατών-μελών, πάντα μέσα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και του ΛΠΕ (Συμβούλιο Ε.Ε., 2003). Τα κριτήρια αυτά αναφέρονταν στα εξής:

- Ποσοστό κατώτερο του 10% για τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο.
- Αύξηση κατά τουλάχιστον 15% των αποφοίτων θετικών σχολών, με παράλληλη εξισορρόπηση της συμμετοχής των δύο φύλων.
- Ποσοστό τουλάχιστον 85% των ατόμων ηλικίας 22 ετών που έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Μείωση τουλάχιστον κατά 20% του ποσοστού των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης /κατανόησης, σε σχέση με το 2000.
- Τουλάχιστον 12,5% μέσο επίπεδο συμμετοχής σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης των ενηλίκων που βρίσκονται σε εργασιακή ηλικία (25-64 ετών).

Πάντως, η πορεία του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* δεν υπήρξε καθόλου εύκολη υπόθεση: Η όλη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό συνέχισε να εξαρτάται από τη θέληση των κρατών-μελών να εφαρμόσουν τα πεσυμφωνημένα.

Παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, σημειώθηκαν εξ αρχής καθυστερήσεις που κατά τη γνώμη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έθεταν σε κίνδυνο την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Η Επιτροπή κατέστησε γρήγορα σαφές πως οι μεταρρυθμίσεις δεν ανταποκρίνονταν στο μέγεθος και το ρυθμό των προκλήσεων, υποβαθμίζοντας τη δυναμική της Ε.Ε. απέναντι στους διεθνείς ανταγωνιστές της. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκαν τα αργά βήματα προόδου από τα κράτη-μέλη, η ένδεια συνεκτικών στρατηγικών εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, το έλλειμμα στις πολιτικές για την αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανεπαρκής ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η ελλιπής κινητικότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και η αυξανόμενη δυναμική των ανταγωνιστών της Ε.Ε. σε παγκόσμιο επίπεδο. Όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο κείμενο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:3), τα διαθέσιμα στοιχεία οδηγούν στη διαπίστωση ότι *«προσπάθειες για την προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης καταβάλλονται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά οι μεταρρυθμίσεις που έχουν επιτελεστεί δεν είναι αντάξιες του διακυβέματός και ο σημερινός ρυθμός τους δεν θα επιτρέψει στην Ένωση να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει»*.

Για την αντιμετώπιση της σημειούμενης υστέρησης, η Επιτροπή έκρινε αναγκαία την εστίαση των δράσεων σε τέσσερις τομείς προτεραιότητας, ως εξής:

- ✚ *« Επικέντρωση των μεταρρυθμίσεων και των επενδύσεων στα καθοριστικά για κάθε χώρα σημεία»*
- ✚ *«Χάραξη πραγματικά συνεκτικών και συνολικών στρατηγικών για την εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση, που θα εξασφαλίζουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση όλων των κρίκων της αλυσίδας εκμάθησης και, παράλληλα, θα εντάσσουν τις εθνικές μεταρρυθμίσεις στο ευρωπαϊκό πλαίσιο»*.
- ✚ *«Δημιουργία επιτέλους της Ευρώπης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με την ταχεία δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τα προσόντα όσων έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι απαραίτητο για τη δημιουργία μιας πραγματικής ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, για τη διευκόλυνση της κινητικότητας και για την προβολή της Ευρώπης ανά τον κόσμο»*.

✚ «Εξασφάλιση της θέσης που του αρμόζει στο πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010, το οποίο θα πρέπει να γίνει αποτελεσματικότερο εργαλείο για τη χάραξη και την παρακολούθηση των εθνικών και κοινοτικών πολιτικών, ακόμα και μετά την παρούσα δεκαετία. Το επείγον των προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπισθούν επιβάλλει την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που παρέχει η ανοικτή μέθοδος συντονισμού, -στα πλαίσια της αρχής της επικουρικότητας».

Ακολούθησαν μια σειρά από Εκθέσεις Προόδου εφαρμογής των στόχων του Προγράμματος, οι οποίες περιελάμβαναν αναθεωρήσεις και επεκτάσεις των αρχικών επιπέδων και δεικτών αναφοράς (Πασιάς, 2006β:150-189· European Commission, 2003 & 2006α). Το 2006, η Επιτροπή (European Commission, 2006b) πρότεινε ένα σχέδιο σχετικά με τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη δια βίου μάθηση, βάσει του έργου που είχε επιτελέσει η αντίστοιχη Ομάδα Εργασίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση περιλάμβανε τα εξής:

- ✓ Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- ✓ Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
- ✓ Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
- ✓ Ψηφιακή ικανότητα. Η γνώση Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνιών
- ✓ Μεθοδολογία της Μάθησης. Η ικανότητα εκμάθησης
- ✓ Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του πολίτη
- ✓ Επιχειρηματικότητα. Η ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
- ✓ Πολιτιστική έκφραση. Η ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης

Το ενδιαφέρον της κοινοτικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλο αυτό το διάστημα παρέμενε ενεργό: Έτσι, η *Δήλωση της Κοπεγχάγης* (Copenhagen Declaration, 2002) καθόρισε τις προτεραιότητες της *Διαδικασίας της Κοπεγχάγης*, σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK). Η Διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη βελτίωση των επιδόσεων, της ποιότητας και της ελκυστικότητας της EEK στην Ευρώπη. Επιδιώκει να ενθαρρύνει την αξιοποίηση διάφορων ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης (ΔΒΜ).

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης ενεργοποίησε την επεξεργασία μιας σειράς ζητημάτων που συνδέονται με το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων/Europass, το πλαίσιο αναφοράς δεικτών ποιότητας, το ECTS για την επαγγελματική κινητικότητα, καθώς και τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης (Πασιάς, 2006β:227-241· Ertl, 2006).

Σε όλο αυτό το διάστημα, συνεχίστηκε επίσης η υλοποίηση των κοινοτικών προγραμμάτων (πρώτης και δεύτερης γενιάς) για την εκπαίδευση (ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, COMENIUS, κ.α.). Το θεωρητικό τους υπόβαθρο στηρίχτηκε στο όραμα της "Ευρώπης των Πολιτών", ενώ οι δράσεις τους διευκολύνθηκαν και διευρύνθηκαν μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Από το 1995, θεσπίστηκε το πρόγραμμα SOCRATES I, ενσωματώνοντας τα προηγούμενα ERASMUS, LINGUA, ARION κλπ. Στόχος η υποστήριξη των διεθνικών δράσεων, προάγοντας την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση και την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της γνώσης. Μετά το SOCRATES I (1995-1999), θεσπίστηκε το SOCRATES II (2000-2006), με έμφαση στη Δια Βίου Μάθηση, ως μέσο που προάγει την ενεργό συμμετοχή και την απασχολησιμότητα του πολίτη. Η βασική τομή ήταν ότι για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση ως τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής, με συγκεκριμένα χρηματοδοτικά εργαλεία (Σχολική Εκπαίδευση /Comenius). Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο II/Comenius συμπεριλάμβανε τρεις δράσεις για τη σχολική εκπαίδευση, μια για τις σχολικές συμπράξεις, μια για την εκπαίδευση παιδιών από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και μια για την ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999).

Παρόλα τα προβλήματα που κατά καιρούς ανέκυψαν, - π.χ. επιφυλακτικότητα των κρατών-μελών, φόβος για απώλεια της εθνικής τους κυριαρχίας, αδιαφάνεια στη χρήση των κοινοτικών κονδυλίων, εδραίωση πελατειακών σχέσεων, έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού στη διαδικασία απορρόφησης τους από τα εθνικά κράτη, κ.α. - , ο απολογισμός ήταν θετικός: Τα κοινοτικά κονδύλια που διατέθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση βοήθησαν τα κράτη-μέλη να αντιμετωπίσουν τα ελλειπή οικονομικά τους, ώστε να εφαρμόσουν ευρείες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, απόλυτα συμβατές με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. για την προώθηση της Δια βίου Μάθησης, τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, κ.α.). Με τον τρόπο αυτό, ενισχύθηκε σημαντικά η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιταχύνθηκε η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Στη χώρα μας, μια σειρά από εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις στηρίχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο. Αναφέρουμε

ενδεικτικά το Ολοήμερο Σχολείο, τη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κ.α. (Ζμας, 2007· Ertl, 2006).

Από την αγωγή της νέας χλιετίας, και πάντα μέσα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, η Δια βίου Εκπαίδευση κατέστη κεντρική έννοια-στόχος της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε ευθεία διασύνδεση με πολιτικές που αφορούσαν την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση, τον ενεργό πολίτη, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τη δημιουργία της ευρωπαϊκής περιοχής Δια βίου Μάθησης (Πασιάς, 2006β:256). Το αυξημένο ενδιαφέρον οδήγησε στο ενιαίο «Πρόγραμμα Δράσης για τη Δια βίου Μάθηση 2007-2013» (βλ. ενότητα 3.5).

Το 2007, σε Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, με τίτλο «*Σχολεία για τον 21^ο αιώνα*» (Commission of the European Communities, 2007d), τίθενται υπό εξέταση μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με την αποστολή της σχολικής εκπαίδευσης, όπως: Με ποια οργάνωση θα μπορέσουν τα σχολεία να προσφέρουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους τα προσόντα-κλειδιά που απαιτεί η μετα-νεωτερικότητα; Πώς θα μπορέσουν τα σχολεία να εδραιώσουν στους μαθητές τους μια δια βίου μαθησιακή προοπτική; Πώς μπορούν τα σχολεία να συνεισφέρουν στη μακροπρόθεσμη και αειφόρο οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης; Πώς θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής;

Τον επόμενο χρόνο, στα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008), καθορίστηκαν οι προτεραιότητες της επόμενης δεκαετίας. Συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης τόσο για την κοινωνικοποίηση των ατόμων και τη μεταλαμπάδευση αξιών, δεξιοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών, όσο και για την απόκτηση των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή τους ένταξη στην οικονομική ζωή. Τονίζεται για μια ακόμη φορά ότι «*το σχολείο πρέπει να παρέχει στους μαθητές την εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό, διαφοροποιημένο και πολύπλοκο, στο οποίο η δημιουργικότητα, η ικανότητα καινοτομίας, το πνεύμα πρωτοβουλίας, το επιχειρηματικό πνεύμα και η δέσμευση για τη συνέχιση της μάθησης είναι εξίσου σημαντικές όσο και οι ειδικές θεματικές γνώσεις*». Για το σκοπό αυτό, «*μολονότι η ευθύνη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ανήκει σε κάθε κράτος μέλος, και μολονότι τα σχολικά*

ιδρύματα μπορεί ενίοτε να έχουν σημαντικό βαθμό αυτονομίας, σημαντικός είναι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η ευρωπαϊκή συνεργασία. Μπορεί, πράγματι, να βοηθήσει τα κράτη μέλη να ανταποκριθούν στις κοινές προκλήσεις, ιδίως μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού». Μάλιστα, στο συγκεκριμένο κείμενο, παρουσιάζεται ξεκάθαρα και ένα εξαιρετικής σημασίας στοιχείο, η αντίληψη της συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων και η διασύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με τη δια βίου μάθηση. Όπως αναφέρεται: «*Η σχολική εκπαίδευση, νοούμενη ως σχολική κατάρτιση μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θέτει τα θεμέλια που επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για τη δια βίου κατάρτιση και τον δια βίου προσανατολισμό τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και για την επαγγελματική ζωή τους*».

Εν συνεχεία, στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Μαΐου του 2009, επιβεβαιώνεται ότι έως το 2020 ο κύριος στόχος της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της παιδείας θα πρέπει να είναι η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχο την πλήρη ανάπτυξη των πολιτών και τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, με την παράλληλη προώθηση των δημοκρατικών αρχών, της κοινωνικής συνοχής, της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και του διαπολιτισμικού διαλόγου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009α).

ν) Προς το τέλος του 2010 και μέσα σε ένα περιβάλλον εξελισσόμενης οικονομικής πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, κατέστη σαφές ότι παρά τις προσδοκίες και τις προσπάθειες οι στόχοι της Λισσαβόνας δεν επετεύχθησαν. Η ιδέα του να γίνει η Ευρώπη η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης άρχισε σταδιακά να εγκαταλείπεται, αφήνοντας πολλά ερωτηματικά για το κατά πόσο το ευρωπαϊκό εγχείρημα αποτελεί για τα εθνικά κράτη-μέλη περισσότερο ένα πρόβλημα παρά μια διέξοδο σωτηρίας (Νόνοα, 2013). Σχεδιάζοντας την απάντησή της στις προκλήσεις των καιρών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε σε μια νέα εκπαιδευτική στρατηγική που φέρει τον τίτλο «*Ανασχεδιάζοντας την Εκπαίδευση*», στο πλαίσιο του νέου προγράμματος «*Ευρώπη 2020: Η στρατηγική για μια έξυπνη, βιώσιμη και ενταξιακή ανάπτυξη /Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*». Βασικός σκοπός, η αντιμετώπιση των προκλήσεων για τη δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στη Γνώση και τη Δια βίου Μάθηση.

Στο νέο πλαίσιο, η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνεχίζουν να αποτελούν τομείς προτεραιότητας, με έμφαση στην υιοθέτηση άκρως αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η εκπαίδευση τίθεται για μια ακόμη φορά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ως η αποκλειστική σχεδόν λύση για όλα τα προβλήματα. Στόχος, να ενθαρρυνθούν τα κράτη-μέλη να αναλάβουν άμεσα δράση, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι νέοι θα αναπτύσσουν μέσω της εκπαίδευσης τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Η πορεία των οικονομικών μεγεθών, η επαγγελματική κατάρτιση και η απασχολησιμότητα είναι οι βασικές έννοιες αναφοράς. Για την κα Ανδρούλλα Βασιλείου, αρμόδια Επίτροπο για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, την πολυγλωσσία και τη νεολαία, ο *Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης*, - που κατά τη γνώμη της δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το μέγεθος της κρατικής χρηματοδότησης-, οφείλει ξεκάθαρα να εστιάσει στην επίδοση των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012· Νόνοα, 2013).

Άξονες αναφοράς αποτελούν τώρα:

- ❖ *Η υλοποίηση της Δια βίου Μάθησης και της κινητικότητας*: Απαιτείται πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης, την εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων, συνδεδεμένων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων και τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων οδών μάθησης.
- ❖ *Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*: Όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτούν τις βασικές ικανότητες, αλλά και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα.
- ❖ *Η προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά*: Η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να αποκτούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι αναγκαίες, καθώς επίσης να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο. Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες.

- ❖ *Η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης: Θα πρέπει να προάγεται η απόκτηση εγκάρσιων ικανοτήτων από όλους τους πολίτες και να διασφαλίζεται η λειτουργία του τριγώνου γνώσης (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία). Θα πρέπει να προάγεται η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων με την κοινωνία των πολιτών και άλλους ενδιαφερόμενους. Για να είναι εφικτή η μέτρηση της επιτευχθείσας προόδου, οι στόχοι θα συνοδεύονται από δείκτες και ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης.*

Σε γενικές γραμμές, το κείμενο της Επιτροπής για την *Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020* αναφέρει ότι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012):

- ❖ Πρέπει να υπάρξει πολύ μεγαλύτερη εστίαση στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων, και συγκεκριμένα επιχειρηματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ΤΠΕ και γλωσσομάθειας.
- ❖ Μέχρι το 2020, τουλάχιστον το 50% των ατόμων ηλικίας 15 ετών πρέπει να γνωρίζουν μια πρώτη ξένη γλώσσα (από 42% σήμερα), ενώ τουλάχιστον το 75% θα πρέπει να διδάσκονται μια δεύτερη ξένη γλώσσα (από 61% σήμερα).
- ❖ Χρειάζονται επενδύσεις για τη δημιουργία συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκόσμιου κύρους και για τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης.
- ❖ Τα κράτη- μέλη πρέπει να βελτιώσουν την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και των δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αποκτώνται έξω από το σύστημα της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ❖ Η τεχνολογία, ιδίως το διαδίκτυο, πρέπει να αξιοποιηθεί πλήρως.
- ❖ Τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να αυξήσουν την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση.
- ❖ Οι ανωτέρω μεταρρυθμίσεις πρέπει να υποστηρίζονται από δραστήριους, καλά καταρτισμένους, με επιχειρηματικό πνεύμα εκπαιδευτικούς.
- ❖ Η χρηματοδότηση πρέπει να έχει ως στόχο τη μεγιστοποίηση της απόδοσης της εκπαιδευτικής επένδυσης.

- ❖ Η προσέγγιση βάσει εταιρικής σχέσης έχει ζωτική σημασία. Χρειάζεται τόσο δημόσια, όσο και ιδιωτική χρηματοδότηση προκειμένου να ενισχυθεί η καινοτομία και να αυξηθεί η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου και των επιχειρήσεων.

Το συγκεκριμένο κείμενο υποδεικνύει στα κράτη- μέλη κοινούς στρατηγικούς στόχους και μεθόδους εργασίας. Προτεραιότητες αποτελούν α) η μείωση της σχολικής διαρροής σε ποσοστό κάτω του 10% και β) η αύξηση κατά 40% του αριθμού των πολιτών μεταξύ 30-34 ετών που είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης (European Commission, 2010b). Οι στόχοι παραμένουν φιλόδοξοι, οι τόνοι όμως είναι πολύ πιο χαμηλοί, σε σχέση με το 2000 και την προοπτική του να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στην υφήλιο: Η οικονομική κρίση έχει ήδη ξεσπάσει στη γηραιά ήπειρο, τα μεγέθη της οικονομίας συρρικνώνονται και οι δημόσιοι προϋπολογισμοί δέχονται αφόρητες πιέσεις περιστολής (Perin, 2011).

Για την επίτευξη των παραπάνω, παρέχεται ένα κοινό πλαίσιο αρχών: Σε αυτές περιλαμβάνεται η εφαρμογή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση με την προοπτική της Δια βίου Μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) και αναπτύσσονται συνέργειες μεταξύ των εμπλεκόμενων τομέων. Η ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να είναι διατομεακή και διαφανής, συμπεριλαμβάνοντας τους συναφείς τομείς πολιτικής και όλους τους ενδιαφερόμενους. Τα αποτελέσματα της συνεργασίας θα πρέπει να διαδίδονται και να επανεξετάζονται τακτικά. Θα πρέπει επίσης να επιδιώκεται η μεγαλύτερη δυνατή συμβατότητα με τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης και τη Διαδικασία της Μπολόνια και εντατικότερος διάλογος με τρίτες χώρες και διεθνείς οργανώσεις (Συμβούλιο της Ε.Ε., 2009· Συμβούλιο της Ε.Ε.& Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Το νέο πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020* ευελπιστεί να θεραπεύσει τις αδυναμίες και τις αστοχίες των προηγούμενων χρόνων, μέσα στο πλαίσιο μιας άνευ προηγουμένου οικονομικής κρίσης. Οι αρμόδιοι Υπουργοί, συμφωνώντας στο περιεχόμενο του, επιβεβαίωσαν το διπλό ρόλο της εκπαίδευσης: Βάσει αυτού, κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι το να υποστηριχθεί η ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

προκειμένου να διασφαλιστούν αφενός η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ολοκλήρωση των πολιτών μαζί με τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την απασχολησιμότητα, και αφετέρου οι δημοκρατικές αξίες, η κοινωνική συνοχή, η ενεργός πολιτειότητα και ο διαπολιτισμικός διάλογος. Ως εκ τούτου, τόσο οι κοινοτικοί αξιωματούχοι όσο και οι πολιτικοί ηγέτες των κρατών-μελών αναμένεται να προσφέρουν τους απαραίτητους πόρους, με τη βεβαιότητα ότι από την επένδυση στην εκπαίδευση προκύπτει διπλό όφελος, τόσο για την οικονομία όσο και για την ευρύτερη κοινωνία (Perin, 2011).

Από τα προαναφερθέντα, διαφαίνεται ότι η ατζέντα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. θα συνεχίσει να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, τόσο για τις ευκαιρίες που προσφέρει όσο και για τον αντίκτυπο που επιφέρει στις εκπαιδευτικές παραδόσεις και αξίες που κάθε ευρωπαϊκή χώρα επιθυμεί να διαφυλάξει, διατηρώντας με την Κοινότητα ένα κυμαινόμενο βαθμό συνεργασίας (Phillips, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συζητήσεις για τη θέση της εκπαίδευσης στο μελλοντικό Ευρωπαϊκό Σύνταγμα, το οποίο αναμένεται να αποτελέσει σημείο αναφοράς για όλες τις κοινοτικές δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά τα επόμενα χρόνια (για τη σχετική συζήτηση, βλ. Valle, 2006).

3.2.3 Ε. Ε. & εκπαιδευτική πολιτική: Οι προβληματισμοί

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας πρέπει να ειπωθεί μέσα από το πρίσμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η επίτευξη της οποίας συνιστά την απάντηση της Ευρώπης στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Ήδη από τη δεκαετία του '50, ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος συνδέθηκε με την πορεία ολοκλήρωσης της ευρωπαϊκής ενοποίησης, με την κοινωνική συνοχή, με την πολιτισμική ετερογένεια και με τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008), στο πλαίσιο πάντα των αλλαγών που διαδραματίζονται στο διεθνές περιβάλλον (Πασιάς, 2006α:17-25). Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει απασχολήσει πλήθος επιστημόνων από διαφορετικά γνωστικά πεδία (πολιτικούς επιστήμονες, ιστορικούς, εκπαιδευτικούς, κ.α), οι οποίοι επισημαίνουν τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για την υποστήριξη, προώθηση και επίτευξη των βασικών πολιτικών στόχων της Ενωμένης Ευρώπης.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τους όρους ενός συγκροτημένου εθνικού κράτους. Αυτό γιατί δεν εξελίσσεται στο πλαίσιο της υλοποίησης μιας αρχικής ιδέας» και «λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας ενωτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει επιταχύνσεις, επιβραδύνσεις, συμφωνίες και αντιφάσεις. Πράγματι, η διαδικασία της πολιτικής και οικονομικής ολοκλήρωσης της Κοινότητας δεν είναι γραμμική, αντιθέτως χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια. Αντιστοίχως, η διαμόρφωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου δεν υπακούει σε αιτιοκρατικές ερμηνείες εξέλιξης και συνέχειας, αφού παρουσιάζει εποχές έντονης δραστηριότητας αλλά και περιόδους μειωμένης δράσης, ανάλογα κάθε φορά με τις οικονομικές, κοινωνικές και γεωστρατηγικές εξελίξεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:11· Νόνοα & De Jong-Lambert, 2004).

Είναι μεγάλος ακόμα ο σκεπτικισμός σχετικά με το ποιος είναι ο φορέας μετάδοσης των γνώσεων και των αξιών, ποιες είναι οι γνώσεις που έχουν τη μεγαλύτερη αξία, σε ποια ευρωπαϊκή πολιτεία πρόκειται να ενταχθούν οι νέοι, κ.α. Επιπλέον, η διαδικασία ολοκλήρωσης του ευρωπαϊκού οράματος συνάντησε και συναντά σημαντικές αντιστάσεις, καθώς (Παντίδης & Πασιάς, 2004:249-251· Πασιάς, 2006α:85-86):

- ❖ Οι ομολογημένοι σκοποί και στόχοι της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έρχονται σε αντίθεση με τις έννοιες της εθνικής κυριαρχίας και ανεξαρτησίας, δηλαδή με τις ενδογενείς προτεραιότητες του εθνικού κράτους.
- ❖ Οι πολιτιστικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις είναι μεγάλες μεταξύ των κρατών-μελών, όπως άλλωστε και τα επίπεδα οικονομικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (ιδιαίτερα μεταξύ βορρά-νότου). Ακόμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών παρουσιάζουν αξιοσημείωτες ιστορικές διαφορές.
- ❖ Ο *Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος* δεν μπορεί να θεωρηθεί ως "κλειστό σύστημα", σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους, του οποίου η εμβέλεια περιορίζεται εντός των ορίων του.
- ❖ Ο *Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος* δεν έχει ακόμα θεσμική διαμόρφωση και οι φορείς θέσμησης και παραγωγής του κοινοτικού λόγου είναι διαφορετικοί από τους εθνικούς φορείς υλοποίησης των κοινοτικών αποφάσεων.

Ο πρώτος λοιπόν προβληματισμός συνδέεται με την ιδιαίτερα λεπτή, δυσχερή και φιλόδοξη φύση του εγχειρήματος διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Εκπ/κού Χώρου. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών βρίσκονται απέναντι στην πρόκληση α) της αποενσωμάτωσης από το εθνικό κέλυφος, μέσα στο οποίο λειτουργούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της νεωτερικότητας και β) του αναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων τους, που δεν ήταν άλλοι από την εξυπηρέτηση των στόχων και των περγαμηνών του έθνους-κράτους. Ήδη, από τις αρχές της δεκαετίας του '70, επισημαίνεται ότι η Ευρώπη βρίσκεται απέναντι σε μια νέα πραγματικότητα: Σε αυτήν, «το αίσθημα του πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού "ανήκειν" δεν μπορεί πια να είναι αποκλειστικά εθνικό, από τη στιγμή που ένα μέρος των αρμοδιοτήτων των εθνικών κρατών-μελών μεταβιβάζονται στην Κοινότητα» (Μούτσιος, 2004:110· Η. Janne Report, 1973).

Η διαμόρφωση, όμως, αυτού του νέου γνωστικού οράματος γεννά πολλαπλές δυσκολίες στους ευρωπαίους πολιτικούς: Πρέπει να πείσουν τους λαούς τους για τις πολιτικές που εισηγούνται και να ξεπεράσουν «θεσμικές αδράνειες, ιδεολογικές προτιμήσεις και πεποιθήσεις, κατεστημένες αντιλήψεις και νοοτροπίες». Για το λόγο αυτό, καταφεύγουν συχνά στην επινόηση *εκπαιδευτικών τάσεων* στο διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο, αναδεικνύοντας και αναβαθμίζοντάς τις σε προτεινόμενες πολιτικές. Οι *τάσεις*, όμως, «ως εργαλεία ανάλυσης, αποτελούν κατασκευές διαπιστωτικού και όχι τελεολογικού και νομοτελειακού χαρακτήρα»,

πράγμα που σημαίνει ότι οι υποδεικνυόμενες κατευθύνσεις τους δεν είναι ούτε αναπόδραστες, ούτε σταθερές στο χρόνο. Μπορούν, αντιθέτως, να επιβραδυνθούν, να αλλάξουν προσανατολισμό ή και να αναστραφούν τελείως (Ματθαίου, 2007:2).

Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι ο χαρακτήρας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι καινοφανής και διττός, καθώς συγκροτείται σταδιακά ως ένα «μείγμα θεσμίσεων» και διαμορφώνεται ως ένα «μάγμα σημασιών». Η διάκριση μεταξύ μείγματος και μάγματος έγκειται στο ότι το μείγμα αποτελεί προϊόν ανάμειξης του οποίου τα συστατικά δεν έχουν χάσει τις ιδιότητες τους, ενώ το μάγμα αποτελεί ένα νέο προϊόν ανάμειξης του οποίου τα συστατικά έχουν χάσει τις αρχικές τους ιδιότητες. Το μείγμα θεσμίσεων αφορά κυρίως στην οικονομική, πολιτική και νομική διάσταση της Κοινότητας, δηλαδή στις δομές, τα όργανα, τις λειτουργίες, τις διαδικασίες, ενώ το μάγμα σημασιών συγκροτείται από νέα, φαντασιακά στοιχεία και σημασίες, όπως η *ευρωπαϊκή ιδέα* και η *ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη* (Πασιάς, 2005:368-369· Πασιάς, 2006:20-32).

Αυτό σημαίνει πως ο επίσημος κοινοτικός λόγος διαμορφώνει έναν παράγωγο λόγο που κινείται σε δύο διακριτά επίπεδα, «ένα πραγματικό και ένα συμβολικό-φαντασιακό»: Το πραγματικό επίπεδο αναφέρεται στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό της γηραιάς ηπείρου, με κεντρικές έννοιες αναφοράς την *ενοποίηση*, τη *σύγκλιση*, τη *συνοχή*, την *ανταγωνιστικότητα*, την *απασχόληση*, την *καταπολέμηση των κοινωνικού αποκλεισμού*. Το συμβολικό-φαντασιακό επίπεδο αναφέρεται στον ευρωπαϊσμό, με τη διαμόρφωση της *ταυτότητας* και της *ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη*, και με κεντρικές πολιτισμικές έννοιες αναφοράς την *«ευρωπαϊκή ιδέα*, την *ευρωπαϊκή ολοκλήρωση*, τον *ευρωπαϊκό πολιτισμό*, την *Ευρώπη των λαών*, την *Ευρώπη των πολιτών*, τη *μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια* και το *κοινό ευρωπαϊκό σπίτι*». Οι νέες αυτές φαντασιακές σημασίες απευθύνονται ή και προκαλούν σταδιακά τη μεταλλαγή των εθνικών συνειδήσεων στα κράτη-μέλη (Πασιάς, 2005: 368-369).

Ένας δεύτερος προβληματισμός αναφέρεται στον τρόπο λήψης των αποφάσεων εντός της Κοινότητας. Συγκεκριμένα, επειδή η Ε.Ε. δεν συνιστά υπερεθνικό οργανισμό με την τυπική έννοια του όρου αλλά μια ιδιαίτερη διακρατική οντότητα με πολιτικό και οικονομικό χαρακτήρα, -την ισχυρότερη θα μπορούσαμε να πούμε μορφή υπερεθνικής διακυβέρνησης-, οι αποφάσεις θα έπρεπε θεωρητικά να

λαμβάνονται μέσα από διαδικασίες ισότιμης αντιπροσώπευσης των κρατών-μελών. Αντί αυτού, σημαντικές πολιτικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα μη εκλεγμένο σώμα, την Κομισιόν, οδηγώντας τελικά στην αποδυνάμωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και προκαλώντας ένα *δημοκρατικό έλλειμμα*. Το τελευταίο συχνά εκφράζεται μέσω της εφαρμογής μιας σειράς στρατηγικών που στηρίζονται σε μια περισσότερο τεχνοκρατική προσέγγιση, όπως είναι τα δίκτυα των ειδικών, ο προσδιορισμός στόχων, οι δείκτες επίδοσης, κ.α.

Για τα εκπαιδευτικά ζητήματα ειδικότερα, οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται τόσο μέσα στο πλαίσιο πολιτικών διαβουλεύσεων και οραματισμών, αλλά περισσότερο βάσει ενός γραφειοκρατικού/δίκτυοκρατικού μοντέλου σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, που επιτηρεί τους στόχους, τα χρονοδιαγράμματα, τους δείκτες επίδοσης και τις ποσοτικές συγκρίσεις, ενδυναμώνοντας την ψευδαίσθηση ότι κάθε κράτος-μέλος έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει το δικό του μονοπάτι (Μούτσιος, 2004:108-109 & 2010:19-20· Νόνοα & De Jong-Lambert, 2004). Όμως, μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό δίκτυο υφίστανται ασύμμετρες σχέσεις κυριαρχίας, ανάλογες με την ισχύ των κρατών-μελών: Έτσι, η μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική ατζέντα της Ε.Ε. εμπεριέχει συχνά πολιτικές πρωτοβουλίες που έχουν από καιρό ληφθεί σε ορισμένες χώρες, όπως π.χ. η επιδίωξη για μεγαλύτερες μαθητικές επιδόσεις, η ανταπόκριση των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η έμφαση στις αξιολογικές διαδικασίες που υποστηρίχθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του '90 στην Αγγλία και την Ολλανδία (Μούτσιος, 2004:108-109 & 2010:19-20).

Επιπρόσθετα, οι αποφάσεις που συνδέονται με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα (όπως έχουν οι καταστατικές διατάξεις της Ένωσης που αφορούν στην ελεύθερη μετακίνηση, εγκατάσταση και άσκηση επαγγέλματος των πολιτών). Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις που συνδέονται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, παρόλο που λαμβάνονται με τη σύμφωνη γνώμη των κρατών-μελών, δεν εφαρμόζονται ενιαία και ομοιόμορφα από όλες τις χώρες. Οι εθνικές κυβερνήσεις διατηρούν τη δυνατότητα ανταπόκρισης και προσαρμογής στις υιοθετούμενες αλλαγές, με τρόπο που να εξυπηρετεί καλύτερα τις ιδιαιτερότητες και τα συμφέροντά τους. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι *«η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέτει τους γενικούς στόχους και καθορίζει τη στρατηγική για την επίτευξή τους»*, ενώ *«η εθνική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει την τακτική της εφαρμογής τους...»* (Τσαούσης, 2007:267-268 & 315-317).

Ο τρίτος προβληματισμός αναφέρεται στον προσανατολισμό του όλου εγχειρήματος. Είναι ξεκάθαρο πια ότι:

- Η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρούνται μέσα διασφάλισης του συγκριτικού πλεονεκτήματος που πρέπει η Ε.Ε. να αποκτήσει απέναντι στους μεγάλους οικονομικούς ανταγωνιστές της, τις ΗΠΑ, την Ιαπωνία και την Κίνα (Kazamias & Roussakis, 2007).
- Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πλέον περισσότερο ως ατομική, παρά ως κοινωνική ευθύνη, σε αντίθεση με τις παραδόσεις του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας. Η απασχολησιμότητα του ατόμου και η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις συνεχείς αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος συνδέονται με τη συνεχή πρόσκτηση/επικαιροποίηση των γνώσεων /δεξιοτήτων, μέσα από μια δια βίου, προσωπική μαθησιακή διαδρομή (Kazamias & Roussakis, 2007).
- Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών αναδείχθηκαν σε νέο επιστημολογικό παράδειγμα, ως προτεραιότητα για την κατασκευή της φαντασιακής Ευρώπης της Γνώσης (Kazamias & Roussakis, 2007).
- Το εννοιολογικό βάρος, σε όλα τα θεσμικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., μετακυλύεται σταδιακά από την Εκπαίδευση στη Δια βίου Μάθηση (Kazamias & Roussakis, 2007).
- Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην ποιότητα και την ποσοτικά μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στην ανάγκη λογοδοσίας της εκπαίδευσης απέναντι σε ένα ασαφές σύνολο "πελατών". Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αναδεικνύεται σε υψηλή πολιτική προτεραιότητα για όλα τα κράτη-μέλη (Kazamias & Roussakis, 2007).
- Αποδίδεται μεγάλη βαρύτητα σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα έναντι άλλων: Έτσι, οι αναγνωστικές ικανότητες, τα μαθηματικά και η κατανόηση των φυσικών επιστημών προτεραιοποιούνται, καθώς θεωρείται ότι διασφαλίζουν την πρόσκτηση από τους εκπαιδευόμενους των απαραίτητων βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων για την Κοινωνία της Γνώσης (Kazamias & Roussakis, 2007).

Τα παραπάνω αποτυπώνονται στα δύο μεγάλα κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, το Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010 και το διάδοχο Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020, όπου: 1) Τονίζονται emphaticά η έννοια της Οικονομίας της Γνώσης και οι αρχές του ανταγωνισμού και της επιχειρηματικότητας. 2) Προτεραιοποιούνται οι επιστημονικές, τεχνολογικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ φαίνεται πως υποβαθμίζονται οι ανθρωπιστικές σπουδές. 3) Αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη συγκριτική παρακολούθηση σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων και δεικτών. 4) Συνδέεται η εμπέδωση της Δια βίου Μάθησης με τη διασφάλιση της απασχόλησης. Συγκεκριμένα, η ανεπιτυχής πορεία στην αγορά εργασίας και η ανεργία εκλαμβάνονται ως εκπαιδευτικό/μαθησιακό ζήτημα, ως πρόβλημα των μη επαρκώς εκπαιδευμένων/καταρτισμένων ατόμων, ως ατομική ευθύνη περισσότερο παρά ως κοινωνικό θέμα (Νόνοα, 2013:104-123).

Η επικυριαρχία του οικονομικού παράγοντα και η μονομερής έμφαση σε δείκτες και κριτήρια ποιότητας, σε συνδυασμό με την έλλειψη μιας συνεκτικής κοινοτικής διάστασης στην εκπαίδευση, ερμηνεύουν τη μερική αποτυχία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Πράγματι, ο αντίκτυπος των κοινοτικών πρωτοβουλιών και προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δεν είναι μέχρι στιγμής ο αναμενόμενος. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας για παράδειγμα, τουλάχιστον όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, δεν κατάφερε να κάνει την Ευρώπη την πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο. Στην Κοινότητα υπάρχει για το λόγο αυτό διάχυτη η αίσθηση ότι η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα ήταν μια *“χαμένη δεκαετία”* για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Νόνοα, 2013:104-123).

Η βαθύτατη οικονομική και κοινωνική κρίση που βιώνουν σήμερα τα ευρωπαϊκά κράτη έρχεται προς επίρρωση των παραπάνω διαπιστώσεων. Η Ε.Ε οφείλει να απαντήσει άμεσα, αναθεωρώντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η ίδια τον εαυτό της και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της. Παρόλα αυτά, μέσα στους ευρωπαϊκούς κόλπους δεν υπάρχουν ακόμα ενδείξεις νέου βηματισμού, σκεπτικισμού, κριτικής ή αναθεώρησης προς εναλλακτικές επιλογές για το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Perin, 2011· Νόνοα, 2013:104-123). Ακόμα περισσότερο, η δέσμευση στους συγκεκριμένους και προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο) στόχους της μετα-Λισσαβόνας εποχής αποδεικνύεται

περισσότερο ουσιαστική για τα κράτη-μέλη του σκληρού πυρήνα της Ε.Ε. και περισσότερο ρητορική για τα κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής περιφέρειας (Ertl, 2006).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, εύλογα αναρωτιόμαστε αν η συγκρότηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου επιχειρεί πράγματι τη δημιουργία ενός *Κοινού Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου σε μια Ευρώπη της Γνώσης*, ή αν εξελίσσεται σταδιακά, μέσα στο πλαίσιο νεο-φιλελεύθερων πολιτικών, σε μια «*Εικονική Δυστοπία*», σε μια «*Απανθρωποιημένη Ευρωπαϊκή Τεχνόπολη*» (Kazamias & Roussakis, 2007). *Αν η οικονομική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων προτάσσεται πλέον ως στόχος της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν οι ανωτέρω ευρωπαϊκές επιλογές οδηγούν μοιραία στην επαγγελματικοποίηση και οικονομικοποίηση της εκπαίδευσης* (Μπουζάκης, 2006:294). Έχει άραγε η Ε.Ε. μέχρι στιγμής επικεντρώσει το ενδιαφέρον της σε ό,τι είναι πραγματικά ευρωπαϊκό, και ποια είναι η αληθινή ουσία της ευρωπαϊκής ιδέας και του ευρωπαϊκού πνεύματος; (Marklund, 2006).

Οι έως τώρα επιλογές καταδεικνύουν δυστυχώς ένα είδος "τύφλωσης" που δύσκολα επιτρέπει να ανθίσουν νέες, εναλλακτικές αντιλήψεις (Νόνοα, 2013:104-123). Δεν πρέπει να λησμονούμε, όμως, πως η προστιθέμενη αξία της Ευρώπης βρίσκεται στη συμμετοχή των πολιτών της στην πολιτική και κοινωνική ζωή. Για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να συνεχίσουμε χωρίς την εκπαίδευση (Novoa & De Jong-Lambert, 2004).

3.3 Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΟΟΣΑ

3.3.1 Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ

Μεταξύ των Διεθνών Οργανισμών που εκδηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, - και κυρίως για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων-, είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Η ίδρυση του ΟΟΣΑ, με 18 κράτη-μέλη στις αρχές της δεκαετίας του '60 (σε αντικατάσταση του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας), συνδέεται με την οικονομική διαχείριση του Σχεδίου Marshall για την ανασυγκρότηση της κατεστραμμένης από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και διαιρεμένης Ευρώπης. Στα χρόνια που ακολούθησαν, αυξήθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων κρατών αλλά και των συνεργαζομένων χωρών με τις οποίες ο Οργανισμός έχει ενεργές συνεργασίες (π.χ. η Κίνα), καλύπτοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα οικονομικο-κοινωνικών δομών και πολιτισμών.

Διακηρυγμένος στόχος του Οργανισμού είναι η επίτευξη της υψηλότερης δυνατής βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης, μαζί με τη βελτίωση του επιπέδου ζωής των πολιτών των κρατών-μελών, με ταυτόχρονη διατήρηση της οικονομικής σταθερότητας και την προαγωγή της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης. Σε πολιτικό επίπεδο, ο ΟΟΣΑ θεωρείται Οργανισμός οικονομικής συνεργασίας μεταξύ των αναπτυγμένων κρατών της γης. Διαθέτοντας ένα άκρως εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό (περίπου 2.500 άτομα) παράγει μελέτες και αναλύσεις για όλους τους τομείς του οικονομικού και κοινωνικού βίου, από τη φορολογία, το εμπόριο και τα περιβαλλοντικά ζητήματα έως την αγροτική, την ενεργειακή και την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών (Rinne, 2008).

Βασικές θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ είναι ότι: α) Η εκπαιδευτική πολιτική έχει εθνική ταυτότητα και β) Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αντανακλούν αναπόφευκτα τις ιδιαίτερες παραδόσεις και κουλτούρες. Ο Οργανισμός δεν έχει, βέβαια, κάποιο προκαθορισμένο ρόλο για τα εθνικά κράτη: *Το σημείο εκκίνησης των δραστηριοτήτων του είναι η ανάδυση μείζονος σημασίας εκπαιδευτικών ζητημάτων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή. Πλεονέκτημα αποτελεί η*

αποδεδειγμένη ικανότητα του για αντικειμενικές ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες, η ευλυγισία του και το μικρό γραφειοκρατικό του βάρος.

Αυτό σημαίνει πως η επιρροή του ΟΟΣΑ στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα δεν περιλαμβάνει διαδικασίες εναρμόνισης, - όπως συμβαίνει π.χ. με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική-, ούτε στηρίζεται στην οικονομική κάλυψη εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών προγραμμάτων υπερεθνικής εμβέλειας. Ο ΟΟΣΑ δεν νομιμοποιείται επίσης στο να επεμβαίνει σε ζητήματα εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Λειτουργεί περισσότερο σε υποστηρικτικό/συμβουλευτικό επίπεδο, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών και των συνεργαζόμενων χωρών κυρίως μέσω της πολιτικής διαχείρισης των πληροφοριών που συλλέγει συστηματικά: Πράγματι, οι έρευνες και τα αποτελέσματα των συγκριτικών στατιστικών αναλύσεων του σπανίως αμφισβητούνται, έχουν δε μεγάλο διεθνές αντίκτυπο και κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη της διεθνούς εκπαιδευτικής επιχειρηματολογίας, καθώς και στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά συνδιαμορφώνουν εκπαιδευτικές ατζέντες στο υψηλότερο πολιτικό επίπεδο, προβάλλονται ως κανονιστικό παράδειγμα, και συχνά χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητικό επιχείρημα των κυοφορούμενων αλλαγών σε εθνικό επίπεδο (Grek, 2009· Istance, 2011· Rinne, 2004 & 2008). Οι συγκριτικές μελέτες και οι έρευνες του ΟΟΣΑ δεν έχουν σκοπό πάντως να φέρουν σε ανταγωνιστική αντιπαράθεση π.χ. τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. με τις ΗΠΑ, - στοιχείο που ενδιαφέρει την Ε.Ε., και για αυτό άλλωστε συμπεριλαμβάνεται στους στόχους της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Schuller, 2005).

Η εκπαίδευση με τη στενή έννοια του όρου δεν βρισκόταν εξ αρχής στο επίκεντρο της πολιτικής του ΟΟΣΑ, δεν υπάρχει δηλαδή καταστατική αναφορά για το ότι η εκπαίδευση ανήκε στα πεδία ενδιαφέροντος του Οργανισμού. Η πιο κοντινή προσέγγιση αφορούσε στο σχεδιασμό πολιτικών με στόχο την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη των κρατών-μελών, την ενθάρρυνση της έρευνας και την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης.

Η ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ διαιρείται σύμφωνα με την περιοδολόγηση του Γ. Παπαδόπουλου στις εξής φάσεις (Papadopoulos, 1994):

1) Η διαμορφωτική περίοδος (τέλη '50-αρχές '60)

Στα τέλη της δεκαετίας του '50, όταν στην Ευρώπη οι ρυθμοί της ζωής επανέρχονταν στην κανονικότητα, το παγκόσμιο ενδιαφέρον στράφηκε στις μεθόδους ανάπτυξης της παραγωγικότητας και των δεξιοτήτων του management. Η συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στην οικονομική πρόοδο θεωρήθηκε ζήτημα κομβικής σημασίας, το ίδιο και η αξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το "Σπούτνικ σοκ" επιτάχυνε τις εξελίξεις, οδηγώντας το Δυτικό κόσμο σε μια μεγάλη προσπάθεια αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, με έμφαση στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.

Η Αμερική προΐστατο των πρωτοβουλιών, και μέσω γενναίων χρηματοδοτήσεων έδωσε τη δυνατότητα στον Οργανισμό να σχεδιάσει το 1958 ένα λεπτομερές πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της έλλειψης επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού στα κράτη της Δύσης. Οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες των δυτικών κρατών σε επιστημονικό και τεχνικό προσωπικό, στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας των πρακτικών μαθημάτων, στην ανανέωση των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στην επάρκεια του διδακτικού προσωπικού, στην προσέλκυση ταλαντούχων νέων για επιστημονική και τεχνική καριέρα, στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του υπάρχοντος επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού, και τέλος, στην ελεύθερη ανταλλαγή/κινητικότητα τεχνικού και επιστημονικού προσωπικού στα κράτη της Δύσης.

Και ενώ το πρόγραμμα φαινόταν να έχει συγκεκριμένους και εφικτούς στόχους, οδήγησε τελικά στην ανάδυση μιας σειράς ζητημάτων που συνδέονταν με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και που έπρεπε να αντιμετωπιστούν μέσα από γενικευμένες αλλαγές στα curricula και την ανώτατη εκπαίδευση. Η καμπάνια ήταν πολυεπίπεδη, προκειμένου να πειστούν οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών της Δύσης για την ανάγκη μιας συνεκτικής πολιτικής απέναντι στη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο. Το σχετικό ενδιαφέρον οδήγησε σε μια σειρά πρωτοποριακών μελετών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, της Βιολογίας και της Χημείας, από το 1964 έως το 1966.

Από το 1958/1959, εγκαινιάζεται από τον ΟΟΣΑ η έκδοση των *Εθνικών Εκθέσεων (National Reviews)* στις οποίες κάθε κράτος-μέλος αποτυπώνει τη γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση στο εσωτερικό του, αναφορικά με τη γενική και την τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, τα προβλήματα που αναφύονται και τις λύσεις που επιλέγονται για την αντιμετώπισή τους. Οι *Εθνικές Εκθέσεις* σταδιακά εμπλουτίστηκαν τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενό τους, προσφέροντας μια διαρκώς αυξανόμενη βάση δεδομένων. Ήταν μάλιστα αξιοσημείωτο το προσωπικό ενδιαφέρον των Υπουργών Παιδείας στη σύνταξη αυτών των Εκθέσεων.

Στις αρχές της δεκαετίας του '60, θεωρείται πλέον δεδομένη η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη. Μια σημαντική εξέλιξη αυτής της περιόδου για την εκπαιδευτική φιλοσοφία του ΟΟΣΑ είναι και η *διασύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την κοινωνική πρόοδο, με το επιχείρημα ότι το πρώτο δεν μπορεί να επιτευχθεί ανεξάρτητα από το δεύτερο*. Είναι η εποχή της μεγάλης Συνδιάσκεψης στη Σουηδία για την εκπαίδευση, -μιας εποχής που ενδιαφέρθηκε θερμά για τα οικονομικά μεγέθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αναζήτηση του ανθρώπινου ταλέντου.

2) Η χρυσή εποχή της εκπαιδευτικής ανάπτυξης (1960-1970)

Στη δεκαετία του '60, ο ΟΟΣΑ διευρύνθηκε με τη συμμετοχή νέων κρατών, γεγονός που δημιούργησε καινούργια δεδομένα για την οικονομική συνεργασία μεταξύ των μελών του. Στο πλαίσιο αυτό, διοργανώθηκε το 1961 η εξαιρετικής σημασίας Συνδιάσκεψη της Ουάσιγκτον για την *Οικονομική Πρόοδο και την Επένδυση στην Εκπαίδευση*. Οι εργασίες της Συνδιάσκεψης κατέληξαν στο ότι: α) Η περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση είναι επιθυμητή από όλο και πιο πολλούς ανθρώπους β) Η εκπαίδευση είναι από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την επίτευξη της οικονομικής προόδου. Οι σχετικοί υπολογισμοί προέβλεψαν τη σημαντική επέκταση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις επόμενες δεκαετίες, με εκτίναξη της εκπαιδευτικής δαπάνης και την άσκηση μεγάλης πίεσης στους εθνικούς προϋπολογισμούς.

Επιπλέον, στη δεκαετία του '60, δόθηκε μεγάλη έμφαση στον τομέα των Οικονομικών της Εκπαίδευσης, καθώς και στη βαρύτητα του *Ανεργμηνευτου Υπόλοιπου* για την οικονομική ανάπτυξη των κρατών. Στο ίδιο διάστημα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται τέσσερις διαφορετικές δράσεις στις οποίες ο ΟΟΣΑ διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο: α) Το *Μεσογειακό Περιφερειακό Πρόγραμμα* που αφορούσε στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη σε έξι μεσογειακά κράτη, την Ελλάδα, την Τουρκία, τη Γιουγκοσλαβία, την Ιταλία, την Πορτογαλία και την Ισπανία. β) Το *Πρόγραμμα Επένδυσης στην Εκπαίδευση και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό*. γ) Το *Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη των Στατιστικών και Ποσοτικών Μελετών της Εκπαίδευσης*. δ) Το *Πρόγραμμα Υποτροφιών για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού*, με στόχο τη δημιουργία μιας δεξαμενής εξειδικευμένου προσωπικού στον τομέα του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Η ανάπτυξη του Τομέα Στατιστικών και Ποσοτικών Μελετών της Εκπαίδευσης προσδιορίστηκε από δύο κυρίως παράγοντες, α) την ανάγκη να προσδιοριστούν οι παράμετροι που παρεμβαίνουν διαμορφωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) την ανάγκη να αποτυπωθούν οι οικονομικές επιπλοκές από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη. Η ευρεία εφαρμογή των μαθηματικών μοντέλων στην εκπαίδευση θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων. Η συγκεκριμένη ενασχόληση του ΟΟΣΑ οδήγησε τελικά στη δημιουργία *Ετήσιων Στατιστικών Αναφορών* από τα κράτη-μέλη. Την ίδια περίοδο, ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται και με την ΟΥΝΕΣΚΟ, υιοθετώντας από αυτήν το σύστημα εκπαιδευτικής διαβάθμισης *ISCED/International Standard Classification of Education*.

Προϊόντος του χρόνου, γινόταν ολοένα και περισσότερο αντιληπτό από τον ΟΟΣΑ ότι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, και ειδικότερα η διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημιουργούσε νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών: Τα τελευταία όχι μόνο έπρεπε να διαχειριστούν την πίεση που ασκούσαν στους εθνικούς προϋπολογισμούς αλλά και να ικανοποιήσουν τις πολυεπίπεδες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής τους πελατείας. Η ανάγκη μακροπρόθεσμου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ήταν πλέον ορατή. Για όλους τους παραπάνω λόγους προωθήθηκε η ίδρυση του *Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας* του ΟΟΣΑ, του *CERI/Centre for Educational Research and Innovation*. Η ίδρυση του θα συμπέσει με

τα γεγονότα του γαλλικού Μάη του '68 και τον απόηχο της εκπαιδευτικής κρίσης που αναδύθηκε.

Την εποχή αυτή (1963-64), τίθεται επίσης σε εφαρμογή το πρόγραμμα *Development and Economy in Educational Building / DEEB*, με τη συμμετοχή της Ελλάδας, Πορτογαλίας, Ισπανίας, Τουρκίας και Γιουγκοσλαβίας. Κατά τη διάρκεια αυτού του πραγματικά πρωτοποριακού προγράμματος, οι εθνικές ομάδες εργασίας διερεύνησαν το κατά πόσο συμβάλλει η αποτελεσματική χρήση των σχολικών υποδομών στην επίτευξη των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων.

Βαδίζοντας προς τη δεκαετία του '70, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών του ΟΟΣΑ οδηγήθηκε στη διαμόρφωση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βάσει των οποίων:

- ✚ Η εκπαιδευτική ανάπτυξη εξαρτάται από το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο.
- ✚ Οι στόχοι για την εκπαιδευτική ανάπτυξη των επόμενων δεκαετιών οφείλουν να είναι περισσότερο ακριβείς, με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών.
- ✚ Η διαμόρφωση κατάλληλων δεικτών θα βοηθήσει στην αποτελεσματική διαχείριση και κατανομή των κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση.
- ✚ Η χρήση των δεικτών αναμένεται να οδηγήσει σταδιακά στην παραδοχή ότι απαιτούνται σοβαρές ποιοτικές αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✚ Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής καινοτομίας, διαδικασίες για τις οποίες τα κράτη-μέλη οφείλουν να δεσμευτούν, αναλαμβάνοντας πλήρως την ευθύνη προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα.

3) Η δεκαετία του '70.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, ο ΟΟΣΑ έδωσε έμφαση, πέρα από τις ποσοτικές αναλύσεις, και σε εκείνες τις ποιοτικές αλλαγές που ήταν απαραίτητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη μέγιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Στην πράξη, αυτό σήμαινε μεγαλύτερη προσοχή σε μικρής

κλίμακας εκπαιδευτικά προβλήματα που συνδέονταν με την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι η εποχή κατά την οποία υπερτονίζεται η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες, καθιστώντας αναγκαία την ανάπτυξη μιας *Στρατηγικής για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*. Το ενδιαφέρον του Οργανισμού στράφηκε προς τις προδιαγραφές κατασκευής, χρήσης και αξιοποίησης των σχολικών κτιρίων, προς τους εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική καινοτομία, - ζητήματα που τέθηκαν επί τάπητος στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση, στο Παρίσι, το 1974.

Εξαιρετικά μεγάλο υπήρξε, πράγματι, το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για το status των εκπαιδευτικών, καθώς αφενός απορροφούν το 80-85% της εθνικής εκπαιδευτικής δαπάνης και αφετέρου θεωρούνται ο βασικότερος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, την προσέλκυσή τους στο επάγγελμα, την κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων, την αρχική και ενδο-υπηρεσιακή τους εκπαίδευση, παρέμεινε σε όλο αυτό το διάστημα αμείωτο. Διαπιστώθηκε πάντως πως παρόλο που οι προσεγγίσεις για την επεξεργασία αυτών των ζητημάτων διαφοροποιούνται στο πέρασμα του χρόνου, -ανάλογα πάντα με το γενικότερο εκπαιδευτικό και πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο-, η φύση των προβλημάτων παραμένει ουσιαστικά η ίδια, όπως επίσης και η δυσκολία επίλυσης τους.

Στη δεκαετία του '70 , απογειώνεται το ενδιαφέρον του Οργανισμού για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Ο "πυρετός" για την εκπαιδευτική καινοτομία ενεργοποιείται από την ανάγκη για αλλαγές ευρείας κλίμακας, κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης που σήκωναν το μεγαλύτερο βάρος της μεταπολεμικής εκπαιδευτικής μαζικοποίησης. Διαπιστώνεται, όμως, πως οι περισσότερες εθνικές πρωτοβουλίες για τη διάχυση και εμπέδωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι ελλιπώς προετοιμασμένες, με ασαφή και ισχνά αποτελέσματα. Καθοριστικός σε αυτό το πλαίσιο ήταν ο ρόλος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΟΟΣΑ (CERI). Το έργο που παρήχθη ήταν πράγματι τεράστιο, τόσο από το *Εργαστήριο για τη Διαχείριση της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση* που υλοποιήθηκε στο Κέμπριτζ το 1969, όσο και από το *Πρόγραμμα Διεθνούς Κατάρτισης για τη Διαχείριση της Εκπαιδευτικής Αλλαγής/ programme for International Training for the Management of Education Change (IMTEC)* στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Το τελευταίο βοήθησε στη δημιουργία ενός σχετικού δικτύου με managers καινοτομίας στα κράτη-μέλη, καθώς και στη μεταφορά της πλούσιας εμπειρίας των αγγλοσαξονικών χωρών στα λατινογενή κράτη. Ανάλογες συστηματικές προσπάθειες για την καινοτομία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιήθηκαν την ίδια εποχή μέσω του ιδιαίτερα επιτυχημένου προγράμματος *Institutional Management in Higher Education (IMHE)*.

Σε όλο αυτό το διάστημα, ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρθηκε για τις στρατηγικές ανακατατάξεις στις εκπαιδευτικές δομές, καθώς και για τις στρατηγικές επίτευξης της ισότητας στην εκπαίδευση, -ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διόγκωσης που βίωναν τα ανεπτυγμένα κράτη. Η αναθεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο αφορούσε κυρίως τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τομείς που δέχτηκαν το μεγαλύτερο βαθμό διεύρυνσης. Είναι η εποχή της επέκτασης των *comprehensive schools* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και των δομών μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τελευταία εξέλιξη θεωρήθηκε ως η σημαντικότερη μεταβολή στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης μεταπολεμικά. Ο ΟΟΣΑ συνέβαλε σημαντικά στην εμπέδωση αυτής της αλλαγής, με την εκπόνηση συστηματικών μελετών και την επεξεργασία σχετικών στατιστικών στοιχείων.

Όσον αφορά το ζήτημα της ισότητας στην εκπαίδευση, ενδιαφέρον υπήρξε τόσο για την ισότητα στην πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά όσο και για την ίση συμμετοχή σε αυτά εκπαιδευομένων από όλες τις κοινωνικές τάξεις, -ακόμα και ατόμων από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Αναπόφευκτα, τέθηκε από τα εθνικά κράτη το ζήτημα της εξεύρεσης πρόσθετων πόρων προκειμένου να χρηματοδοτηθούν οι προσπάθειες αναδιανομής των εκπαιδευτικών αγαθών. Ο ΟΟΣΑ ήταν σε θέση να παράσχει μια πληθώρα στατιστικών δεδομένων, αναλύσεων και μελετών σχετικά με το θέμα. Τα δεδομένα, όμως, που παρουσίασε στη Σύνοδο του 1970 για τις *Πολιτικές σχετικά με την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη* οδήγησαν σε μια δυσάρεστη διαπίστωση: *Παρά τις προσπάθειες των εθνικών κυβερνήσεων για αναδιανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, τα σχολεία από μόνα τους δεν είχαν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν θεραπευτικά στην κάλυψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, χωρίς τις ανάλογες κοινωνικό-οικονομικές προσαρμογές.*

Την εποχή αυτή επίσης και κάτω από την επίδραση του σκανδιναβικού εκπαιδευτικού μοντέλου, τυγχάνει επεξεργασίας από τον ΟΟΣΑ η ιδέα της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης/*recurrent education* που αφορούσε στην οργάνωση της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνοντας την εναλλαγή περιόδων εργασίας και εκπαίδευσης για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Για το σκοπό αυτό, τα κράτη όφειλαν να παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες σε όλα τα άτομα, καθ' όλη τη διάρκεια της εργασιακής τους διαδρομής. Είναι η εποχή που η UNESCO προτείνει στο ίδιο πλαίσιο την έννοια της *Δια βίου Μάθησης/Lifelong Learning* και το Συμβούλιο της Ευρώπης την έννοια της *Διαρκούς Εκπαίδευσης/Permanent Education*.

Στη δεκαετία του '70, ο ΟΟΣΑ έστρεψε επιπλέον το ενδιαφέρον του στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, στο ρόλο του σχολείου και των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων για την εξυπηρέτηση των αναγκών της τοπικής κοινωνίας. Στην ίδια περίοδο, συνεχίζεται το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και τη μέτρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, σε σχέση πάντα με τις ευρύτερες κοινωνικές επιδιώξεις. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτικοί δείκτες πρέπει να είναι πολυδιάστατοι και να αναφέρονται:

- ✚ Στη συμβολή της εκπαίδευσης στη μετάδοση της γνώσης.
- ✚ Στη συμβολή της εκπαίδευσης στην ισότητα των ευκαιριών και στην κοινωνική κινητικότητα.
- ✚ Στη συμβολή της εκπαίδευσης στην επίτευξη των οικονομικών στόχων.
- ✚ Στη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ατομική ανάπτυξη.
- ✚ Στη συμβολή της εκπαίδευσης στη μετάδοση και εξέλιξη του αξιακού συστήματος.
- ✚ Στην αποτελεσματική χρήση των πόρων για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων.

Τα οικονομικοκοινωνικά προτάγματα της δεκαετίας του '70 θεωρούσαν σημαντική τη συνεισφορά της εκπαίδευσης στην κοινωνική πρόοδο. Στο διάστημα αυτό, λοιπόν, αναζητήθηκε από τον ΟΟΣΑ η σκιαγράφηση μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ικανής να συμβιβάσει τις ανάγκες του ατόμου με αυτές της κοινωνίας. Το τι σήμαινε όμως κοινωνική πρόοδος και το πως αυτή η πρόοδος θα μπορούσε να μετρηθεί και να αξιολογηθεί, εξαρτιόταν από τους στόχους που η εκάστοτε κοινωνία

έθετε για τον εαυτό της. Όλα αυτά, σε μια περίοδο μετάβασης από τη συνεχή οικονομική ανάπτυξη στην οικονομική στασιμότητα και συρρίκνωση.

4) Η περίοδος της ύφεσης (μέσα '70- μέσα '80)

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά, η ευφορία των μεταπολεμικών χρόνων έδωσε τη θέση της σε μια αυξανόμενη αίσθηση αγωνίας γύρω από τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Βέβαια, το αίσθημα ανησυχίας διακατείχε πρωτίστως όσους ασχολούνταν με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο όσους είχαν καθημερινή εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Το σημείο καμπής ήταν το δίχρονο της πρώτης πετρελαϊκής κρίσης (1973-1975), διάστημα κατά το οποίο συρρικνώθηκαν οι εθνικοί προϋπολογισμοί, αυξήθηκαν οι δείκτες ανεργίας, μεγάλωσε ο πληθωρισμός και ψαλιδίστηκαν οι κρατικές δαπάνες, επηρεάζοντας αρνητικά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Η συζήτηση γύρω από τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση αποκτούσε ολοένα και περισσότερο πολιτική χροιά. Το καυτό ερώτημα ήταν κατά πόσο και με ποιους τρόπους θα μπορούσε η εκπαίδευση να επιτύχει τους διακηρυγμένους στόχους της, μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο της εποχής.

Τα παραπάνω τέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών του ΟΟΣΑ, τον Οκτώβριο του 1978. Οι τελευταίοι ενδιαφέρθηκαν: α) Για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, β) για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γ) για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των νέων και δ) για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού και δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Συνδιάσκεψη κατέληξε σε μια Διακήρυξη, με τη μορφή ενός μανιφέστου-απάντηση του ΟΟΣΑ στις προκλήσεις της ύφεσης και της οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Στο διάστημα αυτό, συνεχίστηκε το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Το ενδιαφέρον των Υπουργών Παιδείας στράφηκε στο ζήτημα της νεανικής ανεργίας και στην καλύτερη προετοιμασία των νέων για την είσοδο τους στην επαγγελματική ζωή, ήδη από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, αρχίζει να αμφισβητείται έντονα η ικανότητα της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης να προμηθεύσει τους νέους πολίτες με τις απαραίτητες ικανότητες/δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

Μεγάλες αναταράξεις δέχθηκε στο διάστημα αυτό και ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που τώρα πια δεν μπορούσε να εξασφαλίσει στους αποφοίτους τις ίδιες με το παρελθόν υψηλές επαγγελματικές προοπτικές. Έμφαση δόθηκε από τον ΟΟΣΑ στη σχέση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην ανοιχτότητα της ανώτατης εκπαίδευσης απέναντι στις υποαντιπροσωπευμένες και μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, καθώς και στη διαχείριση μιας νέας ανομοιογενούς ομάδας, αυτής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα τριτοβάθμια ιδρύματα, στο πλαίσιο πάντα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

5) Η δεκαετία του '80 .

Στη δεκαετία του '80, σε μια περίοδο δομικών αλλαγών στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, και κάτω από την πίεση ενός επιθετικού νεο-συντηρητικού ρεύματος και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, αναδύθηκαν μια σειρά από προκλήσεις με τις οποίες η εκπαίδευση έπρεπε να έρθει αντιμέτωπη. Ο ΟΟΣΑ όφειλε να αντιδράσει απέναντι στα καινούργια μηνύματα. Έπρεπε, δηλαδή, να απαντήσει με διαχειριστικά εργαλεία στο διαχρονικό ερώτημα του *πως η εκπαίδευση θα μπορούσε να ανταποκριθεί στα νέα οικονομικά προτάγματα, κατορθώνοντας συγχρόνως να επιτύχει τους εσωτερικούς της στόχους και βελτιώνοντας παράλληλα τη θέση των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων*. Τα ζητήματα αυτά κυριάρχησαν έως τη δεκαετία του '90. Βασικοί άξονες των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν στις Συνδιασκέψεις των Υπουργών Παιδείας ήταν:

- Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μειονεκτούντων πληθυσμιακών ομάδων και η ενσωμάτωση τους στην αγορά εργασίας.
- Η συμβολή της εκπαίδευσης στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών.
- Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο διάστημα αυτό, τέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του ΟΟΣΑ η παροχή ίσων ευκαιριών στις μειονεκτούσες και υποαντιπροσωπευμένες κοινωνικές ομάδες (μειονότητες), των οποίων οι πολιτισμικές και εθνολογικές διαφοροποιήσεις συμβάδιζαν στα περισσότερα κράτη-μέλη με την εκπαιδευτική τους υστέρηση.

Μεγάλο ενδιαφέρον αναπτύχθηκε και για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, άτομα για τα οποία έπρεπε να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό πεδίο. Η εκπαίδευση των ανωτέρω θεωρήθηκε αναγκαία παράμετρος του εκπαιδευτικού συστήματος, - ζήτημα το οποίο δεν μπορούσε να αφεθεί ούτε στην περιφέρεια των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ούτε στον φιλανθρωπικό οίκτο της εκάστοτε κοινωνίας.

Από την πλευρά του ΟΟΣΑ, ήταν απολύτως κατανοητή η βαρύτητα της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού κάθε χώρας, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που προσφέρει και αναβαθμίζει εκείνες τις γνώσεις/ικανότητες/δεξιότητες που αναζητά η αγορά εργασίας. Το επιχείρημα δεν ήταν βέβαια καινούργιο, συζητούνταν ήδη από τη δεκαετία του '60: Εκείνο που ήταν καινούργιο ήταν η ένταση και η δυναμική με την οποία το ζήτημα της εκπαιδευτικής αλλαγής προωθούνταν πολιτικά, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν τα προτάγματα της καλπάζουσας οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Για τους παραπάνω λόγους, στην περίοδο αυτή η μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση αντιμετώπιστηκε από τον ΟΟΣΑ ως μοχλός επίτευξης της επιτυχούς εισόδου και εξέλιξης στην αγορά εργασίας. Οι σχετικές δραστηριότητες μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης γνώρισαν μια πραγματική έκρηξη σε πολλά κράτη, καθιστώντας αναγκαία τη δημιουργία ένα συνεκτικού πολιτικού πλαισίου, όπως είχε ήδη συμβεί στις Η.Π.Α. και στην Ιαπωνία. Ωφελούμενοι ήταν κυρίως οι νέοι που ολοκλήρωναν τη σχολική εκπαίδευση αλλά δεν συνέχιζαν τις σπουδές τους στην ανώτερη βαθμίδα, καθώς και το γυναικείο φύλο που ναι μεν απολάμβανε την ισότητα στην παροχή εκπαιδευτικών αγαθών, στρέφονταν όμως σχεδόν αποκλειστικά σε συγκεκριμένους, παραδοσιακούς τομείς επαγγελματικής αποκατάστασης και αντιμετώπιζε δυσκολίες στην εύρεση θέσεων μαθητείας.

Το γενικευμένο μήνυμα, που έγινε από τα κράτη-μέλη ευρέως αποδεκτό παρά τις αρκετές επιμέρους διαφοροποιήσεις, ήταν ότι η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι τόσο *διαφοροποιημένη* όσο και *συνεκτική*. Διαφοροποιημένη όσον αφορά τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τα επίπεδα, τον τρόπο παρακολούθησης, τις μεθόδους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, -σε σχέση πάντα με τον εκπαιδευόμενο πληθυσμό και τη διασύνδεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Συνεκτική, όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενός κοινού, ή κοινά

αντιληπτού, πλαισίου που θα επιτρέπει τους πολλαπλούς εμπλεκόμενους στο πεδίο να διασυνδεθούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το εξωτερικό συγκείμενο. Ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρθηκε επίσης για το ζήτημα της διασύνδεσης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους υπόλοιπους τομείς άσκησης πολιτικής δράσης, για το ζήτημα της αποσυγκέντρωσης των πολιτικών αυτών, για το ρόλο των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση πολιτικών κατάρτισης, καθώς και για την πιστοποίηση των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στις σχετικές συναντήσεις τους στα μέσα της δεκαετίας, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών συμφώνησαν μεν ως προς τα παραπάνω, διαφώνησαν όμως ως προς το βαθμό εμπλοκής των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πεδίο της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μεγάλο ενδιαφέρον σημειώθηκε για τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και για την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Παράλληλα, συνεχίστηκε η μακρά παράδοση του ΟΟΣΑ στη συγκέντρωση και επεξεργασία στατιστικών στοιχείων για τη σύνταξη αναλυτικών στατιστικών μελετών, με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων δεικτών επίδοσης.

Η συζήτηση για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνεχίστηκε επίσης, με έμφαση στον προσδιορισμό εκείνων των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο ποιοτικό και αποτελεσματικό. Ως τέτοια αναγνωρίστηκαν τα παρακάτω:

- ✚ Η δέσμευση για ξεκάθαρους και κοινά αποδεκτούς στόχους και νόρμες.
- ✚ Ο συνεργατικός σχεδιασμός, η διαμοιρασμένη λήψη αποφάσεων και η δουλειά με συναδέλφους, μέσα σε ένα πλαίσιο πειραματισμού και συνεχούς αξιολόγησης.
- ✚ Η θετική συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνεχή βελτίωση.
- ✚ Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- ✚ Η ανάπτυξη στρατηγικής για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές και οργανωσιακές ανάγκες της σχολικής μονάδας.

- ✚ Η ύπαρξη ενός προσεκτικά σχεδιασμένου και συντονισμένου προγράμματος σπουδών που θα εξασφαλίζει σε κάθε μαθητή τη δυνατότητα πρόσκτησης ουσιαστικών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ✚ Ο υψηλός βαθμός εμπλοκής των γονέων-κηδεμόνων στη σχολική πραγματικότητα.
- ✚ Ο προσδιορισμός ευρέως αποδεκτών από τη σχολική κοινότητα αξιών και προτύπων.
- ✚ Η ενεργή και ουσιαστική στήριξη από μια υπεύθυνη εκπαιδευτική ηγεσία, σε συνδυασμό με τους επαρκείς πόρους.

6) Η δεκαετία του '90 .

Στη δεκαετία του '90, το ενδιαφέρον των Υπουργών Παιδείας επικεντρώθηκε σε μια σειρά από εξελίξεις στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα, όπως ο οικονομικός ανασχηματισμός και οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, η γήρανση του εργαζόμενου πληθυσμού, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η πληροφοριακή επανάσταση, η κυριαρχία των ΜΜΕ, η αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα, η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των κρατών, κ.α. Παράλληλα, έγινε κατανοητό πως το θέμα της ποιότητας πρέπει να είναι ζητούμενο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, έγινε αντιληπτός ο σταδιακός μετασχηματισμός των σύγχρονων κοινωνιών σε "Κοινωνίες Μάθησης". Για το λόγο αυτό, νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές ήταν απαραίτητο να αναπτυχθούν, προκειμένου να αναπτυχθούν και να διασυνδεθούν τα πεδία της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, στο πλαίσιο πάντα της δια βίου εκπαίδευσης. Σημαντική παράμετρος συνέχισε να είναι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τέλος, έγινε κατανοητό πως οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές όφειλαν να λαμβάνουν υπόψη τις διεθνείς τάσεις και προοπτικές στην εκπαίδευση, με βασικά στοιχεία την επαρκή γνώση των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και τη γνώση ξένων γλωσσών.

Τα παραπάνω οδήγησαν στη διαπίστωση πως ήταν επιβεβλημένες οι δομικές αλλαγές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στις αρχές του '90, οι σχετικές συζητήσεις των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών κατέληξαν στα κάτωθι:

- Μεγάλη έμφαση στην παροχή μιας διευρυμένης και ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά.
- Εκτενείς και ευέλικτες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, συχνά εναλλάσσοντας περιόδους εργασίας και μάθησης, με ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων.
- Εξισορρόπηση μεταξύ γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής παιδείας στα προγράμματα σπουδών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Αποτελεσματικά και προωθημένα συστήματα καθοδήγησης/επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Διευρυμένες και ευέλικτες ευκαιρίες πρόσβασης ενηλίκων εκπαιδευομένων σε μεταδευτεροβάθμιους κύκλους σπουδών
- Μεγαλύτερη ανταποκρισιμότητα των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις ανάγκες της βιομηχανίας και της αγοράς εργασίας.
- Δημιουργία ενός συνεκτικού και αξιόπιστου πλαισίου αναγνώρισης και πιστοποίησης των προσόντων και των δεξιοτήτων, απ' όπου και αν προέρχονται, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η κινητικότητα των εργαζομένων στην παγκόσμια αγορά εργασίας.
- Αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και διασφάλιση υψηλής ποιότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές σε ρόλο-κλειδί: Πράγματι, την περίοδο αυτή το ζήτημα της ποιότητας βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Όλοι την αναζητούν, δεν συμφωνούν όμως σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο για το εννοιολογικό της περιεχόμενο, τους σκοπούς και τις διαδικασίες διασφάλισης της.

7) Η νέα χιλιετία

Στην αυγή της νέας χιλιετίας, το 2002, η Διεύθυνση Εκπαιδευσεως του ΟΟΣΑ αυτονομήθηκε, γεγονός που αναδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία που απέκτησε για τον Οργανισμό η εκπαίδευση στο σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Το έργο της Διεύθυνσης Εκπαιδευσεως συνδέεται πλέον με τους ακόλουθους τομείς και προγράμματα: α) Μάθηση, Κοινωνία, Οικονομία, β) Αποτελέσματα της Εκπαίδευσης, γ) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) Ποιότητα της Εκπαίδευσης, ε) Κοινωνική Συνοχή και Εκπαίδευση, στ) Το μέλλον της Εκπαίδευσης, ζ) Κέντρο

Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (CERI), η) Πρόγραμμα Διοίκησης Θεσμών Ανώτατης Εκπαίδευσης (IMHE), θ) Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (PISA), ι) Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Κτιρίων (PEB). Αποστολή της Διεύθυνσης Εκπαιδύσεως, να βοηθήσει τόσο τα κράτη-μέλη όσο και τις χώρες-εταίρους να επιτύχουν υψηλά επίπεδα δια βίου μάθησης για όλους τους πολίτες, βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή (Istance, 2011, Τσαούσης, 2007, www.oecd.org).

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, έχουν τεθεί από την Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, οι ακόλουθοι στρατηγικοί στόχοι (Τσαούσης, 2007) :

- Προώθηση της Δια Βίου Μάθησης, Αξιολόγηση και Βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης
- Προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας
- Επανεκτίμηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας
- Προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης
- Δημιουργία νέων εκπαιδευτικών προοπτικών.

Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ εκτείνεται πλέον σε όλα σχεδόν τα πεδία της εκπαίδευσης: Στην εκπαίδευση των πρώτων τάξεων (OECD, 2006, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*), στις επενδύσεις, τους εκπαιδευόμενους και την οργάνωση του σχολικού συστήματος, στη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας (Teaching and Learning International Survey/TALIS), στην ανάδειξη της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών (*Teachers Matter*, 2005), στη βαρύτητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Institutional Management of Higher Education programme /IMHE, International Assessment of Higher Education Learning Outcomes/AHELO), στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια βίου Μάθηση (OECD, 1996a & 1996b), στα αποτελέσματα και την ανταποδοτικότητα της υποχρεωτικής σχολικής διδακτικής διαδικασίας (πρόγραμμα PISA), στην κατασκευή ασφαλών και υψηλής ποιότητας σχολικών κτιρίων (Programme on Educational Buildings/PEB), ακόμα και στην αναγνώριση των απαραίτητων γνωστικών ικανοτήτων που θα οδηγήσουν τους ενήλικες με επιτυχία στην αγορά εργασίας (Programme for the International Assessment of Adult Competencies/PIAAC).

Ο ΟΟΣΑ του 21^{ου} αιώνα, διαβλέποντας την αυξημένη συνθετότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αμφισβητεί την ικανότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για την ανάπτυξη της Κοινωνίας της Γνώσης και θέτει ανοικτά τα παρακάτω κρίσιμα ερωτήματα (OECD, 2001):

- ✚ Μπορεί η εκπαίδευση και όσοι είναι ειδήμονες περί τα εκπαιδευτικά να προσδιορίσουν ένα νέο ρόλο για τη σχολική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της κατασκευής και εξυπηρέτησης των αναγκών της Κοινωνίας της Γνώσης, ή αυτού του είδους η κοινωνία θα τους περιθωριοποιήσει;
- ✚ Ποιες λειτουργίες μπορούν τα σχολεία να επιτελέσουν μέσα στις θεσμικές τους δυνατότητες και στο πλαίσιο της αναδυόμενης Κοινωνίας της Γνώσης, που δεν θα μπορούσαν να επιτελέσουν με καλύτερο τρόπο άλλοι πρωταγωνιστές και άλλοι φορείς;

Στο πλαίσιο αυτό, ο ΟΟΣΑ επιχειρεί από τις αρχές τις δεκαετίες του 2000 τη σκιαγράφηση των εκπαιδευτικών σεναρίων που είναι πολύ πιθανό να βιώσουν τα εθνικά συστήματα σχολικής εκπαίδευσης στο άμεσο μέλλον, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος *Schooling for tomorrow*. Στο πλαίσιο αυτό, ανέπτυξε μια *Εργαλειοθήκη* που περιλαμβάνει τρεις πιθανές εκδοχές για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης έως το 2020. Αυτές είναι οι εξής (OECD, 2000):

- ✓ Διατήρηση των υφιστάμενων, παραδοσιακού τύπου, συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης.
- ✓ Πλήρης αναμόρφωση των υφιστάμενων συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης.
- ✓ Απορρύθμιση των υφιστάμενων συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης.

Κάθε μια από τις παραπάνω εκδοχές εξειδικεύεται σε δύο επιμέρους πιθανά σενάρια για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση για το μέλλον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η πρώτη εκδοχή της διατήρησης των υφιστάμενων, παραδοσιακού τύπου, εθνικών συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης, προβλέπει ή την *προβληματική συνέχιση της λειτουργίας τους, ως αποτέλεσμα της αντίστασης τους στην αλλαγή, ή τη μαζική έξοδο των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, ως αποτέλεσμα της γήρανσης του εκπαιδευτικού πληθυσμού και του χαμηλού ηθικού*. Η δεύτερη εκδοχή της πλήρους αναμόρφωσης των εθνικών συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης προβλέπει ή το *μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα κοινωνικό κέντρο,*

ικανό να απορροφά τον αντίκτυπο που προκαλούν οι κοινωνικές αναταράξεις, ή το μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης που θα μαθαίνει τους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν. Η τρίτη εκδοχή της απορρύθμισης των εθνικών συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης προβλέπει ή τη ραγδαία επέκταση και γενικευμένη χρήση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δικτύων, -τα οποία χάρη στις δυνατότητες της τεχνολογίας ενδέχεται να υποκαταστήσουν το ρόλο του σχολείου-, ή την επέκταση του μοντέλου της αγοράς στην εκπαίδευση όσον αφορά τις μεθόδους λειτουργίας, τη χρηματοδότηση, το διευρυμένο ρόλο του ιδιωτικού τομέα και τη γενικευμένη χρήση δεικτών και αξιολογικών διαδικασιών (OECD, 2000).

Τα παραπάνω σενάρια λειτουργούν ουσιαστικά ως ένα είδος μεθοδολογίας για αυτό που ο ΟΟΣΑ αποκαλεί *forward thinking* στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κράτη-μέλη προτρέπονται να "οπτικοποιήσουν" τα επιθυμητά στοιχεία για τη σχολική τους εκπαίδευση στο μέλλον και στη συνέχεια να βρουν τρόπους υλοποίησής τους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής καλούνται να αναδιαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τοπίο στις χώρες τους, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και υπερεθνικές εκπαιδευτικές τάσεις. Από την πλευρά του ΟΟΣΑ, η πρώτη εκδοχή αντιμετωπίζεται συνολικά ως αρνητική. Με σκεπτικισμό αντιμετωπίζεται και η τρίτη εκδοχή, -παρόλο που ο ΟΟΣΑ παραδοσιακά ευνοεί την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα-, λόγω των ποικίλων αποτυχιών του μοντέλου της αγοράς και της πιθανότητας αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Προτιμότερη κρίνεται η δεύτερη εκδοχή, με την επισήμανση ότι η υλοποίηση της απαιτεί δομικές μεταρρυθμίσεις στα υφιστάμενα σχολικά συστήματα εκπαίδευσης. Διαφορετική ήταν πάντως η υποδοχή αυτών των εκπαιδευτικών σεναρίων από τα εθνικά κράτη, η Αυστραλία π.χ. υποστήριξε τη δεύτερη επιλογή, ενώ η Αγγλία προέκρινε ως συμφερότερη τη σύνθεση και των τριών εκδοχών (Robertson, 2005).

Για τον ΟΟΣΑ πάντως, είναι εντελώς υπεραπλουστευτική η άποψη που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν απλό αναμεταδότη γνώσεων. Το σχολείο είχε και έχει ευρύτερους κοινωνικούς ρόλους, που γίνονται συνθετότεροι μέσα στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον λειτουργίας του. Για να μπορέσει να επιβιώσει το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει κατά τον ΟΟΣΑ να λειτουργήσει ως "ανοικτός οργανισμός μάθησης" μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο, εξυπηρετώντας μια μεγάλη γκάμα συμφερόντων και "πελατών". Στο πλαίσιο αυτό, επιφυλάσσεται για τους εκπαιδευτικούς ένας νέου τύπου επαγγελματισμός, με γνωστική εξειδίκευση,

ανοικτότητα, ευελιξία, χρήση νέων τεχνολογιών, κινητικότητα, ανταλλαγές, συνεργατικότητα και παιδαγωγικό know-how (OECD & UNESCO, 2001).

Σταδιακά λοιπόν, και μέσα στο πλαίσιο των οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση απασχόλησαν τον ΟΟΣΑ, καθώς συνδέθηκαν με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και την οικονομική ευημερία. Σήμερα, οι εκπαιδευτικές του δράσεις απευθύνονται τόσο στα 33 κράτη-μέλη, όσο και σε έναν αριθμό συνεργαζόμενων χωρών, περιλαμβάνοντας τρεις σημαντικές δραστηριότητες: Η πρώτη είναι η συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς, όπως είναι η Μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται επίσης με Διεθνείς Επιχειρηματικές και Βιομηχανικές Οργανώσεις, με Διεθνείς Συνδικαλιστικές Οργανώσεις, αλλά και με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας σε θέματα Δια Βίου Μάθησης. Η δεύτερη σημαντική δραστηριότητα του ΟΟΣΑ είναι η ερευνητική και συμβουλευτική του συμβολή σε θέματα παιδείας, σε επίπεδο Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων, κρατών-μελών αλλά και κρατών-εταίρων, καθώς και της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας που συμμετέχει στις έρευνες και στις επιτροπές του. Η τρίτη, τέλος, παραμένει η εκδοτική παραγωγή σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, η οποία περιλαμβάνει *Εθνικές Εκθέσεις, Οδηγίες, Επισκοπήσεις, Συλλογές Στατιστικών και Δεικτών*, κ.α. (Τσαούσης, 2007).

3.3.2 ΟΟΣΑ & εκπαιδευτική πολιτική: Οι προβληματισμοί

Όπως προαναφέρθηκε, ο ΟΟΣΑ δεν υποστηρίζει οικονομικά, ούτε διοργανώνει διεθνής εμβέλειας εκπαιδευτικά προγράμματα, έχει δε μικρές θεσμικές αρμοδιότητες. Ο διεθνής του ρόλος εντοπίζεται κυρίως στη διαχείριση των πληροφοριών, στα στατιστικά δεδομένα που συγκεντρώνει, στις αναλύσεις που παράγει και στη δυνατότητα του να χρησιμοποιεί τα συσσωρευμένα δεδομένα για την πληροφόρηση όσων χαράσσουν πολιτική σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (Istance, 2011). Συνιστά στην ουσία μια "τεχνοδομή", που λειτουργεί ως "δεξαμενή σκέψης" (Πασιάς, 2011).

Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονων συζητήσεων σχετικά με το κατά πόσο στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ευημερία των κρατών, έχοντας όχι μόνο οικονομικό αλλά και κοινωνικό προσανατολισμό: Για ορισμένους, η εκπαίδευση στον ΟΟΣΑ συνδέεται στενά όχι μόνο με την οικονομική πρόοδο αλλά και με τη γενικότερη ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Το στοιχείο αυτό είναι κομβικό για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής του Οργανισμού, καθώς υπήρχε πάντοτε η υποψία ότι για τον ΟΟΣΑ η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υποτάσσεται στις επιταγές της οικονομίας (Papadopoulos, 1994). Μάλιστα ο ίδιος ο ΟΟΣΑ, αναγνωρίζοντας τις δυσλειτουργίες του μοντέλου των αγορών, εκφράζει τον προβληματισμό του για το κατά πόσο οι μηχανισμοί της αγοράς μπορούν να βρουν εφαρμογή στην εκπαίδευση και στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Waslander-Pater-van der Weide, 2010).

Από την αντίθετη πλευρά, πολλοί υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική πολιτική του Οργανισμού εντάσσεται σε ένα σκληρό νεο-φιλελεύθερο πλαίσιο, με βασικό στόχο την παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκόσμιας αγοράς, αποτελώντας για πολλούς τη "φωνή" των πλουσίων και ισχυρών κρατών της γης. Οι ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί για τον τρόπο με τον οποίο ο ΟΟΣΑ αντιμετωπίζει την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό υπογραμμίζουν ότι η τελεολογική του οπτική συνδέεται με τον ανταγωνισμό, την απορρύθμιση, την ευελιξία και τον ατομισμό, μέσα σε ένα συνολικό νεο-φιλελεύθερο πλαίσιο.

Ο ΟΟΣΑ, πράγματι, συνέδεσε την πορεία του με τη ρητορική για το αναπόφευκτο της παγκοσμιοποίησης και την αναγκαιότητα προσαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη νέα τάξη πραγμάτων (Rinne, 2004 & 2008). Μέσα στο πλαίσιο μιας εξαιρετικά ανταγωνιστικής και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, η αποτελεσματική και καινοτόμα εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο στην ατζέντα του Οργανισμού, καθώς θεωρείται ότι διανοίγει μεγάλες επαγγελματικές ευκαιρίες για τα άτομα και συνδέεται στενά με την παραγωγικότητα, την οικονομική ανάπτυξη, την καλύτερη ποιότητα ζωής, την αποφυγή της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (www.oecd.org).

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτού του προσανατολισμού αποτελεί για πολλούς η διενέργεια από τον ΟΟΣΑ του διεθνούς διαγωνισμού PISA/Programme for International Student Assessment. Ο διαγωνισμός καταγράφει τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, όσον αφορά την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του εν λόγω διαγωνισμού και η συγκριτική κατάταξη των κρατών με βάση τις επιδόσεις των μαθητών προκαλεί κάθε φορά κύμα έντονων συζητήσεων και σφοδρών αντιπαραθέσεων στους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς κύκλους. Για τον ΟΟΣΑ, το ερευνητικό πρόγραμμα PISA διερευνά το κατά πόσο τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης λειτουργούν επιτυχώς, προετοιμάζοντας τους νέους ανθρώπους για τον αυριανό κόσμο. Αποτελεί δε κατά τη γνώμη του ένα εργαλείο για τη βελτίωση των επιδόσεων, χρήσιμο σε όλους τους ενδιαφερομένους, και όχι μόνο σε αυτούς που χαράσσουν επίσημα την εκπαιδευτική πολιτική (www.oecd.org).

Για πολλούς, όμως, υφίσταται μονοδιάστατη προώθηση των χρηστικών γνώσεων και παράλληλη υποχώρηση των εγκύκλιων, ανθρωπιστικών σπουδών. Έντονη κριτική ασκήθηκε για αυτόν τον πραγματιστικό προσανατολισμό της έρευνας, γεγονός που έφερε για μια ακόμα φορά στο προσκήνιο το ερώτημα *ποια γνώση έχει τελικά τη μεγαλύτερη αξία*. Υποστηρίζεται, έτσι, από διάφορους επιστημονικούς κύκλους ότι το ιδεολογικό υπόβαθρο του μεθοδολογικού σχεδιασμού του προγράμματος PISA στηρίχθηκε κατά βάση στα εκπαιδευτικά προτάγματα της παγκοσμιοποίησης για χρηστικότητα, αποδοτικότητα, μετρησιμότητα και ωφελιμισμό των συστημάτων εκπαίδευσης (Ζμας, 2007). Προβληματισμοί διατυπώνονται ακόμα σχετικά με το πώς είναι δυνατό το τεράστιο σώμα των συλλεγέντων δεδομένων να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής

πρακτικής και τη διαφώτιση αυτών που είναι αρμόδιοι για τη μακροπρόθεσμη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα τους. Τα αποτελέσματα θεωρούνται ακόμα λιγότερο αξιόπιστα και έγκυρα, όταν συσχετιστούν με τις διαφορετικές συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε χώρα. Λαμβάνοντας υπόψη την πίεση που ασκούν οι πίνακες κατάταξης στη διαδικασία ανασυγκρότησης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, επικρατεί μεγάλος σκεπτικισμός για το κατά πόσο αυτή η *τυραννία των αριθμών* μπορεί να δια φωτίσει με ευκρίνεια τα εκπαιδευτικά προβλήματα στο εσωτερικό των κρατών.

Τα παραπάνω αποδεικνύουν το κατά πόσο οι αναγνώσεις των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA συνεισφέρουν ενδεχομένως στην κατασκευή μιας νέας, διεθνούς *εκπαιδευτικής δόξας*, που στην πραγματικότητα αποδυναμώνει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιδρώντας *κανονιστικά στην αναμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας* (Bulle, 2011). Όπως υποστηρίζεται, το PISA μέσα από την άμεση επίδραση που έχει ως πρόγραμμα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ε.Ε. και ακόμα παραπέρα, έχει καταστεί ένα έμμεσο αλλά ισχυρότατο εργαλείο της νέας πολιτικής τεχνολογίας για τη *διακυβέρνηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης με αριθμούς (governing by numbers)* (Grek, 2009).

3.4 Η Εκπαιδευτική Πολιτική της UNESCO

3.4.1 Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της UNESCO

Από την ίδρυση του, το 1945, ο Οργανισμός Εκπαίδευσης, Επιστημών και Πολιτισμού των Ηνωμένων Εθνών συμβάλλει στην επίτευξη της ειρήνης, στη μείωση της φτώχειας, στη βιώσιμη ανάπτυξη και στο διαπολιτισμικό διάλογο, χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως βασικό εργαλείο. Η εμπλοκή της UNESCO στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι εδράζει σε τρία καταστατικά κείμενα (UNESCO, 2011):

1) Στην *Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (Άρθρο 26), που υπογράφηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, διακηρύσσοντας ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση.

2) Στη *Σύμβαση Ενάντια στις Εκπαιδευτικές Διακρίσεις* που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού το 1960. Στο συγκεκριμένο κείμενο δηλώνεται ρητά ότι η UNESCO έχει όχι μόνο το δικαίωμα να καταγγέλλει κάθε μορφής διάκριση στην πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά αλλά και το δικαίωμα να ενεργεί προωθώντας την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

3) Στη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989* (Άρθρο 28 και 29), όπου αναφέρεται πως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και ελεύθερα προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά, επιτρέποντάς τα να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους.

Η UNESCO ενδιαφέρεται θερμά για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας σε μια ποιοτική εκπαίδευση, βοηθώντας τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν ολιστικά και ισορροπημένα εκπαιδευτικά συστήματα που θα καλύπτουν όλα τα ηλικιακά φάσματα, από την προσχολική ηλικία έως την εκπαίδευση ενηλίκων. Το έργο του Οργανισμού αφορά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και των άτυπων μορφών μάθησης. Εστιάζει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επανακατασκευή των εκπαιδευτικών συστημάτων μετά από πόλεμο ή φυσική καταστροφή, στην εκπαίδευση για την

αντιμετώπιση του AIDS, στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα, στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2011).

Στο πλαίσιο της πολιτικής της UNESCO, η εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ευημερία των κοινωνιών. Τονίζεται μάλιστα ότι, *εάν αποδεχθούμε τη θέση πως η εκπαίδευση δεν αποτελεί μέρος του προβλήματος αλλά κομμάτι της λύσης του προβλήματος της οικονομικής και κοινωνικής προόδου, τότε θα πρέπει να κρίνουμε σε βάθος πολλές επιλογές και πρακτικές και στη συνέχεια να διαμορφώσουμε ένα καινούργιο όραμα για το μέλλον* (UNESCO, 2005:59).

Με την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση παίζει ένα θεμελιακό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η UNESCO έχει δεσμευτεί σε ένα ολιστικό και ανθρωπιστικό όραμα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και για τη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά. Συνεργάζεται για το σκοπό αυτό με εθνικές κυβερνήσεις καθώς και με άλλους εταίρους, ώστε να καταστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο αποτελεσματικά μέσα από την αλλαγή πολιτικής.

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδρύθηκε το 1963 το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού/International Institute for Educational Planning (IIEP) της UNESCO, προκειμένου να υποστηριχθούν οι εθνικές κυβερνήσεις, αφενός στο σχεδιασμό και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και αφετέρου στην επίτευξη συγκεκριμένων και από κοινού καθορισμένων στόχων σε διεθνές επίπεδο. Όπως αναφέρεται, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού επιδιώκει την ενίσχυση του εκπαιδευτικού δυναμισμού των κρατών-μελών, μέσα από προγράμματα κατάρτισης, έρευνας, τεχνικής βοήθειας, δικτύωσης και διαμοιρασμού των πληροφοριών (www.iiep.unesco.org). Κάτω από την ομπρέλα της UNESCO λειτουργούν επίσης το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης /The International Institute for Educational Planning (IIEP), το Ινστιτούτο για τη Δια Βίου Μάθηση/Institute for Life Long Learning (UIL) με έμφαση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη μη-τυπική εκπαίδευση, καθώς και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση/Institute for Information Technologies in Education (ITE) (UNESCO, 2011).

Αξίζει επίσης η αναφορά σε δύο εμβληματικά κείμενα του Οργανισμού:

α) Στις αρχές της δεκαετίας του '70, μεγάλη αίσθηση προκάλεσε το κείμενο της *Επιτροπής Edgar Faure* που υποβλήθηκε στην UNESCO, για τη βαρύτητα της εκπαίδευσης και την είσοδο του σύγχρονου κόσμου στην εποχή της Δια βίου Μάθησης και της Κοινωνίας της Γνώσης (UNESCO, 1972).

β) Στις αρχές της δεκαετίας του '90, η UNESCO αποφασίζει τη συγκρότηση μιας Διεθνούς Επιτροπής, της *Επιτροπής Delors*, που θα διατύπωνε τις σκέψεις της για την εκπαίδευση και τη μάθηση στην αυγή του 21^ο αιώνα, κάτω από το βάρος των μετασχηματισμών της παγκοσμιοποίησης. Η Έκθεση της Επιτροπής Delors παραδόθηκε το 1996, με τον τίτλο «*Εκπαίδευση: Ένας θησαυρός είναι κρυμμένος μέσα της /Education, the treasure within*». Σε αυτήν, γίνονται εκτενείς αναφορές στις εξελίξεις που διαδραματίζονται στο διεθνές περιβάλλον καθώς και στη σημασία της Δια βίου Μάθησης. Ο συνδυασμός των ανθρωπιστικών αξιών με την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης έκανε την Έκθεση Delors ευρέως αποδεκτή, τόσο στις ευρωπαϊκές όσο και στις υπό ανάπτυξη χώρες (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Οι στόχοι της UNESCO όσον αφορά την εκπαίδευση εστιάζουν πλέον:

1) Στην υλοποίηση του προγράμματος “*Εκπαίδευση για Όλους /Education for ALL* (EFA), με τους εξής έξι προσδιορισμένους στόχους:

- Επέκταση της φροντίδας και της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία
- Προσβάσιμη και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Προώθηση δεξιοτήτων μάθησης και διαβίωσης για νέους και ενήλικες
- Προώθηση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων
- Επίτευξη της διαφυλικής ισότητας
- Βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση

2) Στην αποτελεσματική διοίκηση των συστημάτων εκπαίδευσης σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο.

3) Στην ενδυνάμωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων από την προσχολική ηλικία έως και την ενηλικίωση, καθώς και στην ανταποκρισιμότητα των κρατών στις σύγχρονες προκλήσεις μέσω της εκπαίδευσης.

4) Στην ανάδειξη των νέων εκπαιδευτικών αναγκών στα διεθνή fora.

Η UNESCO σε παγκόσμιο επίπεδο υποστηρίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση με τέσσερις τρόπους (UNESCO, 2011):

- Καταγράφοντας την πορεία εφαρμογής των διεθνών κανονιστικών εργαλείων στο πεδίο της εκπαίδευσης.
- Κατασκευάζοντας, ενδυναμώνοντας και παρουσιάζοντας ικανότητες /δεξιότητες και σχετικούς μηχανισμούς.
- Βοηθώντας τα κράτη-μέλη να ανανεώσουν και να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό θεσμικό τους πλαίσιο.
- Κινητοποιώντας, αναπτύσσοντας και ενισχύοντας τις παγκόσμιες συνεργασίες προκειμένου να αυξηθεί η εγρήγορση για την εφαρμογή των διεθνών κανονιστικών εργαλείων σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Η UNESCO, στην προσπάθεια της να ολοκληρώσει τους στόχους του προγράμματος *Εκπαίδευση για Όλους* όσον αφορά τον γραμματισμό, τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, διαμόρφωσε μια συγκεκριμένη *Στρατηγική* για το διάστημα 2014-2021. Για μια ακόμα φορά τονίζονται οι παγκόσμιες προκλήσεις στις οποίες η εκπαίδευση καλείται να απαντήσει αποτελεσματικά, προκλήσεις όπως το δημογραφικό πρόβλημα, οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, η δυναμική των Νέων Τεχνολογιών, η εξέλιξη των Οικονομιών Γνώσης και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Εν προκειμένω, τίθενται τρεις στρατηγικοί στόχοι: 1) Ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της ποιότητας και της δια βίου μάθησης για όλους. 2) Ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, ώστε να γίνουν δημιουργικοί και υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες. 3) Διαμόρφωση της μελλοντικής ατζέντας για την εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης αυτής της μελλοντικής ατζέντας για την εκπαίδευση, η UNESCO επιβεβαιώνει εκ νέου την ανθρωπιστική και ολιστική αντίληψη που έχει για την εκπαίδευση ως βασικής παραμέτρου για την επίτευξη της προσωπικής και κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης, διατυπώνοντας τις παρακάτω τέσσερις θεμελιακές αρχές: 1) Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ατομικό δικαίωμα, το οποίο συνδέεται αναπόσπαστα με την πραγμάτωση άλλων δικαιωμάτων. 2) Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό. Το κράτος εγγυάται αυτή την αρχή, αλλά είναι εξίσου σημαντικός και ο ρόλος όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. 3) Η εκπαίδευση είναι βασική παράμετρος για την προσωπική

ολοκλήρωση, την ειρήνη, τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη διαφυλική ισότητα και την υπεύθυνη, παγκόσμια πολιτειότητα. 4) Η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στη μείωση των ανισοτήτων και της φτώχειας (UNESCO, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως η UNESCO, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ιστορικές αφετηρίες και το διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, δεν προχώρησε στην κατάταξη τους, -αν και διέθετε τα απαιτούμενα εργαλεία για να το πράξει (Robertson, 2012). Πράγματι, ήταν για πολύ καιρό ο μόνος Διεθνής Οργανισμός που συγκέντρωνε και επεξεργαζόταν στατιστικά στοιχεία που αφορούσαν τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα σε παγκόσμια κλίμακα. Η δραστηριότητα αυτή, όμως, ακόμα και τα ίδια τα αποτελέσματα των στατιστικών της αναφορών αμφισβητήθηκαν εντόνως στη δεκαετία του '90, όταν άλλοι υπερεθνικοί πρωταγωνιστές, κυρίως ο ΟΟΣΑ, ξεκίνησαν να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να διοχετεύουν τα αποτελέσματα των δικών τους στατιστικών αναλύσεων (Cussó, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδρύθηκε το 1999 το Ινστιτούτο Στατιστικών Στοιχείων/UNESCO Institute for Statistics (UIS) με σκοπό να εξυπηρετήσει τις αυξανόμενες ανάγκες των κρατών-μελών και της διεθνούς κοινότητας για υψηλής ποιότητας στατιστικά στην εκπαίδευση, την τεχνολογία, τις επιστήμες, τον πολιτισμό και τις επικοινωνίες. Η βάση δεδομένων της UIS αναβαθμίζεται τρεις φορές το χρόνο, είναι δε από τις πλέον συνεκτικές και εμπειριστατωμένες παγκοσμίως. Ακόμη και τώρα πάντως, η Στατιστική Υπηρεσία του Οργανισμού, αποφεύγει να κάνει ιεραρχήσεις/κατηγοριοποιήσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, με βάση την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (UNESCO/UIS, 2006).

3.4.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO: Οι προβληματισμοί

Όπως προαναφέρθηκε, το ενδιαφέρον της UNESCO για την εκπαίδευση μέσα από το πρόγραμμα Education for All/EFA είναι εξαιρετικά φιλόδοξο, προχωρά δε και μετά το 2015 με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις, με διεθνείς συνεργασίες και με την αξιοποίηση *δεξαμενών σκέψης* προκειμένου να διαμορφωθούν νέα εκπαιδευτικά οράματα.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την επίτευξη του στόχου καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού και την αποτίμηση/αξιολόγηση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι συμμετέχουσες στο πρόγραμμα χώρες. Όπως αναφέρεται, η UNESCO αναμένει από τις κυβερνήσεις των κρατών να επιδείξουν τη δέσμευση τους επιχειρώντας αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Σε επιβράβευση των επιτυχών προσπαθειών, *εξωτερικοί συνεργάτες* του Οργανισμού θα προσφέρουν στα κράτη οικονομική βοήθεια και τεχνική υποστήριξη, με ένα διαφανή, προβλέψιμο και ευέλικτο τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρεται πως ένας από τους συνεργάτες της UNESCO στην υλοποίηση του προγράμματος *Education for All* είναι η Παγκόσμια Τράπεζα.

Τα παραπάνω υποδηλώνουν πως τα κριτήρια διαπίστωσης προόδου, και άρα θετικής αποτίμησης/αξιολόγησης του εθνικού βηματισμού, διαμορφώνονται από εξωτερικούς φορείς που μεταξύ τους επικοινωνούν, μιλώντας μια "κοινή εκπαιδευτική γλώσσα". Τα κριτήρια εκπαιδευτικής προόδου προσδιορίζονται, έτσι, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ίδια τα ενδιαφερόμενα κράτη, το τοπικό πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών και την ιδιαίτερη κουλτούρα που τους χαρακτηρίζει. Η τοπική γνώση μοιραία παραγνωρίζεται, παρόλο που θα μπορούσε να αναπτύξει καλύτερη στοχοθεσία και περισσότερο συμβατά κριτήρια αποδοτικότητας. Κατά συνέπεια, οδηγούμαστε στην παγκοσμιοποίηση των μαθησιακών στόχων του κεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος της UNESCO (Goldstein, 2004).

3.5 Οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO για την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης

Όπως προαναφέρθηκε στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και μετά οι ραγδαίες εξελίξεις που επέφεραν η οικονομική παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική έκρηξη, η επανάσταση στον τομέα της πληροφοριακής επικοινωνίας και ο συνακόλουθος μετασχηματισμός των βιομηχανικών κοινωνιών της νεωτερικότητας, σε συνδυασμό με την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων και τον τερματισμό του Ψυχρού Πολέμου, οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς σε νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς που εστίασαν στην ανάδειξη της Δια βίου Μάθησης. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης, ως σχήμα αναδιοργάνωσης και επέκτασης της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα συνήθη ηλικιακά όρια, είχε αρχίσει να αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και των Διεθνών Οργανισμών ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '70. Συγκεκριμένα:

1) Εξαιρετικά σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν το 1972 η πρωτοβουλία της UNESCO, και συγκεκριμένα το έργο μιας διεθνούς Επιτροπής ειδικών εγνωσμένου κύρους, της Επιτροπής Faure (Edgar Faure). Η αναφορά της εν λόγω Επιτροπής, με τίτλο *«Learning to be. The world of education, today and tomorrow»*, τονίζει ότι *«η εκπαίδευση του μέλλοντος προχωρά προς μια κοινωνία μάθησης, της οποίας ακρογωνιαίος λίθος είναι η δια βίου εκπαίδευση»* (UNESCO/ Faure Report, 1972).

Αποκαλυπτικό και προφητικό για τις επερχόμενες εξελίξεις είναι το απόσπασμα από την έκθεση της επιτροπής Faure (UNESCO, 1972:33-34) που παρατίθεται: *«Αν όλα όσα πρέπει να μαθαίνονται θα πρέπει συνεχώς να επανεφευρίσκονται και να ανανεώνονται, τότε η διδασκαλία γίνεται εκπαίδευση και, όλο και περισσότερο, μάθηση. Αν η μάθηση αφορά ολόκληρη τη ζωή κάποιου, τόσο με την έννοια της διάρκειας της, όσο και με την έννοια των διαφορετικών εκφάνσεων της, καθώς και ολόκληρη την κοινωνία,τότε πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την αναγκαία αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέχρι να φτάσουμε στο στάδιο μιας κοινωνίας της μάθησης»*.

Η αναφορά της Επιτροπής καταλήγει στην ανάγκη για τη σύσταση ενός *μη-συστήματος* που θα αγκαλιάσει εκπαιδευτικά το σύνολο του πληθυσμού, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η πρόταση της UNESCO τελικά επικράτησε έναντι αυτών που θα εισηγηθούν την ίδια περίοδο ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Για πρώτη φορά, έτσι, εισήχθησαν οι έννοιες της *Δια βίου Εκπαίδευσης* και της *Κοινωνίας της Μάθησης*, έννοιες που θα κυριαρχήσουν στη διεθνή εκπαιδευτική ρητορική από τη δεκαετία του '80 και μετά (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Σαμαρά, 2005). Στην ουσία, η αναφορά της Επιτροπής Faure σχηματοποίησε το πολιτικο-φιλοσοφικό πλαίσιο ενός ουμανιστικού και δημοκρατικού συστήματος με μαθησιακές ευκαιρίες για τον καθένα, ενός συστήματος που οδηγεί στη χειραφέτηση του ατόμου, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, τη φυλετική καταγωγή, την οικονομική θέση και την ηλικία του (Schuetze, 2006:289-306).

2) Στα τέλη του '60, ο ΟΟΣΑ, αμφισβητώντας τη δυνατότητα των σχολικών συστημάτων να οδηγήσουν σε επιτυχία τις εκπαιδευτικές πολιτικές ισότητας ευκαιριών και οικονομικής ανταποδοτικότητας, και ενδιαφερόμενος κυρίως για τη βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης των *''ηλικιωμένων εργαζομένων''*, προτείνει την *«Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση»* (*recurrent education*). *«Η βασική ιδέα της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης ήταν η επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω της ευέλικτης, αποδοτικής και κοινωνικά δίκαιης παροχής προγραμμάτων μετα-σχολικής εκπαίδευσης και της εναλλαγής περιόδων εργασίας και εκπαίδευσης»*. Το ουσιώδες χαρακτηριστικό ήταν η κατανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, κατά επαναλαμβανόμενο τρόπο, σε εναλλαγή με άλλες δραστηριότητες, κατά κύριο λόγο με την εργασία αλλά και με τον ελεύθερο χρόνο και τη συνταξιοδότηση. Η διαμόρφωση της συγκεκριμένης πρότασης επηρεάστηκε βαθύτατα από το πρωτοποριακό σκανδιναβικό εκπαιδευτικό μοντέλο και την επιχειρηματολογία του ίδιου του Όλαφ Πάλμε στη Σύνοδο των Ευρωπαίων Υπουργών Εκπαίδευσης, στις Βερσαλλίες, το 1969 (Papadopoulos, 1994· Schuetze, 2006:289-306).

3) Την ίδια περίοδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθούσε την έννοια της «Διαρκούς Εκπαίδευσης» (*permanent education*), που αφορούσε ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, ικανό να εξυπηρετήσει τις ραγδαία αυξανόμενες και συνεχώς διαφοροποιούμενες ανάγκες κάθε ατόμου, νέου και ενήλικου στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Αυτό που προτεινόταν δεν ήταν ένα διαρκές σχολείο, αλλά ένα εκπαιδευτικό σύστημα «δράσης», στο οποίο εναλλάσσονταν περίοδοι εκπαίδευσης με περιόδους εργασίας, ένα σύστημα «δεύτερης ευκαιρίας», «ένα σχολείο για τη ζωή, μέσα στη ζωή». Το προτεινόμενο μοντέλο στηρίζονταν (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Council of Europe, 1971· Schuetze, 2006:289-306,):

- ❖ Στην αρχή της ίσης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας.
- ❖ Στην αρχή της ίσης συμμετοχής στη διαμόρφωση των στόχων, στο περιεχόμενο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος,
- ❖ Στην αρχή της παγκοσμιότητας, στην εναλλαγή θεωρίας και πρακτικής, γενικών και ειδικών γνώσεων.

4) Η ενασχόληση της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) με την εκπαίδευση ήταν ως το 1970 περιορισμένη. Ωστόσο, οι ταχύτατες εξελίξεις οδήγησαν το 1972 στη σύσταση της Επιτροπής Janne (Henri Janne), με έργο να εξετάσει το πιθανό περιεχόμενο μιας κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια από τις βασικές διαπιστώσεις της επιτροπής ήταν ότι η Διαρκής Εκπαίδευση αποτελεί «προνομιακό πεδίο δραστηριότητας» και πιθανή «πύλη εισόδου» της κοινότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αυτό γιατί ως ένας περισσότερο ανοιχτός χώρος μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία αλλαγής για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η επιδίωξη της Δια βίου Μάθησης θεωρήθηκε συμβατή με την προοπτική ενασχόλησης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σε γενικές γραμμές, η Αναφορά της Επιτροπής Janne κατέληγε στο ότι (European Commission, 1973) :

- ❖ Τα εθνικά κράτη συνεχίζουν να διατηρούν τη θεσμική αρμοδιότητα των απαιτούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ωστόσο ενθαρρύνονται στο να οδηγηθούν σε μεταξύ τους συνεργασίες, ανταλλαγή πληροφοριών και καλών πρακτικών.

- ❖ Η άκαμπτη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων θα έπρεπε να αντικατασταθεί από μια άλλη, περισσότερο λειτουργική, ικανή να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των καιρών, με βάση τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Απαραίτητες κρίθηκαν και οι αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

5) Σε γενικές γραμμές, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, οι Διεθνείς Οργανισμοί εφάρμοσαν πολλά από τα σχέδια τους, χωρίς όμως άμεση εμπλοκή με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και με τις εκάστοτε οικονομικές και πολιτικές τους δεσμεύσεις. Πέρα όμως από τον αρχικό ενθουσιασμό, - που ήταν άλλωστε συνακόλουθος και με τη *θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου*-, έγινε γρήγορα αντιληπτό ότι το προτεινόμενο μαθησιακό σχήμα θα επέφερε επαναστατικές αλλαγές όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην αγορά εργασίας, στις επιχειρήσεις, στην κοινωνική ασφάλιση, κ.α. (Schuetze, 2006).

6) Η συζήτηση, όμως, για τη Δια βίου Μάθηση δεν εξελίχθηκε με την ίδια ένταση σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, λόγω κυρίως της οικονομικής ύφεσης και της υποχώρησης του δυτικού κράτους πρόνοιας, μετά την πετρελαϊκή κρίση του 1973. Η ευφορία των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών για απρόσκοπτη οικονομική ανάπτυξη υποχώρησε σημαντικά μπροστά στη μεγάλη αύξηση της ανεργίας και τη δημοσιονομική κρίση των ευρωπαϊκών κρατών. Την περίοδο αυτή, πολλά από τα προγράμματα των Διεθνών Οργανισμών έμειναν ανεφάρμοστα, - είτε γιατί θεωρήθηκαν πολύ ιδεαλιστικά, είτε γιατί δεν βρήκαν την αναμενόμενη υποστήριξη από τα κράτη-μέλη. Βέβαια, οι προτάσεις τους οδήγησαν και σε ορισμένα απτά πολιτικά αποτελέσματα: Κάτω από την προτροπή τους π.χ., πολλά κράτη πολλαπλασίασαν τα προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, ενώ άλλα υιοθέτησαν ή διεύρυναν το σύστημα της αμειβόμενης εκπαιδευτικής άδειας για τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης και επανακατάρτισης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:110).

7) Η πρώτη γενιά αυτών των παρεμβάσεων, στη δεκαετία του '70, οδήγησε στην έναρξη της διεθνούς συζήτησης και στη διαμόρφωση της ρητορικής για τη Δια Βίου Μάθηση. Η εμπλοκή της UNESCO, του ΟΟΣΑ, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της ΕΟΚ ήταν σημαντική, κυρίως όσον αφορά στον επαναπροσδιορισμό των οργανωτικών αρχών της εκπαίδευσης που έπαυσε σταδιακά να γίνεται αντιληπτή ως

μια γραμμική διαδικασία, μέσα σε τυπικά πλαίσια. Το παραδοσιακό μοντέλο του «προ-εφοδιασμού» (front-loaded approach), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση παρέχεται σε μια συνεχόμενη χρονική περίοδο της ζωής του ατόμου που εκτείνεται από τη σχολική έως και την τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση, κρίθηκε ανεπαρκές. Βάσει του σκεπτικού αυτού, η ανταποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση είναι ευθέως ανάλογη με τη χρονική διάρκεια αξιοποίησης τους από τα άτομα. Κατά συνέπεια, η επένδυση στην εκπαίδευση για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας από τη συμβατική δεν πρόκειται να οδηγήσει στα αναμενόμενα οφέλη. Η θέση αυτή, όμως, στηρίζεται στην αναγκαία προϋπόθεση ότι η αποκτηθείσα γνώση παραμένει αλώβητη και άφθαρτη σε όλη τη διάρκεια του ανθρώπινου βίου. Οι οικονομικές, επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που ακολούθησαν δεν δικαίωσαν αυτήν την παραδοχή. Υπογραμμίστηκε, έτσι, η αναγκαιότητα επέκτασης των μαθησιακών ευκαιριών, πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε μη τυπικές αλλά και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Τονίστηκε μάλιστα η ανάπτυξη των μαθησιακών διαδικασιών σε δύο άξονες, στον κάθετο/καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (lifelong) και στον οριζόντιο/σε όλο το φάσμα του ανθρώπινου βίου (lifewide) (Schuetze, 2006· Tuijnman & Bostrom, 2002).

Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι τα παραδοσιακά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα μετασηματίστηκαν άρδην. Στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, -πλην των σκανδιναβικών που άμεσα υιοθέτησαν πολιτικές συμβατές με τις νέες προσεγγίσεις-, διευρύνθηκε η τυπική ανώτερη δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξέλιξη που ανταποκρίνονταν τόσο στις κοινωνικές προσδοκίες της εποχής όσο και στη λογική της *θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου* (Schuetze, 2006).

8) Οι εξελίξεις αυτές θα βρεθούν στο επίκεντρο της συζήτησης για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τις αμέσως επόμενες δεκαετίες, στο πλαίσιο πάντα των δομικών μετασηματισμών που συντελούνταν σε όλα τα επίπεδα του ανθρώπινου βίου, λόγω της παγκοσμιοποίησης. Όπως αναφέρεται: *«Μέσα σε αυτό το ιστορικό-κοινωνικό συγκείμενο, μια σειρά από ειδικούς φορείς, ινστιτούτα και υπερεθνικούς σχηματισμούς εγκυβόρουν την εκπαίδευση να αναλάβει ένα νέο ρόλο, ευαγγελιζόμενοι μια ενιαία βάση εκπαιδευτικής πολιτικής, που ωστόσο θα διαφοροποιείται στα ειδικά σημεία-ανάγκες κάθε κράτους. Μείζονα στόχευση αποτελεί (όπως τουλάχιστον επαγγέλλονται τα αρμόδια όργανα και οι επιτροπές ειδικών) η αντιμετώπιση των προκλήσεων της μεταβιομηχανικής κοινωνίας και η διασφάλιση της*

συμβολής της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της (αποκαλούμενης) κοινωνίας της γνώσης» (Παπαδάκης, 2003:205). Έτσι, υπό την έννοια-ομπρέλα της Δια Βίου Μάθησης, επανεκκίνησε ο διάλογος για τη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής τάξης πραγμάτων, γεγονός που ενισχύονταν από την αυξημένη κοινωνική ζήτηση για εκπαιδευτικά αγαθά και ευκαιρίες, πέρα από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (Schuetze, 2006).

9) Στο πλαίσιο αυτό, η UNESCO εγκαινιάζει το 1990 το φιλόδοξο πρόγραμμα, με τίτλο *«Εκπαίδευση για Όλους/ Education for all»*. Σε αυτό, η σχολική εκπαίδευση θεωρείται η βάση της Δια Βίου Μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα κείμενα του Οργανισμού χρησιμοποιείται πλέον συνολικά ο όρος «Δια βίου Μάθηση», αντί της «Δια βίου Εκπαίδευσης» της δεκαετίας του '70.

Το 1996, παραδόθηκε στην UNESCO η Έκθεση της Επιτροπής Delors για την εκπαίδευση και τη μάθηση στην αυγή του 21^ο αιώνα, με τον τίτλο *«Εκπαίδευση: Ένας θησαυρός είναι κρυμμένος μέσα της /Education, the treasure within»*. Σε αυτήν, γίνονται εκτενείς αναφορές στις εξελίξεις που διαδραματίζονται στο διεθνές περιβάλλον, ενώ υπογραμμίζεται ότι: *«Σήμερα κανείς δεν μπορεί να ελπίζει ότι θα αποκτήσει κατά τη διάρκεια της νεότητας του τον βασικό εξοπλισμό γνώσεων που θα επαρκέσει σε ολόκληρη τη ζωή του, διότι η ταχεία εξέλιξη του κόσμου απαιτεί συνεχή εκσυγχρονισμό των γνώσεων...»*. Για το λόγο αυτό, *«κατάλληλος χρόνος για μάθηση είναι πλέον ολόκληρη η ζωή»*. Στη συγκεκριμένη Έκθεση, η έννοια της Δια βίου Εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως το *«κλειδί για την είσοδο στον 21^ο αιώνα και προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και για τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και των ρυθμών του ατόμου* (UNESCO, 2002:34). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδρομή των ατόμων οφείλει να είναι ευέλικτη, ποικιλόμορφη, να εντάσσεται στη λογική της δια βίου εκπαίδευσης, να ευνοείται από τη διασύνδεση των επιμέρους εκπαιδευτικών φάσεων και από την εναλλαγή περιόδων σπουδών και εργασίας σε ένα αναπτυγμένο περιβάλλον κατάρτισης, να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής, να πιστοποιεί προσόντα και δεξιότητες που αποκτήθηκαν έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2002:165-203).

Η Έκθεση της Επιτροπής Delors προτείνει μάλιστα τέσσερις συγκεκριμένους πυλώνες για τη Δια βίου Εκπαίδευση, οι οποίοι συνιστούν διαφορετικά είδη μάθησης (UNESCO, 2002:141-142):

- ❖ *«Μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση, συνδυάζοντας ικανοποιητικά μια πλατιά γενική παιδεία με τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε ορισμένα θέματα. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνω πώς να μαθαίνω για να μπορώ να επωφεληθώ από τις ευκαιρίες που η εκπαίδευση προσφέρει σε όλη τη διάρκεια της ζωής».*
- ❖ *«Μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες. Μαθαίνω ακόμα να δρω μέσα στο πλαίσιο διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών εργασίας. Το πλαίσιο αυτό προσφέρεται σε νέους και εφήβους είτε ανεπίσημα σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, είτε επίσημα με τη βοήθεια εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης».*
- ❖ *«Μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, –συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στη διευθέτηση των συγκρούσεων-, με σεβασμό απέναντι στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης».*
- ❖ *«Μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητα μου και να μπορώ να ενεργώ με μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερη κρίση και προσωπική υπευθυνότητα. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμελεί την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, τη μνήμη, τη λογική κρίση, την αίσθηση του ωραίου, τις φυσικές ικανότητες του ατόμου και τη δεξιότητα της επικοινωνίας».*

Όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο κείμενο : *«Η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης ...ξεπερνά τον παραδοσιακό διαχωρισμό μεταξύ αρχικής και διαρκούς εκπαίδευσης. Συνενώνεται με μια άλλη ιδέα, αυτήν της κοινωνίας της μάθησης, μέσα στην οποία όλοι θα έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν και να αξιοποιούν το δυναμικό τους ... Στο πλαίσιο της νέας αντίληψης... θα πρέπει να παρέχονται σε όλους γενικά τους πολίτες πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης ... για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούνται και η δίψα για γνώση και η ανάγκη για αισθητική καλλιέργεια και η επιθυμία υπέρβασης του εαυτού μας...»* (UNESCO, 2002:162).

10) Την ίδια χρονική περίοδο (1996), ο ΟΟΣΑ συντάσσει σχετική Έκθεση, με τίτλο «*Lifelong Learning for all/ Για να καταστεί η Δια βίου Μάθηση Πραγματικότητα για Όλους*». Ο όρος «*Δια βίου Μάθηση*» αντικαθιστά πλέον στα κείμενα του Οργανισμού τον όρο «*Επαναλαμβανόμενη Εκπαίδευση*», της δεκαετίας του '70. Τώρα μάλιστα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο και την προσωπική ευθύνη του ατόμου. Η Δια βίου Μάθηση αντιμετωπίζεται ως το πιο σημαντικό όχημα για την κοινωνική κινητικότητα, την ισότητα στις ευκαιρίες, την κοινωνική συνοχή, την ενεργή πολιτειότητα και κυρίως για τη διασφάλιση ότι όλοι, τόσο οι νεότεροι όσο και οι μεγαλύτεροι στην ηλικία, θα μπορούν να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να είναι προσαρμόσιμοι στις αλλαγές των εργασιακών δομών και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Στο σχετικό κείμενο (OECD, 1996), αναδεικνύονται από τους εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ συγκεκριμένες τάσεις που επιβάλλουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως:

- ❖ Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της επικοινωνίας των πολιτισμών, της μετακίνησης των ανθρώπων και της διακίνησης των ιδεών.
- ❖ Η ταχύτητα των αλλαγών στην τεχνολογία και η αναγκαιότητα προσαρμογής του εργατικού δυναμικού σε αυτήν την πραγματικότητα, με τη βοήθεια της εκπαίδευσης.
- ❖ Οι δημογραφικές αλλαγές από τη γήρανση του πληθυσμού στην Ευρώπη και τη μετανάστευση.
- ❖ Οι μεταβολές στην κοινωνική και την οικογενειακή ζωή.
- ❖ Οι μεταβολές στην εργασία και το εργασιακό περιβάλλον.
- ❖ Οι αλλαγές στη βιομηχανία και τις επαγγελματικές δομές.
- ❖ Οι υψηλοί δείκτες ανεργίας που διαταράσσουν την κοινωνική συνοχή.
- ❖ Ο κρίσιμος ρόλος της γνώσης και της πληροφόρησης για τις οικονομίες των αναπτυγμένων κρατών, που βρίσκονται σε ένα στάδιο μετάβασης από τη βιομηχανική κοινωνία σε μια Οικονομία Μάθησης.
- ❖ Η ανεπάρκεια του παραδοσιακού μοντέλου κατανομής των εκπαιδευτικών πόρων, αλλά και η βεβαιότητα ότι όσοι απέχουν από τη δια βίου μαθησιακή διαδικασία κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Το συγκεκριμένο κοινωνικού χαρακτήρα επιχείρημα τονίζει την αναγκαιότητα ίσης πρόσβασης όλων των ανθρώπων στις μαθησιακές ευκαιρίες, καταργώντας τις δυσχέρειες και τις ανισότητες του παρελθόντος.

Στη Σύνοδο Υπουργών των κρατών-μελών που ακολούθησε, υιοθετήθηκαν από τον ΟΟΣΑ έξι στρατηγικοί στόχοι για τη Δια Βίου Μάθηση. Αυτοί ήταν:

- ❖ Η διεύρυνση της προσχολικής εκπαίδευσης.
- ❖ Η αναζωογόνηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- ❖ Η ενθάρρυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- ❖ Η διευκόλυνση της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία.
- ❖ Η βελτίωση της συνοχής του συστήματος.
- ❖ Η ανανέωση των εισροών και των πλεονεκτημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Γρήγορα πάντως έγινε αντιληπτό ότι οι Υπουργοί Παιδείας μπορούσαν να ασκήσουν ελάχιστη επιρροή στην εξέλιξη των τριών τελευταίων στόχων, καθώς το εύρος αναφοράς τους υπερέβαινε τα όρια της πολιτικής τους δικαιοδοσίας. Ως εκ τούτου η από μέρους τους συναίνεση προς τους στόχους ήταν περισσότερο μια δήλωση καλών προθέσεων, παρά μια δέσμευση για συγκεκριμένες ενέργειες. Ακολούθως, υπογραμμίστηκαν τέσσερα στοιχεία ιδιαίτερης πολιτικής σημασίας:

- ❖ Η επικέντρωση στον εκπαιδευόμενο και τις μαθησιακές του ανάγκες.
- ❖ Η έμφαση στην αυτοκαθοριζόμενη μάθηση και στα προσωπικά κίνητρα του ενδιαφερόμενου.
- ❖ Η αναγνώριση του ότι η μάθηση ως διαδικασία μπορεί να λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και όχι μόνο στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- ❖ Η αντίληψη ότι η μαθησιακή διαδικασία εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου.

Οι ανωτέρω προσανατολισμοί επέφεραν μεγάλες δυσκολίες ως προς τη διαχείρισή τους, καθώς απαίτησαν την εξέλιξη νέων μεθόδων παρακολούθησης και καταγραφής των εθνικών πολιτικών πρωτοβουλιών, όπως και την ανάπτυξη προσαρμοσμένων εργαλείων ανάλυσης. Οπωσδήποτε, το κόστος της διευρυμένης πλέον μαθησιακής πορείας και η ανεύρεση των απαιτούμενων πόρων αποτέλεσε εξ αρχής στοιχείο μεγάλου προβληματισμού (Schuetze, ο.α.). Σε γενικές γραμμές, από το 1996 και μετά, η στρατηγική για τη Δια Βίου Μάθηση αποτελεί για τον ΟΟΣΑ το ενοποιητικό στοιχείο για όλες τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες, αλλά και το πλαίσιο διασύνδεσης της εκπαίδευσης με τις δράσεις του Οργανισμού για την

οικονομία, την κοινωνία και την απασχόληση. Η Δια Βίου Μάθηση συνεπώς συνιστά για τον ΟΟΣΑ «*συστημική προσέγγιση*» (OECD, 2004).

11) Η Δια βίου Μάθηση απασχόλησε, όπως αναφέρθηκε, από νωρίς και τον κοινοτικό λόγο για την εκπαίδευση. Κατά τη δεκαετία του 1990, «*κοινός παρανομαστής των πρώτων παρεμβάσεων της Κοινότητας στο ζήτημα της δια βίου μάθησης... ήταν η διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης, με στόχο την επικαιροποίηση των προσόντων του απαξιωμένου ανθρώπινου δυναμικού και τη βελτίωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:116).

Η Δια βίου Μάθηση έκανε την πρωταγωνιστική της παρουσία στο πλαίσιο των ευρωπαϊκής πολιτικής, με τη *Λευκή Βίβλο* του 1993 που είχε τον τίτλο «*Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994). Το συγκεκριμένο κείμενο περιστρέφεται γύρω από το ζήτημα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης, έχοντας στο επίκεντρο το ζήτημα της ανεργίας. Οι αλλαγές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρούνται υψίστης σημασίας για την συνολική ανάπτυξη της Ευρώπης, ενώ η Δια Βίου Μάθηση αναγορεύεται σε πρώτο στόχο της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης.

Στη συνέχεια, και λίγο πριν τις σχετικές πρωτοβουλίες της UNESCO και του ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κηρύσσει το 1996 ως «*Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης*», προκαλώντας πολυάριθμες συζητήσεις και διαβουλεύσεις. Στόχος, «*η ευρύτερη πληροφόρηση και η αφύπνιση των Ευρωπαίων για τη σημασία της δια βίου μάθησης για το μέλλον της Ευρώπης*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, ο.α.). Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει στο διάστημα 1995-96 δύο βιβλία σχετικά με την εκπαίδευση στη νέα εποχή: 1) Τη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, με τίτλο «*Teaching and Learning – Towards the Learning Society / Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης*» (E.C, 1995) και 2) Το *Πράσινο Βιβλίο*, με τίτλο «*Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος*» (E.C, 1996). Και στα δυο κείμενα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσαρμογής των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις εξελίξεις, σε μια διά βίου εκπαιδευτική προοπτική, προκειμένου να σταματήσει ο καθοδικός κύκλος της

απώλειας θέσεων εργασίας, η αύξηση της ανεργίας και η απαρχαίωση των επαγγελματικών προσόντων των ευρωπαίων πολιτών. Συγκεκριμένα:

α) Στη *Λευκή Βίβλο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση*, επισημαίνεται η σημαντικότητα των κλονισμών της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής και πληροφοριακής επανάστασης στα εργασιακά δεδομένα. Όπως αναφέρεται, «*Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η κοινωνία της πληροφορίας, η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος ... οδηγούν στην ανάπτυξη νέων μορφών εργασίας. Από τα σχολεία απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Μεταβάλλουν τον τρόπο ζωής μας. Οι μεταβολές αυτές δεν είναι τυχαίες. Προαναγγέλλουν την αυριανή κοινωνία.... Η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να παίξουν κεντρικό ρόλο εν προκειμένω. Πώς θα εξοπλιστούν οι εργαζόμενοι με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να προσαρμοστούν γρήγορα στη μεταβολή και τις νέες ανάγκες; ...*».

Οι κύριοι τομείς ανάληψης δράσεων από την Επιτροπή συνδέονται με την *ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, τη διασύνδεση του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων, την καταπολέμηση των αποκλεισμών, την επαρκή γνώση τριών ευρωπαϊκών γλωσσών από τους ευρωπαίους πολίτες, καθώς και την ισοβαρή διαχείριση των κεφαλαίων και των επενδύσεων στην κατάρτιση*. Το περιεχόμενο της Λευκής Βίβλου του 1995 αναφέρεται συνεπώς μόνο σε έναν καθαρά κοινωνικό στόχο, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι υπόλοιποι τέσσερις στόχοι είναι στενά συνδεδεμένοι με τη διασφάλιση των δεξιοτήτων που έχει ανάγκη η οικονομία και η αγορά εργασίας (Borg & Mayo, 2004:18-25).

Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε τρεις καταλυτικούς παράγοντες που οδηγούν τα πράγματα σε οικονομικές και κοινωνικές *βαθείς προσαρμογές*: Τη μαζική διάδοση των τεχνολογιών της επικοινωνίας, την πίεση της παγκόσμιας αγοράς και την ταχεία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κατάρτιση θεωρείται *προνομιακό στοιχείο της προσαρμογής και της εξέλιξης*. Ως απάντηση στους μετασχηματισμούς του περιβάλλοντος, υποστηρίζεται πως θα πρέπει να *επιτραπεί στον καθένα να έχει πρόσβαση στη γενική μόρφωση και κατόπιν να αναπτύξει την επάρκεια του για την απασχόληση και τη δραστηριότητα*, θέσεις που συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης. Στο *Λευκό Βιβλίο* τονίζεται επίσης *εμφατικά*

ο ρόλος του ατόμου και η προσωπική του ευθύνη στην αναζήτηση και απόκτηση των απαραίτητων γνωστικών εφοδίων.

Στο πλαίσιο αυτό, η Δια Βίου Μάθηση αναδεικνύεται πρώτος στόχος της προτεινόμενης μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τα επόμενα χρόνια. Η επιτομή των συναφών αντιλήψεων για την αξία της γνώσης διατυπώνεται ξεκάθαρα στις τελευταίες παραγράφους της *Λευκής Βίβλου*, αντανακλώντας την επίσημη γραμμή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι δηλαδή «...η κυριότερη πρώτη ύλη της Ευρώπης είναι η φαιά ουσία {των πολιτών της}». Στο συγκεκριμένο κείμενο τονίζεται επίσης πως « η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια κοινωνία της γνώσης», μέσα στην οποία μόνον με την «ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης και την ανάπτυξη της ικανότητας για απασχόληση και οικονομική δραστηριότητα» οι εργαζόμενοι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν «την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, τη διεθνοποίηση της οικονομίας και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνοεπιστήμης».

β) Στο δεύτερο κείμενο της Επιτροπής, «*Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος*», υπογραμμίζεται η δυναμική που χαρακτηρίζει την επανάσταση των ΤΠΕ και τονίζεται ότι: «... Αυτό που χρειάζεται η Ευρώπη είναι η εκ βάθρων αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης που να ανταποκρίνεται στην επανάσταση των ΤΠΕ ... και να συμβαδίζει με τη συνεχή εξέλιξη τους στα επόμενα χρόνια.... Μακροπρόθεσμα, η βασική ανάγκη για την Ευρώπη είναι να αναπτύξει μια νέα αρχιτεκτονική δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, που θα δραστηριοποιεί όλους τους παράγοντες των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων...»

Η Δια Βίου Μάθηση αποκτά εφεξής κεντρική θέση στις προτεραιότητες της Κοινότητας για την εκπαίδευση, την απασχόληση και την ανάπτυξη: Έτσι, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετεί το 1996 ένα πολιτικό κείμενο συμπερασμάτων, με τίτλο «*Στρατηγική για τη Δια Βίου Μάθηση / Conclusions on a Strategy for Lifelong Learning*», εξειδικεύοντας μια σειρά διαδικασιών. Το ίδιο διάστημα, στο Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου με θέμα την απασχόληση, η Δια Βίου Μάθηση ανακηρύσσεται οριζόντιος στόχος που διαπερνά τις τέσσερις αρχές της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση, την

επιχειρηματικότητα, την απασχολησιμότητα, την προσαρμοστικότητα και την ισότητα των ευκαιριών (http://ec.europa.eu/employment_social/elm/summit/en/papers/guide2.htm).

Η Δια Βίου Μάθηση πρωταγωνιστεί και στην «Ατζέντα 2000», το ενιαίο πλαίσιο στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον 21^ο αιώνα, όπου επιχειρείται η σκιαγράφηση των νέων τάσεων. Όπως αναφέρεται: «*Το στοιχείο-κλειδί για τη σύγχρονη παγκόσμια οικονομία εξαρτάται από την απάντηση προς την παγκοσμιοποίηση, και την επανάσταση στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Οι τεχνολογίες αυτές είναι που καθορίζουν παγκοσμίως την ανταγωνιστικότητα όλων των οικονομικών τομέων και επιβάλλουν την αναγκαιότητα για νέα άυλα αγαθά... Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιπροσωπεύουν ουσιαστικές άυλες επενδύσεις*» (European Commission, 1997).

Έτσι λοιπόν, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η συζήτηση για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σταδιακά διαφοροποιήθηκε, λαμβάνοντας περισσότερο υπόψη την επιχειρηματολογία για αλλαγές στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που απαιτούν αναβάθμιση των γνώσεων και νέες δεξιότητες, ο ανταγωνισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης με άλλες δυνάμεις, κυρίως τις ΗΠΑ, καθώς και η θέση της Ε.Ε. μεταξύ των Οικονομιών της Γνώσης ήταν σε γενικές γραμμές τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης (Perin, 2007).

Η επιθυμητή αλλαγή, όμως, συντελούνταν με αργούς ρυθμούς, επειδή απαιτούσε από τα κράτη-μέλη σοβαρούς μετασχηματισμούς και αλλαγή νοοτροπίας σε όλα τα επίπεδα. Εξάλλου, οι μεταξύ τους αποκλίσεις ήταν αξιοσημείωτες: Η ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης π.χ. ήταν πολύ πιο εφικτός στόχος για τα κράτη της Β. Ευρώπης, κυρίως τα Σκανδιναβικά, καθώς διέθεταν ένα καλά οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, αποκεντρωμένη διοίκηση και διαχείριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και ολοκληρωμένη προσέγγιση στη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Κατά συνέπεια, έγινε κατανοητό ότι οι προαναφερόμενες προκλήσεις δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν σε συνθήκες απομόνωσης, αντιθέτως απαιτούσαν τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για την

εκπαίδευση και την κατάρτιση (Perin, 2007). Αυτό θα επιτευχθεί στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας.

12) Πράγματι, η Δια Βίου Μάθηση στην αυγή της νέας χιλιετίας κατέστη κεντρική έννοια αναφοράς, τόσο στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας όσο και στο δεκαετές πρόγραμμα 2000-2010 για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EU, 2000-2010). Με τα αποτελέσματα της Λισσαβόνας, ουσιαστικά αναγνωρίζεται σε ανώτατο κοινοτικό επίπεδο ότι: α) Η γνώση και η διαρκής της αναβάθμιση μέσω της Δια βίου Μάθησης είναι καθοριστικός παράγοντας για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ε.Ε. β) Είναι εξαιρετικής σημασίας η επένδυση σε τομείς που συνδέονται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, όπως η εκπαίδευση /κατάρτιση (Perin, 2007:121-132).

Έτσι, η στρατηγική της Δια βίου Μάθησης:

- Στον οικονομικό πυλώνα, *«εντάσσεται στις πολιτικές που αφορούν τη διευκόλυνση της μετάβασης σε μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης».*
- Στον κοινωνικό πυλώνα, *«αποτελεί κοινό στόχο των πολιτικών ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, στις ενεργές πολιτικές απασχόλησης και τις πολιτικές καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού».*
- Στον περιβαλλοντικό πυλώνα, *«συμβάλλει στην εγρήγορση και την πληροφόρηση των πολιτών στο στόχο της οικονομικής ανάπτυξης που διαχωρίζεται από τη χρήση των φυσικών πόρων».*

Επειδή μάλιστα η Δια βίου Μάθηση αντιμετωπίζεται ως συστημική έννοια που διαπερνά όλους τους τομείς της πολιτικής και τα διάφορα επίπεδα λήψης των αποφάσεων 1) *«Αναπτύσσεται ως συνεκτική στρατηγική με βάση ad hoc αποφάσεις των θεσμικών οργάνων της Ένωσης»*, 2) *«Εντάσσεται ως στόχος και ως πρακτική σε διάφορες πολιτικές που προωθούνται από την Ένωση, όπως η πολιτική απασχόλησης ή η πολιτική για την ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)»*, 3) *«Είναι αντικείμενο των διαδικασιών ανάπτυξης ενός συνεκτικού συστήματος δεικτών για τη μέτρηση της*

προόδου της στρατηγικής της Λισσαβόνας», 4) «Αποτελεί τομέα στενής συνεργασίας {της Ε.Ε.} με άλλους διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO»

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων των κρατών-μελών τέθηκαν, έτσι, οι παρακάτω έξι βασικοί στόχοι:

- ❖ Η πρόσκτηση και ανανέωση των νέων βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην Κοινωνία της Γνώσης, με ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες Πληροφορικής, στις ξένες γλώσσες, στην τεχνολογική κουλτούρα και στην επιχειρηματικότητα.
- ❖ Η αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους.
- ❖ Η καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, με αποτελεσματικές μεθόδους, που συνάδουν με μια μαθησιακή διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια και σε όλο το εύρος της ζωής του ανθρώπου.
- ❖ Η αξιολόγηση της μάθησης και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της μάθησης, ιδιαίτερα για τη μη-τυπική και την άτυπη μάθηση.
- ❖ Η καθοδήγηση και η πληροφόρηση των πολιτών, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στα μαθησιακά αγαθά, ανεξαρτήτου ηλικίας.
- ❖ Η εγγύτητα των μαθησιακών αγαθών με τον τόπο κατοικίας του εκπαιδευόμενου.

Η εφαρμογή της Διαδικασίας της Λισσαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης οδήγησε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, κυρίως σε κοινοτικό επίπεδο, σε άμεση πάντα διασύνδεση με τη Δια βίου Μάθηση (Perin, 2007:121-132). Έτσι, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο «Υπόμνημα για τη Δια Βίου Μάθηση/A Memorandum on Lifelong Learning» (2000), έθεσε ως στόχο το να εξευρεθούν αποτελεσματικές στρατηγικές και πρακτικές, ώστε να ενισχυθεί στα κράτη-μέλη η Δια Βίου Μάθηση για Όλους. Τα αίτια που καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών περιγράφονται με έντονο τρόπο: «Η σημερινή Ευρώπη βιώνει μια αλλαγή που είναι συγκρίσιμη σε έκταση με εκείνη της Βιομηχανικής Επανάστασης...». Στο συγκεκριμένο κείμενο, υπογραμμίζεται εξ αρχής ότι η Δια βίου Μάθηση δεν είναι απλά μια όψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αντιθέτως πρέπει να καταστεί μέσα στην επόμενη δεκαετία η κατευθυντήρια αρχή σε όλο το φάσμα των μαθησιακών ευκαιριών. Επισημαίνεται ακόμα η *συμπληρωματικότητα* της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται, «ο καθένας πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθήσει ελεύθερες μαθησιακές διαδρομές της δικής του επιλογής, αντί να είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει προκαθορισμένους δρόμους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Αυτό σημαίνει ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν στη ζήτηση και όχι το αντίθετο».

Το Υπόμνημα είχε ως σκοπό την πρόκληση μιας πανευρωπαϊκής συζήτησης γύρω από τη Δια βίου Μάθηση. Πράγματι, το συγκεκριμένο κείμενο αποτέλεσε τη βάση για μια σειρά διαβουλεύσεων με κοινωνικούς εταίρους, φορείς, οργανισμούς, ιδρύματα και πολίτες (περίπου 3.000 κείμενα εστάλησαν στην Επιτροπή και 12.000 πολίτες συμμετείχαν στις σχετικές διαβουλεύσεις). Επίσης, υπήρξε συνεργασία της Επιτροπής με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς, κυρίως με το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ (Πασιάς, 2006β:259). Οι σχετικές διαδικασίες /συζητήσεις συνδέθηκαν με έξι βασικούς άξονες /στόχους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β:5-20):

- ❖ «Εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης».
- ❖ «Αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης, - το λαό της».
- ❖ «Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και του κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή δια βίου μάθηση σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής».
- ❖ «Σημαντική βελτίωση των τρόπων κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, ειδικά της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης».
- ❖ «Εξασφάλιση στον καθένα εύκολης πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας πληροφορίες και συμβουλές σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και σε όλη τη διάρκεια της ζωής».
- ❖ «Παροχή δυνατοτήτων για δια βίου μάθηση όσο το δυνατόν πιο κοντά στις κοινωνίες που ζουν οι μαθητές με τη χρησιμοποίηση, στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται σκόπιμο, τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας».

Ακολουθώντας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε το 2001 την *Ανακοίνωση* με τίτλο «*Πραγματοποίηση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Δια Βίου Μάθησης/ Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*» (Commission of the European Communities, 2001). Στο συγκεκριμένο κείμενο, αναφέρεται ότι ως Δια βίου Μάθηση εννοείται «... κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ...» του ατόμου, ενώ υπογραμμίζεται πως «το πλάτος του ορισμού αυτού επισύρει την προσοχή στην πλήρη έκταση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαιδευτικής δραστηριότητας». Η συγκεκριμένη *Ανακοίνωση* έθεσε μαζί με το Υπόμνημα που προηγήθηκε τις βάσεις για την προώθηση της Δια βίου Μάθησης ως βασική κοινοτική εκπαιδευτική στρατηγική, στο πλαίσιο της Λισσαβόνας.

Όπως προαναφέρθηκε, το Μάρτιο του 2001 και μετά από εντολή του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Παιδείας, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης ενέκρινε την Έκθεση της Επιτροπής για το Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010-Διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι*» (European Commission, 2002). Στο νέο Πρόγραμμα, η προοπτική μιας εκπαίδευσης από το λίκνο έως τον τάφο γίνεται βασική οργανωτική αρχή, γεγονός που αναμένεται να οδηγήσει στη σύγκλιση της παιδείας με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Τσαούσης, 2007:459).

Ακολούθησε, τον Ιούνιο του 2002, *Έκθεση με 15 Δείκτες Ποιότητας για τη Δια βίου Εκπαίδευση* (European Commission, 2002), στην οποία υπογραμμίζεται μεταξύ άλλων ότι πλέον η *Δια βίου Μάθηση* είναι στρατηγικός στόχος για όλα τα κράτη-μέλη. Εν συνεχεία, το «*Ψήφισμα για τη Δια βίου Μάθηση του Συμβουλίου της Ευρώπης*» (Συμβούλιο ΕΕ, 2002β) καλεί τα κράτη-μέλη να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και στρατηγικές για την εμπέδωση της Δια βίου Μάθησης, σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους και τους τοπικούς φορείς. Χαρακτηριστικό στοιχείο της σημασίας που αποδόθηκε στη στρατηγική της Δια βίου Μάθησης ήταν και η επιδίωξη συνεργασίας της Κοινότητας με Διεθνείς Οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δράσεων και πολιτικών δια βίου μάθησης.

Υπογραμμίστηκε ακόμα η ανάγκη προσαρμογής της σχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, αλλά και η ανάγκη εισαγωγής μεταρρυθμίσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με τη *Διαδικασία της Κοπεγχάγης*, το

Νοέμβριο του 2002. Με την τελευταία, δόθηκε νέα ώθηση στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, καθώς διαμορφώθηκε ένα ενιαίο πλαίσιο για τη διαφάνεια των προσόντων και ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, με συγκεκριμένους ποιοτικούς δείκτες. Τέθηκαν, επίσης, οι πρώτες βάσεις για τη δημιουργία ενός συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για τη διευκόλυνση της κινητικότητας εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Pepin, 2007).

Το 2003, το Συμβούλιο Παιδείας δημοσίευσε 5 ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, μέσα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασίας. Σε ό,τι αφορά τη Διαβίου Μάθηση, αναφέρεται πως «...μέχρι το 2010 το μέσο επίπεδο συμμετοχής... στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να φθάνει τουλάχιστον το 12,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας (25 έως 64 ετών)» (Συμβούλιο Ε.Ε., 2003).

Το 2006, και μετά από πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, εγκρίνεται *Κοινή Απόφαση για τη θέσπιση Προγράμματος Δράσης στον τομέα της Διαβίου Μάθησης*, με ορίζοντα το διάστημα 2007-2013 (Κοινή Απόφαση 1720/2006/ΕΚ). Το νέο Πρόγραμμα Δράσης απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό αποδεκτών που περιλαμβάνει μαθητές, σπουδαστές, ενήλικους εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές, άτομα που βρίσκονται στην αγορά εργασίας, επιχειρήσεις, κοινωνικούς εταίρους, φορείς, κ.α. Γενικός στόχος του Προγράμματος είναι «να συμβάλλει με τη διαβίου μάθηση στην ανάπτυξη της Κοινότητας, ως προηγμένης κοινωνίας στη γνώση, με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, καλύτερες και περισσότερες θέσεις απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, διασφαλίζοντας παράλληλα, ικανοποιητική προστασία του περιβάλλοντος για τις μελλοντικές γενιές. Αποσκοπεί ιδίως στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς». Ταυτόχρονα, βέβαια, τονίζεται ότι «...το πρόγραμμα διαβίου μάθησης θα υποστηρίζει και θα συμπληρώνει τις ενέργειες που πραγματοποιούν τα κράτη-μέλη, σεβόμενο πλήρως την αρμοδιότητα τους όσον αφορά το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την πολιτιστική και γλωσσική τους ποικιλομορφία».

Οι ειδικότεροι στόχοι του νέου Προγράμματος αφορούσαν:

- ❖ Στην ποιοτική αναβάθμιση της Δια βίου Μάθησης και την προώθηση των καινοτομιών.
- ❖ Στην διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Δια βίου Μάθησης.
- ❖ Στην ενίσχυση της συμβολής της Δια βίου Μάθησης στην κοινωνική συνοχή και στην ενεργό πολιτειότητα.
- ❖ Στην καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλομορφίας.
- ❖ Στην ενίσχυση της συμβολής της Δια βίου Μάθησης στην εμπέδωση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών και του σεβασμού προς την εθνική και πολιτισμική ετερογένεια.
- ❖ Στη διασφάλιση της ποιότητας σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ❖ Στη βελτίωση της ποιότητας με την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την εισαγωγή καινοτομιών.

Το πρόγραμμα για τη Δια βίου Μάθηση 2007-2013 ενσωμάτωσε έξι τομεακά υποπρογράμματα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Ρουσσάκης, 2002· Τσαούσης, 2007):

- ❖ Το πρόγραμμα *Comenius* για την προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με κύριους στόχους: α) την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας και β) την οικοδόμηση εκείνων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συμμετοχή των νέων.
- ❖ Το πρόγραμμα *Erasmus* για την τριτοβάθμια και την επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο, με κύριους στόχους: α) τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και β) την ενίσχυση της συμβολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην καινοτομία.
- ❖ Το πρόγραμμα *Leonardo Da Vinci* για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκτός του τριτοβάθμιου επιπέδου, με κύριους στόχους: α) την υποστήριξη των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν προσωπικά και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, β) την υποστήριξη της καινοτομίας και γ) την ενίσχυση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

- ❖ Το πρόγραμμα *Grundtvig* για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, με κύριους στόχους: α) την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της γήρανσης του ευρωπαϊκού πληθυσμού και β) τη στήριξη των ενηλίκων για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ❖ Το *Εγκάρσιο Πρόγραμμα* που καλύπτει δραστηριότητες προώθησης της γλωσσομάθειας, ανάπτυξης παιδαγωγικών μεθόδων με βάση τις ΤΠΕ, -πέρα από τα τομεακά προγράμματα δράσης.
- ❖ Το πρόγραμμα *Jean Monnet* που αναφέρεται σε ζητήματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού τομέα.

Από το 2000 λοιπόν και μετά, η Δια βίου Μάθηση είναι ανελλιπώς παρούσα, είτε ως οργανικό μέρος της Στρατηγικής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, είτε ως συστατικό εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, όπως είναι η Διαδικασία της Μπολόνια, είτε ως μελλοντικός στόχος των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», είτε ως βασικό στοιχείο στο νέο «*Πρόγραμμα Δράσης για τη Δια βίου Μάθηση 2007-2013*». Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι τόσο τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και τα αρμόδια θεσμικά κοινοτικά όργανα την εκλαμβάνουν ως ιδιαίτερης σημασίας παράγοντα για την αντιμετώπιση των εξελίξεων στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα, ως ένα μέσο αντιμετώπισης της συλλογικής και ατομικής αβεβαιότητας/ανασφάλειας για το μέλλον, η οποία παρατηρείται στο σύγχρονο κόσμο, αλλά και ως τον πλέον κατάλληλο τρόπο ανάπτυξης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και επίτευξης της κοινωνικής συνοχής (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:119).

13) Ο ΟΟΣΑ από την πλευρά του πρότεινε, το 2005, ένα πλαίσιο λειτουργίας των δομών και των διαδικασιών Δια βίου Μάθησης, βάσει τεσσάρων στοιχείων που επηρεάζουν άμεσα όλες τις βαθμίδες (αρχής γενομένης από τη σχολική εκπαίδευση) και οδηγούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αναγκαστικές προσαρμογές/ μεταρρυθμίσεις (OECD, 2005). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο:

- ❖ Η οργανωμένη μάθηση θα πρέπει να είναι συστηματική και αλληλοσυνδεόμενη σε όλα τα επίπεδα, ξεκινώντας από τη σχολική εκπαίδευση.

- ❖ Ο μαθητευόμενος θα πρέπει να είναι ο πυρήνας της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η “προσωποποίηση της μάθησης” είναι ένας εξαιρετικά απαιτητικός στόχος.
- ❖ Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα κίνητρα για μάθηση, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και των λιγότερο επιτυχημένων, με βάση το δικό τους ρυθμό.
- ❖ Θα πρέπει να αναγνωριστούν οι πολλαπλοί στόχοι της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει πως είναι ανάγκη να υποχωρήσει η μονομερής έμφαση στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης και την εργαλειακή χρήση της γνώσης.

14) Όσον αφορά τώρα τις εννοιολογικές προεκτάσεις της Δια Βίου Μάθησης, μπορούμε να πούμε ότι:

i) Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζει αρκετά την οικονομική προοπτική, αντιμετωπίζοντας τη Δια Βίου Μάθηση ως το πιο αποτελεσματικό εργαλείο των κρατών για την επιτυχή τους πορεία προς μια Οικονομία της Γνώσης (Schuetze, 2006).

ii) Από την πλευρά της, η UNESCO αντιμετωπίζει τη Δια Βίου Μάθηση με μια περισσότερο ανθρωπιστική προσέγγιση σε ένα, - όπως χαρακτηρίστηκε από ορισμένους-, ουτοπικό πλαίσιο. Το στοιχείο αυτό επικρίθηκε και στις προτάσεις της Επιτροπής Delors (Watson, 1999).

iii) Ο ΟΟΣΑ, -παρά τον ομολογημένο οικονομικό του προσανατολισμό-, υιοθετεί μια ενδιάμεση στάση, επιμένοντας στην *εκπαίδευση και μάθηση για όλους* (Schuetze, 2006). Η επιλογή αυτή ερμηνεύτηκε αφενός από την από μέρους του αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής διάστασης στην οικονομική πρόοδο και αφετέρου από τη βαρύτητα που αποδόθηκε στη *θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου*, την πολλαπλασιαστική αξία των εκπαιδευτικών επενδύσεων και τη βαρύτητα του *ανεργμμένου υπόλοιπου* στην οικονομική πρόοδο και την κοινωνική ευημερία των κρατών (Papadopoulos, 1994).

15) Όσον αφορά τώρα στο ζήτημα της προώθησης και εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών Δια Βίου Μάθησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς, οι απόψεις είναι διττές: Για τον Kleinbrink (2011), η πολιτική των Διεθνών Οργανισμών, και ειδικότερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από το πρίσμα μιας κατασκευασμένης νόρμας, που επιβάλλεται σταδιακά στα κράτη-μέλη μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών. Για τον Schuetze (2006), η προώθηση της Δια βίου Μάθησης δεν θα πρέπει να πιστωθεί μόνο στη δράση των Διεθνών Οργανισμών. Όπως υποστηρίζει, πολλές φορές είναι τα ίδια τα κράτη που χρησιμοποιούν τους Διεθνείς Οργανισμούς ως προωθητές και νομιμοποιητές των αποφάσεών τους, προκειμένου να υπερασπίσουν τις δικές τους ατζέντες μεταρρύθμισης ή να επηρεάσουν εκείνους που αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία της Δια βίου Μάθησης επιφυλακτικά ή κριτικά.

16) Σε γενικές γραμμές, η εφαρμογή των σχετικών πολιτικών για τη Δια βίου Μάθηση αντιμετωπίζει δυσκολίες, λόγω της μεγάλης ρευστότητας του χώρου. Και αυτό γιατί ενυπάρχουν ποικίλες τάσεις, πρωτοβουλίες, δομές, μηχανισμοί και προγράμματα που αγκαλιάζουν τόσο το προϋπάρχον πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο και αυτό της Ενδο-υπηρεσιακής Κατάρτισης (Schuetze, 2006). Κατά συνέπεια, οι υπερεθνικές πρωτοβουλίες για ενιαίο συντονισμό δεν έχουν οδηγήσει μέχρι στιγμής σε απόλυτη ομοιομορφία. Οι εθνικές διαφωνίες και οι αντίρροπες δυνάμεις ήταν και παραμένουν αισθητές, καθιστώντας τη Δια Βίου Μάθηση (όπως και την Εκπαίδευση Ενηλίκων) πεδίο ζωηρών αντιπαραθέσεων, σε επίπεδο προσανατολισμών, στρατηγικών και δράσεων. Οι διαφοροποιήσεις, βέβαια, είναι εν πολλοίς αναμενόμενες, αν λάβει κανείς υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας, κυρίως το διαφορετικό οικονομικο-κοινωνικό μοντέλο συγκρότησης τους (Green, 2000).

3.6 Σύνοψη – Συσχετισμοί

1) Κατά τις τρεις (και πλέον) τελευταίες δεκαετίες, σε όλα τα κείμενα του υπερεθνικού εκπαιδευτικού λόγου γίνεται αναφορά στη νέα τάξη πραγμάτων που χαρακτηρίζει τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον: Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ δίνουν ισχυρό παρόν στην πορεία διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών και τεχνικών, ο εκπαιδευτικός τους λόγος αυτοχθονοποιείται και γίνεται σύστημα αναφοράς για τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει προχωρήσει περισσότερο, καθώς διαθέτει *«πηγές και νομικά μέσα για να εισάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και επίσης να συντονίσει τη χρήση των εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς»* (Marklund, 2006:158). Αλλά και ο ΟΟΣΑ, από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του '90, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα *«συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ είναι μια τεχνοδομή που λειτουργεί ως «δεξαμενή σκέψης», παράγει 'λόγο' και πρακτικές και συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση ιδεότοπων και την προώθηση εκπαιδευτικών και πολιτικών ροών (eduscapes, policyscapes)»* (Πασιάς, 2016:82). Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, αλλά με έναν περισσότερο ουμανιστικό, - κατά άλλους ουτοπικό προσανατολισμό-, εκπορεύεται και η διεθνούς εμβέλειας εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO.

Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιούν σχεδόν παρόμοιες μεθόδους άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνδέονται με το *συντονισμό* και τη *διαμόρφωση της κοινής γνώμης*. Ανεξάρτητα από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, οι δύο υπερεθνικοί πρωταγωνιστές διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι μέσω της ικανότητας τους να συγκροτούν μια κοινή εκπαιδευτική ατζέντα, καθορίζοντας το περιεχόμενο των ασκούμενων πολιτικών. Επιπρόσθετα, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και ο ΟΟΣΑ όχι μόνο αναπτύσσουν ευρείας κλίμακας εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, αλλά ακόμα περισσότερο τις εντάσσουν σταδιακά στο θεσμικό τους πλαίσιο. Αυτό π.χ. παρατηρείται στην περίπτωση της Ε.Ε. με την υλοποίηση της Διαδικασίας της Μπολόνια, αλλά και στην περίπτωση του ΟΟΣΑ, με την ανάπτυξη δεικτών στην εκπαίδευση (Martens, Balzer, Sackmann & Weymann, 2004). Ουσιαστικά, οι δύο υπερεθνικοί πρωταγωνιστές συμπορεύονται: Χρησιμοποιούν κοινή εκπαιδευτική ορολογία, αποστέλλουν τα ίδια μηνύματα στους απανταχού αποδέκτες και υιοθετούν κοινούς αντικειμενικούς στόχους, τονίζοντας εμφατικά τη σημασία της παραγωγικότητας και της οικονομικής αποτελεσματικότητας, και παίρνοντας όρκο

ότι στο όνομα της προόδου είναι αναπόφευκτη η προσαρμογή στα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης (Rinne, 2008).

2) Όσον αφορά στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η ενασχόληση της Κοινότητας με τα ζητήματα της εκπαίδευσης θεωρούνταν για μεγάλο διάστημα ταμπού, τομέας αποκλειστικής ευθύνης και αρμοδιότητας του κάθε κράτους χωριστά. *«Αφού, λοιπόν, οι οροματιστές της ευρωπαϊκής ένωσης δεν μπορούσαν να φτιάξουν την Ευρώπη των ονείρων τους, αυτή που θα περιελάμβανε ή θα έδινε προτεραιότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, έφτιαζαν την Ευρώπη που μπορούσαν, μια Ευρώπη που στηρίζονταν σε οικονομικούς κυρίως στόχους»* (European Commission, 2006a). Χρειάστηκαν περίπου τριάντα χρόνια διεργασιών και διαβουλεύσεων (1976-2006), προκειμένου να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου συνεργασίας των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η πορεία που διανύθηκε ήταν όντως μακρά, αφού επί δεκαετίες οι παρεμβάσεις της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας περιορίζονταν σε ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς αυτά σχετίζονταν άμεσα με τους διατυπωμένους της στόχους (μετακίνηση, εγκατάσταση και επαγγελματική δραστηριότητα των ευρωπαίων πολιτών) (European Commission, 2006a).

Στα επόμενα χρόνια, ακολούθησαν διαδικασίες διεύρυνσης και επέκτασης των ενωσιακών διαδικασιών, που υπαγορεύτηκαν από οικονομικούς, πολιτικούς και γεωστρατηγικούς λόγους. Η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της γηραιάς ηπείρου. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός λόγος της Κοινότητας εξαρτήθηκε από τη μετεξέλιξη του πολιτικού και οικονομικού της λόγου. Συσχετίστηκε, έτσι, με την πορεία ολοκλήρωσης της ευρωπαϊκής ενοποίησης, με την κοινωνική συνοχή, την πολιτισμική ετερογένεια και τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, - χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι δεν υπήρξαν σοβαρότατες δυσχέρειες και αντιστάσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν και οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, προκειμένου να τερματιστούν οι αλλεπάλληλες αντιδικίες μεταξύ των κρατών-μελών: Έτσι, η διεύρυνση της έννοιας "επαγγελματική εκπαίδευση" αγκάλιασε σταδιακά ολοένα και περισσότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, εντείνοντας τους εθνικούς φόβους για "εκπαιδευτική αλλοτρίωση" (Ζμας, 2003:119-120). Τελικά, τα κράτη-μέλη ξεπέρασαν τα θεσμικά εμπόδια και τον εγγενή φόβο απώλειας της εθνικής τους κυριαρχίας, μπροστά στον ελλοχεύοντα κίνδυνο του διεθνούς εκπαιδευτικού απομονωτισμού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Είχε αρχίσει πλέον να γίνεται κατανοητό ότι ο επαναπροσδιορισμός των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να γίνει με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών του μέλλοντος και όχι με βάση την κληρονομιά του παρελθόντος (ERT, 1995).

Με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ στις αρχές της δεκαετίας του '90, η εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε ως βασική περιοχή άσκησης κοινοτικής πολιτικής, γεγονός που οδήγησε *«στην αναβάθμιση, την αυτονόμηση και τη διοικητική αναδιοργάνωση του τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή»* (Πασιάς, 2002:197). Συνακόλουθα, ο λόγος για μια *«νέα Ευρώπη»* και για μια *«νέα τάξη πραγμάτων»* διάνοιξε για τα εκπαιδευτικά συστήματα προοπτικές που ξεπερνούσαν τα όρια της εκάστοτε εθνικής κουλτούρας (Bell, 1995). Η πρώτη φάση της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε ζητήματα εκπαίδευσης έλαβε χώρα μέσα σε ένα προσεκτικό και περιορισμένο πλαίσιο, μέσω της συμμετοχής των κρατών-μελών σε εθελοντικά προγράμματα ή προσωρινού τύπου συμφωνίες. Η ρητορική της περιόδου αυτής εστίασε στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εμπέδωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση / ΕΔΕ και την αναγκαιότητα της Δια βίου Μάθησης, ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας και προετοιμασίας για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη περίοδο παράγονται μια σειρά από Ανακοινωθέντα και Αναφορές προκειμένου να προσδιοριστούν οι μελλοντικές πολιτικές της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης (Νόνοα, 2013:104-123)

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000, τίθεται ως κεντρικός στόχος το *να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης*. Στην αγωγή του 21^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, από περιφερειακές περιοχές άσκησης πολιτικής, γίνονται το επίκεντρο ενασχόλησης της κοινοτικής πολιτικής, εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή διευρυμένης συνεργασίας μεταξύ της Κοινότητας και των κρατών-μελών (European Commission, 2006a). Το εργαλείο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού/ΑΜΣ επέτρεψε από τη Λισσαβόνα και μετά τη στενή και διαρκή συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα κοινού ενδιαφέροντος, όπως είναι π.χ. ο προσδιορισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη Δια βίου Μάθηση τον 21^ο αιώνα (Νόνοα, 2013:104-123· Pepin, 2011). Μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η Στρατηγική που εγκαινιάστηκε το 2000 συνιστά *μια ιστορική καμπή* για την ευρωπαϊκή συνεργασία σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνεργασία που ξεκίνησε στις αρχές του '70 (Pepin, 2011).

Όπως υπογραμμίζεται, οι εξελίξεις από τη Λισσαβόνα και μετά *«συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής και διεθνούς διάστασης στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές των χωρών μελών. Ιδιαίτερα, όμως, η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού και το σύστημα δεικτών του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» έχουν συμβάλει σημαντικά στην εμπέδωση της αντίληψης που θέλει τις εκπαιδευτικές*

πολιτικές και πρακτικές να μην αποτιμούνται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους μόνο σε εθνικό επίπεδο, αλλά να συγκρίνονται με αντίστοιχες πολιτικές και πρακτικές που θεωρούνται επιτυχημένες στα υπόλοιπα κράτη-μέλη» (ΟΕΠΕΚ, 2007:25). Χωρίς αμφιβολία, ο προσδιορισμός κοινών στόχων με τους οποίους θα πρέπει να εναρμονιστούν οι εθνικές πολιτικές στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά και ο καθορισμός συγκεκριμένων δεικτών για την ποσοτική αποτίμηση της συντελούμενης προόδου αποδεικνύουν ότι η Ε.Ε. έχει προχωρήσει σε επίπεδο κατασκευής εκπαιδευτικής πολιτικής πολύ πιο πέρα από τα όρια που διασφάλιζε η επαναλαμβανόμενη στις Συνθήκες του Μάαστριχτ και της Λισσαβόνας διαβεβαίωση *περί σεβασμού της εθνικής διαφορετικότητας*.

3) Οι εξελίξεις που δρομολογήθηκαν με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού υποδεικνύουν ότι τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης θα δεχτούν σοβαρές πιέσεις για μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να προσαρμοστούν και να εναρμονιστούν για τη διαμόρφωση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου.

Συγκεκριμένα, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προάγει την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, παράλληλα με την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, καθώς και να αναπτύσσει τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και των ανοικτών οριζόντων. Σε επίπεδο μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα ευρωπαϊκά κράτη θα πρέπει να καταργήσουν τα όποια στεγανά, αναπτύσσοντας πολλαπλούς διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, - στοιχείο που με βάση τα νέα εργασιακά δεδομένα θα ενισχύσει τόσο την προσαρμοστικότητα όσο και την απασχολησιμότητα του πληθυσμού τους. Σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, βασικοί στόχοι των ευρωπαϊκών κρατών οφείλουν να είναι η κατάργηση των στεγανών, η διασύνδεση της τριτοβάθμιας ακαδημαϊκής με την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και η ενίσχυση της αριστείας μέσα στο πλαίσιο της μαζικής λειτουργίας των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Τσαούσης, ο.α.). Η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης αναμένεται να υποστούν τις μεγαλύτερες πιέσεις για διαρθρωτικές αλλαγές, καθώς συνδέονται άμεσα με την ένταξη στην αγορά εργασίας και επηρεάζονται έντονα από τις εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας και της πληροφορικής (Παντίδης & Πασιάς, 2004:247).

Άλλωστε, η συνεχιζόμενη χρηματοδότηση των μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων σε αυτό ακριβώς αποσκοπεί, στο να παράσχει πρωτοβουλίες για συνεργασία μεταξύ των εθνικών πρωταγωνιστών και της Κοινότητας. Στόχος, να γεφυρωθούν οι αποκλίσεις μεταξύ των κρατών –μελών και να δημιουργηθούν περισσότερο συνεκτικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μάλιστα, ενώ για πολλές δεκαετίες το ενδιαφέρον ήταν σχεδόν αποκλειστικά στραμμένο σε συνεργασίες που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση, σταδιακά σημειώθηκε στροφή προς τη γενική εκπαίδευση και το συντονισμό δράσεων που συνδέονται με εθνικές πολιτικές μεταρρυθμίσεων, ιδιαίτερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ertl, 2006).

Επιπρόσθετα, σε όλο αυτό το διάστημα ανακυκλώνονται και επανέρχονται στο προσκήνιο πολιτικές που υιοθετήθηκαν στις προηγούμενες δεκαετίες χωρίς όμως το αναμενόμενο αποτέλεσμα, -χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναβίωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση / ΕΔΕ (Ertl, 2006). Πράγματι, η διάχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση προσπάθησε να υποστηρίξει τις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού εγχειρήματος ολοκλήρωσης, παράλληλα με τον οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κρατών. Στην ουσία, ως έννοια η ΕΔΕ επιδιώκει κάτι πολύ ανώτερο, « την υπέρβαση του τρόπου σκέψης της νεωτερικής Ευρώπης, του τρόπου ύπαρξης και συγκρότησης των εθνικών κοινωνιών και εκφράζει τη ρήξη με το μονοδιάστατο χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των εθνοκρατικών σχηματισμών» (Παντίδης, & Πασιάς, 2004:15).

4) Σε αυτό το πλαίσιο, η διευρυμένη και πολυεπίπεδη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών διαδραματίζει κομβικό ρόλο. Και αυτό γιατί, οι στόχοι της Λισσαβόνας δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν από κανένα κράτος- μέλος μεμονωμένα. Πράγματι, τα αποτελέσματα από τις διαδικασίες υλοποίησης τους σε εθνικό επίπεδο δεν είναι ικανοποιητικά: Η Ευρώπη, μολονότι φιλοδοξεί να γίνει η ανταγωνιστικότερη δύναμη παγκοσμίως, δεν έχει καταφέρει ακόμα να πάρει το προβάδισμα από τους μεγάλους της ανταγωνιστές της, τις ισχυρές οικονομίες της Ασίας και τις Η.Π.Α.. Ακόμα και η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού/ΑΜΣ συναντά δυσχέρειες, καθώς λόγω του προαιρετικού της χαρακτήρα «σκοντάφτει» στην απροθυμία, τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητες των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006β:362-363). Ο γενικός προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς μια ανοικτή Κοινωνία της Γνώσης, που θα αναπροσαρμόζεται διαρκώς και με ταχύτατους ρυθμούς στις εξελίξεις του περιβάλλοντος, απαιτεί λοιπόν σημαντική και συλλογική αντιμετώπιση. Την αναγκαιότητα αυτή τα ευρωπαϊκά κράτη δεν μπορούν πλέον να

αγνοούν κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, καθώς κινδυνεύουν διαφορετικά να υπονομεύσουν τη διεθνή τους αξιοπιστία και την ανταποκρισιμότητα του πληθυσμού τους στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας (Τσαούσης, 2007:315-317).

Η συνεργασία μεταξύ των κρατών –μελών και της Κοινότητας θεωρείται επιπροσθέτως αναγκαία για την αποδοχή και νομιμοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο εσωτερικό τους. Στόχος, ο καλύτερος συντονισμός των δράσεων και η διαμόρφωση ενός λιγότερου εθνικού και περισσότερο κοινοτικού χαρακτήρα στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, - σε αντιστοιχία πάντα με τις ενωσιακές εξελίξεις στο οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να είναι σταθερά προσανατολισμένη προς τη δυναμική προσαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών και προς τη διεθνοποίηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι επιλογές αυτές απαιτούν τη διαμόρφωση ενός κοινού και συγκλίνοντος, - όχι υποχρεωτικά ενιαίου και ομοιόμορφου,- ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος που θα εξασφαλίζει τη συνεκτικότητα των εθνικών συστημάτων. Ο βαθμός, η έκταση και η ποιότητα συμμετοχής του κάθε κράτους-μέλους σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού παραμένουν ένα κρίσιμο ερώτημα. Οι μελλοντικές, λοιπόν, επιδιώξεις της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να εμπεριέχονται στους όρους *σύγκλιση, συνεργασία, συνοχή και προοπτική* (Παντίδης & Πασιάς, 2004:250-251· Πασιάς, 2006β:362-63· Marklund, 2006:158-159).

5) Στα μέσα της δεκαετίας του '90, οι υπερεθνικοί πρωταγωνιστές επέφεραν τη μεγάλη εκπαιδευτική τομή εισάγοντας την έννοια της *Δια βίου Μάθησης*, στο πλαίσιο της *Κοινωνίας της Γνώσης*, «*ανατρέποντας ουσιαστικά τη βάση οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Τσαούσης, 2007:465-466). Η Δια βίου Μάθηση αναδείχθηκε σταδιακά σε συστημική έννοια, που διαπερνά οριζόντια όλα τα επίπεδα άσκησης πολιτικής. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί και τα κράτη-μέλη «...*επικαλούνται όλο και περισσότερο την ανάγκη για δια βίου μάθηση ως στρατηγικό στόχο των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Την αντιλαμβάνονται ως μέσο για την επιτυχία των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής...*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:104). Το πέρασμα από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα στη Δια βίου Μάθηση συνιστά ίσως μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στη μετα-νεωτερική εποχή, καθώς επιφέρει μεγάλες προσαρμογές οδηγώντας στην κατάργηση των υφιστάμενων στεγανών μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και επιπέδων. Αυτό σημαίνει πως οι κύκλοι σπουδών, διατηρώντας την ιδιαιτερότητα και την αυτοτέλεια τους, δεν αποτελούν πλέον στεγανά, αντιθέτως εντάσσονται στο πλαίσιο μιας «*δια βίου εκτεινόμενης, ατομικής μαθησιακής διαδρομής*» (Τσαούσης 2007:267-268 &307).

6) Η ανασυγκρότηση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με τα νεο-φιλελεύθερα προτάγματα, υπηρετώντας το όραμα μιας διεθνοποιημένης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, της οποίας η ποιότητα θα πρέπει να μπορεί να μετρηθεί και να ελεγχθεί προκειμένου να οδηγήσει στην κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εξακολουθούν να βρίσκονται η κατάρτιση, η απασχολησιμότητα και η αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων, γεγονός που υποδεικνύει την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις οιονεί ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Η ίδια η έννοια της Δια βίου Μάθησης γίνεται αντιληπτή πλέον ως η συνεχιζόμενη *“απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων για τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας”* (Νόνοα, 2013:104-123). Από την πλευρά της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, όσο και αν καταβάλλεται προσπάθεια για τη μη απεμπόληση των ανθρωπιστικών ιδεωδών, είναι έκδηλη η τάση ερμηνευτικού εξωραϊσμού και μοναδικής ανάγνωσης της πραγματικότητας.

Αυτός, όμως, ο υπερ-προσδιορισμός της εκπαίδευσης από τον οικονομικό παράγοντα και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας έχει υποστεί κριτική από πολλούς. Επισημαίνεται, ότι το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει γίνει ένα είδος *“αρένας”* για την Ε.Ε. και τους Διεθνείς Οργανισμούς. Οι ενέργειες τους μάλιστα φαίνεται να στηρίζονται στη βάση μιας ιδεολογίας, σύμφωνα με την οποία εργάζονται για να προσφέρουν *“ορθόδοξες” απαντήσεις στα προβλήματα των πλουσίων κρατών* (Dale, 1999· Dale & Robertson, 2002· Rinne, 2004). Αναπόφευκτα, οι συνέπειες αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής μετασχηματίζουν την επαγγελματική ταυτότητα και το εργασιακό status του εκπαιδευτικού (Ivanovic, 2012).

Η Ε.Ε. ειδικότερα, οφείλει να ανιχνεύσει το δικό της μοντέλο εκπαίδευσης, καταλήγοντας σε ένα ζωντανό και δυναμικό αντίλογο απέναντι στην άκρατη απελευθέρωση των πάντων, απέναντι στην επικράτηση της οικονομίας σε βάρος του ατόμου και της πολιτικής (Μανιάτης, 2004). Η ολοκλήρωση των διαδικασιών ενοποίησης πρέπει να γίνει δημοκρατικά, και αυτή η δημοκρατικότητα οφείλει να διαπεράσει τον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης. Μόνον έτσι είναι δυνατό να παρακαμφθεί *«... η συχνά διακρινόμενη απειλή αποστείρωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής εξαιτίας πολιτικοοικονομικών συμφερόντων...»* (Ζμας, 2003:120). Για τους παραπάνω λόγους ορισμένοι προχωρούν ένα βήμα παραπέρα, επιχειρηματολογώντας υπέρ μιας *“Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης”* (Mialaret, 2004:60).

4ο κεφάλαιο: Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Εισαγωγικά

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, οι αναπόδραστες συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό βίο, η ανάδυση της Κοινωνίας της Γνώσης και ο συστημικός προσανατολισμός των μετα-νεωτερικών κρατών προς μια δια βίου μαθησιακή διαδρομή των πολιτών, προκειμένου να διασφαλιστεί η απασχολησιμότητα και η ευημερία τους, άρχισαν να επιφέρουν μη αναστρέψιμους μετασχηματισμούς στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ως γνωστό, τα τελευταία οφείλουν να υπηρετούν τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Όταν οι κοινωνίες διέρχονται από βαθείς μετασχηματισμούς, όπως αυτοί της παγκοσμιοποίησης, τότε αναδύονται ισχυρές πιέσεις για να ενισχυθεί η διασυνδεσιμότητα ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ανάγκες (Coolahan, 2002). Μέχρι στιγμής, όμως, φαίνεται ότι τα περισσότερα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης λειτουργούν σαν να μην άλλαξε τίποτα στην οργάνωση της ζωής του ατόμου, τα τελευταία εκατό χρόνια. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι τα συστήματα μάθησης πρέπει να προσαρμοστούν στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν και μαθαίνουν σήμερα (Commission of the E.C., 2000a), καθώς διαφορετικά κινδυνεύουν από έναν ιδιότυπο εκπαιδευτικό απομονωτισμό, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το μέλλον τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ως μεσάζοντες της όλης μεταρρυθμιστικής διαδικασίας. Η αποστολή τους είναι εξαιρετικά πολυδιάστατη και η συμβολή τους κρίσιμη για την όδευση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Για το λόγο αυτό, υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο εντονότατο ενδιαφέρον για το ζήτημα της εκπαίδευσης/κατάρτισης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, θεωρείται ως ο βασικότερος παράγοντας για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη παράμετρο. Δεν

είναι τυχαίο, έτσι, ότι σε αναφορά γνωστής εταιρείας συμβούλων σε θέματα εκπαίδευσης τονίζεται πως: α) *Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος αντιστοιχεί στην ποιότητα των εκπαιδευτικών του,* β) *για να επιτευχθεί η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας,* και γ) *για να βελτιωθεί σε γενικότερο επίπεδο η επίδοση των μαθητών θα πρέπει να υπάρξουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί ώστε να προσφέρεται σε κάθε μαθητή διδασκαλία υψηλής ποιότητας* (Barber & Mourshed, 2007:16, 34 & 49).

Υπάρχει, όμως, και μια ακόμη διάσταση: Η διασφάλιση μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης/κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη μιας ορθολογικής διαχείρισης των διαθέσιμων εθνικών πόρων, αφού στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (και όχι μόνο) τα *«δύο περίπου τρίτα των δαπανών για τα σχολεία διατίθενται για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:4). Οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται λοιπόν σε διεθνές επίπεδο, καθώς όλο και περισσότερο η επιτυχία των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων συνδέεται με το βαθμό παρακίνησης και την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Council, 2004:29). Ως εκ τούτου, ο ρόλος και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκονται υπό διαρκή διαπραγμάτευση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις υφιστάμενες πιέσεις για αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, υπάρχει γενικότερη σύγκλιση απόψεων στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της καριέρας τους να επικαιροποιούν τις ικανότητες που τους είναι αναγκαίες στην άσκηση των δύσκολων καθηκόντων τους, με στόχο μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Υποστηρίζεται άλλωστε ότι ακόμα και τα πιο καλά συστήματα εισαγωγικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να προσφέρουν όλες τις δεξιότητες και τις ικανότητες που οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (OECD & E.C., 2010:12). Αυτό σημαίνει πως παρ' όλο που το σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών έχει δεχτεί εισαγωγική εκπαίδευση πριν την είσοδο τους στο επάγγελμα, οι περισσότεροι θα χρειαστούν πρόσθετη ενίσχυση προκειμένου να ανταποκριθούν στους σύγχρονους, διαφοροποιημένους επαγγελματικούς τους ρόλους (Eurydice, 1995). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η διαφοροποιημένη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει να προσφέρει πολλά στους εκπαιδευτικούς όλων των επαγγελματικών ηλικιών, είτε αυτοί βρίσκονται στη *φάση της προσαρμογής* (1-3 χρόνια στο επάγγελμα), είτε βρίσκονται

στη φάση της ένταξης στο επάγγελμα (4-6 χρόνια), είτε βρίσκονται στη φάση του πειραματισμού (7 έως 11 χρόνια υπηρεσίας), είτε διανύουν την περίοδο της επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη υπηρεσίας), είτε βρίσκονται στη φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 έτη υπηρεσίας), είτε ακόμα διανύουν τη φάση της ψυχολογικής αποστασιοποίησης από το επάγγελμα τους (31-35 έτη υπηρεσίας) (Ματσαγγούρας, 2005:64-68).

Οι συνιστώσες του ζητήματος της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι πολλαπλές. Θεωρείται πλέον κοινός τόπος ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αναλαμβάνει και να σχεδιάζει προσωπικά το πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στους πολλαπλούς ρόλους της επαγγελματικής του ταυτότητας, να διαχειριστεί τις συντελούμενες αλλαγές, να προσδιορίσει τις δικές του ανάγκες και να ικανοποιήσει τις ποικίλες μαθησιακές απαιτήσεις των εκπαιδευομένων του. Θεωρείται, όμως, εξίσου αναγκαία και η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των διοικητικών υπευθύνων και των πολιτικών ιθυνόντων ως προς το να διασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες και οι απαραίτητοι πόροι που θα κάνουν πραγματικότητα τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Uzerli & Kerger, 2010).

Κατά συνέπεια, εάν τα εθνικά κράτη ευελπιστούν να αυξήσουν τις γνωστικές ικανότητες των μελλοντικών γενεών, θα πρέπει να βασιστούν σε αυτόνομους, εμπνευσμένους και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Η ανταποκρισιμότητα και η συμμετοχή των τελευταίων στη διαμόρφωση του νέου γνωστικού τοπίου θεωρείται "εκ των ων ουκ άνευ", παράλληλα με τη διαρκή υποστήριξη του έργου τους από τους θεσμικά υπεύθυνους. Όπως εύστοχα επισημαίνεται: «*Το πώς αυτοί οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους, το πόσο συνδεδεμένοι αισθάνονται με την επιτυχία των μαθητών τους, το πόση προθυμία νιώθουν να μάθουν να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα και το πόσο ικανοί είναι να διδάξουν καλά, αποτελούν κλειδιά για την προώθηση της βασικής και ανώτερης μάθησης σε κάθε κοινωνία. Η αυτοδέσμευση του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του προϋποθέτουν, όμως, ένα σύστημα διαχείρισης που θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του και θα αναζητά τη συμμετοχή του στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*» (Carnoy, 1999:71).

4.1 Προς μια "ευρωπαϊκή εκπαίδευση" των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρεται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος τόσο για την επιτυχή μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων, όσο και για την επιτυχή κοινωνική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση στις σύγχρονες Κοινωνίες της Γνώσης: *«Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, βοηθώντας τους ανθρώπους να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους για προσωπική ανάπτυξη και ευεξία, καθώς και βοηθώντας τους να αποκτήσουν το περίπλοκο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που θα χρειαστούν ως πολίτες και ως εργαζόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μεσάζοντες μεταξύ ενός ταχέως εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σ' αυτόν»*. Επιπρόσθετα, οι απαιτήσεις από αυτούς αυξάνονται διαρκώς: Εργάζονται με ομάδες εκπαιδευομένων ολοένα και πιο ανομοιογενείς, προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή εμπεδώνοντας την προοπτική της Δια βίου Μάθησης, χρησιμοποιούν στη διδακτική τους πρακτική τις Νέες Τεχνολογίες, αντιμετωπίζουν πολλές φορές την αυξημένη επιθετικότητα των μαθητών, ενώ συχνά υποφέρουν από έντονο εργασιακό στρες (Commission of the European Communities, 2007a:2-4).

Από την άλλη, η ίδια η φύση της διδασκαλίας συνιστά μια σύνθετη και ανοικτή διαδικασία: Σύνθετη, γιατί ο εκπαιδευτικός εκτελεί ποικίλες δραστηριότητες, την ίδια χρονική στιγμή, απέναντι σε ένα ετερόκλητο πλήθος εκπαιδευομένων. Ανοικτή, γιατί τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Το πλαίσιο εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο μπορεί έτσι να χαρακτηριστεί ως *διευρυμένο, μη αναμενόμενο, ασταθές και περίπλοκο*. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός γίνεται αντιληπτός ως ένας ειδικός που είναι ικανός να δρα αυτόνομα και να παίρνει αποφάσεις με ανεξάρτητο και αποτελεσματικό τρόπο (Gadusova & Mala, 2009).

Δεδομένης λοιπόν της περιπλοκότητας των απαιτήσεων της κοινωνίας, της βαρύτητας του ρόλου των εκπαιδευτικών, της ποσότητας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν και της ανάγκης να έχουν επαρκή πρακτική πείρα διδασκαλίας στην τάξη, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα προγράμματα της εισαγωγικής τους εκπαίδευσης είναι απαιτητικά. Ήδη, από τη δεκαετία του '70, οι μεταρρυθμίσεις

των ευρωπαϊκών κρατών στο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στόχευσαν στη μεγαλύτερη εμπλοκή των Πανεπιστημίων, -σε διασύνδεση πάντα με τις σχολικές μονάδες-, στην αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης τους (3-6 χρόνια για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 3-5 για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας), καθώς και στο συνδυασμό θεωρητικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης στα σχολεία (European Commission, 2011).

Έτσι, σε 18 κράτη-μέλη τα προγράμματα μαθημάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκούν τουλάχιστον πέντε έτη και καταλήγουν στην απόκτηση διπλώματος πανεπιστημιακού επιπέδου (ISCED 5A). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 12 κράτη-μέλη απαιτούν αρχική κατάρτιση πανεπιστημιακού επιπέδου, διάρκειας τουλάχιστον πέντε ετών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Πράγματι, από τη δεκαετία του '80, παρατηρείται μια τάση αναβάθμισης της διαδικασίας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσω της "πανεπιστημιοποίησης" της (Zgaga, 2008). Η τάση αυτή απέκτησε μεγάλη δυναμική στα ευρωπαϊκά κράτη, κυρίως μετά την από μέρους τους αποδοχή της Διαδικασίας της Μπολόνια (Musset, 2010:21).

Σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη επίσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί ορισμένες βασικές αρχές: Εστιάζει τόσο στην προσέγγιση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όσο και στην επαγγελματική τους κατάρτιση, ενσωματώνει θεωρία και πράξη, περιλαμβάνει την αρχική και την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα. Συνακόλουθα, τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν ομοειδείς προκλήσεις, όπως το πώς να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, το πώς να επιτύχουν την ισορροπία ανάμεσα στην παιδαγωγική κατάρτιση και την κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, το πώς να συνεισφέρουν στην αύξηση του κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά και το πώς να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους στον 21^ο αιώνα (Commission of the European Communities/Commission Staff Working Paper, 2007c).

Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι σε μια συγκριτική αποτίμηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών στη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Γαλλία, εντοπίζονται συγκεκριμένα κοινά στοιχεία που μπορούν να ερμηνευτούν ως απόρροια της Διαδικασίας της Μπολόνια και της Συνθήκης της Λισσαβόνας. Τα ανωτέρω εθνικά συστήματα συγκλίνουν σύμφωνα με τη μελέτη, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αφού: 1) Τοποθετούν τους μαθητές στο επίκεντρο των προτεραιοτήτων τους. 2) Απαιτούν υψηλό επίπεδο προσόντων από τους εκπαιδευτικούς. 3) Διαθέτουν σπονδυλωτό σύστημα κατάρτισης. 4) Προσπαθούν να διαμορφώσουν μια «*διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και την επαγγελματική κατάρτιση*». 5) Καθιστούν τη σχολική μονάδα κύριο πεδίο επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. 6) Αξιοποιούν ευρέως το θεσμό του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα (Regnier, 2011:194-195).

Μεταξύ, όμως, των κρατών-μελών υφίστανται ακόμα μεγάλες αποκλίσεις, αφού οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη εκπαιδεύονται σε ποικίλα ιδρύματα κατάρτισης, βάσει διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Ανάμεσα στους ειδικούς και τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχει επιτευχθεί συναίνεση όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δια μέσου όλου του φάσματος της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Και αυτό γιατί στις σχετικές διαδικασίες υπεισέρχονται σε μεγάλο βαθμό θέματα ιδεολογίας, ιστορικών καταβολών, μαθησιακών προσεγγίσεων, διοικητικών μοντέλων, κοινωνικών προτύπων και αξιών που οδηγούν σε λίγο έως πολύ "αναμενόμενες" εθνικές αποκλίσεις (European Commission, 2011· Eurydice, 2002· Snoek & Zogla, 2008).

Διαφορετικό είναι, έτσι, στα κράτη-μέλη το σύστημα οργάνωσης της εισαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Σε ορισμένα, (Ελλάδα, Βέλγιο, Ιταλία), ακολουθείται το *συγχρονικό/concurrent* μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, βάσει του οποίου προσφέρονται συγχρόνως οι σπουδές στα γνωστικά αντικείμενα με τις σπουδές στα παιδαγωγικά. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αλλού (Σουηδία, Αυστρία, Φινλανδία, Αγγλία), προηγούνται οι σπουδές στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και έπονται οι παιδαγωγικές σπουδές, βάσεις του *διαδοχικού/consecutive* μοντέλου εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκει

κυρίως εφαρμογή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και οι δύο επιλογές πάντως παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Είναι, μάλιστα, δυνατό ακόμα και να συνυπάρξουν μέσα στο ίδιο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Musset, 2010). Παρά τις γενικότερες προσπάθειες σύγκλισης, υφίσταται λοιπόν ακόμα μεγάλη ανομοιομορφία μεταξύ των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, γεγονός που δυσχεραίνει τη συνεκτίμηση των στοιχείων, την κινητικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και την εμπιστοσύνη για τα προσόντα που αυτοί αποκτούν (Cornu, 2006).

Επιπροσθέτως, στα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη δεν έχει εμπεδωθεί κάποια άξια λόγου συστημική υποστήριξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που να καλύπτει με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε όλο το φάσμα της εργασιακής τους διαδρομής: Στις περισσότερες των περιπτώσεων το βάρος πέφτει στην αρχική τους εκπαίδευση, ενώ η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση (που σημειωτέον δεν αποτελεί το όλον, αλλά ένα τμήμα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης) είτε τίθεται σε εθελοντική βάση είτε υλοποιείται βάσει άνωθεν ειλημμένων αποφάσεων.

Παραμένουν συνεπώς ορισμένα βασικά ζητήματα προς διερεύνηση, όπως: Ποια πρέπει να είναι η σχέση της ακαδημαϊκής κατάρτισης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ποιος είναι ο ρόλος των σχολικών μονάδων σε αυτή τη διαδικασία, ποια πρέπει να είναι η ταυτότητα αυτών που επιλέγονται ως εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών (Cornu, 2006), ποιος πρέπει να είναι ο βαθμός αυτονομίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης τους, με βάση πάντα τους σκοπούς που υπηρετεί (ή θα πρέπει να υπηρετεί) το σχολείο και το ρόλο (ή τους ρόλους) που διαδραματίζει μέσα σε αυτό ο εκπαιδευτικός; (Snoek & Zogla, 2008).

Είναι ενδεικτικό προς αυτή την κατεύθυνση ότι παρόλο που το σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών συνυπέγραψε τη Διακήρυξη και συμμετέχει στη σχετική Διαδικασία της Μπολόνια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (πράγμα που σημαίνει 3 έτη/180 πιστωτικές μονάδες {ECTS} για το πρώτο πτυχίο και 2 έτη/300 πιστωτικές μονάδες (ECTS) για τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών), πολλές χώρες φαίνονται

διστακτικές στο να εντάξουν στο πλαίσιο της Μπολόνια την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους. Λίγες μόνον έκαναν βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως π.χ. η Φινλανδία που υιοθέτησε για τους εκπαιδευτικούς της ένα πλήρως συμβατό με τη Διαδικασία της Μπολόνια σύστημα εκπαίδευσης (Cornu, 2006, www.europa.eu/education/policies/educ/bologna).

Αυτή η ανομοιομορφία, όμως, πρέπει να περιοριστεί, από τη στιγμή μάλιστα που η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) απαιτεί τη συγκρισιμότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, των πιστοποιητικών και των τίτλων σπουδών. Το στοιχείο συνεπώς της σύγκλισης είναι καθοριστικό για την ολοκλήρωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (ENTEP, 2010). Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητος και ο από κοινού προσδιορισμός των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, ως ένα πλαίσιο καθοδήγησης της εκπαίδευσης και της δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης (E.C., 2011). Ποιο θα πρέπει να είναι, όμως, το περιεχόμενο μιας συγκλίνουσας, "ευρωπαϊκού τύπου εκπαίδευσης" για τους εκπαιδευτικούς;

Στο πολυσυζητημένο του άρθρο «*What is a European Teacher*», ο M. Schratz (2010) επισημαίνει πως ο Ευρωπαίος Εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- ✚ Να έχει τα στοιχεία εκείνα που απαντούν σε έναν οποιονδήποτε καλό δάσκαλο, δηλαδή να κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο και να μπορεί να το διδάξει με επιτυχία στους μαθητές του.
- ✚ Να αντιμετωπίζει επιδέξια τις κοινωνικές αλλαγές, επιδιώκοντας προς όφελος των μαθητών του νέα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως είναι π.χ. το να μάθουν να ζούνε σε ένα πολυπολιτισμικό, ενταξιακό και ανεκτικό περιβάλλον, αλλά και το να αναπτύσσουν τις ικανότητες /δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την Κοινωνία της Γνώσης.
- ✚ Να μπορεί να διαχειρίζεται τη μαθητική πολυπολιτισμικότητα και να λειτουργεί μέσα σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, επιδιώκοντας τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους του.
- ✚ Να μετέχει ενεργά στις προσπάθειες ανάπτυξης του σχολείου και στη διαδικασία αξιολόγησης του.

- ✚ Να επιδιώκει στενή συνεργασία με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και τους κοινωνικούς εταίρους.
- ✚ Να ενσωματώνει στην καθημερινή διδακτική του πρακτική τις νέες τεχνολογίες.
- ✚ Να διακρίνεται από υψηλό αίσθημα επαγγελματισμού.
- ✚ Να ενισχύει την Ευρωπαϊκή Διάσταση/ΕΔΕ στην επαγγελματική και διδακτική του πρακτική. Ως έννοια, η ΕΔΕ καλείται να ισορροπήσει τις εθνικές με τις υπερεθνικές αξίες και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική πολιτική, ήδη από τη δεκαετία του '70.

Τα στοιχεία που συνθέτουν ένα "ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό προφίλ", ενδυναμώνοντας την Ε.Δ.Ε., μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Schratz, 2010):

- ✚ Συναίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας που φέρει ο εκπαιδευτικός, πέρα από τα όρια του εθνικού πλαισίου μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει.
- ✚ Γνώση της ευρωπαϊκής ιστορίας και των επιδράσεών της στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών κοινωνιών.
- ✚ Ενημερότητα για τον τρόπο λειτουργίας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης άλλων ευρωπαϊκών κρατών.
- ✚ Διαχείριση της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας, άνοιγμα προς στις ξένες κουλτούρες, αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας, αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας.
- ✚ Επαρκής γνώση περισσότερων της μιας ευρωπαϊκών γλωσσών, ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία με συναδέλφους από το εξωτερικό.
- ✚ Κατάλληλη εκπαίδευση που θα καθιστά τον Ευρωπαίο Εκπαιδευτικό ικανό να διδάσκει σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα, βοηθώντας τον να προσεγγίζει με "ευρωπαϊκή ματιά" το διδακτικό του αντικείμενο, να ανταλλάσσει υλικό και μεθοδολογία με τους συναδέλφους του από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να μαθαίνει από αυτούς και να αναπτύσσει τον επαγγελματισμό του μέσα σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο.
- ✚ Ενσυναίσθηση της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη: Αυτό σημαίνει πως ο Ευρωπαίος Εκπαιδευτικός επιδεικνύει αλληλεγγύη στους πολίτες των άλλων ευρωπαϊκών κρατών και μοιράζεται με αυτούς την πίστη στα

βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Η κριτική του διδασκαλία οφείλει να προωθή τη διαμόρφωση ενεργών ευρωπαϊών πολιτών.

- ✚ Συγκρισιμότητα των βασικών στοιχείων που συνθέτουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει σημαντικά η υλοποίηση της Διαδικασίας της Μπολόνια.
- ✚ Αξιοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων κινητικότητας, ώστε να υπάρχει επαφή και γνωριμία με άλλα συστήματα και κουλτούρες εκπαίδευσης. Τόσο ο ίδιος ο Ευρωπαίος Εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές του είναι σκόπιμο να συμμετέχουν σε προγράμματα ανταλλαγών που προωθούν την αμοιβαία προσέγγιση και αλληλογνωριμία.
- ✚ Πλήρης αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Οι τελευταίες είναι για τον Ευρωπαίο Εκπαιδευτικό κάτι περισσότερο από απλά τεχνικά μέσα: Συνιστούν αποτελεσματικά εργαλεία επικοινωνίας, πέρα από γλωσσικούς και πολιτισμικούς φραγμούς, εργαλεία που έχουν τη δύναμη να *«φωτίσουν τη μονοπολιτισμική σχολική ρουτίνα»*.
- ✚ Ενθάρρυνση και προώθηση μιας στέρεης γενικής παιδείας, παράλληλα με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, έτσι ώστε οι τελευταίοι να καταστούν αυτόνομοι, υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες της χώρας τους και της Ενωμένης Ευρώπης.

Η επίτευξη των παραπάνω εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί της Ευρώπης. Ο ρόλος των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων είναι ως εκ τούτου καθοριστικός. Όπως υποστηρίζεται, *«τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να αρχίζουν να σκέφτονται σοβαρά την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει επίσης να σκεφτούν την ανάπτυξη της δικής τους πολιτικής για τα ζητήματα αυτά, μέσω συνεργασιών ...»* (Zgaga, 2008:39).

4.2 Η Κοινωνία της Γνώσης, η Δια Βίου Μάθηση και η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Για τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα είναι καθοριστική, τόσο για το γενικότερο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και για το ειδικότερο ζήτημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης, σε συνάρτηση με την εξέλιξη της Διαδικασίας της Μπολόνια και την προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας (Uzerli & Kerger, 2010). Η υιοθέτηση της στρατηγικής της Δια Βίου Μάθησης οδήγησε στην ανάγκη αναπροσαρμογής των στόχων και της λειτουργίας της σχολικής εκπαίδευσης. Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, είναι βέβαιο πως και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπόκειται και θα υποστεί ακόμα πιο ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στα χρόνια που έρχονται. Οι τελευταίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε διαφορετικούς και ολοένα πιο απαιτητικούς ρόλους που υπαγορεύονται από το ραγδαίο μετασχηματισμό των σύγχρονων κοινωνιών σε Κοινωνίες της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης, πάντα μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των αλλαγών που αυτή επιφέρει (UNESCO, 2002). Συγκεκριμένα:

i) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι πρωτίστως *μια κοινωνία Δια Βίου Μάθησης*. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της Γνώσης απομακρύνεται από το νεωτερικό της παρελθόν, μη εκφράζοντας πλέον μια αντίληψη σταθερότητας, εμπλουτισμού και αυθύπαρκτης αξίας. Συνιστά περισσότερο το αποτέλεσμα μιας ικανότητας αναζήτησης, συνδυασμού, δημιουργίας, αλλά και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Η Γνώση, δηλαδή, από *«αυταξία έχει αναχθεί σε μέσο, σε ικανότητα και σε προσόν»*. Αυτή η αλλαγή μετατόπισε το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη διδασκαλία και τη μεταφορά γνώσεων στους μαθητές, στην ίδια τη μάθηση (Τσαούσης, 2007:285). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει λοιπόν να καλλιεργήσει στους μαθητές του τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να μπορούν να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη τώρα του ίδιου του εκπαιδευτικού, η Δια Βίου Μάθηση δεν περιορίζεται σε μια απλή ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση διάρκειας. Αντιθέτως, αναδεικνύεται σε μια δια βίου διανοητική δραστηριότητα, σε ένα μαθησιακό συνεχές, με ποικίλες πτυχές και δραστηριότητες

(Cornu, 2006). Όπως ακριβώς οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να χαράξουν με υπευθυνότητα το "μαθησιακό χάρτη" της ζωής τους, έτσι πρέπει και οι ίδιοι να είναι σε θέση να αναλάβουν πλήρως την ευθύνη του δικού τους "μαθησιακού χάρτη". Η συγκεκριμένη εξέλιξη οδηγεί σταδιακά στον πλήρη μετασχηματισμό των παραδοσιακών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και σε ακόμα μεγαλύτερες προσαρμογές την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Coolahan, 2002):

Τα προαναφερθέντα υποδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς νέων ικανοτήτων, συμβατών με τη διαδικασία της Δια βίου Μάθησης. Αυτές οι ικανότητες-κλειδιά που προσδιορίστηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2006 (European Commission, 2006b), θεωρούνται συναφείς τόσο με τη σχολική πραγματικότητα όσο και με την εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών και είναι οι ακόλουθες οκτώ:

- ✓ Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- ✓ Η επικοινωνία σε άλλες γλώσσες
- ✓ Οι ικανότητες που αφορούν στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία
- ✓ Οι ψηφιακές ικανότητες
- ✓ Το "μαθαίνω πώς να μαθαίνω".
- ✓ Οι κοινωνικές και πολιτειακές ικανότητες
- ✓ Η αίσθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας
- ✓ Η πολιτισμική εγρήγορση και έκφραση

Οι παραπάνω ικανότητες-κλειδιά συνδέονται βέβαια με την ανάπτυξη και άλλων ικανοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση της αβεβαιότητας, η λήψη αποφάσεων, κ.α. Ιδιαίτερα σημαντική μάλιστα θεωρείται η μετα-ικανότητα του "να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις", καθώς συνδέεται με την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα και τη διαχείριση του όγκου των πληροφοριών που μας κατακλύζει (E.C./Directorate General for Education and Culture, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι διαδικασίες της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίζουν τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στην περαιτέρω προώθηση των κάτωθι ικανοτήτων (Uzerli & Kerger, 2010):

1) Στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα:

- ✓ Πρόσκτηση της νέας γνώσης
- ✓ Κατασκευή και επανακατασκευή της γνώσης
- ✓ Υιοθέτηση εποικοδομητικών στρατηγικών στην προσέγγιση της γνώσης
- ✓ Προσανατολισμός προς τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και η ανάπτυξη διαγνωστικών ικανοτήτων

2) Σε θέματα διδακτικής:

- ✓ Στρατηγικές ενεργούς μάθησης
- ✓ Ανταπόκριση στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων
- ✓ Ικανότητα επιλογής και κατασκευής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- ✓ Ικανότητα αξιολόγησης και τεκμηρίωσης της συντελούμενης προόδου
- ✓ Προώθηση της ευρετικής πορείας προς τη μάθηση

3) Σε παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα:

- ✓ Εκτίμηση της ετερογένειας
- ✓ Διαχείριση της διαφορετικότητας
- ✓ Προώθηση της πολιτισμικής εγρήγορσης
- ✓ Προώθηση της κοινωνικής μάθησης
- ✓ Συνεργασία με γονείς από διαφορετικά εθνικά ή πολιτισμικά περιβάλλοντα
- ✓ Προώθηση του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή, καθώς και με την ευρύτερη κοινότητα.

Οδηγούμαστε έτσι σταδιακά σε μια ευρύτερη αντίληψη από εκείνη όπου οι πολιτικοί και διοικητικοί ιθύνοντες απλώς υποδεικνύουν ή υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν συγκεκριμένα και προκαθορισμένα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης. Βάσει του νέου πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται τόσο ως αποδέκτες της μεταφερόμενης γνώσης, όσο και ως δημιουργοί, ερευνητές και αναλυτές της, ισότιμοι εταίροι και συνδιαμορφωτές της πολιτικής του σχολείου (Uzerli & Kerger, 2010).

Δυστυχώς, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν μέχρι στιγμής το αντίθετο, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης που συνδέεται με τη διδακτική τους πρακτική (Day, 1997). Αποδεχόμενοι επίσης την προοπτική μιας δια βίου μαθησιακής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κατανοούμε ότι με το πέρασμα των χρόνων τόσο οι γνώσεις και οι ικανότητες τους όσο και οι επαγγελματικές τους ανάγκες διαφοροποιούνται σημαντικά. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν αλλαγές στον τρόπο σκέψης, στον τρόπο διαχείρισης της γνώσης, στην αντίληψη που έχουν για την επαγγελματικό τους προφίλ. Δυστυχώς και πάλι, λίγες μόνο χώρες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στις διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την "επαγγελματική τους ηλικία". Οι περισσότερες αντιθέτως εστιάζουν σε μια γραμμική αντίληψη του ζητήματος που προσδοκά σε πολιτικό επίπεδο άμεσα, συγκεκριμένα και ομοιόμορφα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Uzerli & Kerger, 2010).

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος είναι και ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε "οργανισμούς μάθησης", ικανών να αντιμετωπίζουν όλες αυτές τις εξελίξεις με συστημικές στρατηγικές. Αυτό σημαίνει πως για να είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές που προωθούν τη δια βίου μαθησιακή πορεία των εκπαιδευτικών, θα πρέπει σε επίπεδο σχολείου να δημιουργηθούν τα κατάλληλα "περιβάλλοντα μάθησης". Τα "σχολεία που μαθαίνουν" συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην αντίληψη που σχηματίζουν οι μαθητές τόσο για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, όσο και για την ίδια την αξία της μάθησης (Uzerli & Kerger, 2010).

Κατανοούμε λοιπόν ότι μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη καθίσταται ζήτημα κομβικής σημασίας που επεκτείνεται πέρα από τα όρια της στενής, παραδοσιακής αντίληψης των κρατών για την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τοποθετείται τώρα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο "συνέχειας", μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τυπικές, μη-τυπικές, ακόμα και άτυπες πηγές μάθησης (Schwille & Dembélé, 2007). Αυτό σημαίνει πως οι υποδεικνυόμενες πολιτικές δεν αφορούν απλές διαφοροποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα των εισαγωγικών σπουδών ή στον τρόπο σχεδιασμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Έχουν να κάνουν με μια ουσιαστική αλλαγή στάσης και φιλοσοφίας γύρω από το ζήτημα της

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής τους αυτοεικόνας και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Uzerli & Kerger, 2010).

ii) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι επίσης *μια κοινωνία που νοηματοδοτείται από την ροή των πληροφοριών και τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις*. Είναι μια κοινωνία στην οποία τα δίκτυα διάχυσης της πληροφορίας και της γνώσης διαφοροποιούν τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η νέα γνώση και οι νέοι τρόποι απόκτησης της επιβάλλουν αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους, στη μαθησιακή διαδικασία, στις παιδαγωγικές αντιλήψεις, στα χωροχρονικά περιθώρια, κ.α. Κατά συνέπεια, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει και να εξοικειωθεί με αυτή την πραγματικότητα, με τη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, προς όφελος πάντα των μαθητών του. Μόνον τότε θα μπορέσει να τους διευκολύνει και να τους καθοδηγήσει αποτελεσματικά στην αναζήτηση της γνώσης, στην αποκωδικοποίηση, αξιολόγηση και εμπέδωση της (Cornu, 2006). Επιπρόσθετα, οι νέες τεχνολογίες και οι διαφαινόμενες δυνατότητες της τηλεεκπαίδευσης ενδέχεται να αποσυνδέσουν σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία από την αίθουσα και το ακροατήριο, οδηγώντας σε νέες μορφές διαλόγου και επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους (Τσαούσης, 2007:298).

Τα παραπάνω, βέβαια, δεν σημαίνουν αναίρεση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Είναι πολύ χαρακτηριστικό προς αυτή την κατεύθυνση το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η Διακήρυξη του Stellenbosch στην Παγκόσμια Διάσκεψη για τους Υπολογιστές στην Εκπαίδευση, η οποία έλαβε χώρα το 2005 στην Ν. Αφρική: *«Το να είναι κανείς εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης απαιτεί νέες, συγκεκριμένες ικανότητες: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται τη νέα γνώση και τους νέους τρόπους απόκτησης της, σε έναν κόσμο δικτυωμένο, με νέους τρόπους συνεργασίας και συνεργατικότητας, σε έναν κόσμο όπου η γνώση έχει πρωταρχική σημασία, μέσα στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης... Είναι ευθύνη όλων ώστε να βοηθηθούν οι χώρες στην προσπάθεια τους να προσελκύσουν και να καταρτίσουν εκπαιδευτικούς, εμπλέκοντας τους στα δίκτυα πληροφόρησης και επικοινωνίας. Οι ΤΠΕ σίγουρα αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, δεν είναι όμως η ουσία του πράγματος: Η τεχνολογία μετράει, αλλά οι καλοί εκπαιδευτικοί και η καλή διδασκαλία μετρούν περισσότερο»* (Stellenbosch Declaration, 2005, στο: www.terry-freedman.org.uk).

iii) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι επιπρόσθετα μια κοινωνία που χρειάζεται, -και γι' αυτό άλλωστε την επιδιώκει-, την ανάπτυξη μιας *ομαδικής ευφυΐας*, μιας *ευφυΐας που δεν χαρακτηρίζεται από ιεραρχίες παραδοσιακού τύπου*. Η ευφυΐα αυτή απαιτεί ως επί το πλείστον ικανότητες και δεξιότητες που προωθούν τη συλλογική μάθηση και τη συνεργατικότητα. Το σχολείο μπορεί και πρέπει να είναι χώρος ουσιαστικής ανάπτυξής τους. Κατά συνέπεια, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει και να καλλιεργεί, πέρα από την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών του, τη συλλογική τους ευφυΐα και την ικανότητα να παράγουν και να αξιοποιούν την ομαδική δουλειά (Cornu, 2006).

iv) Η Κοινωνία της Γνώσης είναι επιπλέον μια έντονα *πολυπολιτισμική κοινωνία*: Η παγκοσμιοποίηση, πέρα από τις συνέπειες που επέφερε στον τομέα της οικονομίας, της εργασίας και της παραγωγής της νέας γνώσης, επηρέασε άμεσα και το βαθμό πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κρατών. Όπως προαναφέρθηκε, οι κοινωνίες του αναπτυγμένου κόσμου διαφοροποιούνται και μετασχηματίζονται εσωτερικά, με την είσοδο μεγάλου αριθμού μεταναστών στο ζωτικό τους χώρο, εξαιτίας οικονομικών λόγων, πολεμικών συρράξεων, ή επαναχάραξης εθνικών συνόρων (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιορίσει τους προσανατολισμούς της. Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα, αφενός η έξαρση του εθνικισμού και του ρατσισμού και αφετέρου η αναζήτηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και ενός νέου περιεχομένου της έννοιας του πολίτη και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενισχύουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για τη σχέση της εθνικής εκπαίδευσης με την εθνοπολιτισμική ετερογένεια, από την οποία θα εξαρτηθεί εν πολλοίς η συνοχή και η αλληλεγγύη των σύγχρονων κοινωνιών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001· Μάρκου, 1995· Νικολάου, 2005).

Αυτός ο νέος στόχος, το *«Μαθαίνοντας πώς να ζούμε μαζί με τους άλλους»*, αναδεικνύεται emphatically από την UNESCO ως ο σημαντικότερος ίσως από τους υπόλοιπους τρεις πυλώνες της σύγχρονης εκπαίδευσης, το *«Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε»*, το *«Μαθαίνοντας πώς να ενεργούμε»* και το *«Μαθαίνοντας πώς να υπάρχουμε»*. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός προσανατολισμός συνδέεται με τη συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας και της πολυμορφίας του σύγχρονου τρόπου ζωής, με τη γνώση των άλλων πολιτισμών και την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, της αξίας και του βαθμού αλληλεξάρτησης τους (UNESCO,

2002:35). Αποτελεί για το λόγο αυτό έναν από του πιο υποβλητικούς και συνάμα δύσκολα επιτεύξιμους ρόλους για την εκπαίδευση του 21^ο αιώνα, η εξέλιξη του οποίου αναμένεται να επιφέρει αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (οργάνωση σχολείου, διδασκαλία και μάθηση, αξιολόγηση μαθητών), αλλά και στο ίδιο το ζήτημα της επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών: Οι τελευταίοι θα πρέπει να αποκτήσουν ικανότητες βασισμένες στην επιθυμία του να ζούμε με αμοιβαίο σεβασμό μαζί με τους "εθνικούς άλλους" (Carneiro & Draxler, 2008). Οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται, πράγματι, απέναντι σε πολυπολιτισμικές, διαπολιτισμικές αλλά και υπερπολιτισμικές προκλήσεις, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα κρίσιμο το ζήτημα των πολιτισμικών προτύπων βάσει των οποίων θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους (Mialaret, 2004).

4.3 Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις, Ιστορική Διαδρομή, Στοχοθεσία, Περιεχόμενο, Μορφές

Σε γενικές γραμμές, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται από τα ευρωπαϊκά κράτη αντιληπτή ως «μια σειρά ποικίλων δραστηριοτήτων και πρακτικών, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους προσεγγίσεις» (Perron:1991, στο: Eurydice, 1995: 8). Με ανάλογο τρόπο, αντιμετωπίζει ο ΟΟΣΑ την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Την εκλαμβάνει ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εξειδίκευση, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού (OECD, 121-122). Κατά συνέπεια, τη θεωρεί ευρύτερη έννοια από αυτήν της ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης & κατάρτισης, καθώς δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά και μόνο τυπικές μορφές μάθησης. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναγνωρίζει ουσιαστικά ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί μέσα από πολλές διαδρομές, όπως η παρακολούθηση διαλέξεων, σεμιναρίων ή εργαστηρίων, η παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών, οι επισκέψεις παρατήρησης σε σχολεία, η ατομική ή ομαδική έρευνα σε κάποιο γνωστικό τομέα, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά δίκτυα, κ.α. Ενσωματώνει, δηλαδή, όχι μόνον αυτά που ο εκπαιδευτικός "διδάσκεται", αλλά και όλες εκείνες τις δραστηριότητες στη διάρκεια των οποίων αναπτύσσονται από τον ίδιο, ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους του, νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές (OECD, 1998a, 1998b, 2009).

Σταδιακά, έτσι, από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, ο όρος "Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών / *In-service Teacher Training*" (εφεξής INSETT) αντικαθίσταται από τον όρο *Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών/ Teachers Professional Development* (εφεξής:TPD) (Zafeirakou, 2002:255). Ο όρος "Επαγγελματική Ανάπτυξη" συνδέθηκε ακολούθως, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, με τον όρο "Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη/*Continuing Professional Development* (εφεξής CPD). Αρκετές χώρες (όχι όλες) της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδέχονται τη συγκεκριμένη προσέγγιση (Eurydice, 2003:103).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Σαλτερής (2006 & 2011:7-8) επισημαίνει την αντιστοίχιση της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης με την τυπική, μη-τυπική και άτυπη επιμόρφωση, αναφέροντας ότι: 1) Ο όρος *“τυπική επιμόρφωση”* περιλαμβάνει *«κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξη τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς»*. 2) Ο όρος *“μη τυπική επιμόρφωση”* αναφέρεται *«σε οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών»*. Αναφερόμαστε σε συλλόγους, ενώσεις ή ομάδες των οποίων κοινός σκοπός είναι π.χ. η προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, της Θεατρικής Αγωγής, κ.α., εκτός εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, με ελεύθερη και προαιρετική συμμετοχή. 3) Ο όρος *“άτυπη επιμόρφωση”* περιλαμβάνει *«ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση και παράλληλα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές»*. Δεν ταυτίζεται με τη μαθητεία και τη μεντορική σχέση, καθώς είναι *διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη*.

Αυτή η εξέλιξη δεν είναι, βέβαια, τυχαία: Αντανακλά πρώτα-πρώτα την επίδραση του οράματος της Δια Βίου Μάθησης και την αναγκαιότητα για συνεχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες. Αντανακλά επίσης την αλλαγή του ρόλου του σχολείου και την εμφάνιση νέων παρόχων στο χώρο της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης. Εκφράζει, τέλος, τη μετατόπιση από μια αντισταθμιστική αντίληψη της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προς μια ανταγωνιστική διαδικασία Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Zafeirakou, 2002). Ο Σαλτερής (2011) τονίζει ιδιαίτερα τον συγκεκριμένο κίνδυνο, δηλαδή την υπαγωγή της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως υποσυνόλου της στα κυρίαρχα ιδεολογικά προτάγματα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης: Η τελευταία στρέφει τα επιμορφωτικά προγράμματα *σταδιακά προς την κατάρτιση, δηλαδή τις τεχνικές και τεχνολογίες του επαγγέλματος,*

μεταφέροντας ταυτόχρονα την ευθύνη και το κόστος της επιμόρφωσης στους ίδιους τους επιμορφούμενους, ώστε ως επαγγελματίες να κατορθώσουν είτε να διατηρήσουν την εργασία τους (απόκτηση δεξιοτήτων) είτε να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση (καριέρα) (Σαλτερής, 2011:8). Συνακόλουθα, οι θεσμικοί ιθύνοντες απαλλάσσονται από την ευθύνη να προσφέρουν στους εργαζόμενους τις ευκαιρίες αλλά και τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να ανανεώσουν/επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Προκειμένου τώρα να μην υπάρξει σύγχυση, θα ήταν σκόπιμο να υιοθετήσουμε μια εννοιολογική παραδοχή (Zafeirakou, 2002:255-256): Να θεωρήσουμε από τη μια πλευρά ως *Ενδο-υπηρεσιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση* τις κατά το πλείστον παραδοσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες με έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται ή και υποχρεώνονται μερικές φορές να συμμετάσχουν. Οι δραστηριότητες αυτές είναι συνήθως σχεδιασμένες άνωθεν από κρατικούς φορείς, - κεντρικούς, περιφερειακούς ή τοπικούς. Από την άλλη, θα ήταν σκόπιμο να θεωρήσουμε ότι ο όρος *Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*, περιλαμβάνει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που ζητούνται κυρίως από τη βάση, ανάλογα με τις ανάγκες ενός σχολείου ή των εκπαιδευτικών του, σε μια περισσότερο έντονη ανταγωνιστική προοπτική. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να υλοποιούνται και να εξελίσσονται με διάφορους τρόπους, να παρέχονται από ποικίλους φορείς ή μέσα (προσωπική μελέτη, εργασία με ομάδες, σεμινάρια, δίκτυα εκπαιδευτικών, κ.α.) και να ενσωματώνονται εν γένει στις δραστηριότητες ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης/ κατάρτισης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού γίνεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον ΟΟΣΑ ευρύτερα αντιληπτή «ως ένα σώμα συστηματικών δραστηριοτήτων για την επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει την εισαγωγική εκπαίδευση, την καθοδήγηση για τους νεο-εισερχόμενους στο επάγγελμα, την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η τελευταία αυτή κατηγορία αντιμετωπίζεται ως μια μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης επάνω στη δουλειά, που υλοποιείται στο σχολικό χώρο» (OECD,- E.C: 2010:19).

Υποστηρίζεται, έτσι, πως η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ικανοποιήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη της αυτονομίας τους και οδηγώντας στην επαγγελματοποίησή τους, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς και στην προώθηση των τεχνολογικών και επιστημονικών επιτευγμάτων (Caspare, 1990 στο: Eurydice, 1995:8· OECD:2012). Ως εκ τούτου, δύναται να οδηγήσει (OECD, 1998a):

- ✚ Στην αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο που διδάσκει.
- ✚ Στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων του, των στάσεων και των προσεγγίσεων του, μέσα στο πλαίσιο των νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, των νέων καταστάσεων και των δεδομένων της εκπαιδευτικής έρευνας.
- ✚ Στην διδακτική ενσωμάτωση των αλλαγών που υλοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.
- ✚ Στο να καταστούν τα σχολεία ικανά στην εφαρμογή και υλοποίηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών αλλαγών.
- ✚ Στην ανταλλαγή πληροφοριών και τη διάχυση της νέας γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- ✚ Στην ενίσχυση των πιο αδύναμων εκπαιδευτικών.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποσκοπεί (Zafeirakou, 2002· Eurydice, 1995:8-9):

- ✚ Στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την επικαιροποίηση των γνώσεών τους, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και την εξοικείωσή τους με νέες διδακτικές μεθόδους και υλικά.
- ✚ Στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη: Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει την ενίσχυση της διαθεματικής προσέγγισης των γνώσεων, την προώθηση της εργασίας σε ομάδες, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, την εφαρμογή παιδαγωγικών και

εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, την ανάπτυξη ικανοτήτων γύρω από τη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων.

- ✚ Στη γνώση του κοινωνικού και του περιβαλλοντικού συγκείμενου: Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει την ενίσχυση των δεσμών της εκπαίδευσης με τον κόσμο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, καθώς και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής προσαρμοστικότητας στις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Όλα αυτά, βέβαια, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαίτερες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραδόσεις του κάθε κράτους-μέλους.

Ιστορικά, για τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνιστά μια έννοια παλιά και καινούργια συγχρόνως: Παλιά, γιατί σε χώρες όπως η Φιλανδία, η Σουηδία και η Γερμανία, εμφανίζεται ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, ενώ στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Νέα, γιατί στην εποχή μας η έκταση και το περιεχόμενο των σχετικών δραστηριοτήτων έχουν διευρυνθεί και αποκτήσει μεγάλη βαρύτητα, λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων, των προτεραιοτήτων της οικονομίας και της απαίτησης για βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Eurydice, 1995).

Συγκεκριμένα, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη έχει τις ρίζες του στο νεωτερικό παρελθόν της ηπείρου, στην εποχή κατά την οποία σταδιακά διαμορφώθηκαν τα εθνικά συστήματα δημόσιας εκπαίδευσης. Σε όλο τον 19^ο αιώνα, ο χαρακτήρας των επιμορφωτικών δράσεων που προσφέρονταν στους εκπαιδευτικούς ήταν κυρίως αντισταθμιστικός, καθώς η ανάγκη ανεύρεσης μεγάλου αριθμού δασκάλων πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης έφερε στο επάγγελμα ανθρώπους με χαμηλά επαγγελματικά προσόντα.

Ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας των επιμορφωτικών δράσεων κληροδοτήθηκε και στον 20^ο αιώνα: Η στόχευση αφορούσε την επαγγελματική συγκρότηση του εκπαιδευτικού και την κάλυψη των κενών της αρχικής του εκπαίδευσης, μέσα από μακρόχρονα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχονταν από φορείς προσδιορισμένους από το κράτος ή από φιλανθρωπικούς-φιλεκπαιδευτικούς φορείς. Σε όλο αυτό το διάστημα, η μη ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένου θεσμικού πλαισίου άφηνε περιθώρια ευκαιριακών/συγκυριακών ενεργειών. Ακόμα και μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο

αντισταθμιστικός χαρακτήρας των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς συνεχίστηκε, καθώς η πληθυσμιακή αύξηση και η διογκούμενη κοινωνική ζήτηση για περισσότερα εκπαιδευτικά αγαθά οδήγησαν σε μεγάλη ζήτηση για εκπαιδευτικούς, έστω και με μειωμένα επαγγελματικά προσόντα. Δημιουργήθηκαν έτσι επιμορφωτικά προγράμματα με πολλούς παρόχους, ποικίλη διάρκεια και περιεχόμενο, αλλά και με διαφορετικές διαδικασίες πιστοποίησης, ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της κάθε χώρας (Ματθαίου, 2008).

Όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 έγινε κατανοητό ότι οι ραγδαίες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις άλλαζαν αμετάκλητα τη μορφή της μεταπολεμικής Ευρώπης. Οι μετασχηματισμοί ήταν τόσο εκτεταμένοι και βαθείς, που η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποδείχτηκε ανεπαρκής για όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Και ενώ μέχρι τότε η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση αντιμετωπιζόταν περισσότερο ως μέσο κάλυψης των αδυναμιών της αρχικής εκπαίδευσης, σταδιακά άρχισε να γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως μια μακροπρόθεσμη διαδικασία και ως τμήμα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 1995).

Στο πλαίσιο της προϊούσης παγκοσμιοποίησης, τη συγκεκριμένη περίοδο επισημάνθηκαν από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης πολλαπλά προβλήματα στη λειτουργία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, όπως για παράδειγμα η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή, η μη απορρόφηση των αποφοίτων από την αγορά εργασίας, κ.α. Εφαρμόστηκαν για το λόγο αυτό μια σειρά από μεταρρυθμίσεις, μεταξύ των οποίων αλλαγές στη δομή των εκπαιδευτικών βαθμίδων, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στην αρχική/Initial Teacher Training (εφεξής:ITT) και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των Εκπαιδευτικών/In-service Teacher Training (εφεξής:INSETT) (Zafeirakou, 2002).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, εμφανίστηκαν επιπρόσθετες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα το αυξημένο ενδιαφέρον για την ανταποδοτικότητα και την αξιολόγηση των σχολείων, καθώς και η στροφή προς μια περισσότερο τεχνοκρατική και πρακτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Οι εξελίξεις αυτές διαφοροποίησαν, όπως ήταν φυσικό, την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και οδήγησαν τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχεδιασμό μεταρρυθμίσεων ευρείας κλίμακας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ενδο-

υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες επιτυχίας των επιχειρούμενων αλλαγών σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη (Zafeirakou, 2002).

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από την πολλαπλότητα των ρόλων που αυτοί καλούνται να επιτελέσουν. Τούτο σημαίνει πως τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οφείλουν να είναι περισσότερο ευέλικτα, συνεκτικά και ανοικτά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, ενσωματώνοντας στο πρόγραμμα σπουδών τους όλες εκείνες τις γνώσεις/δεξιότητες/ικανότητες που έχει ανάγκη ο εκπαιδευτικός για να επιτελέσει με επάρκεια το έργο του. Οι αλλαγές κρίνονται απαραίτητες, ώστε να απαντηθούν επιτυχώς οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, σε ό,τι έχει να κάνει με την κατάρτιση και επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Οι νέοι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί υποστηρίχθηκαν θερμά από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Διεθνείς Οργανισμούς (ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ), που υπογράμμισαν τις ελλείψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας κυρίως στο να διαχειρίζεται τις αλλαγές και τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά πράγματα (π.χ. εξατομικευμένη μάθηση, χρήση των ΤΠΕ, κ.α.) (Iucu, 2010).

Το περιεχόμενο τώρα των σχετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές δύο μεγάλες κατηγορίες: «α) Τα προγράμματα που αποσκοπούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις επιστήμες της Αγωγής, στο πλαίσιο των οποίων συνήθως περιλαμβάνεται και η πρακτική άσκηση και β) τα προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στον τομέα της επιστημονικής τους εξειδίκευσης κατά ειδικότητα... Και οι δύο τομείς καλύπτονται επαρκώς, με μια τάση έμφασης στη δ/θμια εκπαίδευση, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στον τομέα της επιστημονικής ειδίκευσης» (ΟΕΠΕΚ, 2007:46-47).

Παράλληλα, όμως, αναδεικνύονται και για τις δύο κατηγορίες νέες θεματικές περιοχές προτεραιότητας που συνδέονται άρρηκτα με τα στάδια εξέλιξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και με τη σταδιακή υλοποίηση του οράματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Αυτές οι κατευθύνσεις, που

αναφέρθηκαν σε προηγούμενα τμήματα της παρούσας διατριβής, υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να εφοδιάζουν επιτυχώς τους νέους της Ευρώπης με συγκεκριμένες βασικές ικανότητες, απαραίτητες για την προσαρμογή στην Κοινωνία της Δια βίου Μάθησης. Τέτοιες είναι:

- ✚ Η ικανότητα προφορικής και γραπτής επικοινωνίας
- ✚ Οι δεξιότητες στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία
- ✚ Οι κοινωνικές και γενικότερα οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες
- ✚ Η ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- ✚ Η εξωστρέφεια
- ✚ Οι μεταγνωστικές ικανότητες
- ✚ Η αποδοχή μιας δια βίου μαθησιακής αντίληψης.

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- ✚ Να εξοικειωθούν με τη χρήση των ξένων γλωσσών
- ✚ Να αξιοποιούν κριτικά τις δυνατότητες που τους παρέχει η Κοινωνία της Πληροφορίας
- ✚ Να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα
- ✚ Να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά σχολικής βίας, ρατσισμού και ξενοφοβίας
- ✚ Να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά
- ✚ Να ενδυναμώνουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
- ✚ Να αναπτύσσουν την εκπαιδευτική καινοτομία, το επιχειρηματικό πνεύμα
- ✚ Να αποκτήσουν τις αναγκαίες για τη λειτουργία του σχολείου διαχειριστικές και διοικητικές ικανότητες
- ✚ Να ενθαρρύνουν ποικίλες συνέργειες με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου
- ✚ Να ενστερνιστούν μια δια βίου ατομική μαθησιακή πορεία, τόσο στο πλαίσιο άσκησης των επαγγελματικών τους καθηκόντων, όσο και στην ατομική και κοινωνική τους ζωή.

Γίνεται αντιληπτό, βέβαια, ότι όλα αυτά επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις προτεραιότητες, τις κατευθύνσεις, το σχεδιασμό και την οργάνωση των προσφερόμενων προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης/κατάρτισης (ΟΕΠΕΚ, 2007:47-48). Τα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται και στις υποδείξεις της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007a:14-15) για εκείνες τις γνώσεις/

δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί των ευρωπαϊκών χωρών προκειμένου:

- ✚ «Να προσδιορίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου και να ανταποκρίνονται σε αυτές, εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας».
- ✚ «Να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων».
- ✚ «Να βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες».
- ✚ «Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορά».
- ✚ «Να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα».
- ✚ «Να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν ηγετικές δεξιότητες».

Ως προς τη μορφή τώρα των σχετικών δραστηριοτήτων, το Ευρωπαϊκό Θεματικό Δίκτυο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών διαπιστώνει στο *Πράσινο Βιβλίο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών* ότι αναπτύχθηκαν μεταπολεμικά ποικίλες μορφές ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης. Μάλιστα, οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγραφούν οι σχετικές δραστηριότητες ποικίλουν: *“Συνεχιζόμενη Κατάρτιση”, “Πρόσθετη Κατάρτιση”, “Ενδο-υπηρεσιακή Κατάρτιση”, “Ενισχυμένη Κατάρτιση”*. Οι διαφοροποιήσεις στην ορολογία οφείλονται κυρίως στις αποκλίσεις των εθνικών εκπαιδευτικών παραδόσεων και αντιλήψεων (Eurydice, 1995). Μέχρι περίπου τις αρχές της δεκαετίας του ’70, τα σχετικά προγράμματα είχαν ένα παραδοσιακό προσανατολισμό προς το μοντέλο μεταφοράς γνώσης στους επιμορφούμενους, ενώ αργότερα εστίασαν περισσότερο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτονομίας (TNTEE, 2000).

Στο πλαίσιο σχετικής έρευνας του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, αναδείχθηκε ένα ευρύ φάσμα μορφών επιμόρφωσης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε., με διαφορές ως προς τους στόχους, τη διάρκεια, το περιεχόμενο, τις οργανωτικές δομές, κ.α. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, με κριτήριο κυρίως τους σκοπούς που εξυπηρετούν, ως εξής (ΟΕΠΕΚ, 2007:44):

i) «Επιμορφωτικά προγράμματα που αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την εφαρμογή πολιτικών σχεδιασμών ή μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων και τα οποία κινούνται στο μακροεπίπεδο, καθώς εμπλέκουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα».

ii) «Επιμορφωτικά προγράμματα που επιδιώκουν την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για εμπλοκή σε μικρής κλίμακας παρεμβάσεις, που συχνά έχουν το χαρακτήρα της καινοτομίας ή της αλλαγής σε επιμέρους λειτουργίες της εκπαίδευσης ή, κυρίως, της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κατά κανόνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κατά βάση της ίδιας σχολικής μονάδας, και συνήθως περιλαμβάνουν στο πλαίσιό τους διδακτικά προγράμματα (*courses*), εργαστήρια ή προγράμματα αυτομόρφωσης».

iii) «Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να προωθήσουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Σε αυτά τα προγράμματα συνήθως εμπλέκονται ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και η οργάνωσή τους πραγματοποιείται στη βάση της αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων ή της υποστήριξης ενός προγράμματος σε επίπεδο σχολείου».

iv) «Προγράμματα προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, που επιλέγονται σε ατομική βάση και επιδιώκουν τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών γνώσεων ενός εκπαιδευτικού, ενώ συχνά καλύπτουν και προσωπικά ενδιαφέροντά του. Τέτοια προγράμματα συχνά εδράζονται σε χώρους εκτός του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός και πραγματοποιούνται είτε σε ατομική βάση, είτε σε πλαίσιο συνέντευξης με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων».

v) «Ειδικό χαρακτήρα, τέλος, έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που εντάσσονται στη λεγόμενη «εισαγωγική επιμόρφωση», με στόχο την πιο αποτελεσματική ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας».

Το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό δίκτυο Ευρυδίκη (1995:26) αποτυπώνει τέσσερις μορφές επιμόρφωσης για την απόκτηση πρόσθετων προσόντων. Αυτές είναι:

- ✓ Η τελειοποίηση της αρχικής κατάρτισης (π.χ. η οργάνωση κατάρτισης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν νέα καθήκοντα)

- ✓ *Η απόκτηση επιπλέον διπλωμάτων που βελτιώνουν τη θέση, χωρίς να αλλάζουν αναγκαστικά τα επαγγελματικά καθήκοντα (π.χ. η αποκαλούμενη συμπληρωματική κατάρτιση στη Νορβηγία, οι συμπληρωματικές σπουδές στις Κάτω Χώρες)*
- ✓ *Η επαγγελματική ανακύκλωση (π.χ. η κατάρτιση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η κατάρτιση σχολικών βιβλιοθηκάρων στο Λουξεμβούργο)*
- ✓ *Η διδασκαλία άλλων μαθημάτων (π.χ. το σύστημα των αναδρομικών πιστώσεων στην Αυστρία)*

Κατά την Aileen Kennedy (2005:237-247), τα μοντέλα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους ακόλουθους εννέα τύπους:

- Στο μοντέλο που στηρίζεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (The Training Model): Είναι το πιο διαδεδομένο μοντέλο, βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός αναβαθμίζει ή επικαιροποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος. Συνήθως, οι τέτοιου είδους δραστηριότητες παρέχονται από έναν ειδικό, με ατζέντα που ρυθμίζεται από τον πάροχο.
- Στο μοντέλο κατάρτισης που στηρίζεται ή δίνει έμφαση στην ανταμοιβή-αναγνώριση που προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (The Award-Bearing Model). Αυτό συνήθως εξασφαλίζεται μέσω της εξωτερικής επικύρωσης της επιμορφωτικής διαδικασίας από ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα.
- Στο μοντέλο αντιστάθμισης-αναπλήρωσης (The Deficit Model), βάσει του οποίου τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στοχεύουν στη θεραπεία των κενών ή των αδυναμιών όσων δεν είναι επαρκώς αποτελεσματικοί.
- Στο μοντέλο της διάχυσης (The Cascade Model), βάσει του οποίου οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τις επιμορφωτικές δράσεις και εν συνεχεία μεταφέρουν /διαχέουν τις πληροφορίες στους συναδέλφους τους.
- Στο μοντέλο κατάρτισης που στηρίζεται σε συγκεκριμένα στάνταρντ (The standards-based Model), το οποίο στηρίζεται σε μια περισσότερο συμπεριφοριστικού τύπου λογική.

- Στο μοντέλο κατάρτισης που στηρίζεται στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού και μέντορα εκπαιδευτή (The Coaching-Mentoring Model).
- Στο μοντέλο κατάρτισης που στηρίζεται στις κοινότητες συνεργατικής μάθησης εκπαιδευτικών (The Community of Practice Model), το οποίο εμπλέκει περισσότερους στη διαδικασία κατάρτισης σε σχέση με τη προηγούμενη κατηγορία.
- Στο μοντέλο κατάρτισης που στηρίζεται στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών ως ερευνητών στη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης (The Action Research Model).
- Στο μετασχηματιστικό μοντέλο κατάρτισης (The Transformative Model), το οποίο συνδυάζει πολλές επιμέρους διαδικασίες και πτυχές που αποβλέπουν σε μια μετασχηματιστική ατζέντα.

4.4 Το πλαίσιο της ενδ/κής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Η ανάγκη οργάνωσης και υλοποίησης ποικίλων προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε συνδυασμό με την απαιτούμενη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί διαχρονικά βασικό θέμα συζήτησης, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Eurydice, 2003:111). Παρ' όλες, όμως, τις διακηρύξεις καλών προθέσεων των αρμόδιων Υπουργών, παρά τις πρωτοβουλίες της Επιτροπής μέσα από την υλοποίηση των μεγάλων προγραμμάτων Erasmus και Socrates, και παρά τη συνεχιζόμενη δράση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δικτύων και ενώσεων, η συγκρισιμότητα των σχετικών στοιχείων δεν είναι ακόμα εφικτή. Και αυτό γιατί μεταξύ των κρατών-μελών δεν έχει ακόμα επιτευχθεί κάποιας μορφής συναίνεση σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης, τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς, ή τις επαγγελματικές ευθύνες που θα πρέπει αυτοί να αναλάβουν στη διάρκεια της εργασιακής τους πορείας, μέσα στο πλαίσιο ενός σαφώς προσδιορισμένου επαγγελματικού περιγράμματος (OECD, 2013a· Sayer, 2006).

Έτσι, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε συμβαίνει και με το θεσμικό πλαίσιο της εισαγωγικής τους εκπαίδευσης. Η ποικιλία των επιμορφωτικών δράσεων αναπτύχθηκε προοδευτικά: Αρχικά αναπτύχθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα ή προγράμματα για επικαιροποίηση των προσόντων που αποκτήθηκαν στην εισαγωγική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, το επιμορφωτικό ενδιαφέρον στράφηκε και στα προβλήματα των σχολικών μονάδων, τη βελτίωση του επαγγελματικού status του εκπαιδευτικού και την προώθηση της σχολικής καινοτομίας (Ευριδίκη, 1995:33)

Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών σχετίζονται (ΟΕΠΕΚ, 2007:40):

✚ «Με το επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση)»

- ✚ «Με την υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης»
- ✚ «Με τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών»

Συνακόλουθα, η αντιμετώπιση σε εθνικό επίπεδο του ζητήματος της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ευρωπαϊκού οράματος, αφού διαπιστώνεται σοβαρή έλλειψη συντονισμού, συνεκτικότητας και συνέχειας μεταξύ των ποικίλων επιμορφωτικών διαδικασιών. Από τα κράτη-μέλη σημειώνονται μεγάλες καθυστερήσεις ή ακόμα και αρνήσεις στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, για ποικίλους λόγους, όπως τα οικονομικά προβλήματα, η έλλειψη εθνικού πλαισίου, οι αντιστάσεις από τα σωματεία των εκπαιδευτικών, κ.α. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:58-79· Commission, 2007b).

Σύμφωνα με τη Zafeirakou (2002:260), η φύση, το περιεχόμενο και η μορφή του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. επηρεάζεται άμεσα από το εθνικό συγκείμενο και από μια σειρά παραγόντων, όπως είναι:

- ✚ Τα ζητήματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, δηλαδή η προσφορά και ζήτηση στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία, η Γαλλία και η Ολλανδία, όπου η ζήτηση για εκπαιδευτικούς είναι μεγαλύτερη από την προσφορά, -άρα η πρόσληψη τους δεν απαιτεί ισχυρή αρχική εκπαίδευση-, η ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση έρχεται να συμπληρώσει αυτό ακριβώς το κενό.
- ✚ Ο βαθμός αποκέντρωσης, δηλαδή το κατά πόσο έχουν εφαρμοστεί και λειτουργήσει σε διοικητικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο συγκεκριμένες και ουσιαστικά αποκεντρωτικές διαδικασίες. Από αυτόν τον παράγοντα επηρεάζεται άμεσα ο τρόπος εφαρμογής της κυβερνητικής πολιτικής στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια το είδος και ο τρόπος λειτουργίας των πιθανών παρόχων, πέρα από το κράτος.

- ✚ Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας, καθώς η ανάπτυξη τους προσφέρουν ασύλληπτες επιμορφωτικές δυνατότητες μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές.

Σε πολλά κράτη-μέλη είναι εμφανής επίσης μια απροθυμία υιοθέτησης ενός ενιαίου εθνικού θεσμικού πλαισίου για την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως σε δύο λόγους: α) Στο ότι πολλές κυβερνήσεις με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως π.χ. η Αυστρία, το Βέλγιο, η Σουηδία και η Ουγγαρία, έχουν εκχωρήσει τις σχετικές αρμοδιότητες στους περιφερειακούς ή τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. β) Στο ότι πολλά προγράμματα επιμόρφωσης παρέχονται από ιδρύματα με μεγάλη αυτονομία, όπως π.χ. τα Πανεπιστήμια, τα οποία στηρίζονται στο δικό τους θεσμικό πλαίσιο (ΟΕΠΕΚ, 2007:40).

Ποικίλει, έτσι, στα κράτη-μέλη ακόμα και η ελάχιστη διάθεση χρόνου για την ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: Στο Βέλγιο είναι τρεις ημέρες ανά έτος, ενώ στη Γερμανία η ποσότητα της υποχρεωτικής ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης ποικίλλει από κρατίδιο σε κρατίδιο. Στην Εσθονία είναι 160 ώρες σε περίοδο πέντε ετών, ενώ στη Λιθουανία είναι 15 ημέρες (90 ώρες), κατανεμημένες σε μια πενταετή περίοδο επιμόρφωσης. Στη Λετονία, οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν καθορίσει μια ελάχιστη διάθεση χρόνου 36 ωρών για τρία έτη, ενώ στην Ουγγαρία είναι υποχρεωτικές 60-120 ώρες ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, κάθε επτά έτη. Στη Μάλτα, θεσμοθετήθηκαν τρεις ημέρες ανά έτος στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ενώ από το 2001/02 καθιερώθηκαν τρεις ετήσιες δίωρες συνεδριάσεις μετά το σχολείο. Στις Κάτω Χώρες, το 10% των ετήσιων ωρών εργασίας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να δαπανώνται για την προώθηση του επαγγελματισμού του. Πρόκειται για επίσημα προβλεπόμενη ποσότητα χρόνου, την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεκδικήσουν. Στη Φινλανδία, ορίζονται τρεις ημέρες κατάρτισης ανά έτος, από έξι ώρες η καθεμία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, πέντε ημέρες της σχολικής χρονιάς, κατά τις οποίες δεν απαιτούνται σχολικές συνεδριάσεις, χρησιμοποιούνται συχνά για ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση. Επιπλέον, η συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί ουσιαστική πτυχή των επαγγελματικών

καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Στη Σκοτία, προβλέπεται μια ελάχιστη ποσότητα πέντε ημερών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να δαπανούν 50 ώρες ανά έτος για προγραμματισμένες δραστηριότητες· μέρος αυτού του χρόνου μπορεί επίσης να χρησιμοποιείται και για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Στο Λιχτενστάιν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε τουλάχιστον μία δραστηριότητα επιμόρφωσης κάθε δύο έτη. Στη Ρουμανία, ορίζονται 95 ώρες κάθε πέντε έτη, εκτός και εάν οι εκπαιδευτικοί λάβουν επαγγελματικούς τίτλους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Πηγή: Eurydice, 2002/2003). Διαφοροποιημένη επίσης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε., και μάλιστα όχι ευρέως διαδεδομένη, είναι η πρακτική που αφορά το *Sabbatical leave*, δηλαδή τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν ένα μεγαλύτερης διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα σπουδών, από μερικούς μήνες έως ένα ή και περισσότερα έτη, με πλήρη απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα, διατηρώντας τη θέση εργασίας τους, με πλήρεις ή μειωμένες αποδοχές, ή ακόμα και άνευ αποδοχών (Eurydice, 2003:115).

Οι αποκλίσεις συνεπώς μεταξύ των κρατών-μελών συνεχίζουν να είναι περισσότερο εμφανείς στην ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών από ό,τι στην αρχική τους εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι το πλαίσιο της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης είναι λιγότερο θεσμοθετημένο και περισσότερο αποκεντρωμένο από αυτό της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Οι επικρατούσες τάσεις στην ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν αποκεντρωτικές προσεγγίσεις στο επίπεδο των ιδρυμάτων/ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, την ίδια στιγμή που οι κεντρικές αρχές προσπαθούν να διασφαλίσουν ένα *minimum* ποιοτικών standards στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και ένα συνεκτικό πλαίσιο που να συνδέει την εισαγωγική με την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2005).

Σε γενικές γραμμές, στα κράτη-μέλη διαπιστώνεται ότι:

1) Ένα ευρύτατο φάσμα φορέων, που κινούνται μέσα σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, εμπλέκονται στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς. Οι πάροχοι διακρίνονται σε δημόσιους και μη δημόσιους. Σε πολλές περιπτώσεις, οι πάροχοι είναι ειδικοί δημόσιοι φορείς, πανεπιστημιακά

ιδρύματα και τοπικοί φορείς, που ιδρύθηκαν κατά τη δεκαετία του '90 μετά από ευρείας έκτασης εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε χώρες, όπως π.χ. η Γαλλία, η Ιταλία και η Ισπανία. Παράλληλα, αύξηση παρουσιάζει και ο αριθμός των μη δημόσιων παρόχων, όπως είναι οι επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, τα μουσεία, ποικίλοι πολιτιστικοί οργανισμοί, ή ακόμα και ιδιωτικοί φορείς, ειδικοί επιστήμονες, κ.α. (Zafeirakou, 2002:263). Σε μερικές χώρες, υπάρχει μόνο ένας τύπος παρόχου/δημόσιου φορέα για το σύνολο της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης (π.χ. τα Π.Ε.Κ. στην Ελλάδα και τα αντίστοιχα Επιμορφωτικά Κέντρα στην Κύπρο) (ΟΕΠΕΚ, 2007:45). Στο Λουξεμβούργο, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση προσφέρεται μόνον από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και από ιδρύματα που παρέχουν εισαγωγική εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς. Στη Νορβηγία, τα αντίστοιχα προγράμματα προσφέρονται μόνον από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Eurydice, 2006:51). Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι στο χώρο δραστηριοποιούνται (Zafeirakou, 261-262):

- ✚ *Κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς*, εξαρτώμενοι συνήθως από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας. Η σημασία των φορέων αυτών ήταν μεγαλύτερη στο παρελθόν, με την αύξηση όμως του βαθμού αποκέντρωσης ο ρόλος τους υποβαθμίστηκε. Παρόλα αυτά, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση συνεχίζει να θέτει το πλαίσιο των βασικών επιμορφωτικών στόχων και προτεραιοτήτων το οποίο οφείλουν να σεβαστούν όλοι οι αποκεντρωμένοι πάροχοι, που λειτουργούν συνήθως σε τοπικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις, υποστηρίζονται οικονομικά μόνον εκείνες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους στόχους της κεντρικής διοίκησης.
- ✚ *Αποκεντρωμένες Εκπαιδευτικές Αρχές*, οι οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων μορφοποιούν τη ζήτηση για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, παρέχουν υποστηρικτικό έργο στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαμορφώσουν την επιμορφωτική τους δράση και υλοποιούν τις επιμορφωτικές προτεραιότητες της πολιτείας, όπως αυτές έχουν καθοριστεί σε κεντρικό επίπεδο.

✚ *Σχολεία και Σχολικά Συμβούλια*, τα οποία με συνεχώς μεγαλύτερη ένταση παίζουν ενεργό ρόλο, προσδιορίζοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες, αναζητώντας τους πιθανούς παρόχους και καθορίζοντας το χώρο υλοποίησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, που πιθανώς να είναι η ίδια η σχολική μονάδα. Με αυτό τον τρόπο, τα σχολεία γίνονται κέντρα συνεχιζόμενης μάθησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνδέεται με αυτό που αποκαλείται *Επαγγελματική Ανάπτυξη στα Σχολεία*. Αυτός ο νέος ρόλος του σχολείου υποστηρίζεται πλέον από τις κεντρικές κυβερνήσεις πολλών ευρωπαϊκών χωρών, δεν ενισχύεται όμως παντού από κρατικά κονδύλια (πράγμα που συμβαίνει πάντως σε ορισμένες χώρες, όπως η Ολλανδία, η Αγγλία, η Ουαλία και η Ιταλία).

Συνοπτικά, στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. εντοπίζονται έξι τύποι φορέων/παρόχων προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης. Αυτοί είναι (ΟΕΠΕΚ, 2007:45):

- Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης
- Ιδρύματα Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών
- Δημόσια Κέντρα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Συνδικαλιστικές και Επιστημονικές Ενώσεις Εκπαιδευτικών
- Ιδιωτικά Κέντρα Επιμόρφωσης
- Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.

Η πρόσβαση στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης δεν δρομολογείται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. Σε αρκετές από αυτές, όπως το Βέλγιο, η Ιταλία, η Αυστρία, η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σλοβενία, επικρατεί η τάση για ανάπτυξη προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης με μονάδα οργάνωσης το σχολείο ή την τοπική κοινότητα, προκειμένου να διευκολυνθεί περισσότερο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά. Στις πρώην σοσιαλιστικές ευρωπαϊκές χώρες από την άλλη, η οργάνωση της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης υπέστη μεγάλες αλλαγές κατά τη δεκαετία του '90, λόγω της προϊούσας ιδιωτικοποίησης πολλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Eurydice, 2003 :111).

Όπως αναφέρεται: «Σε κάποιες χώρες το βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία αναλαμβάνουν οι κρατικές υπηρεσίες και φορείς (π.χ. Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία και Ελλάδα), ενώ σε άλλες (Δανία, Φινλανδία, Φλαμανδόφωνο Βέλγιο, Ουγγαρία, Ιταλία,

Ολλανδία, Νορβηγία, Σουηδία και Ελβετία) επισημαίνεται μια μετακίνηση από την επικέντρωση στην προσφορά (*supply-oriented model*) προς τη ζήτηση (*demand-oriented model*) και συνακόλουθα μια μείωση του ρόλου του κράτους στην οργάνωση και παροχή της επιμόρφωσης (OECD, 2005:122-123). Σε αυτή την περίπτωση τα σχολεία λαμβάνουν πόρους ανάλογα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τους οποίους μπορούν στη συνέχεια να αξιοποιήσουν για την εξασφάλιση επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο από κρατικούς φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα όσο και από ιδιωτικούς φορείς και εταιρείες... {Μάλιστα} με δεδομένη την τάση που καταγράφεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση για σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις οι αποφάσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης λαμβάνονται στο επίπεδο του σχολείου ή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και το ποιος είναι ο πάροχος της επιμόρφωσης, εφόσον σε πολλές περιπτώσεις η επιμόρφωση υλοποιείται στη βάση ιδρυματικών συμφωνιών και συγκεκριμένων οικονομικών διακανονισμών (π.χ. στο Βέλγιο, στη Γαλλία, την Ισπανία και την Πορτογαλία)» (ΟΕΠΕΚ, 2007:45-46).

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας συνεχίζουν να καθορίζουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, και κατά συνέπεια τις θεματικές προτεραιότητες στο ζήτημα της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της αποκέντρωσης, τα Υπουργεία Παιδείας συνήθως είτε μεταφέρουν την ευθύνη εφαρμογής των κεντρικά εισηγμένων αποφάσεων στις περιφερειακές/τοπικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, είτε χρηματοδοτούν απευθείας συγκεκριμένους φορείς για το σκοπό αυτό. Σε ορισμένες χώρες πάλι, υπάρχει απευθείας μεταφορά αρμοδιοτήτων από τα Υπουργεία στις σχολικές μονάδες, ενώ σε κάποιες άλλες η αποκέντρωση υλοποιείται μέσα από τοπικούς φορείς, Πανεπιστήμια και Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ακόμα και σε χώρες με υψηλό βαθμό αποκέντρωσης, όπου ταυτόχρονα συνυπάρχουν δημόσιοι και ιδιωτικοί πάροχοι, η κεντρική διοίκηση συνεχίζει να καλύπτει τη χρηματοδότηση ενός τμήματος των προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης. Επίσης, η εποπτεία της κεντρικής διοίκησης προοδευτικά εντείνεται σε θέματα αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, πιστοποίησης των παρόχων και προσδιορισμού των κριτηρίων που συνδέονται με τη χρηματοδότηση τους. Σκοπός, η διασφάλιση στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό της ομοιομορφίας, της ποιότητας και της ισότιμης

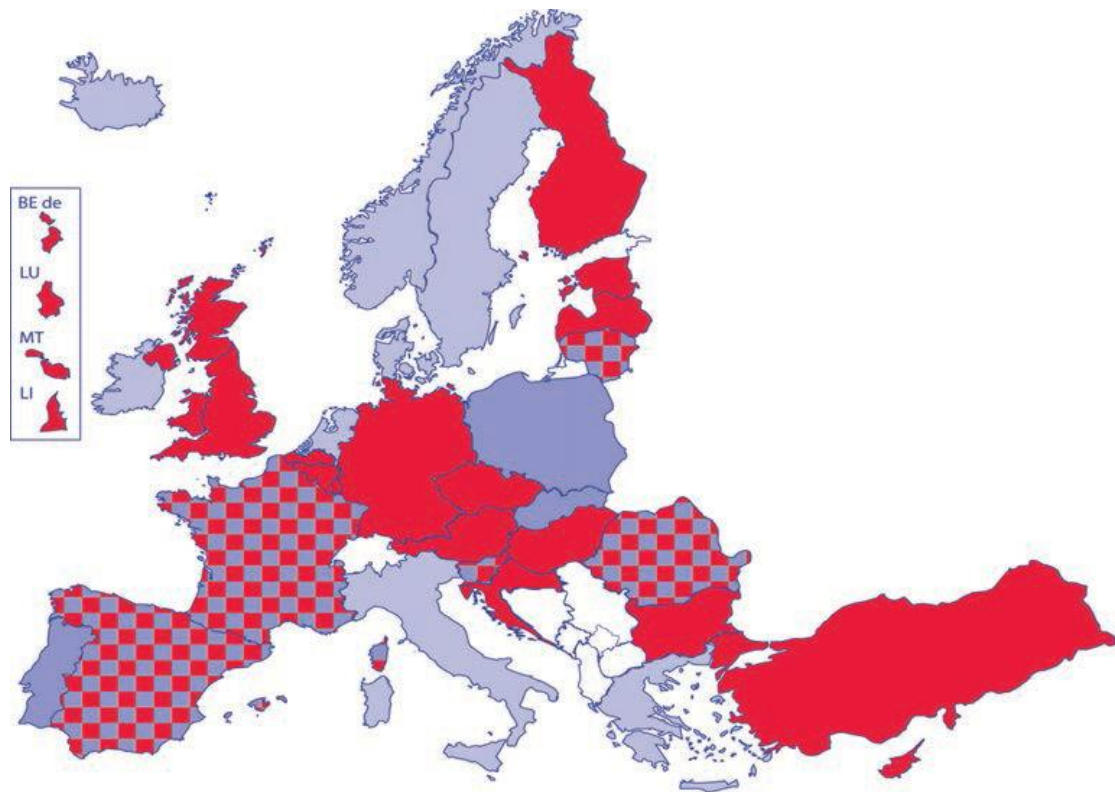
πρόσβασης των σχολείων στο σύστημα της ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Zafeirakou, 2002:270).

2) Η σχέση της αρχικής εκπαίδευσης με την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν ήταν αρχικά εμφανής στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Προϊόντος όμως του χρόνου, η πίεση για ποιοτικά προγράμματα ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης βοήθησε στο να αποκτήσει το σύστημα συνοχή, συνέχεια και αντικειμενικούς στόχους. Έτσι, σε ορισμένα κράτη, η αρχική και η ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση προσφέρονται πλέον στους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο πάροχο, π.χ. στη Γαλλία από το Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (University Institute for Training of Teachers / IUTT). Σε άλλες χώρες πάλι, όπως η Ελλάδα, θεσπίστηκαν νόμοι που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα σπουδών (Zafeirakou, 2002:263).

3) Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης συνιστά υποχρέωση και δικαίωμα των εκπαιδευτικών συγχρόνως, συνήθως όμως τίθεται σε προαιρετική βάση. Με την πάροδο των χρόνων, η υποχρεωτικότητα δείχνει να κερδίζει έδαφος, -τάση που ξεκίνησε περίπου από τα μέσα της δεκαετίας του '90. Έτσι, ενώ έως το 2002/2003 η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχετικές δραστηριότητες ήταν προαιρετική σχεδόν στις μισές ευρωπαϊκές χώρες, πλέον θεωρείται επαγγελματικό καθήκον σε 24 κράτη/περιοχές. Ακόμα περισσότερο, στην Ισπανία, τη Γαλλία, τη Λιθουανία, τη Ρουμανία και τη Σλοβενία, συνιστά προϋπόθεση για μισθολογική αναβάθμιση και επαγγελματική εξέλιξη. Στην Πορτογαλία, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί και να τιμωρηθεί ή να εκληφθεί ως αρνητικό στοιχείο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης (Eurydice,-Eurostat, 2012). Έτσι, σε κάποιες χώρες (π.χ. Ελλάδα, Σλοβενία), η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική μόνο για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, ενώ σε κάποιες άλλες (π.χ. Γερμανία, Ολλανδία), η επιμόρφωση εντάσσεται στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών, αποτελεί συμβατική τους υποχρέωση και καταλαμβάνει συγκεκριμένο ποσοστό επί του ετήσιου χρόνου απασχόλησης τους (ΟΕΠΕΚ, 2007:42).

Όπως αναφέρεται: «*Η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης συνδέεται στενά και με τα προσόντα που θεωρείται ότι πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Έτσι, ιδιαίτερα η επιμόρφωση των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα θεωρείται ότι συμπληρώνει και επικαιροποιεί τη βασική κατάρτιση, ενώ η επιμόρφωση σε καινοτομικά αντικείμενα και νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης θεωρείται επιβεβλημένη σε περιόδους εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σε κάθε περίπτωση, η υποχρεωτική επιμόρφωση καταγράφει και τη διάθεση των εκπαιδευτικών αρχών να εντάξουν τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης σε ένα περισσότερο δεσμευτικό πλαίσιο διά βίου μάθησης Ταυτόχρονα, παρατηρούνται μεταξύ των χωρών σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ελάχιστη θεσμικά καθορισμένη κατ' έτος διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης. Η διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης κυμαίνεται από περίπου τρεις έως πέντε ημέρες ή από 15 έως 39 ώρες το χρόνο. Εξαιρέση φαίνεται να αποτελούν τα τελευταία χρόνια (μετά το 2004) χώρες όπως η Σουηδία (104 ώρες) και η Ουγγαρία (120 ώρες). Στην Ολλανδία, όπου η επιμόρφωση είναι μέρος των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, καταλαμβάνει περίπου το 10% το ετήσιου χρόνου απασχόλησής τους και υπερβαίνει τις 170 ώρες. Σημαντική παράμετρο της περίπτωσης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι η ένταξη της επιμόρφωσης στο συνολικό χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα της διεκδίκησης των ίδιων των εκπαιδευτικών κι όχι αυτοδύναμη πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αρχών» (ΟΕΠΕΚ, 2007:42).*

Ο παρακάτω πίνακας του δικτύου Ευρυδίκη (2012) αποτυπώνει το πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης/ΣΕΑ για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ε.Ε. Με κόκκινο χρώμα, σημειώνονται οι χώρες/περιοχές όπου η συμμετοχή σε δραστηριότητες Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης/ΣΕΑ είναι επαγγελματικό καθήκον, με σκούρο μπλε χρώμα τα κράτη/περιοχές όπου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την προαγωγή τους, ενώ με ανοικτό μπλε τα κράτη στα οποία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ΣΕΑ τίθεται σε προαιρετική βάση (Πηγή: Ευρυδίκη, 2012:118).



4) Ο δείκτης συμμετοχικότητας ποικίλει από τη μια ευρωπαϊκή χώρα στην άλλη. Τα στοιχεία υποδεικνύουν αυξημένη συμμετοχή εκεί όπου δίνονται συγκεκριμένα κίνητρα, όπως οικονομική ενίσχυση/επίδομα (Ιταλία), ή επιπλέον ημέρες άδειας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (π.χ. στην Ιρλανδία, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) (Zafeirakou, 2002:264). Οι αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξαν μάλιστα ότι η γενικότερη στάση και η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης επηρεάζονται από (Commission of the European Communities, 2011):

- ✚ Τη διάρκεια και την ποικιλία των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- ✚ Το βαθμό παρακίνησης των εκπαιδευτικών.
- ✚ Την ανατροφοδότηση που λαμβάνει το σχολείο.
- ✚ Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη αναφορά στη διεθνή έρευνα TALIS /Teaching and Learning International Survey που υλοποιείται από τον ΟΟΣΑ, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον

αφορά στο ζήτημα της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ανέδειξαν ότι (Commission of the European Communities, 2011):

α) Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν παραδόσεις μαθημάτων και εργαστήρια, ενώ ένα μικρό ποσοστό παρακολουθεί προγράμματα ειδίκευσης ή παίρνει μέρος σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία (Commission of the European Communities, 2011). Ως πιο αποτελεσματικοί τύποι επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς εκείνα τα προγράμματα που οδηγούν σε κάποια ειδίκευση, ή σε κάποια ερευνητική δράση, καθώς και εκείνα στα οποία ο εκπαιδευτικός καταβάλλει το κόστος αλλά και αρκετό χρόνο (αυτές, όμως, είναι οι δραστηριότητες με το μικρότερο βαθμό συμμετοχής). Μάλιστα, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι π.χ. τα δίκτυα ή το mentoring, θεωρούνται πολύ πιο αποτελεσματικές από τα συνήθη εργαστήρια και προγράμματα μαθημάτων (OECD, 2009: 11 & 2010: 83). Πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έκρινε απαραίτητη την επιμόρφωση στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην εκπαίδευση για την εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, καθώς και στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας (OECD, 2010:82). Αντιθέτως, ένα μικρό μόνο ποσοστό παρουσίασε ενδιαφέρον για θεματικές που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων (Commission of the European Communities, 2011).

β) Υφίστανται αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των κρατών, όσον αφορά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους 18 μήνες. Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρακολούθησε 15,3 ημέρες επιμορφωτικών προγραμμάτων/δραστηριοτήτων στο διάστημα αυτό (Commission of the European Communities, 2011). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, πράγματι, μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των κρατών: Έτσι, ενώ στην Αυστρία, στη Λιθουανία και στη Σλοβενία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν καθολική, αφού λιγότερο από το 5% των εκπαιδευτικών δεν συμμετείχε σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους 18 μήνες, σε

κάποιες άλλες χώρες, όπως η Δανία και η Σλοβακία, το ποσοστό αυτό ανήλθε περίπου στο 25%.

Σε γενικές γραμμές, οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών με το μικρότερο βαθμό συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται πως είναι οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί, οι άντρες εκπαιδευτικοί, καθώς και αυτοί που τα τυπικά τους προσόντα αντιστοιχούν μέχρι το όριο της κλίμακας προσόντων ISCED 5B/International Standard Classification of Education (OECD, 2010:58-60). Από την άλλη, η κατηγορία των εκπαιδευτικών που δήλωσε μη επαρκή ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών ήταν κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών, σε δημόσια σχολεία. Ως κυριότερες αιτίες της μη ικανοποίησης των επιμορφωτικών τους αναγκών αναφέρθηκαν ο περιορισμένος χρόνος λόγω του φόρτου εργασίας και η έλλειψη των κατάλληλων αναπτυξιακών ευκαιριών (OECD, 2010: 83).

5) Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης / κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν υπερβαίνει το 2% περίπου των εθνικών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση. Το χαμηλό αυτό ποσοστό καταδεικνύει ότι το ζήτημα της οικονομικής στήριξης των σχετικών δραστηριοτήτων δεν βρίσκεται αρκετά ψηλά στην πολιτική ατζέντα. Σε ορισμένες χώρες, υπάρχει διακριτό κονδύλι του προϋπολογισμού για το σκοπό αυτό (π.χ. Ιταλία, Πορτογαλία, Αγγλία, Ολλανδία), ενώ σε άλλες όχι. Σε κάποιες περιπτώσεις, η χρηματοδότηση καλύπτει έξοδα διαμονής, μετακίνησης και διδάκτρων, -ακόμα και το κόστος αντικατάστασης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης-, ενώ σε κάποιες άλλες όχι. Σε γενικές γραμμές, οι εμπλεκόμενοι πάροχοι αναζητούν ολοένα και περισσότερα κονδύλια για να χρηματοδοτηθούν οι ποικίλες δραστηριότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Coolahan, 2002· Zafeirakou, ο.α.). Σε γενικές γραμμές, η τάση αποκέντρωσης των επιμορφωτικών διαδικασιών οδηγεί και στην ανάγκη άμεσης χρηματοδότησης των προγραμμάτων από τις τοπικές αρχές (Ανδρέου, 1997-98:40-43).

Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών είναι λοιπόν και εδώ μεγάλες. Όπως αναφέρεται: «Σε πολλές περιπτώσεις, ιδιαίτερα όταν δεν πρόκειται για υποχρεωτική επιμόρφωση ή για επιμόρφωση που γίνεται για τη διευκόλυνση της

εφαρμογής σημαντικών εκπαιδευτικών μέτρων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεισφέρουν στο οικονομικό κόστος της επιμόρφωσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως, για παράδειγμα, στην Αυστρία, στη Δανία, στη Γερμανία, στην Ολλανδία και στη Βρετανία. Σε κάποιες χώρες, όμως, το σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων προσφέρονται δωρεάν, όπως στη Σουηδία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Ανάλογα, καλούνται να επωμιστούν μέρος ή το σύνολο του κόστους της επιμόρφωσης όσοι εκπαιδευτικοί, στη Γαλλία, στην Ουγγαρία και στην Ιρλανδία, εγγράφονται με δική τους πρωτοβουλία σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σε ένα κύκλο πανεπιστημιακών μαθημάτων όταν προβλέπονται δίδακτρα. Η τελευταία περίπτωση τείνει να γίνει τάση στην Ευρώπη: Τα επιμορφωτικά προγράμματα που δεν επιβάλλονται από τις εκπαιδευτικές αρχές ή η συμμετοχή σ' αυτά αποτελεί πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, συγχρηματοδοτούνται ή χρηματοδοτούνται εξολοκλήρου από τους εκπαιδευτικούς. Σε πολλές χώρες οι σχολικές μονάδες είναι οι φορείς που διαχειρίζονται τα κονδύλια που επιμερίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτή είναι η περίπτωση της Γαλλίας, της Αυστρίας, της Δανίας, της Ιταλίας, της Βρετανίας, της Ουγγαρίας και, από τις χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Ελβετίας. Σε πολλές περιπτώσεις, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα όπου χρειάζεται να καταβληθεί οικονομική συμμετοχή συνοδεύεται από οικονομική επιδότηση (π.χ. στη Δανία και στην Ουγγαρία) ή από τη χορήγηση άδειας απουσίας (π.χ. στην Ιταλία, τη Φινλανδία, τη Γερμανία και τη Γαλλία), αν αυτό είναι απαραίτητο» (ΟΕΠΕΚ, 2007:46).

6) Στο ζήτημα, τώρα, της πιστοποίησης και της αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία, τόσο σε κοινοτικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Το δίκτυο Ευρυδίκη (2006:7) χρησιμοποιεί τον εξής ορισμό για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών: «Πιστοποίηση [Accreditation] είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης εκπαιδευτικών και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν, υπόκεινται σε αξιολόγηση». Οι σχετικές διαδικασίες εστιάζουν «στο περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας, στις

μεθόδους επιμόρφωσης, στις ικανότητες που αναπτύσσουν οι επιμορφούμενοι, στις απόψεις των επιμορφούμενων για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και στην υλικοτεχνική υποδομή του παρόχου που χρησιμοποιήθηκε κατά την επιμόρφωση» (ΟΕΠΕΚ, 2007:53). Το ίδιο ισχύει και για την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007:51).

Το σκηνικό, βέβαια, είναι αρκετά σύνθετο: Τα Υπουργεία Παιδείας ενδιαφέρονται από την πλευρά τους να τεθούν συγκεκριμένες επιμορφωτικές προτεραιότητες, να αξιολογηθούν οι σχετικές δραστηριότητες και να διασφαλιστεί η ποιότητα των παρόχων, πάντοτε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Zafeiraku, ο.α.). Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται και η απαίτηση ορισμένων χωρών, όπως π.χ. της Ισπανίας και της Εσθονίας, να συντάσσονται και να υποβάλλονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή και τις ίδιες τις σχολικές μονάδες ολοκληρωμένα σχέδια επιμορφωτικού προγραμματισμού για το εκπαιδευτικό τους προσωπικό (ΟΕΠΕΚ, 2007:41).

Η ολοκλήρωση των διαδικασιών, όμως, αποδεικνύεται στην πράξη εξαιρετικά προβληματική, καθώς αναφύονται πολλά κενά και αδυναμίες που αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης του συνολικού συστήματος αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με ισχυρότερα και αποτελεσματικότερα μέσα, πέρα από την τυπική συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς (Zafeiraku, ο.α.). Στον παρακάτω πίνακα, αποτυπώνονται οι πάροχοι προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. και η ύπαρξη ή μη διαδικασιών πιστοποίησης και αξιολόγησης των προσφερόμενων προγραμμάτων: Το τρίγωνο με φορά προς τα επάνω υποδεικνύει την ύπαρξη κανονισμών πιστοποίησης. Το τετράγωνο σχήμα παραπέμπει στην ύπαρξη παρόχων, αλλά όχι κανονισμών για την πιστοποίηση και την αξιολόγηση. Οι κύκλοι υποδεικνύουν την έλλειψη παρόχων, ενώ τα διπλά βέλη την προσφορά προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης από φορείς εκτός χώρας (Eurydice, 2006).

Πηγή: Eurydice, 2006:52 Figure 5.1: Types of provider and regulations for the accreditation and/or evaluation of in-service teacher education for general education (ISCED 1-3), 2005/06

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Higher education	■	▲		▼	▼	▼	▲		▼	■	▼	▲		▼	■	▼	▼
Institutions for initial teacher education	■		▼	▼	▼	▼	▲		▼	■	▼	▲		▼	■	▼	▼
Public authority in-service teacher	▲			▼	■	▼	▲	▲	▼			■	■	▼	■		▼
Teacher unions or teacher	■			▼	■	▼	▲		▼	■	▼	▲		▼	■		▼
Private-sector training centres (e.g. language schools)	■	■		▼		▼	▲		▼	■		▼		▼	■		▼
Other providers (e.g. NGOs, private companies)	■	■	■	▼		▼	▲		▼	■	▼	▼		▼	■		▼

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Higher education		▼	■	▼	▼	▼	▼	▼	▲	■	■	▲	>>	▲	▼	▼
Institutions for initial teacher		▼	■	▼	■	▼	▼	▼	▲	■	■				▼	▼
Public authority in-service teacher	■		■	▼	▼	▼	▼	■	■	■	■				▼	▼
Teacher unions or teacher			■	▼	■	▼		■	■	■	■					
Private-sector training centres (e.g. language schools)		▼	■	▼	▼	▼		■	■	■	■					▼
Other providers (e.g. NGOs, private companies)			■	▼	▼	■	▼	■	■	■	■					▼

Οι διαδικασίες που ακολουθούνται στα κράτη-μέλη για την πιστοποίηση των φορέων και την αξιολόγηση των προγραμμάτων περιλαμβάνουν: α) Εξωτερική Αξιολόγηση, με επιτόπιες επισκέψεις μελέτης από τους αξιολογητές, ανάλυση του υποβληθέντος γραπτού σχεδίου επιμόρφωσης, ανάλυση της έκθεσης αυτοαξιολόγησης ή άλλων υποστηρικτικών εγγράφων. β) Εσωτερική Αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τον πάροχο, με βάση τις ισχύουσες διαδικασίες.

Στον παρακάτω πίνακα, αποτυπώνονται οι βασικότερες επιλογές των κρατών-μελών: Ο μπλε κύκλος υποδεικνύει την υποχρεωτικότητα, ο κόκκινος ότι η συγκεκριμένη επιλογή είναι η ενδεικνυόμενη, ο λευκός κύκλος παραπέμπει στην προαιρετικότητα, το τετράγωνο σχήμα στη μη ύπαρξη σχετικών κανονισμών, ενώ τα διπλά βέλη στην προσφορά προγραμμάτων επιμόρφωσης εκτός χώρας (Eurydice, 2006).

Πηγή: Eurydice, 2006:55 Figure 5.2: Main procedures in the process of accrediting and/or evaluating in-service teacher education for general education (ISCED 1-3), 2005/06

External evaluation/ accreditation including	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT		CY	LV	LT	LU	HU	
	fr	de	nl									1	2						
Site visit	○	●	●			○		○	○		●		○		●				○
- Analysis of a written plan	●	●	●	●		●	●	●	●		●		●		●				●
- Analysis of self-evaluation reports	●		●			●		●			●	●			●				●
- Examination of other background documents	●		●	●	●				○		○		●		●				●
Internal evaluation	●	●	●			●		●	●			●			●				●

External evaluation/ accreditation including	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO		BG	RO
	Site visit		●		●	●	○			●				●		●		●
- Analysis of a written plan		●		●	●	●	●							>>			●	●
- Analysis of self-evaluation reports		●		●	●	○	●		●				●		●		●	●
- Examination of other background documents		●		●	●	●	●										●	
Internal evaluation		●		●	●	○	●						●	>>	●		●	●

Για την πιστοποίηση και αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, διαφορετικά εξωτερικά σώματα μπορεί να φέρουν την ευθύνη. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, υπάρχει ένας μόνο συγκεκριμένος φορέας που είναι μια αρμόδια υπηρεσία, ή μια επιτροπή, ή το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας.

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει σχηματικά τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στην πιστοποίηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς στις χώρες της Ε.Ε. (Eurydice, 2006).

Πηγή: Eurydice, 2006:57 Figure 5.3: External bodies that accredit and/or evaluate in-service teacher education for general education (ISCED 1-3), 2005/06

An agency for evaluation or an evaluation committee	BE nl, DE (some Länder), HU, SI, FI, NO, BG
The ministry of education, a ministry department or commission	CZ, DK, EE, EL, IT, LV, HU, PL, SK, IS
An independent body working on behalf of the public authority	DK, DE (some Länder), NL, PT, RO
An inspectorate for school education	BE de, DE (some Länder), IE, PL
An inspectorate for in-service teacher education	HU
Other bodies	BE fr, ES

- **No regulations on evaluation or accreditation of in-service teacher education providers:** CY, FR, MT, AT, UK
- **No regulations on the bodies undertaking accreditation or evaluation:** LU
- **In-service teacher education abroad:** LI
- **Data not available:** SE

Στις περισσότερες των περιπτώσεων, η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που οδηγούν σε πρόσθετα τυπικά προσόντα αξιολογείται με εξετάσεις. Αντιθέτως, η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά είδη, μη τυπικής ή και άτυπης επιμόρφωσης πιστοποιείται (λόγω ασυμβίβαστου) ή μέσω της αυτοαξιολόγησης ή με τη χορήγηση βεβαίωσης συμμετοχής στους επιμορφούμενους (Ανδρέου, 1997-98:40-43).

Κατά συνέπεια, το ζήτημα της πιστοποίησης της επαγγελματικής εξέλιξης/ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. αναμένεται να αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα όσο η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική θα προχωρά προς τη βαθμιαία αναγνώριση όλων των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης που προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του ανθρώπινου βίου. Συνακόλουθα, αυτό σημαίνει «... τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν κάθε προσόν που αποκτήθηκε, ακόμη και αν ο πάροχος δεν ήταν επίσημος δημόσιος φορέας, ή δεν βρισκόταν στο κράτος μέλος στο οποίο εργάζονται... Ως ασφαλιστική δικλείδα για τη διαφύλαξη της αξιοπιστίας των διαδικασιών, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει προτείνει την κατάρτιση ενός συνόλου κοινών αρχών που θα συμβάλλουν στην αμοιβαία επικύρωση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης, αλλά και θα διασφαλίσουν μεγαλύτερη συγκρισιμότητα των σχετικών

δραστηριοτήτων μεταξύ των χωρών -μελών αλλά και των επαγγελματικών δυνατοτήτων τις οποίες ενισχύουν. Όπως και στην περίπτωση της αμοιβαίας αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων, οι διαδικασίες πιστοποίησης και αναγνώρισης των άτυπων μορφών μάθησης επιδιώκεται να βασιστούν στο σεβασμό της νομιμότητας και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών μελών και μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών» (ΟΕΠΕΚ, 2007:55). Αυτό, άλλωστε, αποτελεί δέσμευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης. Όπως αναφέρεται, «ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης έχει ως στόχο να προβάλλεται και να αποτιμάται το πλήρες φάσμα προσόντων και ικανοτήτων ενός ατόμου, ασχέτως του τόπου ή του τρόπου με τον οποίον αποκτήθηκαν. Ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πραγματοποιείται εντός και εκτός των πλαισίων της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον τόπο εργασίας και εντός της κοινωνίας των πολιτών» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004:1).

7) Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης για την κατάληψη θέσης ευθύνης. Η σύνδεση αυτή έχει υποχρεωτικό και ακυρωτικό χαρακτήρα στη Βρετανία και την Ιρλανδία, ενώ σε άλλα κράτη, όπως η Ελλάδα και η Ουγγαρία, αποτελεί συνεκτιμώμενο στοιχείο για την επιλογή των στελεχών της.

8) Σε γενικές γραμμές, έχει διαπιστωθεί ότι οι ακόλουθοι παράμετροι επηρεάζουν ευνοϊκά τη βελτίωση των συστημάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (European Commission/Study Group on Education and Training, 1997· Uzerli & Kerger, 2010):

- ✓ Η πρότερη σε βάθος διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό σημαίνει ότι η διαμόρφωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προσωπικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες του περιβάλλοντος.
- ✓ Ο σωστός σχεδιασμός των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- ✓ Η συνεκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε εθνικό επίπεδο, όπως π.χ. ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ή ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας.
- ✓ Η διαμόρφωση ενός γενικότερου κλίματος, φιλικού προς την αλλαγή.

- ✓ Η ενεργός δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✓ Οι υψηλής ποιότητας εκπαιδευτές εκπαιδευτικών.
- ✓ Η διαμόρφωση μιας μαθησιακής σχολικής κουλτούρας που θα εμπνέει το σύνολο των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου.
- ✓ Η ανάπτυξη της κατάλληλης σχολικής ηγεσίας.
- ✓ Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
- ✓ Η υποστηρικτική συμβολή των υπευθύνων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας, στο πλαίσιο της οποίας οι ίδιοι θα λειτουργούν ως "ειδικοί μεταξύ ίσων".
- ✓ Η συνεχής αξιολόγηση των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

9) Οι βασικότερες διαπιστώσεις γύρω από το ζήτημα της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών υποδεικνύουν ότι:

- ❖ Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε δραστηριότητες κατάρτισης που έχουν ως αφετηρία το σχολείο και εστιάζουν στο σχολείο (TNTEE, 2000).
- ❖ Παράλληλα με την τυπική ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση, πρέπει να δοθεί ανάλογο βάρος και στην άτυπη επαγγελματική μάθηση (TNTEE, 2000).
- ❖ Πρέπει να ενισχυθούν τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας και κινητικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών (TNTEE, 2000).
- ❖ Αξίζει να ενδυναμωθεί η χρήση του διαδικτύου, ως αποτελεσματικού μέσου ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (TNTEE, 2000).
- ❖ Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δεν έχει ακόμα πιστωθεί ως επαγγελματική ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών (TNTEE, 2000).
- ❖ Δεν έχει μέχρι στιγμής διευθετηθεί το αν η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να τίθεται σε υποχρεωτική ή προαιρετική βάση (TNTEE, 2000). Στην ουσία, συνιστά συγχρόνως δικαίωμα αλλά και ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες των περιπτώσεων τα προσφερόμενα προγράμματα δεν είναι υποχρεωτικά, η δε παρακολούθησή τους εξαρτάται από συγκεκριμένα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται. Αυτό σημαίνει πως *«οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το καθήκον να αναβαθμίζουν τις γνώσεις*

τους, αυτά όμως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις σπανίως τίθενται σε υποχρεωτική βάση, αφενός γιατί οι προϋπολογισμοί των κρατών δεν το επιτρέπουν, αφετέρου γιατί η κατάρτιση επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο εάν είναι αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης» (Ευριδίκη, 1995:24).

- ❖ Είναι εξαιρετικά σημαντικό το να αναλάβουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματικό έλεγχο των προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης, αφού ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο τους συνήθως διαμορφώνονται άνωθεν (TNTEE, 2000).
- ❖ Πρέπει να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων κατάρτισης (TNTEE, 2000).
- ❖ Πρέπει να αντιμετωπιστεί επίσης το θέμα τους κόστους που απαιτείται για την υλοποίηση των προγραμμάτων (TNTEE, 2000) και για την αντικατάσταση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Το τελευταίο ζήτημα αντιμετωπίζεται από τα ευρωπαϊκά κράτη με στρατηγικές που ποικίλουν ανάλογα με τον τύπο της κατάρτισης, τη διάρκεια του προγράμματος, τον τόπο υλοποίησης του, το επίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και το βαθμό σημαντικότητας του περιεχομένου του (Ευριδίκη, 1995).
- ❖ Θεωρείται λανθασμένη η αποκοπή της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη του σχολείου και την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας (TNTEE, 2000).

10) Έτσι, οι σπουδαιότερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εθνικά ευρωπαϊκά συστήματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών συνοψίζονται στο πως θα ικανοποιηθεί το σύνολο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, πως θα διασφαλιστεί ο πολλαπλασιασμός των παρόχων υψηλής ποιότητας, πως θα ενταχθούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο γενικότερο σύνολο των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα, πως θα επιτευχθεί η διεύρυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των διαδικασιών και να μειωθεί το κόστος, πως θα υπάρξει ένα αποτελεσματικό, ευέλικτο και όχι υπερβολικά γραφειοκρατικό σύστημα πιστοποίησης των σχετικών διαδικασιών, και στο πως όλη αυτή η προσπάθεια θα επιδράσει θετικά στην επίδοση των μαθητών (Zafeirakou, 2002:270).

4.5 Σύνοψη-Συσχετισμοί

1) Όπως γίνεται αντιληπτό, οι προαναφερόμενες εξελίξεις δεν οδηγούν σε έναν απλό μετασχηματισμό: Η παγκοσμιοποίηση και η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης, όχι μόνο επιφέρουν βαθύτατους κλονισμούς στη δόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών βαθμίδων αλλά διαφοροποιούν το νόημα, το σκοπό, το περιεχόμενο και τις αξίες της εκπαίδευσης. Πρόκειται συνεπώς για κάτι πολύ σοβαρότερο από τις όποιες αλλαγές τεχνοκρατικού τύπου που συνδέονται με τη χρηματοδότηση, τη διοίκηση ή την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης. Στην ουσία, οι ανωτέρω μετασχηματισμοί αμετάκλητα αλλάζουν ή θεμελιωδώς επαναπροσδιορίζουν τους όρους λειτουργίας της εκπαίδευσης, καθώς οι δυνάμεις της μετα-νεωτερικότητας δεν καταλύουν μόνο τις υφιστάμενες παραδοσιακές δομές, αλλά κατασκευάζουν στη θέση τους νέες, διαφορετικού τύπου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *«το μέλλον... δεν πρόκειται να έχει καμία σχέση με ό,τι έως τώρα έχουμε συνηθίσει. Και σε ένα τέτοιο μέλλον δεν θα μπορούν να υπάρξουν μονοδιάστατες απαντήσεις σε πολυδιάστατα ερωτήματα»* (Papadakis, 2008:130).

2) Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί *επανακατασκευάζονται* (Ball, 1999). Καθώς ο μετασχηματισμός των βιομηχανικών κοινωνιών δημιουργεί νέα δεδομένα για την άσκηση του επαγγέλματος τους, οι ίδιοι γίνονται αποδέκτες μιας γενικευμένης εργασιακής πίεσης. Επιπλέον, όχι μόνο περιορίζεται δραστικά η δύναμη της επιχειρηματολογίας τους, αλλά υποχρεώνονται να δεχτούν τη διάγνωση άλλων πρωταγωνιστών που διαμορφώνουν σε υπερεθνικό επίπεδο την ατζέντα του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού (Robertson, 2005).

Οι σύγχρονες κοινωνίες ζητούν από αυτούς να βρίσκονται σε διαρκή εγρήγορση γύρω από τις συντελούμενες εξελίξεις αλλά και να είναι περισσότερο ανοιχτοί απέναντι στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων (European Round Table of Industrialists, 1995). Οι προσδοκίες από αυτούς είναι εξαιρετικά μεγάλες, αφού *«οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό και στον κοινωνικό τομέα θέτουν νέες απαιτήσεις ... Για παράδειγμα, εκτός από τη διδασκαλία των βασικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, όλο και περισσότερο, να βοηθήσουν τους νέους να μαθαίνουν*

μάλλον με αυτόνομο τρόπο, αποκτώντας βασικές δεξιότητες για τη μάθηση, παρά να απομνημονεύουν πληροφορίες· οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης να αναπτύξουν πιο συνεργατικές και εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις στη σχολική αίθουσα, με έμφαση σε ένα διαμεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο, και όχι στην από καθέδρας διδασκαλία... Επιπλέον, η σύνθεση των σχολικών αιθουσών χαρακτηρίζεται πλέον από μεγαλύτερο βαθμό ετερογένειας, με νέους διαφορετικής προέλευσης και με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων και μειονεξιών. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις για εξατομικευμένη μάθηση. Επίσης, ενδέχεται να χρειαστεί να αναλάβουν πρόσθετα καθήκοντα λήψης αποφάσεων ή διαχειριστικά καθήκοντα, λόγω της αυξημένης σχολικής αυτονομίας». Οι μετα-νεωτερικές αλλαγές μάλιστα «... απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο την απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων αυτών» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:5).

Σύμφωνα με τη *Διεθνή Συνδιάσκεψη του 2014 για το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού/International Summit on the Teaching Profession* (AsiaSociety.org/teachingsummit), οι απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς δεν εστιάζουν πλέον στην αναβάθμιση του γνωστικού τους αντικειμένου, - οι αλλαγές άλλωστε σε επίπεδο περιεχομένου είναι ελάχιστες σε σχέση με τις συνεχείς αλλαγές στη φύση της παιδαγωγικής, στη χρήση της τεχνολογίας, στις νέες διδακτικές μεθόδους. Αντιθέτως, περισσότερο αφορούν άλλα επίπεδα, αφού ο εκπαιδευτικός της εποχής μας καλείται να βοηθήσει τους μαθητές του ώστε να αποκτήσουν όχι μόνο εκείνες τις δεξιότητες που είναι ευκολότερο να διδαχθούν και να αξιολογηθούν, αλλά πολύ περισσότερο τρόπους σκέψης (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα λήψης αποφάσεων), τρόπους εργασίας (επικοινωνία-συνεργατικότητα), εργαλεία δουλειάς (τεχνολογίες πληροφοριακής επικοινωνίας), καθώς και δεξιότητες σχετικά με την πολιτειότητα, την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, την επαγγελματική σταδιοδρομία. Ο εκπαιδευτικός κατά συνέπεια θα παραμείνει στην καρδιά της παιδαγωγικής διαδικασίας, εντούτοις ο ρόλος του θα αλλάξει θεμελιωδώς, καθώς πορευόμαστε από ένα μοντέλο διδασκαλίας προς ένα μοντέλο μάθησης (European Round Table of Industrialists, 1997).

Η εργασία του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται, έτσι, ως *Εργασία διαπροσωπικών σχέσεων*, ως *Εργασία συνδεδεμένη με τη γνώση, την τεχνολογία, την πληροφορία* και ως *Εργασία εντός της κοινωνίας και με αυτήν*. Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί καλούνται (Π.Ι., 2008:360-361):

- ✚ «*Να συμβάλλουν στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης*»
- ✚ «*Να επανασχεδιάσουν/αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη*».
- ✚ «*Να εργάζονται πέρα από την τάξη: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο και με άλλους κοινωνικούς εταίρους*»
- ✚ «*Να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική*»
- ✚ «*Να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες*».

Πράγματι, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί: «*Διδάσκουν διαθεματικές ικανότητες, Στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και δια βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων. Δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον. Διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών της ειδικής εκπαίδευσης. Συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου ή του κέντρου επιμόρφωσης στο οποίο εργάζονται. Αποκτούν νέες γνώσεις και καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στην αναστοχαστική πρακτική και στην έρευνα. Χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στις διάφορες δραστηριότητες και στα καθήκοντα τους καθώς και στην προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. Είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Συνεχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο. Διεξάγουν έρευνα βασιζόμενοι στη διδασκαλία. Ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας. Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και τις τροποποιούν ανάλογα. Αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης*» (Π.Ι., 2008:361).

Όπως αναφέρεται, «ο ρόλος του εκπαιδευτή σε πολλές περιπτώσεις θα μεταβληθεί ουσιαστικά σε ρόλο εμπυχωτή. Πράγμα που θα οδηγήσει σε νέες ειδικότητες, σε νέες επαγγελματικές διεξόδους και στην ανάγκη ανακατάταξης της ύλης των Παιδαγωγικών Τμημάτων, έτσι που οι πτυχιούχοι τους να μπορούν να αποταθούν σε ποικίλες κατηγορίες πληθυσμού και σε ένα κοινό μικτής ηλικιακής σύνθεσης. Είναι προφανές ότι οι διδακτικές διαδικασίες που αφορούν ενηλίκους δεν ταυτίζονται με εκείνες που αναφέρονται σε ανηλίκους. Είναι πολύ πιθανόν οι νέες διαδικασίες και τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μικτών ακροατηρίων, να οδηγήσουν σε σοβαρές ανακατατάξεις στο χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής» (Τσαούσης, 2007: 298).

3) Τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη αξιόπιστων συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη (Mckenzie, Santiago, Sliwka & Hiroyuki /OECD, 2005· Schwille & Dembélé, 2007). Όπως τονίζεται, «για τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού σώματος με δεξιότητες και ικανότητες προσαρμοσμένες στους νέους ρόλους που καλείται να αναλάβει, απαιτείται ο συνδυασμός υψηλής ποιότητας στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με μια συνεκτική διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούνται ενήμεροι σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Όπως συμβαίνει σε όλα τα σύγχρονα επαγγέλματα, καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να διευρύνουν τα όρια των επαγγελματικών τους γνώσεων μέσω της υιοθέτησης αναστοχαστικών πρακτικών, της έρευνας και την προσήλωσης στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Τα απαραίτητα εφόδια για κάτι τέτοιο πρέπει να παρέχονται από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:5).

Δεν πρέπει να λησμονούμε πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένη ώστε να ανταποκριθεί σε αυτό το άνευ προηγουμένου, ανατρεπτικό επαγγελματικό πλαίσιο. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση ή την εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στο μεταβαλλόμενο αυτό ρόλο. Οι αδυναμίες κυρίως εντοπίζονται στη μη αποτελεσματική διαχείριση των νέων εξελίξεων στην εκπαίδευση, όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση ετερογενών τάξεων, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική

πράξη, η αυτόνομη μάθηση, κλπ (OECD, 2005:2-5). Για το λόγο αυτό, το ζήτημα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης πρέπει να συνδεθεί με την εισαγωγική εκπαίδευση και να τοποθετηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο "συνέχειας" (E.C., 2007b).

Σε γενικές γραμμές, η Ε.Ε. αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μια δια βίου δραστηριότητα, μέσα σε ένα πλαίσιο συνέχειας και συνεκτικότητας. Ο βασικότερος στόχος που επιδιώκεται από τα ευρωπαϊκά κράτη, μέσω της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους, είναι η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και η άρνηση αποδοχής της σχολικής αποτυχίας "ως κάτι που είναι μοιραίο να συμβαίνει". Σύμφωνα με τους ειδικούς των εκπαιδευτικών δικτύων EENEE (European Expert Network on Economics on Education) και NESSE (Network of Experts in the Social Sciences of Education and Training), «... ιδιαίτερα μετά τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και τη ραγδαία απήχηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA, έχει αυξηθεί το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους. ...» (NESSE/EENEE, 2008:30).

4) Η χαρτογράφηση του τοπίου ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης/κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη καταδεικνύει μεγάλη ανομοιογένεια, τα δε προσδοκώμενα αποτελέσματα συνδέονται ευθέως με τις περιστάσεις μέσα στις οποίες οργανώνονται και υλοποιούνται οι σχετικές δράσεις. Είναι ως εκ τούτου αναμενόμενο να αντανακλούν διαφορετικές αναγκαιότητες, νοοτροπίες, επαγγελματικούς και πολιτιστικούς κώδικες, αλλά και "σχολές γνώσης". Οι επιμορφωτικές πολιτικές χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις, εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια, ανομοιομορφία, πληθωριστικές προσδοκίες και κατακερματισμό των εμπλεκόμενων φορέων (Μαυρογιώργος, 2011β). Μεγάλες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χάρτη προκαλεί αδιαμφισβήτητα και η συνεργασία των ευρωπαϊκών κρατών προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός *Εκπαιδευτικός Ευρωπαϊκός Χώρος και Λόγος*, μέσα από διαδικασίες όπως η *Στρατηγική της Λισσαβόνας*, η *Διαδικασία της Μπολόνια*, η *Διαδικασία της Κοπεγχάγης*, κ.α. (Ρουσσάκης, 2011). Τούτο σημαίνει αφενός ότι δεν υπάρχει κάποια "μαγική φόρμουλα" και αφετέρου ότι δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση η "μεταφύτευση" ενός επιτυχημένου εθνικού συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε μια άλλη χώρα (UNESCO, 1998· Villegas-Reimers, 2003).

Ενδεικτικά αναφέρουμε πως σε ευρωπαϊκό επίπεδο η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών σε 24 χώρες. Η ζήτηση για επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από τις προσφερόμενες ευκαιρίες. Πολλοί εκπαιδευτικοί ή δεν βρίσκουν τα κατάλληλα για τις ανάγκες τους επιμορφωτικά προγράμματα ή δεν συμμετέχουν, λόγω φόρτου εργασίας. Φαίνεται επίσης ότι δεν προσφέρονται σε ικανοποιητικό βαθμό επιμορφωτικά προγράμματα που να ωθούν τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από τη διδασκαλία σε θέσεις στελέχους. Η ευθύνη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαμοιράζεται σε πολλούς αρμοδίους, όπως είναι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, κ.α. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχουν συστηματικές πολιτικές για να στηριχθεί το πλαίσιο εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών (E.C., 2012b).

Δύσκολη αναδεικνύεται στην πράξη και η συλλογή στατιστικών στοιχείων που αφορούν στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη. Τα όποια στατιστικά δεδομένα αφορούν ως επί το πλείστον ποσοστά συμμετοχής σε συναφείς δραστηριότητες, χωρίς να αναφέρονται σε ουσιαστικότερα θέματα, όπως π.χ. το κατά πόσο οι δραστηριότητες αυτές επέδρασαν θετικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών, ωφελώντας τις μαθητικές επιδόσεις. Πάντως, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν δίνουν μέχρι στιγμής ξεκάθαρες απαντήσεις (OECD, 2005). Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνων των κρατών που έχουν στραφεί προς την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα, δεν επαρκούν τα ερευνητικά τεκμήρια που πιστοποιούν ότι οι συγκεκριμένες δράσεις συνδέουν αποτελεσματικά τη μάθηση με την εκπαιδευτική αλλαγή (Day, 1997).

Όσον αφορά το βαθμό αποκέντρωσης των επιμορφωτικών διαδικασιών διαφαίνεται μια τάση διαφοροποίησης από το παραδοσιακό μοντέλο όπου οι κεντρικοί φορείς καθορίζουν τις συνθήκες και τους όρους υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων, προς ένα μοντέλο όπου η ευθύνη του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αναζήτησης των πιθανών παρόχων μεταφέρονται σταδιακά στο τοπικό επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης, ακόμα και στις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Αυτό σημαίνει πως η τάση αποκέντρωσης της όλης διαδικασίας εντείνεται συνεχώς, κάθε ευρωπαϊκή χώρα όμως ακολουθεί τις δικές της διακριτές επιλογές. Η τελευταία διαπίστωση επιβεβαιώνεται και στο χώρο των παρόχων, που παρουσιάζουν σε τοπικό

επίπεδο μια πραγματικά μεγάλη ποικιλία. Μαζί με αυτούς, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα ως πάροχοι προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Zafeirakou, 2002).

Εντωμεταξύ στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου υπηρετούν 7 περίπου εκατομμύρια εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γηράσκουν ηλικιακά και αποχωρούν από την υπηρεσία το συντομότερο δυνατό, γεγονός που κάνει ακόμα μεγαλύτερη την ανάγκη επικαιροποίησης και αναβάθμισης των προσόντων όσων υπηρετούν και αποφασίζουν να παραμείνουν στο επάγγελμα (Commission of the European Communities, 2007· European Commission, 2012b· Eurydice, 1995· Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, 2001· Commission of the European Communities/Commission Staff Working Document, 2011).

5) Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ξεκάθαρα χάρτη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη, πάνω στον οποίο θα αποτυπώνονται οι ιδιαίτερες εθνικές διαδρομές. Με συνεργατικά σχέδια δράσης και με την ανάπτυξη θεματικών δικτύων στο πεδίο της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να υπάρξει γόνιμη επικοινωνία και όσμωση μεταξύ των κρατών-μελών (Day, 2006). Σε περίοδο οικονομικής κρίσης μάλιστα, τα κράτη-μέλη καλούνται να αναμορφώσουν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης & κατάρτισης των εκπαιδευτικών τους, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τον αντίκτυπο τους (E.C., 2012b).

5^ο κεφάλαιο: Η αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Επιστημάνσεις και προσανατολισμοί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ

Εισαγωγικά

Μέσα στο πλαίσιο του ευρύτερου ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ έστρεψαν από νωρίς την προσοχή τους στο ζήτημα της συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ήδη από τη δεκαετία του '70, διατυπώνεται με σαφήνεια το περίγραμμα των οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που επρόκειτο να επηρεάσουν το εργασιακό status των εκπαιδευτικών τις επόμενες δεκαετίες (Commission of the E.C., 2000a· Coolahan, 2002· Robertson, 2005).

Καθώς το συγκείμενο της εκπαίδευσης μετασχηματίζεται ραγδαία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από αυτούς πολλαπλασιάζονται. Το έργο τους θεωρείται κλειδί για την όδευση των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούν τα εθνικά κράτη, προκειμένου να απαντήσουν με επιτυχία στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης: Χωρίς τη δική τους θετική συμβολή και στήριξη, κάθε προσπάθεια αλλαγής στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι είναι σχεδόν καταδικασμένη εκ των προτέρων να αποτύχει. Συγχρόνως, η ποιότητα της διδασκαλίας τους συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Barber & Mourshed, 2007· Council, 2004:29). Ως εκ τούτου, οι τρεις υπερεθνικοί πρωταγωνιστές τονίζουν τη σημασία της συνεχιζόμενης κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους, από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση. Υπογραμμίζεται μάλιστα πως όσο επαρκής και αν είναι η αρχική εκπαίδευση, είναι πρακτικά αδύνατο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής, μέσα σε ένα τόσο σύνθετο και περίπλοκο εξωτερικό περιβάλλον (OECD & E.C., 2010:12).

Ένα σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο κοινά συμφωνημένων ευρωπαϊκών αρχών και προσόντων χαρακτηρίζει πλέον την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στην επανακατασκευή του εργασιακού τους προφίλ (Ματθαίου, 2007· Ρουσσάκης, 2011). Στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια βίου Μάθησης, αλλά και υπό το πρίσμα της ολοκλήρωσης των ενωσιακών διαδικασιών και της επίτευξης των στόχων της Λισσαβόνας, οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υψηλού επιπέδου επαγγελματίες που οφείλουν να αυτοπροσδιορίζονται και να αυτορυθμίζονται όσον αφορά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Το νέο παράδειγμα που από τα εθνικά κράτη-μέλη αναζητείται στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ευρωπαϊκά προσανατολισμένο, πολυδύναμο, ποικίλο, συνεκτικό και συνεχές (OECD, 2005· Schwille & Démbélé, 2007).

5.1 Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστούν ζήτημα υψίστης προτεραιότητας για τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας, πάντα μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης και της Κοινωνίας της Γνώσης (Uzerli & Kerger, 2010).

Ήδη, από την εποχή των πρώτων ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης της δεκαετίας του '70, εκδηλώθηκε το έντονο ενδιαφέρον της Κοινότητας γύρω από το ζήτημα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Στόχος, το να έχουν οι εκπαιδευτικοί των κρατών-μελών τη δυνατότητα να περάσουν μέρος της επαγγελματικής τους πορείας σε μια άλλη κοινοτική χώρα. Εκδηλώθηκαν, όμως, πολλές επιφυλάξεις ως προς τη σκοπιμότητα αυτής της δράσης, με το επιχείρημα ότι υφίστανται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν επιτρέπουν τη συνέργεια ή τη συγκρισιμότητα των στοιχείων. Η Κοινότητα αποφάσισε τελικά να κρατήσει χαμηλούς τόνους γύρω από το ζήτημα (European Commission, 2006a). Έκτοτε, στα περισσότερα κείμενα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου περιλαμβάνονται αναφορές για το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, η Κοινότητα επέδειξε το ενδιαφέρον της για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού, εγκαινιάζοντας μια σειρά από ενέργειες που στηρίχθηκαν σε συζητήσεις και επισκέψεις ειδικών στα κράτη-μέλη. Τα αποτελέσματα αυτών των ενεργειών παρουσιάστηκαν στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας στις 14 Μαΐου 1987, πολύ πριν τη Συνθήκη του Μάαστριχτ με την οποία η εκπαίδευση απέκτησε θεσμική υπόσταση ως τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής (Eurydice, 1995). Έτσι, στα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών /Conclusions of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 14 May 1987*, τα κράτη-μέλη παροτρύνονται:

- ❖ Να αποσαφηνίσουν τους σκοπούς της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- ❖ Να προσφέρουν ποικίλα, συνεκτικά και ευέλικτα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Να συνδέσουν τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με τους σχεδιασμούς στην επαγγελματική ανάπτυξη.
- ❖ Να διαθέσουν αυξημένους πόρους για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ❖ Να προαγάγουν τη συνεκτικότητα/συννοχή μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη βαρύτητα για το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχε το *Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση* της 24^{ης} Μαΐου 1988 (Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας, 1988). Στο κείμενο αυτό, τα κράτη-μέλη ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν μια σειρά από μέτρα για την προώθηση της ΕΔΕ. Μεταξύ αυτών, προτείνεται να *δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση, τόσο στη βασική κατάρτιση και όσο και στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.*

Όπως αναφέρεται σχετικό κείμενο, η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου μπορεί να στηριχθεί στα εξής μέτρα :

- ✚ Παροχή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού.
- ✚ Πρόσβαση σε δεδομένα τεκμηρίωσης, σχετικά με την Κοινότητα και τις πολιτικές της.
- ✚ Παροχή βασικών πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων κρατών-μελών.
- ✚ Συνεργασία με τις σχολές κατάρτισης των εκπαιδευτικών άλλων κρατών-μελών, κυρίως μέσω της εκπόνησης κοινών επιμορφωτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την κινητικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών.
- ✚ Πρόβλεψη, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, ειδικών δραστηριοτήτων για την ευαισθητοποίηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και για την ενημέρωσή τους γύρω από τις κοινοτικές εξελίξεις.

- ✚ Δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες συνεχιζόμενης επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς άλλων κρατών-μελών. Η εξέλιξη αυτή θα αποτελέσει έμπρακτη έκφραση της ευρωπαϊκής συνοχής, αλλά και σημαντικό μέσο προώθησης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η συγκεκριμένη εξέλιξη ενεργοποίησε στη συνέχεια μια σειρά από μη-κυβερνητικές πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δικτύων, πολλές εκ των οποίων υποστηρίχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω του προγράμματος Erasmus. Έτσι, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις αρχές του '90, είχαν υλοποιηθεί σημαντικές δράσεις από πολλά ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσδιοριστούν και να αντιμετωπιστούν κοινά ζητήματα, όπως η αμοιβαία αναγνώριση των σχετικών προγραμμάτων και η πιθανότητα συνέργειας (Sayer, 2006). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι παρακάμφθηκε η εκπαιδευτική αυτονομία των κρατών-μελών, αφού ο κοινοτικός λόγος και οι αποφάσεις των θεσμικών οργάνων παρέμειναν σε όλο αυτό το διάστημα "υπό την επίβλεψη" των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006α: 320-328). Για το λόγο αυτό, και παρά τις σχετικές δράσεις για την εμπέδωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, μέχρι και τα τέλη του '80 διαπιστώνονταν ελλιπής πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και της κοινής γνώμης γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Ryba, 1992).

Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, μια από τις πιο σημαντικές δράσεις αφορούσε στην πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να προωθήσει την ίδρυση ενός Θερινού Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου. Η λειτουργία του για τρία συνεχόμενα έτη, από το 1989 έως το 1992, οδήγησε στην ανάδυση του Δικτύου Ιδρυμάτων Κατάρτισης Εκπαιδευτικών/Network of Teacher Training Institutes /Reseau d' Institutions de Formation (RIF), προκειμένου να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην κατάρτιση τους (Sayer, 2006). Οι στόχοι της συγκεκριμένης προσπάθειας απέβλεπαν στην ενσωμάτωση της ΕΔΕ στην επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη δημιουργία πολύπλευρων συνεργατικών δικτύων μεταξύ των ιδρυμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Παπούλια-Τζελεπή, 1991· Beernaet, 1996).

Οι βασικότεροι λόγοι που οδήγησαν σε αυτήν την απόφαση ήταν (Kordon, 1993):

- Η άποψη ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη της την ΕΔΕ, προκειμένου να διαμορφωθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα.

- Το γεγονός ότι από τα κράτη-μέλη εισήχθησαν στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ελάχιστα καινοτομικά στοιχεία.
- Το ότι στα εθνικά συστήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών δεν επήλθαν ορατές αλλαγές προς μια ευρωπαϊκή κατεύθυνση.
- Το ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υπο-αντιπροσωπεύονταν στις δράσεις ανταλλαγών του προγράμματος Erasmus.
- Το ότι ήταν σχετικά σπάνιες οι διασυνδέσεις και οι συνεργασίες μεταξύ των ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών των κρατών-μελών.

Το όλο ζήτημα επανέρχεται το 1993, με το «Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση»: Σε αυτό τονίζεται πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι το βασικό εργαλείο για την προαγωγή των παιδαγωγικών καινοτομιών και την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως βασικοί πρωταγωνιστές στη διαδικασία ενσωμάτωσης της Ευρωπαϊκής Διάστασης στο περιεχόμενο και την πρακτική της διδασκαλίας. Τούτο σημαίνει πως οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για την τωρινή κατάσταση και την προοπτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, να είναι ανοικτοί στις κουλτούρες των άλλων ευρωπαϊκών λαών, να είναι ικανοί να αναπτύσσουν πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές πρακτικές, αλλά και να αξιοποιούν την κοινή ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά, τις υπάρχουσες συνεργασίες και τα δίκτυα. Ως εκ τούτου, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική η ενίσχυση της αρχικής εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με ανταλλαγές, μέσω υπερεθνικών ιδρυμάτων και ευρωπαϊκών δικτύων (Commission of the European Communities, 1993).

Οι δυσκολίες του εγχειρήματος, βέβαια, είναι μεγάλες: Η προσπάθεια εναρμόνισης των δράσεων αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη συνεχίζει να εγείρει δυσκολίες, σε επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων, οργανωτικών δομών και πρακτικών επιλογών. Υποστηρίζεται, έτσι, ότι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνεχώς ανακύπτουν είναι προτιμότερη η δημιουργία ενός *εναρμονισμένου συστήματος* αντίστοιχων εθνικών δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης, -ακόμα και αν αυτό απαιτήσει δύσκολες και περίπλοκες διαπραγματεύσεις-, παρά ένα *σχέδιο ομογενοποίησης* των εκπαιδευτικών συστημάτων (Buffet, 1993).

Στη συνέχεια, και μέσα στο νέο πλαίσιο που δημιούργησε η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την ευρωπαϊκή συνεργασία σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η δημοσίευση του εμφατικού κειμένου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με τίτλο *Teaching and Learning: towards the learning Society*, προέβαλε στα μέσα της δεκαετίας του '90 το συστημικό όραμα μιας δια βίου μαθησιακής πορείας των πολιτών, ενεργοποιώντας νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Στο βασικό ερώτημα «πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές να προετοιμαστούν κατάλληλα για την επίτευξη των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το συνακόλουθο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων», επισημαίνεται ότι πλέον έχουν πέσει οι ιδεολογικοί και πολιτισμικοί φραγμοί ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό του συγκείμενο, ιδιαίτερα ανάμεσα στο σχολείο και τον κόσμο των επιχειρήσεων. Στο συγκεκριμένο κείμενο, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα συνέργειας και συνεργασίας όχι μόνο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και την επιχείρηση, -πρόκληση που οδηγεί στην αποδοχή των επιχειρήσεων ως ισότιμων εταίρων στη διαδικασία και τις δράσεις κατάρτισης. Οι γέφυρες που έχουν αρχίσει να υψώνονται θεωρείται ότι είναι δημιουργικές και για τις δύο πλευρές, εκτίμηση που αναμένεται να επηρεάσει θετικά το ζήτημα της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Day, 1997· E.C., 1995).

Όπως επίσης προαναφέρθηκε, στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, τα κράτη-μέλη της E.E. συμφώνησαν στη διαμόρφωση κοινών στόχων για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η Απόφαση του Συμβουλίου τη Λισσαβόνας να γίνει η E.E. μέχρι το 2010 η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Ορισμένες από τις συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα είχαν σαφείς επιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς υπογράμμιζαν (Romano, 2010):

- ✚ Την ανάγκη προσαρμογής των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες της Κοινωνίας της Γνώσης και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, προκειμένου να διασφαλιστεί για τους ευρωπαίους πολίτες υψηλό επίπεδο απασχολησιμότητας.

- ✚ Την ανάγκη να παρέχονται ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης με βάση τις εκάστοτε ανάγκες των πολιτών στα διάφορα στάδια της ζωής τους.
- ✚ Την ανάγκη διασύνδεσης των σχολικών μονάδων με τον κόσμο της πληροφοριακής τεχνολογίας, έτσι ώστε να καταστούν πολυδιάστατα κέντρα μάθησης, ανοιχτά σε όλους.
- ✚ Την ανάδειξη των νέων βασικών δεξιοτήτων που απαιτεί η Δια βίου Μάθηση: Πληροφοριακές δεξιότητες, γνώση ξένων γλωσσών, τεχνολογική κουλτούρα, επιχειρηματικότητα και κοινωνικές δεξιότητες.

Όπως προαναφέρθηκε, η στρατηγική της Λισσαβόνας έθεσε την εκπαίδευση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών, ενώ το *Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας* που ακολούθησε για τον συντονισμό των δράσεων και την παρακολούθηση των διαδικασιών σε εθνικό επίπεδο, εστίασε πρωτίστως στη «*Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών*». Με το βασικό αυτό στόχο, συνδέθηκαν ζητήματα που έπρεπε να τύχουν αντιμετώπισης από τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Αυτά ήταν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β:52):

- ✚ Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους, στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης.
- ✚ Η επαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της πάντα της Δια βίου Μάθησης.
- ✚ Ο επαρκής αριθμός των ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα, και η πρόβλεψη για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου, με τη φροντίδα να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή.
- ✚ Η προσέλκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Στο *Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας* αναφέρονται οι παρακάτω ποσοτικοί δείκτες για την παρακολούθηση της επίτευξης των στόχων που συνδέονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό των κρατών-μελών της Ε.Ε.:

- ✚ Έλλειψη/ Πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας.
- ✚ Εξέλιξη του αριθμού εκείνων που ζητούν προγράμματα επιμόρφωσης (εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών).
- ✚ Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επίσης, στην *Έκθεση της για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης* επεσήμανε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός δείκτης για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Στην ίδια αναφορά, δηλώνεται ότι «η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα είναι μια εντεινόμενη προτεραιότητα στο άμεσο και απώτερο μέλλον». Προτείνεται για το λόγο αυτό τα κράτη να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλίσουν την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών τους (European Commission, 2000a:48).

Όπως αναφέρεται: «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχονται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες απαιτήσεις. Όσο μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας και επιλογής παρέχονται στους μαθητές, τόσο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν μεγαλύτερη ευελιξία έναντι των μεταβαλλόμενων αναγκών και προσδοκιών των μαθητών. Επιδεινούμενες ενίοτε λόγω σοβαρών οικογενειακών και κοινωνικών προβλημάτων, οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες θέτουν νέες προκλήσεις. Πολλοί καθηγητές δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση ή την εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στο μεταβαλλόμενο αυτό ρόλο. Η ανάγκη για υψηλής ποιότητας αρχική κατάρτιση, η οποία θα υποστηρίζεται από την ομαλή ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, είναι επείγουσα στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι ευκαιρίες για μεγαλύτερη διακρατική κινητικότητα προβλέπεται να αυξηθούν, καθιστώντας έτσι πολύτιμες τις δεξιότητες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σε πολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια που παρουσιάζουν σημαντικές μεταξύ τους διαφορές. Η εν λόγω αυξανόμενη κινητικότητα θα αποβεί επωφελής για τις χώρες που είναι κατάλληλα προετοιμασμένες, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου, ώστε να αξιοποιήσουν τις νέες ευκαιρίες» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β:50).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι:

- ✚ Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά υψίστης σημασίας προτεραιότητα για όλες τις χώρες, τόσο μεσοπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.
- ✚ Η προσέλκυση εκπαιδευτικών και η διατήρησή τους στο επάγγελμα είναι για κάποιες χώρες μεγαλύτερο πρόβλημα απ' ό,τι για κάποιες άλλες.
- ✚ Καθώς η διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα αναδεικνύεται σε σοβαρό ζήτημα, πρέπει να προβλεφθεί κάποιου είδους ανταμοιβή ώστε να παραμείνουν στο χώρο οι πολύ αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί.
- ✚ Η ισόρροπη κατανομή του χρόνου κατάρτισης ανάμεσα στη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων και στα παιδαγωγικά είναι θέμα που απασχολεί όλα τα ευρωπαϊκά κράτη.
- ✚ Καθώς το εξωτερικό συγκείμενο είναι ασταθές, η κατάσταση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι ομοίως ρευστή και αναμένονται πολλές αλλαγές.

Τίθενται, λοιπόν, τα εξής βασικά ερωτήματα: Ποια είναι τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, ώστε να πετύχουν στα προγράμματα σπουδών τους τη μεγαλύτερη δυνατή ισορροπία περιεχομένου, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας; Ποιες προληπτικές κινήσεις πρέπει να γίνουν, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις διδακτικές τους πρακτικές; Τι μπορούμε να διδαχτούμε από χώρες που αντιμετωπίζουν έλλειμμα εκπαιδευτικών και από άλλες που έχουν πλεόνασμα; Τι μπορεί να γίνει, ώστε να ανταμειφθούν και να κρατηθούν στο επάγγελμα οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί; (European Commission, 2000a).

Στο ίδιο πλαίσιο, η Επιτροπή υπογραμμίζει στο *Υπόμνημα για τη Δια βίου Μάθηση* ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει στη διάρκεια της επαγγελματικής του διαδρομής γνώσεις και δεξιότητες που στοχεύουν στην προώθηση νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων προς όφελος των εκπαιδευομένων, μεταξύ των οποίων είναι τα εφόδια για την Κοινωνία της Γνώσης και για μια δια βίου μαθησιακή διαδρομή. Όπως αναφέρεται, «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα αντιμετωπίσει καθοριστικές αλλαγές στις ερχόμενες δεκαετίες: Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές γίνονται καθοδηγητές, μέντορες και διαμεσολαβητές. Ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος τους είναι να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους που πλέον

παίρουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης. Η ικανότητα συνεπώς ανάπτυξης και εξάσκησης ανοικτών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να καταστεί βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτές, τόσο στο τυπικό όσο και στο μη τυπικό σύστημα. Η ενεργός μάθηση προϋποθέτει το κίνητρο για μάθηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ικανότητα του "να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις". Η καρδιά της διδασκαλίας είναι στο να αναπτύξει ακριβώς αυτές τις ικανότητες» (Commission of the European Communities, 2000:14).

Το 2001, η τελική Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, με τίτλο *Συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001β:6) θέτει για την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα τους ακόλουθους τρεις στρατηγικούς στόχους, στο πλαίσιο της Λισσαβόνας:

- ✚ Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- ✚ Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ✚ Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο» (Ποιότητα-Προσβασιμότητα-Ανοιχτότητα).

Με τον 1^ο στρατηγικό στόχο, «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση», συνδέεται ο επιμέρους στόχος 1.1 «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών». Όπως αναφέρεται (σ.8):

«Η αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές της κοινωνίας όσο και στις προσδοκίες των διαφόρων ενδιαφερόμενων ομάδων, είναι μείζων πρόκληση για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τα επόμενα 10 χρόνια. Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και για την επιτυχία τους. Η κατάρτιση που θα είναι προσανατολισμένη στο μέλλον είναι πλέον αναγκαία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απέκτησαν τα προσόντα τους 25 ή περισσότερα χρόνια πριν, ενώ η αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους σε πολλές περιπτώσεις δεν ακολούθησε το ρυθμό της αλλαγής. Έχει αλλάξει επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών· εξακολουθούν βέβαια να μεταδίδουν

γνώσεις, αλλά σήμερα λειτουργούν επίσης ως ατομικοί επόπτες που καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους, καθώς ο καθένας τους ακολουθεί το δικό του δρόμο προς τη γνώση. Η κατάρτιση πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές δυνατότητες να κινητοποιούν τους μαθητές τους όχι μόνο για την απόκτηση των θεωρητικών γνώσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων που χρειάζονται, αλλά και για την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης όσον αφορά την πορεία τους στη μάθηση, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται στην κοινωνία και στην εργασία σήμερα. Τέλος, πρέπει να ληφθεί υπόψη το ζήτημα της επάνδρωσης και του κύρους του κλάδου».

Με τον 1^ο στρατηγικό στόχο, συνδέεται επίσης ο επιμέρους στόχος 1.3: «Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για όλους». Σύμφωνα με αυτόν, κρίνεται ως απαραίτητη (σ.9-10):

1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών στη χρήση των ΤΠΕ. Όπως αναφέρεται: «... στη Λισσαβόνα τέθηκε ο στόχος ότι όλοι οι διδάσκοντες θα πρέπει να ειδικευτούν στη χρήση του Διαδικτύου και των πολυμέσων έως το τέλος του 2002. Η σημασία της παροχής καλής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται από όλα τα κράτη μέλη, ίσως όμως σήμερα αυτό τονίζεται ακόμη περισσότερο, δεδομένου ότι τίθενται νέα παιδαγωγικά ζητήματα όσον αφορά τους τρόπους ενθάρρυνσης των ατόμων ώστε να αναπτύξουν τις ειδικές δεξιότητες για τη χρήση των ΤΠΕ, - δεξιότητες όπως η επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών, η ανάλυσή τους, και η συνεπακόλουθη μετατροπή τους σε γνώσεις και δεξιότητες. Για τους εκπαιδευτικούς, το ζήτημα δεν είναι μόνο η σύνδεση και η κατάρτιση, αφορά επίσης και την συνεχή τους επιμόρφωση και την παροχή λογισμικών υψηλής ποιότητας, ώστε να εντάσσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή τους πρακτική».

2. Η διευρυμένη χρήση δικτύων και πόρων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Όπως αναφέρεται: «Η χρήση των σχολικών δικτύων αναπτύσσεται ταχέως. Πολλά κράτη -μέλη έχουν ειδικά δίκτυα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τα οποία χρησιμοποιούν για να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κατάρτιση και υλικό, στις τάξεις τα μέσα και τις μεθόδους για συνεργασία τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων, και στους μεμονωμένους μαθητές την πρόσβαση σε υλικό που συνδέεται με προγράμματα σπουδών ή και εγκαταστάσεις αμφίδρομης επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, η

διαθεσιμότητα των πολυμέσων και η γλωσσική τους ποικιλομορφία επεκτείνεται και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται περισσότερο με τη χρήση τους. Η βοήθεια και η παροχή συμβουλών στην επιλογή των πολυμέσων θα είναι προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να προβλέπει συστήματα επιβεβαίωσης και δυνατότητες ανταλλαγής καλών πρακτικών».

Το Φεβρουάριο του 2002, στο κείμενο της Επιτροπής «*Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*» (European Commission /Directorate General for Education and Culture, 2002b), οι αρμόδιοι Υπουργοί Παιδείας έθεσαν για τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης μια σειρά από στόχους προς επίτευξη μέχρι το 2010, «για το καλό των πολιτών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σύνολο». Στο συγκεκριμένο κείμενο, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές αποτελούν τους πιο σημαντικούς πρωταγωνιστές στη συνολική ευρωπαϊκή στρατηγική προς μια Κοινωνία και μια Οικονομία της Γνώσης. Τονίζεται ότι θα πρέπει να βελτιωθούν άμεσα οι τρόποι προετοιμασίας και υποστήριξης του διαφοροποιημένου ρόλου που πλέον καλούνται να επιτελέσουν. Μάλιστα, η προσέλκυση και διατήρηση καλά εκπαιδευμένου και εμψυχωμένου δυναμικού στο επάγγελμα αναδεικνύεται σε ζήτημα προτεραιότητας, λόγω της γήρανσης του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και το Ευρωπαϊκό Θεματικό Δίκτυο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας στο «*Πράσινο Βιβλίο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*» ότι:

α) «*Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς*». β) Μέσα σε ένα εξαιρετικά ρευστό κοινωνικό περιβάλλον, απαιτείται τόσο η επαύξηση των ικανοτήτων που ήδη κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, όσο και η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, συμβατών με τη μετα-νεωτερική πραγματικότητα (TNTEE, 2000:54-55).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης, - και συγκεκριμένα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τις 4 τελευταίες εβδομάδες-, αναδεικνύεται ως Δείκτης Ποιότητας στο πεδίο «*Εκπαιδευτές και Μάθηση*», στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους «*15 Δείκτες Ποιότητας για τη Δια βίου*

Μάθηση» (European Commission/Directorate-General for Education and Culture, 2002a). Σε αυτό τονίζεται πως «είναι αναγκαίο να αναπτύξουμε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί ότι είναι παρακινημένοι να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις και να προωθήσουν την ανεκτικότητα και τις δημοκρατικές αξίες».

Το 2003, η αρμόδια Ομάδα Εργασίας για την Εφαρμογή του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, στον τομέα *“Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών – Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών και των Εκπαιδευτών”*, υπογραμμίζει σε αναφορά της προς την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ότι: *«Οι εκπαιδευτικοί και η κατάρτιση τους βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών θεσμικών κειμένων της Κοινότητας, καθώς το πλαίσιο σήμερα είναι πιο στρατηγικό από ποτέ, στο να δικαιολογεί μεγάλες αλλαγές στη μορφοποίηση του επαγγέλματος, στην αύξηση της ελκυστικότητας του και στο επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών».*

Η συγκεκριμένη Ομάδα Εργασίας αναγνώρισε 5 διαστάσεις στο ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίες μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης υπόκεινται σε μεγάλες αλλαγές, και ως εκ τούτου θα πρέπει να αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Αυτές είναι (Commission of the European Communities /Commission Staff Working Document, 2003):

- ✚ Η επίτευξη νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως τα εφόδια για την Κοινωνία της Γνώσης και για μια δια βίου μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων.
- ✚ Η αναδιοργάνωση της δουλειάς μέσα στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών και αναπτύσσοντας αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα και μαθησιακές διαδικασίες.
- ✚ Η εργασία σε ομάδες, με εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της σχολικής μονάδας.
- ✚ Η δουλειά έξω από την τάξη, η συνεργασία με την τοπική κοινωνία, τους γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- ✚ Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην τυπική μάθηση και στις επαγγελματικές πρακτικές.

- ✚ Η επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη της προσωπικής του ευθύνης σε ό,τι αφορά την επαγγελματική του ανάπτυξη, σε διαρκή βάση.

Το 2003 επίσης, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατέστησε σαφές πως η όδευση των μεταρρυθμίσεων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο πλαίσιο της Λισσαβόνας και του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, δεν ανταποκρίνονταν στο μέγεθος και το ρυθμό των προκλήσεων, υποβαθμίζοντας επικίνδυνα τη δυναμική της Ε.Ε. απέναντι στους ανταγωνιστές της. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η επιβράδυνση, η Επιτροπή πρότεινε συγκεκριμένες και εστιασμένες δράσεις, μεταξύ των οποίων ήταν και «η ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Όπως επισημαίνεται στο κείμενο της Επιτροπής «*Η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που θα αναληφθούν εξαρτάται άμεσα από τα κίνητρα και την ποιότητα της κατάρτισης των εργαζομένων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Για να υπάρξει ικανοποιητική απάντηση στην πρόκληση της σημαντικής ανανέωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού στα προσεχή έτη και στην κατάσταση αυξανόμενης έλλειψης υποψηφίων, έχει σημασία να ληφθούν μέτρα για να προσελκυσθούν αλλά και για να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή τα μεγαλύτερα ταλέντα (μέσω και της ενθάρρυνσης αλλά και της επιβράβευσης των υψηλών επιδόσεων), - ένα θέμα που τίθεται όλο και εντονότερα στις χώρες που πρόκειται να ενταχθούν στην Ένωση. Θα πρέπει, επιπλέον, να προετοιμαστούν στους νέους ρόλους τους στην κοινωνία της γνώσης και στο μετασχηματισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κάθε χώρα θα πρέπει να καταστρώσει, έως το 2005, ένα σχέδιο δράσης στον τομέα της συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που να ανταποκρίνεται σαφώς στις εξής προκλήσεις: η δράση θα πρέπει να είναι ουσιαστικά ενισχυμένη, αλλά και να παρέχεται δωρεάν, να διοργανώνεται κατά το χρόνο εργασίας (όπως σε πολλά άλλα επαγγέλματα) και να έχει θετικό αντίκτυπο για την εξέλιξη των διαφόρων σταδιοδρομιών» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:16).*

Το Σεπτέμβριο του 2004, στο πλαίσιο Εφαρμογής του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010/Implementation of Education and Training 2010*, η Ομάδα Εργασίας Α /Group A για τη *Βελτίωση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών και των Εκπαιδευτών/Improving the Education of Teachers and Trainers* επεσήμανε σε σχετική Έκθεση Προόδου ότι, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση βρίσκονται στην καρδιά της Κοινωνίας της Γνώσης, είναι απαραίτητη η υποστήριξη της διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η προσέλκυση ταλαντούχων ατόμων στο επάγγελμα και η δημιουργία ενός *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων*. Οι συντάκτες της Έκθεσης δεν παραλείπουν να τονίσουν την αναγκαιότητα

α) Επεξεργασίας ενός *Κοινού Πλαισίου για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών*, β) Διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και γ) Διάχυσης των προτεραιοτήτων που προκύπτουν από την Στρατηγική της Λισσαβόνας και που συνδέονται με το ζήτημα της εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Οι συστάσεις της Ομάδας Εργασίας Α (τα μέλη της οποίας επιλέχθηκαν από τα 31 κράτη που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, με βάση την εμπειρογνωμοσύνη τους σε ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και ως εκπρόσωποι των αρμόδιων Υπουργείων) καταγράφονται σε κείμενο του 2005, με τίτλο: «*Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών/Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*». Στο συγκεκριμένο κείμενο, υπογραμμίζεται για μια ακόμη φορά ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός τόσο για την εξελικτική πορεία της κοινωνίας και των εκπαιδευομένων, όσο και για την εμπέδωση των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούν να κάνουν την Ευρωπαϊκή Ένωση την πιο ανταγωνιστική οικονομία παγκοσμίως, έως το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα. Ως εκ τούτου, θεωρείται ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας η στήριξη της αποστολής του εκπαιδευτικού και η δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη του (European Commission/ D.G. for Education and Culture, 2005a).

Όπως τονίζεται, το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών* θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τέσσερις κατευθυντήριες αρχές. Αυτές οι αρχές προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη ρητορική και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη των

εκπαιδευτικών, στοχεύοντας συγχρόνως να αποτελέσουν ένα κοινό σημείο αναφοράς για τις αντίστοιχες εθνικές-περιφερειακές πολιτικές. Υπογραμμίζουν δε ότι:

- ✚ Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επάγγελμα υψηλών προσόντων, που απαιτεί εκτενείς γνώσεις του αντικείμενου αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκείμενου. Πρέπει συνεπώς να βασίζεται στον επαγγελματισμό και την υψηλή εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει αφενός πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση και αφετέρου δυνατότητα περαιτέρω συνέχισης των σπουδών στο ανώτατο επίπεδο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να πολλαπλασιάσουν τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανόδου. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, είναι αναγκαίο λόγω του εύρους και των ειδικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Επαρκής επαγγελματική υποστήριξη πρέπει επίσης να δοθεί και στους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών.
- ✚ Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται αντιληπτό μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης (συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών). Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών μετεξελίσσεται διαρκώς και οφείλει να ανταποκρίνεται: α) Στην ανάγκη πρόσκτησης απ' όλους τους πολίτες των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που τους είναι απαραίτητες. β) Στην ανάγκη δημιουργίας ανοικτών, ελκυστικών και προσβάσιμων περιβαλλόντων μάθησης. γ) Στην ενίσχυση, μέσω της εκπαίδευσης, των πολιτικών κοινωνικής ένταξης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία εργάζονται ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης. Η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να περιλαμβάνει και διαστήματα εκπαίδευσης εκτός εργασίας για την απόκτηση προσόντων, τα οποία εν συνεχεία θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να ανταμείβονται.
- ✚ Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων. Η αρχή της σύμπραξης εμφανίζεται ως βασική παράμετρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με το επιχείρημα ότι οι συμπράξεις συμβάλλουν στο να γίνουν

οι κοινωνικές απαιτήσεις καλύτερα αντιληπτές από τα προγράμματα της εκπαίδευσης αλλά και από τους εργαζόμενους σε αυτήν (Ρουσσάκης, 2011:109). Οι προτάσεις της Ε.Ε. προς την κατεύθυνση αυτή υποδεικνύουν την παράμετρο της *βιώσιμης ευελιξίας*, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων, πανεπιστημίων και οργανισμών, τόσο σε διεθνές όσο και σε περιφερειακό ή και τοπικό επίπεδο, κυρίως μέσω συνεργατικών, θεματικών δικτύων (Day, 2006).

✚ *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από κινητικότητα, τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Η κινητικότητα πρέπει να θεωρείται εγγενής έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε όλα τα στάδια της εργασιακής τους διαδρομής. Καθώς αποτελεί στοιχείο προστιθέμενης αξίας για καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης, θα πρέπει να ενθαρρύνεται, να αναγνωρίζεται και να πιστοποιείται αναλόγως. Η κινητικότητα οδηγεί στην κατανόηση του διαφορετικού τρόπου λειτουργίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης άλλων κρατών: Αυτό το στοιχείο περιλαμβάνει όχι μόνο την παρακολούθηση μαθημάτων από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, αλλά και επαφές μεταξύ σχολείων, δημιουργία σχολικών δικτύων επικοινωνίας, ακόμα και συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης άλλης χώρας. Επομένως, η κινητικότητα πρέπει να είναι κεντρικός στόχος των προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, να εργάζονται ή να εκπαιδεύονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για συγκεκριμένο διάστημα, ακόμα και να περνούν εργασιακά διαστήματα σε άλλες θέσεις ή σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.*

✚ *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση πρέπει να έχει ισχυρότερη παρουσία τόσο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης τους. Αυτό σημαίνει πως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν συναίσθηση ότι μοιράζονται κοινές πολιτισμικές αξίες, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό ευρωπαϊκό περιβάλλον. Αυτή η προοπτική δεν υπονοεί ότι παραγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ταυτότητες ή κουλτούρες που συνυπάρχουν στις ευρωπαϊκές*

κοινωνίες, αλλά ότι οι ορίζοντες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ανοικτοί ώστε να περιοριστούν οι διαπολιτισμικές εντάσεις και η ξενοφοβία.

- ✚ *Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ευρωπαϊού πολίτη.* Η ενημέρωση και η κατανόηση του οράματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι μια αναγκαιότητα για τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✚ *Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων* για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις εξελίξεις από τη Διαδικασία της Μπολόνια για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ικανοί (European Commission/D. G. for Education and Culture, 2005a):

- ✚ *Να εργάζονται μαζί με άλλους:* Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει αφενός να έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν με τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθούν στο να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας και αφετέρου να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, με σκοπό την αυτο-βελτίωσή τους.
- ✚ *Να εργάζονται χρησιμοποιώντας τη Γνώση, την Τεχνολογία και την Πληροφόρηση:* Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει με επάρκεια να αναπτύσσουν ικανότητες διαχείρισης νέων μαθησιακών περιβαλλόντων, ικανότητες αφομοίωσης των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία και ικανότητες αξιοποίησης των δικτύων πληροφόρησης, προς όφελος των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, οι πρακτικές και θεωρητικές τους δεξιότητες θα πρέπει να τους επιτρέπουν να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, αλλά και να εφαρμόζουν από μια γκάμα διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών αυτές που ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις των μαθητών τους.
- ✚ *Να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα στην κοινωνία:* Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ικανοί ώστε να προάγουν την κινητικότητα και την ευρωπαϊκή συνεργασία, να ενθαρρύνουν τον

διαπολιτισμικό σεβασμό και κατανόηση, να συναισθάνονται τη βαρύτητα της κοινωνικής συνοχής, τις επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και τις ηθικές διαστάσεις του εγχειρήματος της Κοινωνίας της Γνώσης, να συνεργάζονται αποτελεσματικά με την τοπική κοινωνία και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, φορείς, κ.α.). Για την επίτευξη των ανωτέρω, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει μια δια βίου μαθησιακή προσέγγιση, καθώς είναι αδύνατο όλες αυτές οι γνώσεις/δεξιότητες/ικανότητες να καλυφθούν επαρκώς στην περίοδο της αρχικής του εκπαίδευσης.

Τονίζεται ακόμα το ζήτημα της γήρανσης του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Όπως αναφέρεται, στο διάστημα 2005-2015, πάνω από 1.000.000 εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντικατασταθούν λόγω αφυπηρέτησης, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών ηλικίας διαρκώς αυξάνεται (σε χώρες μάλιστα όπως η Γερμανία και η Σουηδία, το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει το 40% του συνόλου των εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με την Επιτροπή, τα ανησυχητικά στοιχεία της γήρανσης του εκπαιδευτικού πληθυσμού στα κράτη-μέλη υποδεικνύουν πως θα πρέπει να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες και πολιτικές κινήτρων, ώστε να ενεργοποιηθούν επαγγελματικά οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και να ενσωματωθούν στη δυναμική μιας συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναπτυχθεί στις ευρωπαϊκές χώρες μια συνεκτική στρατηγική συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να ενισχυθεί η ελκυστικότητα του επαγγέλματος και να βελτιωθεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Το Σεπτέμβριο του 2005, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*-Τομέας "Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές", ομάδα ειδικών για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής από πολλές ευρωπαϊκές χώρες έθεσαν επί τάπητος μια σειρά ουσιαστικών ζητημάτων γύρω από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο σχετικό *Κείμενο Συμπερασμάτων*, τονίζεται η σημασία του να αναλάβουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την ευθύνη της δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποκτώντας συνείδηση των ελλείψεων και των αναγκών τους. Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός: Εάν διαθέτουν τις κατάλληλες διοικητικές ικανότητες, μπορούν να ενισχύσουν με στοχευμένες αλλαγές την ανάπτυξη του

προσωπικού τους, προωθώντας την ιδέα του σχολείου ως "κοινότητα μάθησης" για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η καθοδηγητική υποστήριξη κρίνεται αναγκαία για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς (induction/mentors), για όσους εκ νέου αναλαμβάνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα μετά από απουσία κάποιων ετών, και οπωσδήποτε για τα καινούργια διευθυντικά στελέχη (European Commission, 2005b).

Υπογραμμίζεται μάλιστα πως η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσα από το συνεχές της αρχικής εκπαίδευσης, της εισαγωγικής καθοδήγησης και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Η εισαγωγική εκπαίδευση πρέπει να είναι πανεπιστημιακή και να υποστηρίζεται από ισχυρές δικτυώσεις μεταξύ των πανεπιστημίων και των εκπαιδευτικών μονάδων. Χρειάζεται επίσης να ενισχυθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και να διαμορφωθεί ένα ενιαίο πλαίσιο αναγνώρισης των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. Όλα αυτά δεν είναι δυνατό, βέβαια, να πραγματοποιηθούν αν η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζεται από ένα ισχυρό θεσμικό πλαίσιο σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο.

Τα ζητήματα στα οποία εστίασαν οι ειδικοί ήταν τα εξής:

- ✚ Ποιες πολιτικές επιλογές υφίστανται για τον ανασχηματισμό της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;
- ✚ Πώς θα ενθαρρυνθούν τα σχολεία και οι πάροχοι των προγραμμάτων, ώστε να συνεργαστούν εποικοδομητικά;
- ✚ Πώς θα ενθαρρυνθούν και θα ανταμειφθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και μιας δια βίου μαθησιακής διαδρομής;
- ✚ Πώς θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνέχειας ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση, την ουσιαστική καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;
- ✚ Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να καθορίζεται από τις κεντρικές αρχές;

Από την Ομάδα Εργασίας Α, διαμορφώθηκαν επίσης 4 νέοι Δείκτες για τη μέτρηση της προόδου των 13 στόχων του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, οι οποίοι συνδέονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσα στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους εξέλιξης. Αυτοί ήταν:

- ✚ Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✚ Το ποσοστό των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.
- ✚ Ο αριθμός των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων.
- ✚ Τα επίπεδα επένδυσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών.

Στην ανωτέρω Έκθεση, τονίζεται ότι πρέπει να διερευνηθεί το κατά πόσο διευκολύνεται ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής στο να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και το κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του μέσα από την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων. Μάλιστα, κρίνεται ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ορισμένοι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές δεν νιώθουν την ανάγκη να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης (European Commission / D. G. for Education and Culture, 2005b).

Το 2005 επίσης, *Ευρωπαϊκό Έτος για την Πολιτειότητα μέσω της Εκπαίδευσης*, δημοσιεύεται υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης το κείμενο *Εκπαίδευση για μια Δημοκρατική Πολιτειότητα*. Σε αυτό, αναγνωρίζεται η ανάγκη αναβάθμισης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και η ανάγκη επικαιροποίησης και επαναδιαμόρφωσης των προσόντων με τα οποία αυτοί εξοπλίζονται, μέσα σε ένα συνεκτικό πλαίσιο που θα συνδέει τις τυπικές με τις μη-τυπικές μορφές μάθησης. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο ρόλο της εκπαίδευσης και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ενός νέου τύπου *ευρωπαϊκής πολιτειότητας*, γεγονός του οποίου η εφαρμογή απαιτεί καινοτόμες μεθόδους προσέγγισης, ενώ παράλληλα οδηγεί στην απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και στην υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών (Gollob et all, 2005c).

Το ζήτημα της γήρανσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και οι επιπτώσεις του στην ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση θα απασχολήσουν και την Έκθεση Προόδου του 2006 (Commission of the European Communities, 2006). Σε αυτήν τονίζεται ότι: α) Η ανάγκη για εκτεταμένες προσλήψεις εκπαιδευτικών την επόμενη δεκαετία θα κάνει απαραίτητη την εστίαση σε πρωτοβουλίες για την παρακίνηση των περισσότερο ηλικιωμένων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα και την παροχή σε αυτούς κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. β) Είναι αναγκαία η ενίσχυση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με πολιτικές που στοχεύουν στη βελτίωση του status των εκπαιδευτικών, των συνθηκών εργασίας και των μισθών τους.

Το Μάιο του 2006, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*/Τομέας "Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές", ειδικοί της εκπαίδευσης από τα κράτη-μέλη κατέθεσαν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους για τα σχολεία "ως κοινότητες μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς τους" (European Commission, 2006c). Στο συγκεκριμένο κείμενο, τονίζεται ότι:

- ✚ Θα πρέπει η πολιτική ηγεσία κάθε χώρας να διαθέτει ένα ξεκάθαρο όραμα για το ρόλο του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- ✚ Στο όραμα αυτό πρέπει να συμμετέχουν ουσιαστικά όλοι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης.
- ✚ Τα σχολεία ως "κοινότητες μάθησης" αναπτύσσονται καλύτερα, όταν προσφέρουν συστηματικά στους εκπαιδευτικούς τους ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✚ Η αλλαγή κουλτούρας στα σχολεία γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα απαιτεί χρόνο, κόπο και υποστήριξη.
- ✚ Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και η παρακίνηση τους πρέπει να στηρίζεται σε ξεκάθαρα κίνητρα. Αν αυτό δεν επιτευχθεί, δεν είναι δυνατό να λειτουργήσουν τα σχολεία ως κοινότητες μάθησης.
- ✚ Η όλη προσπάθεια πρέπει να στηρίζεται σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Σημαντικός είναι ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα αυτής της διαδικασίας.

- ✚ Η ευλυγισία είναι απαραίτητη, καθώς τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης θα πρέπει να δρομολογήσουν μια ευρεία γκάμα σχετικών δράσεων.
- ✚ Παρά τις υφιστάμενες διαφορές, το όραμα ενός "σχολείου που μαθαίνει" θεωρείται πραγματοποιήσιμο από όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε.

Το 2007, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε *Ανακοίνωση* της προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αναφέρεται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και τις αυξανόμενες πιέσεις προς τους εκπαιδευτικούς και τονίζει την αναγκαιότητα της συνεχούς κατάρτισης/επαγγελματικής ανάπτυξης τους επισημαίνοντας ότι: «... η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010...*». Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας θεωρείται σημαντικός δείκτης για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε., αφού με βάση τα δεδομένα της έρευνας, «η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται σημαντικά και βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις (η επίδρασή του είναι κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διεύθυνσης ή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου). Επιπλέον, σε άλλες μελέτες διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μελέτες υποδεικνύουν ότι «η εφαρμογή ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ... βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών ... και ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των βαθμολογιών στις γραπτές δοκιμασίες με λιγότερο δαπανηρό τρόπο απ' ό,τι η μείωση του μεγέθους των τάξεων ή η αύξηση των διδακτικών ωρών» (Commission of the European Communities, 2007a:2-3· Eisenschmidt & Löfström, 2008).

Στο ίδιο θεσμικό κείμενο (σ.4), αναφέρεται ότι η πολιτική για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με άλλους βασικούς τομείς της ευρωπαϊκής πολιτικής, και συγκεκριμένα:

1. « Με την κοινωνική πολιτική, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως διεξόδων από τη φτώχεια και ως βασικών παραγόντων κοινωνικής ένταξης...».

2. «Με την πολιτική καινοτομίας, η οποία δίνει έμφαση στην εξασφάλιση του ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας».

3. «Με την πολιτική έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ένωση».

4. «Με την πολιτική επιχειρήσεων, η οποία δίνει έμφαση στην ανάγκη να προωθήσουν οι δημόσιες αρχές την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στους επικεφαλής των σχολείων και στους εκπαιδευτικούς, μέσω της αρχικής κατάρτισης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης».

5. « Με το νέο στρατηγικό πλαίσιο της Επιτροπής για την πολυγλωσσία, το οποίο προωθεί την αξία της εκμάθησης ξένων γλωσσών και το οποίο προσδιορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την καλύτερη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών ως σημαντικές προκλήσεις».

6. « Με την οδηγία 2005/36/EK σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, η οποία παρέχει το νομικό πλαίσιο για την επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευτικών».

Στο ανωτέρω κείμενο, η Επιτροπή αντιλαμβάνεται την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο μιας δια βίου ατομικής μαθησιακής διαδρομής που θα πρέπει να διαθέτει συνέχεια και συνοχή. Όπως αναφέρεται, η «Η ιδανική προσέγγιση θα ήταν η δημιουργία ενός αδιάσπαστου συνόλου που προβλέπει την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, το οποίο περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης» (σ.12). Αυτό θα σήμαινε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί (σ.13):

✚ «Συμμετέχουν σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία έτη άσκησης του επαγγέλματός τους».

✚ « Έχουν πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους».

- ✚ «Συμμετέχουν σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται».

Η Επιτροπή θεωρεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ωφεληθούν εάν (σ.13):

1. «Ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους».
2. «Έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε χρηματοδοτούνται είτε όχι, μέσω του προγράμματος για τη διά βίου μάθηση)».
3. «Έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης».
4. «Ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο».

Το Μάιο του 2007, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*/Τομέας "Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές", ειδικοί της εκπαίδευσης κατέθεσαν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους για το πώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς στο να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης (European Commission, 2007a). Στο σχετικό κείμενο τονίζεται ότι:

- ✚ Η έννοια της διαφοροποίησης είναι εγγενής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν κάθε χρόνο ένα σύνολο μαθητών ανομοιογενές ως προς το φύλο, τις νοητικές ικανότητες, τις μαθησιακές αφετηρίες και το περιβάλλον κοινωνικής προέλευσης.
- ✚ Η διαπολιτισμική εγρήγορση πρέπει να διαπερνά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών.

✚ Η ουσιαστική ενίσχυση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών με προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης είναι απαραίτητη, ώστε να μπορούν να λειτουργούν αποδοτικά σε περιβάλλον σχολικής πολιτισμικής ετερογένειας. Υπογραμμίζεται ότι οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να γίνουν περισσότερο αποδοτικές, όταν προσφέρονται σε ομάδες συναδέρφων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, παρά όταν υλοποιούνται μεμονωμένα.

Τον Οκτώβριο του 2007, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*/Τομέας *“Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές”*, ειδικοί της εκπαίδευσης κατέθεσαν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους για το ζήτημα της διασύνδεσης ανάμεσα στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τις σχολικές μονάδες (European Commission, 2007b). Στο σχετικό κείμενο, τονίζεται ότι οι ωφέλειες από την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών θα είναι πολλαπλές για όλους. Και αυτό γιατί επηρεάζεται θετικά τόσο η εισαγωγική εκπαίδευση όσο και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους, βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τροφοδοτείται η ακαδημαϊκή εκπαίδευση και έρευνα με τα δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας (και αντιστρόφως), κ.α.

Το Νοέμβριο του 2007 επίσης, στα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αντιπροσώπων των κρατών-μελών* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007:7), καταγράφηκε η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών και συμφωνήθηκε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ώστε να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Για τους συντάκτες του κειμένου, *«η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης· η μελλοντική βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης, όπως και ο ρυθμός της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων του προγράμματος εργασιών “Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010”, θα ευνοηθούν από την ύπαρξη αποτελεσματικών συστημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών»*. Όπως αναφέρεται, η διδασκαλία μεταξύ άλλων *«συνιστά υπηρεσία κοινωνικού λειτουργήματος»*, αφού οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητες τους και να

αποκτήσουν ό,τι είναι απαραίτητο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Επιπρόσθετα, τονίζεται πως «η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της συνεχώς αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στην τάξη έχει καίρια σημασία για την ανάπτυξη δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους».

Με βάση τα προαναφερθέντα, τα κράτη-μέλη συμφωνούν πως θα πρέπει (σ.8-9):

1. Να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί «Θα κατέχουν δίπλωμα τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο παρέχει σπουδές που επιδιώκουν την ισορροπία μεταξύ σπουδών βασισμένων στην έρευνα και πρακτικών διδασκαλίας», «Θα έχουν εξειδικευμένες γνώσεις επί του αντικειμένου τους, καθώς και τις απαιτούμενες παιδαγωγικές δεξιότητες», «Θα έχουν πρόσβαση σε ουσιαστικά προγράμματα υποστήριξης για την είσοδο στο επάγγελμα κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους», «Θα έχουν πρόσβαση σε επαρκή υποστήριξη μέσω συμπαράστασης και καθοδήγησης καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους», «Θα ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής να εξετάζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μέσω της τυπικής, άτυπης και μη τυπικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των ανταλλαγών και των διορισμών».

2. «Να προσπαθήσουν να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διευθυντικές θέσεις, πέραν της κατοχής διδακτικών δεξιοτήτων και πείρας, έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης και διεύθυνσης σχολείου».

3. «Να προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν ότι, όσον αφορά τα προβλεπόμενα για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη, υπάρχει συντονισμός, συνέπεια, επαρκείς πόροι και εξασφάλιση ποιότητας».

4. «Να εξετάσουν τη θέσπιση μέτρων τα οποία θα αποσκοπούν να ανεβάσουν το επίπεδο των προσόντων και του βαθμού πρακτικής εμπειρίας που απαιτούνται για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού».

5. «Να ενθαρρύνουν τη σύσφιξη των σχέσεων και τις συμπράξεις μεταξύ σχολείων, τα οποία πρέπει να εξελιχθούν σε "κοινότητες μάθησης", και ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και να διασφαλίσουν ότι αυτά τα ιδρύματα προσφέρουν συνεκτικά,

υψηλής ποιότητας και κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που αντιστοιχούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των σχολείων, των εκπαιδευτικών και του συνόλου της κοινωνίας».

6. «Να προωθήσουν κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών την υποστήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και μέσω διαρκούς επαγγελματικής επιμόρφωσης, την απόκτηση ικανοτήτων οι οποίες θα τους επιτρέπουν να διδάσκουν εγκάρσιες ικανότητες, όπως οι αναφερόμενες στη σύσταση σχετικά με τις βασικές ικανότητες, να δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία, να διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, και με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης, να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα, να συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου ή του κέντρου κατάρτισης στο οποίο εργάζονται, να αποκτούν νέες γνώσεις και να καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στη στοχαστική πρακτική και την έρευνα, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας) στις διάφορες δραστηριότητες και καθήκοντά τους, καθώς και για την προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, να είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους».

7. «Να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη στα ιδρύματα εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, προκειμένου να τους δώσουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν καινοτόμες απαντήσεις στις νέες απαιτήσεις κατάρτισης των εκπαιδευτικών».

8. «Να υποστηρίξουν προγράμματα κινητικότητας για τους εν ενεργεία και εν εκπαίδεψει εκπαιδευτικούς και για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, σχεδιασμένα με στόχο να συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς και να βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και στη συνειδητοποίηση της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας».

9. «Να λάβουν οιαδήποτε μέτρα τα οποία θα αποσκοπούν να καταστήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερη επιλογή σταδιοδρομίας».

Στα βασικά Συμπεράσματα της διετίας 2005-2007 από την εξέλιξη της υλοποίησης του Προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε νέες προκλήσεις και

προσδοκίες, θα πρέπει να αυτοδεσμευτούν σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, αναπτύσσοντας μια ευπροσάρμοστη προσέγγιση. Από την άλλη, τα κράτη-μέλη θα πρέπει να επενδύσουν σε ένα σύστημα που συνεχώς επικαιροποιεί και αναβαθμίζει τις δεξιότητες όλων των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της εργασιακής τους διαδρομής. Η εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση τους κατά την είσοδο στο επάγγελμα και η περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που θα διαθέτει συνοχή, συνέχεια, αξιοπιστία και φυσικά, επαρκείς πόρους. Στο συγκεκριμένο κείμενο, τονίζεται πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, από την προετοιμασία και την είσοδό τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή τους, συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους. Εάν θέλουμε, έτσι, να έχουμε εκπαιδευτικούς με διευρυμένο βαθμό επαγγελματισμού, τότε θα πρέπει και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τους να αναφέρεται σε όλες τις πτυχές αυτού του διευρυμένου επαγγελματισμού. Για το λόγο αυτό, το περιεχόμενο των σπουδών τους θα πρέπει να δίνει βάρος στις διοικητικές ικανότητες, την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος και τη θέληση για αυτοαξιολόγηση (European Commission, 2007c).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να υποστηρίζουν όχι μόνο την αρχική εκπαίδευση αλλά και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έχουν εξάλλου τη δυνατότητα να επηρεάσουν σημαντικά τη διαδικασία της διδασκαλίας με την παραγωγή καινούργιας γνώσης, βάσει των δεδομένων της επιστημονικής έρευνας. Συνακόλουθα, είναι ιδιαίτερου ειδικού βάρους για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αυτοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση τους: Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών λειτουργούν, πράγματι, ως πρότυπα και μοντέλα αναφοράς στην εκπαιδευτική κοινότητα. Εξίσου μεγάλης σημασίας θεωρείται και η ανάπτυξη διασυνδέσεων ανάμεσα στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τις σχολικές μονάδες: Ο αντίκτυπος αυτής της συνεργασίας θα είναι περισσότερο θετικός, εάν το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εκληφθεί ως μια κοινή ευθύνη των ιδρυμάτων και των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα μάλιστα θα είναι ακόμα καλύτερα, εάν το πλαίσιο της συνεργασίας αυτής διευρυνθεί, έτσι ώστε να εστιάζει στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, στην ανάπτυξη του

προγράμματος σπουδών, στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (European Commission, 2007c).

Το 2007 επίσης, σε έγγραφο της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Πολιτική και την Επιτροπή των Περιφερειών, με τίτλο «*Delivering lifelong learning for Knowledge, creativity and innovation*», καταγράφεται η πρόοδος από την υλοποίηση του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, με ιδιαίτερη αναφορά στο έργο των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Στο συγκεκριμένο κείμενο, επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών *πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα σε ένα συνεκτικό πλαίσιο, που ξεκινά από την αρχική εκπαίδευση, συνεχίζεται στην αρχή της καριέρας τους με την καθοδήγηση για την επιτυχή επαγγελματική τους ενσωμάτωση και εξελίσσεται με την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη*. Όπως αναφέρεται, οι περισσότερες πρωτοβουλίες στο χώρο της κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εφορούν από αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις μεθόδους διδασκαλίας, π.χ. από την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την ανάγκη εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών, κ.α. (Commission of the European Communities, 2007d:51-52).

Επισημαίνονται επίσης για μια ακόμη φορά οι δυσκολίες με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπες τα κράτη-μέλη, όσον αφορά (Commission of the E. C., 2007d:51-52):

- Την επάρκεια σε ικανούς και καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς που επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους
- Τη γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Την ασυνέχεια και την έλλειψη συνεκτικότητας στις δράσεις εκπαίδευσης /καθοδήγησης /κατάρτισης /επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- Την έλλειψη ισχυρών κινήτρων για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους
- Τη στενότητα των οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της κατάρτισής τους
- Την έλλειψη συστηματικής υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα

- Την έλλειψη σαφών πλαισίων για την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων.

Κατόπιν τούτων, η Επιτροπή (ο.α.) υποδεικνύει με έμφαση ότι:

- Θα πρέπει να υπάρχει σε εθνικό επίπεδο ένα επαρκώς χρηματοδοτούμενο, συντονισμένο και συνεκτικό σύστημα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι σε κάθε φάση της εργασιακής τους πορείας οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν/επικαιροποιούν τις απαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες για την άσκηση των καθηκόντων τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι είναι υπεύθυνοι για την προσωπική τους μαθησιακή διαδρομή, από την ένταξή τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση, καθώς και για την ανάπτυξη νέας γνώσης γύρω από την εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Πρέπει να διατίθενται από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο.
- Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αντανακλά πλήρως την ποικιλομορφία της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί.

Το 2008, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε *Ανακοίνωση της για τη Βελτίωση των Προσόντων στον 21^ο αιώνα και την Ατζέντα για μια Ευρωπαϊκή Συνεργασία των Σχολείων* επισημαίνει για μια ακόμη φορά την ανάγκη βελτίωσης της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Commission of the E.C./Commission Staff Working Paper, 2008). Επιπρόσθετα, το 2008, στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των αντιπροσώπων των κρατών-μελών (21/11/2008), καταγράφεται η ανάγκη ενίσχυσης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο σχετικό κείμενο (σ.21), τονίζεται πως πρέπει «να καταβληθούν μεγαλύτερες προσπάθειες για την υλοποίηση των συμπερασμάτων του Συμβουλίου, του Νοεμβρίου του 2007, που καλούν τα κράτη- μέλη να παράσχουν υψηλού επιπέδου αρχική

κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας και συνεχή κατάρτιση, οι οποίες να είναι συντονισμένες, συνεκτικές, με επαρκή χρηματοδότηση και εξασφάλιση ποιότητας. Αυτό θα επιτρέψει την προσέλκυση και την παραμονή στο χώρο της εκπαίδευσης των πλέον ικανών ατόμων, την αντιμετώπιση περιπτώσεων μη ικανοποιητικών επιδόσεων, την παροχή στήριξης σε όλους τους μαθητές ώστε να εκμεταλλεύονται πλήρως το δυναμικό τους και τη δημιουργία σχολικού περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί θα ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους και θα εστιάζουν στην πρόοδο των μαθητών».

Το Συμβούλιο παροτρύνει για το σκοπό αυτό τα κράτη-μέλη να ενεργήσουν με την υποστήριξη της Επιτροπής, εστιάζοντας τη συνεργασία τους μεταξύ άλλων στα ακόλουθα (σ.22):

- *«Αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού».*
- *«Παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας συμμετοχής σε διαρθρωμένα προγράμματα στήριξης κατά την αρχή της σταδιοδρομίας τους».*
- *«Βελτίωση της προσφοράς και της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και τα επίπεδα συμμετοχής στα προγράμματα αυτά».*
- *«Επανεξέταση των πολιτικών προσλήψεων, διορισμών, διατήρησης στον τομέα της εκπαίδευσης και κινητικότητας των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη μεγιστοποίηση του αντίκτυπου των πολιτικών αυτών σε σχέση με την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης».*
- *«Διεύρυνση των δυνατοτήτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται επί μια χρονική περίοδο σε άλλο κράτος μέλος, ώστε να μπορούν να διευρύνουν την προσωπική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, να αποκτούν νέες εμπειρίες εργασίας και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους στον τομέα των ξένων γλωσσών».*
- *Βελτίωση της πρόσληψης και κατάρτισης των Διευθυντών σχολικών ιδρυμάτων, ώστε να αναπτύσσουν τις διαχειριστικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες».*

Το ίδιο έτος, η Επιτροπή παρουσιάζει στο Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών ένα *Αναβαθμισμένο Στρατηγικό Πλαίσιο για τη Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* μεταξύ των κρατών-μελών, προκειμένου η Ε.Ε. να ανταγωνιστεί τις

καλύτερες οικονομίες στον κόσμο: Εδώ, τονίζεται για μια ακόμη φορά πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ο σημαντικότερος ενδοσχολικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η συνεχιζόμενη και επεκτεινόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής (Communication from the Commission, 2008).

Το μείζον θέμα της ενίσχυσης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών επανέρχεται και στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Μάιο του 2009 (Συμβούλιο της Ε.Ε, 2009α). Στο συγκεκριμένο κείμενο, συνίσταται «η σταδιακή επέκταση της κινητικότητας για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να καταστούν οι περίοδοι μάθησης στο εξωτερικό ο κανόνας και όχι η εξαίρεση...», βάσει μάλιστα των αρχών που προτείνονται στον *Ευρωπαϊκό Χάρτη Ποιότητας για την Κινητικότητα* στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005). Στο πλαίσιο πάντα της Λισσαβόνας, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί στρατηγικό στόχο για τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Ως εκ τούτου προτείνεται για μια ακόμη φορά η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας των συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Λίγους μήνες αργότερα, στα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων*, επιβεβαιώνεται ότι «ενώ η ευθύνη της οργάνωσης και του περιεχομένου των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών μελών, η συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω της *Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού*, μαζί με την αποδοτική χρήση των κοινοτικών προγραμμάτων, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την υποστήριξη και συμπλήρωση των μέτρων που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο και τη βοήθεια προς τα κράτη μέλη να αντιμετωπίσουν κοινές προκλήσεις» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009β:7-9). Αναγνωρίζεται, έτσι, ότι:

1. «Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ποιοτική διεύθυνση σχολικών ιδρυμάτων, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες

για την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας. Η ποιοτική διδασκαλία και η ικανότητα παρότρυνσης προς όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους μπορούν να έχουν μόνιμη θετική επίδραση στο μέλλον των νέων. Για τον λόγο αυτό, έχει βασική σημασία όχι μόνο να εξασφαλίζεται ότι όσοι προσλαμβάνονται σε θέσεις διδασκαλίας και διεύθυνσης σχολείων είναι υψηλού επιπέδου και απολύτως κατάλληλοι για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, αλλά και να παρέχεται το υψηλότερο δυνατό πρότυπο αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για το εκπαιδευτικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα. Η επίτευξη του στόχου αυτού θα έχει ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο επάγγελμα να αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος και να καταστεί πιο ελκυστικό».

2. «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είναι βασικοί παράγοντες για να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων για να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους καθώς και για να εξασφαλίσουν την αδιάλειπτη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων, πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και να βασίζονται σε έναν ισόρροπο συνδυασμό σοβαρής πανεπιστημιακής έρευνας και εκτεταμένης πρακτικής πείρας. Είναι ουσιαστικής σημασίας να αντιμετωπίζεται ως συνεκτικό σύνολο η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η πρώιμη στήριξη της σταδιοδρομίας (εισαγωγική κατάρτιση) και η συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση».

3. «Η πρώτη θέση απασχόλησης ενός νέου εκπαιδευτικού μετά την περάτωση της αρχικής του εκπαίδευσης συνιστά ιδιαίτερα σημαντική περίοδο όσον αφορά τη δραστηριοποίησή του, τις επιδόσεις και την επαγγελματική του εξέλιξη. Εκπαιδευτικοί που μόλις έχουν αποκτήσει τα κατάλληλα προσόντα ενδεχομένως δυσκολεύονται να προσαρμοσθούν στις πραγματικές σχολικές καταστάσεις και να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει κατά την αρχική τους εκπαίδευση στη διδασκαλία. Πράγματι, πολλοί εγκαταλείπουν τελικά την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, με υψηλό κόστος, τόσο για τους ίδιους, όσο και για την κοινωνία. Σημαντικά στοιχεία μετά από έρευνα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο δείχνουν, ωστόσο, ότι τα διαρθρωμένα προγράμματα στήριξης για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς μπορούν να μειώσουν αυτό το φαινόμενο. Αυτά μπορεί επίσης να είναι επωφελή για εκπαιδευτικούς που επανέρχονται στο επάγγελμα».

4. «Κανένας κύκλος σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όσο και αν είναι εξαιρετικής ποιότητας, δεν μπορεί να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις ικανότητες που θα χρειασθούν κατά τη σταδιοδρομία τους. Οι απαιτήσεις που

αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα εξελίσσονται ταχέως, επιβάλλοντας την ανάγκη νέων προσεγγίσεων. Για να είναι πλήρως αποδοτικοί στη διδασκαλία και ικανοί να προσαρμόζονται στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από ταχείες κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές, θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες στο πλαίσιο του ιδιαίτερου σχολικού τους περιβάλλοντος, και να αναπτύσσουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τη δική τους δια βίου μάθηση ως μέσο επικαιροποίησης ή ανάπτυξης των δικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων. Ωστόσο, υπάρχουν μαρτυρίες ότι μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν ακόμη πολύ λίγες ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ σημαντικός αριθμός όσων διαθέτουν τέτοιες ευκαιρίες θεωρεί ότι τα εν λόγω προγράμματα δεν καλύπτουν πάντοτε ικανοποιητικά τις προσωπικές ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν».

5. « Το διδακτικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντικών στελεχών, μπορεί να επωφεληθεί περισσότερο από την αυξανόμενη κινητικότητα και δικτύωση στον τομέα της μάθησης, δεδομένης της συμβολής της κινητικότητας και της δικτύωσης στην ενίσχυση της ποιότητας των συστημάτων και φορέων του τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και για να καταστούν τα συστήματα αυτά περισσότερο ανοιχτά, εξωστρεφή, προσβάσιμα και αποδοτικά».

Επισημαίνεται μάλιστα ότι, αν και υφίστανται ακόμα πολλές διαφορές μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των ευρωπαϊκών κρατών, όλοι «συμμερίζονται την κοινή ανάγκη να ελκύσουν και να διατηρήσουν εκπαιδευτικό προσωπικό και διευθυντικά στελέχη υψηλού επιπέδου προκειμένου να διασφαλίσουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας», συμφωνώντας στο ότι:

- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας, τεκμηριωμένα και συναφή προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι αρμόδιοι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών «πρέπει και οι ίδιοι να έχουν φθάσει σε ένα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο και να κατέχουν πλούσια πρακτική πείρα διδασκαλίας, καθώς και τις ικανότητες που απαιτεί η σωστή διδασκαλία. Πρέπει επίσης να καταβληθούν προσπάθειες για να διασφαλιστεί ότι τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών συνεργάζονται αποτελεσματικά,, αφενός με εκείνους που πραγματοποιούν παιδαγωγικές έρευνες σε άλλα

ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αφετέρου με τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων».

- Οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν αυξανόμενες απαιτήσεις και προκλήσεις, «χρειάζεται να έχουν πρόσβαση σε αποτελεσματική προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, και ιδίως το διάστημα που εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα».
- «Σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, και σύμφωνα με την έννοια της δια βίου μάθησης, η εκπαίδευση και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί ένα συνεκτικό και συνεχές σύστημα, αρχίζοντας από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (με έντονα πρακτικό χαρακτήρα), εισαγωγική κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική εξέλιξη».

Συγκεκριμένα:

- ✚ Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει προσφάτως το πτυχίο τους πρέπει να λαμβάνουν επαρκή και αποτελεσματική στήριξη και καθοδήγηση.
- ✚ Βάσει μιας ενδοσκοπικής προσέγγισης, τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει προσφάτως το πτυχίο τους όσο και οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται συνεχώς στο να επανεξετάζουν το έργο τους, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
- ✚ Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν τακτική ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή τους, αλλά και βοήθεια για τον εντοπισμό των αναγκών επαγγελματικής τους εξέλιξης και την κατάρτιση σχεδίου αντιμετώπισής τους.
- ✚ Βάσει αυτής της ανατροφοδότησης, θα πρέπει να παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναβαθμίσουν, να αναπτύξουν και να επεκτείνουν τα προσόντα τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.
- ✚ Τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς οφείλουν να είναι συναφή με το έργο τους, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, να έχουν στέρεες πρακτικές βάσεις και να εξασφαλίζουν υψηλή ποιότητα.
- ✚ Οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να ενθαρρύνονται και να επωφελούνται των ευκαιριών που προσφέρονται από τα προγράμματα ανταλλαγών και κινητικότητας, αλλά και από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά δίκτυα, τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο.

- ✚ Οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να ενθαρρύνονται στο να πραγματοποιούν προχωρημένη επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη, να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές έρευνες και να επωφελούνται των ευκαιριών ώστε να αναπτύξουν τη γνώση τους και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς.

Με βάση τα παραπάνω, τα κράτη-μέλη παροτρύνονται από το Συμβούλιο (σ.9):

1. Να λάβουν περαιτέρω μέτρα ώστε να διασφαλιστεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκύει και συγκρατεί υποψήφιους υψηλού βεληνεκούς.
2. Να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν επαρκούς προετοιμασίας και στήριξης, ώστε να μπορέσουν να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά.
3. Να προσφέρουν σε όλους τους νέους εκπαιδευτικούς προγράμματα εισαγωγικής καθοδήγησης στο επάγγελμα, τόσο για την επαγγελματική, όσο και για την προσωπική τους στήριξη κατά τα πρώτα έτη της επαγγελματικής τους πορείας.
4. Να διασφαλίσουν υψηλής ποιότητας δυνατότητες για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών που απαιτούνται τόσο από τους μελλοντικούς, όσο και από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καθώς και να αναπτύξουν, για παράδειγμα μέσω ειδικών προγραμμάτων, τη γνώση, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται, ώστε η διεύθυνση των σχολείων να ασκείται αποτελεσματικά.
5. Να προβλέψουν τη διεξαγωγή τακτικών επανεξετάσεων των ατομικών αναγκών επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, όπως ορίζονται με βάση την αυτοαξιολόγηση και /ή την εξωτερική αξιολόγηση, και να παράσχουν επαρκείς ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, με στόχο την κάλυψη των αναγκών αυτών, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό θετικές επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα.
6. Να προωθήσουν δραστήρια τις δυνατότητες που προσφέρονται για ανταλλαγή και κινητικότητα τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, και να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοια δραστηριότητες με στόχο να αυξηθεί ουσιαστικά ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών των σχολείων που επωφελούνται.
7. Να επανεξετάσουν τις αρμοδιότητες που απονέμονται, -και την παροχή στήριξης,- στα διευθυντικά στελέχη των σχολείων, ιδίως με στόχο να μειωθεί η διοικητική τους επιβάρυνση, ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους στη διαμόρφωση του

γενικότερου εκπαιδευτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος και στην προώθηση υψηλότερων επιπέδων επίδοσης».

Τον Ιούνιο του 2010, πάλι μέσα στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* / Τομέας "Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές", οι ειδικοί της εκπαίδευσης κατέθεσαν τις θέσεις τους για το status, τον τρόπο επιλογής, τα προσόντα και τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών (European Commission, 2010). Στο σχετικό κείμενο, υπογραμμίζεται ο κρίσιμος ρόλος των εκπαιδευτών στη διαδικασία εισαγωγικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτές λειτουργούν ως μοντέλα αναφοράς και επισημαίνεται πως θα πρέπει να ληφθούν άμεσα από όλα τα κράτη-μέλη συγκεκριμένα μέτρα προσδιορισμού και ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Δυστυχώς, οι σχετικές διαδικασίες δεν έχουν δρομολογηθεί ακόμα σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες.

Τον Οκτώβριο του 2011, στο πλαίσιο υλοποίησης του ίδιου προγράμματος, ειδικοί της εκπαίδευσης κατέθεσαν τις θέσεις και τις προτάσεις τους για τις πολιτικές που πρέπει να αναπτυχθούν, ώστε να προσδιοριστούν και να περιγραφούν τα προσόντα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς. Στο σχετικό κείμενο τονίζεται η αποφασιστικότητα των Υπουργών Παιδείας στο να βελτιώσουν τη διαδικασία προσέλκυσης και επιλογής εκπαιδευτικών και να αυξήσουν την ποιότητα της εισαγωγικής τους εκπαίδευσης, παρέχοντας συστηματική υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα και συστηματικές ευκαιρίες για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επισημαίνεται μάλιστα πως οι συναφείς πρωτοβουλίες για να επιτύχουν απαιτούν αρκετό χρόνο, ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και μεθοδική εφαρμογή (European Commission, 2011b).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών δεσμεύτηκαν σε μια φιλόδοξη ατζέντα πολιτικών πρωτοβουλιών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Υπογράμμισαν, έτσι, την ανάγκη για καλύτερο συντονισμό των σχετικών μέτρων, για παροχή περισσότερων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους, καθώς και για την καταβολή προσπαθειών ώστε οι δράσεις ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που προσφέρονται να είναι επαρκείς τόσο σε

ποιότητα όσο και σε ποσότητα. Όλα αυτά, χωρίς να υποτιμάται το έλλειμμα εκπαιδευτικών σε αρκετά κράτη-μέλη, γεγονός που αναδεικνύει για ακόμα μια φορά την ανάγκη προσέλκυσης ικανών ανθρώπων αλλά και την ανάγκη παραμονής στο επάγγελμα των πιο έμπειρων. Τελικά, τα κράτη-μέλη συμφώνησαν να συνεργαστούν σε τομείς εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν (OECD & E.C., 2010:13-14):

- ✚ Τη δημιουργία ενός πλαισίου συνέχειας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το πλαίσιο αυτό θα εγγυάται ότι η προσφορά αρχικής εκπαίδευσης, υποστήριξης για τους νεο-εισερχόμενους στο επάγγελμα και περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συντονισμένη, συνεκτική, με επαρκείς πόρους και ποιοτικά αξιόπιστη.
- ✚ Την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν αναστοχαστικά, να είναι μαθησιακά αυτόνομοι στην προσωπική πορεία επαγγελματικής τους ανάπτυξης, να εμπλέκονται στην έρευνα, να αναπτύσσουν καινούργια γνώση και να είναι καινοτόμοι.
- ✚ Την αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε η κατάταξη, η τοποθέτηση, η παραμονή και η κινητικότητα των εκπαιδευτικών να διασφαλίζει την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.
- ✚ Την απόκτηση των προσόντων που απαιτεί η διδασκαλία: Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κάτοχοι ενός πανεπιστημιακού διπλώματος που θα εξασφαλίζει την κατάρτισή τους τόσο σε θέματα παιδαγωγικής όσο και σε ζητήματα διδακτικής πρακτικής.
- ✚ Την αδιάλειπτη υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών τους και την απόκτηση νέων γνώσεων/δεξιοτήτων μέσα από την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Ο στόχος αυτός προβλέπει την ενίσχυση των ανταλλαγών και της κινητικότητας των εκπαιδευτικών.
- ✚ Την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει:
 - α) Βελτίωση της ποσότητας και της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.
 - β) Διασφάλιση της ποιότητας και της συνεκτικότητας των προγραμμάτων που προσφέρονται από τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.
 - γ) Προαγωγή, σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού, των ικανοτήτων που συνδέονται

με τις οριζόντιες διδακτικές δεξιότητες, τη διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις και τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς.

- ✚ Τη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διοικητικές αρμοδιότητες, πέρα από όλα τα άλλα, θα έχουν πρόσβαση και σε ποιοτικά προγράμματα σχολικής διοίκησης και ηγεσίας.

Στα τέλη του 2011, ομάδα ειδικών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής κατέθεσε τις απόψεις της για εκείνες τις ενέργειες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία απόκτησης και συνεχούς ανάπτυξης των απαιτούμενων προσόντων. Στο σχετικό κείμενο, τονίζεται για μια ακόμη φορά ότι καμία εισαγωγική εκπαίδευση, όσο εξαιρετική και αν είναι, δεν μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Μάλιστα, η συνεχής ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τον επαγγελματισμό τους. Για το λόγο αυτό, τα κράτη-μέλη θα πρέπει να ενισχύσουν το βαθμό παρακίνησης των εκπαιδευτικών τους μέσω ενός συνεκτικού συστήματος προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε αυτοί να επιλέγουν κάθε φορά ό,τι εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες τους (European Commission, 2011c).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως είναι η επαγγελματική αναβάθμιση, η αναγνώριση από τους συναδέλφους, η επιβράβευση της προσπάθειας τους από τον επικεφαλής του σχολείου, η εκτίμηση από την τοπική κοινότητα και τους γονείς, ακόμα και η μισθολογική αύξηση. Από την άλλη, ένα αξιόπιστο εθνικό σύστημα παροχής επιμορφωτικών ευκαιριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαθέτει επαρκείς πόρους, να είναι προσβάσιμο σε όλους, να διαθέτει ευλυγισία και προσαρμοστικότητα, να συνταιριάζει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με αυτές των σχολικών μονάδων και του κράτους, αλλά και να βασίζεται στο γόνιμο διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο χώρο (εκπαιδευτικοί, οργανώσεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακά ιδρύματα, εκπαιδευτικές αρχές, εργοδότες, Υπουργεία Παιδείας). Ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει μάλιστα να λαμβάνει υπόψη του το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης της

σχολικής μονάδας. Επομένως, θα πρέπει να εντάσσεται στον ευρύτερο αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου και να είναι αποτέλεσμα διαβούλευσης, ώστε να συνταιριάζει τις ανάγκες του σχολείου με τις προσωπικές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό (European Commission, 2011c).

Τον Ιούνιο του 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαπιστώνει για μια ακόμη φορά στο *“Literature review: Quality in Teachers’ continuing professional development”* (2011d) ότι με βάση τα ερευνητικά δεδομένα η ποιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τα επιτεύγματα των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αναφέρεται, μάλιστα, πως η απόκτηση διδακτικών ικανοτήτων σε τάξεις με πολυεθνή και ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εποχή μας. Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με παραμέτρους όπως, η ύπαρξη πολλών και ποικίλων μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η συμμετοχή σε αυτές των εμπλεκομένων, η υποστηρικτική και υποβοηθητική ηγεσία, η συμμετοχική διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός των ενεργειών και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, τα δίκτυα των εκπαιδευτικών, οι ομάδες μελέτης, καθώς και τα μεγάλης διάρκειας, εντατικά και συνεκτικά επιμορφωτικά προγράμματα. Τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση πως το συνεργατικό μοντέλο συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται πολύ πιο αποτελεσματικό από το ατομικό.

Το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε επίσης τη συνεργασία της με τον ΟΟΣΑ για την υλοποίηση της διεθνούς έρευνας Teaching and Learning International Survey/TALIS. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ανωτέρω έρευνα εστιάζει στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα στη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων, των συμπεριφορών και των πρακτικών που επιλέγονται, μέσα από την οπτική τόσο των ιδίων όσο και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων (Commission of the European Communities, 2011). Στο διάστημα αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέχισε να συνεργάζεται στενά με τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., με σκοπό τον εκσυγχρονισμό των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο πλαίσιο του νέου προγράμματος *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»*,

κυρίως μέσω ανταλλαγής πληροφοριών, δεδομένων, καλών πρακτικών, καθώς και με επισκέψεις ειδικών (OECD, 2010:15).

Οι ίδιες διαπιστώσεις αναφέρονται και στο *Rethinking Education: Investing in Skills for a better socio-economic outcomes* (European Commission, 2012a:10-11). Εδώ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει τις μεγάλες απαιτήσεις από την εκπαίδευση και την ανάγκη εφαρμογής εκτεταμένων πολιτικών και οικονομικών παρεμβάσεων, ώστε να στρατολογηθούν, να κρατηθούν στο επάγγελμα και να αναπτυχθούν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί, με άριστη εισαγωγική εκπαίδευση και υψηλού επιπέδου συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν ισχυρή δέσμευση με την κατάρτιση, κυρίως με τη χρήση των ΤΠΕ, με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του "μαθαίνω πώς να μαθαίνω", για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την ένταξη των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπέρτατος στόχος, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

Στο συνοδευτικό έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με τίτλο "*Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*" (2012b), τονίζεται για μια ακόμη φορά πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διέρχεται από μεγάλους μετασχηματισμούς που απαιτούν μια νέα και περισσότερο απαιτητική γκάμα προσόντων-ικανοτήτων-δεξιοτήτων. Η αρχική εκπαίδευση, ακόμα και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, δεν θεωρείται επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Όλα αυτά, μαζί με τον μικρό αριθμό νεοεισερχομένων στο επάγγελμα οδηγούν αναπόφευκτα στην ανάγκη επιμόρφωσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού, που ηλικιακά γηράσκει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου, στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στην αντιμετώπιση των αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και να προσεγγίσουν τομείς που τυχόν δεν συμπεριλαμβάνονταν στις εισαγωγικές τους σπουδές. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αφενός πως οι εκπαιδευτικοί ζητούν περισσότερη επαγγελματική ανάπτυξη και αφετέρου πως τα πιο υψηλής απόδοσης σχολεία επενδύουν πολλά σε προγράμματα συστηματικής και καλά οργανωμένης συνεχιζόμενης επαγγελματικής

ανάπτυξης. Στα συνακόλουθα *Συμπεράσματα* του Συμβουλίου (2013), η Ε.Ε. καλεί για το σκοπό αυτό τα μέλη της να αναθεωρήσουν και ενδυναμώσουν το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και προσφέροντας ένα συνεκτικό σύστημα προσέλκυσης, επιλογής, αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, υποστήριξης στους νεο-εισερχόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς και ένα σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το 2013, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει στο “*Supporting teacher competence development for better learning outcomes*” (EC, 2013a) πως είναι ζωτικής σημασίας ζήτημα σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, ώστε να συνεχίσουν να επεκτείνουν και να αναβαθμίζουν τις ικανότητες/δεξιότητες τους. Επιχειρώντας να προσδιορίσει τους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την επέκταση και αναβάθμιση των ατομικών τους προσόντων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα (σ.43):

- Τα κράτη-μέλη πρέπει να ενδιαφερθούν ζωηρά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο σχολείο και στην τάξη. Απώτερος στόχος, τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων.
- Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία που εμπεριέχει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές: Η απόκτηση τους είναι πράγματι ένας μακροπρόθεσμος στόχος για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από το σύνολο των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία.
- Οι πολιτικές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής αξιολόγησης.
- Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης.
- Οι σχετικές δραστηριότητες, που συχνά λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική μονάδα ή την κοινότητα, πρέπει να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μεγάλο ρόλο παίζει η υποστηρικτική σχολική ηγεσία.

Το ίδιο έτος, στο πλαίσιο του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020*, Ομάδα Εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζει α) τη μεγάλη ζήτηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από πλευράς εκπαιδευτικών, ζήτηση που πολλές φορές ξεπερνά την προσφορά, και β) τις δυσχέρειες (π.χ. ο καθημερινός φόρτος εργασίας) που συχνά μειώνουν το βαθμό συμμετοχικότητας τους (E.C., 2013b). Στη σχετική Έκθεση, μάλιστα, επισημαίνονται συγκεκριμένα στοιχεία που συνδέουν στενά το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με αυτό της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως:

- Η αναγνώριση των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί
- Η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου και ενθαρρυντικής σχολικής ηγεσίας για την περαιτέρω κινητοποίηση των εκπαιδευτικών
- Η συνεκτικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Η συνεργατικότητα στην υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων
- Η ύπαρξη επιμορφωτικών δικτύων και η αξιοποίηση του.
- Ικανή χρονική διάρκεια και εντατικός ρυθμός των προγραμμάτων
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιλέγουν να παρακολουθήσουν
- Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι παραπάνω θέσεις επιβεβαιώνονται και στα *Συμπεράσματα για την αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών/Conclusions on effective teacher education* του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον Μάιο του 2014 (E.C., 2014). Στο συγκεκριμένο κείμενο, καλούνται τα κράτη-μέλη να αξιοποιήσουν τα χρηματοδοτικά εργαλεία του Erasmus+, μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος *Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020*, ώστε α) να οδηγηθούν σε πολιτικές ενίσχυσης της ποιότητας της εισαγωγικής και της συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και β) να προωθήσουν την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνουν στρατηγικές συμμαχίες και φιλόδοξα σχέδια επάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης τους. Επισημαίνεται δε ότι:

- ✚ Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν παράγοντα-κλειδί για την επίτευξη ικανοποιητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✚ Σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες που έχουν επενδυθεί επάνω τους διαμορφώνουν για αυτούς ένα εξαιρετικά απαιτητικό πλαίσιο.
- ✚ Η βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών απαιτεί την πρότερη διασαφήνιση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας.
- ✚ Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τμήμα της γενικότερης πολιτικής που ακολουθείται, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα και η ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Αυτό σημαίνει πως απαιτούνται προσεκτικές διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών και διατήρησης τους στο επάγγελμα, αποτελεσματική εισαγωγική εκπαίδευση, υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους, καθώς και συνεχή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση για τους υπηρετούντες.
- ✚ Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είτε αφορούν στην εισαγωγική τους εκπαίδευση είτε αφορούν στη συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτα, ώστε να ανταποκρίνονται στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι αναγκαίο να στηρίζονται στα δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας και στις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρέπει επίσης να αξιοποιούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να επιδιώκουν την ενίσχυση της διαθεματικότητας και των συνεργατικών πρακτικών με όλους τους εμπλεκόμενους (συναδέρφους, γονείς, εργοδότες).
- ✚ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο διάλογος και οι συνεργασίες με εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και της ευρύτερης κοινότητας μπορούν να προσφέρουν εποικοδομητικές ιδέες για το σχεδιασμό και την προώθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά και να συμβάλλουν στον προσδιορισμό των προσόντων που θα πρέπει να προσδιορίζουν το επάγγελμά τους.
- ✚ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει ακόμα να μπορούν μέσω της εκπαίδευσής τους να χειρίζονται ικανοποιητικά και να αξιοποιούν τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση τους μπορεί να διασφαλίσει υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας για όλους τους μαθητές.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στα ευρωπαϊκά προγράμματα που υποστηρίχθηκαν οικονομικά από την Ε.Ε. με σκοπό την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού:

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ξεκίνησε μια διαδικασία διευρωπαϊκών συνεργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος *LINGUA*, το οποίο περιλάμβανε εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Αυτό συνεχίστηκε ως πρακτική και επεκτάθηκε ακόμα περισσότερο με την υλοποίηση των μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων *Socrates*, *Leonardo* και *Lifelong Learning*, αυξάνοντας την κινητικότητα των ευρωπαίων εκπαιδευτικών και τις συνέργειες μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών-μελών. Κάτω από την ομπρέλα του προγράμματος *Comenius* που αφορούσε στη σχολική εκπαίδευση, περίπου 10.000 εκπαιδευτικοί ελάμβαναν ετησίως οικονομική ενίσχυση προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στο εξωτερικό ή να επεκτείνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Κάτω από την ομπρέλα του προγράμματος *Grundtvig*, περίπου 1.300 εκπαιδευτικοί ενισχύονταν οικονομικά για να ταξιδέψουν στο εξωτερικό για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ περίπου 1.400 φορείς ελάμβαναν οικονομική ενίσχυση για να συνεργαστούν σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος *Leonardo*, περίπου 17.000 επαγγελματίες της επαγγελματικής εκπαίδευσης έλαβαν οικονομική ενίσχυση το 2007 και περίπου 12.000, το 2008. Επιπρόσθετα, περίπου 100.000 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν μαζί με τους μαθητές τους σε προγράμματα ανταλλαγών και εκπαιδευτικών συνδέσεων με άλλα σχολεία. Συνολικά, περίπου το 0.5% των εκπαιδευτικών της Ευρώπης ελάμβανε ετησίως μέσω των προγραμμάτων αυτών οικονομική ενίσχυση για λόγους κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Χρηματοδοτούνταν επίσης συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ευρώπης για την παραγωγή καινοτόμων μεθόδων και σεμιναρίων όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Αξιοποιώντας τη μεγάλη εμπειρία από τα 25 και πλέον έτη υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων, η Ε.Ε. προέβη από το 2013 στην ενοποίηση όλων των τομεακών της εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ένα ενιαίο πρόγραμμα-ομπρέλα, το *Erasmus+*. Το νέο διευρυμένο πρόγραμμα προχωρά πολλά βήματα μπροστά, προωθώντας τις συνέργειες και τις συμπράξεις μεταξύ όλων των πεδίων και των

τύπων εκπαίδευσης, καταρρίπτοντας παραδοσιακούς φραγμούς και στεγανά, ενθαρρύνοντας την κατάθεση νέων ιδεών και καλών πρακτικών και εμπεδώνοντας νέες μορφές συνεργασίας μεταξύ ποικίλων φορέων/εταίρων, τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της *Στρατηγικής για την Ευρώπη 2020* (με έμφαση στη μείωση της πρόωρης σχολικής διαρροής κάτω του 10% και την αύξηση κατά 40% τουλάχιστον του ποσοστού συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση), καθώς και την προώθηση των βασικών ευρωπαϊκών αξιών (σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ελευθερία, δημοκρατία, ισότητα, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα).

Το πρόγραμμα *Erasmus+* στηρίζεται σε τρεις άξονες-κλειδιά, ως εξής: 1) Ατομική Κινητικότητα. 2) Συνεργασία για την Καινοτομία και την Ανάπτυξη Καλών πρακτικών. 3) Υποστήριξη για την Ανάπτυξη Πολιτικών Μεταρρύθμισης). Οι δύο πρώτοι άξονες προσφέρουν τη δυνατότητα εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο σε επιμορφωτικές δράσεις όσο και σε συμπράξεις με ποικίλους εκπαιδευτικούς φορείς για την εμπέδωση και διάχυση καλών πρακτικών, την ενίσχυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, κ.α. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ευρωπαίων εκπαιδευτικών, προωθώντας την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (www.iky.gr>Erasmus+ Programme Guide). Όπως έχει προαναφερθεί, η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από την υλοποίηση των μεγάλων εκπαιδευτικών της προγραμμάτων, σκοπεύει να λειτουργήσει συμπληρωματικά και όχι να υποκαταστήσει τις υπάρχουσες εθνικές δομές και προϋπολογισμούς των μελών-κρατών για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους (OECD, 2010).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει μια αναφορά και στις πρωτοβουλίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν χώρα υπό τη σκέπη της Ε.Ε. μέσω δικτύων:

1) Μια από αυτές είναι το πολύ γνωστό εκπαιδευτικό δίκτυο *Ευρυδίκη/ Eurydice*, που ιδρύθηκε τη δεκαετία του '80 με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των κρατών-μελών. Από το 1995, αποτελεί τμήμα του προγράμματος *Socrates* που καλύπτει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, και όχι μόνο.

2) Επιπλέον, στο πλαίσιο των δράσεων του προγράμματος *Socrates-Erasmus*, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε 28 θεματικά δίκτυα. Ένα από αυτά ήταν και το *Θεματικό Δίκτυο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη/ Thematic Network on Teacher Education in Europe* (TNTEE), με βασικό στόχο τη δημιουργία ενός ευέλικτου, πολύγλωσσου και διεθνικού forum μεταξύ των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων για το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (www.tntee.umu.se).

3) Το 2000, συστήθηκε το *Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τις Πολιτικές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών/ European Network of Teacher Education Policies* (ENTEP), με βασικό σκοπό την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και την προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Το δίκτυο ENTEP αναπτύσσει τις δραστηριότητες του γύρω από ζητήματα, όπως οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, η συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η προώθηση της επαγγελματικής τους πορείας, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, κ.α. Εξελίσσεται μάλιστα σε ένα συμβουλευτικό σώμα, που με τη συνδρομή των εθνικών εκπροσώπων από τα κράτη-μέλη, δρα δίπλα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προωθώντας την ανταλλαγή πληροφοριών, συνεργασιών και συνεργειών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Μια από τις τελευταίες πρωτοβουλίες του σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι η δημιουργία του ακαδημαϊκού δικτύου *Πολιτικές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη/ Teacher Education Policy in Europe* (TEPE). Βασικός του στόχος, η διατύπωση και προώθηση συστάσεων για το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσα από το πρίσμα των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Hudson,-Zgaga, 2008· www.tepe.wordpress.com· www.entep.unibuc.eu).

Αξίζει επίσης να γίνει αναφορά και στα συμπεράσματα-προτάσεις που διατυπώνονται από την Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Συνδικάτων των Εκπαιδευτικών/*European Trade Union Committee for Education/ETUCE*: Η ETUCE (2008) υπογραμμίζει ότι: α) η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής και β) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται πλέον αντιληπτό ως μια σταδιακά εξελισσόμενη διαδικασία, που υλοποιείται σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου, μέσα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί για την ETUCE βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και μεγάλους οικονομικο-κοινωνικούς

μετασχηματισμούς, για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται πρόσβαση σε επαρκείς και ποιοτικές ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό σημαίνει πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένα συνεχές που περιλαμβάνει τη φάση της αρχικής εκπαίδευσης, τη φάση της καθοδήγησης για την ένταξη των νέο-εισερχόμενων στο επάγγελμα και τη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, -που θα πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στην ανταπόκρισή τους απέναντι στις υπηρεσιακές ανάγκες και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, αλλά και στην πολύπλευρη ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Οι τρεις αυτές φάσεις θα πρέπει, μάλιστα, να βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια και αλληλουχία. Υπογραμμίζεται, τέλος, πως η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί τη συνεργασία των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και της αγοράς εργασίας.

Οι προτάσεις της ETUCE (2008) για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- ✚ Θα πρέπει να υπάρχει επαρκής προσφορά ποιοτικών προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου, όσο και για τους εκπαιδευτικούς μερικής απασχόλησης.
- ✚ Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά για τον εκπαιδευτικό συγχρόνως υποχρέωση και δικαίωμα: Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αποτελεί την έκφραση τόσο των εσωτερικών του κινήτρων όσο και της ανάγκης του να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις υπηρεσιακές απαιτήσεις.
- ✚ Όσοι έχουν τη διοικητική ευθύνη των σχολείων θα πρέπει να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τους προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης που ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας όσο και στις προσωπικές τους ανάγκες, διασφαλίζοντας την ορθολογική και διαυγή κατανομή των διαθέσιμων πόρων.
- ✚ Όλες οι μορφές και οι τύποι επιμόρφωσης θα πρέπει να επιλέγονται για τη δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων, ώστε να καλύπτονται με πληρότητα οι διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

- ✚ Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της αναβάθμισης και επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Οι εργοδότες και οι ιεραρχικά προϊστάμενοι από την πλευρά τους θα πρέπει να σχεδιάζουν σε συνεργασία μαζί τους ανάλογες πολιτικές συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✚ Κατάλληλοι μηχανισμοί θα πρέπει να διασφαλίζουν την αξιολόγηση της ποιότητας των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

5.2 Ο ΟΟΣΑ και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης υπογραμμίζει εμφατικά, στο ίδιο πλαίσιο με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, την καθοριστική συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τον μετασχηματισμό του επαγγελματικού τους status και την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές που διαδραματίζονται στο συγκείμενο της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω ισχύουν τόσο για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, όσο και για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Από νωρίς, ο ΟΟΣΑ διατύπωσε με ευκρίνεια το σύγχρονο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπληρώσουν το ρόλο τους, *ένα πλαίσιο στο οποίο η εκπαιδευτική και πολιτική ρητορική στρέφεται γύρω από την αλλαγή και τις μεταρρυθμίσεις*. (OECD, 1989). Μάλιστα, από τη στιγμή που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφοδιάσουν τους μαθητές τους με τις έννοιες της ατομικής υπευθυνότητας και αυτονομίας, θεωρείται αυτονόητη τόσο η από μέρους τους επαγγελματική υπευθυνότητα και αυτονομία όσο και η ενεργός συμμετοχή τους στο management της σχολικής μονάδας και στη συζήτηση για τις γενικότερες εξελίξεις που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 1979:20). Και αυτό γιατί τα ζητήματα με τα οποία θα έρθουν αντιμέτωποι στο μέλλον είναι περισσότερο σύνθετα και απαιτητικά. Συγκεκριμένα, *«πρέπει να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών, λαμβάνοντας υπόψη τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κοινωνική απαίτηση για μεγαλύτερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και τις πιέσεις για περισσότερο δημοκρατικές, συμμετοχικές διαδικασίες»* (OECD, 1985:46)

Υπό αυτές τις συνθήκες, η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη καθίσταται αναγκαία. Μάλιστα, για τον ΟΟΣΑ ο όρος "επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών" σημαίνει κάτι παραπάνω από τη μονοδιάστατη αναβάθμιση /επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, αφού έχει ιδιαίτερη αντανάκλαση στη μαθησιακή διαδικασία, με διαρκέστερα αποτελέσματα στις πρακτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία.

Ήδη από τη δεκαετία του '70, ο ΟΟΣΑ επεσήμανε πως το επίπεδο των προσόντων που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί των κρατών-μελών δεν ήταν το αναμενόμενο. Η μη ύπαρξη αξιόπιστων εθνικών συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης επιδείνωνε την κατάσταση. Κρίθηκε κατά συνέπεια ως ζήτημα απόλυτης προτεραιότητας η ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις εξελίξεις του περιβάλλοντος. Υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα πως οι ανεπαρκείς εθνικοί πόροι για την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών συντελούσε στο χαμηλό εργασιακό τους status, σε μη ικανοποιητικές αμοιβές, σε δύσκολες εργασιακές συνθήκες, σε μεγάλο αριθμό παραιτήσεων, αλλά και στη *γυναικοποίηση* του επαγγέλματος (Papadopoulos, 1994).

Στο *Education Policy Analysis/Teachers for Tomorrow's Schools* (1998), τονίζεται η αναγκαιότητα ανανέωσης/επικαιροποίησης των γνώσεων/δεξιοτήτων τόσο των νέων όσο και των ώριμων ηλικιακά εκπαιδευτικών. Αυτή η διαδικασία αναβάθμισης πρέπει να ειδωθεί σε διασύνδεση με τις δομικές αλλαγές που συντελούνται στο συγκείμενο της εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας στοιχεία όπως η γνωστική εξειδίκευση, η ανοιχτότητα, η ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών, η προσαρμοστικότητα, η συνεργατικότητα και η ικανότητα δικτύωσης. Υπογραμμίζεται για μια ακόμα φορά πως οι εκπαιδευτικοί είναι η κύρια παράμετρος από την οποία εξαρτάται ο επιτυχής μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς δια βίου μάθησης. Δυστυχώς, όμως, σε αυτή τη διαδικασία ελλοχεύει ένας μεγάλος κίνδυνος: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής να εστιάσουν σε αυτά που πρέπει να γίνουν, αγνοώντας ή παραμερίζοντας τον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή τον εκπαιδευτικό που θα κάνει αυτά τα πράγματα να συμβούν.

Στο *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*, (OECD,1998a), ο ΟΟΣΑ θεωρεί πως δεν έχουν γίνει πολλά ακόμα από τα κράτη-μέλη στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως, στο πλαίσιο των αλλαγών που επιβάλλονται για να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης, εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα το είδος της γνώσης που αυτοί κουβαλούν και μεταδίδουν. Το γεγονός ότι εργάζονται μόνοι τους, χωρίς μεγάλο βαθμό συνεργασίες, καθιστά τη γνώση τους περισσότερο προσωπική παρά συλλογική, και

περισσότερο άρρητη παρά ρητή και κωδικοποιημένη. Ακόμα περισσότερο, ο ΟΟΣΑ θεωρεί πως η αυθεντία των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην εξειδίκευσή τους σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση τους για την αφομοίωση των μεγάλων αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, για τη διεύρυνση του επαγγελματικού τους ρόλου, για την εμπέδωση της δια βίου μάθησης, για τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν μάλιστα να βοηθήσουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναλάβουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψη τη δεδομένη γυναικοποίηση του επαγγέλματος. Μπορούν επίσης να υποστηριχθούν οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ώστε να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, αλλά και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Από τον ΟΟΣΑ τονίζεται ακόμα ο σημαντικός ρόλος του τοπικού/περιφερειακού περιβάλλοντος στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων και η ανάγκη διασύνδεσης των προγραμμάτων με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας.

Οι σύγχρονες όμως απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να μάθουν στους εκπαιδευόμενους τους πώς να μαθαίνουν, πράγμα που σημαίνει αφενός την παραγωγή και εφαρμογή νέας παιδαγωγικής γνώσης σε ευρεία κλίμακα και αφετέρου την προσαρμογή των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στα καινούργια δεδομένα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «στο επίπεδο του κάθε μεμονωμένου εκπαιδευτικού, πρέπει να υπάρξει μια ψυχολογική μετάβαση από το στάδιο στο οποίο εργάζεται και μαθαίνει μόνος, θεωρώντας ότι το κομμάτι της παραγωγής γνώσης ανήκει σε άλλους, στο επίπεδο όπου θα αντιμετωπίζει την παραγωγή γνώσης μαζί με τους συναδέλφους του ως ένα φυσιολογικό στάδιο της επαγγελματικής του δουλειάς» (OECD, 2000:70-71).

Στο *Teachers for Tomorrow's Schools* (2001), ο ΟΟΣΑ και η UNESCO υπογραμμίζουν πως ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από το συγκείμενο της εκπαίδευσης και τη θέση που έχει το σχολείο μέσα στο νέο περιβάλλον. Το status του σύγχρονου εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται καθώς:

- α) Καλπάζει η οικονομική-κοινωνική-πολιτισμική παγκοσμιοποίηση.
- β) Υπάρχουν εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης και γνώσης.
- γ) Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας προσφέρουν απεριόριστες μαθησιακές δυνατότητες.

Στο *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Design and Implementation Plan for the Activity* (2002), ο ΟΟΣΑ επισημαίνει πως τα κράτη-μέλη θα πρέπει να προσδιορίσουν όλη τη γκάμα των παραγόντων που επηρεάζουν και επιδρούν στην απόδοση του εκπαιδευτικού (οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών, όπως δημογραφικοί παράγοντες, οικονομικό πλαίσιο, συνθήκες λειτουργίας της αγοράς εργασίας, χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, κ.α.). Οι παράγοντες αυτοί θα πρέπει να αναλυθούν σε βάθος, καθώς διαφορετικά δεν θα είναι δυνατός ο σχεδιασμός αποτελεσματικών πολιτικών παρέμβασης στο ζήτημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Θέματα-κλειδιά παραμένουν μέσα σε ένα πλαίσιο διεθνούς συρρίκνωσης του πληθυσμού των εκπαιδευτικών: α) Η προσέλκυση στο επάγγελμα ατόμων με υψηλές ικανότητες και προσόντα, που επιθυμούν να διδάξουν. β) Η εκπαίδευση, ανάπτυξη και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών. γ) Η διατήρηση στο επάγγελμα των ικανών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (OECD, 2002· Santiago, 2002).

Στο πολυσυζητημένο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, με τίτλο *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), ο ΟΟΣΑ αναλύει στατιστικά δεδομένα και εθνικές αναφορές κρατών γύρω από μια σειρά κρίσιμων ζητημάτων που αφορούν: α) Στις γενικότερες τάσεις και προοπτικές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. β) Στους παράγοντες που προσδιορίζουν την προσέλκυση, ανάπτυξη και διατήρηση στο επάγγελμα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. γ) Στις καινοτόμες και επιτυχημένες πρακτικές και πολιτικές για τους εκπαιδευτικούς. δ) Στις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο όσον αφορά τη διαχείριση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Ο ΟΟΣΑ συνδέει την έννοια της υψηλής ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον οικονομικό ανταγωνισμό, την αποτελεσματικότητα, τους δείκτες επίδοσης, την αξιολόγηση και τις κλίμακες κατάταξης. Μέσα από μια πληθώρα μελετών και στατιστικά επεξεργασμένων δεδομένων, αναγνωρίζεται πλήρως ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ευημερία και την πρόοδο των σύγχρονων κρατών. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία, θεωρείται δε ζήτημα πολύπλευρο και πολυπαραγοντικό. Συγκεκριμένα, η ποιοτική διδασκαλία θεωρείται ως ο *πολιτικά διαχειρίσιμος παράγοντας με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στη μαθητική επίδοση* και για το λόγο

αυτό δίνεται έμφαση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών και όχι στον αριθμό τους. (Dublin, 2008· OECD, 2005).

Η συνθετότητα της εκπαιδευτικής πράξης απαιτεί για τον ΟΟΣΑ πολλαπλές ικανότητες και δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που καθιστά απολύτως αναγκαία, -πέρα από την αποτελεσματική και ευέλικτη εισαγωγική εκπαίδευση και την καλά δομημένη υποστήριξη των νέο-εισερχομένων στο επάγγελμα-, την ενίσχυση της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες βάσεις. Επισημαίνεται ότι το μοντέλο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη δεκαετία του '80 και του '90, το οποίο στόχευε στην κάλυψη αδυναμιών/κενών και είχε συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, δεν ανταποκρίνεται πλέον στις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι νέες τάσεις για τον ΟΟΣΑ τοποθετούν την επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο συνέχειας και αλληλοσύνδεσης αρχικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης για την είσοδο στο επάγγελμα, ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, σε αντιστοιχία με τις προσωπικές τους ανάγκες και επιλογές, πάντα μέσα στο πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης. Το πλαίσιο θα πρέπει να είναι υποστηρικτικό και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας (OECD, 2005).

Προτείνονται, έτσι, εκείνες οι δραστηριότητες που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές δραστηριότητες συναφείς με τις διδακτικές τους πρακτικές στην αίθουσα διδασκαλίας και αυτές που ενθαρρύνουν τη δημιουργία "κοινοτήτων μάθησης". Καταδεικνύεται επίσης αυξημένο ενδιαφέρον για την εξέλιξη των σχολείων σε "οργανισμούς μάθησης". Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιμορφωτικών τους επιλογών, μέσα από ένα πλούσιο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων, αποκτώντας περισσότερες και καλύτερες γνώσεις/δεξιότητες/ικανότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αναμένεται να βελτιώσουν σημαντικά τις προσφερόμενες υπηρεσίες προς τους απανταχού πελάτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τονίζεται πάντως πως όλες οι δραστηριότητες κατάρτισης δεν οδηγούν πάντοτε σε σημαντική πρόοδο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ούτε απαραίτητα στη σχολική βελτίωση (Istance, 2011· OECD, 2005).

Από την πλευρά τους, τα κράτη-μέλη θα πρέπει να υιοθετήσουν μια προσέγγιση ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους που:

- ✚ Θα λαμβάνει υπόψη το εργασιακό τους status σε εθνικό επίπεδο (π.χ. δημοσιοϋπαλληλική μονιμότητα ή συμβασιοποιημένη σχέση εργασίας για συγκεκριμένη θέση)
- ✚ Θα συνιστά κατοχυρωμένο δικαίωμα και ως τέτοιο θα συνοδεύεται από εκπαιδευτική άδεια ή/και οικονομική ενίσχυση.
- ✚ Θα προωθείται βάσει συγκεκριμένων κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς, π.χ. αύξηση αποδοχών ή προαγωγή.
- ✚ Θα εξευρίσκει τους τρόπους ώστε να διαμοιράζονται οι αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες με τους υπόλοιπους συναδέλφους, προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2005).

Στο εμφατικό κείμενο *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison* (OECD/E.C., 2010), τονίζεται μετ' επιτάσεως πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται μπροστά σε πολύ μεγάλες προκλήσεις. Όπως αναφέρεται (σ.12), *τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι απαιτήσεις της κοινωνίας από αυτούς αυξάνονται διαρκώς σε συνθετότητα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πλέον υπεύθυνο ρόλο στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Ακόμα περισσότερο, είναι υπεύθυνοι για τη διεύρυνση της επιστημοσύνης τους, για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, για την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων στην εργασία τους και για την αυτοδέσμευση τους σε μια διαδικασία προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, από την αρχή έως το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφοδιάσουν τους εκπαιδευόμενους τους με μια ευρεία γκάμα γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους είναι απαραίτητες σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται. Αυτό οδηγεί στην ανάγκη για περισσότερο ανταγωνιστικές μεθόδους διδασκαλίας και μεγαλύτερη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ακόμα και η ποιοτικότερη εισαγωγική εκπαίδευση δεν μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του χρειαστούν μέχρι την αφυπηρέτησή του. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά*

και να τις αναπτύσσουν συνεχώς. Η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει συνεπώς να ειδωθεί και να οργανωθεί ως μια δια βίου μαθησιακή δραστηριότητα. Αυτό απαιτεί αφενός μια ποιοτική εισαγωγική εκπαίδευση και αφετέρου ένα συνεκτικό πλαίσιο συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Για τον ΟΟΣΑ, η επίδοση των μαθητών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, είναι δικαιολογημένο το ενδιαφέρον τόσο των πολιτικά αρμόδιων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και των υπεύθυνων διοίκησης των σχολικών μονάδων για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, το συγκεκριμένο ζήτημα έχει επαναπλαισιωθεί, σε σχέση με την επικρατούσα αντίληψη κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90: Τώρα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν θεωρείται ως μια πεπερασμένη δραστηριότητα που στοχεύει στην κάλυψη συγκεκριμένων και οριοθετημένων αναγκών, αλλά ως μια συνεχιζόμενη, ενεργή και εποικοδομιστική διαδικασία, που προσανατολίζεται στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού. Συνιστά δηλαδή μια δια βίου, ατομική μαθησιακή διαδρομή, που αντλεί πολλά στοιχεία από το πεδίο και τις γνωστικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (OECD /E.C, 2010).

Υπό αυτή την προοπτική, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις δραστηριότητες μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα στο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την προσωπική ευθύνη των επιλογών του όσον αφορά τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες αποφασίζει να συμμετάσχει. Λαμβάνοντας μέρος σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, επιτυγχάνεται τόσο η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όσο και η ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου. Επιστάται για ακόμη μια φορά η προσοχή σε εκείνες τις δράσεις που πραγματικά συνδέονται με την ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ουσιαστική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (OECD/ E.C, 2010).

Η σημαντικότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα επιβεβαιώνεται διαρκώς από τον ΟΟΣΑ. Οι στόχοι που εξυπηρετούνται παραμένουν πολλαπλοί όπως, η επικαιροποίηση των γνώσεων, η αφομοίωση των αλλαγών στο περιβάλλον και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, η διαχείριση των αλλαγών στα

αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η ενίσχυση των αδύναμων εκπαιδευτικών, κλπ (Schleider, 2011).

Στο *Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st century: Lessons from around the world* (Schleicher, 2012), γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους σύγχρονους, διαφοροποιημένους ρόλους στους οποίους καλείται να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός του σήμερα: Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη είναι αναγκαία προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό ακροατήριο, να διαχειριστεί έναν απίστευτο όγκο πληροφοριών για να καθοδηγήσει σωστά τους μαθητές του, να εμπλέξει ενεργά τους γονείς-κηδεμόνες τους, αλλά και για να διαχειριστεί σωστά την προσωπική του ανάπτυξη και ανέλιξη.

Έτσι, τονίζεται για μια ακόμα φορά πως:

- Είναι αναγκαία η ύπαρξη καλά δομημένων προγραμμάτων υποστήριξης των νέο-εισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών.
- Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να είναι 1) συνεχιζόμενη, 2) να περιλαμβάνει την εκπαίδευση/κατάρτιση, την πρακτική άσκηση και την ανατροφοδότηση, 3) να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές δραστηριότητες που είναι παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη και 4) να ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης για τους εκπαιδευτικούς.
- Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνδεδεμένες με τους ευρύτερους στόχους του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ζήτημα μεγάλης σημασίας θεωρείται η δημιουργία δομημένων και συνεκτικών συστημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωση της συμμετοχικότητας τους σε δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και η ανάπτυξη κοινοτήτων συμμετοχικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιτακτικές, τέλος, θεωρούνται οι "επιμορφωτικές επενδύσεις" στους ήδη υπηρετούντες και ώριμους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, καθώς οι *αναγκαίες μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να περιμένουν την επόμενη γενιά των νέων εκπαιδευτικών για να εφαρμοστούν* (Schleicher, 2012). Η σημαντικότητα του ρόλου των

εκπαιδευτικών και η σημασία της ποιοτικής διδασκαλίας υπογραμμίζεται και στην Έκθεση του ΟΟΣΑ για την *Εκπαίδευση Σήμερα 2013* (OECD, 2013b).

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη αναφορά στα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας Teaching and Learning International Survey/TALIS που υλοποιείται από τον ΟΟΣΑ σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους κοινωνικούς εταίρους. Συνολικά, συμμετέχουν 34 χώρες (2013), με 200 σχολικές μονάδες ανά χώρα, 20 εκπαιδευτικούς και έναν Διευθυντή ανά σχολείο. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα στατιστικά δεδομένα που συλλέγονται είναι γιγαντιαία, αφού αντιστοιχούν σε 107.000 εκπαιδευτικούς σε παγκόσμια κλίμακα. Η συγκεκριμένη έρευνα, εστιάζοντας στη δημόσια και ιδιωτική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), επιχειρεί να εξετάσει μέσω ερωτηματολογίων τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης στις σχολικές μονάδες. Διερευνούνται για το σκοπό αυτό απόψεις, στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές, μέσα από την οπτική τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, προκειμένου να αναδειχθεί ο βαθμός αφομοίωσης και εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών στη σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα διερευνώνται (OECD, 2014· www.oecd.org/talis) :

- ✚ Η μορφή της σχολικής ηγεσίας.
- ✚ Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, τόσο η εισαγωγική τους εκπαίδευση όσο και οι δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν.
- ✚ Η εκτίμηση και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί
- ✚ Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους
- ✚ Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονται.

Βάσει των ερευνητικών δεδομένων, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή την αναγκαιότητα, θεωρώντας πως από τη στιγμή που κάποιος επιλέγει το συγκεκριμένο επάγγελμα, δεν σταματά να μαθαίνει. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (88%) λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, με την πεποίθηση πως αυτό είναι απαραίτητο προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις αλλαγές που συντελούνται. Θεωρούν επίσης πως η αυξημένη συμμετοχή

τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, από την είσοδό τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση, συνιστά το καλύτερο παράδειγμα προς τους μαθητές τους, ώστε να αντιληφθούν την αξία της δια βίου μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης με την είσοδό τους το επάγγελμα, σε προγράμματα καθοδήγησης, ή και σε ποικίλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα προγράμματα αυτά δεν είναι κατ' ανάγκη δαπανηρά ούτε πρέπει υποχρεωτικά να εμπλέκουν εξωτερικούς ειδήμονες, αφού μπορούν να δομηθούν με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και να προωθηθούν με την υποστήριξη της Διεύθυνσης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν συγχρόνως ως μέντορες αλλά και ως καθοδηγούμενοι, ανεξαρτήτως της επαγγελματικής και διδακτικής τους πείρας. Μπορούν ακόμα να συμμετέχουν σε συνεργατικές ερευνητικές ομάδες, σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ή απλά να παρατηρούν τους συναδέλφους τους την ώρα της διδασκαλίας. Τα ερευνητικά δεδομένα, μάλιστα, καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συχνά διαφορετικές διδακτικές πρακτικές και συμμετέχουν σε επαγγελματικές ομάδες μάθησης /professional learning communities (αν και το τελευταίο δεν γίνεται τόσο συχνά) νιώθουν επαρκείς, απολαμβάνουν υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης, εκτίμησης και ανατροφοδότησης. Οι επαγγελματικές ομάδες μάθησης θεωρούνται, πράγματι, ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη βελτίωση της μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς εστιάζουν περισσότερο στη μάθηση παρά στη διδασκαλία. Όλα αυτά, βέβαια, είναι εφικτά μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου που λειτουργεί όλο και περισσότερο ως "οργανισμός μάθησης" (OECD, 2014· Vieluf, 2012).

5.3 Η UNESCO και η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Για την UNESCO, οι εκπαιδευτικοί, η ελκυστικότητα του επαγγέλματός τους, το status και οι εργασιακές τους συνθήκες αποτελούν ζητήματα υψηλής προτεραιότητας, ήδη από τη δεκαετία του '30, όταν τα σχετικά θέματα τέθηκαν για πρώτη φορά επί τάπητος στις Παγκόσμιες Διασκέψεις του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης /International Bureau of Education-IBE (www.ibe.unesco.org, 1935). Και αυτό γιατί, *οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη επιρροή και δυναμική για τη διασφάλιση της ισότητας, της προσβασιμότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση* (αναφορά της Irina Bokova, Γενικής Διευθύντριας του Οργανισμού).

Για την UNESCO, η μεγαλύτερη σύγχρονη πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι η κάλυψη του ελλείμματος σε εκπαιδευτικούς που παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο, με την παράλληλη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα κράτη έχουν όντως ανάγκη από περισσότερους και καλύτερους εκπαιδευτικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση συνεργάζονται ομάδες ειδικών από τα κράτη-μέλη, από κυβερνητικές και μη-κυβερνητικές οργανώσεις, από τον ιδιωτικό τομέα κ.α. (www.unesco.org).

Ήδη, λοιπόν, από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης, το 1935, επισημάνθηκε ότι το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας θα πρέπει να είναι άρτιο παιδαγωγικά και γνωστικά, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξέλιξη του επαγγελματισμού τους (www.ibe.unesco.org, 1935).

Στα μέσα της δεκαετίας του '60, η UNESCO στη *Σύσταση σχετικά με το status των εκπαιδευτικών/Recommendation concerning the Status of Teachers* (1966), διατυπώνει επτά κατευθυντήριες αρχές που αναφέρονται στο επαγγελματικό τους προφίλ. Αυτές είναι οι εξής:

- Η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου, στη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης, της ανεκτικότητας και της συναδέλφωσης μεταξύ των λαών και ανομοιογενών κοινωνικών ομάδων.
- Η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.
- Το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών συνδέεται με τους σκοπούς που καλούνται να εξυπηρετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει μεγάλη σημασία για την επίτευξη των στόχων και των επιδιώξεων που έχουν προσδιοριστεί.
- Η διδασκαλία πρέπει να θεωρείται επάγγελμα, καθώς απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους εκπαιδευόμενους μαθητές.
- Όλες οι πτυχές προετοιμασίας και εργασιακής απασχόλησης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι απαλλαγμένες από κάθε μορφής διάκριση, εθνολογική, θρησκευτική, διαφυλική, κοινωνική ή οικονομική.
- Οι εργασιακές συνθήκες θα πρέπει να είναι τέτοιες που να επιτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εξασκούν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και να διευκολύνουν τη μάθηση.
- Οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να παίζουν ζωτικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η συγκεκριμένη *Σύσταση* επισημαίνει τη σημασία του έργου των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια την ανάγκη απόκτησης διευρυμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να φέρουν σε πέρας επιτυχώς την αποστολή τους. Στο συγκεκριμένο κείμενο, τονίζεται πως *«τόσο οι εκπαιδευτικές αρχές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης, που στοχεύει στη διασφάλιση της συστηματικής βελτίωσης της ποιότητας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών τεχνικών»* (UNESCO, 1966:6). Για το λόγο αυτό, οι ιθύνοντες, σε συνεργασία με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών, πρέπει να προωθήσουν ένα ευρύ σύστημα ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, εμπλέκοντας σε αυτό τα ιδρύματα εισαγωγικής τους εκπαίδευσης, επιστημονικά και πολιτιστικά ιδρύματα, καθώς και τις ενώσεις των εκπαιδευτικών. Τα προσφερόμενα

προγράμματα θα πρέπει να αποβλέπουν στην επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών που απουσίασαν για κάποιο διάστημα, στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και στη διεύρυνση των ορίων της διδακτικής τους πρακτικής. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών όλα τα απαραίτητα μέσα και υλικά, αλλά και να τους παρέχεται κάθε δυνατή διευκόλυνση για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται μάλιστα η υποβοήθηση των εθνικών αρχών για την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, ατομικά ή ομαδικά, μέσα στην χώρα τους ή και στο εξωτερικό, -στοιχείο που συμπεριλαμβάνει κάθε μορφής τεχνική ή οικονομική βοήθεια (UNESCO, 1966).

Λίγο αργότερα, στην αντίστοιχη Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση του 1975, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων επικεντρώθηκε στο μεταβαλλόμενο ρόλο των εκπαιδευτικών, λόγω των ραγδαίων οικονομικών, κοινωνικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων που διαδραματίζονταν στην παγκόσμια σκηνή. Οι συντελούμενοι μετασχηματισμοί, απόρροια της παγκοσμιοποίησης και της εισόδου στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας, επιφέρουν για την UNESCO αλλαγές, τόσο στην εισαγωγική εκπαίδευση όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, προτείνονται μια σειρά από θεμελιώδεις αρχές (www.ibe.unesco.org, 1975), βάσει των οποίων:

- Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή πρέπει να παραμείνει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όποιες και να είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Κατά συνέπεια, η άρτια προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά έναν από τους βασικότερους παράγοντες εκπαιδευτικής ανάπτυξης και ανανέωσης.
- Για την ενίσχυση της συμβολής που η εκπαίδευση διαδραματίζει στη διεθνή και εθνική οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική πρόοδο, είναι ανάγκη να καταβληθούν εκ νέου προσπάθειες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτή η προϋπόθεση, όμως, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εθνικούς ιθύνοντες για τη λήψη των αναγκαίων μέτρων.
- Στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι θα πρέπει να έχουν λόγο όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Όλες οι αρμόδιες και εμπλεκόμενες κοινωνικές ομάδες πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και των στόχων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και φυσικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις επαγγελματικές τους οργανώσεις.
- Όλοι οι τύποι και οι μορφές εκπαίδευσης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι απαλλαγμένες από φυλετικές, θρησκευτικές, πολιτικές, οικονομικές, ή άλλου είδους διακρίσεις.

Στο ίδιο κείμενο, τονίζεται επίσης ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος το ρόλο που διαδραματίζουν και τις λειτουργίες που επιτελούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι τίποτα από αυτά δεν είναι αποκομμένο και ανεπηρέαστο από τις αλλαγές που διαδραματίζονται στο εξωτερικό συγκείμενο.
- Υπάρχει διεθνώς μια αυξημένη ανάγκη αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι αναλύσεις που θα παραχθούν, με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσουν στον σαφή προσδιορισμό του επαγγελματικού προφίλ όλων των τύπων του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Θα πρέπει να ληφθούν μέτρα, ώστε να διασφαλιστεί πως όλοι οι υπηρετούντες αλλά και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν το ρόλο τους και προετοιμάζονται για την ανάληψη νέων αρμοδιοτήτων, αφού:

1) Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εμπλέκεται πλέον σε ολοένα και περισσότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων και παιδαγωγικών μεθόδων. Δεν είναι συνεπώς ένας απλός μεταδότης γνώσεων και πληροφοριών, αλλά περισσότερο ένας εκπαιδευτής και σύμβουλος που προσπαθεί να βελτιώσει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών του.

2) Το σχολείο δεν περιορίζεται πλέον μόνο στον καθοδηγητική του αποστολή. Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει νέους, διευρυμένους παιδαγωγικούς ρόλους, μαζί με τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. τους γονείς των μαθητών του), πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ακόμα και με εξωσχολικές δραστηριότητες, μέσα στην τοπική κοινωνία όπου ζει και εργάζεται.

3) Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση δασκάλου-μαθητή, από τη σχέση των συναδέρφων εκπαιδευτικών μεταξύ τους, από τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών και με τους άλλους εμπλεκόμενους στα τεκταινόμενα της εκπαίδευσης.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν άμεσα τόσο την εισαγωγική όσο και την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται:

- ❖ Εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην οργάνωση, το περιεχόμενο και τις μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, πράγμα που ενδέχεται να οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών στρατηγικών, πρακτικών και αντιλήψεων.
- ❖ Κρίνοντας από την ταχύτητα και την ένταση των επιχειρούμενων αλλαγών σε όλα τα επίπεδα, η αρχική εκπαίδευση, όσο άρτια και αν είναι, δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής. Για το λόγο αυτό, η εισαγωγική εκπαίδευση και η περίοδος της ένταξης των νέο-εισερχομένων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρηθούν ως το πρώτο βασικό στάδιο στη διαδικασία εκπαίδευσης τους, όχι όμως και το τελευταίο, στη διαδικασία μιας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Κατά συνέπεια, θα πρέπει να υπάρξει ένα θεσμικό πλαίσιο που να διασφαλίζει ένα συντονισμένο, συνεκτικό και συνεχιζόμενο πλαίσιο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των τύπων. Σε ένα τέτοιο σύστημα, η αρχική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διασυνδεθούν, ενισχύοντας την αντίληψη της Δια βίου Μάθησης και της Επαναλαμβανόμενης Εκπαίδευσης.
- ❖ Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί όχι μόνο στην επαγγελματική αναβάθμιση, αλλά και στην αναγκαία επαγγελματική κινητικότητα, προετοιμάζοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για την ανάληψη νέων αρμοδιοτήτων.

Στο ίδιο κείμενο, τονίζεται επίσης πως σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τέσσερις βασικές αρχές σχετικά με την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι:

- ✚ Η συνεχής εγρήγορση του εκπαιδευτικού σχετικά με την εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη, την εκπαιδευτική έρευνα και την αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων του.
- ✚ Ο μεγάλος βαθμός συνεκτικότητας και συνοχής του θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης, στοιχείο απαραίτητο για τη συμμετοχή σε αυτό όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, επιθεωρητές, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, κ.α.).
- ✚ Η δημιουργία ενός οργανωτικού πλαισίου, επαρκώς χρηματοδοτούμενου και επανδρωμένου, που θα καθιστά δυνατή τη συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού σε διάφορων ειδών δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, σε συνεργασία με τα ενδιαφερόμενα ινστιτούτα επιμόρφωσης/κατάρτισης εκπαιδευτικών.
- ✚ Εμπλοκή όλων των τύπων του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διασαφήνιση και τον προσδιορισμό της πολιτικής για την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των επιδιωκόμενων στόχων και των μεθόδων επίτευξής τους.

Ειδικότερα, για την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση, στο κείμενο του 1975 υπογραμμίζεται ότι:

- ✓ Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματωθεί οργανικά στη διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι σχετικές διαδικασίες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο εύκαμπτες και προσαρμόσιμες στις ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε περιοχής.
- ✓ Τα Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών θα πρέπει να διευρύνουν τα προσφερόμενα προγράμματα τους, ώστε να καλύπτουν πέρα από την αρχική και τον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης.
- ✓ Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να ιδρυθούν ειδικά περιφερειακά κέντρα που θα προσφέρουν και εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Αυτό κρίνεται αναγκαίο για όλα τα κράτη, ιδιαίτερα για τις υπό ανάπτυξη χώρες που δεν προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τους επαρκή εισαγωγική προετοιμασία.

- ✓ Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να ενθαρρύνουν με τις πρωτοβουλίες τους τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με διαλέξεις, σεμινάρια και κύκλους επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- ✓ Η αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκτιμηθεί ως σοβαρό στοιχείο στη διαδικασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης τους. Η τάση αυτή πρέπει να υποβοηθηθεί από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης, με την παροχή καθοδήγησης, υποστηρικτικού υλικού, πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, κ.α.
- ✓ Προκειμένου τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης να είναι περισσότερο αποτελεσματικά και να ωφεληθούν οι εκπαιδευτικοί ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές, θα πρέπει να αξιοποιηθούν όλα τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα εκπαίδευσης, σε ένα πλαίσιο συνδυασμού διαζώσης και εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- ✓ Η διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων και βαθμίδων, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και προσεκτικό σχεδιασμό από την πλευρά των πολιτικών ιθυνόντων.
- ✓ Τα ισχύοντα θεσμικά πλαίσια που προσδιορίζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να αναμορφωθούν, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα, την αναγκαιότητα και τον αντίκτυπο της ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης.
- ✓ Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης, ολικής ή μερικής διάρκειας, θα πρέπει να ενδυναμωθεί και να διευκολυνθεί με κάθε δυνατό τρόπο.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η UNESCO (2002:207-218), αναφερόμενη στον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών, επισημαίνει ότι: *«Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν τα μέγιστα στη σωστή προετοιμασία των νέων ανθρώπων για την επιτυχή οικοδόμηση και αντιμετώπιση του μέλλοντος τους... Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση μιας θετικής ή αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της μάθησης... Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει και φορέας της αλλαγής, καθώς μέσα στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο στο οποίο εργάζεται οι στείροι εθνικισμοί, οι εθνικές προκαταλήψεις και οι διχασμοί του παρελθόντος πρέπει να*

δώσουν τη θέση τους στο σεβασμό και την ανεκτικότητα της ετερότητας. Η επαγγελματική τους ζωή πρέπει να ρυθμίζεται έτσι, ώστε να έχουν όχι μόνον την ευκαιρία αλλά και την υποχρέωση να τελειοποιούν την τέχνη τους και να επωφελούνται από περιόδους εμπειρίας σε ποικίλους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής... Τέτοιες δυνατότητες προσφέρονται συνήθως μέσα από εκπαιδευτικές ή άλλης μορφής άδειες, οι οποίες πρέπει να επεκταθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Η πρόκληση είναι πολύ μεγάλη, εμπλέκει ζητήματα αξιών και καθιστά το ρόλο του εκπαιδευτικού εξαιρετικά νευραλγικό... Η ποιότητα της εκπαίδευσης χρειάζεται αναβάθμιση και κατά συνέπεια ο τρόπος επιλογής, η επιμόρφωση, οι συνθήκες εργασίας και η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών πρέπει να αναβαθμιστεί. Οι προσδοκίες είναι υψηλές και οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν σχεδόν απεριόριστες. Η διαρκής επιμόρφωση τους επιβάλλεται... Θα πρέπει να αναπτυχθούν διαρκή επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση κυρίως κατάλληλων τεχνολογιών επικοινωνίας, τα οποία θα επιτρέπουν συχνή πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αυτά. Τέτοια προγράμματα μπορούν ταυτόχρονα να χρησιμοποιηθούν για να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τις τελευταίες εξελίξεις στην τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται περισσότερο από τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρά από την αρχική τους κατάρτιση. Η προσφυγή σε τεχνολογίες διδασκαλίας εξ αποστάσεως είναι ίσως ένας τρόπος εξοικονόμησης χρημάτων που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν να εργάζονται με μερική έστω απασχόληση. Μπορεί επίσης να αποδειχθεί αποτελεσματικό εργαλείο για την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων και για την εισαγωγή νέων τεχνολογιών ή παιδαγωγικών μεθόδων. Η διαρκής επιμόρφωση δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα».

Για την UNESCO (2003), είναι εξαιρετικά σημαντική η παράμετρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών: Οι τελευταίες δημιούργησαν καινοφανείς ευκαιρίες, διευκολύνοντας αφάνταστα την πρόσβαση των εκπαιδευομένων στα εκπαιδευτικά αγαθά. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν από την πλευρά τους να είναι προετοιμασμένοι ούτως ώστε να διευρύνουν την εκπαιδευτική τους χρήση, αποτρέποντας συγχρόνως τη διεύρυνση του τεχνολογικού χάσματος μεταξύ των εκπαιδευομένων που έχουν ευχέρεια στη χρήση των ΤΠΕ και αυτών που δεν έχουν.

Για την UNESCO (2004), τόσο η αρχική όσο και η ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται, όμως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να προχωρήσει πολύ πιο πέρα από την εισαγωγική τους εκπαίδευση: Και αυτό γιατί η τελευταία, όσο καλή και αν είναι, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής και ως εκ τούτου μπορεί μόνο να προσφέρει *πολύ καλούς αρχάριους εκπαιδευτικούς*. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, η επαγγελματική πρόοδος του εκπαιδευτικού από το επίπεδο του αρχαρίου σε εκείνο του εξειδικευμένου, απαιτείται η συμμετοχή του σε οργανωμένα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η προοπτική αυτή προσδιορίζεται εννοιολογικά ως το *“συνεχές της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών”*. Συνιστά δε ένα συνεκτικό πλαίσιο τόσο για το σχεδιασμό και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αποκτούν και βελτιώνουν τις διδακτικές τους ικανότητες. Έτσι, μετά τα παραδοσιακά και γραφειοκρατικά καθοριζόμενα διαστήματα της εισαγωγικής εκπαίδευσης και της καθοδήγησης των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών, πρέπει να ακολουθεί η φάση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης που διαρκεί μέχρι το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας. Η διδασκαλία για την UNESCO συνιστά *ξεκάθαρα ένα επάγγελμα μάθησης* (Schwille & Démbélé, 2007· UNESCO /UIS, 2006).

Η αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, όμως, αμφισβητείται έντονα: Όπως διαπιστώνεται, τις περισσότερες φορές τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, μεγαλύτερης ή σύντομης διάρκειας, δεν συνδέονται με τις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δεν λαμβάνουν υπόψη το τι συμβαίνει στις αίθουσες όπου αυτοί διδάσκουν, ούτε σχεδιάζονται στο πλαίσιο ενός ατομικού, δια βίου, ευρύτερου επιμορφωτικού πλάνου. Από την άλλη, συνήθη επιμορφωτικά μοντέλα, όπως τα σεμινάρια και τα εργαστήρια/workshops, αποδεικνύονται σχετικά αναποτελεσματικά σε σχέση με άλλες, περισσότερο αυτοκαθοριζόμενες σχολιοκεντρικές, υποβοηθούμενες, ομαδοσυνεργατικές και ανατροφοδοτούμενες επιλογές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης/κατάρτισης. Σε γενικές γραμμές πάντως, εντοπίζονται από την UNESCO τρία δομικά και τρία

διαρθρωτικά στοιχεία από τα οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τα τρία δομικά στοιχεία είναι (Schwille & Démbélé, 2007):

- ✚ Η εστίαση στη βελτίωση και η διεύρυνση του περιεχομένου της γνώσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί
- ✚ Η εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών με ενεργές μεθόδους μάθησης
- ✚ Η διασύνδεση και η συνοχή των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις εμπειρίες και επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Τα τρία διαρθρωτικά στοιχεία είναι:

- ✚ Η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος
- ✚ Ο τύπος και η μεθοδολογία του
- ✚ Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε αυτό.

Παράλληλα, υπογραμμίζεται πως η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να υποβοηθηθεί με την παροχή κινήτρων οικονομικής αναβάθμισης ή επαγγελματικής αναβάθμισης/προαγωγής. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αυξημένη συμμετοχικότητα εκεί όπου υφίστανται τα παραπάνω, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν οι ίδιοι το κόστος της εκπαίδευσης τους ή μετακινούνται προς την έδρα της επιμορφωτικής δραστηριότητας (UNESCO/UIS, 2006).

Τον Ιούνιο του 2012, η UNESCO παρουσίασε στο πλαίσιο της *Εκπαίδευσης Για Όλους*, μια συγκεκριμένη *Στρατηγική* για τους εκπαιδευτικούς με ορίζοντα τριετίας (2012-2015). Στόχος της προσπάθειας είναι να διαμορφωθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο για όλη τη γκάμα των πρωτοβουλιών που ο Οργανισμός προτίθεται να αναπτύξει μέχρι το 2015, με συγκεκριμένες προτεραιότητες που εστιάζουν κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Βασικές προτεραιότητες αποτελούν (UNESCO, 2012):

- ✚ *Η Αντιμετώπιση του Ελλείμματος* σε εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στις υπό ανάπτυξη χώρες.
- ✚ *Η Βελτίωση της Ποιότητας των Εκπαιδευτικών* και συνακόλουθα η Βελτίωση της Διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε μειονεκτούντα ή αρνητικά περιβάλλοντα, με μεθόδους και μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των δυνατοτήτων επαγγελματικής τους εξέλιξης.
- ✚ *Η Παραγωγή Γνώσης* με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και η *Επικοινωνία – Τροφοδότηση* της παγκόσμιας συζήτησης για τη διδασκαλία με βάση συγκριτικά στοιχεία. Κάτι τέτοιο απαιτεί τη διαμόρφωση θεσμικών πλαισίων και μηχανισμών που θα διευκολύνουν το διεθνή διάλογο γύρω από επιτυχημένες πολιτικές, στρατηγικές και πρακτικές, καθώς και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της πληροφοριακής τεχνολογίας.

Ειδικότερα, η 2^η κατά σειρά προτεραιότητα που αφορά στη *Βελτίωση της Ποιότητας των Εκπαιδευτικών* περιλαμβάνει ως αναγκαία παράμετρο την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών, την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, καθώς και την ενίσχυση των καινοτόμων μορφών στήριξης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στηρίζεται δε σε δύο άξονες: α) Στην *απόκτηση προσόντων και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* και β) Στην *ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας*.

Για τον πρώτο άξονα έχουν σχεδιαστεί:

- ✚ Δραστηριότητες υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από διαφοροποιημένες στρατηγικές, συμπεριλαμβανομένων των ΤΠΕ
- ✚ Δραστηριότητες καταγραφής, βελτίωσης και διατήρησης του βαθμού κινητοποίησης των εκπαιδευτικών
- ✚ Δραστηριότητες διάχυσης των καλών διδακτικών πρακτικών
- ✚ Δραστηριότητες αξιολόγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Για το δεύτερο άξονα, έχουν σχεδιαστεί Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους Διευθυντές και τους μάνατζερς των σχολικών μονάδων.

Priorities	Action lines	Activities
1. Bridging the teacher gap	1. Capacity development at country level	Reinforcing teacher training institutions and teacher educators - Supporting teacher policy formulation, implementation and monitoring and facilitating feedback mechanisms so that teachers views can also inform policies
2. Improving teacher quality	2. Qualifying teachers and promoting their professional development 3. Reinforcing school leadership	Supporting teacher professional development through diversified strategies including ICT - Monitoring, improving and Sustaining teacher motivation - Clearing house-dissemination of best practices in classroom teaching - Teacher evaluation and Support Professional development of school principals and managers as instructional leaders
3. Research, knowledge production, communication (Informing the global debate about teaching)	4. Monitoring instruments and promoting teaching standards 5. Documenting	International reference frameworks and recommendations - <i>UNESCO standards</i> for teachers which may lead to an International Board of Professional Teaching Standards

	progress	- Reporting on critical issues about the teaching profession
--	----------	--

Η UNESCO προσδιορίζει επίσης με σαφήνεια το επαγγελματικό περίγραμμα για το εκπαιδευτικό προσωπικό της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, τονίζοντας πως θα πρέπει να ενθαρρύνεται στο να συνεχίζει την εκπαίδευση και κατάρτισή του, σε όποιο τομέα και αν ανήκει, έχοντας όλα τα απαραίτητα μέσα στη διάθεσή του. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για αυτήν την κατηγορία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνουν, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης, συνεχή αναβάθμιση των γνώσεών τους, συνεχή επικαιροποίηση των εξειδικευμένων δεξιοτήτων τους, αλλά και περιοδικά διαστήματα εργασιακής εμπειρίας σε συναφείς με την ειδικότητα τους θέσεις εργασίας (UNESCO/ILO, 2002).

Η UNESCO στην *Επισκόπηση* της για την εξέλιξη του προγράμματος *Εκπαίδευση για Όλους 2000-2015*, επιβεβαιώνει εκ νέου τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καλεί για το λόγο αυτό τις κυβερνήσεις να ενισχύσουν το status, το ηθικό και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις που επιδρούν στην επαγγελματική τους ζωή και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (UNESCO, 2015a). Στη *Στρατηγική* που ανέπτυξε εν συνεχεία για την εκπαίδευση στην περίοδο 2014-2021, η UNESCO υπογραμμίζει την ανάγκη προώθησης πολιτικών προσέλκυσης, εκπαίδευσης, αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διατυπώνει σοβαρές ανησυχίες για την αντιμετώπιση του ελλείμματος εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο και τονίζει την αξία των πολιτικών βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Ως μέσα για την επίτευξη των ανωτέρω αναδεικνύονται η προώθηση της ενδο-ύπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, κυρίως μέσω στρατηγικών blended learning, η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η υποστήριξη σχεδίων επαγγελματικής αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2015b).

5.4 Σύνοψη - Συσχετισμοί

1) Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα, και της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, υπήρξε *αυξητικά παρεμβατικό*: Από τη δεκαετία του '70 και έως τη Συνθήκη του Μάαστριχτ στις αρχές της δεκαετίας του '90, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προσέγγιζε έμμεσα και με μεγάλη διακριτικότητα τα τεκταινόμενα στο χώρο της εθνικής εκπαίδευσης, επιχειρώντας να ενδυναμώσει την επιρροή της στα κράτη-μέλη, κυρίως μέσα από το πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο διακηρυγμένος στόχος της ελεύθερης προσωπικής και επαγγελματικής κινητικότητας των ευρωπαίων πολιτών συνηγορούσε προς αυτήν την επιλογή, οδηγώντας αφενός σε διασταλτικές ερμηνείες του όρου "*επαγγελματική εκπαίδευση*" και επιτρέποντας αφετέρου τη μεγαλύτερη εμπλοκή των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και μετά, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε. Ε. οργανώθηκε, συστηματοποιήθηκε και συνδέθηκε με συγκεκριμένους οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους που απέβλεπαν στην επίτευξη του ενωσιακού οράματος. Με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της δεκαετίας του '90, η Ε.Ε. δεν είχε ακόμα το δικαίωμα άμεσης εμπλοκής στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών-μελών. Έτσι, σε τυπικό τουλάχιστον επίπεδο, τα κράτη-μέλη συνέχιζαν να είναι υπεύθυνα για την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών τους. Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς αυτή την κατεύθυνση παρέμενε στο διάστημα αυτό υποστηρικτικός κατά δύο κυρίως τρόπους: α) Με το να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και β) με το να συγκεντρώνει από διάφορα κράτη-μέλη ειδικούς στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανταλλαγή και προώθηση καλών πρακτικών. Στο ίδιο πλαίσιο, η υλοποίηση των μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων *Comenius*, *Grundtvig* και *Leonardo Da Vinci* σχεδιάστηκε για να ενισχύει συμπληρωματικά, και όχι για να αντικαθιστά ή να υποκαθιστά, τις δραστηριότητες των κρατών-μελών και τους προβλεπόμενους εθνικούς προϋπολογισμούς (OECD, & E.C., 2010).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική απέφευγε, έτσι, σε όλο αυτό το διάστημα οτιδήποτε συνιστούσε εμπλοκή με τις εθνικές πολιτικές εκπαίδευσης. Απέφευγε επίσης να προσδιορίσει επακριβώς τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θα οδηγούσαν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προφίλ, πανευρωπαϊκής εμβέλειας. Οι δράσεις όμως της Ε.Ε. καθώς και η ενεργοποίηση του "κοινοτικού κεκτημένου" απέβλεπαν σαφέστατα στην ενίσχυση και εμπέδωση των πολιτικών και των πρακτικών που συμφωνούνταν απ' όλα τα κράτη-μέλη, στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του ευρωπαϊκού οράματος. Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχτεί ότι μέχρι τα τέλη του '90, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με τις επιλογές της επηρέασε τις πολιτικές και τις πρακτικές ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, καθώς και τις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης τους.

Η κατάσταση διαφοροποιήθηκε ριζικά στην αυγή της νέας χιλιετίας: Πέρα από την υλοποίηση της *Διαδικασίας της Μπολόνια* για την κατασκευή ενός *Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης*, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει έκτοτε η υλοποίηση της *Στρατηγικής της Λισσαβόνας* που με εργαλείο την *Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού* σταδιακά επαναπλαισιώνει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Papadakis, 2008), χρησιμοποιώντας κάθε φορά «τα καταλληλότερα διαθέσιμα ποσοτικά και /ή ποιοτικά εργαλεία» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002).

2) Οι αποφάσεις στο πλαίσιο της Λισσαβόνας έχουν σαφείς επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέονται (Romano, 2002):

- Με την ανάγκη ανταπόκρισης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης όσο και στην επίτευξη ενός βελτιωμένου και ποιοτικού επιπέδου απασχόλησης.
- Με την ανάγκη προσφοράς ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης σε διαφορετικούς αποδέκτες, στα διάφορα στάδια της ζωής τους.
- Με τη διασύνδεση όλων των σχολικών μονάδων με το διαδίκτυο, αλλά και με το σταδιακό μετασχηματισμό τους σε κοινότητες μάθησης, εφοδιασμένες με τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να είναι ανοικτές και προσβάσιμες σε όλους.
- Με τον προσδιορισμό των νέων βασικών δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο μιας δια βίου μαθησιακής διαδικασίας: Αυτές είναι οι ικανότητες στην πληροφοριακή τεχνολογία, τις ξένες γλώσσες,

την τεχνολογική κουλτούρα, την επιχειρηματικότητα, καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες.

- Με την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της βέλτιστης αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα, με διαφάνεια, αλλά και με την παράλληλη άρση όλων των εμποδίων που συνδέονται με την αναγνώριση των αποκτούμενων προσόντων και των χρονικών περιόδων μελέτης και επιμόρφωσης.

Μέσα στο νέο πλαίσιο, οι κοινοτικές επιδράσεις στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών είναι εντονότερες και περισσότερο συστηματικές, έχοντας τουλάχιστον τέσσερις αφετηρίες (ΟΕΠΕΚ, 2007:25):

- ✚ «Την αποδοχή και εφαρμογή των αρχών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για την εκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιείται στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Συχνά, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δημοσιοποιούνται κείμενα με κατευθύνσεις για τις ακολουθητέες εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ υπάρχει δι-ευρωπαϊκή πληροφόρηση, μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, για τις καλές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί σε άλλα κράτη μέλη πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα».
- ✚ «Τη συμμετοχή σχολικών μονάδων, επιμορφωτικών ιδρυμάτων αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών στις οριζόντιες δραστηριότητες που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των εκπαιδευτικών που μετέχουν στα προγράμματα αυτά σταδιακά δημιουργεί μια κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση των διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών».
- ✚ «Τη συμμετοχή εκπαιδευτικών αρχών, εκπαιδευτικών φορέων και συλλογικών οργάνων με αρμοδιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά δίκτυα, στα οποία συζητούνται και από τα οποία πιθανώς προτείνονται πολιτικές και τρόποι δράσης για τα ζητήματα αυτά».
- ✚ «Τη συμμετοχή σε πιλοτικές δράσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ευρωπαϊκών προτύπων για πολλά ζητήματα που αφορούν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης».

Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά τη Λισσαβόνα εστιάζει στη θέση ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Ευρώπης είναι κατ' ουσία κοινές, και ως εκ τούτου είναι απολύτως εφικτή η διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού, με ευρωπαϊκό προφίλ, ικανού να ανταποκρίνεται στις ποικίλες απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην προαγωγή του ευρωπαϊκού ενωσιακού οράματος και των επικαιροποιημένων στόχων της Λισσαβόνας για την *Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020*. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι περισσότερο πραγματιστική, σε σχέση με την ιδεαλιστική λογική της μη-εμπλοκής των προηγούμενων δεκαετιών. Η θεώρηση αυτή δεν είναι βέβαια συγκυριακή, αντιθέτως διαπερνά το ανανεωμένο στρατηγικό πλαίσιο της Ε.Ε. για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020, με αυξημένο το ρόλο και τις αρμοδιότητες των θεσμικών οργάνων της Κοινότητας. Παρουσιάζει δε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς:

- Στηρίζεται στην αντίληψη πως θα πρέπει να αναληφθούν τολμηρές πρωτοβουλίες από τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. για τον εκσυγχρονισμό των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, άρα και για την αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Ευρώπης (Ρουσσάκης, 2011).
- Συνδέει άρρηκτα την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας, ώστε να γίνει η *Ευρώπη η δυναμικότερη και ανταγωνιστικότερη οικονομία παγκοσμίως*. Κατά συνέπεια, συνδέει την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών με την οικονομική και κοινωνική πολιτική της Ε.Ε., με τις πολιτικές για την κοινωνική συνοχή, την έρευνα, την επιχειρηματικότητα και την κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών (Ρουσσάκης, 2011).
- Επιδιώκει τη συνεχή παρακολούθηση και τον έλεγχο υλοποίησης των κοινοτικών εκπαιδευτικών αποφάσεων, μέσω ενός «πανοπτικού μηχανισμού» δεικτών και κριτηρίων (Pasias & Roussakis, 2009).
- Οδηγεί στην ένταξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στα «*νομοθετικά κατοχυρωμένα*» επαγγέλματα της Ε.Ε., το οποίο απαιτεί για την άσκηση του συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα και τίτλους σπουδών. Τα προσόντα αυτά πρέπει να προσδιοριστούν και να πιστοποιηθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο

για να διευκολυνθεί η κινητικότητα και η απασχόληση των εκπαιδευτικών πέρα από τα όρια του εθνικού κράτους (Ρουσσάκης, 2011).

Όπως επισημαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας Teaching and Learning International Survey/ TALIS του ΟΟΣΑ (OECD/E.C., 2010), τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. εξακολουθούν να παραμένουν υπεύθυνα για την ποιότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά η Ευρωπαϊκή Ένωση κατορθώνει να εξειδικεύει και να υποστηρίζει πολλαπλές πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι οποίες στοχεύουν:

- Στο να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο συνέχειας, έτσι ώστε να συνδέεται η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την υποστήριξη του νέο-εισερχόμενου στο επάγγελμα και τη διαρκή υποβοήθηση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών μέχρι την αφυπηρέτησή τους.
- Στο να διαμορφώσουν ένα σώμα επαγγελματικών αξιών που να ωθούν τους εκπαιδευτικούς στο να είναι δεκτικοί σε νέες πρακτικές και καινοτόμοι.
- Στο να καταστήσουν τη διδασκαλία ένα ελκυστικό επάγγελμα.
- Στο να διασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι τουλάχιστον ενός πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών.
- Στο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας ποικίλες ευκαιρίες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης σε διαρκή βάση.
- Στο να προσφέρουν τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας επιμορφωτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σχολείων, των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της κοινωνίας.
- Στο να προσφέρουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη θέσεων ευθύνης (σχολική ηγεσία).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Κοινότητα, από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ και ιδίως μετά τη Λισσαβόνα, προβαίνει συστηματικά:

- Στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των υπευθύνων των κρατών-μελών για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση στο ζήτημα της αρχικής, εισαγωγικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

- Στην παρουσίαση πρακτικών στοιχείων και εφαρμογών στους υπευθύνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.
- Στην άμεση άντληση πληροφοριών για τα μέτρα και τους μηχανισμούς που θέτουν σε λειτουργία τα κράτη- μέλη γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Στη λειτουργία και επέκταση βάσης δεδομένων με στοιχεία που αφορούν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα κράτη-μέλη, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους Διεθνείς Οργανισμούς.
- Στον προσδιορισμό κοινών αρχών, ήτοι συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που θα πρέπει να προσδιορίζουν τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, πάντοτε μέσα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, της υλοποίησης των στόχων της Λισσαβόνας και της επίτευξης του ενωσιακού οράματος.
- Στην προώθηση και ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ε.Ε.

3) Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται, έτσι, απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση ή την αναβάθμιση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που απαιτούνται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό, - έχοντας ως δεδομένο ότι «η αρχική ή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει μόνο εφόδια επαγγελματικής υποδομής (*preparational* και όχι *operational competency*)τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση» (Ξωχέλλης, 2011:593). Αυτό σημαίνει πως οι προπτυχιακές σπουδές, όσο υψηλής ποιότητας και να είναι, αρκούν για να προσφέρουν πολύ καλούς αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής πορείας. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας είτε στην ανάπτυξη και επέκταση της γνώσης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης, είτε στην πρόσκτηση καινούργιων γνώσεων/δεξιοτήτων, είτε ακόμα και στην εμπέδωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επίσης, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση /επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ικανοποιήσουν τις

προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες, γεγονός που έχει άμεσο και έμμεσο θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα του έργου τους (Eurydice, 2003:103). Θεωρείται επιπλέον ως μια από τις βασικότερες συνιστώσες για τη διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ, αφού οι εκπαιδευτικοί των κρατών-μελών θα πρέπει να καταστούν ικανοί να σκέφτονται, να μαθαίνουν, να αισθάνονται και να ενεργούν ως εκπαιδευτικοί, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό/διεθνές επίπεδο (European Commission, 2013a:12).

Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε έχουν αποκτήσει τη συνήθεια να μαθαίνουν δια βίου, ανιχνεύοντας και ικανοποιώντας τις προσωπικές μαθησιακές τους ανάγκες. Είναι συνεπώς ικανοί να αυτο-αξιολογούνται και να αυτο-ρυθμίζονται, αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη για την καθοδήγηση και προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μάλιστα, όχι μόνο θα πρέπει να προσαρμόζονται στις αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και να λειτουργούν οι ίδιοι ως προάγγελοι και πρωτεργάτες των αλλαγών αυτών, εντάσσοντάς τες οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση μια συγκεκριμένη ηθική συμπεριφορά (Fullan, 1993a).

Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβάλλει, έτσι, πέρα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, το μοντέλο της *αυτόνομης δια βίου μάθησης* για τους εκπαιδευτικούς: Αυτό σημαίνει πως οι τελευταίοι θα πρέπει να ανιχνεύουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να αναστοχάζονται επάνω σε αυτές, αναζητώντας τρόπους κάλυψής τους. Κατά συνέπεια, καθίστανται προσωπικά υπεύθυνοι ως επιστήμονες-επαγγελματίες για την ανανέωση-επικαιροποίηση-αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους (Commission of the European Communities, 2007a). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εντάσσεται, έτσι, σε ένα πλαίσιο Κοινών Ευρωπαϊκών Αρχών που το προσδιορίζουν ως *επάγγελμα υψηλών προσόντων, δια βίου μάθησης και ως επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στις συμπράξεις* (E.C.,2005:2-3).

4) Όμως, ένα επάγγελμα υψηλής στάθμης και δια βίου μάθησης που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και επενδύει στις συμπράξεις, απαιτεί τη λήψη μέτρων στήριξης και ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι αρμόδιοι φορείς καλούνται για το λόγο αυτό να καλύψουν και να υποστηρίξουν τα συστήματα επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σχεδιάζοντας ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό σύστημα

προσέλκυσης, επιλογής, εκπαίδευσης, εισαγωγικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς τους. Άλλωστε, «*οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να περιμένουν την επόμενη γενιά των εκπαιδευτικών για να εφαρμοστούν*» (Schleicher, 2012:72).

Αυτό συνεπάγεται πως τα κράτη-μέλη θα πρέπει (European Commission, 2012b):

- Να διασαφηνίσουν τα προσόντα και τις ικανότητες που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί.
- Να επανασχεδιάσουν το σύστημα πρόσληψης των καλύτερων και των καταλληλότερων για το εκπαιδευτικό επάγγελμα.
- Να διασφαλίσουν συστηματική εισαγωγική εκπαίδευση για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα.
- Να προσφέρουν συνεχώς ποικίλες ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Να συνδέσουν τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζονται και να δομούνται μέσα σε ένα *πλαίσιο συνέχειας* (το "συνεχές" της επαγγελματικής κατάρτισης), με γνώμονα τη συνεκτικότητα και τη θετική συμπληρωματικότητα σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, από την εισαγωγική εκπαίδευση και την είσοδό τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται συνεπώς μέσα από μια *δια βίου μαθησιακή προοπτική, που αναπόφευκτα οδηγεί στη διασύνδεση, αναγνώριση και πιστοποίηση όλων των μορφών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης*.

Τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/κατάρτισης για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να έχουν ικανή διάρκεια, να βασίζονται στις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας και να επιτρέπουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λοιπών ενδιαφερομένων ατόμων/ομάδων. Επιπλέον, από τη στιγμή που η συμμετοχή σε αυτά καθίσταται για τους εκπαιδευτικούς μόνιμη επαγγελματική υποχρέωση, θα πρέπει να τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα αλλά και να συνυπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη

συμμετοχή σε αυτά ως πρόσθετη εργασιακή επιβάρυνση (Musset, 2010· European Commission, 2013b· OECD, 2005· UNESCO, 2012).

5) Οι νεότερες εξελίξεις σε επίπεδο Ε.Ε. έχουν αναδείξει μια σειρά θεματικών προτεραιοτήτων για τις ακολουθούμενες επιμορφωτικές πολιτικές. Βάσει αυτών, θα πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε προγράμματα που καλλιεργούν πολιτικές και κοινωνικές ικανότητες, ικανότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ικανότητες που συνδέονται με την κριτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η κοινωνία της πληροφορίας, καθώς και την ικανότητα του να μαθαίνει κανείς διά βίου, τόσο στο πλαίσιο του επαγγέλματός του όσο και στην ατομική και κοινωνική ζωή. Ανάμεσα στα θέματα που τέθηκαν σε προτεραιότητα από την Ε.Ε. και τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης στα κράτη-μέλη αναδεικνύονται τα κάτωθι (ΟΕΠΕΚ, 2007:47-48):

- ❖ Οι τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής
- ❖ Οι πολιτικές ένταξης όλων των παιδιών στα συνήθη σχολεία (εφόσον δεν συντρέχουν σοβαροί αρνητικοί παράγοντες που θα καθιστούσαν την ένταξή τους επιβλαβή για τα ίδια)
- ❖ Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- ❖ Η αντιμετώπιση της βίας και της παραβατικότητας στο σχολικό περιβάλλον
- ❖ Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας
- ❖ Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση
- ❖ Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού προσωπικού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
- ❖ Η προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης
- ❖ Η προαγωγή καινοτομιών
- ❖ Η ανάπτυξη συμπράξεων και εταιρικών σχέσεων
- ❖ Η ένταξη των ΤΠΕ στις καταστάσεις τυπικής μάθησης και σε κάθε επαγγελματική πρακτική μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ❖ Η εξοικείωση με τις πολιτικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης και του σχολείου (διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων)
- ❖ Η εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης

6) Στο ίδιο πλαίσιο, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO τονίζουν τη συμβολή της ποιοτικής διδασκαλίας στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, και κατά συνέπεια τη σημαντικότητα τόσο της αρχικής εκπαίδευσης, όσο και της ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται, *οι προσδοκίες είναι μεγάλες και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν σχεδόν απροσδιόριστες* (UNESCO, 2002). Υπογραμμίζεται πως ο μετασχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών απαιτεί συνεχή επικαιροποίηση /αναβάθμιση των γνώσεων/δεξιοτήτων/ικανοτήτων τους, από την είσοδο τους στο επάγγελμα μέχρι και την αφυπηρέτηση. Ο ΟΟΣΑ από πολύ νωρίς εστίασε στο προφίλ του εκπαιδευτικού, στη σύγχρονη αποστολή του, στη σημασία της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Από την πλευρά της η UNESCO, ήδη από το 1966, διατύπωσε σε ένα ευρέως αποδεκτό σώμα *Συστάσεων* τις γενικές αρχές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την αρχική και την περαιτέρω εκπαίδευσή του, τις συνθήκες εργασίας του κ.α.

Το βάρος της προσοχής των δύο Οργανισμών μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στη μάθηση και κατά συνέπεια σε εκείνες τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που επιδρούν θετικά στη μαθητική επίδοση, πάντοτε σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Πέρα από τα συμβατικά προγράμματα, όπως είναι π.χ. η παρακολούθηση σεμιναρίων ή η συμμετοχή σε εργαστήρια, ενθαρρύνονται ιδιαίτερα εκείνες οι δραστηριότητες που μπορούν να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς ομαδοσυνεργατικά σε *“επαγγελματικές κοινότητες μάθησης”*. Όλα αυτά, με το δεδομένο πως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν στο να μετασχηματίζονται σταδιακά σε *εκπαιδευτικά συστήματα δια βίου μάθησης* και οι σχολικές μονάδες σε *οργανισμούς μάθησης*, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

7) Η συζήτηση για το είδος του εκπαιδευτικού που επιθυμούμε να κατασκευάσουμε είναι μια βαθύτατα πολιτική συζήτηση. Κατά συνέπεια, οι θεσμικές ρυθμίσεις για την επιμόρφωση και τη γενικότερη επαγγελματική του ανάπτυξη δεν πραγματοποιούνται σε κενό, *δεν είναι δηλαδή ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες* (Μαυρογιώργος, 2011:608). Από τα όσα προαναφέρθηκαν στα επιμέρους κεφάλαια της παρούσας διατριβής, γίνεται κατανοητό πως ο εκπαιδευτικός λόγος των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της εκπαίδευσης/κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συγκλίνει προς μια

συγκεκριμένη ιδεολογική θεώρηση. Οι αναφορές στα χαρακτηριστικά του «καλού» ή του «επαρκούς» εκπαιδευτικού έχουν γίνει πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του ευρωπαϊκού και διεθνούς λόγου για την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι σχετικές συζητήσεις για τη δημιουργία ενός κοινού επαγγελματικού προφίλ προχωρούν μάλιστα πολύ πιο πέρα από τον ακριβή προσδιορισμό των προσόντων που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ευρωπαϊό εκπαιδευτικό: Οδηγούν σταδιακά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το πώς οι σύγχρονες κοινωνίες αντιλαμβάνονται το έργο των εκπαιδευτικών και τί περιμένουν από αυτούς. Τα προτάγματα των υπερεθνικών πρωταγωνιστών δημιουργούν, έτσι, πραγματικές προκλήσεις για τα εθνικά κράτη: Όχι μόνο γιατί συνιστούν έναν ισχυρότατο, διεθνή άξονα αναφοράς για *το είναι και το δέον γενέσθαι* στην εκπαίδευση/κατάρτιση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και γιατί υποδεικνύουν, -ενίοτε οδηγούν-, σε προσαρμογές σύγκλισης που προϋποθέτουν ευρείας κλίμακας εθνικές μεταρρυθμίσεις σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Γίνεται, έτσι, αντιληπτό πως η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, επομένως και το πλαίσιο εκπαίδευσης και κατάρτισης του από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση, βρίσκονται μπροστά σε ένα νέο κατώφλι: Όπως αναφέρεται, *«οι προτεινόμενες σε κοινοτικό επίπεδο Αρχές-Πλαίσιο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ουσιαστικά επανατοποθετούν/επαναπροσδιορίζουν ένα παραδοσιακά «εθνικό» επάγγελμα σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, οδηγώντας στη διαμόρφωση ενός νέου είδους "παραδείγματος", το οποίο πηγαιίνει πέρα από τα συνήθη όρια της παραδοσιακής διδακτικής πράξης»* (Ρουσσάκης, 2011:121). Σε γενικές γραμμές, οι ανωτέρω προτάσεις υποδεικνύουν τη συχνή αλλά βραχείας διάρκειας επιμόρφωση, σε άμεση διασύνδεση με τις ανάγκες της σχολικής πράξης, χωρίς θεωρητικολογίες και με ενίσχυση των διαχειριστικών κυρίως δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού.

Η επιτυχία εφαρμογής τους, όμως, στο εν πολλοίς ανομοιογενές ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο κάθε άλλο παρά δεδομένη είναι. Όπως επισημαίνεται, ακόμα και αν η υιοθέτηση αυτών των αρχών γίνει με τις καλύτερες των προθέσεων, *«ο διάβολος κρύβεται στις λεπτομέρειες. Η εξειδίκευση και η εφαρμογή τους, ιδιαίτερα όταν θα πρέπει να γίνει από πολιτικές ελίτ με διαφορετικές ατζέντες, σε χώρες με διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις και με πολύ διαφορετικά κοινωνικο-*

οικονομικά δεδομένα, θα είναι το τελικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας τους» (Ρουσσάκης, 2011:125). Επιπρόσθετα, αυτός ο κατάλογος προσόντων ενδέχεται να λειτουργήσει διττά: *Ως μια δήλωση καλών προθέσεων και αφόρμηση για αλλαγές με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και ως ένας μηχανισμός εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και ελέγχου της αποδοτικότητας τους* (Ρουσσάκης, 2011:121-122). Ακόμα περισσότερο, η ανάδειξη των εκπαιδευτικών ως των βασικότερων συντελεστών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν θα έπρεπε να αποτυπώνεται μόνο μέσω εργαλειακών δεικτών και πλαισίων αναφοράς. Αντιθέτως, θα πρέπει να αποκτήσει και άλλες διαστάσεις, σχετικές κυρίως με την εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Dublin, 2008).

Επιπλέον, για να οδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοβούλως και συνειδητά σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης, θα πρέπει να τους εμπιστευθούμε ως ενεργούς ερευνητές με αναπτυγμένες κριτικές ικανότητες, ως *ενήλικες εκπαιδευόμενους που βιώνουν τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα «ως μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία, με διαδοχικά επεισόδια αναστοχασμού»* (Μαυρογιώργος, 2011:614). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεπώς να έχουν περιθώρια *επιμορφωτικής αυτενέργειας*. Άλλωστε, *«κανείς δεν μπορεί να αναπτύξει τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται ενεργητικά., άρα είναι ζωτικής σημασίας το να είναι κεντρικά αναμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης»* (Day, 2003:24). Πράγματι, *«οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τον εαυτό τους, εάν τους εμπιστευθούμε στο να αναπτύξουν οι ίδιοι την ορθή κρίση τους αντανακλαστικά, μέσα σε κριτικές κοινότητες»* (Ovens, 1999:304). Αυτό σημαίνει δυνατότητα συνεργασιών και συνεργειών με άλλους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς και οργανισμούς, δίκτυα εκπαίδευσης και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Schleicher, 2012:52).

Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, η έννοια της *εμπιστοσύνης* είναι εξαιρετικά σημαντική για την ποιοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα, για τον υψηλό επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τη συνεργατικότητα μεταξύ των εμπλεκομένων, την προώθηση και διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας. Λόγω της συνθετότητας των διαδικασιών, το κλίμα εμπιστοσύνης

στην εκπαίδευση χρειάζεται χρόνο για να εμπεδωθεί, είναι όμως εξαιρετικά εύκολο να διαρραγεί. Το πρώτο βήμα πάντως θεωρείται πως είναι η έκφραση εμπιστοσύνης του κράτους προς τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, *«θα πρέπει το σύστημα να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς προτού ακόμα αυτοί αποδείξουν εμπράκτως ότι το αξίζουν»* (Cerna, 2014:36). Δυστυχώς, μια τέτοια σχέση αμοιβαίας και στέρεης εμπιστοσύνης μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμα εδραιωθεί (Whitty, 2000:291). Τα σύγχρονα κράτη φαίνεται να έχουν αποτύχει στη διαχείριση των εκπαιδευτικών τους κατά δύο έννοιες: Τους θεωρούν υπεύθυνους για τη μη επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών επιτευγμάτων, χωρίς όμως την ίδια στιγμή να τους προσφέρουν τα μέσα για τη βελτιστοποίηση του έργου τους (Fullan, 1993b:104).

Από την άλλη, δεν έχει ακόμα ακουστεί ξεκάθαρα η φωνή των εκπαιδευτικών για το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ένα αποτελεσματικό, συνεκτικό και συνεργατικό σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέχρι στιγμής, περισσότερο μιλούν εξ ονόματος τους τα εξειδικευμένα στελέχη των Διεθνών Οργανισμών και τα ιδρύματα που παραδοσιακά σχεδιάζουν τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εθνικό επίπεδο. Αν, όμως, δεν πραγματοποιηθεί ένας ουσιαστικός διάλογος με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να συνδεθούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες με τη γενικότερη εκπαιδευτική αρένα, τα ζητήματα εξουσίας και την κοινωνική δικαιοσύνη είναι πράγματι πολύ δύσκολο να αναμένουμε την προώθηση των σχετικών διαδικασιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο μόνο μέσα από την εφαρμογή κοινά συμφωνημένων αρχών (Παμουκτσόγλου, 2011:648).

Θα πρέπει ακόμα να πείσουμε τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και για το συνακόλουθο μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Τότε μόνο θα πειστούν και για τους σκοπούς που προσδοκά να εξυπηρετήσει η συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη, στο πλαίσιο που προτείνεται από τους τρεις υπερεθνικούς πρωταγωνιστές. Αυτό, όμως, δεν έγινε εξ αρχής αντιληπτό. Πέρασε, έτσι, αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι να γίνει ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όσο πειστικές και αν είναι ως προς τις γενικές τους αρχές, διασφαλίζεται μόνο αν τις στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που είναι οι υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους και *«η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (OECD, 1989, στο Day, 2003:21).

Θα πρέπει επιπροσθέτως να προσδιοριστούν και τα όρια της ευθύνης τους απέναντι στο ζήτημα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου: Οι εκπαιδευτικοί είναι όντως καθοριστικά σημαντικοί για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, -κατεύθυνση προς την οποία η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει τα μέγιστα. Δεν φέρουν όμως αποκλειστικά την ευθύνη, δεν είναι οι μοναδικοί υπόλογοι και δεν αρκεί μόνον η δική τους συμβολή. Πρέπει συνεπώς ο ρόλος τους να αντιμετωπιστεί ολιστικά, το ίδιο και το ζήτημα της δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Day, 2003:21).

Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι, πράγματι, μια διαδικασία σύνθετη και πολυπαραγοντική. Πρέπει να γίνει όμως κατανοητό *«πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει ακόμα την τιμή να είναι συγχρόνως το δυσκολότερο ζήτημα και η καλύτερη λύση για τα προβλήματα στην εκπαίδευση»* (Fullan, 1993b:105). Βρισκόμαστε λοιπόν σε αναζήτηση ενός καινούργιου επιμορφωτικού παραδείγματος, ενός αποδεκτού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να ικανοποιήσει ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες, μετά από θεσμικές αλλαγές μεγάλης κλίμακας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (OECD, 2005· Schwille & Démbélé, 2007).

6^ο κεφάλαιο: Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα

Εισαγωγικά

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε πάντοτε μεγάλο ειδικό βάρος (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002:38· Ματθαίου, 2006:87-88). Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια και τον ερχομό του Όθωνα, θα αρχίσει ουσιαστικά η ανοικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα. Στην εξέλιξη του, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέθηκε στενά τόσο ως δημόσιος θεσμός όσο και ως ιδεολογικός μηχανισμός με τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους, όπως άλλωστε συνέβη και με όλα τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:15).

Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος δανείζεται τους εκπαιδευτικούς του (και όχι μόνο) θεσμούς από την Ευρώπη (Σαμαρά, 2005:23), σε μια εποχή που ο εκπαιδευτικός δανεισμός αποτελούσε πάγια τακτική. Οι επιδράσεις από τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων κρατών της Ευρώπης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαχρονικό φαινόμενο, που συνεχίστηκε αδιάλειπτα ακόμα και μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Στις αρχές της δεκαετίας του '80, η ένταξη της χώρας μας στην Ε.Ε. και η ροή των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων ενεργοποίησαν μια σειρά από σημαντικές θεσμικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Κατά πόσο, όμως, οι επιχειρούμενες αλλαγές ολοκληρώθηκαν και αφομοιώθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι; Σε ποιο βαθμό εμπεδώθηκαν και έγιναν αποδεκτές από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας; Και, τέλος, πόσο επηρέασαν, εκσυγχρόνισαν και ενίσχυσαν την αποτελεσματικότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των ελλήνων εκπαιδευτικών;

6.1 Ο εξευρωπαϊσμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η Ευρώπη ως έννοια έχει διαπεράσει την ταυτότητα του νεότερου ελληνικού κράτους, από την ίδρυση του έως τις ημέρες μας (Featherstone, 2014). Η Ελλάδα παρακολουθεί με ενδιαφέρον τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα στην Ευρώπη, υιοθετεί εκπαιδευτικές τάσεις, εισάγει εκπαιδευτικά μοντέλα. Τόσο οι έλληνες πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όσο και η ίδια η δομή του βαυαρικής καταγωγής πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουν βαθύτατα επηρεαστεί από τις Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής. Οι διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού συνεχίστηκαν αδιάλειπτα. Ακόμα και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όλα τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια που βίωσε ο τόπος έχουν ξεκάθαρο διεθνές αποτύπωμα (Ματθαίου, 2007· Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011α· Matheou, 2007α).

Στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες ήταν έντονη η εκπαιδευτική παρουσία των ΗΠΑ στη χώρα μας, παρόλο που η Ελλάδα δέχθηκε τεχνική βοήθεια και από άλλα κράτη. Με αμερικανική κατά βάση χρηματοδότηση και την υποστήριξη μιας ομάδας αμερικανοτραφών επιστημόνων, αλλά και μέσω Διεθνών Οργανισμών που βρίσκονταν υπό τον έλεγχο των ΗΠΑ, η Ελλάδα έλαβε στο διάστημα αυτό τεχνική βοήθεια και εκπαιδευτικά δάνεια που συνέβαλαν στην ίδρυση σημαντικών εκπαιδευτικών θεσμών, όπως ήταν το Βασιλικό Ίδρυμα Ερευνών (το εν συνεχεία Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης /ΣΕΛΕΤΕ, το Κέντρο Προγραμματισμού και Έρευνας/ΚΕΠΕ, ακόμα και το Πανεπιστήμιο Πατρών (Κυπριανός, 2004).

Παράλληλα, η Ελλάδα προσέβλεπε και προς τη γηραιά ήπειρο: Η εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών διεπαφών με την Ευρώπη θα ξεκινήσει τον Ιούλιο του 1959, όταν η ελληνική κυβέρνηση κατέθεσε επίσημα το Αίτημα Σύνδεσης της χώρας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα /ΕΟΚ. Από τότε, η ελληνική εκπαίδευση άρχισε να προσανατολίζεται βαθμιαία προς τα δεδομένα και τις αποφάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προσδιοριζόμενη από "εννοιολογικά ορόσημα", όπως *προσέγγιση, προσχώρηση, πλήρης ένταξη*, κλπ. (Μαυρογιώργος, 2003· Ρουσσάκης, 2010).

Η δικτατορία των συνταγματαρχών, στο διάστημα 1967-1974, επέφερε τη διακοπή των ενταξιακών διαδικασιών μαζί με τη "χουντοποίηση" τόσο των δομών όσο και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Κυριάρχησαν οι ξενοφοβικές αντιλήψεις, η εσωστρέφεια και η παρωχημένη προβολή ελληνοχριστιανικών και εθνικιστικών ιδεωδών. Στο διάστημα αυτό, η χώρα δέχθηκε τεχνική βοήθεια από άλλους φορείς, όπως ο ΟΟΣΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ και η Διεθνής Τράπεζα. Η Αποκατάσταση της Δημοκρατίας, το καλοκαίρι του 1974, επανεκκίνησε τις ενταξιακές διαδικασίες: Την 1^η Ιανουαρίου 1981, η Ελλάδα γινόταν και επίσημα το 10^ο μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ρουσσάκης, 2010).

Η εθνική μας εκπαίδευση βρέθηκε τότε μπροστά σε μια τεράστια πρόκληση: Έπρεπε αφενός να "απουχουντοποιηθεί", να αποβάλει δηλαδή τον πανοπτικό μηχανισμό ελέγχου των ιδεολογικο-πολιτικών πεποιθήσεων που είχε επιβάλει η δικτατορία. Αφετέρου όφειλε να εκσυγχρονιστεί, να εξευρωπαϊστεί, να προσαρμοστεί στις κοινοτικές προδιαγραφές, να ενσωματώσει το κοινοτικό κεκτημένο και να δημιουργήσει τις κατάλληλες δομές. Την εποχή εκείνη βέβαια, η Κοινότητα δεν είχε ακόμα το θεσμικό δικαίωμα επέμβασης ή επιβολής εκπαιδευτικών αποφάσεων στα κράτη-μέλη. Ούτε όμως και η Ελλάδα είχε κληρονομήσει εκκρεμότητες από το δικτατορικό της παρελθόν, λόγω της διακοπής των ενταξιακών διαδικασιών στη διάρκεια της επταετίας (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995· Ρουσσάκης, 2010).

Στις επόμενες δεκαετίες, οι ευρωπαϊκές επιρροές στη ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι εντάθηκαν. Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος διαποτίζει και επηρεάζει την εγχώρια εκπαιδευτική επιχειρηματολογία και τις συζητήσεις τόσο μέσα στο ελληνικό Κοινοβούλιο όσο και μεταξύ οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών κύκλων. Ο εξευρωπαϊσμός ως επιχειρηματολογία νομιμοποιεί και απονομιμοποιεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, λειτουργώντας ως παράγοντας εκσυγχρονισμού, αναδιοργάνωσης, αντιμετώπισης των χρόνιων παθογενειών και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ρουσσάκης, 2010).

Η σύγκλιση της ελληνικής εκπαίδευσης με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα υπαγορεύονταν πρωτίστως από την ανάγκη προσαρμογής της στα δεδομένα της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης, καθώς και από την απαίτηση για μια συνολική ποιοτική αναβάθμιση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο εξευρωπαϊσμός της ελληνικής εκπαίδευσης επιβάλλονταν όμως και από δύο επιπλέον λόγους: Από την ιδιαίτερη γεωπολιτική και γεωοικονομική θέση της Ελλάδας μέσα στη λεκάνη της Μεσογείου αλλά και από το γεγονός ότι η Ελλάδα, αν και πλήρες μέλος της ευρωπαϊκής οικογένειας, παρέμενε στην ευρωπαϊκή ημιπεριφέρεια αποτελώντας μια *«ιδιόμορφη περίπτωση πολιτικής δυσπραγίας, εθνικής ανασφάλειας, πολιτικής καχεξίας και κοινωνικο-οικονομικής αδράνειας»* (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:22).

Το κλείσιμο της δεκαετίας του '80 συνέπεσε χρονικά με την έναρξη των χρηματοδοτήσεων του Α΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης /Α΄ ΚΠΣ (1989-1993). Παράλληλα, δημιουργήθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας οι αναγκαίες δομές, όπως η Δ/ση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Σχέσεων, το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής/ΔΙΚΑΤΣΑ, οι Τάξεις Υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές, κ.α. Οι αντιδράσεις στα παραπάνω και οι φωνές ευρωσκεπτικισμού εκπορεύονται την περίοδο αυτή από την Αντιπολίτευση και τις δυνάμεις της Αριστεράς (Ρουσσάκης, 2010).

Κατά τη διάρκεια της νεοφιλελεύθερης ευρωπαϊκής δεκαετίας του '90, στην Ελλάδα τα δύο μεγάλα κόμματα εναλλάσσονται στην εξουσία, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο αδιάλειπτης διακυβέρνησης της χώρας από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα/ΠΑΣΟΚ. Εκτός από τα πολιτικοοικονομικά δεδομένα, διαφοροποιούνται τώρα και τα κοινωνικά: Η Ελλάδα την περίοδο αυτή μετατρέπεται από χώρα προέλευσης μεταναστών, σε χώρα υποδοχής, γεγονός που αλλάζει οριστικά το κοινωνικό και πολιτισμικό της προφίλ. Ανεξάρτητα πάντως από τις πολιτικές εναλλαγές, η ελληνική κυβερνητική πολιτική προσανατολίζεται πλήρως προς τις κοινοτικές κατευθύνσεις, προκειμένου να δηλώσει τον ξεκάθαρο ευρωπαϊκό της προσανατολισμό αλλά και να αξιοποιήσει τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις.

Οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και αν φαίνεται να περιορίζονται την πρώτη δεκαετία της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, -μια περίοδο που κυριαρχεί ο λόγος περί σοσιαλιστικού μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας-, ισχυροποιούνται έντονα μετά το Μάαστριχτ (1992) και ακόμα περισσότερο μετά τη Λισσαβόνα (2000). Είναι το διάστημα κατά το οποίο εισάγονται στον εγχώριο εκπαιδευτικό λόγο έννοιες όπως *αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, καινοτομία*, -παρά τις έντονες αντιδράσεις των αριστερών

πολιτικών δυνάμεων. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική επιρροή θα ενισχυθεί ακόμα περισσότερο μέσα από την υλοποίηση των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, αποκτώντας ποιοτικότερα χαρακτηριστικά και μεγάλο ειδικό βάρος, - μεγαλύτερο ίσως από αυτό άλλων μητροπολιτικών κρατών-μελών, όπως η Γαλλία και η Γερμανία.

Η έναρξη της νέας χιλιετίας σηματοδοτήθηκε από την επίτευξη της οικονομικής σύγκλισης και το όραμα της νομισματικής ενοποίησης μεταξύ των κρατών-μελών της ευρωπαϊκής κοινότητας. Και πάλι, η εναλλαγή των δύο μεγάλων κομμάτων στην εξουσία δεν επέφερε διαφοροποιήσεις ως προς τη γενικότερη τάση σύγκλισης των εθνικών με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δεδομένα (Ματθαίου, 2007· Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011α· Matheou, 2007α). Οι ευρωπαϊκές επιδράσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτυπώθηκαν στη δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης/IEK, στη διάχυση των δράσεων των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, στη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας/ΣΔΕ, στην εφαρμογή της Διαδικασίας της Μπολόνια για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην εμπέδωση της Δια βίου Μάθησης, στην ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου/ΕΑΠ, κ.α. (Ματθαίου, 2007· Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011α· Μαυρογιώργος, 2003· Matheou, 2007α).

Όμως, παρά τα θετικά βήματα και τη θεσμική προσαρμογή που επιτεύχθηκε, ο ευρωπαϊκός βηματισμός της ελληνικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από αργούς, "μεσογειακούς ρυθμούς" και σοβαρές αδυναμίες. Η πορεία εκδημοκρατισμού, εκσυγχρονισμού και εξευρωπαϊσμού της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν εξ αρχής "φοβική", γεμάτη ασυνέχειες, παλινωδίες, παρεκκλίσεις και μεγάλες δυσκολίες εφαρμογής εκσυγχρονιστικών μέτρων και ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων, μέσα σε έναν εκπαιδευτικό "χορό αντιφάσεων" (Μαυρογιώργος, 2003· Ρουσσάκης, 2010). Παράλληλα, σημειώθηκαν πολλές δυσλειτουργίες σε επίπεδο οργάνωσης, τεχνογνωσίας και υλικοτεχνικής υποδομής, ακόμα και σε επίπεδο νοοτροπίας και ισορροπιών μεταξύ των διαφόρων κέντρων πολιτικής εξουσίας. Τρεις και πλέον δεκαετίες μετά την ένταξη της χώρας στην ευρωπαϊκή οικογένεια, οι χρόνιες παθολογίες και κακοδαιμονίες του υπέρμετρα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν υποχώρησαν, οι κομματικές και πελατειακές σχέσεις διαιωνίζονται, ο μακροπρόθεσμος, στρατηγικός σχεδιασμός και οι προϋποθέσεις ποιοτικής διασφάλισης των μεταρρυθμιστικών δράσεων απουσιάζουν, ενώ είναι εμφανής η

έλλειψη συντονισμού και συνέχειας, καθώς και η επιφανειακή και ευκαιριακή αξιοποίηση των κοινοτικών κονδυλίων (Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011· Ρουσσάκης, 2010).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω διαπιστώσεις επέδρασαν αρνητικά και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί στη χώρα μας η Διαβίου Μάθηση, και ειδικότερα η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως διακριτό επιστημονικό πεδίο. Και εδώ, επαναλήφθηκε το ίδιο σχεδόν σκηνικό: Λόγω της φύσης του ιδιόμορφου ελληνικού σχηματισμού, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη χώρα μας δεν απέκτησε σταθερά ερείσματα, υιοθετώντας συχνά συντηρητικούς έως αυταρχικούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς που την αποξένωσαν από τη λαϊκή βάση. Για μια σειρά παραγόντων δεν προέκυψε από εσωτερικές διαδικασίες, ούτε αποτέλεσε ένα εθνικό όραμα ή τουλάχιστον μια γενικευμένα αποδεκτή, συλλογική αξία. Δεν υπήρξε συνεπώς ουσιαστική ταύτιση με τα αιτήματα και τις προσδοκίες των λαϊκών τάξεων, ούτε αποτέλεσε μια εγγενή διαδικασία με καταξιωμένο κοινωνικό ρόλο.

Οποσδήποτε, από την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και μετά, δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα που επιτάχυναν την εξέλιξη του θεσμού. Η επιτάχυνση όμως αυτή δεν ήταν αυτόβουλη, αντιθέτως οφείλονταν σε καθαρά εξωγενείς παράγοντες, έγινε δε με μεγάλες καθυστερήσεις και ανορθόδοξες πρακτικές. Προσδιορίστηκε κυρίως από τις πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις στο διεθνές παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, τους προσανατολισμούς της ευρωπαϊκής πολιτικής και τη ροή των χρηματοδοτήσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου/ΕΚΤ. Για το λόγο αυτό, αναγκαστικά συμμορφώθηκε και εναρμονίστηκε με τις κοινοτικές προδιαγραφές και απαιτήσεις. Για ένα μεγάλο διάστημα μάλιστα απουσίαζε ο κεντρικός, στρατηγικός σχεδιασμός και οι προϋποθέσεις ποιοτικής διασφάλισης των σχετικών δράσεων. Δυστυχώς, η ανεπαρκής και ασυντόνιστη αντίδραση του ελληνικού κράτους από τη μια πλευρά και η ευκαιριακή, σχεδόν τυχοδιωκτική, αντιμετώπιση των κοινοτικών κονδυλίων από την άλλη στέρησαν τη χώρα από μια πραγματικά μεγάλη ευκαιρία: Να δημιουργηθούν, από την έναρξη των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων στη δεκαετία του '80, εκείνες οι θεσμικές προϋποθέσεις που θα οδηγούσαν στην κοινωνική εμπέδωση του θεσμού (Βεργίδης, 1999β· Καραλής, 2002, 2003, & 2009· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002· Κόκκος, 2004· Πατσιαδου, 2009).

6.2 Το επιμορφωτικό πλαίσιο στην Ελλάδα: Ανασκόπηση

Μέσα σε αυτό το εν πολλοίς παρωχημένο οργανωτικό πλαίσιο, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, δείχνουν να συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού και το μεγάλο ειδικό βάρος της ποιοτικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης του. Τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής, γίνεται αποδεκτό πως ο εκπαιδευτικός «... συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα, συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης». Αντιμετωπίζεται, έτσι, η επιμόρφωση του ως μια συνεχής διαδικασία, «...η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς και στα στελέχη της εκπαίδευσης να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης» (Π.Ι., 2009:3).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης στη χώρα μας μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους: Η πρώτη περιλαμβάνει τις αρχικές επιμορφωτικές προσπάθειες από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως το 1978. Η δεύτερη αναφέρεται στην περίοδο 1978-1992 κατά την οποία ιδρύθηκαν και λειτούργησαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΣΕΛΔΕ και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης/ΣΕΛΜΕ. Η τρίτη αναφέρεται στην περίοδο από το 1992, έτος λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων /ΠΕΚ, έως τις ημέρες μας

Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου (αρχές 19^{ου} αιώνα -1978), η συστηματική επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών βρισκόταν σε κατάσταση υπανάπτυξης. Περιοριζόταν συνήθως σε ομιλίες επιμορφωτικού περιεχομένου από μορφωτικούς συλλόγους και επιστημονικές ενώσεις, όπως ήταν για παράδειγμα το Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1904, που διοργανώθηκε από το «Σύλλογο προς διάδοση ωφελίμων βιβλίων» και τον Φιλολογικό Σύλλογο «Παρνασσός» (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705). Οι πρώτες συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις υλοποιήθηκαν από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης /ΔΜΕ, το οποίο ιδρύθηκε το 1910 (Ν. ΓΨΙΗ {3718}/1910) έχοντας ως σκοπό τη θεωρητική και

παιδαγωγική μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, με αρχικά μονοετή, και από το 1951-52 διετή φοίτηση. Κυριάρχησε η λογική της επιλογής των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση μέσω εξετάσεων σε συγκεκριμένα μαθήματα, καθώς και η μεγάλη διάρκεια της επιμόρφωσης. Η λειτουργία του Διδασκαλείου αντανάκλούσε τον παραδοσιακό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού κράτους, αποσκοπούσε δε στη δημιουργία επιτελικών στελεχών διοίκησης. Για το λόγο αυτό είχε επιλεκτικό χαρακτήρα και περιορισμένη εμβέλεια. Το πρόγραμμα σπουδών περιλάμβανε τόσο παιδαγωγικά όσο και μαθήματα γενικής παιδείας. Αντίστοιχη προσπάθεια μετεκπαίδευσης περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκίνησε από το 1922 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ν. 2857/1922).

Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε για την εποχή του ως ένας πρωτοποριακός θεσμός: Για πάνω από πενήντα χρόνια, προσέφερε επιμορφωτικές ευκαιρίες στους έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πολλοί εκ των οποίων λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές στους συναδέλφους τους. Οπωσδήποτε όμως, η κυρίαρχη ιδεολογία και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίοδο πρέπει να ειδωθούν μέσα από το κοινωνικο-πολιτικό πρίσμα της εποχής. Μιας εποχής που σηματοδεύτηκε από δυσμενή για την Ελλάδα ιστορικά γεγονότα, όπως ήταν η Μικρασιατική Καταστροφή, η Γερμανική Κατοχή και Εμφύλιος Πόλεμος. Το Διδασκαλείο κατηγορήθηκε για τον συντηρητικό ιδεολογικό του προσανατολισμό, την εξάρτησή του από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και την ελιτίστικη συμπεριφορά του, καθώς δεν μπορούσε να ικανοποιήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες του συνόλου των εκπαιδευτικών. Για τους λόγους αυτούς μετά τη μεταπολίτευση, η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης /ΟΛΜΕ, η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών /ΟΙΛΕ καθώς και άλλοι πολιτικοί παράγοντες, υποστήριξαν πως η λειτουργία του οδηγούσε *«στην προπαρασκευή στελεχών της εκπαίδευσης που θα αναλάμβαναν την εποπτεία του επιμορφωτικού συστήματος και των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών με σκοπό την απρόσκοπτη εφαρμογή της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής»*, απαιτώντας την κατάργησή του (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Ξωχέλλης, 2011:593-601· Φραγκούλης, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην περίοδο πριν το 1975, δόθηκε η δυνατότητα σε έναν αριθμό εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση υποτροφιών και κληροδοτημάτων προκειμένου να εκπονήσουν μεταπτυχιακές σπουδές σε κράτη της Δ. Ευρώπης. Αργότερα, δόθηκε η δυνατότητα για λήψη υποτροφιών με σκοπό την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και στο εσωτερικό. Αυτές οι επιμορφωτικές διευρύνσεις στηρίχθηκαν α) στο Ν. 2145/1930 με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η διετής εκπαιδευτική άδεια για μεταπτυχιακές σπουδές στην αλλοδαπή, β) στην ίδρυση του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών /ΙΚΥ, το 1951 και γ) σε σχετικές χορηγίες από κληροδοτήματα (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705).

Το 1964, στο πλαίσιο της συντελούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και με τη συμβολή προσωπικοτήτων μεγάλης εμπέλειας (όπως ο Φάνης Κακριδής), ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Π.Ι., ως φορέας υπεύθυνος για την εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το Π.Ι. καταργείται από τη δικτατορία του 1967. Το νέο καθεστώς ιδρύει το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που το 1972 μετονομάζεται σε Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, με δύο τύπους επιμόρφωσης, μια μείζονα διετούς διάρκειας και μια βραχεία, εξαμηνιαία έως ετήσιας διάρκειας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανιδρύεται το 1976 με το Ν. 186/1975 ως Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης /ΚΕΜΕ. Τέλος, με το Ν. 1566 του 1985, μετονομάζεται σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Π.Ι., ως καθαρά ερευνητικό και επιτελικό όργανο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο φλέγον ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεργίδης, 1996 & 2012· Κασσωτάκης, 1996· Ξωχέλλης, 2011).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 σήμανε και το πέρας στη δεύτερη ιστορικά επιμορφωτική περίοδο, καθώς οδήγησε στην ίδρυση και λειτουργία των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης / ΣΕΛΔΕ (Π.Δ.. 255/1979) και των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης /ΣΕΛΜΕ (Π.Δ. 127/1977 & Π.Δ. 459/1978). Μέχρι το 1983, είχαν δημιουργηθεί συνολικά οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ, στα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας. Οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ λειτούργησαν στο πλαίσιο του γενικότερου εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού έως τις αρχές του '90, με ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ φοίτησαν από το 1977-78 έως το 1992 περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί (Βεργίδης, 1996 & 2012· Κασσωτάκης, 1996).

Τα προβλήματα που ανέκυψαν από τη λειτουργία του θεσμού ήταν, όμως, πολλά: Καταρχήν, και παρά την κυρίαρχη αντίληψη της επιμόρφωσης ως δικαίωμα του εκπαιδευτικού, οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ τελούσαν υπό τη στενή εποπτεία του κράτους που ήλεγχε τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και την επιλογή του διδακτικού προσωπικού (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011:628-638). Λειτουργήσαν έτσι βάσει ενός γραφειοκρατικού και σχολειοποιημένου μοντέλου, που αντανακλούσε τις γνωστές παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το πρόγραμμα σπουδών, που συντάσσονταν ερήμην των επιμορφούμενων, αναπαρήγαγε ακαδημαϊκά σχήματα που ελάχιστα είχαν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, λόγω της γεωγραφικής τους κατανομής, αποδείχθηκε προβληματική η επάνδρωση με διδακτικό προσωπικό των Σχολών που βρίσκονταν μακριά από πανεπιστημιακά ιδρύματα. Επιπρόσθετα, το κόστος λειτουργίας τους ήταν τεράστιο, δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί μεγάλος αριθμός αιτήσεων υποψηφίων για επιμόρφωση (το 2% περίπου των καθηγητών και το 1,5% των δασκάλων και νηπιαγωγών ετησίως), ενώ προκαλούνταν αναστάτωση στα σχολεία από την απουσία των εκπαιδευτικών. Απουσίαζαν επίσης ως θεματικό αντικείμενο επιμόρφωσης οι Νέες Τεχνολογίες, παρά τις ενδείξεις σημαντικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, από τη δεκαετία του '80 και μετά, συγχρονίστηκε με τα αιτήματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, που π.χ. απαίτησαν και πέτυχαν την εισαγωγή σε αυτές χωρίς εξετάσεις, υιοθετώντας τη διαδικασία της κλήρωσης μεταξύ των υποψηφίων προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 1996 & 2012· Δούκας, 2007· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Ξωχέλλης, 2011:593-601).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του προβληματισμού για τις δυσλειτουργίες των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, άρχισε να ωριμάζει η ιδέα για θεσμικές αλλαγές στο σύστημα επιμόρφωσης της χώρας μας. Έτσι το 1981, μετά την ανάληψη της εξουσίας από τη σοσιαλιστική κυβέρνηση του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος /ΠΑΣΟΚ, καταργήθηκε ο επιθεωρητισμός: Με το Ν. 1304/82, τα καθοδηγητικά και επιμορφωτικά καθήκοντα των επιθεωρητών εκπαίδευσης μεταβιβάστηκαν στο νεοσύστατο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Ακολούθησε ο Νόμος-Πλαίσιο 1566/1985, που εμπεριείχε ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο, τη ρητή αναφορά - εκπαιδευτική τομή ότι *«όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς»* (άρθρο 28). Η επιμόρφωση δηλαδή δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως

δικαίωμα του εκπαιδευτικού, αλλά ως ατομική του υποχρέωση, ως αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής του ταυτότητας (Βεργίδης, 2012:97-127· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705).

Ο 1566/1985 προσδιόρισε πως σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- ✓ Η ενημέρωση των νεο-εισερχομένων στο επάγγελμα για τα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, για ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και προσαρμογής στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης.
- ✓ Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, κ.α.
- ✓ Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων.

Βάσει του νέου Νόμου-Πλαισίου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίθηκε σε:

- ✓ Υποχρεωτική Εισαγωγική Επιμόρφωση των υποψηφίων προς διορισμό ή των νεοδιοριστών, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους
- ✓ Ετήσια Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με συμπληρωμένα πέντε έτη υπηρεσίας
- ✓ Περιοδικές Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε περιφερειακή ή πανελλαδική κλίμακα, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, σε περίπτωση εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών.

Ο Νόμος-Πλαίσιο 1566/1985 ουσιαστικά κατήργησε τα Διδασκαλεία και αντικατέστησε τις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα / ΠΕΚ, η λειτουργία των οποίων θα εκκινούσε αρκετά χρόνια αργότερα. Ως φορείς επιμόρφωσης ορίστηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Π.Ι. και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα /ΠΕΚ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έδρα σε μεγάλες πόλεις και σε κάποιες περιπτώσεις με παραρτήματα σε μικρότερα αστικά κέντρα. Με τον ίδιο Νόμο, προβλέφθηκε η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η μετεκπαίδευση σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ όλων των εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες. Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων

ανατέθηκε στην τότε Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή /ΠΑΤΕΣ - Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης /ΣΕΛΕΤΕ, καθολικός διάδοχος της οποίας υπήρξε από τις αρχές του 2000 η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης /ΑΣΠΑΙΤΕ.

Για την αποτελεσματική λειτουργία των ΠΕΚ το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε σε εμπειρογνώμονες της ΟΥΝΕΣΚΟ τη σύνταξη σχετικής μελέτης. Οι προτάσεις των Chiappano και Valdevelde υπεβλήθησαν το 1988 περιλαμβάνοντας: 1) Υποχρεωτική Επιμόρφωση τριών τύπων (Εισαγωγική διάρκειας 3 μηνών, Ταχύρρυθμη διάρκειας 3 μηνών-ΠΕΚ, και Ταχύρρυθμη των Διευθυντικών και Εποπτικών Στελεχών και 2) Προαιρετική Επιμόρφωση 4 τύπων (Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση σύντομης διάρκειας, Ατομική, Μετεκπαίδευση σε ΑΕΙ, Ειδική Ετήσια Επιμόρφωση Επιμορφωτών και Στελεχών μετά από εξετάσεις (Φραγκούλης, 2008). Στη συνέχεια, το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στον καθηγητή Π. Ξωχέλλη τη σύσταση Επιτροπής για τη μελέτη των προτάσεων που κατέθεσαν οι ξένοι εμπειρογνώμονες. Το έργο της Επιτροπής οδήγησε καταρχήν στη ψήφιση του Ν. 1824/88 που τροποποιούσε ορισμένες διατάξεις του Ν. 1566/85 σχετικά με τις μορφές και τους φορείς επιμόρφωσης αλλά και το ρόλο του Π.Ι. (που πλέον δεν θεωρείται φορέας επιμόρφωσης), και εν συνεχεία στο Π.Δ. 348/89, που όμως δεν τέθηκε ποτέ σε εφαρμογή.

Η αρχή της δεκαετίας του '90 σηματοδοτεί την είσοδο στην τρίτη επιμορφωτική περίοδο: Το 1991, η Επιτροπή Σακελλαρίδη ανέλαβε τη διαμόρφωση και κατάθεση προτάσεων για τη λειτουργία των ΠΕΚ, αξιοποιώντας τα δεδομένα από τη συμπλήρωση ερωτηματολόγιων σε πανελλαδικό επίπεδο, στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Οι προτάσεις της Επιτροπής οδήγησαν στο Νόμο 2009/1992 και στο Π.Δ. 250/92 για τη «*Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης και θεμάτων των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων*». Με το Ν. 2009/92, εντείνεται ξανά ο κεντρικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης και ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου/Π.Ι. στο σχεδιασμό, συντονισμό και παρακολούθηση της υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων. Για το λόγο αυτό, ιδρύθηκε στο Π.Ι Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Μαυρογιώργος, 1994).

Το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 προέβλεπε τις εξής επιμορφωτικές δραστηριότητες:

- Εισαγωγική επιμόρφωση (έως τέσσερις μήνες) για τους υποψηφίους προς διορισμό εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους, κάθε ακαδημαϊκό έτος (έως τρεις μήνες), για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 ως 100 ώρες, για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής
- Επιμορφωτικά προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Ν. 2986/02), των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 του Π.Δ. 250/92), των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.), των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9) και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας
- Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία Δ.Ε. και Νηπιαγωγών στα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν.).
- Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης, σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Με το Π.Δ. 250/92, ενεργοποιήθηκε επιτέλους η λειτουργία των 14 αρχικών ΠΕΚ με την αξιοποίηση των πόρων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου/ΕΚΤ, οκτώ ολόκληρα χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση τους. Τα ΠΕΚ υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας, ενώ το Π.Ι. γνωμοδοτεί για τη σύνθεση του πενταμελούς Συντονιστικού τους Συμβουλίου, για τη μορφή, τη διάρκεια και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο αριθμός των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αυξήθηκε σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τα προγράμματα που υλοποιούνταν από

τα ΠΕΚ είχαν έως το 1996 μικρότερη διάρκεια (τρεις μήνες) (Δούκας, 2007· Saiti & Saitis, 2006).

Στο υβριδικό διάστημα 1992-1993, τα ΠΕΚ παρείχαν υποχρεωτικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης τρίμηνης διάρκειας και προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης τετράμηνης διάρκειας, συγκεντρωτικά δομημένα, μέσω ενός ενιαίου και κοινού ωρολογίου προγράμματος, χωρίς προαιρετικά μαθήματα και χωρίς καμία δυνατότητα συνδιαμόρφωσης του σχεδιασμού και του περιεχομένου τους από την πλευρά των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, εκτός από τη φάση της αξιολόγησης. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της λειτουργίας τους και την αναστάτωση που προκαλούνταν στα σχολεία από την απομάκρυνση των προς επιμόρφωση αποσπασμένων εκπαιδευτικών, πίεζαν για μια εκ νέου αλλαγή του τρόπου λειτουργίας τους (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705).

Κατά τη δεύτερη φάση λειτουργία τους (1995-1996), και βάσει των Υ.Α. Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-1995 με τις οποίες εισήχθη ο θεσμός των *ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων* σε πιλοτική μορφή, οι διαδικασίες έγιναν περισσότερο αποσυγκεντρωτικές και τα ΠΕΚ απέκτησαν μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας στο σχεδιασμό και διαμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αυτή η θεσμική εξέλιξη σηματοδότησε μια καμπή στα επιμορφωτικά δρώμενα της χώρας μας, καθώς εμπράκτως εγκαταλείφθηκαν οι ετήσιες και κεντρικά κατευθυνόμενες επιμορφώσεις του παρελθόντος στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ. Εγκαινιάστηκε έτσι μια περίοδος ρευστότητας με την αναζήτηση νέων, ευέλικτων και βραχύχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σταδιακά, η κεντρική εποπτεία χαλάρωσε αισθητά, ο άνωθεν έλεγχος υποχώρησε, ενώ καλλιεργήθηκε μια εικόνα πλουραλισμού και ελευθερίας, με υψηλή ποσοστά συμμετοχικότητας. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1998· Γρόλλιος, 1997-98:44-49· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Μαυρογιώργος, 1993:13-18· Ξωχέλλης, 2011:593-601· Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005· Saiti & Saitis, 2006).

Έτσι, την περίοδο 1998-2001, στα 16 ΠΕΚ της χώρας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων /ΤΠΕΠ, διάρκειας 40 ωρών, τα οποία αφορούσαν κυρίως θέματα διδακτικής, ειδικά επιστημονικά θέματα και εκμάθηση Η/Υ (Βεργίδης, 2012:97-127). Τα προγράμματα σχεδιάζονταν από ομάδα επιμορφωτών και γνωστοποιούνταν στους

ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επέλεγαν «σαν πελάτες» και συμμετείχαν σε αυτά κατόπιν αίτησής τους. Ο σχεδιασμός βέβαια δεν κάλυψε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς δεν προσφέρθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής, κλπ (Βεργίδης, 2012:97-127· Ξωχέλλης, 2011:593-601· Υφαντή & Βοζαίτης, 2011: 628-638).

Την περίοδο αυτή, διοργανώθηκε επίσης μια σειρά συνεδρίων σχετικά με την αναζήτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου επιμόρφωσης, όπως: 1) Το συνέδριο που οργάνωσε το περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (1982) με θέμα: «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προβλήματα, προοπτικές, προτάσεις*», 2) Το Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε ο Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης το 1983, με θέμα: «*Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*», 3) το Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο που οργάνωσε η ΟΛΜΕ το 1988 με θέμα «*Βασική κατάρτιση, μετεκπαίδευση των καθηγητών*» και 4) το Συνέδριο που οργάνωσε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ευρυδίκη το 1988, με θέμα: «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*» (Φραγκούλης, 2008:175).

Αναγνωρίστηκε επίσης η ανάγκη χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, γεγονός που από το 1981 και μετά ενεργοποίησε σχετικές δράσεις, αρχικά στο Τμήμα της Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας. Σταδιακά, και ιδιαίτερα μετά την έκδοση του διδακτικού υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου / ΕΑΠ, αναπτύσσεται ο διάλογος γύρω από το ζήτημα της ανίχνευσης και καταγραφής των εκπαιδευτικών αναγκών ενώ προτείνονται και ποικίλα μοντέλα αποτύπωσής τους (Βεργίδης, 2012:97-127).

Την περίοδο αυτή, ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας /ΚΕΕ (Ν. 2327 /1995) ως ανεξάρτητος ερευνητικός φορέας και συντονιστικό όργανο για την εκπαιδευτική έρευνα σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης- διοίκησης της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση και άλλα συναφή θέματα. Παράλληλα επίσης με τη λειτουργία των ΠΕΚ, έγινε προσπάθεια διεύρυνσης του θεσμού της επιμόρφωσης με την προσφορά ποικίλων προγραμμάτων από τα Τμήματα των Πανεπιστημίων. Προσφέρονταν ακόμα και προγράμματα εξομοίωσης για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν ήταν κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου.

Στο ίδιο διάστημα, οι επιδράσεις της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι περισσότερο έντονες, μέσω των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης /ΕΠΕΑΕΚ, στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης /ΚΠΣ. Συγκεκριμένα, η ένταξη ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων στο χρηματοδοτικό πλαίσιο του Α' (1994-1999) και Β' ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006), οδήγησε στον πολλαπλασιασμό των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην προώθηση της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και στην υποβάθμιση του ρόλου των ΠΕΚ: Πράγματι, η λειτουργία τους σταδιακά ατόνησε, περιορίστηκε δε στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που με το Π.Δ. 45/1999 έγινε για όλους υποχρεωτική (Βεργίδης, 2012:97-127· ΚΕΜΕΤΕ, 2008· Φραγκούλης, 2008· Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011:628-638· Saiti & Saitis, 2006).

Η αυγή της νέας χιλιετίας επεφύλασσε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δομικές αλλαγές στο σύστημα εποπτείας της επιμόρφωσης, καθώς και ενέργειες συνδεδεμένες με τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις στο πλαίσιο του Β' ΕΠΕΑΕΚ. Οι βασικές αδυναμίες του επιμορφωτικού μας συστήματος, η ασυνέχεια, η έλλειψη συντονισμού, η αποσπασματικότητα, οι μικροπολιτικές παρεμβάσεις, συνεχίζουν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Βασική επιμορφωτική δράση παραμένει η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705). Το 2002, επί υπουργίας Π. Ευθυμίου, ψηφίσθηκε ο Ν. 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 24/13-2-2002), βάσει του οποίου η ευθύνη της λειτουργίας των ΠΕΚ μεταβιβάστηκε στις νεοϊδρυθείσες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Φραγκούλης, 2008).

Την περίοδο αυτή επίσης, με τις οδηγίες και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδρύθηκε βάσει του Ν. 2986/2002 ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών /ΟΕΠΕΚ ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου /ΝΠΙΔ, με έδρα την Αθήνα. Αυτή η θεσμική εξέλιξη προέκυψε από την ανάγκη υπέρβασης των προβλημάτων που δημιούργησε το χρηματοδοτικό πλαίσιο του Β' ΕΠΕΑΕΚ: Βάσει των νέων κανονισμών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν μπορούσε να είναι συγχρόνως φορέας υλοποίησης, φορέας ελέγχου των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τελικός

δικαιούχος των παραγόμενων έργων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705). Η ίδρυση του ΟΕΠΕΚ συνδέθηκε με την ελπίδα της ουσιαστικής βελτίωσης και του καλύτερου συντονισμού του συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Αποστολή του ήταν «ο επιτελικός σχεδιασμός και ο συντονισμός των πολλαπλών, συχνά διάσπαρτων και άγνωστων, μορφών επιμόρφωσης». Συγκεκριμένα, ως έργο του ΟΕΠΕΚ ορίστηκε (Μπαγάκης, 2010):

- ✚ Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης
- ✚ Ο συντονισμός όλων των επιμορφωτικών δράσεων
- ✚ Η κατάρτιση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
- ✚ Η σύσταση και λειτουργία επιμορφωτικών κέντρων
- ✚ Η κατανομή και διαχείριση των διατιθέμενων πόρων
- ✚ Η πιστοποίηση των παρόχων στον τομέα της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Στο σύντομο διάστημα λειτουργίας του, ο ΟΕΠΕΚ υλοποίησε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, παρήγαγε ερευνητικές εργασίες, επιμορφωτικό υλικό και σχετικές επιστημονικές μελέτες. Δυστυχώς, οι συνήθεις πολιτικές αγκυλώσεις, η ελλιπής στελέχωση με το απαραίτητο επιστημονικό, διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, αλλά και η επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ του νεο-ιδρυθέντος Οργανισμού και του Τμήματος Επιμόρφωσης του Π.Ι. δημιούργησαν τριβές και σημαντικές χρονικές καθυστερήσεις στην απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων, περιορίζοντας τη δυναμική του (Βεργίδης, 2012:97-127· Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Φραγκούλης, 2008· Stylianidou, Bagakis & Stamovlasis /OECD, 2004).

Την περίοδο αυτή, υλοποιούνται ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα από διάφορους θεσμικά αρμόδιους φορείς: *Εισαγωγική Επιμόρφωση* από το Π.Ι. και τον ΟΕΠΕΚ (2003-2010), *Επιμορφώσεις για τα Προγράμματα Σπουδών* (Π.Ι.), *Επιμόρφωση για τη Διαχείριση Τάξης* (ΠΙ), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης* (ΠΙ), *Εισαγωγική Επιμόρφωση* (ΟΕΠΕΚ), *Επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα* (ΟΕΠΕΚ),

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Π.Ι), Επιμόρφωση για την Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΚΕΕ), Επιμόρφωση για τις Ερευνητικές Εργασίες (ΟΕΠΕΚ).

Την περίοδο 2005-2006, υλοποιήθηκε στα ΠΕΚ επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω ενός ταχύρυθμου προγράμματος για 2500 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ09, ΠΕ10 και ΠΕ13. Στόχος, να επιτελούν καλύτερα τα διδακτικά τους καθήκοντα προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους για τη σημαντικότητα της ενημέρωσης και της ενεργούς συμμετοχής τους στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι (Π.Ι., 2007).

Σημαντικό στοιχείο στην υλοποίηση των προσφερόμενων προγραμμάτων ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται οπωσδήποτε η ύπαρξη καινοτομικών στοιχείων στο περιεχόμενο και τα οργανωτικά πρότυπα, στη χρήση των ΤΠΕ, στη συνεργασία με φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας και την τοπική κοινωνία, στη διαδικασία πιστοποίησης και αξιολόγησης κ.α. Ενδεικτικό παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε η υλοποίηση του διεθνούς προγράμματος *Carpe Vitam Leadership for Learning*, του οποίου το συντονισμό ανέλαβε το Πανεπιστήμιο του Cambridge υπό την εποπτεία του John MacBeath, με τη συμμετοχή επτά χωρών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Στοιχεία καινοτομίας εμπεριέχουν επίσης και οι εθνικές επιμορφωτικές δράσεις που σχεδιάστηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από την Κοινότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στις ΤΠΕ. Στόχος, το να γίνουν κατανοητές οι δυνατότητες και οι συνέπειες της χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Προς αυτή την κατεύθυνση ενσωματώθηκαν πρωτοβουλίες και προγράμματα στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης, όπως είναι το πρόγραμμα *Minerva* που στοχεύει στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τις ΤΠΕ και στη διεύρυνση της ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης (www.minervaeurope.org). Η εμπέδωση της χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική συνεχίζεται έως σήμερα: Η σχετική Πράξη «*Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη*», υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*, (ΕΣΠΑ 2007-2013) με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό

Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου, και με ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ΙΕΠ και του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων-Διόφαντος /ITYE (www.b-epipedo2.cti.gr).

Στα τέλη του 2010 και μεσούσης της οικονομικής κρίσης, συγχωνεύονται πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί μεγάλης επιμορφωτικής εμβέλειας. Ιδρύθηκε έτσι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής /ΙΕΠ ως ΝΠΙΔ (Ν.3966/2011), μετά τη θεσμική συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου/Π.Ι., του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας/ΚΕΕ και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ΠΠΟΔΕ (www.iiep.edu.gr). Η συγκεκριμένη σύμπτυξη άλλαξε ολοκληρωτικά τη δομή και τη λειτουργία του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας. Τα θεσμικά πλεονεκτήματα του νέου φορέα είναι πράγματι σημαντικά, καθώς το ΙΕΠ (Μπαγάκης, 11/12/2012):

- 1) *«Μπορεί να δομήσει εξ αρχής την εκπαιδευτική πολιτική στις σύγχρονες συνθήκες, χωρίς τις αγκυλώσεις του παρελθόντος.*
- 2) *Έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει κέρδη από την αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας.*
- 3) *Δεν αντιμετωπίζει ανταγωνισμούς και διαγωνισμούς από άλλους συναφείς επιτελικούς φορείς.*
- 4) *Έχει τη δυνατότητα σχεδιασμού και υλοποίησης ενιαίων και όχι αποσπασματικών εθνικών ερευνητικών και αναπτυξιακών πολιτικών, με αξιοποίηση κονδυλίων του ΕΣΠΑ και εθνικών πόρων.*
- 5) *Έχει τη δυνατότητα συνεργασιών και συμπράξεων με άλλους φορείς, τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολικές μονάδες, κλπ.*
- 6) *Μπορεί να συγκροτεί ομάδες εργασίας, να προκηρύσσει έρευνες και μελέτες.*
- 7) *Μπορεί να πραγματοποιεί συνέδρια, εργαστήρια, κλπ*
- 8) *Μπορεί να αναθέτει σε άλλους φορείς ερευνητικά-αναπτυξιακά έργα».*

Δυστυχώς μέχρι σήμερα, τα θεσμικά πλεονεκτήματα του ΙΕΠ δεν έχουν αξιοποιηθεί προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διαδικασίες συγχώνευσης των πρότερων φορέων, οι συνήθεις πολιτικές εμπλοκές, ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία, οι δύσκαμπτες νοοτροπίες των ιθυνόντων, η έλλειψη τεχνογνωσίας και η υποστελέχωση του Ινστιτούτου οδήγησαν σε μεγάλο βαθμό στην αναίρεση της δυναμικής του (Μπαγάκης, 2012 & 2015α).

Σήμερα, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτική διακρίνεται σε περιοδική και ταχύρρυθμη, ενώ η προαιρετική περιλαμβάνει προγράμματα μακράς, μεσαίας και βραχείας διάρκειας. Σημειώνεται ότι από τις παραπάνω επιμορφωτικές δράσεις πραγματοποιείται κυρίως στα ΠΕΚ η *Εισαγωγική Επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παράλληλα, υλοποιούνται και ορισμένα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα τόσο από τα ΠΕΚ όσο και από άλλους φορείς, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, κυρίως για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας /ΤΠΕ (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Π.Ι., 2009).

Όσον αφορά τους παρόχους, στο σύγχρονο ελληνικό επιμορφωτικό πλαίσιο κυριαρχεί μεγάλη πολυτυπία, καθώς ποικίλοι φορείς επιμόρφωσης προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς: Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, τα στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι), αλλά και άλλοι επιμορφωτικοί άξονες, όπως είναι για παράδειγμα οι Υπεύθυνοι Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κ.α.) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005).

6.3 Η περίπτωση της Ελλάδας: Οι προβληματισμοί

1) Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού, η κρίση στην ελληνική εκπαίδευση είναι χρόνια, φαίνεται δε να έχει αποκτήσει ενδημική μορφή. Αλλεπάλληλα μεταρρυθμιστικά επεισόδια έλαβαν χώρα, όμως δεν τελεσφόρησαν: Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στα τέλη του '50 από την Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση του Κωνσταντίνου Καραμανλή, το 1964-65 από την Ένωση Κέντρου του Γεωργίου Παπανδρέου, το 1976-77 από τη Νέα Δημοκρατία του Κωνσταντίνου Καραμανλή, στη δεκαετία του '80 από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα του Ανδρέα Παπανδρέου, όλες πραγματοποιήθηκαν από διαφορετικά κυβερνητικά σχήματα, μέσα όμως στο ίδιο κρατικό πλαίσιο. Όλες χαρακτηρίζονται από στοιχεία ασυνέχειας και ασυνέπειας, από ανολοκλήρωτες υποσχέσεις και προσδοκίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *η κατάρα του Σίσυφου* φαίνεται να βαραίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που «... διακρίνεται από ένα μοναδικό τρόπο επανόδου στο παρελθόν, παρά τις επόμενες προσπάθειες για αλλαγή» (Καζαμίας, 1995β:40-41 & 2006:303).

2) Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ασκείται σκληρή κριτική: Από πολλούς επισημαίνεται καταρχήν ο αυστηρά συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός, αυταρχικός, ιεραρχικά δομημένος και απόλυτα ελεγχόμενος πατερναλιστικός του χαρακτήρας. Αναφερόμαστε σε μια *“εκπαιδευτική γραφειοκρατία”* που χαρακτηρίζεται από υπερσυγκεντρωτισμό, υπερβολικά μεγάλο αριθμό υπαλλήλων, αυταρχισμό, φορμαλισμό και αναποτελεσματικότητα (Καζαμίας, 1995:49).

Επειδή μάλιστα η βάση της ιεραρχικής πυραμίδας παρουσιάζει τεράστιο εύρος, θεωρείται ότι είναι το μεγαλύτερο και το πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης στον ελληνικό χώρο. Επιπροσθέτως, είναι υπέρμετρα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Οι διοικητικές αρμοδιότητες βαραίνουν ως προς την ποσότητα στην κορυφή της ιεραρχίας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση. Με πυραμιδοειδή μορφή οργάνωσης, η ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει κατά συνέπεια περιορισμένες δυνατότητες άσκησης ουσιαστικής διοίκησης σε τοπικό-σχολικό επίπεδο, καθώς μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αυτενέργειας και πρωτοβουλιών. Κατά

συνέπεια, η Διεύθυνση του ελληνικού δημόσιου σχολείου δεν έχει μέχρι στιγμής τη θεσμική δυνατότητα ανάληψης και υλοποίησης μακροπρόθεσμων σχεδιασμών. Περιορίζεται αναγκαστικά στο βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό που αφορά κυρίως διαχειριστικές και λειτουργικές εργασίες. Ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η ελευθερία κινήσεων είναι μεγαλύτερη, υπάρχουν όρια τα οποία δεν μπορούν να ξεπεραστούν (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:136-137· Κουτούζης, 1999:36-40).

Για τους παραπάνω λόγους, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά στην Ευρώπη. Η σχετική συζήτηση για την αποκέντρωση του είναι μακρά, εξελίχθηκε δε σταδιακά σε διαπραγμάτευση για την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και του Υπουργείου Παιδείας. Όμως, ούτε κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο φαίνεται να υπάρχει μέχρι σήμερα, ούτε καν μια δέσμη ιδεών για το είδος της αποκέντρωσης που επιζητούμε στην εκπαίδευση, τους στόχους και τις πολιτικές που αυτή θα υπηρετήσει. Από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας ακούγονται φωνές ανησυχίας και διατυπώνονται σοβαρές επιφυλάξεις για τυχόν δυσμενείς αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Μέχρι στιγμής πάντως, παρά τη ρητορική της αλλαγής και τις κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, υπήρξε μόνον εκχώρηση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία, που συνεχίζει να κρατά πεισματικά για τον εαυτό της το δικαίωμα της τελικής απόφασης (Ανδρέου, 1999:155-165).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατηγορείται επιπλέον για μια *ανόφελη* εμμονή προς τις ανθρωπιστικές θεωρητικές σπουδές, -χωρίς αυτό να σημαίνει πως παραγνωρίζεται η διαχρονική και παγκόσμια αξία τους. Στην εποχή μας, όμως, οι αλλαγές που επέφεραν η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και η κοινωνική πολυπολιτισμικότητα απαιτούν όλο και περισσότερο μια περισσότερο πρακτική, πλουραλιστική και χρηστική εκπαίδευση (Mattheou, 1998).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εγκალείται επίσης για τον έντονα *εσωστρεφή*, *εθνοκεντρικό* και *μονοπολιτισμικό* του χαρακτήρα. Μολονότι η πολιτισμική μονολιθικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης έχει κλονισθεί κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από την είσοδο χιλιάδων παλιννοστούντων και αλλοδαπών, από τη

διάχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση και από την ενδυνάμωση των ξένων επιρροών (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:23), η συγκεκριμένη διαπίστωση παραμένει επίκαιρη: Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο συνεχίζει να αντιμετωπίζει φοβικά τη ρητή επιδίωξη των ευρωπαϊκών θεσμών για τη συγκρότηση ευρωπαϊκών ταυτοτήτων (Αβδελά, 1997).

3) Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα επηρεάστηκε άμεσα από τις διαδικασίες Ένταξης της χώρας στην ευρωπαϊκή οικογένεια, από το πρώτο κιόλας αίτημα σύνδεσης. Από το 1986 και μετά, οι ανά εποχή προσπάθειες ολοκλήρωσης των Εθνικών Διαλόγων για την Παιδεία αναφέρονται στο αίτημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Είναι, όμως, όλη αυτή η προσπάθεια προσαρμογής και εναρμόνισης ουσιαστική; Συνδέεται άραγε με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μας δομών ή συνιστά περισσότερο μια μηχανιστική διαδικασία προσαρμογής;

Οπωσδήποτε, η πλήρης ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1981 σηματοδότησε την έναρξη ευρέων διαδικασιών προσαρμογής, καθώς κρίθηκαν ως αναγκαίες η αντιμετώπιση των "ασυγχρονισμών" της ελληνικής εκπαίδευσης, η προσαρμογή της τελευταίας σε ένα αναπτυξιακό δυτικο-ευρωπαϊκό περιβάλλον, η ενσωμάτωση του κοινοτικού κεκτημένου και η θεσμική σύσταση δομών στο Υπουργείο Παιδείας για τη διαχείριση θεμάτων που αφορούσαν τις ευρωπαϊκές και διεθνείς σχέσεις της χώρας (Ματθαίου, 2007· Ρουσσάκης, 2010). Όμως, παρά τα επιμέρους θετικά βήματα, η αλληλεπίδραση του ελληνικού με το κοινοτικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι μπορεί να χαρακτηριστεί από ιδιόρρυθμη έως προβληματική.

4) Οι διαπιστώσεις που προαναφέρθηκαν μας οδηγούν μοιραία στην επίμαχη παράμετρο του ανασταλτικού ρόλου που διαδραματίζει το ελληνικό κράτος στην εισαγωγή, εμπέδωση, σταθεροποίηση και αξιοποίηση μεταρρυθμίσεων, πρωτοβουλιών, καλών πρακτικών και αλλαγών που προτείνονται από τους υπερεθνικούς πρωταγωνιστές σχετικά με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι γενικότερα, και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Το γιατί στην Ελλάδα καθυστερούν ή αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις συνιστά μόνιμο ζήτημα κοινωνιολογικού και πολιτικού προβληματισμού, με ποικίλες ερμηνευτικές διαστάσεις.

Έτσι, οι Καζαμίας & Κασσωτάκης (1995:12) αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως *«μια ιδιόμορφη περίπτωση θεσμικής δυσκαμψίας, πολιτικής δυσπραγίας, κρατικού συγκεντρωτισμού, εθνικής ανασφάλειας και κοινωνικής αδράνειας»*. Ως μια χώρα με

δύσμορφη οικονομική ανάπτυξη, μεγάλες οικονομικές διαφορές, κοινωνικές αποκλίσεις ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές, ασυμμετρική καπιταλιστική ανάπτυξη, υδροκεφαλική ανάπτυξη της πρωτεύουσας και βραδεία βιομηχανική πρόοδο (Καζαμίας, 1995:55). Ο Βούλγαρης (2008:173) από την πλευρά του επισημαίνει ότι *«παρά τον αυξανόμενο εξευρωπαϊσμό των θεσμών και των διαδικασιών απόφασης, το ελληνικό κράτος και η δημόσια διοίκηση παραμένουν ιδιαίτερα αναποτελεσματικά εργαλεία. Παρακολουθούν με δυσκολία τις εξελίξεις, καθυστερούν να ενσωματώσουν τους ευρωπαϊκούς εκσυγχρονισμούς, ενώ συχνά αντιγράφουν μηχανιστικά τις νομοθετικές και θεσμικές πρωτοβουλίες της Ε.Ε., χωρίς να τις μπολιάζουν γόνιμα στην εθνική κοινωνική, θεσμική και πολιτική πρακτική»*. Κατά την άποψη του Μουζέλη (2003), κύρια πηγή της εθνικής κακοδαιμονίας, του μη εκσυγχρονισμού και της μετάθεσης στόχων είναι το ότι *«στη χώρα μας δεν είχαμε ποτέ κομματική, αλλά κομματικοκρατική δημοκρατία»*, χωρίς προοπτική και μακροπρόθεσμους πολιτικούς στόχους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας λογικής, *«θετικές ρυθμίσεις μιας περιόδου λογίζονται ως αρνητικές, όταν σημειώνεται κυβερνητική μεταβολή ή ακόμα και αλλαγή ενός υπουργού της ίδιας κυβέρνησης, ενώ αντίθετα γίνεται ευρύτατα αποδεκτή οποιαδήποτε ρύθμιση τίθεται ως προϋπόθεση για την απορρόφηση πόρων, εν προκειμένω των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων»* (Καραλής, 2009). Ο Μουζέλης μάλιστα (2003), διερευνώντας την αιτία των ελληνικών ασυγχρονισμών, κάνει λόγο για έναν *πολιτισμικό διϊσμό* που ταλαιπωρεί διαχρονικά την ελληνική κοινωνία, για μια πολιτισμική αντιπαλότητα ανάμεσα στην παράδοση και την κουλτούρα που έχουν τις ρίζες τους στην Αναγέννηση, τη Μεταρρύθμιση, την Επιστημονική Επανάσταση και τον Διαφωτισμό και στην πολιτισμική κληρονομιά που αντλεί από την παράδοση του Βυζαντίου, την Ορθοδοξία και την περίοδο της τουρκοκρατίας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Τριάντα χρόνια ... μετά την ένταξη της χώρας στην Κοινότητα, η Ευρωπαϊκή προοπτική της Ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει ασαφής. Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση εμφανίζεται ακόμη εγκλωβισμένος στον πολιτισμικό διϊσμό της ελληνικής κοινωνίας και στο μακρόχρονο εθισμό του με τη σισύφεια προσπάθεια αντιμετώπισης των εγγενών ανεπίλυτων προβλημάτων της. Από την άλλη πλευρά, πολλές από τις θεσμικές ρυθμίσεις που δρομολογήθηκαν ή υπαγορεύτηκαν από την Ένταξη μοιάζουν κι αυτές να περιορίζονται στο νομοθετικό επίπεδο, έτοιμο πάντοτε να ανατραπεί ή να ακυρωθεί*

στην πράξη από αντιστάσεις οργανωμένων ομάδων, από γραφειοκρατική αβελτηρία ή από την εξάντληση του ενδιαφέροντος που κινητοποίησε ο πακτωλός των κοινοτικών κονδυλίων. Σε κάθε περίπτωση, είναι ακόμη νωρίς για μια αξιόπιστη αποτίμηση της «ευρωπαϊκής πορείας» της ελληνικής εκπαίδευσης. Όχι μόνο γιατί ο σπόρος της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης έπεσε σε κακοτράχαλο έδαφος αλλά και γιατί ο ίδιος ο σπόρος είναι προϊόν μιας αδοκίμαστης ακόμη πολιτισμικής γενετικής μηχανικής που συνενώνει πολλές διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις και σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και προτεραιότητες» (Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011:209-210).

5) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνεται συνακόλουθα με προβληματικό τρόπο και η επαγγελματική ταυτότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών. Το μη ελκυστικό εργασιακό τους status, το χαμηλό επαγγελματικό τους ηθικό και η κακώς εννοούμενη δημοσιούπαλληλική νοοτροπία, σε συνδυασμό πάντα με τις προαναφερόμενες κακοδαιμονίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επισημάνθηκαν από πολλούς μελετητές.

Όπως αναφέρεται: *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει υψηλό ειδικό βάρος και υπάρχει μια συνεχής απαίτηση βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα δεν υφίστανται πολιτικές προσέλκυσης ικανών ατόμων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι δημόσιος υπάλληλος, με ασφαλή θέση εργασίας, χαμηλές σχετικά αποδοχές, αυτόματη προαγωγή. Δουλεύει σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο απουσιάζει ένα συντονισμένο σύστημα ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης/κατάρτισης. Στην Ελλάδα υπάρχει υπερεπάρκεια προσοντούχων εκπαιδευτικών, με μεγάλη ανεργία ειδικά μετά τη δεκαετία του '90. Το επαγγελματικό προφίλ των ελλήνων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τρία αρνητικά στοιχεία: 1) Η πλειοψηφία τους προέρχεται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα 2) Συνιστούν ένα μεγάλο σώμα δημοσίων υπαλλήλων με χαμηλές μισθολογικές απολαβές. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών συνεχώς διογκώνεται, ενώ παράλληλα αυξάνεται η πίεση των συνδικαλιστικών σωματείων για μεγαλύτερο αριθμό προσλήψεων. 3) Η μέτρια εργασιακή υπόληψη συνδέεται επίσης με ένα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν. Το πλαίσιο αυτό περιορίζει την ανεξαρτησία τους, ουσιαστικά τους ποδηγετεί, οδηγώντας στην από μέρους τους διαμόρφωση μια*

δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας, με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Stylianidou, Bagakis & Stamovlasis, 2004:199-210).

6) Αναπόφευκτα, οι διαδικασίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των ελλήνων εκπαιδευτικών αποκτούν, αντανακλούν, ή και αντιγράφουν ακόμα, αυτές τις δυσκαμψίες και στρεβλώσεις. Η μοιραία επίδρασή τους στην οργάνωση του συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης υπογραμμίζεται σε Έκθεση του ΟΟΣΑ, το 2011. Σε αυτήν, τονίζεται πως η αργή εργασιακή εξέλιξη του έλληνα εκπαιδευτικού και ο βαθμός συμμετοχικότητάς του σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται στενά με τον τρόπο πρόσληψής του, την απουσία ουσιαστικών αξιολογικών διαδικασιών και την κακώς εννοούμενη δημοσιοϋπαλληλική μονιμότητα και ασφάλεια που απολαμβάνει. Η τελευταία αντιμετωπίζεται μάλιστα από τον ΟΟΣΑ ως ανασταλτικό στοιχείο για τις διαδικασίες διαχείρισης και εμπέδωσης των μεταρρυθμίσεων που τόσο έχει ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό του το παραδοσιακό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, στατικό και εν πολλοίς συντεχνιακό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΟΟΣΑ, 2011).

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: *«Η Ελλάδα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη σύνδεση της προσέγγισης της επαγγελματικής εξέλιξης και τα εργασιακά μοντέλα της. Το μοντέλο της απασχόλησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα είναι δημόσιο λειτούργημα σταδιοδρομίας, όπου η εισαγωγή στον κλάδο καθορίζεται από διαγωνισμό, η εξέλιξη της καριέρας είναι εκτενώς καθορισμένη και σε μεγάλο βαθμό η εργασία διασφαλίζεται εφόρου ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, όπου οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν απομακρύνονται για μη ικανοποιητική επίδοση, η ποιότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από τον καθορισμό υψηλών στάνταρ για την εισαγωγή τους στα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, την ποιότητα της αρχικής τους προετοιμασίας και στην προσοχή που δίνεται στην ποιότητα της προετοιμασίας, μετά την αρχική τους εισαγωγική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο τέτοιων συστημάτων που βασίζονται στην καριέρα, ο κίνδυνος είναι ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εξασφάλιση της αρχικής πρόσληψης και της επιμόρφωσης και ότι η τυχόν εξέλιξη συν τω χρόνο απαιτεί πολλά χρόνια για τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας ενδέχεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό στη συμμόρφωση με οργανωτικούς κανόνες, πράγμα που βοηθά στη διασφάλιση ομοιομορφίας και*

προβλεψιμότητας της υπηρεσίας και στην ισχυρή ομαδική νοοτροπία, αλλά ενδέχεται να καταστήσει τα συστήματα ανεπίδεκτα αλλαγών και ελλιπώς εξοπλισμένα, για να εξυπηρετήσουν ποικίλες ανάγκες σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Και ενώ ορισμένοι μπορεί να θεωρούν την εργασιακή ασφάλεια κίνητρο για να γίνουν εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως να μην υπάρχουν επαρκή κίνητρα ή συστήματα υποστήριξης για να αναθεωρούν διαρκώς τις δεξιότητές τους και να βελτιώνουν την πρακτική τους όλοι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όπου οι μηχανισμοί για την αξιολόγηση και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένοι. Η μονιμότητα της εργασίας μπορεί να δυσχεράνει επίσης την προσαρμογή του αριθμού των εκπαιδευτικών, όταν μειώνονται οι εγγραφές ή αλλάζουν τα προγράμματα μαθημάτων και μπορεί να σημαίνει ότι το βάρος της προσαρμογής βαρύνει αυτούς που δεν είναι μόνιμοι, συνήθως όσους βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους. Η Ελλάδα πρέπει να εξετάσει το ενδεχόμενο, να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τα πιστοποιητικά διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο και να αποδεικνύουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και μαθήματα, προκειμένου να αυξήσουν, να εμβαθύνουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους...» (ΟΟΣΑ, 2011:36).

7) Η επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για μια σειρά λόγων, όπως είναι οι αδυναμίες και τα κενά της αρχικής τους εκπαίδευσης, οι καθηγητικές νοοτροπίες στις πανεπιστημιακές σχολές, η μακρά χρονική περίοδος αδιοριστίας πριν την είσοδο στο επάγγελμα, αλλά και οι δύσκαμπτες εκπαιδευτικές δομές (Κασσωτάκης, 1996). Στη χώρα μας, η επιμορφωτική πολιτική έχει κατά βάση αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Κυριάρχησε μάλιστα η λογική της αναβάθμισης των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της ελλιπούς διετούς εισαγωγικής τους κατάρτισης πριν την ανωτατοποίηση των σπουδών τους. Επιπρόσθετα, δεν λαμβάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, -πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων-, ίσου επιπέδου παιδαγωγική κατάρτιση κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης. Δεν έχει επέλθει επομένως η πολυπόθητη ισορροπία ανάμεσα στη γνωστική-επιστημονική εκπαίδευση (που κατά βάση κινείται σε θεωρητικό επίπεδο) και την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, σε πρακτικό πλαίσιο. Επισημαίνεται, έτσι, η ανάγκη επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το επιχείρημα της περιορισμένης ή ουσιαστικά ανύπαρκτης αρχικής παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Επιπλέον, τα στεγανά των γνωστικών αντικειμένων που οι έλληνες

εκπαιδευτικοί υπηρετούν, γαλουχημένοι μέσα σε ένα κλίμα πανεπιστημιακού επιστημονικού πατριωτισμού, αλλά και η θερμή υποστήριξη της αυτοτέλειας των επιστημονικών κλάδων από τα πανεπιστημιακά τμήματα και τις επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών έφεραν από καιρό σε αντιπαράθεση το «τί» και το «πώς» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματθαίου, 2011α).

Τέλος, η μακροχρόνια αποχή από το φυσικό χώρο εργασίας τους, πέρα από την εύλογη απογοήτευση, μοιραία επιφέρει έκπτωση στην ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Ανθοπούλου, 1999). Όταν κάποτε εισέρχονται στο επάγγελμα, η απογοήτευσή τους συνεχίζεται: Υποχρεώνονται λόγω του σφικτού θεσμικού εναγκαλισμού και των επιταγών του αναλυτικού προγράμματος να λειτουργήσουν με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η τυχόν προϋπάρχουσα εμπειρία αλλά ούτε και η άτυπη μαθητεία τους στο επάγγελμα, ως μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999).

Υπάρχει όμως ακόμα ένα ζήτημα, - σε συνάρτηση με τα όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής: Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο της εκπαίδευσης μετασχηματίζεται ραγδαία, λόγω της προϊούσας παγκοσμιοποίησης. Το γεγονός αυτό καθιστά τους έλληνες εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους και αδύναμους στη διαχείριση καινοφανών και συχνά προβληματικών καταστάσεων. Πράγματι, οι τελευταίοι διδάσκουν σε ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις και οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Χρειάζεται να κάνουν πιο αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ, να εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης και λογοδοσίας αλλά και να πράττουν περισσότερο για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι.

Όπως επισημαίνεται, όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα νέο σχολείο, με εκπαιδευτικούς που θα διαθέτουν άλλου είδους επαγγελματικά όπλα στη φαρέτρα τους. Η επιμόρφωση είναι αναγκαία για να καλυφθούν τα κενά της βασικής τους εκπαίδευσης. Όχι όμως στο ίδιο πλαίσιο, με το ίδιο αποτύπωμα του παρελθόντος. Αυτήν τη γενικευμένη απροθυμία και έλλειψη προσαρμοστικότητας του ελληνικού συστήματος καταδεικνύει η ευρεία χρήση του όρου *επιμόρφωση εκπαιδευτικών* αντί

του προηγμένου και ευρύτερου όρου της *επαγγελματικής ανάπτυξης*, που αντανακλά τις εξελίξεις στο διεθνές συγκείμενο της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2008:1-2).

8) Από τη στιγμή που η προσφερόμενη επιμόρφωση έπρεπε να είναι γενικευμένη, συμπληρωματική της αρχικής εκπαίδευσης και εστιασμένη στην ανανέωση της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού, οδηγηθήκαμε σε μια *σχολειοποιημένη επιμόρφωση*, πλήρως εξαρτημένη από το βαθιά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ρυθμίζει σχεδόν με κάθε λεπτομέρεια όλες τις παραμέτρους των σχετικών διαδικασιών (Ματθαίου, 2008). Μια επιμόρφωση με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα, που αντιμετωπίζει παθητικά ακόμα και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, που αναζητά κατάλληλους εκπαιδευτές και που ενίοτε αποκτά εξαναγκαστικό χαρακτήρα (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:33). Υπήρξαν, βέβαια, προσπάθειες αποσυγκέντρωσης και μετάβασης από το άκαμπτο καθεστώς του ιδεολογικού-πολιτικού ελέγχου των επιμορφωτικών διαδικασιών σε μια νέα, ευέλικτη κατάσταση. Οι προτάσεις που κατατέθηκαν ήταν πολλές, από την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών έως και την πλήρη αυτονόμηση της επιμορφωτικής διαδικασίας (Γρόλλιος, 1997-1998). Ωστόσο, ο εκσυγχρονιστικός βηματισμός δεν απέκτησε ποτέ την απαιτούμενη για τις ανάγκες της εποχής δυναμική.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολειοποιημένης επιμόρφωσης συνιστά η λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, η οποία βρίσκονταν κάτω από τον άμεσο έλεγχο της πολιτείας όσον αφορά τα παρεχόμενα προγράμματα και το διδακτικό προσωπικό. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η θεσμική οργάνωση και λειτουργία των ΠΕΚ, καθώς παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού τα αποτελέσματα παραμένουν φτωχά: Η ίδρυση τους οδήγησε ουσιαστικά στη δημιουργία ενός επιμορφωτικού δικτύου κάτω από τον έλεγχο και την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την προώθηση και εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ΠΕΚ φαίνεται ότι αναπαρήγαγαν τον κακό εαυτό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς θεσμοθετήθηκαν «σαν ένας υποβαθμισμένος μηχανισμός ιδεολογικού περισσότερο ελέγχου των εκπαιδευτικών και αξιολόγησης τους και όχι τόσο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου» (Βεργίδης, 1996). Έτσι, τα προβλήματα δεν εξέλπιαν: «Υποχρεωτική εξαναγκαστική επιμόρφωση χωρίς κατάλληλα κίνητρα, παραδοσιακά προγράμματα, υψηλό κόστος λειτουργίας, μη προσιτότητα των ΠΕΚ από όλους τους εκπαιδευτικούς, ξεπερασμένες μορφές

αξιολόγησης εκπαιδευτικών, έλλειψη συντονισμού, αναπόφευκτη πολυδιάσπαση των θεματικών ενοτήτων των επιμορφωτικών προγραμμάτων, έλλειψη κινήτρων» (Κασσωτάκης, 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιμορφωτικές πολιτικές κινούνται σε έναν συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο άξονα, χαρακτηριστικά του οποίου αποτελούν: « i) η στόχευση στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ii) η εποπτεία ... από κρατικούς φορείς/δομές, iii) η εστίαση... σε πρακτικές λύσεις και εφαρμογές χωρίς ιδιαίτερες κοινωνικο-ιδεολογικές αναφορές, iv) η δημοσιοϋπαλληλική συμπεριφορά των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και v) η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που ευνοεί την άσκηση ελέγχου και την ιδεολογική νομιμοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής γραμμής». Έτσι, οι προωθούμενες από τα κοινοτικά κονδύλια επιμορφωτικές πολιτικές παρουσιάζουν μηχανιστικά, εργαλειακά χαρακτηριστικά, καθώς καλούν τον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα, να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός (Μαυρογιώργος, 2003:357-358).

9) Η κριτική για το ελληνικό σύστημα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών επισημαίνει πρωτίστως την έλλειψη θεσμικού συντονισμού και συνεργειών. Παρά τις προσπάθειες, δεν έχει γίνει δυνατή μέχρι στιγμής η δημιουργία ενός αξιόπιστου και εύρωστου δικτύου επιμόρφωσης, δεν δημιουργήθηκαν ουσιαστικές επιμορφωτικές δομές, ενώ οι επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν έχουν επαρκώς αξιολογηθεί. Οδηγηθήκαμε δυστυχώς στη λογική μιας άναρχης, πρόχειρης, αδιαβάθμητης, μη συντονισμένης έως ευκαιριακής προσφοράς προγραμμάτων, που αναμένεται να αναπαραχθεί και στην υλοποίηση μελλοντικών επιμορφωτικών σχεδιασμών. Η κριτική κάνει λόγο για μια πολυδιάστατη και κατακερματισμένη εφαρμογή πολλών και ασυντόνιστων προγραμμάτων από διάφορους φορείς. Το γεγονός αυτό οδηγεί δυστυχώς σε συστηματική βραδυπορία όσον αφορά την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Ραγκούσης, 2010· Σαλτερής, 2010).

Η πολυτυπία του επιμορφωτικού πλαισίου, σε συνδυασμό με τις παραπάνω αδυναμίες, δεν επιτρέπει την ουσιαστική επικοινωνία και όσμωση των επιμέρους θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης που λειτουργούν σε επίπεδο Περιφέρειας Εκπαίδευσης, όπως είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα /ΠΕΚ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης /ΚΠΕ, κ.α. (Μπαγάκης, 2010). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Μια συστηματική καταγραφή της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα στον τομέα της επιμόρφωσης θα έδειχνε τη σαφή επικράτηση χαρακτηριστικών όπως είναι η πολυτυπία, οι επικαλύψεις, ο ευκαιριακός χαρακτήρας και η έλλειψη συντονισμού, οργάνωσης και αξιολόγησης. Η επιμόρφωση παρέχεται από τη μια πλευρά από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (Π.Ε.Κ. κ.λπ.) και, από την άλλη, από ποικίλους φορείς του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα καθώς και μέσω προγραμμάτων στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ή άλλων, χρηματοδοτούμενων συνήθως, εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλης διάρκειας. Παράλληλα, δεν έχει προωθηθεί μια συστηματική και συνεκτική πολιτική κατάλληλης προετοιμασίας των ίδιων των επιμορφωτών» (ΟΕΠΕΚ, 2007:64).

Επιπρόσθετα, τα νομοθετικά βήματα που γίνονται, προκειμένου το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας να εξελιχθεί θεσμικά προσεγγίζοντας τις κοινοτικές και διεθνείς απαιτήσεις, χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερότητας και συνέχειας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σύσταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής /ΙΕΠ: Οι χρονικές καθυστερήσεις, οι πολιτικο-κομματικές εμπλοκές, οι οργανωτικές δυσκαμψίες και αντιξοότητες, η αστάθεια σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας, η έλλειψη επιστημονικού και εξειδικευμένου διοικητικού προσωπικού, καθώς και σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη σχετικής υποβοηθητικής κουλτούρας, αναίρεσαν στο διάστημα 2010-2015 πολλά από τα θεσμικά πλεονεκτήματα του Ινστιτούτου. Έτσι, παρά την πολιτική ρητορική, τους σχεδιασμούς και τη διάθεση σεβαστών κονδυλίων, τα τελικά αποτελέσματα είναι και πάλι κατώτερα των προσδοκιών, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποίηση των διαχρονικών επιμορφωτικών αιτημάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμα περισσότερο, μέσα στο νέο σχήμα δεν βρήκαν συνέχεια επιτυχημένες προσπάθειες και πρωτοβουλίες του παρελθόντος, όπως αυτές που υλοποιήθηκαν στον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών /ΟΕΠΕΚ λίγο πριν την κατάργηση και συγχώνευση του με το ΙΕΠ. Οι δράσεις αυτές είχαν επενδύσει στις συμμετοχικές, βιωματικές, εργαστηριακές πρακτικές επιμόρφωσης, στην

επιμόρφωση των επιμορφωτών, την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού, τις αναστοχαστικές διαδικασίες, την ομαδοσυνεργατικότητα, την κουλτούρα και τους κώδικες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μπαγάκης, 2015α).

Οι παραπάνω δυσλειτουργίες του επιμορφωτικού τοπίου στη χώρα μας περιγράφονται χαρακτηριστικά στη σχετική μελέτη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών /ΟΕΠΕΚ (2007) για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Ελληνική Εκπαίδευση /ΕΔΕ, όπου αναφέρεται ότι:

- Το εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλέγμα λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος οδήγησε σε ένα δύσκαμπτο και δυσλειτουργικό θεσμικό σύστημα επιμόρφωσης.
- Ο επιμορφωτικός χάρτης στη χώρα μας παρουσιάζει έλλειψη συντονισμού, συνεκτικότητας, συνέχειας και αξιολογικών διαδικασιών σε συνδυασμό με σοβαρές οργανωτικές αδυναμίες.
- Οι επιμορφωτικοί φορείς (κρατικοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί πάροχοι) παρουσιάζουν μεγάλη πολυτυπία και πολυμορφία.
- Δεν έχει προωθηθεί μια συστηματική προετοιμασία για τους επιμορφωτές των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η αποτίμηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), βάσει της οποίας το επιμορφωτικό σύστημα στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από:

- Έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των επιμορφωτικών δράσεων
- Έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, σχεδίου ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποσπασματική εφαρμογή και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων
- Επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων επιμόρφωσης
- Οργανωτικά προβλήματα
- Επιφανειακές προσεγγίσεις, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των επιμορφούμενων και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Προβλήματα αναπλήρωσης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών
- Συγκεντρωτισμός στην υλοποίηση των δράσεων
- Έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας όσον αφορά στο επιμορφωτικό υλικό
- Έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αδράνεια και αδιαφορία

- Έλλειψη ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για συγκεκριμένες ομάδες επιμορφούμενων

Οι επισημάνσεις συνδικαλιστικών εκπροσώπων είναι επίσης προς την ίδια κατεύθυνση, καθώς τονίζουν πως θα πρέπει να συζητηθούν διεξοδικά μια σειρά από ζητήματα, όπως (Καλομοίρης, 2011:1131-1145):

- ✓ Η απουσία ενός προγράμματος περιοδικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας για όλους τους εκπαιδευτικούς
- ✓ Η σύγκυση αρμοδιοτήτων μεταξύ των εμπλεκομένων θεσμικών παρόχων
- ✓ Η υποβάθμιση και εγκατάλειψη των ΠΕΚ
- ✓ Η απουσία επιμορφωτικού πλαισίου για τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού
- ✓ Η ελλειμματική προσφορά προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης
- ✓ Η περιορισμένη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα

10) Όπως μάλιστα αποδείχθηκε στην πράξη, ούτε η απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών βελτίωσε ουσιαστικά την κατάσταση. Στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ, η έλλειψη τεχνοκρατικής και διαχειριστικής τεχνογνωσίας οδήγησε σε λειτουργική δυσκαμψία, μειωμένη απορροφητικότητα και χαμηλή διάχυση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αλλά και στα μετέπειτα χρόνια, παρά τα πρωτοφανούς ύψους ευρωπαϊκά κονδύλια που διατέθηκαν για ζητήματα επιμορφωτικής πολιτικής, δεν υπήρξαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Πολλές φορές οι επιμορφωτικές δράσεις υλοποιούνταν μόνο για την απορρόφηση των κονδυλίων, ή για την απόκτηση τυπικών προσόντων, χωρίς στρατηγικό σχεδιασμό και συντονισμό (Μπαγάκης, 2010). Το όλο εγχείρημα έφερε στην επιφάνεια τη διαχειριστική αδυναμία των υπευθύνων φορέων υλοποίησης, την έλλειψη δομών, την απουσία υπευθύνων, αλλά και αλληλοεπικαλύψεις, χρονικές καθυστερήσεις, απουσία κουλτούρας διαλόγου, προσωπικές ιδιοτέλειες, πελατειακές σχέσεις, οικονομικές ατασθαλίες, κ.α. (Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011).

Προσπάθειες συνεπώς έγιναν, αλλά τελικά η σύλληψη, ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων πραγματοποιήθηκε ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, καταγράφηκαν ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, τεχνογνωσίας, συντονισμού, επικαλύψεις ενεργειών, αδιαφάνεια στη διαχείριση, σπατάλες, παραγοντισμός, αλλοίωση συμπεριφοράς των εμπλεκομένων (πολλαπλές εξαρτήσεις, εξαγορές, προσεταιρισμοί). Τα παραπάνω παραμορφώνουν τη δυναμική των κοινωνικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση. Το κοινοτικό χρήμα (περίπου 4 δις ευρώ) δημιούργησε «νέα κοινωνικά κέντρα και παράκεντρα εξουσίας, συνδέθηκε δε με την νεο-φιλελεύθερη ιδεολογία του μανάτζμεντ, τα τεχνικά δελτία, τα παραδοτέα, την επιλεξιμότητα των δαπανών, κλπ» (Μαυρογιώργος, 2003:355-356).

11) Επιπρόσθετα, δεν φαίνεται μέχρι στιγμής να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που ομολογουμένως αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα. Το επιμορφωτικό περιβάλλον στη χώρα μας είναι ισοπεδωτικό, ασφυκτικό και ανελαστικό: Δεν επεξεργάζεται τις ιδιαιτερότητες, δεν αφογκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν τους καθιστά κοινωνούς και συμμετοχούς στη διαμόρφωση του περιεχομένου των προγραμμάτων, με βάση τις αρχές της ενήλικης μάθησης (Βεργίδης, 1995· Ματθαίου, 2008· Saiti & Saitis, 2006). Δεν λαμβάνεται επίσης υπόψη το ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται εξελικτικά, σε επάλληλες φάσεις που θα πρέπει να είναι θετικά συμπληρωματικές και να χαρακτηρίζονται από συνέργεια. Ούτε φαίνεται να συνεκτιμάται η *άτυπη μαθητεία τους στο επάγγελμα*, αφού και οι ίδιοι υπήρξαν για πολλά χρόνια μαθητές (Μαυρογιώργος, 2005:348).

Ούτε όμως και οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις του ρόλου τους. *«Στην καλύτερη περίπτωση παρουσιάζουν τεχνικές γνώσεις, εστιάζοντας στην εργαλειακή μάθηση με εισηγήσεις/μονολόγους, είτε ως αυθεντίες είτε ως κατευθυντικοί τυπολάτρες»* (Βεργίδης, 2016:143). Ακόμα περισσότερο, οι εγχώριες πολιτικές δεν φαίνεται να αξιοποιούν ικανοποιητικά προς όφελος των επιμορφούμενων νέες, καινοτόμες επιλογές μη τυπικής και άτυπης επιμόρφωσης, όπως είναι η επιμόρφωση που στηρίζεται στις ΤΠΕ, η επιμόρφωση που βασίζεται στο σχολείο (school based), οι κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα (Μπαγάκης, 2010). Όπως προαναφέρθηκε, σε αυτές τις μορφές επιμόρφωσης επενδύει πολλά η Ε.Ε.

6.4 Σύνοψη - Συσχετισμοί

1) Τον τελευταίο αιώνα, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας πραγματοποίησε σημαντικά βήματα προς τα εμπρός, αυτό είναι αναμφισβήτητο. Οι αλλαγές, όμως, ήταν κατά κανόνα δύσκολες και ετεροχρονισμένες, καθώς οι δυνάμεις της παράδοσης αποδείχθηκαν σθεναρότερες από το ρεύμα του εκσυγχρονισμού: Η αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσον αφορά τη διατήρηση των ενδημικών χαρακτηριστικών του, αποδόθηκε κατά καιρούς στον υψηλά εθνοκεντρικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, στην πρωτοκαθεδρία της θεωρητικής-ακαδημαϊκής γνώσης και στη σταθερότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, - ανθρωπιστικού κατά βάση χαρακτήρα. Συνδέθηκε επίσης με την ιδιόμορφη φυσιογνωμία και ανάπτυξη του ελληνικού κράτους και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικο-πολιτικής μας συγκρότησης: Τους αργούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, το χαμηλό επίπεδο εφαρμογής των τεχνολογικών και επιστημονικών γνώσεων, τις χρόνιες δυσλειτουργίες του κρατικού μηχανισμού, την πολιτική κακοδαιμονία, τις εσωτερικές ανωμαλίες, τις μικροκομματικές και πελατειακές εμπλοκές, την έλλειψη συνέχειας και μακροπρόθεσμου πολιτικού σχεδιασμού, με προοπτική και όραμα (Βούλγαρης, 2008· Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995· Μουζέλης, 2003· Ματθαίου, 2007β).

Οπωσδήποτε, η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση δημιούργησε από τη δεκαετία του '80 και μετά νέα δεδομένα που επιτάχυναν τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και προσαρμογής στα κοινοτικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό, την τελευταία 15ετία διατέθηκαν υψηλότατα κοινοτικά κονδύλια μέσα από τα χρηματοδοτικά εργαλεία των Κοινοτικών Προγραμμάτων Στήριξης /ΚΠΣ, των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης /ΕΠΕΑΕΚ και των Εθνικών Στρατηγικών Πλαισίων Αναφοράς /ΕΣΠΑ. Από την πλευρά τους, οι περισσότεροι από τους εκπροσώπους της πολιτικής ζωής του τόπου καθώς και οι κλαδικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών άρχισαν να επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους απέναντι στην προοπτική του εξευρωπαϊσμού της εθνικής εκπαίδευσης, αναθεωρώντας πολλές φορές παλαιότερες, αντιδραστικές συμπεριφορές και θέσεις: Η κινητικότητα που αναπτύχθηκε, η επαφή με τους ξένους συναδέλφους και η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά και διεθνή fora βοήθησαν πράγματι

στο να γίνει κατανοητό το αυτονόητο, ότι δηλαδή ο εκμοντερνισμός της ελληνικής εκπαίδευσης δεν έχει να κάνει μόνο με την αλλαγή της επίπλωσης ή την αντικατάσταση των γραφομηχανών από τους υπολογιστές, αλλά σχετίζεται επίσης με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ελάφρυνση των ασφυκτικών δεσμών του κρατικού ελέγχου (Mattheou, 1998:194).

Τα αποτελέσματα, βέβαια, δεν ήταν όσο θα έπρεπε ενθαρρυντικά: Η Ελλάδα προσπάθησε όντως να συγχρονίσει και να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό της βήμα, καταγράφοντας σημαντικές θεσμικές εξελίξεις. Δεν κατάφερε, όμως, να φτάσει στο στόχο, στην καρδιά του προβλήματος, να μετασχηματίσει δηλαδή ουσιαστικά τις δομές και το περιεχόμενο της. Το πρόβλημα εστιάζει ακριβώς στο σημείο αυτό, στο ότι δηλαδή οι όποιες προσπάθειες προσαρμογής και εναρμόνισης δεν συνδέθηκαν με την ουσιαστική μεταβολή των δομών και του περιεχομένου της εθνικής εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν ήταν ως επί το πλείστον ρεφορμιστικού και όχι ριζοσπαστικού/δομικού χαρακτήρα, οδηγώντας την Ελλάδα σε μια προσαρμοστική και όχι σε μια διαμορφωτική-ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική (Καζαμιάς, 1991:42· Ματθαίου, 2007β).

2) Όπως εκτενώς αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής, η επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως η περισσότερο βαρύνουσα παράμετρος για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο, αφού οφείλει να λαμβάνει υπόψη πολλά επιμέρους στοιχεία, όπως είναι τα δεδομένα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, τα συμπεράσματα προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι διαθέσιμοι υλικοί και ανθρώπινοι πόροι, τα τυπικά προσόντα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους εμπειρία (Βεργίδης, 1998). Για όλους τους παραπάνω λόγους, η επιμορφωτική πολιτική βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα. Αποτελεί επίσης πάγιο ποιοτικό αίτημα-απαίτηση τόσο των ελλήνων εκπαιδευτικών όσο και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (Καλομοίρης, 2011· Μπράτης, 2011).

3) Ο επιμορφωτικές πολιτικές στη χώρα μας από τη δεκαετία του '70 και μετά συνοψίζονται αδρομερώς: α) Στην ίδρυση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης /ΣΕΛΔΕ και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης /ΣΕΛΜΕ στα τέλη του '70. β) Στην ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων /ΠΕΚ, στις αρχές του '90. γ) Στις προτάσεις που κατέθεσαν οι διάφορες ομάδες εργασίας του Υπουργείου Παιδείας από το 1988 έως το 1996, - προτάσεις που οδήγησαν σε μια πολυτυπία προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΠΕΚ και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τα προγράμματα αυτά εντάχθηκαν στο χρηματοδοτικό πλαίσιο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης /ΕΠΕΑΕΚ του Υπουργείου Παιδείας, με αυξημένη συμμετοχή από πλευράς εκπαιδευτικών. Στόχος ήταν μια επιμόρφωση που θα ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, με μικρή διάρκεια αλλά μεγάλη εμβέλεια, συνεχιζόμενη, αποκεντρωμένη, τόσο υποχρεωτικού όσο και προαιρετικού χαρακτήρα (Ξωχέλλης, 2011:593-601).

4) Από την πλήρη ένταξη της χώρας στην Ε.Ε. και μετά, η κριτική ανάγνωση της επιμορφωτικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων αναδεικνύει σε εθνικό επίπεδο θετικά βήματα αλλά και ατελέσφορες προσπάθειες, πολυτυπία και επικαλύψεις, έλλειψη συντονισμού και γενικότερα, μια διάχυτη αίσθηση αστάθειας, ρευστότητας και ασυνέχειας. Η επιτάχυνση που παρατηρήθηκε δεν ήταν αυτόβουλη, αντιθέτως οφείλονταν περισσότερο σε εξωγενείς παράγοντες. Έγινε δε με αργά βήματα και ανορθόδοξες πρακτικές, που προκάλεσαν συχνά σοβαρές τριβές και παρενέργειες (Μπαγάκης, 2010, 2015α & 2015β). Όπως αναφέρεται: *«Υπάρχουν περίοδοι μικρής και μεγάλης δραστηριοποίησης και γενικά μεγάλη ασυνέχεια στο βηματισμό λόγω της εναλλαγής κυβερνήσεων ή ακόμα και Υπουργών Παιδείας της ίδιας κυβέρνησης...»* (Μπαγάκης, 2010, 2015α & 2015β).

Πολιτικές υιοθετήθηκαν και προγράμματα εφαρμόστηκαν άκριτα, χωρίς καμία προετοιμασία και προσαρμογή στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές, ιδιαιτερότητες της χώρας και χωρίς καμία συνδιαλλαγή ή συνδιαμόρφωση με τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ρεζ, 2006: 18-23). Σε γενικές γραμμές, η εντύπωση που δίνεται είναι ότι στη χώρα μας οι επιμορφωτικές δραστηριότητες *γίνονται για να γίνουν, και όχι με*

στόχο την αποτελεσματικότητα (Νικολακάκη, 2003:5-19). Τρεις και πλέον δεκαετίες από την είσοδο μας στο κοινοτικό πλαίσιο, δεν φαίνεται να είναι σύντομος ο δρόμος για την επίτευξη μιας εθνικής επιμορφωτικής στρατηγικής, - γεγονός ακόμα περισσότερο αναγκαίο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης σε περίοδο βαθιάς οικονομικής κρίσης και μισθολογικών περικοπών.

Το αποτέλεσμα είναι μέχρι σήμερα μια επιμόρφωση με παραδοσιακά, σχολειοποιημένα χαρακτηριστικά, με έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα, με ακαδημαϊκό, θεωρητικό προφίλ που σχεδιάζεται και υλοποιείται κεντρικά, μέσω έντονων γραφειοκρατικών διαδικασιών. Κυριαρχούν η τεχνοκρατική προσέγγιση των προγραμμάτων, ο διοικητικός συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατική δομή του συστήματος επιμόρφωσης, ο σχολειοποιημένος και θεωρητικός χαρακτήρας, ο παθητικός ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αναντιστοιχία των νομοθετικών προβλέψεων με το πρακτέο, τα ελλείμματα στην επιστημονική έρευνα και την αξιολόγηση των προσφερόμενων προγραμμάτων, αλλά και η μη υιοθέτηση των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Ματθαίου, 2008· Μπουζάκης, 2011:602—607). Οι χρόνιες αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως η ασυνέχεια και οι συχνές αλλαγές των ιθυνόντων στο Υπουργείο Παιδείας, επηρεάζουν έντονα το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους κρατικούς φορείς, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό του τρόπου λειτουργίας των ΠΕΚ (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· ΟΕΠΕΚ, 2007).

5) Μέσα σε ένα συγκροτημένο, σαφώς προσδιορισμένο και συνεκτικό πλαίσιο επιμόρφωσης, ο έλληνας εκπαιδευτικός πρέπει να τοποθετηθεί στο κέντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας, ως κριτικός πρωταγωνιστής και όχι ως παθητικός αποδέκτης των διαδικασιών. Είναι απαραίτητο οι επιμορφωτικές διαδικασίες να αφήνουν ευανάγνωστο, θετικό αποτύπωμα τόσο στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού, όσο και στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2008). Μέχρι τώρα, το σώμα των εκπαιδευτικών αντιμετώπιστηκε από την επίσημη εξουσία *«ως ενιαίο ιδεολογικο-πολιτικά αλλά ανομοιογενές μορφωτικά. Οι κριτικές μάλιστα υποστηρίζουν πως χρησιμοποιήθηκε η μορφωτική ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών για να τεκμηριωθεί η ανάγκη επιμόρφωσης τους»* (Γρόλλιος, 1997-

98:44-49). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλουν συνεπώς να εναρμονίζονται με τα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά αυτών που επιμορφώνονται, με τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους (Νικολακάκη, 2003:5-19). Κάτι τέτοιο καθιστά αναγκαία την αλλαγή της εθνικής επιμορφωτικής κουλτούρας, τόσο των επιμορφωτών όσο και των επιμορφούμενων, έτσι ώστε η στάση και των δύο να ανταποκρίνεται στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της Δια βίου Μάθησης.

Όπως αναφέρεται: «Από τον επιμορφωτή που πιθανώς λειτουργεί ως φωτεινός παντογνώστης, ή ως καθαρός επιστήμονας με υπερβάλλοντα γνωστικό ζήλο, ή ως τεχνολόγος-εκπαιδευτής που δίνει έμφαση στο πώς της διδασκαλίας αφού κατέχει σε βάθος το τι, σε ένα νέο τύπο επιμορφωτή που θα στέκεται ως κριτικός αναλυτής απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αντιστοίχως, θα πρέπει να διαμορφώσουμε επιμορφούμενους που δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ευπειθείς αποδέκτες των επιμορφωτικών δράσεων, ούτε ως μέλη της επιστημονικής κοινότητας και ακραιφνείς θεράποντες της επιστημονικής κοινότητας στην οποία γνωστικά ανήκουν, ούτε ακόμα επιμορφούμενους που βλέπουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας ή ανανεώνοντας συστηματικά το επαγγελματικό τους οπλοστάσιο μέσω της επιμόρφωσης, αλλά επιμορφούμενους ως εκκολαπτόμενους κριτικούς αναγνώστες της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ματθαίου, 2001γ:81-91).

Θα πρέπει επίσης να ληφθούν σοβαρά υπόψη δύο στοιχεία, των οποίων η κρισιμότητα έχει υπογραμμιστεί σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη: Το πρώτο έχει να κάνει με τις διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες των ελλήνων εκπαιδευτικών στις επιμέρους φάσεις της επαγγελματικής τους διαδρομής, από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση. Κατά συνέπεια η πρότερη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών καθίσταται αναγκαία. Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με τη γήρανση του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού, γεγονός που επιτάσσει το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων ελκυστικών προς τους ώριμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως δεν κινητοποιούνται εύκολα (ΟΕΠΕΚ, 2007).

6) Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα νέο επιμορφωτικό πλαίσιο ικανό να υποστηρίξει αυτόν τον ανοιχτό επαγγελματισμό για τους εκπαιδευτικούς (Γρόλλιος, 1997-98:44-49). Η οργανωμένη πολιτεία οφείλει να καταβάλλει κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός εύρωστου συστήματος επιμόρφωσης, ώστε ο εκπαιδευτικοί

να έχουν τη δυνατότητα σε κάθε φάση της επαγγελματικής τους διαδρομής να συμπληρώνουν και να βελτιώνουν την εισαγωγική τους εκπαίδευση.

Οι προτάσεις για την αναμόρφωση της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας συνοψίζουν όλα τα προαναφερθέντα. Πρέπει καταρχήν να γίνουν άμεσα κάποια βήματα εκσυγχρονισμού, ξεκινώντας από το κόψιμο του ομφάλιου λώρου με τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του παρελθόντος. Τα όποια κενά της εισαγωγικής εκπαίδευσης είναι δυνατό να ξεπεραστούν με τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Είναι επίσης απαραίτητο να περιοριστούν οι ακαδημαϊκές θεωρητικολογίες και να προσφερθούν μέσω της επιμόρφωσης συγκεκριμένες και σαφώς προσδιορισμένες πρακτικές λύσεις στις ποικίλες και διαφοροποιημένες ανάγκες των ελλήνων εκπαιδευτικών (Ματθαίου, 2008).

Είναι απαραίτητο (Μπαγάκης, 2010, 2014, 2015α & 2015β):

- ✚ *Να επιτευχθεί μια συνολική και ενιαία επιμορφωτική αντίληψη, εθνικά συντονισμένη*
- ✚ *Να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων, στελεχών και επιστημονικά υπευθύνων*
- ✚ *Να υπάρξει μεγαλύτερη μοντελοποίηση της ελληνικής επιμορφωτικής πολιτικής, να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο σχεδιασμό, στην επιλογή, στο προφίλ και στη μεθοδολογία εκπαίδευσης των επιμορφωτών*
- ✚ *Να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των ΠΕΚ*
- ✚ *Να αξιοποιηθούν τα κονδύλια του ΕΣΠΑ*
- ✚ *Να υπάρξει κριτική μελέτη των ερευνών των Δ.Ο. και των συστάσεων της Ε.Ε., παρά το βαρύ κλίμα ανασφάλειας των εκπαιδευτικών*
- ✚ *Να υπάρξει σεβασμός στο έργο του εκπαιδευτικού και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής εκπαίδευσης*
- ✚ *Να είναι προσεκτική και ακοιμάτιστη η στάση των πολιτικών ιθυνόντων του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων*
- ✚ *Να υπάρξει ενεργοποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων και των τμημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διαδραματιζόμενα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι*

- ✚ *Να υπάρξει ενεργοποίηση των επιστημονικών ενώσεων και των ενώσεων/φορέων των εκπαιδευτικών λειτουργιών σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο*
- ✚ *Να είναι ενεργή η επικοινωνία του σχολείου με το εξωτερικό του συγκείμενο*
- ✚ *Να υποστηριχθεί επιμορφωτικά ο εκπαιδευτικός σε θέματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του*
- ✚ *Να αξιοποιηθούν οι πρωτοβουλίες από τη βάση της εκπαιδευτικής κοινότητας*
- ✚ *Να υπάρξει αξιοποίηση σύγχρονων αποτελεσματικών μορφών επιμόρφωσης (μέντορες, school based, κριτικός φίλος, διευκολυντής)*
- ✚ *Να υπάρξει μεγαλύτερη και αμφίδρομη επικοινωνία των πολιτικών επιμόρφωσης με τις καλές πρακτικές επιμόρφωσης*
- ✚ *Να υπάρξει παρακολούθηση/monitoring των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή στην ωφέλεια που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές*

Η αποκέντρωση των σχετικών διαδικασιών πρέπει να είναι ουσιαστική, με επίκεντρο τη σχολική μονάδα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται σε Έκθεση του ΟΟΣΑ (2011:37): «*Η Ελλάδα πρέπει να συμπληρώσει την κεντρική προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης με μια πιο τοπική αποκεντρωμένη προσέγγιση που βασίζεται στη διατύπωση των σχολικών αναγκών, μετά από αξιολόγηση και εξέταση τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης τους... Επομένως, η επιμόρφωση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται σε προγράμματα επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολείου. Η επίδραση της εν υπηρεσία επιμόρφωσης ενδέχεται να είναι ουσιαστικότερη όταν αναπτύσσεται όσο το δυνατόν στο ίδιο το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτές πρέπει όσο το δυνατόν περισσότερο, να πηγαίνουν στο σχολείο για να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς μέσω μιας μόνιμης εκπαιδευτικής δομής σε κάθε σχολείο, που θα αναλάβει την καθημερινή εξέλιξη και εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλάνου. Τα δίκτυα σχολικής στήριξης, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, που περιλαμβάνουν σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικά κέντρα και πανεπιστημιακά τμήματα θα μπορούσαν να παρέχουν βοήθεια στα σχολεία ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων... Η χρηματοδότηση πρέπει να ανατεθεί σε σχολικές μονάδες ή σχολικές ενότητες, για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στην επιμόρφωση».*

Ακόμα, θα πρέπει να δοθούν κίνητρα για την αύξηση της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις, καθώς και μέσα διευκόλυνσης όσων προτίθενται να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακά προγράμματα και μετεκπαιδεύσεις στο εσωτερικό και το εξωτερικό (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:673-705· Μπαγάκης, 2016· Υφαντή & Βοζαίτης, 2011: 628-638).

7) Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να λάβουμε υπόψη τις βασικές αρχές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της ιστορικο-συγκριτικής ανάλυσης. Αυτό σημαίνει πως το ζήτημα της επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρέπει να ειδωθεί τόσο μέσα από το πλαίσιο άσκησης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και μέσα από το πλαίσιο εναρμόνισης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα διεθνή και κοινοτικά εκπαιδευτικά πρότυπα, η επιρροή των οποίων ισχυροποιείται συνεχώς. Απ' ό,τι φαίνεται κυρίως η Ευρωπαϊκή Ένωση καθίσταται ο διάυλος μέσα από τον οποίο αξιολογούνται και αναπροσανατολίζονται οι διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις. Όμως, η οποιαδήποτε πρόταση οφείλει να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη της τις "κλιματικές συνθήκες" που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία. Διαφορετικά, είναι εκ των προτέρων καταδικασμένη να μην αφομοιωθεί λειτουργικά και να κακοφορμίσει.

Δυστυχώς, η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης έχει να δείξει πολλά παραδείγματα αποτυχίας έτοιμων λύσεων και καλών πρακτικών που μεταφυτεύθηκαν στη χώρα μας επειδή ευδοκίμησαν στα ξένα εκπαιδευτικά εδάφη. Θα πρέπει συνεπώς να συνεκτιμηθούν και να αντιμετωπιστούν οι διαχρονικές ιδιαιτερότητες και παθογένειες του ελληνικού πολιτικο-κοινωνικού σχηματισμού, καθώς φαίνεται πως επιδρούν καταλυτικά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΟΕΠΕΚ, 2007:62). Τα παραπάνω υποδεικνύουν πως οι όποιες προσπάθειες σύγκλισης λαμβάνουν χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες δεν πρέπει «να πάρουν το χαρακτήρα μιας μονόπλευρης πολιτικής και μιας άκριτης προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης στα δεδομένα της ευρωπαϊκής και διεθνούς πραγματικότητας» (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:23).

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

**7^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα Δημοσκοπικής Έρευνας με
συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου**

7^ο κεφάλαιο: Αποτελέσματα Δημοσκοπικής Έρευνας με συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου

Εισαγωγικά

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο του 4^{ου} ερευνητικού ερωτήματος κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών για: α) Την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της UNESCO, β) τις προτεραιότητες και κατευθυντήριες γραμμές των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, γ) την ανταποκρισιμότητα/συμβατότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά & διεθνή δεδομένα. Η ερευνήτρια θεωρεί πως είναι πράγματι αναγκαίο να "ακούγεται" η φωνή των εκπαιδευτικών. Και αυτό, γιατί αρκετά συχνά οι ασκούντες την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική λειτουργούν αποκομμένοι ή και περιχαρακωμένοι από τα μέλη της μάχιμης εκπαίδευσης, -γεγονός που έχει επανειλημμένως οδηγήσει σε μερική ή ολική αποτυχία τις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές.

7.1 Η Δόμηση του ερωτηματολογίου

Κύριο χαρακτηριστικό μιας δημοσκοπικής έρευνας είναι η *συστηματική συλλογή δεδομένων για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, με ένα μεγάλο μέγεθος δείγμα*. Το εύρος των ερωτημάτων και το επίπεδο πολυπλοκότητας είναι κυμαινόμενο, σε κάθε περίπτωση όμως η δημοσκοπική έρευνα *συνιστά μια νατουραλιστική-περιγραφική μορφή έρευνας που αναδεικνύει συνάψεις και όχι αιτιώδεις σχέσεις*. Στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή, επελέγη ένα σύνθητες εργαλείο διεξαγωγής της, το *δομημένο ερωτηματολόγιο* (Παρασκευόπουλος, 1993, Τ. 1 & 2).

Το πεδίο σχεδιασμού ερωτηματολογίων είναι, πράγματι, αχανές. Από άποψη πρακτικότητας, όσο πιο εκτενές είναι το ερωτηματολόγιο τόσο πιο δομημένο, κλειστό και αριθμητικό πρέπει να είναι. Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου οφείλει να υπακούει σε έναν κώδικα δεοντολογίας, βάσει του οποίου οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν συνειδητά, διατηρώντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους, και έχοντας το δικαίωμα να εγκαταλείψουν τη διαδικασία σε οποιαδήποτε φάση. Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δεν πρέπει να προσβάλλει την προσωπικότητα τους, θίγοντας ευαίσθητα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Έτσι, λοιπόν, υπήρξε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις (Mason, 2003):

- Να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή να έχουν νόημα γι' αυτούς
- Να είναι σχετικές με τις εμπειρίες τους
- Να διακρίνονται από ευαισθησία απέναντι τους
- Να βοηθούν στην επικοινωνία
- Να εστιάζονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγινε κατά το διάστημα 1/12/2014 έως 31/3/2015. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε εντύπως αλλά και ηλεκτρονικά. Η έντυπη αποστολή, διακίνηση και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με προσωπική εποπτεία της ερευνήτριας. Η ηλεκτρονική αποστολή στηρίχθηκε στην αξιοποίηση πολλών ηλεκτρονικών διευθύνσεων, τόσο εκπαιδευτικών όσο και σχολικών μονάδων. Οι οδηγίες συμπλήρωσης προς τους εκπαιδευτικούς ήταν κατανοητές και σαφείς, σε κάθε τμήμα του ερωτηματολογίου. Η καταχώρηση των δεδομένων από το σύνολο των συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων έγινε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η συνολική στατιστική επεξεργασία τους.

Η ερευνήτρια επισύναψε στο ερωτηματολόγιο μια σύντομη και εύληπτη συνοδευτική επιστολή, αναφέροντας τα προσωπικά της στοιχεία, το σκοπό της έρευνας, το εποπτεύον πανεπιστημιακό ίδρυμα, τη χρήση των ευρημάτων, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης. Σκοπός, η δημιουργία μιας προσωπικής σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε με τη συμμετοχή 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί η πιλοτική επεξεργασία ενός ερωτηματολογίου υποβοηθά την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την πρακτικότητα του, αφού ελέγχει τη διαύγεια των ερωτήσεων, εξαλείφει ασάφειες, αμφισημίες και παραλείψεις, επισημαίνει τις επαναλήψεις ή τις περιττές ερωτήσεις, αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας νέων ερωτήσεων, προσδιορίζει το βαθμό δυσκολίας, τις τυχόν ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου και συνακόλουθα τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του (Cohen, Manion & Morrison, 2008:439-440).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου συνδέθηκε στενά με το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων, με την ανάλυση σχετικά με τις καταλυτικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και με το περιεχόμενο των επίσημων υπερεθνικών κειμένων (Μελέτες, Ανακοινωθέντα, Αναφορές Ομάδων Εργασίας κλπ) για τον εκπαιδευτικό, την επαγγελματική του ταυτότητα και το ρόλο της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης, στο πλαίσιο πάντα της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης. Επίσης, το περιεχόμενο των ερωτήσεων τροφοδοτήθηκε από δύο ερωτηματολόγια με συναφές περιεχόμενο. Αυτά ήταν α) το ερωτηματολόγιο που συνόδευσε Έρευνα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, το 2007, με τίτλο *«Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα»* και β) το ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS/ Teaching and Learning International Survey του ΟΟΣΑ για το επαγγελματικό status και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (www.oecd.org/talis).

Το Α', Β' και Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ανοικτού τύπου και πολλαπλής επιλογής. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου βασίστηκε στη κλίμακα εκτίμησης απόψεων/συμπεριφορών Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ.

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εν συνεχεία, η συγκριτική συσχέτιση του εθνικού

συστήματος επιμόρφωσης με τα υπερεθνικά πρότυπα. Το δομημένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διαμορφώθηκε έτσι, ώστε με τη συμπλήρωση του να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με:

- Τη σχέση παγκοσμιοποίησης –εκπαίδευσης
- Την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε.
- Την εκπαιδευτική πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α.
- Την εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ
- Την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών οργανισμών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα
- Την επίδραση της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης στη διαμόρφωση των απόψεων τους για τη σχέση παγκοσμιοποίησης –εκπαίδευσης
- Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
- Το σκοπό της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης
- Τις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ε.Ε., του Ο.Ο.Σ.Α. και της ΟΥΝΕΣΚΟ
- Τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης
- Το βαθμό χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής στην επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών
- Την αξιολόγηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων στη χώρα μας
- Τις ημέρες επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά το τελευταίο δεκαοκτάμηνο
- Τους τυχόν λόγους μη συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα
- Την οργάνωση και λειτουργία του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης
- Τις θεματικές των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες
- Τις θεματικές στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν στο μέλλον

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε, έτσι, στα εξής τμήματα:

- **ΑΤΟΜΙΚΑ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Στα υποκείμενα της μελέτης διερευνήθηκαν με ερωτήσεις κλειστού τύπου σημαντικές ατομικές παράμετροι, που συνήθως χρησιμοποιούνται σε ελληνικές και διεθνείς έρευνες. Αυτές είναι:

- ✓ Ο τύπος του σχολείου στον οποίο υπηρετούν
- ✓ Το φύλο
- ✓ Η ηλικία
- ✓ Η συνολική διδακτική υπηρεσία
- ✓ Τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα
- ✓ Οι σπουδές, πέραν του βασικού πτυχίου
- ✓ Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- ✓ Η γνώση ξένων γλωσσών
- ✓ Η οικογενειακή τους κατάσταση

Η διερεύνηση των παραπάνω ποιοτικών και ποσοτικών μεταβλητών οδηγεί συχνά σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, αξιοποιήσιμες τόσο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Α΄ Μέρος Ερωτηματολογίου

Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης. Διερευνά το κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι των επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, το βαθμό εξοικείωσης τους με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, την άποψη τους σχετικά με την ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και σχετικά με την ικανότητα των εθνικών κρατών να ρυθμίζουν αυτόνομα στο εσωτερικό τους τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Διερευνάται επίσης το κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους. Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου

ολοκληρώνεται με ερώτηση που αφορά στο κατά πόσο η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτηση των συμμετεχόντων ως προς τα παραπάνω.

Β΄ Μέρος Ερωτηματολογίου

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος τους, για την περιορισμένη εμβέλεια της αρχικής εκπαίδευσης, για το μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας, για τη σημασία της εκπαίδευσης τους στον προσδιορισμό της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη διασύνδεση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με τις γενικότερες οικονομικές εξελίξεις, καθώς και για τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. με τους ευρύτερους κοινοτικούς στόχους. Εν συνεχεία, διερευνάται το πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το ρόλο της επιμόρφωσης, τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες και τους σκοπούς στους οποίους αποβλέπουν οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερευνάται, τέλος, η τοποθέτηση των συμμετεχόντων απέναντι στις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Γ΄ Μέρος Ερωτηματολογίου

Το Γ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το επιμορφωτικό τοπίο στη χώρα μας. Αρχικά, διερευνάται η άποψη τους για την εγχώρια προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων, συμβατών με τις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Ακολούθως, διερευνάται η γνώμη τους για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας, για την ενημέρωση που λαμβάνουν πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχουν, για τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια υλοποίησης του, για τη

διάχυση των αποτελεσμάτων από την επιμόρφωση τους, καθώς και για την αξιολόγηση των σχετικών διαδικασιών. Διερευνάται επίσης το σύνολο των ημερών επιμόρφωσης που είχαν οι συμμετέχοντες κατά το τελευταίο 18μηνο, καθώς και οι λόγοι μη συμμετοχής τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Στο Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου έχουν συμπεριληφθεί και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στις θεματικές των προγραμμάτων που παρακολούθησαν κατά τους τελευταίους 18 μήνες, καθώς και σε 2 κατά προτεραιότητα θεματικές στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν στο μέλλον.

7.2 Τα Υποκείμενα της Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν στην τελική του μορφή 316 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Οι 247 εξ αυτών ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υπηρετούν αποκλειστικά στην Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η ερευνήτρια επέλεξε αυτή τη βολική δειγματοληψία (Cohen,-Manion,-Morrison, 2008:170), λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα και τους υφιστάμενους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος σε πληθυσμιακό μέγεθος νομός Αττικής αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς περιλαμβάνει αστικές, ημιαστικές και νησιωτικές ζώνες όπου έχουν την έδρα τους εκπαιδευτικές μονάδες όλων των τύπων. Βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος υπήρξε επιπρόσθετα η δυνατότητα αποτελεσματικής προσωπικής εποπτείας της ερευνήτριας, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας σε κάθε φάση.

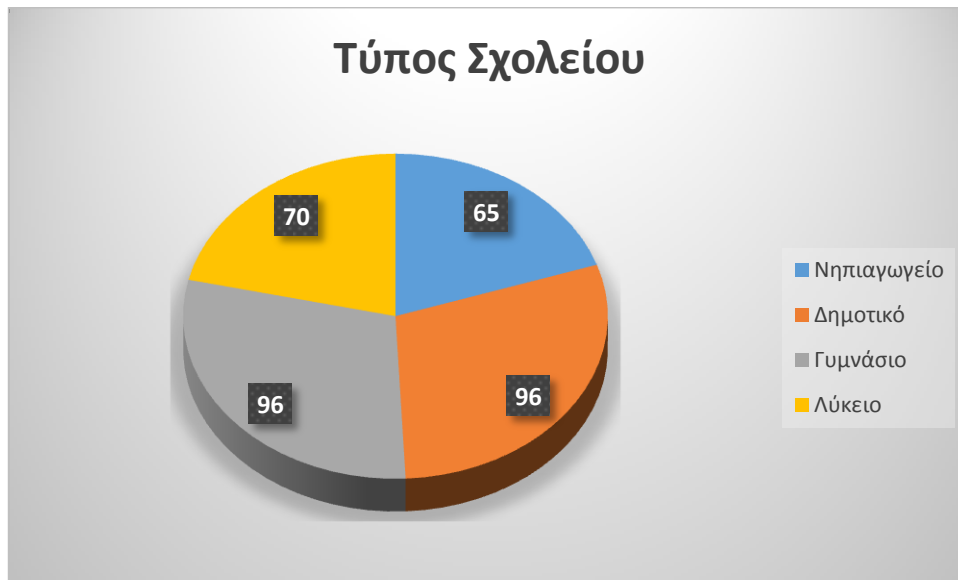
7.3 Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση Δομημένου Ερωτηματολογίου έγινε με το SPSS 22 (Statistic Package in Social Science). Υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων, τα οποία στη συνέχεια παρουσιάζονται σε γραφήματα και συνοπτικούς πίνακες, ενώ οι αντίστοιχοι αναλυτικοί πίνακες συχνοτήτων ενσωματώθηκαν στο Παράρτημα. Βρέθηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, οι μέσοι όροι, το τυπικό σφάλμα μέτρησης και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές για το σύνολο των υποκειμένων, καθώς και η αξιοπιστία των μετρήσεων. Επίσης βρέθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέτρησης ανά ομάδα, σύμφωνα με την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων, με τον τύπο και την περιοχή του σχολείου.

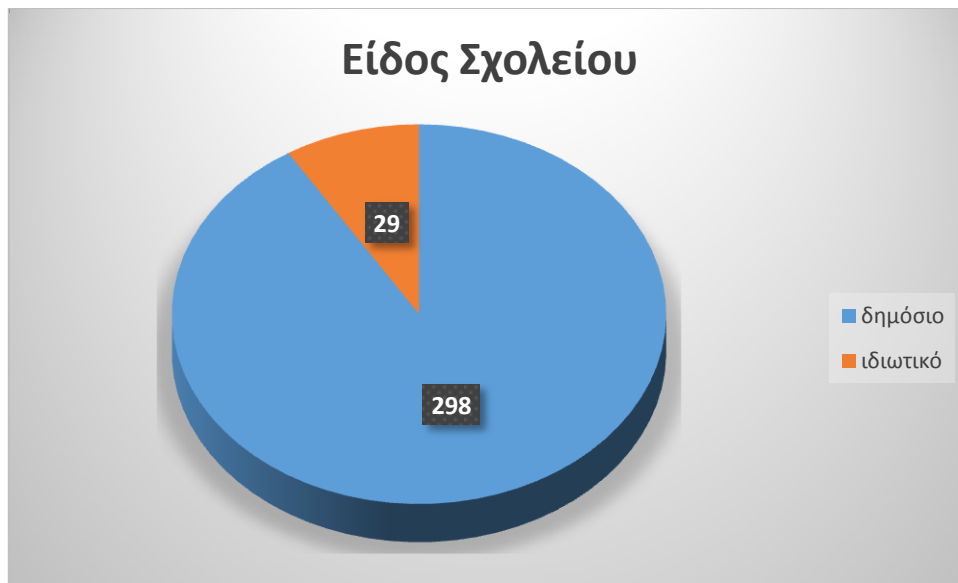
Στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν οι μεταβλητές και πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης προκειμένου να ελέγξουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων και εντός των ομάδων (One-Way ANOVA). Πραγματοποιήθηκαν επιπλέον πολλαπλές συγκρίσεις της διαφοράς των μέσων όρων, με προσαρμογή κατά Bonferroni, ως προς την ηλικία, τον τύπο και την περιοχή του σχολείου των συμμετεχόντων. Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, με τη χρήση του κριτηρίου t. Η αξιοπιστία των μετρήσεων ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha και βρέθηκε να είναι: 0,93.

7.4 Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος

Γράφημα 1: Τύπος Σχολείου



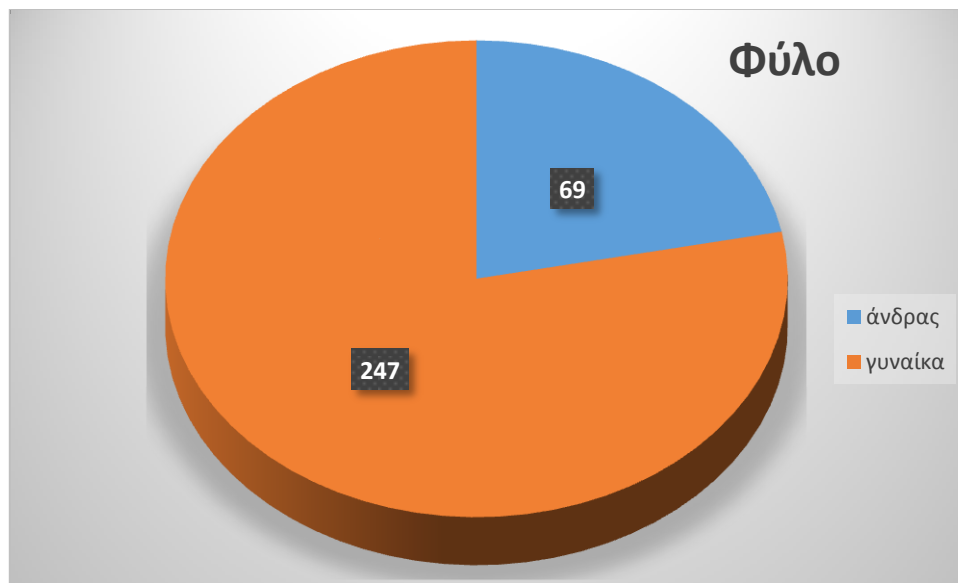
Στο **Γράφημα 1**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τον τύπο του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, 65 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγείο, 96 σε Δημοτικό σχολείο, 96 σε Γυμνάσιο και 70 σε Λύκειο.

Γράφημα 2: Είδος Σχολείου

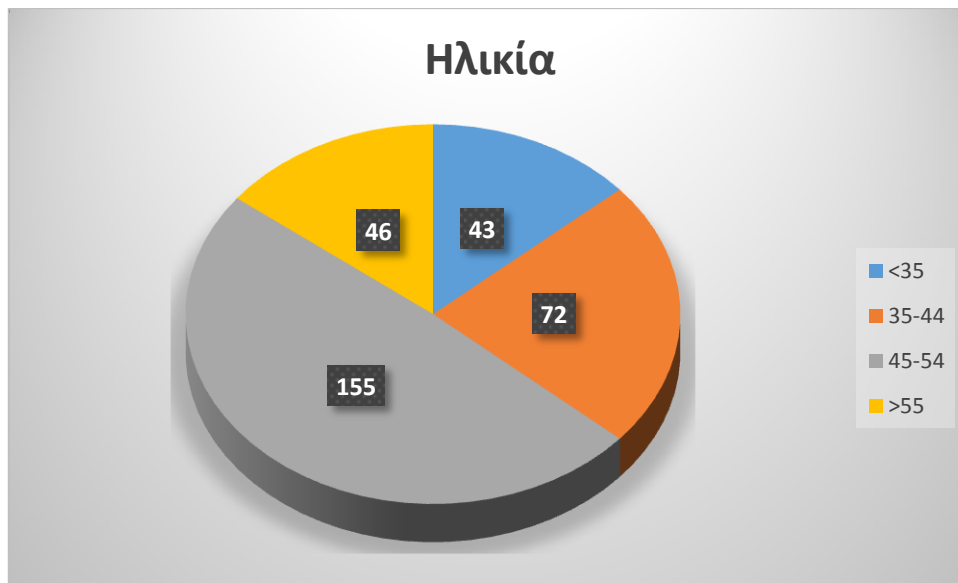
Στο **Γράφημα 2**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς το είδος του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως παρατηρούμε, 298 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δημόσιο σχολείο και 29 σε ιδιωτικό.

Γράφημα 3: Περιοχή Σχολείου

Στο **Γράφημα 3**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, 274 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, 25 σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και 28 σε σχολείο που βρίσκεται σε νησιωτική περιοχή.

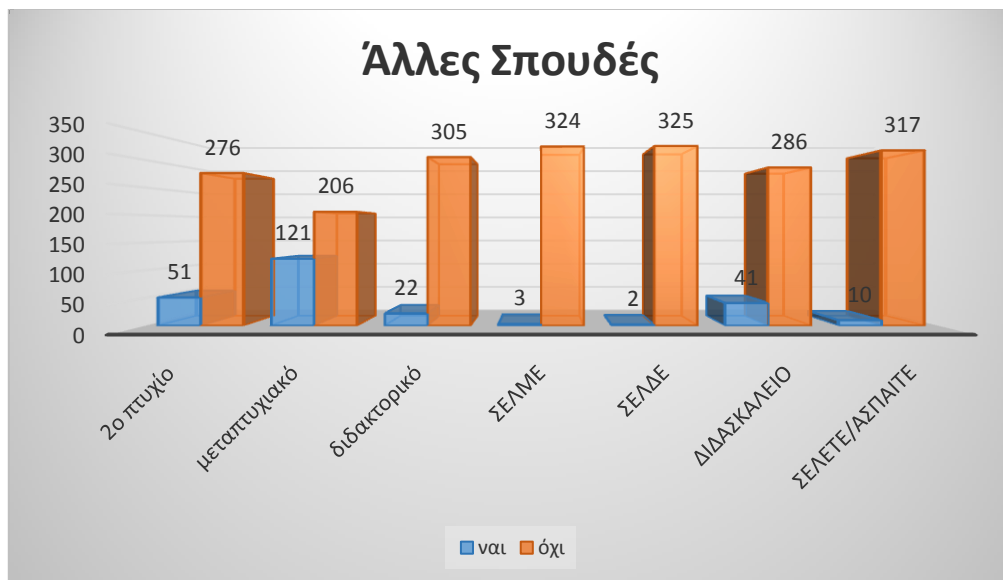
Γράφημα 4: Φύλο των συμμετεχόντων

Στο **Γράφημα 4**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι 247 από αυτούς είναι γυναίκες και οι 69 άνδρες .

Γράφημα 5: Ηλικία των συμμετεχόντων

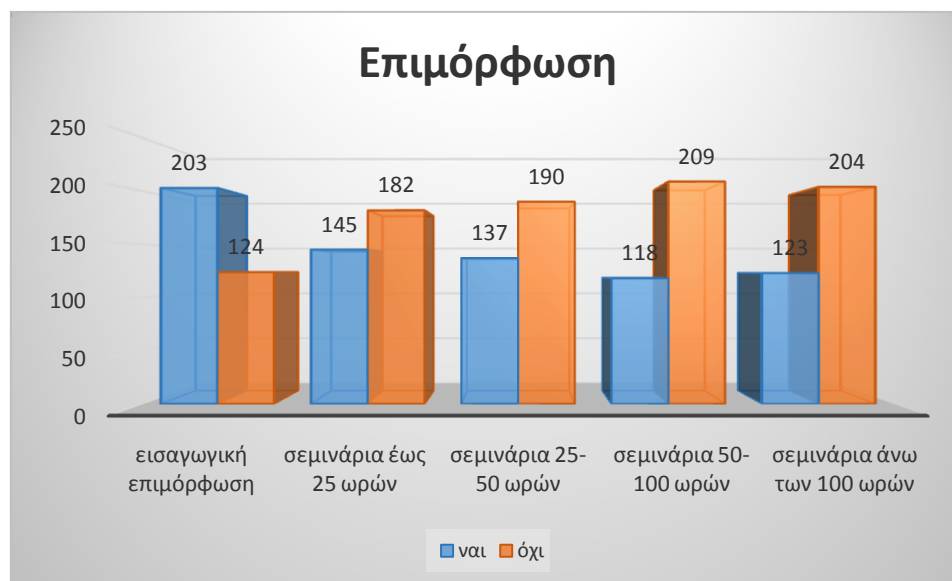
Στο **Γράφημα 5**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, 43 εκπαιδευτικοί ήταν μικρότεροι των 35 ετών, 72 ήταν μεταξύ 35-44 ετών, 155 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 45-54 ετών και 46 ήταν άνω των 55 ετών.

Γράφημα 6: Άλλες Σπουδές

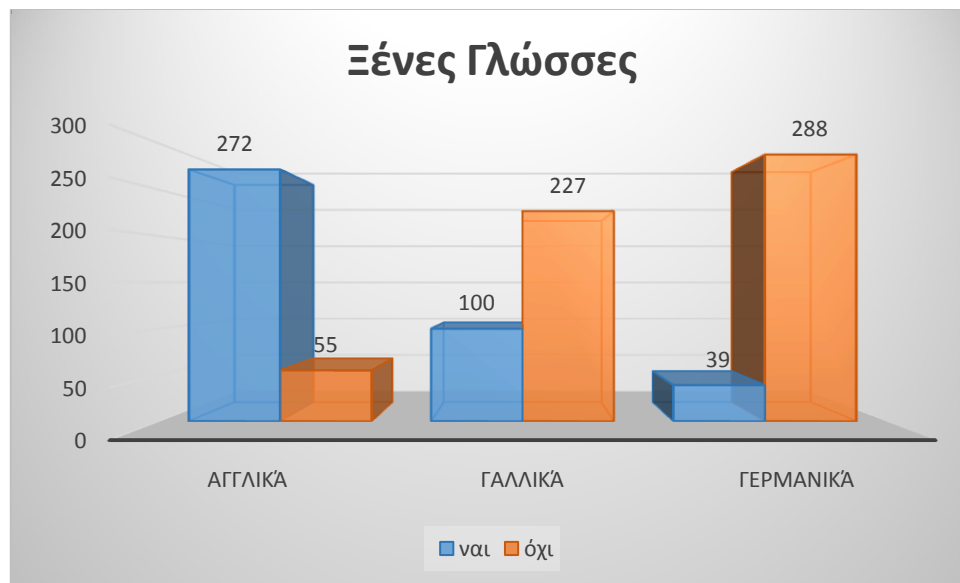


Στο **Γράφημα 6**, αναλύονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τις σπουδές που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πέραν του βασικού τους πτυχίου. Όπως παρατηρούμε, εξ αυτών δεύτερο πτυχίο διαθέτουν οι 51, μεταπτυχιακό δίπλωμα οι 121, διδακτορικό οι 22, ΣΕΛΜΕ οι 3, ΣΕΛΔΕ οι 2, Πτυχίο Διδασκαλείου οι 41 και Πτυχίο ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ οι 10.

Γράφημα 7: Επιμόρφωση



Στο **Γράφημα 7**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τον τύπο επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, 203 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, 145 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια μέχρι 25 ώρες, 137 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια 25-50 ωρών, 118 έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια 50-100 ωρών και 123 σεμινάρια άνω των 100 ωρών.

Γράφημα 8: Γλωσσομάθεια (Αγγλικά-Γαλλικά-Γερμανικά)

Στο **Γράφημα 8**, παρατηρούμε τις συχνότητες των τιμών ως προς τις βασικές ξένες γλώσσες που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Από αυτούς, οι 272 εκπαιδευτικοί γνωρίζουν Αγγλικά, οι 100 γνωρίζουν Γαλλικά και οι 39 Γερμανικά.

Γράφημα 9: Γνώση Άλλων Ξένων Γλωσσών



Στο **Γράφημα 9**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως παρατηρούμε, 16 εκπαιδευτικοί γνωρίζουν Ισπανικά, 20 γνωρίζουν Ιταλικά και 2 Ρωσικά.

Γράφημα 10: Οικογενειακή κατάσταση

Στο **Γράφημα 10**, παρατηρούμε τις συχνότητες των τιμών ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, 227 είναι έγγαμοι, 62 άγαμοι, 27 διαζευγμένοι, ενώ 10 δηλώνουν κάτι άλλο.

Πίνακας 1: Κλάδος Π.Ε.

Κλάδος ΠΕ					
Τιμές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	0	57	17,4	18,0	18,0
	1	6	1,8	1,9	19,9
	2	51	15,6	16,1	36,0
	3	14	4,3	4,4	40,4
	4.1	20	6,1	6,3	46,7
	4.2	1	,3	,3	47,0
	5	11	3,4	3,5	50,5
	6	8	2,4	2,5	53,0
	7	2	,6	,6	53,6
	10	3	,9	,9	54,6
	11	3	,9	,9	55,5
	12	4	1,2	1,3	56,8
	13	1	,3	,3	57,1
	14	3	,9	,9	58,0
	14	1	,3	,3	58,4
	15	4	1,2	1,3	59,6
	16	1	,3	,3	59,9
	17	9	2,8	2,8	62,8
	18	1	,3	,3	63,1
	19	9	2,8	2,8	65,9
34	1	,3	,3	66,2	

	60	43	13,1	13,6	79,8
	70	63	19,3	19,9	99,7
	70.50	1	,3	,3	100,0
	Total	317	96,9	100,0	
Missing	System	10	3,1		
Total		327	100,0		

Στον **Πίνακα 1**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τον κλάδο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, η πλειοψηφία τους ανήκει στον κλάδο των Φιλολόγων (ΠΕ02), των Δασκάλων (ΠΕ70) και των Νηπιαγωγών (ΠΕ60). Η κατανομή αυτή ανταποκρίνεται στη διασπορά των κλάδων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 2: Κλάδος Τ.Ε.

Κλάδος ΤΕ					
Τιμές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	1	,3	50,0	50,0
	6	1	,3	50,0	100,0
	Total	2	,6	100,0	
Missing	System	325	99,4		
Total		327	100,0		

Στον **Πίνακα 2**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τον κλάδο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.) των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν αξιοποιήσιμα στοιχεία προς επεξεργασία.

Πίνακας 3: Έτη διδακτικής υπηρεσίας

Έτη διδακτικής υπηρεσίας					
Τιμές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	1	3	,9	,9	,9
	2	4	1,2	1,3	2,2
	3	2	,6	,6	2,8
	5	6	1,8	1,9	4,7
	6	5	1,5	1,6	6,3
	7	11	3,4	3,5	9,8
	8	15	4,6	4,7	14,6
	9	11	3,4	3,5	18,0
	10	20	6,1	6,3	24,4
	11	8	2,4	2,5	26,9
	12	9	2,8	2,8	29,7
	13	10	3,1	3,2	32,9
	14	12	3,7	3,8	36,7
	15	13	4,0	4,1	40,8
	16	8	2,4	2,5	43,4
	17	10	3,1	3,2	46,5
	18	10	3,1	3,2	49,7
	19	9	2,8	2,8	52,5
	20	22	6,7	7,0	59,5
	21	9	2,8	2,8	62,3
	22	11	3,4	3,5	65,8

	23	6	1,8	1,9	67,7
	24	9	2,8	2,8	70,6
	25	7	2,1	2,2	72,8
	26	16	4,9	5,1	77,8
	27	9	2,8	2,8	80,7
	28	15	4,6	4,7	85,4
	29	6	1,8	1,9	87,3
	30	14	4,3	4,4	91,8
	31	9	2,8	2,8	94,6
	32	5	1,5	1,6	96,2
	33	6	1,8	1,9	98,1
	34	2	,6	,6	98,7
	35	2	,6	,6	99,4
	36	1	,3	,3	99,7
	255	1	,3	,3	100,0
	Total	316	96,6	100,0	
Missing	System	11	3,4		
Total		327	100,0		

Στον **Πίνακα 3**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τα έτη διδακτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως παρατηρούμε, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένο δημοσκοπικό αποτύπωμα, γεγονός που προφανώς οφείλεται στο ότι δεν γίνονται συνήθως διορισμοί εκπαιδευτικών στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής. Το ίδιο παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας, οι οποίοι οδεύοντας προς την αφυπηρέτηση πιθανώς βιώνουν ένα στάδιο επαγγελματικής αποστασιοποίησης.

Πίνακας 4: Έτη Υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο

Έτη υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο					
Τιμές		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	0	4	1,2	1,3	1,3
	1	48	14,7	15,2	16,5
	2	28	8,6	8,9	25,3
	3	21	6,4	6,6	32,0
	4	29	8,9	9,2	41,1
	5	24	7,3	7,6	48,7
	6	25	7,6	7,9	56,6
	7	18	5,5	5,7	62,3
	8	15	4,6	4,7	67,1
	9	8	2,4	2,5	69,6
	10	16	4,9	5,1	74,7
	11	9	2,8	2,8	77,5
	12	10	3,1	3,2	80,7
	13	6	1,8	1,9	82,6
	14	12	3,7	3,8	86,4
	15	8	2,4	2,5	88,9
	16	3	,9	,9	89,9
	17	6	1,8	1,9	91,8
	18	2	,6	,6	92,4
	19	3	,9	,9	93,4
20	5	1,5	1,6	94,9	

	21	1	,3	,3	95,3
	22	2	,6	,6	95,9
	23	1	,3	,3	96,2
	25	1	,3	,3	96,5
	26	1	,3	,3	96,8
	27	1	,3	,3	97,2
	28	2	,6	,6	97,8
	29	3	,9	,9	98,7
	30	2	,6	,6	99,4
	32	2	,6	,6	100,0
	Total	316	96,6	100,0	
Missing	System	11	3,4		
Total		327	100,0		

Στον **Πίνακα 4**, παρουσιάζονται οι συχνότητες των τιμών ως προς τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν σήμερα οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως παρατηρούμε, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει έως δέκα έτη διδακτικής υπηρεσίας. Ελάχιστος αριθμός εκπαιδευτικών υπηρετούν πάνω από δεκαπέντε έτη στη σημερινή σχολική τους μονάδα.

7.5 Α΄ Μέρος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Σχέση Παγκοσμιοποίησης- Εκπαίδευσης

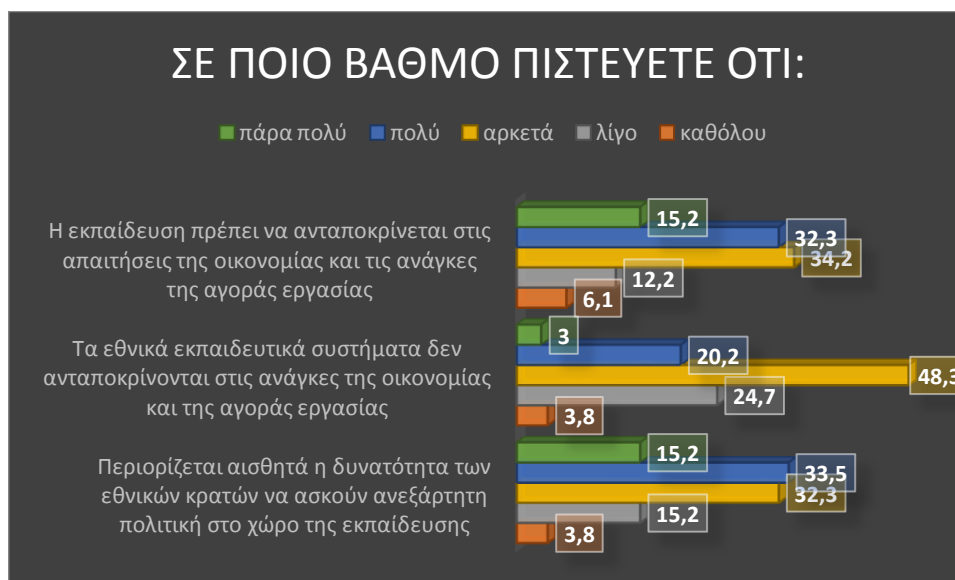
Γράφημα 1: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση Παγκοσμιοποίησης-Εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5)



Στο **Γράφημα 1**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (Ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, Α΄ Μέρος). Παρατηρούμε ότι στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που η Δια βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εκτεταμένες αλλαγές, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι **από αρκετά έως πολύ** (σε ποσοστό αντίστοιχα περίπου 40%). Όμως, μολονότι οι ερωτηθέντες εμφανίζονται ενήμεροι αυτών των εξελίξεων, είναι **πολύ λίγο εξοικειωμένοι** με την εκπαιδευτική πολιτική των τριών βασικών πρωταγωνιστών στο

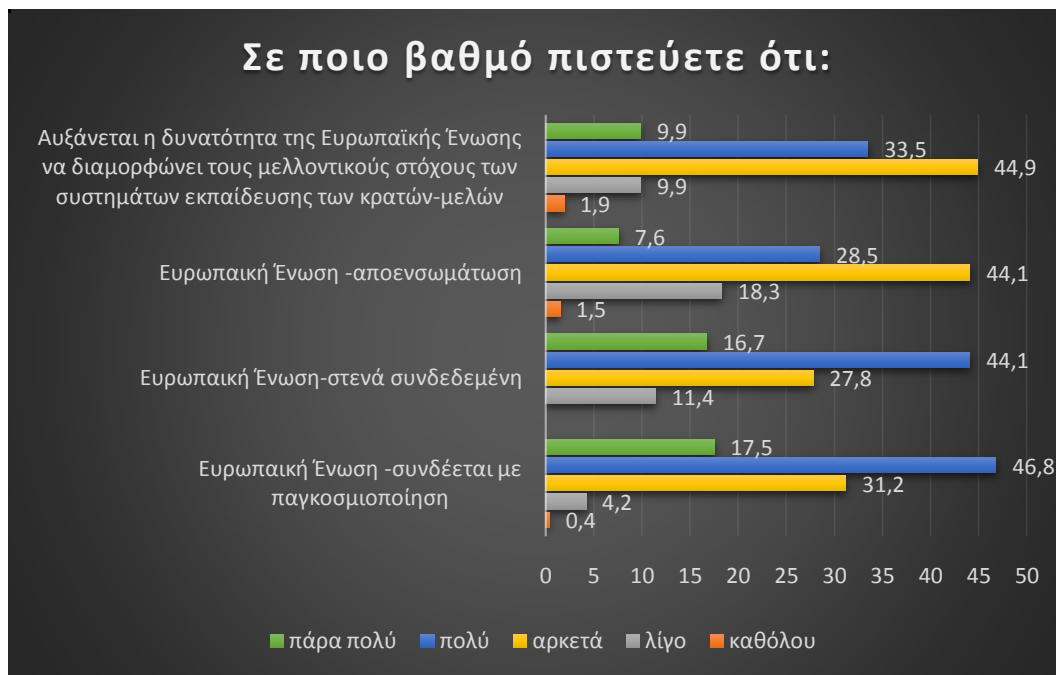
διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο, της Ε.Ε (46%) του ΟΟΣΑ (44,1%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (44,9%). Σημειώνεται μάλιστα **μηδενική εξοικείωση** των ερωτηθέντων με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ (25,5%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (26,2%), σε ποσοστά πολύ μεγαλύτερα από το αντίστοιχο της Ε.Ε. (6,8%).

Γράφημα 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 6.1, 6.2, 6.3)



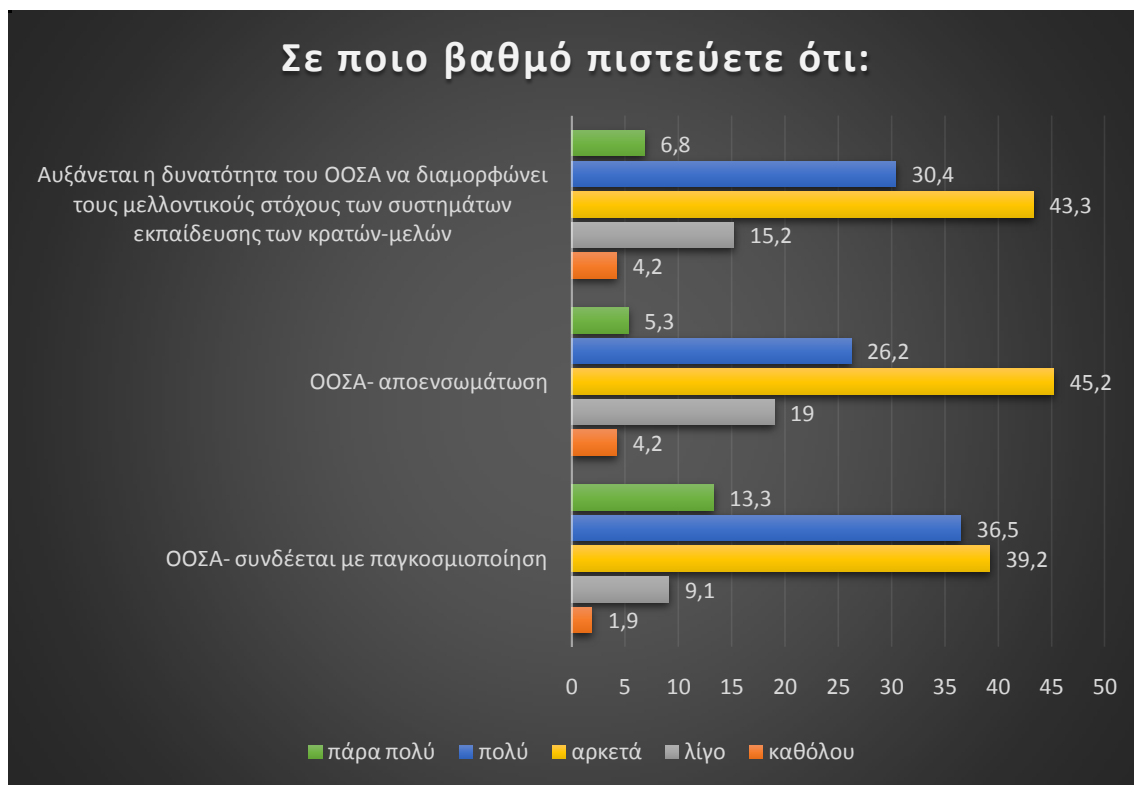
Στο **Γράφημα 2**, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6.1, 6.2, 6.3 (Α΄ Μέρος), που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση που αφορά στην ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται **από αρκετά** (34,2%) **έως πολύ** (32,3%). Οι ερωτηθέντες επίσης σε **αρκετά μεγάλο βαθμό** (48,3%) θεωρούν πως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα **δεν ανταποκρίνονται** στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Στην ερώτηση, τέλος, που αφορά το αν περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι **από αρκετά** (32,3%) **έως πολύ** (33,5%).

Γράφημα 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 6.4, 6.7, 6.10, 6.11)



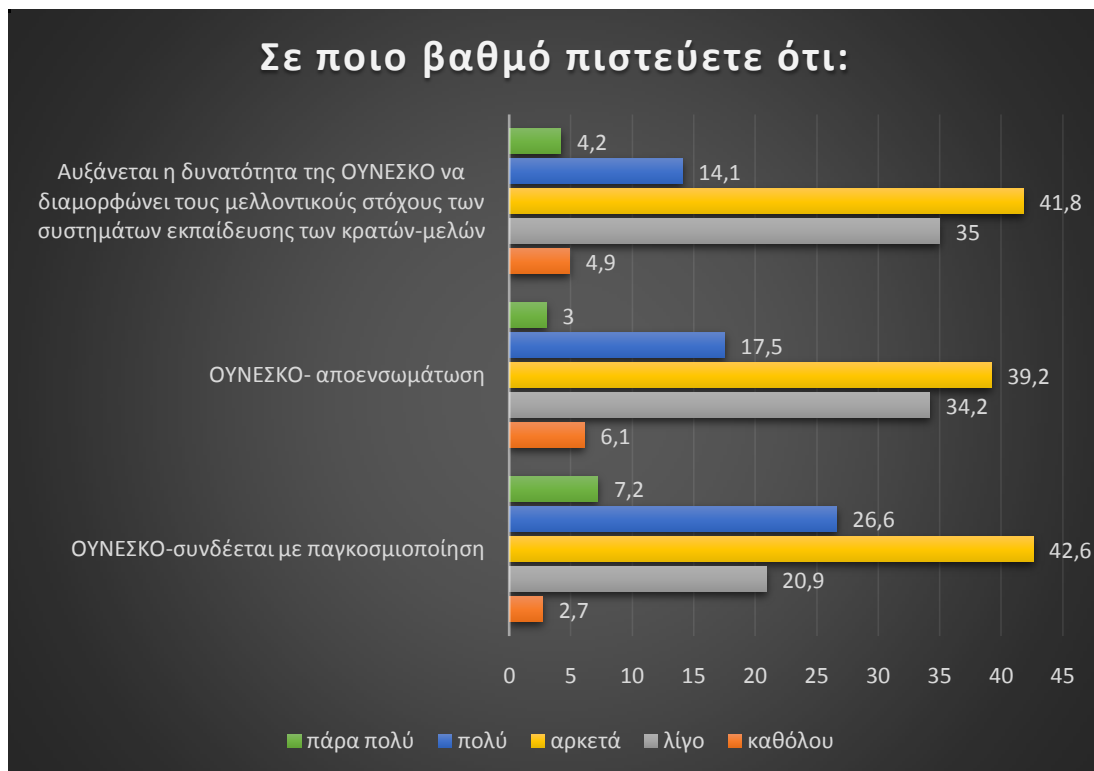
Στο **Γράφημα 3**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 6.4, 6.7, 6.10, 6.11 (Α' Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις τους για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται πως αυξάνεται η δυνατότητα της Ε.Ε. να επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων τους είναι **από αρκετά** (44,9%) **έως πολύ** (33,5%). Θεωρούν επίσης ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί σε **αρκετά μεγάλο βαθμό** (44,1%) στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης από το εθνικό της πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται **επαρκώς ενήμεροι**, τόσο για τη στενή διασύνδεση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους οικονομικο-κοινωνικούς στόχους της Ε.Ε. όσο και για τη σχέση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων τους στις σχετικές ερωτήσεις είναι από **αρκετά** (27,8% και 31,2%) **έως πολύ** (44,1% και 46,8%).

Γράφημα 4: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 6.5, 6.8, 6.12)



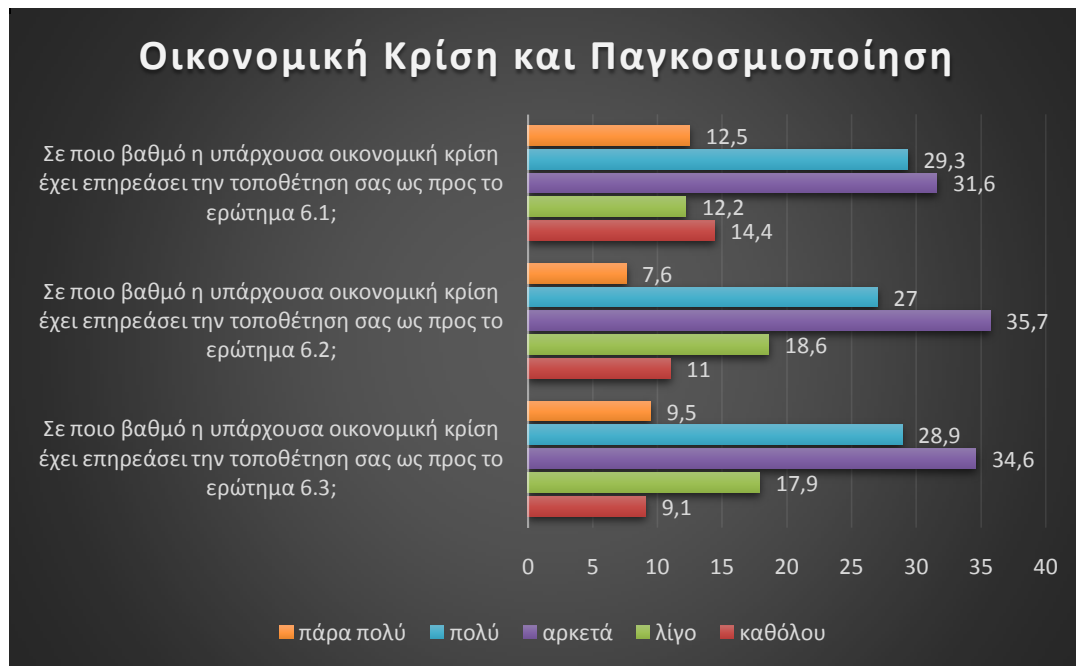
Στο **Γράφημα 4**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις 6.5, 6.8, 6.12 (Α΄ Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στον ΟΟΣΑ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται **από αρκετά (43,3%) έως πολύ (30,4%)** ενήμεροι για τη δυνατότητα του ΟΟΣΑ να επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν σε **αρκετά μεγάλο βαθμό (45,2%)** πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται **από αρκετά (39,2%) έως πολύ (36,5%)** πως η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης, .

Γράφημα 5: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 6.6, 6.9, 6.13)



Στο **Γράφημα 5**, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις 6.6, 6.9, 6.13 (Α΄ Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην ΟΥΝΕΣΚΟ. Η γενικευμένη αντίληψη/παραδοχή για την ουμανιστική αποστολή του Οργανισμού αποτυπώνεται εμφανώς στις απαντήσεις τους, σε σχέση πάντα με τα αντίστοιχα ποσοστά της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν **από λίγο (35%) έως αρκετά (41,8%)** πως η ΟΥΝΕΣΚΟ επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν επίσης **από λίγο (34,2%) έως αρκετά (39,2%)** πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται πως η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης **σε αρκετά μεγάλο βαθμό (42,6%)**.

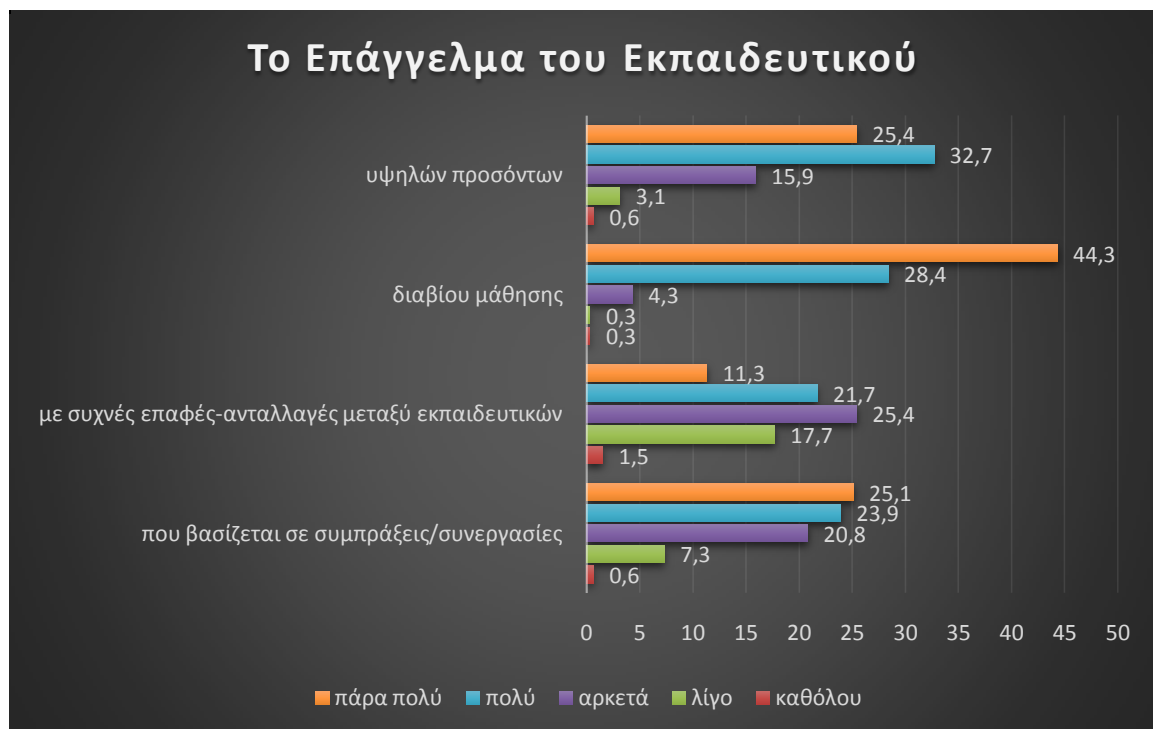
Γράφημα 6: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 7, 8, 9)



Στο **Γράφημα 6**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 7, 8 και 9 (Α΄ Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στο κατά πόσο επηρεάστηκαν από την οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 6.1: «Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας», 6.2: «Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, και 6.3: «Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης». Η πλειοψηφία των απαντήσεων τους στα ανωτέρω ερωτήματα κυμαίνεται αντιστοίχως από αρκετά (31,6%, 35,7% και 34,6%) έως πολύ (29,3%, 27% και 28,9%)

7.6 Β' Μέρος Ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης για τα Χαρακτηριστικά του Επαγγέλματος τους, την Ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση/Κατάρτιση, την Επαγγελματική Ανάπτυξη και τις Θεματικές Επιμορφωτικές Προτεραιότητες της Ε. Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ

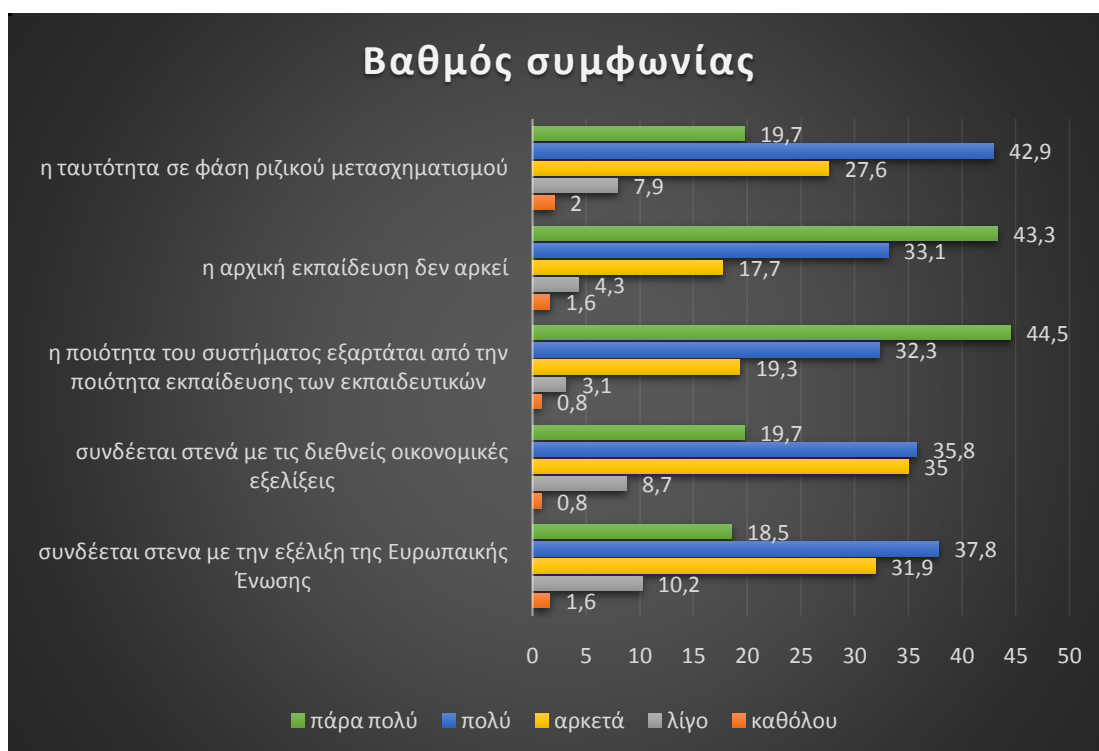
Γράφημα 7: Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: (ερωτήσεις 1.1, 1.2, 1.3, 1.4)



Στο **Γράφημα 7**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 (Β' Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος τους. Όπως παρατηρούμε, οι συμμετέχοντες θεωρούν **από πολύ (32,7%)** έως **πάρα πολύ (25,4%)** πως ασκούν ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων. Αντιλαμβάνονται επίσης σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (44,3%)** πως επαγγελματικά απαιτείται η εμπλοκή τους σε δια βίου μαθησιακές διαδικασίες. Όσον αφορά, **όμως**, την εξαιρετικά εξωστρεφή παράμετρο των επαφών/ανταλλαγών μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι συμμετέχοντες εμφανίζονται **περισσότερο επιφυλακτικοί**, αφού ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών αντιλαμβάνεται **από λίγο (17,7%)** έως **αρκετά**

(25,4%) τη σημαντικότητα αυτού του στοιχείου. Τέλος, από αρκετά (20,8%) έως πάρα πολύ (25,1%) θεωρούν τις συμπράξεις/συνεργασίες ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

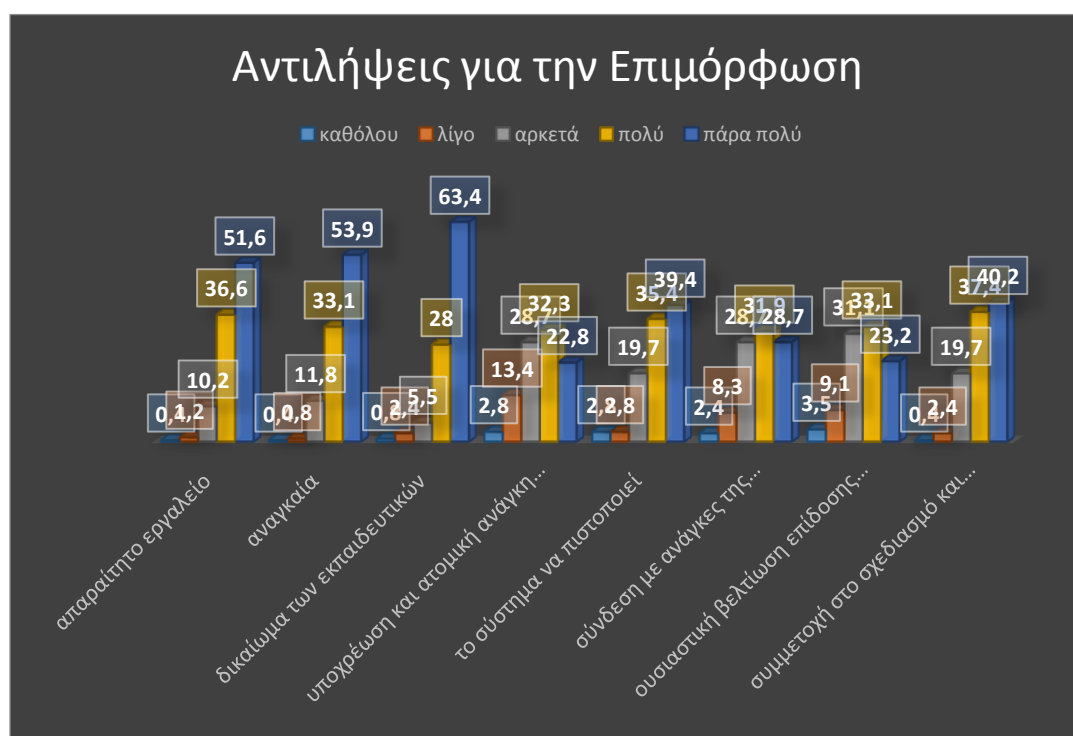
Γράφημα 8: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
(ερωτήσεις 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5)



Στο **Γράφημα 8**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 (Β΄ Μέρος) που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα, την εκπαίδευση και επιμόρφωση τους. Καταγράφονται υψηλά ποσοστά συμφωνίας, αφού οι συμμετέχοντες θεωρούν σε **πολύ μεγάλο βαθμό (42,9% και 43,3% αντιστοίχως)** πως η φύση της εργασίας τους βρίσκεται σε φάση δομικού μετασχηματισμού και η εισαγωγική εκπαίδευση δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής. Θεωρούν επίσης σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (44,5%)** πως η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την ύπαρξη ποιοτικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών. Τέλος, η πλειοψηφία τους αντιλαμβάνεται πως η

εκπαίδευση και κατάρτιση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται αφενός με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις και αφετέρου με την επίτευξη των στόχων της Ε.Ε, σε βαθμό που κυμαίνεται αντιστοίχως από αρκετά (35% και 31,9% αντιστοίχως) έως πολύ (35,8% και 37,8% αντιστοίχως). Μάλιστα, περίπου το 19% των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται αυτούς τους συσχετισμούς σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

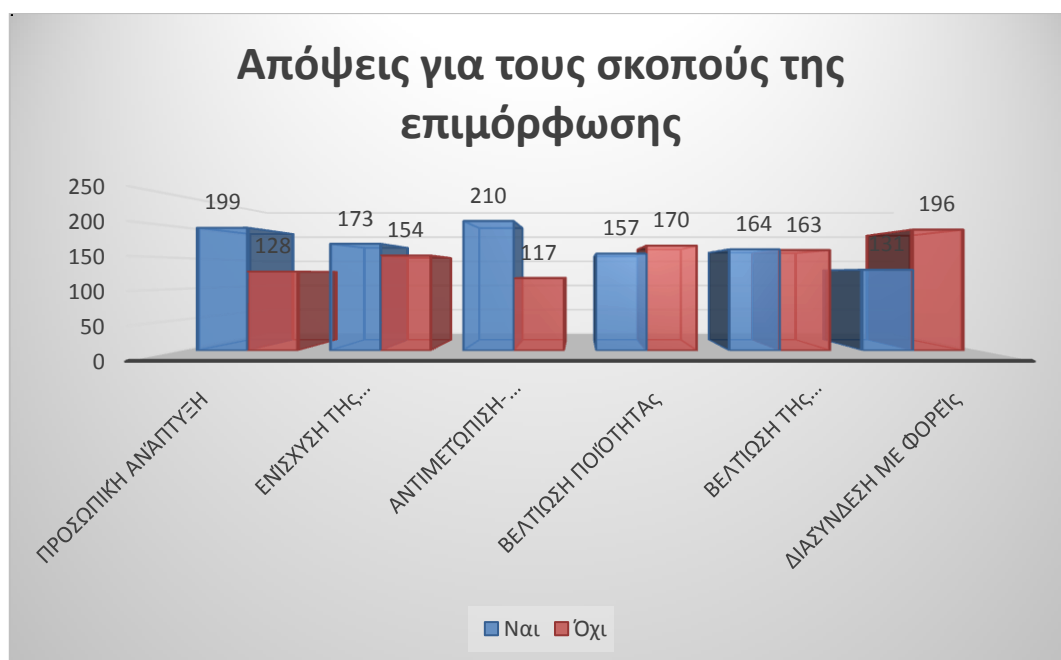
Γράφημα 9: Εκπαιδευτικός και Επιμόρφωση
(ερωτήσεις 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8)



Στο **Γράφημα 9**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8 (Β΄ Μέρος), που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιμορφωτικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Το 51,6% και 53,9% εξ αυτών αντιστοίχως θεωρεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητο εργαλείο και αναγκαία παράμετρος για την

αντιμετώπιση των αλλαγών που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Το 63,4% αντιλαμβάνεται επίσης σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό** ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες συνιστά δικαίωμα των εκπαιδευτικών. Όμως, μόνο ένα ποσοστό του 22,8% αντιλαμβάνεται σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό** την επιμόρφωση ως υποχρέωση και ατομική ανάγκη των εκπαιδευτικών. Το 39,4% επίσης θεωρεί σε **πάρα πολύ μεγάλο βαθμό** πως χρειάζεται η πιστοποίηση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Δεν φαίνεται, όμως, να συνδέεται ισχυρά η συμμετοχή αυτή με τις συγκεκριμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας, αφού μόνο ένα **μέτριο ποσοστό του 28,7%** θεωρεί σε **πάρα πολύ** μεγάλο βαθμό πως κάτι τέτοιο ισχύει. Συνακόλουθα, ένα επίσης **μέτριο ποσοστό του 23,2%** θεωρεί πως η επιμόρφωση συμβάλλει **πάρα πολύ** στην ουσιαστική βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί **από πολύ (37,4%) έως πάρα πολύ (40,2%)** πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στην οργάνωση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης που τους αφορούν.

Γράφημα 10: Πού αποσκοπούν οι δραστηριότητες ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης /κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6)



Στο **Γράφημα 10**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6 (B' Μέρος), που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης για τους στόχους των δραστηριοτήτων ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης/κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αντιμετώπιση/διαχείριση των αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η προσωπική τους ανάπτυξη παρουσιάζονται **ως οι περισσότερο αποδεκτοί σκοποί της επιμόρφωσης**: Έτσι, σε σύνολο **327 εκπαιδευτικών**, οι **199** θεωρούν πως η επιμόρφωση ενισχύει σημαντικά την προσωπική τους ανάπτυξη, οι **173** πως ενδυναμώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα και οι **210** πως τους βοηθά στην αντιμετώπιση και διαχείριση των αλλαγών. **Όμως**, μόνο οι μισοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και τη μαθητική επίδοση. **Ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (131 εκπαιδευτικοί)** αντιλαμβάνεται πως μέσω των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η διασύνδεση της εκπαίδευσης με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Βαθμός συμφωνίας με τις Θεματικές Προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Ανάπτυξη των γνώσεων/ δεξιοτήτων/στάσεων που απαιτεί η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης	1,6	4,0	26,3	40,9	27,1
2. Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	1,2	13,8	33,2	30,0	21,9
3. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	1,2	2,4	23,9	39,3	33,2
4. Διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	0,8	1,2	23,9	41,3	32,8
5. Αντιμέτωπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής	0,8	2,8	26,3	39,3	30,8
6. Αντιμέτωπιση φαινομένων σχολικής βίας & παραβατικότητας	1,2	3,2	15,8	36,0	43,7
7. Αντιμέτωπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	1,6	2,0	19,0	34,8	42,5
8. Προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	0,8	3,2	22,7	36,4	36,8
9. Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ)	2,8	13,8	40,5	32,8	10,1
10. Δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	3,6	20,6	37,7	27,5	10,5
11. Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών	1,2	14,2	35,2	30,8	18,6
12. Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	1,6	5,7	26,3	37,7	28,7

13. Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	14,2	22,3	33,6	18,6	11,3
14. Ανάπτυξη & καλλιέργεια διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	4,0	17,8	37,2	28,3	12,6
15. Συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	3,2	15,4	34,8	30,8	15,8
16. Εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	6,1	18,2	35,2	27,9	12,6

Στον **Πίνακα 1**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση 5 (Β' Μέρος), που αφορά το βαθμό αποδοχής των Θεματικών Επιμορφωτικών Προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας συναντώνται στην *Αντιμετώπιση Φαινομένων Σχολικής Βίας και Παραβατικότητας* και στην *Αντιμετώπιση της Ξενοφοβίας και του Ρατσισμού* (43,7% και 42,5% αντιστοίχως). Επίσης η *Ενσωμάτωση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ*, καθώς και η *Προώθηση της Διεπιστημονικότητας και της Ομαδοσυνεργατικότητας* εμφανίζουν υψηλά ποσοστά πολύ μεγάλης συμφωνίας (33,2% και 36,8% αντιστοίχως). **Όμως, λιγότεροι εκπαιδευτικοί** αντιλαμβάνονται **από πολύ έως πάρα πολύ** τη σημαντικότητα νευραλγικών Θεματικών Επιμορφωτικών Προτεραιοτήτων της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, όπως είναι η *Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ* (32,8% και 10,1 % αντιστοίχως), η *Ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προφίλ* (27,5% και 10,5% αντιστοίχως), η *Προώθηση του Επιχειρηματικού Πνεύματος στην Εκπαίδευση* (18,6% και 11,3% αντιστοίχως), η *Ανάπτυξη και Καλλιέργεια Διαχειριστικών και Διοικητικών Δεξιοτήτων* (28,3% και 12,6% αντιστοίχως), οι *Συνέργειες-Συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος* (30,8% και 15,8% αντιστοίχως), καθώς και η *Εξοικείωση με τις Διαδικασίες Λογοδοσίας και Αξιολόγησης* (27,9% και 12,6% αντιστοίχως).

7.7 Γ' Μέρος Ερωτηματολογίου: Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ελλάδα

Πίνακας 2: Βαθμός ικανοποίησης των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής και διεθνούς επιμορφωτικής πολιτικής από τις δραστηριότητες επιμόρφωσης που προσφέρονται στη χώρα μας (ερώτηση 1)

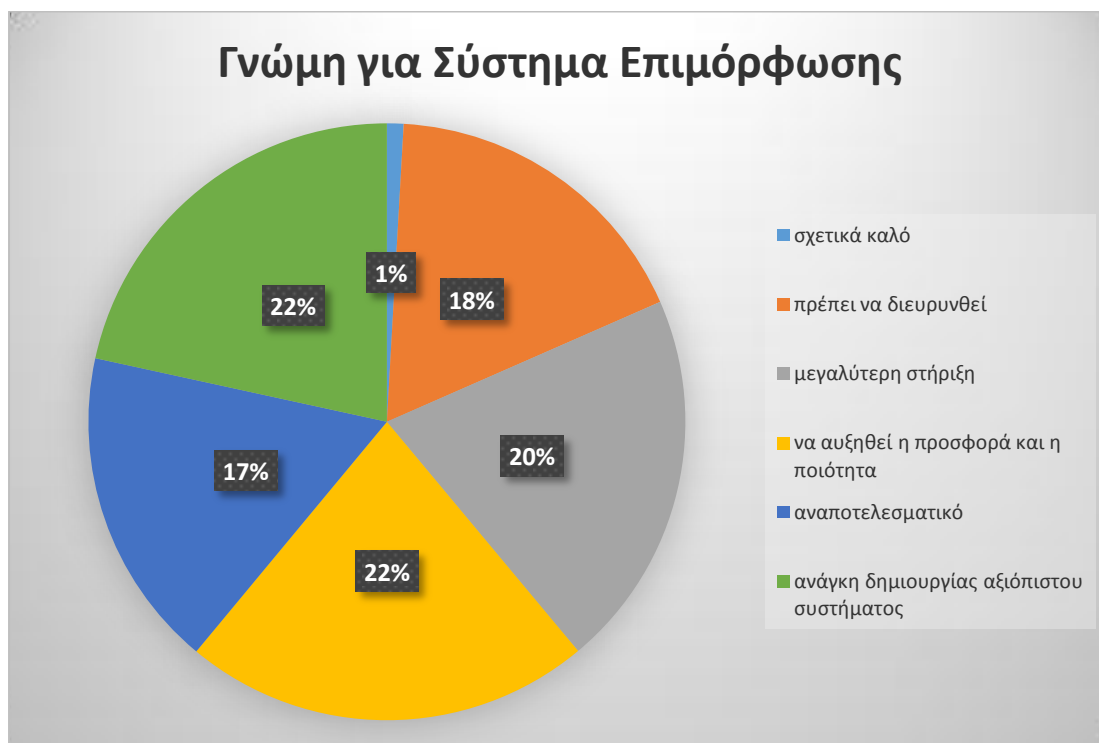
Μεταβλητές	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Ανάπτυξη των διαφοροποιημένων γνώσεων/δεξιοτήτων/ικανοτήτων/στάσεων που απαιτεί η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης	5,3	47,8	34,7	10,2	2,0
2. Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	33,1	38,4	18,4	7,8	2,4
3. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	1,6	27,8	46,5	20,8	3,3
4. Διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	9,4	40,8	39,6	8,2	2,0
5. Αντιμέτωπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής	19,6	47,3	28,6	3,7	0,8
6. Αντιμέτωπιση φαινομένων σχολικής βίας & παραβατικότητας	5,7	35,5	44,5	11,8	2,4
7. Αντιμέτωπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	8,6	37,1	39,6	12,2	2,4
8. Προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	11,4	39,2	37,1	9,0	3,3
9. Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ)	21,6	49,4	22,4	4,9	1,6
10. Δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	24,5	50,2	16,7	6,5	2,0
11. Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών	18,8	49,8	25,3	3,7	2,4

12. Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	14,3	45,3	29,4	7,8	3,3
13. Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	38,4	40,8	12,2	6,1	2,4
14. Ανάπτυξη & καλλιέργεια διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	27,3	46,5	19,2	4,9	2,0
15. Συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	24,5	50,6	18,8	4,5	1,6
16. Εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	25,7	43,7	21,2	5,7	3,7

Στον **Πίνακα 2**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 1 του (Γ' Μέρος), που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ελλάδα και συγκεκριμένα, το βαθμό στον οποίο τα προσφερόμενα προγράμματα ικανοποιούν τις Θεματικές Επιμορφωτικές Προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Υψηλά ποσοστά ικανοποιητικής προσφοράς της τάξης του "πέρα πολύ" και "πολύ" δεν καταγράφονται για καμία θεματική επιμόρφωσης. Μάλιστα, **υψηλά ποσοστά μηδενικής ικανοποίησης** από την υπάρχουσα προσφορά καταγράφεται στην προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν τη *Γνώση Ευρωπαϊκών Γλωσσών (33,1%)*, την *Προώθηση του Επιχειρηματικού Πνεύματος στην Εκπαίδευση(38,4%)*, την *Προώθηση της ΕΔΕ (21,6%)*, τη *Δημιουργία Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προφίλ (24,5%)*, τις *Συνέργειες/Συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος (24,5%)*, την *Ανάπτυξη Διοικητικών & Διαχειριστικών Δεξιοτήτων (27,3%)* και την *Εξοικείωση με τις Διαδικασίες Λογοδοσίας & Αξιολόγησης (25,7%)*. **Εξαιρέση** ίσως αποτελεί η προσφορά προγραμμάτων για την *Ενσωμάτωση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ*, που από το 20,8% των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ ικανοποιητική.

Γράφημα 11: Η άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2)



Στο **Γράφημα 11**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 2 (Γ' Μέρος), που αναφέρεται στη γνώμη των εκπαιδευτικών για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Όπως παρατηρούμε, **μόνο το 1%** των συμμετεχόντων θεωρεί πως το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας είναι **σχετικά καλό**. Οι εκπαιδευτικοί **στη συντριπτική τους πλειοψηφία** αντιλαμβάνονται το εθνικό σύστημα επιμόρφωσης ως **αναξιόπιστο** (22%) και **αναποτελεσματικό** (17%). Αντιλαμβάνονται επίσης ως αναγκαία τη μεγαλύτερη στήριξη (20%) και διεύρυνση του συστήματος (18%), καθώς και την αύξηση της προσφοράς και ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων (22%).

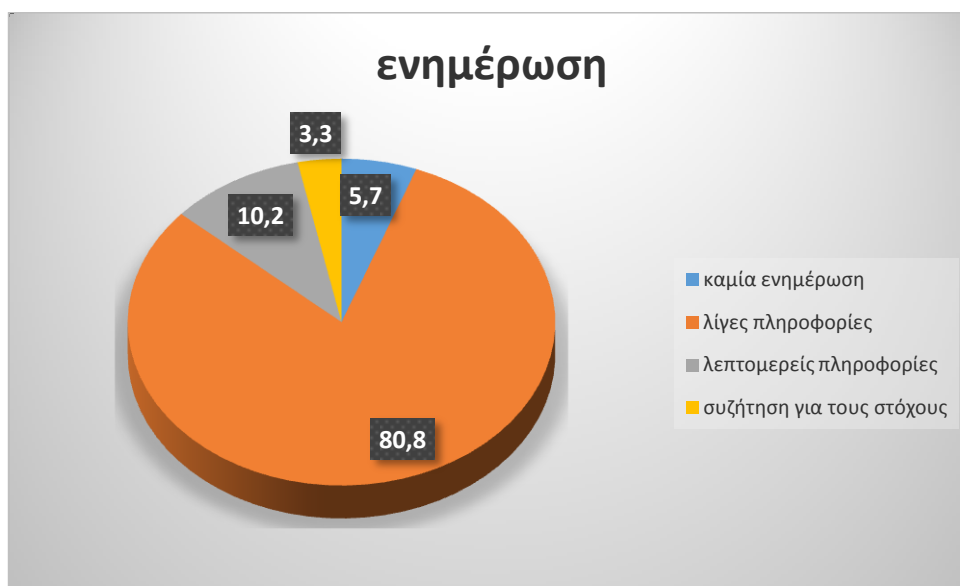
Γράφημα 12: Η άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 3)



Στο **Γράφημα 12**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 3 (Γ' Μέρος), που **επίσης** αναφέρεται στην άποψη των συμμετεχόντων για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Σε **συσχέτιση με το προηγούμενο Γράφημα 11**, η **μεγάλη πλειοψηφία** των συμμετεχόντων (59%) θεωρεί πως το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας είναι **απαρχαιωμένο και ανεπαρκές** και για το λόγο αυτό χρήζει ουσιαστικών αλλαγών. Ένα επίσης **μεγάλο ποσοστό** (40%) θεωρεί πως παρά τις σταδιακές βελτιώσεις **δεν έχει γίνει ακόμα αρκετά συμβατό** με τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα μόνο ελάχιστο ποσοστό των συμμετεχόντων (1%) αντιλαμβάνεται ως ποιοτικό το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης.

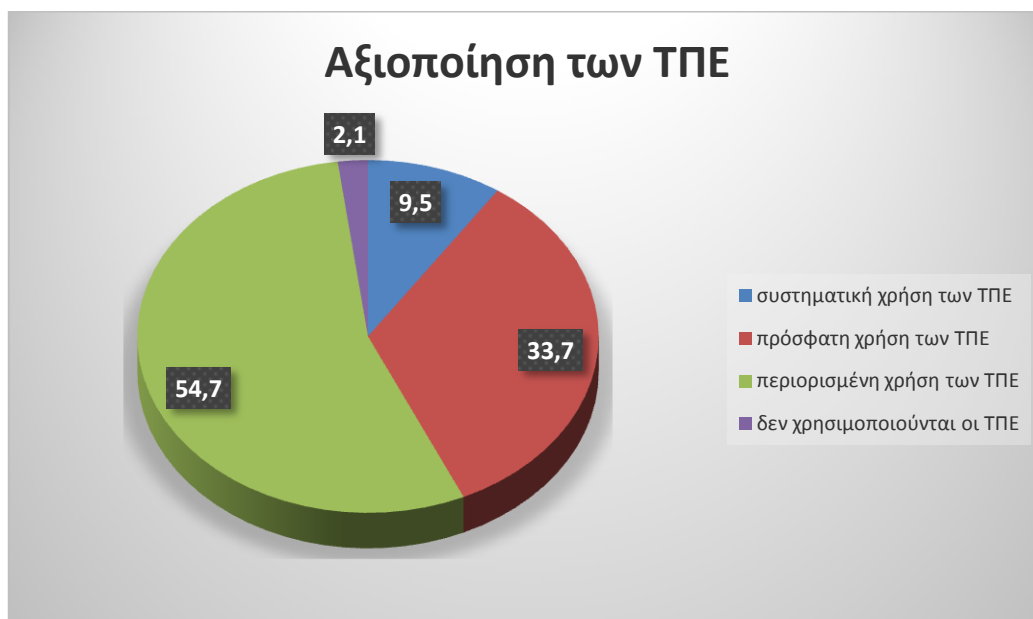
Γράφημα 13: Ενημέρωση των εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4)



Στο **Γράφημα 13**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 4 (Γ' Μέρος), που αφορά στην ενημέρωση που συνήθως λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος που σκοπεύουν να παρακολουθήσουν.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80,8%) δηλώνει πως λαμβάνει **περιορισμένη πληροφόρηση**, ενώ το 5,7% δεν έχει **καμία απολύτως ενημέρωση** πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Ενημερωμένο δηλώνει ένα περιορισμένο ποσοστό της τάξης του 13,5% των εκπαιδευτικών συνολικά.

Γράφημα 14: Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5)



Στο **Γράφημα 14**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 5 (Γ΄ Μέρος), που αναφέρεται στη χρήση/αξιοποίηση των ΤΠΕ στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί **κατά πλειοψηφία** (90%) θεωρούν πως η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής στα προγράμματα επιμόρφωσης τους **δεν έχει ακόμα εμπεδωθεί ικανοποιητικά**. Συγκεκριμένα, το 54,7% των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται ως περιορισμένη τη χρήση των ΤΠΕ στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, το 33,7% θεωρεί πως η αξιοποίησή τους είναι πολύ πρόσφατη εξέλιξη, ενώ ένα ποσοστό του 2,1% αναφέρει μηδενική αξιοποίηση. Μόνο το 9,5% των συμμετεχόντων θεωρεί πως υπάρχει συστηματική χρήση των ΤΠΕ στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

Γράφημα 15: Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός επιστρέφει στην εργασία του (ερώτηση 6)



Στο **Γράφημα 15**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 6 (Γ΄ Μέρος), που αναφέρεται στο αν διαχέονται /αξιοποιούνται τα αποτελέσματα ενός επιμορφωτικού προγράμματος, όταν ο εκπαιδευτικός που το παρακολούθησε επιστρέφει στην εργασία του.

Παρατηρούμε πως **δεν υφίσταται κάποιας μορφής αξιολογή αξιοποίηση/διάχυση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης στους συναδέλφους του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού ή ακόμα περισσότερο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα**. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 327 συμμετεχόντων περίπου **οι μισοί θεωρούν πως δεν είναι αναγκαία** κάποιας μορφής σχετική πληροφόρηση/ανατροφοδότηση από τον επιμορφωμένο εκπαιδευτικό.

Η **πλειοψηφία** των συμμετεχόντων (301 εκπαιδευτικοί) αντιλαμβάνεται μάλιστα ως **εξαιρετικά αδιάφορη** τη στάση της Διεύθυνσης / Προϊσταμένης Αρχής, γεγονός που από μόνο του επηρεάζει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό το ζήτημα της διάχυσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης.

Γράφημα 16: Κατά τη γνώμη σας, πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της αξιολόγησης της επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 7)



Στο **Γράφημα 16**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 7 (Γ' Μέρος), που αναφέρεται στην αποτίμηση/αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων στη χώρα μας.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν **στην πλειοψηφία τους (63,4%)** πως υφίσταται αποκλειστικά **τελική αξιολόγηση** των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Μόνο ένα μικρό ποσοστό εξ αυτών (6,6%) θεωρεί πως ενημερώνονται σχετικά όλοι οι ενδιαφερόμενοι για τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης. **Καταγράφεται όμως και ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (36,6%) που θεωρεί πως δεν υφίσταται καμίας μορφής αξιολόγηση/αποτίμηση** των επιμορφωτικών δράσεων στη χώρα μας.

Γράφημα 17: Πόσες ημέρες επιμόρφωσης έχετε κατά τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8)



Στο **Γράφημα 17**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 8 (Γ' Μέρος), που αφορά το σύνολο των ημερών επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες.

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (56,4%) παρακολούθησαν **πέντε και άνω** ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες. Το **29,2%** των συμμετεχόντων αθροιστικά δήλωσε πως παρακολούθησε **από μια έως τέσσερις** ημέρες επιμόρφωσης. **Όμως**, ένα ποσοστό της τάξης του **14,4%** **δεν παρακολούθησε κανένα** επιμορφωτικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, για τους λόγους που αναδεικνύονται στο επόμενο Γράφημα.

Γράφημα 18: Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "καμία", ποιοι λόγοι από τους παρακάτω σας εμπόδισαν να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα (ερώτηση 9)



Στο **Γράφημα 18**, και σε συνάρτηση με το προηγούμενο Γράφημα 17, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 9 (Γ' Μέρος) που αφορά στους λόγους που εμπόδισαν το 14,4% των ερωτηθέντων να παρακολουθήσει, έστω και για μια ημέρα, κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά τους τελευταίους 18 μήνες.

Ως βασικότεροι λόγοι της μη συμμετοχής αναδεικνύονται η απουσία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων (4,6%), η έλλειψη χρόνου (4,3%) και η επιβάρυνση από τις οικογενειακές υποχρεώσεις (4%). Σε πολύ μικρότερα ποσοστά ευθύνονται το οικονομικό κόστος της επιμόρφωσης (1,8%) και η μη υποστηρικτική ηγεσία (1,2%).

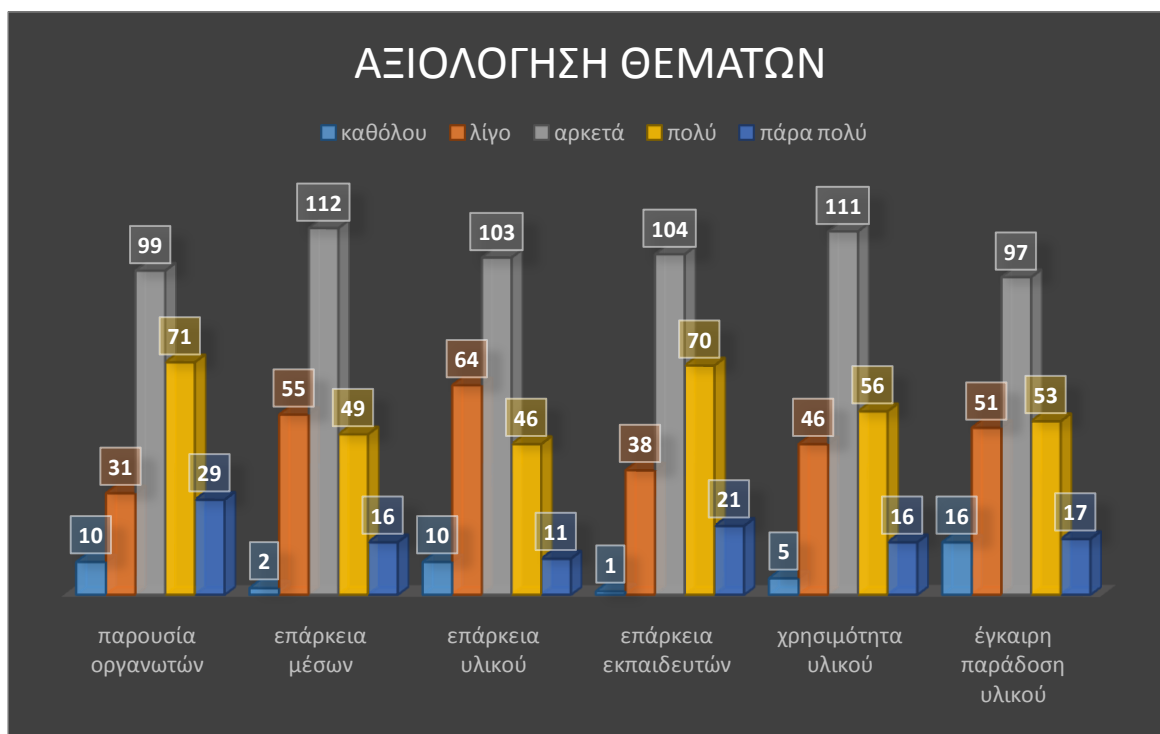
Γράφημα 19: Θεματικές που αφορούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 10)



Στο **Γράφημα 19**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 10 (Γ' Μέρος), η οποία αναφέρεται στις θεματικές κατηγορίες των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά τους τελευταίους 18 μήνες.

Αποτυπώνεται **μεγάλο ποσοστό συμμετοχής** σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαιδευτική Πράξη. Ακολουθεί η συμμετοχή σε Προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κ.α.), η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού, η επιμόρφωση σε ζητήματα Διδακτικής Γνωστικού Αντικειμένου, σε θέματα Ειδικής Αγωγής και τέλος, σε ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Γράφημα 20: Αξιολόγηση της οργάνωσης και λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν έως σήμερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (ερώτηση 11)



Στο **Γράφημα 20**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση 11 (Γ' Μέρος) που αφορά στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει έως σήμερα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, σε οργανωσιακό και λειτουργικό επίπεδο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει **μέτριου βαθμού ικανοποίηση** όσον αφορά στην παρουσία οργανωτών, στην επάρκεια των μέσων, στην επάρκεια του υλικού, στην επάρκεια των εκπαιδευτών, στη χρησιμότητα και την έγκαιρη παράδοση του επιμορφωτικού υλικού.

Γράφημα 21: Τα δύο θέματα στα οποία κυρίως θα επιθυμούσα να επιμορφωθώ στο μέλλον (ερώτηση 12)



Στο **Γράφημα 21**, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση 12 (Γ' Μέρους, που αναφέρεται στα θεματικά πεδία που επιθυμούν να επιμορφωθούν στο μέλλον οι έλληνες εκπαιδευτικοί.

Μεγάλη προτίμηση αποτυπώνεται για την επιμόρφωση σε ζητήματα *Διδακτικής Γνωστικού Αντικειμένου*, σε θέματα *Διαχείρισης Σχολικής Τάξης*, σε θέματα *Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*, καθώς και σε θέματα σχετικά με την *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*.

7.8 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων

Α΄ Μέρος Ερωτηματολογίου

Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης

Πίνακας 3: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 & 5)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης;	263	1	5	3,56	,822
2. Σε ποιο βαθμό η Δια Βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν σε αλλαγές;	263	1	5	3,60	,803
3. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ;	263	1	5	2,56	,862
4. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ ;	263	1	5	2,13	,884
5. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ ;	263	1	5	2,13	,942

Στον **Πίνακα 3**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 & 5 του Α΄ Μέρους του ερωτηματολογίου.

Αρκετά ενήμεροι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (3,56) και τις αλλαγές που επιφέρουν σε αυτήν η Δια βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης (3,60). Παρατηρούμε, όμως, χαμηλούς Μ.Ο. στις μεταβλητές που αναφέρονται στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. (2,56) και ακόμα περισσότερο με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ (2,13) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (2,13).

Πίνακας 4: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερώτηση 6: 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας	263	1	5	3,38	1,074
2. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας	263	1	5	2,94	,849
3. Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης	263	1	5	3,41	1,040
4. Αυξάνεται η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	263	1	5	3,40	,867

5. Αυξάνεται η δυνατότητα του ΟΟΣΑ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	263	1	5	3,21	,927
6. Αυξάνεται η δυνατότητα της ΟΥΝΕΣΚΟ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	263	1	5	2,78	,899
7. Ευρωπαϊκή Ένωση – αποενσωμάτωση από τα όρια του έθνους-κράτους	263	1	5	3,22	,886
8. ΟΟΣΑ- αποενσωμάτωση από τα όρια του έθνους-κράτους	263	1	5	3,10	,909
9. ΟΥΝΕΣΚΟ- αποενσωμάτωση από τα όρια του έθνους-κράτους	263	1	5	2,77	,913
10. Εκπαιδευτική πολιτική της Ε. Ε.-στενή σύνδεση με οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους	263	2	5	3,66	,889
11. Εκπαιδευτική Πολιτική της Ε.Ε. - σύνδεση με παγκοσμιοποίηση	263	1	5	3,77	,798
12. Εκπαιδευτική Πολιτική ΟΟΣΑ- σύνδεση με παγκοσμιοποίηση	263	1	5	3,50	,903
13. Εκπαιδευτική Πολιτική ΟΥΝΕΣΚΟ-σύνδεση με παγκοσμιοποίηση	263	1	5	3,15	,923

Στον **Πίνακα 4**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 6 του Α΄ Μέρους του ερωτηματολογίου.

Οι Μ.Ο. των απαντήσεων καταδεικνύουν μια μέτριο βαθμού αντίληψη του τρόπου με τον οποίο η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Οι χαμηλότεροι Μ.Ο. εμφανίζονται στις μεταβλητές που αναφέρονται στη συσχέτιση της ΟΥΝΕΣΚΟ με την παγκοσμιοποίηση (2,78) και την αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης από τα εθνικά κράτη (2,77).

Πίνακας 5: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερωτήσεις 7, 8, 9)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
7. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.1;	263	1	5	3,13	1,217
8. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.2;	263	1	5	3,02	1,098
9. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.3;	263	1	5	3,12	1,097

Στον **Πίνακα 5**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τις ερωτήσεις 7, 8 και 9 του Α΄ Μέρους του ερωτηματολογίου.

Παρατηρούμε πως η υπάρχουσα οικονομική κρίση επηρέασε αρκετά (από 3,13 έως 3,02) την άποψη των συμμετεχόντων για την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

7.9 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων

Β' Μέρος Ερωτηματολογίου

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας & Δ/θμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος τους, την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ

Πίνακας 6: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερώτηση 1)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επάγγελμα υψηλών προσόντων	254	1	5	4,02	,873
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης	254	1	5	4,50	,658
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στηρίζεται στις επαφές-ανταλλαγές	254	1	5	3,30	1,040
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βασίζεται σε συμπράξεις/συνεργασίες	254	1	5	3,84	1,009

Στον **Πίνακα 6**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 1 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Παρατηρούμε πως εμφανίζονται πολύ υψηλοί Μ.Ο. στις μεταβλητές που συνδέουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με τα υψηλά προσόντα (4,02) και τη Δια βίου Μάθηση (4,5). Λιγότερο υψηλοί εμφανίζονται οι Μ.Ο. στις μεταβλητές που συσχετίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με τις επαφές/ανταλλαγές (3,30) και τις συμπράξεις/συνεργασίες (3,84).

Πίνακας 7: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων (ερώτηση 2)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού σε φάση ριζικού μετασχηματισμού	254	1	5	3,70	,939
Η αρχική εκπαίδευση δεν αρκεί	254	1	5	4,12	,956
Η ποιότητα του συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	254	1	5	4,17	,900
Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση συνδέεται στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις	254	1	5	3,65	,919
Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης	254	1	5	3,61	,954

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 2 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως η επαγγελματική τους ταυτότητα βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού (3,70), πως η εισαγωγική εκπαίδευση δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μιας ολόκληρης

επαγγελματικής ζωής (4,12), πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (4,17), πως η εκπαίδευση και η επιμόρφωση συνδέεται στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις (3,65) και τέλος, πως η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ε.Ε. (3,61).

Πίνακας 8: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερώτηση 3)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Επιμόρφωση είναι απαραίτητο εργαλείο	254	1	5	4,38	,748
Επιμόρφωση είναι αναγκαία σε όλη τη σταδιοδρομία του	254	1	5	4,39	,756
Επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών	254	1	5	4,51	,774
Επιμόρφωση είναι υποχρέωση και ατομική ανάγκη των εκπαιδευτικών	254	1	5	3,59	1,066
Το σύστημα πρέπει να πιστοποιεί όλες τις επιμορφωτικές δραστηριότητες	254	1	5	4,06	,974
Σύνδεση της επιμόρφωσης με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας	254	1	5	3,76	1,033
Η επιμόρφωση να συνδέεται με τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης	254	1	5	3,63	1,046
Οι εκπαιδευτικοί να έχουν συμμετοχή στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	254	1	5	4,15	,843

Στον **Πίνακα 8**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 3 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Οι Μ.Ο. των απαντήσεων για όλες τις μεταβλητές είναι αρκετά υψηλοί (από 3,59 έως 4,51). Συγκριτικά, όμως, εμφανίζονται μειωμένοι οι Μ.Ο. των μεταβλητών που αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση ως ατομική υποχρέωση του εκπαιδευτικού (3,59), συνδέοντας τη με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (3,76) και τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (3,63).

Πίνακας 9: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων

(ερώτηση 5)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ανάπτυξη γνώσεων/ δεξιοτήτων συμβατών με την Κοινωνία της Γνώσης και τη Δια βίου Μάθηση	247	1	5	3,88	,911
Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	247	1	5	3,57	1,017
Ενσωμάτωση ΤΠΕ	247	1	5	4,01	,883
Διαχείριση μαθητικής ετερογένειας	247	1	5	4,04	,830
Αντιμέτωπιση σχολικής αποτυχίας και διαρροής	247	1	5	3,96	,871
Αντιμέτωπιση σχολικής βίας και παραβατικότητας	247	1	5	4,18	,898
Αντιμέτωπιση ξενοφοβίας και ρατσισμού	247	1	5	4,15	,908
Πρώθηση διεπιστημονικότητας και ομαδοσυνεργατικότητας	247	1	5	4,05	,893
Πρώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση	247	1	5	3,34	,935
Δημιουργία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ	247	1	5	3,21	1,005
Ενίσχυση της	247	1	5	3,51	,991

κινητικότητα και των ανταλλαγών					
Ενίσχυση της καινοτομίας	247	1	5	3,86	,953
Προώθηση επιχειρηματικού πνεύματος	247	1	5	2,91	1,194
Ανάπτυξη διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	247	1	5	3,28	1,027
Συνέργειες/συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς	247	1	5	3,40	1,031
Εξοικείωση με διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	247	1	5	3,23	1,077

Στον **Πίνακα 9**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 5 του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Εμφανίζονται υψηλοί Μ.Ο. συμφωνίας των εκπαιδευτικών για τις θεματικές προτεραιότητες επιμόρφωσης που αφορούν στην *Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη* (4,01), στη *Διαχείριση της Μαθητικής Ετερογένειας* (4,04), στην *Αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και Παραβατικότητας* (4,18), στην *Αντιμετώπιση της Ξενοφοβίας και του Ρατσισμού* (4,15), καθώς και στην *Προώθηση της Διεπιστημονικότητας και Ομαδοσυνεργατικότητας* (4,05). **Αρκετά υψηλοί Μ.Ο.** συμφωνίας παρατηρούνται για τις θεματικές προτεραιότητες επιμόρφωσης που αφορούν στην *Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας και Διαρροής* (3,96) και την *Ανάπτυξη Γνώσεων/Δεξιοτήτων συμβατών με τη Δια Βίου Μάθηση* (3,88). **Όμως, συγκριτικά χαμηλότεροι Μ.Ο.** συμφωνίας αποτυπώνονται για τις επιμορφωτικές θεματικές που αναφέρονται στην *Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ* (3,34), στη *Δημιουργία Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προφίλ* (3,21), στην *Προώθηση της Κινητικότητας και των Ανταλλαγών* (3,51), στην *Ανάπτυξη Διοικητικών/Διαχειριστικών Δεξιοτήτων* (3,28), και ακόμα περισσότερο στην *Προώθηση του Επιχειρηματικού Πνεύματος στην Εκπαίδευση* (2,91).

7.10 Πίνακες με τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων

Γ' Μέρος Ερωτηματολογίου

Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ελλάδα

Πίνακας 10: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων (ερώτηση 1)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων συμβατών με την Κοινωνία της Γνώσης και τη Δια βίου Μάθηση	245	1	5	2,56	,826
Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	245	1	5	2,08	1,021
Ενσωμάτωση ΤΠΕ	245	1	5	2,96	,826
Διαχείριση μαθητικής ετερογένειας	245	1	5	2,53	,852
Αντιμέτωπιση σχολικής αποτυχίας και διαρροής	245	1	5	2,19	,818
Αντιμέτωπιση σχολικής βίας και παραβατικότητας	245	1	5	2,70	,844
Αντιμέτωπιση ξενοφοβίας και ρατσισμού	245	1	5	2,63	,894
Πρώθηση διεπιστημονικότητας και ομαδοσυνεργατικότητας	245	1	5	2,53	,925
Πρώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης	245	1	5	2,16	,873
Δημιουργία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ	245	1	5	2,11	,921
Ενίσχυση κινητικότητας και ανταλλαγών	245	1	5	2,21	,875
Ενίσχυση της καινοτομίας	245	1	5	2,40	,939

Προώθηση επιχειρηματικού πνεύματος	245	1	5	1,93	,985
Ανάπτυξη διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	245	1	5	2,08	,918
Συνέργειες με εξωτερικούς φορείς	245	1	5	2,08	,869
Εξοικείωση με διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	245	1	5	2,18	1,000

Στον **Πίνακα 10**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 1 του Γ΄ Μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορά στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβατών με τις επιμορφωτικές θεματικές προτεραιότητες της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Οι Μ.Ο. των μεταβλητών είναι γενικά χαμηλοί, με εξαίρεση ίσως αυτόν που αφορά στην προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων για την *Ενσωμάτωση των /ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη* (2,96). **Εξαιρετικά χαμηλοί Μ.Ο.** αποτυπώνονται στην προσφορά προγραμμάτων για την *Ενίσχυση της Κινητικότητας και των Ανταλλαγών* (2,21), την *Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση/ΕΔΕ* (2,16), τη *Δημιουργία Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προφίλ* (2,11), τη *Γνώση Ευρωπαϊκών Γλωσσών*, την *Ανάπτυξη Διοικητικών/Διαχειριστικών Δεξιοτήτων* και τις *Συνέργειες με Εξωτερικούς Φορείς* (2,08 αντιστοίχως). **Ακόμα πιο χαμηλός είναι ο Μ.Ο.** που αναφέρεται στην επιμόρφωση για την *Προώθηση του Επιχειρηματικού Πνεύματος στην Εκπαίδευση* (1,96).

Πίνακας 11: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων (ερωτήσεις 3, 4 & 5)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης	245	1	3	2,58	,520
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος	245	1	4	2,11	,528
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	243	1	4	2,49	,695

Στον **Πίνακα 11**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τις ερωτήσεις 3, 4 & 5 του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Αποτυπώνονται παντού χαμηλοί Μ.Ο. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση 3 που αποτυπώνει τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας, ο Μ.Ο. 2,58 αναδεικνύει ένα σύστημα επιμόρφωσης που βελτιώνεται διαρκώς, αλλά που οφείλει να κάνει πολλά ακόμα ώστε να γίνει περισσότερο συγκρίσιμο και συμβατό με τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην ερώτηση 4 που αναφέρεται στην ενημέρωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο Μ.Ο. 2,11 υποδεικνύει μόνο μια ελάχιστη και βασική ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και τις ώρες διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος που θα παρακολουθήσουν. Τέλος, στην ερώτηση 5 που αφορά τη χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο Μ.Ο. 2,49 αναδεικνύει μια σχετικά πρόσφατη και περιορισμένη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής, κυρίως λόγω ελλειμμάτων σε εξοπλισμό και τεχνογνωσία.

Πίνακας 12: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων (ερωτήσεις 7 & 8)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	243	1	3	1,70	,586
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες	243	1	6	4,62	1,878

Στον **Πίνακα 12**, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για τις ερωτήσεις 7 & 8 του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου.

Στην ερώτηση 7, που αφορά στην Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ο Μ.Ο. 1,70 αναδεικνύει έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών ή, το περισσότερο, αξιολόγηση στη λήξη του προγράμματος χωρίς καμία διάχυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Στην ερώτηση 8, που αφορά τις Ημέρες επιμόρφωσης των συμμετεχόντων κατά τους τελευταίους 18 μήνες, ο Μ.Ο. 4,62 καταδεικνύει περίπου 4-5 ημέρες επιμόρφωσης ανά εκπαιδευτικό.

Πίνακας 13: Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το σύνολο των συμμετεχόντων (ερώτηση 11)

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Παρουσία οργανωτών	240	1	5	3,30	1,056
Επάρκεια εκπαιδευτικών μέσων	234	1	5	3,09	,864
Επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού	234	1	5	2,93	,910
Επάρκεια εκπαιδευτών	234	1	5	3,31	,864
Χρησιμότητα/καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού	234	1	5	3,14	,883
Έγκαιρη παράδοση εκπαιδευτικού υλικού	234	1	5	3,02	1,006

Στον **Πίνακα 13**, παρουσιάζονται για το σύνολο των συμμετεχόντων τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέγιστες και ελάχιστες τιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ερώτηση 11 του Γ' Μέρους, η οποία αναφέρεται στην αποτίμηση συγκεκριμένων παραμέτρων των προγραμμάτων επιμόρφωσης που προσφέρονται στη χώρα μας.

Οι Μ.Ο. σε όλες τις μεταβλητές (από 2,93 έως 3,31) αποτυπώνουν μετρίου βαθμού ικανοποίηση από την παρουσία οργανωτών, την επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσων, του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτών, καθώς και από τη χρησιμότητα/καταλληλότητα και έγκαιρη παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

7.11 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς το Φύλο

Πίνακας 14: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Τυπικό Σφάλμα Μέσου Όρου Ομαδοποιημένων Μεταβλητών ανάλογα με το Φύλο των Συμμετεχόντων

Μεταβλητές	φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα μέσου όρου
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	2,81	,620	,080
	γυναίκα	205	2,64	,862	,060
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	3,27	,620	,080
	γυναίκα	197	3,19	,617	,044
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	2,89	,702	,091
	γυναίκα	197	3,09	,679	,048
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	3,55	,779	,101
	γυναίκα	203	3,50	,656	,046
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	3,33	,808	,104
	γυναίκα	203	3,25	,764	,054
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	60	2,97	,818	,106
	γυναίκα	203	2,88	,773	,054
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	56	3,79	,499	,067
	γυναίκα	198	4,01	,531	,038
Θεματικές Προτεραιότητες Ε..Ε & Δ.Ο. – Βαθμός συμφωνίας (ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	55	3,38	,687	,093
	γυναίκα	192	3,74	,663	,048

Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα-Βαθμός συμβατότητας με τις προτεραιότητες της Ε.Ε. και των Δ.Ο. (ερώτηση 1, Γ' ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	54	2,33	,750	,102
	γυναίκα	191	2,34	,617	,045
Αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 7, Γ' ΜΕΡΟΣ)	άνδρας	51	2,97	,783	,110
	γυναίκα	183	3,19	,727	,054

Στον **Πίνακα 14**, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς το Φύλο των Συμμετεχόντων.

Οι Μ.Ο. των απαντήσεων των δύο φύλων διαφέρουν στις ερωτήσεις 1, 2, και 3 του Β' Μέρους. Συγκεκριμένα, οι Μ.Ο. των απαντήσεων των γυναικών είναι υψηλότεροι (4,01) από τους αντίστοιχους των ανδρών εκπαιδευτικών (3,79). Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και εγρήγορση των γυναικών εκπαιδευτικών στο ζήτημα του μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας τους και το ρόλο της επιμόρφωσης στο νέο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο εργασίας τους.

Πίνακας 15: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Τυπικό Σφάλμα Μέσου Όρου Ομαδοποιημένων Μεταβλητών ανάλογα με το Φύλο των Συμμετεχόντων στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Μεταβλητές	φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα μέσου όρου
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	άνδρας	68	,48	,319	,039
	γυναίκα	247	,57	,360	,023
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	68	,24	,176	,021
	γυναίκα	244	,25	,158	,010
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	52	3,96	2,214	,307
	γυναίκα	191	4,80	1,739	,126
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	54	2,07	,578	,079
	γυναίκα	191	2,12	,514	,037
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	52	2,63	,742	,103
	γυναίκα	191	2,46	,678	,049
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	52	1,52	,610	,085
	γυναίκα	192	1,74	,583	,042
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	άνδρας	54	2,74	,483	,066
	γυναίκα	191	2,53	,521	,038

Στον **Πίνακα 15**, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα μέσου όρου των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων.

Στη μεταβλητή που αφορά τις **“Ημέρες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τους τελευταίους 18 μήνες”**, ο **Μ.Ο.** των απαντήσεων των συμμετεχόντων γυναικών είναι σημαντικά υψηλότερος (**4,80**) από τον αντίστοιχο των ανδρών (**3,96**).

Πίνακας 16: Συγκρίσεις Μέσων Όρων Ομαδοποιημένων Μεταβλητών ως προς το Φύλο των Συμμετεχόντων με τη χρήση του t test.

Μεταβλητές	T test	Βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed)	Διαφορά μέσων όρων
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-Εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	1,383	263	,168	,165
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-Εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1 6.2 6.3 Α΄ Μέρος)	,850	255	,396	,077
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-Εκπαίδευσης (ερώτηση 7 Α΄ Μέρος)	-1,979	255	,049	-,200
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11 Α΄ Μέρος)	,537	261	,591	,054
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	,687	261	,493	,078
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ Μέρος)	,766	261	,444	,088
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	-2,832	252	,005	-,225

Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β' Μέρος)	-3,484	245	,001	-,356
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ' Μέρος)	-,093	243	,926	-,009
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ' Μέρος)	-1,909	232	,058	-,223

Πίνακας 17: Συγκρίσεις Μέσων Όρων Ομαδοποιημένων Μεταβλητών ως προς το Φύλο των Συμμετεχόντων με τη χρήση του t test.

Μεταβλητές	T test	Βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed)	Διαφορά μέσων όρων
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	-1,819	313	,070	-,088
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	-0,087	310	,930	-,002
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	-2,530	69,049	,014	-,840
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	-0,569	243	,570	-,046
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	1,655	241	,099	,179

Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	-2,393	242	,017	-,220
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	2,797	90,857	,006	,212

Στους Πίνακες 16 και 17, μπορούμε να παρατηρήσουμε τις συγκρίσεις των Μ.Ο. των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανάλογα με το φύλο τους, με χρήση του **t test**.

Οι παρατηρούμενες διαφορές στους Μ.Ο. είναι **στατιστικά σημαντικές**, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας **$p < 0,05$** για τις μεταβλητές που αφορούν τις "Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους", τις "Θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες", τις "Ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες", την "Αντιμετώπιση του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού μετά την επιστροφή του στο σχολείο", και τη "Γνώμη των συμμετεχόντων για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης".

Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των γυναικών είναι υψηλότερος από το Μ.Ο. των ανδρών σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από την τελευταία μεταβλητή όπου υψηλότερος είναι ο Μ.Ο. των ανδρών.

7.12 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς την Ηλικία

Πίνακας 18: Μέσοι Όροι Ομαδοποιημένων Μεταβλητών κατά Ηλικία

Μεταβλητές	Μ.Ο. Ηλικία<35	Μ.Ο. Ηλικία= 35- 44	Μ.Ο. Ηλικία= 45-54	Μ.Ο. Ηλικία>55
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	2,62	2,77	2,63	2,75
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1 6.2 6.3 Α΄ Μέρος)	3,10	3,22	3,25	3,12
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης(ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	2,95	3,18	3,01	3,01
Ευρωπαϊκή Ένωση(ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	3,53	3,52	3,55	3,34
ΟΟΣΑ(ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	2,99	3,31	3,35	3,10
ΟΥΝΕΣΚΟ(ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	2,65	2,93	2,98	2,73
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους(ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	4,00	4,01	3,98	3,81
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε(ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	3,85	3,78	3,61	3,52
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	2,46	2,26	2,35	2,33
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων(ερώτηση 7, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	3,13	3,11	3,18	3,08

Στον **Πίνακα 18**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μ.Ο. των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την **Ηλικία των Συμμετεχόντων**. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 28, 29 & 30).

Πίνακας 19: Μέσοι Όροι Ομαδοποιημένων Μεταβλητών κατά Ηλικία

Μεταβλητές	Μ.Ο. Ηλικία<35	Μ.Ο. Ηλικία= 35- 44	Μ.Ο. Ηλικία= 45-54	Μ.Ο. Ηλικία>55
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	,39	,59	,60	,46
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	,17	,27	,26	,23
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	2,41	2,63	2,54	2,70
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	2,18	2,07	2,12	2,11
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	2,48	2,57	2,40	2,69
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	1,48	1,75	1,76	1,47
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	5,00	5,17	4,39	4,31

Στον **Πίνακα 19**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μ.Ο. των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την Ηλικία των Συμμετεχόντων. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 28, 29 & 30).

Στους πίνακες 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 και 27 που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές, ανάλογα με την Ηλικία των Συμμετεχόντων.

Πίνακας 20: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των Συμμετεχόντων - Ηλικία = <35

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	26	1	4	2,62	,852
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1 6.2 6.3 Α΄ Μέρος)	25	1	4	3,10	,625
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	25	2	4	2,95	,702
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	25	2	5	3,53	,686
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	25	1	5	2,99	,960
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	25	1	4	2,65	,819
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	24	1	5	4,00	,794
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	23	1	5	3,85	,920

Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ' ΜΕΡΟΣ)	22	1	5	2,46	,825
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ' ΜΕΡΟΣ)	19	2	5	3,13	,783

Πίνακας 21: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων - Ηλικία = <35

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	43	1	1	,39	,395
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	42	0	1	,17	,183
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	22	2	3	2,41	,503
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	22	1	4	2,18	,664
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	21	1	3	2,48	,750
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	21	1	2	1,48	,512
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	21	3	6	5,00	1,183

Πίνακας 22: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων- Ηλικία = 35-44

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	65	1	4	2,77	,797
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1 6.2 6.3 Α΄ Μέρος)	64	1	5	3,22	,658
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	64	2	5	3,18	,610
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	65	2	5	3,52	,602
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	65	2	5	3,31	,707
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	65	2	5	2,93	,776
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	63	3	5	4,01	,521
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε(ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	60	3	5	3,78	,645
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	60	1	4	2,26	,532
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	58	2	5	3,11	,708

Πίνακας 23: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων- Ηλικία = 35-44

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	72	0	1	,59	,320
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	72	0	1	,27	,148
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	60	2	3	2,63	,486
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	60	1	4	2,07	,406
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	60	1	4	2,57	,621
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	60	1	3	1,75	,571
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	60	1	6	5,17	1,638

Πίνακας 24: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων - Ηλικία = 45-54

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	136	1	5	2,63	,867
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1 6.2 6.3 Α΄ Μέρος)	130	1	5	3,25	,633
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	130	1	4	3,01	,715
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	135	2	5	3,55	,727
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	135	1	5	3,35	,792
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	135	1	5	2,98	,811
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	130	3	5	3,98	,482
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	127	1	5	3,61	,660
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	126	1	5	2,35	,687
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	123	2	5	3,18	,714

Πίνακας 25: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων - ηλικία = 45-54

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	154	0	1	,60	,342
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	152	0	1	,26	,159
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	126	1	3	2,54	,516
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	126	1	4	2,12	,546
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	126	1	4	2,40	,706
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	127	1	3	1,76	,623
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	126	1	6	4,39	1,984

Πίνακας 26: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων - Ηλικία = >55

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπ/σης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	38	2	4	2,75	,612
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπ/σης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	38	2	4	3,12	,477
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπ/σης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	38	1	5	3,01	,711
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	38	2	5	3,34	,664
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	38	2	5	3,10	,629
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	38	2	4	2,73	,619
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	37	3	5	3,81	,501
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	37	2	5	3,52	,628
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	37	1	4	2,33	,569
Αξιολόγηση επιμορφ. προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	34	1	5	3,08	,895

Πίνακας 27: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Ηλικία των συμμετεχόντων - Ηλικία = >55

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	46	0	1	,46	,345
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	46	0	1	,23	,156
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	37	1	3	2,70	,571
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	37	1	4	2,11	,567
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	36	1	4	2,69	,710
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	36	1	2	1,47	,506
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	36	1	6	4,31	2,026

Πίνακας 28: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με την Ηλικία των Συμμετεχόντων (Oneway Anova)

Μεταβλητές		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης - εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	1,170	3	,390	,584	,626
	Within Groups	174,196	261	,667		
	Total	175,367	264			
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	Between Groups	,743	3	,248	,648	,585
	Within Groups	96,776	253	,383		
	Total	97,519	256			
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	1,614	3	,538	1,136	,335
	Within Groups	119,818	253	,474		
	Total	121,432	256			
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	1,327	3	,442	,943	,421
	Within Groups	121,570	259	,469		
	Total	122,897	262			
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	4,042	3	1,347	2,283	,079
	Within Groups	152,816	259	,590		
	Total	156,858	262			
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	3,512	3	1,171	1,933	,125
	Within Groups	156,895	259	,606		
	Total	160,407	262			
Αντιλήψεις για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1, 2, 3, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	1,136	3	,379	1,345	,260
	Within Groups	70,381	250	,282		
	Total	71,517	253			
Θεματικές προτεραιότητες για	Between	2,653	3	,884	1,915	,128

επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ ΜΕΡΟΣ)	Groups					
	Within Groups	112,223	243	,462		
	Total	114,876	246			
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	,640	3	,213	,506	,679
	Within Groups	101,621	241	,422		
	Total	102,261	244			
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ ΜΕΡΟΣ)	Between Groups	,381	3	,127	,228	,877
	Within Groups	128,345	230	,558		
	Total	128,726	233			

Στον Πίνακα 28, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

Πίνακας 29: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με την Ηλικία των Συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
Μεταβλητές		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	Between Groups	31,252	3	10,417	3,029	,030
	Within Groups	821,917	239	3,439		
	Total	853,169	242			
Σκοπός Ενδο- υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	Between Groups	1,952	3	,651	5,455	,001
	Within Groups	37,088	311	,119		
	Total	39,039	314			
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	Between Groups	,338	3	,113	4,422	,005
	Within Groups	7,836	308	,025		
	Total	8,173	311			
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	Between Groups	1,570	3	,523	1,962	,120
	Within Groups	64,283	241	,267		
	Total	65,853	244			
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	Between Groups	,237	3	,079	,280	,840
	Within Groups	67,788	241	,281		
	Total	68,024	244			
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	Between Groups	2,773	3	,924	1,939	,124
	Within Groups	113,967	239	,477		
	Total	116,741	242			
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	Between Groups	3,573	3	1,191	3,470	,017
	Within Groups	82,374	240	,343		
	Total	85,947	243			

Στον Πίνακα 29, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με την Ηλικία των συμμετεχόντων.

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις ακόλουθες μεταβλητές: "Ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες", "Σκοπός ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης", "Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας", και "Αντιμετώπιση του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού όταν αυτός επιστρέφει στην εργασία του".

Πίνακας 30: Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πολλαπλές συγκρίσεις							
Μεταβλητές	(I) ηλικία	(J) ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	<35	35-44	-,167	,470	1,000	-1,42	1,08
		45-54	,611	,437	,980	-,55	1,77
		>55	,694	,509	1,000	-,66	2,05
	35-44	<35	,167	,470	1,000	-1,08	1,42
		45-54	,778*	,291	,048	,00	1,55
		>55	,861	,391	,171	-,18	1,90
	45-54	<35	-,611	,437	,980	-1,77	,55
		35-44	-,778*	,291	,048	-1,55	,00
		>55	,083	,350	1,000	-,85	1,02
	>55	<35	-,694	,509	1,000	-2,05	,66
		35-44	-,861	,391	,171	-1,90	,18
		45-54	-,083	,350	1,000	-1,02	,85
Σκοπός Ενδο- υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	<35	35-44	-,200*	,067	,017	-,38	-,02
		45-54	-,210*	,060	,003	-,37	-,05
		>55	-,073	,073	1,000	-,27	,12
	35-44	<35	,200*	,067	,017	,02	,38
		45-54	-,009	,049	1,000	-,14	,12
		>55	,128	,065	,305	-,05	,30
	45-54	<35	,210*	,060	,003	,05	,37
		35-44	,009	,049	1,000	-,12	,14
		>55	,137	,058	,112	-,02	,29

	>55	<35	,073	,073	1,000	-,12	,27
		35-44	-,128	,065	,305	-,30	,05
		45-54	-,137	,058	,112	-,29	,02
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	<35	35-44	-,102*	,031	,007	-,18	-,02
		45-54	-,094*	,028	,005	-,17	-,02
		>55	-,070	,034	,249	-,16	,02
	35-44	<35	,102*	,031	,007	,02	,18
		45-54	,007	,023	1,000	-,05	,07
		>55	,032	,030	1,000	-,05	,11
	45-54	<35	,094*	,028	,005	,02	,17
		35-44	-,007	,023	1,000	-,07	,05
		>55	,024	,027	1,000	-,05	,10
	>55	<35	,070	,034	,249	-,02	,16
		35-44	-,032	,030	1,000	-,11	,05
		45-54	-,024	,027	1,000	-,10	,05
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	<35	35-44	-,274	,149	,399	-,67	,12
		45-54	-,288	,138	,229	-,65	,08
		>55	,004	,161	1,000	-,42	,43
	35-44	<35	,274	,149	,399	-,12	,67
		45-54	-,014	,092	1,000	-,26	,23
		>55	,278	,124	,152	-,05	,61
	45-54	<35	,288	,138	,229	-,08	,65
		35-44	,014	,092	1,000	-,23	,26
		>55	,292	,111	,054	,00	,59
	>55	<35	-,004	,161	1,000	-,43	,42
		35-44	-,278	,124	,152	-,61	,05
		45-54	-,292	,111	,054	-,59	,00

Στον Πίνακα 30, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο, σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή "Ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες", παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν ηλικία από 35-44 ετών και της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν ηλικία από 45-54. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή "Ένδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση" και τη μεταβλητή "Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας" παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν ηλικία κάτω των 35 ετών και της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν ηλικία από 35-44 και από 45-54 ετών. Η πρώτη ομάδα για αυτές τις μεταβλητές παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

7.13 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς την Περιοχή σχολείου

Πίνακας 31: Μέσοι Όροι ως προς την Περιοχή σχολείου

Μεταβλητές	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: αστική	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: ημισιαστική	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: νησιωτική
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ ΜΕΡΟΣ)	2,61	2,85	3,07
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	3,19	3,12	3,51
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ Μέρος)	3,03	3,09	3,18
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ Μέρος)	3,49	3,48	3,79
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	3,25	3,12	3,61
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	2,89	2,62	3,33
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	3,98	3,77	3,96
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	3,66	3,61	3,69
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	2,33	2,24	2,44
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	3,15	3,07	3,20

Στον **Πίνακα 31**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μ.Ο. των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την Περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 39, 40 & 41).

Πίνακας 32: Μέσοι Όροι ως προς την Περιοχή σχολείου

Μεταβλητές	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: αστική	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: ημιαστική	Μ.Ο. Περιοχή σχολείου: νησιωτική
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	,54	,51	,46
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	,24	,23	,18
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	2,59	2,53	2,47
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	2,11	1,94	2,29
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	2,51	2,35	2,38
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	1,71	1,59	1,63
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	4,57	4,47	5,50

Στον **Πίνακα 32**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μ.Ο. των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την Περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 39, 40 & 41).

Στους **πίνακες 33, 34, 35, 36, 37 και 38** που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι Μέσοι Όροι, οι Τυπικές Αποκλίσεις, οι Ελάχιστες και οι Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές, **ανάλογα με την Περιοχή σχολείου των Συμμετεχόντων.**

Πίνακας 33: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Περιοχή σχολείου = Αστική

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	228	1	5	2,61	,869
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	218	1	5	3,19	,633
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης	218	1	5	3,03	,701
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	224	2	5	3,49	,698
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12,	224	1	5	3,25	,768

A' Μέρος)					
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 A' Μέρος)	224	1	5	2,89	,783
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, B' Μέρος)	217	3	5	3,98	,494
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, B' Μέρος)	212	1	5	3,66	,672
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα(ερώτηση 1, Γ' Μέρος)	211	1	5	2,33	,645
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων(ερώτηση 7, Γ' Μέρος)	204	1	5	3,15	,750

Πίνακας 34: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Περιοχή σχολείου = Αστική

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, B' Μέρος)	273	0	1	,54	,358
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	271	0	1	,24	,162
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	211	1	3	2,59	,512
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος	211	1	4	2,11	,519

(ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	210	1	4	2,51	,686
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	211	1	3	1,71	,593
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	210	1	6	4,57	1,909

Πίνακας 35: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Περιοχή σχολείου = Ημιαστική

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ Μέρος)	20	2	4	2,85	,625
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	20	2	4	3,12	,536
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ Μέρος)	20	2	4	3,09	,567
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ Μέρος)	20	2	5	3,48	,622
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	20	1	5	3,12	,932

ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	20	1	4	2,62	,833
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερ. 1,2,3, Β΄ Μέρος)	19	1	5	3,77	,874
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	18	1	5	3,61	,899
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα(ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	17	1	3	2,24	,622
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων(ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	15	2	5	3,07	,742

Πίνακας 36: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς την Περιοχή σχολείου = Ημιαστική

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	25	0	1	,51	,347
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	24	0	1	,23	,200
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	17	2	3	2,53	,514
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος	17	1	3	1,94	,556

(ερώτηση 4, Γ' Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	17	1	3	2,35	,702
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	17	1	3	1,59	,712
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	17	1	6	4,47	2,035

Πίνακας 37: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την περιοχή σχολείου = Νησιωτική

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης(ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	19	2	4	3,07	,586
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	19	2	4	3,51	,410
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α' Μέρος)	19	2	4	3,18	,674
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	19	3	5	3,79	,535
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α' Μέρος)	19	2	5	3,61	,580
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6,	19	2	4	3,33	,544

6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)					
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	18	3	5	3,96	,500
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	17	3	5	3,69	,598
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα(ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	17	1	4	2,44	,724
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	15	2	4	3,20	,691

Πίνακας 38: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς την Περιοχή σχολείου = Νησιωτική

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	28	0	1	,46	,400
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	27	0	0	,18	,159
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	17	1	3	2,47	,624
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος	17	2	4	2,29	,588

(ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	16	1	3	2,38	,806
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	16	1	2	1,63	,500
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	16	3	6	5,50	,894

Πίνακας 39: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με την Περιοχή του σχολείου των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

Μεταβλητές		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ Μέρος)	Between Groups	4,511	2	2,255	3,216	,042
	Within Groups	185,137	264	,701		
	Total	189,648	266			
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	Between Groups	1,969	2	,985	2,618	,075
	Within Groups	95,549	254	,376		
	Total	97,519	256			
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ Μέρος)	Between Groups	,445	2	,223	,467	,627
	Within Groups	120,987	254	,476		
	Total	121,432	256			
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ Μέρος)	Between Groups	1,578	2	,789	1,691	,186
	Within Groups	121,319	260	,467		
	Total	122,897	262			

ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	Between Groups	2,794	2	1,397	2,358	,097
	Within Groups	154,064	260	,593		
	Total	156,858	262			
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	Between Groups	5,211	2	2,606	4,365	,014
	Within Groups	155,196	260	,597		
	Total	160,407	262			
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	Between Groups	,796	2	,398	1,413	,245
	Within Groups	70,721	251	,282		
	Total	71,517	253			
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	Between Groups	,051	2	,026	,055	,947
	Within Groups	114,825	244	,471		
	Total	114,876	246			
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	,363	2	,181	,431	,650
	Within Groups	101,898	242	,421		
	Total	102,261	244			
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	,138	2	,069	,124	,883
	Within Groups	128,588	231	,557		
	Total	128,726	233			

Στον Πίνακα 39, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με την Περιοχή του σχολείου των Συμμετεχόντων.

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις μεταβλητές "Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης –εκπαίδευσης" και για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην UNESCO.

Πίνακας 40: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με την Περιοχή του σχολείου των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

Μεταβλητές		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	Between Groups	4,190	1	4,190	1,189	,277
	Within Groups	848,979	241	3,523		
	Total	853,169	242			
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής Εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	Between Groups	,125	1	,125	,960	,328
	Within Groups	42,090	324	,130		
	Total	42,214	325			
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	Between Groups	,062	1	,062	2,267	,133
	Within Groups	8,692	320	,027		
	Total	8,753	321			
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	Between Groups	,201	1	,201	,744	,389
	Within Groups	65,652	243	,270		
	Total	65,853	244			
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	Between Groups	,080	1	,080	,287	,593
	Within Groups	67,944	243	,280		
	Total	68,024	244			
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	Between Groups	,180	1	,180	,373	,542
	Within Groups	116,561	241	,484		
	Total	116,741	242			
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	Between Groups	,078	1	,078	,221	,639
	Within Groups	85,868	242	,355		
	Total	85,947	243			

Στον πίνακα 40, παρουσιάζεται η **Ανάλυση Διακύμανσης** για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με την Περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων.

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

Πίνακας 41: Post hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πολλαπλές συγκρίσεις μέσων όρων ως προς την περιοχή του σχολείου							
Μεταβλητή	(I) περιοχή σχολείου	(J) περιοχή σχολείου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπ/σης (ερ. 1-5, Α' Μέρος)	αστική	ημιαστική	-,239	,195	,669	-,71	,23
		νησιωτική	-,462	,200	,065	-,94	,02
	ημιαστική	αστική	,239	,195	,669	-,23	,71
		νησιωτική	-,224	,268	1,000	-,87	,42
	νησιωτική	αστική	,462	,200	,065	-,02	,94
		ημιαστική	,224	,268	1,000	-,42	,87
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13, Α' Μέρος)	αστική	ημιαστική	,270	,180	,405	-,16	,70
		νησιωτική	-,446*	,185	,049	-,89	,00
	ημιαστική	αστική	-,270	,180	,405	-,70	,16
		νησιωτική	-,717*	,248	,012	-1,31	-,12
	νησιωτική	αστική	,446*	,185	,049	,00	,89
		ημιαστική	,717*	,248	,012	,12	1,31

Στον Πίνακα 41, εφαρμόσαμε την **Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons)** σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι **στατιστικά σημαντικές**. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε

μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή "ΟΥΝΕΣΚΟ" παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολική μονάδα νησιωτικής περιοχής και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολική μονάδα αστικής και ημιαστικής περιοχής ($p < 0,05$). Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε σχολική μονάδα νησιωτικής περιοχής παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο. έναντι των δύο άλλων.

7.14 Διαφορές στις απαντήσεις ως προς τον Τύπο σχολείου

Πίνακας 42: Μέσοι Όροι ως προς τον Τύπο σχολείου

Μεταβλητές	Μ.Ο. Νηπιαγωγείο	Μ.Ο. Δημοτικό	Μ.Ο. Γυμνάσιο	Μ.Ο. Λύκειο
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης(ερωτήσεις 1-5, Α΄ Μέρος)	2,28	2,88	2,62	2,78
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	3,04	3,25	3,22	3,26
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ Μέρος)	3,10	3,09	2,95	3,07
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ Μέρος)	3,45	3,59	3,51	3,48
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	3,22	3,32	3,24	3,28
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	2,83	2,99	2,89	2,87
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	4,06	4,05	3,88	3,90
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερ. 5, Β΄ Μέρος)	3,72	3,75	3,52	3,69
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	2,42	2,40	2,24	2,31
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	3,03	3,21	3,21	3,09

Στον **Πίνακα 42**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μ.Ο. των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς τον Τύπο σχολείου των συμμετεχόντων. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 52, 53, 54 & 55).

Πίνακας 43: Μέσοι Όροι ως προς τον Τύπο σχολείου

Μεταβλητές	Μ.Ο. Νηπιαγωγείο	Μ.Ο. Δημοτικό	Μ.Ο. Γυμνάσιο	Μ.Ο. Λύκειο
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	,56	,47	,53	,58
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	,23	,20	,24	,29
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	2,60	2,61	2,56	2,55
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)	2,09	2,15	2,04	2,17
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	2,42	2,40	2,50	2,63
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	1,89	1,68	1,62	1,66
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες(ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	5,11	4,76	4,65	4,11

Στον **Πίνακα 43**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ως προς τον τύπο σχολείου των συμμετεχόντων. Η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους Μ.Ο. θα ελεγχθεί παρακάτω (βλ. Πίνακες 52, 53, 54 & 55).

Στους **Πίνακες 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 και 51** που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές των απαντήσεων σε ομαδοποιημένες μεταβλητές ανάλογα με τον τύπο σχολείου των συμμετεχόντων.

Πίνακας 44: Μέσοι Όροι , Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Νηπιαγωγείο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α΄ Μέρος)	52	1	5	2,28	1,279
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α΄ Μέρος)	43	1	4	3,04	,667
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α΄ Μέρος)	43	2	5	3,10	,654
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α΄ Μέρος)	48	2	5	3,45	,709
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	48	1	5	3,22	,815
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	48	1	5	2,83	,721
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	46	3	5	4,06	,461

για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)					
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	45	3	5	3,72	,638
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	45	1	4	2,42	,598
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	42	2	5	3,03	,808

Πίνακας 45: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Νηπιαγωγείο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο- υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	65	0	1	,56	,410
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	64	0	1	,23	,170
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	45	2	3	2,60	,495
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	45	1	4	2,09	,468
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των	45	1	4	2,42	,783

εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)					
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	45	1	3	1,89	,573
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες(ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	45	1	6	5,11	1,541

Πίνακας 46: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Δημοτικό

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	72	1	4	2,88	,787
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	71	1	5	3,25	,716
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α' Μέρος)	71	2	4	3,09	,657
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	72	2	5	3,59	,731
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α' Μέρος)	72	1	5	3,32	,796

ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	72	1	5	2,99	,875
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	67	1	5	4,05	,585
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	64	1	5	3,75	,783
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	63	1	5	2,40	,756
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	59	2	5	3,21	,767

Πίνακας 47: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Δημοτικό

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	96	0	1	,47	,374
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	94	0	1	,20	,175
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	62	2	3	2,61	,491
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος	62	1	4	2,15	,596

(ερώτηση 4, Γ' Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	62	1	3	2,40	,689
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	62	1	3	1,68	,594
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	62	1	6	4,76	1,686

Πίνακας 48: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Γυμνάσιο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	76	1	4	2,62	,563
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	76	2	4	3,22	,558
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α' Μέρος)	76	1	4	2,95	,701
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	76	2	5	3,51	,689

ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α΄ Μέρος)	76	1	5	3,24	,800
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α΄ Μέρος)	76	1	5	2,89	,753
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β΄ Μέρος)	75	3	5	3,88	,512
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β΄ Μέρος)	72	2	5	3,52	,658
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ΄ Μέρος)	71	1	4	2,24	,589
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ΄ Μέρος)	69	1	5	3,21	,729

Πίνακας 49: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Γυμνάσιο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	96	0	1	,53	,354
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	96	0	1	,24	,171
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	72	1	3	2,56	,528
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός	72	1	4	2,04	,516

επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών(ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	72	1	4	2,50	,671
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	73	1	3	1,62	,615
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	72	1	6	4,65	1,980

Πίνακας 50: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Λύκειο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	67	2	4	2,78	,631
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	67	2	5	3,26	,524
Αντιλήψεις για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α' Μέρος)	67	1	5	3,07	,732
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	67	2	5	3,48	,615
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8,	67	1	5	3,28	,699

6.12, Α' Μέρος)					
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α' Μέρος)	67	1	5	2,87	,761
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β' Μέρος)	66	3	5	3,90	,531
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β' Μέρος)	66	2	5	3,69	,627
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ' Μέρος)	66	1	4	2,31	,627
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ' Μέρος)	64	2	5	3,09	,696

Πίνακας 51: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Ελάχιστες και Μέγιστες Τιμές των απαντήσεων (ομαδοποιημένες μεταβλητές) ως προς τον Τύπο σχολείου = Λύκειο

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β' Μέρος)	69	0	1	,58	,288
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	68	0	1	,29	,121
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης (ερώτηση 3, Γ' Μέρος)	66	1	3	2,55	,560
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός	66	1	4	2,17	,514

επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ' Μέρος)					
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ' Μέρος)	64	1	4	2,63	,655
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ' Μέρος)	64	1	3	1,66	,570
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες(ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	64	1	6	4,11	2,063

Πίνακας 52: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με τον Τύπο του σχολείου των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

Μεταβλητές		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	Between Groups	12,273	3	4,091	6,123	,000
	Within Groups	177,375	263	,674		
	Total	189,648	266			
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 6.1, 6.2, 6.3, Α' Μέρος)	Between Groups	1,493	3	,498	1,319	,271
	Within Groups	96,026	253	,380		
	Total	97,519	256			
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης (ερώτηση 7, Α' Μέρος)	Between Groups	,978	3	,326	,780	,562
	Within Groups	120,454	253	,476		
	Total	121,432	256			
Ευρωπαϊκή Ένωση (ερώτηση 6.4, 6.7, 6.10, 6.11, Α' Μέρος)	Between Groups	,760	3	,253	,537	,657
	Within	122,138	259	,472		

	Groups					
	Total	122,897	262			
ΟΟΣΑ (ερώτηση 6.5, 6.8, 6.12, Α' Μέρος)	Between Groups	,414	3	,138	,261	,877
	Within Groups	156,444	259	,604		
	Total	156,858	262			
	Between Groups	,866	3	,289	,469	,704
ΟΥΝΕΣΚΟ (ερώτηση 6.6, 6.9, 6.13 Α' Μέρος)	Within Groups	159,541	259	,616		
	Total	160,407	262			
	Between Groups	1,663	3	,554	1,758	,117
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους (ερώτηση 1,2,3, Β' Μέρος)	Within Groups	69,854	250	,279		
	Total	71,517	253			
	Between Groups	2,032	3	,677	1,422	,227
Θεματικές προτεραιότητες για επιμόρφωση με τις οποίες συμφωνείτε (ερώτηση 5, Β' Μέρος)	Within Groups	112,845	243	,464		
	Total	114,876	246			
	Between Groups	1,249	3	,416	,947	,397
Δραστηριότητες επιμόρφωσης στην Ελλάδα (ερώτηση 1, Γ' Μέρος)	Within Groups	101,012	241	,419		
	Total	102,261	244			
	Between Groups	1,260	3	,420	,762	,519
Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτηση 7, Γ' Μέρος)	Within Groups	127,466	230	,554		
	Total	128,726	233			

Στον Πίνακα 52, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με τον Τύπο σχολείου των Συμμετεχόντων. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τη μεταβλητή: "Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης- εκπαίδευσης".

Πίνακας 53: Συγκρίσεις Μέσων Όρων ανάλογα με τον Τύπο του σχολείου των συμμετεχόντων (Oneway Anova)

ANOVA						
		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 8, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	28,799	3	9,600	2,783	,042
	Within Groups	824,369	239	3,449		
	Total	853,169	242			
Σκοπός Ενδο-υπηρεσιακής Εκπαίδευσης (ερώτηση 4, Β΄ Μέρος)	Between Groups	,620	3	,207	1,601	,189
	Within Groups	41,594	322	,129		
	Total	42,214	325			
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	,331	3	,110	4,169	,006
	Within Groups	8,422	318	,026		
	Total	8,753	321			
Γνώμη για το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης(ερώτηση 3, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	,202	3	,067	,247	,863
	Within Groups	65,651	241	,272		
	Total	65,853	244			
Ενημέρωση πριν την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος (ερώτηση 4, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	,645	3	,215	,769	,512
	Within Groups	67,380	241	,280		
	Total	68,024	244			
Χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ερώτηση 5, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	1,844	3	,615	1,278	,282
	Within Groups	114,897	239	,481		
	Total	116,741	242			
Πώς αντιμετωπίζεται ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός όταν επιστρέφει στην εργασία (ερώτηση 6, Γ΄ Μέρος)	Between Groups	2,256	3	,752	2,157	,094
	Within Groups	83,691	240	,349		
	Total	85,947	243			

Στον Πίνακα 53, παρουσιάζεται η Ανάλυση Διακύμανσης για την εκτίμηση της διαφοράς των Μ.Ο. στις απαντήσεις που λάβαμε σε κάθε ομαδοποιημένη μεταβλητή, ανάλογα με τον Τύπο σχολείου των Συμμετεχόντων.

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ για τις ακόλουθες μεταβλητές: "Ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες" και "Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας".

Πίνακας 54: Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πολλαπλές συγκρίσεις μέσω των όρων ως προς τον τύπο σχολείου							
Μεταβλητή	(I) τύπος σχολείου	(J) τύπος σχολείου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης - εκπαίδευσης (ερωτήσεις 1-5, Α' Μέρος)	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	-,606*	,149	,000	-1,00	-,21
		Γυμνάσιο	-,339	,148	,136	-,73	,05
		Λύκειο	-,499*	,152	,007	-,90	-,10
	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	,606*	,149	,000	,21	1,00
		Γυμνάσιο	,268	,135	,292	-,09	,63
		Λύκειο	,107	,139	1,000	-,26	,48
	Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	,339	,148	,136	-,05	,73
		Δημοτικό	-,268	,135	,292	-,63	,09
		Λύκειο	-,160	,138	1,000	-,53	,21
	Λύκειο	Νηπιαγωγείο	,499*	,152	,007	,10	,90
		Δημοτικό	-,107	,139	1,000	-,48	,26
		Γυμνάσιο	,160	,138	1,000	-,21	,53

Στον Πίνακα 54, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε

μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή "Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης", παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Νηπιαγωγείο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικό σχολείο και σε Λύκειο. Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε Νηπιαγωγείο παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Πίνακας 55: Post Hoc Tests κατά προσαρμογή Bonferroni

Πολλαπλές συγκρίσεις μέσω των όρων ως προς τον τύπο σχολείου							
Μεταβλητές	(I) τύπος σχολείου	(J) τύπος σχολείου	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες(ερώτηση 8, Γ' Μέρος)	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	,353	,364	1,000	-,61	1,32
		Γυμνάσιο	,458	,353	1,000	-,48	1,40
		Λύκειο	1,002*	,361	,036	,04	1,96
	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	-,353	,364	1,000	-1,32	,61
		Γυμνάσιο	,105	,322	1,000	-,75	,96
		Λύκειο	,649	,331	,307	-,23	1,53
	Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	-,458	,353	1,000	-1,40	,48
		Δημοτικό	-,105	,322	1,000	-,96	,75
		Λύκειο	,543	,319	,539	-,31	1,39
	Λύκειο	Νηπιαγωγείο	-1,002*	,361	,036	-1,96	-,04
		Δημοτικό	-,649	,331	,307	-1,53	,23
		Γυμνάσιο	-,543	,319	,539	-1,39	,31
Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας (ερώτηση 2, Γ' Μέρος)	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	,027	,026	1,000	-,04	,10
		Γυμνάσιο	-,011	,026	1,000	-,08	,06
		Λύκειο	-,064	,028	,147	-,14	,01
	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	-,027	,026	1,000	-,10	,04
		Γυμνάσιο	-,037	,024	,681	-,10	,03
		Λύκειο	-,091*	,026	,003	-,16	-,02
Γυμνάσιο	Νηπιαγωγείο	,011	,026	1,000	-,06	,08	
	Δημοτικό	,037	,024	,681	-,03	,10	

	Λύκειο	-,053	,026	,238	-,12	,02
Λύκειο	Νηπιαγωγείο	,064	,028	,147	-,01	,14
	Δημοτικό	,091*	,026	,003	,02	,16
	Γυμνάσιο	,053	,026	,238	-,02	,12

Στον Πίνακα 55, εφαρμόσαμε την Τεχνική των Πολλαπλών Συγκρίσεων (multiple comparisons) σε άνισα δείγματα κατά προσαρμογή Bonferroni για να ελέγξουμε αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκρίναμε τους Μ.Ο. των δειγμάτων ανά δύο σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (δυαδικές συγκρίσεις). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$. Οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν για κάθε μεταβλητή για την οποία στην ανάλυση διακύμανσης που προηγήθηκε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους Μ.Ο.

Για τη μεταβλητή "Ημέρες επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες", παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Νηπιαγωγείο και της ομάδας εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Λύκειο. Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε Νηπιαγωγείο παρουσιάζει υψηλότερους Μ.Ο. Για τη μεταβλητή "Σχολιασμός του συστήματος επιμόρφωσης στη χώρα μας", παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικό σχολείο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Λύκειο. Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε Δημοτικό σχολείο παρουσιάζει χαμηλότερους Μ.Ο.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ

8^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα

9^ο κεφάλαιο: Επίλογος - Συζήτηση

8^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Γενική Ανασκόπηση

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, με τίτλο «*Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Συσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς*», **εστίασε:**

α) Στη μελέτη του πλαισίου μέσα στο οποίο η Ε.Ε., ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ διαμορφώνουν τη γενικότερη εκπαιδευτική τους πολιτική, και ειδικότερα την πολιτική τους στο ζήτημα της συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

β) Στη συμβατότητα του εθνικού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με τις κατευθυντήριες γραμμές και τις θεματικές προτεραιότητες που προσδιορίζονται από την Ε.Ε., τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ.

Βασική υπόθεση αποτέλεσε η άποψη πως η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσαρμόζεται σταδιακά στις απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η χώρα μας ως κράτος-μέλος επιχειρεί να συμβαδίσει με τους σαφώς προσδιορισμένους άξονες αυτής της επιμορφωτικής πολιτικής, με αμφίβολο όμως αποτέλεσμα.

Με βάση την ανωτέρω σκοποθεσία, διερευνήθηκαν τα ακόλουθα τέσσερα **ερευνητικά ερωτήματα:**

1. Τα χαρακτηριστικά του μετανεωτερικού παγκοσμιοποιημένου πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, καθώς και τα βασικότερα στάδια εξέλιξης της πολιτικής αυτής.
2. Οι στόχοι, οι θεματικές και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

3. Η θεσμική εξέλιξη του συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας.
4. Οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με: α) Την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της UNESCO, β) τις προτεραιότητες και κατευθυντήριες γραμμές των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) την ανταποκρισιμότητα/συμβατότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα.

Η προσέγγιση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο της **Συγκριτικής Εκπαίδευσης**. Επιλέχθηκε μάλιστα η **διαχρονική ιστορικοσυγκριτική μελέτη**, προκειμένου να διερευνηθεί μέσα στο χρόνο η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, η εξέλιξη των θέσεων τους απέναντι στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και η θεσμική διαμόρφωση του ελληνικού συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Από την άλλη, επιλέχθηκε η **συγχρονική συγκριτική προσέγγιση** προκειμένου α) να σκιαγραφηθεί ο σημερινός ευρωπαϊκός επιμορφωτικός χάρτης, και β) μέσω της συμπλήρωσης ερωματολογίου, να διερευνηθούν οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για την ευρωπαϊκή/διεθνή εκπαιδευτική/επιμορφωτική πολιτική, καθώς και για τη σχετική συμβατότητα του ελληνικού συστήματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Επίσης, ελήφθησαν υπόψη συγκεκριμένες **παραδοχές** που σχετίζονται με: α) Την καθοριστική επίδραση του εξωτερικού συγκείμενου στο πεδίο της εκπαίδευσης, β) τον μη αντανάκλαστικό τρόπο αντίδρασης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, γ) τον διαπιστωτικό και όχι νομοτελειακό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών "τάσεων" που παρατηρούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, δ) την πολυπαραγοντική, πολύπλευρη και ανθρωποκεντρική διάσταση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και ε) τα προβλήματα που ανακύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

8.1 Συμπεράσματα - 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, καθώς και στα βασικότερα στοιχεία εξέλιξης της πολιτικής αυτής (2^ο και 3^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής):

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος του ερωτήματος, η ιστορικο-συγκριτική διερεύνηση ανέδειξε τις δομικές αλλαγές που προκαλούν στην εκπαίδευση οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με την αλματώδη εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών. Λόγω της σημαντικότητάς τους, τα όσα διαδραματίζονται στο εξωτερικό συγκείμενο της εκπαίδευσης είναι αυτά που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις όποιες εξελίξεις στο εσωτερικό της. Αναπόφευκτα, η σύγχρονη ανάγνωση των εκπαιδευτικών ζητημάτων δεν μπορεί να μη λαμβάνει υπόψη της τον υπερεθνικό παράγοντα. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, η ιστορικο-συγκριτική μελέτη κατέδειξε τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζουν τρεις υπερεθνικοί πρωταγωνιστές, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ, ως βασικές δομές μιας "παγκόσμιας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης". Συγκεκριμένα:

Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος παγκοσμιοποίηση χρησιμοποιήθηκε ευρέως στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, προκειμένου να περιγραφούν και να εξηγηθούν οι οικονομικές αναδιαρθρώσεις, οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι πολιτικοί ανασχηματισμοί, οι κοινωνικές αλλαγές και οι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί που συντελούνται γύρω μας. Αναφερόμαστε στην επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, στην ελεύθερη διακίνηση κεφαλαίων και αγαθών σε παγκόσμιο επίπεδο, στην κυριαρχία του ιδιωτικού τομέα έναντι του δημοσίου, στην καλπάζουσα εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, στις ανατροπές των μεταπολεμικών εργασιακών μοντέλων, στην υποχώρηση του έθνους-κράτους από τομείς που παραδοσιακά του ανήκαν, στην ανάδυση υπερεθνικών κέντρων εξουσίας και την ενδυνάμωση του ρόλου τους, στην πολυπολιτισμική όσμωση και τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών κανόνων συμβίωσης.

Σε αυτό το τρικυμιώδες, ρευστό και αβέβαιο πλαίσιο της αποκαλούμενης μετανεωτερικής εποχής, -μιας εποχής που εξ ορισμού περισσότερο *προσδιορίζεται* από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν *παρά προσδιορίζει* (Μπαμπάλης & Κουτούβελα, 2016:235)-, οι κοινωνικοί επιστήμονες αναζητούν αγωνιωδώς νέα εργαλεία ανάγνωσης της αντιφατικής πραγματικότητας, τη στιγμή που οι πολιτικοί ιθύνοντες επιχειρούν να απαντήσουν στις προκλήσεις του μετα-μοντέρνου κόσμου νομιμοποιώντας δομικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει ούτε κοινή εκτίμηση της κατάστασης αλλά ούτε κάποιας μορφής συναίνεση περί του πρακτέου, γεγονός που καθιστά ακόμα δυσκολότερη την αποκωδικοποίηση, ερμηνεία και αντιμετώπιση των διαφαινόμενων "τάσεων".

Η εκπαίδευση δεν ήταν δυνατό να μείνει στο απυρόβλητο: Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου για τον καθοριστικό της ρόλο στην παραγωγή και διάχυση της νέας γνώσης, στην ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την αγορά εργασίας, καθώς και η συμβολή της στη διατήρηση και ανανέωση του αξιακού συστήματος κάθε κοινωνίας, την έχουν καταστήσει τις τελευταίες δεκαετίες πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων και ιδεολογικο-πολιτικών συγκρούσεων. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει πτυχή των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που να μην έχει μπει στο στόχαστρο της αναθεωρητικής κριτικής. Τα τελευταία επικρίνονται μάλιστα ανηλεώς από τους θιασώτες του πραγματισμού ως αναχρονιστικά, μονολιθικά, κοστοβόρα, αναξιόπιστα και αναποτελεσματικά. Ως αδύναμα να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των σύγχρονων κοινωνιών και τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου, εξαιτίας των βαριδιών που ακόμα "κουβαλούν" από το νεωτερικό, εθνοκεντρικό τους παρελθόν.

Η δυναμική της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού, σε συνδυασμό με την ασύλληπτη εμβέλεια των τεχνολογικών εξελίξεων, επιδρούν πολύπλευρα στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προσανατολίζουν καταρχήν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προς τη διεθνοποίηση/ευρωπαϊκοποίηση τους. Επενδύουν στο γνωστικό σχήμα της Δια βίου Μάθησης που ουσιαστικά ανατρέπει την παραδοσιακή διάκριση των εκπαιδευτικών βαθμίδων, δημιουργώντας ένα μαθησιακό συνεχές. Επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων μορφών και τρόπων εκπαίδευσης, πέρα από χωροχρονικούς περιορισμούς. Δίνουν έμφαση στην εργαλειακή /πρακτική /ωφελιμιστική γνώση, παραγκωνίζοντας με "ευγενικό τρόπο" τις ανθρωπιστικές σπουδές. Ευνοούν την πολυπολιτισμική όσμωση και

αλληλεπίδραση. Επιζητούν ανώτερα επίπεδα μόρφωσης και περισσότερες δεξιότητες, που θα πρέπει διαρκώς να επικαιροποιούνται και να αναβαθμίζονται προκειμένου να ικανοποιούνται οι οιονεί απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να διασφαλίζεται η απασχολησιμότητα των πολιτών. Εκφράζουν την προτίμησή τους στη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων και την κατάταξη των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, *αποικιοποιώντας* το εκπαιδευτικό γίνεσθαι με νοοτροπίες και ορολογίες ευθέως προερχόμενες από τον κόσμο των επιχειρήσεων. Όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν απλές αλλαγές τεχνοκρατικού τύπου, αντιθέτως συνιστούν δομικές μεταρρυθμίσεις, που νοηματοδοτούν με άλλους όρους το σκοπό, το περιεχόμενο και τις αξίες της εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ε.Ε. και οι Διεθνείς Οργανισμοί αναδεικνύονται σε πρωταγωνιστές ενός νέου μοντέλου "παγκόσμιας διακυβέρνησης". Υποστηρίζεται μάλιστα πως σε διεθνές επίπεδο έχουν τη μεγαλύτερη μεταπολεμική επιρροή στην εκπαίδευση, από οποιονδήποτε άλλο μεμονωμένο παράγοντα. Διαθέτοντας τη δική τους εσωτερική λογική και αξιοποιώντας μια γκάμα μέσων και τεχνικών, διαμεσολαβούν καταρχήν στο μετασχηματισμό των εθνικών κρατών, απομειώνοντας σταδιακά την κυριαρχία τους. Υπηρετούν με συνέπεια το όραμα μιας παγκοσμιοποιημένης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, της οποίας η ποιότητα θα μπορεί να ελεγχθεί και να μετρηθεί, προκειμένου να οδηγήσει στην κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Διαμορφώνουν παράλληλα μια ισχυρή μεταρρυθμιστική ρητορική, με βασικό στόχο τη διασφάλιση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τη μικρότερη δυνατή δημόσια δαπάνη.

Ο διεθνής εκπαιδευτικός τους λόγος γνωρίζει ευρεία αποδοχή, συγκροτεί ατζέντες, διαμορφώνει θέσεις και προκαλεί αντιπαραθέσεις. Εν συνεχεία, αυτοχθονοποιείται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών. Τελικά, αν και δεν παρεμβαίνουν άμεσα στο εσωτερικό των κρατών-μελών, η δυναμική τους είναι τέτοια που ουσιαστικά καταφέρνει να "καταστείλει" όλες τις αποκλίνουσες εθνικές συμπεριφορές. Ουσιαστικά, γίνεται σύστημα αναφοράς για το εκπαιδευτικό δέον γενέσθαι. Ο Ματθαίου (2009:7) κάνει λόγο για μια «συμμαχία προθύμων», που από τις έδρες τους στις Βρυξέλλες και το Παρίσι επεξεργάζονται ένα καινοφανές *καθεστώς εκπαιδευτικής αλήθειας*, κάνοντας όμως επιλεκτική και μονοσήμαντη χρήση των μεθόδων της συγκριτικής εκπαίδευσης. *«Πρόκειται για ένα καθεστώς*

αλήθειας, σημείο αναφοράς και νομιμοποίησης εθνικών πολιτικών, που διαμορφώθηκε με τη συνδρομή μιας σειράς ολόκληρης ειδικών που αξιοποίησαν και ανασύνθεσαν με επιτυχία ψηφίδες από μια μεγάλη γκάμα αντιλήψεων, ιδεών και θεωρήσεων, όπως η υποχώρηση του εθνικού κράτους, ο αξιακός σχετικισμός, η παγκοσμιοποίηση, ο νέο-φιλελευθερισμός, η αμφισβήτηση του επιστημολογικού παραδείγματος, κ.ο.κ.» (Ματθαίου, 2009:9-10)

Σε αυτήν την εκπαιδευτική σκηνή, εντάσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Θεωρώντας την εκπαίδευση μοχλό προώθησης της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, οι τρεις υπερεθνικοί πρωταγωνιστές την τοποθέτησαν από νωρίς στο επίκεντρο του στρατηγικού τους σχεδιασμού. Άλλωστε, η μεταξύ τους ενδο-επικοινωνία είναι συνεχής, τόσο σε επίπεδο παραγωγής λόγου και μεταφοράς τεχνογνωσίας, όσο και σε επίπεδο συνεργασίας για την υλοποίηση διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών και προγραμμάτων.

Η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι μάλιστα ιδιαίτερη: Η γηραιά ήπειρος βαδίζει κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες προς μια καινοφανή διαδικασία οικονομικής, νομισματικής και πολιτικής ενοποίησης. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η επίτευξη του ενωσιακού οράματος συνιστούν ουσιαστικά την απάντηση της Κοινότητας στις ραγδαίες αλλαγές που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν από την πλευρά των ευρωσκεπτικιστών γύρω από τις προοπτικές, τους όρους, τις πολιτικές προτεραιότητες και τις ισορροπίες πάνω στις οποίες οικοδομείται αυτό το σχέδιο είναι, βέβαια, πολλά και κρίσιμα.

Η εκπαίδευση, -όσο και αν δεν ήταν εξ αρχής πεδίο άμεσης προτεραιότητας-, διαδραματίζει πλέον ρόλο-κλειδί στη διαμόρφωση αυτού του νέου, ευρωπαϊκού κοινωνικο-πολιτικού γίνεσθαι. Το περιεχόμενο των επίσημων κειμένων της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικότερα το περιεχόμενο της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της Συνθήκης της Λισσαβόνας, καταδεικνύουν πως η εκπαίδευση έχει αποκτήσει ισχυρό διαμεσολαβητικό ρόλο, όσον αφορά τη στήριξη και προώθηση των βασικών οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στόχων της Ε.Ε. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επενδύει, έτσι, στην εμπέδωση και υλοποίηση της Δια βίου Μάθησης, στην αναγνώριση όλων των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται στο πλαίσιο της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενίσχυση

του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών, στην ανοιχτότητα και προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, στη διάχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, στη μέγιστη αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στη γλωσσομάθεια, στην ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαιδευτική πράξη, στη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι άλλοι δύο υπερεθνικοί πρωταγωνιστές που εδρεύουν σε ευρωπαϊκό έδαφος, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ, αναγνωρίζοντας αμφότεροι τη βαρύνουσα σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Από την πλευρά του, ο ΟΟΣΑ ενδιαφέρεται για όλες σχεδόν τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Εξελίχθηκε μάλιστα σε μια εκπαιδευτική τεχνοδομή πρώτου μεγέθους, διαθέτοντας εξειδικευμένο προσωπικό και ισχυρή τεχνογνωσία, σχεδιάζοντας και προωθώντας εκπαιδευτικά προγράμματα διεθνούς εμβέλειας, αξιοποιώντας διεθνή συνεργατικά δίκτυα, υλοποιώντας διαγωνισμούς και έρευνες σε παγκόσμια κλίμακα και εκδίδοντας μεγάλο αριθμό συγκριτικών μελετών και πορισμάτων. Η προσοχή του Οργανισμού εστιάζει κυρίως (όχι όμως απόλυτα) στην ποιότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους, -γεγονός που έχει εγείρει ποικίλες ενστάσεις.

Από τη δική της πλευρά, η ΟΥΝΕΣΚΟ αναπτύσσει επίσης εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες διεθνούς βεληνεκούς, με έναν όμως περισσότερο ολιστικό, ουμανιστικό προσανατολισμό. Εστιάζει κυρίως στη διάδοση των εκπαιδευτικών αγαθών και την ισότιμη πρόσβαση σε αυτά. Ενδιαφέρεται για την εμπέδωση της Διαβίου Μάθησης, για όλο το φάσμα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Για το σκοπό αυτό, προωθεί διεθνούς κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα, αναπτύσσοντας συνεργασίες με εθνικές κυβερνήσεις και άλλους εταίρους. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, πως η έννοια της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων την αφήνουν αδιάφορη.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν τη δυνατότητα των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών να επιδρούν καθοριστικά στην εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών, διαμορφώνοντας μια παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και προβάλλοντας

νέα αξιακά πρότυπα και μοντέλα λειτουργίας που είναι συμβατά με τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης. Χαράσσουν καταρχήν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό λόγο, εμποτισμένο με το άρωμα της οικονομίας. Συγχρόνως, συντονίζουν και διαχειρίζονται πολιτικές γνώσεις σε ένα άλλο επίπεδο από αυτό των εθνικών κρατών, οδηγώντας στη σταδιακή διεθνοποίηση και απο-ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εθνική μήτρα. Η δυναμική τους νομιμοποιεί τη μεταρρυθμιστική επιχειρηματολογία, "επιβραβεύοντας" τις συγκλίνουσες εθνικές συμπεριφορές. Ουσιαστικά, η Ε.Ε., ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ συμβάλλουν στην κατασκευή ενός ανατρεπτικού, μετα-νεωτερικού εκπαιδευτικού παραδείγματος που οδηγεί σταδιακά στο μετασχηματισμό των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

8.2 Συμπεράσματα - 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στους στόχους, τις θεματικές και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της UNESCO στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (4^ο και 5^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής).

Η συγκριτική μελέτη ανέδειξε καταρχήν ένα ανομοιογενές, ποικιλόμορφο και κατακερματισμένο ευρωπαϊκό επιμορφωτικό τοπίο, που δεν εξυπηρετεί στοχευμένα και συγκροτημένα τις διεθνείς /ευρωπαϊκές επιμορφωτικές συστάσεις. Κατέγραψε επίσης συγκεκριμένες επιμορφωτικές "τάσεις" που προωθούνται συστηματικά από τους τρεις υπερεθνικούς πρωταγωνιστές, σε απόλυτη αντιστοιχία με τα προτάγματα της μετα-νεωτερικής εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Οι προτάσεις αυτές οδηγούν μοιραία στην κατασκευή ενός διαφορετικού επιμορφωτικού παραδείγματος, μέσω του οποίου αναδομείται το εθνικό επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όλοι οι εμπλεκόμενοι τονίζουν την αναντικατάστατη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αφομοίωση και επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων που επιφέρουν οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση. Οι επιδράσεις της τελευταίας καθιστούν τον έτσι και αλλιώς πολυδιάστατο ρόλο του ακόμα πιο σύνθετο και απαιτητικό: Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει σε ανομοιογενή μαθητικά ακροατήρια, να διαχειριστεί επιτυχώς περιστατικά παραβατικότητας, να αξιοποιήσει στη διδακτική του πρακτική τις Νέες Τεχνολογίες, να προωθήσει τη διεπιστημονικότητα, την ομαδοσυνεργατικότητα, την καινοτομία και το επιχειρηματικό πνεύμα, να εμπλακεί σε διαδικασίες διοίκησης, λογοδοσίας και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, να συνεργαστεί με τους συναδέλφους, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, και οπωσδήποτε να αρχίσει να αισθάνεται, να σκέφτεται και να λειτουργεί ως ευρωπαίος εκπαιδευτικός, συνειδητοποιώντας την καθοριστική σημασία της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση και συνεχιζόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη, από την είσοδο στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι καμία εισαγωγική εκπαίδευση δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μιας ολόκληρης επαγγελματικής διαδρομής.

Μολονότι, όμως, όλα τα ευρωπαϊκά κράτη συμφωνούν ως προς τη βαρύτητα και τη σημασία του θεσμού, το πεδίο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνεχίζει για μια σειρά λόγων να χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, ποικιλομορφία, πολυτυπία και υπερβολικά μεγάλο κατακερματισμό των εμπλεκόμενων παρόχων. Έτσι, ο ευρωπαϊκός χάρτης απέχει ακόμα πολύ από τη δημιουργία ενός συγκλίνοντος (όχι υποχρεωτικά ομοιόμορφου) τοπίου συνεχιζόμενης επιμόρφωσης & κατάρτισης εκπαιδευτικών, ενός συστήματος ικανού να υποδεχτεί και να ενσωματώσει τις συστάσεις της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, το ενδιαφέρον της για το επαγγελματικό status του εκπαιδευτικού υπήρξε αυξητικά παρεμβατικό. Η Κοινότητα προσβλέπει πλέον στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού με ευρωπαϊκό προφίλ, ικανού να ανταποκρίνεται στις ποικίλες απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια βίου Μάθησης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην προαγωγή του ευρωπαϊκού ενωσιακού οράματος και των επικαιροποιημένων στόχων της Λισσαβόνας για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020. Διαμόρφωσε, έτσι, ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο Αρχών και Προσόντων που προσδιορίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων και δια βίου μάθησης, αλλά και ως ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στις συμπράξεις. Συνακόλουθα, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση/κατάρτιση κρίθηκε απαραίτητη για την επαγγελματική στήριξη του εκπαιδευτικού, συνιστώντας συγχρόνως δικαίωμα αλλά και διαρκή υποχρέωσή του. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται από την Ε.Ε. υψηλού επιπέδου επαγγελματίας, που οφείλει να αυτοπροσδιορίζει και να αυτορυθμίζει με συνέπεια τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ, τονίζοντας σε όλα τα επίσημα κείμενα της εκπαιδευτικής τους πολιτικής τη σημασία του εκπαιδευτικού έργου και τις μεγάλες προσδοκίες που η κοινωνία έχει από τους εκπαιδευτικούς. Η συνεχής επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την ανταποκρισιμότητα των συστημάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης στις παγκόσμιες επιταγές.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ συνδέουν άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Οι τρεις υπερεθνικοί πρωταγωνιστές αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως

εγγενές στοιχείο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ως μια δια βίου διαδικασία που θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο συνέχειας και συνεκτικότητας, με τρόπο που να αναγνωρίζονται όλες οι αποκτηθείσες γνώσεις/δεξιότητες, στο πλαίσιο της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης /κατάρτισης που προβάλλουν ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες θεματικές προτεραιότητες, ευθέως συνδεδεμένες με τα όσα συμβαίνουν στο εθνικό και διεθνές συγκείμενο του σχολείου.

Βέβαια, οι προτάσεις της Ε.Ε και των Διεθνών Οργανισμών δεν είναι ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες, αντιθέτως έχουν ένα συγκεκριμένο οικονομικο-πολιτικό πρόσημο. Αναφέρονται κυρίως σε μια στοχευμένη και σύντομης διάρκειας ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση/κατάρτιση, σε συσχέτιση με τις πρακτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, χωρίς θεωρητικολογίες, και με ενίσχυση των διαχειριστικών κυρίως δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συμμετάσχει σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, προσβλέποντας σε πρόσθετες γνώσεις και άλλου τύπου δεξιότητες, μέσα σε "υπό αναδόμηση" εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η επαγγελματική του ταυτότητα βρίσκεται μοιραία "υπό διαπραγμάτευση", καθώς αναφέρεται σε έναν κόσμο που πλέον δεν υπάρχει. Οι ανωτέρω "εισαγόμενες" επιμορφωτικές προτάσεις ουσιαστικά ανακατασκευάζουν /μετασηματίζουν ένα παραδοσιακά εθνοκεντρικό επάγγελμα, χρησιμοποιώντας κυρίως τεχνοκρατικά μέσα και εργαλεία. Μέχρι στιγμής, όμως, είναι αμφίβολο αν όλες αυτές οι από κοινού συμφωνηθείσες επιμορφωτικές "τάσεις" έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πείθοντας και ενεργοποιώντας την εκπαιδευτική κοινότητα, - στοιχείο που ως γνωστό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής.

8.3 Συμπεράσματα - 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στη θεσμική εξέλιξη του συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη χώρα μας, καταλήγοντας σε μια εκτίμηση της σημερινής κατάστασης (6^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής).

Η συγκριτική διερεύνηση ανέδειξε θεσμικά βήματα εκσυγχρονισμού, που όμως δεν έχουν μέχρι στιγμής καταφέρει να οδηγήσουν στον ουσιαστικό εκσυγχρονισμό των δομών επιμόρφωσης στη χώρα μας. Πράγματι, το εθνικό σύστημα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από έναν κατ' επίφαση ευρωπαϊσμό, από μια τεχνοκρατικού τύπου προσαρμοστικότητα, από έλλειψη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, συνεκτικότητας και συνέχειας. Συγκεκριμένα:

Η εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει διαχρονικές ιδιομορφίες και παθογένειες που σχετίζονται με την προβληματική φυσιολογία του ελληνικού κρατικού σχηματισμού. Όπως είναι αναμενόμενο, η εσωτερική πολιτική κακοδαιμονία, το στρεβλό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, ο υπερβάλλον συγκεντρωτισμός, η πνιγνή γραφειοκρατία σε όλη τη δημόσια διοίκηση και τις δομές εξουσίας μεταξύ κράτους και πολιτών αντικατοπτρίζονται *mutatis mutandis* στην ελληνική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτήν. Τα αλληπάλληλα μεταρρυθμιστικά επεισόδια που γνώρισε μεταπολεμικά η ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας (τα οποία σαφέστατα οδήγησαν στη διεύρυνση και τον εκδημοκρατισμό της), ακόμα και οι δομικοί μετασχηματισμοί που ενεργοποιήθηκαν από την εφαρμογή του Ν. 1566/1985, δεν κατόρθωσαν να μεταβάλουν ουσιαστικά αυτό το πλαίσιο.

Στις αρχές του '80, η πλήρης ένταξη της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή οικογένεια πυροδότησε μια σειρά θεσμικών εξελίξεων, απαραίτητων για την υποδοχή των κοινοτικών ρυθμίσεων. Όμως, παρά τα σημαντικά βήματα εξέλιξης, και παρά την αθρόα εισροή των κοινοτικών κονδυλίων μέσω των οποίων χρηματοδοτήθηκαν πολλαπλές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η πολιτική επιλογή της εναρμόνισης φαίνεται να εξαντλείται μέχρι στιγμής σε τεχνοκρατικούς δείκτες. Παρά τη ρητορική, η χώρα

μας δεν κατόρθωσε, αξιοποιώντας τις δοθείσες ευκαιρίες, να μετασχηματίσει δομικά και ουσιαστικά το οικοδόμημα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής της.

Το πεδίο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των ελλήνων εκπαιδευτικών μοιραία επηρεάζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Σε επίπεδο πολιτικών διακηρύξεων τουλάχιστον, δεν αμφισβητείται ο διεθνής και ευρωπαϊκός προσανατολισμός του. Ούτε και η επιτακτική ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού, μέσω της συμμετοχής του σε ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης. Τα αποτελέσματα, όμως, της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας παραμένουν ισχνά: Τρεις και πλέον δεκαετίες μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η συγκριτική διερεύνηση αναδεικνύει, - πέρα από τα όποια βήματα θεσμικής προσαρμογής-, ένα παραδοσιακού τύπου, σχολειοποιημένο επιμορφωτικό πλαίσιο, με έναν ανθεκτικό συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα, προσαρμοσμένο μόνο τεχνοκρατικά στις ευρωπαϊκές απαιτήσεις. Η απουσία κεντρικού, μακροπρόθεσμου επιμορφωτικού σχεδιασμού και οι μικροπολιτικές παρεμβάσεις οδηγούν συχνά σε έλλειψη συντονισμού, ασυνέχειες και επικαλύψεις. Οι σχετικές διαδικασίες έχουν έντονα θεωρητικό χαρακτήρα, δεν συμβαδίζουν με τις βασικές αρχές της ενήλικης εκπαίδευσης και δεν αποτιμώνται ανατροφοδοτικά. Το σημαντικότερο, δεν εμπλέκουν ενεργά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αξιοποιώντας τη δυναμική της σχολικής μονάδας, τις πρωτοβουλίες της βάσης και τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και τα συνεργατικά δίκτυα επιμόρφωσης. Παρά τις θεσμικές προσαρμογές, δεν έχει δημιουργηθεί λοιπόν ακόμα ένα εύρωστο, αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα επιμόρφωσης, ικανό να στηρίξει τις ανάγκες των ελλήνων εκπαιδευτικών.

8.4 Συμπεράσματα - 4^ο ερευνητικό ερώτημα

Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου τις απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με: 1) Την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της UNESCO. 2) Τις προτεραιότητες και κατευθυντήριες γραμμές των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. 3) Την ανταποκρισιμότητα/συμβατότητα του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα. Η επεξεργασία των απαντήσεων έφερε στην επιφάνεια ένα έλλειμμα ευρωπαϊσμού, τόσο στους έλληνες εκπαιδευτικούς όσο και στο εθνικό σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα:

Στο Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου, κατεγράφησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την παγκοσμιοποίηση και τις επιδράσεις της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν επαρκώς ενήμεροι για τις διαδικασίες που δρομολογήθηκαν στην εκπαίδευση λόγω των οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής μας. Μάλιστα, η οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας έχει επηρεάσει αρκετά την τοποθέτηση τους ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε αυτό το πλαίσιο, εμπλέκουν ξεκάθαρα την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Συγκριτικά, όμως, θεωρούν πως η τελευταία υιοθετεί μια πιο "προσεκτική", -λιγότερο επιθετική θα μπορούσαμε να πούμε-, διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα στοιχεία που ανέδειξε η ιστορικο-συγκριτική διερεύνηση, καθώς συνδέεται με το ολιστικό/ανθρωπιστικό προφίλ της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Το αξιοσημείωτο είναι πάντως πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ελάχιστα εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών. Μάλιστα, το ¼ εξ αυτών δήλωσε πλήρη άγνοια όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως μέχρι στιγμής, παρά τα μεγάλα βεληνεκούς εκπαιδευτικά προγράμματα, τις διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες και τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν, δεν έχουν εμπεδωθεί ικανοποιητικά ούτε το

περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, ούτε οι στρατηγικές επιλογές τους, ούτε οι εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες, ούτε φυσικά τα μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Το εύρημα αυτό βαρραίνει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Παρόλο που η Κοινότητα διαθέτει μεγαλύτερες θεσμικές και χρηματοδοτικές δυνατότητες παρέμβασης, η εκπαιδευτική της πολιτική δεν φαίνεται να έχει διαπεράσει αρκετά το "εθνικό έδαφος". Η ιστορικο-συγκριτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε επιβεβαίωσε τη συγκεκριμένη ένδειξη. Αρκετά χρόνια μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της Συνθήκης της Λισσαβόνας, και παρά τη διάθεση μεγάλων κοινοτικών κονδυλίων για την υλοποίηση φιλόδοξων τομεακών επιχειρησιακών προγραμμάτων, οι ιθύνοντες (στο εξωτερικό και το εσωτερικό) δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν στον αναμενόμενο βαθμό το εκπαιδευτικό όραμα της Ε.Ε.

Στο Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου κατεγράφησαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ε. Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Σε σχέση με το ευρωπαϊκό τετράπτυχο που προσδιορίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα ως επάγγελμα υψηλών προσόντων και δια βίου μάθησης, που στηρίζεται στις επαφές /ανταλλαγές και στις συνεργασίες /συμπράξεις, οι έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επιφυλακτικοί ως προς τις δύο τελευταίες παραμέτρους. Όμως, τόσο η κινητικότητα όσο και οι συνέργειες αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μάλιστα έχει επενδύσει πολλά προς αυτή την κατεύθυνση κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης στο ότι η επαγγελματική τους ταυτότητα βρίσκεται σε φάση δομικού μετασχηματισμού, στο ότι η εισαγωγική εκπαίδευση δεν αρκεί για να στηρίξει μια ολόκληρη επαγγελματική διαδρομή, καθώς και στο ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Πάντως, τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης δείχνουν να την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως δικαίωμα και λιγότερο ως υποχρέωση. Αυτό το στοιχείο είναι αρκετά ενδιαφέρον, αν το συσχετίσουμε με τη διεθνή / ευρωπαϊκή αντίληψη περί αυτοκαθορισμού και αυτορρύθμισης του εκπαιδευτικού.

Ο τελευταίος, ως συνεπής επαγγελματίας, οφείλει να διαμορφώνει με υπευθυνότητα την προσωπική επιμορφωτική του ατζέντα, μέσα στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Σχετικά επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ως προς τη διασύνδεση της επιμόρφωσης με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και την εξωστρέφεια του έργου τους. Από τα προαναφερθέντα γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως σε μεγάλο βαθμό οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το έργο τους με όρους επαγγελματικής αποδοτικότητας /αποτελεσματικότητας, -στοιχείο εκ των ων ουκ άνευ της διεθνούς /ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτυπώνονται και στο βαθμό συμφωνίας τους με τις συγκεκριμένες θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες που προτείνονται από την Ε.Ε., τον ΟΟΣΑ και την ΟΥΝΕΣΚΟ: Αναδεικνύεται πως η γλωσσομάθεια, η εμπέδωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ, η ανάπτυξη διοικητικών-διαχειριστικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια συνεργειών & συμπράξεων με φορείς του εξωτερικού συγκείμενου, η συμμετοχή στις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και ιδιαίτερα η προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση, δεν είναι στις πρώτες προτιμήσεις τους.

Η ιστορικο-συγκριτική μελέτη κατέδειξε, όμως, πως τα προαναφερθέντα συνιστούν βασικούς και αναπόσπαστους άξονες της επιμορφωτικής πολιτικής της Ε.Ε. και των υπερεθνικών Οργανισμών. Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη θεματική προτεραιοποίηση αντιπροσωπεύει την απάντηση των εθνικών συστημάτων επιμόρφωσης & κατάρτισης εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της μετανεωτερικής τους προσαρμογής. Από μόνη της, άλλωστε, η πολυσυζητημένη έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση /ΕΔΕ παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό ευρωπαϊκό προφίλ, μέσα στο οποίο εμπεριέχονται όλα τα παραπάνω στοιχεία, και όχι μόνο ορισμένα εξ αυτών. Βασικός στόχος της ΕΔΕ παραμένει η προσέγγιση και κατανόηση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα οι συνεργασίες και οι συμπράξεις συνδέονται στενά με τη διευρωπαϊκή εκπαιδευτική επικοινωνία και όσμωση. Γίνεται αντιληπτό, έτσι, πως ο διεθνισμός/ευρωπαϊσμός των ελλήνων εκπαιδευτικών παραμένει αδύναμος και επιφυλακτικός.

Στο Γ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου, αποτυπώθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας.

Είναι χαρακτηριστικό πως για καμία θεματική επιμορφωτική προτεραιότητα της Ε.Ε του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ δεν καταγράφηκε ικανοποιητική προσφορά από την πλευρά των ιθυνόντων. Μάλιστα, αποτυπώθηκε υψηλό ποσοστό μηδενικής προσφοράς για τις νευραλγικές επιμορφωτικές θεματικές που αναφέρονται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, την προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ, την ανάπτυξη διοικητικών/διαχειριστικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη συνεργειών/συμπράξεων, την εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης, και βέβαια την προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση. Εξαίρεση παρουσιάζει η προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Το γεγονός αυτό πιθανώς σχετίζεται με τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ Α΄ & Β΄ Επιπέδου) κατά τα τελευταία έτη.

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως δεν έχουν αναπόσπαστα ενσωματωθεί στην εθνική επιμορφωτική πολιτική ορισμένοι από τους πιο βασικούς άξονες της διεθνούς & ευρωπαϊκής πολιτικής για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση, δεν έχουν εμπεδωθεί και αφομοιωθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας βασικές παράμετροι της διεθνούς και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρατηρείται λοιπόν μια σαφής απόκλιση από το επίπεδο της εσωτερικής πολιτικής ρητορικής, στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής των διεθνών και κοινοτικών μας δεσμεύσεων. Το ελληνικό σύστημα επιμόρφωσης/ κατάρτισης εκπαιδευτικών παρουσιάζει αξιοσημείωτες αντιστάσεις απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές, παρά τις επαναλαμβανόμενες περί του αντιθέτου διακηρύξεις. Αποδεικνύεται, πράγματι, ανακόλουθο, φοβικό και αρκετά εσωστρεφές. Η ανάλυση που προηγήθηκε επιβεβαιώνει αυτά τα ευρήματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνει επίσης χαμηλή έως μέτρια ικανοποίηση από τη λειτουργία του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης/κατάρτισης, εντοπίζοντας μια σειρά προβλημάτων: Το χαρακτηρίζουν ως αναξιόπιστο, αναποτελεσματικό, ανεπαρκές και όχι ικανοποιητικά συμβατό με τις προτεραιότητες της διεθνούς /ευρωπαϊκής πολιτικής. Η πληροφόρηση των

επιμορφούμενων όσον αφορά τους στόχους και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους είναι εξαιρετικά περιορισμένη, συνεπώς η προσωπική τους εμπλοκή τίθεται εν αμφιβόλω. Ζητούμενο παραμένει ακόμα η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες, στοιχείο που εύλογα παραπέμπει σε ένα κατά βάση παραδοσιακού τύπου επιμορφωτικό πλαίσιο. Η αποτίμηση των προγραμμάτων ή γίνεται στη λήξη τους ή δεν γίνεται καθόλου, κατά συνέπεια δεν υφίσταται η δέουσα ανατροφοδότηση. Αρνητικό στοιχείο αποτελεί επιπλέον και η περιορισμένη διάχυση των ωφελειών που προκύπτουν από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η αδιάφορη στάση που φαίνεται να επιδεικνύει η διοίκηση της σχολικής μονάδας επιδεινώνει ακόμα περισσότερο το πρόβλημα. Η ιστορικο-συγκριτική μελέτη για το εθνικό σύστημα επιμόρφωσης/ κατάρτισης εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε αυτά τα ευρήματα.

Τα παραπάνω δεν συμβαδίζουν, όμως, με τις συστάσεις και τις προτάσεις της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Σε όλα τα κείμενα της επιμορφωτικής τους πολιτικής, οι τρεις υπερεθνικοί πρωταγωνιστές καλούν τα κράτη-μέλη να μεριμνήσουν για τη δημιουργία ενός δυναμικού, ευέλικτου, αξιόπιστου, συνεκτικού και αποτελεσματικού συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης εκπαιδευτικών, που χωρίς πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες θα ικανοποιεί το σύνολο των επιμορφωτικών τους αναγκών, θα διασφαλίζει παρόχους υψηλής ποιότητας, θα αναγνωρίζει και θα πιστοποιεί όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται μέσα στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι: Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν περίπου 5 και άνω ημέρες επιμόρφωσης κατά τους τελευταίους 18 μήνες. Κυρίαρχη επιμορφωτική επιλογή είναι αυτή της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Το γυναικείο φύλο εμφανίζεται περισσότερο ανήσυχο και ευαίσθητοποιημένο όσον αφορά το μετασχηματισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας και το ρόλο της επιμόρφωσης. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερες ημέρες επιμόρφωσης από τους άνδρες, -παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από την έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ. Φαίνεται επίσης πως επιμορφώνονται λιγότερο οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, ίσως γιατί βρίσκονται σε στάδιο επαγγελματικής αποστασιοποίησης. Το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Λύκειο, πιθανότητα λόγω του αυξημένου εργασιακού φόρτου και της εστίασης τους στις απαιτήσεις του

εξεταστικού συστήματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως βασικότεροι παράγοντες μη συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες αναδεικνύονται η απουσία κατάλληλων προγραμμάτων, η έλλειψη χρόνου και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, οι συγκεκριμένοι παράμετροι επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

8.5 Σύνοψη – Συσχετισμοί

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων επιβεβαίωσαν την αρχική ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία: «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσαρμόζεται σταδιακά στις απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η χώρα μας, ως κράτος-μέλος, επιχειρεί να συμβαδίσει με τους σαφώς προσδιορισμένους άξονες αυτής της επιμορφωτικής πολιτικής, με αμφίβολο όμως αποτέλεσμα».

Τι κομίζει λοιπόν η παρούσα μελέτη; Η ανά χείρας διατριβή ανέδειξε καταρχήν το ρόλο του πλαισίου και τις επιδράσεις των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η έμφαση στο ρόλο του πλαισίου ήταν, άλλωστε, μια βασική μεθοδολογική επιλογή της ερευνήτριας. Συνέδεσε επίσης την εκπαιδευτική πολιτική των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών με τις απαιτήσεις του μετανεωτερικού συγκείμενου. Κατέδειξε το πώς αυτοί οι συσχετισμοί επιδρούν καθοριστικά στο σκοπό και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε διεθνές /ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Τέλος, εξέτασε την πορεία προσαρμογής του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης στις διεθνείς και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές/ επιμορφωτικές συνθήκες, καθώς και την εξοικείωση των ελλήνων εκπαιδευτικών με αυτές. Είναι σημαντικό πως η διερεύνηση προχώρησε πέρα από την ανίχνευση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στις επιμορφωτικές διαδικασίες, στη μελέτη του βαθμού εξοικείωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών με βασικές παραμέτρους του διεθνούς & ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, καθώς και της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Δύο από τα πιο βασικά ευρήματα, η μη ικανοποιητική προσαρμογή του εθνικού συστήματος επιμόρφωσης στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές και η χαμηλή εξοικείωση των ελλήνων εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (3^ο και 4^ο ερευνητικό ερώτημα), έχουν επισημανθεί και σε σχετική έρευνα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, το 2007, με

τίτλο: «Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Επιμόρφωση σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα». Στις επιμορφωτικές προτεραιότητες των ελλήνων εκπαιδευτικών σίγουρα δεν περιλαμβάνεται η ενημέρωση για το ευρωπαϊκό και διεθνές εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί, όπως: 1) Η Μελέτη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, το 2007, με τίτλο: «Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2) η Μελέτη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ΟΕΠΕΚ, το 2008, με τίτλο: «Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», και 3) η Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών που υλοποιήθηκε το 2010 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Π.Ι., στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν είναι βέβαια μόνον ελληνικό αλλά και ευρωπαϊκό, όπως επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία της διεθνούς έρευνας TALIS που υλοποιεί ο ΟΟΣΑ σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Τα παραπάνω επισημαίνονται και από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη χώρα μας, η οποία υπογραμμίζει πως ο ευρωσκεπτικισμός των ελλήνων εκπαιδευτικών όχι μόνο είναι υπαρκτός αλλά και αυξάνεται λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης και της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης. Το γεγονός αυτό μάλιστα την οδήγησε στην προώθηση του καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος "Teachers for Europe /T4E", προκειμένου να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και το Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά (www.teachers4europe.gr).

9^ο κεφάλαιο: Τελική Συζήτηση

Η ανά χείρας διδακτορική διατριβή επιχείρησε να προσεγγίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική των υπερεθνικών Οργανισμών, με εστίαση στις θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ γύρω από το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σε συγκριτική συσχέτιση με το εθνικό σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης /κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Αποδείχθηκε πως τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης βρίσκονται μπροστά σε βασανιστικά διλήμματα, η διαχείριση των οποίων ξεπερνά τα εθνικά όρια εμβέλειάς τους. *Το τι σημαίνει, βέβαια, εκμοντερνισμός, εξευρωπαϊσμός και διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το γιατί συνιστά σημαντική εξέλιξη για την εκπαίδευση κάθε χώρας είναι ερωτήματα που συνδέονται στενά με το τι είδους κοινωνία και πολίτες θέλουμε να δημιουργήσουμε. Οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υιοθετούνται εν κενώ, αντιθέτως είναι κατεξοχήν πολιτικές επιλογές.*

Ομολογουμένως, είναι πρακτικά αδύνατο να αντιμετωπίσουμε τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αποπλαισιωμένα. Αυτό άλλωστε τόνισε έναν αιώνα πριν και το σαντλεριανό παράδειγμα, μόνο που τώρα το πλαίσιο ορίζεται με άλλους όρους, πιο διευρυμένους. Για το λόγο αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντική η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των διεθνών & ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προβλημάτων, η εκτίμηση του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο αυτά αναδύονται και η διαμόρφωση εργαλείων διαχείρισης και αντιμετώπισής τους.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα εθνικά κράτη έχουν σιωπήσει δια παντός. Μολονότι οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης *«δημιουργούν ένα αίσθημα φαταλισμού σε όσους λαμβάνουν αποφάσεις, το να προσαρμόζεις και να αυτοχθονοποιείς τα παγκόσμια δεδομένα (localizing the global) δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα αποδέχεσαι και ως αναπόφευκτα»* (Mattheou, 1998:196). Όσο έντονες και αν είναι οι δυνάμεις της απο-εθνικοποίησης, πολλές φορές τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει μία χώρα *«απαιτούν λύσεις και διευθετήσεις συμβατές με το εθνικό προφίλ»* (Ψαχαρόπουλος & Καλογιαννάκη, 2004:17). Κατά συνέπεια, θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την εκπαίδευση περισσότερο ως ένα πεδίο διαλεκτικής σύνθεσης, παρά ως ένα πεδίο ανεμπόδιστης

επέλασης των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης. Τα παραπάνω πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. *Ως προς αυτό, η συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών θεμάτων έχει πολλά να προσφέρει.*

Η απαίτηση για αποτελεσματικά συστήματα εκπαίδευσης (με τον τρόπο που πλέον γίνεται αντιληπτή η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας) διευρύνει τα όρια της επαγγελματικής ευθύνης του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος, για να ανταπεξέλθει στις μεγάλες προσδοκίες που καλλιεργεί η κοινωνία για το έργο του, καλείται αυτοβούλως να ενταχθεί σε ένα μαθησιακό συνεχές, ως ένας δια βίου επιμορφούμενος επαγγελματίας του οποίου η συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση & κατάρτιση βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις προσδιορισμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας. *Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να σταθούμε κριτικά απέναντι στα όρια της ευθύνης του εκπαιδευτικού: Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το εξωτερικό συγκείμενο της εκπαίδευσης, τη βαρύτητα της θεωρίας του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου, και χωρίς στο ελάχιστο να αμφισβητήσουμε την προστιθέμενη αξία της επιμόρφωσης, μπορούμε άραγε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα πως η παράμετρος-κλειδί για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η μετατροπή του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε έναν "portfolio man"; Η εκπαίδευση δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο τον εκπαιδευτικό!*

Τρεις λέξεις-κλειδιά προσδιορίζουν την προτεινόμενη από τους υπερεθνικούς πρωταγωνιστές εκπαιδευτική πολιτική: Η έννοια της *ποικιλομορφίας* μέσα στα έθνη και μεταξύ αυτών, η έννοια της *κοινότητας*, δηλαδή της συνεργασίας μεταξύ τοπικών και εθνικών ομάδων, και η έννοια της *διαμάχης*, δηλαδή των συγκρούσεων μεταξύ εθνικών, θρησκευτικών και φυλετικών ομάδων (Antonouris, 2004:251). Όπως γίνεται αντιληπτό, η διεθνοποίηση /ευρωπαϊκοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, και κατ' επέκταση των συστημάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, είναι κατά βάση μια διαδικασία ισορρόπησης, υπέρβασης και μετασχηματισμού αυτών των τριών αξόνων.

Βασικό συστατικό των σχετικών διαδικασιών συνιστά η εμπέδωση και διάχυση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση /ΕΔΕ, με ό,τι αυτή εμπεριέχει. Η σημασία του όρου, όμως, είναι ουσιαστική και όχι μόνο συμβολική: Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση παραπέμπει στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Ενοποίηση, στο πλαίσιο της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης κρατών και ανθρώπων (V. Dijck,

2004). Συνακόλουθα, η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών παραπέμπει στην κατασκευή του Ευρωπαϊού Εκπαιδευτικού, ενός επαγγελματία που θα πορεύεται εργασιακά με διπλή ταυτότητα, εθνική και ευρωπαϊκή συγχρόνως. *Καθώς, όμως, τα αποτελέσματα των σχετικών διαδικασιών στα περισσότερα κράτη-μέλη δεν είναι ακόμα όσο θα θέλαμε ικανοποιητικά, μήπως θα πρέπει να στραφούμε σε εκπαιδευτικές πολιτικές μεγαλύτερης ευρωπαϊκής εμβάθυνσης; Αφού φτιάξαμε την Ευρώπη, μήπως ήρθε η ώρα να φτιάξουμε και τους ευρωπαϊούς εκπαιδευτικούς;* (κατά παράφραση της ιστορικής φράσης του Μάσιμο Ντ' Ατζέλιο).

Αλήθεια, πόσο ευρωπαίος είναι και αισθάνεται ο έλληνας εκπαιδευτικός; Και πόσο ευρωπαϊκά άραγε "διαπλάθεται" από το εθνικό μας σύστημα επιμόρφωσης; Οι απαντήσεις ως προς τα δύο παραπάνω ερωτήματα έχουν φτωχό περιεχόμενο, κατώτερο των προσδοκιών. Οι αιτίες παραμένουν πολλές και πολυεπίπεδες, με εστίαση στον ιδιόμορφο χαρακτήρα οικονομικο-κοινωνικής συγκρότησης του ελληνικού κράτους. *Μήπως, όμως, η έννοια του "εθνικού χαρακτήρα" έχει πια φτάσει για την Ελλάδα στα όρια των ερμηνευτικών της δυνατοτήτων; Μήπως λειτουργεί όχι μόνο ως τροχοπέδη αλλά και ως άλλοθι για την κακή πορεία των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, διαστρεβλώνοντας ή και υποσκάπτοντας ακόμα και τις καλύτερες των προθέσεων; Μήπως η επιλογή μιας επιφανειακής και τεχνοκρατικής προσαρμογής στα διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα, -η οποία συνήθως εξαντλείται στην αντιγραφή καλών πρακτικών χωρίς ουσιαστικό μετασχηματισμό του συστήματος-, οδηγεί τελικά στην αναπαραγωγή των δυσλειτουργιών που διαχρονικά ταλανίζουν την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας; Μέχρι στιγμής δυστυχώς, δεν έχουμε καταφέρει να διατυπώσουμε μια αξιόπιστη πρόταση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε ένα βιώσιμο πλαίσιο δια βίου μάθησης.*

Οποσδήποτε, η διεξοδική επιμέρους προσέγγιση όλων των παραπάνω ζητημάτων υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας διατριβής. Τα θέματα που συνδέονται με την επιμορφωτική πολιτική είναι πράγματι απεριόριστα και με πολλές προεκτάσεις. Αναφέρουμε ενδεικτικά και μόνο δύο άκρως ενδιαφέροντα ζητήματα, που χρήζουν λεπτομερέστερης ανάλυσης: Το πρώτο έχει να κάνει με τις ιδιαίτερες διαδικασίες αυτοχθονοποίησης του διεθνούς εκπαιδευτικού/επιμορφωτικού λόγου επί ελληνικού εδάφους. Το δεύτερο αφορά στη διαμόρφωση ενός εθνικού συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που

αποκτούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί, μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης.

Πρέπει ακόμα να ειπωθεί πως η ανά χείρας διατριβή καταλήγει μόνο σε διαπιστωτικού, όχι νομοτελειακού τύπου απαντήσεις. Όπως σημειώθηκε, η ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση έχει ως κύριο στόχο την κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών τάσεων, πάντοτε σε σχέση με τις οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν δεν είναι ούτε απόλυτα, ούτε στενά αιτιοκρατικά. Επιπρόσθετα, η παρούσα συγκριτική μελέτη δεν μπόρεσε να αποφύγει την επίδραση του ιδεολογικού πλαισίου αναφοράς της ερευνήτριας στην ανάγνωση του διεθνούς και εθνικού εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Ως γνωστό, οι συγκριτικές μελέτες στην εκπαίδευση δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από το αξιακό σύστημα του εκάστοτε ερευνητή, - για το λόγο αυτό και διατυπώθηκαν εξ αρχής συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως μια συγκριτική εκπαιδευτική μελέτη έχει τη δυνατότητα να στηριχθεί και σε άλλου τύπου ιστορικές πηγές πέρα από τα επίσημα θεσμικά κείμενα, όπως είναι για παράδειγμα οι ανεπίσημες Εκθέσεις. Ενδέχεται μάλιστα οι πηγές αυτές να φωτίσουν ιδιαίτερες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τις οποίες συχνά ο επίσημος θεσμικός λόγος παραβλέπει, ή και σκοπίμως αποσιωπά. Κάτι τέτοιο δεν επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, κυρίως για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ερευνήτρια ευελπιστεί ότι συνέβαλε θετικά στην προσπάθεια προσέγγισης του ζητήματος της επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα στο υπερεθνικό πλαίσιο λειτουργίας του. Τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν, τόσο στα επιμέρους κεφάλαια όσο και στην ολοκλήρωση της διατριβής, πιθανώς να προσφέρουν την ευκαιρία για ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας και όσων ασχολούνται με το σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δυστυχώς, το περιβάλλον της εκπαίδευσης δεν είναι συνηγορητικό: Την ώρα που γράφονται οι τελευταίες σελίδες, το διεθνές πλαίσιο φαίνεται περισσότερο από ποτέ ασταθές, το ευρωπαϊκό συγκείμενο δείχνει εξαιρετικά αβέβαιο, ενώ το εσωτερικό της χώρας παραμένει οικονομικά και κοινωνικο-πολιτικά καταθρυμματισμένο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Ξενόγλωσσες

Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: A European Concern*. London, Washington D.C : The Falmer Press

Alexander, R. (2001). Border Crossings: towards a comparative pedagogy. *Comparative Education*, 37 (4), 507-523

Anderson, W. L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO

Bagakis, G., Stylianidou, F. & Stamovlasis, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Back Round Report for Greece. Paris: OECD

Ball, St. (1998). Big policies/Small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130

Ball, St. (1999). *Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher!* Paper presented at the British Educational Research Annual Conference. University of Sussex at Brighton, September, 2-5-1999

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey and Co. Report (διαθέσιμο στο: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resourses/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf)

- Barber, M. & Mourshed, M. (2009). *Shaping the future: How good education systems Can Become Creat in the Decade Ahead*. McKinsey and Co. Report, Singapore
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International Agencies and Educational Transfer. In Cowen, R.- Kazamias, A.M. (eds) *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer Publishers.
- Bell, G. (1995). Towards the Europe School: partnership in the European Dimension of teacher development. *British Journal of In-service Education*, 21(3), 331-346
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3-4), 169-180
- Borg, C. & Mayo, P. (2004). "Diluted wine in new bottles: The key messages of the E.U. Memorandum (on lifelong learning)" *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, 9 (1), 19-25
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), 209-224
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36 (3), 357-371
- Brown, P. & Lauder, H. (1996). Education, Globalization and Economic Development. *Journal of Education Policy*, 11(1), 1-25

- Buchberge, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (ed.), (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe / TNTEE
- Buffet, F. (1993). L'harmonization des actions de formation initiale et continue entre pays de la Communauté: principes théoriques et réalisation pratique. *European Journal of Teacher Education*, 16 (2), 137-145
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47 (4), 503-521
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). *Globalization and education, critical Perspectives*. New York and London: Routledge
- Carneiro, R. & Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: lessons and Challenges. *European Journal of Education*, 43 (2), 149-160
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to Know*. Paris: UNESCO/ IIEP
- Carnoy, M. (2000). Globalization and Educational Reform, στο N. P. Stromquist, - K. Monkman, *Globalization and Education*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers, INC
- Carnoy, M. (2006). Rethinking the Comparative – and the International. *Comparative Education Review*, 50 (4), 551-570

- Caspar, P. (1990). Elements sur la formation continue des personnels enseignants de l'education nationale en France. In : Bone, T.R.- McCall, J. *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead: Proceedings of a Conference held at Jordanhill College, Glasgow, 9-13 September 1990*. Glasgow, Jordanhill College of Education, 1991, pp. 99-108. Στο: Eurydice (1995), *In Service-Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*
- Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education*. OECD Education Working Papers, vo. 108: OECD Publishing
- Commission of the European Communities, (1973). *For a community policy in education* (H. Janne Report). Bulletin of the EC, supplement 10/73, p.9
- Commission of the European Communities, (1974). *Education in the European Community*. Bulletin of the European Communities, supplement 3/74, p.16
- Commission of the European Communities, (1993). *Green Paper On The European Dimension of Education*. COM (93) 457 final: Brussels
- Commission of the European Communities /Commission Staff Working Paper (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832: Brussels
- Commission of the European Communities/Commission Staff Working Document, (2003). *Implementation of the "Education and Training 2010" Programme*. SEC (2003) 1250, COM (2003) 685 final:Brussels
- Commission of the European Communities/Commission Staff Working Paper, (2005). *Progress Towards The Lisbon Objectives In Education and Training*. SEC (2005) 419. Brussels

Commission of the European Communities/Commission Staff Working Document, (2006). *Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training*. SEC(2006) 639. Brussels

Commission of the European Communities, (2007a). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament *on Improving the Quality of Teacher Education*. COM (2007), 392 final. Brussels.

Commission of the European Communities /Commission Staff Working Document, (2007b). Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament on *Improving the Quality of Teacher Education. Impact Assessment* SEC (2007) 931

Commission of the European Communities/ Commission Staff Working Paper, (2007c). *Schools for the 21st Century*. SEC (2007) 1009. Brussels

Commission of the European Communities /Commission Staff Working Document, (2007d). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, “*Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*”. Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 Work Programme”. COM (2007) 703 final. Brussels

Commission of the European Communities (2008), accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, to the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Improving Competences for the 21st century. An Agenda for European Cooperation on Schools*. SEC (2008), 2177. Brussels

Communication from the Commission, (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678 final. Brussels

Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, (2008). *An updated strategic framework for European Union Cooperation in education and training*. COM (2008) 865 final. Brussels

Conclusions of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 14 May 1987 on In-service training for teachers. *Official Journal C 211* , 08/08/1987 P. 0005 – 0005

Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an era of Life Long Learning*. OECD: Education Working Papers, no.2: OECD Publishing

Cornu, B. (2006). *Teacher Training: the context of the Knowledge Society and L.L.L., the European Dimension and the main trends in France*. CNED - France.

Council of Europe (1971). *Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy*. Strasbourg: Council of Europe

Council of the European Union, (2006). *Modernizing education and training: A vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*, Joint Interim Report of the Council and the Commission on progress under the "Education and Training 2010" programme. Brussels

- Council of the European Union, (2009). *Conclusions on the professional development of teachers and school leaders*. Brussels, 6 November 2009, 15098/09
- Council of the European Union, (2013). Conclusions on Investing in Education and Training – a response to Rethinking Education: Investing in Skills for better socio-economic outcomes and the “2013 Annual Growth Survey”. *Official Journal of the EU*, C64/5: Brussels 5-3-2013
- Council of the European Union, (2014). *Conclusions on effective teacher Education*. Brussels, 20-5-2014.
- Cowen, R. (1996). Performativity, Post Modernity and the University. *Comparative Education*, vol. 32, no.2
- Cowen, R. (2000). Comparing Futures or Comparing Pasts? *Comparative Education*, no.36, no.3, pp. 333-342
- Cowen, R. (2002). Knowledge Economies: Here we go again? Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες οριζόντιες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης.
- Cowen, R. (2009). Editorial Introduction: The National, the International and the Global. In Cowen, R.- Kazamias, A.M. (eds) *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer Publishers.
- Cussó, R. (2006). Restructuring UNESCO’s statistical services – The “sad story” of UNESCO’s education statistics: 4 years later. *International Journal of Educational Development*, no. 26.

- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects in National Education Policy: a focus on mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1). 1-17
- Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda, *Educational Theory*, 50 (4), 427-448
- Dale, R. & Robertson, S. (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. *Comparative Education Review*, 46 (1), 10-36
- Dale, R. (2005). Globalisation, Knowledge economy and Comparative Education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-149
- Day, C. (2006). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-service Education*, 23 (1), 39-54
- Diamantopoulou, A. (2006). The European Dimension in Greek Education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42 (1), 131-151
- Drudy, Sh. (2008). Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? Στο: Hudson, B. & Zgaga, P. (2008), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. UMEA /Sweden, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Education International, (1999). *The WTO and the Millennium Round: what is at stake for public education*. Brussels

- Edwards, R. & Boreham, N. (2003). The centre cannot hold. complexity and difference in European Union policy towards a learning society. *Journal of Education Policy*, 18 (4), 407-421
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Life Long Learning: a post- modern condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51 (4), 273-287
- EENEE/NESSE networks of experts, (2008). The Future of the teaching Profession. Στο *European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy*. Independent report submitted to the European Commission, Chapter 4.
- Eisenschmidt, E. & Lofstrom, E. (2008). The Significance of the European Commission's Policy Paper 'Improving the Quality of Teacher Education': Perspectives of Estonian Teachers, Teacher Educators and Policy-makers. Στο Hudson, B. & Zgaga, P. (2008), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, University of UMEA /Sweden, Faculty of Teacher Education, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.
- ENTEPE /Gassner, O., Kerger, L. & Schratz, M. (ed.) (2010). *The first 10 years after Bologna*. University of Boucharest.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1), 5-27
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe – An ETUCE Policy Paper*. Στο http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (προσπελάστηκε στις 19/1/2014)

- European Commission, (1973). *For a Community Policy on Education* (Henri Janne Report). Brussels
- European Commission, (1994). *Cooperation in Education in the European Union 1976-1994, Education, Training, Youth*, Studies No. 5. Luxembourg
- European Commission, (1995). *White Paper 'Teaching and Learning – Towards the Learning Society'*, COM (95) 590, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission
- European Commission, (1997). *Agenda 2000 – for a stronger and wider Union*, COM (97) 2000 final. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.
- European Commission/Study Group on Education and Training (1997). *Accomplishing Europe through Education and Training*, Report to European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the E.C.
- European Commission, Directorate –General for Education and Culture (2000a). *European Report on Quality of School Education, Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- European Commission, Directorate – General for Education and Culture (2000b). *E-Learning: designing tomorrow's education*. Brussels: Commission of the European Communities.

- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture/
 Directorate -General for Employment and Social Affairs, (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, COM (2001) 678 final
- European Commission (2002a). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen Quality Indicators*. Brussels:European Commission, Brussels
- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2002b). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme*.
 Standing Group on Indicators and Benchmarks. Results of the Consultation of the Working Groups.
- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2004).
Implementation of Education & Training Work Programme, Working Group A:
 «Improving the Education of Teachers and Trainers». Progress Report
- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2005a). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
- European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2005b). *CPD for teachers and trainers*. Education and Training programme,
 Cluster "Teachers and Trainers". Report of a Peer Learning Activity, held in
 Dublin, 26-29 September 2005

European Commission (2006a). *The history of European Cooperation in Education and Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

European Commission (2006b). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on *Key Competences for lifelong learning* (2006/962/EU)

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2006c). *Schools as learning communities for their teachers*. Education and Training programme, Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a Peer Learning Activity. The Hague, Netherlands, 28 May to 1 June 2006.

European Commission/ D. G. for Education and Culture, (2007a). *How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?* Education and Training programme, Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a Peer Learning Activity. Oslo, May 2007.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2007b). *Relationships between Teacher Education Institutions and schools*. Education and Training programme, Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a Peer Learning Activity, held in Copenhagen/Malmo, 7-11 October 2007.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture, (2007c). *Main policy conclusions 2005-2007*. Education and Training programme, Cluster “Teachers and Trainers”.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2010). *The Profession of Teacher Educator in Europe*. Education and Training
 programme, Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a Peer Learning Activity,
 in Reykjavik, Iceland, 21-24 June 2010

European Commission, (2010b). Communication from the Commission, *Europe
 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3-3-2010,
 COM (2010) 2020 final

European Commission / D.-G. for Education and Culture /Caena, F. (2011a).
Literature review. Teachers’ core competences: requirements and development,
 Education and Training 2020: Thematic Working Group “Professional
 Development of Teachers”.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture,
 (2011b). *Policy approaches to defining and describing teacher competences*.
 Education and Training programme, Cluster “Teachers and Trainers”. Report of a
 Peer Learning Activity. Ireland, 2-6 October 2011.

European Commission/ D. G. for Education and Culture, (2011c). *Policy
 approaches supporting the acquisition and continuous development of teacher
 competences*. Education and Training programme, Cluster “Teachers and
 Trainers”. Report of a Peer Learning Activity. Warsaw-Poland, 27/11-1/12/2011

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture /
 Caena, F. (2011d). *Literature review. Quality in Teachers’ continuing
 professional development*, Education and Training 2020: Thematic Working
 Group “Professional Development of Teachers”,

European Commission (2012a). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM (2012) 669 final. Strasbourg, 20.11.2012.

European Commission (2012b). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Staff Working Document (2012) 374 final. Strasbourg, 20.11.2012

European Commission, (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Thematic Working Group “of Teacher’s Professional Development.

European Commission/ Directorate -General for Education and Culture (2013b). *Policies on teachers’ continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems* Education and Training 2020 Programme: Thematic Working Group “of Teacher’s Professional Development”, Report of a peer Learning Activity. Vienna, Austria, 2-6 June 2013

European Commission, (2013c). *Supporting Teacher Educators for better learning Outcomes*. Brussels

European Round Table of Industrialists/ERT (1995). *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. ERT: Brussels

European Round Table of Industrialists/ERT (1997). *Investing in Knowledge. The Integration of Technology in European Education*. ERT: Brussels

Eurydice (1995). *In Service-Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*

- Eurydice (2002). *Initial training and transition to working life*. Volume 1, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2003). Key topics in education in Europe, *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, Report III: *Working conditions and pay*, General lower secondary education. Brussels: Eurydice
- Eurydice (2005). *Key topics in education in Europe*, v.3, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Supplementary report. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), General Lower Secondary Education*. Brussels: Eurydice
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Eurydice
- Eurydice,- Eurostat, (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels
- Featherstone, K. (2014), Introduction. Στο Featherstone, K -Venizelos, El. (ed.) *Europe in Modern Greek History*. London: Hurst & Company
- Field, J. (2001). Lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1-2), 3-15
- Fullan, M. (1993a). Why Teachers must become Change Agents, *Educational Leadership*, 50, 12-12

- Fullan, M. (1993b). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press: London, New York, Philadelphia.
- Gadusova, Z.- Mala, E. (2009). Is mentor training a must? στο: TEPE 3rd Annual Conference, *Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network. Umea-Sweden, May 2009.
- Gaynor, C. (1997). *The supply, condition and professional development of women teachers*. UNESCO/IIEP: Paris
- Gibs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26 (1), 85-94
- Goldstein, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets, *Comparative Education*, 40 (1), 7-14
- Gollob, R. & Huddleston, E.-Krapf, P.- Salema, M.-H., -Spajic-Vrkas, V. (2005c). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (revised version 2007). Strasbourg: ed. Huddleston, E. & Council of Europe
- Grant, N. (2000). Tasks for Comparative Education in the New Millennium, *Comparative Education*, 36 (3), 309-317
- Green, A. (2006). Models of Life Long Learning and the Knowledge Society, *Compare*, 36 (3), 307-325

- Green, A. (2000). Lifelong learning and the learning Society: different European models of organization. Στο Hodgson, A. (επιμ.) *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London: Kogan Page
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe, *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37
- Griffin, C. (2008). *Beyond the learning society: Policy, Strategy and Culture*.
 Εισήγηση που πραγματοποιήθηκε στις 3-12-2008, υπό την αιγίδα της
 Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προσβάσιμο στο www.adulteduc.gr
- Gundara, J. (2002). Interculturalism and Education: European and Mediterranean Perspectives and Issues. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης.
- Habermas, J. (1999). The European nation – state and the pressures of globalization, *New Left Review*, (235) 46
- Hall, J. & Matthews, E. (2008). The Measurement of Progress and the Role of Education, *European Journal of Education*, 43 (1), 11-22
- Hay, C.& Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives, *Journal of European Public Policy*, 9 (2), 147-167

Heikkila, E. (2008). Professional Development of Educationalists in the Perspective of European Lifelong Learning Programmes 2007-2012. Στο Hudson, B. & Zgaga, P. (2008), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of UMEA /Sweden, Faculty of Teacher Education, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Hellawell, D. (1990). Continuing Professional Development: The European Dimension, *British Journal For In-Service Education*, 16:3

Heyneman, St. (2003). Education, Social Cohesion, and the Future Role of International Organizations, *Peabody Journal of Education*, 78 (3), 25-38

Hudson, B. & Zgaga, P. (2008). Introduction. Στο: Hudson, B. & Zgaga, P. *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of UMEA /Sweden, Faculty of Teacher Education, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

International Bureau of Education/International Conference on Education, (1935). Recommendation No. 5 *The Professional Training of Secondary School Teachers*.

Istance, D. (2011). Education at OECD: recent themes and recommendations, *European Journal of Education*, 46 (1), 87-100

Iucu, R./ENTEP (2010). Ten yeas after Bologna: Towards a European Teacher Education Area, στο ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest Gassner,0.- Kerger, L.-Schratz, M. (ed.)

- Ivanovic, M. (2012). Changing Nature of Teachers' work in the age of Globalization: the OECD and policies on teachers. Στο ATEE, *Life-cycle from initial Teacher Education to Experienced Professional*. 36th Annual Conference. Brussels: ATEE
- Jallade, J.P. (2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes, *European Journal of Education*, 46 (1), 7-24
- Jarvis, P. (1999). Global Trends in Lifelong Learning and the Response of Universities, *Comparative Education*, 35 (2), 249-257
- Jarvis, P. (2000a). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education, *Comparative Education*, 36 (3), 343-355
- Jarvis, P. (2000b). The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change, *Higher Education Quarterly*, 54 (1), 43-67
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship, and the Education of Adults in Contemporary European Society, *Compare*, 32 (1), 5-19
- Jarvis, P. & Griffin, C. (2003). *Adult and Continuing Education- Major Themes in Education, General introduction*, v.I. London & New York: Routledge
- Kazamias, A. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a protean episteme by a contemporary player, *Comparative Education*, 37 (4), 439-449
- Kazamias, A. & Roussakis, I. (2007). Education for and Beyond the Knowledge Society: A critical Analysis of the European Discourse on Education, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 8, 71-86

- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250
- King, Ed. (2000). A Century of Evolution in Comparative Studies, *Comparative Education*, 36 (3), 267-277
- Kleibrink, A. (2011). The EU as a norm entrepreneur: The case of lifelong learning, *European Journal of Education*, 46 (1), 70-84
- Kordon, Chr. (1993). European Dimension, Multiculturalism and Teacher Training. An experience in a network of training institutions *European Journal of Teacher Education*, 16 (1), 69-77
- Kwiek, M. (2001). Globalization and higher Education, *Higher Education in Europe*, 26 (1), 27-38
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New Scalar Politics: implications for education policy, *Comparative Education*, 47 (4), 489-502
- Little, A. (2000). Development Studies and Comparative Education: context, content, comparison and contributors, *Comparative Education*, 36 (3), 279-296
- Macedo, D. (2004). Multiculturalism beyond the Yoke of Positivism. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολιση*. Αθήνα: Ατραπός

- Marchetti, E. (2002). *Information, definitions and classifications- the producer's view*, European Commission & CEIS, 14th CEIES seminar – Measuring Lifelong Learning. Parma, Italy, 25-26 June 2001. Luxembourg: OFOP.
- Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (1), 23-35
- Martens, K., Balzer C., Sackmann, R. & Weymann, A. (2004). *Comparing Governance of International Organisations – the EU, the OECD and Educational Policy*, Transtate Working Papers, no. 7, Transformations of the State, Collaborative Research Center 597. University of Bremen
- Matheou, D. (1998). Localising the Global: The changing Shape of Educational Politics. In Kazamias A. & Spillane, M. (eds) , *Education and the Structuring of the European Space*. Athens: Seirios
- Matheou, D. (2007a). The Greek Society of Comparative Education: Promoting understanding across borders. Στο Masemann, V., Bray, M. & Manson, M. (eds), *Common Interests, Uncommon Goals; Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: CERC & Springer
- Matheou, D. (2007b). Greek Education in the Era of European Integration – A Treatise on the Perception of Change and of Policy Making. Στο *European Unification and Education Challenges in the Balkans*, Balkan Society for Pedagogy and Education International Conference. Thessalonica, 9-11 November 2007.
- Meyer, W. (1994). A Song for Europe: INSET, *British Journal of In-service Education*, 20:3

- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Berkshire: SHRE and Open University Press
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2000). The State, Globalization and Educational Policy. Στο Morrow, R. A. & Torres, C. A (Eds) *Globalization and Education: Critical Perspectives (Social Theory, Education and Cultural Change)*. New York: Routledge
- Musset, P. (2010). “*Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*”. OECD Education Working Papers, no. 48
- Νόνοα, Α. & Yarin-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438
- Νόνοα, Α. & De Jong-Lambert, W. (2004). The Education of Europe: Apprehending EU Educational Policies. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη*, Αθήνα: Ατραπός
- Νόνοα, Α. (2013). The Blindness of Europe: new fabrications in the European Educational Space, *Sisyphus Journal of Education*, 1 (1), 104-123
- OECD, (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*, Paris: OECD
- OECD, (1979). Teacher Policies in a new context. Document on free distribution, Paris. Στο Sikes, P.J. (1992), *Imposed change and the experienced teacher*, στο Fullan, M. and Hargreaves, A. (eds) (1992), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

OECD, (1985). *Ministers discuss Education in Modern Society* (press communiqué issued 21/11/1984). Στο Sikes, P.J. (1992), *Imposed change and the experienced teacher*, στο Fullan, M. and Hargreaves, A. (eds) (1992), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

OECD, (1989). *The Condition of Teaching: General Report*. Restricted Draft, Paris.

Στο Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

OECD (1990). *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. Paris: OECD

OECD (1996a). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD

OECD, (1996b). *The Knowledge based economy*. Paris: OECD

OECD/CERI, (1998a). *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD

OECD/CERI, (1998b). *Educational Policy Analysis, chapter 2: Teachers for Tomorrow's Schools*, Paris: OECD

OECD, (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD

OECD & UNESCO (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*, Paris.

OECD (2002). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Design and Implementation Plan for the Activity*. Paris: OECD

OECD (2003). *National Report for Greece*. Paris: OECD

OECD (2004). *Lifelong Learning. Policy brief*. OECD Observer, February Issue.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective Teachers*. Paris: OECD

OECD (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*.
Paris: OECD

OECD (2009a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD

OECD (2009b). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Executive Summary. Paris: OECD

OECD & E.C., (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the E.U.

OECD, (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD

OECD, (2013a). *Teachers for the 21st century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing

OECD (2013b). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. OECD Publishing

OECD (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey/TALIS*. OECD Publishing

- Ovens, P. (1999). Can teachers be developed? *Journal of In-service Education*, 25:2, 275-306
- Papadakis, N. (2008). “The future ain’t what it used to be”. EU Education Policy and the Teacher’s Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift. Στο Hudson, B. & Zgaga, P. (2008), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of UMEA /Sweden, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Papadopoulos, G. S. (1994). *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris: OECD
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2009). Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training 1992-2007. In Cowen, R.- Kazamias, A.M. (eds) *International Handbook of Comparative Education*, pp.479-495. Dordrecht: Springer Publishers
- Paulston, R. (1999). Mapping Comparative Education after Postmodernity, *Comparative Education Review*, 43 (4), 438-463
- Pepin, L. (2007). The history of E.U. Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, *European Journal of Education*, 42 (1), 121-132
- Pepin, L. (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects, *European Journal of Education*, 46 (1), 25-35

- Perron, M. (1991). Vers un continuum de formation des enseignants: elements d'analyse. *Recherche et formation* (Paris, INRP), n° 10, pp. 137-152. Eurydice
EFTA/EEA Countries
- Philips, D. (1989). Neither a Borrower nor a Lender Be? Problems of Cross-national Attractions in Education, *Comparative Education*, 25 (3), 267-274
- Philips, D. (2000). Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany, *Comparative Education*, 36 (3), 297-307
- Philips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, *Comparative Education*, 39 (4), 451-461
- Philips, D. (2006). Editorial: Mapping the European Union agenda in education and training policy. *Comparative Education*, 1-4
- Pronti, R. (2001). *Globalisation*, www.europa.eu.int/comm/commissioners/prodi/articles/globalisation_en.htm
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22 (9), 1325-1343
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3 (2), 454-485

- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6 (6), 665-680
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2000). Globalization and Education: Complexities and Contingencies. *Educational Theory*, 50 (4), 419-426
- Robertson, L. S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), 151-170.
- Robertson, L. S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607
- Roche, St. (2015). "We don't need no education": The radical implications of lifelong Learning. *International Revue of Education*, 61 (1), 1-6
- Romano, M. (2002). Training Teachers for Quality Education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 25 (1), 11-17
- Ryba, R. (1992). Towards a European dimension in education: intension and reality in European Community. Policy and Practice, *Comparative Education Review*, 36 (1), 10-24
- Saiti, A.- Saitis C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece 1. *European Journal of Teacher Education*, 29 (4), 455-470

- Santiago, P. (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*, OECD Working Paper No. 1. OECD Publishing
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness, *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287
- Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, 42 (1), 63-75
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2012). Ed.. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schratz, M./ ENTEP (2010). What is a European Teacher? Στο ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest: Gassner,0.- Kerger, L.- Schratz, M. (ed.)
- Schuetze, H. (2006). International concepts and agendas of Life Long Learning, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (3), 289-306
- Schuetze, H. & Casey, C. (2006). Models and Meanings of Life Long Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (3), 279-287
- Schuller, T. (2005). Constructing international policy research. The role of CERIOEC. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 170-180

Schwille, J. & Dembélé, M., in collaboration with Jane Schubert, (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO

Sipitanou, A. (2006). Lifelong Learning in Greece, στο: *Lifelong Learning in the Balkans*. Thessaloniki:Kyriakidis Brothers s.a.

Snoek, M. & Žogla, I. (2008). Teacher education in Europe: main characteristics and developments, *Becoming a Teacher Educator*, Springer/ATEE

Stellenbosch Declaration. ICT in Education: Make It Work (2005), στο www.terry-freedman.org.uk

Stromquist, N. P. & Monkman, K. (2000). Defining Globalization and Assessing its Implications on Knowledge and Education, στο N. P. Stromquist,-K. Monkman, *Globalization and Education*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers

Stylianidou, F., Bagakis, G. & Stamovlasis, D. /OECD, (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Country Back ground Report for Greece. OECD

Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: L' Harmattan

Tight, M. (1998). Lifelong Learning : Opportunity of compulsion ? *British Journal of Educational Studies*, 46 (3), 251-263

Tuijnman, A. & Bostrom, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48 (1/2), 93-110

- UNESCO (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1972). *Learning to be*, (Faure Report). Paris:UNESCO
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education –Nairobi Conference*, Paris: Unesco
- UNESCO /International Bureau of Education (1975). *International Conference on Education, Recommendation No. 69, to the Ministries of Education concerning the Changing Role of the Teacher and its Influence on Preparation for the Profession and on In-service Training*. Paris:UNESCO
- UNESCO (1998). *World Education Report: Teachers and Teaching in a changing World*. Paris:UNESCO
- UNESCO / ILO (2002). *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century*. UNESCO and ILO Recommendations. Paris:UNESCO
- UNESCO (2003). *Building Capacity of Teachers/Facilitators in Technology-Pedagogy Integration for Integration for Improved Teaching and Learning*, Final Report: Experts' Meeting. Bangkok: UNESCO
- UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*. Technical Paper no. 2,.Paris:UNESCO
- UNESCO /UIS (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal:UNESCO
- UNESCO (2011). *UNESCO and EDUCATION: "Everyone has the right to education"*. Paris:UNESCO

- UNESCO (2015a). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris:UNESCO
- UNESCO, (2015b). *Education Strategy 2014-2021*. Paris:UNESCO
- UOE/UNESCO-UIS, OECD, EUROSTAT (2005). UOE data collection on educational systems. vol.1: *Manual-Concepts, Definitions and Classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg:UOE
- Uzerli, U. & Kerger, L. (2010). The continuous Professional Development of teachers in EU member-states: New Policy Approaches, new visions, στο: ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest. Gassner,0.- Kerger, L.- Schratz, M. (ed.)
- Valle, J. (2006). Education in the European Constitution compared to other international documents: progression or retrogression? *Comparative Education*, 42 (1), 29-47
- Vieluf, S., et al (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris:UNESCO/IIEP:
- Waslander, S. & Pater, C.- van der Weide, M. (2010). Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education, *OECD Education Working Papers*, No.52, OECD Publishing

- Watson, K. (1999). UNESCO's vision for education in the twenty-first century: where is the moral high ground? *International Journal of Educational Development* - LONDON-WI OZANNE AND ASSOCIATES LIMITED-, 19, 7-16
- Wilson, N. D. (2003). The future of Comparative and International Education in a Globalised World. *International Review of Education*, 49 (1-2). 15-33
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-service Education*, 26 (2), 281-295
- Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium, *Comparative Education*, 37 (4), 475-492
- World Bank (1995). *Human Capital for Better Lives: Priorities and Strategies for Education*. Washington D.C.: The World Bank
- World Trade Organization/Education International, (1999). *The WTO and the millennium round: what is at stake for public education?*. Brussels
- Yates, L. & Young, M. (2010). Globalization, Knowledge and the Curriculum, *European Journal of Education*, 45 (1)
- Zafeirakou, A. (2002). In-Service Training of Teachers In the European Union: Exploring Central Issues, *Methodika*, 3, 253-278

Zgaga, P. (2008). *Mobility and the European Dimension in Teacher Education*. Στο:
Hudson, B. & Zgaga, P. (2008), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of
Higher Education Institutions*. University of UMEA /Sweden, Faculty of Teacher
Education, in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty
of Education, University of Ljubljana.

Zmas, A. (2012). The transformation of the European educational discourse in the
Balkans. *European Journal of Education*, 47 (3), 364-377

2. Ελληνόγλωσσες

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. *«Τι είν' η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1998). Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής τυπικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.45
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ.-Χατζηευστρατίου, Ι. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, τ. Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (1997-98). Διεθνείς Τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των χωρών της Ε.Ε. και της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.44
- Ανδρέου, Α. (1999), *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο συλλογικό των Αθανασούλα-Ρέππα, Α.-Ανθοπούλου, Σ. – Κατσουλάκης, Σ. - Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ

- Βεργίδης, Δ. (1991). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Στο Κελπανίδης, Μ. – Βруνιώτη, Κ. *Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις* (2004). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.69-70
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α.- Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στο: *Η Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου. Αθήνα 21-23 Σεπτεμβρίου 1995/ ΥΠΑΙΠΘ-Π.Ι.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45
- Βεργίδης, Δ. (1999). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Στο Χάρης, Κ. Π. - Πετρουλάκης, Ν.Β. -Νικόδημος Σ. (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός
- Βεργίδης, Δ. (1999β), Κοινωνικός και Οικονομικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Βεργίδης, Δ. και λοιποί, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνική και Οικονομική λειτουργία*, τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ

- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2003). Το αίσθημα του «ανήκειν» στην Ευρώπη. Στο Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ 29
- Βεργίδης, Δ. (2016). Μέθοδοι, τεχνικές και πρακτικές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές και πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βούλγαρης, Γ. (2008). *Η Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα: Πόλις
- Γκίβαλος, Μ. (2007). Η αλλαγή του αξιακού και γνωσιακού πεδίου στο χώρο της εκπαίδευσης, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ.8
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ /Π.Ι.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης και ο Ρόλος της στην Αποτελεσματικότητα των Αλλαγών της Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9
- Γρόλλιος, Γ. (1997-98). Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.44

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007), Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 13, σσ.113-123.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, (2001). *Συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, EDUC 23, 5980/01, 14-2-2001. Στο: www.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_el.pdf (προσπελάστηκε στις 12-12-2012)

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1997). *Για μία Ευρώπη της Γνώσης*, Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Βρυξέλλες, 12.11.1997, COM (97) 563 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*». *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας*, 11.11.2003, COM (2003) 685 τελικό. Βρυξέλλες.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη διακρατική κινητικότητα εντός της Κοινότητας για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης: Ευρωπαϊκός χάρτης ποιότητας για την κινητικότητα*, COM (2005) 450 τελικό. Βρυξέλλες.

- Ευρυδίκη, (1995). *Η Συνεχής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και στις Χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση –Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21^ο Αιώνα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). *Πράσινο Βιβλίο: Ζωή και Εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος*, COM (96) 389 τελικό. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1999). *Σωκράτης, Οδηγίες προς τους αιτούντες για το 2000*. Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC (2000) 1832.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000β). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για τη Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM (2007) 392 τελικό, 3.8.2007. Βρυξέλλες,
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύσεις στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα»*, 20-11-2012, COM (2012) 669 τελικό. Στρασβούργο.

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο/Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006). *Κοινή Απόφαση για τη «Θέσπιση Προγράμματος Δράσης στον τομέα της Δια βίου Μάθησης 2007-2013 1720/2006/ΕΚ*
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Στοκχόλμη.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Βαρκελώνη.
- Ζαφάρας, Α. (1993). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση και προοπτικές ενόψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.68-69
- Ζμας, Α. (2003). Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: Μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διεύρυνση τους. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζαμιάς, Α. (1992). Συγκριτική Παιδαγωγική: Επιστημολογία, Ιδεολογία και Προβληματική. Λήμμα στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Τ.8
- Καζαμιάς, Α. (1995α). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη 'φαντασιακή Ευρώπη'. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

- Καζαμίας, Α. (1995β). Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. & Κλάδης, Δ. (1995). Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπόλη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 1
- Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης Ν. (επιμ.), (μετάφραση, Νίκος Παπαδάκης και Κατερίνα Μπουνιαλέτου) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καζαμίας, Α. (2006). Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία (Μετάφραση: Αμαλία Υφαντή). Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική*, ΙΙΙ, (δ' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg

- Καλομοίρης, Γ. (2011). Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραλής, Θ. (2002), *Η εξέλιξη του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Καραλής, Θ. (2009). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Κόκκος, Α. & Βεργίδης, Δ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21^ο Αιώνα. Στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.- Λαμπρόπουλος Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μιχ. (1996). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: οι Παραδοσιακές Μορφές της και η Σύγχρονη Πρακτική της "εξ Αποστάσεως" Επιμόρφωσης. Στο: *Η Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου Αθήνα 21-23 Σεπτεμβρίου 1995/ ΥΠΑΙΠΘ-Π.Ι.

- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η Συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*, τ. Α'. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ. (2004). *Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΚΕΜΕΤΕ (2008), Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο www.olme.gr/Μελέτες σε Εκπαιδευτικά Θέματα
- Κληρίδης, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2016). Ο εκπαιδευτικός δανεισμός ως πολιτική πράξη: Μια γενεαλογία των διεθνών σχέσεων στην εκπαίδευση. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριππής, Ε. & Πασιάς, Γ. (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δ.Μ. Ματθαίου. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κόκκος, Α. (2004), Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην Τυπική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η περίπτωση της Ελλάδας. Εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α., Ζούκης, Ν., Τσίνας, Ε. & Μπάμπαλης, Θ. (2003). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μοχλός χαμένων ευκαιριών για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, Στο Φώκιαλη, Π., Τριηράρχη-Hermann, Β. & Καΐλα Μ. (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτούζης, Μ. (1999), Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο συλλογικό των Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Μανιάτης, Γ. (2004). Παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκές Απαντήσεις. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός
- Μάρκου, Γ. (1995). Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Ματθαίου, Δ. (1999). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Στο Χάρης, Κ. Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. & Νικόδημος, Σ., *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος, 1999)

- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου, *Νέα Παιδεία*, τχ. 93
- Ματθαίου, Δ. (2001α). Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Χατζηδήμος, Δ. (επιμ) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: αφοι Κυριακίδη
- Ματθαίου, Δ. (2001β). Συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων: Οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III- Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2001γ). Η κουλτούρα της επιμόρφωσης ως παράγοντας χάραξης επιμορφωτικής πολιτικής. Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Καθηγητών ξένων γλωσσών*, Πρακτικά Συνεδρίου, ΕΑΠ: Αθήνα, 24-11-2001, σ.81-91
- Ματθαίου, Δ. (2002α). Εισαγωγή. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης
- Ματθαίου, Δ. (2002β). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματθαίου, Δ.(2006). Η κυοφορία των δημοσίων συστημάτων εκπαίδευσης. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, τ. Β'. Αθήνα: ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ.

- Ματθαίου, Δ. (2007α). «Τάσεις» στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ.8
- Ματθαίου, Δ. (2007β). Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19^{ος} και 20^{ος}). Στο Ματθαίου, Δ. *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης II: Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (2^η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο 2^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα "Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα – Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008. Βόλος
- Ματθαίου, Δ. (2009) Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μια προβληματική συμβίωση. 1. Στην Ημερίδα του European University, Κύπρος (Ιούλιος 2009) 2. Στα πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Μάιος 2009
- Ματθαίου, Δ. (2011α). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Αθήνα: Διάδραση
- Ματθαίου, Δ. (2011β). Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές. Στο Μαυροειδής, Γ. *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ. (2011). Η ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την Ένταξη, *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, τ. 21-22, σ. 199-210
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). ΠΕΚ: Η συντομογραφία ενός θνησιγενούς θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 68
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). Επιμόρφωση και Π.Ι. Η ικανοποίηση του επιτελικού ναρκισσισμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.75
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό των Αθανασούλα-Ρέππα Α. και λοιποί, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β΄, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μία σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011α). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011β). Βασική Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: κρίσιμα "επεισόδια" και εύλογα ερωτήματα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 16-17
- Μουζέλης, Ν. (2003). Γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις, εφ. Το Βήμα, 29/6/2003.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Πρόλογος. Στο Κόκκος Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μούτσιος, Σ. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «Εκπαιδευτικός Δανεισμός». Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός
- Μούτσιος, Σ. (2010). Διεθνής εκπαίδευση και νέο-φιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 15

- Μπαγάκης, Γ. (1996). Ανιχνεύοντας δυναμικές στα πολυάριθμα νέα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας των εκπαιδευτικών της τάξης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 38
- Μπαγάκης, Γ. (1997α). Αυτομόρφωση και εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των φυσικών επιστημών, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 18
- Μπαγάκης, Γ. (1997β). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 43, σ. 26-29
- Μπαγάκης, Γ. (1998). Το 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ίσως μπορεί ακόμα να καρποφορήσει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Κινητικότητας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45
- Μπαγάκης, Γ., Κολιόπουλος, Δ. & Κουλαϊδής, Β. (1997). Σκιαγράφηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.43
- Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007) (επιμ). *Ένα σχολείο μαθαίνει* Αθήνα: Λιβάνης

- Μπαγάκης, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Μπαγάκης, Γ. (2012). Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Κρίσιμα ανοικτά ζητήματα και δυναμικές. Ανάρτηση στο Portal ESOS στις 11/12/2012
- Μπαγάκης, Γ. (2014). *Ο Μονόδρομος της υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως τρόπος υπέρβασης των εγγενών και πρόσφατων αδιεξόδων της ελληνικής εκπαίδευσης*. Εισήγηση στο πλαίσιο ημερίδας της ΠΑΠΕΔΕ, 22/3/2014. Αθήνα
- Μπαγάκης, Γ. (2015α). *Κριτική θεώρηση για την συγχώνευση και το βηματισμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαγάκης, Γ. (2015β). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαγάκης, Γ. (2016) (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές και πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπαμπάλης, Θ. & Κουτούβελα, Σ. (2016). (Μετα) Νεωτερικότητα, καινοτομία και ποιότητα της σχολικής ζωής. Προβληματισμοί και επισημάνσεις. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριπτής, Ε. & Πασιάς, Γ. (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δ.Μ. Ματθαίου. Αθήνα: Παπαζήσης

- Μπουζάκης, Σ. (2003). Προς μια κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Φώκιαλη, Π., Τριηράρχη-Hermann B. & Καΐλα, Μ. (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουζάκης, Σ. (2005α). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, Εκπαιδευτικές πολιτικές, Σύγχρονες τάσεις. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*, (β' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2005β). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η Υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας
- Μπουζάκης, Σ. (2006). Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική, ΙΙΙ*, (δ' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Εθνικές και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπράτης, Δ. (2011). Επιμόρφωση: ένα ποιοτικό αίτημα-απαίτηση των εκπαιδευτικών. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.8

- Νικολακάκη, Μ. (2004). Η Κριτική Παιδεία στην Εποχή της Μετανεωτερικότητας και της Παγκοσμιοποίησης. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/30-9-1985)
- Νόμος 1824/88. Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 296/30-12-1988)
- Νόμος 2009/1992. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 18/92)
- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24/13-2-2002)
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Εκπαίδευση, Λήμμα στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εμπειρίες. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. & Νικόδημος, Σ. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος). Αθήνα: Ατραπός.

- Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες. Στο Φώκιαλη, Π., Τριηράρχη-Hermann, Β. & Καΐλα, Μ. (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΟΕΠΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- ΟΟΣΑ, (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Π.Ι., (2007). *Έκθεση Πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Π.Ι., (2009). Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφή Αυτοτέλειας του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παμουκτσόγλου, Α. (2011). Νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Κατασκευή και υποκειμενικότητα. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Πανούσης, Γ. (2005). Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπούλια-Τζελεπή, Π. (1991). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: νέο κρασί σε νέους ασκούς, στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, 5^ο Διεθνές Συνέδριο 27-29/9/1991, Πάτρα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τ. 1 & 2, αυτοέκδοση.

- Πασιάς, Γ. (1995). Κοινοτική πολιτική και εκπαίδευση: Μια περιοδολόγηση. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΚ Ι και ΙΙ και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2002. *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα, Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*. 2^ο Διεθνές Συνέδριο ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών
- Πασιάς, Γ. (2002). Προς την «Ευρώπη της γνώσης»: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως Διακύβευμα και ως Αναπαράσταση των Σχέσεων Εξουσίας-Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριπιής, Ε. & Πασιάς, Γ. (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο*. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δ.Μ. Ματθαίου. Αθήνα: Παπαζήσης

- Πατσιάδου, Μ. (2009). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε Ελλάδα και Γαλλία. Μια Συγκριτική Μελέτη*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ
- Πατσιάδου, Μ. (2011). *Ανώτατη Εκπαίδευση και το Ζήτημα της Ποιότητας σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες: Μια Συγκριτική Μελέτη*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση, στο: [www.europa.eu /scadplus /leg/el /cha/cc11082.htm](http://www.europa.eu/scadplus/leg/el/cha/cc11082.htm)
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 2, Αθήνα.
- Ραγκούσης, Ν. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα. Βασικά χαρακτηριστικά και προοπτικές, *Νέα Παιδεία*, τχ.134
- Ράσης, Σ. (2004). *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξονική Εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ρεσ, Γ. (2006). Φορείς Επιμόρφωσης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Μύθος και Πραγματικότητα, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.78
- Ρήγος, Α. (2000). *Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ρουσσάκης, Ι. (1995). Η ιδιότητα του ευρωπαϊού πολίτη και η εκπαίδευση. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

- Ρουσσάκης, Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Ουσία και επίφαση. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β'. Αθήνα: Λιβάνης
- Ρουσσάκης, Ι. (2010). Οι Επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ως πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού διεθνούς σχηματισμού, στη διαμόρφωση της ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Παιδαγωγικού Κανόνα, 1959-1981, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ρουσσάκης, Ι. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό»: Αρχική εκπαίδευση, επιστημονική/παιδαγωγική ταυτότητα και επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Αθήνα: Διάδραση
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά Μορφώματα και Σύστημα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις κα Στόχοι. Στο *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Σαμαρά, Α. (2005). *Η δια βίου εκπαίδευση ως περιεχόμενη έννοια της νεωτερικότητας. Από τη γαλλική επανάσταση στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σαμαρά, Α. (2008). Δια βίου εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. *Πρακτικά 5^ο Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Προσβάσιμο στο http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=e1_GR&print=1&page706=2&itemid706=1051 (προσπελάστηκε στις 21/1/2014).

Σαμαρά, Α. (2013). *Η Δια Βίου Εκπαίδευση Παράγοντας Διαφοροποίησης της Ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του Πανεπιστημίου της Νεωτερικότητας*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 6.10.1989 για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική του 1993*, 89/C277/04, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ. C277/5 της 31.10.89

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 σχετικά με τις επακόλουθες εργασίες μετά την έκθεση περί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, ΕΕ C204. Βρυξέλλες, 20.7.2001

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001β). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. 5980/1. Βρυξέλλες 14/2/2001

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142, 14-6-2002.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002β), *Ψήφισμα για τη δια βίου μάθηση* της 27.6.2002, ΕΕ C 163, 9.7.2002
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003), *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5^{ης} Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Επίσημη Εφημερίδα C 134/3, 7.6.2003
- Συμβούλιο της Ε. Ε. (2004), *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου όσον αφορά κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., C300/6, 12.12.2007
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21^{ης} Νοεμβρίου 2008, σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21^ο αιώνα: ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας στο σχολικό τομέα*, Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., C319/20, 13.12.2008

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009α). *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 της Ε.Ε., C119/2, 28-5-2009

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009αβ). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων (2009/C 302/4)*

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου αναφοράς για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ2020)*, Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., C70/9, 8-3-2012

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). Κοινή Έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), «*Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη*». Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., 2012/C70/05.

Τριλιανός, Θ. (1999). Η δια βίου εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και Προοπτικές. Στο. Χάρης, Κ. Π - Πετρουλάκης, Ν. Β - Νικόδημος Σ. (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός.

- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: αφοι Κυριακίδη
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Δ. Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης, Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της Γνώσης ή αυτό της Κοινωνίας; Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Τιμητικός τόμος για τον Ανδρέα Καζαμιά. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκου, Χ. (1982). Βασικές Θέσεις Ενός Γενικότερου Σχεδίου για την Επιμόρφωση των Καθηγητών και την Αξιολόγηση της, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9

- Φραγκούλης, Αθ. (2008), *Νεοελληνική εκπαίδευση. Το πλοίο που βουλιάζει*.
Αθήνα: Θέσις
- Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Hermann, & Καΐλα, Μ. (2003). Εισαγωγή. Στο
Φώκιαλη, Π. & Τριάρχη-Hermann, Β. & Καΐλα, Μ. (επιμ.) *Θεματικές
Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός
- Φωτόπουλος, Τ. (2004). Οι Αντιτιθέμενες Απόψεις για την Παγκοσμιοποίηση και
ο Μύθος του Τέλους της Παγκοσμιοποίησης. Στο Νικολακάκη, Μ.
Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη. Αθήνα: Ατραπός
- Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση
και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χάρης, Κ. (1982). Κατάλληλες Μορφές Οργάνωσης της Ενδο-υπηρεσιακής
Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9
- Ψαχαρόπουλος, Γ.- Καλογιαννάκη, Π. (2004). Παγκόσμια Εκπαιδευτικά
Προβλήματα. Αδιέξοδα και Προοπτικές. Στο Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β.
(επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με την
Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση της 24-5-1988 (88/C177/02). Επίσημη
Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αρ. C177/5.
- Antonouris, G. (2004). Ποικιλομορφία, Κοινότητα και Διαμάχη στην Ευρωπαϊκή
Διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης,
Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Στο Καζαμιάς, Α. (2003), Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ.1.
- Beernaet, Y. (2004). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από τα δίκτυα συνεργασίας. Στο: Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Cerna, L., Πηλαβάκη, Α. & Valchev, R. (2010). *Εγχειρίδιο: Εισαγωγή στη Μη Τυπική Εκπαίδευση. Εκπαιδευτής Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*, TEFNFE-A NEW CHANGE/Training Educators for Non-Formal Education. Λευκωσία.
- Charlier, J.M. & Moens, F. (2005). «Η επίθεση της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση»- Διακυβέρνηση και Δημόσια πολιτική: Από τις υπηρεσίες στην αγορά. Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cros, F. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

- Held, D. – Mc Grew, A. (2004). *Παγκοσμιοποίηση-Αντιπαγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Marklund, S. (2006). Η Εκπαίδευση σε μια Ενοποιημένη Ευρώπη: Όνειρα και Πραγματικότητα. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική*, III. Αθήνα: Gutenberg (δ΄ έκδοση)
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mialaret, G. (2004). Η Ευρώπη και η Εκπαίδευση. Στο Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Regnier, L. (2011). Η Μεταρρύθμιση του Συστήματος Προσέλκυσης και Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών στη Γαλλία (2009-2010). Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Αθήνα: Διάδραση
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rohrs, H. (2006). Συγκριτική Εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική σε ένα Διεθνοποιημένο κόσμο. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική*, III, (δ΄ έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Sadler, M. (2002β). Σε ποιο βαθμό μπορούμε να μάθουμε κάτι με πρακτική αξία από τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης; Ανατυπωμένος λόγος στο Ματθαίου Δ., *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*, τ. Α΄: Θεωρήσεις και Ζητήματα. Αθήνα: Ατραπός.

- V. Dijck, H. (2004). Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Γιατί και Πώς.
Στο Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα:
Γρηγόρης
- Waters, M. (1995). *Globalization*. Στο Καζαμίας, Α. (2003), Παγκοσμιοποίηση και
Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική
Επιθεώρηση*, τχ.1
- UNESCO, (2002). *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της* (Μετάφραση:
Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας). Αθήνα: Gutenberg

3. Ιστοσελίδες

www.atee1.org

www.b-epipedo2.cti.gr

www.cedefop.europa.eu.

www.entep.unibuc.eu

www.europa.eu/legislation_summaries

www.ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster

www.ibe.unesco.org

www.iiep.unesco.org

www.iky.gr

www.oecd.org

www.oecd.org/talis

www.tepe.wordpress.com

www.tntee.umu.se

www.teachers4europe.gr

www.unesco.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Συνοδευτική Επιστολή

Η παρούσα έρευνα, με τη μορφή ερωτηματολογίου, αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/ Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αφορά στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν πρέπει να αναφέρετε πουθενά το όνομά σας ή το όνομα του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τα ελάχιστα προσωπικά δεδομένα που σας ζητούνται, κρίνονται απαραίτητα για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους. Χωρίς τη δική σας συμμετοχή είναι αδύνατο να διεξαχθεί η έρευνα με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένη.

Για να μεταβείτε στην επόμενη σελίδα επιλέγετε "ΕΠΟΜΕΝΟ" και στο τέλος "ΥΠΟΒΟΛΗ". Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση και παρουσίασή της, παρακαλώ συμπληρώστε στο τέλος του ερωτηματολογίου στο πεδίο "E-mail" τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο

και τη συμβολή σας στην έρευνα

Η ερευνήτρια

Πατσιάδου Μαγδαληνή

Φιλολόγος

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης

Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης

I. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

1. Τύπος σχολείου: Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

2. Είδος Σχολείου: Δημόσιο Ιδιωτικό

3. Περιοχή σχολείου: Αστική Ημιαστική Νησιωτική

II. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία σε έτη: <35 35-44 45-54 >55

3. Ειδικότητα: ΠΕ..... ΤΕ

4. Συνολικά έτη διδακτικής υπηρεσίας σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

5. Συνολικά έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου σήμερα υπηρετώ:

6. Άλλες σπουδές, εκτός του βασικού πτυχίου:

1. Δεύτερο πτυχίο

2. Μετεκπαίδευση: ΣΕΛΜΕ ΣΕΛΔΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ

3. Μεταπτυχιακό δίπλωμα

4. Διδακτορικό δίπλωμα

7. Επιμόρφωση: (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

Εισαγωγική Επιμόρφωση (ΠΕΚ) Σεμινάρια έως 25 ωρών

Σεμινάρια 25-50 ωρών Σεμινάρια 50-100 ωρών Σεμινάρια άνω των 100 ωρών

8. Ξένες γλώσσες που γνωρίζετε: (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

Αγγλικά Γαλλικά Γερμανικά Άλλη, ευρωπαϊκή γλώσσα;
.....

9. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος Άγαμος Διαζευγμένος Άλλο

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η Δια βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν σε εκτεταμένες αλλαγές τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ ;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Αυξάνεται η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5. Αυξάνεται η δυνατότητα του ΟΟΣΑ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

6. Αυξάνεται η δυνατότητα της ΟΥΝΕΣΚΟ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
7. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
9. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι στενά συνδεδεμένη με τους οικονομικούς και κοινωνικούς της στόχους	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
12. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

7. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.1;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.2;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.3;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας & Δ/θμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος τους, την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση/κατάρτιση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις θεματικές επιμορφωτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Είναι επάγγελμα υψηλών προσόντων	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Είναι επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από συχνές επαφές/ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Είναι επάγγελμα που βασίζεται σε συμπράξεις /συνεργασίες	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την επίτευξη των στόχων της	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η επιμόρφωση είναι για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητο εργαλείο αντιμετώπισης των αλλαγών που συντελούνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Η επιμόρφωση είναι αναγκαία από την είσοδο του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες συνιστά δικαίωμα των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
4. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες είναι υποχρέωση και ατομική ευθύνη των ιδίων των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
5. Το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να πιστοποιεί και να αναγνωρίζει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
6. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέονται με τις άμεσες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
7. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να οδηγεί στην ουσιαστική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8. Οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που τους αφορούν	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

4. Κατά τη γνώμη σας, οι δραστηριότητες ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης /κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποσκοπούν: (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

1. Στην προσωπική τους ανάπτυξη

2. Στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

3. Στην αντιμετώπιση και διαχείριση των αλλαγών που διαδραματίζονται

4. Στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων

5. Στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης

6. Στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με το εξωτερικό της περιβάλλον

(δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, συλλογικά όργανα, κοινωνικές ομάδες)

5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θεματικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
17. Ανάπτυξη των γνώσεων/ δεξιοτήτων/στάσεων που απαιτεί η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
18. Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
19. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20. Διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
21. Αντιμέτωπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
22. Αντιμέτωπιση φαινομένων σχολικής βίας & παραβατικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
23. Αντιμέτωπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
24. Προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
25. Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
26. Δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
27. Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
28. Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
29. Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
30. Ανάπτυξη & καλλιέργεια διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
31. Συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
32. Εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Γ' ΜΕΡΟΣ

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ελλάδα

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι δραστηριότητες επιμόρφωσης που προσφέρονται στη χώρα μας ικανοποιούν τις παρακάτω προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς επιμορφωτικής πολιτικής;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
17. Ανάπτυξη των διαφοροποιημένων γνώσεων/δεξιοτήτων/ικανοτήτων/στάσεων που απαιτεί η Κοινωνία της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
18. Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
19. Ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20. Διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
21. Αντιμέτωπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
22. Αντιμέτωπιση φαινομένων σχολικής βίας & παραβατικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
23. Αντιμέτωπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
24. Προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
25. Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
26. Δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
27. Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
28. Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
29. Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
30. Ανάπτυξη & καλλιέργεια διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
31. Συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
32. Εξοικείωση με τις διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

2. Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας;
(Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

1. Είναι σχετικά καλό, δεν απαιτούνται ριζικές αλλαγές
2. Πρέπει να διευρυνθεί και να εμπλουτισθεί με θεματικές που δεν αντιπροσωπεύονται ακόμα
3. Πρέπει να τύχει μεγαλύτερης στήριξης από δημόσιους πόρους
4. Πρέπει να αυξηθεί ουσιαστικά η προσφορά και η ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων
5. Δεν υφίσταται αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας
6. Υπάρχει ανάγκη δημιουργίας ενός αξιόπιστου συστήματος ώστε να παρέχονται σε κάθε εκπαιδευτικό ουσιαστικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

3. Κατά τη γνώμη σας, το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας:
(Επιλέγετε μια απάντηση)

1. Είναι ποιοτικό και επαρκώς εκσυγχρονισμένο, συνδεδεμένο με τις ανάγκες των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει ανάγκη άμεσων και ριζικών αλλαγών.
2. Βελτιώνεται διαρκώς, φέρνοντας καλά αποτελέσματα. Πρέπει όμως να γίνει περισσότερο συγκρίσιμο και συμβατό με τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς πολιτικής.
3. Είναι ανεπαρκές και απαρχαιωμένο. Είναι επείγουσα η ανάγκη για ριζικές αλλαγές

4. Τι ενημέρωση λαμβάνετε συνήθως πριν από την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος: (Επιλέγετε μια απάντηση)

- α. Δεν σας γίνεται καμία ενημέρωση πριν από την έναρξη
- β. Σας δίνονται μόνο πληροφορίες για το θέμα και τις ώρες διεξαγωγής
- γ. Σας δίνονται λεπτομερώς πληροφορίες για τους στόχους και τα οφέλη της παρακολούθησης

- δ. Ο υπεύθυνος της εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοί τους συζητούν μαζί σας για τους στόχους και τονίζουν τα οφέλη που θα προκύψουν μετά την παρακολούθηση του προγράμματος.

5. Σχολιάστε τη χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: (Επιλέγετε μια απάντηση)

1. Στη χώρα μας, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται συστηματικά για να υποστηρίξουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
2. Στη χώρα μας, η χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άρχισε πρόσφατα. Υπάρχουν σχέδια επέκτασης της χρήσης τους, όσο αυτό είναι δυνατό.
3. Στη χώρα μας, η χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, κυρίως λόγω ελλείμματος σε εξοπλισμό και τεχνογνωσία
4. Στη χώρα μας, δεν χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

6. Όταν ένας εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός στη χώρα μας επιστρέφει στην εργασία του, συνήθως (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής):

- α. Δεν ενδιαφέρει κανέναν τι έμαθε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα
- β. Τον ρωτάμε εάν του άρεσε το πρόγραμμα
- γ. Τον ρωτάμε εάν έμαθε χρήσιμα πράγματα για την εργασία του
- δ. Ερωτάται από τον προϊστάμενο του τί έμαθε και πως μπορεί να εφαρμόσει αυτά που έμαθε.

7. Κατά τη γνώμη σας, πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της αξιολόγησης της επιμόρφωσης στη χώρα μας; (Επιλέγετε μια απάντηση)

- α. Δεν γίνεται αξιολόγηση καθόλου
- β. Γίνεται στη λήξη του προγράμματος, χωρίς να δίνεται συνέχεια
- γ. Γίνεται στη λήξη του προγράμματος και ενημερώνονται όλοι οι συντελεστές του

8. Πόσες ημέρες επιμόρφωσης έχετε κατά τους τελευταίους 18 μήνες;

Καμία Μία Δύο Τρεις Τέσσερις Πέντε και άνω

9. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "καμία", ποιοι λόγοι από τους παρακάτω σας εμπόδισαν να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ; (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

- Δεν μπορούσα να ανταποκριθώ στο κόστος του προγράμματος
- Δεν είχα υποστήριξη από τον προϊστάμενο μου
- Δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος λόγω φόρτου εργασίας
- Δεν το επέτρεπαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις
- Δεν προσφέρονταν κανένα κατάλληλο πρόγραμμα

10. Ποιες θεματικές αφορούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία παρακολουθήσατε κατά τους τελευταίους 18 μήνες;

- α**.....
.....
.....
.....
- β**.....
.....
.....
.....
- γ**.....
.....
.....
.....

11. Πώς θα αξιολογούσατε τα παρακάτω θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει έως σήμερα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
• Παρουσία οργανωτών / υπευθύνων προγράμματος	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Επάρκεια εκπαιδευτικών μέσων (εξοπλισμός)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Επάρκεια εκπαιδευτών	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Χρησιμότητα / καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Έγκαιρη παράδοση εκπαιδευτικού υλικού	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

12. Τα δύο θέματα στα οποία κυρίως θα επιθυμούσα να επιμορφωθώ στο μέλλον είναι:

A).....

.....

.....

.....

B).....

.....

.....

.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πίνακες Συχνοτήτων

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	20	6,1	7,6	8,0
αρκετά	107	32,7	40,7	48,7
πολύ	102	31,2	38,8	87,5
πάρα πολύ	33	10,1	12,5	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

2. Σε ποιο βαθμό η Δια Βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν σε εκτεταμένες εκπαιδευτικές αλλαγές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	16	4,9	6,1	6,5
αρκετά	104	31,8	39,5	46,0
πολύ	108	33,0	41,1	87,1

	πάρα πολύ	34	10,4	12,9	100,0
	Total	263	80,4	100,0	
Missing	System	64	19,6		
Total		327	100,0		

3. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	18	5,5	6,8	6,8
	λίγο	121	37,0	46,0	52,9
Valid	αρκετά	87	26,6	33,1	85,9
	πολύ	32	9,8	12,2	98,1
	πάρα πολύ	5	1,5	1,9	100,0
	Total	263	80,4	100,0	
Missing	System	64	19,6		
Total		327	100,0		

4. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	67	20,5	25,5	25,5
Valid	λίγο	116	35,5	44,1	69,6
	αρκετά	61	18,7	23,2	92,8

	πολύ	18	5,5	6,8	99,6
	πάρα πολύ	1	,3	,4	100,0
	Total	263	80,4	100,0	
Missing	System	64	19,6		
Total		327	100,0		

5. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με την εκπ/κή πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	69	21,1	26,2
	λίγο	118	36,1	71,1
	αρκετά	52	15,9	90,9
Valid	πολύ	20	6,1	98,5
	πάρα πολύ	4	1,2	100,0
	Total	263	80,4	100,0
Missing	System	64	19,6	
Total		327	100,0	

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως:

6.1 Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	16	4,9	6,1	6,1
λίγο	32	9,8	12,2	18,3
αρκετά	90	27,5	34,2	52,5
πολύ	85	26,0	32,3	84,8
πάρα πολύ	40	12,2	15,2	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.2 Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	10	3,1	3,8	3,8
λίγο	65	19,9	24,7	28,5
αρκετά	127	38,8	48,3	76,8
πολύ	53	16,2	20,2	97,0
πάρα πολύ	8	2,4	3,0	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.3 Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	10	3,1	3,8	3,8
λίγο	40	12,2	15,2	19,0
αρκετά	85	26,0	32,3	51,3
πολύ	88	26,9	33,5	84,8
πάρα πολύ	40	12,2	15,2	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.4 Αυξάνεται η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	5	1,5	1,9	1,9
λίγο	26	8,0	9,9	11,8
αρκετά	118	36,1	44,9	56,7
πολύ	88	26,9	33,5	90,1
πάρα πολύ	26	8,0	9,9	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.5 Αυξάνεται η δυνατότητα του ΟΟΣΑ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	11	3,4	4,2	4,2
Valid λίγο	40	12,2	15,2	19,4
Valid αρκετά	114	34,9	43,3	62,7
Valid πολύ	80	24,5	30,4	93,2
Valid πάρα πολύ	18	5,5	6,8	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.6 Αυξάνεται η δυνατότητα της ΟΥΝΕΣΚΟ να διαμορφώνει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	13	4,0	4,9	4,9
Valid λίγο	92	28,1	35,0	39,9
Valid αρκετά	110	33,6	41,8	81,7
Valid πολύ	37	11,3	14,1	95,8
Valid πάρα πολύ	11	3,4	4,2	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.7 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε. Ε. οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από το έθνος-κράτος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	1,2	1,5	1,5
Valid λίγο	48	14,7	18,3	19,8
Valid αρκετά	116	35,5	44,1	63,9
Valid πολύ	75	22,9	28,5	92,4
Valid πάρα πολύ	20	6,1	7,6	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.8 Η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από το έθνος-κράτος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	11	3,4	4,2	4,2
Valid λίγο	50	15,3	19,0	23,2
Valid αρκετά	119	36,4	45,2	68,4
Valid πολύ	69	21,1	26,2	94,7
Valid πάρα πολύ	14	4,3	5,3	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.9 Η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από το έθνος-κράτος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	16	4,9	6,1	6,1
λίγο	90	27,5	34,2	40,3
αρκετά	103	31,5	39,2	79,5
πολύ	46	14,1	17,5	97,0
πάρα πολύ	8	2,4	3,0	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.10 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. είναι στενά συνδεδεμένη με τους οικονομικούς και κοινωνικούς της στόχους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid λίγο	30	9,2	11,4	11,4
αρκετά	73	22,3	27,8	39,2
πολύ	116	35,5	44,1	83,3
πάρα πολύ	44	13,5	16,7	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.11 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	11	3,4	4,2	4,6
αρκετά	82	25,1	31,2	35,7
πολύ	123	37,6	46,8	82,5
πάρα πολύ	46	14,1	17,5	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.12 Η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	5	1,5	1,9	1,9
λίγο	24	7,3	9,1	11,0
αρκετά	103	31,5	39,2	50,2
πολύ	96	29,4	36,5	86,7
πάρα πολύ	35	10,7	13,3	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

6.13 Η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση και τις αλλαγές που αυτή επέφερε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	7	2,1	2,7	2,7
λίγο	55	16,8	20,9	23,6
αρκετά	112	34,3	42,6	66,2
πολύ	70	21,4	26,6	92,8
πάρα πολύ	19	5,8	7,2	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

7. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την

τοποθέτηση σας ως προς το ερώτημα 6.1;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	38	11,6	14,4	14,4
λίγο	32	9,8	12,2	26,6
αρκετά	83	25,4	31,6	58,2
πολύ	77	23,5	29,3	87,5
πάρα πολύ	33	10,1	12,5	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

8. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.2;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	29	8,9	11,0	11,0
λίγο	49	15,0	18,6	29,7
αρκετά	94	28,7	35,7	65,4
πολύ	71	21,7	27,0	92,4
πάρα πολύ	20	6,1	7,6	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

9. Σε ποιο βαθμό η υπάρχουσα οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την τοποθέτησή σας ως προς το ερώτημα 6.3;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	24	7,3	9,1	9,1
λίγο	47	14,4	17,9	27,0
αρκετά	91	27,8	34,6	61,6
πολύ	76	23,2	28,9	90,5
πάρα πολύ	25	7,6	9,5	100,0
Total	263	80,4	100,0	
Missing System	64	19,6		
Total	327	100,0		

Β' ΜΕΡΟΣ

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

1.1 Είναι επάγγελμα υψηλών προσόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	2	,6	,8	,8
λίγο	10	3,1	3,9	4,7
αρκετά	52	15,9	20,5	25,2
πολύ	107	32,7	42,1	67,3
πάρα πολύ	83	25,4	32,7	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

1.2 Είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	1	,3	,4	,8
αρκετά	14	4,3	5,5	6,3
πολύ	93	28,4	36,6	42,9
πάρα πολύ	145	44,3	57,1	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

**1.3 Είναι επάγγελμα που στηρίζεται στην κινητικότητα & στις ανταλλαγές
μεταξύ των εκπαιδευτικών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	5	1,5	2,0	2,0
λίγο	58	17,7	22,8	24,8
αρκετά	83	25,4	32,7	57,5
πολύ	71	21,7	28,0	85,4
πάρα πολύ	37	11,3	14,6	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

1.4 Είναι επάγγελμα που βασίζεται σε συμπράξεις/συνεργασίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	2	,6	,8	,8
λίγο	24	7,3	9,4	10,2
αρκετά	68	20,8	26,8	37,0
πολύ	78	23,9	30,7	67,7
πάρα πολύ	82	25,1	32,3	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

2.1 Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι σε φάση ριζικού μετασχηματισμού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	5	1,5	2,0	2,0
λίγο	20	6,1	7,9	9,8
αρκετά	70	21,4	27,6	37,4
πολύ	109	33,3	42,9	80,3
πάρα πολύ	50	15,3	19,7	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

2.2 Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
λίγο	11	3,4	4,3	5,9
αρκετά	45	13,8	17,7	23,6
πολύ	84	25,7	33,1	56,7
πάρα πολύ	110	33,6	43,3	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

**2.3 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα
εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,6	,8	,8
λίγο	8	2,4	3,1	3,9
αρκετά	49	15,0	19,3	23,2
πολύ	82	25,1	32,3	55,5
πάρα πολύ	113	34,6	44,5	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

**2.4 Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται
στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,6	,8	,8
λίγο	22	6,7	8,7	9,4
αρκετά	89	27,2	35,0	44,5
πολύ	91	27,8	35,8	80,3
πάρα πολύ	50	15,3	19,7	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

2.5 Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ε.Ε. και την επίτευξη των στόχων της

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
λίγο	26	8,0	10,2	11,8
αρκετά	81	24,8	31,9	43,7
πολύ	96	29,4	37,8	81,5
πάρα πολύ	47	14,4	18,5	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

3.1 Η επιμόρφωση είναι για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητο εργαλείο αντιμετώπισης των αλλαγών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	3	,9	1,2	1,6
αρκετά	26	8,0	10,2	11,8
πολύ	93	28,4	36,6	48,4
πάρα πολύ	131	40,1	51,6	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3.2 Η επιμόρφωση είναι για τους εκπαιδευτικούς αναγκαία από την είσοδο τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	,3	,4
	λίγο	2	,6	1,2
	αρκετά	30	9,2	13,0
	πολύ	84	25,7	46,1
	πάρα πολύ	137	41,9	100,0
	Total	254	77,7	100,0
Missing	System	73	22,3	
Total		327	100,0	

3.3 Η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	,6	,8
	λίγο	6	1,8	3,1
	αρκετά	14	4,3	8,7
	πολύ	71	21,7	36,6
	πάρα πολύ	161	49,2	100,0
	Total	254	77,7	100,0
Missing	System	73	22,3	
Total		327	100,0	

3.4 Η επιμόρφωση είναι υποχρέωση και ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	7	2,1	2,8	2,8
λίγο	34	10,4	13,4	16,1
αρκετά	73	22,3	28,7	44,9
πολύ	82	25,1	32,3	77,2
πάρα πολύ	58	17,7	22,8	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3.5 Το σύστημα επιμόρφωσης πρέπει να πιστοποιεί τις δραστηριότητες τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	7	2,1	2,8	2,8
λίγο	7	2,1	2,8	5,5
αρκετά	50	15,3	19,7	25,2
πολύ	90	27,5	35,4	60,6
πάρα πολύ	100	30,6	39,4	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3.6 Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέονται με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	6	1,8	2,4	2,4
λίγο	21	6,4	8,3	10,6
αρκετά	73	22,3	28,7	39,4
πολύ	81	24,8	31,9	71,3
πάρα πολύ	73	22,3	28,7	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3.7 Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να οδηγεί στην ουσιαστική βελτίωση της επίδοσης μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	9	2,8	3,5	3,5
λίγο	23	7,0	9,1	12,6
αρκετά	79	24,2	31,1	43,7
πολύ	84	25,7	33,1	76,8
πάρα πολύ	59	18,0	23,2	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

3.8 Οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις τους πρέπει να έχουν συμμετοχή στο σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	1	,3	,4	,4
λίγο	6	1,8	2,4	2,8
αρκετά	50	15,3	19,7	22,4
πολύ	95	29,1	37,4	59,8
πάρα πολύ	102	31,2	40,2	100,0
Total	254	77,7	100,0	
Missing System	73	22,3		
Total	327	100,0		

4. Κατά τη γνώμη σας, οι δραστηριότητες ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης /κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποσκοπούν:

4.1 Στην προσωπική τους ανάπτυξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	199	60,9	100,0	100,0
οχι	128	39,1		
Total	327	100,0		

4.2 Στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	173	52,9	100,0	100,0
	οχι	154	47,1		
Total		327	100,0		

4.3 Στην αντιμετώπιση-διαχείριση των αλλαγών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	210	64,2	100,0	100,0
	οχι	117	35,8		
Total		327	100,0		

4.4 Στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	157	48,0	100,0	100,0
	οχι	170	52,0		
Total		327	100,0		

4.5 Στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	164	50,2	100,0	100,0
οχι	163	49,8		
Total	327	100,0		

4.6 Στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με το εξωτερικό της περιβάλλον

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	131	40,1	100,0	100,0
οχι	196	59,9		
Total	327	100,0		

5: ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

5.1 Ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων για την Κοινωνία της Γνώσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
Valid λίγο	10	3,1	4,0	5,7
αρκετά	65	19,9	26,3	32,0

	πολύ	101	30,9	40,9	72,9
	πάρα πολύ	67	20,5	27,1	100,0
	Total	247	75,5	100,0	
Missing	System	80	24,5		
Total		327	100,0		

5.2 Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	3	,9	1,2	1,2
	λίγο	34	10,4	13,8	15,0
	αρκετά	82	25,1	33,2	48,2
Valid	πολύ	74	22,6	30,0	78,1
	πάρα πολύ	54	16,5	21,9	100,0
	Total	247	75,5	100,0	
Missing	System	80	24,5		
Total		327	100,0		

5.3 Ενσωμάτωση-Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	,9	1,2	1,2
	λίγο	6	1,8	2,4	3,6

	αρκετά	59	18,0	23,9	27,5
	πολύ	97	29,7	39,3	66,8
	πάρα πολύ	82	25,1	33,2	100,0
	Total	247	75,5	100,0	
Missing	System	80	24,5		
Total		327	100,0		

5.4 Διαχείριση μαθητικής ετερογένειας-πολυπολιτισμικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	2	,6	,8
	λίγο	3	,9	2,0
	αρκετά	59	18,0	25,9
Valid	πολύ	102	31,2	67,2
	πάρα πολύ	81	24,8	100,0
	Total	247	75,5	100,0
Missing	System	80	24,5	
Total		327	100,0	

5.5 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας και διαρροής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	,6	,8

	λίγο	7	2,1	2,8	3,6
	αρκετά	65	19,9	26,3	30,0
	πολύ	97	29,7	39,3	69,2
	πάρα πολύ	76	23,2	30,8	100,0
	Total	247	75,5	100,0	
Missing	System	80	24,5		
Total		327	100,0		

5.6 Αντιμετώπιση φαινομένων σχολική βίας και παραβατικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	3	,9	1,2	1,2
	λίγο	8	2,4	3,2	4,5
	αρκετά	39	11,9	15,8	20,2
Valid	πολύ	89	27,2	36,0	56,3
	πάρα πολύ	108	33,0	43,7	100,0
	Total	247	75,5	100,0	
Missing	System	80	24,5		
Total		327	100,0		

5.7 Αντιμετώπιση ξενοφοβίας και ρατσισμού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
Valid λίγο	5	1,5	2,0	3,6
Valid αρκετά	47	14,4	19,0	22,7
Valid πολύ	86	26,3	34,8	57,5
Valid πάρα πολύ	105	32,1	42,5	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.8 Προώθηση διεπιστημονικότητας και ομαδοσυνεργατικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,6	,8	,8
Valid λίγο	8	2,4	3,2	4,0
Valid αρκετά	56	17,1	22,7	26,7
Valid πολύ	90	27,5	36,4	63,2
Valid πάρα πολύ	91	27,8	36,8	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.9 Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	7	2,1	2,8	2,8
Valid λίγο	34	10,4	13,8	16,6
Valid αρκετά	100	30,6	40,5	57,1
Valid πολύ	81	24,8	32,8	89,9
Valid πάρα πολύ	25	7,6	10,1	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.10 Δημιουργία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	9	2,8	3,6	3,6
Valid λίγο	51	15,6	20,6	24,3
Valid αρκετά	93	28,4	37,7	61,9
Valid πολύ	68	20,8	27,5	89,5
Valid πάρα πολύ	26	8,0	10,5	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.11 Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	3	,9	1,2	1,2
Valid λίγο	35	10,7	14,2	15,4
Valid αρκετά	87	26,6	35,2	50,6
Valid πολύ	76	23,2	30,8	81,4
Valid πάρα πολύ	46	14,1	18,6	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.12 Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
Valid λίγο	14	4,3	5,7	7,3
Valid αρκετά	65	19,9	26,3	33,6
Valid πολύ	93	28,4	37,7	71,3
Valid πάρα πολύ	71	21,7	28,7	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.13 Προώθηση επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	35	10,7	14,2	14,2
Valid λίγο	55	16,8	22,3	36,4
Valid αρκετά	83	25,4	33,6	70,0
Valid πολύ	46	14,1	18,6	88,7
Valid πάρα πολύ	28	8,6	11,3	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.14 Ανάπτυξη διοικητικών/διαχειριστικών δεξιοτήτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	10	3,1	4,0	4,0
Valid λίγο	44	13,5	17,8	21,9
Valid αρκετά	92	28,1	37,2	59,1
Valid πολύ	70	21,4	28,3	87,4
Valid πάρα πολύ	31	9,5	12,6	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.15 Συνέργειες/συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	8	2,4	3,2	3,2
Valid λίγο	38	11,6	15,4	18,6
Valid αρκετά	86	26,3	34,8	53,4
Valid πολύ	76	23,2	30,8	84,2
Valid πάρα πολύ	39	11,9	15,8	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

5.16 Εξοικείωση με διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	15	4,6	6,1	6,1
Valid λίγο	45	13,8	18,2	24,3
Valid αρκετά	87	26,6	35,2	59,5
Valid πολύ	69	21,1	27,9	87,4
Valid πάρα πολύ	31	9,5	12,6	100,0
Total	247	75,5	100,0	
Missing System	80	24,5		
Total	327	100,0		

Γ ΜΕΡΟΣ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι δραστηριότητες επιμόρφωσης που προσφέρονται στη χώρα μας ικανοποιούν τις παρακάτω προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς επιμορφωτικής πολιτικής;

1.1 Ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων για την Κοινωνία της Γνώσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	13	4,0	5,3	5,3
λίγο	117	35,8	47,8	53,1
αρκετά	85	26,0	34,7	87,8
πολύ	25	7,6	10,2	98,0
πάρα πολύ	5	1,5	2,0	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.2 Γνώση ευρωπαϊκών γλωσσών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	81	24,8	33,1	33,1
λίγο	94	28,7	38,4	71,4
αρκετά	45	13,8	18,4	89,8
πολύ	19	5,8	7,8	97,6

	πάρα πολύ	6	1,8	2,4	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.3 Ενσωμάτωση-Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	4	1,2	1,6	1,6
	λίγο	68	20,8	27,8	29,4
	αρκετά	114	34,9	46,5	75,9
Valid	πολύ	51	15,6	20,8	96,7
	πάρα πολύ	8	2,4	3,3	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.4 Διαχείριση μαθητικής ετερογένειας-πολυπολιτισμικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	23	7,0	9,4	9,4
Valid	λίγο	100	30,6	40,8	50,2
	αρκετά	97	29,7	39,6	89,8

	πολύ	20	6,1	8,2	98,0
	πάρα πολύ	5	1,5	2,0	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.5 Αντιμετώπιση σχολικής αποτυχίας και διαρροής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	48	14,7	19,6	19,6
	λίγο	116	35,5	47,3	66,9
	αρκετά	70	21,4	28,6	95,5
Valid	πολύ	9	2,8	3,7	99,2
	πάρα πολύ	2	,6	,8	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.6 Αντιμετώπιση φαινομένων σχολική βίας και παραβατικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	14	4,3	5,7	5,7
	λίγο	87	26,6	35,5	41,2

	αρκετά	109	33,3	44,5	85,7
	πολύ	29	8,9	11,8	97,6
	πάρα πολύ	6	1,8	2,4	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.7 Αντιμετώπιση ξενοφοβίας και ρατσισμού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	21	6,4	8,6
	λίγο	91	27,8	45,7
	αρκετά	97	29,7	85,3
Valid	πολύ	30	9,2	97,6
	πάρα πολύ	6	1,8	100,0
	Total	245	74,9	100,0
Missing	System	82	25,1	
Total		327	100,0	

1.8 Προώθηση διεπιστημονικότητας και ομαδοσυνεργατικότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	28	8,6	11,4

	λίγο	96	29,4	39,2	50,6
	αρκετά	91	27,8	37,1	87,8
	πολύ	22	6,7	9,0	96,7
	πάρα πολύ	8	2,4	3,3	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.9 Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	53	16,2	21,6	21,6
	λίγο	121	37,0	49,4	71,0
	αρκετά	55	16,8	22,4	93,5
	πολύ	12	3,7	4,9	98,4
	πάρα πολύ	4	1,2	1,6	100,0
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

1.10 Δημιουργία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	60	18,3	24,5	24,5
Valid λίγο	123	37,6	50,2	74,7
Valid αρκετά	41	12,5	16,7	91,4
Valid πολύ	16	4,9	6,5	98,0
Valid πάρα πολύ	5	1,5	2,0	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.11 Ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	46	14,1	18,8	18,8
Valid λίγο	122	37,3	49,8	68,6
Valid αρκετά	62	19,0	25,3	93,9
Valid πολύ	9	2,8	3,7	97,6
Valid πάρα πολύ	6	1,8	2,4	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.12 Ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	35	10,7	14,3	14,3
λίγο	111	33,9	45,3	59,6
αρκετά	72	22,0	29,4	89,0
πολύ	19	5,8	7,8	96,7
πάρα πολύ	8	2,4	3,3	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.13 Προώθηση επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	94	28,7	38,4	38,4
λίγο	100	30,6	40,8	79,2
αρκετά	30	9,2	12,2	91,4
πολύ	15	4,6	6,1	97,6
πάρα πολύ	6	1,8	2,4	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.14 Ανάπτυξη διοικητικών/διαχειριστικών δεξιοτήτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	67	20,5	27,3	27,3
Valid λίγο	114	34,9	46,5	73,9
Valid αρκετά	47	14,4	19,2	93,1
Valid πολύ	12	3,7	4,9	98,0
Valid πάρα πολύ	5	1,5	2,0	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.15 Συνέργειες /συμπράξεις με εξωτερικούς φορείς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	60	18,3	24,5	24,5
Valid λίγο	124	37,9	50,6	75,1
Valid αρκετά	46	14,1	18,8	93,9
Valid πολύ	11	3,4	4,5	98,4
Valid πάρα πολύ	4	1,2	1,6	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

1.16 Εξοικείωση με διαδικασίες λογοδοσίας και αξιολόγησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	63	19,3	25,7	25,7
λίγο	107	32,7	43,7	69,4
αρκετά	52	15,9	21,2	90,6
πολύ	14	4,3	5,7	96,3
πάρα πολύ	9	2,8	3,7	100,0
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

2. Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας;

2.1 Είναι σχετικά καλό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	7	2,1	100,0	100,0
οχι	320	97,9		
Total	327	100,0		

2.2 Πρέπει να διευρυνθεί και να εμπλουτισθεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	134	41,0	100,0	100,0
οχι	193	59,0		
Total	327	100,0		

2.3 Πρέπει να τύχει μεγαλύτερης οικονομικής στήριξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	157	48,0	100,0	100,0
οχι	170	52,0		
Total	327	100,0		

2.4 Πρέπει να αυξηθεί η προσφορά και η ποιότητα των προγραμμάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	169	51,7	100,0	100,0
οχι	158	48,3		
Total	327	100,0		

2.5 Δεν είναι αποτελεσματικό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	133	40,7	100,0	100,0
οχι	194	59,3		
Total	327	100,0		

2.6 Υπάρχει ανάγκη δημιουργίας αξιόπιστου συστήματος επιμόρφωσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	165	50,5	100,0	100,0
οχι	162	49,5		
Total	327	100,0		

3. Κατά τη γνώμη σας, το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης στη χώρα μας:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3.1 Είναι ποιοτικό και σύγχρονο	3	,9	1,2	1,2

	3.2	98	30,0	40,0	41,2
	Βελτιώνεται διαρκώς. Πρέπει να συμβαδίσει περισσότερ ο με την ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτικ ή πολιτική				
	3.3	144	44,0	58,8	100,0
	Είναι ανεπαρκές και απαρχαιω- μένο. Πρέπει να αλλάξει				
	Total	245	74,9	100,0	
Missing	System	82	25,1		
Total		327	100,0		

4. Τι ενημέρωση λαμβάνετε συνήθως πριν από την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
4.1	14	4,3	5,7	5,7
Καμία προκαταρκτική ενημέρωση				
4.2	198	60,6	80,8	86,5
Λίγες, βασικές πληροφορίες				

4.3	25	7,6	10,2	96,7
Λεπτομερείς πληροφορίες για τους στόχους και τα οφέλη				
4.4	8	2,4	3,3	100,0
Συζήτηση για τους στόχους και τα οφέλη με τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης				
Total	245	74,9	100,0	
Missing System	82	25,1		
Total	327	100,0		

5. Σχολιάστε τη χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5.1	23	7,0	9,5	9,5
Γίνεται συστηματική χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών				
5.2	82	25,1	33,7	43,2
Είναι πρόσφατη η χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών				

5.3		133	40,7	54,7	97,9
Είναι περιορισμένη η χρήση των ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών					
5.4		5	1,5	2,1	100,0
Δεν χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών					
Total		243	74,3	100,0	
Missing	System	84	25,7		
Total		327	100,0		

6. Όταν ένας εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός στη χώρα μας επιστρέφει στην εργασία του, συνήθως:

6.1 Δεν ενδιαφέρει κανέναν τι έμαθε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	104	31,8	100,0	100,0
	οχι	223	68,2		
Total		327	100,0		

6.2 Τον ρωτάμε αν του άρεσε το πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	98	30,0	100,0	100,0
	οχι	229	70,0		
Total		327	100,0		

6.3 Τον ρωτάμε εαν έμαθε χρήσιμα πράγματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	116	35,5	100,0	100,0
οχι	211	64,5		
Total	327	100,0		

6.4 Ερωτάται από τον προϊστάμενο τί έμαθε και πώς μπορεί να τα εφαρμόσει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	26	8,0	100,0	100,0
οχι	301	92,0		
Total	327	100,0		

7. Κατά τη γνώμη σας, πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της αξιολόγησης της επιμόρφωσης στη χώρα μας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7.1 Δεν γίνεται αξιολόγηση	89	27,2	36,6	36,6
7.2 Γίνεται στη λήξη του προγράμματος	138	42,2	56,8	93,4

7.3		16	4,9	6,6	100,0
	Γίνεται στη λήξη του προγράμματος και ενημερώνονται όλοι				
	Total	243	74,3	100,0	
Missing	System	84	25,7		
Total		327	100,0		

8. Πόσες ημέρες επιμόρφωσης έχετε κατά τους τελευταίους 18 μήνες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία	35	10,7	14,4
	Μία	12	3,7	19,3
	Δύο	15	4,6	25,5
	Τρεις	23	7,0	35,0
	Τέσσερις	21	6,4	43,6
	Πέντε και άνω	137	41,9	100,0
	Total	243	74,3	100,0
Missing	System	84	25,7	
Total		327	100,0	

9. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "καμία", ποιοι λόγοι από τους παρακάτω σας εμπόδισαν να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ;

9.1 Δεν μπορούσα να ανταποκριθώ στο κόστος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	6	1,8	100,0	100,0
οχι	321	98,2		
Total	327	100,0		

9.2 Δεν είχα υποστήριξη από τον προϊστάμενο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	4	1,2	100,0	100,0
οχι	323	98,8		
Total	327	100,0		

9.3 Δεν υπήρχε χρόνος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	14	4,3	100,0	100,0
οχι	313	95,7		
Total	327	100,0		

9.4 Δεν το επέτρεπαν οι οικογενειακές υποχρεώσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	13	4,0	100,0	100,0
οχι	314	96,0		
Total	327	100,0		

9.5 Δεν προσφέρονταν κανένα κατάλληλο πρόγραμμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ναι	15	4,6	100,0	100,0
οχι	312	95,4		
Total	327	100,0		

10: Ποιες θεματικές αφορούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία παρακολούθησατε κατά τους τελευταίους 18 μήνες;

ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	55
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	29
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	24
ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ-ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ	5
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ	5
ΣΕΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	4

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧ. ΜΟΝΑΔΑΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	11
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	4
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	4
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	12
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	15
ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ-ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	45

11. Πώς θα αξιολογούσατε τα παρακάτω θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει έως σήμερα;

11.1 Παρουσία οργανωτών/υπευθύνων προγράμματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	10	1,2	4,2	4,2
λίγο	31	9,5	12,9	17,1
αρκετά	99	30,3	41,3	58,3
πολύ	71	21,7	29,6	87,9
πάρα πολύ	29	8,9	12,1	100,0
Total	240	73,4	100,0	
Missing System	87	26,6		
Total	327	100,0		

11.2 Επάρκεια εκπαιδευτικών μέσων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	2	,6	,9	,9
λίγο	55	16,8	23,5	24,4
αρκετά	112	34,3	47,9	72,2
πολύ	49	15,0	20,9	93,2
πάρα πολύ	16	4,9	6,8	100,0
Total	234	71,6	100,0	
Missing System	93	28,4		
Total	327	100,0		

11.3 Επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου	10	3,1	4,3	4,3
λίγο	64	19,6	27,4	31,6
αρκετά	103	31,5	44,0	75,6
πολύ	46	14,1	19,7	95,3
πάρα πολύ	11	3,4	4,7	100,0
Total	234	71,6	100,0	
Missing System	93	28,4		
Total	327	100,0		

11.4 Επάρκεια εκπαιδευτών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	1	,3	,4	,4
	λίγο	38	11,6	16,2	16,7
	αρκετά	104	31,8	44,4	61,1
Valid	πολύ	70	21,4	29,9	91,0
	πάρα πολύ	21	6,4	9,0	100,0
	Total	234	71,6	100,0	
Missing	System	93	28,4		
Total		327	100,0		

11.5 Χρησιμότητα & καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	καθόλου	5	1,5	2,1	2,1
	λίγο	46	14,1	19,7	21,8
	αρκετά	111	33,9	47,4	69,2
Valid	πολύ	56	17,1	23,9	93,2
	πάρα πολύ	16	4,9	6,8	100,0
	Total	234	71,6	100,0	
Missing	System	93	28,4		
Total		327	100,0		

11.6 Έγκαιρη παράδοση εκπαιδευτικού υλικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου	16	4,9	6,8	6,8
λίγο	51	15,6	21,8	28,6
αρκετά	97	29,7	41,5	70,1
πολύ	53	16,2	22,6	92,7
πάρα πολύ	17	5,2	7,3	100,0
Total	234	71,6	100,0	
Missing System	93	28,4		
Total	327	100,0		

12. Τα δύο θέματα στα οποία κυρίως θα επιθυμούσα να επιμορφωθώ στο μέλλον είναι:

ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	42
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	53
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	13
ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ-ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ	12
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ	52
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ	7
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧ. ΜΟΝΑΔΑΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	8
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	6
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	16

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	45
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ- ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ	8
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	6
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	11
ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	7
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ-ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	3
ΟΜΑΔΟΣΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	5
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21 ^{ου} αιώνα	4
ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ	6