



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής
πολιτικής: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΚΛΕΟΝΙΚΗ ΠΑΠΑΝΤΩΝΗ**

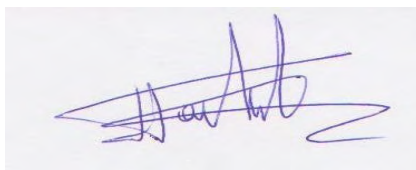
**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Κλεονίκη Παπαντώνη γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Κλεονίκη Παπαντώνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Summary	5
Εισαγωγή	6
1^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτική πολιτική	11
1.1 Παρουσίαση διεθνών οργανισμών	11
1.1.1 Παγκόσμια Τράπεζα	12
1.1.2 UNESCO	13
1.1.3 ΟΟΣΑ	14
1.1.4 Ευρωπαϊκή Ένωση	17
1.1.5 Σύγκριση διεθνών οργανισμών	18
1.2 Οι διεθνείς οργανισμοί ως φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής	19
1.2.1 Συγκλίνουσα στοχοθέτηση πίνακες κατάταξης	19
1.2.2 Αυτοχθονοποίηση διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	21
2^ο Κεφάλαιο: Συγκρότηση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής	23
2.1 Προπαρασκευαστική περίοδος: 1957-1968	24
2.2 Περίοδος ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας: 1969-1984	26
2.3 Περίοδος αποφάσεων στο πνεύμα της «Ευρώπης των πολιτών»: 1985-1991	29
2.4 Η περίοδος μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ: 1992-2000	33
2.5 Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης: 2001 μέχρι σήμερα	35
3^ο Κεφάλαιο: Ευρωπαϊκές επιδράσεις στο ελληνικό συγκείμενο εκπαίδευσης	41
3.1 Αρχικές επιδράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	43
3.2 Εκδημοκρατισμός και εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης	44
3.3 Υιοθέτηση ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου	46
3.4 Συμπεράσματα	51

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	54
4.1 Στοχοθέτηση	54
4.2 Διεξαγωγή έρευνας	55
4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα	55
4.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο	56
4.2.3 Δείγμα	57
4.3 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	60
4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας	61
4.5 Περιορισμοί έρευνας	62
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	63
5.1 Ενημέρωση για διεθνείς οργανισμούς και εκπαιδευτικές τους πολιτικές	63
5.2 Απόψεις περί διαμόρφωσης ευρωπαϊκής εκπαιδευτική πολιτικής	65
5.3 Ενημέρωση σε θέματα χάραξης εκπαιδευτική πολιτικής	67
5.4 Διεθνείς οργανισμοί και επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών	71
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	78
6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων	79
6.2 Γενικότερες προεκτάσεις	82
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα I	95
Παράρτημα II	104
Παράρτημα III	105

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διαπιστώσουμε (α) ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ 70 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς, ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκούς οργανισμούς (β) πως διαμορφώνονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους γύρω από το θέμα των επιρροών που δέχεται η εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών γενικότερα, αλλά και της Ελλάδας ειδικότερα από την Ε.Ε και (γ) πως διαμορφώνονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους γύρω από το θέμα των προσδοκιών και των ενεργειών των διεθνών οργανισμών περί της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίζονται τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Για την επεξεργασία των απαντήσεων ακολουθήθηκε ποσοτική ανάλυση.

Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας είναι τα εξής:

(α) Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς και το ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και γύρω από ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκούς οργανισμούς είναι περιορισμένες.

(β) Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται πάνω στα προαναφερθέντα θέματα όχι από οργανωμένες δομές των κρατικών θεσμών αλλά αναζητώντας οι ίδιοι πληροφόρηση κυρίως στο διαδίκτυο.

(γ) Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με τις ευρωπαϊκές επιρροές στην διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ε.Ε

(δ) Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί περί της επαγγελματικής τους επάρκειας.

Λέξεις-κλειδιά: διεθνείς οργανισμοί, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ευρωπαϊκές επιρροές, επαγγελματική επάρκεια

Summary

The main objective of this research is to investigate: (a) what Greek primary school teachers do know about international organizations, European educational programs and specific European constitutions, (b) what they think about the influences of the E.U on the national educational systems of its members and more specific on the Hellenic educational system and (c) what Greek primary school teachers do think of the actions and initiatives national organizations take in order to configure teacher's professional competence. 155 primary school teachers from the region of Larisa Greece took part on the research. The results were extracted from the data collected by teacher's responses to a sort questionnaire. The answer's procession was made by quantitative analysis.

The main results were the following:

- (a) Teacher's knowledge about international organizations and their educational agenda, and about European educational programs and institutions are few.
- (b) Teachers get information on the above subjects not from the state but by searching for it in the internet.
- (c) In a great percentage teachers approve European influences on the national educational systems.
- (d) In a great percentage teachers approve international organization's initiatives about their professional competence.

Keywords: national organizations, European educational policy, European influences, professional competence.

Εισαγωγή

Το τέλος του εικοστού αιώνα σηματοδοτείται από σημαντικές εξελίξεις που έχουν ως αποτέλεσμα τη μεταβολή στη λειτουργία του παγκόσμιου συστήματος και κατά συνέπεια τη διαφοροποίηση του τρόπου συγκρότησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, η επανάσταση της τεχνολογίας της πληροφορίας και των τηλεπικοινωνιών έκανε δυνατή τη μεταφορά και ανταλλαγή οικονομικών και πολιτισμικών προϊόντων σε πραγματικό χρόνο σε όλο τον κόσμο. Επίσης, η αλληλεξάρτηση των αγορών συναλλάγματος συνέδεσε τις εθνικές οικονομίες. Την ίδια στιγμή, η κατάρρευση των απολυταρχικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης συνέβαλε στην κυριαρχία μιας νέας οικονομικής πραγματικότητας ανά τον κόσμο, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ιδιωτικοποίηση επιχειρήσεων του δημοσίου τομέα, καθώς και η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και των επενδύσεων. Αυτή η νέα κατάσταση, η παγκοσμιοποίηση, στην οικονομική της διάσταση, σηματοδοτεί μια πρωτοφανή επέκταση των κανόνων του καπιταλισμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Όπως αναφέρει η Henry (1999, σελ. 86) «η παγκοσμιοποίηση διαμορφώνει πλέον το ρόλο του έθνους-κράτους ως ένας αποτελεσματικός διαχειριστής οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων». Έτσι, το σύγχρονο έθνος-κράτος, προκειμένου να αντιμετωπίσει προκλήσεις στρατηγικού χαρακτήρα συμμετέχει όλο και περισσότερο σε υπερεθνικούς μηχανισμούς διακυβέρνησης διαμορφώνοντας κοινή στρατηγική.

Στο παρελθόν η δραστηριότητα των περισσότερων από τους διεθνείς οργανισμούς αφορούσε κυρίως στον καθορισμό οικονομικής πολιτικής, γενικότερα, και κοινών κριτηρίων δημοσιονομικής πειθαρχίας, ειδικότερα. Όμως τις τελευταίες δεκαετίες επεκτάθηκε και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας, 2007). Ο Ball (1998) αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δανείζεται στοιχεία από τη διεθνή αγορά, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε εμπορεύσιμο αγαθό. Προς την ίδια κατεύθυνση ο Moutsios (2010), σε άρθρο του σχετικά με τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, τονίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτή οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, μέσω διαφόρων εντύπων αλλά κυρίως λόγω του PISA, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο «δίδυμος» της οργανισμός IMF (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο). Οι οργανισμοί αυτοί σε συνεργασία με άλλους διεθνείς αλλά και εθνικούς οργανισμούς εφαρμόζουν τις τελευταίες δεκαετίες μια

εκπαιδευτική πολιτική που ουσιαστικά τάσσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα υπό την υπηρεσία της διεθνούς οικονομίας. Η δύναμή των διεθνών οργανισμών στο να εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στη συνεχώς αυξανόμενη παραδοχή ότι η εκπαίδευση οφείλει να διατηρεί ή να αυξάνει την «ανταγωνιστικότητα» ή την «ανάπτυξη» ή τελικώς την «πρόοδο» της οικονομίας.

Με άλλα λόγια οι Διεθνείς Οργανισμοί με τις προτάσεις των εκτελεστικών οργάνων τους και με τις αποφάσεις των κρατών-μελών τους διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική που έχει έναν ορισμένο προσανατολισμό και κάποιους καθορισμένους στόχους. Από την άλλη είναι στη δικαιοδοσία των κρατών-μελών η αποδοχή των προτάσεων των εκτελεστικών οργάνων των Διεθνών Οργανισμών καθώς και η δέσμευση για την υλοποίηση των προτάσεων αυτών. Έτσι, διαμορφώνεται μια δική τους συγκεκριμένη εθνική πολιτική προώθησης στο πλαίσιο της επικράτειάς τους (Τσαούσης, 2007).

Και οι Lawn και Lennard τονίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί πλέον εθνικό προϊόν και παρουσιάζουν ως χαρακτηριστικό παράδειγμα την Ευρώπη όπου οι αποφάσεις για την εκπαίδευση λαμβάνονται είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε σε απευθείας σύνδεση αλλά πάντα μέσα σε ένα διακρατικό-διακυβερνητικό δίκτυο. Μάλιστα αναφέρουν ρήσεις του Beukel σύμφωνα με τον οποίο «ο τομέας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μετατραπεί σε μεγαθήριο που σταδιακά εμπλέκει όλο και περισσότερο διαχειριστές συστημάτων μέσα σε εθνικούς οργανισμούς, πόλεις και περιοχές (Beukel, 2001, σελ. 129) αλλά και επιβάλλει έναν αυξανόμενο όγκο δράσεων σε σχολεία και στην ανώτερη εκπαίδευση, για παράδειγμα ανταλλαγές, δίκτυα κ.α. (ό.π., σελ. 131).

Όλα τα προαναφερθέντα επιτυγχάνονται, διότι η Ε.Ε προσπαθεί όχι μόνο να διαμορφώσει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και να τη θέσει υπό τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης που διαμορφώνει μια τεράστια αγορά υπηρεσιών εκπαίδευσης. Όμως, οι ερευνητές δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι κατά τον εκπαιδευτικό δανεισμό δεν πραγματοποιείται ταυτόχρονα και επίλυση των εθνικών προβλημάτων που αφορούν την εκπαίδευση. Ενδεικτικά σε έρευνα που χρηματοδοτήθηκε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα 'Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion' (EGSIE) (Lindblad & Popkewitz, 1999, 2000, 2001), ιθύνοντες της εκπαίδευσης από οκτώ χώρες διατύπωσαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά

με ξένες επιρροές, οι οποίες επιμένουν να διεισδύσουν στον εθνικό χώρο της εκπαίδευσης. Οι επιρροές αυτές συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την ισχύουσα θέση και αυξανόμενη δύναμη του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας. Από τις απαντήσεις που έδωσαν παράγοντες της εκπαίδευσης από οκτώ διαφορετικές χώρες (Γερμανία, Σκωτία, Ισλανδία, Φιλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία και Αγγλία) είναι ξεκάθαρη η θέση που διατυπώνουν για ύπαρξη διεθνούς επιρροής σε θέματα εκπαίδευσης.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον στρέφεται όμως και προς τις πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών, όπως του Ο.Ο.Σ.Α., της Παγκόσμιας Τράπεζας, της UNESCO και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (ενδεικτικά: Ο.Ε.Σ.Δ., 2005, Ο.Ε.Σ.Δ., 2009, World Bank, 2011) για την ανάδειξη του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης, επηρεάζοντας συνακόλουθα την επαγγελματική του ταυτότητα και εξέλιξη (Robertson, 2012, 2013).

Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν να κάνουν, είτε με την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, είτε με την αναφορά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (OECD 2011, 2013 και World Bank 2013), ή την προώθηση μιας διαδικασίας δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης τους με εφαρμογή δεικτών μέτρησης (Eurydice 2004) , ή ακόμη και με τη διασύνδεση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου με την ανάπτυξη της κοινωνίας μας (UNESCO, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα αναζητούνται οι κατάλληλες επαγγελματικές δεξιότητες που αναμένεται να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη, 2008).

Αυτό όμως που δημιουργεί μια αντίφαση είναι το γεγονός ότι παρόλο που αναγνωρίζεται τόσο έντονα από τους διεθνείς οργανισμούς η συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας φαίνεται ότι οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών που είναι και οι αποδέκτες των εκάστοτε προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2005: 63-64).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το πρώτο Διεθνές Συνέδριο για το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού που έγινε το 2011 και οργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, τον ΟΟΣΑ και την διεθνή ομοσπονδία δασκάλων (Education Interna-

tional) προκειμένου να συζητηθούν τα στοιχεία του προγράμματος TALIS 2008 (Teaching And Learning International Statistics) του ΟΟΣΑ, όπου δυστυχώς η απουσία των εκπαιδευτικών της τάξης ήταν εμφανής (Robertson, 2012).

Κατόπιν των ανωτέρω και δεδομένου του γεγονότος ότι αφ' ενός μεν η Ελλάδα συμμετέχει σε όλους τους προαναφερθέντες διεθνείς οργανισμούς είτε ως κράτος-μέλος είτε δια της Ε.Ε ως μέλος της, αφ' ετέρου δε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ψηλά στην ατζέντα των διεθνών οργανισμών, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η χάραξη της εθνικής πολιτικής στην εκπαίδευση επηρεάζεται από τον εκπαιδευτικό λόγο των διεθνών οργανισμών σύμφωνα πάντα με την ενημέρωση που έχουν πάνω σε αντίστοιχα θέματα, αλλά και κατά πόσο θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους διαμορφώνονται μέσα από αυτή την «εισαγόμενη» πολιτική.

Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας και αφού διαπιστώσουμε τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκαν οι διεθνείς οργανισμοί και τους λόγους για τους οποίους ένα κράτος επιλέγει να εισέλθει σε έναν τέτοιο οργανισμό, μελετάμε τον τρόπο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους τέσσερις πιο μεγάλους διεθνείς οργανισμούς, Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO, ΟΟΣΑ και Ε.Ε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στην Ε.Ε, η οποία επιχειρεί να διαμορφώνει τον εκπαιδευτικό χώρο των κρατών - μελών της, και άρα και της Ελλάδας, προωθώντας πολιτικές για την ευθυγράμμιση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τους με έναν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος είναι ευδιάκριτος στο περιεχόμενο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. Αν και θεωρητικά τα κράτη-μέλη δεν υποχρεώνονται αλλά ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν τις υποδείξεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ουσιαστικά επιχειρείται μια σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε μια κοινή ευρωπαϊκή πορεία.

Κάπως έτσι, στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, διαπιστώνουμε το βαθμό στον οποίο αυτή η πολιτική «υιοθετείται» από τα κράτη-μέλη της Ε.Ε χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην χώρα μας μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και συγκεκριμένα από την χρονιά ένταξης της Ελλάδος στην

ΕΟΚ έως και σήμερα. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι λειτουργώντας ένα κράτος ως κομμάτι ενός σύνθετου οργανισμού δεν μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα και μεμονωμένα αλλά ενσωματώνει στοιχεία και εφαρμόζει πολιτικές σύμφωνα με την ιστορία του, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική του κατάσταση.

Ολοκληρώνουμε την εργασία μας με το ερευνητικό κομμάτι. Στο τέταρτο κεφάλαιο λοιπόν διερευνούμε τον βαθμό και τον τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επί ευρωπαϊκών θεμάτων εκπαίδευσης, αλλά και τη στάση τους απέναντι στον ευρωπαϊκό παρεμβατισμό και στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται. Η διερεύνηση αυτή έχει μεγάλη σημασία, καθώς θεωρούμε ότι η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή τους σε θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικά υπό την καθοδήγηση διεθνών οργανισμών, είναι σημαντική και απαραίτητη. Άλλωστε, όπως τουλάχιστον αυτό έχει αρχίσει να καταγράφεται σε Ελλάδα και Κύπρο, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ολοένα και περισσότερο από τις αντίστοιχες οδηγίες και διατάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (Ζώτος, 2011· Φιλίππου, 2013).

Ακολουθεί, στο πέμπτο κεφάλαιο η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων και καταλήγουμε στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρώντας να προσεγγίσουμε κριτικά τα αποτελέσματά που προέκυψαν από την έρευνά μας.

1^ο Κεφάλαιο: Διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτική πολιτική

1.1 Παρουσίαση διεθνών οργανισμών

Οι διεθνείς οργανισμοί που θα μας απασχολήσουν σε αυτό το κεφάλαιο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι ένα προϊόν της «πολυφωνίας» (multilateralism) που προέκυψε μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο όρος «πολυφωνία» όπως διατυπώνεται από τον Mundy (2007, σελ. 19) «αναφέρεται σε συλλογικές δράσεις κρατών σε διεθνές επίπεδο». Κατ' αυτή την έννοια τα κράτη δημιούργησαν ισχυρά δίκτυα, τα οποία αποτέλεσαν τους διεθνείς οργανισμούς, προκειμένου να διαχειριστούν συλλογικά και πιο αποτελεσματικά τις τρομερές αλλαγές που συντελέστηκαν την κρίσιμη περίοδο της ανασυγκρότησής τους μετά το τέλος του πολέμου, σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και επιστημονικό επίπεδο, με σκοπό την ανάπτυξη της οικονομίας τους, τη βέλτιστη αντιμετώπιση προβλημάτων, αλλά και τον «προγραμματισμό» του μέλλοντος.

Οι οργανισμοί που επιλέγουμε να παρουσιάσουμε είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Η επιλογή δεν είναι τυχαία, καθώς μεταξύ των προαναφερθέντων οργανισμών έχουν αναπτυχθεί συμμαχίες προκειμένου ο ένας να καλύπτει «κενά» του άλλου. Έτσι, καθώς ο ΟΟΣΑ δεν έχει ούτε τα θεσμικά όργανα ούτε τα οικονομικά μέσα ώστε να προωθεί πολιτικές μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο στα κράτη-μέλη του, βρίσκει στήριξη στο πρώτο κομμάτι από την Ε.Ε. και στο δεύτερο από χρηματοδοτήσεις-δανεισμό από την Παγκόσμια Τράπεζα. Αντιστοίχως από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί το βασικό χρηματοδότη και της UNESCO σε ποσοστό που φτάνει και το 75%, ενώ η ίδια προωθεί πολιτικές μεταρρυθμίσεις σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και την Ε.Ε., προκειμένου να εξασφαλίσει την επιστροφή των κεφαλαίων που δανείζει. Επιπλέον οι τρεις πρώτοι οργανισμοί εκδίδουν σε συνεργασία τους παγκόσμιους δείκτες εκπαίδευσης, (World Education Indicators).

1.1.1 Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα ιδρύθηκε το 1944, την περίοδο μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με εντολή να υποστηρίξει την ανοικοδόμηση της Ευρώπης. (Heyneman 2003· Samoff & Carrol, 2003). Ο ρόλος της άλλαξε στα τέλη της δεκαετίας του 1950, μετά την ίδρυση της International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), προκειμένου η ίδια να επικεντρωθεί στις απαιτήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών.

Σήμερα αριθμεί 189 κράτη – μέλη και συνεργάζεται με ιδρύματα και άλλους διεθνείς οργανισμούς, έχοντας θέσει δύο φιλόδοξους στόχους «να περιορίσει την φτώχεια σε ποσοστό μικρότερο του 3% έως το 2030 και να προωθήσει την κοινή ευημερία και μεγαλύτερη ισότητα στον αναπτυσσόμενο κόσμο». Πιο συγκεκριμένα στο επίσημο site του οργανισμού (<http://www.worldbank.org>) αναφέρεται ότι: «Η Παγκόσμια Τράπεζα εργάζεται σε κάθε κύριο τομέα ανάπτυξης. Παρέχουμε μια ευρεία γκάμα χρηματοδοτικών προϊόντων και τεχνικής υποστήριξης και βοηθάμε τις χώρες να μοιράζονται και να εφαρμόζουν καινοτόμο γνώση και λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν»

Θα μπορούσαμε εδώ να υποστηρίξουμε ότι με την πολιτική που εφαρμόζει η τράπεζα και τη δύναμη που έχει, ο ρόλος της είναι πλέον πολυδιάστατος και αγγίζει τομείς πέρα από τον οικονομικό, όπως αυτόν της έρευνας και της ανάπτυξης (Samoff & Carrol, 2003). Άλλωστε, με ποσά που φτάνουν τα τρία δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως σε δανειακές συμβάσεις, η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί πλέον τον μοναδικό χρηματοδότη κεφαλαίων για ανάπτυξη στον τομέα της εκπαίδευσης (Heyneman 2003, σελ. 315).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 η τράπεζα ίδρυσε το Τμήμα Εκπαίδευσης με σκοπό την ανάλυση των επενδύσεών της και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων τους. Ήταν αυτή η χρονική στιγμή που η τράπεζα πείσθηκε να επενδύσει στην ανάπτυξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεδομένου ότι αυτή θα προσέφερε τεχνολογική κατάρτιση και άρα θα επιτυγχάνονταν ο συνδυασμός ακαδημαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης ταυτόχρονα, καθώς η τράπεζα θεωρούσε ότι οι γλωσσικές και γενικές γνώσεις υπερτερούσαν εκείνων που απαιτούνταν για εργασία. Κατ' αυτή την έννοια πρότειναν στα κράτη υπό χρηματοδότηση την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος «...ώστε οι απόφοιτοι να μπορούν να εργαστούν. Βελτίωση της παρεχόμενης

εκπαίδευσης συνεπάγεται επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της και αλλαγή του σκοπού από ακαδημαϊκό σε επαγγελματικό.» όπως αναφέρει η τράπεζα στην έκθεσή της το 1974 (Heyneman 2003, σελ. 318).

Το 1994 η τράπεζα εκδίδει την πρώτη δήλωση για την θέσπιση πολιτικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τίτλο «*Higher Education: The Lessons of Experience*», όπου αναγνωρίζεται η σημασία της ανώτερης εκπαίδευσης για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Σήμερα η τράπεζα όσο αφορά την ανώτερη εκπαίδευση εκδίδει αναφορές, παρέχει οικονομική στήριξη, συλλέγει και αναλύει στατιστικά στοιχεία, προσφέρει συμβουλές για εφαρμογή πολιτικής, χρηματοδοτεί διεθνή και εθνικά συνέδρια και δίκτυα, παρέχει τεχνική υποστήριξη και κάνει αναλύσεις προκειμένου να βοηθήσει κυβερνήσεις στη λήψη μέτρων για μεταρρυθμίσεις στην ανώτερη εκπαίδευση (Salmi et al. 2009). Εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η Παγκόσμια Τράπεζα είναι πλέον ένας υπερεθνικός φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτερη εκπαίδευση, χάρη όχι μόνο στην τεράστια οικονομική της δύναμη αλλά και στο αναλυτικό της έργο και στην τεχνική και συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχει στις κυβερνήσεις των χωρών.

1.1.2 UNESCO

Όπως και η Παγκόσμια Τράπεζα έτσι και η UNESCO ιδρύθηκε μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και συγκεκριμένα τον Νοέμβριο του 1945 σε ένα συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών με θέμα την πρόταση που είχαν κάνει οι σύμμαχοι (Conference of Allied Ministers of Education- CAME) το 1942 σχετικά με την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που είχαν εμπλακεί στον πόλεμο (<http://www.unesco.org/>).

Η UNESCO με 195 χώρες-μέλη, συνεργάζεται με 344 Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, 6.000 συλλόγους, ενώσεις και κέντρα, και τα περισσότερα από τα μέλη της διατηρούν μόνιμες αντιπροσωπείες στο κεντρικό επιτελείο του ΟΗΕ στο Παρίσι. Η επίδραση της UNESCO στη διεθνή εκπαίδευση έχει να κάνει με την κατά καιρούς σύνταξη Συμβάσεων, τις οποίες τα κράτη-μέλη της καλούνται να προσυπογράψουν και να εφαρμόσουν. Η UNESCO συνέβαλε στη δημιουργία μιας διεθνούς «εκπαιδευτικής ιδεολογίας», τόσο με τα κείμενα αρχών όσο και με τα διάφορα

προγράμματα βοήθειας. Κύρια επιδίωξη της στο παρελθόν, ως επί το πλείστον σε επίπεδο πολιτικής ρητορείας παρά πρακτικής, ήταν η προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πολιτισμικής διαφοράς, της ισότητας των δυο φύλων, του καθολικού αλφαριθμητισμού, της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης ενώ τα τελευταία χρόνια, και με τη βοήθεια μιας τεράστιας βάσης δεδομένων για την εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, η ατζέντα της UNESCO πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας τομείς όπως οι νέες τεχνολογίες, η προσχολική αγωγή, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διοίκηση της εκπαίδευσης και η άνοδος του βιοτικού επιπέδου μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων – πρωτοβουλίες οι οποίες προωθούνται συχνά με τη συνεργασία της Παγκόσμιας Τράπεζας. (<https://www.en.unesco.org/>).

Σε επίσκεψή του στην Αθήνα, στις αρχές του 2017, για μια άτυπη συνάντηση εθνικών επιτρόπων, ο Έρικ Φάλτ, αναπληρωτής γενικός διευθυντής του Οργανισμού, αναφέρεται στο νέο πρόσωπο του Οργανισμού εν όψει της δεκαετίας 2020-2030 τονίζοντας ότι «ενώ στο Βορρά της υφελίου οι περισσότεροι άνθρωποι ταυτίζουν την UNESCO με την προστασία αρχαιολογικών μνημείων και χώρων, η αλήθεια είναι ότι η μεγαλύτερη βαρύτητα της δράσης μας αλλά και το 60% του προϋπολογισμού μας είναι αφιερωμένο στο θέμα της εκπαίδευσης. Πολλές εθνικές μας επιτροπές ανά τον κόσμο δεν υπάγονται στα υπουργεία Πολιτισμού και Εξωτερικών αλλά σε αυτό της Παιδείας. Έτσι στον παγκόσμιο Νότο μας ξέρουν καλύτερα για αυτό και όχι τόσο για τα μνημεία» (<http://www.kathimerini.gr/>).

1.1.3 ΟΟΣΑ

Ένας διεθνής οργανισμός που έχει καταφέρει εδώ και χρόνια να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των προσπαθειών για τη διευθέτηση διακρατικών προβλημάτων, αλλά και στην παροχή υποστήριξης στις κυβερνήσεις χωρών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εποχής είναι ο ΟΟΣΑ. Ο ΟΟΣΑ δημιουργήθηκε τον Σεπτέμβριο του 1961 ως αποτέλεσμα του Οργανισμού για την Ευρωπαϊκή Οικονομική Συνεργασία. Ο εν λόγω οργανισμός είχε δημιουργηθεί με τη σειρά του το 1948 προκειμένου να επιβλέπει το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Ανασυγκρότησης (Σχέδιο Marshall), το οποίο είχε τεθεί σε εφαρμογή από τις Ηνωμένες Πολιτείες για την οικονομική ανασυγκρότηση της πληγωμένης και

κατεστραμμένης από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο Δυτικής Ευρώπης. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και καθώς η διαδικασία αυτή της ανασυγκρότησης είχε σχεδόν ολοκληρωθεί ο στόχος του OECC είχε εκπληρωθεί, οπότε και δημιουργήθηκε ο OECD με τη διαφορά ότι η περιοχή δράσης-ενδιαφέροντος βγήκε έξω από τα σύνορα της Ευρώπης και συμπεριέλαβε τις 30 πιο δυνατές οικονομίες παγκοσμίως με στόχο να προάγει την δημοκρατία και να προωθεί την οικονομική ανάπτυξη (Amaral & Neave 2009· Henry et al. 2001).

Σύμφωνα με το επίσημο site του οργανισμού, η βασική αποστολή του είναι να δίνει την ευκαιρία στα κράτη-μέλη να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή οικονομική άνθιση και να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης των πληθυσμών τους. Σήμερα ο ΟΟΣΑ αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες πηγές οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων παγκοσμίως, καθώς, όπως αναφέρουν οι Schuller και Vincent-Lancrin (2009) «η ποιότητα των πληροφοριών και των αναλύσεων» του είναι αδιαμφισβήτητη. Ο ΟΟΣΑ δημοσιοποιεί αναλύσεις και προγνώσεις για τις εξελίξεις στην οικονομία και ταυτόχρονα εντοπίζει και ερευνά τις αλλαγές που παρατηρούνται σε τομείς όπως η γεωργία, το περιβάλλον, η τεχνολογία, το εμπόριο και η εκπαίδευση (Θεοχάρης, 2006: 169).

Το ενδιαφέρον του Οργανισμού για την εκπαίδευση χρονολογείται από πολλών ετών και στηρίζεται στην παραδοχή ότι τόσο οι χώρες, όσο και τα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από την παροχή υψηλού επιπέδου και ανταποκρινόμενης στις ανάγκες τους εκπαίδευση. Το 2002 η ενασχόληση του ΟΟΣΑ με την εκπαίδευση κατέστη μέρος της οργανωτικής δομής του Οργανισμού μετά την ανακοίνωση του Γενικού του Γραμματέα για τη δημιουργία της ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Education Directorate (<https://www.oecd.org>).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και να είναι ο ίδιος αποτελεσματικός, ο Οργανισμός προβαίνει στη συλλογή δεδομένων για το εκάστοτε κάθε φορά θέμα, σε κάθε χώρα-μέλος. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης εξυπηρετεί, σύμφωνα με την αντίληψη του ΟΟΣΑ, δύο κατηγορίες αναγκών. Από τη μία, ανταποκρίνεται στις ανάγκες πληροφόρησης μαθητών, γονέων, διδασκόντων, εκπαιδευτικών μανάτζερ, πολιτικών και κοινής γνώμης για τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους, ώστε αυτοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις

του μέλλοντος. Από την άλλη, χρησιμεύει στη δημιουργία κινήτρων και στην ανάπτυξη σχεδίων/κατευθυντήριων γραμμών για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (<https://www.oecd.org>). Τέλος, ο ΟΟΣΑ αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας, έχοντας υπό τη διεύθυνσή του μια σειρά προγραμμάτων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως της νέας γενιάς, ώστε να μπορεί αυτή να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος.

Τα τελευταία χρόνια η δραστηριότητά του ΟΟΣΑ τόσο στη συλλογή και επεξεργασία στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση όσο και στη διατύπωση συστάσεων προς μέλη και συνεργαζόμενες χώρες έχει ενταθεί ιδιαίτερα. Από τις πιο γνωστές εκδόσεις του είναι οι επισκοπήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των μελών του, οι συγκριτικές ποσοτικές έρευνες της σειράς Education at a Glance, οι περιοδικές αναλύσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, και φυσικά το ερευνητικό πρόγραμμα PISA που αφορά στις επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των χωρών-μελών του. Τόσο με τη δημοσίευση συγκριτικών δεδομένων, η οποία προκαλεί, συχνά, πολιτική αναταραχή στις χώρες που εμφανίζονται να υστερούν στους δείκτες που θέτει ο οργανισμός (π.χ. η αντίδραση της Γερμανίας στα αποτελέσματα PISA 2000), όσο και με την απευθείας παροχή συστάσεων, ο ΟΟΣΑ ασκεί σημαντικότερη επίδραση στη διαμόρφωση μιας διεθνούς συζήτησης περί διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής προσφέροντας το νομιμοποιητικό επιχείρημα είτε για να γίνουν αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης, είτε για να υποστηριχθούν ήδη ελημμένες αποφάσεις τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Grek, 2009).

Αντίθετα από την Παγκόσμια Τράπεζα ο ΟΟΣΑ ασκεί μεγαλύτερη πολιτική επιρροή κι αυτό γιατί έχει μια ευρεία κοινωνική ατζέντα, καταφέροντας να εξισορροπεί στόχους κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής (Henry et al. 2001), ενώ, αντίθετα με την Ε.Ε. ο οργανισμός δεν έχει νομοθετική δύναμη (King, 2009). Κάπως έτσι ο ΟΟΣΑ καθίσταται ταυτοχρόνως « μια γεωγραφική οντότητα, ένας οργανισμός, ένας φορέας διαμόρφωσης πολιτικής και ένα δίκτυο από ερευνητές, συμβούλους και ανθρώπους που διαμορφώνουν πολιτική» (Henry et al. 2001, σελ. 7). Συγκεκριμένα κάτω από την ομπρέλα του οργανισμού βρίσκονται «200 επιτροπές, ομάδες εργασίας και ομάδες εμπειρογνομώνων» στις οποίες συναντώνται «αξιωματούχοι εθνικών

κυβερνήσεων και ειδικοί από τον ακαδημαϊκό και τον ιδιωτικό τομέα, κάτω από την καθοδήγηση της γραμματείας του» (Porter & Webb, 2007, σελ. 4).

1.1.4 Ευρωπαϊκή Ένωση

Η ιδέα μιας ένωσης των ευρωπαϊκών κρατών δημιουργήθηκε από την επιθυμία τους να διατηρηθεί η ειρήνη μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Βέβαια, αν και η αρχική ιδέα στόχευε σε ανάπτυξη οικονομικών δεσμών μεταξύ των κρατών, στις επόμενες δεκαετίες, και ενώ περισσότερες χώρες έμπαιναν στην ένωση η οικονομική διάσταση φαινόταν ανεπαρκής, και έτσι η ένωση πήρε μια νέα μορφή ενσωματώνοντας εκτός από τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον ευρύτερο πολιτικό τομέα.

Από την πρώτη στιγμή ίδρυσης και λειτουργίας της Ε.Ε. η εκπαίδευση αποτέλεσε γι' αυτή ένα μεγάλο ενδιαφέρον. Είχε γίνει κοινή συνείδηση πως η εκπαίδευση θα παγιοποιούσε τα θεμέλια της Ευρώπης. Σήμερα ο εκπαιδευτικός παρεμβατισμός της ΕΕ θεωρείται ιδιαίτερα δυναμικός εν συγκρίσει με αυτόν των υπολοίπων διεθνών οργανισμών. Ο Marklund (στο Ζμας, 2007, σελ. 70) έχει δηλώσει χαρακτηριστικά ότι «η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης από το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου ξεκίνησαν πολλές δραστηριότητες συνεργασίας. Αλλά η ΕΕ έχει προχωρήσει περισσότερο. Ως ένας υπερεθνικός οργανισμός έχει πηγές και νομικά μέσα για να εισάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και, επίσης, να συντονίσει τη χρήση εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς» (ό.π.).

Η ίδρυση αρχικά της ΕΟΚ (η οποία με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992 μετονομάστηκε σε ΕΚ) αποσκοπούσε, όπως προαναφέραμε, στην εδραίωση της κοινής αγοράς και δεν προέβλεπε, με άρθρο, την άμεση ανάμειξή της σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από ένα σύνολο συνθηκών και διακηρύξεων ανάμεσα στις οποίες οι πιο σημαντικές καθώς είναι αυτές που ρυθμίζουν τη σημερινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι η Συνθήκη της Ρώμης, το 1957, η Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992 και η Συνθήκη της Λισσαβόνας, το 2007. Η Συνθήκη της Ρώμης ήταν αυτή που προέβλεπε τη συνεργασία των χωρών για την χάραξη ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση, όμως η Συνθήκη του Μάαστριχτ ήταν αυτή που έδωσε τη δυνατότητα στην ΕΕ να δραστηριοποιείται σε θέματα

εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας, εκτός από τη δεδομένη πλέον οικονομική και νομισματική ένωση της Ευρώπης, διαπιστώνεται μια προσπάθεια συγκρότησης ενιαίων ευρωπαϊκών χώρων που θεωρητικά οδηγεί σε μια άτυπη ομοσπονδιοποίηση της ευρωπαϊκής ηπείρου. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία ο ευρωπαϊκός χώρος της μάθησης και της έρευνας κατέχει εξέχουσα θέση. Τα κράτη-μέλη οφείλουν να προσαρμόσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους προς τη γενική ευρωπαϊκή πολιτική και να εντάξουν στο πλαίσió της τους δικούς τους ιδιαίτερους στόχους, ώστε αυτοί να προωθηθούν παράλληλα με τους ευρωπαϊκούς. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαία η διατύπωση του βασικού στόχου που έχει τεθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ότι δηλαδή όλοι οι μαθητές κατά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα χρειάζονται ως ευρωπαίοι πολίτες, κάτι που σχετίζεται και με το ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης στα κράτη-μέλη εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007· Πασιάς, 2006).

1.1.5 Σύγκριση διεθνών οργανισμών

Με προσεκτική μελέτη των παραπάνω διαπιστώνει εύκολα κανείς τις ομοιότητες μεταξύ των οργανισμών. Και οι τέσσερις δημιουργήθηκαν μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ως αποτέλεσμα της ανάγκης των κρατών για ειρήνη, σταθερότητα και οικονομική ανάπτυξη, έχουν όπως φαίνεται την ίδια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία καθώς συνδυάζουν τους τομείς ενδιαφέροντός τους με την οικονομία και προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους μέσα από την εκπαίδευση. Φυσικά δεν πρέπει να κάνουμε το λάθος και να θεωρήσουμε ότι πρόκειται για το «ίδιο πράγμα με άλλα λόγια.», καθώς ο κάθε οργανισμός έχει διαφορετική δομή, πορεία, δικαιοδοσίες και τρόπους δράσης. Όλοι, όπως προαναφέραμε συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων τους και όλοι αποβλέπουν σε ένα καλύτερο μέλλον, πάντα όμως με όρους της αγοράς. Έτσι οι τέσσερις αυτοί Διεθνείς Οργανισμοί διαμορφώνουν ένα διεθνή εκπαιδευτικό λόγο βάζοντας ο καθένας στο παιχνίδι τους δικούς του διαφορετικούς ρόλους, την ατζέντα του, τις δραστηριότητες και το πολύπλοκο δίκτυο συνεργατών του.

1.2 Οι διεθνείς οργανισμοί ως φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής

1.2.1 Συγκλίνουσα στοχοθέτηση και πίνακες κατάταξης

Τη δεκαετία του 1960 άρχισε να κάνει την εμφάνισή του ο όρος κοινωνία της γνώσης. Πρόκειται για το αποτέλεσμα δύο πολέμων, του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Ψυχρού Πολέμου. Χαρακτηριστικό των δύο αυτών πολέμων ήταν η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της διοίκησης των επιχειρήσεων, με αποτέλεσμα την ταχύτατη ανάπτυξη νέων γνώσεων και μεθόδων οργάνωσης, λειτουργίας και έρευνας (Τσαούσης, 2009). Έτσι, βρεθήκαμε να ζούμε σε μια σύγχρονη κοινωνία που οργανώνεται και αναπτύσσεται γύρω από την πληροφορία, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, και με απεριόριστες δυνατότητες.

Οι Διεθνείς Οργανισμοί που παρουσιάσαμε παραπάνω, στην προσπάθειά τους να αποτελούν κομμάτι αυτής της νέας μορφής κοινωνίας, διαπιστώνουν «τον ασυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» (Ζμας (2007, σελ. 21). Πάνω σε αυτή τη λογική οι Οργανισμοί από κοινού θέτουν στόχους τους οποίους προσπαθούν, με λήψη συγκεκριμένων μέτρων που αφορούν τα κράτη-μέλη, να υλοποιήσουν. Πρόκειται για την λεγόμενη πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» κατά την εφαρμογή της οποίας τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης προσανατολίζονται σε κοινούς στόχους τους οποίους οφείλουν να υλοποιήσουν μέσα σε προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο.

Η πρώτη προσπάθεια χάραξης τέτοιου είδους πολιτικής μέσα στην Ε.Ε πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2001 όταν με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2002) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επικύρωσε τρεις στρατηγικούς στόχους (και δεκατρείς συναφείς συγκεκριμένους στόχους) που έπρεπε να επιτευχθούν με ορίζοντα το 2010. Συνεχιστής αυτής της πολιτικής υπήρξε το πρόγραμμα «ΕΚ 2020» (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2009)

σύμφωνα με το οποίο, το 2009, τέθηκαν εκ νέου τέσσερις κοινοί στόχοι σε επίπεδο Ε.Ε για να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών έως το 2020. Φυσικά η στοχοθέτηση αυτή ακολουθείται από αξιολόγηση της προόδου υλοποίησης των όσων έχουν αποφασιστεί βάσει χρονοδιαγραμμάτων και με χρήση στατιστικών στοιχείων. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει ανταλλαγή ορθών πρακτικών μεταξύ των μελών-κρατών.

Ένα αγκάθι στην όλη διαδικασία είναι ότι όλοι αυτοί οι δείκτες και οι αριθμοί που χρησιμοποιούνται σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να ενσωματώσουν τις διαφορετικές κουλτούρες των λαών, αλλά και τις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων του κάθε κράτους, καταλήγοντας σε μια αμφιβόλου είδους ταξινόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βάση κριτήρια που έχουν θέσει οι διεθνείς οργανισμοί, και η οποία δεν αποσκοπεί πλέον στην μεταξύ τους γνωριμία και ανταλλαγή ιδεών αλλά στην εξυπηρέτηση των οικονομικών αναγκών μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Με αυτό τον τρόπο η συγκριτική μέθοδος που περιγράψαμε μετατρέπεται σε πολιτική που χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις των κρατών ως άλλοθι για την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που υπακούν σε μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία.

Όλοι οι διεθνείς οργανισμοί που προαναφέραμε συλλέγουν και επεξεργάζονται στατιστικά στοιχεία στο χώρο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε κάποια από αυτά. Η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και ο ΟΟΣΑ εκδίδουν σε συνεργασία τους παγκόσμιους δείκτες εκπαίδευσης (World Education Indicators) (http://www.oecd-ilibrary.org/education/world-education-indicators_19991541), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση εκδίδει περιοδικές εκπαιδευτικές αναλύσεις (<http://www.eurydice.org>), ενώ ο ΟΟΣΑ εκδίδει τη στατιστική σειρά «Education at a glance» (<http://www.oecd.org>). Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε, όμως, ότι ακόμη και στην περίπτωση που οι οργανισμοί συνεργάζονται στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιούν και με τον ίδιο τρόπο τα εξαγόμενα συμπεράσματα, καθώς οι πολιτικές τους προθέσεις διαφοροποιούνται με βάση την ατζέντα του καθενός. Για παράδειγμα, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ θεωρώντας απαραίτητη την χρήση «πινάκων κατάταξης» των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών κάτω από τις προσταγές της παγκοσμιοποιημένης αγοράς ακολουθούν μια πιο «σκληρή» γραμμή

πλεύσης επιδιώκοντας τη μετατροπή των στατιστικών στοιχείων σε εργαλείο επιβολής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cussó & D'Amico, 2005, στο Ζμα 2007, σελ. 27).

Με άλλα λόγια θεωρήθηκε ότι με το να καταστεί συγκρίσιμη η πρόοδος των χωρών στον εκπαιδευτικό τομέα θα μπορούσαν οι κυβερνώντες να έχουν στα χέρια τους πληροφορίες για τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του εθνικού τους εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με «επιτυχημένα πρότυπα». Κάπως, έτσι, η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας στατιστικών στοιχείων, η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών και η καθιέρωση αξιολογικών δεικτών βάση διεθνών προτύπων, αποτέλεσαν για τους εκάστοτε πολιτικούς των εθνικών κρατών το επιχείρημα για επίλυση πολιτικών κρίσεων ή/και για νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Χαρακτηριστικά αναφέρει η Grek (2009) την τελείως διαφορετική αντίδραση τριών χωρών, της Φιλανδίας, της Γερμανίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, στην δημοσίευση των αποτελεσμάτων των δύο πρώτων κύκλων του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ, όπου οι χώρες που συμμετείχαν κατατάχθηκαν σε συγκεκριμένη θέση, με αποτέλεσμα την αντίδραση τόσο των ΜΜΕ όσο και των πολιτικών, με ανάλογες ενέργειες αυτών. Και καθώς η Φιλανδία έλαβε την πρώτη θέση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναλογιζόμενη τις χαμηλές επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών που προέρχονταν από τη Γερμανία, την Ελλάδα, την Πορτογαλία και το Λουξεμβούργο, προβληματίστηκε πάνω στη δυνατότητα που υπάρχει οι συγκεκριμένες χώρες να παραδειγματιστούν από την επιτυχία που σημείωσε το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δυστυχώς όλη αυτή η διαδικασία κατέληξε σε μια «φρενίτιδα ανταγωνισμού» μεταξύ των χωρών για την κατάκτηση της κορυφής ή έστω μιας καλύτερης θέσης στους πίνακες κατάταξης των διεθνών οργανισμών, οι οποίοι ως «δεξαμενές σκέψης» δημιουργούν «εκπαιδευτικές τάσεις» (Ματθαίου, 2007). Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί, ως κύριοι υπεύθυνοι συλλογής και επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων, είναι αυτοί που αναλύουν και διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική προωθώντας ταυτόχρονα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα. Αυτό βέβαια οδηγεί σε έναν εκπαιδευτικό δανεισμό που όμως θεωρείται μια απαραίτητη στρατηγική, καθώς αυτή θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και της οικονομίας του κράτους, στην επίτευξη υψηλού επιπέδου ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας αλλά

τελικά και στην προσδοκώμενη κατάκτηση από πλευράς εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος μιας από τις πρώτες θέσεις στους διεθνείς, ιεραρχικούς πίνακες ταξινόμησής (Grek, 2010).

1.2.2 Αυτοχθονοποίηση διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Ο εκπαιδευτικός δανεισμός, που προαναφέραμε, συντελείται κάθε φορά και σε κάθε χώρα κάτω από τελείως διαφορετικές συνθήκες. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την «αποπλαισίωση» (decontextualization) και την «αναπλαισίωση» (recontextualization) του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που εισέρχεται στη χώρα μέσω δανεισμού είναι πολλοί και έχουν σχέση τόσο με τη δομή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την κουλτούρα του λαού και την υφιστάμενη κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα.

Σε αυτή τη λογική ο Cowen (2009, σελ. 315), διαπιστώνει ότι ο εκπαιδευτικός λόγος «καθώς μετακινείται, μεταμορφώνεται» («as it moves, it morphs»), ενώ ο Κληρίδης (2013, σελ. 168), επισημαίνει ότι «όταν μια ιδέα, ένας θεσμός, μια πολιτική ή μια πρακτική μετακινείται, υπόκειται σε τροποποιήσεις και μεταβολές, αφού δεν προσλαμβάνεται με άμεσο τρόπο αλλά ερμηνεύεται και επαναδιαπραγματεύεται μέσα από το πρίσμα του νέου περιβάλλοντος στο οποίο μεταφυτεύεται». Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί όλα τα κράτη-μέλη των διεθνών οργανισμών να υιοθετούν συγκεκριμένες «ηχηρές» λέξεις, όπως αποτελεσματικότητα, βιωσιμότητα, δια βίου μάθηση, απασχολησιμότητα κ.α, μέσω της πολιτικής της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», όμως τις μεταφράζουν διαφορετικά και έτσι η υιοθέτηση των «βέλτιστων πρακτικών» που τους προτείνονται εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα.

Κάπως έτσι συμπεραίνουμε ότι η εθνική εκπαιδευτική πολιτική δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από τους διεθνείς οργανισμούς αλλά αποτελεί ένα πιο σύνθετο αποτέλεσμα που διαμορφώνεται από ομάδες που ασκούν πίεση (για παράδειγμα συνδικαλιστικές οργανώσεις, ΜΜΕ, θρησκεία, γονείς) σε σχέση πάντα με την πορεία της χώρας μέσα στο χρόνο, αλλά και με την υφιστάμενη κατάσταση της σε όλους τους τομείς. Συνεπώς η «αυτοχθονοποίηση» (indigenization) του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, την ίδια στιγμή που αποτελεί προϊόν της κατάταξης

των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω της εφαρμογής της συγκριτικής πολιτικής που ακολουθούν οι διεθνείς οργανισμοί, αποτελεί ταυτόχρονα και απόδειξη ότι τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από την συγκριτική προσέγγιση δεν μπορούν να είναι απολύτως ασφαλή όταν δεν λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο της κάθε χώρας.

2^ο Κεφάλαιο: Συγκρότηση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Αφού διαπιστώσαμε τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών τους, θα ήταν ωφέλιμο να εστιάσουμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση μιας και πρόκειται για ένα οργανισμό «με μοναδικό στον κόσμο θεσμικό σύστημα» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σελ. 301), καθώς «τα κράτη-μέλη συναινούν στην παραχώρηση κυριαρχικών δικαιωμάτων προς ανεξάρτητα όργανα που εκπροσωπούν κοινοτικά και εθνικά συμφέροντα, καθώς και συμφέροντα πολιτών». Απώτερος στόχος είναι να αναζητήσουμε τις επιδράσεις που έχει επιφέρει αυτή η παραχώρηση σε έναν τομέα που θεωρούνταν ανέκαθεν πυλώνας του εθνικού κράτους, αυτόν της εκπαίδευσης. Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, θα μας απασχολήσει ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα κράτη-μέλη στην προσπάθεια υιοθέτησης αυτής της πολιτικής.

Προκειμένου να φανεί η αλλαγή στην ευρωπαϊκή κουλτούρα και στις προτεραιότητες που τίθενται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πέρασμα του χρόνου, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση του ενδιαφέροντός της για τον χώρο της εκπαίδευσης, θα ήταν σωστό να διακρίνουμε τις εξής περιόδους διαμόρφωσης της ΕΕΠ σε σχέση και με τις περιόδους που διακρίνουν οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004, σελ. 49) και οι Γκόβαρης & Ρουσσάκης (2008, σελ. 11): i) 1957-1968, η προπαρασκευαστική περίοδος, ii) 1969-1984, περίοδος ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας, iii) 1985-1991, περίοδος αποφάσεων στο πνεύμα της «Ευρώπης των πολιτών» και iv) 1992-2000, η περίοδος μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, όπου έχουμε την επισημοποίηση της πολιτικής και την εφαρμογή της σε υπερεθνικό επίπεδο μέσω της θέσπισης συγκεκριμένου νομικού πλαισίου. Τέλος, σε μια πέμπτη περίοδο, από το 2001 έως και σήμερα διαπιστώνουμε την προσπάθεια της ΕΕ να θέσει κοινούς στόχους για τα κράτη-μέλη στο χώρο της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να διατηρήσει την διαφορετικότητα της πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός.

Μετά από αυτή την ιστορική αναδρομή θα είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε τις αλλαγές που πυροδοτούνται σε κάθε κράτος-μέλος από την εφαρμογή της ΕΕΠ,

πρώτον σε κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, δεύτερον στην ίδια την εκπαίδευση και τρίτον στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

2.1 Προπαρασκευαστική περίοδος: 1957-1968

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι λαοί της Ευρώπης αναζήτησαν έναν τρόπο για να διατηρήσουν την ειρήνη και να επιτύχουν ευημερία και ανάπτυξη. Ο τρόπος αυτός ήταν η ένωση των χωρών με όρους, όμως, οικονομικούς. Όπως ο Gilpin (στο Σταμέλο & Βασιλόπουλο, 2004, σελ. 45), «ο κύριος στόχος του μεταπολεμικού κινήματος υπέρ της ευρωπαϊκής ενοποίησης ήταν πολιτικός, ενώ τα κύρια μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οικονομικά». Συγκεκριμένα με την υπογραφή της συνθήκης της Ρώμης περί ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) τον Μάρτιο του 1957 ορίζεται ως στόχος, μέσω της δημιουργίας μιας κοινής αγοράς, η ανάπτυξη της οικονομίας και η σταθερότητα στην πολιτική κατάσταση με ταυτόχρονη βελτίωση των συνθηκών ζωής των πολιτών αλλά και των σχέσεων μεταξύ των κρατών-μελών (http://eur-lex.europa.eu/content/news/treaty_rome.html?locale=el).

Στην προσπάθεια προώθησης της ιδέας της κοινής αγοράς, όμως, έπρεπε να καταστεί δυνατή η ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων. Αυτή ήταν η αφορμή για ανάδειξη θεμάτων συσχετισμένων με την εκπαίδευση, όπως, για παράδειγμα, η αναγνώριση των σπουδών ενός εργαζομένου από άλλη χώρα-μέλος της ΕΟΚ, ή ακόμη η ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης του ιδίου του εργαζόμενου ή/και των τέκνων του στη νέα χώρα εργασίας. Έτσι, με συγκεκριμένα άρθρα της προαναφερθείσας συνθήκης ρυθμίστηκαν θέματα «κατάρτισης», διαχωρίζοντας η κοινότητα τον ρόλο της από εκείνον των κρατών-μελών που διατηρούσαν το δικαίωμα διαμόρφωσης της εθνικής τους εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συγκεκριμένα στην παραπάνω συνθήκη, στο άρθρο 41, παρ. α ρυθμίζονται θέματα συνεργασίας στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της έρευνας και της διάδοσης των γεωργικών γνώσεων. Στο άρθρο 57, παρ. 1 ρυθμίζονται θέματα για την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων και άλλων τίτλων επαγγελματικής ειδικευσης, ενώ στο άρθρο 118, παρ. 1 για τη συνεργασία μεταξύ των κρατών σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Επιπλέον, το άρθρο 123 πραγματεύεται θέματα για την προώθηση των δυνατοτήτων απασχόλησης και της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων. Τέλος, στο

σημαντικότερο, στο άρθρο 128, αποφασίζεται η θέσπιση γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ικανής να συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς.

Μια ακόμη πρωτοβουλία της Κοινότητας στον χώρο της εκπαίδευσης ήταν τον Απρίλιο του 1957 η λειτουργία του σχολείου του Λουξεμβούργου ως το πρώτο ευρωπαϊκό σχολείο, όπου τον Ιούλιο του 1959 διεξάγονται οι πρώτες ευρωπαϊκές απολυτήριες εξετάσεις χαρίζοντας στους αποφοίτους του τη δυνατότητα εισαγωγής σε οποιοδήποτε πανεπιστήμιο των κρατών-μελών της Κοινότητας. Χρόνο με το χρόνο δημιουργούνται και νέα ευρωπαϊκά σχολεία φτάνοντας σήμερα τα δεκατέσσερα (14) σε επτά (7) διαφορετικές χώρες, τα οποία δέχονται πλέον μαθητές και από οικογένειες μεταναστών ή από οικογένειες που έχουν ζητήσει πολιτικό άσυλο (<https://www.eurasc.eu/en/European-Schools/background>).

Λίγα χρόνια αργότερα, τον Απρίλιο του 1963, βρίσκει νομικό έρεισμα στο προαναφερθέν άρθρο 128 η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τη «θέσπιση γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πασιάς, 2006, σελ. 240), όπου καθορίστηκαν δέκα κριτήρια σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, για να επιτευχθούν έτσι οι στόχοι της κοινής αγοράς και της ελεύθερης διακίνησης εργατικού δυναμικού. Σημαντικό σημείο της απόφασης ήταν το δικαίωμα που δινόταν στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διαδραματίσει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και τα κράτη-μέλη με στόχο να τεθούν οι βάσεις μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτό τον τρόπο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαδραμάτισε κύριο ρόλο στην ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σε διακρατικό επίπεδο, ενώ ανέλαβε και τον έλεγχο της εφαρμογής των ληφθέντων από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσεων από τα κράτη-μέλη. Τον Οκτώβριο του 1968 υπογράφηκε μία ακόμη οδηγία σχετικά με την ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων (Πασιάς, 2006, σελ. 240). Στο άρθρο 12 αυτής γινόταν λόγος για την ανάγκη τα παιδιά των μεταναστών να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τα παιδιά του γηγενούς πληθυσμού.

Με ανάλογες ρυθμίσεις λύθηκε και το πρόβλημα αναγνώρισης των πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω σε μια λογική αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την ποιότητα των σπουδών, χωρίς να τίθεται ποτέ θέμα σύγκλισης των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Κάπως έτσι ολοκληρώνεται αυτή η πρώτη περίοδος, όπου

ουσιαστικά αναδείχθηκε σταδιακά η ανάγκη διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς όμως η ΕΟΚ να παρέμβει ξεκάθαρα στην εκπαίδευση του κάθε κράτους, ειδικά μετά από ένα παγκόσμιο πόλεμο, όπου όλοι οι λαοί επαναπροσδιόριζαν την ταυτότητά τους με διάφορους τρόπους, αλλά και μέσω της εκπαίδευσης. Για αυτό και η ΕΟΚ προτίμησε από το 1957 έως το 1968 «μια πολιτική μακράς διάρκειας και μικρών βημάτων» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σελ. 51).

2.2 Περίοδος ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας: 1969-1984

Σε αυτή την περίοδο δράσης της ΕΟΚ μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις σημαντικές αποφάσεις για τον χώρο της εκπαίδευσης, κάθε μια από τις οποίες οδήγησε σε ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων. Συγκεκριμένα, την 1^η Δεκεμβρίου του 1969 ξεκινούν στη Χάγη εργασίες διάσκεψης κορυφής, μετά από γνωμοδότηση της Επιτροπής σχετικά με τις αιτήσεις προσχώρησης στην ΕΟΚ του Ηνωμένου Βασιλείου, της Δανίας, της Ιρλανδίας και της Νορβηγίας, όπου «οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων επιβεβαιώνουν τη βούλησή τους να διατηρήσουν τη σταδιακή πρόοδο προς μία πραγματική οικονομική και νομισματική ένωση καθώς και την απόλυτη ευθυγράμμισή τους με τις κοινοτικές πολιτικές που αυτή συνεπάγεται και επιβεβαιώνουν τη συμφωνία τους ως προς την αρχή της διεύρυνσης της Κοινότητας». (https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1960-1969/1969_el), με την ένταξη των τριών πρώτων χωρών να πραγματοποιείται την 1^η Ιανουαρίου του 1973 (http://europa.eu/abc/12lessons/key_dates_el.htm).

Στη συνέχεια, το Νοέμβριο του 1971 «οι Υπουργοί Παιδείας συνεργώμενοι στα πλαίσια του Συμβουλίου, αναφερόμενοι στο τελικό ανακοινωθέν της διάσκεψης των αρχηγών κρατών ή κυβερνήσεων που πραγματοποιήθηκε στη Χάγη στις 1 και 2 Δεκεμβρίου 1969 και ιδίως στο σημείο 4 του ανακοινωθέντος αυτού, όπου επιβεβαιώνεται ότι είναι απαραίτητο να διαφυλαχθεί «μια εξαιρετική εστία ανάπτυξης, προόδου και πολιτισμού» στην Ευρώπη αποφασίζουν:

1. Να δημιουργηθεί Ομάδα Εμπειρογνομόνων που θα συνδέεται με την Επιτροπή και θα έχει ως αποστολή:

α) να εξετάσει :

— τα καθήκοντα που θα μπορούσαν να ανατεθούν σε ένα Ευρωπαϊκό Κέντρο ανάπτυξης της παιδείας, λαμβανομένης υπόψη της συνεργασίας και των δραστηριοτήτων που έχουν ήδη ολοκληρώσει άλλοι οργανισμοί,

— την οργάνωση, λειτουργία και χρηματοδότηση ενός τέτοιου Κέντρου,

— τις σχέσεις του με τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες και τη νομική βάση της μελετώμενης συνεργασίας στον τομέα της παιδείας,

β) η Ομάδα Εμπειρογνομόνων θα μπορεί εξάλλου να υποβάλλει εισηγήσεις για άλλους τρόπους δημιουργίας ενεργού συνεργασίας στον τομέα της εθνικής παιδείας.

2. Η Ομάδα θα πρέπει να υποβάλει, το ταχύτερο και με τη συνήθη διαδικασία, έκθεση προς τους υπουργούς εθνικής παιδείας που αντιπροσωπεύουν τα κράτη μέλη και συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου, για τα αποτελέσματα των εργασιών της.» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων - Γενική Γραμματεία, 1986, σελ. 9).

Το αποτέλεσμα αυτής της απόφασης ήταν η δημιουργία της Γενικής Διεύθυνσης Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, το 1973, με αρμόδιο επίτροπο τον Dahrendorf, η οποία ανέλαβε την προετοιμασία των προτάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στους τρεις τομείς ενδιαφέροντός της. Αργότερα την ίδια χρονιά ο Dahrendorf παρουσίασε σχέδιο πρότασης για την υλοποίηση κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την αμοιβαία κατανόηση ως προϋπόθεση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Πασιάς, 2006, σελ. 249), το οποίο σε συνδυασμό και με την έκθεση Janne, που στόχος της ήταν να ορίσει τις προσδοκίες μιας ευρωπαϊκής συνεργασίας, για πρώτη φορά, διαμορφώνουν την «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» (ό.π, σελ. 250).

Η τρίτη σημαντική απόφαση ήταν αυτή που προέκυψε και πάλι από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας, σχετικά με τη συνεργασία στον τομέα της παιδείας, τον Ιούνιο του 1974, όπου «...λαμβάνοντας υπόψη την ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την παιδεία στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα της 11ης Μαρτίου 1974, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη να καθιερωθεί ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της παιδείας και τη βούληση τους να την πραγματοποιήσουν προοδευτικά στους τομείς οι οποίοι θα επιλεγούν με διαδικασία που θα καθοριστεί, εκδίδουν το παρόν ψήφισμα:

I. Η συνεργασία στον τομέα της παιδείας θα έχει ως βάση τις ακόλουθες αρχές:

— η συνεργασία που καθιερώνεται στον τομέα της παιδείας θα έχει αντιστοιχίες με την προοδευτική εναρμόνιση των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών μέσα στην Κοινότητα και θα ανταποκρίνεται στους ειδικότερους στόχους και συμφέροντα αυτού του τομέα,

— σε καμιά περίπτωση η παιδεία δεν πρέπει να θεωρηθεί απλή συνιστώσα του οικονομικού βίου,

— η συνεργασία στον τομέα της παιδείας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις παραδόσεις των επιμέρους χωρών και την ποικιλομορφία των πολιτικών και των συστημάτων που υπάρχουν σ' αυτόν τον τομέα. Συνεπώς, η εναρμόνιση των συστημάτων και των πολιτικών αυτών δεν μπορεί να θεωρηθεί ως καθαυτό στόχος» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Γενική Γραμματεία, 1986, σελ.13)

Έτσι, φτάνουμε στην τέταρτη απόφαση του Συμβουλίου, περί προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, τον Φεβρουάριο του 1976, σύμφωνα με την οποία ορίστηκε επιτροπή εκπαίδευσης με κύρια αρμοδιότητα την εφαρμογή προγράμματος δράσεων για:

- «Καλύτερες δυνατότητες πολιτιστικής και επαγγελματικής κατάρτισης για τους υπηκόους των άλλων κρατών μελών των Κοινοτήτων και των χωρών μη μελών, καθώς επίσης και για τα τέκνα του.
- Βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.
- Συγκέντρωση έγγραφου υλικού και σύγχρονων στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης.
- Συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης.
- Διδασκαλία ξένων γλωσσών.
- Δημιουργία ισότητας δυνατοτήτων για την πλήρη πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Βελτίωση της προετοιμασίας των νέων για την άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας και διευκόλυνση της μετάβασής τους από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων - Γενική Γραμματεία, 1986, σελ.22-30)

Για τη στήριξη αυτών των αποφάσεων ιδρύθηκαν την περίοδο αυτή δυο ινστιτούτα. Το 1975 το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης) στη Θεσσαλονίκη, με αποστολή να συμβάλλει στην ανάπτυξη και υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) (<http://www.cedefop.europa.eu/el/about-cedefop>) και το 1976 το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο (European University Institute) στη Φλωρεντία, όπου διδάσκονται ιστορία, οικονομικές, νομικές, πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες συντελώντας έτσι στην ανάπτυξη της πολιτιστικής και επιστημονικής κληρονομιάς της Ευρώπης (<http://www.eui.eu/Home.aspx>). Αργότερα, και συγκεκριμένα το 1980, ξεκινά τη λειτουργία του και ένα δίκτυο πληροφοριών για εκπαιδευτικά θέματα (Eurydice), το οποίο υποστηρίζει και διευκολύνει την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της δια βίου μάθησης παρέχοντας πληροφορίες για εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές σε 38 χώρες αλλά και διεξάγοντας μελέτες σε θέματα σχετικά με τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πολιτική που εφαρμόζει σε αυτή την περίοδο η Ευρώπη στον τομέα της εκπαίδευσης έχει να κάνει αποκλειστικά με την επαγγελματική κατάρτιση, άρα αφορά συνιστώσες της εκπαίδευσης που συνδέονται με την οικονομία και την αγορά εργασίας και όχι ακόμη με την κοινωνική διάστασή της.

2.3 Περίοδος αποφάσεων στο πνεύμα της «Ευρώπης των πολιτών»: 1985-1991

Ήδη από τον Ιούνιο του 1984, στο Fontainebleau, μια μικρή περιοχή έξω από το Παρίσι, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, κατά τη συνεδρίαση του, αναφέρεται στην Ευρώπη των Πολιτών (A People's Europe) διαπιστώνοντας και επισημαίνοντας πόσο σημαντικό είναι να μπορεί η Κοινότητα να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των ευρωπαίων πολιτών, λαμβάνοντας μέτρα για ενδυνάμωση της ταυτότητάς της και του κύρους της, τόσο για τους ίδιους τους πολίτες της όσο και για τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στη δημιουργία μιας ad hoc επιτροπής, αποτελούμενης από εκπροσώπους όλων των κρατών-μελών, με συγκεκριμένα ατζέντα θεμάτων, κοινωνικού θα λέγαμε χαρακτήρα, όπως : δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών, πολιτισμός, επικοινωνία, πληροφορίες, νεολαία, εκπαίδευση, υγεία. (European Coun-

cil Meeting at Fontainebleau Conclusions of the Presidency, 1984). Η επιτροπή αυτή, ένα χρόνο αργότερα, τον Ιούνιο του 1985, θέτει συγκεκριμένες προτάσεις μέσα από την έκθεση Adonnino. Με στόχο να απλοποιήσει τη διακυβέρνηση και να περιορίσει τον όγκο των κανονισμών, βοηθά στο να αναπτυχθούν συνθήκες κατάλληλες για συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών, ενώ προτρέπει τις εθνικές κυβερνήσεις να εφαρμόσουν τις προτάσεις της όσο πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά γίνεται (<https://www.ombudsman.europa.eu/en/resources/historicaldocument.faces/en/4659/html.bookmark>).

Πάνω σε αυτή τη λογική του οράματος της «Ευρώπης των Πολιτών», και προκειμένου να κατορθώσει η κοινότητα να αλλάξει τον καθαρά οικονομικό προσανατολισμό των στόχων της, θεσπίζονται μέσα στην επόμενη πενταετία, από το 1986 έως και το 1990, μια σειρά κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συντελούν «στη σταδιακή ισχυροποίηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Ζμας, 2007, σελ. 43):

- Πρόγραμμα COMMET (1986): Συνεργασία πανεπιστημίων και επιχειρήσεων για βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας σε διεθνές επίπεδο.
- Πρόγραμμα ERASMUS (1987): Από τα πιο δημοφιλή προγράμματα, καθώς εμπλέκουν όλο των πληθυσμό των φοιτητών παρέχοντας τη δυνατότητα φοίτησης σε άλλη χώρα της τότε Κοινότητας, τώρα Ε.Ε.
- Πρόγραμμα PETRA (1987): Ένα πρόγραμμα που στόχευε στην βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων.
- Πρόγραμμα IRIS (1988): Άλλο ένα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης, που όμως αφορούσε μόνο τις γυναίκες και αποσκοπούσε στην αύξηση και ανανέωση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων.
- Πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ (YOUTH) (1988): Δυνατότητα εξωσχολικής ανταλλαγής νέων 15 έως 25 ετών προκειμένου να γνωρίσουν τη ζωή και τον πολιτισμό άλλων κρατών και να ανταλλάξουν ιδέες πάνω σε θέματα που τους απασχολούσαν από κοινού.
- Πρόγραμμα DELTA (1988): Εξ' αποστάσεως μάθηση μέσω χρήσης νέων τεχνολογιών.

- Πρόγραμμα LINGUA (1989): ένα πρόγραμμα εκμάθησης ξένων γλωσσών που ενίσχυε α) για τη μετεκπαίδευση δασκάλων ξένων γλωσσών, β) την κινητικότητα των σπουδαστών ξένων γλωσσών, γ) την ενδυνάμωση των γνώσεων ξένων γλωσσών στην καθημερινή επαγγελματική ζωή, δ) την ανταλλαγή νέων που βρίσκονται στο στάδιο της κατάρτισης.
- Πρόγραμμα FORCE (1990): Παρείχε δυνατότητες διεύρυνσης και ενίσχυσης των δυνατοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης.
- Πρόγραμμα TEMPUS (1990): Ένα πρόγραμμα που παρείχε τη δυνατότητα μετακίνησης φοιτητών και εκπαιδευτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκλειστικά μεταξύ χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και της τότε Κοινότητας, προκειμένου να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικές τους σχέσεις.
- Πρόγραμμα HORIZON (1990): Αφορούσε την σχολική ένταξη ΑΜΕΑ, την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους με στόχο την απόκτηση βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που θα τους εξασφάλιζε ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή όλων αυτών των προγραμμάτων δεν ήταν μια απλή υπόθεση, καθώς η ισχυρή νομική βάση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και η επιφύλαξη των κρατών-μελών απέναντι στις τόσο αποφασιστικές πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν από την Κοινότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησαν σε δικαστικές διαμάχες. ενώπιον του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, οι αποφάσεις του οποίου όμως ενίσχυαν τις προσπάθειες της Κοινότητας για τη θεμελίωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας, 2003).

Τον Μάιο του 1988 οι υπουργοί παιδείας της Κοινότητας, «θεωρώντας την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ως στοιχείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας και στην υλοποίηση του στόχου της δημιουργίας μιας ενιαίας εσωτερικής αγοράς το 1992», ενέκριναν ψήφισμα με τέσσερις συγκεκριμένους στόχους ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01))):

- Την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων, αλλά και της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Την προετοιμασία των νέων για συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας.
- Την συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων που αντιπροσωπεύει αλλά και των προκλήσεων που συνεπάγεται η ευρωπαϊκή ένωση.
- Την διεύρυνση ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών, γνώσεων των νέων για την Κοινότητα και τα κράτη-μέλη, αλλά και την ευαισθητοποίησή τους πάνω σε θέματα συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, αλλά και της Κοινότητας με άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου.

Προς επίτευξη των στόχων αυτών πάρθηκαν ορισμένα μέτρα. Συγκεκριμένα τα κράτη-μέλη όφειλαν να φροντίσουν για την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα, για τη διαμόρφωση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, διδασκαλίας και παιδαγωγικού υλικού, για την τόνωση των επαφών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών των κρατών-μελών, και για την οργάνωση ειδικών εκδηλώσεων στο πλαίσιο της ενίσχυσης της εικόνας της Ευρώπης στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, η Κοινότητα όφειλε να προωθήσει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών-μελών, να συντάξει παιδαγωγικό υλικό, να καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς, να ενθαρρύνει τη συνεργασία εθνικών φορέων, ΜΚΟ, ινστιτούτων και κέντρων εκπαιδευτικών ερευνών, και να δημιουργήσει ομάδα εργασίας με συντονιστικές αρμοδιότητες.

Στην ενίσχυση της «ευρωπαϊκής διάστασης» της εκπαίδευσης συντέλεσαν και τρία υπομνήματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για εκπαιδευτικά θέματα, στα τέλη του 1991. Το πρώτο αφορούσε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή κοινότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1991), το δεύτερο στην ανοιχτή εξ' αποστάσεως μάθηση (Commission of the E.C. 1991α), ενώ το τρίτο έδιδε τις κατευθυντήριες γραμμές της κοινοτικής πολιτικής σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης για τη δεκαετία του 1990 (Commission of the E.C, 1991β). Έτσι, στα τέλη αυτής της περιόδου που μελετάμε, διαπιστώνουμε ότι επιχειρείται η εδραίωση της «ευρωπαϊκής διάστασης» της

εκπαίδευσης τόσο μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, όσο και αυτής των κρατών-μελών της.

2.4 Η περίοδος μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ: 1992-2000

Το 1992, στις 7 Φλεβάρη, υπογράφεται στο Μάαστριχτ από πληρεξούσιους των κρατών-μελών της ΕΟΚ, η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρόκειται για ένα κείμενο με πλούσιο περιεχόμενο, αφού αγγίζει, πέραν του οικονομικού, τομείς πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος διατηρώντας ταυτόχρονα με μαεστρία την ισοτιμία των κρατών-μελών. Όσο αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, η συνθήκη αυτή πέτυχε να κατοχυρώσει θεσμικά το δικαίωμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΚ), όπως μετονομάζεται πλέον η ΕΟΚ (άρθρο Ζ, σελ.11), να δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα τα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης της Ε.Ε έρχονται να αντικαταστήσουν το άρθρο 128 της Συνθήκης της ΕΟΚ, να ρυθμίσουν θέματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αντίστοιχα και να επισημοποιήσουν την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Η επισημοποίηση αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι «στη Συνθήκη του Μάαστριχτ δεν επιφέρονται ριζικές τομές στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά μάλλον αποκρυσταλλώνονται και θεσμοθετούνται οι ήδη διαμορφωμένες πολιτικές της Ε.Ε για την εκπαίδευση» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σελ. 62).

Απόρροια των άρθρων αυτών ήταν η απόφαση 819/95 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την εφαρμογή του προγράμματος “Socrates”, σκοπός του οποίου ήταν «να συνεισφέρει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη δημιουργία ενός ανοιχτού ευρωπαϊκού χώρου για συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης» (Official Journal of the European Communities, 1995). Το πρόγραμμα αυτό δραστηριοποιήθηκε στον τομέα της ανώτερης εκπαίδευσης, με το πρόγραμμα Erasmus, στη σχολική εκπαίδευση, με το πρόγραμμα Comenius, αλλά και σε τομείς οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, με το

πρόγραμμα Lingua, η ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Eurydice και Arion).

Ομοίως λίγους μήνες νωρίτερα, τον Δεκέμβριο του 1994, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο βασιζόμενο στο άρθρο 127 ΣυνθΕΕ, είχε αποφασίσει την εφαρμογή ενός προγράμματος για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Κοινότητα. Το πρόγραμμα ονομάστηκε Leonardo da Vinci και στην ουσία ήταν εξέλιξη των προγραμμάτων Commet, Eurotecnet, Force, Petra και Lingua της προηγούμενης δεκαετίας (Official Journal of the European Communities, 1994). Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τον Δεκέμβριο του 2000 για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος την πενταετία 1995-1999, διαπιστώνεται μεταξύ άλλων ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για την κατάρτιση επηρεάστηκε και από τα Λευκά Βιβλία της Επιτροπής για «την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση» (1993) και «Διδασκαλία και Μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης» (1995).

Καθώς στα μέσα της δεκαετίας του 1990 άρχισε σταδιακά να αναγνωρίζεται η σημασία της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες (π.χ. 1996 ευρωπαϊκό έτος δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης), διαπιστώνεται ότι «χάρη στην κτηθείσα εμπειρία και τις μεθόδους που αναπτύχθηκαν κατά το πρώτο στάδιο του προγράμματος, το Leonardo da Vinci – σε συνεργασία με το πρόγραμμα Socrates, το πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη και την εφαρμογή της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, σελ. 6). Σημαντικά επίσης κείμενα της εποχής είναι:

- Η Πράσινη Βίβλος για την «*Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*» (1993), οι ανακοινώσεις της Επιτροπής:
- «*Η μάθηση στην κοινωνία των πληροφοριών. Σχέδιο δράσης για μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία στον τομέα της εκπαίδευσης (1996-1998)*»,
- «*Για μια Ευρώπη της Γνώσης*» (1997) και «*eLearning - Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο*» (2000), όπως και οι εκθέσεις:
- «*Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο. Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες*» (2000) και

- «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας» (2000) (σχετικά βλ. Πασιάς, 2006, σελ. 422).

Στο τέλος της περιόδου που διερευνούμε, στις 18/12/2000, συντάσσεται ο «Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», ίσως η κορωνίδα όλων των κειμένων που προαναφέραμε, όπου τονίζεται ότι: «Η Ένωση συμβάλλει στη διαφύλαξη και στην ανάπτυξη κοινών αξιών, σεβόμενη την πολυμορφία των πολιτισμών και των παραδόσεων των λαών της Ευρώπης, καθώς και την εθνική ταυτότητα των κρατών-μελών της και την οργάνωση της δημόσιας εξουσίας τους σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό δίκτυο, επιδιώκει να προαγάγει ισόρροπη και αειφόρο ανάπτυξη και εγγυάται την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων, καθώς και την ελευθερία εγκατάστασης» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010, σελ. 8). Ως αναφαίρετο δικαίωμα αναφέρεται, όπως είναι αναμενόμενο, και η εκπαίδευση στο άρθρο 14, σύμφωνα με το οποίο: «1) κάθε άτομο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς και στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, 2) το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης 3) η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σεβασμό των δημοκρατικών αρχών, καθώς και το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους πρέπει να γίνονται σεβαστά από τα κράτη – μέλη» (ό.π., σελ. 11).

Συγκεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος έχοντας πλέον και θεσμική βάση αποκτά πιο επίσημο χαρακτήρα και επικεντρώνεται στην διευκόλυνση της κινητικότητας μαθητών και φοιτητών, και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στη διασύνδεση των στόχων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, στην παροχή δυνατοτήτων ένταξης ή/και επανένταξης των πολιτών στην αγορά εργασίας, στην προώθηση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αλλά και στην ενίσχυση αδύναμων κοινωνικά ομάδων μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αναπτύσσεται έτσι σταδιακά η δυνατότητα για τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, ο οποίος πρόκειται να

διαμορφωθεί μέσα στην επόμενη, πέμπτη και τελευταία περίοδο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, την οποία θα μελετήσουμε στη συνέχεια.

2.5 Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης: 2001 μέχρι σήμερα

Φθάνοντας στην πέμπτη και τελευταία περίοδο διαμόρφωσης της ΕΕΠ, έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε αυτή τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιήθηκαν κλιμακωτά και ήρθαν ως συνέπεια της εξέλιξης όλων των τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας αλλά και της εξέλιξης της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης των ευρωπαϊκών κρατών, η οποία χρόνο με το χρόνο ωριμάζει και βρίσκει το δρόμο της στο διεθνές σκηνικό. Ως εκ τούτου εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι στην αυγή της νέας χιλιετίας, μια Ε.Ε που κινείται στρατηγικά προς επίτευξη των στόχων της και έχει πλέον ενωθεί και νομισματικά και λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης παγκοσμίως των επιστημών της τεχνολογίας και της πληροφορίας, δεν θα μπορούσε να πάψει να ενδιαφέρεται για τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης των κρατών-μελών της.

Αντιθέτως μάλιστα, την περίοδο από το 2001 έως και σήμερα σημειώνεται μια εντατική προσπάθεια από όλα τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε για τη δημιουργία ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών με σεβασμό πάντα στη διαφορετικότητά τους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική έγιναν προσπάθειες σύγκλισης στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και της ανώτερης εκπαίδευσης, με διατύπωση κοινών στρατηγικών στόχων για τα κράτη-μέλη, στη βάση ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, αλλά και με τη χρήση κοινών μεθόδων εργασίας.

Συγκεκριμένα κι όσο αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την έκθεση «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Commission of the E.C, 2001α) καθορίζει τους εν λόγω στόχους για τη δεκαετία 2001-2010, ώστε όλοι οι ευρωπαίοι πολίτες να συμμετέχουν στην κοινωνία της γνώσης και η Ένωση να μπορέσει να αναδειχθεί στην «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», βάσει του στόχου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (ό.π., σελ. 4). Οι στόχοι αυτοί ήταν οι εξής:

- *Ανύψωση του επιπέδου μάθησης στην Ευρώπη*, μέσω: i) της βελτίωσης της ποιότητας της κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές, ii) της αύξησης της απόκτησης των στοιχειωδών γνώσεων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού.
- *Ευκολότερη και ευρύτερη πρόσβαση στη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής*, μέσω: i) της πρόσβασης στη δια βίου εκπαίδευση, ii) της ελκυστικότερης μάθησης, iii) της διευκόλυνσης της μετάβασης από ένα τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος σε κάποιο άλλο, iv) της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής με την αρωγή της εκπαίδευσης.
- *Αναβάθμιση του ορισμού των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης*, με: i) ενσωμάτωση και χρήση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) από όλους, ii) ανανέωση και διεύρυνση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των προσωπικών ικανοτήτων, iii) ενθάρρυνση απόκτησης ειδικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια (π.χ. στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες).
- *Προσφορά ανοικτής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη και τον κόσμο*, μέσω: i) της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, ii) της αύξησης της κινητικότητας και των ανταλλαγών, iii) της ενίσχυσης των δεσμών με τις επιχειρήσεις, iv) της ανάπτυξης επιχειρηματικού πνεύματος.
- *Βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων*, μέσω: i) συστημάτων εξασφάλισης ποιότητας για σχολεία και ιδρύματα κατάρτισης, ii) του συνδυασμού πόρων και αναγκών.
- *Ανάπτυξη μιας νέας εταιρικής σχέσης με τα σχολεία*, μέσω της αποκέντρωσης της αρχής διαχείρισης (ό.π., σελ. 6-16).

Λίγους μήνες αργότερα, επιχειρείται και πάλι από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με ένα λεπτομερές προσχέδιο για τη συνέχιση της διαμόρφωσης των κοινών στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Commission of the E.C, 2001β), η κατηγοριοποίηση τους σε τρεις στρατηγικούς στόχους και δεκατρείς συναφείς συγκεκριμένους στόχους. Η κατηγοριοποίηση αυτή αποτέλεσε το πρότυπο για το πρόγραμμα

«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο επικύρωσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Μάρτιο του 2001. Ακολούθως, το 2002 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει κείμενο με τίτλο “Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems” (Commission of the E.C, 2002), όπου, με βάση την προαναφερθείσα στοχοθέτηση, αναζητούνται τα εργαλεία, ποιοτικά και ποσοτικά, που θα χρησιμοποιηθούν για να προάγουν και να μετρούν την πρόοδο υλοποίησης των στόχων, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνονται και 43 θέματα-κλειδιά που συνδέονταν με αυτούς και θα έπρεπε να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας.

Το 2009 σύμφωνα με τα «Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»))» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, σελ. C 119/2), θεωρώντας ότι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», «οδήγησε σε ουσιαστική πρόοδο - κυρίως για την υποστήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων της διά βίου μάθησης, του εκσυγχρονισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπόνησης κοινών ευρωπαϊκών μέσων για την προαγωγή της ποιότητας, της διαφάνειας και της κινητικότητας» και δεδομένου του γεγονότος «ότι εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές προκλήσεις για την υλοποίηση της φιλοδοξίας της Ευρώπης να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης παγκοσμίως» (ο.π. σελ. C119/2), το Συμβούλιο κατάρτισε το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΕΚ 2020), για τη δεκαετία 2011-2020, στο οποίο τίθενται τέσσερις στρατηγικοί στόχοι:

1. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (ό.π. σελ. C119/3-4)

Περνώντας στο δεύτερο τομέα ενδιαφέροντος της ΕΕΠ, αυτόν της ανώτερης εκπαίδευσης, αρκεί να αναφερθούμε στη Διαδικασία της Μπολόνια. Αυτή υπήρξε το αποτέλεσμα μιας σειράς συναντήσεων των υπουργών παιδείας των κρατών-μελών της Ε.Ε, κατά τις οποίες πάρθηκαν σημαντικές αποφάσεις για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης έως το 2010. Οι βασικές αρχές για τη Διαδικασία της Μπολόνια τέθηκαν τον Μάιο του 1998 στη Σορβόνη, με την υπογραφή της Κοινής Διακήρυξης Εναρμόνισης της Αρχιτεκτονικής των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Ανώτερης Εκπαίδευσης, από τους υπουργούς παιδείας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ιταλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Στόχος αυτής της διακήρυξης ήταν η σταδιακή σύγκλιση προς ένα κοινό πλαίσιο προσόντων και κύκλων σπουδών, η κινητικότητα διδασκόντων και μαθητών, αλλά και ο σχεδιασμός ενός κοινού συστήματος απόκτησης τίτλων σπουδών (Eurydice 2007, σελ. 11). Σχεδόν ένα χρόνο μετά, τον Ιούνιο του 1999, υπογράφεται η διακήρυξη της Μπολόνια από τους υπουργούς παιδείας 29 ευρωπαϊκών κρατών, με την οποία δήλωσαν την πρόθεσή τους:

- Να υιοθετήσουν ένα σύστημα πτυχίων που θα διαβάζεται και θα κατηγοριοποιείται εύκολα.
- Να εφαρμόσουν ένα σύστημα δύο κύκλων σπουδών.
- Να εφαρμόσουν ένα σύστημα εκπαιδευτικών μονάδων (ECTS)
- Να υποστηρίξουν την κινητικότητα μαθητών, δασκάλων και ερευνητών.
- Να προωθήσουν την ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα διασφάλισης ποιότητας
- Να προωθήσουν την ευρωπαϊκή διάσταση της ανώτερης εκπαίδευσης, με τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και την συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Επιπλέον η διακήρυξη της Μπολόνια θέτει ως πρωταρχικό στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτερης εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο (ό.π. σελ. 11-12). Ακολουθούν δύο ακόμη σύνοδοι των υπουργών παιδείας. Μία στην Πράγα τον Μάιο του 2001, όπου αυτή τη φορά συμμετέχουν οι υπουργοί παιδείας 33 χωρών και δίνεται έμφαση σε τρία σημεία της διαδικασίας της Μπολόνια:

- την προώθηση της δια βίου μάθησης
- τη συμμετοχή των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φοιτητών, και
- την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού χώρου ανώτερης εκπαίδευσης.

Επίσης αποφασίστηκε η δημιουργία του Bologna Follow-up Group (BFUG), το οποίο επιφορτίστηκε με την υποχρέωση της συνεχούς εξέλιξης της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η επόμενη σύνοδος πραγματοποιείται τον Σεπτέμβριο του 2003 όπου εμπλέκονται οι υπουργοί παιδείας 40 χωρών, γίνεται επανακαθορισμός των προτεραιοτήτων της Διαδικασίας για τα επόμενα δύο χρόνια, ενώ το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανώτερης Εκπαίδευσης της UNESCO (UNESCO-CEPES) αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου του BFUG (ό.π σελ. 12).

Από τότε μέχρι και σήμερα η Διαδικασία της Μπολόνια έχει εδραιωθεί περαιτέρω, όπως αυτό αποτυπώνεται σε έρευνες των ευρωπαϊκών υπηρεσιών και δικτύων (ενδεικτικά Eurydice, 2007· Eurydice 2015).

Σε αυτή την τελευταία περίοδο διαμόρφωσης της ΕΕΠ είναι εμφανής η χρήση της πολιτικής της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» από την Ε.Ε, καθώς ορίζονται κοινοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών-μελών, θεσπίζονται χρονοδιαγράμματα για την υλοποίησή τους, ενώ εισάγονται και δείκτες για τη δυνατότητα αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης από κάθε κράτος – μέλος της «ευθυγράμμισης» του εκπαιδευτικού του συστήματος με τον εκπαιδευτικό λόγο και τις αποφάσεις της Ένωσης, η οποία μπορεί πλέον να θεωρηθεί η μητρόπολη του εκπαιδευτικού δανεισμού.

3^ο Κεφάλαιο: Ευρωπαϊκές επιδράσεις στο ελληνικό συγκείμενο εκπαίδευσης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ερευνήσαμε την διαμόρφωση της ΕΕΠ και διαπιστώσαμε πως από μια συντηρητική πολιτική αργών βημάτων της νεοσυσταθείσας ΕΟΚ σε θέματα εκπαίδευσης φτάσαμε στην πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» της Ε.Ε στην εποχή μας. Τα ερωτήματα που γεννιούνται από τη διαπίστωση αυτή είναι πώς και κατά πόσο τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζονται από τις υποδείξεις της. Για να απαντήσουμε στα συγκεκριμένα ερωτήματα θα χρησιμοποιήσουμε ως σύστημα αναφοράς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελετώντας τις αλλαγές που συνέβησαν σ' αυτό από την χρονιά ένταξης της Ελλάδος στην ΕΟΚ έως και σήμερα θα προσπαθήσουμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών που μετέχουν στην Ε.Ε.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Εξωτερικών (2016) ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Ελλάδας έλαβε συγκεκριμένη διάσταση με την υποβολή της αίτησης για σύνδεση με τη νεοπαγή Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), τον Ιούνιο του 1959. Η Συμφωνία Σύνδεσης Ελλάδας-ΕΟΚ, η οποία ουσιαστικά αποτελούσε το πρώτο βήμα στην πορεία της Ελλάδας για την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, «πάγωσε» με την επιβολή της στρατιωτικής δικτατορίας στην Ελλάδα (Απρίλιος 1967) και ενεργοποιήθηκε εκ νέου μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας (Ιούλιος 1974). Καθώς, όμως, ο στόχος, της ελληνικής κυβέρνησης ήταν η ενσωμάτωση της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ως πλήρους μέλους. υποβλήθηκε στις 12 Ιουνίου 1975, με επιστολή του τότε πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή στον πρόεδρο του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, Υπουργό Εξωτερικών της Ιρλανδίας, G. Fitzgerald, αίτηση πλήρους ένταξης, η οποία και έγινε δεκτή με την υπογραφή της Πράξης Προσχώρησης τον Μάιο του 1979, στην Αθήνα. Η Συνθήκη Ένταξης τέθηκε σε ισχύ δύο χρόνια αργότερα, την 1η Ιανουαρίου 1981.

Έτσι, από το 1981 έως και σήμερα μπορούμε, σύμφωνα και πάλι με το Υπουργείο Εξωτερικών (2016), να διαχωρίσουμε τη συμμετοχή της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα/Ένωση σε τρεις περιόδους. Την πρώτη, μεταξύ 1981-1985,

κατά την οποία η Ελλάδα υπήρξε ιδιαίτερα επιφυλακτική σε γενικότερα θέματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αλλά και ειδικότερα στις προσπάθειες και τα σχέδια για την εμβάθυνση της ενοποίησης στο θεσμικό, πολιτικό και αμυντικό τομέα, τη δεύτερη μεταξύ 1985 -1995 κατά την οποία η Ελλάδα παρουσιάζει έντονες φιλοενοποιητικές θέσεις υποστηρίζοντας το «ομοσπονδιακό» πρότυπο ενοποίησης καθώς και την ανάπτυξη κοινής πολιτικής σε νέους τομείς (παιδεία, υγεία, περιβάλλον), την ενίσχυση των υπερεθνικών θεσμών και την ανάπτυξη κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφάλειας. Στην τρίτη και τελευταία περίοδο, από το 1996 μέχρι και σήμερα., η Ελλάδα υποστηρίζει την εμβάθυνση της ενοποίησης σε όλους τους τομείς, με άξονα, μάλιστα, το ομοσπονδιακό μοντέλο, καθώς και την υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος. Σημαντικές συνιστώσες στην παραπάνω εξέλιξη της σχέσης της χώρας μας με την Ε.Ε είναι: i) οι οικονομικές ενισχύσεις που έλαβε το 1985 μέσω των Μεσογειακών Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων (ΜΟΠ) και το 1988 με το πρώτο «πακέτο Delors», ii) η συμμετοχή της, ως πλήρους μέλους, στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) και η υιοθέτηση του ενιαίου νομίσματος (ευρώ) από την 1η Ιανουαρίου 2002, και iii) η υπαγωγή της από το 2010 σε πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής υπό την εποπτεία του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών, 2016).

Όσο αφορά τις επιδράσεις που δέχθηκε η ελληνική εκπαίδευση από τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, οι χρονικοί περίοδοι που θα διακρίνουμε είναι λίγο διαφορετικοί. Συγκεκριμένα, η πρώτη περίοδος ξεκινά αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και φτάνει έως το 1974 και την αποκατάσταση της δημοκρατίας στην Ελλάδα. Η δεύτερη εκτείνεται μεταξύ 1975 και των αρχών της δεκαετίας του 1990, ενώ η τρίτη περιλαμβάνει τα έτη εφ' εξής έως και σήμερα. Η διάκριση αυτή γίνεται με βάση τους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, στην πρώτη περίοδο μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα επηρεάζουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών - μελών τους και κατά συνέπεια και της χώρας μας, όπως διαπιστώσαμε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, στη δεύτερη περίοδο η ΕΟΚ αναλαμβάνει το ρόλο του ρυθμιστή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της προσπάθειας εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού του, ενώ στην τρίτη περίοδο βιώνουμε την

προσπάθεια εξευρωπαϊσμού του συστήματος μέσω της υιοθέτησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου.

3.1 Αρχικές επιδράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως επισημάναμε ήδη από το πρώτο κεφάλαιο, αμέσως μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δημιουργήθηκαν αρκετοί διεθνείς οργανισμοί με διαφορετική ατζέντα αλλά με ένα κοινό σημείο: τη δραστηριοποίηση όλων στον τομέα της εκπαίδευσης, τον οποίο όλοι αναγνώριζαν ως παράγοντα προώθησης της ειρήνης και ανάπτυξης της οικονομίας. Η Ελλάδα, λοιπόν, ως μέλος τόσο της UNESCO και του ΟΟΣΑ όσο και του Συμβουλίου της Ευρώπης, που ιδρύθηκε το 1949, και ειδικότερα του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας, που ήταν υπεύθυνο για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να παραμείνει ανεπηρέαστη από τις αλλαγές που προωθούνταν στο χώρο της εκπαίδευσης.

Έτσι στη δεκαετία του 1960, μια περίοδο κατά την οποία οι διεθνείς οργανισμοί στηρίζονταν για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία, η εκπαίδευση αποτελεί βασική συνιστώσα για την οικονομική ευημερία και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στο εσωτερικό των κρατών, διαπιστώνουμε και τις πρώτες σημαντικές επιδράσεις του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας στον τεχνολογικό τομέα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το «Μεσογειακό Περιφερειακό Πρόγραμμα» (Mediterranean Regional Project) του ΟΟΣΑ και η ίδρυση των ΚΑΤΕΕ, που ήταν ιδρύματα «μεταγυμνασιακής» τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, και προχώρησε με δανειακές χρηματοδοτήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, μαρτυρούν αυτή ακριβώς την επίδραση (Prokou, 2003). Το «Μεσογειακό Περιφερειακό Πρόγραμμα» (Mediterranean Regional Project) συνέβαλε μάλιστα στην ίδρυση του Πανεπιστημίου της Πάτρας, το οποίο επρόκειτο να εξυπηρετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες της περιοχής (Καψάσκη, 2002). Με βάση την προαναφερθείσα θεωρία το ζητούμενο στην Ελλάδα ήταν η δημιουργία ενός κατάλληλα εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, κάτι που οδήγησε «τις ελληνικές αρχές να αναγνωρίσουν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ως ένα ουσιαστικό γνώρισμα της αναπτυξιακής διαδικασίας» (Πεσμαζόγλου, 1994, σ. 469), ενώ παράλληλα η προσοχή

στράφηκε στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, για να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Ρουσσάκης, 2010, σ. 173).

Η προοπτική σύνδεσης της Ελλάδας με την τότε Ε.Ο.Κ. προσέφερε επιχείρημα σε πολιτικούς και επιστήμονες, ώστε οι προσπάθειες να εντατικοποιηθούν, προσανατολίζοντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς έναν πιο φιλελεύθερο εκσυγχρονισμό (Ματθαίου, 2007, σελ. 133), αν και εκείνη την περίοδο δεν υπήρχε μια επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική, όπως επισημάναμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Φυσικά δεν άργησαν να διατυπωθούν διαφωνίες από μερίδα πολιτών που τάσσονταν κατά της ευρωπαϊκής προοπτικής, θεωρώντας ότι με την ενσωμάτωση ευρωπαϊκών στοιχείων κινδύνευε η εθνική μας ταυτότητα. Η περίοδος αυτή που η χώρα διαμορφώνει κομμάτια της εκπαίδευσης της υπό τη σκέπη των διεθνών οργανισμών, λήγει με την επταετία της δικτατορίας, κατά την οποία η «ευρωπαϊκή πορεία» της Ελλάδας μπαίνει στον πάγο, αφού φέρει στοιχεία ξένα προς την ελληνοχριστιανική παράδοση.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι, σε αυτή την πρώτη περίοδο ξένων επιρροών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρήθηκε η ανάπτυξη της οικονομίας της χώρας και της ευημερίας των πολιτών μέσω αλλαγών στην εκπαίδευση. Ακόμη, διαμορφώθηκε η φιλοσοφία της ελληνικής εκπαίδευσης που διατηρείται έως και σήμερα και βασίζεται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η οποία και ήρθε στη χώρα μας μέσω των διεθνών οργανισμών.

3.2 Εκδημοκρατισμός και εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης

Μετά τις εκλογές του 1974 και υπό τις πολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί, οι κύριες επιδιώξεις της νεοεκλεγείσας ελληνικής κυβέρνησης ήταν η αποκατάσταση της αξιοπιστίας του κοινοβουλίου, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση της αποδοτικότητας του κρατικού μηχανισμού, αλλά και η διασφάλιση της συναίνεσης του λαού. Όλα αυτά απαιτούσαν την δημιουργία ενός τέτοιου θεσμικού πλαισίου που θα εξασφάλιζε την ανεμπόδιστη οικονομική ανάπτυξη ώστε η Ελλάδα να μπορέσει να γίνει πλήρες μέλος της ΕΟΚ (Georgiadis, 2005).

Σε αυτό το πνεύμα μια πλήρη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αναγκαία. Πρώτο δείγμα εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η ψήφιση του άρθρου 16 του Συντάγματος, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα και διασφαλίζει την ακαδημαϊκή ελευθερία και την ελευθερία της διδασκαλίας, αναγνωρίζει ως βασική αποστολή του Κράτους την παροχή δωρεάν Παιδείας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, υποχρεωτική εκπαίδευση τουλάχιστον εννέα ετών, ενώ αναγνωρίζει την παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αποκλειστική ευθύνη του Κράτους και τους καθηγητές των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως δημόσιους λειτουργούς (Ε΄ Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων, 1975). Αμέσως μετά ακολούθησε η μεταρρύθμιση του 1976 που στόχευε στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του τεχνικού-επαγγελματικού τομέα.. Οι κυριότερες μεταρρυθμίσεις αφορούσαν

- την αύξηση των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννιά
- την οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δημιουργία του Γενικού Λυκείου αλλά και Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων και Σχολών
- την κατάργηση των προαγωγικών εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο
- την καθιέρωση των πανελλήνιων εισαγωγικών εξετάσεων για την εισαγωγή στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα
- την κατάρτιση νέου αναλυτικού προγράμματος και την αλλαγή των σχολικών εγχειρίδιων
- την καθιέρωση ενός έτους πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών (Georgiadis, 2005).

Στο πρώιμο αυτό στάδιο της ένταξης της χώρας στην Κοινότητα, που ξεκινά από τη διαπραγμάτευσή της και καλύπτει ολόκληρη τη δεκαετία του 1980, οι δημόσιες αναφορές σε πολιτικές της Κοινότητας που αφορούν την εκπαίδευση είναι περιορισμένες (Ρουσσάκης, 2010). Αν και η εκπαίδευση δεν αποτελεί θέμα αντιπαράθεσης στον δημόσιο λόγο για την ΕΟΚ, την ίδια περίοδο δημιουργούνται θεσμοί προκειμένου να ενσωματώσουν το «κοινοτικό κερτημένο» και τις κοινοτικές

ρυθμίσεις που αφορούν την εκπαίδευση. Ιδρύεται, αρχικά το 1979 ως Τμήμα, και δυο χρόνια μετά, το 1981, εντάσσεται στο οργανόγραμμα του ΥΠΕΠΘ, η Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, με σκοπό τη «συγκέντρωση, μελέτη και επεξεργασία του κοινοτικού και του παράγωγου δικαίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων», την «κατάρτιση ... των προγραμμάτων και αιτήσεων οικονομικών ενισχύσεων από τα Ταμεία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» και τη διαχείριση του δικτύου εκπαιδευτικών πληροφοριών «Ευρυδίκη». Ιδρύεται επίσης το 1976, στο πλαίσιο της Γενικής Διεύθυνσης Ανώτατης Εκπαίδευσης, η Διεύθυνση Προγραμματισμού, Στατιστικής και Οργάνωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με σκοπό να παρακολουθεί «τις διεθνείς εξελίξεις» καθώς και το Τμήμα Διαπανεπιστημιακών Σχέσεων για την προώθηση της «κινητικότητας των φοιτητών». Την ίδια εποχή ιδρύεται ακόμη το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙΚΑΤΣΑ) για την αναγνώριση των ισοτιμιών των ξένων ανώτατων σχολών και των τίτλων που αυτά χορηγούν, ενώ το 1981 δημιουργείται, ως εποπτευόμενος από το ΥΠΕΠΘ οργανισμός, το Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκής Επιμορφώσεως για την επιμόρφωση στελεχών του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα σε θέματα Ευρωπαϊκής Κοινοτήτας (Ματθαίου & Ρουσσάκης, 2011).

3.3 Υιοθέτηση ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου

Η ευρωπαϊκή επιρροή θα γίνει αισθητή στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990 και μετά τόσο στο πλαίσιο του δημόσιου λόγου όσο και του νομοθετικού έργου και των επιμέρους δράσεων, που θα επηρεαστούν άμεσα ή έμμεσα από την πολιτική που χαράσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο επίπεδο του δημόσιου λόγου, εισάγονται στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο και σταδιακά υιοθετούνται από πολιτικούς, ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς κύκλους έννοιες, όπως η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία, οι προκλήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, η ανταγωνιστικότητα, η απασχολησιμότητα, η επιτελεσματικότητα (performativity), το μάνατζμεντ, η καινοτομία κ.λπ. που αποτελούν ήδη κομμάτι του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. (Ματθαίου, 2005).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη δεκαετία του '90 αυξάνει διαρκώς το επίπεδο συντονισμού του με τα άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μετά και από την ανάγκη εφαρμογής των κοινών πολιτικών που προέρχονται από την

Ευρωπαϊκή Ένωση, και επομένως διεθνοποιείται. Σε αυτήν την προσπάθεια υπάρχει ισχυρή χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους. Στην κατεύθυνση των πολλαπλών προγραμμάτων και τρόπων χρηματοδότησης φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο η προώθηση της έννοιας της «διά βίου μάθησης», η οποία αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο (Σταμέλος, 2009). Έτσι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείται στη χώρα μας στα τέλη της δεκαετίας του 1990 προωθείται κατόπιν νομιμοποίησης του επιχειρήματος περί ‘κρίσης’ και αναγκαιότητας παρέμβασης στην ελληνική εκπαίδευση μέσω της έκθεσης των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (OECD 1997). Ενσωματώνονται στον Ν. 2525/1997 όλες οι επιδιώξεις του οργανισμού για δια βίου μάθηση και στη συνέχεια υλοποιούνται μέσα από το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ Ι με χρήματα της Ε.Ε.

Ο Ν. 2525/1997 έχει τον εξής σχεδιασμό και στοχοθέτηση:

- *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ουσιαστικά, η γνωστική ύλη και τα Προγράμματα Σπουδών των δύο αυτών βαθμίδων επανακαθορίζονταν και κατανέμονταν στις τάξεις με συνέχεια και εκπαιδευτική συνέπεια.
- *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.* Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης και δευτερευόντως η εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών των εργαζομένων γονέων.
- *Ενιαίο Λύκειο.* Στόχος ήταν η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- *Ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.* Στόχος αυτής της αλλαγής ήταν η παροχή στους απόφοιτους τους Γυμνασίου σύγχρονης επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- *Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας και του Εκπαιδευτικού.* Στόχος ήταν η αξιολόγηση σε όλους τους τύπους και στα επίπεδα της εκπαίδευσης με σκοπό τη διαρκή παρακολούθηση και αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

- *Ρύθμιση της Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.* Στον συγκεκριμένο τομέα, μέσω των προβλέψεων του νόμου, ο στόχος ήταν η διεύρυνση της πρόσβασης, η αναδιάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών των πανεπιστημίων, η ίδρυση Νέων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, η ενίσχυση των Πανεπιστημιακών Βιβλιοθηκών, η ρύθμιση της Φοιτητικής Μέριμνας και η Αποτίμηση των Μονάδων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- *Διά βίου Εκπαίδευση:* (α) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και (β) Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ). Μέσω των δύο αυτών θεσμών για τη διά βίου μάθηση στόχος ήταν η συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή η επανεκπαίδευση μεγάλων ομάδων εργαζομένων.
- *Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης – ΟΕΕΚ)*
- *Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*
- *Νέα προσέγγιση στα θέματα της Ειδικής Αγωγής*
- *Δράσεις Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Ουσιαστικά οι δράσεις αυτές περιλάμβαναν τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, την ενίσχυση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και την αναδιάρθρωση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστη από τη μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε. Οι βασικοί τομείς του Νόμου του 1997 επιλέχθηκαν στη συνέχεια ως μέτρα και/ή ενέργειες στο ΕΠΕΑΕΚ Ι (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης Ι), το οποίο σε κοινοτικό επίπεδο χρηματοδοτήθηκε από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β΄ ΚΠΣ). Συγκεκριμένα το πρόγραμμα είχε τους εξής κεντρικούς στόχους:

- να αποκτήσουν όλοι οι νέοι ηλικίας από 15 έως 20 ετών πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση,
- να ενισχυθεί, να αναμορφωθεί, να αναβαθμιστεί και να αναπτυχθεί η εκπαίδευση και η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, ώστε τα ιδρύματα να

αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία, να προσελκύσουν σπουδαστές και να λαμβάνουν υπόψη τις πρόσφατες εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς, και

- να βελτιωθούν οι υποδομές, συμπεριλαμβανομένων των βιβλιοθηκών και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού, που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων (ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 6).

Το Μάρτιο του 2001 υπογράφετε στην Αθήνα ως συνέπεια του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» το ΕΠΕΑΕΚ II (2000 - 2006) το οποίο και χρηματοδοτήθηκε με 850 δισ. δρχ. περίπου από την Ε.Ε. Τα μέτρα που σχεδιάστηκαν προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στο ΕΠΕΑΕΚ II ήταν τα εξής:

- Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών.
- Καταπολέμηση σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

- Με στόχο την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην αγορά εργασίας για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό.

- Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- Αναμόρφωση Προγράμματος Σπουδών - διεύρυνση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Αρχική επαγγελματική κατάρτιση.
- Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Σύνδεση με αγορά εργασίας.
- Δια βίου εκπαίδευση.
- Περιβαλλοντική εκπαίδευση.

- Με στόχο την προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

- Ενθάρρυνση της επιχειρηματικής δράσης και καινοτομικών εφαρμογών.

- Με στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας των νέων.

- Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών.

- Προγράμματα υποστήριξης των γυναικών σε Προπτυχιακές, Μεταπτυχιακές σπουδές και ερευνητικά προγράμματα.
- Με στόχο την βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας.
- Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμών για την προώθηση ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας.
 - Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- Με στόχο τη δημιουργία και ενίσχυση υποδομών για την υλοποίηση των Μέτρων ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και ΕΤΠΑ (Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης).

Όπως τονίζουν ειδικοί της εκπαίδευσης, «αυτό που γνωρίζουμε σήμερα ως ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προήλθε από μια διαδικασία που κινήθηκε χάρη στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επιπλέον οι χρηματοδοτήσεις που προέρχονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και εκπονήθηκαν στο πλαίσιο ενίσχυσης της διά βίου μάθησης στην ΕΕ για την περίοδο 2000-2013 ολοκληρώνουν ένα πλαίσιο διαμόρφωσης –εισαγόμενων– πολιτικών, αμφίβολης σχέσης με το ελληνικό συγκείμενο, που η ελληνική εκπαίδευση, παρ’ όλα ταύτα, οφείλει ή φαίνεται πως επιθυμεί να ενσωματώσει.» (Σταμελος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης 2015, σελ. 137-138).

Με άλλα λόγια η Ελλάδα με το ΕΠΕΑΕΚ II ενσωμάτωσε τους στρατηγικούς ευρωπαϊκούς στόχους που διατυπώθηκαν με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» στον εθνικό της εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του ΥΠΕΠΘ κατά την παρουσίαση του προγράμματος αυτού: «οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύσσονται, βρίσκονται σε συνάφεια με τη γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης». (ΥΠΕΠΘ, Δελτίο Τύπου της 29ης Μαρτίου 2001, Αθήνα, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasro-usakis.htm>). Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων Άννα Διαμαντοπούλου στην ομιλία της τόνισε ότι το Πρόγραμμα «υπήρξε προϊόν συστηματικής επεξεργασίας και διαβούλευσης ... των υπηρεσιών

του ΥΠΕΠΘ και της Ε.Ε» (ΥΠΕΠΘ, Παρουσίαση του Β' ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006, Αθήνα 29 Μαρτίου 2001 <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>).

Στη συνέχεια, και στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020», η Ελλάδα θέτει σε εφαρμογή δύο νέα προγράμματα, το ΕΣΠΑ 2007-2013 και το ΕΣΠΑ 2014-2020, χρηματοδοτούμενα από την Ε.Ε, ως συνέχεια των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ. Κεντρικός στόχος του ΕΣΠΑ 2007-13, ήταν η διεύρυνση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων της χώρας, η διατήρηση του ρυθμού οικονομικής μεγέθυνσης και η αύξηση της παραγωγικότητας σε επίπεδα υψηλότερα του μέσου κοινοτικού όρου για την τόνωση της απασχόλησης, την επίτευξη της πραγματικής σύγκλισης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών χωρίς αποκλεισμούς.

Η στρατηγική αυτή στόχευση του ΕΣΠΑ εξειδικεύονταν σε 17 Γενικούς Στόχους που χωρίζονταν σε πέντε θεματικές ενότητες και κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα προτεραιοτήτων στο κέντρο των οποίων βρισκόταν η εξωστρέφεια, η περιφερειακή ανάπτυξη, η απασχόληση και κοινωνική συνοχή, η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, η έμφαση στην εκπαίδευση και τους νέους, η ποιότητα, η τεχνολογία, η καινοτομία και ο σεβασμός στο περιβάλλον.

Ολοκληρώνοντας τη διερεύνηση αυτής της περιόδου «εξευρωπαϊσμού» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπιστώνουμε, αφενός ότι η Κοινοτική χρηματοδότηση έδωσε στη χώρα μας τη δυνατότητα να δοκιμαστούν νέες πολιτικές και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, πολλές από τις οποίες είχαν καινοτομικό χαρακτήρα, και εισήχθησαν για πρώτη φορά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε κάποιες περιπτώσεις πιλοτικά, όπως ήταν π.χ. τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση, τα Προγράμματα Κινητικότητας, τα έργα των Σχολικών Εργαστηρίων και των Βιβλιοθηκών, οι εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας, τα Δίκτυα σχολείων (Οδύσσεια, Edunet, Schoolnet), συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από την άλλη πάλι, φαίνεται να επικρατεί από τη μεριά της Ε.Ε μια αντίληψη που είναι τεχνοκρατική - ρυθμιστική και η οποία δίνει περισσότερη σημασία στα ποσοτικά στοιχεία και στην μετρήσιμη εκδοχή του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Παράλληλα, οι διαδικασίες του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού

φαίνεται να αφορούν περισσότερο την σύγκλιση των εκπαιδευτικών δεδομένων και όχι την προσαρμογή τους, η οποία εκφράζεται με ποιοτικά κριτήρια που συνδέονται με το κοινωνικό πρόσωπο και το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Πασιάς & Ρουσσάκης, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>)

3.4 Συμπεράσματα

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η επίδραση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου στο ελληνικό συγκείμενο γίνεται αισθητή από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και, κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του '90 όταν με τη συνθήκη του Μάαστριχτ αποφασίζεται η πολιτική ενοποίηση της Ευρώπης. Αρχικά η εκπαίδευση στη χώρα μας επηρεάζεται από διεθνείς οργανισμούς, όπως η U.N.E.S.C.O., ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Παγκόσμια Τράπεζα, ενώ μετά το 1974 από την προοπτική ένταξης της στην Ε.Ο.Κ. Βέβαια η Ε.Ο.Κ., όπως διαπιστώσαμε και στο δεύτερο κεφάλαιο, ανέλαβε πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαίδευσης τις οποίες και προώθησε στον κύκλο επιρροής της αρκετά χρόνια πριν από τη συνθήκη του Μάαστριχτ.

Όσο αφορά την Ελλάδα, θα πρέπει να τονίσουμε την επιφυλακτικότητα που εκδηλώθηκε, μετά το 1974 και την αποκατάσταση της Δημοκρατίας, στην προοπτική ένταξης της χώρας στην Ε.Ο.Κ. Η αντίδραση αυτή σχετίζεται με τον φόβο απώλειας της εθνικής ταυτότητας και παράδοσης. Η αρνητική στάση απέναντι στην Ε.Ο.Κ. ενισχύεται και από την ελληνική «νοοτροπία» που κυριαρχείται από την ιδέα των «ξένων κέντρων αποφάσεων» από τα οποία εξαρτάται μια «μικρή, αδύναμη και απροστάτευτη χώρα», μια χώρα που δεν πρωταγωνιστεί στην παραγωγή ιδεών και πολιτικής σε διεθνές επίπεδο και έχει βαριά ιστορία. Επιπλέον η Ελλάδα, μαζί με την Ισπανία, την Πορτογαλία και την Ιρλανδία, γίνεται αποδέκτης της πολιτικής της Κοινότητας καθώς ανήκει στις χώρες σύγκλισης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 149-152). Από την άλλη οι φιλοευρωπαϊστές θεωρούν ότι η ένταξη στην Ε.Ο.Κ. αποτελεί ευκαιρία να ξεφύγει η χώρα από τον πολιτικό της απομονωτισμό και να μπει σε μια τροχιά εκσυγχρονισμού με τη συμμετοχή της σε έναν υπερεθνικό οργανισμό λήψης αποφάσεων.

Στις επόμενες δεκαετίες η Ευρωπαϊκή Ένωση αναδεικνύεται στον πλέον ισχυρό υπερεθνικό οργανισμό που επηρεάζει τα κράτη-μέλη της στη διαμόρφωση πολιτικής. Έτσι και στον τομέα της εκπαίδευσης διαπιστώσαμε την ισχυρή επίδραση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των γενναιόδωρων χρηματοδοτήσεων που όμως συνοδεύονταν από δεσμεύσεις για υλοποίηση μέτρων.

Τα αποτελέσματα των επιδράσεων που δέχθηκε η χώρα μας από την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική είναι εμφανή όχι μόνο στην ίδια την εκπαίδευση, αλλά σε κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για αλυσιδωτή αντίδραση, καθώς η εκπαίδευση επηρεάζει, όπως τόσες φορές τονίσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, την ανάπτυξη της οικονομίας και τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης των πολιτών, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως κατεξοχήν κοινωνικό επηρεάζεται από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, άρα όταν το πλαίσιο αλλάζει τότε αλλάζει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Neave, 1988). Πάνω σε αυτή τη διαπίστωση θα βασιστούμε προκειμένου να αναζητήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ε.Ε.Π, επίδρασης αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην επαγγελματική επάρκεια και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Στοχοθέτηση

Όπως διαπιστώσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, η συμμετοχή ενός κράτους σε διεθνείς οργανισμούς δημιουργεί δεσμεύσεις και υποχρεώσεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, άρα και στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα και όσο αφορά τη χώρα μας, η συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ειδικά μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, σύμφωνα με την οποία η σύγκλιση των οικονομικών μεγεθών των μελών της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης είναι υποχρεωτική, είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στον βαθμό που οι αλλαγές αυτές είναι αποτέλεσμα της οικονομικής πολιτικής, μιλάμε για έμμεσες επιπτώσεις. Όταν, όμως, οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας πηγάζουν από ευρωπαϊκές δεσμεύσεις που αφορούν τον ίδιο τον τομέα της εκπαίδευσης, οι επιπτώσεις είναι πλέον άμεσες. Αν και μέχρι τώρα οι περισσότερες ευρωπαϊκές οδηγίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση αφορούν κυρίως την ανώτατη εκπαίδευση, υπάρχουν και οδηγίες για τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το γεγονός, λοιπόν, ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδρά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί εύλογα ερωτήματα, όπως: Πως αντιλαμβάνονται αυτή την παρέμβαση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί; Πόσο ενημερωμένοι είναι για τη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για προγράμματα και ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης, και στην κυριολεξία επηρεάζουν την καθημερινότητά τους; Πως τοποθετούνται απέναντι στις αλλαγές που προωθούνται για το επάγγελμα που υπηρετούν.

Αυτή είναι και η κεντρική στοχοθέτηση της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα στόχος της είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις δασκάλων απέναντι στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και τις ευρωπαϊκές παρεμβάσεις στο ελληνικό σύστημα καθώς επίσης και να αποτυπωθούν οι θέσεις τους γύρω από τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας υπό αυτές τις συνθήκες. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν αν αρχικά προσδιορίσουμε τον βαθμό ενημέρωσης των δασκάλων για τη λειτουργία των διεθνών οργανισμών, αλλά και τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής

πολιτικής υπό την επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών.

4.2 Διεξαγωγή έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν πεδία προβληματισμού, πάνω στα οποία δομούνται συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις. Το ερευνητικό εργαλείο είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του εκάστοτε ερευνητή να οργανώσει μια στρατηγική προσέγγιση των υποκειμένων της έρευνας, στην δική μας περίπτωση των εκπαιδευτικών, και μέσω της επικοινωνίας μαζί τους να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα του επιτρέψουν τον έλεγχο των υποθέσεων και τελικά την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το δείγμα είναι ένα υποσύνολο μιας μεγαλύτερης ομάδας για την οποία ο ερευνητής προσδοκά ότι θα ισχύουν τα ευρήματα της έρευνάς του. Τέλος, οι υποθέσεις είναι ισχυρισμοί που διατυπώνουμε στην αρχή της έρευνας και ελέγχουμε αν επαληθεύονται από τα εμπειρικά δεδομένα που συλλέγουμε, ώστε να θεωρήσουμε τελικά ότι είναι εμπειρικά θεμελιωμένες θέσεις.

4.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνά η παρούσα έρευνα μέσω της συγκρότησης και του ελέγχου συγκεκριμένων υποθέσεων αναπτύσσονται σε τέσσερις γνωστικές περιοχές. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της πρώτης από αυτές τις περιοχές είναι αν και σε ποιο βαθμό, αλλά και με ποιο τρόπο, έχουν αποκτήσει και διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσωπική εμπειρία και ενημέρωση για τους διεθνείς οργανισμούς και την ενασχόλησή τους με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Η δεύτερη περιοχή αναφοράς είναι ο ευρωπαϊκός παρεμβατισμός σε θέματα διαμόρφωσης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως γεγονός. Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί εδώ είναι πως αντιλαμβάνονται και πως τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτό τον παρεμβατισμό.

Το τρίτο ερώτημα, ομοιάζει με το πρώτο, και είναι αν και σε ποιο βαθμό, αλλά και με ποιο τρόπο, έχουν αποκτήσει και διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσωπική εμπειρία και ενημέρωση γύρω από θέματα χάραξης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η τέταρτη και τελευταία περιοχή αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι κατά πόσο οι ίδιοι κρίνουν σκόπιμες τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί προωθώντας αλλαγές στο επάγγελμά τους.

4.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο με βάση το οποίο συλλέχθηκε το εμπειρικό υλικό που αποτελεί τη βάση της παρούσας εργασίας ήταν ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι). Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς είναι ανώνυμο και διαιρείται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται δέκα ερωτήσεις βιογραφικού τύπου, με τη βοήθεια των οποίων ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να πληροφορήσει τον ερευνητή γύρω από το φύλο, την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές που έχει, τον χρόνο υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετεί, αλλά και την αστικότητα της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο του, τον τύπο της εργασίας που υπηρετεί και τέλος τις γνώσεις του στη χρήση του Η/Υ και στην ομιλία της αγγλικής και πιθανόν μιας δεύτερης γλώσσας. Η επεξεργασία των πληροφοριών αυτών επιτρέπει τη δημιουργία προφίλ εκπαιδευτικών ως προς κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές, με απώτερο σκοπό -πέρα από την περιγραφή του δείγματος ως κατά προσέγγιση αντιπροσωπευτικού του γενικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- τη σύγκριση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση και τον βαθμό ευρωπαϊκών παρεμβάσεων με στόχο την εκπαιδευτική σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών των διεθνών οργανισμών.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επιχειρεί να διαπιστώσει ποιους διεθνείς οργανισμούς γνωρίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, από που αντλούν πληροφορίες για αυτούς αλλά, το κυριότερο, αν γνωρίζουν ποιοι από αυτούς ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης.

Στο τρίτο μέρος, το οποίο αποτελείται από έξι (6) ερωτήσεις, επιχειρείται μέσω της συμφωνίας ή της διαφωνίας των ερωτηθέντων να διαπιστωθούν οι απόψεις τους για τη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ε.Ε υπό την καθοδήγηση και χρηματοδότησή της.

Στο τέταρτο μέρος, μέσα από τέσσερις (4) ερωτήσεις αντλούμε πληροφορίες σχετικά με την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών γύρω από ευρωπαϊκά προγράμματα, που αποτελούν μέσο προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και γύρω από ευρωπαϊκούς οργανισμούς, που αποτελούν τους φορείς προώθησής της.

Τέλος, στο πέμπτο μέρος το οποίο αποτελείται από επτά (7) ερωτήσεις, επιχειρείται και πάλι μέσω της συμφωνίας ή της διαφωνίας των ερωτηθέντων να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις πρωτοβουλίες που καλούνται να αναλάβουν οι διεθνείς οργανισμοί περί της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

4.2.3 Δείγμα

Το δείγμα για την παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε να είναι κατά προσέγγιση αντιπροσωπευτικό, να αντανakλώνται δηλαδή σε αυτό βασικά γνωρίσματα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αποφοίτησαν από τις παλιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες, εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι των νέων Παιδαγωγικών Τμημάτων, άνδρες και γυναίκες από όλες τις ηλικίες.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η παρουσία στο δείγμα ικανού αριθμού δασκάλων με πρόσθετες σπουδές κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαία, καθώς χωρίς αυτή δεν θα ήταν δυνατόν να ελεγχθούν υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες ο τύπος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στους διεθνείς οργανισμούς και την ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση.

Για την τελική διαμόρφωση των ενοτήτων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή του σε οκτώ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την αξιολόγηση της οποίας το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή. Στη συνέχεια οργανώθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω

των εφαρμογών της Google προκειμένου να είναι εύκολη και γρήγορη τόσο η αποστολή του στους ερωτηθέντες όσο κι η συμπλήρωσή του από αυτούς και στη συνέχεια η συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Τελικά, όμως, λόγω προγραμματισμένων ενδοσχολικών επιμορφώσεων το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, και συγκεκριμένα στις 5, 6 και 7 του μηνός, σε εκπαιδευτικούς Π.Ε 70 της 4^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας σε θέματα διεθνών οργανισμών και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο μεγαλύτερος όγκος των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε χειρόγραφα πριν την έναρξη της εισήγησης (Παράρτημα II).

Τελικά σε σύνολο 893 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότητας ΠΕ 70, δασκάλων, από την Π.Ε Λάρισας, ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 155 άτομα, ποσοστό που αγγίζει το 17,36% του συνολικού πληθυσμού. Οι σχετικοί πίνακες (πίνακες 1, 2 και 3, Παράρτημα III) δείχνουν την κατανομή των δημογραφικών στοιχείων του τελικού δείγματος. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι το 72.9% του δείγματος αφορά σε γυναίκες εκπαιδευτικούς Π.Ε 70, δασκάλες, με το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών δασκάλων να φτάνει το 27.1%.

Τον Μάρτιο του 2017 δημοσιοποιήθηκε από τον ΟΟΣΑ το 49^ο τεύχος της περιοδικής έκδοσης για τους στατιστικούς δείκτες στην εκπαίδευση με τίτλο «Education Indicators in Focus», από το οποίο προκύπτει ο έντονος επαγγελματικός διαχωρισμός μεταξύ γυναικών και ανδρών στα κράτη-μέλη του. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που προκύπτουν, έχουν ως εξής:

- Το 68% του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων ήταν γένους θηλυκού το 2014.
- Τα ποσοστά της γυναικείας απασχόλησης ποικίλλουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα: η προσχολική αγωγή καταγράφει το δυσθεώρητο ποσοστό του 97%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μειώνεται αισθητά στο 43%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, έχουν ως εξής: δασκάλες 82% και καθηγήτριες μέσης εκπαίδευσης 63%.

- Ο ΟΟΣΑ θεωρεί πως η ύπαρξη και η διαίονιση στερεοτυπικών αντιλήψεων και πρακτικών για τους ρόλους των δύο φύλων σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου συμβάλλουν καθοριστικά στην έντονη θηλυκοποίηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. (<http://www.spoudase.gr/ereyna-perissoteres-oi-gynaikes-apo-toys-antres-ston-tomea-tes-ekpraideyses>)

Ακόμη παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 49.7% είναι από 51-60 ετών με αμέσως επόμενη κατηγορία τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών με ποσοστό εκπροσώπησης στο δείγμα 38.1%, αφήνοντας έτσι στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες, 24-30 και 31-40 ετών, ένα μικρό ποσοστό εκπροσώπησης που φτάνει αθροιστικά το 9.7%. Αυτό μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι η περιοχή της Λάρισας, όπου διεξήχθη η έρευνα, είναι μια περιφέρεια στην οποία μπορεί κάποιος να μετατεθεί με μεγάλο αριθμό μορίων υπηρεσίας και κατά συνέπεια σε μεγάλη ηλικία.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι σχετικοί πίνακες (πίνακες 4, 5, 6, 7, 8 και 9, Παράρτημα ΙΙΙ) στους οποίους παρατηρούμε τις πρόσθετες σπουδές του προσωπικού που συμμετείχε στην έρευνα. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 18.1% κατέχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ ένα ποσοστό 79.4% έχει συμμετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης. Το 7.7% του δείγματος έχει φοιτήσει στο διδασκαλείο, ενώ ένα 11.6% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με το αντίστοιχο ποσοστό κατοχής διδακτορικού τίτλου σπουδών να είναι μόλις 0.6%.

Στο τέλος της δεκαετίας του '90 έγινε από το Υπουργείο Παιδείας μια συντονισμένη προσπάθεια για την αναβάθμιση των σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της παρακολούθησης ειδικών σεμιναρίων που προσφερόταν από προσωπικό των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε όλη τη χώρα. Αυτά τα σεμινάρια είναι γνωστά ως «εξομοίωση». Εκ των πραγμάτων η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος της εξομοίωσης διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες, σε εκείνους που φοιτήσανε και στους μη-φοιτήσαντες. Στους δεύτερους ανήκουν τόσο οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος, όσο και οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που για διάφορους λόγους αποφάσισαν να μην παρακολουθήσουν το εν λόγω πρόγραμμα εξομοίωσης, το οποίο είχε προαιρετικό χαρακτήρα.

Δεδομένου ότι η εξομοίωση ως επιμόρφωση εκπαιδευτικών μεγάλης κλίμακας δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη με συστηματικό τρόπο, άρα δεν υπάρχουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητά της, η εισαγωγή αυτής της παραμέτρου για τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αν η παρακολούθηση προγραμμάτων εξομοίωσης άλλαξε σε κάτι τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα που πραγματευόμαστε.

Επίσης διαπιστώνουμε από τους σχετικούς πίνακες (πίνακες 10 και 11, Παράρτημα III) ότι περίπου ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος βρίσκεται μέσα στην πρώτη δεκαετία της υπηρεσιακής του σχέσης, το 32.3 % υπηρετούν από 11 μέχρι 20 χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ ποσοστό 58.7 % βρίσκονται στην τρίτη δεκαετία της υπηρεσιακής τους σχέσης. Επίσης, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούν σε πολυθέσιο σχολείο, (πίνακας 12, Παράρτημα III) ενώ, όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα (πίνακας 13, Παράρτημα III) και είναι αναμενόμενο, το 83.9% του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί σε αστικό κέντρο, και συγκεκριμένα στην πόλη της Λάρισας. Ταυτόχρονα, σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων είναι μόνιμο προσωπικό, ποσοστό 97.4%. (πίνακες 14 και 15, Παράρτημα III)

Πέρα από όλα αυτά παρατηρούμε ότι ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα, 92.3%, έχουν τουλάχιστον μέτριο επίπεδο γνώσης χρήσης του Η/Υ, τη στιγμή που μόλις το 1.9% δηλώνει μηδαμινή γνώση επί του θέματος. (πίνακες 16 και 17, Παράρτημα III) Όπως είναι φυσικό, η εξοικείωση αυτή με τον Η/Υ διευκολύνει την πρόσβαση στην πληροφόρηση.

Τέλος, όσο αφορά τη γνώση της αγγλικής και/ή δεύτερης γλώσσας, διαπιστώνουμε ότι 6 στους 10 γνωρίζουν αγγλικά και μόλις 1 στους 5 κατέχουν και μια δεύτερη ξένη γλώσσα. (πίνακες 18 και 19, Παράρτημα III). Όπως και η χρήση του Η/Υ, η γνώση της αγγλικής γλώσσας διευκολύνει την πρόσβαση στην πληροφόρηση γύρω από τα θέματα που ερευνούμε. Όπως αναφέρεται και από την Jenkins (2007), η αγγλική γλώσσα διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο σε πολλούς τομείς της δραστηριότητας των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο.

4.3 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο βήματα. Αρχικά επιχειρήσαμε μια περιγραφική ανάλυση με τον υπολογισμό των συχνοτήτων με τις οποίες εμφανίζονται οι ανεξάρτητες μεταβλητές της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Πρόκειται ουσιαστικά για λεπτομερή επισκόπηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να ερμηνεύσουμε τις απαντήσεις τους στις επόμενες τέσσερις ενότητες.

Στο δεύτερο σκέλος της ανάλυσης προχωρήσαμε στην συσχέτιση ανεξάρτητων μεταβλητών με κάθε μια από τις ερωτήσεις των ενότητων 2, 3, 4 και 5, ώστε να αναδείξουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών επί ζητημάτων ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Η εμπειρική βάση της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί και την πηγή των δεδομένων της. Το ερωτηματολόγιο ανήκει στις αναδραστικές τεχνικές συλλογής δεδομένων (Brewer & Hunter 1989), καθώς η πληροφορία που περιέχεται σε αυτό προϋποθέτει την αντίδραση του ερωτηθέντος σε ένα ερώτημα, ανοικτού ή κλειστού τύπου, του ερευνητή. Κατ' αυτή την έννοια το εργαλείο αυτό προϋποθέτει μια μορφή έμμεσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο και γι αυτό το λόγο είναι ευάλωτο σε σφάλματα που ενδέχεται να διαταράξουν ή και να αποτρέψουν εντελώς αυτή την αλληλεπίδραση. Τα σφάλματα αυτά δεν οφείλονται κατ' ανάγκην στον ερευνητή που κατασκευάζει και διανέμει το ερωτηματολόγιο, αλλά και στο υποκείμενο που μπορεί να το αντιμετωπίσει με διάθεση αδιάφορα, απορριπτική ή χαλαρή.

Σύμφωνα με τον Cohen et al. (2013) ένα εργαλείο μέτρησης μιας ποσοτικής έρευνας θεωρείται αξιόπιστο αν επαναλαμβάνοντας την ίδια έρευνα με την ίδια σχεδόν μεθοδολογία τα αποτελέσματα θα είναι τα ίδια, ενώ είναι πράγματι έγκυρο όταν «αντανακλά» την έννοια (τη μεταβλητή) που προτίθεται ότι μετράει. Στην παρούσα έρευνα για να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα φροντίσαμε ώστε να περιοριστούν στο ελάχιστο δυνατό οι παράλληλες ερμηνείες του ίδιου ερωτήματος από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, ενώ η αξιοπιστία επιτεύχθηκε μέσω της

ελαχιστοποίησης των αποκλίσεων στο δείγμα, της ουδετερότητας του ερευνητικού εργαλείου και της ανθεκτικότητάς του απέναντι σε συγκυριακές καταστάσεις.

Έτσι καταφέραμε να επιτύχουμε έναν πολύ καλό συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient) Cronbach's $\alpha=0,81$ για το σύνολο των μεταβλητών.

4.5 Περιορισμοί έρευνας

Θα μπορούσαμε με μια καθολική έρευνα στην οποία θα συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να πετύχουμε την πλήρη αποτύπωση των αντιλήψεων και στάσεων τους στο θέμα που ερευνούμε μηδενίζοντας έτσι την πιθανότητα σφάλματος. Κάθε άλλη προσπάθεια αποτύπωσης των αντιλήψεών τους υπόκειται στους περιορισμούς της δειγματοληπτικής έρευνας, επηρεάζοντας τη βεβαιότητα των συμπερασμάτων.

Ένας πρώτος περιορισμός στην παρούσα έρευνα αφορά την περιοχή διεξαγωγής της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στο νομό της Λάρισας. Αυτό, βέβαια, έγινε για περιορισμό του κόστους και του χρόνου που θα απαιτούνταν σε διαφορετική περίπτωση. Γι' αυτό και έγινε προσπάθεια το δείγμα να είναι όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό.

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά στο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι δομημένο, χωρίς να επιτρέπει στον ερευνητή να προσεγγίσει λεπτές διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων,. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί να «δει» ο ερευνητής την οπτική γωνία του κάθε συμμετέχοντα, όπως θα γινόταν με την εκπόνηση μιας ποιοτικής έρευνας. Προσπαθήσαμε να άρουμε αυτό τον περιορισμό μέσω της διατύπωσης των ερωτήσεων στις ενότητες 3 και 5 του ερωτηματολογίου, ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατό οι διαφορετικές πεποιθήσεις.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά και συζητούνται τα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το κεφάλαιο διαιρείται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών με διεθνείς οργανισμούς και την προώθηση εκπαιδευτικής πολιτικής από αυτούς. Στη δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτική πολιτικής και δίνονται στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επί του θέματος. Η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη σε στοιχεία σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τα ευρωπαϊκά προγράμματα και τους θεσμούς της, ενώ η τέταρτη και τελευταία ενότητα αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρωτοβουλίες που καλούνται να αναλάβουν οι διεθνείς οργανισμοί περί επαγγελματικής επάρκειας των πρώτων.

5.1 Ενημέρωση για διεθνείς οργανισμούς και εκπαιδευτικές τους πολιτικές

Είναι ξεκάθαρο ότι οι στάσεις και οι διαθέσεις που έχει ένα άτομο απέναντι σε κάποιο άλλο ή απέναντι σε ένα θεσμό δεν ισοδυναμούν απαραίτητα με γνώση εκ μέρους του ατόμου περί του αντικειμένου. Όμως, η ενημέρωσή του είναι ενδεικτικό του προσωπικού του ενδιαφέροντος για το εκάστοτε θέμα. Ως επί το πλείστον αποτελεί και έναν δείκτη πρόσβασης σε συγκεκριμένες πηγές ενημέρωσης.

Η δεύτερη λοιπόν ενότητα του ερωτηματολογίου είναι αφιερωμένη στην πληροφόρηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, δάσκαλοι, γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς. Συγκεκριμένα αναζητούμε να μάθουμε ποιους γνωρίζουν, από ποια πηγή λαμβάνουν την πληροφόρηση και αν γνωρίζουν ποιοι από αυτούς έχουν στην ατζέντα τους θέματα σχετικά με την εκπαίδευση.

Όπως παρατηρούμε από το πρώτο τμήμα του σχετικού πίνακα (πίνακας 20, Παράρτημα ΙΙΙ) σχεδόν 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν γνωρίζει την Παγκόσμια Τράπεζα (ποσοστό 29,7%, ενώ 2 στους 3 (ποσοστό 61,9%) αγνοούν τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. Φυσικά ελάχιστοι είναι αυτοί που δήλωσαν άγνοια της UNESCO και της Ε.Ε. Εντυπωσιακό είναι, επίσης, το γεγονός

ότι ως κύρια πηγή πληροφόρησης δηλώνονται τα ΜΜΕ και το Internet με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε ποσοστά 86,5% και 85,8% αντίστοιχα, την ίδια στιγμή που μόλις 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι λαμβάνει πληροφόρηση από υπηρεσιακά έγγραφα, ποσοστό 34,2%. Οι υπόλοιπες πηγές πληροφόρησης, επιστημονική βιβλιογραφία, πανεπιστημιακές σπουδές, ενδοσχολική επιμόρφωση και σεμινάρια συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά της τάξεως του 16%-20%. Σε παλαιότερες έρευνες αντίστοιχων εργασιών τα αποτελέσματα εν μέρει ομοιάζουν. Συγκεκριμένα η Κουτά (2008, σελ. 108) αναφέρει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί λάμβαναν πληροφορίες κυρίως μέσα από εξειδικευμένα έντυπα, και επιστημονική βιβλιογραφία, η Λιάτσου (2011, σελ. 116) από το διαδίκτυο και το Υπουργείο Παιδείας, ενώ και η Τσαπαδά (2014, σελ. 69) αναφέρει ως κύρια πηγή πληροφόρησης το Internet.

Σε ένα μεγάλο ποσοστό (87,1%) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά όσο αφορά την ενασχόληση της Ε.Ε με εκπαιδευτικά θέματα, όταν περίπου 6 στους 10 (59,4%) πιστεύουν ότι και η UNESCO ασχολείται με αντίστοιχα θέματα, περίπου 2 στους 10 (23,2%) απαντούν θετικά για τον ΟΟΣΑ και μόλις 11 από τα 155 άτομα (7,1%) που ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο γνωρίζουν ότι και η Παγκόσμια Τράπεζα έχει στην ατζέντα της θέματα σχετικά με την εκπαίδευση.

Συσχετίζοντας κάθε μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τις παραπάνω ερωτήσεις διαπιστώνουμε ότι όσο αφορά τις ερωτήσεις Β1 και Β3 δεν φαίνεται να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και των παραμέτρων των ερωτήσεων. Επίσης, όσο αφορά στην ερώτηση Β2 οι ανεξάρτητες μεταβλητές ηλικία, και επιπρόσθετες σπουδές φαίνεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της πληροφόρησης δια των πανεπιστημιακών σπουδών, ($\chi^2 = 12,644$, $df=4$, $p=0,013$), δηλαδή $p<0,05$. Οι απαντήσεις εδώ διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία., καθώς οι περισσότεροι ερωτηθέντες, ποσοστό 58,3%, που έχουν ενημερωθεί για διεθνείς οργανισμούς από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές είναι από 31-40 ετών. Το αποτέλεσμα δεν προκαλεί έκπληξη αν σκεφτεί κανείς ότι σύμφωνα με όσα αναφέραμε στην 3^η ενότητα του 3^{ου} κεφαλαίου ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλλαγή του προσανατολισμού του αντικειμένου της εκπαίδευσης, από εθνοκεντρικό σε πιο ευρύ και διεθνές,

δόθηκε την τελευταία εικοσαετία, δηλαδή την περίοδο υιοθέτησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου.

Ακόμη, όσο αφορά τις επιπρόσθετες σπουδές, παρατηρούμε ότι η κατοχή δεύτερου πτυχίου και η κατοχή ΜΔΕ έχουν μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την πληροφόρηση μέσω πανεπιστημιακών σπουδών αφού σε ποσοστό 35,7%, και 50% αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν θετικά, την ίδια στιγμή που η φοίτηση στο διδασκαλείο και η κατοχή ΜΔΕ συσχετίζονται με την πληροφόρηση μέσω επιστημονικής βιβλιογραφίας, με τους ερωτηθέντες να απαντούν θετικά κατά 41,7% και 55,6% αντίστοιχα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο καθώς η ενασχόληση με εξειδικευμένο πεδίο σπουδών παρέχει τη δυνατότητα πιο ευρείας πληροφόρησης σε ανάλογα με τα υπό διερεύνηση θέματα.

Όμως αυτό που είναι εντυπωσιακό είναι το γεγονός της ελλιπούς ενημέρωσης της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών Π.Ε 70 γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς και τη θεματολογία της ατζέντας τους, ειδικά τη στιγμή που διαπιστώνεται από πλήθος ερευνητών ότι η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση και πολύ περισσότερο η συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση των «ευρωπαϊκών» και «διεθνών» εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι πλέον μονόδρομος (Edwards & Klees, 2012· Κούτρα & Βούκανου, 2005). Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε και το φαινόμενο της επικράτησης των ΜΜΕ και του διαδικτύου ως κύρια πηγή πληροφόρησης για τα παραπάνω θέματα, όταν υπηρεσιακοί φορείς και θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης αποτυγχάνουν να επιτύχουν το στόχο τους.

5.2 Απόψεις περί διαμόρφωσης ευρωπαϊκής εκπαιδευτική πολιτικής

Με άμεσο και έμμεσο τρόπο η Ε.Ε ασκεί τα τελευταία είκοσι χρόνια επιρροές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της, όπως αναπτύξαμε ήδη στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Από το τι συμβαίνει πραγματικά, όμως, μέχρι την διαμορφωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ασκούμενες επιρροές, υπάρχει μεγάλη διαφορά. Η διαφορά αυτή δημιουργείται και από τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το ελληνικό υπουργείο παιδείας, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις προσπάθειες του υπουργείου να νομιμοποιήσει μέσω της επίκλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση διάφορες παρεμβάσεις στην εκπαίδευση. Συχνά χρησιμοποιείται η

φράση «είναι απαίτηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης» ή «μέτρα ευρωπαϊκής σύγκλισης» από τους θεσμούς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να νομιμοποιηθούν οι αλλαγές που κατά καιρούς προωθούνται. Οι αλλαγές αυτές στην εκπαίδευση δεν αφήνουν ανεπηρέαστους τους εκπαιδευτικούς. Η υπόθεση που κάνουμε στο σημείο αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές υιοθετούν τον κεντρικό πυρήνα του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου που αποτελεί αποτέλεσμα ευρωπαϊκής επιρροής.

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκχώρηση εκπαιδευτικής κυριαρχίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με την έννοια της αποδοχής και υιοθέτησης της δικής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έτσι, στην ενότητα 3 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί εκλήθησαν να εκφράσουν την άποψή τους γύρω από θέματα που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται τουλάχιστον από τα θεσμικά όργανα της Κοινότητας και στη συνέχεια διανέμεται με τη μορφή επίσημων κειμένων της Κοινότητας στα κράτη-μέλη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τον τρόπο που ενεργεί η Ε.Ε προκειμένου να προωθήσει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική στα κράτη-μέλη της. Η ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έξι επί μέρους ερωτήσεις, κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε μια ενέργεια της Ε.Ε, προκειμένου να κρίνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αν η Ευρωπαϊκή Ένωση κατευθύνει ή όχι την εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της.

Αρχικά παρουσιάζονται στον σχετικό πίνακα (πίνακας 21, Παράρτημα ΙΙΙ) οι συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις της ενότητας 3. Ειδικότερα, παρατηρώντας τις συχνότητες των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες διαπιστώνουμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό υπάρχει συμφωνία με τις διατυπωμένες προτάσεις είτε αρκετά, με ποσοστά από 58%-88%, είτε απόλυτα, με ποσοστά από 15%-26%. Κατά συνέπεια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρόλη την ελλιπή ενημέρωση που έχουν σε θέματα διεθνών οργανισμών και ενασχόλησης αυτών με εκπαιδευτικά θέματα, έχει με κάποιο τρόπο σχηματίσει την άποψη ότι η Ε.Ε δουλεύει δυναμικά πάνω στη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της.

Ο έλεγχος για τις ανεξάρτητες μεταβλητές μέσω του χ^2 του Pearson έδειξε ότι οι παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τις ειδικές πτυχές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μόνο δύο, το φύλο και οι επιπρόσθετες σπουδές. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι ΜΔΕ συμφωνούν απόλυτα με την άποψη που διατυπώνεται στην 2^η ερώτηση σε ποσοστό 10,2% έναντι 38,9% αυτών που δεν έχουν ΜΔΕ. ($\chi^2 = 11,745$, $df=4$, $p=0,019$). Επιπλέον η κατοχή δεύτερου πτυχίου παρουσιάζει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ερώτηση 3, όπου αυτοί που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο συμφωνούν κατά 48,8% με την άποψη που διατυπώνεται σε σχέση με το 25% αυτών που έχουν ($\chi^2 = 10,393$, $df=4$, $p=0,034$).

Ακόμη, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ του φύλου και της ερώτησης 5, ($\chi^2 = 10,063$, $df=4$, $p=0,039$). Άντρες και γυναίκες παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά στις βαθμίδες 1 έως 4 αλλά στην 5^η βαθμίδα, αυτή της απολύτου συμφωνίας με την άποψη ότι «η Ε.Ε θεσπίζει συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την υλοποίηση των στόχων της στον τομέα της εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πορείας», το ποσοστό των αντρών είναι 21,4% έναντι μόλις 5,4% των γυναικών.

5.3 Ενημέρωση σε θέματα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής

Στην ενότητα 4 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται ευθέως να απαντήσουν αν γνωρίζουν συγκεκριμένα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και από ποιες πηγές λάβανε πληροφόρηση για αυτά. Τα προγράμματα για τα οποία ερωτήθηκαν είναι τα: COMENIUS, ERASMUS, LINGUA, LEONARDO DA VINCI, ΝΕΟΛΑΙΑ (YOUTH), «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», ενώ τα ιδρύματα είναι τα: Ευρυδίκη, CEDEFOP και Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Φλωρεντίας.

Μια πρώτη εικόνα της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα προαναφερθέντα παρουσιάζεται στον σχετικό πίνακα (πίνακας 22, Παράρτημα ΙΙΙ) :

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι τα πιο δημοφιλή και κατ' επέκταση γνωστά στους εκπαιδευτικούς προγράμματα είναι το COMENIUS και το ERASMUS με ποσοστά 93,5% και 97,4% αντίστοιχα, αποτέλεσμα αναμενόμενο αφού πρόκειται για προγράμματα ανταλλαγής μαθητών και φοιτητών. Το εντυπωσιακό όμως είναι ότι

τα υπόλοιπα προγράμματα τα γνωρίζουν σε ένα πολύ μικρό ποσοστό από 8,4% έως 20,6%. Επίσης, ελάχιστοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι γνωρίζουν κάποιο από τα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με ποσοστά από 3,9% έως 12,3%.

Αυτά τα χαμηλά ποσοστά μπορεί να σημαίνουν ένα ή περισσότερα από τα εξής: Πρώτο, την απουσία κρατικής μέριμνας και γενικότερα μέριμνας των φορέων αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την Ευρωπαϊκή Ένωση γενικά και τις λειτουργίες και τα ιδρύματά της πιο συγκεκριμένα, ειδικότερα από τη χρονική στιγμή που η Ελλάδα γίνεται μέλος της ένωσης και μετά. Δεύτερον, την απουσία ενδιαφέροντος από μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν με δική τους πρωτοβουλία τη γνώση και πληροφόρηση γύρω από την Ευρώπη που τους στερεί η πολιτεία. Τρίτον, ενδεχόμενη αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης για θέματα, κυρίως του εκπαιδευτικού τομέα αλλά και ευρύτερου ενδιαφέροντος, γύρω από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Όποια και αν είναι η αιτία για την μη επαρκή ενημέρωση, είναι σημαντικό να επισημάνουμε και να κατανοήσουμε ότι οι περιορισμένες γνώσεις και πληροφορίες γύρω από τη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθιστούν τον εκπαιδευτικό ευάλωτο στην πολιτική και επικοινωνιακή χειραγώγηση του. Με άλλα λόγια εκείνοι που γνωρίζουν ή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή ενημέρωση περί ευρωπαϊκών θεμάτων μπορούν είτε να συνδέσουν δικές τους εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες ενδεχομένως υπηρετούν άλλες σκοπιμότητες, με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εμφανίζοντας την Ευρώπη ως «άλλοθι» και νομιμοποιητικό επιχειρήμα για μη δημοφιλή εκπαιδευτικά μέτρα, είτε να αποπέμψουν ευθύνες για υπαρκτά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης παρουσιάζοντάς τα ως απόρροια ευρωπαϊκών οδηγιών και πιέσεων.

Το ερώτημα που προκύπτει μετά από τα πρώτα γενικά αποτελέσματα είναι αν η ενημέρωση γύρω από τα προγράμματα και τα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, οι επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών ή η γνώση της αγγλικής γλώσσας. Ο έλεγχος μέσω του χ^2 του Pearson δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προαναφερθέντων παραγόντων και της ενημέρωσης των ερωτώμενων.

Σε ανάλογες παλαιότερες έρευνες αναφέρεται συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της ενημέρωσης, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν πιο ενημερωμένοι σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η ενασχόληση γενικά με θέματα πολιτικής και πολιτική επικαιρότητας καθώς και το ενδιαφέρον για ενημέρωση γύρω από αντίστοιχα θέματα θεωρούνταν στο παρελθόν ένας παραδοσιακά «ανδρικός» τομέας (Verba 1997· Coffé & Bolzendahl 2010). Υπό αυτή την έννοια, το γεγονός ότι δεν διαπιστώσαμε διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών γύρω από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα, αντίθετο από την έως τώρα σχέση φύλου και ενδιαφέροντος για θέματα πολιτικής. Ενδεχομένως αυτό να είναι δείγμα μιας εν εξελίξει αλλαγής της στάσης των γυναικών απέναντι σε θέματα πολιτικής, και ειδικότερα σε αυτά που αφορούν τον επαγγελματικό τους χώρο.

Αυτό που αξίζει τώρα να εντοπίσουμε είναι οι πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για θέματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επαρκείς γνώσεις και πληροφορίες για θέματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και τα ευρωπαϊκά ιδρύματα που ασχολούνται με την εκπαίδευση, μπορεί να αποκτήσει κανείς είτε μέσω της θεσμικής οδού (π.χ. προγράμματα σπουδών κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης, πρόγραμμα μαθημάτων στην επιμόρφωση, την εξομοίωση και το διδασκαλείο, προγράμματα ενδοσχολικών επιμορφώσεων), είτε μέσω προσωπικής προσπάθειας και πρωτοβουλίας. Θεωρώντας ότι στην πρώτη περίπτωση οι γνώσεις και πληροφορίες που παρέχονται αντανακλούν το ενδιαφέρον του κράτους για την ευρωπαϊκή διάσταση στην κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να αναγνωρίσει κανείς το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προκειμένου να ενημερωθεί γύρω από ευρωπαϊκά θέματα, χωρίς όμως η ενημέρωσή αυτού του τύπου να απαιτείται για υπηρεσιακούς λόγους. Από τα Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών των παιδαγωγικών τμημάτων προκύπτει ότι η ενημέρωσή γύρω από την Ευρώπη δεν ανήκει στις προτεραιότητες των Τμημάτων πλην ελαχίστων εξαιρέσεων όπως το πανεπιστήμιο της Πάτρας, όπου διδάσκεται το μάθημα της «ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής». Παρόμοια είναι η εικόνα και για το Πρόγραμμα Σπουδών του κατηρημένου πλέον Διδασκαλείου, ενώ στα Προγράμματα της εξομοίωσης πολύ λίγα μαθήματα είχαν ως αντικείμενο την Ευρώπη ως πολιτική και θεσμική πραγματικότητα. Συνεπώς η ενημέρωσή των

εκπαιδευτικών γύρω από την Ευρωπαϊκή Ένωση γενικότερα και την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα, είναι πολύ πιθανό να μην είναι επαρκής, αλλά και όταν είναι, αυτό να εξαρτάται περισσότερο από την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και λιγότερο από τη φροντίδα των επίσημων φορέων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στον σχετικό πίνακα (πίνακας 23, Παράρτημα III) διαπιστώνουμε ότι ως κύρια πηγή πληροφόρησης αναδεικνύεται, όπως και στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, το διαδίκτυο, με θετικές απαντήσεις που αγγίζουν το 76,8% άλλα και τα ΜΜΕ με το 65,8% των ερωτηθέντων να τα προτιμούν. Από την άλλη πλευρά 1 στους 2 (52,3%) εκπαιδευτικούς δηλώνουν τα υπηρεσιακά έγγραφα, περίπου 1 στους 3 την ενδοσχολική επιμόρφωση (30,3%) και τα σεμινάρια (29%), το 16,1% τις πανεπιστημιακές σπουδές και μόλις 1 στους 10, ποσοστό 9,7%, την επιστημονική βιβλιογραφία. Από μια πλευρά το αποτέλεσμα αυτό δεν ξενίζει ειδικά αν αναλογιστούμε ότι ζούμε στην εποχή της κυριαρχίας των μέσων και της γρήγορης πληροφόρησης. Από την άλλη όμως είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι θεσμοθετημένες μορφές ενημέρωσης, όπως οι πανεπιστημιακές σπουδές και όλες οι υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας δεν καταφέρνουν να εκπληρώσουν έναν από τους βασικούς σκοπούς λειτουργίας τους, την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών.

Την ίδια στιγμή, αν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι γνωρίζουν ένα ή περισσότερα από τα ιδρύματα της Ε.Ε είναι πολύ μικρός με ποσοστά από 3,9% έως 12,3%, διαπιστώνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση το διαδίκτυο και τα ΜΜΕ είναι οι κύριες πηγές πληροφόρησης. (πίνακας 24, Παράρτημα III) Ο έλεγχος για τις ανεξάρτητες μεταβλητές μέσω του χ^2 του Pearson (πίνακας 25, Παράρτημα III) έδειξε ότι οι παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) που επηρεάζουν τον τρόπο πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και τα ευρωπαϊκά ιδρύματα είναι μόνο δύο, η ηλικία και η γνώση της αγγλικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31-40 ετών παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ενημέρωσης για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω των ΜΜΕ, 83,3%, και του Internet και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, 91,7%, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες των συναδέλφων τους, ενώ εκείνοι των ηλικιών 24-30 φαίνεται να έχουν λάβει πληροφόρηση επί του θέματος από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σε ποσοστό 66,7%. Αντίστοιχη

διαφοροποίηση υφίσταται και ανάμεσα στους γνώστες της αγγλικής γλώσσας και όσους δεν γνωρίζουν αγγλικά, με τους πρώτους να δηλώνουν ως πηγή πληροφόρησης τις πανεπιστημιακές σπουδές με 22,6% έναντι 6,5% αυτών που δεν μιλούν αγγλικά.

Όσο αφορά την πληροφόρηση γύρω από τα ιδρύματα της Ε.Ε και πάλι η ηλικία διαφοροποιεί τις απαντήσεις. Και εδώ οι εκπαιδευτικοί από 24-30 ετών δηλώνει ως κύρια πηγή πληροφόρησης τις πανεπιστημιακές σπουδές με ποσοστό 33,3%. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν αγγλικά δηλώνουν κυρίως το Internet, τις πανεπιστημιακές σπουδές και την επιστημονική βιβλιογραφία ως πηγές πληροφόρησης σε ποσοστό, 36,6%, 10,8% και 11,8% αντίστοιχα, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν μιλούν αγγλικά.

Οποιοσδήποτε αντιλαμβάνεται ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι φυσιολογικά και αναμενόμενα. Άλλωστε, όσο νεότερος είναι ένας άνθρωπος τόσο πιο εξοικειωμένος είναι με τις νέες τεχνολογίες και την αναζήτηση πληροφοριών μέσω αυτών, ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνει μεγαλύτερες πιθανότητες να έχει διδαχθεί στο πανεπιστήμιο κάποιο μάθημα σχετικό με ευρωπαϊκά θέματα, χωρίς βέβαια να διευκρινίζεται αν αυτό συμπεριλαμβάνονταν σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών. Τέλος, η γνώση της αγγλικής γλώσσας διευκολύνει την πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά και σε μεγαλύτερο αριθμό συγγραμμάτων επί ευρωπαϊκών θεμάτων.

5.4 Διεθνείς οργανισμοί και επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών

Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, οι υπό διερεύνηση διεθνείς οργανισμοί, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO και Ευρωπαϊκή Ένωση, αναζητούν το προφίλ του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης, επηρεάζοντας συνακόλουθα την επαγγελματική του ταυτότητα.

Στην ατζέντα των εν λόγω διεθνών οργανισμών είναι και το θέμα της αναζήτησης των χαρακτηριστικών εκείνων που απαιτούνται για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια να καθοριστεί το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και η δυνατότητα τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που διαμορφώνονται στον 21^ο αιώνα ώστε να εκπληρώσουν το ρόλο τους και να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για να ζήσουν, να εργαστούν και να

λειτουργήσουν σε μια παγκόσμια κοινότητα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004· Santiago, 2002· Fredriksson, 2004· OECD, 2007· Ζμας, 2007· Ζμας, 2009· Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007· European Commission, 2009· Robertson, 2012· Robertson, 2013· World Bank, 2013).

Η Ε.Ε. μέσα από διάφορα κείμενα συμβουλίων και επιτροπών της (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004) προσπαθεί να σκιαγραφήσει τον σωστά καταρτισμένο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό με αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο Ο.Ο.Σ.Α. από την άλλη με κείμενά του, διακηρύξεις και προγράμματα αναδεικνύει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών συσχετίζοντάς τον με τις επιδόσεις των μαθητών. Παράλληλα εκφράζει κάποιες ανησυχίες για ζητήματα που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Robertson, 2013· Liakoroulou, 2011· Malm, 2009). Η Παγκόσμια Τράπεζα με τη σειρά της μέσα από προγράμματα που αναπτύσσει μελέτα τις πολιτικές που εφαρμόζονται για τους εκπαιδευτικούς από τα κράτη-μέλη της, ανιχνεύει τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά τους και τέλος διαμορφώνει προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (World Bank, 2013). Τέλος, η UNESCO με σχετικές διακηρύξεις της και ένα πιο ανθρωπιστικό χαρακτήρα, επισημαίνει ζητήματα που αφορούν στην ακαδημαϊκή ελευθερία του εκπαιδευτικού, την ανάγκη για ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, διαρκή επιμόρφωση αλλά και μισθούς ανάλογους της σημασίας που αποδίδει η κοινωνία στην εργασία του (Robertson, 2012).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του επαγγελματικά επαρκούς εκπαιδευτικού ολοκληρώνεται με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, για την επίτευξη πολύ συγκεκριμένων στόχων. Αυτό, όμως, που εμείς αναζητούμε στην πέμπτη και τελευταία ενότητα ερωτήσεων της έρευνας είναι κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που εν τέλει είναι οι δέκτες όλων των αλλαγών και αυτοί που καλούνται να εναρμονιστούν με τη νέα κατάσταση που διαμορφώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης, συμφωνούν ή όχι με αυτές τις πρωτοβουλίες που οι διεθνείς οργανισμοί προτίθενται να αναλάβουν για την προαγωγή της επαγγελματικής επάρκειας των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Από τον σχετικό πίνακα (πίνακας 26, Παράρτημα ΙΙΙ) διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων συμφωνεί είτε αρκετά, με ποσοστά από

26,5% έως 49%, είτε απόλυτα με ποσοστά από 6,5% έως 28,4%, ενώ αυτοί που διαφωνούν απολύτως καλύπτουν ένα ποσοστό από 6,5% έως 21,3%. Βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε ότι το ελάχιστο ποσοστό της απολύτου συμφωνίας και ταυτόχρονα το μέγιστο της απολύτου διαφωνίας συγκεντρώνει η ερώτηση 6 που πραγματεύεται το επίμαχο θέμα της αξιολόγησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Ένα θέμα που έχει λάβει πολύ αρνητική χροιά στη χώρα μας, ειδικά από το 2010 που έγινε και προσπάθεια εφαρμογής ενός τύπου αξιολόγησης.

Με άλλα λόγια, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ανάληψης πρωτοβουλιών από διεθνείς οργανισμούς για διευθέτηση θεμάτων που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με τη βελτίωση της επαγγελματικής τους επάρκειας σύμφωνα όμως με τις ανάγκες των ιδίων, με τον καθορισμό των δεξιοτήτων που οφείλουν να έχουν, με την ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτονομίας, με την καθιέρωση κριτήριων παραγωγικότητας και δεικτών αποδοτικότητας για τους εκπαιδευτικούς και τέλος με την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων χωρών.

Αν δούμε τα θέματα αυτά μεμονωμένα θα διαπιστώσουμε ότι οι διεθνείς οργανισμοί δραστηριοποιούνται προς αυτές τις κατευθύνσεις εδώ και χρόνια. Όπως αναφέρεται στους Garm και Karlsen (2004), η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία στις μέρες μας διαμορφώνεται υπό την επίδραση και της παγκοσμιοποίησης, όπου διεθνείς οργανισμοί όπως η Ε.Ε και ο Ο.Ο.Σ.Α. αποτελούν ισχυρές παρουσίες. Συγκεκριμένα, ο Ο.Ο.Σ.Α., κυρίως από το 2000 και μετά, αρχίζει να εκδηλώνει το έντονο ενδιαφέρον του για την πολιτική που πρέπει να χαραχθεί για τους εκπαιδευτικούς. Το ενδιαφέρον αυτό αποτυπώνεται με το πρόγραμμα TALIS το οποίο, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μάθησης, αναζητάει εκείνα τα στοιχεία στο ρόλο του εκπαιδευτικού που θα οδηγήσουν σ' αυτή, όπως είναι ο ρόλος και η λειτουργία της σχολικής ηγεσίας, η διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να γίνει αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ιδίων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (OECD, 2007). Τα πορίσματα του TALIS αποτέλεσαν το κύριο θέμα στην πρώτη διεθνή διάσκεψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που διοργανώθηκε, όπως προαναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το 2011 από τον Ο.Ο.Σ.Α. το

τιμήμα εκπαίδευσης της κυβέρνησης των ΗΠΑ και την Παγκόσμια Ένωση Εκπαιδευτικών. Ακολουθεί το TALIS 2013 το οποίο δημοσιοποιήθηκε το 2014 και το οποίο επιχειρεί σύνδεση ανάμεσα στα δεδομένα του και εκείνα της PISA (Robertson, 2012).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Ο.Ο.Σ.Α., η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται ως ο θεμέλιος λίθος σε μια διαρκή εκπαιδευτική διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικών και όχι ως η διαδικασία ολοκληρωμένων επαγγελματικά εκπαιδευτικών. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί αρκετές φορές να ανανεώσουν τη γνώση τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους (Musset, 2010).

Στο κείμενο για τις Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για την Επάρκεια και την Πιστοποίηση των Εκπαιδευτικών (European Common Principles of Teacher Competences and Qualifications) αναφέρεται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκουν στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης. Ακόμη θεωρείται σημαντικό κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγικών σχολών με τα σχολεία και όποιους άλλους χώρους μελλοντικής εργασίας τους, ώστε να συνδέεται η θεωρία με την πράξη αλλά και την έρευνα. Η εκπαίδευσή τους οφείλει να είναι πολύπλευρη ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αναπτύξουν χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας, όπως η ευρεία γνώση των διδακτικών αντικειμένων και της παιδαγωγικής, οι απαραίτητες δεξιότητες για την υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών και η επίγνωση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων της εκπαίδευσης (European Commission, 2009). Η Ε.Ε αναπτύσσει θέσεις που αφορούν στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε και αυτή αλλά και η επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών να μπορεί να αποκτήσει μια νέα ποιοτική διάσταση μέσω της ένταξής της στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αλλά και μέσω της διαρκούς επιμόρφωσής (Ζμας, 2007· Ζμας 2009).

Σε ότι έχει να κάνει με τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού που θα του επιτρέπουν τη σωστή επιτέλεση του έργου του, η Ε.Ε. μέσα από διάφορα κείμενα των θεσμικών οργάνων της τα αναφέρει, με κυριότερα την πανεπιστημιακή μόρφωση με παιδαγωγική επάρκεια και γνώση ειδικών αντικειμένων, τη δια βίου μάθηση, την κινητικότητα και τη σύμπραξη και

συνεργασία (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Στο κείμενο Education and Training 2020 Strategy αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα σημαντικά χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εκτός φυσικά από τη γνώση του διδακτικού αντικείμενου και τις παιδαγωγικές δεξιότητες, η δια βίου μάθηση, η συνεργατικότητα, η διάθεση για έρευνα και καινοτομία και η συμβολή στην ανάπτυξη του σχολείου (Caena, 2014). Ειδικότερα στο κείμενο για τις Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για την Επάρκεια και την Πιστοποίηση των Εκπαιδευτικών (European Common Principles of Teacher Competences and Qualifications) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να είναι σε θέση: α) να εργάζονται αξιοποιώντας τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία, β) να συνεργάζονται με άλλους-συναδέλφους, μαθητές και άλλα άτομα της εκπαίδευσης και γ) να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σ' αυτή. Αποστολή τους η προετοιμασία των μαθητών για τον ρόλο τους ως ευρωπαίων πολιτών σχετικά με την συνεργασία στην Ευρώπη και στον κόσμο με σεβασμό και κατανόηση στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στο θέμα καθιέρωσης κριτηρίων παραγωγικότητας και δεικτών αποδοτικότητας για τους εκπαιδευτικούς, ερευνητές θεωρούν ότι η οικονομία της γνώσης, που αποτελεί διακύβευμα για οργανισμούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε., προωθεί συγκεκριμένες αξίες, και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως: η σταθερότητα, η αφομοίωση ή η ομογενοποίηση, η ύπαρξη δεικτών (Standards), ο ακριβής σχεδιασμός και έλεγχος. Οι αξίες αυτές με τη σειρά τους διευκολύνουν την ανάπτυξη των αγορών (Loomis et al, 2008).

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί, οφείλεται, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, στις διαδικασίες υπεραπλούστευσης και υπεργενίκευσης. Αυτές ενεργοποιούνται στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο που εκφράζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε. στην προσπάθειά τους να παραμετροποιήσουν, ένα κατά τα άλλα πολύπλοκο φαινόμενο όπως η εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να το ελέγξουν και να προτείνουν εκπαιδευτικές λύσεις σε «πακέτα» που να εφαρμόζονται ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν τα «προβλήματα» που τις απαιτούν (Beech, 2009· Robertson, 2012).

Σε ότι έχει να κάνει με την αξιολόγηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, τονίζεται η ιδιαίτερη αξία και σημασία της, καθώς αυτή μπορεί να ασκήσει στη διδασκαλία και στα μαθησιακά αποτελέσματα θετική επίδραση (OECD, 2005· OECD, 2013). Δεν είναι, όμως, λίγες οι φορές που τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εμφανίζονται ως συναφή, ακόμη και ταυτιζόμενα με τα κριτήρια αξιολόγησης τους (Storey, 2006). Σε σχετική έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. σε εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγησή τους, ένα σημαντικό μέρος τους φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένο από τις διαδικασίες αξιολόγησής τους, αφού θεωρούν ότι οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό δεν ήταν αποτελεσματικοί και οι ίδιοι δεν δέχτηκαν από τους αξιολογητές τους την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Looney, 2011). Να, λοιπόν, ένας λόγος που και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το ερώτημα της αξιολόγησης είναι επιφυλακτικοί και σε μεγάλο ποσοστό αρνητικοί.

Τέλος, όσο αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες, θεωρείται ως βασικό χαρακτηριστικό επαγγελματικής επάρκειας η συνεργατική αντίληψη των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και προτάσσεται τόσο από τον Ο.Ο.Σ.Α., ως μία από τις καλές πρακτικές ιδιαίτερα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Santiago, 2002), όσο και από την Ε.Ε.. όπου στο κείμενο για τις Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για την Επάρκεια και την Πιστοποίηση των Εκπαιδευτικών (European Common Principles of Teacher Competences and Qualifications) αναφέρεται ότι ανάμεσα στα άλλα οι εκπαιδευτικοί στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να ενισχύουν μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους τη δική τους μάθηση και διδασκαλία (European Commission, 2009).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που αποδίδεται στους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι προάγουν την συνεργασία είναι η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, σύμφωνα με τη Looney (2011). Ο έλεγχος για τις ανεξάρτητες μεταβλητές μέσω του χ^2 του Pearson έδειξε ότι ο μοναδικός παράγοντας (ανεξάρτητη μεταβλητή) που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω θέματα είναι το φύλο. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις 2, 3, 5 και 6 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά σε ποσοστό μεγαλύτερο, ακόμη και τριπλάσιο, σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα (πίνακας

27, Παράρτημα III) . Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που αποτελούν και την πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι συνολικά πιο θετικές απέναντι σε κάθε είδους από τις ελεγχόμενες παρεμβάσεις σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Η παρατήρηση αυτή ενδεχομένως να μπορεί να συνδεθεί με διάφορα χαρακτηριστικά του φύλου, όπως για παράδειγμα ότι οι γυναίκες είναι πιο δεκτικές και ευπροσάρμοστες απέναντι στις αλλαγές.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα εκπαιδευτικά της προγράμματα και τα ιδρύματά της είναι σήμερα, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνα που διεξαγάγαμε, περιορισμένες. Η είσοδος, όμως, της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η συμμετοχή της στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής συνεπάγεται και ταυτόχρονα προϋποθέτει την προώθηση μιας νέας ταυτότητας της εκπαίδευσης, του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Μιας ταυτότητας που θα «χτιστεί» παράλληλα κι όχι σε βάρος της εθνικής, όπως άλλωστε είδαμε και στο πρώτο μέρος της εργασίας ότι πρεσβεύουν οι αρχές της Ε.Ε., της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Για να καλλιεργήσει, όμως, το σχολείο σε εθνική κλίμακα την ευρωπαϊκή ταυτότητα και την ευρωπαϊκή διάσταση πρέπει το ίδιο να πιστέψει και να εργαστεί πάνω στην αλλαγή της στοχοθέτησης του, αλλά και να διαθέτει τα απαραίτητα εργαλεία για την προώθηση αυτής της διάστασης της εκπαίδευσης. Αυτός που θα συντελέσει στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος είναι ο εκπαιδευτικός. Ένας εκπαιδευτικός, όμως, άρτια ενημερωμένος για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την Ε.Ε και τις λειτουργίες της.

Ειδικά σε μια σύγχρονη κοινωνία, όπου η διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα, αλλά και ειδικότερα η χρηματοδότηση αλλαγών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ε.Ε με κονδύλια της ένωσης, η εκφορά λόγου για σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, για παράδειγμα με την αναγνώριση πιστωτικών μονάδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή με την αναζήτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών, αλλά και η ενσωμάτωση στα εθνικά εκπαιδευτικά δίκαια, άρα και στο ελληνικό, οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαμορφώνουν νέες απαιτήσεις για την αξιολόγηση της γνώσης των εκπαιδευτικών γύρω από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Υπό αυτή την έννοια η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την Ευρώπη αποτελεί πλέον ξεχωριστή δεξιότητα, ώστε να κατανοούν το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται επαγγελματικά αλλά και να μπορεί η δεξιότητα αυτή να θεωρηθεί αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας.. Αρκετά χρόνια μετά τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των πανεπιστημίων, και παρά το γεγονός ότι η δημιουργία τους συνδέθηκε με την ευρωπαϊκή προοπτική της χώρας (Σταμέλος 1999, σελ. 199), η απόκτηση γνώσεων γύρω από την Ευρωπαϊκή

Ένωση και τους θεσμούς της δεν ανήκει στις προτεραιότητες των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών (ό.π. σελ. 148). Εύκολα διαπιστώνει κανείς από τα αναρτημένα στο διαδίκτυο Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για το ακαδημαϊκό έτος 2017/2018 ότι σπανίζουν στα Προγράμματα Σπουδών μαθήματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους θεσμούς της. Μόνο στα μαθήματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής και Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορεί κανείς να βρει παραδείγματα τέτοιας ενημέρωσης, αλλά οι αντίστοιχες περιπτώσεις είναι σχετικά περιορισμένες.

Ως επί το πλείστον, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως έδειξε η έρευνά μας, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των διεθνών οργανισμών για την προώθηση αλλαγών που θα επηρεάσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, μάλλον θα πρέπει η συμφωνία αυτή να είναι απόλυτα συνειδητή και δικαιολογημένη, χωρίς την παραμικρή αμφιβολία για το τι είναι αυτό στο οποίο οι οργανισμοί σκοπεύουν τελικά μέσα από τις αλλαγές. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μια πιο οργανωμένη προσπάθεια από πλευράς του κράτους για ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα διεθνών οργανισμών και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, για μια ομαλή μετάβαση του ίδιου του εκπαιδευτικού από τον παραδοσιακό ρόλο που υπηρετούσε σε ένα σύγχρονο και πιο απαιτητικό, αλλά και του ελληνικού σχολείου σε μια νέα εποχή όπου θα είναι ταυτόχρονα και ευρωπαϊκό.

6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από διεθνείς οργανισμούς, και κατά συνέπεια και την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και γύρω από ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκά ιδρύματα που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σαφώς περιορισμένες, και σίγουρα όχι εκείνες που θα επέτρεπαν στον εκπαιδευτικό να συμπορεύεται με την υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση και να την διαμορφώνει, κι όχι να είναι απλός εντολοδόχος και εκτελεστής οδηγιών.

Επίσης, μέσω της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλη την προαναφερθείσα ελλιπή τους ενημέρωση, έχουν με κάποιο τρόπο σχηματίσει την άποψη ότι η Ε.Ε δουλεύει συστηματικά με στόχο τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον σε προέκταση αυτής της έρευνας να διαπιστωθεί κατά πόσο η διαπίστωση αυτή γίνεται αντιληπτή ως απώλεια εθνικής κυριαρχίας και ως κάτι επιθυμητό ή όχι. Τέλος στην έρευνα αυτή διαπιστώνουμε μια θετική στάση απέναντι στις πρωτοβουλίες που καλούνται να αναλάβουν οι διεθνείς οργανισμοί περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι παρατηρήθηκε μια κατανεμημένη αντίδραση του υπό διερεύνηση δείγματος στο σύνολο των ερωτήσεων με κάποιες έντονες τάσεις ανά τομέα, όπως άλλωστε είναι το φυσικό. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν είναι ενεργό κομμάτι της κοινωνίας μας, η οποία υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης καθημερινά αλλάζει και αναδιαμορφώνεται ώστε να μπορεί να υφίσταται και να είναι λειτουργική. Ο έλεγχος σχετικά με το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ενιαίες ή διαφοροποιούνται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με βάση ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, το είδος των σπουδών, η γνώση της αγγλικής γλώσσας, ο τύπος και η περιοχή του σχολείου, οδήγησε σε ενδιαφέροντα ευρήματα τα οποία απεικονίζονται συγκεντρωτικά στον σχετικό πίνακα. (πίνακας 28, Παράρτημα III) Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανά περιοχή διερεύνησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι τα ακόλουθα:

Καταρχήν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από διεθνείς οργανισμούς, ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκά ιδρύματα που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι επαρκής. Αυτό αφορά ειδικά τα λιγότερο δημοφιλή προγράμματα, αλλά και σημαντικές δομές της Ε.Ε στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως το CEDEFOP, η Ευρυδίκη και το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Φλωρεντίας. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για ισχυρούς διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και η Ε.Ε, ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκά ιδρύματα, συνεπώς και για τις ευρωπαϊκές πολιτικές σε

μα σειρά από πεδία, προέρχονται κυρίως από πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν, και λιγότερο από πρωτοβουλίες της πολιτείας να παράσχει πληροφόρηση μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών ή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το εντυπωσιακό σε αυτό το σημείο είναι ότι δεν διαπιστώθηκε καμία διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στο θέμα της ενημέρωσης. Ενώ, λοιπόν, παραδοσιακά θεωρούνταν εντονότερη η εμπλοκή των ανδρών με την πολιτική και συναφείς με την πολιτική δραστηριότητες (π.χ. παρακολούθηση της ειδησεογραφίας), καθώς και συχνότερη η χρήση του διαδικτύου από τους άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες, φαίνεται ότι τα δεδομένα αλλάζουν και ότι οι γυναίκες είναι το ίδιο ενημερωμένες με τους άντρες συναδέλφους τους.. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι επιπρόσθετες σπουδές- δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, η φοίτηση σε Διδασκαλείο, η παρακολούθηση προγράμματος εξομοίωσης και η κατοχή ΜΔΕ- δεν διαφοροποιούν την ενημέρωση σε ότι αφορά: διεθνείς οργανισμούς και την ενασχόληση τους με εκπαιδευτικά θέματα, ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκά ιδρύματα, αλλά μόνο την πηγή πληροφόρησης γύρω από τους διεθνείς οργανισμούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν κάποιου είδους επιπρόσθετες σπουδές φαίνεται να έχουν λάβει πληροφόρηση για τα προαναφερθέντα θέματα από τις σπουδές τους και από επιστημονική βιβλιογραφία. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είχαμε ανάλογη στατιστικά σημαντική συσχέτιση των επιπρόσθετων σπουδών με τις πηγές πληροφόρησης για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και ευρωπαϊκά ιδρύματα, καθώς ήταν ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι γνωρίζουν κάποιο από αυτά. Η πλημμελής ενημέρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τα παραπάνω θέματα, αλλά και γύρω από τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, τους καθιστά ευάλωτους τόσο απέναντι σε έναν άκριτα φιλοευρωπαϊκό λόγο, όσο και απέναντι σε έναν μη θεμελιωμένο αντιευρωπαϊκό λόγο. Είναι λοιπόν επιβεβλημένη η ανάγκη να υπάρξει μέριμνα από τους κρατικούς και τους εκπαιδευτικούς φορείς για πληροφόρηση σχετικά με τους διεθνείς οργανισμούς γενικότερα, αλλά κυρίως με τις ευρωπαϊκές δομές, την εξέλιξη και τη λειτουργία των ευρωπαϊκών θεσμών και τη διαμόρφωση της ΕΕΠ.

2. Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε και η ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την εκπαίδευση από τους διεθνείς οργανισμούς, οι οποίες

ενδεχομένως θίγουν ευαίσθητα ιδεολογικά, εργασιακά και οργανωτικά εκπαιδευτικά θέματα, προκειμένου να σταθμιστεί αν υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς όρια των ευρωπαϊκών παρεμβάσεων, την στιγμή που ερευνητές κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου όσο αφορά τόσο τις προκλήσεις όσο και τους κινδύνους που παραμονεύουν στον δρόμο εδραίωσης ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (Lawn & Normand, 2014).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στις έξι από τις επτά θεματικές υπάρχει συμφωνία με εξαίρεση την ερώτηση που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπου η διαφωνία είναι έντονη και οι απαντήσεις μοιρασμένες, με ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων να προσπαθεί να θέσει σαφή όρια για τις διεθνείς και κατά συνέπεια και ευρωπαϊκές παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση. Το εντυπωσιακό σε αυτή την ενότητα ερωτήσεων είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σημαντικά από τους άντρες συναδέλφους τους με ποσοστά διπλάσια ή και τριπλάσια να συμφωνούν με τις παρεμβάσεις από πλευράς διεθνών οργανισμών, τη στιγμή μάλιστα που καμία άλλη ανεξάρτητη μεταβλητή δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με τις δοσμένες απαντήσεις.

6.2 Γενικότερες προεκτάσεις

Η καταγραφή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για τους διεθνείς οργανισμούς και τη διαμόρφωση ΕΕΠ μέσω της παρούσας έρευνας έγινε κατά τη διάρκεια του έτους 2017 και ενώ η χώρα εδώ και επτά χρόνια βρίσκεται στη δίνη μιας ισχυρής οικονομικής κρίσης, με διάφορους κυβερνητικούς αξιωματούχους ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών και των αντίστοιχων μέσων μαζικής ενημέρωσης, να ασκούν μια πολύ σκληρή κριτική, όχι τόσο εναντίον του ελληνικού πολιτικού συστήματος, αλλά εναντίον των Ελλήνων ως λαού.

Παρ' όλα αυτά δεν φαίνεται αυτός ο δημόσιος «στιγματισμός» της Ελλάδας και των Ελλήνων με αφορμή την οικονομική κρίση να έχει επηρεάσει αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην Ευρώπη και τους διεθνείς οργανισμούς, ή τουλάχιστον αν κάτι τέτοιο είχε συμβεί έχει πλέον εξασθενήσει. Ακόμη, όμως, και αν για κάποιο λόγο ενισχυθεί εκ νέου το ρεύμα των λεγόμενων ευρωρεαλιστών και ευρωσκεπτικιστών, η Ελλάδα παραμένει μέλος

όλων των υπό εξέταση διεθνών οργανισμών άρα και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ίδια στιγμή που η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας παραμένει ένας από τους διακηρυγμένους στόχους του σχολείου.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η θεματική των διεθνών οργανισμών γενικότερα αλλά και της Ευρώπης ειδικότερα είναι απαραίτητο να ενταχθεί ως ξεχωριστό διδασκόμενο αντικείμενο τόσο στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων όλων των εκπαιδευτικών, όσο και σε Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων με στόχο να διαμορφωθεί στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου μια πλήρης και σωστή άποψη γύρω από την διεθνή και ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι πολλές από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν στην ενότητα 5 του ερωτηματολογίου και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους συμφωνώντας ή διαφωνώντας, είναι αλλαγές που επιχειρήθηκαν με τον νόμο 3848/2010. Ο νόμος αυτός έφερε στο προσκήνιο ορισμένες από τις αλλαγές που είχαν επιχειρηθεί και θεσμοθετηθεί πιο πριν με το νόμο 2525/1997, αλλά που είχαν μείνει ανενεργές ή είχαν τροποποιηθεί στη διάρκεια του χρόνου. Οι αλλαγές αυτές προέκυψαν είτε λόγω περικοπών στις κρατικές, και ειδικά στις εκπαιδευτικές, δαπάνες στο πλαίσιο του περιορισμού του δημόσιου ελλείμματος και του εξωτερικού χρέους, μέσω της συμπίεσης του δημόσιου προϋπολογισμού, είτε απλά με αφορμή την κρίση στη διαχείριση του ελληνικού χρέους. Με άλλα λόγια υπάρχουν ενδείξεις ότι η οικονομική κρίση λειτούργησε ως εργαλείο στα χέρια των εκάστοτε κυβερνήσεων για την ταχεία προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση υπό την απειλή της πτώχευσης ώστε να καμφθούν οι όποιες αντιδράσεις.

Υπό αυτή την έννοια οι παρεμβάσεις στην εκπαίδευση με την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης, και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με συγκεκριμένες αξιώσεις για την επαγγελματική του επάρκεια, είναι κατά κάποιον τρόπο επιβεβλημένες και όχι συνειδητή εθνική επιλογή. Όπως είναι φυσικό η πορεία των αλλαγών στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, στο όνομα του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού δεν σταματά εδώ και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να προβλεφθεί. Η συνέχεια είναι συνάρτηση της ικανότητας του πολιτικού συστήματος

της χώρας μας να εξασφαλίσει πολιτική σταθερότητα παράλληλα με την εξασφάλιση οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής ομαλότητας, αλλά και της ικανότητας των ίδιων των πολιτών, και ειδικά των εκπαιδευτικών εν προκειμένω, να αμφισβητούν τις λύσεις που τους επιβάλλονται και να προτείνουν καλύτερες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι.** (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ε΄ Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων** (1975). *Σύνταγμα της Ελλάδος*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, σσ. 623-654.
- Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών** (2016). *Η πορεία της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανακτήθηκε στις 26/6/2017 από <http://www.mfa.gr/exoteriki-politiki/i-ellada-stin-ee/i-poreia-tis-elladas-stin-europaiki-enosi.html>
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ε.Ε. αριθμ. C 364, της 18.12.2000
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2002). *Συμβούλιο. Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Ε.Ε. αριθμ. C 302, της 12.12.2002, σσ. 6-9.
- Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε.** (2009). *Συμβούλιο. Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. Ε.Ε. αριθμ. C 119, της 28.05.2009, σσ. 2-10.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2000). *Τελική έκθεση για την εφαρμογή του πρώτου σταδίου του κοινοτικού προγράμματος δράσης Leonardo da Vinci (1995-1999)*. COM (2000) 863 τελικό, Βρυξέλλες 22/12/2000.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες
- Ευρυδίκη** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (1991). *Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*. COM(91) 349 τελικό. Βρυξέλλες
- Ζμας, Α.** (2003). *Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διεύρυνσή τους*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 114-122). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-24.
- Ζώτος, Κ.** (2011). *Η εξέλιξη των στοιχείων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών από την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καψάσκη, Α.** (2002). Δόμηση του Πανεπιστημίου Πατρών και η Μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 533-580). Αθήνα: Gutenberg
- Κληρίδης, Ε.** (2013). Η συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης: παραδοχές, προβλήματα, προτεραιότητες. Στο: Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 148-182). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κουτά, Ν.** (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή και η ευρωπαϊκή διάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο δήμο Περιστερίου*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ.** (2005). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 114 -123.
- Λιάτσου, Γ.** (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή και η ευρωπαϊκή διάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Πειραιά*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματθαίου, Δ.** (2005). Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων. Στο Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική - Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, σσ. 292-317. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματθαίου, Δ.** (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Δ. Χαραλάμπους, (επιμ.). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον* (σσ. 301-310). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ.** (2007). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής - ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματθαίου, Δ. Ρουσσάκης, Γ.** (2011). *Η Ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την Ένταξη. Διεθνής και Συγκριτική Επιθεώρηση*, τχ. 21-22, 199-210.

- Ματσαγγούρας, Η.** (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ.** (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική, 1950-1999*. Αθήνα: Gutenberg
- Πεσμαζόγλου, Σ.** (1994). Τεχνική βοήθεια και εκπαιδευτικές ανταλλαγές κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967). Στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα (επιμ.). *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)* (σσ. 457-470). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- 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. Ιστορική – συγκριτική θεώρηση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα
- Σταμέλος, Γ.** (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος Γ.- Βασιλόπουλος Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμέλος, Γ.** (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., Καβασακάλης Α.** (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων- Γενική Γραμματεία** (1986). *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Τσαούσης, Δ.** (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαούσης, Δ.** (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαπαδά, Ι.** (2014). *Σχολική διεύθυνση και ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης: Προκλήσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Βόλος: ΠΤΔΕ
- ΥΠΕΠΘ**, Δελτίο Τύπου της 29ης Μαρτίου 2001, Αθήνα

- ΥΠΕΠΘ**, *Παρουσίαση του Β' ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006, Ομιλία της Επιτρόπου Άννας Διαμαντοπούλου*, Αθήνα 29 Μαρτίου 2001.
- ΥΠΕΠΘ** (1994). *2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Τομέας: Ανθρώπινοι Πόροι – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φιλίππου, Μ.** (2013). *Κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική και οικοδόμηση ταυτότητας δασκάλου: μια αναζήτηση μοναδικότητας μέσα από έναν συγκριτικό φακό*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ξενογλώσση

- Amaral, A., & Neave, G.** (2009). The OECD and its influence in higher education: A critical revision. In: R. Bassett & A. Maldonado (Eds.). *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* (pp. 82–98). New York: Routledge.
- Ball, S.** (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- 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* (pp. 341-357). Dordrecht: Springer
- Beukel, E.** (2012). Educational Policy: institutionalization and multi-level governance. In S. Andersen & K. Elliassen (Eds). *Making Policy in Europe* (pp. 124-139). London: Sage.
- Brewer, J. & Hunter, A.** (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Sage library of social research, Vol. 175. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Caena, F.** (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.
- Coffé, H. & Bolzendahl, C.** (2010). Same Game, Different Rules? Gender Differences in Political Participation. *Sex Roles*, 62(5-6), 318-333.
- Cohen L., Manion, L. & Morrison K.** (2013) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Commission of the E.C** (1991α). *Memorandum on open distance learning in the European community*. COM (91) 388 final Brussels, 12 November 1991

- Commission of the E.C** (1991β). *Commission memorandum on vocational training in the European community in the 1990's* COM (91) 397 final Brussels, 12 December 1991
- Commission of the E.C** (2001α). *Report from the commission: The concrete future objectives of education systems*. Brussels, 31.01.2001 COM (2001) 59 final.
- Commission of the E.C** (2001β). *Draft detailed programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems*. Brussels, 07.09.2001 COM (2001) 501 final
- Commission of the E.C** (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cowen, R.** (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Cussó, R. & D'Amico, S.** (2005) From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. *Comparative Education*, 41(2), 199-216.
- Edwards, D. B. & Klees, S.** (2012). Participation in International Development and Education Governance. In: A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (Eds.). *Global Education Policy and International Developments: new agendas, issues and policies* (pp. 55-76). London: Bloomsbury.
- European Commission** (1984). *European Council Meeting at Fontainebleau Conclusions of the Presidency*, Brussels Ανακτήθηκε στις 12/6/2017 από www.consilium.europa.eu
- European Commission** (1991). *Memorandum on open distance learning in the European Community*. COM (1991) 388 final, of 09.11.1991.
- European Commission.** (2009). *Common european principles for teacher competences and qualifications*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2017 από http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
- Eurydice** (2004). *Key topics in Education in Europe (Vol. 3): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century, General lower secondary education*. Brussels: Eurydice.

- Eurydice** (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process* Brussels: Eurydice.
- Eurydice** (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*. Brussels: Eurydice.
- Fredriksson, U.** (2004). Quality education: The key role of teachers. *Education International. Working Papers, (14)*
- Garm, N. & Karlsen, G. E.** (2004). Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education, 20(7)*, 731-744.
- Georgiadis, N.** (2005) Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform. *Education Policy Analysis Archives, 13(9)* Ανακτήθηκε στις 29/6/2017 από <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/>.
- Grek S.** (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy, 24(1)*, 23-37.
- Grek, S.** (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy "Problems": Problematisation and Change in Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal, 9(3)*, 96-406.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S.** (1999). Working with/against globalization in education. *Journal of Education Policy, 14(1)*, 85- 97.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S.** (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press.
- Heyneman, S.** (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. *International Journal of Educational Development, 23(3)*, 315–337.
- Jenkins, J.** (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- King, R.** (2009). *Governing universities globally: Organizations, regulation and rankings*. Cheltenham: Elgar.
- Lawn, M. Lingard, B.** (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal, 1(2)*, 290-307.
- Lawn, M. Normand, R.** (Eds.) (2014). *Shaping of European education: Interdisciplinary approaches*. London: Routledge.

- Liakopoulou, M.** (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.** (Eds) (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*. University of Uppsala Reports on Education 34. Uppsala: Department of Education Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.** (Eds) (2000). *Public Discourses on education governance and social integration and exclusion: analyses of policy texts in European contexts*. University of Uppsala Reports on Education 36. Uppsala: Department of Education Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.** (Eds) (2001). *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. University of Uppsala Reports on Education 37. Uppsala: Department of Education Press.
- Loomis, S., Rodriguez, J. & Tillman, R.** (2008). Developing into similarity: Global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245.
- Looney, J.** (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Malm, B.** (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of education for teaching*, 35(1), 77-91.
- Moutsios, S.** (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121-141.
- Mundy, K.** (2007). Educational multilateralism: Origins and indications for global governance. In: K. Martens, A. Rusconi, & K. Leuze (Eds.). *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 19–39). New York: Macmillan.
- 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, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

- Neave, G.** (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*. 23, No. 1/2, 7-23
- O.E.C.D.** (1997). *Reviews of national policies for education, Greece*. Paris: OECD.
- O.E.C.D.** (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: O.E.C.D.
- OECD**, (2007). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Available at: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TALIS>
- O.E.C.D.** (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D.** (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. O.E.C.D.: O.E.C.D. Publishing.
- OECD**, (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*. Available at: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Official Journal of the European Communities** (1994). *COUNCIL DECISION of 6 December 1994 establishing an action programme for the implementation of a European Community vocational training policy*. (94/819/EC) 29/12/94.
- Official Journal of the European Communities** (1995). *DECISION No 819/95/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 14 March 1995 establishing the Community action programme 'Socrates'*. No L 87/10. 20/4/95
- Porter, T., & Webb, M.** (2007). *The role of the OECD in the orchestration of global knowledge networks*. Canadian Political Science Association annual meetings (pp. 1–16), Canada.
- Prokou, E.** (2003). International Influences on Educational Policy –With Special Reference to the Technological Sector of Higher Education- in Greece as a European Semi-periphery. *Compare*, 33(3), 301-313.
- Robertson, S. L.** (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.

- Robertson, S. L.** (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account. In: J. Levin, T. Seddon & J. Ozga (Eds.), *World Year Book of Education 2013* (pp. 77-96). London and New York: Routledge.
- Salmi, J., Hopper, R., & Bassett, R.** (2009). Transforming higher education in developing countries: The role of the World Bank. In: R. Bassett & A. Maldonado (Eds.), *International organizations and higher education policy: Thinking globally, acting locally?* (pp. 99–112). New York: Routledge.
- Samoff, J., & Carrol, B.** (2003). *From manpower planning to the knowledge era: World Bank policies on higher education in Africa*. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Stanford, USA: Stanford University. Retrieved from <http://afaq.kfupm.edu.sa/features/Carrol.pdf>. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Riyadh A. Shahjahan Chapter 8: *The Roles of International Organizations (IOs) in Globalizing Higher Education Policy* (pp. 369-407) Springer Netherlands
- Santiago, P.** (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages* ECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing.
- Storey, A.** (2006). *The search for teacher standards: A nationwide experiment in the Netherlands*. *Journal of Education Policy*, 21(2), 215-234.
- UNESCO** (2006). *Teacher Training, Qualifications and Educational Quality. Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Verba S., Burns N., Schlozman K.L.** (1997). Knowing and Caring about Politics: Gender and Political Engagement. *The Journal of Politics*, 59 (4).
- World Bank** (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, Education Sector 2020 Strategy Report*. Washington: The World Bank Group.
- World Bank** (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series.
- Zmas, A.** (2015). Financial crisis and higher education policies in Greece: between intra- and supranational pressures. *Higher Education*, 69(3), 495–508

Διαδικτυακοί τόποι

https://europa.eu/european-union/about-eu/history/1960-1969/1969_el

http://europa.eu/abc/12lessons/key_dates_el.htm

<http://www.cedefop.europa.eu/el/about-cedefop>

<http://www.eui.eu/Home.aspx>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

<https://www.ombudsman.europa.eu/en/resources/historicaldocument.faces/en/4659/html.bookmark>

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01))

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>

<http://www.spoudase.gr/ereyna-perissoteres-oi-gynaikes-apo-toys-antres-ston-tomea-tes-ekpaideyses>

Παράρτημα Ι

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα διεθνούς εκπαίδευσης, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτίμησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.
- Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, καθώς δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.
- Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.
- Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα **10 λεπτά**.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Κλεονίκη Παπαντώνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A.1. Φύλο

Γυναίκα

Άντρας

A.2. Ηλικία

24-30

31-40

41-50

51-60

60 και άνω

A.3. Πρόσθετες σπουδές

(δυνατότητα σημείωσης περισσότερων του ενός πεδίου)

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Εξομοίωση

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

A.4 Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

0-2

3-10

11-20

21 και πάνω

A.5 Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε

Μονοθέσιο-Ολιγοθέσιο

Έως Εξαθέσιο

Πολυθέσιο

A.6 Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετείτε

Αστικό κέντρο

Κωμόπολη

Χωριό

A.7 Εργασιακό καθεστώς

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

A.8 Επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ

Πάρα πολύ καλό

Πολύ καλό

Μέτριο

Χαμηλό

Κανένα

A.9 Γνώση αγγλικής γλώσσας

Ναι

Όχι

A.10 Γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας

Ναι

Όχι

2. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

B.1 Ποιον από τους ακόλουθους διεθνείς οργανισμούς γνωρίζετε;
(δυνατότητα σημείωσης περισσότερων του ενός πεδίου)

Παγκόσμια Τράπεζα

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

UNESCO

Ευρωπαϊκή Ένωση

B.2 Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους έχετε αποκτήσει πληροφορίες για τους οργανισμούς που γνωρίζετε;
(δυνατότητα σημείωσης περισσότερων του ενός πεδίου)

MME

INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Επιστημονική βιβλιογραφία

Πανεπιστημιακές σπουδές

Υπηρεσιακά έγγραφα
(π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Σεμινάρια

B.3 Ποιοι από τους ακόλουθους διεθνείς οργανισμούς, βάσει όσων γνωρίζετε, ασχολούνται με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση;

Παγκόσμια Τράπεζα

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

UNESCO

Ευρωπαϊκή Ένωση

3. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Καταγράψτε τις απόψεις σας σχετικά με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ε.Ε επιλέγοντας για κάθε μια από τις προτάσεις του πίνακα τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε:

- 1 ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
- 2 ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ
- 3 ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ-ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ
- 4 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ
- 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ

ΔΙΑΦΩΝΩ ← | → ΣΥΜΦΩΝΩ

1	Η Ευρωπαϊκή Ένωση επηρεάζει την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της	1	2	3	4	5
2	Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να ακολουθήσουν τις υποδείξεις της σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής	1	2	3	4	5
3	Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της, αποσκοπώντας στην εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πορείας.	1	2	3	4	5
4	Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της	1	2	3	4	5
5	Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την υλοποίηση των στόχων της στον τομέα της εκπαίδευσης. αποσκοπώντας στην εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πορείας.	1	2	3	4	5
6	Η Ευρωπαϊκή Ένωση εισάγει δείκτες για τη δυνατότητα αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης από τα κράτη – μέλη της των ευρωπαϊκών στόχων που έχουν τεθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5

4. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΧΑΡΑΞΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

Δ.1 Ποια από τα ακόλουθα ευρωπαϊκά προγράμματα γνωρίζετε;

COMENIUS

ERASMUS

LINGUA

LEONARDO DA VINCI

NEΟΛΑΙΑ (YOUTH)

«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»

Δ.2 Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους λάβατε πληροφορίες για τα προαναφερθέντα προγράμματα;

MME

INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Επιστημονική βιβλιογραφία

Πανεπιστημιακές σπουδές

Υπηρεσιακά έγγραφα
(π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Σεμινάρια

Δ.3 Ποιο από τα ακόλουθα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης γνωρίζετε;

Ευρυδίκη

CEDEFOP

Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο
Φλωρεντίας

Κανένα από τα παραπάνω

Δ.4 Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους λάβατε πληροφορίες για τα προαναφερθέντα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

MME

INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Επιστημονική βιβλιογραφία

Πανεπιστημιακές σπουδές

Υπηρεσιακά έγγραφα
(π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Σεμινάρια

5. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Καταγράψτε τις απόψεις σας σχετικά με τις πρωτοβουλίες που καλούνται να αναλάβουν οι διεθνείς οργανισμοί περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών επιλέγοντας για κάθε μια από τις προτάσεις του πίνακα τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε:

- 1 ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
- 2 ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ
- 3 ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ-ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ
- 4 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ
- 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ

ΔΙΑΦΩΝΩ ← | → ΣΥΜΦΩΝΩ

1	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθορίσουν για τα κράτη-μέλη τους κοινούς άξονες πολιτικής περί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
2	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να προωθήσουν μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των τελευταίων.	1	2	3	4	5
3	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθορίσουν τις δεξιότητες εκείνες που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαθέτουν για την ικανοποιητική επιτέλεση του επαγγελματικού τους έργου.	1	2	3	4	5
4	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
5	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθιερώσουν κριτήρια παραγωγικότητας και δείκτες αποδοτικότητας για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
6	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να αξιολογούν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη τους.	1	2	3	4	5
7	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες.	1	2	3	4	5

Παράρτημα Β



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΣΗ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ 4^{ης} ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ

Λάρισα 11 -9- 2017

Α.Π.: 43

Ταχ. Δ/ση : Δ. Τσάτσου 2 & Φαρσάλων
Ταχ. Κώδ. : 41335, Λάρισα
Πληροφορίες : Α. Σωτηρίου
Τηλέφωνο : 2410-251412
Fax :

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνεται ότι η **κα. Παπαντώνη Κλεονίκη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, συμμετείχε ως εισηγήτρια / επιμορφώτρια στις παρακάτω επιμορφωτικές ημερίδες που διοργάνωσε ο Σχολικός Σύμβουλος της 4^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας:

Τόπος	Ημερομηνία	Ωρες
9ο Δ. Σ. Λάρισας	Τρίτη, 5 Σεπτεμβρίου 2017	2
7ο ΔΣ Λάρισας	Τετάρτη, 6 Σεπτεμβρίου 2017	2
25ο ΔΣ Λάρισας	Πέμπτη, 7 Σεπτεμβρίου 2017	2

Η κα Παπαντώνη εισηγήθηκε το θέμα «Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών»


Ο Σχολικός Σύμβουλος
Απόστολος Σωτηρίου
Απόστολος Σωτηρίου

Παράρτημα ΙΙΙ

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανά φύλλο και ηλικία

	φύλλο				Σύνολο	
	γυναίκες		άνδρες			
	N	%	N	%	N	%
Ηλικία 24-30	2	1.77	1	2.38	3	1.9
31-40	10	8.86	2	4.76	12	7.7
41-50	49	43.36	10	23.81	59	38.1
51-60	50	44.24	27	64.29	77	49.7
60 & άνω	2	1.77	2	4.76	4	2.6
Σύνολο	113	100	42	100	155	100

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος ανά φύλλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γυναίκα	113	72.9	72.9	72.9
Valid Άντρας	42	27.1	27.1	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος ανά ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
24-30	3	1.9	1.9	1.9
31-40	12	7.7	7.7	9.7
41-50	59	38.1	38.1	47.7
Valid 51-60	77	49.7	49.7	97.4
60 και άνω	4	2.6	2.6	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και πρόσθετες σπουδές

		φύλλο				Σύνολο	
		γυναίκες		άνδρες			
		N	%	N	%	N	%
Σπουδές	2^ο πτυχίο	21	15,8	7	14,3	28	18,1
	Εξομοίωση	87	65,4	36	73,4	123	79,4
	Διδασκαλείο	10	7,5	2	4,1	12	7,7
	Μεταπτυχιακό	15	11,3	3	6,2	18	11,6
	Διδακτορικό	0	0	1	2,0	1	0,6
Σύνολο		133	100	49	100		100

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την κατοχή Δεύτερου Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	28	18.1	18.1	18.1
	Όχι	127	81.9	81.9	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή στην εξομοίωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	123	79.4	79.4	79.4
	Όχι	32	20.6	20.6	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τις σπουδές στο Διδασκαλείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	12	7.7	7.7	7.7
	Όχι	143	92.3	92.3	100.0
	Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την κατοχή ΜΔΕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	18	11.6	11.6	11.6
Valid Όχι	137	88.4	88.4	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 9: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την κατοχή Διδακτορικού Διπλώματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	1	.6	.6	.6
Valid Όχι	154	99.4	99.4	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και έτη υπηρεσίας

	φύλο				Σύνολο	
	γυναίκες		άνδρες			
	N	%	N	%	N	%
Έτη						
0-2	4	3.5	0	0	4	2.6
προύπηρεσίας						
3-10	8	7.1	2	4.7	10	6.5
11-20	38	33.6	12	28.6	50	32.3
21 & άνω	63	55.8	28	66.7	91	58.7
Σύνολο	113	100	42	100	155	100

Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος ανά Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-2	4	2.6	2.6	2.6
3-10	10	6.5	6.5	9.0
Valid 11-20	50	32.3	32.3	41.3
21 και πάνω	91	58.7	58.7	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 12: Κατανομή του δείγματος ανά τύπο σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μονοθέσιο_Ολιγοθέσιο	4	2.6	2.6	2.6
Έως εξαθέσιο	10	6.5	6.5	9.0
Πολυθέσιο	141	91.0	91.0	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 13: Κατανομή του δείγματος ανά περιοχή σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αστικό κέντρο	130	83.9	83.9	83.9
Κωμόπολη	7	4.5	4.5	88.4
Χωριό	18	11.6	11.6	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και τύπο εργασίας

	φύλλο				Σύνολο	
	γυναίκες		άνδρες		N	%
	N	%	N	%		
Τύπος εργασίας Μόνιμος/η	110	97.3	41	97.6	151	97.4
Αναπληρωτής/τρια	3	2.7	1	2.4	4	2.6
Ωρομίσθιος/α	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	113	100	42	100	155	100

Πίνακας 15: Κατανομή δείγματος ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος/η	151	97.4	97.4	97.4
Valid Αναπληρωτής/τρια	4	2.6	2.6	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 16: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο και επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ

	φύλλο				Σύνολο	
	γυναίκες		άνδρες			
	N	%	N	%	N	%
Επίπεδο Πάρα πολύ καλό	15	13.3	11	26.2	26	16.8
Πολύ καλό	35	31.0	12	28.6	47	30.3
Μέτριο	51	45.1	19	45.2	70	45.2
Χαμηλό	9	8.0	0	0	9	5.8
Κανένα	3	2.6	0	0	3	1.9
Σύνολο	113	100	42	100	155	100

Πίνακας 17: Κατανομή δείγματος ανάλογα με το επίπεδο γνώσης χρήσης Η/Υ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ καλό	26	16.8	16.8	16.8
Πολύ καλό	47	30.3	30.3	47.1
Valid Μέτριο	70	45.2	45.2	92.3
Χαμηλό	9	5.8	5.8	98.1
Κανένα	3	1.9	1.9	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 18: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη γνώση της αγγλικής γλώσσας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	93	60.0	60.0	60.0
Valid Οχι	62	40.0	40.0	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Πίνακας 19: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	35	22.6	22.9	22.9
Valid Οχι	118	76.1	77.1	100.0
Total	153	98.7	100.0	
Missing System	2	1.3		
Total	155	100.0		

Πίνακας 20: Πίνακας συχνοτήτων 2^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
B.1	Ποιον από τους ακόλουθους διεθνείς οργανισμούς γνωρίζετε;			
	Παγκόσμια Τράπεζα	NAI	109	70,3%
		OXI	46	29,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης	NAI	59	38,1%
		OXI	96	61,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	UNESCO	NAI	144	92,9%
		OXI	11	7,1%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ευρωπαϊκή Ένωση	NAI	152	98,1%
		OXI	3	1,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
B.2	Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους έχετε αποκτήσει πληροφορίες για τους οργανισμούς που γνωρίζετε;			
	MME	NAI	134	86,5%
		OXI	21	13,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	NAI	133	85,8%
		OXI	22	7,1%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Επιστημονική βιβλιογραφία	NAI	25	16,1%
		OXI	130	83,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Πανεπιστημιακές σπουδές	NAI	31	20,0%
		OXI	124	80,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Υπηρεσιακά έγγραφα (π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)	NAI	53	34,2%
		OXI	102	65,8%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ενδοσχολική επιμόρφωση	NAI	26	16,8%
		OXI	129	83,2%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Σεμινάρια	NAI	25	16,1%
		OXI	130	83,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
B.3	Ποιοι από τους ακόλουθους διεθνείς οργανισμούς, βάσει όσων γνωρίζετε, ασχολούνται με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση;			
	Παγκόσμια Τράπεζα	NAI	11	7,1%
		OXI	144	92,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης	NAI	36	23,2%
		OXI	119	76,8%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	UNESCO	NAI	92	59,4%
		OXI	63	40,6%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ευρωπαϊκή Ένωση	NAI	135	87,1%
		OXI	20	12,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Πίνακας 21: Πίνακας συχνοτήτων 3^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤ.	ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
1	Η Ευρωπαϊκή Ένωση επηρεάζει την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 6 3,9%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 16 10,3%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 22 14,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 88 56,8%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 23 14,8%
		ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%
2	Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να ακολουθήσουν τις υποδείξεις της σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 11 7,1%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 37 23,9%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 28 18,1%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 58 37,4%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 21 13,5%
		ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%
3	Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της, αποσκοπώντας στην εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πορείας.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 10 6,5%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 19 12,3%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 36 23,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 69 44,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 19 12,3%
		<i>MISSING VALUES</i> 2 1,3%
ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%		
4	Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 17 4,6%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 30 19,4%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 33 21,3%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 57 36,8%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 26 16,8%
		<i>MISSING VALUES</i> 2 1,3%
ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%		
5	Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεσπίζει συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την υλοποίηση των στόχων της στον τομέα της εκπαίδευσης. αποσκοπώντας στην εδραίωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πορείας.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 5 3,2%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 26 16,8%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 41 26,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 67 43,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 15 9,7%
		<i>MISSING VALUES</i> 1 0,6%
ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%		
6	Η Ευρωπαϊκή Ένωση εισάγει δείκτες για τη δυνατότητα αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης από τα κράτη – μέλη της των ευρωπαϊκών στόχων που έχουν τεθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7 4,5%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 10 6,5%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 57 36,8%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ 63 40,6%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 18 11,6%
		ΣΥΝΟΛΟ 155 100,0%

Πίνακας 22: Πίνακας συχνοτήτων 4^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
Δ.1	Ποια από τα ακόλουθα ευρωπαϊκά προγράμματα γνωρίζετε;			
	COMENIUS	NAI	145	93,5%
		OXI	10	6,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	ERASMUS	NAI	151	97,4%
		OXI	4	2,6%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	LINGUA	NAI	19	12,3%
		OXI	136	87,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	LEONARDO DA VINCI	NAI	32	20,6%
		OXI	123	79,4%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	ΝΕΟΛΑΙΑ (YOUTH)	NAI	11	7,1%
		OXI	144	92,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»	NAI	16	10,3%
		OXI	139	89,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»	NAI	13	8,4%
		OXI	142	91,6%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
Δ.3	Ποιο από τα ακόλουθα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης γνωρίζετε;			
	Ευρυδίκη	NAI	16	10,3%
		OXI	139	89,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

	CEDEFOP	NAI	6	3,9%
		OXI	149	96,1%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Φλωρεντίας	NAI	19	12,3%
		OXI	136	87,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Πίνακας 23: Πίνακας συχνοτήτων 4^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
Δ.2	Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους λάβατε πληροφορίες για τα προαναφερθέντα προγράμματα;			
	MME	NAI	102	65,8%
		OXI	43	34,2%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	NAI	119	76,8%
		OXI	36	23,2%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Επιστημονική βιβλιογραφία	NAI	15	9,7%
		OXI	140	90,3%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Πανεπιστημιακές σπουδές	NAI	25	16,1%
		OXI	130	83,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Υπηρεσιακά έγγραφα (π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)	NAI	81	52,3%
		OXI	74	47,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ενδοσχολική επιμόρφωση	NAI	47	30,3%
		OXI	108	69,7%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Σεμινάρια	NAI	45	29,0%
		OXI	110	71,0%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Πίνακας 24: Πίνακας συχνοτήτων 4^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ. Ερωτ.	Διατύπωση Ερώτησης	Πίνακας Συχνοτήτων		
Δ.4	Από ποιες πηγές ή με ποιους τρόπους λάβατε πληροφορίες για τα προαναφερθέντα ιδρύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης;			
	MME	NAI	24	15,5%
		OXI	131	84,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	INTERNET & Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	NAI	43	27,7%
		OXI	112	72,3%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Επιστημονική βιβλιογραφία	NAI	11	7,1%
		OXI	144	92,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Πανεπιστημιακές σπουδές	NAI	10	6,5%
		OXI	145	93,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Υπηρεσιακά έγγραφα (π.χ ενημερωτικά φυλλάδια)	NAI	11	7,1%
		OXI	144	92,9%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Ενδοσχολική επιμόρφωση	NAI	4	2,6%
		OXI	151	97,4%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%
	Σεμινάρια	NAI	7	4,5%
		OXI	148	95,5%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Πίνακας 25: Πίνακας συσχετίσεων χ^2 του Pearson 4^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ.ερ.	Ανεξ. Μετ.	Εξαρτ. Μετ. (πληροφόρηση)	συσχέτιση	ποσοστάσεις
Δ2	ηλικία	MME	$\chi^2 = 10,476, df=4, p=0,033$	24-30 0% 31-40 83,3% 41-50 66,1% 51-60 62,5% 60+ 25,0%
Δ2	ηλικία	Internet	$\chi^2 = 18,195, df=4, p=0,001$	24-30 33,3% 31-40 91,7% 41-50 78,0% 51-60 79,2% 60+ 0%
Δ2	ηλικία	Πανεπιστημιακές σπουδές	$\chi^2 = 13,374, df=4, p=0,010$	24-30 66,7% 31-40 41,7% 41-50 15,3% 51-60 11,7% 60+ 0%
Δ2	Γνώση αγγλικής γλώσσας	Πανεπιστημιακές σπουδές	$\chi^2 = 7,154, df=4, p=0,007$	NAI 22,6% OXI 6,5%
Δ4	ηλικία	Πανεπιστημιακές σπουδές	$\chi^2 = 12,614, df=4, p=0,013$	24-30 33,3% 31-40 25,0% 41-50 6,8% 51-60 2,6% 60+ 0%
Δ4	Γνώση αγγλικής γλώσσας	Internet	$\chi^2 = 9,017, df=4, p=0,007$	NAI 36,6% OXI 14,5%
Δ4	Γνώση αγγλικής γλώσσας	Επιστημονική βιβλιογραφία	$\chi^2 = 7,894, df=4, p=0,005$	NAI 11,8% OXI 0%
Δ4	Γνώση αγγλικής γλώσσας	Πανεπιστημιακές σπουδές	$\chi^2 = 7,126, df=4, p=0,008$	NAI 10,8% OXI 0%

Πίνακας 26: Πίνακας συχνοτήτων 5^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤ.	ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	
1	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθορίσουν για τα κράτη-μέλη τους κοινούς άξονες πολιτικής περί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	25 16,1%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	18 11,6%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	29 18,7%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	67 43,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	16 10,3%
		ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%
2	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να προωθήσουν μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των τελευταίων.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	17 11,0%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	12 7,7%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	24 15,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	76 49,0%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	26 16,8%
		ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%
3	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθορίσουν τις δεξιότητες εκείνες που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαθέτουν για την ικανοποιητική επιτέλεση του επαγγελματικού τους έργου.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	23 14,8%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	34 21,9%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	31 20,0%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	52 33,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	14 9,0%
		MISSING VALUES	1 0,6%
ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%		
4	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13 9,0%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	14 8,4%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	26 16,8%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	69 44,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	30 19,4%
		MISSING VALUES	3 1,9%
ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%		
5	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να καθιερώσουν κριτήρια παραγωγικότητας και δείκτες αποδοτικότητας για τους εκπαιδευτικούς.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	29 18,7%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	29 18,7%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	31 20,0%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	53 34,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10 6,5%
		MISSING VALUES	3 1,9%
ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%		
6	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να αξιολογούν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στα κράτη-μέλη τους.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	33 21,3%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	33 21,3%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	36 23,2%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	41 26,5%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	11 7,1%
		MISSING VALUES	1 0,6%
ΣΥΝΟΛΟ	155 100,0%		

7	Οι διεθνείς οργανισμοί κρίνεται σκόπιμο να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες.	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10	6,5%
		ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	7	4,5%
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	18	11,6%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	76	49,0%
		ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	44	28,4%
		ΣΥΝΟΛΟ	155	100,0%

Πίνακας 27: Πίνακας συσχετίσεων χ^2 του Pearson 5^{ης} ενότητας ερωτηματολογίου

Αρ. ερ.	Συσχέτιση	Ποσοστό γυναικών (συμφωνώ αρκετά)	Ποσοστό αντρών (συμφωνώ αρκετά)
2	$\chi^2 = 11,414, df=4, p=0,022$	53,1%	38,7%
3	$\chi^2 = 18,959, df=4, p=0,001$	40,2%	16,7%
5	$\chi^2 = 15,696, df=4, p=0,003$	42,7%	14,3%
6	$\chi^2 = 12,980, df=4, p=0,011$	31%	14,6%

Πίνακας 28: Συγκεντρωτικός πίνακας συσχετίσεων χ^2 του Pearson

		ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ								
		ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΕΞ/ΣΗ	ΔΙΑ/ΛΕΙΟ	ΜΔΕ	ΓΝΩΣΗ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Ε	B1									
	B2		X	X		X	X			
Α	B3									
	3.1									
Τ	3.2						X			
	3.3			X						
Μ	3.4									
	3.5	X								
Ν	3.6									
	Δ1									
Μ	Δ2		X					X	X	
	Δ3									
Ε	Δ4		X					X		
	5.1									
Α	5.2	X								
	5.3	X								
Β	5.4									
	5.4									

H	5.5	X								
T	5.6	X								
H	5.7									