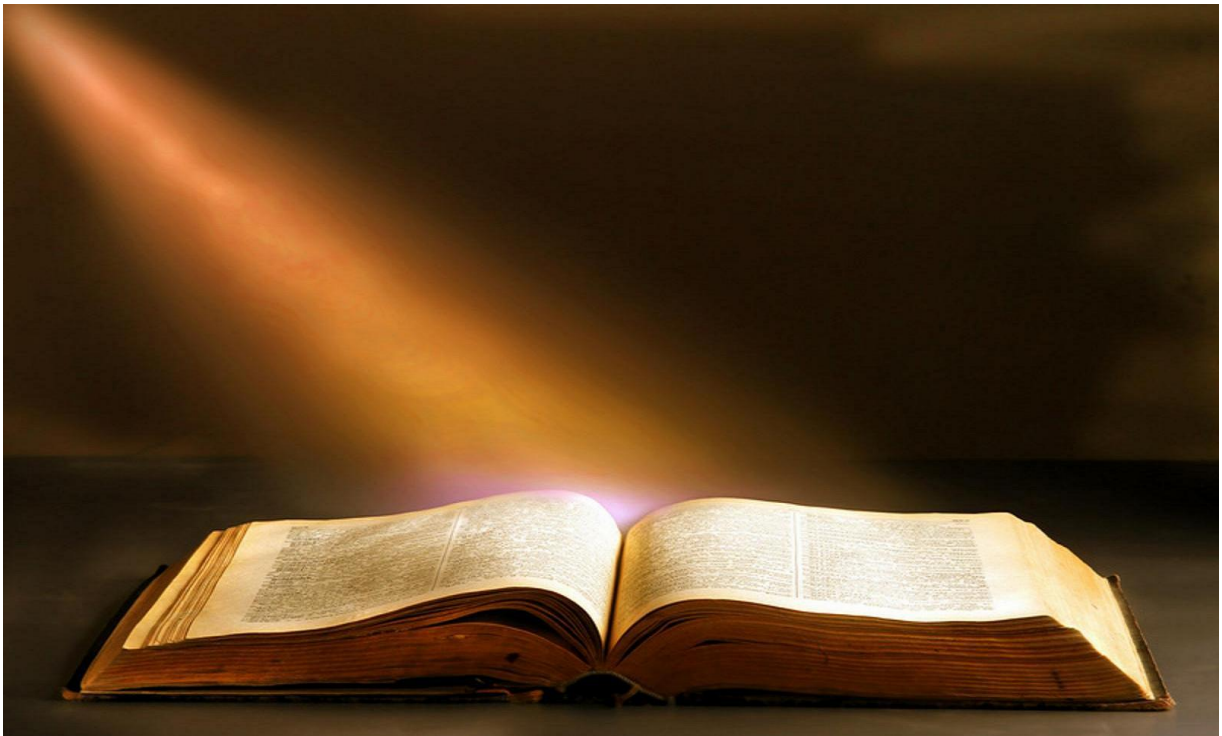


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑΣ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΟΜΝΗΝΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

Α.Μ.: 2699

ΕΠΙΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάδειξη και καταγραφή των νέων δεδομένων που παρατηρούνται τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όσον αφορά το ρόλο και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών που έχουν γίνει αντικείμενο θεμελιωδών αλλαγών και έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία ως αποτέλεσμα των εξελίξεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει, μια περιδιάβαση στη δράση των διεθνών καθεστώτων (οργανισμών) όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (ΟΕΟΣ), το Συμβούλιο της Ευρώπης και εστιάζει στις δράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και της κατάρτισης. Στη συνέχεια επικεντρώνεται στις ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης και στην υιοθέτηση των πιλοτικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης εντάσσονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: σε εκείνες που αφορούν τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση αφενός και σε αυτές που παραπέμπουν στις πολιτικές για την κοινωνική συνοχή αφετέρου. Οι πρώτες σχετίζονται με τις πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ευρύτερων «διαδικασιών» όπως, η Διαδικασία της Κοπεγχάγης (που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση) ή η Διαδικασία της Μπλόνιας, που αναφέρεται στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Ακόμα, καταγράφεται η ανάπτυξη προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης, όπως το Πρόγραμμα Σωκράτης και το Πρόγραμμα Leonardo da Vinci, καθώς και η εφαρμογή της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού στην εκπαίδευση. Τέλος, αναλύεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος που αναλαμβάνουν να επιτελέσουν ως «κοινωνικοί λειτουργοί».

Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η διεύρυνση της διαδικασίας ολοκλήρωσης ΕΚ/ΕΕ, εστιάζοντας στην πρώτη διεύρυνση (1961) –προσχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου στην τότε ΕΟΚ- και στην διεύρυνση της ΕΖΕΣ (1995) για την ένταξη της Φινλανδίας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Έπειτα, καταγράφονται οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν αφενός την εκπαίδευση και αφετέρου την διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών· η οικογένεια αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, στην κοινωνικοποίηση του αλλά και στις σχολικές του επιδόσεις, ενώ το σχολείο διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο στην διάπλαση του *Εγώ* των μαθητών, έχοντας, όμως, άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση του ατόμου. Οι ενδοατομικοί παράγοντες (νοητική κατάσταση, κίνητρα κ.α.) και οι εξωτερικοί παράγοντες (εκπαιδευτικοί, ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο) παίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνική εξέλιξη του μαθητή.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του φινλανδικού συστήματος από την μεταπολεμική περίοδο έως και σήμερα, αλλά συνάμα καταγράφονται και οι τρεις σημαίνουσες φάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής στη Φινλανδία και η καθιέρωση του ενιαίου σχολείου. Μέσω της προώθησης της ίσης εκπαίδευσης για όλους και του προγράμματος PISA, κατηγοριοποιούνται οι τέσσερις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στην ΕΕΚ των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο απαρτίζεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας και της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Β. Ιρλανδίας. Τα τρία αυτά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν διαφορετική νομική βάση και απαρτίζονται από την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση στο κεφάλαιο αυτό αποδίδεται στη VET των εκπαιδευτικών, στην απόκτηση εμπειρίας και των αντίστοιχων διπλωμάτων διδακτικής επάρκειας και στις ατομικές επιμορφωτικές ανάγκες του, οι οποίες διαμορφώνονται από την τροφοδότηση που τους παρέχεται.

Τέλος, ακολουθεί μια συγκριτική προσέγγιση, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων στους εξής τομείς: ως προς τη λήψη αποφάσεων, το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των αντίστοιχων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, διεθνοποίηση, εκπαιδευτικό σύστημα, δια βίου μάθηση, κατάρτιση εκπαιδευτικών, γονείς-οικογένεια, σχολική αποτυχία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.	7
-------------------	---

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Εκπαιδευτική Πολιτική.	9
1.α. Ορισμός.	9
1.β. Οι δράσεις	9
1.1 Πλουραλιστικές προσεγγίσεις.	11
1.1.α. Νεολειτουργική θεωρία.	12
1.1.β. Η θεωρία της αλληλεξάρτησης.	14
1.2. Οι ρεαλιστικές προσεγγίσεις.	15
1.2.α. Διακυβερνητισμός.	17
1.2.β. Η θεωρία των ελίτ.	19
1.3. Οι θεσμικές προσεγγίσεις.	20
1.3.α. Οι θεωρήσεις του ομοσπονδισμού.	21
1.4. Εκπαίδευση και Κατάρτιση.	22
1.4.α. Ορισμός.	22
1.4.β. Δράσεις της ΕΚ/ΕΕ στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση.	24
1.4.γ. Πολιτικές της Ε.Ε. στην εκπαίδευση.	28
1.5. Οι εξελίξεις στη δομή και στη διακυβέρνηση στην Εκπαιδευτική Πολιτική της Ε.Ε. από το 1992 έως σήμερα.	32
1.5.1. Συνθήκη Μάαστριχτ.	34
1.5.2. Συνθήκη Άμστερνταμ.	38
1.5.3. Συνθήκη Νίκαιας.	38
1.5.4. Συνθήκη Λισσαβόνας.	39
1.5.5. Διαδικασία Κοπεγχάγης.	40
1.5.6. Διαδικασία Μπολόνια.	42

1.6 Διαδικασία μάθησης: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών.	45
1.6.1. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού.	46

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. Η ένταξη της Φινλανδίας και της Μ. Βρετανίας στην Ε.Ε.	51
2.α. Η πρώτη διεύρυνση.	52
2.β. Η διεύρυνση της ΕΖΕΣ.	53
2.1. Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες.	54
2.1.1. Ορισμός οικογένειας.	54
2.1.2. Σχολική αποτυχία.	56
2.1.2.α. Οικονομικοί παράγοντες.	56
2.1.2.β. Μορφωτικοί παράγοντες.	57
2.1.2.γ. Κοινωνικοί παράγοντες.	58
2.2. Άλλοι παράγοντες σχολικής αποτυχίας.	60
2.2.α. Ανομοιογένεια.	61
2.2.β. «Κακοί» και «Καλοί» μαθητές.	61
2.2.γ. Μαθησιακές Δυσκολίες.	62
2.2.δ. Το φαινόμενο της βίας.	63
2.2.ε. Η έννοια της εμπιστοσύνης στην εκπαίδευση.	64

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας.	66
3.α. Η απαρχή του εκπαιδευτικού συστήματος.	66
3.1. Οι 3 φάσεις εκπαιδευτικής αλλαγής στη Φινλανδία.	68
3.1.α. Αναθεώρηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών βάσεων (1980)	68
3.1.β. Βελτίωση μέσω δικτύωσης και αυτορρύθμισης (1990)	69
3.1.γ. Ενίσχυση της αποδοτικότητας (2000 έως σήμερα)	69
3.2. Ανάπτυξη του προγράμματος PISA.	69
3.3. Οι 4 βαθμίδες εκπαίδευσης.	71

3.3.1 Προσχολική εκπαίδευση.	71
3.3.2 Ενιαία Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	72
3.3.3 Γενική Ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	72
3.3.3.α. Τεχνική/ Επαγγελματική Ανώτερη εκπαίδευση.	73
3.3.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση.	74
3.3.5 Η ΕΕΚ των εκπαιδευτικών.	74

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας.	78
4.1. Οι 3 βαθμίδες και οι προϋποθέσεις ένταξης.	78
4.1.α. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	79
4.1.β. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	79
4.1.γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση.	80
4.2. Η VET των εκπαιδευτικών.	82
4.2.1. Ιστορική εξέλιξη.	82
4.2.2. Εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.	84

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5. Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση.	88
Συμπεράσματα.	91
Βιβλιογραφία.	94

Εισαγωγή

Η πολιτική σκηνή αλλάζει ραγδαία μετά τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς η Ευρώπη αναζητούσε τρόπους για να διασφαλίσει μια ομαλή και ειρηνική κοινωνικό-οικονομική ανάπτυξη. Έχοντας ως κοινό παρανομαστή το όραμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συστάθηκαν ποικίλοι διεθνείς οργανισμοί, ώστε να συμβάλουν στην διευκόλυνση επίτευξης της ολοκλήρωσης. Οι κατεξοχήν εμβληματικής σημασίας διεθνείς οργανισμοί είναι ο Οργανισμός Βορειο-Ατλαντικού Συμφώνου NATO (1949), ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών- ΟΗΕ (1949), η Παγκόσμια Τράπεζα (1944), η οποία έπαιξε σημαίνοντα ρόλο στην χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά την περίοδο 1963-1979, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (1945), που επέδρασε στις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο με τη δημιουργία οργανισμών, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (1949), ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας-ΟΕΟΣ (1948), ο οποίος μετεξελίχθηκε στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης-ΟΟΣΑ και η Δυτικοευρωπαϊκή Ένωση-ΔΕΕ (1948).

Η παθητική στάση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας κατά την δεκαετία του 1970, όσον αφορά τα ζητήματα της εκπαίδευσης, ώθησαν το Συμβούλιο να αναλάβει ενεργό δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης ανέκυψαν προβληματισμοί στα ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη δια βίου μάθηση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στις γλώσσες. Όμως, οι αυξανόμενες προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, η έλλειψη πολιτικής αρμοδιότητας σε συνδυασμό με τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους δεν επέτρεπαν την ανάπτυξη αυτών των δράσεων. Ωστόσο, τη δεκαετία του '90 το Συμβούλιο της Ευρώπης συνεργάστηκε με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ώστε να παράγουν μεγαλύτερο έργο στους παραπάνω τομείς εκπαίδευσης και να γίνουν πιο ωφέλιμοι¹.

Τα πρώτα χρόνια της Κοινότητας, προβλεπόταν μόνο η επαγγελματική κατάρτιση-συνθήκη της Ρώμης (1957)- και όχι η εκπαίδευση στην τότε ΕΟΚ. Με τη Συνθήκη Μάαστριχτ θεσμοθετείται η εκπαίδευση στις αρμοδιότητες της Κοινότητας αποκτώντας ουσιαστική νομιμοποιητική εξουσία, όπως διαφαίνεται στα άρθρα 126 και 127. Στο άρθρο 126 ορίζεται ότι *τα κράτη μέλη, έχοντας υπόψη τις εθνικές πρακτικές που έχουν σχέση με τον τομέα των εργασιακών σχέσεων, θεωρούν την προώθηση της απασχόλησης ως θέμα κοινού ενδιαφέροντος και συντονίζουν τη σχετική δράση τους στα πλαίσια του Συμβουλίου*² και αντίστοιχα στο άρθρο 127 η *Κοινότητα συμβάλλει στην επίτευξη υψηλού επιπέδου απασχόλησης ενθαρρύνοντας την συνεργασία μεταξύ κρατών μελών... και σέβεται τις αρμοδιότητες των κρατών μελών*³.

¹ European Commission, 2006: 50-51

² Βλ. ΣυνθΕΚ, 1992: άρθρο 126

³ Βλ. ΣυνθΕΚ, 1992: άρθρο 127

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα κράτη-μέλη, τα οποία θεωρούνται ως συστατικό της στοιχείο, εφόσον συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθορίζοντας τις εκάστοτε πολιτικές της. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ άρχισε να αποκτά ουσιαστική υπόσταση μετά από τη Συνθήκη Μάαστριχτ (1992), όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια.

1. Εκπαιδευτική πολιτική

1.α Ορισμός

Η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται ως «λόγος» (discourse) και ως «πρακτική» (practice) που εκφέρεται σε δύο επίπεδα, ένα κριτικό-θεωρητικό (politics) και ένα εφαρμοσμένο-πολιτικό (policies). Το πρώτο αναφέρεται στην παραγωγή εκπαιδευτικού πολιτικού λόγου ή του λόγου περί της εκπαιδευτικής πολιτικής (discourse/politics) σε θεσμικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο. Το δεύτερο αφορά την εφαρμογή πολιτικών για την εκπαίδευση και τη κατάρτιση (practicies/ policies) από το κράτος και άλλους φορείς στο δημόσιο ή ιδιωτικό επίπεδο⁴.

Η νομιμοποίηση της κοινοτικής πολιτικής στην εκπαίδευση και κατάρτιση προήλθε κυρίως από τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, οι οποίες στηρίχθηκαν:

- i. στην πρωτεύουσα σημασία των άρθρων των ιδρυτικών Συνθηκών που αφορούν το σκοπό και την αποστολή της Κοινότητας για τη δημιουργία της ενιαίας εσωτερικής αγοράς*
- ii. στη διάκριση ανάμεσα στις «ουσιαστικές» και τις «λειτουργικές» αρμοδιότητες της Κοινότητας*
- iii. στα νομικά ερείσματα της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στα δικαιώματα των εργαζομένων που απορρέουν από τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς και*
- iv. στη διασταλτική ερμηνεία διατάξεων της Συνθήκης ΕΟΚ σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και τη γενικότερη συμβολή τους στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης⁵.*

Σύμφωνα με τον Michael Katz, οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική εξέλιξη είναι η εκβιομηχάνιση, η αστικοποίηση, ο κρατικός παρεμβατισμός και οι μεταβολές στη δομή της οικογένειας⁶.

1.β Δράσεις

Η εκπαιδευτική πολιτική δεν γίνεται να ερμηνευθεί πλήρως από ιστορική σκοπιά, καθώς η ιστορική προοπτική δεν αποτελεί μια στατική καταγραφή του παρελθόντος, αλλά μια διαρκή κίνηση στο χρόνο⁷. Η Ε.Π αποτελεί ένα συνονθύλευμα κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών διακρατικών πρακτικών. Καθοριστικός-στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής- είναι ο ρόλος του κράτους, καθότι από την μια ο κρατικός

⁴ Βλ. Πασιάς, 2006: 76 ό.π Ball, 1990

⁵ Βλ. Πασιάς, 2006: 225-226 ό.π Bernard, 1992: 123-124 και Murfy, 2003: 551-562

⁶ Βλ. Green, 2010: 84 ό.π. M. Katz, 'The Origins of Popular Education: A Reassessment', History of Education Quarterly, Χειμώνας 1976, σ. 184

⁷ Βλ. Παπαδάκης, 2003: 23

μηχανισμός αποτελεί την κατεξοχήν κοινωνική μηχανή (όπως υποστήριζε ο Gramsci), και από την άλλη η εκπαίδευση αποτελεί όρο συγκρότησης του κράτους⁸. Από αυτό απορρέει ότι, τα κράτη είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την εφαρμογή των πολιτικών αυτών, καθώς παρέχουν την οικονομική, κυρίως, πίστωση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών. Συνεπώς, τα κράτη χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την δράση τους και κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Τα κράτη με *ενεργή ή επιθετική διεθνοποίηση*, στα οποία κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν τα ανεπτυγμένα κράτη, έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία στην εφαρμογή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών, λόγω της υπεροχής τους στην άσκηση πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επιρροής.
- Τα κράτη *παθητικής διεθνοποίησης* υπερέχουν συγκριτικά με την προαναφερθείσα κατηγορία, ωστόσο βρίσκονται στο στόχαστρο της προηγούμενης ομάδας και γι αυτό χαρακτηρίζονται συχνά ως κράτη-στόχος. Αυτό συμβαίνει διότι ναί μεν τα κράτη αυτά συμμετέχουν στην διαδικασία διεθνοποίησης της εκπαίδευσης αλλά δεν μπορούν να καθορίσουν και να εφαρμόσουν την πολιτική που τα αφορά.
- Τα *περιθωριοποιημένα κράτη*, τα οποία δεν είναι ούτε ενεργοί δρώντες στις πολιτικές διαδικασίες αλλά ούτε αποτελούν καν στόχο των διεθνοποιημένων πολιτικών⁹.

Έτσι λοιπόν, για να εφαρμοστεί μια πολιτική παρέμβαση στην εκπαίδευση, θα πρέπει πρώτα να ληφθεί υπόψη ο «κύκλος της Εκπαιδευτική Πολιτικής», αποτελούμενος από οκτώ βήματα: 1. Διάγνωση προβλήματος 2. Διατύπωση υποθέσεων 3. Παρατήρηση γεγονότων 4. Επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων 5. Γενίκευση συμπερασμάτων 6. Σχεδιασμός 7. Προγραμματισμός 8. Εφαρμογή-καταγραφή αποτελεσμάτων¹⁰.

Τα βασικά ερευνητικά επίπεδα εκπαιδευτικής προσέγγισης διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

1. Το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης του κοινωνικού συγκειμένου αναφοράς· βασιζόμενο στην παράδοση και στην ιστορία του κοινωνικού συγκειμένου διαμορφώνει ολοκληρωτικά την συγκρότηση των πολιτικών
2. Το σύγχρονο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται εκπαιδευτικές πολιτικές· αποτελείται από αξίες, κανόνες, αρχές νομολογίες καθώς και από την δρώντων υποκειμένων
3. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτική πολιτικής (*policy makers*) και οι διαδικασίες εκπόνησης της πολιτικής

⁸ Βλ. Παπαδάκης, 2003: 87

⁹ Βλ. Σταμέλος, 2009: 50

¹⁰ Βλ. Σταμέλος, 2009: 121

4. Η ατζέντα της Εκπαιδευτική πολιτικής περιλαμβάνει τα άμεσα σχέδια της
5. Τα εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου της ΕΠ, αποτελούνται από τον μηχανισμό παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης πορείας της πολιτικής
6. Τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της ΕΠ, τα οποία αποτελούνται από το ανθρώπινο δυναμικό και τους αντίστοιχους στόχους που θέτουν¹¹.

Η Κοινότητα θεωρείται ως ένας πολυσύνθετος και πολυδιάστατος οργανισμός, στον οποίο διαπλέκονται θεσμοί, όργανα, πρόσωπα και μέσα και γι' αυτό χαρακτηρίζεται, συχνά, ως «αρένα» στην οποία συγκρούονται αντιτιθέμενες ομάδες συμφερόντων (πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.α.)¹² Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στα πρώιμα στάδια της είχε τα χαρακτηριστικά ενός τυπικού διεθνούς οργανισμού αλλά στην πορεία μετασχημάτισε τη δομή, την οργάνωση και την λειτουργία, ενέχοντας τόσο διακυβερνητικά όσο και υπερεθνικά χαρακτηριστικά.

Ως απόρροια του μετασχηματισμού της ΕΚ ήταν η επίδραση από ένα πλήθος θεωρητικών προσεγγίσεων- κυρίως της προσέγγιση των διεθνών σχέσεων και της συγκριτικής πολιτικής ανάλυσης- με στόχο την ανάλυση της εξελικτικής πορείας της Κοινότητας. Ειδικότερα, τη θεωρία των διεθνών σχέσεων συνδιαμορφώνουν η πλουραλιστική θεωρία (νεολειτουργισμός, θεωρίες της αλληλεξάρτησης), η ρεαλιστική (διακυβερνητισμός, θεωρία των ελίτ) καθώς και οι θεσμικές και δομικές προσεγγίσεις. Στον αντίποδα, βρίσκεται η συγκριτική πολιτική ανάλυση, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο «εσωτερικό» της Κοινότητας και στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών πρακτικών που εφαρμόζει.

1.1 Πλουραλιστικές προσεγγίσεις

Η πλουραλιστική θεώρηση (pluralism) αποτελεί ένα συνονθύλευμα εννοιολογικών προσεγγίσεων και γι αυτό το λόγο ναι μεν υιοθετεί κάποιες από τις θεωρίες τους π.χ. του ρεαλισμού και του νεολειτουργισμού, ωστόσο τις αναδιαμορφώνει ανάλογα με τις δικές της πλουραλιστικές ιδεολογίες.

Σύμφωνα με τους πλουραλιστές το διεθνές σύστημα αποτελείται από τα κράτη και από διεθνείς και μη οργανισμούς και εξετάζοντας τον ρόλο των εσωτερικών πολιτικών τους αντιτίθεται στην έννοια του «εθνικού συμφέροντος», καθώς αμφισβητεί την ορθολογική και ενοποιημένη συμπεριφορά των κρατών. Στο διεθνές σύστημα δεν επικρατεί αναρχία, λόγω της ύπαρξης διεθνών οργανισμών που ρυθμίζουν την συνεργασία. Έτσι, δεν αποκλείεται εντελώς ο ρόλος της ισχύος (στρατιωτικής, οικονομικής αλλά και θεσμικής), όμως τα κράτη την επιδιώκουν έχοντας ως βάση τον σεβασμό με στόχο την επίτευξη ειρήνης (*peace through law*). Ακόμη, ο πλουραλισμός δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη

¹¹ Βλ. Σταμέλος, 2009: 122

¹² Βλ. Πασιάς, 2006 : 35

σχέση των «εθνικών συμφερόντων» και στην αλληλεπίδραση του διεθνούς συστήματος τόσο με τους δεσμούς της συνεργασίας (cooperation), όσο και της αλληλεξάρτησης (interdependence). Τέλος, ως κατευθυντήριοι άξονες του συστήματος αναδεικνύονται οι διεθνείς οργανισμοί και τα διεθνή καθεστώτα (international regimes), τα οποία ελέγχουν και περιορίζουν την δράση των κρατών¹³.

1.1.α Νεολειτουργική θεωρία

Η νεολειτουργική προσέγγιση έχει τις ρίζες τόσο στην θεωρία των λειτουργιστών, οι οποίοι ανέπτυξαν την δυναμική της αλλαγής που βασίζεται σε κοινωνικό-οικονομικές πιέσεις, όσο και των φεντεραλιστών, υποστηρίζοντας την δημιουργία ενός υπερεθνικού κράτους, ώστε να επιτευχθεί πλήρως η διαδικασία της ολοκλήρωσης. Κεντρική θεώρηση της αποτελεί η αντιμετώπιση της μελέτης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ως «διαδικασίας» και όχι ως «κατάστασης».

Ο νεολειτουργισμός αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο, στις δραστηριότητες και στη νομιμοποίηση των κύριων κοινωνικών ομάδων/παραγόντων αλλά και στις πολιτικές και οικονομικές ελίτ. Ακόμη, η θεωρία αυτή βασίζεται και στην συμπεριφορική πολιτική επιστήμη, εισάγοντας το στοιχείο της σύγκρουσης στην ανάλυση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς επίσης και των λειτουργικών συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών αλλά αλληλοεξαρτώμενων πεδίων πολιτικής¹⁴, με κατεξοχήν εκπροσώπους τους E.B Haas, L. Liedberg, P.Schmitter και J.Monnet. Η προσέγγιση αυτή διακατέχεται από πλουραλιστικά και ορθολογικά στοιχεία που στοχεύουν στη χάραξη μιας στρατηγικής για την ενοποίηση μέσω της συνεργασίας των δρώντων υπέρ του εθνικού μορφώματος¹⁵. Ο νεολειτουργισμός εστιάζει:

- i) στον προσδιορισμό της έννοιας της «υπερεθνικότητας» στα πλαίσια της περιφερειακής ολοκλήρωσης της Ευρώπης·
- ii) στο ρόλο, στις δραστηριότητες και στη νομιμοποίηση των κύριων κοινωνικών ομάδων/παραγόντων (actors) και των πολιτικών και οικονομικών ελίτ (elites)·
- iii) στη διαδικασία σταδιακής διάχυσης/εξάπλωσης του παραγόμενου αποτελέσματος (spillover effect)¹⁶.

Ο νεολειτουργισμός έχοντας ως κατευθυντήρια γραμμή την λογική της ενοποίησης υιοθέτησε κάποιες από τις αρχές της αλληλεξάρτησης, της οικοδόμησης περιφερειακών θεσμών και της λήψης συλλογικών αποφάσεων με στόχο την διαφοροποίηση- ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο -από τις άλλες θεωρίες. Εκτός από την διαφοροποίηση ως

¹³ Βλ. Κουσκουβέλης, 2004: 70-74

¹⁴ Βλ. Χρυσόχου, 2003: 114

¹⁵ Βλ. West, 2012: 3

¹⁶ Βλ. Πασιάς, 2006: 36

προς το εννοιολογικό περιεχόμενο, έχοντας ως κεντρική ιδέα την διαδικασία της ολοκλήρωσης οι νεολειτουργιστές πιστεύουν ότι καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη της ιδέας διαδραματίζουν οι ομάδες συμφερόντων καθώς και ο ρόλος των πολιτικών και οικονομικών ελίτ, κινώντας τα νήματα και παραχωρώντας περισσότερες κυριαρχικές εξουσίες στους υπερεθνικούς θεσμούς. Έτσι, η νεολειτουργική ιδεολογία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των πολιτικών δυνάμεων (ομάδες πίεσης, πολιτικά κόμματα, κυβερνήσεις) αλλά και στις ιστορικές συνθήκες, ώστε να ενισχύεται η επιρροή και η ικανότητα των νέων κοινών θεσμών.

Σύμφωνα με τους Milward και Sorensen «ο τεχνοκρατικός ελιτισμός του νεολειτουργισμού είχε μεγάλη επίδραση στους αξιωματούχους της Κοινότητας που, όπως είναι φυσικό, θεωρούσαν την εκτενή ενασχόληση με τις εργασίες της να επιβεβαιώνει τον ιστορικό τους ρόλο ως θεματοφύλακες των ενοποιητικών διαδικασιών».¹⁷ Συνακόλουθα, κινητήρια δύναμη της ενοποίησης αποτελεί η επεκτατική λογική της λειτουργικής σύνδεσης, βάσει της οποίας «*μια δεδομένη δράση, που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο στόχο, δημιουργεί μια κατάσταση στην οποία ο αρχικός στόχος μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με την ανάληψη περαιτέρω δράσεων, οι οποίες τη σειρά τους δημιουργούν την ανάγκη για περισσότερες δράσεις, και ούτω καθεξής*»¹⁸.

Γι' αυτό τον λόγο η λογική της «διάχυσης» (spillover) λαμβάνει τρεις διαστάσεις, έχοντας η κάθε μια την δική της ιδεολογία και μορφή σύνδεσης: α) η λειτουργική, η οποία εστιάζει στις τεχνικές πιέσεις που οδηγούν στην ενοποίηση νέων χωρών πολιτικής, β) η πολιτική, η οποία απορρέει από τα υψηλά επίπεδα κοινωνικοποίησης των ηγετικών ομάδων αλλά και της σταδιακής σύγκλισης των συμφερόντων ή προσδοκιών τους και γ) η σωρευτική ή αθροιστική (cultivated), βασιζόμενη στον ενεργό ρόλο της κεντρικής γραφειοκρατικής αρχής¹⁹. Έτσι, σύμφωνα με τον L. Lindberg *η έννοια της πολιτικής ολοκλήρωσης αναφέρεται στην ανάδειξη ή δημιουργία συλλογικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, δηλαδή πολιτικών θεσμών, στους οποίους οι κυβερνήσεις παραδίδουν εξουσίες λήψης αποφάσεων ή/και δια των οποίων αποφασίζουν από κοινού μέσω των γνωστών διακυβερνητικών διαπραγματεύσεων*²⁰.

Η μελέτη καταδεικνύει ότι το κύριο βάρος της συζήτησης μεταξύ των θεωρητικών του νεολειτουργισμού δεν περιστρεφόταν γύρω από τη μορφή που μπορεί να πάρει το τελικό προϊόν της πολιτικής ολοκλήρωσης. Δεν διευκρινίζεται, δηλαδή αν θα είναι κάτι μεταξύ «κράτους» ή «υπερεθνικού κράτους», ή κάποιου άλλου συγκεκριμένου πολιτικού

¹⁷ Βλ. Μαραβέγιας & Τσινισιζέλης, 2007: 109 ό.π A.S Milward – V. Sorensen, «Interdependence or Integration? A National Choice» στο A.S Milward κ.α (επιμ.), The Frontier of National Sovereignty : History and Theory 1945-1992, Routledge, Λονδίνο-Νέα Υόρκη 1993, σ. 3

¹⁸ Βλ. Χρυσόχου, 2003: 115 ό.π L.N. Lindberg, The Political Dynamics of European Economic Integration, Stanford: Stanford University Press, 1963, σελ 9

¹⁹ Βλ. Μαραβέγιας & Τσινισιζέλης, 2007: 109

²⁰ Βλ. Μαραβέγιας & Τσινισιζέλης, 1991: 31

μορφώματος. Κύρια ενασχόληση της μελέτης των νεολειτουργιστών ήταν οι συνεχείς αλλαγές που συντελούνταν στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι και η προσπάθειά τους κατέτεινε στο να δώσουν μια εξήγηση αυτών των μεταβολών, σύμφωνα με την νεολειτουργική θεώρηση. Αυτό που επιδιώκουν οι νεολειτουργιστές είναι να ερμηνεύσουν την πορεία και τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ο ακριβής προσδιορισμός του τελικού προϊόντος αυτής της διαδικασίας είναι ασαφής²¹. Η τελική κατάσταση της ολοκλήρωσης παρέμεινε σκόπιμα «ανοικτή» για τον λόγο ότι αντιμετωπίζεται ως διαδικασία και όχι ως προϋπόθεση²².

Οι διατυπώσεις του Haas για την ολοκλήρωση και για την πολιτική κοινότητα δεν καταδεικνύουν ένα συγκεκριμένο, διακριτό τελικό προϊόν και ως εκ τούτου δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ασφαλές κριτήριο εκτίμησης της ενοποίησης αλλά και των ιδιοτήτων της υπό διαμόρφωση ευρωπαϊκής πολιτείας. Η απροθυμία των νεολειτουργιστών να ορίσουν μια σαφή τελική πολιτική κατάσταση αποδίδεται στη λογική της προσέγγισης τους, η οποία έδινε έμφαση στην ιδέα της εσωτερικής δυναμικής για περαιτέρω ενοποιητική δράση και στη δημιουργία κοινών θεσμών χωρίς να προδιαγράφει τις πολιτικές ιδιότητες των θεσμών αυτών²³.

1.1. β Αλληλεξάρτηση

Ο όρος *αλληλεξάρτηση* εισήχθη στην πολιτική σκηνή με σκοπό να αντικαταστήσει τον παθογενή, πλέον, όρο της ολοκλήρωσης αφού αδυνατούσε να εξηγήσει τη στασιμότητα της διαδικασίας της ολοκλήρωσης, με αποκορύφωμα της δεκαετία του 1970. Η επιτακτική ανάγκη για την αντικατάσταση της «ολοκλήρωσης» επισημαίνεται από τον F.Nau (1979), ο οποίος καταγράφει τις σημαίνουσες διαφορές μεταξύ των δύο οργανωτικών εννοιών.

Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεξάρτηση αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο με πολυδιάστατα και πολυτομεακά πρότυπα. Το μεν πολυδιάστατο φαινόμενο εμφανίζεται σε παγκόσμιο, περιφερειακό, ηπειρωτικό ή ημισφαιρικό επίπεδο, δίνοντας μεγαλύτερη βάση στους παγκόσμιους παράγοντες παρά στους περιφερειακούς και τους εθνικούς-όπως συνέβαινε στην ολοκλήρωση. Το δε πολυτομεακό απαρτίζεται συγχρόνως από όλες τις σφαίρες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές και τονίζεται η έλλειψη ιεράρχησης στα επιμέρους ζητήματα (τα οικονομικά ζητήματα είναι εξίσου σημαντικά με τα πολιτικά κτλ), σε αντίθεση με την «ολοκλήρωση», στην οποία εφαρμοζόταν ιεράρχηση στα επιμέρους θέματα (high/low), στα συμφέροντα καθώς και στους θεσμούς (οι υπερεθνικές υπερίσχυαν των εθνικών πολιτικών εκροών).²⁴

²¹ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 1995: 37

²² Βλ. Χρυσόχου, 2003: 71

²³ Βλ. Χρυσόχου, 2003: 117-118

²⁴ Βλ. Μαραβέγιας κ.α, 1991: 36

Η έννοια της αλληλεξάρτησης αντιπαραβάλλει την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών και πολιτικών σχέσεων στην διεθνή σφαίρα αλλά λειτουργεί και συμπληρωματικά στη θεωρία του νεολειτουργισμού-που αναπτύχθηκε εκτενέστερα παρά πάνω- όσον αφορά τον ρόλο των διεθνών εξωγενών παραγόντων στην εξέλιξη και αναδιαμόρφωση της ΕΚ. Η έννοια αυτή αποκτά ειδικό πολιτικό και οικονομικό βάρος στο επίπεδο των διεθνών σχέσεων, *στο βαθμό που, όσο αυξάνει ο βαθμός αλληλεξάρτησης μεταξύ των κρατών-μελών, τόσο αυξάνει και το κόστος διακοπής αυτής της σχέσης σε αμφότερα τα μέλη της σχέσης.*²⁵ Η παραπάνω διατύπωση συνοψίζεται στη ρήση του Webb, ο οποίος ορίζει την αλληλεξάρτηση ως «*μία κατάσταση έντονων οικονομικών ανταλλαγών, οι οποίες είναι ικανές να επηρεάζουν τις πολιτικές ισορροπίες, χωρίς όμως να προκαλούν απαραίτητα, ενοποιητικά αντανακλαστικά σε εκείνους που εμπλέκονται περισσότερο.*»²⁶

Γι' αυτό και η θεωρία της αλληλεξάρτησης αντιλαμβάνεται την ενοποίηση σε «στοχαστικούς» παρά γραμμικούς όρους, τονίζοντας *την απώλεια ελέγχου και το αίσθημα αδυναμίας που μπορούν να δημιουργήσουν οι σύνθετες οικονομικές ανταλλαγές, ιδιαίτερα σε κυβερνήσεις η τύχη των οποίων εξαρτάται από την ικανότητά τους να προστατεύουν την ευημερία των πολιτών τους*²⁷. Η εφαρμογή της θεωρίας αλληλεξάρτησης είχε ως στόχο την επίτευξη συλλογικότητας μεταξύ των κρατών, αναγνωρίζοντας αρχικά, τα εκάστοτε συμφέροντά τους και θα έπρεπε να δράσουν όλα μαζί-συλλογικά-, ώστε να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Taylor η «*αλληλεξάρτηση κρίνεται από τις δυνατότητες που παρέχει για την άσκηση εξουσίας μέσω της εκμετάλλευσης του «ευαίσθητου» και του «ευάλωτου» χαρακτήρα των εταιρών*»²⁸ και συμπληρώνει με τον εξής παραλληλισμό: «οι θεωρητικοί της αλληλεξάρτησης αποτελούν τους πιο πρόσφατους κληρονόμους της σκέψης του Thomas Hobbes. Σήμερα όμως, ο αντίστοιχος Λεβιάθαν δεν είναι μια ανώτερη διεθνής αρχή η οποία αναγκάζει τους πολίτες να απέχουν από τον πόλεμο από το δικό τους συμφέρον, αλλά μια διαδικαστική κατασκευή όπως το 'καθεστώς'. Οι υπήκοοι αποδέχονται τους κανόνες του καθεστώτος επειδή μόνο έτσι είναι σε θέση να προωθήσουν τα διαφορετικά τους συμφέροντα, με τον ίδιο τρόπο που οι πολίτες του Hobbes αποδέχθηκαν τον Λεβιάθαν για να εγκαθιδρύσουν μια άλλως ανέφικτη τάξη».²⁹

1.2 Οι ρεαλιστικές προσεγγίσεις

Σημείο εκκίνησης της ρεαλιστικής και νεορεαλιστικής θεωρίας είναι η παραδοχή ότι το διεθνές σύστημα είναι άναρχο. Η κατάσταση αυτή ανακύπτει εξαιτίας της απουσίας μιας

²⁵ Βλ. Πασιάς, 2006: 41

²⁶ Βλ. Μαραβέγιας κ.α, 2007: 125

²⁷ Βλ. Μαραβέγιας κ.α, 2007: 125 ό.π C. Webb, "Theoretical Perspectives and Problems", στο H. Wallace κ.ά (επιμ.), Policy-making in the European Community, John Wiley, Chichester 1983

²⁸ Βλ. Χρυσόχου, 2003: 153 ό.π Taylor, "Interdependence and Autonomy", σελ. 372, 373

²⁹ Βλ. Χρυσόχου, 2003: 153-154 ό.π Taylor, "Interdependence and Autonomy", σελ. 372, 373

οργανωμένης τάξης για την εσωτερική οργάνωση των κρατών, ώστε να εφαρμόζεται ο νόμος της ποινής αλλά και της έλλειψης μιας κεντρικής ανώτατης εξουσίας με ρυθμιστικό ρόλο, που θα επιβάλλει την τάξη. Η έλλειψη αυτών των δύο παραμέτρων, έχει ως αποτέλεσμα ένα σύστημα που όλα επιτρέπονται και συνεπώς τα κράτη- ως κύριοι δρώντες του συστήματος- να είναι αναγκασμένα να προετοιμάζονται συνεχώς για ενδεχόμενο πόλεμο και να μην θεωρούν τον αφοπλισμό ως μέσο για τη επίτευξη της ειρήνης και της ασφάλειας. Σε ένα τέτοιο άναρχο σύστημα είναι αναμενόμενο ότι ο μόνος νόμος που κυριαρχεί είναι ο νόμος της φύσης, όπως υποστήριζε και ο Morgenthau, εφόσον οι άνθρωποι κοιτούν το συμφέρον τους και επιζητούν την ισχύ έναντι των άλλων.

Ως εκ τούτου, η απόκτηση ισχύος είναι το ζητούμενο των κρατών, προκειμένου να εξασφαλίσουν κατά πρώτον την επιβίωση, την ασφάλεια και την ανεξαρτησία τους και εν συνεχεία την επικράτηση επί των αντιπάλων τους. Κλείνοντας με την αναφορά περί ισχύος κι επανερχόμενοι στην φύση του διεθνούς συστήματος, εφόσον δεν υπάρχει μια ανώτερη αρχή που θα εξασφαλίζει την ακεραιότητα και ελευθερία των κρατών, αυτά δρώντας ορολογικά αναγκάζονται να βλέπουν όλα τα υπόλοιπα ως δυνητικές απειλές και να μεριμνήσουν τα ίδια για την ασφάλεια τους είτε στηριζόμενα σε ίδιες δυνάμεις (αρχή της αυτοβοήθειας)³⁰, είτε στην εξισορρόπηση (εσωτερική ή εξωτερική)³¹.

Οι νεορεαλιστές με κύριο εκπρόσωπο τον Kenneth Waltz, αν και συμμερίζονται πολλές από τις κεντρικές θέσεις του ρεαλισμού σε ότι αφορά το κράτος, το πρόβλημα της ισχύος και την επιδίωξη του συμφέροντος, ωστόσο αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην άναρχη δομή του διεθνούς συστήματος και στις επιπτώσεις που επέρχονται από την δομή στη συμπεριφορά των κρατών. Οι βασικές παραδοχές του νεορεαλισμού είναι ότι:

- Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη δομή του συστήματος και ειδικότερα για την κατανομή ισχύος ανάμεσα στις διάφορες δυνάμεις
- Τα έθνη-κράτη αποτελούν τους κεντρικούς δρώντες/παράγοντες στο διεθνές πολιτικό σύστημα
- Οι διαφορές και οι συγκρούσεις μεταξύ των κρατών είναι βασικά συστατικά στοιχεία της διεθνούς πολιτικής σκηνής. Έτσι, διακρίνονται δύο τύποι συστημάτων: τα διπολικά και τα πολυπολικά συστήματα
- Δεν υπάρχει καμία ρυθμιστική αρχή που να συνετίζει και να περιορίζει την δράση των διεθνών οργανισμών στην διεθνή σφαίρα

³⁰ Ο όρος “self-regarding” (αυτοβοηθούμενο) οφείλεται στον Kenneth Waltz

³¹ Εσωτερική εξισορρόπηση: αύξηση της αμυντικής προετοιμασίας· εξωτερική εξισορρόπηση: συμμαχίες, εξισορροπητικοί ελιγμοί

- Τα έθνη-κράτη λειτουργούν ορθολογικά και οι ενέργειες τους βασίζονται στις σχέσεις κόστους-οφέλους, καθώς έχουν μικρό περιθώριο σφάλματος³².

Η προσέγγιση του διακυβερνητισμού, σύμφωνα με τον Τσινισιζέλη, είναι καθαρά εμπειρική, καθώς στηρίχθηκε στην επιτυχία των διακυβερνητικών μεθόδων συνεργασίας στην εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου και του συστήματος λήψης αποφάσεων της ΕΚ, κατά την περίοδο του «ήπιου διακυβερνητισμού», κατά της “δεύτερης Ευρώπης” (1966-1974) σύμφωνα με τον Dahrendorf αλλά και της “τρίτης Ευρώπης” (1974-1987) σύμφωνα με τον Taylor³³.

1.2.α Διακυβερνητισμός

Ο διακυβερνητισμός λαμβάνει διάφορες εκδοχές, οι οποίες διακρίνονται κατά κύριο λόγο από τις ρεαλιστικές, καθότι εστιάζουν στην πολιτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και στη θέση των κρατών στην διεθνή ισορροπία ισχύος. Στόχος των διακυβερνητικών δεν ήταν να κατανοήσουν την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως μια απλή προσωρινή συμμαχία ασφάλειας, αλλά να φέρουν το έθνος-κράτος στο επίκεντρο της ανάλυσης τους. Πατέρας του διακυβερνητισμού θεωρείται ο Andrew Moravcsik, ο οποίος κατασκευάζει ένα υπόδειγμα διεπίπεδου παιγνίου³⁴, που αποτελείται από μια φιλελεύθερη θεωρία σχηματισμού εθνικών προτιμήσεων και μια διακυβερνητική ανάλυση στρατηγικών συμφωνιών μεταξύ των κρατών. Για τον Moravcsik, το φιλελεύθερο έργο βασίζεται σε τρεις παραδοχές:

1. *Οι βασικοί δρώντες της πολιτικής είναι ορθολογικά, αυτόνομα υποκείμενα και ομάδες που αλληλεπιδρούν στη βάση του συμφέροντος και της αποφυγής του ρίσκου.*
2. *Οι κυβερνήσεις αποτελούν ένα υποσύνολο της εγχώριας κοινωνίας, του οποίου τα συμφέροντα δεσμεύουν τα συμφέροντα και τις ταυτότητες των κρατών διεθνώς.*
3. *Η κρατική συμπεριφορά, καθώς και τα πρότυπα σύγκρουσης και συνεργασίας, αντικατοπτρίζουν τη φύση και τη σχετική διάταξη των κρατικών συμφερόντων³⁵.*

Γενέτεira του διακυβερνητισμού υπήρξε η αφορμή από μια έντονη κριτική που ασκήθηκε στην θεωρία του νεολειτουργισμού λόγω της αδυναμιών που παρατηρήθηκαν στην διαδικασία της ολοκλήρωσης. Πιο συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1960 ο Γάλλος πρόεδρος Σαρλ ντε Γκολ βρισκόταν σε έντονη αντιπαράθεση με τις Κοινότητες λόγω της άρνησής του να δεχθεί τις προτάσεις για θεσμικές μεταρρυθμίσεις και έτσι η Γαλλία αποσύρθηκε-για μικρό χρονικό διάστημα- από τις ΕΚ κατά την περίοδο του 1965. Εστιάζοντας στις στάσεις του ντε Γκολ, ο Stanley Hoffmann υποστήριξε ότι η ένταξη θα

³² Βλ. Jackson & Sorensen, 2006: 133-138

³³ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 1995: 47

³⁴ Βλ. Rosamond, 2004: 204

³⁵ Βλ. Rosamond, 2004: 212 ό.π. Moravcsik, 1993β: 7, 11, 13

μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλά στη σφαίρα της «χαμηλής» πολιτικής, διότι δεν έθετε σε κίνδυνο τη θέση των πολιτικών ηγεσιών, και ως εκ τούτου δεν θα απειλούσε συγκεκριμένους ορισμούς των «ζωτικών εθνικών συμφερόντων». Γι' αυτό και υποστήριξε ότι: *τα έθνη προτιμούν τη βεβαιότητα, ή την αυτοελεγχόμενη αβεβαιότητα, της εθνικής αυτοδυναμίας από την ανεξέλεγκτη αβεβαιότητα του αδοκίμαστου χωνευτηρίου*³⁶.

Όμως, στην περίπτωση των υπερεθνικών ιδρυμάτων, τα κράτη-μέλη δεν έπαυαν να θεωρούν ότι μερικοί τομείς «υψηλής» πολιτικής π.χ. η εξωτερική πολιτική, πρέπει να διαχειρίζονται από αυτά τα ίδια. Αν γίνει, λοιπόν, αντιληπτό, ότι τα υπερεθνικά ιδρύματα παραβιάζουν τομείς της «υψηλής» πολιτικής θα λάβουν δραστικά μέτρα περιορίζοντας τις αρμοδιότητες αυτές των ιδρυμάτων. Επίσης, ο Hoffmann υποστήριξε ότι η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τείνει να ευδοκιμήσει, εκεί όπου η ολοκλήρωση μπορούσε να εγγυηθεί ένα συνολικό θετικό αποτέλεσμα διαρκείας ή αλλιώς-σύμφωνα με τους νεολειτουργιστές- εκεί όπου τα συμφέροντα μπορούσαν να προαχθούν διηλεκτικά από κοινού³⁷, αλλά θα τροχοπεδήσει μόλις τα εθνικά συμφέροντα των διάφορων κρατών-μελών παραβιαστούν από τα άλλα κράτη-μέλη- όπως στην περίπτωση της «κρίσης της άδειας καρέκλας» του γαλλικού βέτο για την προσχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου).

Ο διακυβερνητισμός έφτασε στην ακμή του σε μία περίοδο στασιμότητας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1970, όταν η αποτυχία για οποιαδήποτε περαιτέρω πολιτική ολοκλήρωση φάνηκε να επιβεβαιώνεται από την θεωρία του νεολειτουργισμού. Η υπογραφή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (1986) και στη συνέχεια η Συνθήκη Μάαστριχτ (1991), ανήγαγε σοβαρά ερωτήματα στη διεθνή σφαίρα για τον διαχωρισμό τόσο της «χαμηλής» όσο και της «υψηλής» πολιτικής στον πυρήνα του διακυβερνητισμού. Έτσι, ο Moravcsik προσπάθησε να προσαρμόσει την θεωρία του διακυβερνητισμού στη νέα ευρωπαϊκή πραγματικότητα του 1990, μέσω του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού.

Ο Moravcsik προσέφερε ένα μοντέλο διακυβερνητικής διαπραγμάτευσης μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ σε διεθνές επίπεδο, αποδίδοντας σημαντικό ρόλο στους θεσμούς. Υποστηρίζει ότι οι διεθνείς θεσμοί έχουν δημιουργηθεί για να εκπροσωπούν τα εγχώρια συμφέροντα στην διακυβερνητική αρένα της διαπραγμάτευσης και τα κράτη επωφελούνται από το θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ και το χρησιμοποιούν για σκοπούς εσωτερικής νομιμοποίησης και για την επιδίωξη προτιμήσεων³⁸. Σύμφωνα με την ρήση του «οι κυβερνήσεις μεταβιβάζουν την κυριαρχία στους διεθνείς θεσμούς όπου τα δυναμικά κοινά οφέλη είναι μεγάλα, αλλά οι προσπάθειες να εξασφαλιστεί η

³⁶ Βλ. Rosamond, 2004: 115 ό.π. Hoffmann, 1966: 882

³⁷ Βλ. Rosamond, 2004: 115

³⁸ Βλ. Rosamond, 2004: 213

συμμόρφωση των ξένων κυβερνήσεων με αποκεντρωμένα ή εσωτερικά μέσα είναι κατά κανόνα αναποτελεσματικές»³⁹.

Επικεντρώνοντας στις πιο θεμελιώδεις αρχές του φιλελεύθερου διακυβερνητισμού, η θεωρία του υποστηρίζει ότι:

- Τα ευρωπαϊκά κράτη αποφασίζουν σύμφωνα με την εθνική πολιτική προτίμηση τους, η οποία απορρέει από τους σημαντικότερους παράγοντες της κοινωνίας
- Οι κυβερνήσεις υιοθετούν τις πολιτικές, αυτές, ως εθνική πολιτική
- Λαμβάνουν αυτές τις θέσεις στις διακρατικές διαπραγματεύσεις και ισχύει για τους υπερεθνικούς θεσμούς, όπως η Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο των Υπουργών κτλ.
- Το αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων εξαρτάται από την σχετική ισχύ των κρατών που συμμετέχουν και το κόστος που δύναται να αντέξει σε περίπτωση που δεν βρεθεί μια λύση.

1.2.β Θεωρία των ελίτ

Ο Haas υποστηρίζει ότι η πρόοδος της ολοκλήρωσης οφείλεται στο έργο ορισμένων «elites», δηλαδή ομάδων επίλεκτων κυβερνητικών παραγόντων, πολιτικών και κοινωνικών ελίτ καθώς και ομάδων συμφερόντων. Οι ομάδες αυτές συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες των υπερεθνικών θεσμών και ασκούν πίεση προς τις κυβερνήσεις να παραχωρήσουν μεγαλύτερες και περισσότερες από τις κυριαρχικές τους εξουσίες στους υπερεθνικούς θεσμούς ολοκλήρωσης. Ειδικότερα, ο Haas ερμηνεύει ότι *elites είναι οι ηγέτες όλων των σχετικών πολιτικών ομάδων που συμμετέχουν συνήθως στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, είτε ως σχεδιαστές πολιτικής στη κυβέρνηση, ως άτομα που προσπαθούν να επηρεάσουν (lobbyists/ εκπρόσωποι των ομάδων συμφερόντων) είτε ως εκπρόσωποι των πολιτικών κομμάτων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι ανώτεροι υπάλληλοι των εμπορικών ενώσεων, οι εκπρόσωποι των εργαζομένων, οι ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι και οι ενεργοί πολιτικοί*⁴⁰.

Ακόμα, επισημαίνει ότι *καθώς η διαδικασία της ολοκλήρωσης προχωρά, υποθέτουμε ότι οι αξίες θα αλλάζουν, τα ενδιαφέροντα θα επαναπροσδιορίζονται στη βάση περισσότερων περιφερειακών παρά καθαρά εθνικών προσανατολισμών και ότι ένα προηγούμενο σύνολο αξιών διαφορετικών εθνικών ομάδων να εκτοπίζεται βαθμιαία από ένα νέο και γεωγραφικά ευρύτερο σύνολο πεποιθήσεων*⁴¹.

³⁹ Βλ. Rosamond, 2004: 215 ό.π. Moravcsik, 1998: 9

⁴⁰ Βλ. Haas, 1958: 17

⁴¹ Βλ. Haas, 1958: 13-14

Για τους νεολειτουργιστές η ολοκλήρωση αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι πολιτικές elites μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους και επανεξετάζουν τα συμφέροντά τους με βάση περισσότερο περιφερειακούς προσανατολισμούς παρά εθνικούς. Εξετάζουν την ανάπτυξη κοινών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και τον τρόπο με τον οποίο κυβερνητικές elites αλλάζουν τις τακτικές και την οργάνωσή τους, ως αποτέλεσμα της μετατόπισης του κέντρου αποφάσεων από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο. Οι αποφάσεις τους βασίζονται περισσότερο σε βραχυπρόθεσμους υπολογισμούς παρά στη μελέτη των μακροχρόνιων επιπτώσεων αυτών των αποφάσεων⁴².

Οι συναινέσεις που απαιτούνται για τη διαδικασία της ολοκλήρωσης οφείλονται στη συνεργασία μεταξύ των παραγόντων και των συντελεστών, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των σχετικών παικτών έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της νεολειτουργικής «*λειτουργικής σύνδεσης*» και της «*εκχείλισης*» στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Αυτή η ιδιαίτερη σημαντική διαδικασία γνωστή ως γραφειοκρατική αλληλοδιείσδυση (engrenage) αναφέρεται στη δράση των διαφορετικών δρώντων σε διαφορετικά πολιτικά επίπεδα, οι οποίοι επαναπροσδιορίζουν τις συνεργασίες τους καθώς εμπλέκονται προσωπικά στη διαδικασία⁴³. Εν κατακλείδι, το γεγονός της εστίασης της μελέτης των νεολειτουργιστών στους δρώντες, ως κεντρικού σημείου μελέτης τους επέτρεψε να παραμείνουν εντός του ευρύτερου φάσματος της θεώρησης τους και να προσαρμόζονται στις διαφοροποιούμενες συνθήκες των ΕΚ⁴⁴.

1.3 Οι θεσμικές προσεγγίσεις

Οι θεσμικές προσεγγίσεις επιχειρούν να αναλύσουν και να περιγράψουν το φαινόμενο της ΕΚ, μέσω της θεωρίας του νεολειτουργισμού και του διακυβερνητισμού, από τις οποίες αντλεί βασικές ιδεολογίες. Η ανάλυση της θεσμικής προσέγγισης επικεντρώνεται στο θεσμικό πλαίσιο της ΕΚ, το οποίο συναποτελείται από την διαδικασία λήψης αποφάσεων, την διάκριση των εξουσιών, τον ρόλο των ελίτ καθώς και από τον υπερεθνικό χαρακτήρα της ΕΚ⁴⁵. Το βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο της προσέγγισης, αυτής, βασίζεται στη θεωρία του *ομοσπονδισμού* καθώς και στις διάφορες παραλλαγές⁴⁶ που καταγράφηκαν με την πάροδο του χρόνου.

⁴² Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 1995: 34

⁴³ Βλ. Χρυσόχου, 2003 : 115

⁴⁴ Βλ. Rosamond, 2004 : 97

⁴⁵ Βλ. Πασιάς, 2006: 51

⁴⁶ Σύμφωνα με τον Elazar(1994) οι εκδοχές του ομοσπονδισμού είναι οι εξής: α) συνομοσπονδία (confederation), β) ομοσπονδία, γ) ομοσπονδίαση (federacy), δ) συνδεδεμένο κράτος, ε) συναινετικό σύστημα, ζ) ένωση, η) λίγκα και θ) συγκυριαρχία (condominium). Βλ. αναλυτικότερα στο Μαραβέγιας κ.α., 2004: 51

1.3. α Οι θεωρήσεις του ομοσπονδισμού

Ο «ομοσπονδισμός» σαν κυβερνητική δομή αποτελεί το προϊόν μιας διαδικασίας ομοσπονδοποίησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ξεχωριστές κοινότητες δομούν μέσω ενός συντάγματος μια νέα πολιτική κοινότητα και μια νέα κυβερνητική τάξη. Η διαδικασία αποτελεί μια εθελοντική ένωση, μέσω της οποίας οι ομόσπονδες κοινότητες παραχωρούν ένα κομμάτι της αυτονομίας τους, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα πολιτική και νομική κατασκευή που τους εγγυάται αυτονομία και συμμετοχή στις ομοσπονδιακές αποφάσεις. Η αυτονομία, αυτή, υπογραμμίζει την κυριαρχία των ομόσπονδων πολιτικών αρχών στον τομέα των αρμοδιοτήτων τους⁴⁷.

Ακόμα, πρέπει να σημειωθεί ότι η ομοσπονδιακή θεωρία δεν αναφέρεται μόνο στην ερμηνεία και στη στρατηγική για την επίτευξη της ενοποίησης σε ένα συγκεκριμένο χώρο, αλλά προσφέρει και πρότυπο για την καταληκτική, θεσμική οργάνωση του συστήματος που θα προκύψει από την ενοποιητική διαδικασία. Ως κατευθυντήριοι άξονες στη διαδικασία του μετασχηματισμού θεωρούνται η αρχή της άμεσης κοινοβουλευτικής εκπροσώπησης (θεσμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου) και η οικονομική αυτονομία της Κεντρικής αρχής (κοινοτικός προϋπολογισμός): οι αρχές αυτές επηρέασαν τόσο τη θεσμική υπόσταση της Κοινότητας κατά την περίοδο 1960-1970, όσο την εξελικτική πορεία προς την ΕΕΠ και την ΟΝΕ το 1980 και 1990⁴⁸.

Με την πάροδο του χρόνου, έχουν καταγραφεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις για τις μετεξελίξεις της ομοσπονδιακής θεωρίας, μολαταύτα στην παρούσα εργασία θα παρατεθούν οι τέσσερις μεγάλες υποκατηγορίες ομοσπονδισμό σύμφωνα με τον Levi (1990) και τις κατηγοριοποιεί ως εξής:

- i. *Ο νέος Ομοσπονδισμός*: αποτελεί μια τάση της βιβλιογραφίας, η οποία είναι επηρεασμένη από τις πολιτικές/θεσμικές εξελίξεις σε μια σειρά ομοσπονδιακών συστημάτων και χωρίζεται στον δυαδικό και συνεργατικό ομοσπονδισμό. Στην πρώτη περίπτωση, έγκειται η τάση απώλειας της αυτονομίας των μερών σε ένα ομοσπονδιακό σύστημα, καθώς και η ανάδειξη ισχυρών συγκεντρώσεων πολιτικής και οικονομικής ισχύος. Ενώ, στην δεύτερη, παρατηρείται η διεύρυνση των σημείων «επαφής» ανάμεσα στα δύο επίπεδα διακυβέρνησης και στην ανάθεση περισσότερων «συντρεχουσών αρμοδιοτήτων»⁴⁹. Η παραπάνω διατύπωση συνοψίζεται από τον ορισμό του Vile: *ο ομοσπονδισμός είναι ένα σύστημα διακυβέρνησης στο οποίο η κεντρική και οι περιφερειακές αρχές συνδέονται μέσω μιας αλληλοεξαρτώμενης πολιτικής σχέσης. Σε αυτό το σύστημα διατηρείται μια ισορροπία, έτσι ώστε κανένα επίπεδο διακυβέρνησης δεν*

⁴⁷ Βλ. Πασιάς, 2006: 53

⁴⁸ Βλ. Πασιάς, 2006: 55

⁴⁹ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 2004: 55

καθίσταται κυρίαρχο ώστε να επιβάλλει την θέληση του στο άλλο, αλλά το καθένα μπορεί να επηρεάσει, να πείσει ή/και να διαπραγματευθεί με το άλλο⁵⁰.

- ii. *Ο Ομοσπονδισμός ως ιδεολογία, συνδέθηκε με την προσφορά του Altiero Spinelli καθώς και με τον ρόλο του στην προσπάθεια δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Κοινότητας κατά την δεκαετία του 1950 και το σχέδιο Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση που κατέθεσε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 1984, το οποίο κατά κάποιο τρόπο οδήγησε στην ΕΕΠ.*
- iii. *Ο Ομοσπονδισμός ως διαδικασία είναι μια τάση που συνδέεται με τις απόψεις του Friedrich και σύμφωνα με αυτές, ο ομοσπονδισμός αποτελεί μια ένωση ομάδων ενωμένων στη βάση κοινών αξιών, στόχων, πεποιθήσεων και συμφερόντων που προάγουν τα κοινά τους σημεία ενώ διατηρούν τη διαφορετικότητα τους για άλλους σκοπούς και στοχεύει στην ανάδειξη και θεσμική κατοχύρωση της διαφορετικότητας των μερών, που απαρτίζουν μια ομοσπονδία⁵¹.*
- iv. *Ο «συνολικός ομοσπονδισμός» επιχειρεί με φιλοσοφικές, κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους να ερμηνεύσει τις δυσχέρειες του πολιτικού συστήματος και με αυτό τον τρόπο να δοθεί μια απάντηση στο φασισμό. Οι Aron και Marc ερμήνευσαν την ομοσπονδία ως «την πολιτική αντίληψη η οποία κάνει συμβατή την ατομική ελευθερία με την ανάγκη για συλλογική δράση και η οποία διευκολύνει την ύπαρξη ελεύθερων ανθρώπινων κοινοτήτων που ενώνονται χωρίς να χάνουν την ιδιαιτερότητα τους»⁵².*

1.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

1.4.α Ορισμός

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχόλησε την ανθρώπινη οντότητα από αρχαιοτάτων χρόνων έως και σήμερα. Οι πρώτες μορφές εκπαίδευσης αναδύονται στην αρχαία Ελλάδα, όπου οι εύποροι Αθηναίοι πλήρωναν δασκάλους για να διδάσκουν τα παιδιά τους επιστήμες, όπως γεωμετρία, μαθηματικά, φιλοσοφία και ποίηση, έχοντας ως άξονα την ρήση *νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιεῖ*, σε αντίθεση με τους Σπαρτιάτες, οι οποίοι απέδιδαν μεγαλύτερη έμφαση στην σωματική δύναμη, όντας δυνατοί πολεμιστές, παρά στην πνευματική. Ήδη από τον 18^ο αιώνα ο Άγγλος φιλόσοφος-οικονομολόγος Adam Smith (1930) στο βιβλίο του ο Πλούτος των Εθνών, τόνισε την συνεισφορά της εκπαίδευσης στην πρόοδο της οικονομίας ενός κράτους. Συνέδεσε την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και περιγράφει την εκπαίδευση ως μια επένδυση που βελτιώνει την παραγωγικότητα της εργασίας.

⁵⁰ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 2004: 55 ό.π. Vile, 1962: 37

⁵¹ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 2004: 57

⁵² Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 2004: 58

Στις μέρες μας η εκπαίδευση θεωρείται μείζων ζήτημα για την παγκόσμια κοινωνία, καθώς η έννοια της εκπαίδευσης, που είναι η παιδεία θεωρείται δείγμα πολιτισμού και ταυτότητας μιας χώρας⁵³. Τα άτομα εκπαιδεύονται από διάφορους φορείς, όπως το σχολείο για την μάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού, από την οικογένεια αποτελώντας τον θεμέλιο λίθο των ηθών, των αξιών και των προτύπων καθώς και από την κοινωνία για την ένταξη του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο κανονιστικό πρότυπο. Συνεπώς, η εκπαίδευση εμπεριέχει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη.

Η εκπαίδευση αποτελείται από την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική και την άτυπη. Στην πρώτη περίπτωση, τυπική ορίζεται ως το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο. Ακολούθως, η μη τυπική εκπαίδευση, είναι η κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός καθιερωμένου τυπικού συστήματος είτε λειτουργώντας μεμονωμένα είτε ως σημαντικό γνώρισμα κάποιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας μαθητευόμενων και έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μάθηση. Τέλος, η άτυπη εκπαίδευση είναι η πραγματικά δια βίου διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αποκτάει αξίες, δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και τις εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντος του/της, από την οικογένεια και από τους γείτονες, από την εργασία και το παιχνίδι, από την αγορά, τη βιβλιοθήκη και τα ΜΜΕ⁵⁴. Σε αντίθεση με την πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης βρίσκεται ο όρος κατάρτισης, ο οποίος έχει περιορισμένους στόχους και κατευθύνει τους εκπαιδευομένους σε έναν συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει.

Συνοπτικά, οι θεσμοθετημένες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο και Τ.Ε.Ε)
- Τριτοβάθμια (Ανώτερη και Ανώτατη) εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται περαιτέρω σε τρεις κύκλους για τις αναπτυγμένες χώρες του εξωτερικού (Διακήρυξη Μπολόνια):

⁵³Όταν σχεδιάζεις για έναν χρόνο, σπέρνεις καλαμπόκι. Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, φυτεύεις δέντρα. Όταν σχεδιάζεις για μια ζωή, εκπαιδεύεις ανθρώπους.

⁵⁴Βλ. Coombs & Ahmed, 1974:8

- Πτυχιακός κύκλος σπουδών (Bachelor)
- Master
- Διδακτορικό (PhD)

Ο σκοπός της εκπαίδευσης, όπως απορρέει και από την ετυμολογία της λέξης, είναι ο ελεύθερος και υπεύθυνος άνθρωπος, έχοντας αυτοτελή και κριτική σκέψη και δική του πρωτοβουλία, να είναι ικανός να δρα δημιουργικά και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τις πράξεις του, μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς και να προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται στις εξελισσόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων μέσω της έρευνας και της διδασκαλίας. Ειδικότερα, στοχεύει στη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των νέων, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση, αργότερα, να εφαρμόσουν όλες τις δεξιότητες που έχουν αποκομίσει στο επάγγελμα που θα επιλέξουν.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ η εκπαίδευση αποκτά επίσημο χαρακτήρα. Για πρώτη φορά η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ένωσης. Συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διακρίνεται σε τυπική και άτυπη με βάση το κριτήριο της κρατικής αναγνώρισης των χορηγούμενων τίτλων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς φορείς⁵⁵. Η τυπική μορφή αναφέρεται στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ στην δεύτερη υπάρχει περίπτωση να μην αναφέρεται καθόλου σε αυτά.

1.4.β Δράσεις της ΕΚ/ΕΕ στην εκπαίδευση και κατάρτιση

Το όνειρο για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ενοποίησης αρχίζει να κινείται την περίοδο 1945-1950 με την εδραίωση των δημοκρατικών καθεστώτων στις ευρωπαϊκές χώρες και την σύσταση των διεθνών οργανισμών. Τα ιδρυτικά μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας είναι το Βέλγιο, η Γαλλία, η Δυτική Γερμανία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες και το Λουξεμβούργο. Ιστορικά, έχουν καταγραφεί τέσσερις χρονικοί περίοδοι, που μέσω της ίδρυσης οργανισμών και των κατευθυντήριων γραμμών που έθετε ο εκάστοτε οργανισμός γίνεται φανερή η μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΚ) σε Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Κύριο μέλημα της ΕΚ/ΕΕ ήταν η δημιουργία ενός χώρου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης υιοθετώντας πιλοτικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

⁵⁵ Βλ. Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 61

Η πρώτη περίοδος ευρωπαϊκής ενοποίησης χρονολογείται το 1957-1970. Κατά την περίοδο αυτή λαμβάνουν χώρα πολιτικοοικονομικές και ιδεολογικές αλλαγές στην πολιτική σφαίρα, ώστε να εξαλειφθούν και να αντικατασταθούν πλήρως τα κατάλοιπα των προηγούμενων ηγεσιών. Η οικονομική και πολιτική συνεργασία ήταν οι κατευθυντήριοι άξονες, στον διεθνή χώρο, για την προώθηση της «νέας Ευρώπης». Στη σφαίρα της οικονομίας, λόγω των νέων δεδομένων που έχουν προκύψει- ραγδαία οικονομική ανάπτυξη, νέα παγκόσμια τάξη, άνοιγμα των αγορών- ιδρύεται το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο(1945), η Παγκόσμια Τράπεζα (1944), ο Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (ΟΕΟΣ) (1948) στα πλαίσια του σχεδίου Μάρσαλ, όπου αργότερα μετεξελίσσεται σε Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) με στόχο τη βιομηχανοποίηση των χωρών και την απελευθέρωση των εμπορικών σχέσεων (GATT, 1947) · στην πολιτική συγκροτείται η Δυτικοευρωπαϊκή Ένωση (ΔΕΕ) με τη Συνθήκη των Βρυξελλών (1948), ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ, 1949) και το Συμβούλιο της Ευρώπης(1949). Το ίδιο έτος, συνάπτεται η αμυντική συνεργασία και υπογράφεται η ίδρυση του Βορειοατλαντικού Συμφώνου Αμυντικής Συνεργασίας (NATO, 1949). Τέλος, η ιδεολογική σφαίρα στόχευε στην καταπολέμηση των εθνικιστικών αντιλήψεων και στη διαίρεση της Ευρώπης-ανατολική και δυτική- με στόχο την ευημερία των λαών⁵⁶.

Το 1957 υπογράφεται στη Ρώμη η Συνθήκη ΕΟΚ με στόχο τη δημιουργία μια κοινής αγοράς που βασίζεται σε τέσσερις κυρίαρχες ελευθερίες: στην ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, των υπηρεσιών, των εμπορευμάτων και των κεφαλαίων· της τελωνειακής ένωσης και την εφαρμογή κοινών πολιτικών. Η Κοινότητα εκτός από την εγκαθίδρυση της κοινής αγοράς και του ελεύθερου ανταγωνισμού εισάγει και πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η ανάπτυξη των πολιτικών αυτών επιτυγχάνεται μέσω του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του προγράμματος «Επιστημονικό και Τεχνικό Προσωπικό» και αποτελείται από τους εξής πυλώνες:

- i. *Στη συλλογή δεδομένων για την εκτίμηση των μακροχρόνιων αναγκών σε επιστημονικό και τεχνικό προσωπικό*
- ii. *Στη στροφή της βασικής εκπαίδευσης προς τις θετικές επιστήμες ώστε να δημιουργηθεί η απαραίτητη γνωστική βάση των μαθητών που κρίνεται απαραίτητη για τη μελλοντική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή τους*
- iii. *Στην επέκταση της πρόσβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια και την ανώτερη εκπαίδευση και λήψη μέτρων ανάπτυξης και τεχνικής εκπαίδευσης*
- iv. *Στην ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των κρατών-μελών⁵⁷.*

⁵⁶ Βλ. Πασιάς, 2006: 94-99

⁵⁷ Βλ. Πασιάς, 2006: 108 ό.π. Papadopoulos, 1994

Η *δεύτερη περίοδος* χρονολογείται από το 1971-1985. Ήταν μια περίοδος πολιτικών ανακατατάξεων καθώς η Κοινότητα προέβη στη διεύρυνση της, ενσωματώνοντας χώρες που δεν είχαν ούτε οικονομικό αλλά ούτε και πολιτικό υπόβαθρο ίσο με αυτό των υπόλοιπων κρατών-μελών. Αυτό είχε ως απόρροια την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της φτώχειας, της ανεργίας και την ανάγκη ανάπτυξης της βιομηχανικής ανταγωνιστικότητας. Το 1970 συστάθηκε ο μηχανισμός της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Συνεργασίας με στόχο την ενίσχυση της εξωτερικής πολιτικής αλλά και τη προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εταίρων στον τομέα της εκπαίδευσης. Όμως, η διεύρυνση της Κοινότητας λειτούργησε ανασταλτικά στον οικονομικό τομέα όπου μαζί με την οικονομική κρίση, που είχε ξεσπάσει τη δεκαετία του '70, κατέστη αδύνατον να συσταθεί η ενιαία εσωτερική αγορά-όραμα της πρώτης περιόδου- και έτσι η λειτουργία της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης (ONE, 1970) ήταν ανεπιτυχής. Ωστόσο, είχε αντίκτυπο και στο θεσμικό πλαίσιο της Κοινότητας, όπου η επικράτηση του διακυβερνητισμού εξαπλωνόταν ραγδαία, λόγω κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, υποβαθμίζοντας τον υπερεθνικό της χαρακτήρα. Το παρθενικό όραμα της οικονομικής και πολιτικής ενοποίησης ολοκληρώνεται με το «Σχέδιο Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης», όπου ψηφίστηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 1984⁵⁸.

Κατά τη διάρκεια της *τρίτης περιόδου* 1986-1992 η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση προωθείται μέσω της Λευκής Βίβλου (1985) και της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (1986). Η Κοινότητα έχει να αντιμετωπίσει νέα ζητήματα που αφορούν την ευρωπαϊκή κοινωνία: *την παγκοσμιοποίηση των ανταλλαγών, την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και την επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνικής επανάστασης*⁵⁹. Η Επιτροπή υπέδειξε σαφώς την κατεύθυνση του ανοίγματος προς τον υπόλοιπο κόσμο, τονίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία της διατήρησης του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου. Όμως, οι προτάσεις που πρότεινε το Λευκό Βιβλίο τόσο στο οικονομικό όσο και στο πολιτικό επίπεδο παρουσίασαν κάποιες ελλείψεις ως προς το θεσμικό πλαίσιο, όπου καθορίστηκαν συμπληρωματικά από την ΕΕΠ και έχουν ως εξής:

- ως προς τη διαδικασία λήψης αποφάσεων υιοθετήθηκε η ειδική πλειοψηφία έναντι της ομοφωνίας
- θεσπίζεται το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο χωρίς, ωστόσο, να καθορίζονται οι αρμοδιότητές του
- ενισχύονται οι εξουσίες του Κοινοβουλίου καθώς και η διαδικασία συνεργασίας
- η Επιτροπή αναλαμβάνει εκτελεστικές αρμοδιότητες και σε ειδικές περιπτώσεις παίρνει τα ηνία και το Συμβούλιο

⁵⁸ Βλ. Πασιάς, 2006:108-118

⁵⁹ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 5

Οι πολιτικές των δύο κοινοτικών πράξεων συνέβαλλαν παράλληλα με τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, ώστε να εισέλθει η Ευρώπη στο δρόμο της κοινωνίας της γνώσης⁶⁰ και στην ενίσχυση του υπερεθνικού θεσμού για τη διαδικασία της οικονομικής ολοκλήρωσης αλλά και την κατοχύρωση της *αρχής της επικουρικότητας*⁶¹.

Η *τέταρτη περίοδος* (1993-1999) χρωματίζεται από την αλληλουχία διαφόρων διαδικασιών ώστε να επιτευχθεί η οικονομική και πολιτική ολοκλήρωση στο διεθνές σύστημα⁶². Η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε ένα ακόμη «σκαλοπάτι» για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης· υπεγράφη στο Μάαστριχτ -γι' αυτό έχει μείνει και ως Συνθήκη του Μάαστριχτ- το 1992 και αποτελείται από τρεις πυλώνες: τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες· όπου ρυθμίζουν την εκπαίδευση, την οικονομία, την κοινωνία, την κοινή εξωτερική πολιτική και πολιτική ασφαλείας (ΚΕΠΠΑ) και την αστυνομική και δικαστική συνεργασία σε ποινικές υποθέσεις (ΔΕΥ).

Βασισμένη στη συνθήκη του Μάαστριχτ η Κοινότητα εστίασε στους εξής στόχους:

- *την ενίσχυση της δημοκρατικής νομιμότητας των οργάνων·*
- *τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οργάνων·*
- *την εγκαθίδρυση μιας οικονομικής και νομισματικής ένωσης·*
- *την ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της Κοινότητας·*
- *τη θέσπιση μιας κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφαλείας*⁶³.

Με τη Συνθήκη της ΕΕ θεσπίστηκαν κοινοτικές πολιτικές που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση:

- i. των διευρωπαϊκών δικτύων
- ii. του κοινωνικού διαλόγου
- iii. της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης
- iv. την προώθηση της απασχόλησης κ.α

Ωστόσο, η Συνθ ΕΕ δεν ανταποκρινόταν πλήρως στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις που ανέκυπταν στην ευρωπαϊκή σφαίρα και παρουσιάζονταν πολλές αδυναμίες ως προς το κοινοτικό, θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο της γι αυτό και τροποποιήθηκε, αρχικά, από τη Συνθήκη Άμστερνταμ (1997) στη συνέχεια από τη Συνθήκη της Νίκαιας (2001) και τέλος από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας (2007), όπου αναδιαμορφώνει την πολιτική σκηνή, τόσο στην εξωτερική όσο και στην εσωτερική, αναπροσαρμόζεται στα νέα

⁶⁰ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 12

⁶¹ Βλ. Πασιάς, 2006: 121

⁶² Βλ. Πασιάς, 2006: 123

⁶³ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2010

δεδομένα της «νέας Ευρώπης» που αποτελείται πλέον από 27 κράτη-μέλη και προτείνει νέες καινοτόμες πολιτικές, κυρίως ως προς την εκπαίδευση.

1.4.γ Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση

Έχοντας καταγράψει την εξελικτική πορεία της ΕΚ/ΕΕ και τις πολιτικές που υιοθετήθηκαν για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, θα εστιάσουμε στις πολιτικές που ανέπτυξε η ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης και θα τις καταναείμουμε σε τέσσερις περιόδους.

1. Τα πρώτα χρόνια της Κοινότητας

Η ιδρυτική Συνθήκη της ΕΟΚ, που υπεγράφη στη Ρώμη το 1957 είχε εστιάσει μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση όπως γίνεται φανερό και στα άρθρα 48, 49, 57 και 128 όπου θεσπίστηκαν πολιτικές για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, την αναγνώριση των διπλωμάτων και την δυνατότητα επιλογής του τόπου εργασίας. Για την ενίσχυση της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση σχεδιάστηκαν 10 αρχές που εφαρμόστηκαν στα κράτη-μέλη. Μερικές από αυτές τις αρχές είναι η αρχή της επικουρικότητας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και του κράτους δικαίου, η αρχή του σεβασμού της Εθνικής Ταυτότητας, της οικονομίας της ανοικτής αγοράς και του ελεύθερου ανταγωνισμού⁶⁴.

2. Απόπειρες παρέμβασης

Τη δεκαετία του 1970 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες για την ενσωμάτωση της εκπαίδευση στην τότε ΕΟΚ, αν και αδυνατούσε οικονομικά και νομικά να στηρίξει αυτό το εγχείρημα. Η Κοινότητα απέκτησε λειτουργικές αρμοδιότητες την περίοδο 1986-1992 με τη συγκατάθεση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και τον διαχωρισμό των εννοιών εκπαίδευση και κατάρτιση στα άρθρα 126 και 127. Έτσι, η Κοινότητα προέβη στην ανάπτυξη των εξής προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης:

1. *Πρόγραμμα Σωκράτης* (3.2.1994): εμπερικλείει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης –από την προσχολική έως την τριτοβάθμια- και χωρίζεται σε 3 μεγάλες κατηγορίες:
 - Στο πρόγραμμα *Erasmus*, όπου αντιπροσωπεύει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκτείνει τις δραστηριότητες του στην οργάνωση και την οικονομική ενίσχυση των πανεπιστημίων, την αναγνώριση των ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS), την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας και την

⁶⁴ Βλ. Καπλάνης: 78-82

υποστήριξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων κατάρτισης, ώστε να προωθηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση⁶⁵.

- Στο πρόγραμμα *Comenius*, που στοχεύει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα και θέτει ως στόχους την σύμπραξη των σχολικών ιδρυμάτων, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την εγκάρσια κατάρτιση διδασκόντων και εκπαιδευτικού προσωπικού⁶⁶.
- Στις οριζόντιες δράσεις όπου αποτελούνται από:
 - a. Το πρόγραμμα *Lingua* με στόχο την ενίσχυση και βελτίωση των ξένων γλωσσών
 - b. Την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (*AAE*)
 - c. Την εκπαίδευση ενηλίκων
 - d. Την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση (*Eurydice*), επισκέψεις στελεχών της εκπαίδευσης (*Arion*) και αναγνώρισης ακαδημαϊκών τίτλων (*Naric*)⁶⁷.

2. Πρόγραμμα Leonardo da Vinci (21.12.1993) ανέπτυξε πολιτικές για την εφαρμογή της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της ΕΚ με κύριους άξονες:

- την απόκτηση νέων δεξιοτήτων
- την προσέγγιση μεταξύ ιδρυμάτων εκκ
- την καταπολέμηση του αποκλεισμού
- την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό
- την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την προώθηση της διαβίου εκπαίδευσης⁶⁸.

Στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo da Vinci ενσωματώθηκαν και τα προγράμματα Comett, Delta και Petra. Παράλληλα το 1975 ιδρύεται η CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανάπτυξης Επαγγελματικής Κατάρτισης) που είχε ως στόχο να διευκολύνει οποιαδήποτε πρωτοβουλία που αφορούσε την επαγγελματική κατάρτιση.

3. Πρόγραμμα "Νεολαία για την Ευρώπη" (4.11.1993) είχε ως σκοπό την ενεργό δράση των νέων και την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό

⁶⁵Βλ. Πασιάς, 2006: 388-389

⁶⁶Βλ. Πασιάς, 2006: 390

⁶⁷Βλ. Πασιάς, 2006: 390

⁶⁸Βλ. Πασιάς, 2006: 391

σύστημα μέσω ενδοκοινοτικών και οργανωτικών δραστηριοτήτων, την ενημέρωση των νέων και με τη συνεργασία και ανταλλαγή με τα κράτη-μέλη⁶⁹.

3. Δια βίου μάθηση και οικονομική ανάπτυξη.

Η κοινωνία της γνώσης και η εσωτερική αγορά άρχισαν να παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς την αποδοτικότητα τους, λόγω των νέων δεδομένων που είχαν προκύψει. Έτσι, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000) η ΕΕ ήρθε αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις «Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας⁷⁰ ...Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης»⁷¹.

Για την επίλυση των παραπάνω προκλήσεων το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει την εφαρμογή της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού, καθότι κινείται στη σφαίρα της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης συμβάλλοντας στην ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου ολοκλήρωσης, μέσω ορθών πρακτικών και διαδικασιών αξιολόγησης που εφαρμόζει. Κύριο εργαλείο της ΑΜΣ αποτελεί η «συγκριτική αξιολόγηση» (benchmarking): συνδέεται άμεσα με την έννοια της «εκμάθησης» και της «οργάνωσης», εφόσον όλες οι στρατηγικές και οι πολιτικές που εφαρμόζονται κινούνται στον ευρωπαϊκό χώρο⁷².

Η ΑΜΣ ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ, εστιάζει στις εξής δράσεις:

- i. στον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν,*
- ii. στον καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών,*

⁶⁹ Βλ. Πασιάς, 2006: 392

⁷⁰ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 2000: παραγ. 1

⁷¹ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 2000: παραγ. 2

⁷² Βλ. Πασιάς, 2015: 235-238

- iii. *στη μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες,*
- iv. *στην περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών⁷³.*

Στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού έλαβε χώρα μια διαδικασία αξιολόγησης επίτευξης στόχων που είχε καθοριστεί από την Επιτροπή στο στρατηγικό πλαίσιο για την συνεργασία στον τομέα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Εντούτοις, οι στρατηγικές είτε δεν είχαν αποδώσει το βέλτιστο αποτέλεσμα είτε η εφαρμογή τους στα κράτη-μέλη δεν είχε επιτευχθεί με επιτυχία και έτσι η Επιτροπή προέβη στην αναθεώρησή της «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020». Στην αναθεωρημένη στρατηγική προστέθηκαν νέες στρατηγικές προκλήσεις που αφορούσαν την προώθηση της δια βίου μάθησης, την βελτίωση της αποτελεσματικότητας, την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη και την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας⁷⁴.

4. Δημιουργία ενός "χώρου" Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η στρατηγική της Λισαβόνας αν και ανέπτυξε στρατηγικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και έθεσε νέους στόχους για την «E&K 2020», ωστόσο ήταν αναγκαία και η δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE). Το 1998 η διακήρυξη της Σορβόνης υπογράμμισε την αναγκαιότητα της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενίσχυση της *απασχολησιμότητας, της ανταγωνιστικότητας, της ελκυστικότητας, της συγκρισιμότητας, της συμβατότητας και της αναγνωσιμότητας⁷⁵*. Η ανάγκη ενίσχυσης της κινητικότητας, της διεθνούς ανταγωνιστικότητας και η μετεξέλιξη των πανεπιστημίων οδήγησαν στην υπογραφή της διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna process, 1999) με κύριο σκοπό τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE)⁷⁶. Η Διακήρυξη της Μπολόνια εστίασε στην εσωτερική διάσταση του εγχειρήματος και έθεσε τους εξής στόχους:

- i. *Στην υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών που θα είναι ευκόλως αναγνώσιμοι και συγκρίσιμοι*
- ii. *Στην υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα στηρίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, ένα προπτυχιακό και ένα μεταπτυχιακό*

⁷³ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000: παραγ. 27

⁷⁴ Βλ. West, 2012: 10-16

⁷⁵ Βλ. Πασιάς, 2015: 283

⁷⁶ Βλ. Πασιάς, 2015: 281-284

- iii. Στην καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων-αναλόγου με το εφαρμοζόμενο σήμερα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS)
- iv. Στην προώθηση κινητικότητας φοιτητών και μελών Δ.Ε.Π, με ξεπέρασμα των εμποδίων που δυσχεραίνουν και καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση
- v. Στην προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στις διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών
- vi. Στην προώθηση των απαραίτητων Ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και άσκησης, κατάρτισης-επιμόρφωσης και έρευνας⁷⁷.

Το 2002 με τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης επιχειρείται η ενίσχυση της ευρωπαϊκή συνεργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. *Η εν λόγω διαδικασία αποσκοπεί στη βελτίωση των επιδόσεων, της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ στην Ευρώπη. Επιδιώκει να ενθαρρύνει την αξιοποίηση διάφορων ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ) και με τη βοήθεια εργαλείων ΔΒΜ.*

Οι κατευθυντήριες γραμμές της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης στοχεύουν:

- στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στον τομέα της ΕΕΚ·
- στην αύξηση της πληροφόρησης, του προσανατολισμού, της συμβουλευτικής και της διαφάνειας στον τομέα της ΕΕΚ·
- στην ανάπτυξη εργαλείων για την αμοιβαία αναγνώριση και επικύρωση ικανοτήτων και προσόντων·
- στη βελτίωση της εξασφάλισης της ποιότητας στην ΕΕΚ⁷⁸.

1.5 Οι εξελίξεις στη δομή και στη διακυβέρνηση στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ από το 1992 έως σήμερα

Εισαγωγικά

Αναγνωρίζοντας το ρόλο των Συνθηκών που έχουν υπογραφεί για την μετεξέλιξη της Κοινότητας και προτού εστιάσουμε περαιτέρω στις νέες αρμοδιότητές τους, που περιλαμβάνουν την θεσμοθέτηση της εκπαίδευση και της κατάρτισης, θα ήταν χρήσιμο

⁷⁷ Βλ. Πασιάς, 2015: 284-285 ό.π Bologna Declaration, 1999 :2-3

⁷⁸ Βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016

να εστιάσουμε στον όρο και τις λειτουργίες της διακυβέρνησης. Η «παγκόσμια διακυβέρνηση» κινείται σε παγκόσμιο επίπεδο εστιάζοντας σε ζητήματα πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας, έχοντας ως κύρια βάση τη θέσπιση κανόνων και οργανωτικών δομών για την βέλτιστη επίτευξη των προβλημάτων που ανακύπτουν στη παγκόσμια σφαίρα. Ο όρος «κυβέρνηση» αναφέρεται στις τυπικές θεσμικές διαδικασίες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η τάξη, λαμβάνονται και εφαρμόζονται αποφάσεις σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, η «διακυβέρνηση» εμπερικλείει μέσα της τη «κυβέρνηση» καθώς αναφέρεται στη μορφή που μπορεί να λάβει ο εκάστοτε πολιτικός συντονισμός.

Ως «διακυβέρνηση» ορίζεται ως ο συντονισμός, η συνεργασία και η ύπαρξη ποικίλων μηχανισμών που λειτουργούν σε πολλαπλές κλίμακες δίχως την ύπαρξη μιας ευρύτερης πολιτικής εξουσίας. *Η διακυβέρνηση εκλαμβάνεται ως μια νέα διαδικασία που συνδέεται με τη συγκρότηση, τη λειτουργία και την άσκηση εξουσίας από διεθνή (international) και διακρατικά (transnational) κυβερνητικά μορφώματα με δυνατότητα τόσο αυτό-οργάνωσης όσο και ενδο-οργάνωσης. Τα μορφώματα αυτά συμμετέχουν στην ανάπτυξη δικτύων στον διεθνή χώρο τα οποία χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης, την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και πόρων, τη θέσπιση ανεξάρτητων κανόνων λειτουργίας και τη σημαντική αυτονομία από τα κράτη*⁷⁹.

Εναλλακτικά, σύμφωνα με τον Benz, η «διακυβέρνηση», ως «η δραστηριότητα του να κυβερνάς», αναφέρεται στη διαδικασία όπου τα στοιχεία της κοινωνίας ασκούν εξουσία, επηρεάζοντας και θεσπίζοντας πολιτικές αλλά και αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη δημόσια ζωή. Η Διακυβέρνηση περιλαμβάνει κανόνες, διαδικασίες και συμπεριφορές που σχετίζονται με διαδικαστικές, δομικές, λειτουργικές και οργανικές πτυχές της διακυβέρνησης⁸⁰. Ακολούθως, ως χρηστή διακυβέρνηση μπορεί να οριστεί η άσκηση της οικονομικής, πολιτικής και διοικητικής εξουσίας για τη διαχείριση υποθέσεων μιας χώρας αποτελεσματικά σε όλα τα επίπεδα. Παρέχει μηχανισμούς, διαδικασίες και θεσμούς μέσω των οποίων οι πολίτες και οι ομάδες αρθρώνουν τα συμφέροντά τους, ασκούν τα νόμιμα δικαιώματά τους, ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους και επιλύουν τις διαφορές τους⁸¹.

Η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση σύμφωνα με τον Schmitter, είναι το σύστημα λήψης δεσμευτικών αποφάσεων που εμπλέκει μια πολλαπλότητα -πολιτικά ανεξάρτητη- αλλά κατά τ' άλλα αλληλεξαρτώμενων φορέων (ιδιωτικών και δημοσίων) σε διαφορετικά επίπεδα εδαφικής συσσωμάτωσης, σε μια περισσότερο ή λιγότερο συνεχή διαδικασία της διαπραγμάτευσης και εφαρμογής. Αυτό γίνεται χωρίς ανάθεση αποκλειστικής

⁷⁹ Βλ. Πασιάς, 2015: 228 ό.π Rhodes, 2017

⁸⁰ Βλ. ETF, 2013: 6 ό.π Benz, 2004

⁸¹ Βλ. ETF, 2013: 6 ό.π UNPD, 1997

αρμοδιότητας της πολιτικής και χωρίς να διεκδικεί μια σταθερή ιεραρχία της πολιτικής εξουσίας σε κάθε ένα από αυτά επίπεδα⁸². Έτσι, η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση διακατέχεται από δύο βασικές αρχές: την αρχή της επικουρικότητας και την κατανομή των αποφάσεων. Για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πολιτικών στη διάσταση αυτή καθίσταται σημαντική η συνεργασία, η συντονισμένη δράση καθώς και η ανάπτυξη αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων στα ποικίλα επίπεδα διακυβέρνησης.

1.5.1 Συνθήκη Μάαστριχτ

Η Συνθήκη Μάαστριχτ αποτελεί το κείμενο με το οποίο νομιμοποιήθηκε η εκπαίδευση ως περιοχή κοινοτικής αρμοδιότητας. Με τη Συνθήκη αυτή, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα θέσπισε το επίσημο νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ενώ ταυτόχρονα επέκτεινε την ύπαρξη των ήδη υπαρχόντων προγραμμάτων δράσης. Στη Συνθήκη ΕΚ προστέθηκε το κεφάλαιο «*Εκπαίδευση, κατάρτιση και νεολαία*», στο οποίο προσδιορίζονται οι άξονες για την ανάπτυξη και την ενίσχυση μιας δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών στο πλαίσιο της επιδίωξης των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Κοινότητας⁸³.

Πιο αναλυτικά, στο άρθρο 126 της ΣυνθΕΕ αναφέρονται τα ακόλουθα για την παιδεία⁸⁴:

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διαδικασίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.
2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:
 - να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, ιδίως μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών,
 - να ευνοεί της κινητικότητα των φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
 - να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
 - να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών,
 - να ευνοεί την ανάπτυξη ανταλλαγών νέων, καθώς και των οργανωτών κοινωνικών και μορφωτικών δραστηριοτήτων,
 - να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως,

⁸² Βλ. ETF, 2013: 6 ό.π Schmitter, 2004

⁸³ Βλ. Πασιάς, 2006: 370

⁸⁴ Βλ. άρθρο 126, ΣυνθΕΕ

3. Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν την συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης σε θέματα παιδείας.
4. Προκειμένου να συμβάλλει στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων, το Συμβούλιο:
 - αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189B και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών,
 - αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσσει της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις.

Ενώ στο άρθρο 127 της ΣυνθΕΕ αναφέρονται τα εξής για την επαγγελματική εκπαίδευση⁸⁵:

1. Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:
 - να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού,
 - να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας,
 - να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων και ιδίως των νέων,
 - να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης,
 - να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.
3. Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.
4. Το Συμβούλιο αποφασίζοντας με την διαδικασία του άρθρου 189Γ και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών.

⁸⁵ Βλ. άρθρο 127, ΣυνθΕΕ

Βασιζόμενοι στα άρθρα 126 και 127 απορρέουν τα εξής συμπεράσματα⁸⁶: Αρχικά, διαχωρίζεται η εκπαίδευση από την κατάρτιση. Η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών-μελών με την συμβολή της Κοινότητας στην ανάπτυξη της, ενώ αντίθετα η κατάρτιση ανήκει στις λειτουργικές αρμοδιότητες της Κοινότητας. Η διατύπωση αυτή επαληθεύεται και από το άρθρο 126· η Κοινότητα «*συμβάλλει στην ανάπτυξη της παιδείας*» ενώ ταυτόχρονα στο άρθρο 127 ορίζεται ότι η Κοινότητα «*εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης*». Ο διαχωρισμός αυτός συνδέεται με την επίτευξη του αρχικού οικονομικού στόχου, δηλαδή της εγκαθίδρυσης της «ενιαίας εσωτερικής αγοράς» και στηρίζεται στο «κεκτημένο της επαγγελματικής εκπαίδευσης» από τα άρθρα 57 και 128 της Συνθήκης της Ρώμης, έτσι ώστε η επαγγελματική εκπαίδευση να παραμείνει ως ο κύριος χώρος άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έπειτα, για πρώτη φορά η γενική παιδεία αποτελεί εκφρασμένο στόχο της κοινοτικής πολιτικής. Παρ' όλα αυτά, όπως υποδηλώνει η τελευταία πρόταση της 1^{ης} παραγράφου του άρθρου 126 η Κοινότητα δεν διαθέτει τις θεσμικές εξουσίες που θα της επιτρέψουν να ασκήσει πολιτική σχετικά με την «παιδεία» και τη βασική εκπαίδευση των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη διατηρούν το δικαίωμα να προστατεύουν και να ορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και του πολιτισμού τους. Έτσι, τίθενται εκτός των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας τα βασικά στοιχεία που συναρθρώνουν το εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, όπως το πρόγραμμα σπουδών, οι συνθήκες φοίτησης, οι διαδικασίες μάθησης, οι υποδομές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, βασικές παράμετροι, όπως οι εκπαιδευτικές ανισότητες, η σχολική διαρροή, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, απουσιάζουν από την περιοχή ευθύνης και δράσης της κοινοτικής πολιτικής.

Επιπρόσθετα, γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της πολιτικής ολοκλήρωσης. Η κοινωνική και οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης είναι μια λειτουργία της οικονομικής ολοκλήρωσης, ενώ η πολιτισμική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης γίνεται παράγοντας της πολιτικής ολοκλήρωσης.

Συνακόλουθα, αφού η εκπαιδευτική πολιτική εκφράζεται ως «*συμπληρωματική των δράσεων των κρατών-μελών, εάν αυτό απαιτείται*», η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας χαρακτηρίζεται από την αρχή της επικουρικότητας. Τα κράτη-μέλη παραμένουν αποκλειστικοί φορείς ελέγχου της γενικής πολιτικής, η οποία αφορά κυρίως την υποχρεωτική εκπαίδευση και αποσκοπεί στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας στους μαθητές.

Ακόμα, οι δράσεις της Κοινότητας δεν αποσκοπούν στην εναρμόνιση των κανονιστικών διατάξεων που διέπουν τις εκπαιδευτικές νομοθεσίες των κρατών-μελών, αλλά στη

⁸⁶ Βλ. Πασιάς, 2006:370-378

σύγκλιση των περιεχομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θεωρείται απαραίτητη στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της Ένωσης. Αυτή η σύγκλιση επιτυγχάνεται μέσω διάφορων προγραμμάτων δράσης, όπως η ανταλλαγή τεχνογνωσίας, ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών, η διαμόρφωση κοινών γνωστικών αντικειμένων, η εξειδίκευση και μετεκπαίδευση διδακτικού προσωπικού, η κινητικότητα και οι ανταλλαγές καθηγητών, εκπαιδευτικών και ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης, η αναγνώριση μαθημάτων, περιόδων σπουδών και τίτλων από ιδρύματα της μετά-δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, ο τρόπος λήψης αποφάσεων στην Συνθήκη του Μάαστριχ, διέφερε για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σύμφωνα με το άρθρο 126 οι αποφάσεις που αφορούν την παιδεία λαμβάνονται με την διαδικασία της συναπόφασης, όπως ορίζεται στο άρθρο 189B, ενώ για την επαγγελματική κατάρτιση οι αποφάσεις λαμβάνονται σύμφωνα με την διαδικασία της συνεργασίας, όπως ορίζεται στο άρθρο 189Γ. Το άρθρο 189B αναφέρει ότι για την λήψη μιας απόφασης ακολουθείται μια υποχρεωτική διαδικασία συναπόφασης μεταξύ του Συμβουλίου, της Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το οποίο έχει αναβαθμισμένο ρόλο και αυξημένες αρμοδιότητες στο πλαίσιο κάλυψης του «δημοκρατικού ελλείμματος» της Κοινότητας.

Κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας είναι ότι προβλέπει μια πραγματική κατανομή της εξουσίας λήψης αποφάσεων μεταξύ του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Η παράγραφος 3 του ίδιου άρθρου προβλέπει μια επιτροπή συνδιαλλαγής, έχοντας ως καθήκον την επίτευξη συμφωνίας επί σχεδίου κοινού κειμένου, το οποίο μπορεί να εγκριθεί και από τα δύο όργανα. Εάν υπάρξει συμφωνία, η κοινοτική πράξη εκδίδεται στο όνομα των δύο οργάνων. Σε αντίθετη περίπτωση το Κοινοβούλιο μπορεί να ασκήσει το δικαίωμα της αρνησικυρίας και η έγκριση της πράξης μειώνεται. Η διαδικασία της συναπόφασης είναι γραφειοκρατική και δυσκίνητη, και απαιτεί τη συμφωνία τριών οργάνων με διαφορετικές αρμοδιότητες και φιλοσοφία.

Εντούτοις, στην επαγγελματική εκπαίδευση οι αποφάσεις λαμβάνονται στο πλαίσιο του άρθρου 189Γ, το οποίο αναφέρεται σε μια διαδικασία σύμπραξης των τριών οργάνων με απόλυτη σχεδόν εξουσία της Επιτροπής και του Συμβουλίου. Ο ρόλος του Κοινοβουλίου είναι υποδεέστερος και μη-δεσμευτικός, και ακόμα και στη περίπτωση που το Κοινοβούλιο απορρίψει μια πρόταση του Συμβουλίου, το ίδιο το Συμβούλιο μπορεί να επανέλθει και να αποφασίσει σε δεύτερη συνεδρία και να προωθήσει την απόφαση. Η διαφοροποίηση στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων απεικονίζει την διαφορετική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Με την συνθήκη του Άμστερνταμ η διάταξη του άρθρου 127 τροποποιήθηκε και οι αποφάσεις λαμβάνονται με την διαδικασία της συναπόφασης.

Έχοντας ως κύριο άξονα τις πολιτικές για την εκπαίδευση που εφαρμόστηκαν με την Συνθήκη Μάαστριχτ, καταλήγουμε στις εξής κατηγορίες:

- Προώθηση της κινητικότητας (φοιτητική - μαθητική) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους,
- Σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της αγοράς εργασίας
- Διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- Διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα (σύγκλιση) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

1.5.2. Συνθήκη Άμστερνταμ

Με τη Συνθήκη Άμστερνταμ δεν επήλθε ουσιαστική μεταβολή στις διατάξεις της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ουσιαστικά επικυρώθηκε η σημασία και η αναγνώριση που απέκτησε ο τομέας της Ε&Κ στο πλαίσιο της κατεύθυνσης «προς την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας». Με το άρθρο 2 της Συνθήκης αυτής προστέθηκε στο προοίμιο της Συνθήκης ΕΚ η ακόλουθη παράγραφος: *αποφασισμένοι να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογή της.*

Η σημασία της παραπάνω παραγράφου εναπόκειται στο ότι, αρχικά, αναγνωρίσει την προοπτική και επικυρώνει τη διαδικασία για την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης» και ύστερα νομιμοποιεί τη «δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση», ως θεμελιώδη διάσταση της κοινοτικής πολιτικής, η οποία απουσίαζε από της Συνθήκη του Μάαστριχτ. Ακόμα, με την Συνθήκη Άμστερνταμ ενισχύθηκε ο νομοθετικός ρόλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, επεκτείνοντας τη διαδικασία συναπόφασης με το Συμβούλιο, σε νέους τομείς στους οποίους συμπεριλαμβάνεται και η πολιτική της κατάρτισης. Έτσι, αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ορίστηκε η διαδικασία της συναπόφασης ως κοινή διαδικασία για την εκπαίδευση (άρθρο 149) και την κατάρτιση (άρθρο 150).

1.5.3 Συνθήκη Νίκαιας

Η Συνθήκη της Νίκαιας, σύμφωνα με τον Π. Ιωακειμίδη «συνιστά απόπειρα να αποτυπωθούν στη θεσμική συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι νέες πραγματικότητες που εμφανίστηκαν μετά το τέλος του Ψυχρού πολέμου και την ανάδειξη της Γερμανίας σε πολιτική δύναμη του Ευρωπαϊκού χώρου, καθώς και τη δρομολογημένη διεύρυνση της ΕΕ σε 27 κράτη μέλη»⁸⁷. Οι ρυθμίσεις που έγιναν με τη Συνθήκη της Νίκαιας ουσιαστικά αφορούσαν θέματα σχετικά με τη θεσμική συγκρότηση της Ένωσης, όπως το μέγεθος και τη σύνθεση της Επιτροπής, την κατανομή και

⁸⁷ Βλ. Ντάλης, 2001: 222

στάθμιση των ψήφων που διαθέτουν τα κράτη μέλη στο Συμβούλιο, το σύστημα λήψης αποφάσεων με ειδική πλειοψηφία, κ.α.⁸⁸

Η Συνθήκη της Νίκαιας εκτός από τροποποιήσεις σε άρθρα της ΣΕΚ και της ΣΕΕ περιλαμβάνει δύο κείμενα, τα οποία δεν εμπεριέχονται στο επίσημο κείμενο της συνθήκης. Το πρώτο είναι ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων⁸⁹, ο οποίος αναφέρεται στην προστασία των παραδοσιακών θεμελιωδών δικαιωμάτων και το δεύτερο, η Δήλωση για το μέλλον της Ευρώπης. Όπως γίνεται φανερό η Συνθήκη της Νίκαιας, δεν επέφερε καμία μεταβολή στα άρθρα για την εκπαιδευτική πολιτική και την πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης.

1.5.4 Συνθήκη της Λισσαβόνας

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες Συνθήκες που υπεγράψαν τόσο εθνικό όσο και νομικό πλαίσιο, καθώς η *Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. . . Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης*⁹⁰.

Έτσι, τη δεκαετία του 2000 τίθεται ένας νέος στρατηγικός στόχος για την Ε.Ε, ώστε να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή⁹¹. Η κατευθυντήριος γραμμή της ΣτΛ ήταν η χάραξη νέων στόχων στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, για τα επόμενα δέκα χρόνια, ώστε να είναι εφικτή η βελτίωση και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, στη βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυνατότητα σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης⁹².

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με κύριο γνώμονα την εκπαίδευση έθεσε τους εξής στόχους:

- α. την αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό,*
- β. τη μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής στη υποχρεωτική εκπαίδευση,*

⁸⁸ Βλ. Ιωακειμίδης, 2001: 12-16

⁸⁹ Βλ. περαιτέρω ανάλυση για το κείμενο του Χάρτη στο Παπαδημητρίου, 2001

⁹⁰ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000: παρ. 1 και 2

⁹¹ Ο.π παρ., 5

⁹² Βλ. Πασιάς, 2006: 98

- γ. την αξιοποίηση του διαδικτύου στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δικτύων,
- δ. την ενίσχυση των νέων δεξιοτήτων και της δια βίου μάθησης
- ε. τη βελτίωση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών,
- στ. την αξιολόγηση των γνώσεων με την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών βιογραφικών σημειωμάτων⁹³.

Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο (Παιδείας) να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001⁹⁴, προτείνοντας την ανάπτυξη και την βελτίωση από πλευρά μεθοδολογίας της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, ως ένα από τα πιθανά μέσα για τους τομείς πολιτικής όπως η εκπαίδευση⁹⁵.

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination-OMC), αποτελεί την κατεξοχήν μέθοδο παραγωγής πολιτικής «η οποία διευκολύνει τον εθελοντικό συντονισμό των εθνικών πολιτικών, μέσω μιας σειράς διασυνδεδεμένων βημάτων, συμπεριλαμβανομένου του προσδιορισμού κοινών στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, του προσδιορισμού των εθνικών μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων, του κανονοποιημένου reporting σε εθνικό επίπεδο και της παρακολούθησης της εθνικής προόδου σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έχει κυκλική φύση καθώς οι στόχοι υπόκεινται σε ενδεχόμενη αναθεώρηση και αξιοποιείται σε διαφορετικά πεδία πολιτικής, συχνά σε συνδυασμό με την κλασική ευρωπαϊκή νομοθεσία. Αποτελεί τμήμα μιας προαπαιτούμενης τάσης προς την «διαδικαστικότητα» (proceduralisation)»⁹⁶.

1.5.5 Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης

Η διακήρυξη της Κοπεγχάγης (Copenhagen Declaration-2002) εστιάζει στις πολιτικές κατάρτισης δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση «στη διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο η διαφάνεια, η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα μεταφοράς και η αναγνώριση ικανοτήτων ή/και προσόντων, μεταξύ διαφορετικών χωρών και σε διαφορετικά επίπεδα, μπορεί να προωθηθεί με την ανάπτυξη επιπέδων αναφοράς, κοινών αρχών για την πιστοποίηση και

⁹³ Βλ. Πασιάς, 2006: 99 ό.π., παρ. 24

⁹⁴ Ο.π., 27

⁹⁵ Ο.π., 38β

⁹⁶ Βλ. Παπαδάκης, 2016: 55 ό.π. Borrás & Radaelli 2010: 6

κοινών μέτρων, που συμπεριλαμβάνουν ένα σύστημα μεταφοράς μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (VET)»⁹⁷.

Η διαδικασία της Κοπεγχάγης εντάσσεται στο κοινοτικό πλαίσιο πολιτικής, που έθεσαν το 2000, τα κείμενα σχετικά με τη διαδικασία της Μπολόνια, τη ΣτΛ, τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Η δήλωση της Κοπεγχάγης επιβεβαίωσε την απόφαση για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, της Επιτροπής και των κοινωνικών εταίρων σε ένα πλαίσιο αντίστοιχο με αυτό της διαδικασίας της Μπολόνια όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς παράλληλα όρισε μια νέα στρατηγική για την βελτίωση τη ποιότητας στον τομέα της ΕΕΚ, στον ευρωπαϊκό χώρο. Η συνεργασία μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, των κρατών-μελών και της Επιτροπής, αν και έχει χαρακτήρα εθελοντικό, εκτείνεται σε ένα ευρύτατο πεδίο συμμετοχής καθώς περιλαμβάνει, ακόμη, τα κράτη της ΕΟΧ-ΕΖΕΣ και τις υποψήφιες προς ένταξη χώρες.

Βασικά στοιχεία της στρατηγικής θεωρούνται η ενίσχυση του αποκεντρωτικού χαρακτήρα των δράσεων και η πλήρης και ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, ο ρόλος των οποίων θεωρείται κρίσιμος τόσο στο πλαίσιο του καθορισμού των επαγγελματικών προσόντων, όσο και στην προαγωγή της επαγγελματικής και γεωγραφικής κοινότητας των εργαζομένων. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο η διαδικασία της Κοπεγχάγης αποσκοπεί στην ανάπτυξη πολιτικών σύγκλισης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και των πρακτικών τους, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των οικονομικών της γνώσης με σκοπό την διαμόρφωση ενός ενιαίου χώρου ΕΕΚ στην Ευρώπη⁹⁸.

Εστιάζοντας στη δήλωση της Κοπεγχάγης, διαφαίνεται η άμεση συσχέτιση των στόχων της ΣτΛ, τόσο στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης όσο και στη διεύρυνση της ΕΕ, αποδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση:

- i. *Στην ανάπτυξη της υψηλής ποιότητας επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς είναι ένα κρίσιμο και αναπόσπαστο τμήμα της Στρατηγικής της Λισσαβόνα, ειδικότερα από την άποψη της προώθησης της κοινωνικής συνοχής, της κινητικότητας, της καταλληλότητας για απασχόληση και της ανταγωνιστικότητας⁹⁹.*
- ii. *Στην ανάπτυξη μια Ευρώπης βασισμένης στη γνώση και στην εξασφάλιση ότι η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας είναι ανοικτή σε όλους, είναι μια σημαντική πρόκληση στα επαγγελματικά, εκπαιδευτικά και συστήματα κατάρτισης στην Ευρώπη¹⁰⁰.*

⁹⁷ Βλ. Παπαδάκης, 2016: 66 ό.π. European Commission, 2004: 1

⁹⁸ Βλ. Πασιάς, 2006: 222

⁹⁹ Βλ. Copenhagen Declaration, 2002: 1

¹⁰⁰ Βλ. Copenhagen Declaration, 2002: 1-2

- iii. *Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων θεωρείται ως ζωτικής σημασίας για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Οι κοινωνικοί εταίροι διαδραματίζουν έναν αναπόφευκτο ρόλο στην ανάπτυξη, την επικύρωση και την αναγνώριση των επαγγελματικών ειδικοτήτων και προσόντων σε όλα τα επίπεδα και είναι συνεργάτες στην προώθηση μιας ενισχυμένης συνεργασίας σε αυτή την περιοχή¹⁰¹.*

Εντούτοις, μετά από την αξιολόγηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, η Επιτροπή έθεσε νέους στόχους με σκοπό την περαιτέρω ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της ΕΕΚ. Έτσι:

- Συγκρότησε «τεχνικές ομάδες εργασίας» (technical working groups/TWG), με σκοπό την προώθηση ρυθμίσεων αποτελεσματικής συνεργασίας στους ήδη καθορισμένους στόχους, όπως το πλαίσιο διαφάνειας προσόντων, τη μεταφορά πιστοποίησης και τη διασφάλιση ποιότητας.
- Το 2003 υποβλήθηκε από την Επιτροπή πρόταση για την δημιουργία ενός νέου ευρωπαϊκού πλαισίου για την διαφάνεια των προσόντων και των ικανοτήτων (Europass).
- Προτάθηκε η ανάπτυξη και εφαρμογή του ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς μονάδων για την ΕΕΚ (ECVET), που θα βασίζεται στις ειδικότητες και τα αποτελέσματα της εκμάθησης σε εθνικό ή τομεακό επίπεδο και θα λάβει υπόψη το ECTS στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πλαίσιο Europass.
- Αναπτύχθηκε ένα σχέδιο κοινών ευρωπαϊκών αρχών για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης¹⁰².

Αναφορικά με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualifications Framework-EQF), το οποίο συνδέεται με την στρατηγική για την ανάπτυξη και πιστοποίηση δεξιοτήτων και αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της διεθνούς κινητικότητας-μέσω της ενδυνάμωσης της διαφάνειας και της διεθνούς «ορατότητας-visibility» των προσόντων¹⁰³ - συνδέεται με την διαδικασία της Μπολόνια και εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο πρωτοβουλιών για τη δια βίου μάθηση, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω.

1.5.6 Η Διαδικασία της Μπολόνια

Η διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί μια Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού των εθνικών δράσεων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο στόχος είναι να εξασφαλισθούν η καλύτερη συμβατότητα και η πληρέστερη συγκρισιμότητα των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνουν ελκυστικά για τους φοιτητές, ανταγωνιστικά

¹⁰¹ Βλ. Copenhagen Declaration, 2002: 2

¹⁰² Βλ. Παπαδάκης, 2016: 66

¹⁰³ Βλ. Παπαδάκης, 2016: 73

διεθνώς και ικανά να διευκολύνουν την απασχολησιμότητα των πτυχιούχων. Αυτό θα επιτευχθεί με τους εξής τρόπους:

1. *Υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών που θα είναι ευκόλως αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι*
2. *Υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, έναν προπτυχιακό και έναν μεταπτυχιακό*
3. *Καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων- ανάλογου με το ECTS*
4. *Προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και μελών Δ.Ε.Π., ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν και καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση*
5. *Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών*
6. *Προώθηση των απαραίτητων ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας, και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και άσκησης, κατάρτισης-επιμόρφωσης και έρευνας¹⁰⁴.*

Η τελική απόφαση αφορούσε μια «χαλαρή» μορφή δέσμευσης και την άρνηση της συμμετοχής της ΕΕ στη διαδικασία. Αυτό συνέβη κυρίως, διότι η Διακήρυξη επρόκειτο να υπογραφεί και από χώρες μη μέλη της ΕΕ, ενώ η ιδέα ενός ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης υπερβαίνει τα όρια της ΕΕ. Επιπλέον, στην διαδικασία της Μπολόνια αναγνωρίστηκε η κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης, θεωρούμενης ως δημόσιο αγαθό και ως δημόσια ευθύνη, ενώ συνδέθηκε με τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες της Ευρώπης, σε αντίθεση με τα ζητήματα παγκοσμιοποίησης και απασχολησιμότητας που προβάλλονται στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ.

Επόμενος σταθμός της διαδικασίας της Μπολόνια είναι η Πράγα το 2001 κατά την οποία αναγνωρίστηκε ότι η διαδικασία της Μπολόνια έχει συμπληρωματική σχέση με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ειδικά μέσω των προγραμμάτων συνεργασίας Erasmus, Leonardo και Tempus, με αποτέλεσμα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να γίνει μέλος και οι εκπρόσωποι της να συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας για την προετοιμασία των θεμάτων της συνόδου του Βερολίνου. Τον Σεπτέμβριο του 2003 πραγματοποιήθηκε η Σύνοδος του Βερολίνου και προσδιορίστηκαν ορισμένες βραχυπρόθεσμες προτεραιότητες στην προοπτική του 2010. Αυτές είναι: α) η εφαρμογή των δύο κύκλων σπουδών, β) η διασφάλιση συστήματος ποιότητας και γ) η ανάπτυξη ενός συστήματος αναγνώρισης πτυχίων¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Βλ. Nyborg, 2003-2005:77

¹⁰⁵ Βλ. Nyborg, 2003-2005: 26

Στην αποτίμηση της περιόδου 2003-2005 για την επίτευξη των στόχων της Διαδικασίας της Μπολόνια, η Επιτροπή επισημαίνει ότι *υπάρχει μια προφανής σύνδεση μεταξύ της διαδικασίας της Μπολόνιας και της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, που ενεργοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2002, ώστε να δράσουν επιτυχώς στους σημαίνοντες τομείς, όπως η διαφάνεια των προσόντων (EUROPASS), η μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων (ECVET), η εξασφάλιση ποιότητας και το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF)*¹⁰⁶.

Η επόμενη σύνοδος των Υπουργών Παιδείας, έγινε στο Bergen της Νορβηγίας το 2005, στην οποία διαπιστώθηκε πρόοδος τόσο αναφορικά με την υιοθέτηση του συστήματος των δύο κύκλων, όσο και στο ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας και στο ζήτημα της αναγνώρισης των πτυχίων και περιόδων σπουδών. Οι επόμενοι στόχοι που τέθηκαν αφορούν την σημασία της ανώτατης εκπαίδευσης για την έρευνα και την συνεργασία ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλων ερευνητικών φορέων. Ένα άλλο ζήτημα είναι η κοινωνική διάσταση της διαδικασίας, η οποία αφορά περισσότερο την δυνατότητα για όλους τους φοιτητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, χωρίς να αντιμετωπίζουν οικονομικά ή κοινωνικά προβλήματα. Οι Υπουργοί αναφέρθηκαν και στην εξασφάλιση των συνθηκών για την καλύτερη κινητικότητα φοιτητών και καθηγητών¹⁰⁷. Καταλήγοντας, σημείωσαν την ανάγκη η ΕΧΑΕ πρέπει να γίνει ελκυστική για τον υπόλοιπο κόσμο προωθώντας τους εξής στόχους:

- *Εφαρμογή των κριτηρίων και κατευθυντήριων γραμμών για την εξασφάλιση ποιότητας*
- *Εφαρμογή των εθνικών πλαισίων για τα προσόντα*
- *Απονομή και αναγνώριση των κοινών πτυχίων, συμπεριλαμβανομένων των τίτλων διδακτορικών σπουδών*
- *Δημιουργία ευκαιριών για ευέλικτες διαδικασίες μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και διαδικασίες για την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης*¹⁰⁸.

Στο Λονδίνο το 2007 πραγματοποιήθηκε η τελευταία μέχρι σήμερα σύνοδος των Υπουργών, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια. Στα ανακοινωθέν της Συνόδου του Λονδίνου καταγράφεται η πρόοδος κατά τα τελευταία δύο χρόνια (2005-2007) και τίθενται οι προτεραιότητες για τα επόμενα δύο χρόνια, μέχρι τη Σύνοδο του Leuven/Louvain-la-Neuve. Η κινητικότητα παραμένει ο απώτερος στόχος της διαδικασίας και η υπ' αριθμό ένα προτεραιότητα για την επόμενη διετία. Η έκταση και οι μορφές κινητικότητας στο πλαίσιο του ΕΕΧΑΕ, που στοχεύει να επιτύχει η διαδικασία της Μπολόνια, εδράζονται σε αριθμό συνισταμένων με κυριότερη την αναγνώριση

¹⁰⁶ Βλ. Πασιάς, 2006:249

¹⁰⁷ Βλ. Nyborg, 2003-2005: 101-102

¹⁰⁸ Βλ. Πασιάς, 2006: 251

τίτλων και περιόδων σπουδών. Θέματα που σχετίζονται με την αναγνώριση προσόντων εξακολουθούν να αποτελούν ένα από τα εμπόδια για την κινητικότητα, υπογραμμίζει το κείμενο της Συνόδου του Λονδίνου¹⁰⁹.

1.6 Διαδικασία μάθησης: Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Ιστορική εξέλιξη

Το έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κατά τον Μεσαίωνα και στο Βυζάντιο, θεωρούνταν ως ηθικό-θρησκευτικό «λειτουργήμα», με πρότυπο τη μορφή του Χριστού. Κατά την ελληνική αρχαιότητα, η διδακτική διδασκαλία ήταν κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρική και ο μαθητής όφειλε να υπακούει και να δείχνει σεβασμό στον εκπαιδευτικό του λαμβάνοντας παθητικά την γνώση, χωρίς να έχει τη δυνατότητα της αντιπαράθεσης. Ακολούθως, ο 17^{ος} αιώνας ή «αιώνας της μεθόδου» στηρίζεται στην ανθρώπινη σκέψη και στη νόηση, μέσω της οποίας η διδασκαλία θα βασίζεται στις ικανότητες των μαθητών και στην αρχή της εποπτείας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια στους μαθητές της νόησης, της φαντασίας και της μνήμης με αιτιοκρατικό τρόπο¹¹⁰. Κατά τον Κομένιο¹¹¹ «γνωρίζω» δεν σημαίνει ότι «γνωρίζω πολλά», αλλά «γνωρίζω εκείνο που είναι χρήσιμο και αναγκαίο κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση και τους επιδιωκόμενους σκοπούς».¹¹²

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και την ανάπτυξη νέων επιστημών, όπως της ψυχολογίας, τεχνολογίας, ανθρωπολογίας κτλ, αναδιαμορφώθηκε η σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η πρώτη σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου βασίστηκε στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, με βασικό γνώρισμα την αμοιβαιότητα και την αλληλεπίδραση της ψυχοσύνθεσης του μαθητή. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τόσο τα συλλογικά όσο και τα ατομικά συμφέροντα, τα οποία διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου. Στη βάση αυτή, ο Dewey, διακρίνει τα εξής προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού¹¹³:

- i. Η ευρύτητα του πνεύματος, η οποία καθιστά τον εκπαιδευτικό δεκτικό στις κριτικές που του ασκούνται, ώστε να βελτιωθεί, αλλά διακατέχεται και από την ευρύτητα σκέψης καθώς και την πιθανότητα λάθους.
- ii. Η υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης: εστιάζει στην αποτίμηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

¹⁰⁹ Βλ. Πασιάς, 2006: 255

¹¹⁰ Βλ. Φύκαρης, 2010: 41-45

¹¹¹ Ο Κομένιος (1592-1670) ήταν Τσέχος κληρικός και παιδαγωγός, ο οποίος χαρακτηρίστηκε ως ο πρώτος συστηματικός Διδακτολόγος, καθώς επιχειρήσε να συντάξει ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα.

¹¹² Βλ. Φύκαρης, 2010: 45 ό.π Cheatau, 1983

¹¹³ Βλ. Φύκαρης, 2010: 55-60

- iii. Η αφοσίωση έγκειται στην αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και στην απαγωγική- από το γενικό στο επιμέρους- διαδικασία εκμάθησης των εκπαιδευομένων.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μια απλή πηγή πληροφόρησης και το όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του μαθητή, που τον βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και το φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει¹¹⁴. Γι' αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη του διαφοροποιείται, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διδασκαλίας στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και όχι πια, στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, που αναπτύσσεται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

1.6.1 Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού: οι δημογραφικές ανακατατάξεις, η σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, η έννοια της πολιτιστικής ταυτότητας, η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι παγκόσμιες στάσεις απέναντι στη φτώχεια, το περιβάλλον, η μετανάστευση, η ανεργία κ.α.¹¹⁵. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο για την αντιμετώπιση των πολλαπλών σημερινών και μελλοντικών κοινωνικοοικονομικών, δημογραφικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η Ευρώπη και οι πολίτες της. Σύμφωνα με τον Maslow, η εκπαίδευση βασίζεται σε ένα σύνολο αξιών, οι οποίες απορρέουν από την αυτό-ενεργοποίηση του εαυτού μας, από την ανακάλυψη της ταυτότητας μας και των αυτό-σκοπό του κάθε ατόμου¹¹⁶.

Η κοινωνική θέση και αντίστοιχα ο ρόλος που λαμβάνουν τα άτομα στην κοινωνία υπαγορεύονται από ιστορικά προσδιορισμένους παράγοντες, όπως βιολογικούς (άνδρας ή γυναίκα), καταγωγής (θέση ευγενών, φτωχοί κτλ) είτε κατακτώνται από τα ίδια τα άτομα μέσα από τις δράσεις τους. Εντούτοις, ο ρόλος που αναλαμβάνει το εκάστοτε άτομο μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας μπορεί να λάβει μια πολύπλοκη μορφή και ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ρόλος του δασκάλου. Ο Τσαούσης, αναφέρει ότι ο ρόλος του δασκάλου, είναι τυπικός στο βαθμό που τα καθήκοντα του στο σχολείο και η εν γένει συμπεριφορά του απέναντι στο μαθητή είναι νομικά προσδιορισμένη, εντούτοις υπάρχει και εκείνη η πτυχή του ρόλου του, που περιλαμβάνει ένα πλέγμα μορφών συμπεριφοράς που είναι και μεν αναμενόμενες, ορίζονται όμως

¹¹⁴ Βλ. Ματσαγγούρας, 2000: 367

¹¹⁵ Βλ. Καρράς, 2007: 24

¹¹⁶ Βλ. Bertrand, 1999: 37-38

άτυπα από το πρότυπο του δασκάλου και δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο νομοθετικής ρύθμισης¹¹⁷.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν ανέκαθεν ένας ενδιάμεσος και διαμεσολαβητικός ρόλος. Αναλαμβάνει να οδηγήσει τους μαθητές από την κοινωνία των μικρών στην κοινωνία των «ώριμων» και να τους βοηθήσει να ενταχθούν σε αυτήν, δημιουργικά και χωρίς προβλήματα¹¹⁸. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έγκειται στη κατάρτιση τους ή αλλιώς την μόρφωση που παρέχεται στους πτυχιούχους που ακολουθούν αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, ως παιδαγωγική κατάρτιση νοούνται τόσο η ενημέρωση όσο και η απόκτηση των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύσσουν σχέσεις με τους μαθητές, να τους βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και λοιπών προβλημάτων, να κατανοούν την αποστολή του σχολείου και να αντιλαμβάνονται την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης¹¹⁹.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να εξομαλύνει και να επιστρατεύει τους θετικούς παράγοντες και συνάμα να αποκλείει τους αρνητικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση. Όμως, ο ρόλος του βρίσκεται σε συνάρτηση με ένα πλέγμα παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η σχολική μάθηση, ώστε ο δάσκαλος να μπορέσει να επιτελέσει σωστά το έργο του: η αναγνώριση και επιδοκιμασία του μαθητή από το δάσκαλο, η καλλιέργεια πνευματικών, κοινωνικών, πρακτικών και καλαισθητικών ενδιαφερόντων, η καλλιέργεια κλίματος ευαισθησίας και αισιοδοξίας, η ανάπτυξη της κοινωνικότητας, συνεργασίας και επιμονής του παιδιού, η τόνωση της αυτοπεποίθησης και ανεξαρτησίας του, η καταπολέμηση του άγχους και του φόβου αποτυχίας και τέλος η αγωγή της βούλησης του παιδιού να θέλει να μαθαίνει¹²⁰.

Η αποστολή του εκπαιδευτικού εμπεριέχει πολλά επιμέρους ειδικά καθήκοντα, στα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκριθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Καθίσταται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιτέλεση του ρόλου του επιχειρεί να ασκήσει επιρροή σε όλους τους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας κινούμενος σε ένα πλαίσιο δημοκρατικότητας, καθοδήγησης, συμβουλευτικής και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου για την ανακάλυψη και προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές, αλλά και εμπλουτισμού του ίδιου του εαυτού του από τις γνώσεις που θα αποκομίσει από τους μαθητές του, οι οποίες δεν είναι ούτε προκαθορισμένες αλλά ούτε και δεδομένες. Αντίθετα, είναι συνεχώς αποκαλυπτόμενες¹²¹. Γι' αυτό και ακολουθεί μια σειρά αλληλένδετων πράξεων, που τον οδηγούν στην επιθυμητή απόρροια των στόχων του:

¹¹⁷ Βλ. Τσαούσης, 1991: 140

¹¹⁸ Βλ. Πυργιωτάκης, 2010: 52

¹¹⁹ Βλ. Οικονομίδης, 2011: 134

¹²⁰ Βλ. Χαραλαμπόπουλος, 1984: 362

¹²¹ Βλ. Φύκαρης, 2010: 79-80

εστιάζει στις δεξιότητες του μαθητή, προβλέπει τον ατομικό τρόπο μάθησης του μαθητή, παρέχει την δυνατότητα σε κάθε μαθητή να μάθει με τον δικό του ρυθμό και ελέγχει την πρόοδο του μαθητή, ώστε να μη δοκιμάζει αλλεπάλληλες αποτυχίες.

Εστιάζοντας στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών σχολείων, αποτελούμενο από αλλοδαπούς μαθητές, στα οποία αναδύεται η ετερότητα και η ανομοιογένεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει τις αδυναμίες του κάθε μαθητή και να διαμορφώσει τη διδασκαλία του με βάση τις ατομικές διαφορές του εκάστοτε μαθητή. Όμως, για να ανταπεξέλθει πλήρως ο εκπαιδευτικός σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει πρώτα να έχει διδαχθεί σωστά, για την πολιτισμική ετερότητα, αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες, αρχές αλλά και σεβασμό ως προς το «διαφορετικό». Ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις του, οφείλει να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος ως προς την διδασκαλία του, μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις του σε όλους τους μαθητές. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένα σύνολο από ιδιότητες που συνιστούν την προσωπικότητα του, αλλά πολύ περισσότερο είναι ένα άτομο που επιτελεί ένα κοινωνικό ρόλο κάτω από ορισμένες χωροχρονικές συνθήκες αλλά και προσωπικές και εργασιακές περιστάσεις. Ζητούμενο αποτελεί η ανάδειξη μιας δυναμικής και λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, εντός του κοινωνικού πλαισίου της σχολικής αίθουσας. Σύμφωνα με τον Μπουσκάλια *«για να επικοινωνήσεις πραγματικά με τα παιδιά, πρέπει να μάθεις να σκύβεις, ώστε να βρεθείς πρόσωπο με πρόσωπο μαζί τους»*¹²².

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολυσύνθετο τομέα, καθότι δεν απαρτίζεται μόνο από την βασική εκπαίδευση που προσκομίζουν από τις σπουδές τους (πανεπιστήμιο), αλλά βασίζεται, ακόμα, στην βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρίας, μετασχηματίζοντας και διαμορφώνοντας ξανά και ξανά το έργο του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται μόνο ένας *σπόνδυλος* στη μακρά πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας και γι' αυτό επιβάλλεται συνεχής επιστημονική ενημέρωση, ώστε η εκπαιδευτική εργασία να είναι αποτελεσματική. Στη βάση αυτή, η Marguerite Altet κατανέμει τις γνώσεις σε θεωρητικές (οι γνώσεις που θα διδαχθούν και οι αντίστοιχες της διδασκαλίας) και σε πρακτικές, οι οποίες χωρίζονται σε τυποποιημένες-γνώσεις για το πώς πράττω- και εμπειρικές-από την επιτυχημένη δράση- γνώσεις¹²³.

Ως εκ τούτου, κατά τον Britzman, *το να μαθαίνει κανείς τη δουλειά του δασκάλου είναι μια διαρκής κοινωνική διαδικασία διαπραγμάτευσης και πάλης, με ιστορικοβιογραφικό χαρακτήρα, με διαδοχικά και αλλεπάλληλα «επεισόδια» στα οποία προκαλείται η αυτοβιογραφία, καθώς το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της εμπειρίας στην εργασία βρίσκονται σε διαλογική σχέση μετασχηματισμού*¹²⁴. Καταληκτικά, η εκπαίδευση του

¹²² Βλ. Μπουσκάλια, 1988: 175

¹²³ Βλ. Μπουζάκης, 2012: 645

¹²⁴ Βλ. Οικονομίδης, 2011: 616 ό.π. Britzman, 1991

εκπαιδευτικού δεν έχει, μόνο, ως στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικότητας και την ανάπτυξη της κατάλληλης γνώσης, αλλά στοχεύει και στην εμφύσηση της διάθεσης, ώστε οι μαθητές να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τους της ζωή, δίνοντας οι ίδιοι το σωστό παράδειγμα και έχοντας ως γνώμονα τη φράση του Σόλωνα «*«Γηράσκω δ' αει πολλά διδασκόμενος»*».

Σύμφωνα με τον Habermas, αναπτύσσονται τρεις θεωρίες για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:

- *προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων*: εστιάζει στο τεχνικό ενδιαφέρον, στην ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης, στη καλλιέργεια δεξιοτήτων κτλ.
- *αναπτυξιακή και προσωποκεντρική προσέγγιση*, έχει πιο πρακτικό ενδιαφέρον και επικεντρώνεται στο υποκείμενο με άξονες την κατανόηση, την αξιοποίηση και των αναστοχαστική διαδικασία
- *κριτική προσέγγιση*, διαφοροποιείται από τις άλλες δύο προσεγγίσεις και καθιστά το σχολείο ως μοχλό κοινωνικής αλλαγής και το δάσκαλο ως κοινωνικό μετασχηματιστή.

Ακολουθώς, βασιζόμενος στην δεύτερη και τρίτη- αναπτυξιακή και κριτική-προσέγγιση κατηγοριοποιεί τρεις ομάδες επιμορφωτικών προγραμμάτων, ανάλογα με το επίπεδο παρέμβασης τους. Αρχικά, αναπτύσσονται τα προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως ατόμου, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες ως προς το έργο που επιτελούν (π.χ. προγράμματα εποπτείας των εκπαιδευτικών, συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ανάπτυξης με κέντρο τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή). Στη συνέχεια, η δεύτερη ομάδα απαρτίζεται από τα προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι ως ατόμου, μέσω της προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, έχουμε τα προγράμματα παρέμβασης στο επίπεδο ανάπτυξης-βελτίωσης του σχολείου. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως κεντρικό άξονα το σχολείο και επιδιώκουν την επίλυση τυχόν παθογενειών, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν την συνεργασία μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου¹²⁵.

Ο εκπαιδευτικός για να φέρει εις πέρας το «λειτουργήμα» που του έχει ανατεθεί από την κοινωνία θα πρέπει να διακατέχεται από τις εξής ικανότητες¹²⁶:

- i. *συνθετική και αναλυτική ικανότητα*
- ii. *ικανότητα εφαρμογής της γνώσης στην πράξη*
- iii. *ανάπτυξη δεξιοτήτων στη χρήση ψηφιακής ικανότητας*

¹²⁵ Βλ. Οικονομίδης, 2011: 604-605

¹²⁶ Βλ. Οικονομίδης, 2011: 136

- iv. ικανότητα ανάλυσης των εκπαιδευτικών εννοιών, θεωριών και ζητημάτων πολιτικής με συστηματικό τρόπο*
- v. ικανότητα κατανόησης της διαφορετικότητας ρόλων μεταξύ των συμμετεχόντων στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας*
- vi. ικανότητα υλοποίησης εκπαιδευτικής έρευνας*
- vii. ικανότητα διάγνωσης νέων εκπαιδευτικών αναγκών*
- viii. ικανότητα επίβλεψης ή συντονισμού πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών ομάδων*
- ix. δυνατότητα κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες*
- x. αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση*
- xi. συνείδηση της ανάγκης για συνεχή επαγγελματική βελτίωση και πρόοδο*
- xii. ικανότητα εκτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της επίδοσης των μαθητών.*

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καθορίζει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του σε έναν συγκεκριμένο μαθητή ανάλογα με την ηλικία του, το γνωστικό υπόβαθρο, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, έχοντας ως γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα και την ψυχολογία της μάθησης. Το πιο σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι το ότι ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται από την δεδομένη/τωρινή επίδοση του μαθητή, αλλά κυρίως από τις επαγγελματικές γνώσεις του ίδιου, την ηθική του και την φαντασία του.

Καταλήγοντας, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί στις μέρες μας, ως ο μοναδικός φορέας μιας πνευματικής αποστολής, αλλά περισσότερο ως κοινωνικός οργανωτής στα επιμέρους ζητήματα της διδασκαλίας και της μάθησης, ο οποίος προγραμματίζει, κρίνει, ελέγχει, συμβουλεύει, διοικεί και ενεργεί μορφωτικά με σκοπό να διαπαιδαγωγήσει και να μορφώσει τους νέους στα πλαίσια του σχολείου. Οι παραπάνω δεξιότητες (skills) που καταγράφηκαν, έχουν ως στόχο την χάραξη πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και υπερεθνικό επίπεδο, αλλά παράλληλα και την δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού μοντέλου που θα εστιάζει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στον εμπλουτισμό και τη βελτίωση των γνώσεων του μαθητή.

2. Η ένταξη της Φιλανδίας και της Μ. Βρετανίας στην ΕΕ

Ιστορική εξέλιξη

Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/Ένωσης είναι συνυφασμένη με την ίδια της τη φύση. Είναι μια διαδικασία που ξεκίνησε σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση του θεσμού, το 1957. Όπως είναι γνωστό, η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) ιδρύθηκε με την υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης, μαζί με την Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ), το 1957. Είχε προηγηθεί η εγκαθίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ) με τη Συνθήκη των Παρισίων (1952), καθώς και μια αποτυχημένη προσπάθεια για τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Αμυντικής Κοινότητας (ΕΑΚ) το 1954¹²⁷. Με τη δημιουργία, λοιπόν, αυτών των τριών Κοινοτήτων, η προσπάθεια της ευρωπαϊκής ενοποίησης έμεινε αυστηρά περιορισμένη στο πλαίσιο των οικονομικών δραστηριοτήτων.

Ο βασικός στόχος των ιδρυτικών χωρών υπήρξε η επίτευξη της ειρήνης και σταθερότητας στο χώρο της Κεντρικής Ευρώπης, πρωτίστως με τη συμφιλίωση της Γαλλίας και της Γερμανίας, μέσω της διαδικασίας της ενοποίησης. Αλλά οι ιδρυτικές χώρες δεν θεώρησαν τους θεσμούς που δημιούργησαν ως ένα «αποκλειστικό οικοδόμημα»¹²⁸. Αντιθέτως, με διάταξη που συμπεριελάμβανα στις ιδρυτικές συνθήκες Παρισίων και Ρώμης, διακήρυξαν ότι κάθε ευρωπαϊκή χώρα θα μπορούσε, εφόσον το επιθυμούσε, να καταστεί μέλος της ΕΚ.

Με την πάροδο του χρόνου η Ευρωπαϊκή Κοινότητα μετεξελίχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση και από 6, αρχικά, κράτη-μέλη απέκτησε 27. Από την έναρξη της διαδικασίας αυτής έχουν πραγματοποιηθεί τέσσερις διαδοχικές διευρύνσεις της ΕΚ/ΕΕ: α) ο πρώτος γύρος είχε ως αποτέλεσμα την ένταξη της Δανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ιρλανδίας το 1973, β) με τον δεύτερο γύρο, γνωστός και ως «Μεσογειακός Γύρος», εντάχθηκαν η Ελλάδα το 1981 και η Ισπανία και η Πορτογαλία το 1986, γ) στον τρίτο ή αλλιώς «Γύρος της ΕΖΕΣ» εντάχθηκαν η Αυστρία, η Σουηδία και η Φινλανδία το 1995 και δ) στον τέταρτο «Γύρος 10+2» προσχώρησε η Κύπρος, η Τσέχικη Δημοκρατία, η Εσθονία, η Ουγγαρία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Μάλτα, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία το 2004 και η Βουλγαρία και η Ρουμανία το 2007. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στον πρώτο γύρο διεύρυνσης και ειδικότερα, στην ένταξη του Ηνωμένου Βασιλείου, καθώς και στον «Γύρο της ΕΖΕΣ», εστιάζοντας στην ένταξη της Φινλανδίας.

¹²⁷ Βλ. Ιωακείμης, 1993: 22

¹²⁸ Βλ. Μαραβέγιας κ.α., 1999: 190

2.α Η πρώτη διεύρυνση

Η πρώτη αίτηση για προσχώρηση στην ΕΚ έγινε το 1961 από τη Μ. Βρετανία, τη Δανία και την Ιρλανδία, ενώ σε αυτές προστέθηκε και η Νορβηγία με αίτηση το 1962. Η υποβολή αίτησης προσχώρησης από πλευράς Μ. Βρετανίας αποτέλεσε ιστορικό γεγονός, καθότι η χώρα αυτή, όχι μόνο είχε αρνηθεί να συμμετάσχει στο αρχικό στάδιο δημιουργίας της ΕΚ, αλλά είχε κιόλας αναμειχθεί στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελευθέρων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ)- με ιδρυτικά μέλη την Αυστρία, τη Νορβηγία, τη Δανία, τη Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο- με τη Σύμβαση της Στοκχόλμης το 1960.

Αρχικά, η στάση του Ηνωμένου Βασιλείου ήταν επιθετική και ελάχιστα συμβιβαστική απέναντι στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, καθότι οι διαδοχικές βρετανικές κυβερνήσεις δεν ήταν διατεθειμένες να αποδεχθούν την απώλεια κυριαρχίας που συνεπαγόταν η ολοκλήρωση και γι' αυτό έθεταν τις εξής προϋποθέσεις:

- Διατήρηση των παραδοσιακών συναλλαγών με την Κοινοπολιτεία,
- Διάσωση της ζώνης ελευθέρων συναλλαγών (ΕΖΕΣ),
- Διατήρηση της προστασίας της αγγλικής γεωργίας,
- Πλήρης ελευθερία στις επιλογές της εξωτερικής πολιτικής και
- Ελεύθερος σχεδιασμός της αγγλικής οικονομίας¹²⁹.

Παρά τις προσδοκίες της Βρετανίας, η ΕΟΚ έδειξε δείγματα επιτυχούς πορείας, πράγμα που ανάγκασε το Λονδίνο να αναθεωρήσει τη στάση του ως προς τη θέση της χώρας στο ενοποιημένο ευρωπαϊκό σύνολο, χωρίς ωστόσο να αναθεωρήσει τη βασική ιδεολογική προσέγγιση προς το φαινόμενο της ενοποίησης¹³⁰.

Έτσι, η πρώτη αίτηση ένταξης της Μ. Βρετανίας στην ΕΟΚ έλαβε χώρα το 1961 επί πρωθυπουργίας Η. Macmillan, αλλά το 1963 ο τότε πρόεδρος της Γαλλίας De Gaulle, άσκησε βέτο, με αποτέλεσμα να θέσει τέρμα στη σχετική διαπραγμάτευση. Η δεύτερη αίτηση της Μ. Βρετανίας υπεβλήθη από τον Η. Wilson, τον τότε πρωθυπουργό της χώρας το 1966, όμως και πάλι η Γαλλία αρνήθηκε την ένταξη της χώρας¹³¹. Η επίμονη άρνηση του Ντε Γκολ πηγάζει από τους εξής λόγους: αφενός φοβόταν ότι το Ηνωμένο Βασίλειο θα λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας στην επιθυμία του να τοποθετήσει τη Γαλλία στο κέντρο της ευρωπαϊκής σκηνής καθώς και το ότι η ένταξη της θα διατάρασσε την αναπτυσσόμενη γαλλογερμανική συμφωνία-Συνθήκη Φιλίας 1963· αφετέρου ήταν επιφυλακτικός, λόγω της σχέσης Μ. Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών, διότι πίστευε ότι θα άνοιγε το δρόμο για τη διεϊσδυση και την κυριαρχία των Αμερικανών

¹²⁹ Βλ. Δασκάλου, 1996: 202

¹³⁰ Βλ. Μαραβέγιας, κ.α., 1999: 192

¹³¹ Βλ. Δασκάλου, 1996: 202-205

στην Ευρώπη, εάν η Αγγλία γινόταν μέλος της Κοινότητας¹³². Η τρίτη και αποφασιστική αίτηση της Βρετανίας υπεβλήθη μαζί με την Δανία, την Ιρλανδία και τη Νορβηγία το Μάιο 1967, όπου και έγινε δεκτή υπό την πρωθυπουργία του G.Pompidou, ωστόσο οι διαπραγματεύσεις για την ένταξη ξεκίνησαν το 1970.

Μολαταύτα, είναι χαρακτηριστικό ότι στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης της πρώτης διεύρυνσης, δεν έγινε προσπάθεια να προσδιορισθούν ευρύτερα κριτήρια για την προσχώρηση μελών στην Κοινότητα, καθώς το μόνο κριτήριο που έθετε η Συνθ. ΕΟΚ ήταν η ενδιαφερόμενη χώρα να είναι «ευρωπαϊκή».

2.β Η διεύρυνση της ΕΖΕΣ: Αυστρία, Σουηδία, Φινλανδία (1995)

Το τέλος του Ψυχρού πολέμου μείωσε τη σημασία της παραδοσιακής προσήλωσης των χωρών στην ουδετερότητα και έδωσε μεγαλύτερη βάση στους στόχους που είχαν θεσπιστεί με την ίδρυση της ΕΖΕΣ, το 1960. Παρ' όλο που και οι δύο στόχοι¹³³ επιτεύχθηκαν πλήρως, οι σχέσεις μεταξύ ΕΖΕΣ και ΕΚ άρχισαν να κλονίζονται λόγω ισχυροποίησης της ΕΚ και της τάσης της να παρουσιάζει de facto καταστάσεις στην ΕΖΕΣ. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προκειμένου να επιτύχει έναν μεγαλύτερο βαθμό ενοποιητικής εμβάθυνσης και να αποτρέψει το ενδεχόμενο αιτήσεων από πλευράς των χωρών ΕΖΕΣ για ένταξη στην Κοινότητα, πρότεινε την εγκαθίδρυση του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) ανάμεσα στη Κοινότητα και τις χώρες ΕΖΕΣ. Οι διαπραγματεύσεις για την εγκαθίδρυση του ΕΟΧ άρχισαν το 1990 και τέθηκε σε ισχύ το 1994.

Εντούτοις, οι ενταξιακές διαπραγματεύσεις είχαν ξεκινήσει από το 1991 με την Σουηδία, το 1992 τη Φινλανδία, τη Νορβηγία, και την Ελβετία και προχωρούσαν με ταχείς ρυθμούς καθώς, αυτά, τα κράτη ήταν εύπορα, είχαν ήδη ενσωματώσει μεγάλο μέρος του κοινοτικού κεκτημένου στο εθνικό τους δίκαιο και διέθεταν ένα καλά παγιωμένο δημοκρατικό πολιτικό σύστημα. Έως τον Ιανουάριο του 1995, η Αυστρία, η Σουηδία και η Φινλανδία είχαν γίνει μέλη της Κοινότητας, ενώ η Νορβηγία, όπως και το 1972, δεν κύρωσε τη Συνθήκη Προσχώρησης και δεν εντάχθηκε στην Κοινότητα.

Η Ευρώπη κατάφερε να αναδειχθεί σε παγκόσμια οικονομική δύναμη, με αυξανόμενη πολιτική επιρροή, και να προβάλλει ένα πρόσωπο που αποτελεί ευρύτερα σημείο αναφοράς και έλξης. Οι προαναφερόμενες διευρύνσεις της Ευρωπαϊκή Κοινότητα και αργότερα Ένωσης, αποδεικνύουν την ελκτική δύναμη που άσκησε και ασκεί η ιδέα της ενοποίησης στα κράτη της γηραιάς ηπείρου. Η διεύρυνση της Κοινότητας δεν υπήρξε μόνο μια απλή αριθμητική προσθήκη νέων μελών, αντίθετα πρόκειται για μια ιδιαίτερα

¹³² Βλ. Nugent, 2012: 79

¹³³ Ο πρώτος εκ των στόχων ήταν η καθιέρωση μιας ζώνης ελεύθερων συναλλαγών βιομηχανικών προϊόντων μεταξύ των χωρών-μελών και ο δεύτερος η δημιουργία μιας βάσης, ώστε να καταστεί ολόκληρη η Δυτική Ευρώπη μια ζώνη ελεύθερων συναλλαγών βιομηχανικών αγαθών.

πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία η πολιτικοοικονομική φυσιολογία της άλλαξε ριζικά, καθώς έπρεπε να εξυπηρετήσει νέες ανάγκες, να διατηρήσει λεπτές ισορροπίες και να μετεξελιχθεί.

2.1 Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες: πως επηρεάζουν την εκπαίδευση

Εισαγωγή

Μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών ανακύπτει από αρχαιοτάτων χρόνων, καθώς την κύρια ευθύνη για την ανατροφή του παιδιού την αναλάμβανε η μητέρα ή ο τροφός. Η πρόιμη αυτή σχέση παιδιού-μητέρας αποτελούσε τον κύριο παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού.

Σύμφωνα με την Μπότσαρη *«οι γονείς αποτελούν τον κοινωνικό καθρέπτη του παιδιού...αν το παιδί αισθάνεται ότι οι γονείς του το περιβάλλουν με στοργή, σεβασμό και εμπιστοσύνη, τότε μπορεί να θεωρήσει τον εαυτό του ως άξιο στοργής, σεβασμού και εμπιστοσύνης»¹³⁴.*

Με την πάροδο του χρόνου η μορφή της οικογένειας άρχισε να μετασχηματίζεται από πυρηνική οικογένεια σε μονογενεϊκή, ανασυγκροτημένη ή «χωλή» οικογένεια. Η απομυθοποίηση του παραδοσιακού τύπου οικογένειας και η αντικατάσταση του από νέες μορφές προέρχεται, κυρίως, από την κατάλυση των παραδοσιακών αξιών από τη νέα γενιά, από την εισβολή και την υιοθέτηση των ξένων προτύπων, τα φαινόμενα της βίας και της αυξημένης εγκληματικότητας και των νέων δημογραφικών δεδομένων.

Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση και το όραμα της κοινής αγοράς οδηγούν αναπόφευκτα στην εξάλειψη των παραδοσιακών αξιών και την οικουμενική υιοθέτηση νεωτεριστικών αξιών, ιδίως στις ανεπτυγμένες χώρες, που θα έχει ως απόρροια την επίτευξη της πολιτιστικής ομοιογένειας¹³⁵. Σύμφωνα με τον Ράσσελ *«η ποσότητα των ανθρώπινων γνώσεων και η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων προβλημάτων, αυξάνονται ασταμάτητα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε γενιά πρέπει να επανεξετάζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους της, προκειμένου να βρίσκει χρόνο για κάθε καινούργιο. Πρέπει να διατηρήσουμε το ισοζύγιο με διάφορους συμβιβασμούς... ώστε να διατηρηθούν τα ανθρωπιστικά στοιχεία στην αγωγή..., χωρίς τα οποία ο νέος κόσμος δεν θα μπορούσε ποτέ να δημιουργηθεί»¹³⁶.*

2.1.1 Ορισμός οικογένειας

Η οικογένεια είναι μια έννοια που μπορεί να οριστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, λαμβάνοντας διαφορετικές διαστάσεις, ωστόσο εμείς θα παραθέσουμε τον εξής ορισμό *«η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους, δομή εξουσίας, μορφή επικοινωνίας και τρόπους διαπραγμάτευσης*

¹³⁴ Βλ. Μπότσαρη-Μακρή Ε., 2000: 165

¹³⁵ Βλ. Πολεμικός, κ.α., 2011: 29-49

¹³⁶ Βλ. Ράσσελ, 1985:23

και επίλυσης προβλημάτων»¹³⁷. Τόσο η διαμορφούμενη συμπεριφορά όσο και η προσωπικότητα των μαθητών απορρέει από τις συνθήκες που επικρατούν την εκάστοτε χρονική στιγμή, όπως οι ατομικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, η οικογένεια, το σχολικό κλίμα, οι σχολικές διεργασίες και διαδικασίες, τα ΜΜΕ, οι κοινωνικές-πολιτισμικές συνθήκες και μια σειρά από μακρο-κοινωνιολογικούς παράγοντες, παραδείγματος χάριν το αξιακό σύστημα μιας κοινωνίας, οι κοινωνικές μεταβολές κ.ο.κ. Έτσι, σύμφωνα με κάποιους παρατηρητές «Οι ρίζες της παιδείας είναι πικρές» για όλους (εκδημοκρατισμός), «οι καρποί είναι γλυκείς» για λίγους (αξιοκρατία)¹³⁸.

Παρόλο που η οικογένεια δεν αποτελεί τον μοναδικό θεσμό κοινωνικοποίησης του ατόμου δρα, όμως, σε σημαντικό βαθμό τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του όσο και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης¹³⁹ και αυτό-αντίληψης¹⁴⁰ του. «Οι McGroder και Hyga αναφέρουν ότι, τα παιδιά επηρεάζονται, από το ποιοι είναι οι γονείς τους (π.χ. ως προς το φύλλο, την ηλικία, την καταγωγή/εθνικότητα, τη νοημοσύνη, την εκπαίδευση, την ιδιοσυγκρασία), από το τι γνωρίζουν οι γονείς τους (π.χ. σχετικά με την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του παιδιού), από το τι πιστεύουν οι γονείς τους (π.χ. στάσεις σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση), από το τι εκτιμούν οι γονείς τους (π.χ. εκπαίδευση, επίδοση, υπακοή, διαπροσωπικές σχέσεις), από το τι προσδοκούν οι γονείς από το παιδί (π.χ. ηλικιακά ή αναπτυξιακά κατάλληλες πεποιθήσεις για τη συμπεριφορά, πεποιθήσεις για την επίδοση του παιδιού) και από το τι τελικά κάνουν οι γονείς τους (π.χ. οι πράξεις και το στυλ τους)»¹⁴¹.

Η οικογένεια έχει απεριόριστες δυνατότητες δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα ασκεί ένα ρόλο παιδαγωγικό και αποφασιστικό, προσανατολίζοντας το παιδί σε μια πορεία εκπαιδευτική, κατά την οποία εξελίσσονται οι έμφυτες δυνάμεις του ανάλογα με τη μορφή επιδράσεων, που θα δεχθεί. Στην επιτυχή ή ανεπιτυχή σχολική προσαρμογή του παιδιού, παίζουν το ρόλο τους οι οικονομικές δυνατότητες, οι συνθήκες κατοικίας, το πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις κ.α. Η σχολική αποτυχία είναι ένα από τα συνηθέστερα φαινόμενα, τα οποία απορρέουν από το ενδοοικογενειακό περιβάλλον και το φαινόμενο αυτό μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Εστιάζοντας σε αυτό, η Μαρία Κάϊλα¹⁴² ερμηνεύει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας από τις εξής οπτικές γωνίες:

α) Ατομική παθολογία: την ανεπάρκεια των πνευματικών χαρισμάτων του μαθητή για να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και να πετύχει την κατανόηση μέσα από την συνεργασία με τους υπόλοιπους της τάξης (δάσκαλος- συμμαθητές)

¹³⁷ Βλ. Γεωργίου, 2000: 95 ό.π στο Goldberg and Goldberg , 1980: 3

¹³⁸ Βλ. Ξανθάκου κ.α., 1995: 34

¹³⁹ Βλ. για περαιτέρω ανάλυση Μπότσαρη-Μακρή, 2001: 21-23

¹⁴⁰ Βλ. για περαιτέρω ανάλυση Μπότσαρη-Μακρή, 2001: 21

¹⁴¹ Βλ. Κωνσταντινίδης, κ.α., 2012: 222

¹⁴² Βλ. Ανδρεαδάκης κ.α., 1995: 13-14

β) Οικογενειακή παθολογία: στερημένο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον που επηρεάζει την απόδοση του μαθητή, αφού είναι δεδομένη η ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και την κοινωνική προέλευση.

γ) Σχολική παθολογία: είναι η αποτυχία του σχολείου να εκπληρώσει τον ρόλο του. Δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες ολόπλευρης ανάπτυξης, δεν αντισταθμίζει κενά του «στερημένου» οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ουσιαστικά, ο ρόλος της οικογένειας είναι να παρέχει αξιόλογη διαπαιδαγώγηση στα παιδιά ώστε να αναπτύξουν όσο το δυνατό κοινωνικά ολοκληρωμένες αξίες. Αυτό θα υλοποιηθεί με επιτυχία, όταν οι γονείς θέτουν σταθερά όρια στα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, η οριοθέτηση της συμπεριφοράς είναι αυτό που βοηθά το παιδί να κατανοήσει τους κανόνες και τις προσδοκίες των γονέων του. Τα όρια που τίθενται στη συμπεριφορά καθορίζουν επίσης την ισορροπία της δύναμης και της εξουσίας στις οικογενειακές σχέσεις και συνιστούν ένα ουσιώδες στοιχείο στην ανατροφή των παιδιών. Με αυτό το αποτέλεσμα, τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν, να προστατεύουν την προσωπικότητά τους και να συμβαδίζουν με τους κοινωνικούς κανόνες, μαθαίνοντας να ζουν με όρια.

2.1.2 Σχολική αποτυχία: οικογενειακοί παράγοντες

Στο οικογενειακό περιβάλλον συνυφαίνονται μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται με την σχολική αποτυχία: α) ο οικονομικός, ο οποίος αφορά το εισόδημα και το επάγγελμα των γονέων, β) ο μορφωτικός, που αφορά στην εκπαίδευση των γονέων και γ) ο κοινωνικός, που αφορά στην παρουσία των γονέων στο σπίτι, στην προσοχή που δίνεται στο παιδί, στο χρόνο που του διαθέτουν, στις προσπάθειες για την εκπαίδευση του και στις σχέσεις που έχουν μαζί του.

2.1.2.α Οικονομικοί παράγοντες

Όταν οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια μέσα από την επαγγελματική τους κατάσταση και νιώθουν το αίσθημα της υπεροχής μέσα στον κοινωνικό τους χώρο, ενισχύονται τα κίνητρα και τα ερεθίσματα των παιδιών και το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας, παρατηρείται συχνότερα. Εν αντιθέσει, με την περίπτωση των γονέων που δεν ανήκουν στα υψηλά οικονομικά επίπεδα π.χ. εργάτες, κατώτεροι υπάλληλοι, δεν δύνανται να παρέχουν στα παιδιά τους όλο τα προνόμια και τις δυνατότητες για την ολοκληρωμένη πνευματική και μορφωτική καλλιέργεια τους, είτε λόγω πολύωρης εργασίας των γονέων, είτε λόγω αδιαφορίας, είτε λόγω τεταμένων καταστάσεων μέσα στην οικογένεια. Η φτώχεια, συνήθως, οδηγεί το παιδί σε στέρηση πνευματικής και ηθικής μόρφωσης που έχει ως συνέπεια την μη ανάπτυξη συστήματος αναστολών¹⁴³.

¹⁴³ Βλ. Φαρσεδάκης, 1985: 95-97

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσιάζουν σημαντικές επιτυχίες στο σχολείο, χωρίς να τους εμποδίζει ούτε το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά ούτε οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των γονέων τους. Οι περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας μπορεί να στερήσουν από το παιδί σημαντικά υλικά αγαθά, αλλά παρόλα αυτά δεν στερούν την προσπάθεια και την αγάπη για μάθηση. Το κύρος που έχει η κοινωνική θέση των γονιών και το επάγγελμα που ασκούν επιδρά άμεσα στην προσωπικότητα του παιδιού.

2.1.2.β Μορφωτικοί παράγοντες (εκπαίδευση των γονέων)

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο την πορεία που θα ακολουθήσει το παιδί. Αυτό συμβαίνει, διότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν την δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά τους τη δύναμη της γνώσης και την σπουδαιότητα της αγωγής. Παράλληλα, είναι σε θέση να παρέχουν στα παιδιά τους τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις οργανισμικές μεταβολές (σε αυτές περιλαμβάνονται τα κίνητρα και οι ανάγκες-βιολογικές και ψυχολογικές-του ατόμου)¹⁴⁴, ώστε το παιδί να καθίσταται πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό στην μετέπειτα εκπαίδευση του. Από αυτό απορρέει ότι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της νοημοσύνης του παιδιού καθώς και η σχολική επίδοση σχετίζονται πολύ περισσότερο με την μόρφωση των γονέων παρά με το εισόδημα της οικογένειας και την γενικότερη θέση που κατέχουν στην κοινωνικοοικονομική σφαίρα..

Αντιθέτως, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, σύμφωνα με έρευνες, φαίνονται να καθίστανται πιο επιρρεπείς στην επιθετικότητα και στην χαμηλότερη μαθησιακή απόδοση. Το παιδί αυτό, δεν δέχεται τα απαραίτητα ερεθίσματα από την οικογένεια του, καθότι οι γονείς συνήθως θα είναι κουρασμένοι από την δουλειά τους, διαθέτοντας όλο και λιγότερο χρόνο για την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού, είτε αδιαφορούν πλήρως για την μόρφωση του παιδιού τους, θεωρώντας ότι η μόρφωση δεν θα αποφέρει κάτι επουσιώδες στο παιδί¹⁴⁵. Οι άνθρωποι που ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας τείνουν να δημιουργήσουν έναν μοναδικό τρόπο ζωής, που χαρακτηρίζεται από αρνητικές αξίες, νόρμες και κοινωνικές πρακτικές, δημιουργώντας διαταραχές στη μάθηση του παιδιού και συνεπώς να έχει δυσμενή επίπτωση στην σχολική απόδοση.

Ακολούθως, σε έρευνα των Baker & Stevenson (1986), παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο ενδιαφερόντουσαν περισσότερο από τις μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, καθώς διατηρούσαν στενότερη επαφή με τους δασκάλους και είχαν την τάση να αναλαμβάνουν

¹⁴⁴ Βλ. Herbert, 2013: 82

¹⁴⁵ Βλ. Herbert, 2013: 477-479

ενεργό δράση για να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα του παιδιού τους στο σχολείο¹⁴⁶. Ωστόσο, οι μητέρες που εμφάνιζαν λιγότερο ενδιαφέρον για την πορεία του παιδιού τους, δεν σημαίνει ότι αδιαφορούν για αυτό, αλλά μια σειρά άλλων παραγόντων μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την αδιαφορία, όπως οι κακές αναμνήσεις από τα παιδικά της χρόνια και τα «τραύματα» που της έχει αφήσει το σχολείο. Ο Francois Mauriac παρατήρησε ότι *Διαμορφωνόμαστε και ξανά-διαμορφωνόμαστε από αυτούς που μας έχουν αγαπήσει· και παρόλο ότι η αγάπη τους μπορεί να έχει σβήσει, είμαστε ωστόσο το δικό τους έργο και στις καλές και στις κακές πλευρές μας*¹⁴⁷.

2.1.2.γ Κοινωνικοί παράγοντες

Οι καλές συνθήκες διαβίωσης στο οικογενειακό περιβάλλον, συντελούν στην ανάπτυξη των ψυχοπνευματικών λειτουργιών των παιδιών. Είναι αναμφισβήτητο ότι το παιδί από τα πρώτα κιόλας χρόνια της παιδικής τους ηλικίας συγκροτεί στα πλαίσια της οικογένειας τη βάση της προσωπικότητας του. Εκεί αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες, τα πρότυπα προς μίμηση και συμπεριφοράς, τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες, τα οποία θα βοηθήσουν το άτομο να διαμορφώσει τον κοινωνικό του προσανατολισμό και να προφυλαχθεί από τις επικείμενες κοινωνικές συγκρούσεις¹⁴⁸.

Οι κυριότεροι *ψυχολογικοί* παράγοντες, που επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού, είναι η προσωπικότητα των γονέων, η ψυχική τους ωριμότητα, η κοινωνική προσαρμογή τους, οι συζυγικές σχέσεις (ψυχρές, αρμονικές, καλυμμένες για χάρη του παιδιού κτλ), οι συναισθηματικές σχέσεις των γονέων με το παιδί και αντίστοιχα του παιδιού με τους γονείς και με τα αδέρφια, ο τρόπος χειραγώγησης και πειθαρχίας του παιδιού (στοργή, αγάπη, υπερπροστασία, αυστηρότητα, επιείκεια κ.ο.κ) και το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική μόρφωση και την πρόοδο του παιδιού¹⁴⁹. Μολονότι, οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν τη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, ακρογωνιαίος λίθος αποτελούν οι οικογενειακές σχέσεις και οι καταστάσεις που βιώνουν μέσα σε αυτήν.

Ακολούθως, θα παραθέσουμε δύο είδη οικογενειών που ωθούν τα παιδιά στην παραβατικότητα και στην γενικότερη αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσεται η «μη πλήρης» οικογένεια από άποψη δομής («broken home»), λόγω θανάτου ή διαζυγίου. Και στις δύο περιπτώσεις η διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού επηρεάζεται αρνητικά, αφού λείπει η πειθαρχία και το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρει μια «συγκροτημένη» οικογένεια, έχοντας ως κύριο γνώρισμα την έντονη διαταραχή των ενδοοικογενειακών σχέσεων¹⁵⁰. Ενώ, στην δεύτερη κατηγορία κατατάσσεται η «μη πλήρης» οικογένεια από άποψη λειτουργίας («strukturell

¹⁴⁶ Βλ. Γεωργίου, 2000: 133-134

¹⁴⁷ Βλ. Herbert, 2013: 108

¹⁴⁸ Βλ. Καλτσούνη- Νόβα, 2005: 128-129

¹⁴⁹ Βλ. Χαραλαμπίδης, 1984: 165-167

¹⁵⁰ Βλ. Καλτσούνη- Νόβα, 2005:130-134

unvollständig»), λόγω διαταραχών στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στις οικογένειες αυτές είναι συχνά τα φαινόμενα της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών, η χρήση ναρκωτικών, αλκοολισμός και οι εγκληματικές συμπεριφορές. Όλα αυτά αποδιοργανώνουν την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και το απομακρύνουν όλο και περισσότερο από την μάθηση, οδηγώντας το σε «σκοτεινούς» και παράνομους δρόμους¹⁵¹.

Ακόμα, άλλοι βασικοί κοινωνικοί παράγοντες της οικογενειακής ζωής, οι οποίοι εμποδίζουν την εκπαίδευση, είναι¹⁵²:

1. *Ο αριθμός των μελών της οικογένειας*: Παιδιά ολιγομελών οικογενειών παρατηρείται ότι είναι σωματικά και νοητικά πιο ανεπτυγμένα σε σχέση με παιδιά πολυμελών οικογενειών.
2. *Η σειρά γέννησης του παιδιού*: η ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού δεν διαπλάθεται μόνο από τους γονείς αλλά και από τα αδέρφια. Το μοναχοπαιδί δεν έχει τα ερεθίσματα από τα άλλα αδέρφια και έτσι παρουσιάζει εγωκεντρικά και κτητικά χαρακτηριστικά. Αν όμως, το παιδί έχει ένα ή δύο αδέρφια, είναι ευνοϊκότερα για την σωστή ανάπτυξη του καθώς μαθαίνει να συνεργάζεται, να μοιράζεται και να υπακούει. Οι αξίες και οι κανόνες μεταλαμπαδεύονται εξίσου και έτσι το παιδί μαθαίνει να ζει σε ένα αρμονικό περιβάλλον, χωρίς διακρίσεις.
3. *Η ηλικία των γονέων κατά τη γέννηση του παιδιού*.
4. *Η συμβίωση στην οικογένεια άλλων ενηλίκων προσώπων* (γιαγιά, παππούς, θεία, παιδαγωγός) και η αντίστοιχη στάση τους προς το παιδί.
5. *Η παρουσία ατόμων με αναπηρία στην οικογένεια*.
6. *Η απουσία του πατέρα για μεγάλα χρονικά διαστήματα* (μετανάστης, ναυτικός), ο θάνατος ενός ή και των δύο γονέων, το διαζύγιο, ο δεύτερος γάμος, η χηρεία, το υιοθετημένο ή εξώγαμο παιδί. Ιδιαίτερη, προσοχή θα πρέπει να δοθεί στη σχέση του παιδιού με τη μητέρα καθώς είναι ένας ιερός δεσμός, στον οποίον δημιουργείται εξ αρχής η συναισθηματική επαφή και η επικοινωνία για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Η ασφάλεια και η φροντίδα είναι δύο από τα πιο σημαντικά αισθήματα που θα πρέπει να βιώνει το παιδί για να είναι ψυχολογικά «έτοιμο» να μεταβεί στην κοινωνία.

Οι δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες δημιουργούν συχνά σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα και κάνουν το παιδί προβληματικό, προκαλώντας του ψυχικές διαταραχές, που το εμποδίζουν στη μετέπειτα σχολική του επίδοση. Συνοπτικά, θα αναφερθούν εδώ οι κυριότεροι από τους παράγοντες αυτούς, οι οποίοι είναι¹⁵³:

¹⁵¹ Βλ. Καλτσούνη- Νόβα, 2005: 134-136

¹⁵² Βλ. αναλυτικότερα στο Χαραλαμπίδης, 1984:167-175

¹⁵³ Βλ. αναλυτικότερα στο Χαραλαμπίδης, 1984:177-184

- *Ο ανήθικος και έκλυτος βίος των γονέων* (ανώμαλη διαγωγή, ακολασία, εγκληματικότητα) έχουν ολέθριες επιδράσεις στον χαρακτήρα του παιδιού.
- *Η κλωνισμένη ψυχική υγεία των γονέων* (νευρωτικοί, συναισθηματική αστάθεια) αναγκάζουν αυτομάτως το παιδί να ζει σε ένα περιβάλλον με παθογένειες.
- *Η διαλυμένη οικογένεια* (διαζύγιο, δεύτερος γάμος, θάνατος, χρόνια νοσήματα), κλονίζει την εμπιστοσύνη του παιδιού προς τους άλλους ανθρώπους, του δημιουργεί το αίσθημα της ανασφάλειας, ενώ σε μερικές περιπτώσεις το παιδί ζει σε βαριά και καταθλιπτική οικογενειακή ατμόσφαιρα.
- *Οι εσφαλμένοι τρόποι μεταχείρισης του παιδιού* (υπερβολική αυστηρότητα ή επιείκεια, αλλοπρόσαλλη μεταχείριση του παιδιού), οδηγούν στην διαπαιδαγώγηση άβουλων, ανεύθυνων και ματαιόδοξων παιδιών.
- *Η μεροληπτική μεταχείριση* (συνήθως ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο παιδί) ανάγει πρωτόγνωρα συναισθήματα στο παιδί, όπως το αίσθημα της ζήλιας, του ανταγωνισμού και της επιθετικότητας.
- *Η υπερπροστασία του παιδιού*: είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται κυρίως από τις μητέρες, οδηγώντας τα παιδιά τους στη νωθρότητα, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στην αναποφασιστικότητα.

2.2 Άλλοι παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Το σχολείο σύμφωνα με τον Parsons «είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Επιπλέον, κατατάσσει σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες, αλλά κατακτώνται. Και αυτές οι θέσεις «κερδίζονται» με διαφορετική ανταπόκριση στα καθήκοντα που επιβάλλει ο δάσκαλος, ο οποίος δρα ως όργανο του σχολικού συστήματος της κοινότητας»¹⁵⁴. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου έγκειται σε μια αμφίδρομη διαδικασία που συνίσταται: α) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσης που εκπορεύονται από την κοινωνία και έχουν αποδέκτη το κοινωνικοποιημένο άτομο και β) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσης που το ίδιο το άτομο αναπτύσσει και «απαντά» σε όσα η κοινωνία κατευθύνει προς αυτό¹⁵⁵.

Οι κυριότερες αρετές της πνευματικής αγωγής, σύμφωνα με τον Ράσσελ, είναι η περιέργεια, το απροκατάληπτο, η πίστη ότι η γνώση είναι δυνατή, αν και δύσκολη, η υπομονή, η εργατικότητα, η συγκέντρωση και ακρίβεια¹⁵⁶. Η πιο θεμελιώδης ιδιότητα θεωρείται η περιέργεια, καθώς αποτελεί την εναρκτήριο δύναμη και την αφετηρία της γνώσης: όλες οι άλλες θα ακολουθήσουν αφού θα τεθούν τα θεμέλια. Η αληθινή πειθαρχία, η σωστή, έγκειται σε συνήθειες του πνεύματος, οι οποίες αυτόματα οδηγούν

¹⁵⁴ Βλ. Καλτσούνη-Νόβα, 1995:114 ό.π Parsons, T., «The School as a Social System: some of its functions in American Society», στο Harvard Educational Review, τευχ. 4, 1959

¹⁵⁵ Βλ. Καλτσούνη-Νόβα, 1995: 18

¹⁵⁶ Βλ. Ράσσελ, 1985: 188

σε επιθυμητές ενέργειες, παρά στους εξωτερικούς καταναγκασμούς, που συνδέονται με ανεπιθύμητες ενέργειες. Σύμφωνα με τους Guerry & Quetelet (Γαλλία 1834) «η παιδεία είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σωστά ή όχι για τη μείωση της εγκληματικότητας. Εξάλλου στη σημερινή εποχή, ενώ παρατηρείται μείωση των αναλφάβητων, παράλληλα παρατηρείται αύξηση της εγκληματικότητας¹⁵⁷»

Στην συνέχεια, παρατίθενται ορισμένοι ακόμα παράγοντες που επηρεάζουν-κατά κύριο λόγο αρνητικά- την εκπαίδευση των παιδιών και βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση μεταξύ τους και είναι οι εξής: α) η ανομοιογένεια στον χώρο της σχολικής τάξης, β) οι «καλοί» και οι «κακοί» μαθητές, με ποια κριτήρια κατατάσσονται στις δύο αυτές κατηγορίες γ) πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, δ) το φαινόμενο της βίας και της παραβατικότητας, τόσο στο ενδοοικογενειακό όσο στο σχολικό περιβάλλον και τέλος ε) η σχέση εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού-μαθητή.

2.2.α Ανομοιογένεια

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην σχολική αποτυχία, είναι η ανομοιογένεια στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως από την παρουσία αλλόγλωσσων, αλλοεθνών και αλλόθρησκων παιδιών μέσα στην τάξη¹⁵⁸. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί την ετερογένεια, αν δεν την αναγνωρίσει ως συστατικό στοιχείο κάθε προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία, η σχολική τάξη είναι ένα ομοιογενές μείγμα ατόμων που παραβλέπει τις κοινωνικές διαφορές, τις διαφορές φύλου, τις πολιτισμικές διαφορές και τις ατομικές, οδηγώντας τα παιδιά με ετερογένειες σε ένα τέλμα, καθώς δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν το πνεύμα και τις ικανότητές τους, ενώ συνάμα παραγκωνίζονται τα δικά τους κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά¹⁵⁹. Έτσι, η σχολική τάξη αποτελούμενη από ένα σύνολο ατόμων οφείλει να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί κατάλληλα τις ποικίλες διαφορές (θρησκευτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές), ώστε να επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη επιτυχία η ενσωμάτωση των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα αμβλύνοντας τους κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν στην σχολική αποτυχία. Η μάθηση δεν είναι απλώς μια διαδικασία προσαρμογής σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και επιρροές, αλλά και μια διαδικασία εσωτερικής οργάνωσης της προσωπικότητας.

2.2 .β «Κακοί» και «Καλοί» μαθητές

Οι «κακοί» μαθητές είναι άτομα με αδύναμο Εγώ, δεν δρουν αλλά συνάμα ούτε αντιδρούν με ενεργητικό τρόπο στα εξωτερικά ερεθίσματα, ενώ προσμένουν παθητικά βοήθεια από τον από μηχανής θεό. Έχουν την τάση να χρησιμοποιούν την

¹⁵⁷ Βλ. Γεωργούλας, 2000:101

¹⁵⁸ Βλ. Ανδρούσου κ.α., 2007: 13-15

¹⁵⁹ Βλ. Ανδρούσου κ.α., 2007 :15-25

υπεραναπλήρωση, για να αποφύγουν την κατωτερότητα και οι φιλοδοξίες τους δεν έχουν συγκεκριμένους στόχους, ενώ οι ενέργειες ή τα μέσα που χρησιμοποιεί, για να φτάσει το στόχο του, δεν έχουν οργάνωση και συντονισμό. Ο «κοινωνικός εξοστρακισμός» που βιώνουν καθημερινά, τους ωθούν σε ανάρμοστες συμπεριφορές και σε μια παθητικότητα, περιμένοντας την παρέμβαση από άλλα άτομα, ώστε να εξέλθουν από το «σκοτάδι» που ζουν¹⁶⁰. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από χαμηλό αυτοσυναίσθημα, διότι είτε απορρίπτονται από τους συνομήλικους τους λόγω της διστακτικότητας και της επιθετικότητας που παρουσιάζουν –άθελα- τους στην προσπάθεια προσέγγισης είτε από τους ίδιους τους δασκάλους προκαλώντας την οξύτατη κριτική και αποδοκιμασία εξαιτίας την ανάρμοστης συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη¹⁶¹. Η παραβατική συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με την σχολική επίδοση του μαθητή.

Στην αντίπερα όχθη, βρίσκονται οι «καλοί» μαθητές, οι οποίοι δίνουν ενδείξεις για καλή αυτοαντίληψη (με ισχυρό Εγώ που φαίνεται να εξισορροπεί τις ανάγκες και τις περιβαλλοντικές επιρροές) και λειτουργεί με τον μηχανισμό της εκλογίκευσης, της ενδοβολής και της μετουσίωσης. Είναι προσανατολισμένοι να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές του ανάγκες, ενισχυμένοι από το περιβάλλον τους, άλλοτε με ενθάρρυνση και άλλοτε με καταναγκασμό, με φιλοδοξίες που έχουν την δυνατότητα να υλοποιηθούν επειδή βάζουν στόχους και οργανώνουν τις ενέργειές τους¹⁶². Έτσι, ο «καλός» μαθητής, κατά γενική ομολογία είναι εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, υπάκουος με καλούς τρόπους απέναντι στο δάσκαλό του, ενώ ακολουθεί πιστά τους δεοντολογικούς κανόνες της θεμιτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη¹⁶³.

2.2.γ Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ανασταλτικός παράγοντας στη συναισθηματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, αποτελώντας μια ετερογενή διαταραχή που επιδρά διαβρωτικά στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργήσει αρμονικά μέσα σε ένα περιβάλλον. Με τον όρο αυτό Μ.Δ. αναφερόμαστε στα παιδιά, τα οποία είναι αδύναμα σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα, παρουσιάζοντας εμφανείς νοητικές διαταραχές, έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα κ.α., οδηγούμενη στην σχολική αποτυχία¹⁶⁴. Οι Μ.Δ επηρεάζουν άμεσα-συνήθως αρνητικά- μια σειρά αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στη γνωστική και συναισθηματική

¹⁶⁰ Βλ. Ανδρεαδάκης κ.α., 1995: 40-42, 47-50

¹⁶¹ Βλ. Herbert, 2013: 170-171

¹⁶² Βλ. Herbert, 2013: 169

¹⁶³ Βλ. Ανδρεαδάκης κ.α., 1995: 42-44, 47-50

¹⁶⁴ Βλ. Παππάς, 2013: 1

ανάπτυξη του παιδιού στο σχολείο, στην οικογένεια και εν τέλει στην ψυχολογική υγεία όλης της οικογένειας¹⁶⁵.

Το φαινόμενο αυτό, μπορεί να γίνει αντιληπτό είτε από τους γονείς είτε από τις δασκάλους, ένα το παιδί παρουσιάζει ένα από τα κάτωθι συμπτώματα:

1. Κινητική συμπεριφορά: χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο ενεργητικότητας και διαταραχή συντονισμού
2. Αντιληπτική και γνωστική λειτουργία καθώς και εύκολη διάσπαση της προσοχής
3. Μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως στην ανάγνωση (φαινόμενο της σύγχυσης), την αριθμητική, ορθογραφία, ακόμη και σε περιπτώσεις κανονικής νοημοσύνης
4. Παρορμητικότητα, που χαρακτηρίζεται από αδυναμία αποδοχής, ματαίωση και αντικανονική συμπεριφορά
5. Διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη αντίσταση στις κοινωνικές απαιτήσεις
6. Συναισθηματικότητα, η οποία συνδέεται από τα αισθήματα της αστάθειας, της επιθετικότητας, της εριστικότητας, της κατάθλιψης και της ευμετάβολης ανταπόκρισης¹⁶⁶.

2.2.δ Το φαινόμενο της βίας

Τα φαινόμενα της βίας και της επιθετικότητας ολοένα και αυξάνονται στους σχολικούς χώρους και λαμβάνουν διάφορες μορφές. Σύμφωνα με τον Freud, τα άγρια ένστικτα και ιδίως η επιθετικότητα είναι εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία όμως διαμορφώνονται ανάλογα με τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει το παιδί από την βρεφική του ηλικία. Ειδικότερα, *το Εγώ είναι το συνειδητό μέρος της προσωπικότητας στο οποίο κυριαρχεί η λογική, η σκέψη και η παρατηρητικότητα, το Υπερεγώ είναι η συνείδηση που περιέχει τις αξίες, τα ταμπού της οικογένειας και της κοινωνίας και το Εκείνο, που αποτελεί το πρωτόγονο ασυνείδητο μέρος της προσωπικότητας που περιέχει τις ενστικτώδεις ορμές*¹⁶⁷. Τα τρία αυτά μέρη της ψυχής είναι αλληλένδετα, γι' αυτό και η σωστή/ορθή ανάπτυξη του Εγώ, θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των άλλων δύο μερών, ώστε να κατευναστεί το αίσθημα της επιθετικότητας και να αξιοποιηθεί δημιουργικά π.χ. αθλητικές ή άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Οι κυριότερες μορφές παιδικής επιθετικότητας κατηγοριοποιούνται ιεραρχικά ως εξής: α) ο θυμός, β) το μίσος, γ) η παρανοϊκή εχθρότητα, δ) τα σκωπτικά πειράγματα και οι εκφοβιστικοί παλικαρισμοί, ε) η «άσχημη» γλώσσα, στ) η «θεατρική» μονοπώληση της προσοχής των άλλων και ζ) η εχθρότητα σε ομάδες¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Βλ. Πολεμικός κ.α., 2011: 269

¹⁶⁶ Βλ. Τζουριάδου, 1995: 160-161

¹⁶⁷ Βλ. Πετρόπουλος κ.α., 2001: 19

¹⁶⁸ Βλ. Αναλυτικότερα στο Herbert, 2013:349-364

2.2.ε Η έννοια της εμπιστοσύνης στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα, στη σημερινή του μορφή, αποτελεί θεσμό της νεωτερικότητας με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας, ειδικά μέσα στο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης που παίζει πλέον σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα, όπως η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων ή η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί, επίσης, ένα αφηρημένο σύστημα με τους δικούς του ειδικούς και τεχνοκράτες, που ισχυρίζονται ότι φέρουν τη γνώση για το πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση που παρέχεται και επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα, τη ζωή πολλών ατόμων και ομάδων. Η έννοια της εμπιστοσύνης ή η έλλειψη αυτής διατρέχει ουσιαστικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτό, τους μαθητές και φοιτητές, τους γονείς, τους διδάσκοντες κ.ά., όπως διατρέχει κάθε αφηρημένο σύστημα στη νεωτερική εποχή.

Η εμπιστοσύνη είναι ένα επίκτητο συναίσθημα συνειδητής αλληλεξάρτησης και λειτουργεί ως τρόπος μείωσης της αβεβαιότητας προς τους άλλους ανθρώπους. Η σχέση εμπιστοσύνης με τους «άλλους» λαμβάνει πολλές μορφές, ωστόσο εμείς θα εστιάσουμε στην σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό-μαθητή και στον αντίκτυπο που έχει η σχέση αυτή στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να αναπτύξει το αίσθημα τις εμπιστοσύνης μέσα στην σχολική τάξη, μέσω της αξιοπιστίας του, της αντικειμενικότητας του, την συνεχή παροχή κινήτρων και του πραγματικού του ενδιαφέροντος προ τους μαθητές. Από την στιγμή που οι μαθητές θα νιώσουν κοινωνικά, διανοητικά και συναισθηματικά ασφαλείς μέσα στην τάξη, είναι πρόθυμοι να ακολουθήσουν κατά γράμμα τις υποδείξεις του δασκάλου τους, χωρίς καμία αντίρρηση, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργικότητα και παραγωγή. Η κινητήριος δύναμη της παροχής υψηλής ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης, οδηγεί τους μαθητές στην μέγιστη σχολική επιτυχία ή τουλάχιστον σε μια ικανοποιητική επίδοση¹⁶⁹.

Ο Giddens διακρίνει το περιβάλλον εμπιστοσύνης που, όπως υποστηρίζει, αποτελεί γνώρισμα των παραδοσιακών κοινωνιών, καθώς και το περιβάλλον διακινδύνευσης που αποτελεί γνώρισμα των νεωτερικών κοινωνιών και, κυρίως, των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας¹⁷⁰. Έτσι, το κλίμα εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και υποστήριξης που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, τους ωθεί να μετατρέψουν την σχολική αποτυχία σε επιτυχία, καταβάλλοντας ο καθένας την δική του προσπάθεια και τους απομακρύνει από τις ανάρμοστες συμπεριφορές (παραβατικότητα, επιθετικότητα) σε ένα κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας αξιοπιστίας.

¹⁶⁹ Βλ. Πυργιωτάκης, 2011:724-730

¹⁷⁰ Βλ. Giddens, 2001: 125-138

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνιολογική ολοκλήρωση του ατόμου παρατηρείται στο σχολικό μηχανισμό, με συσσωρευτική αξία της οικογενειακής εκκίνησης, σε μια αέναη κυκλική διαδρομή που αποτελεί το πεπρωμένο του καθενός. Η σχολική αποτυχία αποδίδεται κυρίως σε μια σειρά τόσο εξωτερικών όσο και εσωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα την ψυχοσύνθεση του ατόμου και είναι οι εξής: η οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα, η διδακτέα ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το περιβάλλον του παιδιού (ιστορικό-πολιτισμικό-οικονομικό), η προσωπικότητα του μαθητή καθώς και το πρότυπο του δασκάλου. Ο δρόμος για μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη εκπαίδευση, βασίζεται σε μια πληθώρα αλληλοσυγκρουόμενων και συνάμα αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, τους οποίους το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει, να αντικρούσει ή ακόμα και να υιοθετήσει, ώστε να φτάσει στον σκοπό του: στην ανάπτυξη του πνεύματος, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων.

3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας

Η Φινλανδία είναι ένας από τους σημαντικότερους παγκόσμιους ηγέτες στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA, η Φινλανδία χαρακτηρίστηκε ως «θαύμα» και ως πρότυπο μίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι βασικοί λόγοι της επιτυχίας στηρίζονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που βασίζονται στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά και στην γεωγραφική της θέση. Η ευημερία της φινλανδικής κοινωνίας οφείλεται στην άρτια λειτουργία του τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της γνώσης. Η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό παράγοντα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Ο σκοπός του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή ποιότητας, αποτελεσματικότητας, ισότητας ευκαιριών, διεθνοποίησης και θετικής ανταγωνιστικότητας.

Τα παραπάνω αποτελούν κάποιες από τις βασικότερες προτεραιότητες, ώστε να αυξηθεί το επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων του πληθυσμού, αλλά και του παραγωγικού δυναμικού της χώρας. Επιπλέον στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι να αναπτύξει ηθικά και υπεύθυνα μέλη μέσα στην κοινωνία, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και τις δεξιότητες για τη ζωή. Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως φύλου, οικονομικής κατάστασης και γλωσσικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου του εκπαιδευομένου. Σε ένα πενταετές σχέδιο ανάπτυξης για την εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, που περιλαμβάνεται στο κυβερνητικό πρόγραμμα του κράτους για το 2011- 2016, οι βασικοί στόχοι όλων των βαθμίδων, είναι η προώθηση της ισότητας, η βελτίωση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τέλος, η ενίσχυση και η υποστήριξη της δια βίου μάθησης.

3.α Η απαρχή του εκπαιδευτικού συστήματος

Η μεταπολεμική περίοδος ήταν μια περίοδος πολιτικής αστάθειας και οικονομικής αλλαγής, λόγω των νωπών πληγών του πολέμου, όμως έδωσε μια νέα ώθηση και οδήγησε σε νέες κοινωνικές ιδέες και κοινωνικές πολιτικές, εστιασμένες στην ιδέα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η Φινλανδία παρέμενε αρκετά φτωχή στον τομέα της παιδείας μέχρι την δεκαετία του 1960, και αυτό συνέβαινε διότι η εκπαίδευση ήταν προσβάσιμη μόνο σε εκείνους που διέθεταν τα οικονομικά μέσα για να την εξασφαλίσουν και τύχαινε να μένουν κοντά σε κάποιο σχολείο ή πανεπιστήμιο. Όμως η μετάβαση από το αγροτικό αυτό έθνος σε μια εκβιομηχανισμένη κοινωνία (1945-1970), οδήγησε στην ενίσχυση ίσως ευκαιριών στην εκπαίδευση, τη δημιουργία ενός δημόσιου συστήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1965-1990) και την βελτίωση της ποιότητας της βασικής εκπαίδευσης και την επέκταση της ανώτερης παιδείας (1985).

Με την έλευση του Κομμουνιστικού κόμματος στην πολιτική σκηνή το 1944, οι πιλοτικές πολιτικές για το εκπαιδευτικό σύστημα άρχισαν να αναδιαμορφώνονται και να

παίρνουν μια θετική τροπή. Μια σειρά τολμηρών ενεργειών έδωσε καταλυτική πορεία στην εξέλιξη της εκπαίδευσης. Αρχικά, το 1945 το κυβερνών κόμμα δημιούργησε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο την αναθεώρηση τόσο της διδακτικής ύλης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όσο και στην προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων και του τρόπου αξιολόγησης αλλάζοντας όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, το 1946 η Επιτροπή Εκπαιδευτικού Συστήματος, αποτέλεσε ορόσημο στην καθιέρωση της ίσης εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου. Τέλος, η ίδρυση της Επιτροπής Σχολικού Προγράμματος, το 1956, όχι μόνο καθόρισε ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση θα βασιζόταν σε ένα εννεαετές ενιαίο σχολείο¹⁷¹ αλλά εστίασε και στην ενοποίηση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, συγχωνεύοντας τα ιδιωτικά με τα δημοσία σχολεία, αποδυναμώνοντας τα ιδιωτικά και ενισχύοντας τα δημόσια υπο την αιγίδα των δήμων¹⁷².

Όπως αναφέρθηκε, οι πρώτες μεταρρυθμιστικές κινήσεις για το φινλανδικό σχολείο άρχισαν τη δεκαετία του 1960 (1964-1968) και ακολούθησε η καθιέρωση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος το διάστημα 1970-1972 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1972-1977) με σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης/peruskoulu, το σύνθημα «είδια εκπαίδευση για όλους» και της ανάληψης ευθύνης της εκπαίδευσης από τους Δήμους. Επιπλέον, ακολούθησαν κι άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το 1985, το 1994, και το 2004 με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ενίσχυση του ρόλου των Δήμων και των Σχολείων με την εισαγωγή ειδικών προγραμμάτων.
- ενίσχυση του θεσμού της Ειδικής Εκπαίδευσης (Αγωγής) και της πρόνοιας των μαθητών με εξατομικευμένη υποστήριξη στη μάθηση και άμβλυνση κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών.
- αλληλεπίδραση των σχέσεων Σχολείου – Σπιτιού και Σχολείου – τοπικής κοινωνίας
- ανάπτυξη της ιδέας της συνεργασίας.

Κατά την δεκαετία του '90, άρχισε να εφαρμόζεται σε πολλά κράτη της Ευρώπης, το μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο είχε ως βάση τη σχολική μονάδα (Professional Development Based on the School). Σύμφωνα με το

¹⁷¹ Η δομή του σχολείου θα είχε την εξής μορφή: οι πρώτες τέσσερις βαθμίδες θα ήταν κοινές για όλους τους μαθητές, η πέμπτη και η έκτη βαθμίδα θα συνιστούσαν ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές θα εστίαζαν είτε σε πρακτικά μαθήματα είτε σε ξένες γλώσσες και τέλος, οι βαθμίδες εφτά με εννιά θα είχαν τρεις κατευθύνσεις: α) τον επαγγελματικό και πρακτικό προσανατολισμό, β) μια «μέση» κατεύθυνση με μια ξένη γλώσσα ή γ) ένα προχωρημένο επίπεδο με δύο ξένες γλώσσες. Βλ. Sahlberg, 2013: 69

¹⁷² Βλ. Sahlberg, 2013: 65-72

μοντέλο αυτό, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου, κάτω από την καθοδήγηση και επίβλεψη ειδικών, τονίζοντας την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, μέσω της ομαδικής συνεργασίας. Στόχος των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών αποτελεί η άμεση κάλυψη των αναγκών του σχολείου. Ειδικότερα, στη Φινλανδία τα σχολεία ως φορείς επιμόρφωσης επωμίζονται μέρος της οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων και συνεργάζονται πολλές φορές με το κράτος και τα διάφορα επιμορφωτικά ιδρύματα.

Η αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης, άρχισε ουσιαστικά από το 1968, όταν πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των Φινλανδικών Δημοτικών σχολείων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρινόταν απαραίτητη και καθοριστική για τον κάθε εκπαιδευτικό και οι σχολικές αρχές έκριναν απαραίτητη την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του δασκάλου, στα πλαίσια της γενικότερης ανάπτυξης των σχολικών μονάδων¹⁷³. Είναι γεγονός πάντως ότι η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείτε σήμερα στην Φινλανδία κατά κύριο λόγο δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών¹⁷⁴.

Θεμελιώδης αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Φινλανδίας αποτελεί η εκχώρηση αρμοδιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων, σε τοπικό επίπεδο και εθνικό επίπεδο. Μολονότι το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας της Φινλανδίας (FNBE) έχει την ευθύνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτόνομο και δραστικό ρόλο διαδραματίζουν οι δήμοι, οι διευθυντές των σχολείων αλλά και τα ίδια τα σχολεία, ως τοπικές μονάδες, καθώς θεωρούνται οι καταλληλότεροι για την επιλογή του και σωστή εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, σε τοπικό επίπεδο¹⁷⁵.

3.1 Οι τρεις φάσεις εκπαιδευτικής αλλαγής στη Φινλανδία

Τη δεκαετία του 1970 έλαβε χώρα η μεταρρύθμιση του ενιαίου σχολείου, η οποία έφερε νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ήταν αναγκαία η ύπαρξη νέων μεθόδων που να ενισχύουν το θεμελιώδες αυτό επίτευγμα για την εκπαίδευση της Φινλανδίας. Έτσι, η εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία περιγράφεται συνοπτικά στις εξής τρεις φάσεις.

3.1.α Αναθεώρηση των Θεωρητικών και Μεθοδολογικών Βάσεων (δεκαετία του 1980)

Με την απαρχή του νέου ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος 1970, εισήχθη στο προσκήνιο η ενίσχυση της ιδέας της γνώσης, η οποία θα ενισχύονταν από την τεχνολογική ανάπτυξη, που άνθησε τη δεκαετία του 1980, και από την χρήση των ΤΠΕ.

¹⁷³ Βλ. Καρράς κ.α., 2013: 309-310

¹⁷⁴ Βλ. Sahlberg, 2013: 101-104

¹⁷⁵ Βλ. Ματθαίου, 2011: 152-153

Πέρα από την υιοθέτηση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, σημαντικό ρόλο έπαιξε και η καθιέρωση των διδακτικών μεθόδων και των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η χρήση ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας επιδρά θετικά τόσο στη δουλειά τους όσο και μέσα στην τάξη, αυξάνοντας την ποιότητα της μάθησης, μέσω της ανάπτυξης του αισθήματος της εμπιστοσύνης¹⁷⁶.

3.1.β Βελτίωση μέσω Δικτύωσης και Αυτορρύθμισης (δεκαετία του 1990)

Τη δεκαετία του 1990, έγιναν προσπάθειες για την επίτευξη αποκέντρωσης και δημιουργίας μαθησιακών κοινοτήτων, αυξημένης σχολικής αυτονομίας και την απόκτηση ισχυρότερης σχολικής ταυτότητας. Μέσω της Μεταρρύθμισης του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος δόθηκε η δυνατότητα ενίσχυσης του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης και των σχολείων στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή των σχετικών αλλαγών. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε νέα ώθηση στα σχολεία να συνεργαστούν με άλλα σχολεία και να δημιουργήσουν δίκτυα με γονείς, επιχειρήσεις και μη κυβερνητικές οργανώσεις¹⁷⁷.

3.1.γ Ενίσχυση της Αποδοτικότητας των Δομών και της Διοίκησης (2000 έως σήμερα)

Η τρίτη φάση εκπαιδευτικών αλλαγών στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέθηκε άμεσα με τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος PISA, τα οποία ανέδειξαν την Φινλανδία ως ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών και των ικανοτήτων τους στα τρία ακαδημαϊκά πεδία: μαθηματικά, θετικές επιστήμες και αναγνωστικό γραμματισμό, ανήγαγαν το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στο χώρο του ανταγωνισμού και της μίμησης. Το μυστικό της επιτυχίας έγκειται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζει η Φινλανδία και έχουν ως κατευθυντήριο άξονα τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους. Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα, η ειδική εκπαίδευση και η κατάργηση της διοικητικής διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσαν τα βασικά πεδία ανάπτυξης του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος¹⁷⁸.

3.2 Ανάπτυξη του προγράμματος PISA

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA του ΟΟΣΑ είναι μια διεθνής έρευνα που πραγματοποιείται από το 2000. Είναι αποτέλεσμα συνεργασίας των χωρών μελών του ΟΟΣΑ και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Το πρόγραμμα PISA καθιερώθηκε μετά από

¹⁷⁶ Βλ. Sahlberg, 2013: 92-96

¹⁷⁷ Βλ. Sahlberg, 2013: 96-98

¹⁷⁸ Βλ. Sahlberg, 2013:98-101

απαίτηση των κρατών- μελών του ΟΟΣΑ να έχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιόπιστα στοιχεία για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών αλλά και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ανά τριετή παρακολούθηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω ενός διεθνώς κοινού πλαισίου αξιολόγησης. Το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τις εισφορές των χωρών που συμμετέχουν, μέσω του Υπουργείου Παιδείας της κάθε χώρας.

Στον πρώτο διαγωνισμό του 2000 έλαβαν μέρος 43 χώρες, αλλά λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος συμμετοχής στο διαγωνισμό, το 2009 οι χώρες αυξήθηκαν σε 65 και το 2012 έλαβαν μέρος 67. Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα, το 2015 διεξήχθη η έκτη έρευνα PISA. Διερευνήθηκαν τα ποσοστά δεξιοτήτων των μαθητών όλων των χωρών που συμμετείχαν στον διαγωνισμό, στις Φυσικές Επιστήμες, στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και για πρώτη φορά στην Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος. Οι χώρες που συμμετείχαν το 2015 ήταν 70 σε αριθμό. Στη βάση ενός κοινού διαμορφωμένου πλαισίου μόρφωσης και εκπαίδευσης, οι συμμετέχουσες χώρες μπορούν να συγκρίνουν τις επιδόσεις των μαθητών με τις αντίστοιχες άλλων χωρών. Με αυτόν τον τρόπο το PISA βοηθά κάθε χώρα όχι μόνο να κατανοεί αλλά και να ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος και να μαθαίνει από τις πρακτικές άλλων χωρών. Οι εργασίες για τον σχεδιασμό του προγράμματος ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και η επίσημη έναρξη έγινε το 1997.

Η σημασία των διαγωνισμών PISA είναι τεράστια και συγκεντρώνει παγκόσμιο ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους, τα σχολεία τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων εκείνων που προάγουν την επιτυχία στην εκπαίδευση. Η Φινλανδία κατέχει τις πρώτες θέσεις σε διεθνείς συγκριτικές μελέτες, όπως το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ. Οι Φινλανδοί μαθητές κατέλαβαν θέσεις στην κορυφή των καταλόγων σε βασικά θέματα και οι διαφορές μεταξύ σχολείων, μαθητών και περιφερειών ήταν συγκριτικά πολύ μικρές. Η Κορέα και η Φινλανδία πέτυχαν τις υψηλότερες μέσες επιδόσεις, μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Οι προηγούμενες αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα γνωστικά επίπεδα: PISA 2012: μαθηματικά, PISA 2009: γλώσσα- ανάγνωση, PISA 2006: επιστήμη- φυσική, PISA 2003: μαθηματικά, PISA 2000: γλώσσα-ανάγνωση.

Ο διεθνής διαγωνισμός PISA, αξιολογεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία και την μεταβολή των δεξιοτήτων αυτών σε σχέση με το χρόνο. Οι μαθητές που συμμετέχουν στην αξιολόγηση επιλέγονται δειγματοληπτικά. Μαζί με την αξιολόγηση συμπεριλαμβάνονται ερωτηματολόγια. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέγονται μέσω των παρακάτω εργαλείων: Τα φυλλάδια του τεστ για τους μαθητές, τα ερωτηματολόγια για

τους μαθητές και το ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές των σχολείων. Τα θέματα που χρησιμοποιούνται από το διεθνές διαγωνισμό PISA για την αξιολόγηση του εγγραμματισμού αφορούν σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και περιλαμβάνουν τα εξής: ένα εισαγωγικό κείμενο, ερωτήσεις που ακολουθούν το εισαγωγικό κείμενο που ζητούν είτε εκτεταμένες απαντήσεις και συχνά απαιτούν από τους μαθητές αιτιολόγηση είτε ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή τέλος ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τα ερωτηματολόγια του μαθητή περιλαμβάνουν ερωτήσεις που αφορούν στον ίδιο τον μαθητή, την οικογένειά του, καθώς και τη στάση του απέναντι στη μάθηση. Έτσι με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζεται κατά πόσο η επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα που μελετούνται στο πρόγραμμα PISA, συσχετίζεται με τα ατομικά ή οικογενειακά χαρακτηριστικά και τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και άλλων.

Το ερωτηματολόγιο του Διευθυντή περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τους οικονομικούς και τους εκπαιδευτικούς πόρους. Μελετώντας έγγραφο του PISA (PISA in focus 2011/1), διαπιστώθηκε ότι από τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA, τα παιδιά που προέρχονταν είτε από προνομιούχα είτε από δυσμενή κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ωφελήθηκαν από την φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Το 72% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα PISA, φοίτησαν έστω και ένα χρόνο στην προσχολική εκπαίδευση. Συμπερασματικά, η βάση της σωστής και επιτυχημένης εκπαίδευσης ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και διανθίζεται με το πέρασμα και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης¹⁷⁹.

3.3 Οι βαθμίδες εκπαίδευσης του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος

3.3.1 Προσχολική εκπαίδευση

Η προσχολική εκπαίδευση είναι εθελοντική (αποφασίζεται από τους γονείς) και αρχίζει ένα έτος πριν την υποχρεωτική δηλαδή όταν το παιδί είναι 6 ετών. Οι τοπικές αρχές (αυτοδιοίκηση) έχουν τη νομική υποχρέωση να οργανώσουν την προσχολική εκπαίδευση και αποφασίζουν αν θα γίνει σ' ένα σχολείο ή σ' ένα κέντρο ημερήσιας φροντίδας, κάποιες μέρες κατ οίκον φροντίδα ή σε άλλη κατάλληλη θέση. Περίπου το 96% των παιδιών έξι ετών πηγαίνουν στο προ-δημοτικό σχολείο (νηπιαγωγείο). Στόχος του είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών, ως μέρος της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Η προσχολική εκπαίδευση προσφέρεται από νηπιαγωγούς ή άλλης κατηγορίας εκπαιδευτικούς με επάρκεια προσόντων, που εργάζονται σε σχολεία της αυτοδιοίκησης ή ιδιωτικά και αμείβονται από παρόχους. Η προσχολική εκπαίδευση διατίθεται δωρεάν. Οι μαθητές που ζουν πάνω από πέντε χιλιόμετρα από το σχολείο ή

¹⁷⁹ Βλ. PISA, 2007: 15-25

ακολουθούν επικίνδυνη διαδρομή, δικαιούνται δωρεάν μεταφορά στο σχολείο. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα επίσης σε θέση ημερήσιας φροντίδας (ολοήμερο).

3.3.2 Ενιαία Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η βασική υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δωρεάν εννιάχρονη εκπαίδευση που παρέχεται για όλη την ηλικιακή ομάδα, σε πλήρως οργανωμένα σχολεία. Αρχίζει όταν το παιδί γίνεται 7 χρονών και τελειώνει όταν ολοκληρωθεί το βασικό πρόγραμμα (μετά εννέα χρόνια) ή μετά από δέκα χρόνια.

Το τοπικό ή σχολικό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Ολοκληρώνοντας τη βασική διδακτέα ύλη εκπαίδευσης αποκτά απολυτήριο με το οποίο έχει πρόσβαση σε όλα τα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενική ή επαγγελματική) και την κατάρτιση. Οι νέοι που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση μπορούν να επιλέξουν ένα επιπλέον έτος. Αυτή η εθελοντική εκπαίδευση έχει ως στόχο να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τους νέους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκει στην υποχρεωτική βασική εκπαίδευση διάρκειας εννέα χρόνων και στοχεύει στη γενική καλλιέργεια των μαθητών και διαρκεί τρία χρόνια (ηλικία 13-16, 7^η-9^η τάξη). Όσοι δεν συνεχίζουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθούν μία επιπλέον τάξη (10^η) και λαμβάνουν πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της πρόσθετης εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των μαθητών-πρόοδος και συμπεριφορά- είναι ενδοσχολική και διενεργείται από τους διδάσκοντες με την εξέταση του μαθήματος. Οι μαθητές προάγονται ή επαναλαμβάνουν μια τάξη ανάλογα με την εν γένει επίδοση τους και την ωφελιμότητα για αυτούς. Τα διδακτικά βιβλία και άλλα υλικά, εργαλεία κ.λ.π. είναι δωρεάν στη βασική εκπαίδευση και οι μαθητές μπορούν να απολαύσουν δωρεάν γεύμα καθημερινά. Επιπλέον το σχολείο παρέχει δωρεάν υγειονομική περίθαλψη και άλλες κοινωνικές υπηρεσίες. Όλοι οι μαθητές της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας, έχουν το δικαίωμα στην καθοδήγηση και υποστήριξη στη μάθηση και άλλες σχολικές ανάγκες¹⁸⁰.

3.3.3 Γενική Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (lukio/gymnasium) παρέχει τη γενική εκπαίδευση για τους σπουδαστές ηλικίας από 16 έως 19 ετών. Συνεχίζει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της βασικής εκπαίδευσης και μπορεί να προετοιμάσει τον σπουδαστή για τις πανεπιστημιακές ή πολυτεχνικές σπουδές και για την επαγγελματική εκπαίδευση βασισμένη στην υψηλότερου επιπέδου διδακτέα ύλη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκείνοι που επιθυμούν να περάσουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια

¹⁸⁰ Βλ. Eyrodice, 2005:135-138

εκπαίδευση πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη της βασικής εκπαίδευσης. Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέγει τους σπουδαστές της κυρίως βάσει του προηγούμενου αρχείου σπουδών του μαθητή.

Η διάρκεια σπουδών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τρία έτη και οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν το σχολείο μέσα σε ένα μέγιστο χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών. Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται κυρίως δωρεάν για τους μαθητές, αλλά και μικρά δίδακτρα σπουδών μπορεί να υποβληθούν για συγκεκριμένο λόγο με την άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Όταν ένας μαθητής ολοκληρώσει τον απαραίτητο αριθμό σειρών μαθημάτων, του απονέμεται ένα πιστοποιητικό ολοκλήρωσης. Επιπλέον, οι μαθητές υποβάλλονται σε μια εθνική εισαγωγική εξέταση (ylioppilastutkinto/studentexamen) στο τέλος της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μετά, εάν την ολοκληρώσουν με επιτυχία, τους απονέμεται το πιστοποιητικό εθνικής εισαγωγικής εξέτασης. Την εθνική εισαγωγική εξέταση ένας μαθητής μπορεί να ολοκληρώσει είτε στη διάρκεια ενός μεγίστου τριών διαδοχικών περιόδων εξέτασης είτε εξ ολοκλήρου σε μια περίοδο εξέτασης¹⁸¹.

3.3.3.α Τεχνική/ επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει την τεχνική ανώτερη επαγγελματική και την περαιτέρω επαγγελματική εκπαίδευση. Απευθύνεται εξίσου σε μαθητές και σε ενήλικες με στόχο να παρέχει τόσο τη γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την τεχνική ειδίκευση τους και την είσοδο τους στην αγορά εργασίας, όσο και την περαιτέρω εκπαίδευση σε όσους βρίσκονται ήδη σε σχέση εργασίας. Επίσης, η συνεργασία ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση ως προς τα προγράμματα σπουδών είναι απαραίτητη, ώστε να εξασφαλίζεται γενική επιλεξιμότητα για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας με επαγγελματικά μαθήματα δύο εξαμήνων μπορούν να λάβουν πιστοποιητικό τεχνική/επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τεχνική/ επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται με τις εξής μορφές: σχολική, μαθητείες, ελεύθερης φοίτησης. Στη σχολική, οι σπουδές διαρκούν τρία έτη υποχρεωτικής φοίτησης και απαιτείται και βμηνη πρακτική άσκηση. Στην ελεύθερη, δεν απαιτείται υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων αλλά εργασιακή εμπειρία μέσω της οποίας συμμετέχουν στις εξετάσεις λήψης πιστοποιητικού τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην εκπαίδευση μαθητείας, η μάθηση εξασφαλίζεται μέσω εργασιακής άσκησης, δηλαδή ο εργοδότης προσφέρει ειδικευμένη καθοδήγηση και ο μαθητής εργάζεται σε αντάλλαγμα αυτής της καθοδήγησης. Οι απόφοιτοι της τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους, παίρνουν μέρος στις

¹⁸¹ Βλ. Eyrodice, 2005:138-141

εθνικές εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποιητικού πρόσβασης στις τριτοβάθμια εκπαίδευση¹⁸².

3.3.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στη Φινλανδία το σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελείται από δύο συμπληρωματικούς τομείς: τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία. Τα πανεπιστήμια δίνουν έμφαση στην επιστημονική έρευνα ενώ τα πολυτεχνεία είναι ιδρύματα σε ισχυρή σύνδεση με την αγορά εργασίας και την περιφερειακή ανάπτυξη. Για την πρόσβαση στα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία οι μαθητές οφείλουν να έχουν ένα από τα παρακάτω πιστοποιητικά:

- πιστοποιητικό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- πιστοποιητικό μετά-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης
- πιστοποιητικό τριετούς τουλάχιστον επαγγελματικής κατάρτισης
- IB(διεθνές Baccalaurate)
- EB (ευρωπαϊκό Baccalaurate)

Για την εισαγωγή των υποψηφίων στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μερικά από τα κριτήρια είναι τα εξής:

- Οι βαθμοί στις εθνικές εξετάσεις, οι βαθμοί απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας και τα αποτελέσματα σε εισαγωγικές εξετάσεις στα αντίστοιχα ιδρύματα
- Οι βαθμοί στις εισαγωγικές εξετάσεις και η συνέντευξη
- Οι βαθμοί στις εθνικές εξετάσεις πρόσβασης και οι βαθμοί απολυτηρίου
- Σε κάποια πεδία απαιτείται εργασιακή εμπειρία και πρακτική ειδικευση¹⁸³.

3.3.5 Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Οι απαρχές του εκπαιδευτικού συστήματος των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες του στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και πλέον λαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές από το πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό την αιγίδα της Διαδικασίας της Μπολόνια. Οι αντικειμενικοί σκοποί της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις εκάστοτε απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τα πορίσματα αξιολόγησης των σχολείων, καθώς και η αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων που έχουν να κάνουν με την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών. Ακόμα, επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τις ατομικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν τη προσωπικότητά τους.

¹⁸²Βλ. Eyrodice, 2005: 141-144

¹⁸³ Βλ. ΕΟΕ, 2015: 16-17

Συχνά στην επαγγελματική εκπαίδευση η επιμόρφωση χρησιμοποιείται και ως μέσο για την αναβάθμιση των διδακτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να διδάξει σε ανώτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης έχει, σύμφωνα με το νόμο, την ευθύνη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διοργανώνει και χρηματοδοτεί τα επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη της εφαρμογής των εθνικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και καινοτομιών. Σε τοπικό επίπεδο η ευθύνη της επιμόρφωσης μοιράζεται μεταξύ του κράτους και των τοπικών αρχών, οι οποίες ενδιαφέρονται για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του. Ενώ, σε ατομικό επίπεδο, την ευθύνη της επιμόρφωσής του έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να τύχει κρατικής χρηματοδότησης για να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Καθήκον όλων των εκπαιδευτικών είναι να συμμετέχουν στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Για την οργάνωση της επιμόρφωσης το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΟΡΗ) διαθέτει, στις μεγάλες πόλεις, εκπαιδευτικά κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όσο και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα επιμορφωτικά κέντρα για τους καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν στο χώρο των κολεγίων που παρέχουν αρχική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση στους καθηγητές της Επαγγελματικής εκπαίδευσης¹⁸⁴.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτών των κέντρων προέρχεται συνήθως από την Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση (έχει αντίστοιχη ειδικότητα με τους εκπαιδευόμενους) και διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές στα παιδαγωγικά. Αντίστοιχα, οι καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης επιμορφώνονται σε κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που λειτουργούν στο χώρο των πανεπιστημίων. Στην υλοποίηση των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετέχουν επίσης δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς, που μπορεί να είναι: τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τμήματα για την εκπαίδευση ενηλίκων που λειτουργούν στο πλαίσιο επαγγελματικών σχολών, εξειδικευμένα τεχνικά – επαγγελματικά ινστιτούτα, ενώσεις καθηγητών, ιδιωτικές επιχειρήσεις, εταιρείες συμβούλων, κ. ά. Την ευθύνη όμως για το πρόγραμμα έχουν πάντα οι εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό, τοπικό, ή σε σχολικό επίπεδο. Η τάση που επικρατεί, προωθεί - όλο και περισσότερο - την αποκέντρωση, όσον αφορά τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια ξεκίνησε το 1971, ενώ η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση τόσο για τους πρωτοβάθμιους όσο και τους δευτεροβάθμιους δασκάλους διαρκούσε 4 με 5 χρόνια. Η βασική εκπαίδευση είναι χωρισμένη σε τάξεις, όπως αναλύθηκε και παραπάνω . Οι τάξεις

¹⁸⁴ Βλ. Ματθαίου, 2011: 151-157

μαθητών 1-6 (έτη) κυρίως διδάσκονται από δασκάλους, οι οποίοι έχουν ως βασικό τους μάθημα την Παιδαγωγική και οι τάξεις μαθητών 7-9 ετών από εξειδικευμένους καθηγητές, που έχουν ως κατευθυντήρια γραμμή την εξειδίκευση στο γνωστικό τους αντικείμενο και ως δευτερεύον την Παιδαγωγική. Το 2005 με την τροποποίηση της Συνθήκης Μπολόνια, στην εκπαίδευση των δασκάλων στην Φινλανδία, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στο συνδυασμό των τριετών προπτυχιακών και διετών μεταπτυχιακών σπουδών, ενισχύοντας τα προσόντα των εκπαιδευτικών με τα κατάλληλα μαθήματα, ώστε να είναι ικανοί να διδάσκουν στα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία. Έτσι, το πτυχίο των δασκάλων προσχολικής αγωγής πρέπει να είναι στην αγωγή (Bachelor in Education), ενώ όλοι οι άλλοι δάσκαλοι χρειάζονται απαραίτητα έναν μεταπτυχιακό τίτλο¹⁸⁵.

Υπάρχουν πέντε κατηγορίες εκπαιδευτικών στην Φινλανδία:

1. *Οι νηπιαγωγοί* εργάζονται σε νηπιαγωγεία, αλλά μπορούν να διδάξουν και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.
2. *Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* διδάσκουν στις βαθμίδες 1 έως 6 σε σχολεία βασικής εκπαίδευσης εννεαετούς φοίτησης. Συνήθως, τους ανατίθεται μια βαθμίδα και διδάσκουν διάφορα μαθήματα.
3. *Οι εκπαιδευτικοί με ειδίκευση* διδάσκουν συγκεκριμένα μαθήματα στις ανώτερες τάξεις του σχολείου βασικής εκπαίδευσης (συνήθως στις βαθμίδες 7 έως 9) και στο σχολείο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματικών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάσκουν ένα έως τρία μαθήματα, π.χ., μαθηματικά, φυσική και χημεία.
4. *Οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης* εργάζονται με άτομα ή ομάδες μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις ανώτερες βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης.
5. *Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης* διδάσκουν στα επαγγελματικά σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει να έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία του αντικειμένου τους σε σχολική αίθουσα πριν να γίνουν δεκτοί σε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας για τη διδασκαλία σε επαγγελματικά σχολεία¹⁸⁶.

Κατά κανόνα, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πτυχίο Master, παρακολουθώντας ειδικά προγράμματα 300 συνολικά πιστωτικών μονάδων, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων (1 ECTS = 1 π.μ.= 27 ώρες φόρτος εργασίας)¹⁸⁷, από τις οποίες οι 180 αντιστοιχούν στις προπτυχιακές σπουδές (πτυχίο bachelor) και οι 120

¹⁸⁵ Βλ. Μπουζάκης, 2012: 677-678

¹⁸⁶ Βλ. Sahlberg, 2013: 156

¹⁸⁷ Βλ. Ματθαίου, 2011: 155

στις μεταπτυχιακές (πτυχίο master)¹⁸⁸. Επιπλέον, στις σπουδές των δασκάλων περιλαμβάνεται και η πρακτική άσκηση, η οποία στοχεύει στην απόκτηση επαγγελματικής δεξιοτήτας στην έρευνα και παράλληλα στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών¹⁸⁹. Παρόλο που το εθνικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιλογή των μεθόδων, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Κύριο μέλημα των προγραμμάτων (Εκπαίδευση και Έρευνα 2003-2008, Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών 2002 και Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα στην Κοινωνία της Πληροφορίας 1999) επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση:

- ❖ υψηλού επιπέδου γνώσης του γνωστικού αντικείμενου και παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, καθώς και γνώση του τρόπου δόμησης της γνώσης,
- ❖ ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως είναι οι ερευνητικές δεξιότητες· δεξιότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών,
- ❖ κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας,
- ❖ γνώση του σχολείου ως θεσμού και της σχέσης του με την κοινωνία,
- ❖ γνώση και δεξιότητες ηθικού χαρακτήρα, όπως είναι ο κώδικας κοινωνικής ευθύνης του εκπαιδευτικού και τέλος
- ❖ δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη όχι μόνο του προσωπικού τρόπου διδασκαλίας, αλλά και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού γενικότερα¹⁹⁰.

Επομένως, βασική αρχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσω της έρευνας, είναι ο συνδυασμός των γνωστικών αντικειμένων με την εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πράξη. Η συνεχής επιμόρφωση για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς θεωρείται θεμελιώδης κρίκος στην αλυσίδα της δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναβάθμιση, στην ανάπτυξη και την διεύρυνση της γνώσης και των ικανοτήτων που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις αρχικές τους σπουδές, ενώ συνάμα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τους εθνικούς σκοπούς και στόχους.

¹⁸⁸ Βλ. Καρράς, 2015: 677

¹⁸⁹ Βλ. Καρράς, 2012: 136-137

¹⁹⁰ Βλ. Ματθαίου, 2011: 157

4. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας (Αγγλία και Ουαλία, Σκωτία, Β. Ιρλανδία).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα: της Αγγλίας και Ουαλίας, της Σκωτίας και της Β. Ιρλανδίας. Η νομική βάση κάθε συστήματος είναι διαφορετική. Ο νόμος του 1944 (Education Act 1944) καθορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας. Πριν από το 1944 το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία ήταν διαμορφωμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει μόνο Στοιχειώδη Εκπαίδευση στα παιδιά της εργατικής τάξης, μέχρι και Μέση Εκπαίδευση στα παιδιά της μέσης τάξης και μόνο τα παιδιά της ανώτερης τάξης (upper class) είχαν την δυνατότητα να φοιτήσουν στα ιδιωτικά σχολεία της Ανώτερης Εκπαίδευσης. Το 1944 με το νόμο για την Εκπαίδευση τροποποιήθηκε το σύστημα αυτό, αλλά στην ουσία δεν άλλαξε. Ακόμα και σήμερα υπάρχουν διαφορετικοί τύποι σχολείων για μαθητές που προέρχονται από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ακολούθως, το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας διέπεται από τον εκπαιδευτικό νόμο της Σκωτίας του 1946 (Education Act 1946/1949) και ο αντίστοιχος εκπαιδευτικός νόμος της Β. Ιρλανδίας του 1947¹⁹¹.

4.1 Οι 3 βαθμίδες εκπαιδευτικού συστήματος και οι προϋποθέσεις ένταξης

Στην Αγγλία και την Ουαλία η εκπαίδευση απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά που είναι μόνιμα εγκατεστημένα στη χώρα, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους. Η εκπαίδευση τους διαρκεί έντεκα χρόνια και διαχωρίζεται σε δημόσια, η οποία είναι δωρεάν και σε ιδιωτική. Η υποχρεωτική τους εκπαίδευση χωρίζεται σε 4 βαθμίδες ανά ηλικιακή κλίμακα και έχουν ως εξής: η ηλικία μέχρι τα 7, από τα 7 έως τα 11, από τα 11 έως τα 14 και από τα 14 έως τα 16.

Ειδικότερα, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμπερικλείει τα πρώτα δύο στάδια, δηλαδή τις ηλικίες μέχρι τα 7 και από τα 7 έως τα 11, στα οποία δίνεται έμφαση στην ικανότητα γραφής, ανάγνωσης, και μαθηματικών, θέτοντες έτσι τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών σε πιο ειδικευμένα αντικείμενα, αργότερα. Το πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου (primary school) είναι πολύπλευρο και ισόρροπο προάγοντας την ψυχική, ηθική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκάστοτε παιδιών και παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία δεν δύνανται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, να καλλιεργηθούν αντιστοίχως και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την επικείμενη αγορά εργασίας.

¹⁹¹ Βλ. Μαρκόπουλος, 1990: 143

Τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο στην ηλικία των τεσσάρων και πέντε ετών και σύμφωνα με την Γραμματεία της Εθνική Συνέλευσης της Ουαλίας οι ημερομηνίες έναρξης των μαθημάτων είναι 31 Αυγούστου, 31 Δεκεμβρίου και 31 Μαρτίου.

4.1 α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Υποχρεωτική εκπαίδευση)

Το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε δύο ή τρεις κύκλους. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τους μαθητές ηλικίας 5-7 ετών και ονομάζεται «Infant School» και «Junior School», ενώ ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τις ηλικίες 8-11 ετών. Σε μερικές τοπικές διοικήσεις περιλαμβάνουν μια βαθμίδα της ηλικίας των 8-13 ετών, το «Middle School»¹⁹².

Στη Βόρεια Ιρλανδία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από 5 έως 11 ή 12 ετών¹⁹³. Στη Σκωτία η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τις ηλικίες από 5 έως 12 ετών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε «Infant» τάξεις ή σχολεία κάτω των επτά ετών και σε «Primary» σχολεία για τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 12 ετών¹⁹⁴.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις εισαγωγής σε κάποιο σχολείο στο Ηνωμένο Βασίλειο υπεύθυνες είναι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Education Authorities, LEA) και το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Εάν ο αριθμός των αιτήσεων είναι πολύ μεγάλος, προτεραιότητα μπορεί να δοθεί, π.χ., στα παιδιά που κατοικούν πλησιέστερα στο σχολείο ή που έχουν αδέρφια στο ίδιο σχολείο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές των δημόσιων σχολείων (εκτός από τα προπαρασκευαστικά τμήματα των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (grammar schools) στη Β. Ιρλανδία που μπορούν να χρεώνουν δίδακτρα).

4.1 β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μη υποχρεωτική εκπαίδευση)

Στην Αγγλία, στην Ουαλία και στη Β. Ιρλανδία η μη υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχεται σε σχολεία και σε κολέγια. Τα σχολεία παρέχουν μη υποχρεωτική εκπαίδευση με πλήρες ωράριο, ενώ τα κολέγια προσφέρουν μαθήματα με πλήρες ή με μειωμένο ωράριο, καθώς και ημερήσια (day release) και εντατικά μαθήματα (block release) για εργαζόμενους μαθητές. Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα επαγγελματικής ή γενικής κατεύθυνσης ή και συνδυασμό αυτών των δύο.

Η εγγραφή σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται κανονικά χωρίς αναφορά στην ικανότητα ή στην ευφυΐα, αλλά σε ορισμένες περιοχές οι μαθητές γίνονται δεκτοί σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των επιδόσεών τους σε εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται σε ηλικία 11 ή 12 ετών, ή βάσει ειδικών

¹⁹² Βλ. Μαρκόπουλος, 1990: 145

¹⁹³ Βλ. Μαρκόπουλος, 1990: 149

¹⁹⁴ Βλ. Μαρκόπουλος, 1990: 151

ικανοτήτων. Οι νέοι που επιθυμούν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο ή σε άλλα ιδρύματα ανωτάτης εκπαίδευσης συνήθως παρακολουθούν μαθήματα για το General Certificate of Education Advanced Level (A Level) ή το General National Vocational Qualification (GNVQ). Ένα τρίτο είδος εξετάσεων, το GCE AS (Advanced Supplementary) θεσπίστηκε για να διευρυνθεί το πρόγραμμα μαθημάτων των μαθητών του A Level και να μπορούν να συμμετέχουν σε εξετάσεις σε άλλα συμπληρωματικά μαθήματα.

Ολοένα και περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν τα GNVQ ή συνδυασμό των GNVQ και A levels. Στην Αγγλία, στην Ουαλία και στη Βόρεια Ιρλανδία οι εξετάσεις GCE A Level, GNVQs και AS πραγματοποιούνται κανονικά στην ηλικία των 18 ετών μετά από διετή παρακολούθηση μαθημάτων. Κατά κανόνα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται για το A Level, το GNVQ και το AS¹⁹⁵.

Στη Σκωτία ο δεύτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχεται κυρίως στο ενιαίο πολυδύναμο σχολείο «Comprehensive» κατά τα δύο τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.1 γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστημιακή και μη πανεπιστημιακή)

Από το 1992, σχεδόν όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο ανήκουν σε μία και μόνο κατηγορία. Ωστόσο, λόγω της διαφορετικής ιστορίας τους και των άλλοτε διαφορετικών μεθόδων χρηματοδότησης, εξακολουθούν να υπάρχουν διαρθρωτικές διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων που είναι κοινώς γνωστά ως "παλαιά" πανεπιστήμια και τα πρώην "polytechnics" και "colleges" που είναι γνωστά ως "νέα" πανεπιστήμια. Κάθε πανεπιστήμιο είναι αυτόνομο και αποφασίζει ποια διπλώματα και άλλους τίτλους θα χορηγήσει, καθώς και τους σχετικούς όρους. Κατά κανόνα, τα παλαιά πανεπιστήμια δεν παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση, ενώ πολλά από τα νέα πανεπιστήμια, ιδίως τα πρώην πολυτεχνεία, παρέχουν περισσότερες δυνατότητες πρακτικών εφαρμογών.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις εισαγωγής, στην Αγγλία και στην Ουαλία κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζει δική του πολιτική στο θέμα της αποδοχής. Γενικά, οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν επιτύχει και να έχουν λάβει βαθμούς ίσους ή μεγαλύτερους από C σε τρία τουλάχιστον μαθήματα των εξετάσεων GSCE και να έχουν επιτύχει σε δύο διαφορετικά μαθήματα στο General Certificate of Education A Level (ή τα αντίστοιχα AS) ή να έχουν λάβει GNVQ ανώτερου επιπέδου.

Οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιθυμούν να παρακολουθήσουν πλήρες πρόγραμμα σπουδών πρέπει να αποδείξουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσής τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν πρόγραμμα που οδηγεί σε πτυχίο (degree) και ότι ομιλούν και

¹⁹⁵ Βλ. Eyrodice, 2005: 8

κατανοούν την αγγλική. Όμως, τα προσόντα αυτά δεν τους παρέχουν αυτόματα το δικαίωμα εγγραφής μιας και υπάρχει συναγωνισμός για την εγγραφή και την τελική απόφαση που λαμβάνει το σχετικό ίδρυμα. Ολοένα και περισσότερα πανεπιστήμια παρέχουν μαθήματα βάσει ενοτήτων ή με μερικό ωράριο και πολλά επίσης αναγνωρίζουν ακαδημαϊκές μονάδες βάσει προηγούμενων σπουδών ή και γνώσεων που έχουν αποκτηθεί άτυπα μέσω της εργασίας ή άλλων εμπειριών (Accreditation of Prior Learning - APL ή Accreditation of Prior Experiential Learning - APEL)¹⁹⁶.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καταβάλλονται δίδακτρα, τα οποία διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα μειωμένα δίδακτρα (home fees) και τα πλήρη δίδακτρα για τους ξένους φοιτητές (full cost overseas fees). Οι πολίτες του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούν να καταβάλλουν μειωμένα δίδακτρα, ενώ οι υπόλοιποι ξένοι φοιτητές γενικά καταβάλλουν τα δίδακτρα που ισχύουν για τους ξένους. Η πολιτική για τα δίδακτρα είναι τελευταία υπό συζήτηση στο Η.Β. και υπάρχει η τάση να αυξηθούν και να ζητηθεί να αποπληρώνονται από τους φοιτητές μετά το τέλος των σπουδών τους, όταν αρχίσουν να εργάζονται.

Στην Αγγλία και στην Ουαλία τα προπτυχιακά μαθήματα οδηγούν σε τίτλο σπουδών που ονομάζεται Bachelor και διακρίνεται σε Bachelor of Arts (BA) και Bachelor of Sciences (BSc). Οι σπουδές διαρκούν γενικά τρία έτη, αλλά σε ορισμένους τομείς μπορεί να διαρκέσουν περισσότερο. Τα μεταπτυχιακά διπλώματα (Higher degrees) λαμβάνονται μετά από επιτυχή παρακολούθηση των μαθημάτων ή προσωπική έρευνα ή συνδυασμό των δύο. Η απονομή τους πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: - Τα Master's Degrees συνήθως απαιτούν τουλάχιστον ένα έτος πλήρων σπουδών (συνήθως δύο έτη), ενώ τα διδακτορικά απομένονται μετά από την υποβολή διατριβής¹⁹⁷.

Στη Σκωτία τα πτυχία (degrees) απομένονται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση 3ετών πλήρων σπουδών (Ordinary Degree) ή 4ετών σπουδών, οι οποίες γενικά είναι πιο ειδικευμένες και απαιτητικές (Honours Degree). Το πρώτο πανεπιστημιακό δίπλωμα της Σκωτίας στους τομείς των ελευθέρων τεχνών, των ανθρωπιστικών σπουδών και των γλωσσών είναι γνωστό ως Master of Arts (MA), αντίστοιχο προς το Bachelor's degree της Αγγλίας. Ολοένα και περισσότερα ιδρύματα απονέμουν διπλώματα Bachelor, όπως π.χ. στη μηχανολογία (engineering) και στα παιδαγωγικά. Τα μεταπτυχιακά μαθήματα λήγουν με μεταπτυχιακά διπλώματα μετά από ένα έτος ή με Masters degree μετά από ένα ή δύο έτη μαθημάτων. Τα διπλώματα έρευνας (MPhil, PhD) απονέμονται σχεδόν σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Βλ. Eyrodice, 2005: 9-11

¹⁹⁷ Βλ. Καρράς, 2012: 331-334

¹⁹⁸ Βλ. Καρράς, 2012: 348-350

4.2 Η VET των εκπαιδευτικών

4.2.1. Ιστορική εξέλιξη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί, για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, το σημαντικότερο στοιχείο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις νέες κοινωνικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές, μέσω της συνεχούς και αδιάκοπης διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων τους, την διαρκή αναζήτηση της γνώσης και την αέναη βελτίωση της ήδη υπάρχουσας (βλ. αναλυτικότερα κεφάλαιο 1.6). Η επιμόρφωση, αποτελεί το βασικότερο στοιχείο για την βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων του εκπαιδευτικού, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της προσπάθειας για την άνοδο του επιπέδου διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης¹⁹⁹.

Μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην αγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα λειτουργούσε ως «στοιχειώδης εκπαίδευση», παρέχοντας στα κατώτερα λαϊκά στρώματα την βασική μόνο εκπαίδευση, χρηματοδοτούμενη από τους εκκλησιαστικούς φορείς, τις κοσμικές φιλανθρωπικές οργανώσεις και την κεντρική κυβέρνηση (κρατική παρέμβαση). Λόγω της κοινωνικοοικονομικοί τους τάξης οι μαθητές-δάσκαλοι των κατώτερων στρωμάτων δεν είχαν την δυνατότητα να εισέλθουν σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε αντίθεση με τους αριστοκράτες απομακρύνοντας τους από την επαγγελματική κατάρτιση²⁰⁰. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονταν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έδρασαν αποφασιστικότερα, καθώς το 1878 το κολέγιο Bishopsgate Training College²⁰¹, τους έδωσε την δυνατότητα ανέλιξης, με την παροχή επαγγελματικού διπλώματος ή την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ύστερα από τις προαπαιτούμενες εξετάσεις²⁰².

Ακολούθως, το 1891 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες διαμόρφωσης και εγκαθίδρυσης του θεσμού για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα δόθηκε το δικαίωμα σε ένα μικρό αριθμό υποψηφίων να αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο. Ειδικότερα, στους υποψηφίους παρέχονταν η δυνατότητα ολοκλήρωσης προπτυχιακών σπουδών, τριετούς διάρκειας, σε ένα επιστημονικό αντικείμενο υπό την προϋπόθεση, ότι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών αυτών θα παρακολουθούσαν ένα μονοετές πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης για την

¹⁹⁹ Βλ. Day, 2003: 23

²⁰⁰ Βλ. Green, 2010: 54-57

²⁰¹ Το κολέγιο αυτό ιδρύθηκε, το 1878, και φαίνεται ότι υπήρξε το πρώτο κολέγιο για την κατάρτιση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο αναγνωρίστηκε με την υπαγωγή του στην εποπτική- επιθεωρητική δικαιοδοσία του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ,

²⁰² Βλ. Γεωργιάδης, 2004: 199-201

απόκτηση επαγγελματικού διπλώματος. Οι ενέργειες αυτές προμήνυαν την καθιέρωση της επαγγελματικής κατάρτισης και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και έγινε το 1896. Η καθιέρωση του μονοετούς προγράμματος ΕΕΚ στόχευε στην ειδίκευση του επιστημονικού αντικειμένου και στην επαγγελματική κατάρτιση. Εντούτοις δεν άργησαν να ανακύψουν και νέα προβλήματα στην εκπαιδευτική σκηνή. Από την μια η ελλιπής χρηματοδότηση και από την άλλη η αναγκαιότητα εφαρμογής της πρακτικής άσκηση των σπουδαστών, προκαλούσαν έντονη ανησυχία στα ζητήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών²⁰³.

Η έλευση του Εργατικού Κόμματος στην εξουσία το 1924, έφερε νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην εμβάθυνση και την ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ κολεγιακής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ένα αίτημα που είχε προταθεί και παλαιότερο χωρίς, όμως, καμία ανταπόκριση. Η πρώτη αλλαγή παρατηρήθηκε με το Education Act του 1944, το οποίο τροποποίησε το μονοφασικό σχήμα της επιμόρφωσης, που συνδύαζε την ταυτόχρονη παροχή επαγγελματικής κατάρτισης και κατάρτισης σε ειδικά αντικείμενα, και θα συνυπήρχε στο ίδιο οργανωτικό πλαίσιο με το σχήμα της μονοετούς επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ αμφότερα τα σχήματα θα οδηγούσαν σε κοινό επαγγελματικό δίπλωμα. Ενώ η δεύτερη αλλαγή σημειώθηκε στις Μεικτές Εξεταστικές Επιτροπές (Joint Examining Boards), οι οποίες θα ήταν υπεύθυνες για:

- την πρακτική άσκηση στα σχολεία στο πλαίσιο της αρχικής κατάρτισης, της περιόδου της δοκιμής θητείας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,
- την παροχή εν γένει επιμορφωτικών μαθημάτων,
- την εξασφάλιση της δυνατότητας στους σπουδαστές να παρακολουθούν μαθήματα και σε άλλα ιδρύματα της ευρύτερης περιφέρειας, την ανταλλαγή διδακτικού προσωπικού
- την εξέταση και την αξιολόγηση των σπουδαστών, τόσο των πανεπιστημιακών τμημάτων όσο και των κολεγίων²⁰⁴.

Οι Area Training Organization (ATO)²⁰⁵ είχαν ως αποστολή την εποπτεία της αρχικής αλλά και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η σύζευξη του ακαδημαϊκού και επαγγελματικού στοιχείου. Το 1997, επί της Κυβερνήσεως Τόνυ Μπλερ, με το χαρακτηριστικό σύνθημα «*Εκπαίδευση, Εκπαίδευση, Εκπαίδευση*», ενισχύεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με νέες πολιτικές, οι οποίες προσανατολίζονται πλέον, από την «Λευκή Βίβλο» για την αγωγή και τη μάθηση «*Excellence in schools*», ενισχύοντας την πρώτη φάση της κατάρτισης των δασκάλων

²⁰³ Βλ. Γεωργιάδης, 2004:201-217

²⁰⁴ Βλ. Γεωργιάδης, 2004: 242

²⁰⁵ ΑΤΟ ονομάστηκαν όλοι οι οργανισμοί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και τα τύπων σχολείων. Βλ. Γεωργιάδης, 2004: 245

(Initial Teacher Training), αλλά συνάμα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Έτσι, καθιερώνεται το νέο πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το επονομαζόμενο Core-curriculum, το οποίο θα εστιάζει περισσότερο στα Αγγλικά και στα Μαθηματικά²⁰⁶.

4.2.2Η εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο, έχει περάσει μια σειρά μεταρρυθμίσεων, ώστε να βρεθεί και να υιοθετηθεί το βέλτιστο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα η Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών (Initial Teacher Training), επικρίθηκε από πολλούς ότι στερείται την άμεση συσχέτιση θεωρίας-πράξης και κινείται κατά κύριο λόγο σε μια περισσότερο θεωρητική σκοπιά.

Μέχρι και το 1983 η επικρατέστερη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Αγγλίας ήταν η Περιοδική Επιμόρφωση με τη μορφή μακρόχρονων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν το πρόγραμμα στο οποίο επιθυμούσαν να συμμετέχουν, από τη λίστα των εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας μακράς διάρκειας επιμορφώσεων, η οποία δημοσιευόταν κάθε χρόνο στο Εγχειρίδιο Μακροχρόνιων Σειρών Μαθημάτων. Για την ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, σε αυτές τις μεγάλης διάρκειας σειρές μαθημάτων στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities, LEA) χρηματοδοτούνταν, ώστε στη συνέχεια να διανείμουν τα χρήματα αυτά, αποδεδυμένοντας τους εκπαιδευτικούς από τα διδακτικά τους καθήκοντα, χωρίς να χάνουν το εισόδημά τους. Πρόκειται ουσιαστικά για παροχή εκπαιδευτικής άδειας μετ' αποδοχών. Η χρηματοδότηση δεν είχε κάποιο ανώτατο όριο και προερχόταν από τις συνεισφορές του Υπουργείου και των LEA²⁰⁷.

Την περίοδο λοιπόν 1985-1990 παρόλο που περιορίστηκε σημαντικά η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη, με τη μορφή μακρόχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων παρεχόμενων από ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, κάποια από τα νεωτεριστικά επιμορφωτικά προγράμματα που καταρτίζονταν σε συνεργασία των σχολείων με τις LEA εμπειρεύσαν στοιχεία Περιοδικής Επιμόρφωσης. Για παράδειγμα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να υλοποιηθεί στα πλαίσια των ελεύθερων ωρών των εκπαιδευτικών και ένα άλλο μέρος του ίδιου προγράμματος, με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ένα μεγάλο μέρος των διδακτικών ωρών καλύπτονταν από τους αντικαταστάτες των εκπαιδευτικών που απαλλάσσονταν προσωρινά από τα καθήκοντά τους στην τάξη, προκειμένου να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα. Δεν παρακολουθούσαν μαθήματα όλοι οι εκπαιδευτικοί που απαλλάσσονταν, αντιθέτως, συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες όπως για

²⁰⁶ Βλ. Μπουζάκης, 2012: 650-652

²⁰⁷ Βλ. Καρράς, 2015: 28-32

παράδειγμα παρακολουθούσαν από κοινού με συναδέλφους από άλλα σχολεία μαθήματα μιας ημέρας, επισκέπτονταν σχολεία και τάξεις για ανταλλαγή καλών πρακτικών, περνούσαν κάποιο χρόνο με συναδέλφους συνθέτοντας έγγραφα σχετικά με την πολιτική, σχεδίαζαν την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας και γενικότερα είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στην πρακτική τους μακριά από την πολυάσχολη ζωή της τάξης, ανταλλάσσοντας απόψεις και αποκομίζοντας νέες εμπειρίες και πρακτικές²⁰⁸.

Όσον αφορά τις ατομικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αυτές θα καλύπτονταν στη βάση προγραμμάτων των τοπικών αρχών και δεν αποτελούσαν δαπάνη της εσωτερικής χρηματοδότησης που έλαβε το σχολείο. Σε αυτό το σχολείο σχετικά μικρή προσοχή είχε δοθεί στον έλεγχο και την αξιολόγηση του προγράμματος. Κάποια μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου, προετοίμασαν γραπτές αναφορές. Άλλα μέλη που ανήκαν στις ομάδες ανάπτυξης εντός του σχολείου, συνέταζαν επίσης αναφορές για να τις διανεμούν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Περισσότερη προσοχή είχε δοθεί στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών ημερών στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, μετά το πέρας των οποίων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, τα οποία διαβάστηκαν από τον υπεύθυνο του προγράμματος²⁰⁹.

Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι το μείζον ζήτημα της Αγγλίας, από τις απαρχές έως και σήμερα, για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν η τροφοδότηση των προγραμμάτων. Έτσι, το 1991 ένα νέο ενιαίο σύστημα επιχορηγήσεων, άρχισε να λειτουργεί. Κάτω από το καθεστώς αυτό, μια μεγάλη μερίδα της χρηματοδότησης μεταβιβάστηκε στα σχολεία. Από το 1993 και στο εξής, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συνίστατο στην απόδοση κονδυλίων απευθείας στις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο αυτό χρηματοδότησης, η ευθύνη για την διαχείριση της επιμόρφωσης μεταβιβάστηκε στα σχολεία και στους συντονιστές επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Τα σχολεία αποφάσιζαν σχετικά με το ύψος των κονδυλίων τα οποία θα διέθεταν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, από το σύνολο του ποσού που τους χορηγούνταν, ενώ όφειλαν να υποβάλουν ετησίως τα σχέδια ανάπτυξης του προσωπικού τους, στα οποία περιγράφονταν τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα υλοποιούσαν.

Επιπλέον, τα σχολεία, ήταν σε θέση να επιλέξουν τους αρμόδιους φορείς (συμπεριλαμβανομένων και των ιδιωτικών φορέων), που θα μπορούσαν αποτελεσματικά να παράσχουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που χρειάζονταν. Βέβαια, η επιλογή των επιμορφωτικών τους προγραμμάτων, πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο των εθνικών προτεραιοτήτων, που έθετε ετησίως μέσω Εγκυκλίων το Υπουργείο Παιδείας, οδηγώντας σταδιακά στον εξοβελισμό από τη νέα επιμόρφωση, των τοπικών προτεραιοτήτων που

²⁰⁸ Βλ. Day, 2003:322

²⁰⁹ Βλ. Καρράς, 2015 :45-47

υπήρχαν την περίοδο συγχρηματοδότησης της επιμόρφωσης από τις LEA²¹⁰ και το κράτος²¹¹.

Γι' αυτό και η επικράτηση μιας επιμόρφωσης βασισμένης και εστιασμένης στο σχολείο, η οποία οργανώνεται και παρέχεται από αυτό, αποδίδεται κυρίως σε δυο λόγους. Πρώτον, το κόστος είναι μικρότερο, αποτελώντας παράλληλα έναν αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης πρακτικών, σχολικών ζητημάτων άμεσου ενδιαφέροντος. Δεύτερον, μεταβιβάζει την ευθύνη της λήψης αποφάσεων πιο κοντά στο σημείο εστίασης της εφαρμογής των αποφάσεων, δηλαδή στο σχολείο και την τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «εκτελεστικοί φορείς» που πρέπει να δρουν σύμφωνα με τις νόμιμες απαιτήσεις τις εργοδοσίας, ενώ, παράλληλα η ανάπτυξή τους, θεωρείται ως κατάρτιση που μπορεί να επιτευχθεί σε σύντομες, αιφνίδιες δόσεις, που πρέπει να σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή των κρατικών προτεραιοτήτων²¹².

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί ότι, η παροχή χρηματοδότησης απευθείας στα σχολεία, δεν περιόριζε τη διοίκηση των σχολικών μονάδων να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν μακρόχρονα προγράμματα Περιοδικής Επιμόρφωσης εκτός του σχολείου. Εντούτοις, φαίνεται ότι η οικονομική πίεση σε πολλά σχολεία, οδηγούσε στο να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχουν σε ενδοσχολικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες οργανώνονταν και στελεχώνονταν από το σχολείο, αποθαρρύνοντας έμμεσα τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε «βαθύτερα επίπεδα ανάπτυξης»²¹³.

Στην Αγγλία βασική προϋπόθεση των καθηγητών που δουλεύουν σε δημόσια σχολεία είναι η κατοχή πτυχίου και διδακτικής επάρκειας (Qualified Teacher Status, QTS), το οποίο αποκτούν αφού παρακολουθήσουν ένα βασικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος της παροχής ειδικών εκπαιδευτικών αδειών, θεσπίστηκε το καθεστώς των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (PPD). Τα προγράμματα αυτά μέχρι σήμερα αποτελούν την κύρια μορφή Περιοδικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Αγγλίας. Τα Μεταπτυχιακά προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει το Qualified Teacher Status (QTS), δηλαδή έχουν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και διδάσκουν ήδη σε κάποιο σχολείο στην Αγγλία. Μέσω των προγραμμάτων αυτών, δίνεται η ευκαιρία στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, να παρακολουθήσουν διαπιστευμένα, ανωτέρου επιπέδου μαθήματα, με μειωμένο κόστος σε ιδρύματα σε ολόκληρη την Αγγλία.

²¹⁰ TEA (Local Education Authorities, LEA): Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές

²¹¹ Βλ. Γεωργιάδης, 2014: 313-316

²¹² Βλ. Day, 2003:290

²¹³ Βλ. Day, 2003:328

Τα μεταπτυχιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι επιδοτούμενα από τον Εθνικό Οργανισμό για την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και οι φορείς των προγραμμάτων αυτών, είναι συνεργασίες και κοινοπραξίες, που αποτελούνται από ένα συνδυασμό ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τοπικών αρχών, σχολείων και ενώσεων. Το καθεστώς Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής για τη βελτίωση των προτύπων διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της περαιτέρω ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς και θέματα, που σχετίζονται με την πρακτική τους και με τις τοπικές και εθνικές προτεραιότητες. Οι εθνικές προτεραιότητες καθορίζονται, από το Υπουργείο Παιδείας και ο Οργανισμός Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών (TDA) φροντίζει για την υλοποίησή τους, από τους χρηματοδοτούμενους φορείς των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (PPD). Οι τοπικές προτεραιότητες, καθώς και οι προτεραιότητες του σχολείου, θα πρέπει να συνεκτιμηθούν επίσης, προσαρμόζοντας τα προσφερόμενα μαθήματα προς την αντιμετώπιση των περιφερειακών ή/και των σχολικών θεμάτων²¹⁴.

Για την περαιτέρω ενίσχυση των νεοαποφασάντων δασκάλων έχει προταθεί το Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση και στην Εκμάθηση (Masters in Teaching and Learning), το οποίο εστιάζει στο νέο προσωπικό στα Εθνικά Σχολεία Πρόκλησης (National Challenge School), εστιάζοντας στα εξής:

- Στην διδασκαλία και στην αξιολόγηση
- Στη γνώση αντικειμένου και προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία
- Στην διαχείριση συμπεριφοράς: πώς μαθαίνουν τα παιδιά, ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης και ένταξη
- Στην ηγεσία, διαχείριση και εργασία με άλλους²¹⁵.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, για τους εκπαιδευτικούς στην Αγγλία σήμερα, καθορίζεται από τις εθνικές προτεραιότητες που θέτει το Υπουργείο σε ετήσια βάση, αλλά και από τα επαγγελματικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, για την περαιτέρω ενίσχυση της σταδιοδρομίας τους και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, μέσω της συμμετοχής τους στις διαθέσιμες από το TDA ποικίλες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.

²¹⁴ Βλ. Καρράς, 2012: 331-334

²¹⁵ Βλ. Καρράς, 2012: 335

5.Συγκριτική Προσέγγιση

Σε αυτό το σημείο θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα της Μ. Βρετανίας και της Φινλανδίας από μια συγκριτική σκοπιά.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη Φινλανδία είναι ενιαία και διαρκεί εννέα χρόνια (7-12, 13-16) και δεν χωρίζεται σε ανώτερα και κατώτερα στάδια σε αντίθεση με την Αγγλία. Στην Αγγλία και Ουαλία η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά στην ηλικία 5 έως 11 και 4 έως 11 στη Β. Ιρλανδία, ενώ η Δευτεροβάθμια στην ηλικία των 11 έως 16 ή 18 και στη Φινλανδία από τα 16-19 και χωρίζεται στη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (lykio/gymnasium) ή στο επαγγελματικό ανώτερο δευτεροβάθμιο ίδρυμα (ammattillnen oppilaitos). Στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη Φινλανδία, πραγματοποιείται στα πανεπιστήμια, τα οποία εστιάζουν στην επιστημονική έρευνα και στα πολυτεχνεία, που υιοθετούν μια πρακτικότερη προσέγγιση· στην Αγγλία τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα πανεπιστήμια, τα κολέγια και τα πανεπιστημιακά κολέγια.

Στην Αγγλία, Ουαλία και Β. Ιρλανδία οι μαθητές διαβιβάζονται στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης χωρίς να περάσουν κάποια αξιολόγηση, εν αντιθέσει με την Φινλανδία, στη οποία η αξιολόγηση των μαθητών είναι καθημερινή και ο κάθε μαθητής λαμβάνει τουλάχιστον μια σχολική έκθεση σε κάθε σχολικό έτος. Ενώ, ένα πιστοποιητικό απονέμεται όταν ολοκληρωθούν και τα εννέα έτη δημόσιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα κριτήρια εισαγωγής στην Ανώτερη δευτεροβάθμια και μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση και τα δύο συστήματα φαίνεται να συγκλίνουν στην επιλογή των μαθητών, από τα κριτήρια που θέτουν τα εκάστοτε επαγγελματικά ιδρύματα.

Ακολουθώς, στη Φινλανδία οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τις εκπαιδευτικές βάσεις της γνώσης και της μάθησης και ξανασχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να ταιριάζουν με τις αρχικές εκπαιδευτικές βάσεις, ενώ στην Αγγλία οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται κατά του αυξανόμενου ελέγχου στα σχολεία, των επίμαχων εξωτερικά επιβαλλόμενων μαθησιακών κριτηρίων και του αυξημένου ανταγωνισμού.

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά διαφορετικό από την δημόσια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, ιδίως στην εργασία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει σχολαστικό έλεγχο του σχολείου και δεν χρησιμοποιεί εξωτερική τυποποιημένη εξέταση των μαθητών για να πληροφορηθεί το κοινό για τις επιδόσεις του σχολείου, ή την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης επαγγελματική αυτονομία για να δημιουργήσουν το δικό τους πλάνο εργασίας και αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του δικού τους σχολείου. Η παιδεία στην Φινλανδία χρηματοδοτείται από το δημόσιο και δεν υπάρχουν σχολεία ή πανεπιστήμια όπου πληρώνονται δίδακτρα.

Στην Φινλανδία δεν υφίσταται ο θεσμός του σχολικού επιθεωρητή και της κεντρικής αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο, όπως συμβαίνει στην αντίστοιχη περίπτωση της Αγγλίας. Κατά συνέπεια, οι φινλανδοί εκπαιδευτικοί φέρουν κατ' αποκλειστικότητα την ευθύνη της διδασκαλίας/μάθησης των παιδιών.

Το National Framework Curricula για το ενιαίο φινλανδικό σχολείο βασικής εκπαίδευσης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχει την καθοδήγηση και τους απαραίτητους κανονισμούς, που πρέπει να έχει το κάθε σχολείο κατά την διαδικασία ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αυστηρά εθνικά κριτήρια ή περιγραφές των μαθησιακών αποτελεσμάτων που πρέπει να περιλαμβάνουν τα φινλανδικά σχολεία στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία επιζητούν την επαγγελματική αυτονομία, το κύρος, την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό για τους δουλειά τους, σε αντίθεση με τους Άγγλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά υπόκεινται σε εξωτερικές πιέσεις μέσω τυποποιημένων μετρήσεων και λογοδοτούν με βάση τα τεστ. Θεμέλιος λίθος για τους Φινλανδούς εκπαιδευτικούς είναι οι εργασιακές συνθήκες και το ηθικό επαγγελματικό περιβάλλον στο οποίο επιτελούν το έργο τους.

Από διεθνή άποψη, η πρώτη φάση εκπαιδευτικής αλλαγής (δεκαετία 1980) στη Φινλανδία, κατά την οποία οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί διερευνούσαν τις θεωρητικές βάσεις της γνώσης και της μάθησης και ξανασχεδίαζαν τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να ταιριάζουν με αυτές, οι συνάδελφοί τους στην Αγγλία αγωνίζονταν κατά του αυξανόμενου ελέγχου στα σχολεία, των επίμαχων εξωτερικά επιβαλλόμενων μαθησιακών κριτηρίων και του ανταγωνισμού, που συχνά υπόσκαπταν το ηθικό των εκπαιδευτικών σε σημείο που αποφάσιζαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Ακόμα, ο παθητικός ρόλος της Αγγλίας στα ζητήματα ανάλυσης της σχολικής γνώσης και οι συνέπειες της νέας έρευνας στη μάθηση αποτελούσαν κύρια αρμοδιότητα των ακαδημαϊκών κοινοτήτων, σε αντίθεση με τους Φινλανδούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έδρασαν και αντιστάθηκαν στα ρεύματα των αλλαγών της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη δεκαετία του 1990.

Μολονότι, και τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα κατατάσσονται στα κορυφαία του κόσμου, κατά την γνώμη το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αποτελεσματικότητα. Η θεμελιώδης αρχή του φινλανδικού συστήματος για ίση εκπαίδευση προς όλους και η εστίαση στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού αυτού συστήματος. Ακόμα, η ευελιξία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος δίνει την δυνατότητα στα σχολεία να μάθουν το ένα από το άλλο, και επομένως να καταστήσουν τις καλύτερες πρακτικές, με την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Οι

εκπαιδευτικές πολιτικές της Φινλανδίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τα σχολεία να δημιουργήσουν βέλτιστα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικό περιεχόμενο που θα βοηθήσει με το καλύτερο τρόπο τους μαθητές να φτάσουν τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης. Η αυτονομία των δασκάλων να διαμορφώσουν μόνοι τους τον τρόπο διδασκαλίας και το πρόγραμμα που θα διδάξουν, ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες της τάξης, το καθιστούν αυτομάτως πιο αποδοτικό και ευρηματικό. Τέλος, μηχανισμοί εποπτείας και αξιολόγησης δεν υπάρχουν στο φιλανδικό σύστημα και έτσι ενισχύεται η αρμονία και η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους δασκάλους αλλά και ως προς την μάθηση, εφόσον δεν υπόκεινται σε ψυχοφθόρες διαδικασίες.

Συμπεράσματα

Από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν υιοθετηθεί πολλά κείμενα, προτάσεις και πρωτοβουλίες αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι περισσότερο στρατηγικός και καθοδηγητικός, καθώς το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται από το εθνικό ή περιφερειακό/τοπικό επίπεδο κάθε χώρας, ανάλογα με το σύστημα εκπαίδευσης της.

Η αποτελεσματική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό μέσω των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ουσιαστική συνιστώσα της στρατηγικής της Ευρώπης για την επίτευξη των υψηλών επιπέδων βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης βάσει της γνώσης τα οποία αποτελούν τον πυρήνα της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, παράγοντας παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Η ευρωπαϊκή συνεργασία τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, θα πρέπει να καθορισθεί στο πλαίσιο ενός στρατηγικού πλαισίου που θα καλύπτει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολο τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης δια βίου μάθησης, για την περίοδο έως το 2020.

Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της E&K για την περίοδο έως το 2020 θα πρέπει να καθορισθεί στο πλαίσιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού που θα καλύπτει τα συστήματα αυτά επαρκώς στο σύνολό τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης δια βίου μάθησης. Η ΔΒΜ περιγράφεται ως ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και επίτευξης κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο μιας εξελισσόμενης Κοινωνίας της γνώσης.

Προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί *η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή* έως το 2010, υιοθέτησε κοινές προτεραιότητες και εστίασε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας. Η χάραξη κατάλληλων πολιτικών θεωρούμε ότι προϋποθέτει: τη βαθύτερη κατανόηση του εύρους των παραγόντων που επηρεάζουν την προσέλκυση, κατάρτιση και «συγκράτηση» των «αποτελεσματικών» εκπαιδευτικών

Είναι φανερό ότι πέρα από τις υψηλές προσδοκίες των κοινωνιών, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τις ουσιώδεις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Δημογραφικές μεταβολές και μεγαλύτερη ηλικιακή, εθνοτική και κοινωνικό-πολιτισμική ετερογένεια των πληθυσμών των εκπαιδευόμενων, αύξηση των περιστατικών της βίας στο σχολικό χώρο, διεύρυνση των πληθυσμών που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο κοινωνικό-οικονομικού αποκλεισμού, επέκταση της δια βίου

μάθησης καθώς και των άτυπων και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, είναι μερικές από τις νέες διαστάσεις του εκπαιδευτικού τοπίου. Επίσης, σημαντικές για τις εκπαιδευτικές σπουδές είναι οι αλλαγές που προκαλεί η συνεργασία των Ευρωπαϊκών κρατών στο πλαίσιο δομών που επιχειρούν να διαμορφώσουν έναν «Ευρωπαϊκό Χώρο» για την εκπαίδευση, με την υιοθέτηση κοινών στόχων που προωθούνται μέσα από κοινά συμφωνημένες διαδικασίες, όπως είναι π.χ. η Στρατηγική της Λισαβόνας και η Διαδικασία της Κοπεγχάγης στο πλαίσιο της Ε.Ε, καθώς και η Διαδικασία της Μπολόνια στο ευρύτερο πλαίσιο της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας συνδέεται από μια σειρά άρρηκτα συνδεδεμένων κοινωνικοοικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων, όπως θα αναφερθούν εδώ συνοπτικά: α) η κοινωνική ανισότητα που οδηγεί σε σχολική ανισότητα, β) οι κοινωνικές επιδράσεις στην μάθηση της γλώσσας, γ) το εκπαιδευτικό σύστημα, δ) ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, ε) η αξιολόγηση, ζ) η έλλειψη συνεργασίας νηπιαγωγών-δασκάλων και τέλος η έλλειψη συνεργασίας και συνέχειας των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Οι διαφορές, που παρουσιάζουν οι μαθητές στη «δεκτικότητα», την εργατικότητα, τα κίνητρα, τη γλωσσική ικανότητα, τους ρυθμούς και τους τρόπους μάθησης, οφείλονται κατά κύριο λόγο στις διαφορές που υπάρχουν στο μορφωτικοκοινωνικό τους περιβάλλον. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου γίνεται πλέον αντιληπτή ως δια βίου διαδικασία, αφού το άτομο στις σημερινές πολύπλοκες και εξελισσόμενες κοινωνίες, έρχεται καθημερινά σε επαφή με νέα δεδομένα, τα οποία θα πρέπει να επεξεργαστεί και ως ένα βαθμό να αποδεχθεί και να αφομοιώσει, για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μια διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί προσανατολισμένοι στην κατάκτηση σύγχρονων γνώσεων, στην προώθηση της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, στον εστιασμένο επαγγελματισμό, στον ερευνητικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό τους, αποτελούν δυναμικές παρουσίες στην κοινωνία, στον πολιτισμό και στην εκπαίδευση της χώρας. Στη Φινλανδία η είσοδος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι απαιτητική και ανταγωνιστική και απαιτεί υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που αποκτάται μέσω πανεπιστημιακών σπουδών. Αυτές συνιστούν την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις δύο επόμενες φάσεις, που είναι η διαδικασία εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς την πρώτη χρονιά της δουλειάς στο σχολείο και η συνεχής επιμόρφωση για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ολοκληρώνοντας έτσι τον κύκλο της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης. Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών νοείται ως ένα μαθησιακό συνεχές για την επίτευξη της ολοκληρωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση της Αγγλίας η συμμετοχή τους στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μέρος των συμβατικών επαγγελματικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού και δεν υπάρχει κάποια ελάχιστη απαίτηση βασισμένη σε νόμο, για το χρόνο που θα πρέπει να αφιερωθεί στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή εξαρτάται από τις επαγγελματικές ανάγκες του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού και τους διαθέσιμους πόρους που διαθέτει το σχολείο για να ανταποκριθεί σ' αυτές. Η ευθύνη και η χρηματοδότηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εναπόκειται στα σχολεία, καθώς το κάθε σχολείο καθορίζει τις δικές του ανάγκες για δραστηριότητες επιμόρφωσης που εξαρτώνται από το προγραμματισμό ανάπτυξης του σχολείου. Έτσι, το έργο του εκπαιδευτικού στην Αγγλία αποτελεί μια περίπλοκη και αρκετά απαιτητική διαδικασία.

Από όσα αναφέρθηκαν, μπορούμε εύλογα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν αποδεχτεί από κοινού τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα της. Ωστόσο, η περιορισμένη διάθεση οικονομικών πόρων τόσο για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες όσο και για την αντικατάσταση των εκπαιδευτικών αυτών, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση αυτών, σε συνδυασμό με την απουσία, πολλές φορές, κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρά τις αδυναμίες αυτές, η ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν αποτελεί κύριο μέλημα μόνο της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσουν τα κράτη, αλλά και ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να μεριμνήσει για την προσωπική βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., Κάϊλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Τσαμπαρλή-Κίτσαρα, Α. Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (1995). (επιμ. Κάϊλα, Μ.) *Η Σχολική Αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C. C., Καρράς, Κ. & Αναστασιάδης, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες Τάσεις & Ζητήματα*. Αθήνα: Ίων
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν.(2007). Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και Σχολείο. Πανεπιστήμιο Αθηνών: ΥΠΕΠΘ.
- Ασδεράκη, Φ. & Γκούσιος, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρόκληση της πολυγλωσσίας*. Β΄ Έκδοση. Εκδόσεις: Ελλην.
- Βασιλειαδής, Η (2013) (επιμ. Παππάς, Β.). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/certification/files/document/amea_content/123/mathisiakes_episkopisi.pdf
- Bertrand, Y. (1999). (μτφ. Σιπητάνου, Α. & Λινάρδου, Ε.) *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Γουβιάς, Σ.Δ. & Θεριανός, Ν.Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Γράβαρης, Ν.Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2015). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Day, C. (2003). (μτφ. Βακάκη, Α.) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Διαικτικής Μάθησης*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Δασκάλου, Χ. Γ. (1996). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Ιστορία-Συνθήκες-Θεσμικοί-Διευρύνσεις-Βασικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (2015). *Ευρωπαϊκά Εξεταστικά Συστήματα*. Αθήνα: Τμήμα Επιστημονική Υποστήριξης Ε.Ο.Ε. Ανακτήθηκε από:

http://eoe.minedu.gov.gr/images/European_examination_systems_copyright_2.pdf
προσπελάστηκε στις 1/10/2017

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας.
Διαθέσιμο στο:

http://www.consilium.europa.eu/da/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm προσπελάστηκε στις 6/1/2017 προσπελάστηκε στις 8/6/2017

Giddens, A. (2001). (μτφ. Μερτίκας, Γ.) *Οι Συνέπειες της Νεοτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους. Η Ανάδυση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. Αθήνα: Gutenberg

Ιωακειμίδης, Π.Κ.(2001). *Η Συνθήκη της Νίκαιας και το Μέλλον της Ευρώπης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιωακειμίδης, Π.Κ. (1993). *Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Herbert, M.(2013). (μτφ. Παρασκευόπουλος, Ν.Ι.) *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδιών και Εφήβων. Πρόληψη, Έγκαιρη Διάγνωση, Θεραπευτική Παρέμβαση*. Αθήνα: Πεδίο.

Jackson, R. & Sorenson, G.(2006). *Θεωρία και Μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων. Η Σύγχρονη Συζήτηση*. Αθήνα: Gutenberg

Κάιλα, Μ. & Θεοδοροπούλου, Ε. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός*. 3^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή- Αζίζι, Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). (επιστημ. επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρράς, Κ.Γ. & Wolhuter, C.C. (2015). *Συστήματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg

Καρράς, Κ.Γ., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2013). *Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Σύγχρονες Τάσεις, Προβλήματα και Προοπτικές*. Κρήτη: Detorakis

Καρράς, Κ.Γ. (2012). (Επιμ. Wolhuter, C.C.) *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα. Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες*. Αθήνα: Ίων

Καρράς, Γ.Κ. (2007). *Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί ως Κρίσιμοι Αποδέκτες της Εκπαιδευτικής Πολιτικής Χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Σίδερης.

- Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2005). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κατάκη, Δ.Χ. (1984). *Οι τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας. Ψυχοκοινωνικές Διεργασίες*. Έβδομη Έκδοση. Αθήνα: Κέδρος
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα Για Την Αξιολόγηση των Μαθητών.PISA. Programme for International Student Assessment. Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο Στο: <http://Www.Kee.Gr/Attachments/File/Pisa/Vivlio%20pisa.Pdf>
- Κουσκουβέλης, Ι.Η. (2004). *Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Ποιότητα
- Κωνσταντινίδης, Λ., Γκόγκα, Π., Σίμος, Γ. και Μαυρέας, Β. (2012). *Μελέτη διερεύνησης της αποτελεσματικότητας ενός ομαδικού προγράμματος εκπαίδευσης γονέων γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης*. Θεσσαλονίκη: Ερευνητική Εργασία. Διαθέσιμο στο: <http://www.psych.gr/documents/psychiatry/23.3-GR-2012-221.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μαυρογιώργος, Γ. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη» -αντί (-πάλη)- Πρόταση*. Διαθέσιμο στο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/7_Mavrogiorgos.pdf
- Μαραβέγιας, Ν. (2016). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Δημιουργία, Εξέλιξη, Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική
- Μαραβέγιας, Ν. & Τσινισιζέλης, Ι.Μ. (2007). *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Μαραβέγιας, Ν. & Τσινισιζέλης, Μ. (2004). *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσμικές, Πολιτικές και Οικονομικές Πτυχές*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: Θεμέλιο
- Μαραβέγιας, Ν. & Τσινισιζέλης, Μ. (επιμ.) (1999). *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαραβέγιας, Ν. & Τσινισιζέλης, Ι.Μ. (1991). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Μαρκόπουλος, Α. Α. (1990). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών Μελών*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα

- Ματθαίου, Δ., Σκούρα, Λ., Ρουσσάκης, Ι., & Σαμαρά, Α. (2011). *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και Συγκριτική Θεώρηση*. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2011). *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και Συγκριτική Θεώρηση*. Εκδόσεις: Διάδραση
- Μπουζάκης, Σ. (2012). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Μεθοδολογικές, Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Διεθνής Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικού, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουσκάλια, Λ. (1988). *Να Ζεις, Να Αγαπάς και Να Μαθαίνεις*. Μτφ. Μαρία Λίωμη. Αθήνα: Γλάρος.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2000). *Έννοια του Εαυτού, Σχέσεις με τους Γονείς και Γονεϊκή Στήριξη κατά της Εφηβείας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νταλής, Σ. (επιμ.) (2001). *Από το Άμστερνταμ στη Νίκαια. Η Ευρώπη και η Ελλάδα στη Νέα Εποχή*. Αθήνα: Κριτική.
- Nugent, N. (2012). *Πολιτική και Διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ιστορία, Θεσμοί, Πολιτικές*. Γ΄ Πλήρως Αναθεωρημένη Έκδοση. Αθήνα: Σαββάλας
- Οικονομίδης, Δ.Β. (επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Δομές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων και των Συστημάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ευρώπη*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr//atsiato/epaldafnis/bima/paidag/Eurydice_Final_EL_L.pdf
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Κ. Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*. Τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιάς, Κ.Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999)*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιάς, Κ.Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006)*. Β΄ Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ε.Ν (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική(ς)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδημητρίου, Γ. (2001). *Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, Σταθμός στη Θεσμική Ωρίμανση της Ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο. Γενεσιουργοί Παράγοντες και Επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας.
- Πολεμικός, Ν., Κάιλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (2011). *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίνουσες Διαστάσεις στο Χώρο της Οικογένειας*. Τόμος β'. Αθήνα: Διάδραση.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011) (επιμ. Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν.) *Εκπαίδευση-Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) (1992). *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράσσελ, Μ. (1985). (μτφ. Ανδρικοπούλου, Ν.) *Ανατροφή και Εκπαίδευση των Παιδιών*. Αθήνα: Αρσενίδης
- Rosamond, B. (2004). *Θεωρίες Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαϊτή, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/sites/europaefiles/docs/body/treaty_on_european_union_el.pdf
- Sahlberg, P. (2013). *Φινλανδικά Μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την Εκπαιδευτική Αλλαγή στη Φινλανδία;* Αθήνα: Επίκντρο
- Τσαούσης, Δ. (1991). *Η Κοινωνία μας: Οργάνωση, Λειτουργία, Δυναμική*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια Ψυχο-παιδαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2009). *Συνοπτική Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη και Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις*. Διαθέσιμο στο:

http://kesyp.flo.sch.gr/www/images/stories/documents/greekedu_system.pdf

Φαρσεδάκης, Ιακ. (1985). *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος των Ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φραγκούλης, Γ., (2010). *Η Έλλειψη Εμπιστοσύνης και η Ουτοπία της Συναίνεσης στην Εκπαιδευτική Πολιτική*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Τόμος 132. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/User/Downloads/6710-11889-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/6710-11889-1-PB%20(1).pdf)

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Εκπαιδευτική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χαραλαμπίδης, Ν.Γ. (1984). *Θεωρία της Παιδείας: (Γενική Παιδαγωγική)*. Αθήνα.

Χρυσόχου, Ν.Δ., Τσινισιζέλης, Ι.Μ., Υφαντής, Κ. & Ξενάκης, Κ.Δ. (2009). *Ευρωπαϊκή Πολιτεία. Η Τέχνη της Συνδιάθεσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Χρυσόχου, Ν.Δ. (2003). *Θεωρία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ξενόγλωσση

Copenhagen Declaration. *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Ανακτήθηκε από:

<https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/copenhagen-en.pdf>

European Communities. (2006). *The History of European Cooperation in Education and Training. Europe in the making-an example*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Διαθέσιμο στο: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=301

European Commission. (2006). *The History of European Cooperation in Education and Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Coombs, P.A & Ahmed, M.(1974). *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*. Διαθέσιμο στο:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>

Haas, B.E. (1958). *The Uniting of Europe. Political, Social and Economic Forces 1950-1957*. Calif: Stanford University Press. Διαθέσιμο στο :

<http://www.europarl.europa.eu/100books/file/EN-H-BW-0038-The-uniting-of-Europe.pdf>

Nyborg, P. (2005). *The Bologna Process from Berlin to Bergen*. Διαθέσιμο στο:

http://www.uhr.no/documents/2003_2005_Bologna_Presentations.pdf

Rosamond, B. (2000). *Theories of European Integration*. New York : St. Martin's Press.

West, J. (2012) *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training*, εκδόσεις: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES) Institute of Education, paper 34, University of London, διαθέσιμο στο: <http://www.llakes.org>