

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ‘ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΩΝ’ ΣΧΟΛΩΝ

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SECONDARY TEACHERS’: VIEWS OF TEACHER EDUCATORS

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

Περίληψη

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα τους, επισημαίνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, από το 1997 έχει τεθεί το ζήτημα αυτό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 2525). Στο παρόν άρθρο κρίθηκε αναγκαίο να εστιάσουμε στην καταγραφή των απόψεων των καθηγητών των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών τους και ειδικότερα αναφορικά με τη διάρκεια, την οργάνωση και το περιεχόμενο που κρίνουν ότι θα πρέπει να έχει αυτή η κατάρτιση. Στην έρευνα συμμετείχαν 166 μέλη ΔΕΠ των λεγόμενων ‘καθηγητικών’ σχολών και προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει η παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς και με τα εμπόδια που υπάρχουν στην εδραίωση των σχετικών πρακτικών και πολιτικών.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, Καθηγητές εκπαιδευτικών.

Abstract

Despite the recognized contribution of teacher education to their effectiveness, inadequacies and weaknesses of teacher preparation curricula are highlighted. In particular, the pedagogical and didactic training of Secondary teachers is still a demand and not only for the

Greek reality. As far as the Greek reality is concerned, since 1997 this issue has been raised at the level of educational policy (Law 2525). In this article it was deemed necessary to focus on the views of the teacher educators. The aim of the research was to record the views of teacher educators regarding the pedagogical and didactic training of their students, and in particular regarding the duration, organization and content that they believe this training should have. Specifically, 166 teacher educators participated in the survey and useful information emerged regarding the organization and content that they believe the pedagogical training of prospective teachers should have, as well as the obstacles that exist in consolidating the relevant practices and 'politics'.

Key words

Teacher education, Pedagogical education, Pedagogical competence, Teacher educators.

0. Εισαγωγή

Βασική αποστολή του σχολείου είναι η διασφάλιση αφενός υψηλών επιδόσεων των μαθητών και αφετέρου ισότητας στην κατανομή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Ειδικότερα σήμερα, το σχολείο καλείται να επιτελέσει αυτές τις λειτουργίες, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προκλήσεις, όπως είναι η πρόκληση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, της κυριαρχίας της τεχνολογίας, της επιστημονικής εξέλιξης και της ταχύτατης ανανέωσης της γνώσης. Παράλληλα, στόχος του σχολείου δεν είναι η προετοιμασία των μαθητών μόνο για το παρόν, αλλά και για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μέλλον. Η σύνθετη αυτή και απαιτητική αποστολή συνεπάγεται τη συνθετότητα και του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιφορτίζεται με πολλαπλές ευθύνες, όπως διασφάλιση υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, διασφάλιση ισότητας και ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, κοινωνικοποίηση των μαθητών για μια δημοκρατική, πλουραλιστική, τεχνολογική και ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία. Ως προς τη γνωστική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον αυτός που φέρνει σε επαφή τον μαθητή με τις πληροφορίες που συνδέονται με μια επιστήμη και ένα επιστημονικό πεδίο, αλλά αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ πληροφοριών/ γνώσεων, θεσμικών προδιαγραφών, ατομικών ιδεολογιών, προσδοκιών των ομάδων αναφοράς και αναγκών των μαθητών. Ως προς την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου δεν αρκεί η οικείωση των μαθητών με τους κανόνες, τις αξίες και τις νόρμες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει τον ιδεολογικό πλουραλισμό, τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, τη συνθετότητα και την ταχύτατη αλλαγή των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών και να προετοιμάσει τους μαθητές όχι απλώς για την ένταξή τους σε αυτή την κοινωνία, αλλά για την ενεργό δραστηριοποίησή τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή. Τέλος, ως προς την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον που αξιολογεί και καταγράφει απλώς τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς έχουμε μετακινηθεί από

ένα μοντέλο αξιολόγησης της μάθησης σε ένα μοντέλο αξιολόγησης για τη μάθηση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας αναγνωρισμένου πλέον κύρους καλείται όχι απλώς να αναλάβει ένα ρόλο και να εκπληρώσει συγκεκριμένα και προδιαγεγραμμένα καθήκοντα, αλλά να διαμορφώσει παράλληλα αυτό το ρόλο αφουγκραζόμενος τις σύγχρονες ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες που κάθε φορά καλείται να ασκήσει το ρόλο του.

Για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός σ' αυτό το σύνθετο έργο, καθίσταται επιτακτική ανάγκη η απόκτηση εφοδίων που μόνο μέσα από συστηματικές σπουδές μπορούν να διασφαλιστούν. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών (teachers capacity) θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Day et al. 2009; Darling-Hammond & Young, 2002; Gillis et al. 2016; Hattie, 2008) και καθοριστικός παράγοντας για την ικανότητα ενός έθνους να ανταγωνιστεί στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Shahlberg, 2012). Αυτή η προσέγγιση έχει οδηγήσει σε εντατικοποίηση της πίεσης για κατανόηση αλλά και κυρίως θα λέγαμε- για ενίσχυση του αντίκτυπου της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στους εκπαιδευτικούς και στη μάθηση των μαθητών (Ell et al. 2017). Η «ποιότητα» του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της αρχικής του εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών (Flores, 2016).

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητά τους, επισημαίνονται ανεπάρκειες και αδυναμίες των προγραμμάτων σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών (Blackwell et al. 2003; Flores, 2016; McFadden & Sheerer, 2005). Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ακόμη ζητούμενο και όχι μόνο για την ελληνική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, αν και στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται πολύ συστηματικές σπουδές για να διασφαλιστεί η παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας. Από το 1997 έχει τεθεί το ζήτημα αυτό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 2525), ωστόσο μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να μην υπάρχει μια σταθερή και σαφής πολιτική ως προς το περιεχόμενο, τη διάρκεια, την οργάνωση, τη διαδικασία και γενικότερα τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο παρόν άρθρο κρίθηκε αναγκαίο να εστιάσουμε στην καταγραφή των απόψεων και της οπτικής των καθηγητών των εκπαιδευτικών. Η σχετική έρευνα είναι εξαιρετικά πενιχρή διεθνώς και για την ελληνική πραγματικότητα απουσιάζει μια σχετική διερεύνηση των απόψεων των μελών ΔΕΠ των Σχολών/ Τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τυπικά το δικαίωμα να εργαστούν σε σχολεία. Στόχος της έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών τους και ειδικότερα αναφορικά με τη διάρκεια, την οργάνωση και το περιεχόμενο που κρίνουν ότι θα πρέπει να έχει αυτή η κατάρτιση. Ένας δεύτερος στόχος είναι

να καταγραφούν οι απόψεις τους αναφορικά με τους λόγους για του οποίους θεωρούν ότι η κατάρτιση αυτή δεν έχει εδραιωθεί ως εκπαιδευτική πρακτική στο σύνολο των Σχολών των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τυπικά το δικαίωμα να στελεχώσουν τα σχολεία της χώρας.

1. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών έχουν ισχυρές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών και μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, έως και τα τρία τέταρτα των επιπτώσεων του σχολείου θα μπορούσαν να αποδοθούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Rivkin, Hanushek & Kains, 2005). Οι «ικανότητες» αυτές οριοθετούνται λαμβάνοντας υπόψη παραδοχές για τη μάθηση, τους στόχους της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, τις προτεραιότητες και την πολιτική βούληση, το status του επαγγέλματος, τις εξωτερικές και διεθνείς πιέσεις, τις υπάρχουσες παραδόσεις, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Conway et al. 2009).

Ανεξάρτητα από την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε ένα βασικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον έργο τους (European Commission, 2013). Σήμερα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει: (Caena, 2014; European Commission, 2013; Feiman- Nemser, 2008; Λιακοπούλου, 2010; Λιακορούλου, 2011): α) Βασικές γνώσεις για: *το αντικείμενο διδασκαλίας, τους μαθητές, τη μέθοδο της διδασκαλίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το ευρύτερο πλαίσιο, καθώς και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις*, β) Δεξιότητες σχεδιασμού, διαχείρισης και συντονισμού της διδασκαλίας, χρήσης διδακτικών υλικών και τεχνολογιών, διαχείρισης μαθητών και ομάδων, παρακολούθησης, προσαρμογής και αξιολόγησης διδακτικών/μαθησιακών στόχων και διαδικασιών, συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, δεξιότητες χρήσης, ανάπτυξης και παραγωγής ερευνητικής γνώσης με στόχο την ανατροφοδότηση της πράξης, συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικούς εταίρους, διαπραγματευτικές ικανότητες, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες για ατομική μάθηση και μάθηση σε επαγγελματικές κοινότητες, δεξιότητες προσαρμογής στα εκπαιδευτικά πλαίσια τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυεπίπεδες δυναμικές με διασταυρούμενες επιρροές, γ) Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες: *επιστημολογική επίγνωση, διάθεση για αλλαγή, ευελιξία, διαρκή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, δέσμευση για τη διασφάλιση και τη μεγιστοποίηση της μάθησης όλων των μαθητών, διάθεση καλλιέργειας δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών, κριτική στάση, διάθεση ομαδικής εργασίας, συνεργασίας και δικτύωσης, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και γ) παιδαγωγική σκέψη π.χ. σύνδεση στόχων και μέσων στη διδακτική διαδικασία, αναλυτική, συνθετική και μεταγνωστική σκέψη, λήψη αποφάσεων, αναστοχαστικές πρακτικές.*

Η οριοθέτηση του τι πρέπει να ξέρει και να μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός αποτελεί μια απαραίτητη βάση για την οριοθέτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, των κριτηρίων πρόσληψης και επιλογής, της αποτίμησης των επιμορφωτικών αναγκών (European Commission, 2013). Ωστόσο, καθώς η διδακτική διαδικασία είναι δυναμική, σύνθετη, διαρκώς μεταβαλλόμενη και μοναδική σε κάθε χωροχρονικό πλαίσιο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για μια διαρκή διαδικασία μάθησης, ανάπτυξης και διαρκών αλλαγών στο πεδίο (Brandenburg et al. 2016). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι δυναμικός συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (González & Wagenaar 2005). Δεν αρκεί ασφαλώς η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να σκέφτονται, να γνωρίζουν και να ενεργούν ως δάσκαλοι (Feiman-Nemser, 2008).

1.1. Προβλήματα & προκλήσεις

Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπάρχει δυσκολία κάλυψης όλων των τομέων της γνώσης. Κάτι που φυσικά δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο για τη χώρα μας, καθώς φαίνεται ότι πολλές άλλες χώρες διεθνώς δυσκολεύονται να βρουν ισορροπία μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών γνώσεων (OECDa, 2019). Ειδικότερα από την έρευνα TALIS προκύπτει ότι το 27% των εκπαιδευτικών δεν έχει επαρκή κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα που καλείται να διδάξει και 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν έχει επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση, το 7% αισθάνονται ανεπαρκείς στο αντικείμενο που διδάσκουν, το 10% αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την παιδαγωγική προσέγγιση του γνωστικού τους αντικειμένου (OECDb, 2014). Πλήθος ερευνών διεθνώς καταδεικνύουν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες (Goodnough, 2010; Hanifah et al. 2019; Melville & Wallance, 2007; Muallen & Eylon, 2009; Nilson & VanDriel's, 2011; Usak, Ozden & Eilks, 2011). Από έρευνα με καθηγητές Γεωγραφίας, προκύπτει η ανάγκη για καλύτερη κατάρτισή τους σε επίπεδο επαγγελματικών γνώσεων και αξιών (Hanifan et al. 2019).

Επίσης, είναι εμφανείς οι διαφορετικοί ιδεολογικοί προσανατολισμοί για την εννοιολογική οριοθέτηση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ των χωρών όσο και μεταξύ των Τμημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών της ίδιας χώρας (Flores, 2016: 197). Απουσιάζει μια ενιαία φιλοσοφία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό για το σχεδιασμό προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Beck & Kosnik, 2002). Η απουσία αυτής της ενιαίας φιλοσοφίας συνεπάγεται και διαφορετικούς προσανατολισμούς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Μια αδυναμία των προγραμμάτων είναι, επίσης, η απουσία συνεκτικότητας και συνοχής, ο κατακερματισμός και η έλλειψη κοινής γλώσσας. Ο «επεισοδιακός» χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία αποτελούνται από ένα σύνολο άσχετων μεταξύ τους μαθημάτων, τα οποία διδάσκονται από άτομα που δεν συνεργάζονται αποτελεί εμπόδιο στη

διασφάλιση συνοχής των προγραμμάτων και σύνδεσης θεωρίας- πράξης (Bain, 2012). Μια μεγάλη πρόκληση είναι η υπέρβαση των ανταγωνισμών μεταξύ των θεματικών και των ομάδων εντός των Τμημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την είσοδο στο επάγγελμα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εμποδίζει την ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής και την εφαρμογή σταθερής πολιτικής (Caena, 2014). Η διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου κοινού οράματος/ αποστολής, όπως η διαμόρφωση επαγγελματιών εκπαιδευτικών, η διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του σχολείου κ.ά. θα μπορούσε να διασφαλίσει τη συνοχή των προγραμμάτων σπουδών (Kitchen & Petrarca, 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα σε μια αθροιστική λογική ή μέσα σε μια μετασηματιστική προσέγγιση (Flores & Gago, 2020). Σύγχρονη πρόκληση αποτελεί η διατήρηση της διδασκαλίας και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως πνευματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων έναντι των εξωτερικών πιέσεων (Simpson, Cotton & Gore, 2021). Η ολοένα αυξανόμενη κουλτούρα λογοδοσίας, ανταπόκρισης σε πρότυπα και απόδοσης, διαμορφώνει έναν διαχειριστικό επαγγελματισμό (managerial professionalism) (Mayer, 2021), ο οποίος συνίσταται σε τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας, των επαγγελματικών πρακτικών και αύξηση των εξωτερικών ρυθμίσεων. Σύντομης διάρκειας προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σχεδιασμένα για την ανταπόκριση σε πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσουν στην «αποεπαγγελματοποίηση» (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών.

Από πλήθος ερευνητών έχει επισημανθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας- πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Allen & Wright, 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Η διάσταση αυτή θεωρίας- πράξης δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα πρακτικό, αλλά κυρίως πρόβλημα πολιτικής. Εκκινεί από την απάντηση σε ερωτήματα όπως ποια είναι η φύση της μάθησης, ποιος είναι ο ρόλος και οι δυνατότητες της διδασκαλίας, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ποιες είναι οι προσδοκίες από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και ποιες είναι οι προσδοκίες από το Πανεπιστήμιο. Η οργάνωση της πρακτικής άσκησης με τη μορφή της μαθητείας ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής κυρίαρχων αξιών, στάσεων και πρακτικών οι οποίες δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες όλων των μαθητών, παραβλέπει το σύνθετο χαρακτήρα της διδασκαλίας, βασίζεται σε μια περιορισμένη αντίληψη για το ρόλο του δασκάλου, αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως δεν συνάδει με το σύγχρονο αίτημα για διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους (White & Forgas, 2016). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων -τα οποία θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι τα μόνα στο πλαίσιο του σύνθετου ρόλου τους- δεν συνίσταται στην εκμάθηση τεχνικών διδασκαλίας, αλλά στην

καλλιέργεια λήψης αποφάσεων για τις τεχνικές και τις προσεγγίσεις οι οποίες δεδομένων των συνθηκών θα διασφαλίσουν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Loughran, 2006).

2. Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα (1997-2023)

Το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καθορίζεται αποκλειστικά από τα ιδρύματα που αναλαμβάνουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν αυτονομία και την ευθύνη να καταρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών (άρθρο. 24, Ν. 1268/82). Σε ό,τι αφορά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, έως το 1997 αρκούσε η κατοχή του τίτλου σπουδών που χορηγείται από τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο διορισμός στη δημόσια εκπαίδευση γινόταν μέσω επετηρίδας στην οποία κατατάσσονταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με χρονολογική σειρά ανάλογα με το έτος απόκτησης τους πτυχίου τους (άρθρο 15 του Ν. 1566/85). Το 1997 με το νόμο 2525, για πρώτη φορά τίθεται σε εφαρμογή μια διαδικασία αξιολόγησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό έως το 2003 ο διορισμός σταδιακά να γίνεται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό (άρθρο 6, Ν. 2525). Στον ίδιο νόμο, εκτός από το πτυχίο τίθεται ως προϋπόθεση για συμμετοχή στο διαγωνισμό κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο χορηγείται από τα ΑΕΙ. Την ευθύνη για τη χορήγηση του πιστοποιητικού ο νόμος την εναποθέτει στα ΑΕΙ (*«με απόφαση των οικείων ΑΕΙ... καταρτίζονται στα ΑΕΙ προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είτε μετά τη λήξη αυτών»*, άρθρο 6, Ν. 2525). Η ενεργοποίηση, ωστόσο, της διάταξης αυτής μετατίθεται για μια πενταετία μετά -το 2003- από την έναρξη ισχύος του νόμου. Επίσης, η παιδαγωγική επάρκεια αναφέρεται και ως προϋπόθεση μονιμοποίησης, σε Προεδρικό Διάταγμα του 1998, όπου καθορίζονται οι όροι μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών και αναφέρεται ότι *«αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ...»* (Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 140).

Σε μεταγενέστερο νόμο (Ν. 2834/ 2000), όπου αναφέρεται αναλυτικά η μοριοδότηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την κατάταξή τους σε πίνακα διορισμών, δεν γίνεται πια καμία αναφορά στο πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας. Στο νόμο αυτό το ενδιαφέρον της πολιτείας για την παιδαγωγική επάρκεια περιορίζεται στην πριμοδότηση με ένα μόριο επιπλέον των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού στη «Διδακτική» ή στην «Παιδαγωγική».

Με τον Ν. 3027/2002 η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανατίθεται στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ωστόσο, ο τρόπος διορισμού κατά το έτος έκδοσης του Νόμου εξακολουθεί να γίνεται κατά κύριο λόγο και σχεδόν αποκλειστικά μέσω της επετηρίδας και βάσει του έτους απόκτησης του πτυχίου, καθώς και τυπικών προσόντων (π.χ. μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευσης ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός). Το γεγονός αυτό καθιστά στην ουσία την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας προαιρετική.

Επόμενη, αναφορά από την πλευρά της πολιτείας για το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας γίνεται στο Νόμο 3255/ 22.6.2004, όπου «παρατείνεται η παράταση» εφαρμογής της ρύθμισης για κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας μέχρι τον Αύγουστο του 2007 (Άρθρο 1, Νόμος 3255/ 22.6.2004).

Το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας επανέρχεται με τον Ν. 3848/ 2010, στον οποίο τίθεται και πάλι το θέμα της επιλογής των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού που επρόκειτο να διενεργήσει το ΑΣΕΠ και στον οποίο θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι κάτοχοι πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας («...Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί όσοι διαθέτουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, καθώς και πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια...»). Με τον Νόμο αυτό η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται: α) με βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΕΙ), β) Με την κατοχή πτυχίου τμήματος ΑΕΙ, το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και προϋπόθεση γι' αυτό είναι «...στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπίπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: 1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση», γ) Με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ, δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής, ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). στ) με την κατοχή πτυχίου της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.).

Οκτώ χρόνια μετά με τον Ν. 4547/2018 διατηρείται το ίδιο πνεύμα σχετικά με τη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με μικρές τροποποιήσεις.

Αλλαγή πολιτικής σχετικά με τη χορήγηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας έχουμε με τον πρόσφατο ισχύοντα Νόμο (Ν. 4957/2022). Σύμφωνα με το Νόμο αυτό τα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας οργανώνονται και παρέχονται σε επίπεδο, όχι Τμήματος, αλλά Πανεπιστημίου με απόφαση της Συγκλήτου, έχουν ελάχιστη διάρκεια δύο εξάμηνα και εξήντα πιστωτικές μονάδες και οδηγούν σε ξεχωριστό τίτλο σπουδών που ισοδυναμεί με πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Η ευθύνη για την «επιμέλεια» του ειδικού αυτού προγράμματος ανατίθεται σε Σχολές ή Τμήματα Επιστημών Αγωγής. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να παρακολουθήσουν τόσο πτυχιούχοι όσο και φοιτητές -εφόσον έχουν συγκεντρώσει κατ' ελάχιστον εκατόν ογδόντα (180) πιστωτικές μονάδες του προγράμματος- Τμημάτων των οποίων ο τίτλος σπουδών παρέχει τα ειδικά

τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το δικαίωμα άσκησης της ειδικότητας εκπαιδευτικού μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο Νόμο αυτό ιδιαίτερη έμφαση και λεπτομέρειες δίνονται στη διαδικασία πιστοποίησης και αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων. Ειδικά προγράμματα σπουδών που χορηγούν βεβαίωση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας συνεχίζουν να λειτουργούν έως την 31η. 8.2023, οπότε και καταργούνται.

Η πρόβλεψη για το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, καθώς και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκειμένου να διοριστούν σε δημόσια σχολεία, αποτελούν ενδείξεις της τάσης διασφάλισης από την πλευρά της πολιτείας της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σημειώνονται όμως μεγάλες δυσκολίες για την εφαρμογή των ρυθμίσεων αυτών, γεγονός που ακυρώνει τις ίδιες τις προθέσεις. Δεν υπάρχει μια λεπτομερής περιγραφή των «ικανοτήτων» των εκπαιδευτικών που θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για την άσκηση του έργου του, οπότε επαφίεται στην αυτονομία των Σχολών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς να οριοθετήσουν ένα πλαίσιο για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να επιλέξουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα οδηγηθούν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται και την απουσία ενός πλαισίου ικανοτήτων που να μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλο το συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (επιλογή για τις σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών- αρχικές σπουδές για το επάγγελμα-είσοδος στο επάγγελμα-επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη έως την αφυπηρέτηση) και γεννά ασυνέχειες, αποκλείσεις ακόμη και συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτικών (προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης, προδιαγραφές για την είσοδο στο επάγγελμα, πιστοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών) και των αρμόδιων φορέων διασφάλισης της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (κυβερνητικές οργανώσεις, ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, επαγγελματικές ενώσεις).

3. Απόψεις μελών ΔΕΠ

Με τον νέο Νόμο (Ν. 4957/2022) ξανατίθεται το θέμα της απόκτησης Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διορισμού και τέθηκε σε νέα βάση και αναθεώρηση όσων ίσχυαν μέχρι σήμερα. Βασική αλλαγή που εισηγείται ο Νόμος είναι η χορήγηση του πιστοποιητικού όχι από τα Τμήματα στα οποία ήδη φοιτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και τους χορηγεί το βασικό πτυχίο, αλλά από τις Παιδαγωγικές Σχολές, κεντρικά σε επίπεδο Πανεπιστημίου. Πρόκειται για οργανωτική αλλαγή και η συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου, της μεθόδευσης και της διαδικασίας της χορήγησης του ΠΠΔΕ ανατίθεται στα Τμήματα/ Σχολές που θα αναλάβουν τη χορήγησή του. Η συγκεκριμένη ρύθμιση οδήγησε σε πλήθος αντιδράσεων από τις Σχολές που προετοιμάζουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πρόσφατα σχετικά κλήθηκαν να οργανώσουν ένα πρόγραμμα για τη χορήγηση του ΠΠΔΕ στους αποφοίτους τους.

Δύο είναι οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας:

α) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία στην οποία εισέρχονται οι υποψήφιοι με τις προηγούμενες, γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες τους και μετά από τη διαμεσολάβηση του προγράμματος και των διαδικασιών εκπαίδευσης έχουμε τα αποτελέσματα ως «εκροές», η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν πλήθος παραγόντων. Οι Ell et al. (2017) κάνουν λόγο για «πρόσωπα» και «πράγματα», τα οποία αλληλεπιδρούν συνδιαμορφώνονται και συνδιαμορφώνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Καθοριστικά «πρόσωπα» στη διαδικασία αυτή είναι οι καθηγητές που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Καταρχάς, οι ίδιοι αποτελούν ένα αυθεντικό και συνεκτικό μοντέλο ρόλου κατά τη διδασκαλία των φοιτητών τους (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007), αν και διαπιστώνονται αντιφάσεις μεταξύ του τρόπου προσέγγισης της γνώσης και του ρόλου που προτείνουν και του τρόπου που οι ίδιοι ασκούν το ρόλο (Cochran-Smith et al. 2015). Επίσης, έχουν εντοπιστεί ποικίλα επίπεδα δέσμευσης στο ρόλο τους ως καθηγητών εκπαιδευτικών (European Commission, 2013, Flores, 2011).

β) Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα η διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τέθηκε ως ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής για πρώτη φορά το 1997 και έχει επανέλθει στο προσκήνιο με τον Νόμο 4957/2022 (Άρθρο 99). Οποιαδήποτε καινοτομία δεν ξεκινάει από τη βάση ή έστω έχοντας -όσοι σχεδιάζουν την καινοτομία- πολύ καλή εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία και κυρίως δεν μπορεί να επιφέρει την αναμενόμενη αλλαγή. Εν προκειμένου η επιθυμητή αλλαγή δεν είναι η παροχή μιας τυπικής πιστοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, αλλά η κατάλληλη, ουσιαστική και επαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία της χώρας.

Γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαίο να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών που διδάσκουν σε σχολές και τμήματα των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τα τυπικά προσόντα να στελεχώσουν τα σχολεία της χώρας.

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των μελών ΔΕΠ Σχολών, των οποίων οι απόφοιτοι έχουν τα τυπικά προσόντα να εργαστούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή/και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλοι ειδικοτήτων. Ειδικότερα, καταγράφονται οι απόψεις τους αναφορικά με την αναγκαιότητα, την οργάνωση και το περιεχόμενο που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών και αποφοίτων τους, καθώς και αναφορικά με τα εμπόδια που θεωρούν ότι υπάρχουν στην ευόδωση, γενίκευση και εδραίωση των σχετικών πρακτικών και πολιτικών.

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων και αναλύθηκαν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το SPSS, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν η συχνότητα, οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση και η αξιοπιστία. Επίσης, για να απαντηθούν τα ερωτήματα της παρούσης έρευνας έγιναν οι ακόλουθοι τύποι ανάλυσης: α) Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για να διαφανούν οι τάσεις, β) Υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις για να εκτιμηθεί η ισχύς των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson για τις παραμετρικές σχέσεις και ο συντελεστής Kendall για τις μη- παραμετρικές σχέσεις) και γ) Ανάλυση παραγόντων. Στο παρόν άρθρο, λόγω του αντικειμενικού περιορισμού που υπάρχει στην έκταση, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική.

3.2. Παρουσίαση & ερμηνεία των δεδομένων

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί απολύτως αναγκαία την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των φοιτητών και αποφοίτων τους (Πίνακας 2). Αναφορικά με το πότε θα παρέχεται η παιδαγωγική κατάρτιση φαίνεται ως επικρατούσα τάση αυτή να παρέχεται παράλληλα με το βασικό πτυχίο (Πίνακας 3). Να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν όσες απαντήσεις επιθυμούν και τους εκφράζουν και δεν υπήρχε ο περιορισμός της μιας απάντησης.

Πίνακας 2: Αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (%)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απολύτως
Πόσο αναγκαία θεωρείτε την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών;	2.4	1.8	7.3	12.7	75.8

Όπως φαίνεται το 1/3 των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρέχεται παράλληλα με την λήψη του βασικού πτυχίου, χωρίς επέκταση των σπουδών και με αύξηση των ECTS, το 23.2% θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητη η αύξηση των ECTS, το ίδιο ποσοστό (23.2%) εισηγείται την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας με τη δημιουργία ξεχωριστής κατεύθυνσης στα προγράμματα σπουδών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (13.4%) θεωρεί ότι η παράλληλη παροχή παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης απαιτεί και χρονική επέκταση των σπουδών (συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών) (Πίνακας 3). Η παροχή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης παράλληλα με τις βασικές σπουδές, καταρχάς έχει πρακτικά πλεονεκτήματα και κυρίως τη μη περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση των φοιτητών. Το ζήτημα αυτό είναι μεν πρακτικής

φύσης, αλλά φαίνεται ότι έχει επιδράσεις και στην ποιότητα σπουδών. Η οικονομική πίεση στους φοιτητές αποτελεί εμπόδιο στην αρχική τους εκπαίδευση (Kane, 2005). Ως συνέχεια των διαδικασιών της Bologna έχει επικρατήσει -τουλάχιστον στη θεωρία- ως καταλληλότερο το παράλληλο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Flores, 2011, Flores et al. 2014). Τα συγχρονικού τύπου προγράμματα σπουδών είναι πιο αποτελεσματικά ως προς την καλλιέργεια των αναγκαίων ικανοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τη σύνδεση θεωρίας-πράξης και την καλλιέργεια επαγγελματικών ικανοτήτων και επαγγελματικής ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (31.1%) θεωρεί προσφορότερη οργάνωση την παροχή παιδαγωγική και διδακτικής κατάρτισης μετά την απόκτηση του βασικού πτυχίου και πριν από το διορισμό σε σχολείο με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (διαδοχικού τύπου πρόγραμμα σπουδών). Σαφώς μια τέτοια επιλογή δεν συμπιέζει το χρόνο, το φόρτο εργασίας, τη διάρκεια των αρχικών σπουδών ούτε στο γνωστικό αντικείμενο ούτε στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων. Ωστόσο, αντανακλά είτε την «ακαδημαϊκή» είτε την «πρακτική» προσέγγιση (Βλ. σχετικά Zeichner, 1983), καθώς οι σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας θεωρούνται αυτόνομο βασικό τμήμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών γι' αυτό και προηγούνται χρονικά, αλλά συνήθως και αξιολογικά της παιδαγωγικής κατάρτισης, ενώ η παιδαγωγική κατάρτιση αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό τμήμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το οποίο πρόκειται να λειτουργήσει βοηθητικά. Μάλιστα η παιδαγωγική κατάρτιση αποκομμένη από το γνωστικό αντικείμενο ενέχει τον κίνδυνο επικράτησης μιας «πρακτικής παράδοσης» (practical knowledge tradition) που βασίζεται σε καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όπως προγραμματισμός μαθημάτων, διαχείριση αλλαγής, αξιολόγηση και προϋποθέτει ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων οι οποίες δεν υποστηρίζονται επαρκώς από επιστημονικές γνώσεις, θεωρίες και ερευνητικά στοιχεία, δεν διασφαλίζεται η σύνδεση θεωρίας-πράξης, η σύνδεση μεταξύ Παιδαγωγικών επιστημών, Παιδαγωγικής του αντικειμένου και γνωστικού αντικειμένου (OECDa, 2019; Whitty & Furlong, 2017).

Τέλος, ένας καθόλου ευκαταφρόνητος αριθμός καθηγητών θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση θα μπορούσε να μην αποτελεί προϋπόθεση εισόδου το επάγγελμα αλλά προϋπόθεση ανάληψης διδακτικών καθηκόντων, να μην παρέχεται στο πλαίσιο των αρχικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά μετά το διορισμό είτε πριν (11%) είτε ακόμη και μετά (8.5%) την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων. Η παραδοχή αυτή είναι ενδεικτική του πόσο αναγκαία θεωρείται η παιδαγωγικής και διδακτική κατάρτιση, αλλά και των αντιλήψεων για το ρόλο και το προφίλ του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Πίνακας 3: Πότε θεωρείτε καταλληλότερη χρονική στιγμή για να παρέχεται παρέχεται στους ενδιαφερόμενους η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση;

	%
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου, χωρίς χρονική επέκταση των σπουδών και με αύξηση των ECTS	31.1
Μετά την απόκτηση του βασικού πτυχίου και πριν από το διορισμό σε σχολείο με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	31.1
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου, χωρίς χρονική επέκταση των σπουδών και χωρίς αύξηση των ECTS	23.2
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου ως ξεχωριστή κατεύθυνση στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος	23.2
Παράλληλα με την απόκτηση του βασικού πτυχίου και με χρονική επέκταση των σπουδών	13.4
Μετά το διορισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πριν την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	11
Μετά το διορισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παράλληλα με την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων με την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης	8.5
Να δοθούν όλες οι παραπάνω δυνατότητες	8.5

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη διάρκεια της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτιση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66.3%) θεωρεί αρκετά τα 1-5 μαθήματα και την προσφορά αυτών των μαθημάτων σε δύο εξάμηνα (45.1%) ή ακόμη και σε ένα εξάμηνο (39%). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (28,2%) θεωρεί ότι για τη διασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών αρκούν 6-10 μαθήματα. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των συμμετεχόντων που δηλώνει ότι θα χρειαζόταν περισσότερα από 10 μαθήματα (Βλ. Πίνακα 4). Γενικότερα φαίνεται να θεωρούν ότι δεν χρειάζονται εκτεταμένης και μεγάλης διάρκειας παιδαγωγικές σπουδές, άποψη που μπορεί να βασίζεται είτε σε μια ακαδημαϊκή προσέγγιση και στην πεποίθηση ότι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου αρκεί για να ασκήσει κανείς το έργο του εκπαιδευτικού είτε σε μια λανθασμένη αίσθηση διδακτικής εμπειρογνωμοσύνης, που απορρέει από το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι οικείο και πολύ ορατό και ό,τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πολύ συνηθισμένο (Berry, 2011) είτε ακόμη και στο γεγονός ότι δεν είναι πεπεισμένοι ότι η εκπαίδευση μπορεί να φέρει πραγματικά αποτελέσματα (Fullan, 2007). Ωστόσο, η σύνθετη και συχνά σιωπηρή φύση της παιδαγωγικής σκέψης και της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού είναι απόρροια περίπλοκων γνωστικών διαδικασιών που διαρκούν 3-5 έτη (European Commission, 2013). Σύντομης διάρκειας προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης σχεδιασμένα για την ανταπόκριση σε πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσουν

στην «αποεπαγγελματοποίηση» (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών. Οι σύγχρονες συνθήκες και απαιτήσεις από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό έχουν ανάγκη από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις βάσει της επαγγελματικής τους κρίσης.

Πίνακας 4: Αριθμός μαθημάτων, διάρκεια, φορείς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης

Εξάμηνα	%	Αριθμός μαθημάτων	%	Φορείς	%
Δύο	45.1	1-5 μαθήματα	66.3	Από τα Τμήματα που παρέχουν το βασικό πτυχίο σε συνεργασία με Τμήματα και Σχολές Επιστημών της Αγωγής	64
Ένα	39	6-10 μαθήματα	28.2	Σε εθνικό επίπεδο από φορείς του Υπουργείου Παιδείας	17.1
Τρία	6.7	11-15 μαθήματα	2.5	Από Σχολές/Τμήματα Επιστημών της Αγωγής	9.1
Τέσσερα	4.3	Πάνω από 15 μαθήματα	2.5	Από την ΑΣΠΑΙΤΕ	4.3

Αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί αναγκαία την Πρακτική άσκηση (ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι πρόκειται για μεθόδευση και όχι περιεχόμενο σπουδών, αλλά μόνο για πρακτικούς και λειτουργικούς λόγους παρουσιάζεται στο σημείο αυτό). Εξίσου σημαντικό θεωρούν την Παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη Διδακτική μεθοδολογία, την Ψυχολογία, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Το σύνολο των αντικειμένων που συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις αφορούν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η ετοιμότητα για την τάξη δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, καθώς -πέραν του γεγονότος ότι παραβλέπεται η συνθετότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του ευρύτερου πλαισίου- δημιουργείται η αίσθηση ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός το έργο του είναι πεπερασμένες, ποσοτικοποιήσιμες και μετρήσιμες (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021). Αποτελεί ζητούμενο η εξεύρεση μιας ισορροπίας, προκειμένου να μην οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται για να ανταπεξέλθουν άμεσα στις ανάγκες που προκύπτουν στην τάξη και στο σχολείο, αλλά θα πρέπει να έχουν μια εμπλουτισμένη και βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα τους επιτρέψει να υιοθετήσουν νέες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και του

πλασιού παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Χρειάζεται μια νέα προσέγγιση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς βασικούς συντελεστές στην ανανέωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ingvarson et al. 2014).

Ένας στους τρεις συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαία την κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε μαθήματα που συνδέονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και εν τέλει την αντιστάθμιση διαφορετικών αφετηριών με απώτερο στόχο την ισότητα στην εκπαίδευση (Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και φύλο). Σήμερα επισημαίνεται εμφατικά ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την εξυπηρέτηση της εκτεταμένης διαφορετικότητας των μαθητών και την προώθηση της ισότητας (Dartmody & Smyth, 2016). Ο ΟΟΣΑ σε πρόσφατη έρευνα (OECD 2019) κατέγραψε την ανάγκη 260.000 εκπαιδευτικών σε 48 χώρες για περισσότερη προετοιμασία για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ανάλογα δεδομένα προκύπτουν και από πλήθος άλλων πρόσφατων ερευνών (βλ. Cochran-Smith et al. 2016, Moore & Slee, 2020). Ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού και η προσέγγιση αυτού του ρόλου ως βασικού συμμετόχου στην κοινωνία, ως πηγή ηθικής ανάπτυξης, ως βασικού ατόμου για να θέσει τα θεμέλια για τη ζωή σε σύνθετες, διαφοροποιημένες και αβέβαιες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες (Duda & Clifford-Amos, 2011), καθιστούν αναγκαία την ενσωμάτωση μιας πολιτιστικής, κοινωνικής και ηθικής διάστασης στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Flores, 2016).

Ακόμη πιο μικρό είναι το ποσοστό που θεωρεί αναγκαία την κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε αντικείμενα που θα του διασφαλίσουν την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί (Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης).

Πίνακας 5: Ως προς το περιεχόμενο ενός προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. πόσο αναγκαία θεωρείτε τα ακόλουθα αντικείμενα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απόλυτα
Πρακτική Άσκηση (εργαστηριακή ή/και στο πεδίο εργασίας)	2.4	-	7.3	21.3	68.9
Παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου	3	6.7	6.7	15.2	68.5
Σχεδιασμός της διδασκαλίας/ Διδακτική μεθοδολογία	1.3	2.5	6.9	22.5	66.9
Ψυχολογία (γνωστική. αναπτυξιακή. εκπαιδευτική)	3	4.2	12.7	24.2	55.8
ΤΠΕ στην εκπαίδευση	1.9	4.3	14.3	29.8	49.7
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	2.4	3	17.1	28	49.4

Αναλυτικό πρόγραμμα & σχολικά εγχειρίδια	4.3	7.4	27.6	24.5	36.2
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	9.2	8	21.5	28.8	32.5
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	10.4	7.4	29.4	22.7	30.1
Ειδική Αγωγή/ συμπεριληπτική εκπαίδευση	7.9	7.9	20.1	36	28
Εκπαίδευση και φύλο	12.9	9.2	28.8	25.8	23.3
Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης	14.6	15.2	32.9	18.9	18.3
Ιστορία της Εκπαίδευσης	17.7	21.3	34.8	15.9	10.4
Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης	15.5	11.2	41.6	23.6	8.1

Στο ερώτημα «Που οφείλετε το γεγονός ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρά τις εικοσαετείς και πλέον προσπάθειες από πλευράς της πολιτείας, δεν έχει εδραιωθεί», η πλειοψηφία (43,8%) το αποδίδει στην απουσία ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας και δευτερευόντως στην απουσία δημιουργίας σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας και διαρκούς υποστήριξης στο Πανεπιστήμιο (28,3%). Λιγότερο, αλλά «πολύ», θεωρούν ότι εμποδίζουν τη γενίκευση και εδραίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απουσία αναγνώρισης της σημαντικότητάς της από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και η απουσία ελέγχου της προόδου των διαφόρων επιμέρους δράσεων. Αρκετά σημαντικό ρόλο, επίσης, φαίνεται να έχει η αποδοχή ή όχι από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η σύνδεση του ΠΠΔΕ με τις πραγματικές ανάγκες των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η συμμετοχή του Πανεπιστημίου στο σχεδιασμό των σχετικών δράσεων. Από τα αναλυτικότερα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, φαίνεται ότι όλοι οι αναφερόμενοι παράγοντες για το 1/3 των συμμετεχόντων διαδραματίζουν αρκετά σημαντικό ρόλο στη γενίκευση και εδραίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6: Η χορήγηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας επιδιώκεται θεσμικά από το 2002 (ν. 3027/2002). ωστόσο ακόμη δεν έχει γενικευτεί και εδραιωθεί ο συγκεκριμένος θεσμός. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οφείλετε στα ακόλουθα.....: (%)

ΑΠΟΥΣΙΑ...	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Απόλυτα
Ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας	4.9	4.3	16	30.9	43.8
Δημιουργίας σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας και διαρκούς υποστήριξης στο Πανεπιστήμιο	9.4	8.8	23.9	29.6	28.3
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς	8.8	17.6	30.2	21.4	22

Ελέγχου προόδου των διαφόρων επιμέρους δράσεων	6.8	12.4	28.6	30.4	21.7
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	15.1	16.4	30.8	16.4	21.4
Σύνδεσης του Πιστοποιητικού με τις πραγματικές ανάγκες των υποψήφιων εκπαιδευτικών	10.6	10.6	23.8	33.8	21.3
Εξασφάλισης της μέγιστης δυνατής συμμετοχής από την πλευρά του Πανεπιστημίου στο σχεδιασμό των δράσεων	7.4	8	30.2	33.3	21
Ευκρινούς και καλά δομημένης πρότασης από την πλευρά του Πανεπιστημίου	11.1	14.2	27.8	27.2	19.8
Αναγνώρισης της σημαντικότητάς του θεσμού από την Πανεπιστημιακή κοινότητα	12.3	14.8	30.2	24.1	18.5
Άμεσης εφαρμογής των προγραμματισμένων και προβλεπόμενων από το Νόμο δράσεων	9.3	13	30.4	28.6	18.6
Παροχής αμοιβών σε όσους αναλάβουν την υλοποίηση	15.4	21	27.2	19.8	16.7
Στενής σύνδεσης με άλλες καινοτομίες (π.χ. τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών)	11.1	13	31.5	28.4	16
Διάχυσης των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα	9.3	18	32.3	28	12.4
Περιορισμού ανταγωνιστικών πρακτικών (π.χ. εναλλακτικός τρόπος εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού)	19.4	20.6	26.9	23.1	10

Κλείνοντας την παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα «πολιτικό» και όχι «πρακτικό». Ως εκ τούτου, ακόμη και η συζήτηση για τα πρακτικά ζητήματα της οργάνωσης και της μεθόδευσής της θα πρέπει να ιδωθούν και να αντιμετωπιστούν υπό αυτό το πρίσμα.

4. Αντί επιλόγου

4.1. Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας: Από διαδικασία λογοδοσίας ευκαιρία διαμόρφωσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Σήμερα στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί από την πολιτεία μια διαδικασία για τη χορήγηση ΠΠΔΕ, χωρίς να υπάρχει μια σαφής περιγραφή των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την ανταπόκριση στο έργο τους. Σαφώς δεν είναι εφικτό ούτε θεμιτό οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να νοηθούν ως μετρήσιμα, προδιαγεγραμμένα και τυπικά προσόντα. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η ευρεία συναίνεση όλων των εμπλεκομένων (πολιτεία, Πανεπιστήμιο, υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών) σε ένα ελάχιστο

ικανοτήτων, σε ένα δυναμικό πλαίσιο -θα διαμορφώνεται συνεχώς υπό την επίδραση των εκάστοτε συνθηκών και των νέων δεδομένων της έρευνας- το οποίο θα μπορεί να αξιοποιηθεί ως πλαίσιο αναφοράς για τη συγκρότηση προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, για την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, για τις εθνικές εξετάσεις πιστοποίησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών, για τη συστηματική αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (European Commission, 2013).

Το γεγονός ότι αυτό το πλαίσιο δεν έχει καθοριστεί από την πλευρά της πολιτείας, αλλά η ευθύνη για την οργάνωση των προγραμμάτων ανατίθεται στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια ευτυχή συγκυρία το Πανεπιστήμιο και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να έχουν την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση όχι μόνο του περιεχομένου των προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, αλλά για τη διασφάλιση του επαγγελματισμού τους. Ο ισχυρός ρόλος του Πανεπιστημίου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σηματοδοτεί τη στενή σύνδεση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την έρευνα, συμβάλλει στο υψηλό κύρος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί εχέγγυο για τη διασφάλιση όχι μόνο υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά για την ικανότητα διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Toom & Jukka, 2021). Ο ρόλος των καθηγητών εκπαιδευτικών και ο τρόπος ανταπόκρισής τους στην πολιτική παρέμβαση του ΠΠΔΕ, είναι ζωτικός στην καθοδήγηση αυτής της προσπάθειας και στη διαπραγμάτευση παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των εταίρων/ εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οφείλουν να πρωτοστατούν σε αυτή την προσπάθεια διαμόρφωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μεταξύ άλλων και για να δημιουργήσουν εμπιστοσύνη στους ιθύνοντες για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τις κυβερνήσεις (Simpson, Cotton & Gore, 2021), αλλά κυρίως στην ευρύτερη κοινωνία.

Η πρόκληση στο πλαίσιο αυτό είναι να διασφαλιστεί η ελευθερία και η αυτονομία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του Πανεπιστημίου. Την τελευταία δεκαετία πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων προσφάτως και η Ελλάδα, έχουν εστιάσει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο σε πρότυπα (Townsend, 2011: 488). Αυτό συνεπάγεται αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων και κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να οργανώνεται και να αξιολογείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ακριβής και αυστηρή περιγραφή αρμοδιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικών οδηγεί σε έναν «επιτελεστικό επαγγελματισμό» (performative professionalism) (Evans, 2011) και συνιστά πεισμά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Flores, 2016). Επίσης, οι διαδικασίες λογοδοσίας ενέχουν τον κίνδυνο εστίασης στην ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών και παράβλεψη των παραγόντων του πλαισίου (Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021), καθώς και την επικράτηση μιας πολιτικής καθοδηγούμενης από την αγορά η οποία αντανάκλα έναν αντι-διανοητικό και αντι-πανεπιστημιακό λόγο (Mutton et.al. 2021). Ο ενεργός ρόλος του Πανεπιστημίου και των καθηγητών των εκπαιδευτικών αποτελεί εχέγγυο, όχι για την εγκατάλειψη της έννοιας της λογοδοσίας, αλλά για την κατασκευή ενός περισσότερο επαγγελματικού πλαισίου λογοδοσίας (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021).

Σε μια εποχή τεράστιων δυσκολιών, προκλήσεων και αβεβαιοτήτων -όπως πολύ πρόσφατα μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19- στόχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνει η επαγγελματική αριστεία (Tang & Cheng, 2021) και όχι η επαγγελματική επάρκεια, η διαμόρφωση παιδαγωγικά, κριτικά και αυτόνομα σκεπτόμενων επαγγελματιών εκπαιδευτικών και όχι επαγγελματιών που θα ανταποκρίνονται σε προκαθορισμένα πρότυπα και κριτήρια τα οποία διαμορφώνονται αφαιρετικά και ερήμην των εκάστοτε συγκυριών και αναγκών. Στην περιγραφή μιας επαγγελματικής ταυτότητας η οποία αποτελεί μια ιδιότητα που μπορεί να κατακτηθεί, να χαρτογραφηθεί, να ελεγχθεί και τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως άτομο στο κέντρο τόσο της μαθησιακής δραστηριότητας όσο και της εκπαιδευτικής δράσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπονται οι παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου που επιδρούν (Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021).

Το ΠΠΔΕ αποτελεί μια πρόκληση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσής τους. Όμως τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Πώς θα αντιμετωπιστεί ο διαχωρισμός μεταξύ γνώσης του αντικείμενου, παιδαγωγικής γνώσης και επαγγελματικής πρακτικής; Πώς θα ξεπεραστεί η μέχρι τώρα επικράτηση μιας ακαδημαϊκής λογικής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία λειτουργεί σε βάρος μια επαγγελματικής λογικής; Ποιος είναι ο αντίκτυπος του νέου αυτού πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Τι εκπαιδευτικούς επρόκειτο να εκπαιδύσουμε μέσα από το νέο αυτό πλαίσιο; Αποτελούν ακόμη ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν.

Βιβλιογραφία

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014) Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136-151.
- Bain, R. (2012) Using disciplinary literacy to develop coherence in history teacher education. The clinical rounds project. *The History Teacher*, 45(4), 513-532, <https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Bain.pdf>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002a) Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 , 81-98.
- Berry, B. (2011) *Teaching 2030. What we must do for our students and our public schools now and into the future*. New York: Columbia University Teachers College Press
- Blackwell, P.J., Futrell, M.H. & Imig, D.G. (2003) Burnt water paradoxes of school of education. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 356-361.
- Brandenburg, R., McDonough, S., Barke, J. & White, S. (2016) Teacher Education Research and the policy reform agenda. *Teacher Education*, DOI: 10.1007/978-981-10-0785-9-1
- Caena, F. (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.

- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L.W., Chavez-Moreno, L.C., Mills, T. & Stern, R. (2016) Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th Ed.), (pp. 439-548).
- Cochran-Smith, Villegas, A.M. & Stern, R. (2015) Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-country Cross-national Study*. Cork: Report Commissioned by the Teaching Council, University College.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002) Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13-25.
- Darmody, M. & E. Smyth (2016) *Entry to programmes of initial teacher education*, ESRI
- Day, C. , Day, S. P. , Qing, K. & Stobart, G. (2009) Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49–70). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2358-2
- Duda, A. & Clifford-Amos, T. (2011) *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. & Hill, M.F. (2017) Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 327-345.
- Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., Davies, L. McL., Clinton, J. & Dawson, G. (2018) Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Research*, 45(5), DOI: 10.1007/513384-018-0194-7
- European Commission (2013) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, <http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2013) *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, European Commission, <http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj>, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Evans, L. (2011) The 'Shape' of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal* 37 (5), 851–870.
- Feiman-Nemser, S. (2008) Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. McIntyre (Eds). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. Routledge/ Taylor & Francis.

- Flores, M. A. (2016) Teacher Education Curriculum. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Springer Press.
- Flores, M.A. & Gago, M. (2020) Teacher education in time of COVID-19 pandemic in Portugal National institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46,(4), 507-516.
- Flores, M.A. (2011) Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461-470, DO: 10.1080/02607476.2011.611015
- Flores, M.A. (2014) Developing teacher identity in pre-service education: experience and practices from Portugal. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.). *International teacher education: promising pedagogies*, part A (Advances in research on teaching) (pp. 353-379). Emerald Publishers
- Flores, M.A. (2016) Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230), Springer.
- Flores, M.A. (2021) Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change (4th Eds.)*. New York, Teachers College Press.
- Gillis, S., Polesel, J. & Wu, M. (2016) PISA data: Raising concerns with its use in policy settings. *Australian Educational Researcher*,43(1), 131-146.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds) (2005) *Tuning Educational to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Gronime.
- Goodnough, K. (2010) Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education*, 40, 239- 265.10.1007/s11165-009-9120-6.
- Hanifah, M., Mohmadisa, H., Yazid, S., Nasir, N. & Balkis, N.S. (2019) Professional and pedagogical competencies of Geography teachers in Malaysia. *Review of International Geographical Education On line (RIGEO)*, 9(2), 304-318.
- Hattie, J. (2008) *Visible learning*. Routledge.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Department of Education.
- Kane, R. (2005) *Initial Teacher Education Policy and Practice*. New Zealand Ministry of Education
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2015) Teacher Education in Ontario: On the change. In T. Falkenberg (Eds). *Handbook of Canadian research in initial teacher education*. Canadian Association for Teacher Education
- Λιακοπούλου, Μ. (2010) *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Ζήτη.

- Liakopoulou, M. (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Liakopoulou, M. (2011) The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Loughran, J. (2006) *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007) The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Mayer, D. (2021) (Eds.) *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Mayer, D., Goodwin, A.L. & Mockler, N. (2021) Teacher education policy: future research, teaching in contexts of super-diversity and early career teaching. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp. 209-223). Springer.
- McFadden, C. & Sheerer, M. (2005) Faculty members' perceptions of teacher preparation programs. *The Educational Forum*, 70, 61-74.
- Melville, W. & Wallace, J. (2007) Subject, Relationships and Identity: The Role of a Science Department in the Professional Learning of a Non-university Science Educated Teacher. *Research in Science Education* 37, 155–169, 10.1007/s11165-006-9020-y.
- Moore, M. & R. Slee (2020) Disability studies, inclusive education and exclusion. In N. Watson & S. Vehman (Eds.). *Routledge handbook of disabilities studies (2nd ed.)*(pp. 265-280). Routledge.
- Mualem, R. & Eylon, B. (2009) Teaching Physics in Junior High School: Crossing the Borders of Fear. *European Journal of Teacher Education* 32 (2), 135-150, 10.1080/02619760902779014.
- Nilsson, P. & Driel, J. van (2011) How Will We Understand What We Teach? – Primary Student Teachers' Perceptions of their Development of Knowledge and Attitudes towards Physics. *Research in Science Education*, 41, 541–560, 10.1007/s11165-010-9179-0.
- OECD (2014a) *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj, <https://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD (2014b) *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning TALIS*, OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- OECD (2019) *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Rivkins, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005) Teachers schools and academic achievement, *Econometrica*, 73,2, 417-458.

- Shahlberg, P. (2012) *How GERM is infecting schools around the world?* Retrieved from <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Simpson, A., Cotton, W. & Gore, J. (2021) Teacher Education/ ors in Australia: Still shaping the profession despite policy intervention. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Toom, A. & Jukka, H. (2021) Analyzing practice, research and accountability turns in Finnish Academic Teacher Education. In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- Townsend, T. (2011) Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 483-499.
- Usak, M., Özden, M. & Eilks, I. (2011) A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 34 , 407-429.
- Vanassche, E., Bruneel, S. & Christiaens, L. (2021) A critical examination of the conception of teacher professionalism enacted in current teacher education policy in Flanders (Belgium). In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.
- White, S. & Forgasz, R. (2016) The practicum: the place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 231-266). Springer.
- Whitty, G. & J. Furlong (2017) *Knowledge and the study of education: an international exploration*, from <https://www.symposium-books.co.uk/bookdetails/100/>
- Zeichner K. (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Θεσμικά κείμενα

N. 3848/2010

N. 4547/2018

N. 4957/2022

N. 5566/1985

Νόμος 1268/1982

Νόμος 25252/ 19.10.1997

Νόμος 2834/ΦΕΚ 160/ 7.7.2000

Νόμος 3027/2002

Νόμος 3255/2004

Προεδρικό Διάταγμα υπ.αρ. 140/ 1998