

Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: επισκόπηση πρακτικών και προτάσεις

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο εστιάζει σε ζητήματα που προκύπτουν από τον ευρύτερο διάλογο για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, επικεντρώνοντας στο θεσμικό πλαίσιο και στις διατυπωμένες ικανότητες και προσόντα των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την πιστοποίηση τους και τη λήψη της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Το κείμενο πραγματεύεται ένα σχέδιο πρότασης για το περιεχόμενο της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Π.Δ.Ε.) σε συνάφεια α) με το αντικείμενο εργασίας του/της εκπαιδευτικού, β) με τα αναγκαία προσόντα που χρειάζεται για τις ενέργειες και αρμοδιότητες που καλείται να ασκεί στο εκπαιδευτικό πεδίο εργασίας και γ) με τη σχετική βιβλιογραφία.

Η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας γίνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο διερευνάμε το πλαίσιο ανάπτυξης των Παιδαγωγικών Τμημάτων στον ευρωπαϊκό χώρο και στην Ελλάδα με στόχο να εντοπιστούν ιδιαιτερότητες που εξηγούν τη διαμόρφωση της υφιστάμενης κατάστασης τους και των συνεπαγομένων προβλημάτων που προκύπτουν από αυτές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα παρατηρούμε την επίδρασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναδεικνύουμε το ζήτημα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Σε αυτό το μέρος, παρουσιάζονται συνοπτικά οι προτάσεις της Συνόδου των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων για την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο αναφερόμαστε στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, σκιαγραφώντας ένα πλαίσιο προσόντων. Στο τρίτο παρουσιάζουμε τις κατηγορίες γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως αυτές αποτυπώνονται από την έρευνα σε δύο ευρωπαϊκά κράτη με διαφορετικές προσεγγίσεις για τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τη σκιαγράφηση των βασικότερων κατηγοριών γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

1

Χαρακτηριστικά εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό πλαίσιο

Στον ευρωπαϊκό χώρο, τα Παιδαγωγικά Τμήματα καθιερώθηκαν ουσιαστικά στο τελευταίο τρίτο του 20ου αιώνα. Ο λόγος διεύρυνσής τους σχετιζόταν με την αναγκαιότητα ύπαρξης συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών και διδασκόντων που θα αναλάμβαναν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Σε επίπεδο πολιτικής απόφασης, η ίδρυσή τους συσχετίζεται με τις προσδοκίες που συνδέονται με την εικόνα ενός αυτόνομου επαγγελματία πανεπιστημιακού επιπέδου.

Αν δούμε από την αρχή πώς διαμορφώθηκε και πώς εξελίχθηκε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Hargreaves (2000), θα διαπιστώσουμε τέσσερις φάσεις. Από τη δεύτερη φάση ξεκινά η αυτονόμηση του επαγγέλματος που έχει άμεση συνάφεια με την απαρχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ειδικών επαγγελματιών:

1. Η προ-επαγγελματική εποχή (*The pre-professional age*).
2. Η εποχή του αυτόνομου επαγγελματία (*The age of the autonomous professional*).
3. Η εποχή της συλλογικότητας του επαγγέλματος (*The age of the collegial professional*).

4. Η μεταμοντέρνα εποχή του επαγγέλματος (*The fourth age/Post-professional or post-modern*).

Σε αυτή τη μεταπολεμική περίοδο, οι έννοιες του επαγγελματισμού (professionalism) και της αυτονομίας (autonomy) έγιναν δύο άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες για τους εκπαιδευτικούς και με την πάροδο του χρόνου, πολλοί δάσκαλοι απέκτησαν εμπιστοσύνη από τη κοινωνία, υλικές απολαβές, επαγγελματική ασφάλεια, καθώς επίσης επαγγελματική περηφάνια, σε αντάλλαγμα βέβαια για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων που τους έθετε η κοινωνία. Κάποιοι συγγραφείς έλεγαν πως οι δάσκαλοι έχαιραν μιας, κατά κάποιο τρόπο, αδειοδοτημένης αυτονομίας *licenced autonomy*. (Hargreaves, 2000, 159).

Οι αιτίες που δημιούργησαν την ανάγκη αυτή ήταν εν μέρει φυσικές, ενώ εν μέρει δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτική πολιτική. Φυσικές ήταν οι αιτίες με την έννοια ότι τις δημιούργησαν οι υψηλοί ρυθμοί των γεννήσεων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ως εκ τούτου, για την εκπαίδευση των παιδιών απαιτούνταν περισσότεροι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και κοινωνικοί παιδαγωγοί. Από την άλλη πλευρά, οι αιτίες που σχετίζονταν με την εκπαιδευτική πολιτική αφορούσαν την εξαιρετικά μεγάλη διεύρυνση της προσχολικής αγωγής, της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της εξωσχολικής μέριμνας για τους νέους. Συμπληρωματικά αναφέρονται συνδικαλιστικά αιτήματα, σχετικά με τους χαμηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών κατά τις δεκαετίες του 50, του 60 και του 70, καθώς επίσης και με το χαμηλό κοινωνικό κύρος (Brezinka, 2003, Γκότοβος, 2001)

Αυτές οι εξελίξεις συνέβαλαν τα μέγιστα, με αποτέλεσμα η Παιδαγωγική ως επιστήμη να αποκτήσει από το τέλος του 20^{ου} αιώνα ποιοτικά, οργανωτικά και νομικά μία ισχυρή θέση ως αντικείμενο πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Παράλληλα, αυξήθηκε η παιδαγωγική εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως μέσο για την ποιοτική βελτίωση αυτών των ιδρυμάτων. Επίσης, συντελέστηκαν θεσμικές διαφοροποιήσεις σε επιμέρους παιδαγωγικούς κλάδους και ειδικότητες, με αποτέλεσμα την ειδικευση στην έρευνα και στη διδασκαλία.

Οι παιδαγωγικές σπουδές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο παρουσιάζουν σήμερα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: 1. περιέχουν δύο διακριτούς κλάδους, ο πρώτος «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης», ο δεύτερος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών», 2. πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, 3. ολοκληρώνονται σε δύο βασικές φάσεις και 4. πιστοποιούν την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια βάσει κατηγοριών γνώσεων και δεξιοτήτων.

1. Αναφορικά με το πρώτο, οι σπουδές που εστιάζουν στις *Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης* αναφέρονται σε επιστημονικούς κλάδους που εξετάζουν πολύπρισματικά φαινόμενα που σχετίζονται με την αγωγή και την εκπαίδευση και αναφέρονται σε πεδία εφαρμογής, πέρα από την τυπική εκπαίδευση στη σχολική τάξη, π.χ. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνική Παιδαγωγική, Σχολική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τα οποία στο πλαίσιο των σπουδών, συνήθως στα τελευταία 2 έτη, εξειδικεύονται, μέσα από κατευθύνσεις. Οι απόφοιτοι προγραμμάτων των Επιστημών της Εκπαίδευσης συναντώνται σε μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών και υπηρεσιών, όπως μουσεία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, υπηρεσίες κοινοτικής εργασίας, εκδοτικούς οίκους π.χ. για τον σχεδιασμό και αξιολόγηση εκπαιδευτικών υλικών, ερευνητικά ιδρύματα κ.α.

2. Οι τίτλοι σπουδών με προσανατολισμό στην *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών* εστιάζουν στην απόκτηση και την πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων που χρειάζεται ένας επαγγελματίας για να εργαστεί ως εκπαιδευτικός στον γενικότερο χώρο κυρίως της τυπικής

εκπαίδευσης, καθώς και, όπως νηπιαγωγεία, δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο, λύκειο, μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Σύμφωνα με τα οκτώ επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, οι τίτλοι σπουδών παρέχονται σε τρία επίπεδα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδοντας διαφορετικά προσόντα και επαγγελματικά δικαιώματα: α) Προπτυχιακές σπουδές (επίπεδο 6), β) Μεταπτυχιακές σπουδές ειδίκευσης (επίπεδο 7) και γ) Διδακτορικό (επίπεδο 8).

3. Συνολικά η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε δύο φάσεις οι οποίες περιέχουν στοιχεία θεωρίας και πράξης με διαφορετική βαρύτητα: α) την εντός πανεπιστημίου και β) την εντός σχολικής μονάδας. Η πρώτη φάση ολοκληρώνεται με τις προπτυχιακές και τις μεταπτυχιακές σπουδές και εστιάζει περισσότερο σε στοιχεία θεωρίας. Η δεύτερη φάση, που αναφέρεται στην περίοδο ένταξης του εκπαιδευτικού ως δόκιμου, περιέχει στοιχεία πρακτικής εφαρμογής και στοχασμού επί της παιδαγωγικής και της διδακτικής πράξης. Κατά τη δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός διδάσκει συνήθως με μειωμένο ωράριο και αμοιβή και παρακολουθεί σεμινάρια εμβάθυνσης 2-3 φορές την εβδομάδα σε ειδικά κέντρα με στόχο την τεκμηρίωση και τον στοχασμό των παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών του. Εκτός από τις δυο βασικές φάσεις μπορούμε να αναφερθούμε και σε μια τρίτη φάση που διέπει όλη την πορεία του επαγγελματία εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται σε όλες τις μορφές επιμόρφωσης, δηλαδή, σε μια συνεχιζόμενη μάθηση που στον ευρωπαϊκό ευρύτερο χώρο αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού.

4. Η πιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας πραγματοποιείται είτε στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών, είτε στο πλαίσιο συμπληρωματικών προγραμμάτων για την απόκτηση της επάρκειας.

Στον γερμανόφωνο χώρο, για παράδειγμα, μετασχηματίστηκαν σταδιακά οι υφιστάμενες Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε: α) Ανώτατα Παιδαγωγικά Ιδρύματα και β) αυτόνομα τμήματα εντός Πανεπιστημίων¹. Οι Σπουδές στην Εκπαίδευση των Ανώτατων Παιδαγωγικών Ιδρυμάτων περιέχουν α) αυτόνομα τμήματα με προγράμματα σπουδών «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*» για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των σχολικών τύπων, καθώς επίσης β) προγράμματα σπουδών στις «*Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*». Ανάλογες κατευθύνσεις περιέχουν και τα αυτόνομα παιδαγωγικά τμήματα εντός των πανεπιστημίων. Αποτέλεσμα των παράλληλων δομών είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ του διττού συστήματος για τις Σπουδές στην Εκπαίδευση. Με την ύπαρξη αυτού του τρόπου σπουδών δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να προβαίνουν σε συνδυαστικές επιλογές μεταξύ των παράλληλων συστημάτων, με αποτέλεσμα οι παράλληλες δομές να επικοινωνούν και να συντονίζονται μεταξύ τους.

Οι λόγοι για τους οποίους η Παιδαγωγική εισήχθη στα πανεπιστήμια πριν από αρκετές δεκαετίες, ισχύουν και σήμερα. Οι βασικότεροι είναι δύο (Brezinka 2003). Ο πρώτος είναι εφαρμοσμένος και ο δεύτερος επιστημονικός. Βαρύτητα έχει ο πρώτος: να εξοπλιστούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με τα απαιτούμενα εφόδια για το επάγγελμά τους. Στον βαθμό που τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ, εφόσον αυτό ορίζεται θεσμικά, παρέχουν την εκπαίδευση που απαιτούν τα παιδαγωγικά επαγγέλματα, τότε θα πρέπει η Παιδαγωγική² να διδαχτεί ως εφαρμοσμένη επιστήμη και να συγκροτηθεί και για αυτό ένα κοινό πλαίσιο σπουδών που θα περιέχει βασικές θεωρητικές γνώσεις, στη βάση της εμπειρικής έρευνας στην εκπαίδευση. Η σύζευξη εφαρμοσμένης και θεωρητικής (μέσα από παιδαγωγική έρευνα) γνώσης και δεξιοτήτων, που είναι καθοριστική για την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής

¹ Αυτή η εκδοχή συνάδει με την πρόταση Βιγγόπουλου, στο Ευαγγελόπουλος 1998, σ. 35-39.

² Σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα: οι Επιστήμες της Παιδαγωγικής

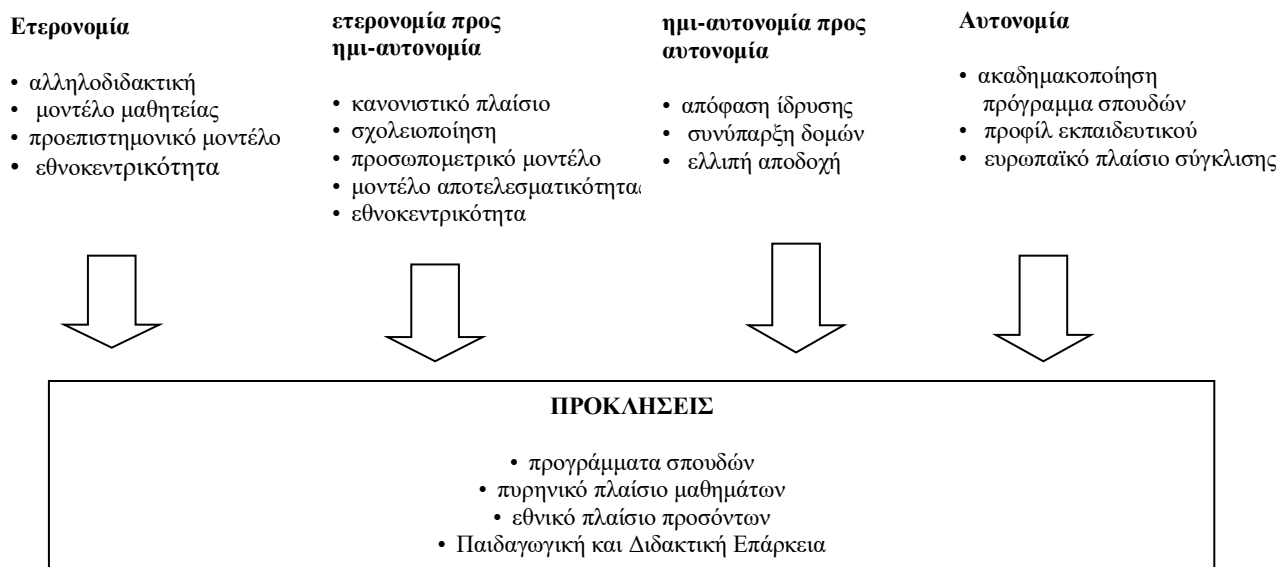
επάρκειας των εκπαιδευτικών, παρέχεται και είναι θεσμικά κατοχυρωμένη σήμερα μόνο στα παιδαγωγικά τμήματα πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης. Απόφοιτοι άλλων τμημάτων (Μαθηματικό, Φυσικό, Χημικό κτλ.) που θέλουν να εργαστούν στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να διατρέξουν ένα πρόγραμμα σπουδών που θα αναφέρεται στο αντικείμενο εργασίας, ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, και όχι μόνο ως ειδικοί στο αντικείμενο σπουδών τους.

Ο δεύτερος λόγος, ο *επιστημονικός*, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της έρευνας για την αγωγή και την εκπαίδευση, ως πολιτισμικό και κοινωνικό γεγονός, για την παραγωγή γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο βαρύτητα έχουν στο πρόγραμμα σπουδών οι Επιστήμες της *Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, οι λεγόμενοι γειτονικοί κλάδοι της Παιδαγωγικής, όπως Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κ.α., πρόκειται για κλάδους που δεν έχουν όμως άμεση εφαρμοσμένη συνάφεια με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας 2009, 365-380 και Mialaret 2008, 64). Μεταξύ των δύο Επιστημών της Παιδαγωγικής και της Επιστημών της Εκπαίδευσης υπάρχει διεπιστημονική σύνδεση και συνεργασία (Κρον, 2012)

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Για την Ελλάδα ειδικότερα η ίδρυση και η ανάπτυξη των δομών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν και οι πιο πάνω επισημάνσεις ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και για εμάς. Η οργάνωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φαίνεται να διατρέχει τέσσερις εποχές εξέλιξης: 1. ετερονομίας, 2. ετερονομίας προς ημι-αυτονομίας, 3. ημι-αυτονομίας προς αυτονομίας και 4. αυτονομίας. Οι τέσσερις εποχές εξέλιξης δημιουργούν στη σημερινή εποχή προκλήσεις και ζητούμενα.

4



1.Ετερονομία: Η εποχή της ετερονομίας αρχίζει με ένα είδος επιμορφωτικού σεμιναρίου τρίμηνης διάρκειας που ιδρύει ο Καποδίστριας το 1829 για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σημείο αναφοράς την εκμάθηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Στη συνέχεια, το 1834 ιδρύεται το πρώτο Διδασκαλείο και στη έπονται και άλλα, τα οποία λειτουργούν έως το 1933, μέχρι και την παύση τους, οπότε ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Διδασκαλείων βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό **στο μοντέλο της μαθητείας**, ενώ υποδειγματικές διδασκαλίες αποτελούσαν το σύνηθες πλαίσιο άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Αντωνίου 2012, 23). Το μοντέλο αυτό σχετίζεται με την προ επαγγελματική εποχή (Hargreaves, 2000). Βασικό σημείο αναφοράς ήταν το παραδοσιακό μοτίβο διάλεξης που επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να δουλεύουν με μεγάλες

ομάδες μαθητών. Στην προ-επαγγελματική φάση, η διδασκαλία ήταν τεχνικά απλή καθώς, όταν τελειοποιούσαν αυτή τη δεξιότητα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι δεν χρειάζονταν κάποιου είδους βοήθεια μετέπειτα. Ο καλός δάσκαλος, για εκείνη την περίοδο, μάθαινε να διδάσκει παρατηρώντας άλλους, πιο έμπειρους από εκείνον εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και κατά τη διάρκεια της μαθητικής και φοιτητικής τους ζωής.

Στο πλαίσιο του Οθώνειου Πανεπιστημίου ιδρύεται επίσης και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αντωνίου 2012, 20).

2. Ετερονομία προς την ημι-αυτονομία: Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ΦΕΚ 1933/286, ΦΕΚ 1973/161) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε μαθήματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Φιλοσοφίας, Θρησκευτικών, αρχαίας και νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εφαρμοσμένων τεχνών.

Σημειώνεται ότι με την έννοια της ετερονομίας δεν αμφισβητούμε το σημαντικό βήμα που έγινε για τη συγκρότηση ενός επιστημονικού συνεκτικού πλαισίου για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κάτι που δεν ίσχυε για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εστιάζοντας όμως στο θεσμικό πλαίσιο της οργάνωσης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παρατηρούμε μια σειρά από χαρακτηριστικά, που φανερώνουν ότι το είδος και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζεται κεντρικά, σε αντίθεση με άλλες πανεπιστημιακές σπουδές, διαμορφώνοντας ένα προφίλ εκπαιδευτικού που σχετίζεται τόσο με **το προ-επαγγελματικό μοντέλο** όσο και με **το προσωπομετρικό μοντέλο**. Αυτό κυριαρχούσε από το 1920 και σε γερμανόφωνες χώρες έως το 1960 και εστίαζε στην ηθικοπλαστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και στις ηθικές αξίες, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, καθώς αυτά τα στοιχεία αποτελούν μορφωτικά αγαθά για την εκπαίδευση (Αντωνίου 2012, 27) με έντονα στοιχεία εθνοκεντρισμού (Σταμέλος & Εμβαλωτής 2001).

Κατονομάζουμε επιγραμματικά τα ακόλουθα:

- κριτήρια εισαγωγής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπως η «*κοσμιωτάτη διαγωγή*»,
- ο προκαθορισμένος αριθμός μαθημάτων (20 σε δύο έτη),
- ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (π.χ. διδασκαλία θρησκευτικών, αρχαίας λογοτεχνίας, εκκλησιαστική μουσική)
- ο προσωπομετρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.
- η δυνατότητα διαφοροποίησης των μαθημάτων για τις ακαδημίες θηλέων, προκειμένου να εναρμονίζονται τα μαθήματα με τις ιδιότητες του φύλου των εκπαιδευομένων,
- η προέλευση του διδακτικού προσωπικού που προερχόταν σε μεγάλο βαθμό από τη μέση εκπαίδευση
- τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που τον καθιστούν Επιθεωρητή επί του διδακτικού προσωπικού,
- ο μη καθαρά ακαδημαϊκός τρόπος εξέλιξης του διδακτικού προσωπικού, (π.χ. στο ΦΕΚ του 1973/161 η 16μελής επιτροπή κρίσης συγκροτείται από 3 μέλη που προέρχονται από ανώτερους υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας, από 5 μέλη που είναι επιθεωρητές μέσης εκπαίδευσης, από 2 μέλη που είναι διευθυντές άλλων ακαδημιών, από 5 μέλη που είναι καθηγητές άλλων επιστημονικών πεδίων και από 1 μέλος της Παιδαγωγικής.

Στην Ελλάδα συνεχίζεται **το προσωπομετρικό μοντέλο** έως τα μέσα της δεκαετίας του 70 με την πτώση της δικτατορίας και τη διατύπωση αιτημάτων για εκδημοκρατισμό και ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα τέλη της δεκαετίας του 70 σημειώνεται στροφή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες στο λεγόμενο **μοντέλο**

της αποτελεσματικότητας, δίνοντας βαρύτητα σε μαθήματα της Παιδαγωγικής, Διδακτικής και Ψυχολογίας και στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων με προσεγγίσεις της μικροδιδασκαλίας στη βάση του επηρεασμού της συμπεριφορικής ψυχολογίας από τις αγγλοσαξωνικές χώρες της δεκαετίας του 60. Οι προσπάθειες που καταβάλλονται αυτήν την περίοδο α) στέφονται προς το μοντέλο αποτελεσματικότητας και β) αποτυπώνουν όλο και πιο έντονα αιτήματα για ανωτατικοποίηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Σε συνέχεια της αναφοράς γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, ας προσπαθήσουμε να δούμε τι συνέβη ακριβώς με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρχίζει με το βασιλικό Διάταγμα του 1884, αλλά δρομολογείται εννιά χρόνια αργότερα με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου (Διάταγμα 25 Σεπτεμβρίου 1893). Σε αντίθεση όμως με τους φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Α/βαθμιας εκπαίδευσης (Διδασκαλεία 1834-1933, Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-1984) που αναβάθμιζαν συνεχώς τον ρόλο των πρακτικών ασκήσεων (παιδαγωγική και διδακτική), οι φορείς εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν επεδίωξαν την ένταξη των πρακτικών ασκήσεων στο πρόγραμμα σπουδών τους (Αντωνίου 2012, 119-120). Εδώ εντοπίζεται και η απαρχή του **μοντέλου της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης** που διαμορφώνεται για τους εκπαιδευτικούς της Β'θμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που εστιάζει στην ειδίκευση του γνωστικού αντικείμενου, ταυτίζοντας τον επαγγελματία εκπαιδευτικό με το γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσής του, π.χ. ως μαθηματικό, φυσικό, στη βάση της μη επιστημονικής και πεπαιλωμένης παραδοχής ότι, όποιος γνωρίζει ένα ειδικό αντικείμενο, μπορεί αυτοδίκαια να το διδάξει.

3. Ημι-αυτονομία προς την αυτονομία: Η εποχή αυτή αρχίζει με το ΦΕΚ του 1982. Το άρθρο 46 εκφράζει την πολιτική απόφαση για την ίδρυση έξι πανεπιστημιακών πλέον Παιδαγωγικών Τμημάτων (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης), παρακάμπτοντας την ακαδημαϊκή διαδικασία που ορίζει η παράγραφος 6 του άρθρου 6 του ίδιου νόμου. Η διαδικασία αυτή προβλέπει ότι για την ίδρυση ή κατάργηση πανεπιστημιακού τμήματος πρέπει να υπάρχουν αποφάσεις συλλογικών οργάνων τμήματος, συγκλήτου και στη συνέχεια απόφαση υπουργού. Το γεγονός αυτό εξηγεί την αμηχανία και τις αρνητικές αντιδράσεις πολλών πρυτάνεων για την ίδρυση παιδαγωγικών σχολών και τμημάτων (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Το ΦΕΚ του 1983 συνάδει με τα χαρακτηριστικά της εποχής του αυτόνομου επαγγελματία, σύμφωνα με τον Hargreaves (2000) και σηματοδοτεί την αποχώρηση από μια εθνοκεντρικά προσανατολιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μια στροφή προς την επιστημονική κανονικοποίηση στο πλαίσιο άλλων επιστημών. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 2 προβλέπει ότι αποστολή των Π.Τ. είναι α) να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες στη βάση της ακαδημαϊκής έρευνας και διδασκαλίας, β) να παρέχουν στους πτυχιούχους τα απαραίτητα εφόδια και να εξασφαλίζουν άρτια κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία, γ) να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης, σε ό τι αφορά ζητήματα της Παιδαγωγικής και δ) να συμβάλλουν στην επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει. Επιγραμματικά κατονομάζουμε τα ακόλουθα:

- η ίδρυση παιδαγωγικών τμημάτων στη βάση πολιτικής απόφασης και όχι ακαδημαϊκής και επιστημονικής τεκμηρίωσης
- η παράκαμψη των ακαδημαϊκών διαδικασιών για την ίδρυση παιδαγωγικών τμημάτων
- η άρνηση από πανεπιστημιακά ιδρύματα

- η αποστασιοποίηση από μια εθνοκεντρική εκπαίδευση εκπαιδευτικών
- ο επιστημονικός εναρμονισμός των παιδαγωγικών τμημάτων
- η γρήγορη αύξηση παιδαγωγικών τμημάτων μέσα σε λίγα χρόνια, σήμερα έχουμε 18 Τμήματα και 1 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Η παράλληλη συνύπαρξη για μερικά χρόνια των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των νεοϊδρυθέντων Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Σημειώνουμε ότι ούτε σε αυτήν την περίοδο έχουμε κάποια εξέλιξη αναφορικά με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτι που είχε πραγματοποιηθεί ήδη σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη. Αντιθέτως, εδραιώνεται η αντίληψη της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, ενώ προς το τέλος του 80, αρχές του 90, ξεκινά η ένταξη ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αποφοίτους «καθηγητικών σχολών».

4. Αυτονομία: Από τα μέσα της δεκαετίας του 90 εδραιώνεται στην Ελλάδα ο επιστημονικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως αυτόνομων επαγγελματιών, ενώ παράλληλα, για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολυπλοκότητας εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότητες, κάτι που σχετίζεται με την τρίτη εποχή της συλλογικότητας.

Η έννοια της αυτονομίας αναφέρεται στον επιστημονικό προσδιορισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη βάση του προτύπου άλλων επιστημών, καθώς επίσης και στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως αυτόνομου επαγγελματία, που απορρέει από την επιστημονική του εκπαίδευση.

Προσανατολιζόμενοι στην προσέγγιση του Hargreaves θεωρούμε ότι για την Ελλάδα προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (έναρξη της εποχής του συλλογικού επαγγέλματος) γίνεται όλο και πιο φανερό ότι η ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν μπορούσε να υποστηριχθεί, καθώς αυξάνονταν οι πολυπλοκότητες της διδασκαλίας ως επαγγέλματος. Το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών άλλαζε συνεχώς, όπως επίσης και ο τρόπος που εργαζόνταν και οι απαιτήσεις της δουλειάς τους. Η εποχή αυτή έφερε ταχείες αλλαγές και προκλήσεις (π.χ. τάξεις με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, εξέλιξη τεχνολογίας), καθώς δημιούργησε την ανάγκη για *περεταίρω εξειδίκευση των εκπαιδευτικών*, για συνεργασία, και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και για συνεχιζόμενη μάθηση..

Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητή και η ανάγκη για εξομοίωση των εκπαιδευτικών και για ακαδημαϊκοποίηση των παιδαγωγικών σπουδών. Με την ολοκλήρωση της φάσης δημιουργίας των Π.Τ. και κλείνοντας η περίοδος της παράλληλης λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, δημιουργήθηκε η ανάγκη εξομοίωσης των εκπαιδευτικών απόφοιτων Π.Α., προκειμένου να συμβαδίζουν επιστημονικά, επαγγελματικά με τους απόφοιτους των Π.Τ. Επιπλέον, στο πλαίσιο του ενιαίου ακαδημαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, τα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδρύουν σταδιακά από το 2000 και μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης σε διάφορα πεδία των επιστημών της Παιδαγωγικής. Τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ. φαίνεται να διαμορφώνονται αυτόνομα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ σε κάθε τμήμα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένα ενιαίο πλαίσιο σύγκλισης, δηλαδή ένα *Kerncurriculum*, όπως έχει διαμορφωθεί σε άλλα επιστημονικά πεδία, π. χ. Φυσικές επιστήμες, Ιατρική. Αυτό δεν φαίνεται να έχει καταστεί δυνατό ούτε στο πλαίσιο των τυπικών ή άτυπων συλλογικών επιστημονικών οργάνων, όπως έχει γίνει σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Τέλος τα βαρίδια του παρελθόντος δρουν αποτρεπτικά για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών τμημάτων σε διερευνημένες σχολές που θα περιέχουν διακριτούς επιστημονικούς κλάδους με περισσότερες κατευθύνσεις και προγράμματα σπουδών, όπως σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, με αποτέλεσμα α) οι σπουδές στα Παιδαγωγικά να ταυτίζονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών,

β) οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης να αναπτύσσονται εν μέρει έως και ατροφικά στα παιδαγωγικά τμήματα και όχι στον κλάδο «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης», γ) η εκπαίδευση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας να μην έχει ενταχθεί στο φυσικό περιβάλλον της «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών». Κατονομάζουμε επιγραμματικά τα ακόλουθα:

- Ένταξη ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Εξομίωση εκπαιδευτικών
- Ακαδημαϊκοποίηση των σπουδών
- Επιρροή του ευρωπαϊκού ενιαίου χώρου ανώτατης εκπαίδευσης
- Μοντέλο επιστήμονα - ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία
- Απόκλιση προγραμμάτων σπουδών, χωρίς πλαίσιο σύγκλισης
- Μη διαφοροποίηση Παιδαγωγικών Προγραμμάτων Σπουδών σε διακριτούς κλάδους

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας συνεχίζει το **μοντέλο της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης**, και διευρύνεται η ένταξη ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ σταδιακά, από το 2000, αρκετοί απόφοιτοι «καθηγητικών σχολών», προκειμένου να έχουν κατοχύρωση στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, παρακολουθούν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών για τη λήψη της ΠΔΕ.

Από την πιο πάνω παρουσίαση των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης των παιδαγωγικών τμημάτων προκύπτουν δύο βασικά ζητήματα που αποτελούν επίσης προκλήσεις, τόσο για τα παιδαγωγικά τμήματα, αλλά και για τις αποφάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πρώτο σκιαγραφείται σύντομα ακολούθως, ενώ το δεύτερο θα συζητηθεί στην επόμενη ενότητα.

Το πρώτο σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων. Το γεγονός ότι σε αυτά ενυπάρχουν άρρητα και οι δύο κλάδοι, «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης» και «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών», έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν μαθήματα που «υπηρετούν» περισσότερο συγκεκριμένες Επιστήμες της Εκπαίδευσης παρά τις επιστήμες της Παιδαγωγικής ως εφαρμοσμένου επιστημονικού κλάδου. Έτσι εξηγείται η απόκλιση ή ακόμα και η «αντιπαλότητα» που εμφανίζεται στα προγράμματα σπουδών.

Παρόλα αυτά, η πρώτη επισκόπηση των προγραμμάτων σπουδών που πραγματοποιήθηκε από τη Σύνοδο των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών έδειξε μια σχετική σύγκλιση των μαθημάτων, με διαφορετικές αναλογίες στους ακόλουθους άξονες μαθημάτων: α) Παιδαγωγικής και επιμέρους κλάδων της, β) γειτονικών κλάδων της Παιδαγωγικής, δηλαδή τις επιστήμες της Αγωγής και της εκπαίδευσης, γ) επιστημών και ειδικής διδακτικής τους, δ) πρακτικών ασκήσεων. Θα ήταν σκόπιμο μέσα από τον επιστημονικό διάλογο, και πέρα από την ιστορική ιδιαιτερότητα κάθε τμήματος, να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό, όχι κατ' ανάγκη όμοιο, πλαίσιο προγράμματος σπουδών που θα εξασφαλίζει κοινές γνώσεις και δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς.

Επίσης φαίνεται να υπάρχει γενικότερα κοινός τόπος στα ακόλουθα:

1. η έννοια του δασκάλου ή του καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντικαθίσταται σταδιακά στη βιβλιογραφία από την έννοια του εκπαιδευτικού,
2. καθιερώνεται **το μοντέλο του επιστήμονα/στοχαζόμενου εκπαιδευτικού** ως ειδικού επαγγελματία που είναι ικανός 1. να προβαίνει σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό, 2. να στοχαστεί πάνω στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο και 3. να δράσει ως ειδικός ερευνητής,
3. το περιεχόμενο των μαθημάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων αναφέρεται 1. στην παιδαγωγική κατάρτιση, 2. στη διδακτική κατάρτιση, 3. στην ειδίκευση του γνωστικού αντικειμένου, 4. στην πρακτική άσκηση, 5. στην εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια

Το *δεύτερο* ζήτημα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ως ειδικοί που σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν μαθησιακά περιβάλλοντα και ως επαγγελματίες που αξιολογούν το έργο τους. Φαίνεται ότι τα προσόντα αυτά, πέρα από επιμέρους κριτικές, όπως έδειξε η συνοπτική ανασκόπηση, παρέχονται με βάσιμο τρόπο μόνο στο πλαίσιο των σπουδών σε παιδαγωγικά τμήματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτός είναι ακριβώς και ο λόγος για τον οποίο αναγνωρίζεται στους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, και των Παιδαγωγικών Τμημάτων η Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια (ΠΔΕ).

Ο όρος ΠΔΕ εμφανίστηκε μόλις το 1997 με τον νόμο 2525, άρθρο 6 παράγραφο 4 ως προϋπόθεση για τον διορισμό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχουν περεταίρω εξηγήσεις. Τρία χρόνια αργότερα, το 2010, με τον νόμο 3848 στο άρθρο 2 παράγραφο 3 ορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να λάβει την ΠΔΕ: α) με την παρακολούθηση εξαμηνιαίου προγράμματος σπουδών από τμήμα ΑΕΙ, β) κατοχή πτυχίου ΑΕΙ που εξασφαλίζει τη σχετική θεωρητική και πρακτική εξάσκηση, γ) κατοχή πτυχίων Παιδαγωγικών Τμημάτων, δ) κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, ε) κατοχή πτυχίου ΑΣΠΑΙΤΕ, ΠΑΤΕΣ, ΑΣΕΤΕ, στ) αναγνώριση ισότιμων και αντίστοιχων πτυχίων από το εξωτερικό. Το περιεχόμενο της ΠΔΕ ορίζεται τρία χρόνια αργότερα το 2013 με τον νόμο 4186, άρθρο 36, όπου ορίζονται τρεις θεματικοί άξονες: α) θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, β) θέματα μάθησης και διδασκαλίας και γ) θέματα ειδικής διδακτικής και πρακτικής άσκησης. Με την εγκύκλιο Κουλαϊδή το 2011 έχει καθοριστεί ότι το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας μπορεί να δομηθεί και να συγκροτηθεί από 8-10 εξαμηνιαία μαθήματα, τα οποία θα αναπτύσσονται από το πέμπτο έως και το τελευταίο εξάμηνο σπουδών. Με τροπολογία που κατατέθηκε στις 6 Ιουνίου 2018 στη Βουλή³ προβλέπεται ότι τα ΑΕΙ, αφού καθορίσουν το πρόγραμμα σπουδών τους, μπορούν να ορίσουν ότι το πρόγραμμα αυτό οδηγεί στην απονομή πτυχίου που δίνει διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια ή να διαμορφώσουν ένα ειδικό πρόγραμμα που θα χορηγεί την επάρκεια αυτή.

Από τη σύντομη αναδρομή φαίνεται ότι το θέμα της Π.Δ.Ε. δεν αποτελεί πρόσφατο ζήτημα. Αντιθέτως απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες την ακαδημαϊκή κοινότητα και το Υπουργείο Παιδείας, αναδεικνύοντας τη θεσμικά στρεβλή οργάνωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την απόσταση που υπάρχει μεταξύ του τρόπου οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 20 χρόνια μετά την πρώτη διατύπωση του όρου της ΠΔΕ, δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής με ρητό τρόπο, όπως έχει γίνει σε όλες τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ενώ άρρητα «θεωρείται» ότι κάθε γνώστης ειδικού αντικειμένου είναι ικανός να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Είναι λοιπόν προφανές ότι το ζήτημα της Π.Δ.Ε. δεν πρέπει να ρυθμιστεί για ακόμη μια φορά «διεκπεραιωτικά», διαιωνίζοντας την ασάφεια του περιεχομένου της. Είναι αναγκαίο, μετά από δεκαετίες διαιώνισης του προβλήματος, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να θεωρηθεί συνολικά, ως θέμα προτεραιότητας που χρήζει άμεσης και ουσιαστικής αντιμετώπισης, συγκλίνοντας προς τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ευρύτερου ενιαίου χώρου ανώτατης εκπαίδευσης. Για την ουσιαστική επίλυση του ζητήματος επιβάλλεται να γίνουν ριζικές τομές που δεν πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν.

³<https://www.esos.gr/arhtra/57298/tropologia-gavrogloy-gia-ti-horigisi-paidagogikis-kai-didaktikis-eparkeias>

Θέσεις Συνόδου για τον τρόπο οργάνωσης της ΠΔΕ

Η Σύνοδος των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών θεωρεί ότι η πολιτεία οφείλει να οργανώσει με συστημικό και επιστημονικό τρόπο όλη τη λειτουργία της εκπαίδευσης των παιδιών. Προϋπόθεση για αυτό είναι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να στηρίζεται σε ένα σύγχρονο *Πλαίσιο Προσόντων Εκπαιδευτικών*, σύμφωνα με τις αρχές της επιστημονικής έρευνας, της διεθνούς εμπειρίας αλλά και καλών πρακτικών στη χώρα μας, το οποίο θα εναρμονίζεται με το περιεχόμενο της ΠΔΕ. Αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης της ΠΔΕ, η Σύνοδος έχει προτείνει έξι σενάρια, τα οποία σκιαγραφούνται ακολούθως ξεκινώντας από το αυτά που θεωρεί ότι αποτελούν καλύτερες πρακτικές.

1. ΠΔΕ από Παιδαγωγικές Σχολές κατά τη διάρκεια των σπουδών με υβριδικές συνεργασίες - Μεταπτυχιακές Σπουδές στο αντικείμενο της επάρκειας

Το μοντέλο των υβριδικών συνεργασιών στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Σχολών ή προγραμμάτων σπουδών «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» εφαρμόζεται σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη στη βάση δυο κύκλων σπουδών (3+2). Είναι το πλέον ενδεδειγμένο σενάριο, καθώς έτσι εναρμονίζεται η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης με τα ευρωπαϊκά μοντέλα και καθιερώνεται η την ποιοτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για επάρκεια εντός των τεσσάρων ετών και δυνατότητα να πάρει κανείς μεταπτυχιακό τίτλο που θα μοριοδοτείται περισσότερο κατά την πρόσληψη. Αυτό το ΠΜΣ θα εντάσσεται στο πλαίσιο της Σχολής Εκπαίδευσης. Η Σχολή Εκπαίδευσης προβαίνει σε δια-τμηματικές, δι-επιστημονικές συνεργασίες με τις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές». Οι φοιτητές μπορούν να επιλέγουν 2-3 επιστημονικά πεδία σε συνδυασμό με τοπαιδαγωγικό πεδίο. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συνοδεύεται από διετή ή μονοετή φάση ένταξης στο επάγγελμα.

2. ΠΔΕ μέσω εισαγωγής στο επάγγελμα ως «Δόκιμος Εκπαιδευτικός» με παράλληλη εκπαίδευση

Με την παροχή επάρκειας εντός των τετραετών σπουδών κρίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι. Ως εκ τούτου, προτείνεται μια διαδικασία εκπαίδευσης/επιμόρφωσης με διάρκεια 1 ή 2 έτη όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν το καθεστώς του δόκιμου εκπαιδευτικού. Το καθεστώς του δόκιμου εκπαιδευτικού προβλέπεται με βάση τον Ν. 3848/2010, αρ. 4, αλλά δεν υλοποιείται. Προτείνεται, αφού οι εκπαιδευτικοί επιλεγούν (με την υπάρχουσα διαδικασία του ΑΣΕΠ ή μια βελτιωμένη εκδοχή της), να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο ως δόκιμοι εκπαιδευτικοί. Κατά την περίοδο της δοκιμασίας, θα εκπαιδεύονται και θα τους παρέχεται εποπτεία. Στο τέλος της μονοετούς ή διετούς περιόδου με βάση προβλεπόμενες δοκιμασίες, θα παρέχεται πιστοποίηση που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναλάβει ως μόνιμος διδακτικό και παιδαγωγικό έργο. Στην περίπτωση που αποτύχει, θα του παρέχεται μια δεύτερη ευκαιρία. Στις ελάχιστες αυτές περιπτώσεις δεύτερης αποτυχίας, θα εξετάζεται κάθε περίπτωση ξεχωριστά, ώστε να διερευνηθούν λύσεις προσανατολισμού σε διοικητικές εργασίες στην εκπαίδευση. Η πραγματοποίηση αυτής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα είναι έργο των Σχολών Εκπαίδευσης και η πιστοποίηση θα παρέχεται από κατάλληλο φορέα με την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας.

3. ΠΔΕ εκτός των τεσσάρων ετών των προπτυχιακών σπουδών

Σε αυτό το σενάριο οι σπουδές ολοκληρώνονται σε πέντε χρόνια, τέσσερα έτη προπτυχιακά και ένα έτος στη συνέχεια για την απόκτηση της ΠΔΕ. Αυτό το μοντέλο έχει ρίζες στην εμπειρία πολλών χωρών. Επιπλέον δημιουργείται μια συνθήκη όπου έρχονται κοντά όλων των ειδών οι ειδικότητες εκπαιδευτικών και δημιουργείται η αναγκαία κουλτούρα σχολικής εκπαίδευσης. Ο πέμπτος αυτός χρόνος μπορεί να γίνεται στα πλαίσια της Σχολής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών ή και των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σχολών, τα Πανεπιστήμια της χώρας αναλαμβάνουν τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα οργανώνοντας ετήσιο πρόγραμμα σπουδών εξήντα (60) τουλάχιστον Πιστωτικών Μονάδων, μέρος των οποίων αφορά την πρακτική άσκηση σε σχολείο, με βάση το μοντέλο που αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα.

4. ΠΔΕ εντός των τεσσάρων ετών των προπτυχιακών σπουδών

Πρόκειται για ένα τυπικό μοντέλο που εφαρμόζεται κυρίως σε προγράμματα σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης» και λιγότερο σε Π.Σ. «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών». Σε αυτό το

σενάριο υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ major και minor προγράμματος σπουδών. Οι φοιτητές που επιλέγουν να εργαστούν στο σχολείο ως εκπαιδευτικοί επιλέγουν την «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» ως major πρόγραμμα σπουδών και αντίστοιχα όσοι επιθυμούν να εστιάσουν στις «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης» την επιλέγουν ως minor πρόγραμμα σπουδών.

5. ΠΔΕ μέσω δημιουργίας Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης

Είτε εντός του πλαισίου είτε εκτός του πλαισίου των προπτυχιακών σπουδών, την απόκτηση της ΠΔΕ αναλαμβάνουν ειδικά Κέντρα εντός των Πανεπιστημίων. Για τον λόγο αυτό δημιουργούνται «Κέντρα Διδασκαλίας και Συνεχιζόμενης Μάθησης» εντός κάθε Πανεπιστημίου που έχει Παιδαγωγικά Τμήματα. Τα Κέντρα αυτά οργανώνουν προγράμματα παιδαγωγικής επάρκειας εντός ή εκτός του πλαισίου των προπτυχιακών σπουδών, τα οποία εγκρίνονται από τη Σύγκλητο και το Υπουργείο Παιδείας. Την ευθύνη λειτουργίας των Κέντρων αυτών θα την έχουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα (ή Σχολές Επιστημών Αγωγής ή Εκπαίδευσης). Στα Κέντρα θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλοι όσοι διδάσκουν στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή σε άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου και έχουν γνωστικό αντικείμενο συναφές με τις Επιστήμες της Αγωγής (π.χ. από τομείς Παιδαγωγικών των Φιλοσοφικών Σχολών). Τα Κέντρα αυτά μπορούν να αποτελέσουν την μετεξέλιξη των Διδασκαλείων των Παιδαγωγικών Τμημάτων που τελούν υπό αναστολή και να χρησιμοποιήσουν σε πρώτη φάση τις υποδομές τους και τα αποθεματικά που διέθεταν πριν τεθούν σε αναστολή. Όπου δεν υπήρχαν δομές Διδασκαλείων, τα Κέντρα μπορούν να συσταθούν από την αρχή με την αντίστοιχη ενίσχυση σε πόρους.

6. Πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού και εναρμόνιση της ΠΔΕ σε αυτό

Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται συνήθως από Τμήματα ΑΕΙ που δίνουν σε φοιτητές τους την ΠΔΕ. εντός του Προγράμματος Σπουδών στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3848/2010 και Ν. 4186/2013), όπου οργανώνεται και προσφέρεται πρόγραμμα διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας για αποφοίτους πανεπιστημιακών τμημάτων. Αν και αποτελεί καλή βάση εκκίνησης, ένα δομικό πρόβλημα στην εφαρμογή είναι η ασάφεια γύρω από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που θα εξασφαλίζει την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια. Η απλή ένταξη ενός αριθμού μαθημάτων σε τρία πεδία (1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση.) αφήνει το περιθώριο στα τμήματα να ερμηνεύουν την επάρκεια κατά το δοκούν. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για θεσμοθέτηση ενός δυναμικού πλαισίου προσόντων που θα διατρέχει την αρχική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, την ένταξη στο επάγγελμα και την επιμόρφωση. Αυτό είναι υπόθεση της πολιτείας η οποία έχει το χρέος να στοχαστεί γύρω από το ποιον εκπαιδευτικό επιθυμεί να διαμορφώνει η εκπαίδευση. Ο αντίλογος είναι ότι υπάρχει ήδη πλαίσιο προσόντων στα χαρτιά, αλλά χρειάζεται να επικαιροποιηθεί και κυρίως χρειάζεται να λειτουργήσει ως εργαλείο που θα διατρέχει το σύνολο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (αρχική και συνεχιζόμενη).

11

Πλαίσιο αρμοδιοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού

Βασικό σημείο αναφοράς των τοποθετήσεων που ακολουθούν αποτελεί η εξασφάλιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σημαντικό στοιχείο για τη διασφάλιση και την ανάπτυξη της σχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η διατύπωση των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών⁴, καθώς αυτή σκιαγραφεί τις απαιτήσεις που πρέπει να πληρούν, αλλά και το έργο που πρέπει να επιτελούν, ως ειδικοί επαγγελματίες στο να οργανώνουν μαθησιακές διαδικασίες, στο να προκαλούν μαθησιακές

⁴Οι αναφορές αυτές στηρίζονται στις τοποθετήσεις που έχουν διατυπωθεί από τη μόνιμη Σύνοδο των υπουργείων Παιδείας στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας για τα καθήκοντα τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και τα στάνταρτ για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών το 2004 και είναι ακόμα σε ισχύ. Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Σχετικές με αυτές είναι και άλλες όπως: οι δεξιότητες που αναφέρονται από τον ΟΟΣΑ, ο Διαπολιτειακός Σύνδεσμος για την Αξιολόγηση και Υποστήριξη των Νέων Εκπαιδευτικών (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) που ανέπτυξε 10 δεξιότητες, τα κριτήρια του INTASC που αναπτύχθηκαν προκειμένου να καθοδηγήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών, όμως έχουν βοηθήσει εξαιρετικά τους καινούριους εκπαιδευτικούς κ.α.

εμπειρίες σε θεσμικά οργανωμένα πεδία εκπαίδευσης. Σημείο αναφοράς αποτελούν οι ακόλουθες τοποθετήσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Βασικό τους καθήκον είναι ο στοχοθετημένος σχεδιασμός, η οργάνωση και ο στοχασμός των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η ατομική αποτίμησή τους και η συστηματική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. *Η επαγγελματική δεξιότητα των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και η ικανότητα τους στον διδακτικό μετασχηματισμό είναι καθοριστική για την ποιότητα της διδασκαλίας τους.*

2. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι το εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο συνδέεται στενά με τη διδασκαλία, τη σχολική ζωή σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν υπάρχει στενή και ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς. Και οι δύο πλευρές πρέπει να επικοινωνούν και να είναι πρόθυμες να βρουν εποικοδομητικές λύσεις, όταν οι μαθησιακές διαδικασίες αποτύχουν ή όταν δημιουργούνται προβλήματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. *Η ικανότητα στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στη διαχείριση της τάξης, της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της διαφορετικότητας που πηγάζει από μορφωτικό κεφάλαιο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών είναι καθοριστικά για το έργο τους.*

3. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν καθήκοντα αξιολόγησης και συμβουλευτικής στην τάξη και κατά την αξιολόγηση των μαθητών με τρόπο ικανό, δίκαιο και υπεύθυνο. *Απαιτούνται υψηλές εκπαιδευτικές παιδαγωγικές ψυχολογικές και διαγνωστικές ικανότητες από μέρους των των εκπαιδευτικών.*

4. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητές τους και, όπως και σε άλλα επαγγέλματα, χρησιμοποιούν επίσης προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης για να λαμβάνουν υπόψη τις νέες εξελίξεις και τα επιστημονικά ευρήματα στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. *Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έρχονται σε επαφή με εξωτερικούς φορείς, καθώς και με τον κόσμο εργασίας γενικότερα.*

5. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ανάπτυξη του σχολείου, στη διαμόρφωση της σχολικής παιδείας και του σχολικού κλίματος. *Αυτό περιλαμβάνει επίσης την προθυμία συμμετοχής σε εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις.*

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις αυτές, οι παιδαγωγικές σπουδές παρέχουν στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, προκειμένου αυτοί να είναι σε θέση:

- να προβαίνουν σε διάγνωση και ανάλυση του παιδαγωγικού πεδίου
- να σχεδιάζουν διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης και να οργανώνουν το μαθησιακό περιβάλλον
- να υλοποιούν διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες
- να στηρίζουν και να ανατροφοδοτούν τους μαθητές
- να κρίνουν και να αξιολογούν τις επιδόσεις με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους
- να αξιολογούν την παιδαγωγική τους παρέμβαση
- να αναπτύσσουν την Επαγγελματικότητά τους, μέσα από τη δια βίου μάθηση
- να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη μόνιμη Σύνοδο των Υπουργείων Παιδείας της Γερμανίας, ο πυρήνας του προγράμματος σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με κατεύθυνση «εκπαίδευση εκπαιδευτικών» θα πρέπει να διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς ως βασική προϋπόθεση για όποιον θέλει να ασκήσει το επάγγελμά του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε βαθμίδα. Αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς οριοθετεί ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διατρέχει κάθε σπουδαστής στα παιδαγωγικά τμήματα, πέρα από τις

σπουδές στα ειδικά αντικείμενα διδασκαλίας και τις διδακτικές τους, που ολοκληρώνει σε άλλα τμήματα. Σε επίπεδο θεματικών περιοχών αυτό περιέχει τις ακόλουθες:

- **Αγωγή και Εκπαίδευση:** Τεκμηρίωση, συνδιαμόρφωση και στοχασμός των στόχων της εκπαίδευσης και των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο οργανωμένων εκπαιδευτικών δομών.
- **Επάγγελμα και ρόλος του εκπαιδευτικού:** Επαγγελματισμός, το επαγγελματικό πεδίο του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο μάθησης, αντιμετώπιση επαγγελματικών συγκρούσεων και καταστάσεων λήψης αποφάσεων.
- **Μάθηση, ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση:** Διαδικασίες μάθησης παιδιών και νέων μέσα και έξω από το σχολείο.
- **Επικοινωνία:** Επικοινωνία, αλληλεπίδραση και διαχείριση των συγκρούσεων ως βασικά στοιχεία της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.
- **Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών:** Δομή και ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος και των παιδαγωγικών ρευμάτων. Δομές και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.
- **Έρευνα στην Εκπαίδευση:** Στόχοι και μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. Ερμηνεία και εφαρμογή των αποτελεσμάτων τους.
- **Κίνητρα μάθησης:** Βασικές γνώσεις σχετικά με την παρώθηση των μαθητών για μάθηση και ανάπτυξη.
- **Διαφοροποίηση και κοινωνική ένταξη:** Η ετερογένεια, η διαπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα ως συνθήκες σχολείου και διδασκαλίας.
- **Διδακτική μεθοδολογία και διδακτικός μετασχηματισμός:** Εκπαιδευτικός σχεδιασμός περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, μέσω ποικίλων μορφών πρακτικής.
- **Πρακτική άσκηση:** Σχεδιασμός, υλοποίηση και στοχασμός πάνω στις εκπαιδευτικές επιλογές των ασκούμενων φοιτητών.
- **Διάγνωση, αξιολόγηση και συμβουλευτική:** Διάγνωση και στήριξη των διαδικασιών ατομικής μάθησης. Αποτίμηση απόδοσης και αξιολόγηση.
- **Ψηφιακός γραμματισμός και μάθηση:** Ολιστική προσέγγιση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- **Άσκηση στην παρατήρηση καθώς και απόκτηση δεξιοτήτων αναστοχασμού.** Ικανότητα αποστασιοποιημένης και κριτικής παρατήρησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, του εκπαιδευτικού έργου.

Ανασκόπηση προσεγγίσεων Αγγλίας και Γερμανίας

Για την κατανόηση των κριτηρίων και των συνακόλουθων περιεχομένων σπουδών που σχετίζονται με την παιδαγωγική επάρκεια άσκησης επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, μελετήθηκαν προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν στην Αγγλία και τη Γερμανία. Πρόκειται για δύο χώρες με διαφορετικές προσεγγίσεις. Ενδιαφέρον έχουν, ωστόσο, τα κοινά στοιχεία αναφορικά με το περιεχόμενο σπουδών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι, και στις δύο περιπτώσεις, οι βασικές γνώσεις περιεχομένων των ειδικών αντικειμένων και των διδακτικών τους διδάσκονται σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα, εκτός των παιδαγωγικών τμημάτων. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα προσανατολίζονται σε ένα κοινό πυρήνα περιεχομένων που σχετίζεται α) με τις απαραίτητες δεξιότητες του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και β) με τα κριτήρια πιστοποίησής του. Για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τον τρόπο μελέτης των ειδικών αντικειμένων, στην Αγγλία ισχύει το σειριακό μοντέλο, (α) βασικό πτυχίο, π.χ. στη Φυσική β) πιστοποίηση (QTS ή PGCE) και γ) θητεία ως δόκιμος), ενώ στη Γερμανία το συγχρονικό μοντέλο, δηλαδή α) συνδυαστικές σπουδές σε Παιδαγωγικό Τμήμα και σε δύο ή τρία τμήματα ειδικών αντικειμένων και της διδακτικής τους (π.χ. Φυσική, Αγγλική φιλολογία, Θεολογία) β)

μεταπτυχιακές σπουδές στα Παιδαγωγικά, γ) θητεία ως δόκιμος και δ) κρατικές εξετάσεις για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και τη λήψη αδειάς άσκησης επαγγέλματος.

Αγγλία: Πιο συγκεκριμένα, για την περιγραφή των κριτηρίων πιστοποίησης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία βασιστήκαμε στο TDA (Training and Development Agency for Schools), δηλαδή την εθνική υπηρεσία που είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του σχολικού εργατικού δυναμικού της Αγγλίας. Κάθε χρόνο, το Υπουργείο Παιδείας αναθέτει σε αυτή την υπηρεσία συγκεκριμένες αρμοδιότητες, όπως την σχεδίαση του προγράμματος αρχικής κατάρτισης ΙΤΤ (Initial Teacher Training). Το ΙΤΤ είναι το πρόγραμμα που καλείται να παρακολουθήσει ο ασκούμενος εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να του απονεμηθεί η πιστοποίηση QTS (Qualified Teacher Status), η οποία είναι απαραίτητη για να μπορέσει να διοριστεί και να διδάξει σε κάποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, λαμβάνει το στάτους του νέου εκπαιδευτικού *Newly qualified teacher (NQT)* και πρέπει να εργαστεί για 12 μήνες, προκειμένου να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή του και να μπορεί να εργαστεί ως εκπαιδευτικός σε δημόσια κρατικά σχολεία. Αν δεν την ολοκληρώσει εντός πενταετίας, δεν έχει πλέον το δικαίωμα να εργαστεί ως εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός στην Αγγλία δεν αρκεί να έχει αποκτήσει το βασικό του πτυχίο, εκτός αν πρόκειται για το Bachelor of Education το οποίο οδηγεί σε καθεστώς πιστοποιημένου εκπαιδευτικού. Σε διαφορετική περίπτωση, η πιστοποίηση αυτή μπορεί να αποκτηθεί συνδυαστικά με Bachelor of Arts ή το Bachelor of Science και QTS ή Postgraduate Certificate in Education ή το Graduate Teacher Programme.

Το QTS έχει τριάντα τρία χαρακτηριστικά (Q1-Q33) τα οποία ο ασκούμενος καλείται μέσα από το πρόγραμμα ΙΤΤ να αποδείξει ότι τα κατέχει. Αυτά τα χαρακτηριστικά κατηγοριοποιούνται θεματικά στους ακόλουθους άξονες ως εξής⁵:

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά
σχέσεις με παιδιά και νέους Q1, Q2,
νομοθετικό πλαίσιο Q3a, Q3b,
επικοινωνία και συνεργασία με άλλους Q4, Q5, Q6
προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη Q7a, A7b, Q8, Q9,

Επαγγελματική γνώση και κατανόηση
διδασκαλία και μάθηση Q10,
αξιολόγηση και παρακολούθηση Q11, Q12, Q13,
γνωστικά αντικείμενα και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Q14, Q15,
γραμματισμός, αριθμητική και ICT Q16 Q17,
απόδοση και διαφοροποίηση Q18, Q19, Q20,
υγεία και ευημερία Q21a, Q21b,

Επαγγελματικές δεξιότητες
σχεδιασμός Q22, Q23, Q24,
διδασκαλία Q25a,, Q25b, Q25c, Q25d
αξιολόγηση, παρακολούθηση και ανατροφοδότηση Q26a, Q26b, Q27, Q28,
αναθεώρηση και στοχασμός για τη διδασκαλία και τη μάθηση Q29,
περιβάλλον μάθησης Q30, Q31
εργασία σε ομάδες και συνεργατικότητα Q32, Q33.

⁵ TDA (2009). Guidance to accompany the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training.

Γερμανία: Για την περιγραφή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών στα παιδαγωγικά για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προσανατολιστήκαμε στα στάνταρς που έχει διατυπώσει η Μόνιμη Σύνοδος των ομοσπονδιακών υπουργείων πολιτισμού και παιδείας της Γερμανίας⁶ για τις γνώσεις, ικανότητες και τις δεξιότητες που θα πρέπει διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Κοινό δομικό στοιχείο με την Αγγλία είναι το γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χωρίζεται σε δύο φάσεις: α) την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και β) την προπαρασκευαστική υπηρεσία η οποία γίνεται υπό κρατική ευθύνη, και διαρκεί 12-18 μήνες. Όπως και στην Αγγλία έτσι και εδώ, μετά από την επιτυχή ολοκλήρωση της προπαρασκευαστικής θητείας, λαμβάνει ο δόκιμος λαμβάνει την άδεια άσκησης επαγγέλματος ως εκπαιδευτικός. Και οι δύο φάσεις περιέχουν και τα δύο βασικά στοιχεία, θεωρία και πρακτική με διαφορετική βαρύτητα. Η θεωρία επικεντρώνεται στην πρώτη φάση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ στην δεύτερη φάση στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η πρακτική εφαρμογή και στοχαστική τεκμηρίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών.

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια λίστα ικανοτήτων που βασίζεται στις απαιτήσεις της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Συνολικά διατυπώνονται 11, στο κείμενο κάθε μια δεξιότητα επεξηγείται ως προς το περιεχόμενό της και διατυπώνονται κριτήρια για το πρόγραμμα σπουδών «εκπαίδευση εκπαιδευτικών» των παιδαγωγικών τμημάτων.

Περιοχή ικανοτήτων: Διδασκαλία - Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση

Kompetenz 1: Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με παιδαγωγική τεκμηρίωση και με ορθότητα, ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα και τεχνολογίες.

Kompetenz 2: Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών μέσω της δημιουργίας μαθησιακών καταστάσεων. Ενθαρρύνουν τους μαθητές και τους δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν συνδέσεις [μεταξύ υπάρχουσας γνώσης και νέας] και να αξιοποιούν όσα έχουν μάθει σε νέες καταστάσεις.

Kompetenz 3: Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις ικανότητες των μαθητών αναφορικά με την αυτορρυθμιζόμενη εργασία και μάθηση

Περιοχή ικανοτήτων: Αγωγή και Εκπαίδευση - Οι εκπαιδευτικοί ασκούν το εκπαιδευτικό έργο τους

Kompetenz 4: Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες διαβίωσης των μαθητών και επηρεάζουν την ατομική τους εξέλιξη στο σχολείο.

Kompetenz 5: Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αξίες και κανόνες και υποστηρίζουν την αυτόνομη κρίση και τη δράση των μαθητών.

Kompetenz 6: Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν παιδαγωγικά τεκμηριωμένες λύσεις για δυσκολίες και συγκρούσεις στη διδασκαλία και στο σχολείο.

Περιοχή ικανοτήτων: Αξιολόγηση - Οι εκπαιδευτικοί ασκούν την αποστολή της αξιολόγησης με τρόπο δίκαιο και υπεύθυνο.

Kompetenz 7: Οι εκπαιδευτικοί διαγιγνώσκουν τις ατομικές προϋποθέσεις για μάθηση και τις μαθησιακές διαδικασίες των μαθητών, στηρίζουν τους μαθητές και συμβουλεύουν μαθητές και γονείς.

Kompetenz 8: Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών με βάση διαφανή κριτήρια αξιολόγησης.

Περιοχή ικανοτήτων: Καινοτομία - Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεχώς τις δεξιότητές τους.

Kompetenz 9: Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ειδικές απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως δημόσιο λειτουργήμα, σε θεσμικά οργανωμένο πλαίσιο, με ιδιαίτερη ευθύνη και επαγγελματική αφοσίωση.

Kompetenz 10: Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως μόνιμο μαθησιακό έργο και αρμοδιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Kompetenz 11: Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων δράσης και αναπτυξιακών ενεργειών της σχολικής μονάδας.

⁶Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Σχέδιο πρότασης για τα περιεχόμενα και τη δόμηση των θεματικών ενοτήτων της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας

Το σχέδιο δόμησης των θεματικών ενοτήτων μαθημάτων που αποτυπώνεται στη συνέχεια προτείνεται μέσα από τη μελέτη των κριτηρίων και των περιεχομένων για την παιδαγωγική επάρκεια που ισχύουν στην Αγγλία και στη Γερμανία, που παρουσιάστηκαν επιγραμματικά πιο πάνω.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και στις δύο χώρες, πέρα από τις πρακτικές ασκήσεις στο πλαίσιο του μονοφασικού μοντέλου, υπάρχει και ένα χρονικό πλαίσιο εξάσκησης και ένταξης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του διφασικού/προσθετικού μοντέλου που διαρκεί τουλάχιστον 12 μήνες, και πραγματοποιείται σειριακά μετά την παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών της παιδαγωγικής επάρκειας, όπου οι επιμορφούμενοι εργάζονται ως δόκιμοι σε επίπεδο τάξης σχολείου, π.χ. σε θεσμικά οργανωμένο πλαίσιο με έναν εκπαιδευτικό σύμβουλο/μέντορα.

Αναφορικά με τα περιεχόμενα της επάρκειας φαίνεται ότι και στις δύο χώρες, που έχουν διαφορετικές παραδόσεις και τρόπο οργάνωσης σπουδών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αυτά δεν σχετίζονται με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του (π.χ. Χημεία και η διδακτική της), αλλά εστιάζουν σε παιδαγωγικές⁷ γνώσεις και δεξιότητες. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετούνται ενότητες, όπως: το επαγγελματικό και νομικό πλαίσιο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το σχολείο, ως οργανωτική δομή και σύστημα που αναπτύσσεται μέσω των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας και άλλων παιδαγωγικών παραβάσεων, η αξιολόγηση και ο στοχασμός πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, η στήριξη, η επικοινωνία και η συμβουλευτική με μαθητές και γονείς, η κοινωνιολογική εξέταση των ανισοτήτων που επηρεάζουν την κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων, η ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ο ψηφιακός γραμματισμός που διαχέει καθολικά την οργάνωση της εκπαίδευσης, οι βασικές γνώσεις στην εκπαιδευτική μεθοδολογία για να δρουν οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές του έργου τους, η πρακτική εξάσκηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα περιεχόμενα για την απόκτηση της επάρκειας που αναφέρθηκαν πιο πάνω, μπορούν να οργανωθούν σε οκτώ⁸ θεματικές⁹ ενότητες μαθημάτων¹⁰. Κάθε μάθημα πιστώνεται με συγκεκριμένο αριθμό ECTS¹¹. Οι πρώτες επτά κατανέμονται σε δύο εξάμηνα. Η πρακτική άσκηση πραγματοποιείται και στα δύο εξάμηνα. Η ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται στο δεύτερο εξάμηνο (κάθε φοιτητής θα πρέπει να εκπονήσει μια σύντομη ερευνητική εργασία). Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες μαθημάτων είναι οι ακόλουθες:

⁷Χρησιμοποιείται με την ευρεία προσέγγιση, εννοώντας τις Επιστήμες της Παιδαγωγικής και τις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

⁸ Ο αριθμός των ενοτήτων μπορεί να ποικίλει, έτσι οι αναφερόμενες είναι δυνατό να συμπυκνωθούν ή να διαφοροποιηθούν περαιτέρω, ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο.

⁹ Οι ονομασίες των θεματικών ενοτήτων δίνουν έναν τεκμηριωμένο προσανατολισμό, αλλά είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν, ανάλογα με το πώς προτείνεται τελικά να συνδυαστούν τα μαθήματα.

¹⁰ Ο αριθμός των μαθημάτων μπορεί να ποικίλει, καθώς αυτά μπορεί να συμπυκνωθούν, ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο και τις οργανωτικές δυνατότητες.

¹¹ Ο φόρτος εργασίας και γνωστικής εμπλοκής ανά μάθημα εξαρτάται από την εστίαση και το επίπεδο που έχει. Έτσι για παράδειγμα, αν κάθε μάθημα έχει 2 ECTS, τα 20 προτεινόμενα μαθήματα έχουν 40 μονάδες, και επιπλέον υπολογίζονται οι μονάδες για την πρακτική άσκηση.

1. Σχολείο και επάγγελμα

- Θεωρίες, ιστορική ανάπτυξη και λειτουργίες του σχολείου
- Ανάπτυξη σχολικής μονάδας
- Εκπαιδευτικός ως επάγγελμα

2. Αγωγή, Εκπαίδευση, Κοινωνικοποίηση

- Θεωρίες και προσεγγίσεις για την αγωγή και την εκπαίδευση
- Στόχοι της εκπαίδευσης και ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων
- Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση

3. Επικοινωνία, διάδραση και ψηφιακά μέσα (ΤΠΕ)

- Προσεγγίσεις για την επικοινωνία στη σχολική τάξη
- Διαχείριση σχολικής τάξης
- Ψηφιακή μάθηση, επικοινωνία και συνεργασία με ΤΠΕ

4. Ανάπτυξη, μάθηση και διάγνωση

- Προσεγγίσεις για την ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου
- Προσεγγίσεις για την μάθηση, την παρώθηση και την κινητοποίηση
- Διάγνωση ειδικών μαθησιακών αναγκών

5. Διδασκαλία και Μάθηση

- Μεθοδολογία εκπαιδευτικού σχεδιασμού και δομικά στοιχεία διδασκαλίας
- Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές και μορφές αξιολόγησης
- Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και μαθησιακού περιβάλλοντος

6. Διαφοροποίηση και κοινωνική ένταξη

- Θεωρία και μορφές διαφοροποίησης
- Προσεγγίσεις και μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Προσεγγίσεις και μορφές για την κοινωνική ένταξη

7. Εκπαιδευτική έρευνα-Μεθοδολογία και εργαλεία

- Εργαλεία ανάλυσης εκπαιδευτικού πεδίου
- Ανάλυση εκπαιδευτικής περίπτωσης / συγγραφή σύντομης ερευνητικής εργασίας

8. Πρακτική άσκηση

- Σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου στο πλαίσιο 2 μικροδιδασκαλιών (μια πριν και μια μετά την συμβουλευτική ανατροφοδότηση) ανά εξάμηνο με διαφορετική διδακτική προσέγγιση
- Πρακτική άσκηση σε σχολείο
- Στοχασμός και συμβουλευτική της πρακτικής άσκησης

17

Αντί συμπερασμάτων

Από τη μελέτη των κριτηρίων και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δομές ευρωπαϊκών συστημάτων και του ελληνικού για την παιδαγωγική επάρκεια γίνεται φανερό η ανάγκη για ουσιαστική θεσμική αντιμετώπιση του ουσιώδους ζητήματος της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται ακόμα μια φορά, μετά από 20 χρόνια να αποφανθεί ποιον, εκπαιδευτικό θέλει στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού γίνεσθαι και στην ελληνική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα και ποια επαγγελματικά προσόντα θα πρέπει να έχει αυτός, ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός.

Καταληκτικά, παρουσιάζονται δύο εναλλακτικά σενάρια εφαρμογής που προσανατολίζονται στην πρόταση που κατέθεσε το ΙΕΠ για τη δόμηση της ΠΔΕ σε ενότητες μαθημάτων. Σε αυτά προσδιορίζονται βασικά μαθήματα ανά ενότητες, όπως συμβαίνει και στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το γνωστό φαινόμενο που παρατηρείται πολύ έντονα σε πανεπιστημιακά τμήματα, να ερμηνεύονται δηλαδή κατά το δοκούν ποια προτεινόμενα μαθήματα εμπίπτουν στην ΠΔΕ. Ως εκ τούτου είναι σκόπιμο να οριστεί συγκεκριμένο πλαίσιο και περίγραμμα μαθημάτων σε συνδυασμό με ένα δυναμικό πλαίσιο προσόντων του εκπαιδευτικού που θα διατρέχει την αρχική εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, την ένταξη στο επάγγελμα και την επιμόρφωση.

Πλαίσιο πρότασης για την οργάνωση των σπουδών στις επιστήμες της Παιδαγωγικής

1. Δημιουργία διευρυμένων Σχολών Επιστημών Αγωγής ή σχετικών Σχολών που θα περιέχουν περισσότερα προγράμματα σπουδών ή τμήματα που θα συνδέονται θεσμικά με διακριτά επαγγελματικά δικαιώματα (εναλλακτική μορφή αποτελούν τα Ανώτατα Ιδρύματα Παιδαγωγικής που ισχύουν κυρίως στον γερμανόφωνο χώρο).
2. Οι σπουδές σε τμήματα/προγράμματα σπουδών «εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» ολοκληρώνεται σε 4 έτη, όπως πραγματοποιείται σήμερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο τέταρτο έτος καθιερώνονται δύο¹² κατ' επιλογήν κύκλοι ειδίκευσης α) της ανθρωπιστικής (γλώσσα, ιστορία) και β) των θετικών επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική). Μετά τη λήψη της κατεύθυνσης, μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των μαθημάτων της κατεύθυνσης, αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μαθημάτων στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Για την ολοκληρωμένη κατάρτιση του επαγγέλματός τους στη συνέχεια θα πρέπει να πραγματοποιηθεί 12μηνη περίοδος εισαγωγικής ένταξης σε σχολική μονάδα, ως δόκιμοι εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο εργασίας και παράλληλη παρακολούθηση σεμιναρίων.
3. Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ολοκληρώνεται σε 4 έτη διακλαδικών σπουδών και στηρίζεται σε 3-4 πυλώνες: α) Παιδαγωγική και Διδακτική εκπαίδευση, β) διδακτική 1ου γνωστικού αντικειμένου, γ) διδακτική 2ου γνωστικού αντικειμένου, δ) διδακτική 3ου γνωστικού αντικειμένου. Στα δύο πρώτα εξάμηνα πραγματοποιείται η εκπαίδευση στον πρώτο πυλώνα (60 ECTS). Κάθε μια διδακτική γνωστικού αντικειμένου περιλαμβάνει 60 ECTS. Στις συνολικά 240 ECTS περιλαμβάνονται και οι πρακτικές ασκήσεις. Ο πρώτος πυλώνας της Παιδαγωγικής και Διδακτικής παρέχεται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι ειδικές διδακτικές παρέχονται από τα υφιστάμενα τμήματα, π.χ. Μαθηματικών, Γεωγραφίας κ.α. Οι σπουδές για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας είναι διακλαδικές (συνεργασία τμημάτων εντός πανεπιστημίου/ων). Για την ολοκληρωμένη κατάρτιση στο επάγγελμά τους στη συνέχεια θα πρέπει να πραγματοποιηθεί 12μηνη άσκηση όπου θα είναι δόκιμοι εκπαιδευτικοί σε σχολική μονάδα με παράλληλη παρακολούθηση σεμιναρίων.
4. Σε Σχολές Επιστημών Αγωγής ή σχετικές Σχολές και, σε συνεργασία με πανεπιστημιακά τμήματα, δημιουργείται διακλαδικό/υβριδικό ειδικό πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας για απόφοιτους άλλων τμημάτων οι οποίοι δεν έχουν λάβει ΠΔΕ ή βρίσκονται για περισσότερα χρόνια εκτός του εκπαιδευτικού πεδίου εργασίας.
5. Δημιουργία τετραετούς Προγράμματος Σπουδών ή Τμήματος «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης» για πτυχιούχους Παιδαγωγικής εστιάζοντας α) σε επιστήμες της εκπαίδευσης (π.χ. σχολική ψυχολογία, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης) αλλά και σε τομείς μη τυπικής εκπαίδευσης, π.χ. Εκπαίδευση ενηλίκων, Μουσειοπαιδαγωγική κ.α..
6. Αναφορικά με τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε διάφορες ειδικεύσεις, π.χ. Νέες Τεχνολογίες, το πτυχίο των ΠΜΣ μοριοδοτεί τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για την πρόσληψή τους και σταδιακά καθιερώνεται ως προϋπόθεση για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
7. Σε περίπτωση που το μοντέλο ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει, για τη διδασκαλία μαθημάτων ειδικοτήτων προηγούνται οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων που έχουν μεταπτυχιακή ειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. Νέες Τεχνολογίες, Καλλιτεχνικά, Αγγλικής Φιλολογίας.
8. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα αυτόνομα ή με διαπανεπιστημιακές συνεργασίες και σε συνεργεία με άλλους επιμορφωτικούς φορείς (ΕΚΕΠΕ, ΙΕΠ) αναλαμβάνουν την εισαγωγική και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

¹² Θα μπορούσε να προβλεφθούν ακόμα 2 κατευθύνσεις α) για τη διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων και β) για των ξένων γλωσσών.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Brezinka, W. (2003). Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35/2003, σελ. 9-32.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2001). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998). *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A. (2000), Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2.
- Kron, F. (2012). *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. (Επιμ. Σοφός, Α.). Αθήνα: ΊΩΝ.
- Mialaret, G. (2008). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ., Εμβαλωτής, Α. (2001), Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων, εις *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ*. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, νο. 14, σελ.281-292.

Νομοθεσία

- Νόμος 5802/1933: Περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ΦΕΚ 286/29-9-1933, τ. Α
- Νόμος 129/1967: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως ΦΕΚ 163/25-9-1967, τ. Α΄
- Υπουργική Απόφαση: 12732: Περί συγκροτήσεως Ειδικού Συμβουλίου Κρίσεως δια το Εκπαιδευτικό προσωπικό των Παιδαγωγικών ακαδημιών, των Σχολών Νηπιαγωγών και του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαιδεύσεως ΦΕΚ 161/6-2-1973.
- Νόμος 1268/1982: Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ΦΕΚ 87/1982, τ. Α΄
- Προεδρικό διάταγμα 320: Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ΦΕΚ 116/7-9-1983
- Νόμος 2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α΄
- Νόμος 3848/2010 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις ΦΕΚ 71/19-5-2010, τ. Α΄
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων 2011: «Κατάρτιση Προγραμμάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» (46820/Δ1, 15/4/2011).
- Νόμος: 4186 Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 17-9-2013, τ. Α΄