

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Γιώργος Σταμέλος

ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αθανασία Α. Δακοπούλου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

1. Εισαγωγή

Η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης είναι ο σημαντικότερος ίσως άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται ο διάλογος για το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης, γεγονός που συνδέεται ευρύτερα με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, οι κυβερνήσεις όλο και περισσότερο συμπεριλαμβάνουν στο λεξιλόγιο και στις προτεραιότητές τους την ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης επικαλούμενες τη γοργή αντικατάσταση των γνώσεων (Jarvis 1999).

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, χαρακτηριστικό των σύγχρονων οικονομιών, συνοδεύονται από την ταχεία απαξίωση των γνώσεων και οδηγούν, με αυξανόμενους ρυθμούς, στην απόσπαση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων από τις παραδοσιακές τους διαρρυθμίσεις οι οποίες ορίζονταν από την οικογένεια, την κοινότητα και το χώρο εργασίας (Castells 1997). Έτσι, αυτό που αποκαλείται νέο «ανταγωνιστικό κράτος» (Cerny 1997), προϊόν της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης, υποχρεώνει τους πάσης φύσεως δρώντες στο οικονομικό πεδίο να ενταχθούν σε μια διαδικασία ανταπόκρισης στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό, η δια βίου εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία στην προσπάθεια εκπαίδευσης, επανεκπαίδευσης και/ή επιμόρφωσης του εργατικού δυναμικού, στο μέτρο που αυτή θα του επιτρέψει να παρακολουθήσει τις συντελούμενες αλλαγές.

Βέβαια, η συζήτηση για τη δια βίου εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, ενώ θεωρήσεις και πρακτικές που σχετίζονται με την ιδέα έχουν ασύμμετρα αναπτυχθεί στις διάφορες χώρες της Ευρώπης (Eurydice 2000:8). Η μελέτη των πληροφοριών που παρέχονται από το ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδική φανερώνει ότι οι εθνικές πολιτικές απαντούν, κατά βάση, στις

τάσεις που αναπτύσσονται από τους μεγάλους Διεθνείς Οργανισμούς. Οι απαντήσεις-αποκρίσεις όμως αυτές των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών περνούν μέσα από το φίλτρο της ιδιαιτερότητας του κάθε κράτους, με αποτέλεσμα η κάθε επιμέρους εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώνεται ως συγχώνευση πολλαπλών επιρροών. Έτσι, η εθνική πολιτική, επηρεασμένη από την ανάπτυξη της ιδέας της δια βίου εκπαίδευσης, μεταβάλλει και/ή μεταλλάσσει τόσο τις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές όσο και τις νοοτροπίες (Jallade & Mora 2001: 376).

Η δια βίου εκπαίδευση είναι σαφές ότι δεν αφορά μόνο εκείνο το εργατικό δυναμικό που δεν έχει πρόσκαιρα ή παρατεταμένα δουλειά ή ακόμα τους νέους χωρίς εργασιακή εμπειρία, αφορά το ίδιο και όσους εργάζονται. Τα σχετικά κείμενα των Διεθνών Οργανισμών το αποδεικνύουν (ΟΟΣΑ, 1996). Ο συνδυασμός σπουδών και εργασιακής ενασχόλησης ή εμπειρίας γίνεται όλο και περισσότερο η κυρίαρχη τάση. Αυτή μετασηματίζει την παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση στην προσπάθεια προσαρμογής της τελευταίας στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, η θεώρηση της εκπαίδευσης ως παράλληλης ή εναλλακτικής της εργασίας δημιουργεί την ανάγκη προσφοράς εξειδικευμένων σπουδών σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς εργαζόμενους ανεξαρτήτου επιπέδου σπουδών, συμπεριλαμβανόμενης δηλαδή και της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Παράλληλα, στην Ευρώπη κυριαρχεί η προσπάθεια οικοδόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Βασικοί του πυλώνες είναι η συγκρισιμότητα και η συμβατότητα των προσφερομένων σπουδών, γεγονός που θα βοηθήσει τη διαφάνεια και την αναγνωρισιμότητά τους, στοιχεία που με τη σειρά τους θα συνεισφέρουν στην αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών και στην κινητικότητα των πτυχιούχων (Malan 2004: 292) .

Σε αυτό το πλαίσιο, ανάμεσα στους μετασηματισμούς που συντελούνται στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και αλλαγές που σχετίζονται με τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών. Σε αυτήν την εργασία, εστιάζουμε, πρωτίτως, στις μεταπτυχιακές σπουδές. Η παραδοσιακή μορφή των ερευνητικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων μοιάζει να χάνει την αποκλειστικότητά της, στο βαθμό που επαγγελματικά

μεταπτυχιακά προγράμματα, που συνδέονται με συγκεκριμένα επαγγέλματα και εργασιακούς χώρους, κάνουν την εμφάνισή τους.

2. Η ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων

2.1. Τα επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς με βάση τα στοιχεία που ακολουθούν, η ευρωπαϊκή πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη ετερογένεια, αναφορικά με τα παρεχόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα. Δεν υπάρχει ουσιαστικά ευρεία συμφωνία σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφορικά με το ερώτημα εάν τα μεταπτυχιακά προγράμματα πρέπει συστηματικά να διακρίνονται ανάμεσα σε περισσότερο «εφαρμοσμένα» -«επαγγελματικά», από τη μια πλευρά, και σε περισσότερο «ακαδημαϊκά» - «προσανατολισμένα προς την έρευνα», από την άλλη. Επιπλέον και πέρα από την χρησιμοποιούμενη ορολογία, φαίνεται ότι η κάθε εθνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ιδιαιτερότητες.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα (1) ως προς τη διαφοροποίηση σε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά μεταπτυχιακά διακρίνονται τρεις κατηγορίες κρατών :

α) κράτη όπου δεν υπάρχει καμία απολύτως διάκριση ανάμεσα στα επαγγελματικά και ακαδημαϊκά μεταπτυχιακά προγράμματα,

β) κράτη όπου υπάρχει ουσιαστική και συστηματική διάκριση μεταξύ επαγγελματικών και ακαδημαϊκών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και

γ) κράτη όπου η διάκριση υφίσταται μόνο σε επίπεδο ορολογίας, η οποία δεν αντανakλάται στην ουσία στον προσανατολισμό, στο περιεχόμενο και στις προοπτικές των προγραμμάτων.

Όμως, η εικόνα διαφοροποιείται αρκετά αν κανείς δει πιο συστηματικά τις επιμέρους εθνικές πραγματικότητες. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη η ξεχωριστή αναφορά σε μερικές χώρες.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας κατάταξης κρατών με βάση τη διάκριση παροχής ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών¹

Ύπαρξη διάκρισης ακαδημαϊκών – επαγγελματικών μεταπτυχιακών	Κράτη
Υπάρχει ουσιαστική και συστηματική διάκριση μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μεταπτυχιακών	Γαλλία, Ολλανδία, Σουηδία, Λετονία, Ιταλία.
Δεν υπάρχει καμία απολύτως διάκριση ανάμεσα σε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά μεταπτυχιακά	Βουλγαρία, Κύπρος, Τσεχία, Δανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Σλοβακία, Αυστρία, Ισλανδία, Ελβετία, Αγγλία, Ιρλανδία, Φινλανδία ²
Η διάκριση υφίσταται μόνο σε επίπεδο ορολογίας, η οποία δεν αντανακλάται στην ουσία στον προσανατολισμό, στο περιεχόμενο και στις προοπτικές των προγραμμάτων.	Νορβηγία, Γερμανία

Στη Νορβηγία, στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης εμφανίζονται διαφορετικά ονόματα και τίτλοι για τα μεταπτυχιακά προγράμματα, χωρίς να ανταποκρίνονται όμως σε ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ τους.

Στη Γερμανία, η διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων εκφράζεται μόνο μέσα από την υπάρχουσα ορολογία. Προγράμματα με περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό οδηγούν σε

¹ Τα στοιχεία του πίνακα προέρχονται από έρευνα που έγινε από την European University Association με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα της European University Association, βλ. Tauch, C. & Rauvargers, A. (2002) *Survey on Master Degrees in Europe*, European University Association, September 2002. www.unige.ch/eua.

² Για την Αγγλία και την Ιρλανδία αν και όλοι οι τίτλοι θεωρούνται ακαδημαϊκοί υπάρχει διάκριση μεταξύ «διδασκομένων» «taught masters» και «ερευνητικών» «research masters» μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Master of Arts or Sciences, ενώ προγράμματα προσανατολισμένα στις εφαρμογές κάθε είδους οδηγούν σε Master of Engineering κτλ.

Στην Αυστρία, παρά την έλλειψη διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μεταπτυχιακών, υπάρχουν ορισμένοι «Προχωρημένοι Μεταπτυχιακοί Τίτλοι Σπουδών» (που παρέχονται μετά το Bachelor ή το Magister), οι οποίοι είναι αυστηρά επαγγελματικοί και δεν παρέχουν πρόσβαση σε διδακτορικές σπουδές.

Στην Ισλανδία, αν και δεν υφίσταται συστηματική διαφοροποίηση, υπάρχουν μεταπτυχιακά προγράμματα (σαν το MBA) που θεωρούνται περισσότερο επαγγελματικά από τα συνηθισμένα MA και M.Sc.

Στη Φινλανδία επίσης, δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Ορισμένες πολυτεχνικές σχολές πρόκειται να εισάγουν ένα νέο μεταπτυχιακό τίτλο σε πειραματική βάση, ο οποίος όμως δεν προβλέπεται να είναι σε επίπεδο μάστερ.

Στην Ελβετία, αν και δεν έχουν αποφασιστεί ακόμη οι ακριβείς τίτλοι των πτυχίων, γενικά πάντως αναμένεται ότι τα πανεπιστήμια θα προσφέρουν προγράμματα περισσότερο ακαδημαϊκής φύσης, ενώ τα Fachhochschulen/HES προβλέπεται να προσφέρουν περισσότερο εφαρμοσμένα προγράμματα. Βέβαια δεν υπάρχει ακόμη καμία νομική-θεσμική δέσμευση για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στην Ιρλανδία ένα μάστερ με διδασκαλία «taught master» λαμβάνεται μετά από ένα χρόνο σπουδών, ενώ το ερευνητικό μάστερ «research master» χορηγείται μετά από δύο έτη σπουδών.

Η περίπτωση της Αγγλίας εμφανίζει πολλά κοινά σημεία με αυτή της Ιρλανδίας. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης ή σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα με διδασκαλία («taught master») ή σε ερευνητικό μεταπτυχιακό («research master»). Η διαφορά συνίσταται κυρίως στο ότι το πρώτο, κατά κανόνα, προϋποθέτει φοίτηση ενός πλήρους ημερολογιακού έτους και μερικές φορές λίγο περισσότερο, ισοδυναμεί με 90 διδακτικές μονάδες και απαιτεί για την ολοκλήρωσή του οχτώ γραπτές εργασίες σε οχτώ ακαδημαϊκά μαθήματα και την εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας. Τα ερευνητικά μεταπτυχιακά, τα οποία ονομάζονται M.Phil., διαρκούν δύο έτη

και προϋποθέτουν την εκπόνηση μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία να περιλαμβάνει σημαντική έρευνα και να έχει μεγαλύτερη έκταση από την προβλεπόμενη για τα διδασκόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα. Υπό προϋποθέσεις, οι φοιτητές των ερευνητικών μεταπτυχιακών μπορούν να μεταπηδήσουν στο διδακτορικό επίπεδο αν αυτό δικαιολογείται από την ποιότητα της εργασίας τους χωρίς προηγουμένως αποκτήσουν το μεταπτυχιακό δίπλωμα (Reichert & Taugh 2005: 13). Η δυνατότητα αυτή προβλέπεται άλλωστε και στο τελικό κείμενο που συντάχθηκε στη συνδιάσκεψη στο Ελσίνκι στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια με ειδικότερο θέμα τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ως καταληκτική σύσταση ότι η μετάβαση από το επίπεδο του μάστερ στο επίπεδο του διδακτορικού χωρίς την επίσημη απονομή του τίτλου του μάστερ θα μπορούσε να γίνει στο βαθμό που ο φοιτητής επιδεικνύει τις απαραίτητες ικανότητες (Conference on Master-Level Degrees 2003). Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, τα προσφερόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα θεωρούνται ακαδημαϊκά, δεδομένου ότι δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ επαγγελματικών και ακαδημαϊκών μεταπτυχιακών.

Από τα προαναφερθέντα στοιχεία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις της Ιταλίας, της Σουηδίας, της Ολλανδίας, της Γαλλίας και της Λετονίας.

Στην Ιταλία υπήρξε μια πλήρης μετονομασία των παρεχόμενων τίτλων στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο παραδοσιακός τίτλος που παλαιότερα απένειμαν κατά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων ενός ενιαίου κύκλου σπουδών, η laurea, τώρα χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει το επίπεδο του Bachelor, ενώ στο τέλος του δεύτερου κύκλου απονέμεται είτε η «Laurea Specialistica» που απαιτεί δύο έτη σπουδών, είτε το «Master Universitario di primo livello» που απονέμεται μετά από ένα μόνο έτος σπουδών και, ως εκ τούτου, σε επίπεδο διδακτικών μονάδων έχει τη μισή ακριβώς αξία από την Laurea Specialistica.

Στη Σουηδία, πρόσφατα θεσπίστηκε η εισαγωγή ενός νέου τύπου επαγγελματικού μεταπτυχιακού, το οποίο αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δια βίου εκπαίδευση των Σουηδών ενηλίκων.

Στην Ολλανδία υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς και «ανώτερους επαγγελματικούς» μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Να σημειωθεί ότι οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην Ολλανδία προσφέρονται παράλληλα από τα πανεπιστήμια και από τα hogerscholen. Σχετική έρευνα (Kirsch 2002) για την κατάσταση των πραγμάτων στη χώρα, αναφέρει ότι τα περισσότερα επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα παρέχονται, κατά φθίνουσα σειρά, στις ακόλουθες ειδικότητες: Διοίκηση Επιχειρήσεων, Εκπαίδευση, Τεχνολογία, Κοινωνική Εργασία, Υγεία και Γεωπονία.

Στη Γαλλία, τον Απρίλιο του 2002 ψηφίζονται μια σειρά από νομοθετήματα που σχετίζονται, εκτός των άλλων, και με τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Παλαιότερα, οι μεταπτυχιακοί τίτλοι που οδηγούσαν στο επίπεδο των 300 διδακτικών μονάδων (β' κύκλος σπουδών) ήταν το DEA και το DESS (συνολικά 5 χρόνια φοίτησης). Το DEA οδηγούσε σε διδακτορικές σπουδές ενώ το DESS όχι. Στο πλαίσιο της πρόσφατης νομοθεσίας μια νέα ονομασία εισάγεται. Οι νέοι τίτλοι επηρεασμένοι από τη διαδικασία της Μπολόνια ονομάζονται Μάστερ με ερευνητικό στόχο (Master à finalité "recherche" και Μάστερ με επαγγελματικό στόχο (Master à finalité "professionnelle"). Από την αρχή των σπουδών παρέχεται η δυνατότητα στους φοιτητές να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα πιο επαγγελματικό προφίλ και ένα περισσότερο ερευνητικό. Υπάρχει, όμως η πρόβλεψη να υπάρξει γέφυρα που θα τους επιτρέψει να περάσουν από το ένα στο άλλο, σε μεταγενέστερο στάδιο. Το ερευνητικό μεταπτυχιακό επιτρέπει στους φοιτητές να περάσουν αμέσως σε διδακτορικές σπουδές, ενώ οι κάτοχοι του επαγγελματικού μεταπτυχιακού έχουν επίσης τη δυνατότητα να γίνουν δεκτοί σε διδακτορικές σπουδές με κάποιες όμως προϋποθέσεις.

Στη Λετονία, παλαιότερα, το μεταπτυχιακό γινόταν αντιληπτό ως ένας καθαρά ακαδημαϊκός τίτλος, χωρίς πρακτική αξία σε επαγγελματικό επίπεδο. Στη συνέχεια, η Λετονία απέκτησε μεταπτυχιακά επαγγελματικά προγράμματα σπουδών, τα οποία οδηγούν σε επαγγελματικά διπλώματα, χωρίς όμως να παρέχουν πρόσβαση σε διδακτορικές σπουδές. Τα προγράμματα επαγγελματικών μεταπτυχιακών παρέχονται από τα πανεπιστήμια, τις ακαδημίες, αλλά και από ιδρύματα επαγγελματικής

ανώτατης εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση να διαθέτουν ειδική σχετική άδεια.

Τέλος, αξίζει να γίνει λόγος σε αυτό το σημείο για δύο περιπτώσεις κρατών που βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία των σχετικών συζητήσεων. Πρόκειται για τη Δανία και την Πορτογαλία. Στη Δανία εμφανίζεται η τάση να «ανοίξουν» τα μεταπτυχιακά προγράμματα, για να δεχθούν και κατόχους επαγγελματικών βασικών πτυχίων («bachelor»), καθώς και αποφοίτους κολεγίων, του ίδιου επιστημονικού πεδίου.

Η Πορτογαλία, κατά την περίοδο διεξαγωγής της προαναφερθείσας έρευνας για τα μεταπτυχιακά προγράμματα στην Ευρώπη (βλ. υποσημείωση 1) επίσης βρισκόταν στη φάση των διαβουλεύσεων. Η πιθανή προς υλοποίηση πρόταση ήταν η εξής: οι κάτοχοι του βασικού πτυχίου (της «licenciatura») να μπορούν ή να αποκτήσουν, μετά από ένα έτος μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, επαγγελματικό μάστερ, ή να περάσουν σε ακαδημαϊκές μεταπτυχιακές σπουδές, διάρκειας δύο ετών.

2.2. Μια επιπλέον εξέλιξη: Τα επαγγελματικά διδακτορικά.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι η διεθνής πραγματικότητα, εκτός από τα επαγγελματικά μεταπτυχιακά, έχει να προσφέρει παραδείγματα και επαγγελματικών διδακτορικών προγραμμάτων ειδίκευσης. Ιστορικά, το πρώτο πρόγραμμα που προσέφερε επαγγελματικό διδακτορικό στην εκπαίδευση ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ το 1921 (Noble 1994). Παράλληλα στην Αυστραλία, τα προγράμματα για επαγγελματικά διδακτορικά λειτουργούν ήδη εδώ και περισσότερο από είκοσι χρόνια (Maxwell & Shanahan 1997).

Στην Αγγλία, πρώτο το Πανεπιστήμιο του Μπρίστολ ίδρυσε πρόγραμμα για επαγγελματικά διδακτορικά το 1992, ενώ ο συνολικός αριθμός των πανεπιστημίων της χώρας που παρείχαν αντίστοιχες δυνατότητες ανερχόταν ήδη στα σαράντα κατά το έτος 2002. Ο βασικός λόγος για τον οποίο τα πανεπιστήμια οδηγήθηκαν στην ίδρυση παρόμοιων προγραμμάτων κατά την περασμένη δεκαετία σχετίζεται κυρίως με την απάντηση σε πιέσεις προερχόμενες από επαγγελματικές οργανώσεις, καθώς και μεμονωμένα από

επαγγελματίες για υψηλότερης ποιότητας μάθηση και προσόντα. Επιπρόσθετα, ο περιορισμένος αντίκτυπος των «παραδοσιακών» διδακτορικών στην αγορά εργασίας, με εξαίρεση την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, ενέτεινε τις πιέσεις στα πανεπιστήμια για τη δημιουργία νέου τύπου προχωρημένων σπουδών αναγνωρίσιμων και χρηστικών από την αγορά εργασίας. Αυτές οι πιέσεις ήταν άλλωστε ο κινητήριο μοχλός των μεγάλης κλίμακας αλλαγών στο σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, τα τελευταία είκοσι χρόνια (Lunt 2002).

3. Η εθνική κατάσταση των πραγμάτων

Η δια βίου εκπαίδευση έχει καταστεί πολιτική επιταγή σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Gass, 1996, OECD 1996, Eurydice 2000, 2001), ενώ παράλληλα διαπερνά το Λόγο (discourse) που συνδέεται με την ανάπτυξη της οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Λόγος αυτός για τη δια βίου εκπαίδευση έχει σαφώς επηρεάσει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σοβαρές συνέπειες για τη συγκρότηση και την υλοποίηση επιμορφωτικών πολιτικών, καθώς και προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βέβαια, και εδώ μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα εθνικά φίλτρα που επηρεάζουν την αποτύπωση των εν λόγω πολιτικών. Έτσι, ενώ από τη μια η χώρα μας συμμετέχει σε (και δεσμεύεται από) ευρύτερες διεθνείς διαδικασίες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη νέων μορφών εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων και/ή το μετασχηματισμό των υπαρχουσών, η γενικευμένη και συστηματική αντίδραση σε κάθε πρόταση αλλαγής ή μετασχηματισμού οδηγεί την εκάστοτε κυβέρνηση σε ένα είδος κλεφτοπολέμου, όπου μεταβολές που συντελούνται υποκρύπτονται υπό τον μανδύα του κοινότυπου ή του θεσμικά παρωχημένου, με αποτέλεσμα την παραμόρφωση των επιλογών και την δημιουργία παραδόξων.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε δύο είδη προγραμμάτων σπουδών που λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο και απευθύνονται αποκλειστικά σε εργαζόμενους ενός επαγγελματικού τομέα ή χώρου, μετά τις βασικές τους

σπουδές. Πρόκειται για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που απευθύνεται σε μόνιμους δημόσιους υπαλλήλους του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και για τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών που παρέχουν μετεκπαίδευση σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.1. Η περίπτωση του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Τον Απρίλιο του 2005 ιδρύθηκε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων υπηρεσιών, Οργανισμών και Επιχειρήσεων» με προβλεπόμενη διάρκεια τουλάχιστον 1,5 έτους. Στο πρόγραμμα αυτό θα εισάγονται και θα φοιτούν μόνιμοι Δημόσιοι Υπάλληλοι.

Η χρηματοδότηση του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος έχει αναληφθεί από το «Κοινωνικό Πολύκεντρο», Ινστιτούτο της ΑΔΕΔΥ και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΑΑ) και ανέρχεται σε 3.500 Ευρώ για κάθε σπουδαστή. Το κοινό αυτό χρηματοδοτικό πρωτόκολλο δεν μπορεί να καταβάλει, για κάθε έτος, ποσό μικρότερο από αυτό που αντιστοιχεί στα δίδακτρα 20 σπουδαστών. Ο ανώτατος αριθμός των εισακτέων μπορεί να είναι οι 35 φοιτητές, ενώ σε περίπτωση κενών θέσεων, το Πανεπιστήμιο έχει τη δυνατότητα να τις καλύψει με σπουδαστές άλλων κατηγοριών, για τους οποίους δεν θα επιβαρύνεται οικονομικά το κοινό χρηματοδοτικό πρωτόκολλο. Τα κριτήρια εισαγωγής των φοιτητών καθορίζονται σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Η λειτουργία του εν λόγω προγράμματος προβλέπεται να γίνεται με βάση τις ισχύουσες διατάξεις για τις μεταπτυχιακές σπουδές στα ΑΕΙ και τον κανονισμό λειτουργίας του προγράμματος, ο οποίος καταρτίζεται και εγκρίνεται από τις πανεπιστημιακές αρχές, ύστερα από σύμφωνη γνώμη της Συμβουλευτικής Επιτροπής. Η ευθύνη της υλοποίησης του προγράμματος βαρύνει αποκλειστικά το πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα οργανώνεται από τη Σχολή Επιστημών Διοίκησης και Οικονομίας και ειδικότερα το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, που εδρεύει στην Τρίπολη.

Προβλέπεται επίσης η προοπτική διερεύνησης, υπό τη μορφή μιας δια-τηματικής και δια-πανεπιστημιακής στήριξης του προγράμματος.

Η Συμβουλευτική Επιτροπή αποτελείται από 2 μέλη από την ΑΔΕΔΥ, 2 μέλη από το ΕΚΔΑΑ, 2 μέλη από το ΑΕΙ και τον εκάστοτε διευθυντή του προγράμματος. Ως εκ τούτου, είναι φανερό πως η πλειοψηφία ανήκει στους εκπροσώπους της επαγγελματικής και όχι της ακαδημαϊκής πλευράς. Η βασική αρμοδιότητα της Συμβουλευτικής Επιτροπής είναι η διαβούλευση ανάμεσα στα δύο μέρη για:

α) τον προσανατολισμό και την υπόδειξη των γνωστικών κατευθύνσεων και των εξειδικεύσεων του αναλυτικού περιεχομένου του μεταπτυχιακού προγράμματος. Βάση για αυτή τη διαβούλευση αποτελούν οι προτεραιότητες, οι ιεραρχήσεις και οι ανάγκες για μεταπτυχιακή εκπαίδευση της δημόσιας διοίκησης και των δημοσίων υπαλλήλων.

β) τα πρακτικά ζητήματα που διευκολύνουν τη φοίτηση των δημοσίων υπαλλήλων, καθώς και για

γ) τη στήριξη της λειτουργίας του προγράμματος με κάθε πρόσφορο μέσο (Προγραμματική Συμφωνία Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Κοινωνικού Πολυκέντρου ΑΔΕΔΥ-ΕΚΔΑΑ 2005)

3.2. Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών

Τα Διδασκαλεία αποτελούν ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο λειτουργεί ουσιαστικά κάτω από ένα υβριδικό καθεστώς, δεδομένου ότι η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων και η χρηματοδότηση ελέγχεται κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ, ενώ η διοικητική διάρθρωση, η οικονομική διαχείριση, η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών αλλά και η επιλογή διδακτικού προσωπικού αποτελεί αρμοδιότητα των οικείων Παιδαγωγικών Τμημάτων (ΠΤ).

Η τρέχουσα λειτουργία των Διδασκαλείων χαρακτηρίζεται κυρίως από μια διπλή στοχοθεσία που περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για την επιστροφή τους στο διδακτικό έργο και την παραγωγή στελεχών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο στόχος της παραγωγής

στελεχών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πριμοδοτείται ουσιαστικά από το ΥΠΕΠΘ μέσω της μοριοδότησης του τίτλου σπουδών των ΔΔΕ/Ν, παρά το ότι τα προγράμματα σπουδών τους δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα προς αυτήν την κατεύθυνση (Δακοπούλου 2004). Ουσιαστικά δηλαδή, ο σκοπός λειτουργίας των Διδασκαλείων συνδέεται με τη βελτίωση και αναβάθμιση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους πλαίσιο, είτε στο επίπεδο της σχολικής τάξης, είτε στο επίπεδο της διοίκησης σχολικών μονάδων ή εκπαιδευτικών περιφερειών.

Όμως, τα δεδομένα έχουν αλλάξει. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέρχονται όλο και περισσότερο από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, στα οποία δίνεται πια η δυνατότητα παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Επιπλέον, η λογική της δια βίου εκπαίδευσης οδηγεί στη δημιουργία νέων θεσμών που αποβλέπουν στην συνεχή επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού, όπως είναι τα πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης. Έτσι, δημιουργούνται νέα ευρύτερα εκπαιδευτικά δεδομένα που ωθούν προς τον μετασχηματισμό των Διδασκαλείων.

Έρευνα που καταγράφει τις οπτικές των διοικήσεων των Διδασκαλείων σχετικά με τις προοπτικές τους (Δακοπούλου 2005) δείχνει ότι η αναγκαιότητα μετασχηματισμού τους υποστηρίζεται ευρέως. Μάλιστα, αυτός ο μετασχηματισμός φαίνεται να ευνοείται στο πλαίσιο λειτουργίας των ΠΠΤ, με την προϋπόθεση λειτουργικής σύνδεσης με τις υπόλοιπες δραστηριότητες των ΠΠΤ.

Είναι σαφές ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επιμορφωτική διαδικασία που παρέχεται από τα ΔΔΕ/Ν αποτελεί έκφραση επιμορφωτικής πολιτικής στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Επιπλέον, μοιάζει να αναπτύσσεται μια τάση για τη δημιουργία εξειδικεύσεων και επιστημονικών κατευθύνσεων, ενώ τίθεται ως αιτούμενο και η επαναληψιμότητα της επιμόρφωσης (Δακοπούλου 2005).

Υπάρχει όμως και η άποψη της μετεξέλιξης των προγραμμάτων των ΔΔΕ/Ν σε μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης. Πρόκειται για μια πρόταση που οδήγησε σε σοβαρή διχογνωμία. Καταγράφηκαν απόψεις υπέρ

αυτής της εκδοχής, ενώ σημειώθηκαν και άλλες που απορρίπτουν κατηγορηματικά μια τέτοιου τύπου προοπτική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ένα από τα επιχειρήματα που καταγράφηκαν για την υποστήριξη της άποψης της μετεξέλιξης των Διδασκαλείων σε μεταπτυχιακά προγράμματα σχετίζεται με την αξιοποίηση της διδακτικής εμπειρίας των μετεκπαιδευομένων. Η εμπειρία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προτάθηκε ως σημαντική βάση πάνω στην οποία θα μπορούσε να οικοδομηθεί ένα πρόγραμμα περαιτέρω εκπαίδευσής τους. Στον αντίποδα αυτής της άποψης, εκφέρονται επιχειρήματα που αναφέρονται στο ότι αυτή αποτελεί περισσότερο αίτημα και διεκδίκηση, συνδικαλιστικού τύπου, παρά άξονα της κεντρικής επιμορφωτικής πολιτικής. Παράλληλα καταγράφονται και άλλα επιχειρήματα που συνδέονται κυρίως με τη μαζικότητα των Διδασκαλείων και την παράλληλη λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ, παράγοντες που δεν συνάδουν με την ύπαρξη ενός ακόμη μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τα ίδια χαρακτηριστικά που είναι κυρίαρχα ακαδημαϊκά (Δακοπούλου 2005: 321-322). Τέλος, δηλώνεται η απουσία κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που θα κάλυπτε την πιθανότητα ενός παρόμοιου μετασχηματισμού.

4. Οι προοπτικές στο εθνικό επίπεδο.

Η ύπαρξη των Διδασκαλείων σήμερα, υπό τις παρούσες συνθήκες και υπό το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας τους, αποτελεί ένα ιστορικό απολίθωμα ή ένα υπαρκτό παράδοξο. Ως τέτοιο, δημιουργεί τριβές και εντάσεις με τις ακαδημαϊκές λειτουργίες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στο βαθμό που αφενός μεν η ισόχρονη με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών διάρκειά τους δημιουργεί παρεξηγήσεις, αφετέρου δε η επαγγελματική τους σημασία στην ενδο-υπηρεσιακή εξέλιξη δημιουργεί σύγχυση. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι αν έχουν λόγω ύπαρξης και αν ναι, ποιόν;

Αν υποθέσει κανείς ότι στις μέρες της δια βίου εκπαίδευσης θα ήταν παράδοξο να κλείσει μια δομή που παρέχει επιμόρφωση σε εν ενεργεία επαγγελματίες, πολύ δε περισσότερο όταν πρόκειται για εκείνους που καλούνται να εμπεδώσουν τη σημασία της διαρκούς μόρφωσης στην νέα

γενιά (Day 2000), τότε το προηγούμενο ερώτημα δέχεται, κατ'αρχήν, μια καταφατική απάντηση. Οπότε το δίλημμα τίθεται στη μορφή που η εν λόγω δομή πρέπει να λάβει.

Μια εκδοχή θα ήταν η διατήρησή των ΔΔΕ/Ν ως δομές συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη σημαντική όμως αναθεώρηση της διάρκειάς τους. Σε επίπεδο θεσμικής ένταξης θα μπορούσαν να παραμείνουν στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή να περάσουν στα νέο-ιδρυθέντα Ινστιτούτα Διαρκούς Επιμόρφωσης των Πανεπιστημίων, με την προϋπόθεση της επιστημονικής τους σύνδεσης με τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Σε αυτήν την εκδοχή η επιμόρφωση θα έπρεπε να ήταν βραχύχρονη και/ή μεσοχρόνια με εναλλασσόμενο πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής όπου θα απευθύνεται ή τμήματος αυτών.

Μια άλλη εκδοχή θα ήταν η μετατροπή των προγραμμάτων των Διδασκαλείων σε επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με σαφή καθορισμό της στοχοθεσίας τους προς τις ενδο-υπηρεσιακές ανάγκες του συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κάθετο διαχωρισμό από τα ερευνητικά-ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Αυτή η εκδοχή, που φαίνεται να συνάδει κατ'αρχήν με αλλαγές που συντελούνται και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη και κατά τεκμήριο φαντάζει η πλέον σύγχρονη, προσκρούει σε τρεις τουλάχιστον δυσκολίες.

Πρώτον, την έλλειψη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου³. Η Ελλάδα δεν φαίνεται να κινείται επισήμως προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης των επαγγελματικών ανώτατων πτυχίων. Βέβαια, στο πλαίσιο της ελληνικής νοοτροπίας, είδαμε ότι το τελευταίο ισχύει μεν τυπικά όχι όμως και ουσιαστικά στο βαθμό που και στην Ελλάδα γίνονται κινήσεις προς την κατεύθυνση επαγγελματικών μεταπτυχιακών, χωρίς όμως να ονομάζονται

³ Ας σημειωθεί ότι η Ελλάδα, εξαιρετικό παράδειγμα γραφειοκρατίας και συντηρητισμού, έχει παγιώσει μια νομική αντίληψη που λέει ότι «τα πάντα πρέπει να προβλέπονται από το νομικό πλαίσιο». Έτσι, η μη απαγόρευση από το υπάρχον νομικό πλαίσιο μιας ενέργειας δεν θεωρείται ικανή για την νομιμοποίησή της. Αυτό όμως οδηγεί σε στασιμότητα, σε δυσκολία μεταβολών, στον ευνουχισμό της εξέλιξης και των πρωτοβουλιών, στην διόγκωση της γραφειοκρατίας και τέλος στη δημιουργία ενός δαιδαλώδους νομοθετικού πλαισίου που πρέπει «να αναφέρει τα πάντα με κάθε λεπτομέρεια».

έτσι. Όμως η κρυφή ή έμμεση υιοθέτηση επαγγελματικών μεταπτυχιακών στην Ελλάδα θα δημιουργούσε σημαντικά προβλήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, στο βαθμό που υπάρχει η συνύπαρξη ΠΜΣ και Διδασκαλείων.

Δεύτερον, την υπαρκτή πραγματικότητα των ΔΔΕ/Ν που σηματοδοτεί μια λειτουργία και μια νοοτροπία που δεν συνάδει με τα ελάχιστα απαιτούμενα στάνταρτ των πανεπιστημιακών σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου και η οποία δεν είναι σίγουρο ότι είναι αναστρέψιμη.

Τρίτον, τις αγκυλώσεις των ανθρώπων του κλάδου, ιδίως εκείνων που προέρχονται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίοι έχουν συνδέσει την αναβάθμιση του κλάδου με τις ακαδημαϊκές σπουδές και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των σπουδών με την υποβάθμιση. Κι όμως, όλα τα γενικευμένα και διαχρονικά παράπονα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη «θεωρητικότητα» των πανεπιστημιακών προγραμμάτων όλων των ειδών και επιπέδων αυτό ακριβώς εκφράζουν: την ανάγκη συγκρότησης εξειδικευμένων προγραμμάτων (διαφορετικών επιπέδων) που να στοχεύουν την καθημερινότητα του σχολείου, την οργάνωση και διοίκησή του, αλλά και τις άμεσες ανάγκες του. Σε αντίθεση με προγράμματα που αποβλέπουν στην παραγωγή νέας γνώσης που ενδέχεται να μην έχουν άμεση σχέση και αναφορά με τις προτεραιότητες των μάχιμων εκπαιδευτικών.

5. Καταληκτικά

«Σε ένα μέλλον που κυριαρχείται από την παγκοσμιοποίηση» (Delors 1996:12), το εκπαιδευτικό σύστημα μεταλλάσσεται σε μια διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας νέες εκπαιδευτικές δομές και καινούργια προγράμματα σπουδών, πολλαπλών τύπων και επιπέδων, εμφανίζονται. Η εξειδίκευση και η συνεχής επιμόρφωση καθιερώνονται και συνδέονται με επαγγελματικές δραστηριότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα Διδασκαλεία, θεσμός του χθες, φαίνεται προς το παρόν να βρίσκονται σε μια ανομική κατάσταση. Στο μέλλον, δεδομένων των αλλαγών που έχουν συντελεστεί, θα χρειαστεί να αποσαφηνίσουν το ρόλο τους. Από ότι παρουσιάστηκε προηγουμένως, μοιάζει αναγκαίο ότι πρέπει να επιλέξουν μεταξύ ενός είδους συνεχούς επιμόρφωσης και ενός νέου είδους

(επαγγελματικού) μεταπτυχιακού προγράμματος⁴. Η πρώτη λύση μοιάζει περισσότερο ευέλικτη, χρονικά ενδιαφέρουσα και εκ των πραγμάτων αφορούσα έναν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Η δεύτερη λύση είναι πολλαπλά απαιτητικότερη, χρονικά μεγαλύτερη και εκ των πραγμάτων απευθύνεται σε μικρότερο κοινό, όμως για όσους θα την ολοκλήρωναν θα πρόσφερε ίσως περισσότερα εφόδια και θα συνέδεε την προκεχωρημένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, που πιθανόν θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον. Συνεπώς, οι επιλογές είναι μάλλον γνωστές και δεδομένες. Εκείνο που αναζητείται είναι η πολιτική βούληση για τον όποιο μετασχηματισμό αυτών των εκπαιδευτικών δομών.

Βιβλιογραφία

Castells, M. (1997) *The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. II, The Power of Identity*, Oxford, Blackwell.

Cerny, P. (1997) “Paradoxes of the competition state. The dynamics of political globalisation”, *Government and Opposition*, 32(2), pp.: 251-274.

Conference on Master-Level Degrees-the Bologna Process (2003) *Degrees and Qualification Structures*, Helsinki, Finland, March 14-15 2003.

Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές Επιμόρφωσης για Έλληνες Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Δακοπούλου, Α. (2005) *Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης: Η παρούσα κατάσταση και οι προοπτικές τους μέσα από τις οπτικές των διοικήσεων*, στο

⁴ Είναι προφανές ότι η οικονομική βιωσιμότητα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας επιλογής ο οποίος όμως δεν είναι δυνατόν να εξεταστεί στην παρούσα εργασία.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 317-325.

Day, C. (2000) “Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision”, *Educational Administration Abstracts*, 35(4).

Delors, J. et al. (1996) *Learning: the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO.

European Commission (Directorate-General for Education and Culture) (2006) *Lifelong Learning: Education and Training policies. School Education and Higher education*, Brussels.

Eurydice, the Information Network on Education in Europe. (2000) *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, Brussels, Eurydice.

Eurydice, the Information Network on Education in Europe. (2001) *National actions to implement lifelong learning in Europe*, Brussels, Eurydice.

Gass, J.R. (1996) *The goals, architecture and means of lifelong learning*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Jallade, J.P. & Mora, J.G. (2001) “Lifelong Learning: international injunctions and university practices”, *European Journal of Education*, 36(3), pp. 361-377.

Jarvis, P. (1999) *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London, Kogan Page.

Kirsch, M. (2002) “The Professional Master’s Degree as a possibility for co-operation with Industry”, paper presented at *Businet Conference*, 3-10-2002, Portlaoise, Ireland.

Lunt, I. (2002) *Professional Doctorates in Education*, London, London University Institute of Education.

Malan, T. (2004) “Implementing the Bologna Process in France”, *European Journal of Education*, 39 (3), pp.: 289-297).

Maxwell. T. W. & Shanahan P. J. (1997) “Towards a reconceptualisation of the doctorate issues arising from comparative data relating to the EdD degree in Australia, *Studies in Higher Education*, 22(2), pp.: 133-150.

Noble, K. A. (1994) *Changing doctoral degrees. An international perspective*. Buckingham, SRHE and Open University Press.

OCDE (1996) *Apprendre à tout âge*, ed. OCDE, Paris.

Προγραμματική Συμφωνία Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Κοινωνικού Πολυκέντρου ΑΔΕΔΥ-ΕΚΔΑΑ 2005.

Reichert, S. & Taugh, C. (2005) *Trends IV (Draft Report)*, European University Association (EUA) asbl, Brussels, Belgium.

Tauch, C. & Rauvargers, A. (2002) *Survey on Master Degrees in Europe*, European University Association, September 2002.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις διαφοροποιήσεις που συντελούνται στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού χώρου διά βίου εκπαίδευσης στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα. Εστιάζεται ιδιαίτερα στο δίλημμα

τις δημιουργίας ή μη επαγγελματικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Η συζήτηση αυτή μεταφέρεται ειδικά στην περίπτωση των ΔΔΕ/Ν που λειτουργούν στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Τμημάτων και διερευνώνται οι προοπτικές αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού, ο οποίος σήμερα βρίσκεται μάλλον σε μια ανομική κατάσταση.

Abstract

This paper focuses on the modifications which have occurred within the context of the educational milieu of lifelong learning societies in Europe and specifically in Greece. The issue addressed is whether or not to create professional Masters degrees. As a case study institution, we are presenting the Didaskaleia (two-year in-service teacher training college programmes) which have been established in the context of University Departments of Primary Education. The prospects of this educational institution are analyzed based on their anomic current situation.

Λέξεις κλειδιά

Δια βίου εκπαίδευση, Επαγγελματικά μεταπτυχιακά, Επιμόρφωση,

Διδασκαλεία

Lifelong learning, Professional Masters, In service Training, Didaskaleia.