

Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ

Μαγδαληνή Πατσιάδου

PhD, Φιλολόγος, Διευθύντρια του 2ου Γυμνασίου Ν. Ψυχικού
patsiamags@hotmail.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση βρίσκεται, όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Η ανάγκη προσαρμογής των εθνικών κρατών στις αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές, που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της παγκοσμιοποίησης, οι ζωηρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση, που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών, κυρίως του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ, πιστοποιούν την εκδήλωση αυτού του έντονου ενδιαφέροντος. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα ανωτέρω, διενεργήθηκε δημοσκοπική έρευνα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη γνώμη τους συμπληρώνοντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία των ευρημάτων επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση, το ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μεν τις αλλαγές που διαδραματίζονται στο εθνικό και υπερεθνικό εκπαιδευτικό τοπίο, χωρίς όμως να είναι επαρκώς ενημερωμένοι.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ, εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση.

Εισαγωγή

Το ιδιαίτερος έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί παράδοξο για τις κοινωνίες των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών, που διεκδικούν για τον εαυτό τους τον τίτλο της Κοινωνίας της Γνώσης, στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης/Μάθησης. Ερμηνεύεται δε από τη βαρύνουσα σημασία την οποία απέκτησε η εκπαίδευση ως μοχλός διασφάλισης της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας (post/late modernity) που διανύουμε (Rogers, 1999· Welch, 2001· Καψάλης & Παπασταμάτης 2002· Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004· Κόκκος, 2005· Siritanou, 2006· Hall & Matthews, 2008· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Τριλιανός, 2009).

Οι επιχειρούμενες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης είναι τόσο εκτεταμένες και βαθιές ώστε πλέον συνιστούν ένα νέο είδος παραδείγματος, χωρίς κανείς να αποτολμά ασφαλείς προβλέψεις για το άμεσο μέλλον (Broadfoot, 2000). Η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Ματθαίου 2000· Jarvis, 2000· Welch, 2001· Hay & Rosamond, 2002· Καζαμίας, 2003 & 2005· Held & MacGrew, 2004).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μεταπολεμική επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι τεράστια, μεγαλύτερη ίσως από οποιονδήποτε άλλο μεμονωμένο παράγοντα. Τα συμπεράσματα των εκτεταμένων ερευνών τους, η απήχηση των προγραμμάτων που υλοποιούν και οι άμεσες ή έμμεσες υποδείξεις τους διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις, προκαλούν πολιτικές αντιπαραθέσεις, συγκροτούν ατζέντες και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο. Οι προσανατολισμοί τους, σύμφωνοι με τα προτάγματα του νεο-φιλελευθερισμού, εστιάζουν στην ποσοτικά μετρήσιμη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών συστημάτων, με το μεγαλύτερο δυνατό περιορισμό των κρατικών πόρων. Σε γενικές γραμμές, οι υπερεθνικοί οργανισμοί εδραιώνουν υπό την εποπτεία τους δίκτυα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων εντατικοποιείται η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών (Ζμας, 2007· Τσιαούσης, 2007). Η Ε.Ε., ιδιαίτερα, έχει καταφέρει στο διάστημα των τριών τελευταίων δεκαετιών να διευρύνει τις πρωτοβουλίες της στον εκπαιδευτικό χώρο των κρατών-μελών της, με επιστέγασμα το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ). Σημαντικότερη επίσης είναι σε παγκόσμια κλίμακα η συμβολή του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Πασιάς, 2006α, 2006β· Schuetze, 2006· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008· Ζμας, 2007· Τσιαούσης, 2007· Jallade, 2011).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί, καταρχήν, το εξωτερικό συγκείμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Εν συνεχεία, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ στη λειτουργία των παραδοσιακών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι όπως οι αντιλήψεις αυτές καταγράφηκαν σε δημοσκοπική έρευνα, με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Την επεξεργασία των ευρημάτων ακολουθεί η τελική τους σύνθεση και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολύσημη, αμφίσημη και πολυπαραγοντική ως έννοια, η παγκοσμιοποίηση συνιστά πλέον μια νέα γεωγραφία εξουσίας, που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Πανούσης, 2005:162). Οι πολυεπίπεδες συνέπειες της στον τομέα της οικονομίας, της κοινωνίας, της εργασίας και της παραγωγής της νέας γνώσης, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τρόπο λειτουργίας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Mattheou, 1998, Παπαδάκης, 2003).

Κάτω από το βάρος των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης και των προτεραιοτήτων του νεοφιλελευθερισμού, το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι μετασηματίζεται βαθιά, αποποιοούμενο το νεωτερικό του παρελθόν: Η παγκοσμιοποίηση σταδιακά ομογενοποιεί τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια με συγκεκριμένους μηχανισμούς αξιολόγησης και δημιουργώντας κοινές εκπαιδευτικές ατζέντες. Επιταχύνεται, έτσι η διεθνής συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, καθώς και η μεταφορά εκπαιδευτικών πολιτικών (Sahlberg, 2006).

Όπως και στην πολιτική, έτσι και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι περνάμε σταδιακά από τη νεωτερική έννοια της κυβέρνησης στη μετανεωτερική έννοια της διακυβέρνησης: Σε αυτήν δεν υφίσταται κάποια κεντρική αρχή εθνικής προέλευσης, αντιθέτως κυριαρχεί η δυναμική των Διεθνών Οργανισμών, των επιστημονικών ομάδων και των ειδικών/experts (Πασιάς, 2016). Όπως υποστηρίζεται, τα σύγχρονα κράτη έχουν απολέσει σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία που τα χαρακτήριζε στην άσκηση πολιτικής, παραχωρώντας μέρος των αρμοδιοτήτων τους σε υπερεθνικά κέντρα εξουσίας. Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι έχασαν παντελώς τη δυνατότητα τους να δίνουν ιδιόχειρες απαντήσεις σε διεθνή ζητήματα, σημαίνει όμως ότι εν πολλοίς δεν μπορούν να ελέγξουν ούτε την ανάδυση τέτοιου είδους προβλημάτων ούτε την ατζέντα της διαχείρισής τους. Κατά συνέπεια, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική αδυνατεί να στηριχτεί απόλυτα στη βασική μονάδα ανάλυσης και αναφοράς που επί αιώνες χρησιμοποιούσε, δηλαδή το έθνος-κράτος, αφού πλέον αναγκάζεται να διασυνδεθεί με ένα μετα-εθνικό ή και παγκόσμιο σύστημα αναφοράς (Broadfoot, 2000· Lingard, & Rawolle, 2011). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε επίσης το ότι η υποχώρηση του εθνικού κράτους σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Paradakis, 2008). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ζωντανά μνημεία του νεωτερικού τους παρελθόντος, σταδιακά

αποστασιοποιούνται και αποενσωματώνονται από τη μήτρα που τα γέννησε και τα εξέθρεψε, δηλ. το έθνος-κράτος της βιομηχανικής εποχής (Καζαμίας, 1995).

Στην εποχή μας λοιπόν, οποιαδήποτε αναφορά στις εκπαιδευτικές εξελίξεις που διαδραματίζονται μέσα στα όρια των εθνικών κρατών είναι ημιτελής, αν δεν περιλαμβάνει και την υπερεθνική διάσταση, δηλαδή την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα:

α) Η Ευρωπαϊκή Ένωση, που τα τελευταία 35 χρόνια κατέστη ο σημαντικότερος πρωταγωνιστής στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενδιαφέρεται κυρίως για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στα κράτη-μέλη της, τονίζοντας επαρκώς την οικονομική διάσταση των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Schuetze, 2006). Δραστηριοποιείται στη γηραιά ήπειρο με τη δική της στρατηγική και πολιτική ατζέντα (Beech, 2009), επικεντρώνεται δε στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση, καθώς το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών της είναι ήδη υψηλό (Τσαούσης, 2007· E.C., 2010 & 2012).

β) Ο ΟΟΣΑ, από την πλευρά του, στρέφεται περισσότερο προς το οικονομικο-διαχειριστικό πεδίο της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει και τις κοινωνικές διαστάσεις της οικονομικής ανάπτυξης (Paradopoulos, 1994). Βασικός του στόχος αποτελεί η διαμόρφωση και προώθηση μεταξύ των κρατών-μελών (και όχι μόνο) κοινών εκπαιδευτικών αρχών, αξιών και κανόνων (OECD, 1990· OECD-UNESCO, 2001· Beech, 2009).

γ) Οι πρωτοβουλίες της UNESCO χαρακτηρίζονται από έναν περισσότερο ουμανιστικό προσανατολισμό (Watson, 1999). Βασική αφετηρία του Οργανισμού αποτελεί η θέση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενδυνάμωση του σεβασμού στις βασικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2005· Beech, 2009). Έτσι, η UNESCO καλύπτει με τις δράσεις της όλο τον πλανήτη εστιάζοντας σε δύο βασικά προβλήματα, τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων και την εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά.

Βέβαια, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει προχωρήσει περισσότερο, καθώς διαθέτει «πηγές και νομικά μέσα για να εισάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και επίσης να συντονίσει τη χρήση των εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς» (Marklund, 2006:158). Αλλά και ο ΟΟΣΑ, από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του '90, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα «συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ είναι μια τεχνοδομή που λειτουργεί ως δεξαμενή σκέψης, παράγει 'λόγο' και πρακτικές και συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση ιδεότοπων και την προώθηση εκπαιδευτικών και πολιτικών ροών (eduscapes, policyscapes)» (Πασιάς, 2016:82). Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, αλλά με έναν περισσότερο ουμανιστικό, κατά άλλους ουτοπικό προσανατολισμό, εκπορεύεται και η διεθνούς εμβέλειας εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν βέβαια ότι δεν υφίσταται αλληλεπίδραση με κοινή ρητορική και παράλληλες ατζέντες. Η μεταξύ τους συνεργασία, που πέρα από τα τεχνικά της στοιχεία εμπεριέχει και σοβαρές πολιτικές διαστάσεις, πραγματοποιείται κυρίως με τρεις τρόπους (Τσαούσης, 2007:259 και 314): «Με την αμοιβαία ενημέρωση μέσω της συμμετοχής τους ως παρατηρητών στα όργανα που διαμορφώνουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική». «Με τη συνεργασία τους στη διαμόρφωση μηχανισμών, μεθόδων και μέσων προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής». «Με τη συνεργασία τους στην κατάρτιση και /ή χρήση μέσων εφαρμογής και /ή ελέγχου των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Οπωσδήποτε, η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με τους όρους ενός εθνικού κράτους και αυτό γιατί η παρέμβασή τους στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών δεν είναι άμεση, αφού, βάσει του καταστατικού τους, δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν συγκεκριμένες πολιτικές. Αυτό σημαίνει πως η συμμετοχή ενός κράτους-μέλους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός Διεθνούς Οργανισμού δεν οδηγεί αυτόματα και στην εφαρμογή των αποφάσεων αυτών στο εσωτερικό της χώρας, ούτε

στην υιοθέτηση των αναγκαίων /υποδεικνυόμενων αλλαγών (Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007). Στον εκπαιδευτικό τομέα, μόνο η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει τη δυνατότητα μέσω συμφωνιών και δεσμεύσεων να διαμορφώνει, να ασκεί και να επεκτείνει μια κοινή πολιτική στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, τον οποίο σταδιακά μετασχηματίζει «από απλή γεωγραφική σε εν δυνάμει ενιαία πολιτική ενότητα» (Τσαούσης, 2007:283).

Παρ' όλα αυτά, οι υπερεθνικοί οργανισμοί μπορούν να παρεμβαίνουν έμμεσα στο εθνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους: α) Με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, των όρων αλλά και των ποικίλων προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας στα ενδιαφερόμενα κράτη. β) Με την πρόσκληση των χωρών-μελών σε διεθνή fora για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων. γ) Με τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος αναφορικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιάς, 2006α, 2006β· Τσαούσης, 2007). Επίσης, με το να διαμορφώνουν νόρμες, οι οποίες επιβάλλονται στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Οι νόρμες αυτές κατασκευάζονται μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας και διαχέονται στα κράτη με μηχανισμούς, όπως είναι ο ανταγωνισμός, ο εξαναγκασμός και η άμιλλα (Kleibrink, 2011).

Η δυναμική που διαθέτουν τους δίνει τη δυνατότητα να προωθούν τις απόψεις τους περί εκπαίδευσης, να καταρτίζουν μακροπρόθεσμα σχέδια, να διαμορφώνουν ατζέντες και να προωθούν πολιτικές με μεγάλης έκτασης προγράμματα, κυρίως στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών τους προβάλλονται από τα MME με τρόπο που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Οι προτάσεις τους, λόγω της βαρύτητας και της προβολής τους, επηρεάζουν σοβαρά την κοινή γνώμη, γνωρίζουν ευρεία αποδοχή, ουσιαστικά δεν αμφισβητούνται και μάλλον αντιμετωπίζονται ως καθεστώτα αλήθειας, ως εικονικά ηγεμονικές προτάσεις (Morrow,-Torres, 2000, Ζμας, 2007) και ως οράματα (Broadfoot, 2000). Οι ενέργειες τους μάλιστα ομογενοποιούν όχι μόνο τους στόχους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι αυτοί θα επιτευχθούν. Επηρεάζουν δε, άμεσα ή έμμεσα, και χώρες που μέχρι το πρόσφατο παρελθόν ακολουθούσαν ένα εκ διαμέτρου αντίθετο με τα δυτικά πρότυπα μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συμβαίνει π.χ. στην περίπτωση των Βαλκανικών κρατών του πρώην ανατολικού μπλοκ: Για τα κράτη αυτά, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πλέον καταστεί εκπαιδευτική μητρόπολη, χώρος απ' όπου εκπορεύονται και διαχέονται καινοτόμες ιδέες και καλές εκπαιδευτικές πρακτικές (Ζμας, 2012).

Τα αποτελέσματα των ερευνών και των αναλύσεων των υπερεθνικών Οργανισμών γίνονται κατ' αυτό τον τρόπο σύστημα αναφοράς για το εκπαιδευτικό δέον γενέσθαι, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητικό επιχειρήμα μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών αποφάσεων, οι οποίες ασκώντας μια έμμεση πίεση αναμόρφωσης, στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση των μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Morrow,-Torres, 2000, Ζμας, 2007). Ακόμα περισσότερο, η συχνή συνεργασία της Ε.Ε. και των Δ. Οργανισμών για την επίλυση ενός τεχνικού ζητήματος οδηγεί στην κοινή αποδοχή και εφαρμογή της λύσης αυτής, η οποία εκλαμβάνεται ως κεκτημένο για τα κράτη-μέλη. Η επίδραση συνεπώς των υπερεθνικών πρωταγωνιστών στην εκπαιδευτική δικτύωση των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη (Τσαούσης, 2007:314).

Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι σε γενικές γραμμές οι διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις επηρεάζουν το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από συγκριτικές διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών συμβάλλει τα μέγιστα προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς με τη βοήθεια τους συντελούνται συχνά διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού σε παγκόσμιο επίπεδο (Rinne, 2008). Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η έμφαση που αποδίδεται στη συγκριτική προσέγγιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω μιας σειράς δεικτών και στατιστικών στοιχείων (Marchetti, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο βρέθηκαν στην αρένα μιας πρωτόγνωρης ιδεολογικής και πολιτικής σύγκρουσης, ανάμεσα στην εθνική τους καταγωγή και τη μελλοντική υπερεθνική τους προοπτική. Τα σύγχρονα εθνικά εκπαιδευτικά

συστήματα κατηγορούνται ανηλεώς ότι είναι πολύ γραφειοκρατικά, εξαιρετικά δαπανηρά, ανίκανα και αναποτελεσματικά στο να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους, εξασφαλίζοντας την ανταποκρισιμότητα των πολιτών στις οιονεί απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την απασχολησιμότητά τους σε ένα ευμετάβλητο και υψηλού ρίσκου περιβάλλον (Charlier,-Moens, 2005).

Σκοπός, Υπόθεση και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής γύρω από τη σχέση παγκοσμιοποίησης, εκπαίδευσης & εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, με το οποίο διερευνήθηκε: 1) Το κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι των επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφημα 1). 2) Ο βαθμός εξοικείωσής τους με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ (Γράφημα 1). 3) Η άποψή τους σχετικά με την ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Γράφημα 2). 4) Η άποψή τους σχετικά με την ικανότητα των εθνικών κρατών να χαράσσουν αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική (Γράφημα 2). 5) Το κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ επιδρά στη διαμόρφωση των μελλοντικών στόχων της εκπαίδευσης των εθνικών κρατών, οδηγεί σταδιακά στην αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού από τα όρια του έθνους-κράτους και συνδέεται με τη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Γράφημα 3,4,5). Βασική μας υπόθεση αποτελεί το ότι οι σύγχρονοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, μολονότι ενημερώνονται για τα τεκταινόμενα στο εθνικό και υπερεθνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης, δεν είναι επαρκώς πληροφορημένοι για τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε δημοσκοπικά. Κύριο χαρακτηριστικό της δημοσκοπικής έρευνας είναι η συστηματική συλλογή δεδομένων για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, με ένα μεγάλο μεγέθους δείγμα. Το εύρος των ερωτημάτων και το επίπεδο πολυπλοκότητας είναι κυμαινόμενο, σε κάθε περίπτωση όμως η δημοσκοπική έρευνα προσιδιάζει σε μια νατουραλιστική-περιγραφική μορφή έρευνας, που αναδεικνύει συνάψεις και όχι αιτιώδεις σχέσεις. (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για τη διεξαγωγή της, επελέγη ένα σύννηθες εργαλείο, το δομημένο ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου οφείλει να υπακούει σε έναν κώδικα δεοντολογίας, βάσει του οποίου οι συμμετέχοντες το συμπληρώνουν συνειδητά, διατηρώντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους, έχοντας μάλιστα το δικαίωμα να εγκαταλείψουν τη διαδικασία σε οποιαδήποτε φάση. Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δεν πρέπει να προσβάλλει την προσωπικότητα τους, θίγοντας ευαίσθητα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά το διάστημα 1/12/2014 έως 31/3/2015. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από 316 εκπαιδευτικούς εντύπως αλλά και ηλεκτρονικά. Οι οδηγίες συμπλήρωσης προς τους εκπαιδευτικούς ήταν κατανοητές και σαφείς. Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η συνολική στατιστική επεξεργασία.

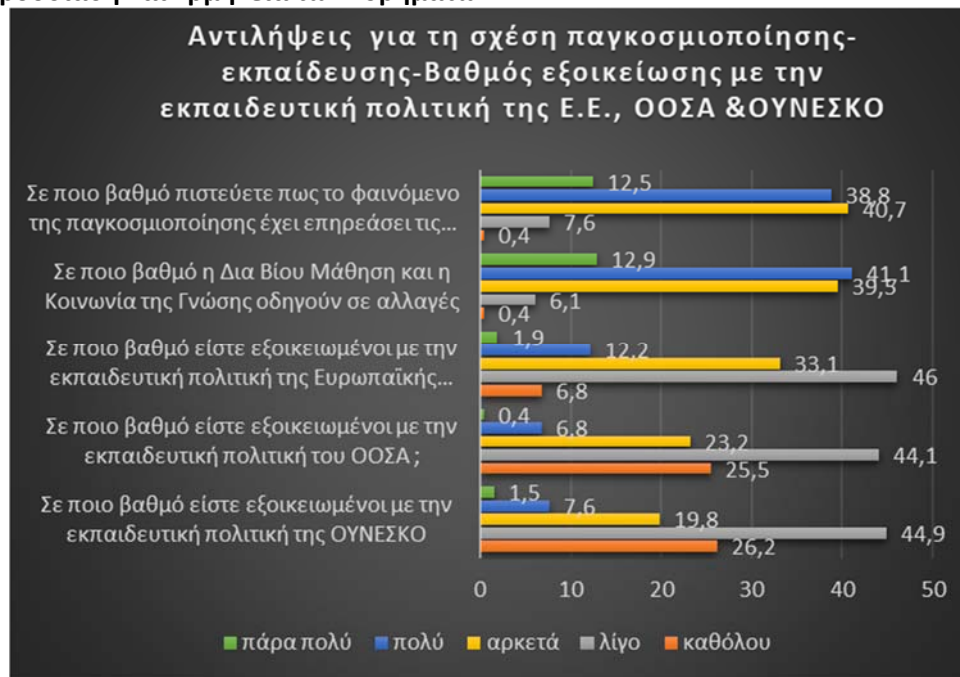
Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου συνδέθηκε στενά με τις καταλυτικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και το περιεχόμενο των επίσημων υπερεθνικών κειμένων (Μελέτες, Ανακοινωθέντα, Αναφορές Ομάδων Εργασίας κλπ) για τον εκπαιδευτικό, την επαγγελματική του ταυτότητα και το ρόλο της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης, στο πλαίσιο πάντα της Κοινωνίας της Γνώσης και της Δια Βίου Μάθησης. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι

απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου βασίστηκαν στη κλίμακα εκτίμησης απόψεων/συμπεριφορών Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν στην τελική του μορφή 316 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Οι 247 εξ αυτών ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν αποκλειστικά στην Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η ερευνήτρια επέλεξε αυτή τη βολική δειγματοληψία (Cohen,-Manion,-Morrison, 2008), λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα και τους υφιστάμενους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, ο μεγάλος σε πληθυσμιακό μέγεθος νομός Αττικής αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Από το σύνολο των 316 εκπαιδευτικών: 65 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγείο, 96 σε Δημοτικό σχολείο, 96 σε Γυμνάσιο και 70 σε Λύκειο. 298 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δημόσιο σχολείο και 29 σε ιδιωτικό. 274 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, 25 σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή και 28 σε σχολείο που βρίσκεται σε νησιωτική περιοχή (Αργοσαρωνικός). Οι 247 από αυτούς ήταν γυναίκες και οι 69 άνδρες. 43 εκπαιδευτικοί ήταν μικρότεροι των 35 ετών, 72 ήταν μεταξύ 35-44 ετών, 155 εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 45-54 ετών και 46 ήταν άνω των 55 ετών. 227 εξ αυτών ήταν έγγαμοι, 62 άγαμοι, 27 διαζευγμένοι, ενώ 10 δήλωσαν κάτι άλλο.

Παρουσίαση και Ερμηνεία των Ευρημάτων



Γράφημα 1: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης – εκπαίδευσης και βαθμός εξοικείωσής τους με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

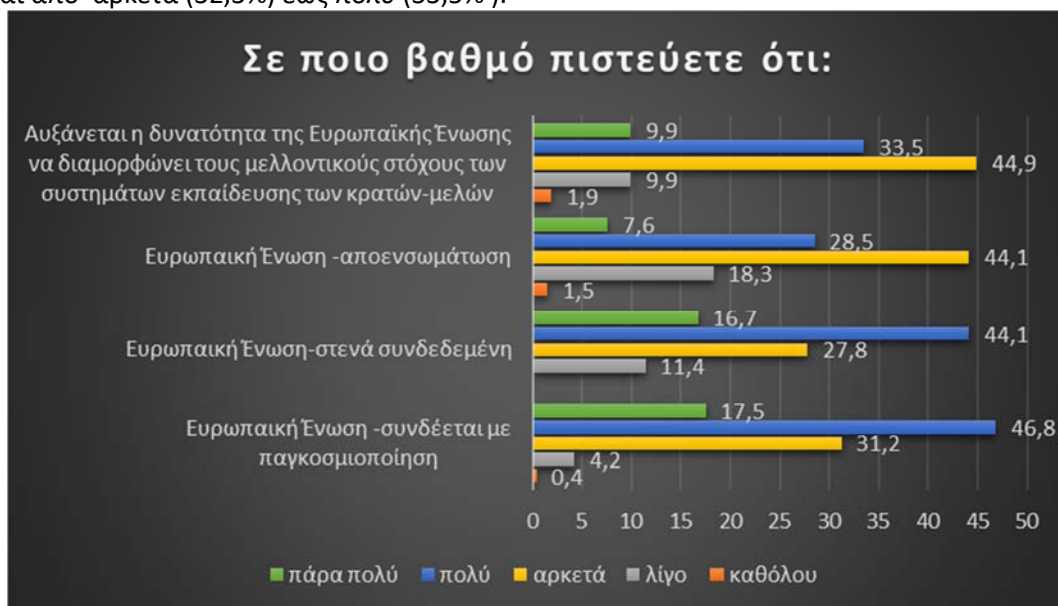
Στο Γράφημα 1, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης. Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που η Δια βίου Μάθηση και η Κοινωνία της Γνώσης οδηγούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εκτεταμένες αλλαγές, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι από αρκετά έως πολύ (σε ποσοστό αντίστοιχα περίπου 40%). Όμως, μολονότι οι ερωτηθέντες εμφανίζονται ενήμεροι αυτών των εξελίξεων, είναι πολύ λίγο εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική των τριών

βασικών πρωταγωνιστών στο διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο, της Ε.Ε (46%) του ΟΟΣΑ (44,1%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (44,9%). Σημειώνεται μάλιστα υψηλό ποσοστό μηδενικής εξοικείωσης των ερωτηθέντων με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ (25,5%) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (26,2%), ποσοστά πολύ μεγαλύτερα από το αντίστοιχο της Ε.Ε. (6,8%).



Γράφημα 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στο Γράφημα 2, και συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορά στην ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται από αρκετά (34,2%) έως πολύ (32,3%). Οι ερωτηθέντες επίσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό (48,3%) θεωρούν πως τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Στην ερώτηση, τέλος, που αφορά το αν περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι από αρκετά (32,3%) έως πολύ (33,5%).



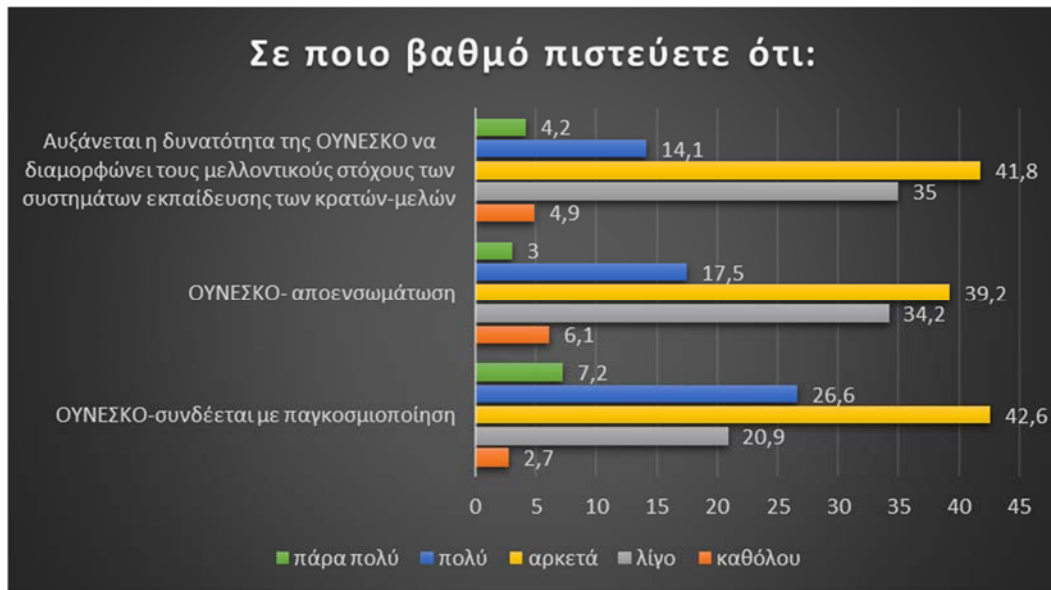
Γράφημα 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε.

Στο Γράφημα 3, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις τους για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται πως αυξάνεται η δυνατότητα της Ε.Ε. να επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων τους είναι από αρκετά (44,9%) έως πολύ (33,5%). Θεωρούν, επίσης, ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό (44,1%) στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης από το εθνικό της πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επαρκώς ενήμεροι, τόσο για τη στενή διασύνδεση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους οικονομικο-κοινωνικούς στόχους της Ε.Ε. όσο και για τη σχέση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων τους στις σχετικές ερωτήσεις είναι από αρκετά (27,8% και 31,2%) έως πολύ (44,1% και 46,8%).



Γράφημα 4: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ

Στο Γράφημα 4, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στον ΟΟΣΑ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται από αρκετά (43,3%) έως πολύ (30,4%) ενήμεροι για τη δυνατότητα του ΟΟΣΑ να επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό (45,2%), πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται από αρκετά (39,2%) έως πολύ (36,5%) πως η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης.



Γράφημα 5: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ

Στο Γράφημα 5, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση παγκοσμιοποίησης-εκπαίδευσης, με εστίαση στην ΟΥΝΕΣΚΟ. Η γενικευμένη αντίληψη /παραδοχή για την ουμανιστική αποστολή του Οργανισμού αποτυπώνεται εμφανώς στις απαντήσεις τους, σε σχέση πάντα με τα αντίστοιχα ποσοστά της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν από λίγο (35%) έως αρκετά (41,8%) πως η ΟΥΝΕΣΚΟ επηρεάζει έμμεσα τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Θεωρούν επίσης από λίγο (34,2%) έως αρκετά (39,2%) πως η επίδραση αυτή οδηγεί στη σταδιακή αποενσωμάτωση της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής από το εθνικό πλαίσιο αναφοράς. Τέλος, αντιλαμβάνονται πως η εκπαιδευτική πολιτική της ΟΥΝΕΣΚΟ απαντά στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης σε αρκετά μεγάλο βαθμό (42,6%).

Συμπεράσματα

Κατά τις τρεις (και πλέον) τελευταίες δεκαετίες, σε όλα τα κείμενα του υπερεθνικού εκπαιδευτικού λόγου γίνεται αναφορά στη νέα τάξη πραγμάτων, η οποία χαρακτηρίζει τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ δίνουν ισχυρό παρόν στην πορεία διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών και τεχνικών, ο εκπαιδευτικός τους λόγος αυτοχθονοποιείται και γίνεται σύστημα αναφοράς για τη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο δομημένο ερωτηματολόγιο κατεγράφησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την παγκοσμιοποίηση, την Ε.Ε., τους Διεθνείς Οργανισμούς και τις επιδράσεις που επιφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν επαρκώς ενήμεροι για τους μετασχηματισμούς που δρομολογούνται στην εκπαίδευση λόγω των οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής μας. Σε αυτό το πλαίσιο, εμπλέκουν ξεκάθαρα την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ. Συγκριτικά, όμως, θεωρούν πως η τελευταία υιοθετεί μια πιο "προσεκτική", λιγότερο επιθετική θα μπορούσαμε να πούμε, διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το ολιστικό/ανθρωπιστικό προφίλ της ΟΥΝΕΣΚΟ. Το αξιοσημείωτο είναι, πάντως, πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ελάχιστα εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών υπερεθνικών πρωταγωνιστών. Μάλιστα, το ¼ εξ αυτών δήλωσε πλήρη άγνοια όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως μέχρι στιγμής, παρά τα μεγάλα βεληνεκούς εκπαιδευτικά προγράμματα, τις διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες και τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, που σχεδιάστηκαν και προωθήθηκαν, δεν έχουν εμπροσθί ικανοποιητικά ούτε το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, ούτε οι στρατηγικές τους επιλογές, ούτε οι εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες, ούτε φυσικά τα μέσα και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Το εύρημα αυτό βαραίνει ακόμα περισσότερο στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρόλο που η Κοινότητα διαθέτει μεγαλύτερες θεσμικές και χρηματοδοτικές δυνατότητες παρέμβασης, η εκπαιδευτική της πολιτική δεν φαίνεται να έχει διαπεράσει αρκετά το "εθνικό μας έδαφος".

Οποσδήποτε, η διεξοδική προσέγγιση των παραπάνω ζητημάτων υπερβαίνει τις δυνατότητες της παρούσας έρευνας. Τα επιμέρους θέματα που συνδέονται με τη σχέση παγκοσμιοποίησης, εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών είναι, πράγματι, πολυεπίπεδα και πολυπαραγοντικά. Η ανά χείρας έρευνα ευελπιστεί ότι συνέβαλε στην προσπάθεια προσέγγισής τους. Τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν πιθανώς να προσφέρουν έναυσμα για ένα γόνιμο διάλογο, μεταξύ αυτών που ασχολούνται με το σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International Agencies and Educational Transfer. In: R. Cowen & A. M. Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education* (pp.341-357). Dordrecht: Springer Publishers.

Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36:3, 357-371.

Charlier, J.M. & Moens, F. (2005). Η επίθεση της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση- Διακυβέρνηση και Δημόσια πολιτική: Από τις υπηρεσίες στην αγορά. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 150-161). Αθήνα: Σαββάλας

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Commission of the EC, Education and Training 2020 Programme, Cluster "Teachers and Trainers", Report of a Peer Learning Activity, The profession of Teacher Education in Europe. Reykjavic, 21-24 June 2010.

Hay, C. & Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives. *Journal of European Public Policy*, 9:2, 147-167.

Hall, J. & Matthews, E. (2008). The Measurement of Progress and the Role of Education. *European Journal of Education*, 43:1, 11-22.

Held, D. & Mc Grew, A. (2004). *Παγκοσμιοποίηση-Αντιπαγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Jallade, J.P. (2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46:1, 7-24.

Jarvis, P. (2000). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education. *Comparative Education*, 36:3, 343-355.

Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: the case of lifelong learning. *European Journal of Education*, 46:1, 70-84.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New Scalar Politics: implications for education Policy. *Comparative Education*, 47:4, 489-502.

Marchetti, E. (2002). Information, definitions and classifications- the producer's View. In: *Measuring Lifelong Learning: 14th CEIES Seminar, 25-26 June 2001* (pp. 9-13). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Marklund, S. (2006). Η Εκπαίδευση σε μια Ενοποιημένη Ευρώπη: Όνειρα και Πραγματικότητα. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ (σσ. 143-159). Αθήνα: Gutenberg

Mattheou, D. (1998). Localising the Global: The changing Shape of Educational Politics. In: A. Kazamias & M. Spillane (eds), Education and the Structuring of the European Space (pp. 187-196). Athens: Seirios

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2000). The State, Globalization and Educational Policy. In: R. A. Morrow & C. A. Torres (eds), Globalization and Education: Critical Perspectives (pp.27-56). New York: Routledge

OECD (1990). The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies. Paris: OECD

OECD & UNESCO (2001). Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. Paris : OECD

Papadakis, N. (2008). "The future ain't what it used to be". EU Education Policy and the Teacher's Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift. In: Hudson, B. & Zgaga, P. (ed.), Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. (pp.123-133). Ljubljana: Faculty of Teacher Education, University of UMEA in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Papadopoulou, G. S. (1994). Education 1960-1990: the OECD perspective. Paris: OECD

Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. Policy Futures in Education, 6:6, 665-680.

Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. Journal of Educational Change, 7:4, 259-287.

Schuetze, H. (2006). Internationals concepts and agendas of Life Long Learning. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36:3, 289-306.

Sipitanou, A. & G. Zarifis (2006). Lifelong Learning in Greece. In: N. P. Terzis (ed.), Lifelong Learning in the Balkans (pp. 61-115). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.

UNESCO (2005). Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Paris: UNESCO

Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education facing the third millennium. Comparative Education, 37:4, 475-492.

Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. European Journal of Education, 47:3, 364-377.

Ελληνόγλωσσες

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καζαμίας, Α. (1995). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη "φαντασιακή Ευρώπη". Στο: Α. Καζαμίας & Μ.

Κασσωτάκης (επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού (σσ. 550-586). Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 1, 13-42.

Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (σσ. 89-111). Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα, Α'. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). Δια Βίου Μάθηση, Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-26.
- Πανούσης, Γ. (2005). Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ.162-173). Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (;). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο: Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριπτής & Γ. Πασιάς (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου* (σσ.69-90). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμο
- Τριλιανός, Θ. (1999). Η δια βίου εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική Προοπτική:Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Νοεμβρίου 1999: Πρακτικά* (σσ. 69-76). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Δ. Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.