

*Ενέργεια 1.1.α: «Προγράμματα Βιβλία»*

*Επιστημονικός Υπεύθυνος Ενέργειας : **Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος***

*Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

*Έργο Νο 15: «Αναμόρφωση / εκ νέου σύνταξη και συγγραφή*

*Προγραμμάτων Σπουδών και Σχολικών Βιβλίων για το*

*Ενιαίο Λύκειο»*

*Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου : **Γιάννης Σαλβαράς***

*Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης*

*Καλλιτεχνικός Υπεύθυνος Έργου : **Σπύρος Ι. Παπασπύρου***

*Καθηγητής Εφαρμογών του ΤΕΙ Ηπείρου*

*Η έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε και από το 2<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ.*

*Μακέτα εξωφύλλου: **Σπύρος Σιάκας - Νίκος Γεωργίου***

*Καλλιτεχνική Επιμέλεια: **Σπύρος Ι. Παπασπύρου***

*Ατελιέ - εκτύπωση: **Βαρβαρήγου Μ.***

## Πρόλογος

*Η «Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων», είναι ένα νέο ετήσιο περιοδικό που εκδίδει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Δημιουργήθηκε από τη διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη σοβαρής προσέγγισης εκπαιδευτικών θεμάτων και έγκυρης επιστημονικής πληροφόρησης.*

*Φιλοξενεί κείμενα προερχόμενα από αξιόλογους επιστήμονες, οι οποίοι ανήκουν στον ευρύτερο επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο καθώς και έρευνες που αφορούν σχετικά θέματα.*

*Στόχος μας είναι να παρέχουμε στους συγγραφείς ένα έγκυρο βήμα για να εκφράσουν και να καταγράψουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να διαμορφώσει μια άποψη της υπάρχουσας δυναμικής όχι μόνο στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στον κοινωνικό.*

*Σε μια εποχή που η Εκπαίδευση αποτελεί σημείο αιχμής για κάθε απόπειρα βελτίωσης ή μετασχηματισμού της κοινωνίας ελπίζουμε ότι με τη δική σας συμβολή η «Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων» θα αποτελέσει ένα ακόμη μέσο για την έκφραση έγκυρων θέσεων και γόνιμου προβληματισμού πάνω σε ένα ευρύτερο φάσμα θεμάτων.*

Ιούλιος 1999

Ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος  
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Θ. Γ. ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Λ. ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Α. ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών  
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Ι. ΠΕΡΑΚΗΣ, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Α. ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιμέλεια έκδοσης: Ε. ΚΑΓΚΑ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,**  
Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή, Τ.Τ. 153 41, τηλ. 6014202, fax 6016388

Copyright ©1999, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
ISSN 1108-4715

---

Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.  
Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

## Οδηγίες προς τους Συγγραφείς

Η «Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων», νέο περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), εκδίδεται μια φορά το χρόνο.

Φιλοξενούνται εργασίες συνθετικές που διευρύνουν ή συμπληρώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επίσης δημοσιεύονται αποτελέσματα ερευνών καθώς και πρωτότυπες εργασίες ευρύτερου ενδιαφέροντος. Η γλώσσα των εργασιών είναι η ελληνική. Τα κείμενα υποβάλλονται σε τρία δακτυλογραφημένα αντίτυπα. Σε περίπτωση που έχουν γραφτεί ηλεκτρονικά (PC) θα πρέπει να παραδίδονται με τη μορφή δισκέτας. Η έκτασή τους δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 25 σελίδες ενώ η κάθε σελίδα θα πρέπει να είναι μεγέθους A4 και να περιέχει το ανώτατο 40 σειρές. Οι υποσημειώσεις θα γράφονται στο κάτω μέρος της ίδιας σελίδας με αρίθμηση, η οποία θα αρχίζει κάθε φορά με το 1. Αναφορά ευχαριστιών θα γίνεται με αστερίσκο σε υποσημείωση στο κάτω μέρος της πρώτης σελίδας.

Ο τίτλος της εργασίας, το όνομα του συγγραφέα και το Ίδρυμα στο οποίο εργάζεται θα πρέπει να αναφέρονται στην αρχή της πρώτης σελίδας του κειμένου. Το όνομα του συγγραφέα γράφεται κάτω από τον τίτλο της εργασίας. Η βιβλιογραφία θα ακολουθεί αλφαβητικά στο τέλος του κειμένου ως εξής:

Για βιβλία

C.B. BOYER, *A History of Mathematics*, John Wiley and sons, New York, (1989).

Για περιοδικά

G.R. KAYE, «The Use of the Abacus in Ancient India», *Journal of the Asiatic Society of Bengal*, IV, 32, (1908).

Η διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η παρακάτω:

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,**

**για το περιοδικό**

**«Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων»,**

**Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή**

**Τηλ. 6014202, Fax 6016388**

Οι εργασίες που υποβάλλονται για δημοσίευση κρίνονται αρχικά από τη Συντακτική Επιτροπή. Αν το περιεχόμενό τους εμπίπτει στους σκοπούς του περιοδικού, στέλνονται σε δύο κριτές οι οποίοι εισηγούνται γραπτώς αν η εργασία είναι κατάλληλη για δημοσίευση. Την τελική απόφαση για τη δημοσίευση των εργασιών την έχει η Συντακτική Επιτροπή.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Αθήνα

## Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης:

*Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών  
Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό  
Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996*

Μαθαίου Δημήτριος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών -  
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,  
Αγγελάκος Κωνσταντίνος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Κωστάκος Αντώνιος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μάρκου Παρασκευή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μπενέκου Ελένη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Σπυροπούλου Δήμητρα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

7-29

---

Διαμόρφωση ενός Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη  
Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και για τη Συγγραφή και  
Χρήση Σχολικών Βιβλίων

Σαλβαράς Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης

30-40

---

Η Επίδοση των Μαθητών Α΄ Γυμνασίου στα Μαθηματικά και η  
Στάση τους απέναντι σ' αυτά:

*Μια Προσπάθεια Διερεύνησης της μεταξύ τους Σχέσης.*

Καραγεώργος Δημήτριος, Λέκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών  
Κασιμάτη Αικατερίνη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Γιαλαμάς Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

41-65

---

Στάσεις και Κρίσεις των Μαθητών του Λυκείου για το Μάθημα  
της Ψυχολογίας:

*Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας σε Πανελλήνιο Δείγμα*

Παπαδόπουλος Γ. Νικόλαος\* Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου  
Κρήτης

66-80

---

## Γραπτή Έκφραση:

### Μια Διαδικασία Προσέγγισης

Μελάς Δ. Διονύσιος, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

81-96

---

## Η Κατάργηση της Επετηρίδας και ο Τρόπος Αντικατάστασής της

Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

97-100

---

## Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

*Μια Ανασκόπηση των Εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994)*

Κωστάκη Αναστασία, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

101-135

---

## Το Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://hdtc.pi-schools.gr>

Παπαδόπουλος Γεώργιος, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Γόγουλου Αγορίτσα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γουλή Ευαγγελία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χούσου Ελένη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

136-148

---

## Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

*Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*

Δούκας Χρίστος, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

149-162

---

## Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο Αιώνα

Φυρπιτής Κ. Εμμανουήλ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

163-188

**Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης:**  
*Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων  
Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων  
σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου  
1995 - Ιουνίου 1996*

Ματθαίου Δημήτριος, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,*  
Αγγελάκος Κωνσταντίνος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*  
Κωστάκος Αντώνιος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*  
Μάρκου Παρασκευή, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*  
Μπενέκου Ελένη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*  
Σπυροπούλου Δήμητρα, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

**Εισαγωγή**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, απασχολεί τόσο την πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται από τις συνεχείς νομοθετικές ρυθμίσεις και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών. Είναι γνωστό ότι τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κάλυπταν παλιότερα τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, οι λειτουργικές αδυναμίες των οποίων, καθώς και η ανάγκη επιμόρφωσης όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών, οδήγησαν στη δημιουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Ν.1566/85). Με το νόμο Ν.2009/92, ο οποίος τροποποιούσε σε ορισμένα σημεία τους νόμους Ν. 1566/85 και 1824/88 και, κυρίως, με την ψήφιση του Π.Δ. 250/92 ρυθμίζονταν οι λεπτομέρειες της επιμόρφωσης, όπως οι μορφές, η διάρκεια, η διαδικασία πρόσκλησης των υποψηφίων για εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση, τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των ΠΕΚ, η αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Ως μορφές επιμόρφωσης ορίζονταν οι εξής :

- α. Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων (4) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα παρακολούθησης, για τους προς διορισμό υποψηφίους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.
- β. Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε χρόνο, διάρκειας τριών (3) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα, για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.
- γ. Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10-100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς

που υπηρετούσαν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής(Π.Δ. 250/92, άρθρα 1-4, Φ.Ε.Κ. 138Α).

Οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης ήταν υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς και, επιπλέον, η Εισαγωγική Επιμόρφωση αποτελούσε βασική προϋπόθεση διορισμού.

Η επιμορφωτική πολιτική που εφαρμόστηκε τη διετία 1992-1994 (Π.Δ.250/92) συνάντησε πολλές δυσκολίες και δέχτηκε αυστηρή κριτική, τόσο από τους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και από την επιστημονική κοινότητα. Η κριτική εστιάστηκε, κυρίως, στις εξής αδυναμίες:

1. Στο «σχολειοποιημένο» χαρακτήρα αυτής της επιμόρφωσης, η οποία πρόσφερε πολλά μαθήματα κατά το σχολικό πρότυπο, χωρίς εμβάθυνση, κατάσταση η οποία απογοήτευε πολλούς εκπαιδευτικούς.
2. Στη συγκεντρωτική λειτουργία της, η οποία αφαιρούσε κάθε πρωτοβουλία σε τοπικό - περιφερειακό επίπεδο.
3. Στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της, γεγονός το οποίο ασκούσε ιδιαίτερη πίεση στους εκπαιδευτικούς και διαμόρφωνε κλίμα επιφυλακτικότητας.
4. Στα προβλήματα που δημιουργούσε τόσο στη λειτουργία των σχολείων, λόγω απόσπασης των εκπαιδευτικών στο μέσον της σχολικής περιόδου, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, λόγω της ανάγκης μετακίνησής τους σε μεγάλες αποστάσεις.
5. Τέλος, εκτός από τον πολυδάπανο χαρακτήρα της σε σχέση με το αποτέλεσμα, δεν μεριμνούσε για την επιμόρφωση πολλών κατηγοριών εκπαιδευτικών, όπως τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. (Μπαλάσκας 1995).

Οι αδυναμίες αυτές οδήγησαν το ΥΠΕΠΘ, μετά από εισήγηση ειδικής επιστημονικής ομάδας (2<sup>η</sup> Επιτροπή Ξωχέλλη Υπουργ. Αποφ. 908/11/1561/15-2-94), να εφαρμόσει ένα νέο μοντέλο ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης .

Οι κυριότεροι στόχοι του νέου ευέλικτου μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν να μετατραπεί η επιμόρφωση:

- α. Από υποχρεωτική σε προαιρετική, στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με την καθιέρωση συγκεκριμένων κινήτρων (χορήγηση βεβαίωσης, ωριαία αποζημίωση).
- β. Από μονόδρομη σε πολυμορφική με ποικίλη θεματική, ώστε να μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, να διευρύνει τον αριθμό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης μέσω της ελεύθερης και συνειδητής επιλογής προγραμμάτων.
- γ. Από συγκεντρωτική σε αποκεντρωτική, μέσω του μηχανισμού εξακτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το κέντρο στην περιφέρεια, προκειμένου να εξασφαλίσει, με την αξιοποίηση και των νέων τεχνολογιών, ίσες, κατά το δυνατόν, ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των αστικών κέντρων και των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας (ΥΠΕΠΘ: Επιχειρησιακό



σχέδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Αθήνα 1995).

Το πρόγραμμα των ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

α). Πιλοτική εφαρμογή μικρής διάρκειας (1-4-95 έως 30-6-95), η οποία περιείχε τις παρακάτω ενέργειες:

1. Προκαταρκτική απογραφή των επιμορφωτικών αναγκών.
2. Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΠΕΚ.
3. Εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης.
4. Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Η πρώτη πιλοτική φάση (τρίμηνο Απριλίου-Ιουνίου 1995) εφαρμόστηκε σε τέσσερις (4) περιοχές της χώρας (Αττική, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα, με περιφερειακές εξακτινώσεις). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της φάσης εμπεριέχονται στην Έκθεση Ομάδας Εργασίας (3<sup>η</sup> Επιτροπή Ξωχέλλη Υ.Α. Γ2/6816/12-9-95) στην οποία διαπιστώνονται μεταξύ των άλλων και τα εξής:

- Πραγματοποιήθηκαν πάρα πολλά προγράμματα με ποικίλο θεματικό περιεχόμενο.
- Ανταποκρίθηκαν πρόθυμα πολλοί εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε καινοτόμα προγράμματα και σε εξακτινωμένα στην περιφέρεια.
- Οι επιμορφούμενοι αξιολόγησαν τα προγράμματα ως πολύ ικανοποιητικά.

Οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ιδιαίτερη προθυμία να παρακολουθήσουν νέα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης, στον ελεύθερο χρόνο τους, με την προϋπόθεση ότι βασίζονταν σε ορισμένα κριτήρια (χρησιμότητα, σαφήνεια ως προς τη θεματική, τους στόχους, τη μέθοδο υλοποίησης, την επάρκεια επιμορφωτών κ.τ.λ.)

β). Πιλοτική εφαρμογή μεγάλης διάρκειας (Ιούλιος 1995-Ιούλιος 1997):

Η φάση αυτή περιελάμβανε τις τέσσερις (4) ενέργειες της προηγούμενης φάσης και, επιπλέον, τη διατύπωση προτάσεων με τη μορφή σχεδίων νομοθετικών κειμένων για το νέο σύστημα επιμόρφωσης. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε και στα 16 ΠΕΚ της χώρας.

### **Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί, μέσα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα τριών (3) ΠΕΚ, ο βαθμός επίτευξης των στόχων, που τέθηκαν από το ΥΠΕΠΘ, κατά την υλοποίηση των ταχύρυθμων προαιρετικών προγραμμάτων στη γενικευμένη πιλοτική φάση 1995-96. Από τις διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης / πιλοτικής επεξεργασίας, θα αναδειχθούν ερωτήματα, στα οποία θα κληθεί να δώσει απαντήσεις, η ανάλυση / έρευνα, που θα ακολουθήσει, για τις μεταγενέστερες επιμορφωτικές περιόδους 1996-99, στο σύνολο των ΠΕΚ

της χώρας.

### **Υλικό και Μέθοδος**

Στην εργασία εξετάζεται η θεματική των ταχύρυθμων προαιρετικών προγραμμάτων κατά αντικείμενο και βαθμίδα αναφοράς, η ακαδημαϊκή και επαγγελματική ιδιότητα των «υπεύθυνων» των προγραμμάτων και των επιμορφωτών, ο αριθμός των επιμορφούμενων κατά ειδικότητα και βαθμίδα και, τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Οδηγούς Σπουδών και τα στοιχεία που εστάλησαν για το διάστημα Οκτωβρίου 1995-Ιουνίου 1996 από το αντιπροσωπευτικό δείγμα των παρακάτω ΠΕΚ: 1ο ΠΕΚ Αθήνας, ΠΕΚ Ηρακλείου και ΠΕΚ Κοζάνης. Η επιλογή των τριών ΠΕΚ για τη συγκέντρωση των παραπάνω στοιχείων έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια :

- α) την υλοποίηση των προγραμμάτων σε κεντρικό (1<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας) και περιφερειακό επίπεδο (ΠΕΚ Ηρακλείου και Κοζάνης)
- β) την υλοποίηση των προγραμμάτων σε περιοχή που λειτουργεί πανεπιστημιακή σχολή (1<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας και ΠΕΚ Ηρακλείου) και σε αντίστοιχη που δεν υπάρχει πανεπιστήμιο (ΠΕΚ Κοζάνης).

### **Αποτελέσματα - συζήτηση**

#### **Α. Αριθμός αιτήσεων, επιμορφωθέντων και προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν:**

Κατά το διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996 υλοποιήθηκαν συνολικά 433 ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στα τρία ΠΕΚ, εκ των οποίων 139 έγιναν στο 1ο ΠΕΚ Αθήνας, 159 στο ΠΕΚ Ηρακλείου και 135 στο ΠΕΚ Κοζάνης. Για τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα υποβλήθηκαν συνολικά 17.587 αιτήσεις από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς εκ των οποίων επιλέχθηκαν με κλήρωση και τα παρακολούθησαν 10.280 εκπαιδευτικοί (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1**  
**Συγκεντρωτικός πίνακας αριθμού αιτήσεων, αριθμού επιμορφωθέντων και**  
**πλήθους προγραμμάτων**

ΠΕΚ	Αριθμός Αιτήσεων	Αριθμός Επιμορφωθέντων	Πλήθος Προγραμμάτων
1ο Αθήνας	5149	3657	139
Ηρακλείου	6424	4374	159
Κοζάνης	6014	2249	135
<b>Σύνολο</b>	<b>17587</b>	<b>10280</b>	<b>433</b>

Μια πρώτη ανάγνωση του πίνακα αυτού οδηγεί στο γενικό συμπέρασμα ότι και στα τρία (3) ΠΕΚ υλοποιήθηκε σχεδόν ίσος αριθμός προγραμμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ΠΕΚ Αθήνας δεν υπήρξε εξακτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε αντίθεση με τα ΠΕΚ Ηρακλείου και Κοζάνης, τα οποία εξακτίωσαν τα προγράμματά τους σε όλους τους νομούς της περιφέρειάς τους. Το γεγονός αυτό εξηγεί την υλοποίηση ισάριθμων, περίπου, προγραμμάτων και στα τρία ΠΕΚ.

Όσον αφορά τον αριθμό αιτήσεων των εκπ/κών για τα επιμορφωτικά προγράμματα, παρατηρήθηκε αυξημένος αριθμός αιτήσεων στην επαρχία σε σύγκριση με την Αθήνα, όπου οι επιμορφωτικές «ευκαιρίες» ήταν περισσότερες.

Τέλος, διαφορετικός υπήρξε και ο αριθμός των επιμορφωθέντων ανά πρόγραμμα. Στο 1<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας και στο ΠΕΚ Ηρακλείου ο αριθμός των επιμορφωθέντων ανά πρόγραμμα ήταν περίπου τριάντα (30), ενώ στο ΠΕΚ Κοζάνης ήταν περίπου δεκαπέντε (15), γεγονός που μπορεί, ίσως, να αποδοθεί στις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες και την πληθυσμιακή κατανομή της περιφέρειας του συγκεκριμένου ΠΕΚ.

## **B. Κατανομή προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν ανά βαθμίδα και Π.Ε.Κ**

Από το σύνολο των προγραμμάτων, τα 199 (ποσοστό 46%) παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης, τα 128 (ποσοστό 30%) οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης και τα 106 (ποσοστό 24%) ήταν κοινά προγράμματα. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν (ποσοστό 46%) απευθυνόταν, και στα τρία ΠΕΚ, στην Α/θμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο ΠΕΚ Κοζάνης το ποσοστό των

προγραμμάτων για την Α/θμια Εκπαίδευση υπερέβαινε το ήμισυ του συνολικού αριθμού των προγραμμάτων (ποσοστό 51,8%). Αν, μάλιστα, στα ποσοστά αυτά προστεθούν και τα κοινά προγράμματα των δύο βαθμίδων (ποσοστό 20,8%), τότε η πλειονότητα των προγραμμάτων στρέφεται προς την Α/θμια Εκπαίδευση ενώ, αντίθετα, στη Β/θμια Εκπαίδευση μόνο στο ΠΕΚ Αθήνας παρατηρείται μια ισορροπία (ποσοστά 42,4% και 40,2% αντίστοιχα). Στα άλλα δύο ΠΕΚ ο αριθμός των προγραμμάτων που απευθύνονταν στην Β/θμια Εκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος (ποσοστό 22,01% για το Π.Ε.Κ. Ηρακλείου και 27,4% για το ΠΕΚ Κοζάνης) (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2**  
**Κατανομή προγραμμάτων ανά βαθμίδα και Π.Ε.Κ.**

	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης		Σύνολο προγραμμάτων	
<b>Α/θμια</b>	59	42,4%	70	44,02%	70	51,8%	199	46%
<b>Β/θμια</b>	56	40,2%	35	22,01%	37	27,4%	128	30%
<b>Κοινά</b>	24	17,4%	54	33,97%	28	20,8%	106	24%
<b>Σύνολο</b>	<b>139</b>		<b>159</b>		<b>135</b>		<b>433</b>	

Όσον αφορά την εξακτίωση των προγραμμάτων, αν εξαιρέσουμε τα κοινά προγράμματα Α/θμιας και Β/θμιας, στα οποία δεν φαίνεται ο αριθμός των επιμορφωθέντων ανά βαθμίδα, στα υπόλοιπα φαίνεται (από τα υπάρχοντα στοιχεία) μια αυξημένη παρουσία των εκπαιδευτικών Α/θμιας (Οδηγοί σπουδών Ηρακλείου και Κοζάνης).

Μια απόπειρα ερμηνείας της διαφοροποίησης του αριθμού προγραμμάτων ανά βαθμίδα εντοπίζει το αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση, ένα ενδιαφέρον που μπορεί να αποδοθεί στις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας για ενημέρωση στις νέες επιστημονικές εξελίξεις, λόγω της ελλιπούς βασικής τους κατάρτισης (Γκόλιαρης 1997). Είναι πιθανό, όμως, το ενδιαφέρον αυτό να υποκινείται από άλλους παράγοντες, όπως η απόκτηση προσόντων για ακαδημαϊκή ή επαγγελματική αναβάθμιση στην εκπ/κή ιεραρχία ή και από τα οικονομικά κίνητρα των προγραμμάτων, τα οποία δε λειτουργούν ανάλογα στους εκπαιδευτικούς Β/θμιας, λόγω και της ενασχόλησής τους με το «παράλληλο δίκτυο» μαθημάτων για τις Γενικές Εξετάσεις.

### Γ. Επιμορφωτικά προγράμματα ανά βαθμίδα και ειδικότητα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των προγραμμάτων όχι μόνο κατά βαθμίδα, αλλά και στις επιμέρους ειδικότητες των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας. Μια περιγραφική προσέγγιση αυτών των στοιχείων οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα προγράμματα, που απευθύνονται αποκλειστικά σε δασκάλους, κατέχουν την πρώτη θέση στο σύνολο των προγραμμάτων (130 προγράμματα σε σύνολο 433, δηλαδή ποσοστό 32,33%). Μάλιστα στο ΠΕΚ Κοζάνης ο αριθμός είναι πολύ υψηλός (62 προγράμματα σε σύνολο 130). Αν μάλιστα στον αριθμό αυτό προστεθούν τα κοινά προγράμματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών και Καθηγητών - Δασκάλων - Νηπιαγωγών τότε ο αριθμός των προγραμμάτων που απευθύνονται σε δασκάλους αυξάνει σημαντικά (262 στα 433 προγράμματα). Τα προγράμματα για νηπιαγωγούς είναι, σχεδόν, ισοκατανομημένα και στα τρία (3) ΠΕΚ.

Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι στα προγράμματα των ειδικοτήτων της Β/θμιας Εκπ/σης κυριαρχούν αριθμητικά, και στα τρία (3) ΠΕΚ, αυτά των Φιλολογικών μαθημάτων, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Είναι εμφανές ακόμη ότι απουσιάζουν προγράμματα για κάποιες ειδικότητες της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Κοινωνιολόγους, Οικονομολόγους και καθηγητές Τεχνικής Εκπαίδευσης) ή πραγματοποιήθηκαν ελάχιστα για μερικές άλλες ειδικότητες αιχμής. Ενδεικτικό παράδειγμα της διαπίστωσης αυτής αποτελεί ο μικρός αριθμός προγραμμάτων για τις ξένες γλώσσες (2 στα 135 στο ΠΕΚ Κοζάνης και 4 στα 139 στο 1ο ΠΕΚ Αθήνας). Στο μειωμένο αριθμό προγραμμάτων ανά ειδικότητα αποτελούν εξαίρεση τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής (5 στο 1ο ΠΕΚ Αθήνας, 6 στο ΠΕΚ Κοζάνης και 7 στο ΠΕΚ Ηρακλείου),(Πίνακας 3).

**Πίνακας 3**  
**Αριθμός προγραμμάτων κατά βαθμίδα και ειδικότητα ανά ΠΕΚ**

	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας	ΠΕΚ Ηρακλείου	ΠΕΚ Κοζάνης	Σύνολο
Νηπιαγωγοί (Ν)	10	8	7	25
Δάσκαλοι (Δ)	43	25	62	130
Καθηγητές (Κ)	9	10	10	29
Κ-Δ-Ν	21	45	22	88
Δ-Ν	6	37	1	44
Κ-ΠΕ1	4	1	2	7
Κ-ΠΕ2	14	17	8	39
Κ-ΠΕ3	6	2	5	13
Κ-ΠΕ4	4	4	5	13

**Πίνακας 3 (συνέχεια)**

	<b>1<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας</b>	<b>ΠΕΚ Ηρακλείου</b>	<b>ΠΕΚ Κοζάνης</b>	<b>Σύνολο</b>
Κ-ΠΕ5	2	0	1	3
Κ-ΠΕ6	2	0	1	3
Κ-ΠΕ11	5	7	6	18
Κοινά διαφόρων ειδικοτήτων Β/θμιας	13	3	3	19
<b>Σύνολο</b>	<b>139</b>	<b>159</b>	<b>135</b>	<b>433</b>

#### **Δ. Επιμορφωτικά προγράμματα ανά θεματική περιοχή επιμόρφωσης**

Τα Επιμορφωτικά Προγράμματα, που υλοποιήθηκαν στα τρία ΠΕΚ, αναφέρονται στα διδασκόμενα στο σχολείο γνωστικά αντικείμενα, σε θέματα παιδαγωγικού / επαγγελματικού χαρακτήρα και σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος. Το σύνολο των θεματικών περιοχών της επιμόρφωσης οι οποίες προσεγγίζονται είναι 29 και αφορούν τόσο την Α/θμια όσο και την Β/θμια Εκπαίδευση.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, προτεραιότητα στη θεματολογία των προγραμμάτων έχουν τα Παιδαγωγικά (68 προγράμματα, ποσοστό 15,7%), ενώ, από τα θεωρούμενα βασικά μαθήματα του σχολείου, την πρώτη θέση κατέχει η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Προγράμματα 48, ποσοστό 10,8%) και ακολουθούν τα Μαθηματικά (Προγράμματα 30, ποσοστό 6,9%), οι Φυσικές Επιστήμες (Προγράμματα 24, ποσοστό 5,5%) και, τέλος, η Ιστορία (Προγράμματα 23, ποσοστό 5,3%).

Όσον αφορά την Πληροφορική πραγματοποιήθηκαν συνολικά εικοσιεπτά (27) προγράμματα (ποσοστό 6,09%) με τίτλο «Εισαγωγή στην Πληροφορική», ενώ με τον τίτλο «Δίκτυα» υλοποιήθηκαν μόνο τρία (3) προγράμματα στην Αθήνα (ποσοστό 0,6%). Το ποσοστό αυτό δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, αν ληφθεί υπόψη ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα πληροφορικής απευθύνονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν υλοποιήθηκαν προγράμματα που να καλύπτουν αποκλειστικά τις ανάγκες των καθηγητών πληροφορικής στο γνωστικό αντικείμενο ή τη διδακτική προσέγγιση. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η ζήτηση των προγραμμάτων πληροφορικής ήταν πολύ μεγαλύτερη από την προσφορά, η οποία ήταν περιορισμένη λόγω μικρού αριθμού κατάλληλα εξοπλισμένων εργαστηρίων.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ο μικρός αριθμός προγραμμάτων στην Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, στην Ευρωπαϊκή Διάσταση της

εκπαίδευσης, στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ,στη Φιλοσοφία και στην Τεχνολογία.

**Πίνακας 4**  
**Αριθμός προγραμμάτων και ποσοστιαία αναλογία των προγραμμάτων ανά γνωστικό αντικείμενο.**

Γνωστικά Αντικείμενα	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης		Σύνολο	
	Αριθ. προ-γραμ.	Αναλο-γία %	Αριθ. προ-γραμ	Αναλο-γία %	Αριθ. προ-γραμ	Αναλογία %	Αριθ. προ-γραμ	Αναλο-γία%
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	9	6,5%	26	16,5%	13	9,6%	48	11,1
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	5	3,6%	1	0,6%	0	0%	6	1,4
Ιστορία	6	4,3%	13	8,2	4	3,0%	23	5,3
Θρησκευτικά	6	4,3%	3	1,9%	4	3,0%	13	3
Μαθηματικά	9	6,5%	11	6,9%	10	7,4%	30	6,9
Φυσικές Επιστήμες	7	5%	10	6,3%	7	5,2%	24	5,5
Φυσική Αγωγή	5	3,6%	6	3,8%	7	5,2%	18	4,2
Αισθητική Αγωγή	10	7,2%	7	4,4%	4	3,0%	21	4,9
Προσχολική Αγωγή	5	3,6%	8	5,0%	8	5,9%	21	4,9
Φιλοσοφία-Επιστημολογία	2	1,4%	0	0%	0	0%	2	0,4
Ξένη Γλώσσα	4	2,8%	0	0%	5	3,7%	9	2
Τεχνολογία	2	1,4%	0	0%	0	0%	2	0,4
Ψυχολογία	6	4,3%	10	6,3%	1	0,7%	17	3,9
Θεατρική Αγωγή	3	2,2%	2	1,3%	0	0%	5	1,2

**Πίνακας 4 (συνέχεια)**

Γνωστικά Αντικείμενα	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης		Σύνολο	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Περιβαλλοντική Αγωγή	5	3,6%	13	8,2%	5	3,7%	23	5,3
Αγωγή Υγείας	5	3,6%	3	1,9%	2	1,5%	10	2,3
Παιδαγωγικά	24	17,3%	7	4,4%	37	27,4%	68	15,7
Οργάνωση και Διοίκηση Εκπ/σης	0	0%	2	1,3%	5	3,7%	7	1,6
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	0	0%	1	0,6%	0	0%	1	0,2
Κοινωνιολογία και Ιστορία της Εκπ/σης	3	2,2%	8	5,0%	6	4,4%	17	3,9
Ευρωπαϊκή Διάσταση	6	4,3%	4	2,5%	0	0%	10	2,3
ΣΕΠ	3	2,2%	0	0%	2	1,5%	5	1,2
Γενικά θέματα	2	1,4%	0	0%	0	0%	2	0,4
Ειδική Αγωγή	0	0%	4	2,5%	4	3,0%	8	1,9
Εισαγωγή στην Πληροφορική	3	2,2%	15	9,5%	9	6,7%	27	6,3
Δίκτυα	3	2,2%	0	0%	0	0%	3	0,6
Στατιστική	1	0,7%	0	0%	0	0%	1	0,2
Οπτικοακουστικά Μέσα	2	1,4%	4	2,5%	0	0%	6	1,4
Διαθεματικά	3	2,2%	0	0%	2	1,5%	5	1,2

\* Για τα ποσοστά έγινε στρογγυλοποίηση στο 1<sup>ο</sup> δεκαδικό ψηφίο.

#### **Ε. Τρόπος προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης**

Όσον αφορά στον τρόπο διαπραγμάτευσης των γνωστικών αντικειμένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης διακρίνονται τρεις κύριες τάσεις προσέγγισης: η θεωρητική, η πρακτική / διδακτική και η μικτή. Η θεωρητική προσέγγιση επικεντρώνεται στις επιστημονικές θεωρίες ανά γνωστικό αντικείμενο (ενδεικτικά σημειώνονται η θεωρία της πρόσληψης στη Νεοελληνική Γραμματεία και η Θεωρία των πιθανοτήτων στα Μαθηματικά)· η πρακτική / διδακτική προσέγγιση στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων στη σχολική τάξη (σχέδια διδασκαλίας επί χάρτου, φύλλα εργασιών και μικροδιδασκαλίες), ενώ τέλος η μικτή προσέγγιση συνδυάζει το στοιχείο της θεωρίας με την πρακτική / διδακτική.

Ως κριτήριο κατάταξης των προγραμμάτων στις τρεις αυτές κατηγορίες ελήφθησαν υπόψη, όχι μόνο οι τίτλοι τους, αλλά οι στόχοι και το περιεχόμενό τους, όπως παρουσιάζονται στους Οδηγούς Σπουδών των Επιμορφωτικών



Προγραμμάτων των τριών ΠΕΚ.

Στην πλειοψηφία τους, τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν (ποσοστό 67,9%) πραγματεύονται την πρακτική / διδακτική εφαρμογή του γνωστικού αντικειμένου. Αντίθετα, λίγα προσανατολίζονται αποκλειστικά στη θεωρητική προσέγγιση του (ποσοστό 7,3%) και ένα ποσοστό 24,8% συνδυάζει τη θεωρητική προσέγγιση με τη διδακτική εφαρμογή στη σχολική πράξη (Πίνακας 5).

Η άνιση ποσοστιαία κατανομή των προγραμμάτων, σε σχέση με τη θεωρητική, πρακτική / διδακτική ή μικτή προσέγγιση του περιεχομένου τους, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Προκειμένου να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά το στοιχείο αυτό, επιχειρήσαμε στο μέτρο των δυνατοτήτων, που μας πρόσφερε το υλικό, να διερευνήσουμε τις εξής παραμέτρους:

1. Τα κριτήρια με βάση τα οποία οι υπεύθυνοι των τριών ΠΕΚ επέλεξαν τα προγράμματα που συμπεριέλαβαν στους Οδηγούς Σπουδών.
2. Τις ιδιαιτερότητες τις οποίες παρουσιάζει, ως διδασκόμενο μάθημα, το γνωστικό αντικείμενο κάθε προγράμματος.
3. Τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απευθύνεται το κάθε πρόγραμμα
4. Την επαγγελματική ιδιότητα και την εξειδίκευση των υπευθύνων των προγραμμάτων και των επιμορφωτών.

Ως κριτήρια, βάσει των οποίων ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που υποβάλλεται στα ΠΕΚ, κρίνεται υλοποιήσιμο ορίζονται: «η χρησιμότητα, εάν δηλαδή εξυπηρετεί τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας, η ακρίβεια, εάν δηλαδή καθορίζει με σαφήνεια τη θεματική, τους στόχους και τη μέθοδο υλοποίησής του, η επιδίωξη, εάν δηλαδή δεν αποβλέπει μόνο στην απλή ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και στην κριτική εξέταση και παραγωγή νέας γνώσης και, τέλος, η επάρκεια των επιμορφωτών, εάν δηλαδή ως ομάδα συνδυάζουν μεταπτυχιακές σπουδές στο διδακτικό αντικείμενο και εμπειρία από την επιμόρφωση και την εκπαίδευση» (ΥΠΕΠΘ Επιχειρησιακό σχέδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Αθήνα 1995). Το κριτήριο της χρησιμότητας, το οποίο προτάσσεται και υπογραμμίζει την ανάγκη αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης στην καθημερινή διδακτική / πρακτική, ερμηνεύει την ποσοτική επικράτηση των προγραμμάτων που αξιοποιούν την πρακτική / διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου.

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται ότι ορισμένα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται θεωρητικά και κατά τρόπο μικτό με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα. Τα αντικείμενα αυτά, σύμφωνα με τη σειρά που εμφανίζονται στον Πίνακα 5, είναι: η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (ποσοστά 10,4% θεωρητικά και 16,6% μικτά), η Ιστορία (ποσοστά 4,4% και 43,5% αντίστοιχα), τα Θρησκευτικά (ποσοστά 15,4% και 61,5% αντίστοιχα), τα Μαθηματικά (ποσοστά 10% και 3,4% αντίστοιχα), η Αισθητική Αγωγή (ποσοστά 9,5% και 23,8% αντίστοιχα) και η Προσχολική Αγωγή (ποσοστά 9,5% και 71,4% αντίστοιχα). Αντίθετα, κυριαρχεί η πρακτική / διδακτική προσέγγιση στα επιμορφωτικά

προγράμματα που καλύπτουν τις γνωστικές περιοχές των Φυσικών Επιστημών (ποσοστό 95,8%), της Φιλοσοφίας (ποσοστό 100%), των Ξένων Γλωσσών (ποσοστό 100%) και της Τεχνολογίας (ποσοστό 100%).

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στη διατύπωση της υπόθεσης ότι ο διαφορετικός προσανατολισμός των προγραμμάτων οφείλεται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά των γνωστικών περιοχών / αντικειμένων που πραγματεύεται η κάθε κατηγορία. Ειδικότερα, από την παρουσίαση του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους αντίστοιχους οδηγούς των τριών ΠΕΚ προκύπτει ότι:

- Στη γνωστική περιοχή της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, το πέρασμα από την παραδοσιακή γραμματική στις απόψεις της σύγχρονης Γλωσσολογίας, διαφαίνεται έντονα στα σχολικά εγχειρίδια της τελευταίας δεκαετίας, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να έχουν το απαιτούμενο θεωρητικό και διδακτικό υπόβαθρο από τη βασική τους κατάρτιση. Επιπλέον, οι πρόσφατες θεωρίες λογοτεχνίας, που χρησιμοποιούνται σήμερα για την ανάλυση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, επιβάλλουν την κάλυψη των θεωρητικών «κενών» των εκπαιδευτικών.
- Τα προσφερόμενα προγράμματα Μαθηματικών προσεγγίζουν θεωρητικά τις νέες ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος και εκείνες οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην επεξεργασία τους για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- Στο γνωστικό πεδίο της Ιστορίας παρατηρείται ισομερής κατανομή των προγραμμάτων με καθαρά διδακτική / πρακτική και μικτή προσέγγιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα Ιστορίας με μικτό χαρακτήρα εισάγουν στο σχολείο μια νέα σχετικά διάσταση της Ιστορικής Επιστήμης, τη μελέτη της τοπικής ιστορίας, η οποία εισάγεται πειραματικά σε ορισμένα δημοτικά σχολεία της Κρήτης και της Θεσσαλονίκης (Υπουργική Απόφαση Φ.36/723/Γ1/835/20-6-1995). Στα προγράμματα αυτά θεωρείται αναγκαία τόσο η γνωριμία των εκπαιδευτικών με την Ιστορία μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, την οποία καλούνται να διδάξουν στο σχολείο (θεωρητικό μέρος), όσο και η εξοικείωσή τους με τη μέθοδο της ενεργητικής προσέγγισης, την οποία καλούνται να οργανώσουν και να κατευθύνουν (πρακτικό / διδακτικό μέρος).
- Στο χώρο των Φυσικών επιστημών τα περισσότερα προγράμματα που υλοποιήθηκαν επικεντρώνονται στην πειραματική - εργαστηριακή προσέγγιση του αντικείμενου, είτε με τη χρήση εργαστηριακού υλικού είτε με τη χρήση απλών μέσων.

Θα άξιζε να σημειωθεί ότι τα προγράμματα που αναφέρονται στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα διατηρούν την προσέγγιση που διαπιστώσαμε τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι ιδιαιτερότητες των αντικειμένων στη σχολική τους εφαρμογή υπαγορεύουν

τη συγκεκριμένη προσέγγιση των προγραμμάτων.

**Πίνακας 5**  
**Τρόπος προσέγγισης του Γνωστικού Αντικειμένου στα τρία Π.Ε.Κ.**

Γνωστικό Αντικείμενο	Θεωρητική προσέγγιση του Γνωστικού Αντικειμένου		Μικτή προσέγγιση (Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση)		Πρακτική/Διδακτική προσέγγιση του Γνωστικού Αντικειμένου	
	Αριθμός προγραμμάτων	Αναλογία %	Αριθμός προγραμμάτων	Αναλογία %	Αριθμός προγραμμάτων	Αναλογία %
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	5	10,4%	8	16,6%	35	73%
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	0	0%	3	50%	3	50%
Ιστορία	1	4,4%	10	43,5%	12	52,1%
Θρησκευτικά	2	15,4%	8	61,5%	3	23,1%
Μαθηματικά	3	10%	1	3,4%	26	86,6%
Φυσικές επιστήμες	1	4,2%	0	0%	23	95,8%
Φυσική Αγωγή	0	0%	4	22,2%	14	77,8%
Αισθητική Αγωγή	2	9,5%	5	23,8%	14	66,7%
Προσχολική Αγωγή	2	9,5%	15	71,4%	4	19,1%
Φιλοσοφία	0	0%	0	0%	3	100%
Ξένη Γλώσσα	0	0%	0	0%	9	100%
Τεχνολογία	0	0%	0	0%	2	100%
<b>Σύνολο</b>	<b>16</b>	<b>7,3%</b>	<b>54</b>	<b>24,8%</b>	<b>148</b>	<b>67,9%</b>

#### **ΣΤ. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων: η Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική τους ιδιότητα.**

Η έννοια και ο ρόλος του υπεύθυνου προγράμματος καθιερώθηκε, για πρώτη φορά, κατά την πιλοτική εφαρμογή των ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και δεν είχε τυπικό ή διακοσμητικό χαρακτήρα. Αποσκοπούσε στην ανάθεση ρόλου συντονιστή του προγράμματος σε πρόσωπα με βαθύτερη γνώση του περιεχομένου του αλλά και η ουσιαστική γνωριμία με τα μέλη της επιμορφωτικής ομάδας. Ο ρόλος των υπευθύνων ήταν η συγκρότηση της επιμορφωτικής ομάδας, η υποβολή και επιστημονική θεμελίωση του προγράμματος και ο έλεγχος του τρόπου εφαρμογής και υλοποίησής του.

Δύο παράμετροι, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στη σκιαγράφηση της ταυτότητας του υπεύθυνου προγράμματος, είναι η Ακαδημαϊκή και Επαγγελ-

ματική του Ιδιότητα (Πίνακες 6 και 7). Όσον αφορά στην Ακαδημαϊκή Ιδιότητα των υπευθύνων, διαπιστώνεται μια ευρύτερη παρουσία προσώπων από την πανεπιστημιακή κοινότητα και από τον ιδιωτικό τομέα. Ειδικότερα, σε περιοχές με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Αθήνα - Κρήτη) εμφανίζεται ιδιαίτερα αυξημένος ο αριθμός των πανεπιστημιακών, ως Υπεύθυνων Προγραμμάτων (ποσοστό 40% και 41% αντίστοιχα), σε σύγκριση με την περιοχή της Κοζάνης η οποία δεν έχει ΑΕΙ. Συγκεκριμένα στο ΠΕΚ Κοζάνης μόνο ένα ποσοστό 4% είναι Πανεπιστημιακοί.

Είναι αξιοσημείωτο, βέβαια, το γεγονός της ισόποσης παρουσίας υπευθύνων με αυξημένα προσόντα και στα τρία ΠΕΚ (κατόχων δηλαδή διδακτορικού διπλώματος ή Master), ένδειξη ότι ένα αξιόλογο επιστημονικό δυναμικό των περιοχών αυτών ανέλαβε ένα συγκεκριμένο επιμορφωτικό ρόλο.

Ταυτόχρονα, όμως, αξίζει να επισημανθεί η αυξημένη παρουσία στα περιφερειακά ΠΕΚ των εκπαιδευτικών - πτυχιούχων ΑΕΙ, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι τοπικοί Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ως υπευθύνων των προγραμμάτων (ποσοστό 15% στην Αθήνα, 30% και 66% αντίστοιχα στα ΠΕΚ Ηρακλείου και Κοζάνης). Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει φυσικά την έλλειψη επιμορφωτών με αυξημένα προσόντα στην περιφέρεια, αλλά μπορεί να θεωρηθεί και δηλωτική της δυνατότητας των μάχιμων εκπαιδευτικών να μεταδώσουν την εμπειρία τους, προσφέροντας στην επιμορφωτική δραστηριότητα της περιοχής τους (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6**  
**Ακαδημαϊκή Ιδιότητα υπεύθυνου Προγράμματος**

Ακαδ. Ιδιότητα	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης	
Πανεπιστημιακός	56	40%	65	41%	5	4%
Διδάκτορας	41	30%	34	21%	31	23%
Master	8	6%	3	2%	7	5%
Εκπαιδευτικός	21	15%	47	30%	89	66%
Φορείς	13	9%	0	0%	0	0%
Υπ. Διδάκτορας	0	0%	4	3%	3	2%
Πτυχιούχοι ΑΕΙ	0	0%	5	3%	0	0%
<b>Σύνολο</b>	<b>139</b>		<b>158</b>		<b>135</b>	

Μεταβαίνοντας στη δεύτερη παράμετρο, δηλαδή της Επαγγελματικής Ιδιότητας του υπεύθυνου προγράμματος, εξάγονται ανάλογα συμπεράσματα με αυτά του

προηγούμενου πίνακα. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, επισημαίνεται η αυξημένη παρουσία των πανεπιστημιακών στα δύο ΠΕΚ Αθήνας και Ηρακλείου (ποσοστό αντίστοιχα 40% και 43%) και η περιορισμένη παρουσία τους στο ΠΕΚ Κοζάνης (ποσοστό 4%). Ανάλογα, είναι αυξημένα τα ποσοστά εμφάνισης των μελών και ειδικών παρέδρων του ΠΙ στα δύο ΠΕΚ Αθήνας και Ηρακλείου (ποσοστό 16% και 10% αντίστοιχα), ενώ εμφανίζονται περιορισμένα στο ΠΕΚ Κοζάνης (ποσοστό 2%). Αντίθετα, φαίνεται ότι το κύριο βάρος της επιμορφωτικής δραστηριότητας στην περιοχή χωρίς ΑΕΙ επωμίζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι των οποίων η παρουσία είναι ιδιαίτερα αυξημένη στο ΠΕΚ Κοζάνης (ποσοστό 45%) σε σύγκριση με τα ΠΕΚ Αθήνας και Ηρακλείου (ποσοστό 22% και 19% αντίστοιχα).

Ανάλογα αυξημένη είναι και η παρουσία των εκπαιδευτικών στα περιφερειακά ΠΕΚ. Παρατηρείται ότι η περιορισμένη παρουσία τους ως υπεύθυνων στο ΠΕΚ Αθήνας (ποσοστό 9%) διπλασιάζεται στο ΠΕΚ Ηρακλείου (ποσοστό 18%) και αποτελεί σχεδόν το ήμισυ του συνόλου των υπεύθυνων (ποσοστό 44%) στο ΠΕΚ Κοζάνης.

Τέλος διακρίνεται μια περιορισμένη συμμετοχή, στα ΠΕΚ Κοζάνης και Ηρακλείου, των Προϊσταμένων Γραφείων Διευθύνσεων, όσο και άλλων επιστημονικών φορέων ή ιδιωτών / πτυχιούχων, πλην του ΠΕΚ Αθήνας, όπου ένα σημαντικό ποσοστό των υπεύθυνων προγραμμάτων (ποσοστό 10%) είναι οι επιστημονικές ενώσεις (ΠΕΦ, Μαθηματική Εταιρεία) ή το ίδιο το ΠΕΚ (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7**  
**Επαγγελματική ιδιότητα υπεύθυνου προγράμματος**

	1ο ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης	
Εκπ/κός	13	9%	29	18%	59	44%
Ειδ.Πάρεδρος	12	9%	11	7%	0	0%
Πτυχιούχος ΑΕΙ	4	3%	14	9%	4	3%
Πανεπ/κός	55	40%	67	43%	5	4%
Μέλος Π.Ι	10	7%	5	3%	3	2%
Σχολ. Σύμβουλος	31	22%	30	19%	61	45%
Φορείς	14	10%	0	0%	0	0%
Προϊσταμένων Γραφ. Διευθύνσεων	0	0%	2	1%	3	2%
<b>Σύνολο</b>	<b>139</b>	<b>-</b>	<b>158</b>	<b>-</b>	<b>135</b>	<b>-</b>

## **Z. Η Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Ιδιότητα των Επιμορφωτών.**

Δύο παράμετροι οι οποίες είναι δυνατόν να βοηθήσουν στην καταγραφή ή στη σκιαγράφηση του προφίλ των επιμορφωτών ή των επιμορφωτικών ομάδων είναι η Ακαδημαϊκή τους ιδιότητα και η Επαγγελματική τους θέση. Η ποιότητα και το επίπεδο των επιμορφωτών αποτελούν τη σημαντικότερη εγγύηση για την επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Ο όρος ποιότητα ή επίπεδο επιμορφωτών αφορά στην επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς και στην ενημέρωσή τους πάνω στα σύγχρονα προβλήματα και στις ανάγκες της Εκπαίδευσης.

Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων του Πίνακα 8 οδηγεί στη διαπίστωση ότι στα δύο ΠΕΚ, (1<sup>ο</sup> Αθήνας και Ηρακλείου), όπου ο αριθμός των επιμορφωτών είναι 547 και 580 αντίστοιχα, αναλογούν περίπου 4 επιμορφωτές ανά πρόγραμμα. Αντίθετα, στο ΠΕΚ Κοζάνης, όπου ο αριθμός των επιμορφωτών είναι περιορισμένος (178 επιμορφωτές), αντιστοιχεί ένας επιμορφωτής ανά πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι τα περισσότερα προγράμματα των 40 ωρών ήταν μονοπρόσωπα στο ΠΕΚ Κοζάνης, γεγονός που δημιουργεί επιφυλάξεις για την ολοκληρωμένη θεώρηση του επιμορφωτικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά η παρουσία πέντε (5) ή έξι (6) και παραπάνω επιμορφωτών σε αρκετά προγράμματα των ΠΕΚ Αθήνας και Ηρακλείου, ίσως δημιουργεί δυσκολίες στη συγκρότηση μιας συμπαγούς και συντονισμένης επιμορφωτικής ομάδας.

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή ιδιότητα των επιμορφωτών, είναι εμφανής η μεγάλη παρουσία πανεπιστημιακών στα δύο ΠΕΚ, τα οποία είναι ταυτόχρονα και έδρες πανεπιστημίων (ποσοστό 28,3% στην Αθήνα και 31,4% στην Κρήτη). Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο στο ΠΕΚ Κοζάνης, το οποίο δεν είναι έδρα Α.Ε.Ι.(ποσοστό 3,4%). Αξίζει, βέβαια, να επισημανθεί η αυξημένη παρουσία διδασκόντων στα δύο ΠΕΚ, Αθήνας και Ηρακλείου, η οποία, προστιθέμενη στους πανεπιστημιακούς, διαμορφώνει ένα ποσοστό περίπου 50%, το ήμισυ δηλαδή του συνόλου των επιμορφωτών. Δεν είναι βέβαια ανάλογη η εικόνα στο ΠΕΚ Κοζάνης, όπου το ποσοστό των πανεπιστημιακών και των διδασκόντων αγγίζει το 22,5% του συνόλου των επιμορφωτών. Αξιοσημείωτο, επίσης, στοιχείο είναι η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών / πτυχιούχων Α.Ε.Ι., κυρίως στο ΠΕΚ Κοζάνης, ποσοστό 70,8%, σε αντίθεση με τα άλλα δύο ΠΕΚ στα οποία τα ποσοστά είναι 33,3,% στην Αθήνα και 31,4% στην Κρήτη.

**Πίνακας 8**  
**Ακαδημαϊκή Ιδιότητα επιμορφωτών**

Ακαδημαϊκή Ιδιότητα επιμορφωτή	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Πανεπιστημιακός	155	28,3%	182	31,4%	6	3,4%
Διδάκτορας	119	21,8%	94	16,2%	34	19,1%
Εκπαιδευτικός	171	31,3%	191	32,9%	126	70,8%
Master	34	6,2%	27	4,7%	7	3,9%
Υποψ. Διδάκτορας	43	7,9%	19	3,3%	105	2,8%
Ειδ.Πάρεδρος	2	0,9%	6	1%	0	0%
Πτυχιούχος ΑΕΙ / Ιδιώτης	23	4,2%	61	10,5%	0	0%

Όσον αφορά στην επαγγελματική ιδιότητα των επιμορφωτών, τα στοιχεία είναι ανάλογα με αυτά των ακαδημαϊκών προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια ανάλογη παρουσία Πανεπιστημιακών στα ΠΕΚ Αθήνας και Ηρακλείου (ποσοστό 29% και 33% αντίστοιχα), ενώ στην Κοζάνη η παρουσία αυτή είναι περιορισμένη (ποσοστό 3%). Αντίθετα, μικρός είναι ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων (ποσοστό 17% στο ΠΕΚ Αθήνας και 20% στο ΠΕΚ Ηρακλείου), ενώ σημαντική παρουσία έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι (ποσοστό 35%) και οι εκπαιδευτικοί / πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.(ποσοστό 56%) στο ΠΕΚ Κοζάνης (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9**  
**Επαγγελματική Ιδιότητα Επιμορφωτών**

Επαγγ. Ιδιότητα επιμορφωτή	1 <sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας		ΠΕΚ Ηρακλείου		ΠΕΚ Κοζάνης		Σύνολο
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	
Πανεπιστημιακός	158	29%	189	33%	6	3%	342
Μέλος ΠΙ	24	4%	4	1%	4	2%	32
Ειδ.Πάρεδρος	14	3%	20	4%	0	0%	34
Σχολ. Σύμβουλος	88	17%	114	20%	62	35%	261
Προϊστάμενος Γραφείου	7	1%	4	1%	3	2%	14
Εκπαιδευτικός	182	39%	135	27%	99	56%	374
Ιδιώτης / πτυχιούχος ΑΕΙ	41	7%	82	14%	4	2%	122

## Η. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων

Η διαδικασία της αξιολόγησης συνίσταται στη συλλογή, στην ανάλυση και στην επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων για τα επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό την αποτίμηση της αποδοτικότητάς τους ως προς τους στόχους που τέθηκαν από το ΥΠΕΠΘ. Ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής διακρίνονται τρία είδη αξιολόγησης: α) η *ex ante* (εκ των προτέρων - εκτίμηση), β) η *on going* (κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων - παρακολούθηση), γ) η *ex post* (εκ των υστέρων). Το βασικό περιεχόμενο μιας αξιολόγησης, στη συγκεκριμένη πιλοτική φάση, αφορά στη συνάφεια μεταξύ των στόχων και των ενεργειών ενός προγράμματος, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα, την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων καθώς και την ολοκλήρωση του προγραμματισμού. Κύρια χαρακτηριστικά / βασικές αρχές μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι η ανεξαρτησία και η διαφάνεια στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς και η πραγματική - όχι τυπική - ένταξη της αξιολόγησης στη διαδικασία προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων για το μέλλον της επιμόρφωσης.

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων 1995-96 δεν υπήρξε μια συστηματική αξιολόγηση σύμφωνα με επιστημονικές προδιαγραφές. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμορφωτικής περιόδου, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποσκοπούσε να καταγράψει το επαγγελματικό και επιστημονικό προφίλ των επιμορφούμενων, τους λόγους που τους ώθησαν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα αυτά, τις προσδοκίες τους πριν και μετά τα επιμορφωτικά προγράμματα. Τέλος, διερευνήθηκε το κατά πόσο η πραγματοποίηση των προγραμμάτων ήταν σύμφωνη με τις προδιαγραφές σύνταξής τους, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης των επιμορφούμενων από την επικοινωνιακή σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ αυτών και των επιμορφωτών.

Μια πρώτη επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε από τα ίδια τα ΠΕΚ και, μετά, όλο το σώμα των ερωτηματολογίων εστάλη στο ΥΠΕΠΘ για συνολική επεξεργασία, η οποία όμως εκκρεμεί. Από μια πρώτη θεώρηση της επεξεργασίας των ερωτηματολογίων σε τοπικό επίπεδο διαπιστώνεται ότι οι υπάρχουσες απαντήσεις στα ερωτήματα για την ποιότητα του προγράμματος και των επιμορφωτών παρουσιάζουν μια εντυπωσιακή ταύτιση (Ικανοποιητική απάντηση για το σύνολο, σχεδόν, των προγραμμάτων) Μια τέτοια πραγματικότητα καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων για την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων, την ποιότητά τους καθώς και την αποτελεσματική παρουσία των επιμορφωτών.



## Συμπεράσματα-Προτάσεις

Αν επιχειρηθεί η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων από την παραπάνω ανάλυση είναι χρήσιμο να καταγραφούν τα εξής:

Από την εφαρμογή της γενικευμένης πιλοτικής φάσης στα τρία ΠΕΚ (1<sup>ο</sup> Αθήνας, Ηρακλείου, Κοζάνης), το σχολικό έτος 1995-96, διαπιστώνεται ότι επιμορφώθηκε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (10280 άτομα) εντός ενός σχολικού έτους, γεγονός το οποίο μπορεί να αποδοθεί στο πλήθος και στην ποικιλία των προγραμμάτων καθώς και στην εξακτίνωσή τους σε απομακρυσμένες, από την έδρα των ΠΕΚ, περιοχές.

Στα ΠΕΚ τα οποία εδρεύουν σε πόλεις / περιοχές με ΑΕΙ είναι εμφανής η παρουσία των πανεπιστημιακών στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακόμα είναι ευδιάκριτη η παρουσία επιμορφωτών με αυξημένα προσόντα ιδιαίτερα στο κέντρο, ενώ, ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη των επαρχιακών ΠΕΚ για στελέχωση με ικανό αριθμό αξιόλογων επιμορφωτών.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των Οδηγών Σπουδών των τριών ΠΕΚ, στα προγράμματα με θεωρητικό ή μικτό προσανατολισμό εμφανίζονται ως υπεύθυνοι, κυρίως, πανεπιστημιακοί, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν την ευθύνη των προγραμμάτων με πρακτικό / διδακτικό προσανατολισμό. Φαίνεται, λοιπόν ότι οι Πανεπιστημιακοί αντιπροσωπεύουν το χώρο της «θεωρίας» και οι Σχολικοί Σύμβουλοι την «εφαρμογή» της στη σχολική πράξη, οπότε μπορεί να θεωρηθεί ως αναμενόμενη η τάση να εμφανίζονται, κατά κύριο λόγο, σε προγράμματα με τον αντίστοιχο προσανατολισμό.

Ο κύριος όγκος των προγραμμάτων αφορούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας κατά μάθημα. Είναι εμφανής η έλλειψη προγραμμάτων για τις νέες θεωρητικές απόψεις σε ορισμένους επιστημονικούς τομείς, όπως για παράδειγμα οι Φυσικές Επιστήμες, στις οποίες τόσο το πείραμα όσο και η χρήση εποπτικών μέσων αντιμετωπίζονται ως πανάκεια για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας.

Υλοποιήθηκε περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων σε γενικά θέματα (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) και σε ειδικά αντικείμενα της τεχνικής εκπαίδευσης.

Κατά την υλοποίηση της γενικευμένης πιλοτικής εφαρμογής (Οκτώβριος 1995- Ιούνιος 1996) όμως παρατηρήθηκαν ορισμένες αδυναμίες όπως :

- Η έλλειψη ολοκληρωμένων προγραμμάτων για τη δημιουργία στελεχών της εκπαίδευσης.
- Η απουσία μιας πολιτικής κινήτρων, όχι μόνο οικονομικών, για τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.
- Η αναντιστοιχία, πολλές φορές, ανάμεσα στα προσφερόμενα επιμορφωτικά

προγράμματα και στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Η δυσκολία κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών στις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική λόγω έλλειψης οργανωμένων εργαστηρίων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Τα παραπάνω συμπεράσματα, καθώς και οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν, καθιστούν απαραίτητη την παρουσίαση συγκεκριμένων προτάσεων για την αναβάθμιση των παρεχόμενων επιμορφωτικών υπηρεσιών.

- Είναι χρήσιμο να διευρυνθούν οι υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης με νέες πιο ευέλικτες μορφές, οι οποίες θα συνδέονται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον και τη διδακτική πράξη, όπως η εφαρμοζόμενη ήδη ενδοσχολική επιμόρφωση.
- Είναι λογικό να ζητείται η επέκταση της αποκεντρωτικής λειτουργίας της επιμόρφωσης, με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τις παραμεθόριες και νησιωτικές της χώρας.
- Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να ληφθεί για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης με τις αρχές του σύγχρονου management.

Τέλος κρίνεται απαραίτητη, σε πρώτη φάση, η συστηματική επεξεργασία, σε κεντρικό επίπεδο, όλων των ερωτηματολογίων και των 16 ΠΕΚ της χώρας για την εξαγωγή, αν αυτό είναι δυνατό, γενικότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων. Σε δεύτερη φάση, κρίνεται απαραίτητη η καθιέρωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου ανίχνευσης και καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και εφαρμογή αρχών και διαδικασιών πιστοποίησης (φορέων, επιμορφωτών, επιμορφωτικών προγραμμάτων) που εξασφαλίζουν τη διαφάνεια, τον ποιοτικό έλεγχο, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τον έγκαιρο προγραμματισμό και την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων.

## Βιβλιογραφία

- [1] ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ Δ. Σ., *Η επιμόρφωση των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης, Νέα Παιδεία*, τ.44 και 45, (1988).
- [2] ΑΝΔΡΕΟΥ Α., *Επισκόπηση του θεσμού της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, (1982).
- [3] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ - ΡΕΠΑ Α., *Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περι-*

- φερειοποίηση της Επιμορφωτικής Διαδικασίας των εκπαιδευτικών (1985-1996), Επιθεώρηση Αποκέντρωσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης, τ.9., Αθήνα, (1997).
- [4] **ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δ.**, *Από τις σχολές επιμόρφωσης στα ΠΕΚ: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Στο βιβλίο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα, (1995).
- [5] **ΓΚΟΛΙΑΡΗΣ ΧΡ.**, «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Έρευνα, Θεσσαλονίκη, (1997).
- [6] **EURYDICE**, *In Service training of teacher in the European Union and the EFTA/EEA Countries*, Brussels, (1995).
- [7] **ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΛΑΜΠΡΑΚΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ «ΚΩΣΤΕΑ -ΓΕΙΤΟΝΑ»**, *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση*, Αθήνα, (1994).
- [8] **ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ.**, «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα, (1995).
- [9] **ΜΑΤΘΑΙΟΥ Δ.**, *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, στα Πρακτικά Ημερίδας για την Αναβάθμιση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (1997).
- [10] **ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ.**, *Προβληματισμοί για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Νεοελληνική Παιδεία, τ.23, (1991).
- [11] **ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ.**, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.10, (1982).
- [12] **ΜΠΑΓΑΚΗΣ Γ.**, *Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.43, Αθήνα, (1997).
- [13] **ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ.**, *Η νέα επιμορφωτική πρόταση*, Νέα Παιδεία, τ.74, Αθήνα, (1995).
- [14] **ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ.**, «Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1986)», Gutenberg, Αθήνα, (1987).
- [15] **ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π. Δ.**, *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, Φιλολόγος, τ.64, Θεσσαλονίκη, (1991).
- [16] **ΟΛΜΕ**, *Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Βασική Κατάρτιση, Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των καθηγητών*, Αθήνα, (1988).
- [17] **ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΣΠ.**, *Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους*, Νέα Παιδεία, τ.60, (1991).
- [18] **ΠΑΝΤΙΔΗΣ Σ.**, *Προβλήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον*, Νέα Παιδεία, τ.85, Αθήνα, (1998).
- [19] **ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π.**, *Η επιμόρφωση ως μοχλός σύνδεσης της έρευνας με τη διδακτική πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.9, (1982).
- [20] **ΣΑΪΤΗΣ Χ.**, *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, Δημόσιος τομέας, τ.127., Αθήνα, (1997).

- [21] **ΤΕΡΖΗΣ Ν. Π.**, «Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, (1988).
- [22] **ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.**, *Βασική κατάρτιση, εισαγωγική επιμόρφωση*, Θαλλώ, τ.8, Χανιά, (1991).
- [23] **ΥΠΕΠΘ**, «Εκθεση Ομάδας Εργασίας για την Επιμόρφωση». Υ.Α. Γ2/6816/12-9-95, (1995).
- [24] **ΥΠΕΠΘ**, «Επιχειρησιακό Σχέδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης», Αθήνα, (1995).
- [25] **ΥΠΕΠΘ - ΠΕΚ**, Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Πιλοτική Εφαρμογή, Αθήνα, (1995).
- [26] **ΥΠΕΠΘ - ΠΕΚ**, Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Πιλοτική Εφαρμογή, Ηράκλειο, (1995).
- [27] **ΥΠΕΠΘ - ΠΕΚ**, Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Πιλοτική Εφαρμογή, Κοζάνη, (1995).
- [28] **ΥΠΕΠΘ**, «Εκ ante Αξιολόγηση της Ενέργειας 1.3α Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», Αθήνα, (1996).
- [29] **ΥΠΕΠΘ**, «Ενέργεια 1.3α Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», (1996)
- [30] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (1) 1: Επιμορφωτικά προγράμματα για την υποδοχή και την υποστήριξη Εκπαιδευτικών αλλαγών για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν», (1997).
- [31] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (1) 2: Προγράμματα για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς (Εισαγωγική Επιμόρφωση)», (1997).
- [32] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (1) 3: Προγράμματα για στελέχη της εκπαίδευσης και επιμορφωτές», (1997).
- [33] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 1: Προγράμματα επιμόρφωσης μέσης (εξαμηνιαίας) διάρκειας για Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», (1997).
- [34] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 2: Σχεδιασμός, οργάνωση και εφαρμογή ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης», (1997).
- [35] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 3: Ταχύρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα», (1997).
- [36] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 4: Υποστήριξη συμμετοχής και ανάδειξης σχολικών μονάδων ή δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με το σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. (ενοσχολική επιμόρφωση)», (1997).
- [37] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (3): Σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης από απόσταση», (1997).

- [38] **ΥΠΕΠΘ**, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3<sup>α</sup> (4): Ανάπτυξη συστήματος ανίχνευσης και χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος», (1997).
- [39] **ΦΛΟΥΡΗΣ Γ.**, *Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.11, (1983).
- [40] **ΦΡΑΓΚΟΣ Χ.**, *Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας*, Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ.634, (1992).

## Διαμόρφωση ενός Γενικού Πλαισίου Προδιαγραφών για τη Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και για τη Συγγραφή και Χρήση Σχολικών Βιβλίων

Σαλβαράς Ιωάννης, *Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης*

### A. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών γίνεται με βάση τα κυρίαρχα διδακτικά παραδείγματα<sup>[1]</sup> του *συμπεριφορισμού*, της *επεξεργασίας πληροφοριών* και του *κονστрукτιβισμού*, τα οποία έχουν κυριαρχήσει στις σχολικές λειτουργίες τις τελευταίες δεκαετίες.

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η πιστοποίηση και η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή των σχολικών βιβλίων απαιτεί να προσδιορίσουμε την αντίληψη από την οποία διέπεται καθένα από τα παραπάνω διδακτικά παραδείγματα σχετικά με τη *φύση της γνώσης*, τη *γνωστική δομή*, τη *διαδικασία μάθησης*, την *οργάνωση της διδακτικής εργασίας* και της *λεκτικής επικοινωνίας*, τα *γνωστικά επίπεδα απόδοσης*, την *αξιολόγηση*, το *χειρισμό των λαθών των μαθητών* κ.ά.

Ο προσδιορισμός της αντίληψης για τα παραπάνω δομικά στοιχεία των διδακτικών παραδειγμάτων μας οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών πλαισίων προδιαγραφών, διαρθρωμένων σε τέσσερα επίπεδα: το *επιστημολογικό*, των *διδακτικών αρχών*, του *διδακτικού σχεδιασμού* και της *διδακτικής πράξης*.

Η ανάλυση των παραπάνω ακολουθεί τις αρχές σχεδιασμού, ανάπτυξης, πιστοποίησης και αξιολόγησης παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στην τρέχουσα δεκαετία από διάφορα ρεύματα, θεσμούς ή ερευνητικές ομάδες (Βλ. Λευκή Βίβλος 1995, Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία 1995, UNESCO 1996, Ευρωπαϊκό Γραφείο Διδακτικής 1997, Ένωση Ευρωπαϊκών Ινστιτούτων 1996, Bruner 1997, κ.ά.).

## **B. Τα Επιμέρους Πλαίσια Προδιαγραφών**

Τα επιμέρους πλαίσια προδιαγραφών θα παρουσιαστούν ως κατασκευές από αντιλήψεις αλλά και ως *εργαλειακή γνώση*, χρήσιμη για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων.

### **1. Το συμπεριφορικό πλαίσιο προδιαγραφών**

#### **I. Επιστημολογικό Επίπεδο**

Διέπεται από την αντίληψη ότι η γνώση πηγάζει από την *εμπειρία* και ότι είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας. Αρκείται στα *παρατηρήσιμα* και στη διαπίστωση *επαναλήψιμων σχέσεων*. Ενδιαφέρεται για τις *εισροές* και τις *εκροές*. Δίνει έμφαση στον *πομπό*, που στέλνει το μήνυμα και στους *αποδέκτες*, που θα το αποκωδικοποιήσουν. Φροντίζει τις *εξωτερικές τονώσεις*. *Κατατεμαχίζει* τα θέματα και προσπαθεί με *συγκεντρώσεις* ή *αθροίσεις* να εξηγήσει το σύνθετο από το απλό. Θεωρεί θεμελιακό στοιχείο τη *λέξη*.

#### **II. Επίπεδο διδακτικών αρχών**

Επικρατεί η *μετάδοση της γνώσης* από το δάσκαλο στους μαθητές με την *τακτική των μικρών βημάτων*. Η *γνώση συσσωρεύεται* με τη μορφή *επάλληλων στρωμάτων*. Οι *διδακτικοί στόχοι* είναι *προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα*. Δίνεται έμφαση στη *δηλωτική γνώση*. Γίνεται χρήση *ενισχυτών*, μόλις οι μαθητές επιτύχουν. Η *διδασκτέα ύλη οργανώνεται σε ξεχωριστά μαθήματα* σε μικρές ενότητες, *χωρίς δομή*, με *γραμμική διάταξη*, που ζητούν το «τι» των πραγμάτων. Τα *λάθη των μαθητών* ερμηνεύονται ως *γνωστικό έλλειμμα*, που οφείλεται στη *βιασύνη*, στην *απροσεξία* και στην *επιπολαιότητά τους*. Δίνεται έμφαση στην *αποδεικτική αξιολόγηση*.

#### **III. Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού**

Το ενδιαφέρον *συγκεντρώνεται* στη *δηλωτική γνώση*. *Επισημαίνονται τα συστατικά στοιχεία* της. *Εξετάζεται τι ξέρουν οι μαθητές* από τα προηγούμενα μαθήματα και αυτό *αφαιρείται* από την κατοπινή διδασκαλία. Αναφέρεται στις *δραστηριότητες* που στοχεύουν στην *εμφάνιση των αποτελεσμάτων*. *Ξεκινάει* τη διδασκαλία με μια *δήλωση*. *Υλοποιεί* τους διδακτικούς στόχους με *μικρά βήματα*. *Κινείται σε επίπεδο μνήμης* (εκμάθηση, διατήρηση). *Ενισχύει* την εμφάνιση αποτελεσμάτων και *ανατροφοδοτεί* την εκμάθηση με την *επανάληψη*, με σκοπό τη διατήρηση της *αποκτημένης γνώσης*. *Ανασύρει* γνώση με *αναπαραγωγική ανάκληση*.

#### **IV. Επίπεδο διδακτικής πράξης (Μοντέλα κατευθυνόμενης διδασκαλίας)**

*Δηλώνεται τι θα μάθουν οι μαθητές ή τι θα ξέρουν να κάνουν στο τέλος της διδασκαλίας. Παρουσιάζεται το μάθημα βήμα προς βήμα. Χρησιμοποιούνται πολλά παραδείγματα. Ενισχύονται οι μαθητές κάθε φορά που δίνουν σωστή απάντηση. Επαναλαμβάνουν με σκοπό την ανατροφοδότηση. Ελέγχεται η συγκράτηση με κλειστές ερωτήσεις. Εξασκούνται με ταυτόσημες ασκήσεις. Οι μαθητές αναφέρονται στη γνώση που συγκράτησαν (τι έμαθαν).*

### **2. Το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών**

#### **I. Επιστημολογικό επίπεδο**

Διέπεται από την αντίληψη ότι η γνώση συλλαμβάνεται με το νου. Ο νους με λογική επανακαλύπτει τη γνώση. Ξεκινάει από τη συνείδηση ολότητας πριν από οποιαδήποτε ανάλυση. Δίνει βάρος στη *μορφή* και στη *φόρμα* και επεξεργάζεται πρόσθετους κώδικες. Θεωρεί ότι το ίδιο το έργο είναι το *μήνυμα*, γι' αυτό δεν ενδιαφέρεται για το «τι λέει» αλλά το «*πώς το λέει*». Δίνει έμφαση στον *κώδικα*. Ενδιαφέρεται για τις γνωστικές διαδικασίες: διάκριση, ομαδοποίηση, εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορά παραδειγμάτων, επεξήγηση, διοργάνωση με μοντέλα αναπαράστασης (μοντελοποίηση) κ.ά. *Συνυφαίνει* μαθήματα κατά κλάδους. Θεωρεί θεμελιακό στοιχείο την *πρόταση* και αρτιότερο επίτευγμα το *επιχείρημα*, που γίνεται με το συλλογισμό.

#### **II. Επίπεδο διδακτικών αρχών**

Επικρατεί η *ανακάλυψη της γνώσης* μέσω διερευνητικών διαδικασιών. Η γνώση *κωδικοποιείται*: πραξιολογικά, οπτικά, απεικονιστικά, λεκτικά, σημασιολογικά. Οι *διδακτικοί στόχοι* είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των *γνωστικών διαδικασιών*. Οι γνωστικές διαδικασίες *συνοργανώνονται* σε *στρατηγικές, αλγόριθμους* και *ευρηματικές*. Δίνεται έμφαση στη *διαδικαστική γνώση* (πώς διασυνδέονται τα πράγματα) και στην *κριτική γνώση* (πώς εξετάζονται λογικά).

Η διδακτέα ύλη οργανώνεται *διακλαδικά*. Χωρίζεται σε ενότητες με *δομή*, με *σπειροειδή διάταξη*, που ζητούν το *πώς*, το *γιατί* και για *ποιο σκοπό*. Τα λάθη των μαθητών ερμηνεύονται ως *ατελής κωδικοποίηση*, που εκδηλώνεται με την παρουσίαση γνωστικών κενών. Δίνεται βάρος στη *διαμορφωτική αξιολόγηση*.

#### **III. Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού**

Συγκεντρώνεται το ενδιαφέρον στη *διαδικαστική γνώση* η οποία θα διερευνηθεί. Επισημαίνονται τα *συστατικά στοιχεία* της και κυρίως ο *τρόπος με τον*



οποίο αυτά συνυφαίνονται. Ενδιαφέρεται για το ποιες προαπαιτούμενες γνώσεις κατέχουν οι μαθητές, για να τις χρησιμοποιήσει ως άγκιστρο. Αναφέρεται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη χρησιμοποίηση των γνωστικών διαδικασιών για την ανακάλυψη της γνώσης και την κριτική εξέτασή τους. Ξεκινάει τη διδασκαλία με την επισήμανση του θέματος διερεύνησης. Υλοποιεί τους διδακτικούς στόχους με τη χρησιμοποίηση του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών: κωδικοποίηση πραξιολογική, απεικονιστική, σημασιολογική και συνοργάνωση των γνωστικών διαδικασιών σε στρατηγικές, αλγορίθμους και ευρηματικές. Κινείται σε επίπεδο απλής αφαίρεσης (κατανόηση, διάκριση). Ανασύρει τη γνώση με μορφή αναγνώρισης (αντικειμενικά τεστ) και κριτικής ανάκλησης (σχολιασμός).

#### **IV. Επίπεδο διδακτικής πράξης**

(Μοντέλα λήψης αποφάσεων, διερεύνησης, καθοδηγούμενης ανακάλυψης, μάθησης από κείμενο, προκαταβολικής οργάνωσης κ.ά.)

Επισημαίνεται το θέμα διερεύνησης. Οι μαθητές καταφεύγουν στις πηγές μάθησης: κείμενο, χάρτες, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα κ.ά., διαβάζουν, υπογραμμίζουν, λένε πού το λει και πώς, ομαδοποιούν, συγκροτούν απαντήσεις, επεξηγούν, αναφέρουν παραδείγματα, διοργανώνουν με ιεραρχικά σχήματα, πίνακες κ.ά. Οι μαθητές αναφέρονται στις στρατηγικές, στους αλγορίθμους και στις ευρηματικές που συγκρότησαν (πώς εργάστηκαν).

### **3. Το κατασκευαστικό πλαίσιο προδιαγραφών**

#### **I. Επιστημολογικό επίπεδο**

Διέπεται από την αντίληψη ότι η γνώση κατασκευάζεται. Από την κατώτερη γνωστική δομή (εμπειρικό πρότυπο) προχωρεί στην ανώτερη γνωστική δομή (επιστημονικό πρότυπο). Οι άνθρωποι έχουν αναπαραστάσεις για όλα τα θέματα. Η γνωστική διαδικασία περιλαμβάνει εξισορροπήσεις σε υψηλότερο επίπεδο. Έμφαση δίνεται στην αναδιοργάνωση των σχέσεων του κώδικα και στην παραγωγή νέων. Η επίτευξη ενός στόχου γίνεται αντιληπτή όχι ως έλλειμμα αλλά ως τομή και ρήξη με τις προηγούμενες γνώσεις, που κρίνονται ανεπαρκείς, λειψές, αφελείς. Τα θέματα προσεγγίζονται διεπιστημονικά, δομούνται και αναδεικνύονται τα μοντέλα σκέψης: της ταξινόμησης, της αντιστοίχισης και της σειροθέτησης.

Δίνεται μεγάλο βάρος στους μετασχηματισμούς: αντιστροφές, άλλοι τρόποι, εναντιώσεις προτύπων γνώσης, επεκτάσεις, συσχετισμοί με την αντιστοίχιση ενός προς ένα κ.ά., γιατί ενεργοποιούν τους μηχανισμούς μάθησης: ενσωμάτωση,

*εξισορρόπηση μέσω κοινωνικό-γνωστικών συγκρούσεων, εμπέδωση της γνωστικής δομής με τη μετατροπή της από συγχρονική σε διαχρονική. Δίνεται έμφαση στην παραγωγή κειμένου.*

## **II. Επίπεδο διδακτικών αρχών**

Επικρατεί η *οικοδόμηση* της γνώσης μέσω μετασχηματισμών και αναδομήσεων της προηγούμενης γνώσης. Επιδιώκεται η κατάσταση *κοινωνικο-γνωστικών συγκρούσεων*, ενδοατομικών και διατομικών. Οι *διδακτικοί στόχοι* είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των *μηχανισμών μάθησης*: της ενσωμάτωσης, της εξισορρόπησης και της εμπέδωσης. Δίνεται έμφαση στην παραγωγή *γενετικών γνώσεων* (πώς γίνονται τα πράγματα) και στην ανάδειξη των *μοντέλων σκέψης* της ταξινόμησης, της σειροθέτησης και της αντιστοίχισης. Η διδακτέα ύλη οργανώνεται *διαθεματικά και διεπιστημονικά*. Χωρίζεται σε ενότητες με *σπειροειδή διάταξη* που ευνοεί την *ανακυκλωτική διδασκαλία* (επαναφορά στο ίδιο αντικείμενο με διαφορετικές δραστηριότητες). Δίνεται έμφαση στην *παιδευτική αξιολόγηση*. Τα *λάθη των μαθητών* ερμηνεύονται ως σύμπτωμα που οφείλεται σε ανεπαρκείς ή λαθεμένους μετασχηματισμούς προηγούμενων γνώσεων.

## **III. Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού**

Συγκεντρώνεται το ενδιαφέρον στη *γενετική γνώση* που θα προκύψει από το *μετασχηματισμό* και στην *αναδιοργάνωση* των προηγούμενων γνώσεων. Επισημαίνονται τα συστατικά στοιχεία και πώς αυτά *οργανώνονται* και *αναδιοργανώνονται*. Προσδιορίζονται οι προηγούμενες *αναπαραστάσεις* των μαθητών, γιατί με αυτές θα έρθει σε *ρήξη* ή *εναντίωση*. Προσδιορίζεται η *κατάσταση - πρόβλημα*. Προτείνεται ένα *σχέδιο ενεργειών*, τίθεται αυτό σε *εφαρμογή* και *καταγράφονται αποτελέσματα* (εμπειρικό πρότυπο). Γίνεται επαναφορά της *κατάστασης προβληματισμού* και ζητείται από τους μαθητές να επιλογιστούν (να επεκτείνουν απαντήσεις, να αντιστρέψουν, να βρουν άλλους τρόπους) και έτσι δημιουργούνται καταστάσεις *κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης*. Υποβοηθούνται οι μαθητές να *μετασχηματίσουν* προηγούμενες γνώσεις και να τις *αναδιοργανώσουν* αναδεικνύοντας συγχρόνως τα *μοντέλα σκέψης*: της ταξινόμησης, της αντιστοίχισης και της σειροθέτησης (επιστημονικό πρότυπο). Συσχετίζονται τα δύο *πρότυπα γνώσης* και διαπιστώνεται η *γνωστική υπέρβαση*.

## **IV. Επίπεδο διδακτικής πράξης**

(Μοντέλα εκμετάλλευσης προηγούμενων γνώσεων)

Προσδιορίζεται το *πρόβλημα*. Οι μαθητές εκμεταλλεύονται τις προηγούμενες γνώσεις τους και προτείνουν ένα *σχέδιο ενεργειών* για τη λύση του. Τίθεται αυτό σε *εφαρμογή* και *καταγράφονται τα αποτελέσματα*. Ζητείται από τους μαθητές να

κάνουν ένα μετασχηματισμό: με αντιστροφή, έναν άλλο τρόπο, μια επέκταση κ.ά. και δημιουργείται κατάσταση κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης. Υποβοηθούνται οι μαθητές με την αντιστοίχιση ενός προς ένα να αναδιοργανώνουν τις προηγούμενες γνώσεις του με ταξινόμηση, σειροθέτηση και αντιστοίχιση. Συσχετίζονται τα δύο μοντέλα γνώσης: το εμπειρικό και το επιστημονικό. Οι μαθητές αναφέρονται στις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν και στις απαντήσεις που συγκροτήθηκαν.

### **Γ. Επιπτώσεις στη Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη Συγγραφή και στη Χρήση Σχολικών Βιβλίων**

Η διδακτική έρευνα έχει αποδείξει ότι το διδακτικό έργο είναι σύνθετο, διλημματικό, με πολλές αντιφάσεις και με ανοιχτά προβλήματα<sup>[2]</sup> Η διαπίστωση αυτή απαιτεί τη συνύπαρξη των παραπάνω κυρίαρχων παραδειγμάτων με το κατασκευαστικό παράδειγμα στο προσκήνιο, το κριτικό στο παρασκήνιο και το συμπεριφορικό στη σκιά. Το γενικό αυτό πλαίσιο περιλαμβάνει πολλές εναλλακτικές λύσεις και εξασφαλίζει ευελιξία στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και στη συγγραφή και στη χρήση των σχολικών βιβλίων.

Η προτίμηση στο κατασκευαστικό παράδειγμα δικαιολογείται, γιατί τα δύο άλλα παραδείγματα συνδέθηκαν με το σχήμα: διαδικασία - προϊόν, που κυριάρχησε στις δεκαετίες 1970 και 1980. Τα δύο αυτά παραδείγματα και ιδιαίτερα το συμπεριφορικό θεωρείται ελλειμματικό και αμφισβητείται, αφού αντιμετωπίζει τον εγκέφαλο ως δοχείο, τη γνώση στατική, τη νοημοσύνη ενιαία, τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσεων και τη μάθηση συσσωρευτική. Τα παραδείγματα αυτά δεν κατάφεραν να διεισδύσουν στο εύρος και στην εμβρίθεια των δυνατοτήτων των μαθητών και να αξιοποιήσουν τις «πολλαπλές νοημοσύνες» τους.

Με το κατασκευαστικό παράδειγμα επαναπροσδιορίζεται η αντίληψη για το αναλυτικό πρόγραμμα και τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων. Προβάλλεται η μορφή ενός *διακλαδικού - διεπιστημονικού προγράμματος* και η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων. Επικρατούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυθεντική αξιολόγηση, portfolio, processtolio κτλ. Επαναξετάζεται η χρήση τεστ, κριτηρίων όπου κάθε μαθητής συγκρίνεται με τους διδακτικούς στόχους. Αντίθετα, δίδεται έμφαση στην αξιολόγηση, όπου ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται με τον προηγούμενο εαυτό του.

Η παραπάνω αντίληψη του κατασκευαστικού παραδείγματος προβάλλεται και ως απαίτηση του Ν. 1566/85, που ζητεί «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων», γιατί φύση, ο κόσμος και ο άνθρωπος είναι ενιαία και αδιαίρετα σύνολα. Την ανάγκη διακλαδικών, διαθεματικών και διεπιστημονικών οργανώσεων σημειώνει και η έκθεση του ΟΟΣΑ για τα αναλυτικά προγράμματα (1996) και η μελέτη του CIDREE (1999), στον τόπο μας.

Το γενικό πλαίσιο προδιαγραφών μας επιτρέπει να κινηθούμε ευλύγιστα στην επιλογή των αντικειμένων μάθησης, στη διατύπωση διδακτικών στόχων, στη διαμόρφωση ενός φάσματος διδακτικών μεθόδων, στη χρήση των διδακτικών μέσων (σχολικών βιβλίων, υποστηρικτικού υλικού κ.ά.) και των λειτουργιών της αξιολόγησης.

Ειδικότερα:

α. Τα αντικείμενα μάθησης θα πρέπει να επιλέγονται με βάση ορισμένα κριτήρια όπως:

- τη συστοιχία με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών
- την παιδευτική αξία τους
- τη δυνατότητα ικανοποίησης σύγχρονων αναγκών

β. Η *οργάνωση των αντικειμένων μάθησης* θα πρέπει να ακολουθεί *σπειροειδή διάταξη*. Δηλαδή τα ίδια αντικείμενα μάθησης επανέρχονται κατά καιρούς για μελέτη αλλά πάντοτε σε ευρύτερο και υψηλότερο επίπεδο. Η οργάνωση του περιεχομένου μπορεί να γίνεται με διαγράμματα, αιτιακά σχήματα, νοητικούς χάρτες, γραφικές παραστάσεις κ.ά. Η *μοντελοποίηση* αυτή δίνει τους άξονες του περιεχομένου και τις σχέσεις τους. Απλοποιεί τη δομή περιεχομένου και τη συγκεκριμενοποιεί.

Η *απλοποίηση* της δομής περιεχομένου μπορεί να γίνεται με την υπογράμμιση των βασικών χαρακτηριστικών με την απομόνωση των μερών και με την εύρεση των σχέσεων ανάμεσά τους, με τη διαστρωμάτωση των εννοιών σε επίπεδα, με αναπαράσταση, πραξιολογική και απεικονιστική του μη αισθητού και τέλος με την ένταξη των μερών σε ένα όλο με πλήρες νόημα.

Η *συγκεκριμενοποίηση* του περιεχομένου μπορεί να γίνεται: (i) με την *εσωτερικοποίηση* των νοητικών ενεργειών που γίνονται πάνω στα πράγματα, γιατί τότε μπορούν να *ταξινομηθούν* και να *σειροθετηθούν* από τους μαθητές, (ii) με την οργάνωση των νοητικών ενεργειών, που βαδίζουν από την *επαγωγή* στην *παραγωγή*, και (iii) με την εσωτερικοποίηση των διαδικασιών της σκέψης που έχουν χαρακτηριστεί ως *συγκεκριμένες*, όπως της παρουσίασης δεδομένων, της συσχέτισης, της σύγκρισης, της αντιπαραβολής και της παροχής πραγματικών επεξηγήσεων.

Η *σαφήνεια*, που ως μεταβλητή της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την απόδοση των μαθητών, ξεκινάει από την οργάνωση του περιεχομένου στο Α.Π. και στο σχολικό βιβλίο.

Η οργάνωση του περιεχομένου πρέπει να προχωρεί και να *υπερβαίνει* ακόμη και τη διακλαδική οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων, όπως να ενθαρρύνει τη διερεύνηση: με την *αλληλουχία* δύο επιστημών, με *ταυτόχρονη εστίαση* δύο και περισσότερων επιστημών, με την *ενοποίηση* με άλλα

περιεχόμενα άλλων επιστημών, με τη δικτύωση δραστηριοτήτων επέκτασης και μετασχηματισμού, που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην εκπόνηση συνθετικών εργασιών, κ.ά. Ο γνωστικός ιστός που δημιουργείται από το άνοιγμα αυτό εξυπηρετεί τη σκέψη στην οργάνωση εύχρηστων σχημάτων γνώσης.

- γ. Οι *διδασκτικοί στόχοι* των αντικειμένων μάθησης θα πρέπει να διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στους *βραχυπρόθεσμους* και στους *μακροπρόθεσμους*. Οι *βραχυπρόθεσμοι στόχοι* αναφέρονται στη διδασκαλία της *δομής* του περιεχομένου των αντικειμένων μάθησης αλλά και στις *γνωστικές διαδικασίες* που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, όπως η συγκέντρωση πληροφοριών, η διατύπωση υποθέσεων ή η επιλογή εκδοχών, ο πειραματισμός, η αναφορά παραδειγμάτων, η επεξήγηση, η ανάλυση, η κατάταξη, η μοντελοποίηση κ.ά. Οι γνωστικές διαδικασίες δεν αποβλέπουν απλώς στην επίτευξη του στόχου, αλλά αποτελούν μέρος αυτού, ως *συστατικό στοιχείο του περιεχομένου* της μάθησης. Έτσι, δε θα τονίζεται μονόπλευρα το *αποτέλεσμα* και οι γνωστικές διαδικασίες δε θα θεωρούνται απλώς ως μέσο που οδηγεί στην επίτευξη των βραχυπρόθεσμων διδασκτικών στόχων. Οι *μακροπρόθεσμοι στόχοι* διαγράφουν τις μεταγνωστικές διαδικασίες τις οποίες πρέπει να οικοδομήσουν οι μαθητές. Οι κυριότερες από αυτές είναι: Οι διαδικασίες μάθησης *πώς να μαθαίνει*, οι *διαδικασίες σκέψης, κρίσης και αποτίμησης*, οι *διαδικασίες επιλογισμού και αφαίρεσης*. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι αποβλέπουν ακόμη στην υποβοήθηση των μαθητών να συνειδητοποιήσουν αρχικά αυτές τις διαδικασίες και ύστερα να τις ελέγχουν και να τις χρησιμοποιούν σύμφωνα με τις προσωπικές προθέσεις τους.
- δ. Οι *μέθοδοι διδασκαλίας* παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποβοήθηση της ανάπτυξης των μαθητών, όπως έχει αποδείξει η διεθνής πρακτική. Είναι βέβαια, προφανές ότι έναν τόσο σημαντικό ρόλο δεν μπορεί να παίξει η οποιασδήποτε μέθοδος διδασκαλίας. Απεναντίας, τελείως απαραίτητες θεωρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως: η αναθεώρηση της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το *τι είναι γνώση*. Η γνώση - όπως γίνεται αποδεκτό σήμερα από τους ειδικούς - ούτε αντιγράφεται ούτε μεταβιβάζεται ούτε ανακαλύπτεται· η ουσιαστική γνώση *οικοδομείται* από τον ίδιο το μαθητή με την υποβοήθηση του Α.Π., του σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι μαθητές πρέπει να προκαλούνται από *καταστάσεις προβληματισμού*, τις οποίες οργανώνει το Α.Π., το σχολικό βιβλίο και ο εκπαιδευτικός. Κατά την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων οι μαθητές επαναφέρουν στο προσκήνιο της διδασκαλίας τις *αναπαραστάσεις* τους, κάνουν υποθέσεις, επιλέγουν, θέτουν στόχους, διαμορφώνουν σχέδια δράσης, επιβεβαιώνουν, απορρίπτουν, περιπίπτουν σε καταστάσεις κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης,

μετασχηματίζουν, αναδιοργανώνουν, συσχετίζουν πρότυπα γνώσης, αξιολογούν κ.ά.

- ε. Τα μέσα διδασκαλίας αποκτούν τη σωστή παιδαγωγική διάστασή τους, όταν ενταχθούν οργανικά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προβληματισμού και ενεργοποίησης των μαθητών κατά την πορεία της παιδευτικής διαδικασίας. Οι πιο πάνω συνθήκες ισχύουν ακόμη και για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όταν εισάγονται στη σχολική τάξη και χρησιμοποιούνται, όπως πραγματικά επιβάλλεται, ως μέσα διδασκαλίας για την κριτική εξέταση και τον έλεγχο και την παραγωγή νέων γνώσεων.
- στ. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πολυδιάστατη στη λειτουργία της: *διαγνωστική, παιδευτική, διαμορφωτική, προγνωστική, αποδεικτική* κ.ά. Από το ένα μέρος να πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ενεργειών του και από το άλλο να υποβοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαδικασίες που ενεργοποίησαν και ανέπτυξαν, να αναγνωρίσουν λάθη τους και να τα διευθετήσουν από κοινού με τον εκπαιδευτικό, ρυθμίζοντας τις κατοπινές ενέργειές τους.
- ζ. Τα σχολικά βιβλία είναι ανάγκη να περιορίζονται στην επιλογή του *ουσιώδους* και του *βασικού*, να διαρθρώνουν τη διδακτέα ύλη σε ένα *ενιαίο σύνολο* με σχέσεις συνάφειας ή ακολουθίας και να την *απλοποιούν*, ώστε να ανταποκρίνεται το νοητικό επίπεδο των μαθητών, και συγχρόνως να προτρέπουν σε *ανακλυτική διαδικασία μάθησης* (επαναφορά στην ίδια ενότητα με άλλου τύπου δραστηριότητες: πρώτα *εκμάθηση βασικών γνώσεων*, ύστερα *ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών* και τέλος *παραγωγή νέων γνώσεων*). Η διάθρωση της διδακτέας ύλης θα επιδιώκει: το *πολυδιάστατο μάθημα* (μοντέλο φωλιάς), το *διευρυμένο πλαίσιο σχετιζόμενων εννοιών* (μοντέλο αλληλουχίας), την *εστιασμένη εικόνα* (συμμετοχικό μοντέλο), την *πολλαπλή προσέγγιση* (μοντέλο του ιστού), τη *χρήση «μεγάλων ιδεών»* (μοντέλο του ειρμού) κ.ά.
- Τα σχολικά βιβλία πρέπει να εξασφαλίζουν τις παρακάτω λειτουργίες: (i) παρουσίαση ερεθίσματος με λόγο, εικόνα, σκίτσο, διάγραμμα, ώστε να ενεργοποιούν την *αισθητηριακή αντίληψη* των μαθητών, (ii) την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων του μαθητή για τη *συγκρότηση της βασικής γνώσης* και της *οργάνωσης* αυτής με τη μεσολάβηση των *γνωστικών διαδικασιών* (διάκριση, ομαδοποίηση, λεκτικό προσδιορισμό, αναφορά παραδειγμάτων, επεξήγηση, μοντελοποίηση κ.ά.), ώστε να εξασφαλίζεται η *λεκτική* και *σημσιολογική κωδικοποίηση*, (iii) την *επιβεβαίωση* των αποτελεσμάτων, (iv) τη *διαδικασία ανατροφοδότησης*, (v) τις *καταστάσεις - προβλήματα*, που δημιουργούν *εναντιώσεις*, φέρνοντας *ρήξη* προς τις προηγούμενες

αναπαραστάσεις, και κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση, (vi) τους μετασχηματισμούς (αντιστροφές, αντιτιθέμενες απόψεις, άλλους τρόπους, επεκτάσεις κ.ά.) (vii) τις συσχετίσεις των προτύπων γνώσης (εμπειρικών, επιστημονικών), (viii) την ένταξη των γνώσεων σε ευρύτερα πλαίσια με εργασίες εναλλακτικές και όχι μόνο ταυτόσημες κ.ά.

## Α. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το γενικό πλαίσιο προδιαγραφών *κινείται ενωτικά*. Ιεραρχεί τη χρήση των διδακτικών παραδειγμάτων. Η ιεράρχηση που ακολουθεί ανατρέπει και αποδομεί τη λογική που καθιέρωσε το κανονιστικό σχήμα: «διαδικασία - προϊόν». Δέχεται ότι (i) πρώτα με το *κατασκευαστικό παράδειγμα* γίνεται η παραγωγή της νέας γνώσης με αναδόμηση της παλιάς, ως αποτελέσματος ενός οδυνηρού προβληματισμού, όπου η επίτευξη ενός στόχου εκλαμβάνεται όχι ως έλλειμμα αλλά ως τομή και ρήξη με τις προηγούμενες γνώσεις, που φαίνονται ανεπαρκείς, αφελείς ή λαθεμένες, (ii) ύστερα με το *κριτικό παράδειγμα* εξετάζεται λογικά η νέα γνώση και οργανώνεται σε μόνιμα σχήματα μάθησης, και (iii) τέλος με το *συμπεριφοριστικό παράδειγμα* γίνεται εξάσκηση ταυτόσημη, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί η νέα γνώση με ταχύτητα και ακρίβεια.

Αν γίνει αυτό αποδεκτό, η σύσταση αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή και η χρήση των σχολικών βιβλίων αλλάζει τόσο στην επιλογή και στη διάρθρωση του περιεχομένου όσο και στη διατύπωση των διδακτικών στόχων, στη διαμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας, στη χρήση των διδακτικών μέσων και των λειτουργιών της αξιολόγησης.

## Βιβλιογραφία

- [1] Ο Kuhn είναι πρώτος που χρησιμοποίησε τον ελληνικό όρο *παράδειγμα*, εξειδικεύοντας το περιεχόμενό του, ώστε ο όρος να δηλώνει αναγνωρισμένα επιστημονικά επιτεύγματα και όχι μόνο κάτι που είναι άξιο για μίμηση, δηλαδή το πρότυπο, το μοντέλο. Ο Kuhn, όμως, ταύτισε την ανάπτυξη της επιστήμης με την επικράτηση ενός *παραδείγματος*, όπως π.χ. υπήρξαν για μια εποχή οι αρχές του Νεύτωνα στη Φυσική, η θεραπεία των νευρώσεων του Freud στην Ψυχιατρική, τα στάδια του Έρβαρτου στη Διδακτική κτλ. Οι θέσεις, όμως, αυτές του Kuhn έχουν αποδυναμωθεί και ξεπεραστεί (Αιμ. Μεταξόπουλος, 1990). Σήμερα πολλές επιστήμες ορίζονται ως *πολυπαραδειγματικές* (R. Aeppli 1998· Ι. Δημάκη, 1991). Επιζητούμενο αυτών

- των επιστημών είναι η διαμόρφωση ενός *πολυπαραδείγματος*, θεωρητικού και μεθοδολογικού, ώστε τα προβλήματα της πραγματικότητας να αντιμετωπίζονται πολύπλευρα.
- [2] **CLARK C.M.**, *Asking the right question about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking*. Educational Researcher, 17 (2), 5-12, (1998).
- [3] **DERRIDA J.**, *Positions* (Chicago: University of Chicago Press), (1981).
- [4] **FOUCAULT M.**, *Power / Knowledge*, C. Gordon (ed.) (New York: Pantheon), (1980).
- [5] **GRUMET M.**, Response to Reid and Wankowski. *Journal of Curriculum Theorizing*, 5 (2): 124-127, (1980).
- [6] **HAYLES N. K.**, Complex dynamics in literature and science. In N. Katherine Hayles (ed.) *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science* (Chicago: University of Chicago Press), 1-33, (1991).
- [7] **JACKSON P. W.**, Curriculum and its discontents. In H. A. Giroux, A. N. Penna and W. F. Pinar (eds) *Curriculum and Instruction: alternatives in Education* (Barkeley, CA: McCutchan), 367-381, (1981).
- [8] **KNOESPEL K. J.**, The enplotment of chaos: instability and narrative order. In N. Katherine Hayles (ed.) *Chaos and Order: Complex Dynamics in Literature and Science* (Chicago: University of Chicago Press), 100-122, (1991).
- [9] **LATHER P.**, *Getting Smart: Feminists Research and Pedagogy With / in the Postmodern* (New York: Routledge), (1991).
- [10] **LODGE D.**, *Small World* (London: Secker & Warburg), (1984).
- [11] **PAULSON W.**, *The Noise of Culture: Literary Texts in a World of information* (Ithaca, NY: Cornell University Press), (1988).
- [12] **PINAR W. F.**, and **REYNOLODS W. M.**, (eds), *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text* (New York: Teachers College Press), (1992).
- [13] **ROSENAU P. M.**, *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions* (Princeton, NJ: Princeton University Press), (1992).
- [14] **WILLIS G.**, and **SCHUBERT W. H.**, (eds), *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts* (Albany: State University of New York Press), (1991).
- [15] **ΜΑΤΘΑΙΟΥ Δ.**, Μετανεωτερικότητα και η θέση των Φυσικών επιστημών στο σχολικό πρόγραμμα. Γνωσιολογικό σχέδιασμα συγκριτικής σπουδής Πολιτικών Εκπαίδευσης (Μαθηματική Επιθεώρηση, 44:58-79), (1995).



## **Η Επίδοση των Μαθητών Α΄ Γυμνασίου στα Μαθηματικά και η Στάση τους απέναντι σ' αυτά: Μια Προσπάθεια Διερεύνησης της μεταξύ τους Σχέσης.**

Καραγεώργος Δημήτριος, *Λέκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Κασιμάτη Αικατερίνη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Γιαλαμάς Βασίλειος, *Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

### **1. Εισαγωγή**

Η εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας κινείται ακόμη σε επίπεδα διαρκούς αναζήτησης. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες από πολλούς ερευνητές με στόχο τη μελέτη διαφόρων εκπαιδευτικών παραμέτρων (π.χ. αξιολόγηση μαθητών, αποδοχή διδακτικών βιβλίων από τους μαθητές, κατανόηση εννοιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα κ.λ.π.). Παρ' όλα αυτά δεν είναι δυνατόν να καλυφτεί συνολικά η εκπαιδευτική έρευνα που χρειαζόμαστε για να προγραμματίσουμε σωστά τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία στον ελληνικό χώρο, μέχρι τώρα, γίνονται με βάση την εμπειρία ή έρευνες που έγιναν σε άλλες χώρες. Για παράδειγμα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι υπεύθυνο για τα Α.Π και τα διδακτικά βιβλία των Μαθηματικών δεν έχει διεξάγει μέχρι σήμερα έρευνες για το βαθμό κατανόησης διαφόρων μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές ή για την επίδοσή τους στα Μαθηματικά, γενικότερα.

Στα πλαίσια της προσπάθειας του Π.Ι να στηρίξει την αναθεώρηση των Α.Π των Μαθηματικών πάνω σε ερευνητικά δεδομένα, πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα για να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στη στάση των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και στην επίδοσή τους σε αυτά. Αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν: α) Διαπιστώσεις που προέρχονται από πρόσφατες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, μετατοπίζεται από το γνωστικό επίπεδο στη στάση που έχουν οι μαθητές απέναντι σ' αυτά αφενός (McLeod 1992) και β) η έλλειψη ερευνών στον ελληνικό χώρο σχετικών με τη μελέτη των στάσεων των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο και σκοπός της έρευνας.

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της Μαθηματικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη στους μαθητές θετικών στάσεων και η παροχή ενθάρρυνσης σ' αυτούς για την ενασχόλησή τους με τα Μαθηματικά... Η έννοια του να έχει κάποιος θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά προϋποθέτει ότι πρέπει να του αρέσουν και να αισθάνεται ικανός να διαπραγματεύεται καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν μαθηματική σκέψη (Australian Education Council, 1991, p.31). Οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην έννοια «στάση» συγκλίνουν σε ένα σημείο: στο ότι οι στάσεις είναι δυνατόν να διδαχθούν (Leder, 1992). Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά αρχίζουν να διαμορφώνονται μεταξύ της Δ' Δημοτικού και Β' Γυμνασίου (Kulm, 1980) και έχουν παγιωθεί στην ηλικία των 15 ετών. Έχει επίσης ερευνητικά διαπιστωθεί ότι οι στάσεις αυτές είναι αρκετά ισχυρές ώστε να επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών όσον αφορά τα μαθήματα του σχολείου καθώς και τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές (Assesment performace Unit, 1983).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει ως αντικείμενο μελέτης τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά. Πρόσφατες έρευνες, για παράδειγμα, έχουν ασχοληθεί κυρίως με το βαθμό «ευχαρίστησης» που προκαλεί η ενασχόληση με τα Μαθηματικά, καθώς επίσης και με άλλους παράγοντες όπως η αξία και χρησιμότητα των Μαθηματικών στην καθημερινή πραγματικότητα (Aiken, 1974), η φύση των Μαθηματικών (Bowling, 1976), ο βαθμός αποδοχής ή αποδοκιμασίας τους (Kirylyuk, 1980; Helfers, 1986; Corbitt, 1984), το άγχος που προκαλούν (Holden, 1987), τα κίνητρα ενασχόλησης με μαθηματικές έννοιες (Aiken, 1976) και διαφορές στις στάσεις ως προς το φύλο (Leder & Sampson, 1989; Willis, 1989).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της Α' Γυμνασίου στα Μαθηματικά και της στάσης που έχουν απέναντι σ' αυτά. Ειδικότερα, ερευνήθηκαν:

- α) η επίδοση των μαθητών σε προβλήματα και ασκήσεις που αφορούν βασικές μαθηματικές έννοιες οι οποίες διδάσκονται κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου.
- β) η επίδραση παραγόντων όπως φύλο, επίδοση και δημογραφικά στοιχεία στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά
- γ) η σχέση ανάμεσα στη στάση των μαθητών προς τα Μαθηματικά και της επίδοσή τους σ' αυτά.

### 3. Μεθοδολογία

#### Δείγμα

Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν είκοσι εννέα (29) Γυμνάσια (βλ. Παράρτημα) από όλη τη χώρα. Οι μαθητές που συμμετείχαν τελικά ήταν εκατόοι δέκα τέσσερις (714). Η μέση ηλικία των μαθητών ήταν 12 έτη και 6 μήνες (τ.α = 3 μήνες). Το δείγμα αποτελούνταν από 331 κορίτσια και 383 αγόρια. Τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από περιοχές της Αττικής (Δυτική, Ανατολική, Κεντρική) καθώς και από την Επαρχία. Η έρευνα έγινε κατά τους μήνες Ιανουάριο - Φεβρουάριο 1996.

Πίνακας 1

Περιγραφή του δείγματος κατά περιοχή και φύλο		ΦΥΛΟ		
		Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
ΠΕΡΙΟΧΗ	Αττική	195	133	328
	Επαρχία	188	198	386
Σύνολο		383	331	714

#### Μέσα διερεύνησης και διαδικασία εξέτασης

Στους μαθητές δόθηκαν δύο φυλλάδια και τους ζητήθηκε να μην αναγράψουν το όνομά τους σ' αυτά για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία. Το πρώτο φυλλάδιο περιείχε ασκήσεις και προβλήματα, τα οποία στηρίζονταν στην ύλη που είχαν διδαχθεί κατά το Α΄ τρίμηνο του έτους που διεξήχθη η έρευνα.

Το δεύτερο φυλλάδιο περιείχε εκατόν οκτώ (108) ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούσαν ελεύθερη μετάφραση και προσαρμογή στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου των αντίστοιχων ερωτήσεων με τις οποίες οι Fennema and Sherman (1976) αξιολόγησαν τη στάση Αμερικανών μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά σε ανάλογη έρευνά τους. Με βάση το ερωτηματολόγιο στάσεων των παραπάνω ερευνητών, οι ερωτήσεις διαρθρώνονται σε 9 κλίμακες των 12 ερωτήσεων η κάθε μια. Κάθε κλίμακα εκφράζει και μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Στο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις γράφτηκαν σε τυχαία σειρά για να μη είναι σε θέση οι μαθητές, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, να τις κατατάξουν στην κλίμακα που εκπροσωπούν. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των απαντήσεων.

Οι κλίμακες που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο στάσεων, είναι οι παρακάτω:  
Στάση ως προς την επιτυχία στα Μαθηματικά (ΣΕ)

Αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά (ΑΥΤ)

Άγχος για τα Μαθηματικά (Α)

Αποψη για τη στάση της μητέρας απέναντι στο παιδί της που μαθαίνει Μαθηματικά (Μ)

Αποψη για τη στάση του πατέρα απέναντι στο παιδί του που μαθαίνει Μαθηματικά (Π)

Αποψη για τη στάση του δασκάλου απέναντι στο μαθητή στον οποίο διδάσκει Μαθηματικά (Δ).

Τα Μαθηματικά ως γνωστικός τομέας των ανδρών (ΤΑ).

Κίνητρο αποτελεσματικότητας (ΚΑ)

Χρησιμότητα των Μαθηματικών (Χ)

Για τη συμπλήρωση κάθε φυλλαδίου διατέθηκε μια διδακτική ώρα.

Η έρευνα έγινε σε κάθε Γυμνάσιο χωριστά παρουσία μέλους της ερευνητικής ομάδας ή του Σχολικού Συμβούλου των Μαθηματικών και του διδάσκοντος καθηγητή.

Για την επιλογή των θεμάτων του πρώτου φυλλαδίου δεχτήκαμε ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου:

- α) Γνωρίζουν τις πράξεις με φυσικούς, κλασματικούς και δεκαδικούς αριθμούς, τη γραφή και τη διάταξη των αριθμών και έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν την ορθότητα των εξαγομένων προσεγγιστικά.
- β) Είναι ικανοί να μαθηματικοποιούν κάποιες πραγματικές καταστάσεις, στις οποίες χρειάζονται μόνο τα Μαθηματικά που γνωρίζουν.
- γ) Έχουν κατανοήσει τις βασικές μαθηματικές έννοιες που έχουν διδαχθεί στο Δημοτικό και στην αρχή της Α΄ Γυμνασίου.

Της κυρίας έρευνας προηγήθηκε ο απαιτούμενος έλεγχος για να αποσαφηνιστεί ότι οι μαθητές κατανοούν πλήρως τα ερωτήματα, τους μαθηματικούς συμβολισμούς, την ορολογία, τις λέξεις κ.λ.π που χρησιμοποιήθηκαν. Επιλέχθηκαν πέντε (5) σχολεία στα οποία δόθηκαν τα θέματα (προβλήματα και ασκήσεις) και το ερωτηματολόγιο στάσεων. Οι υπεύθυνοι της έρευνας συζήτησαν με τους μαθητές και κατέγραψαν όλες τις ερωτήσεις και παρατηρήσεις τους. Μελετήθηκαν προσεκτικά όλες οι παρατηρήσεις, έγιναν οι κατάλληλες βελτιώσεις και συμπληρώσεις και έπειτα οριστικοποιήθηκαν τα θέματα και η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στάσεων.

Τα θέματα, τα οποία επιλέχθηκαν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελούνταν από τρεις (3) ασκήσεις και δύο (2) προβλήματα (βλ. ερωτηματολόγιο)

- Με το πρώτο θέμα / άσκηση αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών να διατάσσουν δεκαδικούς αριθμούς και να σημειώνουν τη διάταξη αυτή με το κατάλληλο μαθηματικό σύμβολο.
- Με το δεύτερο θέμα / άσκηση ελέγχθηκε η ικανότητα των μαθητών να μαθηματοποιούν μια συγκεκριμένη κατάσταση μέσω της κατανόησης της έννοιας της μεταβλητής.
- Με το τρίτο θέμα αξιολογήθηκε η ικανότητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων από τους μαθητές.
- Με το τέταρτο θέμα / πρόβλημα αξιολογήθηκε αν οι μαθητές είναι σε θέση να συνδυάζουν διάφορες μαθηματικές πράξεις για να επιλύσουν ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής. Το πρόβλημα αυτό το ονομάσαμε «τυπικό».
- Το πέμπτο και τελευταίο πρόβλημα μπορεί να ενταχθεί στα μη τυπικά προβλήματα ή στα προβλήματα που ονομάζονται «λειτουργικά» ή «προβλήματα διαδικασίας» (process problems). Με το πρόβλημα αυτό αξιολογήθηκε η κριτική ικανότητα των μαθητών και η ανάπτυξη σύνθετης σκέψης.

Η κλίμακα 1-100 με την οποία βαθμολογήθηκαν τα θέματα, μετατράπηκε στην κλίμακα 1-20 για να είναι σύμφωνη με τη βαθμολογία του σχολείου. Οι ασκήσεις βαθμολογήθηκαν με 10 μόρια η κάθε μια. Το πρώτο πρόβλημα με 42 μόρια (6 μόρια για κάθε ένα από τα 7 στάδια στα οποία αποκωδικοποιήθηκε η λύση του). Το δεύτερο πρόβλημα βαθμολογήθηκε με 28 μόρια. Οι δυνατές λύσεις του μοντελοποιήθηκαν.

## **7. Στατιστική Επεξεργασία των Δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων στηρίχθηκε στις ακόλουθες μετρήσεις:

- Στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων.
- Στην επίδοση του μαθητή σε κάθε άσκηση και πρόβλημα ξεχωριστά.
- Στη συνολική επίδοση του μαθητή στα θέματα των Μαθηματικών.
- Στην επίδοση του μαθητή στο μάθημα των Μαθηματικών στο σχολείο του (βαθμός Α΄ τριμήνου).

Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Παλινδρόμησης Μικτών Επιδράσεων (Mixed-effects regression analysis). Η μέθοδος αυτή μελετά τόσο τις σταθερές όσο και τις τυχαίες επιδράσεις. Οι τελευταίες οφείλονται στην ομαδοποίηση των μαθητών σε τάξεις.

Ο τρόπος λήψης του δείγματος καθιστά αναγκαία τη χρήση μιας τέτοιας εναλλακτικής μεθόδου που ανήκει στην «Ανάλυση Πολλών Επιπέδων (Mul-tilevel analysis)» αφού σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να οδηγηθούμε σε πολύ φιλελεύθερους στατιστικούς ελέγχους με αποτέλεσμα τη λαθεμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (Headeker, Gibbons and Flay 1994).

Οι επεξεργασίες έγιναν με τη χρήση του προγράμματος MIXREG (Headeker, Gibbons 1993).

## **8. Παρουσίαση και Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Στατιστικής Επεξεργασίας.**

Η αξιολόγηση των στάσεων έγινε με βάση την κλίμακα 12-60. Σε κάθε κλίμακα η βαθμολογία για ένα μαθητή προκύπτει από το άθροισμα των τιμών στις 12 απαντήσεις του. Οι απαντήσεις στις δώδεκα ερωτήσεις κάθε κλίμακας βαθμολογούνται από 1 έως 5. Το 1, για παράδειγμα, αντιστοιχεί στην απάντηση «διαφωνώ απόλυτα» ενώ το 5 στην απάντηση «συμφωνώ απόλυτα». Οι τιμές που πλησιάζουν προς το 60 δείχνουν υψηλή θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά ενώ οι τιμές που πλησιάζουν στο 12 δηλώνουν την πιο αρνητική στάση.

Για τη μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών, δηλαδή φύλο, μορφωτικό επίπεδο γονέων και περιοχή σχολείου, στις επιδόσεις και στάσεις των μαθητών αντίστοιχα, έγιναν επεξεργασίες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Παλινδρόμησης Μικτών Επιδράσεων (Α.Π.Μ.Ε). Η εξαρτημένη μεταβλητή σε κάθε ανάλυση ήταν κάθε μία από τις ακόλουθες μεταβλητές: α) Επίδοση στα θέματα των Μαθηματικών, β) επίδοση στα Μαθηματικά Α' τριμήνου, και γ) οι 9 κλίμακες στάσεων προς τα Μαθηματικά.

Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στα θέματα Μαθηματικών, της επίδοσης Μαθηματικών Α' Τριμήνου και των κλιμάκων στάσεων κατά φύλο και κατά περιοχή. Στον πίνακα 4 εκθέτονται τα αποτελέσματα της Α.Π.Μ.Ε.

### ***Παρουσίαση επιδόσεων στα Μαθηματικά***

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε τις αποκλίσεις της βαθμολογίας του Α' τριμήνου στα Μαθηματικά και της βαθμολογίας που πήραν οι μαθητές στη γραπτή εξέταση στα μαθηματικά. Η μέση διαφορά είναι περίπου επτά ( $7,31 = 14,41 - 7,1$ ) μονάδες.

Η μεγάλη διαφορά βαθμολογίας (Α' τριμήνου και της γραπτής εξέτασης στα Μαθηματικά) κατά την άποψή μας ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στην προφορική βαθμολογία οι καθηγητές ενισχύουν τους βαθμούς των μαθητών τους,

κυρίως στο Γυμνάσιο, που είναι βαθμίδα υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για να μην απογοητευθούν και να καταβάλουν προσπάθεια βελτίωσης ώστε να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους σ' αυτό.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι ο βαθμός που πήραν οι μαθητές στις ασκήσεις συμπίπτει περίπου με το βαθμό που πήραν στα Μαθηματικά κατά το Α΄ τρίμηνο. Αντίθετα, η βαθμολογία τους στα δυο προβλήματα διαφέρει σημαντικά από αυτή που είχαν κατά το Α΄ τρίμηνο στα Μαθηματικά. Η διαφορά βαθμολογίας των μαθητών στα δύο προβλήματα δε διαφοροποιείται σημαντικά.

Ως προς το βαθμό Α΄ τριμήνου μικρή υπεροχή εμφανίζουν: α) οι μαθητές της Επαρχίας σε σχέση με τους μαθητές από την περιοχή της Αττικής (0,7 μονάδες διαφορά;  $z=2$ ;  $p<0,05$ ), και β) τα κορίτσια έναντι των αγοριών (0,6 μονάδες διαφορά  $z=2,97$ ;  $p<0,01$ ). Βρέθηκε επίσης ότι ιδιαίτερα σημαντική επίδραση ασκεί στο βαθμό Α΄ τριμήνου το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ( $z=8,68$ ;  $p<0,001$ ). Οι μαθητές που έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο χαρακτηρίζονται από υψηλότερες επιδόσεις.

### Πίνακας 2α

Μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στα Μαθηματικά κατά φύλο και περιοχή

	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΦΥΛΟ					
		Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
		Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
ΒΑΘΜΟΣ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	Αττική	13,7	3,0	14,5	2,9	14,0	3,0
	Επαρχία	14,4	3,2	15,0	2,9	14,7	3,1
	Σύνολο	14,1	3,1	14,8	2,9	14,4	3,0
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ	Αττική	6,7	4,4	7,4	4,2	7,0	4,3
	Επαρχία	7,0	4,4	7,6	4,1	7,6	4,2
	Σύνολο	6,9	4,4	7,5	4,1	7,2	4,3
ΒΑΘΜΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	Αττική	13,4	5,8	14,4	5,7	13,8	5,7
	Επαρχία	13,7	5,8	14,6	5,6	14,2	5,7
	Σύνολο	13,6	5,8	14,6	5,6	14,0	5,7
ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	Αττική	3,9	4,8	4,4	4,5	4,1	4,7
	Επαρχία	4,0	4,7	4,5	4,5	4,2	4,6
	Σύνολο	3,9	4,8	4,4	4,5	4,2	4,6

**Πίνακας 2β**  
**Μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στα Μαθηματικά**  
**κατά βαθμίδα εκπ/σης πατέρα**

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ					Σύνολο
		Δημο- τικό	Γυμνά- σιο	Λύκειο	Ανώτερη εκπ/ση	Ανώτατη εκπ/ση	
ΒΑΘΜΟΣ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	Μέσος όρος	13,2	13,9	15,0	14,5	16,5	14,4
	Τυπ. απόκλιση	3,0	3,0	2,6	3,1	2,1	3,0
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ	Μέσος όρος	5,4	6,3	8,2	8,3	9,1	7,1
	Τυπ. απόκλιση	3,7	3,8	4,2	4,4	4,5	4,3
ΒΑΘΜΟΣ ΑΣΚΗΣΕΩΝ	Μέσος όρος	11,7	13,4	15,0	15,6	16,2	14,0
	Τυπ. απόκλιση	6,3	5,9	5,1	4,6	4,7	5,8
ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΒΑΗΜΑΤΩΝ	Μέσος όρος	2,6	3,3	5,2	5,1	5,9	4,1
	Τυπ. απόκλιση	3,5	4,0	4,9	5,2	5,3	4,6

**Πίνακας 3<sup>α</sup>**  
**Μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά**  
**κατά φύλο και περιοχή**

ΠΕΡΙΟΧΗ		ΦΥΛΟ					
		Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
		Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
ΑΓΧΟΣ	Αττική	41,0	9,5	37,8	10,8	39,7	10,2
	Επαρχία	42,6	10,0	39,7	10,7	41,1	10,5
	Σύνολο	41,8	9,8	38,9	10,8	40,4	10,4
ΑΥΤΟΠΕΠΟΙ- ΘΗΣΗ	Αττική	45,5	9,5	44,0	10,0	44,9	9,7
	Επαρχία	47,6	9,5	45,4	10,1	46,5	9,8
	Σύνολο	46,5	9,5	44,9	10,0	45,7	9,8
ΣΤΑΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	Αττική	49,5	7,3	50,3	6,9	49,8	7,1
	Επαρχία	50,0	7,1	50,9	7,4	50,4	7,2
	Σύνολο	49,7	7,2	50,6	7,2	50,1	7,2
ΚΙΝΗΤΡΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	Αττική	42,7	8,4	42,6	8,9	42,7	8,6
	Επαρχία	45,3	8,7	46,7	8,3	46,0	8,5
	Σύνολο	44,0	8,6	45,1	8,7	44,5	8,7
ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ	Αττική	50,1	7,3	50,8	7,6	50,4	7,4
	Επαρχία	52,1	7,7	52,2	6,9	52,2	7,3
	Σύνολο	51,1	7,6	51,7	7,2	51,4	7,4
ΑΝΔΡΙΚΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	Αττική	41,9	7,2	46,2	6,9	43,7	7,3
	Επαρχία	42,3	7,4	46,7	6,8	44,6	7,4
	Σύνολο	42,1	7,3	46,5	6,8	44,1	7,4
ΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	Αττική	50,8	6,5	51,0	6,7	50,8	6,6
	Επαρχία	52,1	6,8	52,3	6,4	52,2	6,6
	Σύνολο	51,4	6,7	51,7	6,5	51,6	6,6



ΣΤΑΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	Αττική	51,0	7,1	51,1	6,7	51,1	6,9
	Επαρχία	52,5	6,7	53,4	5,9	52,9	6,3
	Σύνολο	51,4	6,7	51,7	6,5	51,6	6,6
ΣΤΑΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	Αττική	43,5	8,5	45,5	7,4	44,3	8,1
	Επαρχία	45,8	7,6	47,1	7,2	46,5	7,4
	Σύνολο	44,6	8,1	46,5	7,3	45,5	7,8

### Πίνακας 3β

Μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά κατά βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα

		ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ					Σύνολο
		Δημο- τικό	Γυμνά- σιο	Λύκειο	Ανώτερη εκπ/ση	Ανώτατη εκπ/ση	
ΑΓΧΟΣ	Μέσος όρος	39,1	40,4	42,3	39,6	42,3	40,6
	Τυπ. απόκλιση	10,6	9,7	8,7	11,1	11,2	10,3
ΑΥΤΟΠΕΠΟΙ- ΘΗΣΗ	Μέσος όρος	43,8	45,3	47,3	46,3	47,9	45,8
	Τυπ. απόκλιση	10,2	9,3	7,7	10,6	10,6	9,7
ΣΤΑΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	Μέσος όρος	48,7	50,2	50,6	51,2	51,7	50,2
	Τυπ. απόκλιση	7,5	6,7	7,6	6,4	6,8	7,2
ΚΙΝΗΤΡΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙ ΚΟΤΗΤΑΣ	Μέσος όρος	43,5	44,8	45,3	44,1	45,2	44,5
	Τυπ. απόκλιση	8,4	7,9	7,8	10,3	9,5	8,7
ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ	Μέσος όρος	49,7	51,7	52,3	51,9	52,1	51,4
	Τυπ. απόκλιση	7,9	7,2	6,1	7,8	7,7	7,4
ΑΝΔΡΙΚΟΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	Μέσος όρος	42,7	43,6	44,6	45,2	45,7	44,1
	Τυπ. απόκλιση	6,9	7,5	7,4	6,8	8,3	7,4
ΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	Μέσος όρος	50,3	51,7	52,7	52,0	51,7	51,6
	Τυπ. απόκλιση	7,2	6,1	5,8	6,8	6,9	6,6
ΣΤΑΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	Μέσος όρος	50,1	51,9	52,8	53,6	53,5	52,1
	Τυπ. απόκλιση	7,2	6,2	6,0	6,1	6,7	6,6
ΣΤΑΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	Μέσος όρος	44,3	45,2	46,5	45,7	46,7	45,5
	Τυπ. απόκλιση	7,9	7,3	6,9	6,8	8,4	7,8

Πίνακας 4  
Εκτίμηση παραμέτρων στα μοντέλα της Ανάλυσης Παλινδρόμησης Μικτών επιδράσεων

Ανεξάρτητη Μεταβλητή	Εξαρτημένη Μεταβλητή										
	Βαθμός Α' Τριμήνου	Βαθμός Γραπτής Εξέτασης	Άγχος	Αυτοπεποίθηση	Επιτυχία	Χρησιμότητα	Κίνητρο Αποτελεσμάτων/τας	Γνωστικός τομέας ανδρών	Στάση Πατέρα	Στάση Μητέρας	Στάση Δάσκαλου
Σταθερές επιδράσεις σε επίπεδο Μαθητή											
Σταθερά εξίσωσης	11,55***	3,94***	38,7***	42,9***	47,7**	48,1***	42,7***	40***	48,5***	49***	41,9***
Φύλο	0,65**	0,65*	-2,9***	-1,7*	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	4,5***	ΜΣ	ΜΣ	1,7**
Εκπαίδευση Πατέρα	0,51***	0,62***	ΜΣ	1,0***	,77**	ΜΣ	ΜΣ	ΜΣ	0,96***	ΜΣ	0,6**
Εκπαίδευση Μητέρας	0,32**	0,51***	0,8**	ΜΣ	ΜΣ	0,72***	ΜΣ	0,81***	ΜΣ	0,68***	ΜΣ
Σταθερές επιδράσεις σε επίπεδο Τάξης											
Περιοχή	0,73*	ΜΣ	2,1**	2,0*	ΜΣ	1,89	3,25***	ΜΣ	1,95***	1,6*	2,2**
Διασπορά τυχαίων επιδράσεων σταθερά εξίσωσης											
Φύλο	0,48*	0,65*	2,9	1,56	0,89	0,64	1,12	0	0	1,58*	0,79
Εκπαίδευση Πατέρα											
Εκπαίδευση Μητέρας											
Υπολοιπόμενη διασπορά	7,42***	15,4***	99,5***	90,5*	49,1**	52***	71,6	48,6***	41,25***	41,1***	57,9***
Συνάφεια μέσα στις τάξεις	0,06	0,04	0,028	0,017	0,018	0,012	0,015	0	0	0,037	0,013

Σημειώσεις

1 \*=<,05 \*\*=<0,01 \*\*\*=<0,001 ΜΣ = μη σημαντική επίδραση

Στο συνολικό βαθμό των θεμάτων που δόθηκαν στα πλαίσια της έρευνας, η εικόνα των επιδράσεων έχει κάπως μεταβληθεί. Αν και η κατεύθυνση των επιδράσεων είναι η ίδια με εκείνη που εμφανίστηκε παραπάνω, στην ανάλυση αυτή βρέθηκε ότι μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντική επίδραση. ( $z=7,35$ ;  $p<0,001$ ).

Τα κορίτσια εξακολουθούν να εμφανίζουν και εδώ καλύτερη επίδοση από τα αγόρια, αλλά με μικρή απόκλιση (της τάξεως της μιας μονάδας).

Σχολιάζοντας τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας μπορούμε να πούμε τα εξής:

- α) Η επίδοση των μαθητών στις ασκήσεις που τους δόθηκαν δε διέφερε από την επίδοσή τους στα Μαθηματικά κατά το Α΄ τρίμηνο.
- β) Οι μαθητές δεν απάντησαν καθόλου ικανοποιητικά στα δύο προβλήματα (τυπικό και μη τυπικό) αν και τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με καταστάσεις από την καθημερινή ζωή. Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δε δίδεται ίσως η απαιτούμενη έμφαση από τους διδάσκοντες στη διδασκαλία προβλημάτων και στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών σε καταστάσεις της πραγματικότητας. Η συμπεριφορά αυτή ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και στα σχολικά βιβλία δε τονίζεται, όσο θα έπρεπε, η σπουδαιότητα της επίλυσης προβλημάτων.  
Η αποτυχία στην επίλυση του μη τυπικού προβλήματος, αν και ενδεικτική, δηλώνει, ίσως, την αδυναμία χρησιμοποίησης της κριτικής σκέψης από τους μαθητές κατά την προσέγγιση ενός προβλήματος.
- γ) Η μικρή υπεροχή των κοριτσιών έρχεται σε αντίφαση με την ευρέως διαδεδομένη κοινωνική αντίληψη ότι τα κορίτσια υστερούν των αγοριών στα Μαθηματικά (Μ. Χιονίδου 1996).
- δ) Η υψηλότερη συνολικά επίδοση των μαθητών της Επαρχίας έναντι των μαθητών της Αττικής οφείλεται, κατά την άποψή μας, σε δύο κυρίως λόγους.  
Ο πρώτος αναφέρεται στις άμεσες εμπειρίες που έχουν τα παιδιά της Επαρχίας. Στην Επαρχία, γίνονται περισσότερες συναλλαγές προϊόντων που απαιτούν υπολογισμούς στους οποίους πολλές φορές εμπλέκονται και τα παιδιά. Ο δεύτερος είναι η μεγαλύτερη προσωπική προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές της Επαρχίας για να προσεγγίσουν τη γνώση (δεν υπάρχουν τόσα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα). Ο κοινωνικός τους περίγυρος επίσης δε διαθέτει τόσα ερεθίσματα όσα η πόλη για να αποσπούν την προσοχή των μαθητών από τη μελέτη τους.
- ε) Η κάπως υψηλότερη επίδοση των μαθητών της Αττικής έναντι των μαθητών της Επαρχίας στο μη τυπικό πρόβλημα πιθανόν να έχει σχέση και με τις πιο πλούσιες παραστάσεις των μαθητών της πόλης οπότε και την μεγαλύτερη εξοικείωσή τους να χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως παρατήρηση κάποιου

μοντέλου, χρήση της φαντασίας, διαισθητική εκτίμηση της λύσης προβλήματος.

### **Οι Στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά**

Στον Πίνακα 3, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο άγχος στα Μαθηματικά από ότι τα αγόρια ( $\bar{X}_a = 41,7$ ;  $\bar{X}_k = 39,1$ ;  $z = -3,8$ ;  $p < 0,001$ ). Αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι οι μαθητές στα σχολεία της Αττικής εμφανίζουν μεγαλύτερο άγχος από τους μαθητές των σχολείων της Επαρχίας ( $\bar{X}_\square = 41,7$ ;  $\bar{X}_A = 39,1$ ;  $z = 2,1$ ;  $p < 0,05$ ). Το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά συνδέεται και με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Όσο περισσότερα έτη μόρφωσης έχουν οι γονείς τόσο λιγότερο άγχος εμφανίζουν τα παιδιά τους (Για την μόρφωση του πατέρα έχουμε  $z = 2,73$ ;  $p < 0,01$ ).

Ως προς την αυτοπεποίθηση, τα αγόρια έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από ότι τα κορίτσια ( $\bar{X}_a = 46,5$ ;  $\bar{X}_k = 45,1$ ;  $z = -3,8$ ;  $p < 0,001$ ), οι μαθητές με πιο μορφωμένους γονείς, (Για την μόρφωση του πατέρα;  $z = 3,8$ ;  $p < 0,001$ ) και οι μαθητές από την Επαρχία ( $z = 2,36$ ;  $p < 0,05$ ). Οι δημογραφικές μεταβλητές συμβάλλουν με τον ίδιο τρόπο τόσο στο άγχος όσο και στην εμπιστοσύνη των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά.

Ως προς την επιτυχία στα Μαθηματικά, πιο θετική στάση εμφανίζουν οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερη μόρφωση ( $t = 3,95$ ;  $p < 0,001$ ). Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στην Αττική και την Επαρχία ενώ η διαφορά μιας μονάδας υπέρ των κοριτσιών ( $t = 1,93$ ;  $p = 0,05$ ) δεν μπορεί να αξιολογηθεί.

Ως προς το κίνητρο αποτελεσματικότητας στα Μαθηματικά εμφανίζονται με μεγαλύτερες τιμές οι μαθητές της Επαρχίας ( $\bar{X}_\square = 45,96$ ;  $\bar{X}_A = 42,73$ ;  $z = 4,34$ ;  $p < 0,001$ )

Όσον αφορά στη χρησιμότητα των Μαθηματικών έχουμε θετική στάση, με υψηλές τιμές των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου ( $\bar{X} = 51,3$ ). Θετικότερη στάση εμφανίζουν και πάλι οι μαθητές της Επαρχίας. ( $z = 3,04$ ;  $p < 0,01$ ) και τα παιδιά γονέων με υψηλότερη μόρφωση ( $z = 2,12$ ;  $p < 0,5$ )

Τα κορίτσια διαφωνούν περισσότερο από τα αγόρια με την άποψη ότι τα Μαθηματικά είναι κατ' εξοχήν αντικείμενο για άνδρες ( $\bar{X}_a = 44,2$ ;  $\bar{X}_k = 48,7$ ;  $z = 8,6$ ;  $p < 0,001$ ). Η κλίμακα αυτή εμφανίζει τη μεγαλύτερη διαφορά σε κορίτσια και αγόρια. Η υψηλή μόρφωση των γονέων ασκεί και εδώ την επίδρασή της

προκαλώντας θετικότερη στάση ( $z = 4$ ;  $p < 0,001$ ).

Ως προς την άποψη για τη στάση των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους στα Μαθηματικά παρατηρούνται συνολικά υψηλές τιμές δηλ. θετική στάση γονέων και μάλιστα υψηλότερη στην Επαρχία ( $z = 2,35$ ;  $p < 0,05$  της μητέρας και  $z = 4,03$ ;  $p < 0,001$  του πατέρα). Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο του γονέα (πατέρα) συνδέεται με το ενδιαφέρον του για την επίδοση του παιδιού ( $z = 2,35$ ;  $p < 0,05$  για τη μητέρα και  $z = 5,46$ ;  $p < 0,001$  για τη μητέρα).

Ως προς την άποψη για τη στάση του δασκάλου, πιο θετική στάση εμφανίζουν τα κορίτσια ( $z = 2,99$ ;  $p < 0,01$ ) οι μαθητές της Επαρχίας ( $z = 3,27$ ;  $p < 0,01$ ) και οι μαθητές με γονείς με υψηλή μόρφωση ( $z = 2,98$ ;  $p < 0,01$ ).

### ***Το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά***

Από τις στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά που μελετήθηκαν με την ευκαιρία αυτής της εργασίας θεωρούμε ότι το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για παραπέρα μελέτη αφού συνδέεται με την επίδοση των παιδιών και κατά συνέπεια με την μελλοντική τους επαγγελματική εξέλιξη. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε για περαιτέρω επεξεργασία (στο άγχος βρέθηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος (40,67) από το σύνολο των στάσεων) (πίνακας 3α).

Έγινε η ανάλυση παλινδρόμησης μικτών επιδράσεων, με εξαρτημένη μεταβλητή το άγχος και ανεξάρτητες τις μεταβλητές των στάσεων, την επίδοση Α΄ τριμήνου και τις δημογραφικές μεταβλητές.

Από τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Παλινδρόμησης (πίνακας 5) είναι φανερό ότι, από τις δημογραφικές μεταβλητές, το φύλο συνδέεται σημαντικά με το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά. Δεν βρέθηκαν στάσεις, ανάμεσα σ' αυτές που μελετήθηκαν, στον ρόλο του διαμεσολαβητή. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και το άγχος για τα Μαθηματικά προς την κατεύθυνση των κοριτσιών ιδιαίτερα.

Αντίθετα, οι επιδράσεις της περιοχής και μόρφωσης γονέων δεν είναι σημαντικές και μπορούν να χαρακτηριστούν έμμεσες. Ο βαθμός πρώτου Τριμήνου συνδέεται με το άγχος. Μεγαλύτερο άγχος εμφανίζεται στους μαθητές με χαμηλό βαθμό ( $\beta = 0,42$ ;  $z = 3,72$ ;  $p < 0,001$ )

**Πίνακας 5**  
**Εκτίμηση παραμέτρων σε μοντέλα της Ανάλυσης Παλινδρόμησης**  
**Μικτών επιδράσεων για το Άγχος.**

Ανεξάρτητη Μεταβλητή	Μοντέλα	
	Χωρίς επιδράσεις	Με Επιδράσεις σε επίπεδο μαθητή & τάξης
Σταθερές επιδράσεις σε επίπεδο Μαθητή		
• Σταθερά εξίσωσης	40,6***	1,5
• Φύλο		-4,2**
• Βαθμός Α' Τριμήνου		0,47***
• Κίνητρο Αποτελεσματ/τας		0,51***
• Στάση Δασκάλου		0,25***
Σταθερές επιδράσεις σε επίπεδο Τάξης		
• Περιοχή		ΜΣ
Διασπορά τυχαίων επιδράσεων		
• σταθερά εξίσωσης	3,05	3
Υπολοιπόμενη διασπορά	104,1	63,4
Συνάφεια μέσα στις τάξεις	2,8%	2,1%
Ποσοστιαία ελάττωση διασποράς		
• Υπολοιπόμενης		39%
• σταθεράς της εξίσωσης		0%
παλιν/σης		

Σημειώσεις

1 \* = &lt;0,05 \*\* = &lt;0,01 \*\*\* = &lt;0,001 ΜΣ = μη σημαντική επίδραση

Από τις Στάσεις, σημαντικότερη επίδραση είναι αυτή του «κίνητρου της Αποτελεσματικότητας» ( $\beta=0,47$ ;  $z=10,7$ ;  $p < 0,001$ ). Η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε μαθηματικές δραστηριότητες συνδέεται με χαμηλότερο άγχος.

Θετική είναι και η επίδραση της αναγνώρισης της χρησιμότητας των Μαθηματικών ( $\beta=0,11$ ;  $z=1,96$ ;  $p < 0,05$ ) με μικρό όμως μέγεθος επίδρασης.

Αναμενόμενη επίσης είναι η επίδραση, προς την κατεύθυνση της ελάττωσης του άγχους, του μεγαλύτερου βαθμού ενθάρρυνσης που δέχεται από τον δάσκαλο ο μαθητής ( $\beta=0,22$ ;  $z=4,7$ ;  $p < 0,001$ ).

## 9. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι:

### α. Ως προς την επίδοση:

Βρέθηκε ότι στα θέματα - ασκήσεις που στηρίζονται σε βασικές μαθηματικές έννοιες τις οποίες διδάχτηκαν στο σχολείο οι μαθητές παρουσιάζουν την ίδια επίδοση με εκείνη που προκύπτει από την αξιολόγηση του καθηγητή τους στο Α΄ τρίμηνο. Παρατηρείται μικρή υπεροχή ως προς την επίδοση των μαθητών της Επαρχίας, των κοριτσιών έναντι των αγοριών, και των μαθητών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Στα προβλήματα, αντίθετα, οι μαθητές εμφανίζουν πολύ χαμηλή επίδοση. Η διαφορά ανάμεσα στην επίδοση στα προβλήματα και την επίδοση στο σχολείο υπάρχει ανεξάρτητα από δημογραφικούς παράγοντες, φύλο και μόρφωση γονέων. Έτσι, φαίνεται ότι η σχολική διαδικασία (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι διδασκαλίας), δεν εστιάζεται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Αικ. Κασσιμάτη (Αθήνα 1994, σ. 243-264)

### β. Ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά:

- 1) Το άγχος κατέχει την κυρίαρχη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν τη στάση των μαθητών. Τα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερο άγχος από τα αγόρια όπως και οι μαθητές της Αττικής και οι μαθητές με γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, σε ανάλογη έρευνα, σε μαθητές 11-12 ετών (Α. Λεονταρή, Β. Γιαλαμάς 1996) τα κορίτσια εμφανίζουν περισσότερο άγχος από τα αγόρια.
- 2) Η αυτοπεποίθηση των μαθητών σε σχέση με τα Μαθηματικά είναι υψηλότερη στα αγόρια, στους μαθητές της Επαρχίας και στους μαθητές με πιο μορφωμένους γονείς.
- 3) Η στάση ως προς την επιτυχία στα Μαθηματικά είναι πιο θετική στους μαθητές που έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ δεν φαίνεται διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών Αττικής- Επαρχίας όπως και μεταξύ φύλου.

- 4) Η θετική στάση των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους, δηλαδή ενδιαφέρον για τις σπουδές τους δημιουργεί θετική στάση των παιδιών και για τα Μαθηματικά. Υψηλότεροι δείκτες εμφανίζονται στην Επαρχία και στους μαθητές με γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.
- 5) Η θετική στάση του δασκάλου απέναντι στο μαθητή δημιουργεί και θετική στάση του μαθητή απέναντι στα Μαθηματικά (Καραγεώργος 1994γ).
- 6) Τα περισσότερα αγόρια έχουν την άποψη ότι τα Μαθηματικά είναι κατ' εξοχή ανδρικός χώρος σε αντίθεση με τα κορίτσια. Αυτή η κλίμακα εμφανίζει τη μεγαλύτερη διαφορά στάσης μεταξύ φύλου.
- 7) Το κίνητρο αποτελεσματικότητας στα Μαθηματικά βρέθηκε σημαντικά υψηλότερο στην Επαρχία απ' ό,τι στην Αττική.
- 8) Η στάση που σχετίζεται με την χρησιμότητα των Μαθηματικών εμφανίζεται με υψηλές τιμές ανεξαρτήτως φύλου. Θετικότερη στάση βρέθηκε στους μαθητές της Επαρχίας και σε μαθητές με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το ενδιαφέρον του δασκάλου για το μαθητή ελαττώνει το άγχος και του αυξάνει την αυτοεκτίμηση. Η διαπίστωσή μας αυτή είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα των Φιλίππου - Χρίστου (1996). Επίσης η σύνδεση των μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο και η ενθάρρυνση των μαθητών στην εμπλοκή τους σε μαθηματικές δραστηριότητες τους οδηγούν σε θετικότερες στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά. Το ενδιαφέρον είναι ότι τα παραπάνω συμβαίνουν ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών.

**γ) Σχετικά με τη σχέση τη στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και την επίδοσή τους,** βρέθηκε ότι η υψηλή επίδοση στα Μαθηματικά συνδέεται με θετικότερες στάσεις απέναντι σ' αυτά (πίνακας συναφειών).

Το παράδοξο είναι ότι ενώ τα κορίτσια έχουν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τα αγόρια, ταυτόχρονα εμφανίζουν σημαντικά αυξημένο άγχος και σχετικά χαμηλή αυτοπεποίθηση. *Οι χαμηλές μέσες τιμές των κλιμάκων άγχους και αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις υπόλοιπες, το αυξημένο άγχος των κοριτσιών καθώς και η χαμηλή τους αυτοπεποίθηση απέναντι στα Μαθηματικά, έχουν διαπιστωθεί και από τους Fennema and Sherman (1976).*

## 10. Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας μας οδηγούν να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών στη Γενική Εκπαίδευση.

Το σημαντικότερο εύρημα είναι ότι οι μαθητές μας παρουσιάζουν σοβαρή αδυναμία να αντιμετωπίσουν με τα Μαθηματικά που πρέπει να γνωρίζουν, προβλήματα της καθημερινής ζωής (Καραγεώργος 1994α, 1994β). Βεβαίως και



δεν είναι νέο το εύρημα αυτό, αλλά το εύρος αυτής της αδυναμίας δεν ήταν αναμενόμενο, σε καμιά περίπτωση, από μας που κάναμε την έρευνα.

Η πρόταση νομίζουμε είναι απλή και έχει πολλούς αποδέκτες.

Πρώτα -πρώτα τα πορίσματα της έρευνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από το Π.Ι που είναι υπεύθυνο για την αναθεώρηση των Α.Π και των διδακτικών βιβλίων.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να υπάρχουν σαφείς οδηγίες για τη χρήση του προβλήματος στην κατανόηση και την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών. Στα διδακτικά βιβλία θα πρέπει να συμπεριληφθούν οι εφαρμογές τυπικού και μη τυπικού προβλήματος και να εμπλουτιστούν οι ασκήσεις με προβλήματα παρόμοιου τύπου. Έτσι θα δοθεί προσοχή σε διδακτικές μεθοδολογίες επίλυσης προβλημάτων (Problem Solving) και ιδιαίτερα «πραγματικών» προβλημάτων (Mathematical Modeling and applications), οι οποίες πρόσφατα έχουν αναπτυχθεί, βλέπε π.χ. Κλαουδάτος (1994) και Κλαουδάτος (1990).

Δεύτερο, επειδή η διαδικασία σύνταξης Α.Π. και η συγγραφή διδακτικών βιβλίων είναι κάπως χρονοβόρα, θα πρέπει να συνταχθούν σαφείς οδηγίες για την αντιμετώπιση του θέματος από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διδάσκοντες καθηγητές το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

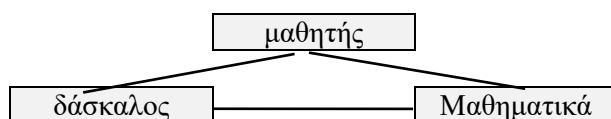
Στόχος είναι να ενθαρρύνουμε και να εκπαιδύσουμε το μαθητή να χρησιμοποιεί τις μαθηματικές του γνώσεις στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό του δίνει αυτοπεποίθηση, τον κάνει να αισθάνεται ικανός για την απόκτηση γνώσεων και συνειδητοποιεί τη σπουδαιότητα όλων αυτών των γνώσεων που του διδάσκουν. Του ελαττώνει το άγχος, του μειώνει την αδιαφορία και τον κάνει συμμετέχο στη διδακτική δραστηριότητα.

Τρίτο, επειδή και οι οδηγίες είναι «άψυχο χαρτί» μια συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων για το σοβαρό θέμα της «επίλυσης προβλημάτων» θα πρέπει να αρχίσει όσο πιο γρήγορα γίνεται. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό θα παίξουν οι Σχολ. Σύμβουλοι.

Στόχος σ' αυτά τα σεμινάρια δεν είναι να δείξουμε στους διδάσκοντες κάποιες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, αλλά να τους βοηθήσουμε να ενσωματώσουν στη διδακτική διαδικασία των Μαθηματικών και άλλες πρακτικές που πηγάζουν από τις διεθνείς έρευνες της Διδακτικής των Μαθηματικών. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία του διδακτικού έργου. Ο δάσκαλος των Μαθηματικών δεν είναι απλά ο εισηγητής των μαθηματικών εννοιών, αλγορίθμων κ.λ.π, αλλά ο συνεργάτης του μαθητή στην ανακάλυψή τους, ο άνθρωπος που τους προκαλεί το ενδιαφέρον, τους διευκολύνει και επιβραβεύει την προσπάθειά τους.

Μια δεύτερη πρότασή μας είναι να γίνει παρόμοια έρευνα στη Γ΄ Γυμνασίου για να δούμε σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται όχι μόνο η χρήση των Μαθηματικών στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, αλλά και η ομαλή μετάβαση των μαθητών από τις συγκεκριμένες στις αφηρημένες έννοιες.

Επειδή πιστεύουμε ότι το παιδαγωγικό τρίγωνο



πρέπει συνεχώς να ερευνάται, προτείνουμε να συνταχθεί κατάλληλο ερωτηματολόγιο για να ερευνηθεί με περισσότερη ακρίβεια η στάση των καθηγητών των Μαθηματικών, των συγκεκριμένων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι το Π.Ι να αποκτήσει τα απαιτούμενα ερευνητικά δεδομένα ώστε να μελετήσει και ερμηνεύσει καλύτερα τη σχέση «Επίδοση <--> Στάση» των μαθητών και να εισηγηθεί διάφορες βελτιώσεις - λύσεις.

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας που έχουν σχέση με την κατανόηση και την εφαρμογή των μαθηματικών εννοιών θα πρέπει να μελετηθούν προσεκτικά και να ληφθούν αποφάσεις για αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και τη βελτίωση των διδακτικών βιβλίων ή τη σύνταξη οδηγιών προς τους διδάσκοντες.

Όλο αυτό το έργο εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια για τη διαμόρφωση ατόμων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ταχύτατα μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Προς την κατεύθυνση αυτή η διδασκαλία των Μαθηματικών έχει να παίξει διπλό ρόλο. Πρώτο να δώσει εκείνα τα στοιχεία της Μαθηματικής Παιδείας που είναι απαραίτητα για να επιτευχθούν οι πρακτικοί, κοινωνικοί, μορφωτικοί και ατομικοί στόχοι της Εκπαίδευσης. Δεύτερο να αναπτύξει μεθοδολογίες αντιμετώπισης πραγματικών προβλημάτων οι οποίες είναι διαχρονικές ανεξάρτητα των αλλαγών που επέρχονται στα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό θα αποτελέσει πηγή βοήθειας για τη μελέτη και πολλών άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Η σημασία της έρευνας είναι μεγάλη γιατί δίνει μια πρώτη απάντηση σε ερωτήματα που έχουν σχέση με την εικόνα που παρουσιάζει σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά την κατανόηση και την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών και τη στάση των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά.

### Βιβλιογραφία

- [1] **AIKEN L. R.**, *Two scales of attitude toward mathematics*, Journal for Research in Mathematics Education, 5, 67-71, (1974).
- [2] **AIKEN L. R.**, *Update on attitudes and other affective variables in learning mathematics*, Review of Educational Research, 46(2), 293-311, (1976).

- [3] **ASSESSMENT OF PERFORMANCE UNIT**, *A review of monitoring in mathematics 1978-1982*, London, Department of Education and Science, (1982).
- [4] **AUSTRALIAN EDUCATION COUNCIL**, A national statement on mathematics for Australian schools, Melbourne, Curriculum Corporation, (1991).
- [5] **AUSTRALIAN EDUCATION COUNCIL AND CURRICULUM CORPORATION**, A National Statement on Mathematics For Australian Schools, Carlton, Victoria, Curriculum Corporation, (1991).
- [6] **BOWLING J. M.**, Three scales of attitude toward mathematics. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, (1976).
- [7] **CORBITT M. K.**, *When students talk*, Arithmetic Teacher, 31(8), 16-20, (1984).
- [8] **DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING**, Discipline review of teacher education in mathematics and science, Canberra, Australian Government Publishing Service, (1989).
- [9] **DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE AND WELSH OFFICE**, Mathematics in the national curriculum, London, HMSO, (1989).
- [10] **FENNEMA E., & SHERMAN J.**, Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes Toward the Learning of Mathematics by Females and Males, Abstracted in the JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 1976, 6(1), 31, (1976).
- [11] **FENNEMA E., WOLLEAT P. and PEDRO J. D.**, «Mathematics attribution scale», JSAS: *Catalog of selected Documents in psychology* 9(5), 26, (Ms. No. 1837), (1979).
- [12] **HEDEKER D., GIBBONS R. D., and FLAY B. R.**, *Random-effects regression models for clustered data: with an example from smoking prevention research*, Journal of Consulting and Clinical Psychology 62, 757-765, (1994).
- [13] **HEDEKER D., GIBBONS R. D., MIXREG**, A computer Program for Mixed-effects Regression Analysis with autocorrelated Errors
- [14] **HELTERS M.**, *Children's attitudes to mathematics*, Rhomdus, 14, 17-23, (1986).
- [15] **HOLDEN C.**, *Female maths anxiety on the wane*, Science, 234, 660-661, (1987).
- [16] **KIRYLUK S.**, *What the pupils think*, Mathematics Teacher, 91, 42-44, (1980).
- [17] **KLAUDATOS N.**, «Modeling-orientated teaching Ca theoretical development for teaching Mathematics», int. J. Math. Educ. Sci Technol., vol. 25, no, pp. 69-79, (1994).
- [18] **KULM G.**, *Research on mathematics attitude*, In R. J. Shumway (Ed), Research in Mathematics education, (pp. 356-387), Reston V.A, National Council of Teachers of Mathematics, (1980).
- [19] **LEDER G. C. & SAMPSON S. N.**, (Eds.), *Educating girls - Practice and re-*

- search, Sydney, Allen and Unwin, (1989).
- [20] **LEDER G. C.**, Measuring attitudes to mathematics. *Fifteenth Annual Conference of the Mathematics Association of Australasia: Conference Proceedings*, Richmond, N. S. W., (1992).
- [21] **MCLEOD D. B.**, Research on affect inn mathematics education: a reconceptualization, In D. A. Grouws (Ed) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, (pp. 575-596), New York, Macmillan, (1992).
- [22] **NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS**, Professional Standards for teaching mathematics, Reston, VA, Author, (1991).
- [23] **WILLIS S.**, Real girls don't do maths: Gender and the construction of privilege, Geelong, Deakin University Press, (1989).
- [24] **ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ.**, Εμπέδωση μαθηματικών εννοιών με προβλήματα της Καθημερινής ζωής, Ευκλείδης Γ', τόμος 11, τεύχος 38, (1994).
- [25] **ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ.**, Μια προσέγγιση της διδασκαλίας επίλυσης Μαθηματικών Προβλημάτων, Ευκλείδης Γ', τεύχος 39, (1994).
- [26] **ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ.**, Παράγοντες που καλλιεργούν και συντηρούν τη Μαθηματικοφοβία, «Τα εκπαιδευτικά», τεύχος 36, (1994).
- [27] **ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΑΙΚ.**, Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Μαθηματικών στη Ελλάδα (1961-1987) σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών ηλικίας 12-15 ετών. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, (1994).
- [28] **ΚΛΑΟΥΔΑΤΟΣ Ν.**, Μοντελοποίηση: Ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο, Ευκλείδης Γ', τ.25, σελ. 42-45, (1990).
- [29] **ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α., ΓΙΑΛΑΜΑΣ Β.**, Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση, Ψυχολογία, τ. 2, (1996).
- [30] **ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ. & ΧΡΙΣΤΟΥ Κ.**, Συναισθηματικός τομέας, αριθμοφοβία και διδασκαλία των μαθηματικών, Στο Καίλα Μ. (Επιμ), *Η σχολική αποτυχία: Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 148, (1996).
- [31] **ΧΙΟΝΙΔΟΥ - ΜΟΣΚΟΦΟΓΛΟΥ Μ.**, Η διάκριση των δύο φύλων στα Μαθηματικά Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, (1996).

Μέσοι όροι των 29 τάξεων για τις κλίμακες των στάσεων, το βαθμό Α΄ τριμήνου και γραπτή εξέταση στα Μαθηματικά

Σχολείο	ΜΑΘ Α <sup>a</sup>	ΓΕ <sup>b</sup>	Α <sup>c</sup>	С <sup>d</sup>	AS <sup>e</sup>	Ε <sup>f</sup>	U <sup>g</sup>	MD <sup>h</sup>	Μ <sup>i</sup>	Ψ <sup>j</sup>	Τ <sup>k</sup>
12 <sup>ο</sup> Λιοσίων	13,6	7,5	37,7	44,4	50	43	51,6	43,2	51,3	50,1	44,3
9 <sup>ο</sup> Κορυδαλλού	13,2	7,6	37,2	42,3	49	44	51,3	44,9	51,3	51,1	46,0
Αργους Ορεσ.	15,8	8,7	45,5	50,7	51	48	52,3	44,7	52,0	52,1	46,0
Ανατολής	14,5	6,9	38,8	44,6	51	45	53,0	44,1	53,5	52,9	46,9
Βαγίων	15,4	5,4	38,6	46,5	52	46	50,3	43,8	52,0	51,9	48,1
5 <sup>ο</sup> Χαϊδαρίου	13,8	6,7	36,9	43,7	50	42	51,4	43,9	53,0	52,2	44,1
Φιλοθέης	14,8	9,38	43,4	49,5	53	44	53,8	45,8	53,3	55,0	48,7
Γλυκών Νερών	15,3	9,3	36,9	44,2	52	41	52,2	44,2	50,9	53,6	43,6
1 <sup>ο</sup> Ιωαννίνων	14,9	7,8	43,1	49,5	54	47	54,7	45,7	54,4	54,4	48,2
Ιωνίας	12,7	7,0	38,2	42,9	48	39	47,5	41,7	49,7	49,0	43,5
Κορίνθου	13,4	7,3	37,7	45,7	52	49	54,4	43,4	53,3	53,9	48,5
Κυψέλης	14,4	7,1	40,6	46,2	51	45	51,6	44,8	52,4	53,4	43,8
Κυθήρων	14,9	9,2	39,0	44,2	49	47	51,6	46,1	50,9	50,9	45,7
Καλλιθέας	15,3	7,0	42,3	46,9	50	44	50,6	44,6	49,2	50,0	43,1
Καστοριάς	16,4	6,9	45,2	50,0	49	46	51,6	46,1	53,4	54,0	48,5
Ξάνθης	14,9	7,3	42,7	44,8	47	46	50,5	45,3	49,1	51,7	44,0
Λαυρίου	13,4	6,0	42,7	45,8	50	43	50,5	42,5	50,9	51,9	45,6
Μεταμόρφωσης	13,7	5,0	41,4	46,9	49	43	48,6	40,6	50,0	49,3	43,7
Μοσχάτου	14,6	7,2	37,3	42,1	47	42	48,2	41,7	47,1	49,2	42,2
Νεστορίου	15,6	8,5	45,8	49,7	50	43	51,8	44,1	53,8	55,4	49,5
Πειρ Πλάκας	16,4	9,5	41,2	48,6	49	42	50,7	42,1	50,3	51,0	46,6
Πυθαγορείου	13,4	3,9	44,7	46,3	50	45	50,6	45,2	49,5	51,2	45,9
Παιανίας	13,7	5,9	40,0	44,2	51	43	50,8	44,9	51,7	50,4	42,9
Πύργου Σάμου	14,9	5,1	40,4	44,9	51	48	53,2	42,8	53,7	52,7	45,8
1 <sup>ο</sup> Σάμου	15,5	8,2	40,8	48,0	50	49	54,1	45,5	55,5	55,2	47,0
2 <sup>ο</sup> Σάμου	13,0	6,0	41,1	43,4	46	42	47,1	43,0	49,7	50,8	43,3
Σόρου	11,7	6,3	37,3	43,2	51	44	53,5	43,3	52,2	52,9	46,4
Θήβας	14,9	8,4	43,9	50,9	51	48	52,4	43,9	52,5	53,2	47,8
Ζεφειρίου	13,6	4,9	38,9	42,1	50	39	48,6	46,0	50,1	50,6	42,7
<b>Σύνολο</b>	<b>14,4</b>	<b>7,1</b>	<b>40,4</b>	<b>45,7</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>51,2</b>	<b>44,1</b>	<b>51,5</b>	<b>52,0</b>	<b>45,5</b>

- a. ΜΑΘ Α = Βαθμός Μαθηματικών Α΄ Τριμήνου  
 b. ΓΕ = Βαθμός γραπτής εξέτασης στα Μαθηματικά  
 c. Α = Άγχος για τα Μαθηματικά  
 d. C = Αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά  
 e. AS = Στάση ως προς την επιτυχία στα Μαθηματικά  
 f. E = Κίνητρο αποτελεσματικότητας  
 g. U = Χρησιμότητα των Μαθηματικών  
 h. MD = Ανδρικός γνωστικός τομέας  
 i. M = Στάση Μητέρας  
 j. F = Στάση Πατέρα  
 k. T = Στάση Δασκάλου

## ΘΕΜΑΤΑ

1. Στον παρακάτω πίνακα να γράψετε μεταξύ των αριθμών το σωστό σύμβολο ( $>$ ,  $=$ ,  $<$ )

10,02	10,002
321,3	32,13
9,30	9,3
0,503	5
202,14	212,14
1,0510	1,0051
10160	10,160

2. Τα δίδακτρα για ένα μαθητή σε μια σχολή μουσικής είναι 20.000 δρχ. το μήνα και η εγγραφή 5.000 δρχ. **Υπογραμμίστε εκείνη από τις παρακάτω παραστάσεις που δηλώνει τα χρήματα που θα πληρώσει ο μαθητής σε x μήνες.**

$$A = 20.000 + x + 5.000 \text{ δρχ.}$$

$$B = 5.000 \cdot x + 20.000 \text{ δρχ.}$$

$$Γ = 20.000 \cdot x + 5.000 \text{ δρχ.}$$

$$Δ = 25.000 \cdot x \text{ δρχ.}$$

3. Υπογραμμίστε ποιά από τις τιμές (A,B,Γ,Δ), που δίνονται παρακάτω, αντιστοιχεί στην αριθμητική τιμή της παράστασης:

$$Γ = 40 + 10 \cdot \alpha - 2,5 \cdot \beta \text{ όταν } \alpha = 3,5 \text{ και } \beta = 2.$$

$$A = 65$$

$$B = 60$$

$$Γ = 71$$

$$Δ = 70$$

4. **Ο Ιάσωνας**, ένας μαθητής (12 χρόνων), **με τον πατέρα του, τη μητέρα του και τα 2 αδέρφια του**, τη Δάφνη (9 χρόνων) και τον Αλέξανδρο (6 χρόνων) πήγαν για διακοπές στην κατασκήνωση «Χρυσή ακτή» **με το αυτοκίνητό τους**. Έφτασαν εκεί στις **12 Αυγούστου και έφυγαν στις 8 Σεπτεμβρίου**. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται αναλυτικά το κόστος ημερήσιας διαμονής στην κατασκήνωση.

Κόστος ημερήσιας διαμονής				
Άτομα άνω των 7 ετών	Σκηνή	Αυτοκίνητο	Ηλεκτρικό	Σκύλος
1000 δρχ	400 δρχ	200 δρχ	150 δρχ	50 δρχ

- Τα παιδιά κάτω των 7 ετών πληρώνουν πάντα τη μισή τιμή από εκείνη που πληρώνουν οι υπόλοιποι
- Οι τιμές αυτές ισχύουν για τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο
- Τους άλλους μήνες όλες οι τιμές που ισχύουν είναι τα 4/5 των παραπάνω τιμών.
- Στις οικογένειες που διαμένουν στην κατασκήνωση περισσότερο από 25 ημέρες γίνεται έκπτωση 20% στο συνολικό ποσό που οφείλουν να πληρώσουν.

Αν γνωρίζουμε ότι:

- 1) Η οικογένεια του Ιάσονα δεν έχει σκύλο, δεν θα χρησιμοποιήσει ηλεκτρικό και θα χρησιμοποιήσουν όλοι την ίδια σκηνή.
- 2) Ο Αύγουστος έχει 31 ημέρες και
- 3) Πληρώνεται η 12η Αυγούστου και όχι η 8η Σεπτεμβρίου

**Πόσο θα κοστίσει στην οικογένεια η διαμονή της στην κατασκήνωση;**

5. Δύο τραίνα κατευθύνονται το ένα προς το άλλο με ταχύτητες 100 Km/h και 80 Km/h αντίστοιχα.

**Πόσα Km θα απέχουν 1 min (1 λεπτό) πριν συναντηθούν;**

Σε κάθε πρόταση μπορείτε να δώσετε την άποψή σας **μόνο με έναν** από τους παρακάτω τρόπους : **Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δεν είμαι βέβαιος(η), Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα** . Πρέπει να βάλετε ένα X στο κουτάκι που βρίσκεται κάτω από την απάντησή σας.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι βέβαιος(η)	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
ε1	Μελετώ Μαθηματικά, γιατί ξέρω πόσο χρήσιμα είναι.					
ε2	Οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές μου είναι βαρετές.					
ε3	Από ότι θυμάμαι, η μητέρα μου δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ πως τα πάω στα Μαθηματικά.					
ε4	Τα Μαθηματικά με διασκεδάζουν και με ενεργοποιούν.					
ε5	Συνήθως νιώθω ήρεμος(η) όταν γράφω διαγώνισμα Μαθηματικών.					
ε6	Δεν είμαι καλός(η) στα Μαθηματικά.					
ε7	Τα Μαθηματικά συνήθως μου προκαλούν δυσαρέσκεια και νευρικότητα,					
ε8	Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα Μαθηματικά θα με βοηθήσουν και στην εξέλιξή μου μετά το σχολείο.					
ε9	Μου προκαλούν μεγάλο ενδιαφέρον τα μαθηματικά προβλήματα τα οποία δεν μπορώ να καταλάβω αμέσως.					
ε10	Είμαι σίγουρος(η) ότι μπορώ να μάθω Μαθηματικά.					
ε11	Αν πράγματι ήμουν πολύ καλός στα Μαθηματικά αυτό θα έκανε κάποιους να με αντιπαθούν.					
ε12	Ο κόσμος θα νόμιζε ότι είμαι "σπασίκλας" αν ήμουν άριστος(η) στα Μαθηματικά.					
ε13	Τα διαγωνίσματα των Μαθηματικών με τρομάζουν.					
ε14	Δε μπορώ να καταλάβω πως μερικοί άνθρωποι μπορούν να ασχολούνται τόσο πολύ με τα Μαθηματικά και να φαίνεται ότι αυτό τους διασκεδάζει.					
ε15	Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά είναι το ίδιο κατάλληλη για κορίτσια όσο και αγόρια.					
ε16	Τα μαθηματικά δεν αποτελούν ερέθισμα για μένα.					
ε17	Ο πατέρας μου δεν έδειξε ενδιαφέρον για το αν θα κάνω ή όχι περισσότερες ώρες Μαθηματικά.					
ε18	Το να λύνω μαθηματικά προβλήματα δεν μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον.					
ε19	Θα ήμουν ευτυχισμένος να αναγνωριστώ ως εξαιρετικός μαθητής στα Μαθηματικά.					
ε20	Θα εμπιστευόμουν το ίδιο μια γυναίκα όσο και έναν άνδρα στο να κάνει σημαντικούς υπολογισμούς.					
ε21	Συνήθως δεν ανησυχώ αν θα μπορέσω να λύσω προβλήματα Μαθηματικών.					
ε22	Η μητέρα μου δεν έδειξε ενδιαφέρον για το αν θα κάνω ή όχι περισσότερες ώρες Μαθηματικά.					



ε23	Ο πατέρας μου μισεί τα Μαθηματικά.						
ε24	Για τη μελλοντική μου ζωή δεν είναι απαραίτητο να είμαι καλός(η) στα Μαθηματικά του σχολείου.						
ε25	Μου αρέσουν οι μαθηματικές σπαζοκεφαλίες.						
ε26	Η μητέρα μου πιστεύει ότι η ασχολία μου με τα προχωρημένα Μαθηματικά είναι χαμένος χρόνος για μένα.						
ε27	Ο πατέρας μου ενδιαφέρεται πολύ για την πρόδοό μου στα Μαθηματικά.						
ε28	Η μητέρα μου δε με ενθάρρυνε να στραφώ σ' ένα επάγγελμα στο οποίο χρειάζονται τα Μαθηματικά.						
ε29	Έχω δυσκολευτεί να κερδίσω την εκτίμηση των καθηγητών μου των Μαθηματικών.						
ε30	Ως ενήλικας θα χρησιμοποιήσω τα μαθηματικά ποικιλοτρόπως.						
ε31	Η μητέρα μου με ενθαρρύνει συνεχώς να είμαι καλός στα Μαθηματικά.						
ε32	Τα Μαθηματικά δεν έχουν σημασία για τη ζωή μου.						
ε33	Θα ήμουν ευτυχισμένος να πάρω υψηλούς βαθμούς στα Μαθηματικά.						
ε34	Χρειάστηκε πολύ καιρό να πείσω τους καθηγητές μου να μιλούν σοβαρά μαζί μου γύρω από τα Μαθηματικά.						
ε35	Ο πατέρας μου δε με ενθάρρυνε να στραφώ σ' ένα επάγγελμα στο οποίο χρειάζονται τα Μαθηματικά.						
ε36	Όταν μένει αναπάντητη μια ερώτηση κατά την ώρα των Μαθηματικών συνεχίζω να τη σκέπτομαι και μετά το μάθημα.						
ε37	Δεν μου αρέσει να πιστεύουν ότι είμαι άριστος στα Μαθηματικά.						
ε38	Σχεδόν ποτέ δεν είχα άγχος κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος Μαθηματικών.						
ε39	Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστούν τα Μαθηματικά όταν τελειώσω το σχολείο.						
ε40	Θα μπορούσα να συζητήσω με τους καθηγητές μου για ένα επάγγελμα στο οποίο χρειάζονται Μαθηματικά.						
ε41	Πιστεύω ότι θα μπορούσα να ασχοληθώ με πιο προχωρημένα Μαθηματικά.						
ε42	Οι καθηγητές των Μαθηματικών με έχουν κάνει να αισθάνομαι ότι έχω την ικανότητα να προχωρήσω στα Μαθηματικά.						
ε43	Νιώθω ένα αίσθημα αδυναμίας όταν σκέπτομαι ότι έχω να λύσω δύσκολα Μαθηματικά προβλήματα.						
ε44	Από τη στιγμή που θα ασχοληθώ με μια μαθηματική σπαζοκεφαλιά, μου είναι αδύνατο να σταματήσω.						

## Στάσεις και Κρίσεις των Μαθητών του Λυκείου για το Μάθημα της Ψυχολογίας:

### *Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας σε Πανελλήνιο Δείγμα*

Παπαδόπουλος Γ. Νικόλαος\* *Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*

#### Εισαγωγή

Το μάθημα της ψυχολογίας διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από παλαιότερα στην Ελλάδα (τουλάχιστο από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας). Αυτό αποτελεί μια καινοτομία σε σχέση με τα άλλα αντίστοιχα ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα, δεδομένου ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή δε διδασκόταν καθόλου ή αποτελούσε μέρος κάποιου άλλου μαθήματος, συνήθως της φιλοσοφίας ή κάποιου μαθήματος σχετικού με τις κοινωνικές επιστήμες. Τα τελευταία όμως χρόνια, σε αρκετές χώρες, η διδασκαλία του μαθήματος έχει εισαχθεί ως μάθημα επιλογής και σε ορισμένες ως υποχρεωτικό (στα πλαίσια κατεύθυνσης συνήθως). Μια τέτοια ρύθμιση φαίνεται ότι στην Αμερική αποτελούσε εδώ και 100 περίπου χρόνια κάποια παράδοση στα προγράμματα των high school που τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόστηκε στις πιο πολλές πολιτείες (Seiffge - Krenke 1983, σ. 139) Με βάση τα παραπάνω δικαιολογείται και η έλλειψη ερευνών που να αφορούν τα διδακτικά προβλήματα του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια, όπως φαίνεται, πρώτη εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της έρευνας του Huber σχετικά με το μάθημα της ψυχολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας - Βεστφαλίας (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972, σ.12). Η έρευνα αυτή αφορούσε τις στάσεις και προσδοκίες των μαθητών από το μάθημα της ψυχολογίας που άρχισε να διδάσκεται τότε πειραματικά ως μάθημα επιλογής στις τελευταίες τάξεις του αντίστοιχου Γυμνασίου. Στην έρευνα αυτή η στάση και οι προσδοκίες των μαθητών από το μάθημα παρουσιάστηκαν αρκετά θετικές. Παρόμοιες διαπιστώσεις έγιναν και από έρευνες που διενεργήθηκαν αργότερα (Lehmeiers 1976, Seiffge - Krenke 1981) (βλ. συζήτηση).

Στη χώρα μας, μέχρι το 1980, η διδασκαλία του μαθήματος της ψυχολογίας περιοριζόταν στις δύο ώρες την εβδομάδα και γινόταν στη Β' τάξη Λυκείου (ή την αντίστοιχη Ε' τάξη του εξαταξίου Γυμνασίου παλαιότερα). Για τη διδασκαλία του

---

\* Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται για τη συμβολή τους στην περάτωση της μελέτης στους συνεργάτες μου:

**Βερβέρη Αμαλία**, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

**Σταμπουλίδη Παύλο**, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*

**Τριανταφύλλου Θεώνη**, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*

μαθήματος θεωρούντο αρμόδιοι οι φιλόλογοι, επειδή όμως και αυτοί δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη κατάρτιση στο αντικείμενο αυτό, σε ορισμένες περιπτώσεις, τη διδασκαλία του αναλάμβαναν και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Παρά το γεγονός της μακρόχρονης διδασκαλίας του μαθήματος, η πρώτη συστηματική επιστημονική έρευνα για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και τα σχετικά με αυτή θέματα έγινε μόλις το 1978 από τον υποφαινόμενο με την ιδιότητα του συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παπαδόπουλος, 1983) σε δείγμα 800 μαθητών της Γ' τάξης Λυκείου. Η έρευνα αυτή είχε ως αφορμή και αφετηρία κυρίως την παραπάνω αναφερόμενη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας της Ρηνανίας-Βεσφαλίας. Τα πορίσματά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Προέκυψε ότι 65% των μαθητών ζήτησε την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος (μάλιστα, 36% ζήτησαν 4 ώρες διδασκαλίας, και 21% ζήτησαν πάνω από 4 ώρες). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δηλώσεις αυτές των μαθητών έχουν ιδιαίτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς (63%) δήλωσαν επίσης, ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον τρόπο της διδασκαλίας του μαθήματος.

Με τη θέσπιση της πενθήμερης διδασκαλίας (το 1980), η διδασκαλία του μαθήματος της ψυχολογίας περιορίστηκε σε μία διδακτική ώρα. Έτσι τα προβλήματα διδασκαλίας του μαθήματος μάλλον αυξήθηκαν. Και συγκεκριμένα: σε μια διδακτική ώρα οι διδάσκοντες έχουν να αντιμετωπίσουν τόσο το δύσκολο θέμα της επαρκούς διδασκαλίας των κυριότερων επιμέρους αντικειμένων της επιστήμης της ψυχολογίας, όσο και ν' ανταποκριθούν στην ιδιοτυπία του μαθήματος που σχετίζεται και με την ατομική ζωή και τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών στην εφηβική τους ηλικία, σύμφωνα τουλάχιστο με τις προσδοκίες των μαθητών, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην παραπάνω αναφερόμενη εμπειρική έρευνα.

Με βάση την άποψη ότι η ύλη του μαθήματος της ψυχολογίας θα πρέπει να βρίσκεται σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών και με κριτήριο το ότι η διδασκαλία του μαθήματος χρειάζεται να λειτουργήσει παράλληλα και ως εισαγωγή σε βασικές έννοιες της επιστήμης της ψυχολογίας, η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος θα έπρεπε να έχει τρεις διαστάσεις: Παροχή γνώσεων που αφορούν την ψυχολογία ως επιστήμη, έμφαση σε επίκαιρα κοινωνικά θέματα και σε θέματα της καθημερινής ζωής και ανταπόκριση στα προβλήματα και τις ανάγκες που εκφράζουν οι μαθητές.

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν ο εντοπισμός των στοιχείων που πρέπει να τροποποιηθούν βάσει των αναγκών και των τάσεων που εκφράζουν οι ίδιοι οι μαθητές για την αναβάθμιση του μαθήματος της ψυχολογίας (σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, διδασκαλίας και περιεχομένου των προσφερόμενων γνώσεων).

## Μέθοδος

Η έρευνα διενεργήθηκε σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών Λυκείου, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 2.101 μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου, εφόσον οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης έχουν ήδη διδαχτεί το μάθημα της ψυχολογίας, έχουν αποκομίσει κάποιες γνώσεις κι επομένως έχουν αποκρυσταλλώσει κάποια αξιολογική άποψη γι' αυτό.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε κατά τρόπο που να διερευνά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα, τις ανάγκες που εκφράζουν και προσδοκούν να καλύψουν από τη διδασκαλία του και τη γνώμη τους για την ψυχολογία ως τομέα γνώσης και γενικά ως επιστήμη.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν:

- στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών
- στο γενικό βαθμό του μαθητή και το βαθμό του στο μάθημα της ψυχολογίας.
- στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, με αναφορά στην επιλογή σπουδών στην ψυχολογία και στους λόγους για την επιλογή αυτή.
- στον ορισμό που δίνουν για την ψυχολογία οι μαθητές, τον προσδιορισμό της επιστήμης της ψυχολογίας σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους και ψευδοεπιστήμες, τη στάση των μαθητών απέναντι στο επάγγελμα του ψυχολόγου και τις γνώσεις τους σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας του.
- Άλλες ερωτήσεις αφορούσαν το αν θα ήθελαν να διδάσκονται κάποιους τομείς του μαθήματος της ψυχολογίας (οι τομείς που τους προτάθηκαν, προέκυψαν από την προκαταρκτική - «πιλοτική» - έρευνα) και τον τρόπο που προτιμούν να διδάσκονται το μάθημα. Τέλος ρωτήθηκαν αν συζητούν και με ποια άτομα, θέματα που αφορούν την ψυχολογία, όπως και αν έχουν διαβάσει εξωσχολικά βιβλία ψυχολογίας και ποια απ' αυτά θεωρούν σημαντικά.

Οι μαθητές κλήθηκαν ακόμη:

- να αξιολογήσουν τις ίδιες τους τις γνώσεις για την ψυχολογία, να προτείνουν τρόπους συμπλήρωσης αυτών, να αξιολογήσουν το βαθμό που το μάθημα της ψυχολογίας τους έχει βοηθήσει σε προσωπικά προβλήματά τους (αιτιολογώντας τη θέση τους σε μια ανοικτού τύπου ερώτηση).
- να δηλώσουν την άποψή τους για την αύξηση ή μείωση των ωρών διδασκαλίας ή ακόμη και την κατάργηση του μαθήματος της ψυχολογίας και γενικά να δηλώσουν το βαθμό του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα, να σχολιάσουν το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος και να προτείνουν οι ίδιοι το σύνολο των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος που θα τους ικανοποιούσε.

- να εκφράσουν την άποψή τους για την εισαγωγή του μαθήματος της ψυχολογίας στο *Γυμνάσιο*, προτείνοντας συγκεκριμένα, σε ποιες τάξεις και για πόσες διδακτικές ώρες.
- να δηλώσουν την *προσωπική στάση* τους απέναντι στο μάθημα της ψυχολογίας με την επισήμανση παραγόντων που πιθανόν συντέλεσαν σε ενδεχόμενη *συμπάθεια* ή *αντιπάθεια* του κάθε μαθητή για την ψυχολογία και ακόμη να δηλώσουν την άποψή τους για το αν το μάθημα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό ή προαιρετικό και εάν θα το προτιμούσαν ή θα το δήλωναν ως μάθημα επιλογής.
- να πάρουν θέση σε γενικές *κρίσεις για το μάθημα της ψυχολογίας* (έτσι όπως προέκυψαν από την προκαταρκτική έρευνα, και στις οποίες οι μαθητές εξέφρασαν τη συμφωνία ή διαφωνία τους).
- Ζητήθηκε, ακόμη, η άποψη των μαθητών σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος, (το περιεχόμενο, τις τυχόν δυσκολίες κατανόησης, την εικονογράφηση του βιβλίου, την ανάγκη ύπαρξης κάποιων αντιπροσωπευτικών κλασικών κειμένων σε ορισμένα κεφάλαια του βιβλίου, όπως και σχετικά με τυχόν περιττά θέματα που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη ή και άλλα θέματα που θα ήθελαν να διδάσκονται). Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν τη γνώμη τους σχετικά με τη χρήση περισσότερων βιβλίων ως διδακτικών εγχειριδίων για το μάθημα της ψυχολογίας.

### **Αποτελέσματα**

#### ***Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Προτάσεις για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του***

Οι μαθητές του δείγματος βρίσκουν το μάθημα της ψυχολογίας στη μεγάλη πλειοψηφία τους «απλώς ενδιαφέρον» (43.5%) έως «πολύ ενδιαφέρον» (39%). Μόνο το 14.3% ως «βαρετό» ή «πολύ βαρετό» (ένα μικρό ποσοστό δεν απάντησε).

Ο χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος θεωρήθηκε «λίγος» και «πολύ λίγος» από το 61% των μαθητών (23.7% τον θεώρησαν «αρκετό» και 5% «πολύ»). Από τους μαθητές που θεώρησαν το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος «λίγο» ή «πολύ λίγο», το 73.25% δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διδάσκονται το μάθημα της ψυχολογίας, στην ίδια τάξη, περισσότερες ώρες. Από αυτούς, το 48.5 % πρότειναν 2 ώρες, το 44% πρότειναν 3 ώρες και οι υπόλοιποι μαθητές πρότειναν τη διδασκαλία του μαθήματος από 4 έως 6 ώρες. Από τους ίδιους μαθητές που θεώρησαν το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος «λίγο» ή «πολύ λίγο», το 59.7% πρότειναν τη συνέχιση της διδασκαλίας του και στην Γ' Λυκείου (συγκεκριμένα, το 25.6% πρότειναν 1 ώρα, το 50.3% 2 ώρες, το 17.6% 3 ώρες και το 6.5% από 4 έως 6 ώρες).

Το 74.6% των μαθητών πρότεινε την εισαγωγή του μαθήματος και στο Γυμνάσιο (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1**  
**Προτεινόμενες ώρες για το μάθημα της ψυχολογίας στο Γυμνάσιο**

	Ωρες					
	0	1	2	3	4	5
Α΄ Τάξη Γυμνασίου	<b>81%</b>	11%	5%	2%	0%	0%
Β΄ Τάξη Γυμνασίου	<b>59%</b>	10%	26%	4%	1%	0%
Γ΄ Τάξη Γυμνασίου	42%	<b>10%</b>	<b>23%</b>	<b>23%</b>	1%	1%

#### **Η ιεράρχηση των στόχων και των επιμέρους θεμάτων από τους μαθητές**

Σε σχετική ερώτηση για τη *σημαντικότητα των στόχων* του μαθήματος της ψυχολογίας, από τους προτεινόμενους στόχους (σύμφωνα με την προκαταρκτική έρευνα) οι πρώτοι τέσσερις κατά σειρά αξιολόγησης ήταν:

«Η καλύτερη γνώση του εαυτού (τους) και των άλλων»,

«η καλλιέργεια των ικανοτήτων της αντίληψης, της μνήμης, και της κριτικής ικανότητας»,

«η αποφυγή συγκρούσεων και η κατανόηση των άλλων» και

«η καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον».

Τελευταίοι κατά σειρά σημαντικότητας στόχοι ήταν:

«η καλύτερη κατανόηση διαφόρων εννοιών της ψυχολογίας» και

«η απόκτηση ορισμένων αρχών επιστημονικής σκέψης και εργασίας».

Σχετικά με την επιμέρους *θεματολογία* του μαθήματος:

Παρουσιάστηκαν στους μαθητές κάποια θέματα που προέκυψαν από την προκαταρκτική έρευνα, όπως και άλλα που αποτελούν επιμέρους γνωστικούς τομείς της επιστήμης της ψυχολογίας για να εκφέρουν την προτίμησή τους. Πρώτο σε επιλογή θέμα ήταν οι «σχέσεις των δύο φύλων». Ακολουθούσαν με τη σειρά που αναφέρονται:

«η εφηβική ηλικία»,

«η εκλογή επαγγέλματος»,

«τα ειδικά προβλήματα προσαρμογής του ατόμου στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία»,

«η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της».

Τελευταία σε προτίμηση ήταν:

«η ώριμη και γεροντική ηλικία» και τα

«εισαγωγικά θέματα του μαθήματος».

#### **Κρίσεις για το σχολικό εγχειρίδιο**

Από τον παρακάτω σχετικό πίνακα (βλ. Πίνακα 2) διαπιστώνεται ότι οι

μαθητές επισημαίνουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία στο χρησιμοποιούμενο σχολικό εγχειρίδιο (Πρόκειται για το βιβλίο της ομάδας συγγραφής της Μ. Νασιάκου, εκδ. ΟΕΔΒ).

**Πίνακας 2**  
**Κρίσεις για το βιβλίο της ψυχολογίας**

	Συμφωνώ απόλυτα / Συμφωνώ	Δεν έχω γνώμη	Διαφωνώ απόλυτα / Διαφωνώ
Έχει περισσότερες λεπτομέρειες απ' όσες χρειάζονται	<b>55.3%</b>	17.5%	27.2%
Παραθέτει εξίσου όλες τις απόψεις	<b>52.3%</b>	24.7%	23%
Αναπτύσσει αναλυτικά δευτερεύοντα θέματα (για το μαθητή)	<b>46.9%</b>	23.6%	29.5%
Παραλείπει σημαντικά θέματα	<b>40.6%</b>	28.6%	30.8%
Έχει δύσκολες λέξεις	44.6%	10.4%	<b>45%</b>
Έχει καλή οργάνωση της ύλης	32.9%	26.7%	<b>40.3%</b>
Διατυπώνει μεροληπτικές κρίσεις	23.5%	<b>42.7%</b>	33.7%
Έχει καλή διατύπωση	37.1%	15.0%	<b>47.8%</b>
Ικανοποιεί γενικά τις απαιτήσεις μου	38.1%	12.7%	<b>49.1%</b>
Είναι περισσότερο σύντομο απ' όσο χρειάζεται	28.3%	20.3%	<b>51.4%</b>
Εξηγεί τα γεγονότα με βάση τις προσωπικές πεποιθήσεις του συγγραφέα	17.2%	31.0%	<b>51.9%</b>
Προβάλλει προκαταλήψεις και μονομέρειες	14.5%	29.3%	<b>56.3%</b>
Έχει πλούσια εικονογράφηση	20.3%	8.9%	<b>70.9%</b>

Συγκεκριμένα:

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους κρίνουν ότι το βιβλίο παρουσιάζει θετικά στοιχεία όπως:

«Παραθέτει εξίσου όλες τις απόψεις» (52.3%), «δε διατυπώνει μεροληπτικές κρίσεις» (33.7%), είναι σε κάποια θέματα αρκετά αναλυτικό, δεν παραθέτει προσωπικές πεποιθήσεις και δεν προβάλλει μονομερείς απόψεις.

Από την άλλη μεριά πάλι, από την πλειοψηφία των μαθητών θεωρούνται στο βιβλίο αρνητικά στοιχεία τα εξής:

«Έχει (γενικά) περισσότερες λεπτομέρειες απ' όσες χρειάζονται» (55.3%),

«αναπτύσσει αναλυτικά δευτερεύοντα για το μαθητή θέματα» (40.6%), και ακόμη, δεν έχει καλή οργάνωση της ύλης (40.3%), δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις των μαθητών (49.1%) και δεν έχει πλούσια εικονογράφηση (70.9%). Αξιοπρόσεκτο είναι το ότι οι μαθητές βρίσκουν το λεξιλόγιο ή την ορολογία του βιβλίου περίπου στο ίδιο ποσοστό δύσκολη ή εύκολη.

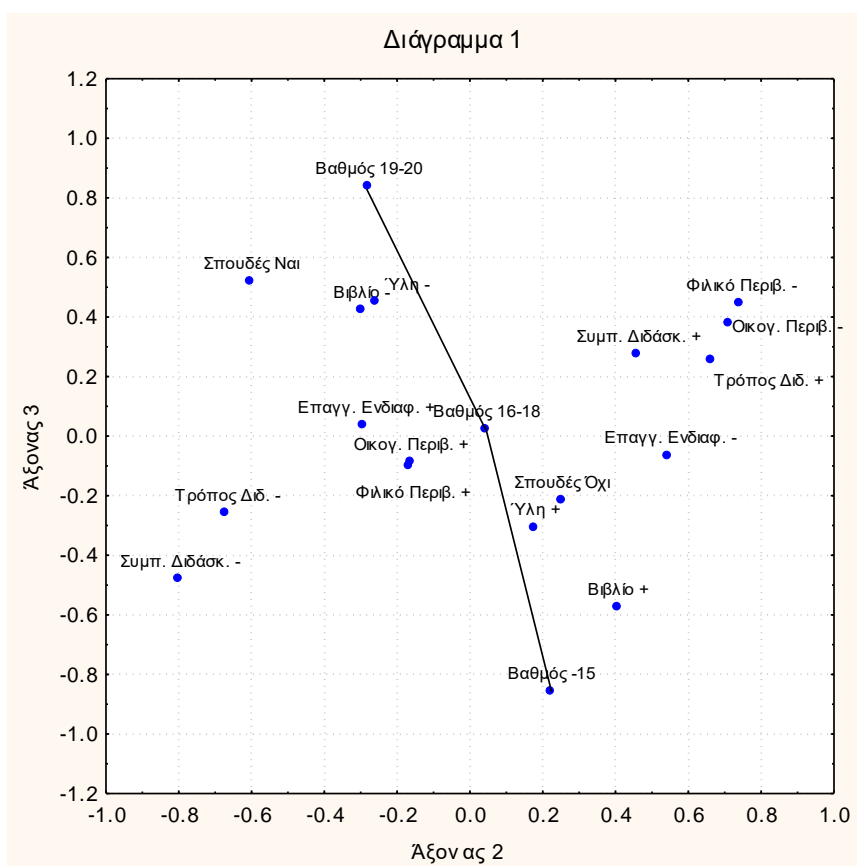
#### ***Στάση απέναντι στο μάθημα καθαυτό (παράγοντες συμπάθειας - αντιπάθειας)***

Η διδασκαλία του μαθήματος φαίνεται να είναι απλώς θεωρητική και να διεξάγεται σε καθαρά παραδοσιακά πλαίσια. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το 44% των μαθητών ανέφερε ότι ο πίνακας δεν χρησιμοποιήθηκε «ποτέ» κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επίσης σε ελάχιστες περιπτώσεις φαίνεται να χρησιμοποιήθηκαν άλλα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας.

Έγινε περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων με την Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών με μεταβλητές τους παράγοντες συμπάθειας και αντιπάθειας για το μάθημα, το βαθμό των μαθητών στο μάθημα και την επιθυμία τους για σπουδές στην ψυχολογία

Ο πρώτος παραγοντικός άξονας χαρακτηριζόταν από την επικράτηση παραγόντων συμπάθειας - αντιπάθειας για το μάθημα της ψυχολογίας, δηλαδή στη μια πλευρά του άξονα βρίσκονταν όλες οι δηλώσεις σχετικά με παράγοντες αντιπάθειας, η άρνηση επιθυμίας σπουδών στην ψυχολογία και ο χαμηλός βαθμός στο μάθημα. Στην άλλη πλευρά του άξονα βρίσκονταν όλες οι δηλώσεις σχετικά με παράγοντες συμπάθειας, η επιθυμία σπουδών στην ψυχολογία και ο υψηλός βαθμός στο μάθημα. Επειδή η παράθεση των τιμών στον άξονα αυτό δεν εμφανίζει ιδιαίτερο νόημα, γίνεται παράθεση του δεύτερου και του τρίτου παραγοντικού άξονα. Οι δύο τελευταίοι άξονες εκφράζουν το 30% της συνολικής αδράνειας (όρος της Παραγοντικής Ανάλυσης Αντιστοιχιών που είναι αντίστοιχος της διακύμανσης).





*Διάγραμμα 1*

*Παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών με μεταβλητές τους παράγοντες συμπάθειας - αντιπάθειας προς το μάθημα, το βαθμό στο μάθημα και την πρόθεση σπουδών στην ψυχολογία.*

Συντμήσεις:

Συμπ. Διδάσκ.: Συμπεριφορά διδάσκοντα

Οικογ. Περιβ.: Οικογενειακό περιβάλλον

Τρόπος Διδ.: Τρόπος διδασκαλίας

Επαγγ. Ενδιαφ.: Επαγγελματικά ενδιαφέροντα

Φιλικό Περιβ.: Φιλικό περιβάλλον

Σπουδές Ναι: Επιθυμία σπουδών στην ψυχολογία

Σπουδές Όχι: Μη επιθυμία σπουδών στην ψυχολογία

*Σημείωση:* Το πρόσημο (+ ή -) δηλώνει κατά πόσο ένα χαρακτηριστικό κρίθηκε από τους μαθητές ως παράγοντας συμπάθειας (+) ή αντιπάθειας (-).

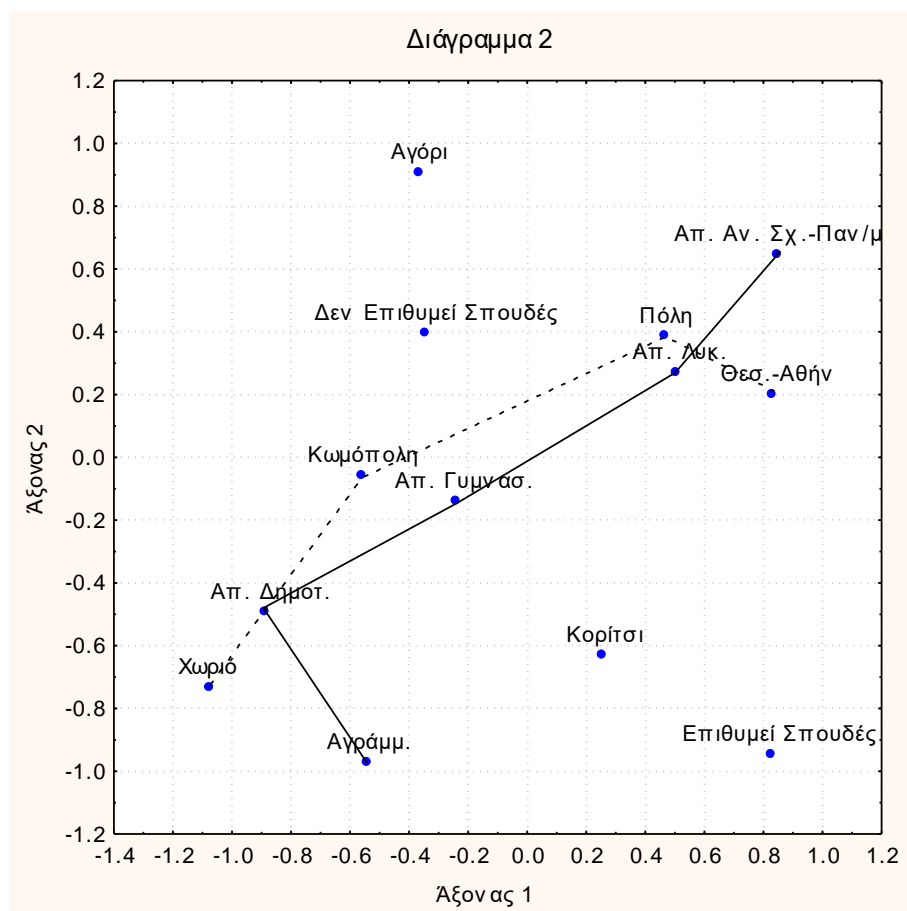
Η κατηγορία των μαθητών που εξέφρασαν επιθυμία σπουδών για την ψυχολογία γειτνίαζε με την κατηγορία υψηλής βαθμολογίας στο μάθημα, καθώς και με τις κατηγορίες που αφορούν το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, ως παράγοντες συμπάθειας και την ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμπεριφορά του διδάσκοντα και το βιβλίο, ως παράγοντες αντιπάθειας για το μάθημα της ψυχολογίας. Η κατηγορία των μαθητών που δεν εξέφραζαν επιθυμία για σπουδές στην ψυχολογία βρισκόταν κοντά στην κατηγορία χαμηλής βαθμολογίας στο μάθημα της ψυχολογίας και στις κατηγορίες που αφορούν την ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμπεριφορά του διδάσκοντα και το σχολικό βιβλίο, ως παράγοντες συμπάθειας.

### ***Ενδιαφέρον για σπουδές στην ψυχολογία και συσχετίσεις***

Ενδιαφέρον για σπουδές στην ψυχολογία εξέφρασε ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (30%) το οποίο μάλιστα στην περίπτωση των κοριτσιών ανέρχεται σε 42%.

Σε αντίθεση με το υπόλοιπο δείγμα, το ποσοστό των μαθητών που εκφράζει ενδιαφέρον για σπουδές στην ψυχολογία, φαίνεται να θεωρεί την επιστήμη της ψυχολογίας ως περισσότερο σχετική με τη φιλοσοφία, την παιδαγωγική και την ψυχανάλυση, και λιγότερο σχετιζόμενη με την μαντική. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στο δείγμα μας ως προς τη σχέση της ψυχολογίας με την κοινωνιολογία, την ψυχιατρική, την αστρολογία και την παραψυχολογία.

Η Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών (Multiple Correspondence Analysis), με μεταβλητές το φύλο, τον τόπο κατοικίας, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και την επιθυμία για σπουδές στην ψυχολογία, παρουσίασε τα εξής:



*Διάγραμμα 2.*

*Παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών με μεταβλητές την πρόθεση σπουδών στην ψυχολογία, την εκπαίδευση του πατέρα, τον τόπο κατοικίας και το φύλο.*

Συντμήσεις:

Αγράμμ.: Αγράμματος ή λίγες τάξεις Δημοτικού

Απ. Δημ.σ.: Απόφοιτος Δημοτικού

Απ. Γυμν.σ.: Απόφοιτος Γυμνασίου

Απ. Λυκ.: Απόφοιτος Λυκείου ή εξατάξιου Γυμνασίου

Απ. Αν. Σχ.-Παν/μίου: Απόφοιτος Ανωτέρων Σχολών ή Πανεπιστημίου

Η κατηγορία «επιθυμία για σπουδές στην ψυχολογία» ήταν πιο κοντά στην κατηγορία των κοριτσιών και σε σχέση με τον πρώτο άξονα ήταν στην ίδια κατεύθυνση με αυτή που αφορούσε τη μόρφωση του πατέρα «απόφοιτοι Λυκείου, Παν/μίου και Ανωτέρων Σχολών», όσο και με την αστική καταγωγή.

Η κατηγορία των αγοριών ήταν πολύ κοντά στην κατηγορία μη επιθυμίας σπουδών στην ψυχολογία. Αντίστοιχα, η κατηγορία των κοριτσιών ήταν κοντά στην επιθυμία σπουδών στην ψυχολογία. Οι μεταβλητές της μόρφωσης του πατέρα και του τόπου κατοικίας διατάχτηκαν κατά μήκος και των δύο αξόνων (βλ. Διάγραμμα 2). Οι κατηγορίες που έχουν σχέση με την επιθυμία σπουδών στην ψυχολογία βρίσκονται μακριά από τις μεταβλητές της μόρφωσης του πατέρα και του τόπου κατοικίας. Αυτό συμβαίνει γιατί η επιθυμία σπουδών για την ψυχολογία δεν συσχετίζεται με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και με τον τόπο κατοικίας.

### ***Οι δηλώσεις των μαθητών για συσχετίσεις της ψυχολογίας ως επιστήμης***

Προκειμένου να διερευνηθεί η εικόνα που οι μαθητές έχουν αποκομίσει σχετικά με το χαρακτήρα και το αντικείμενο της ψυχολογίας, θεωρήθηκε σκόπιμο να ανιχνευθούν αναλυτικά και συστηματικά οι απόψεις τους για τις σχέσεις της ψυχολογίας με άλλους επιστημονικούς κλάδους και ψευδοεπιστήμες.

Οι συσχετίσεις της ψυχολογίας με άλλους επιστημονικούς κλάδους και ψευδοεπιστήμες παρουσίαζαν την ίδια παραγοντική δομή με τις συσχετίσεις που προέκυψαν σε προηγούμενη έρευνα που απευθυνόταν στο ευρύ κοινό (Παπαδόπουλος, Σταμπουλίδης, Τριανταφύλλου, Κατάκης, 1996 Papadopoulos, Stamboulides, Triantafyllou, Katakis 1996) (βλ. Πίνακα 3)

**Πίνακας 3**  
**Συγγένεια της ψυχολογίας με επιστήμες και ψευδοεπιστήμες.**

Π		Είναι το ίδιο	Πολύ Συγγενείς	Αρκετά Συγγενείς	Λίγο Συγγενείς	Καθόλου Συγγενείς
Α	Μαντική	1.1%	3.8%	7.1%	16.2%	<b>71.8%</b>
	Αστρολογία	0.7%	2.0%	3.2%	11.0%	<b>83.0%</b>
	Παραψυχολογία	10.2%	<b>33.9%</b>	19.7%	15.6%	20.5%
Β	Κοινωνιολογία	9.2%	<b>42.3%</b>	31.3%	13.7%	3.4%
	Φιλοσοφία	12.5%	<b>43.6%</b>	25.3%	12.8%	5.9%
	Ψυχιατρική	2.9%	24.1%	<b>33.4%</b>	27.5%	12.1%
Γ	Νευρολογία	2.9%	24.1%	<b>33.4%</b>	27.5%	12.1%
	Ψυχανάλυση	33.5%	<b>46.3%</b>	14.7%	4.6%	0.8%
	Θεολογία / Ποιμαντική	0.9%	5.6%	13.4%	27.0%	<b>53.1%</b>
Δ	Φιλολογία	0.9%	6.0%	15.9%	<b>35.9%</b>	41.2%
	Παιδαγωγική	6.1%	<b>51.9%</b>	29.5%	9.7%	2.8%
	Σύνολο	7.4%	25.8%	20.7%	18.3%	27.8%

Π: Παράγοντας

Η οριζόντια ομαδοποίηση των γραμμών του πίνακα ανταποκρίνεται στην παραγοντική δομή

Για την ψυχανάλυση έχουμε ένα ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο ποσοστό ταύτισής της με την ψυχολογία (33,5%). Εκτός αυτού η παιδαγωγική και η ψυχανάλυση δηλώνονται σε μεγάλο ποσοστό ως «πολύ συγγενείς» με την ψυχολογία (51.9% και 46.3% αντίστοιχα). Το ίδιο σχεδόν ισχύει και για την κοινωνιολογία (42.3%). Επίσης για περισσότερους από 50% η ψυχολογία δεν φαίνεται να έχει ακόμη αποχωριστεί από τη φιλοσοφία. Ακόμη, 57.5% των μαθητών θεωρούν την ψυχολογία «αρκετά» ως και «πολύ συγγενή» με την ψυχιατρική και με τη νευρολογία.

Έγινε κανονική συσχέτιση και συσχέτιση με μεταβλητές τη συγγένεια της ψυχολογίας με τη φιλοσοφία, την ψυχανάλυση και την παραψυχολογία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τον τόπο κατοικίας. Δεν προέκυψε κάποια σημαντική συσχέτιση.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι η ψυχολογία είναι ένα μάθημα επιθυμητό και αρκετά ενδιαφέρον για τους μαθητές, το οποίο όμως δεν τυγχάνει της προσοχής που χρειάζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως πολλαπλά διαπιστώθηκε από τις δηλώσεις των μαθητών. Οι μαθητές στη (μεγάλη σχεδόν) πλειοψηφία τους επιθυμούν να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της ψυχολογίας ή και να συνεχιστεί η διδασκαλία του στην Γ' τάξη Λυκείου (κατά το χρόνο της έρευνας διδασκόταν στη Β' τάξη Λυκείου) και ακόμη να εισαχθεί το μάθημα στο Γυμνάσιο.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι σε ανάλογη έρευνα που διενεργήθηκε στην (τότε Δυτική) Γερμανία (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972, σ. 12), 98% των μαθητών των ανώτερων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι επιθυμούν να διδάσκονται το μάθημα της ψυχολογίας και συγκεκριμένα 75% από αυτούς, πρότειναν 3 έως 5 ώρες διδασκαλίας (πρότειναν μάλιστα το μάθημα αυτό και ως αντικείμενο εξέτασης για το απολυτήριο). Το ενδιαφέρον των Γερμανών μαθητών για το μάθημα της ψυχολογίας παρέμεινε επίσης υψηλό και αργότερα (89% των ερωτηθέντων 405 μαθητών δήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο μάθημα, σύμφωνα με την έρευνα του Lehmeier, 1976).

Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος εντάσσεται σε παραδοσιακά πλαίσια εφόσον ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών αναφέρει ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί καν ο πίνακας, και σε ελάχιστες περιπτώσεις τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, οι μαθητές του δείγματός μας δηλώνουν την ανάγκη επικέντρωσης του μαθήματος σε τομείς που αφορούν την καλύτερη γνώση του εαυτού τους και των άλλων, την αποφυγή συγκρούσεων και άρα την καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον, τη συνδρομή του μαθήματος στη βελτίωση της μαθητικής τους επίδοσης και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.

Επίσης οι μαθητές μέσα από το μάθημα της ψυχολογίας επιθυμούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο τρέχον στάδιο της ανάπτυξής τους, γι' αυτό και οι βασικές προτιμήσεις τους στρέφονται σε θέματα που αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, την εφηβική ηλικία, την επιλογή επαγγέλματος, κ.λπ. Βέβαια, αυτό δεν είναι δυνατό να γίνει στα πλαίσια ενός μονόωρου ή δίωρου μαθήματος, ούτε μέσα από ένα οποιοδήποτε διδακτικό εγχειρίδιο ψυχολογίας. Αυτό αποτελεί την έκφραση της αναγκαιότητας ενός σχολικού ψυχολόγου στο Λύκειο.

Στην αναφερθείσα παραπάνω γερμανική έρευνα του Huber (εκδ. του Υπ. Παιδείας της Ρηνανίας - Βεσφαλίας), οι μαθητές δήλωσαν ως στόχους τις γνώσεις και την ικανότητα για επιστημονική κρίση και αξιολόγηση των συνανθρώπων και του περιβάλλοντος, την υπερνίκηση προσωπικών δυσκολιών και συγκρούσεων (άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.λπ.), τη διευκόλυνση στην επιλογή

επαγγέλματος και τον προσανατολισμό σε κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Αλλά και στις έρευνες που έγιναν αργότερα (Lehmeier 1976, Seiffge- Krenke 1981) το ενδιαφέρον για κατανόηση της συμπεριφοράς και των ανθρώπινων σχέσεων και ακόμη για κατανόηση του εαυτού, βρίσκονται στην πρώτη κλίμακα των δηλώσεων των Γερμανών μαθητών. Επίκαιρα θέματα, μέθοδοι και θεωρητικές γνώσεις ακολουθούν στην κλίμακα ενδιαφερόντων όπου πάλι τονίζεται η προτεραιότητα πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για εφαρμογή στη ζωή αργότερα (Seiffge - Krenke 1981). Βλέπουμε, κατά συνέπεια, μια αρκετά μεγάλη σύμπτωση των ενδιαφερόντων των μαθητών στην Ελλάδα και στη Γερμανία σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες από το μάθημα αυτό.

Ως προς το βιβλίο της ψυχολογίας, αυτό κρίθηκε ότι έχει επαρκή ύλη, δεδομένου ότι το μάθημα είναι μονώροο, αλλά οι μαθητές θεωρούν ότι έχει περισσότερες λεπτομέρειες απ' όσες χρειάζονται. Οι μαθητές εκτιμούν ότι το βιβλίο δεν έχει προκαταλήψεις και μονομέρειες, αλλά η εικονογράφησή του είναι φτωχή και γενικά δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις τους. Όντως, μια σύντομη ματιά στα περιεχόμενά του, κάνει σαφές επίσης ότι οι επιθυμητοί από τους μαθητές στόχοι του μαθήματος, βρίσκονται σε αναντιστοιχία με την ύλη που προσφέρει. Μάλιστα, εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση ότι οι υψηλόβαθμοι μαθητές στο μάθημα της ψυχολογίας και όσοι ενδιαφέρονται για σπουδές στην ψυχολογία δήλωσαν περισσότερο (απ' ό,τι άλλοι μαθητές) το βιβλίο και την ύλη του μαθήματος ως «παράγοντες αντιπάθειας» για το μάθημα.

Σε ό,τι αφορά την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για το επιστημονικό αντικείμενο της ψυχολογίας, διαπιστώθηκε η έλλειψη επαρκούς και ορθής ενημέρωσης για την ουσία και τον επιστημονικό χαρακτήρα της ψυχολογίας. Χαρακτηριστική είναι η ταύτισή της με την ψυχανάλυση από το 1/3 ακριβώς του δείγματος. Αυτό είναι ανησυχητικό, εφόσον οι μαθητές του δείγματος έχουν μόλις διδαχθεί το μάθημα της ψυχολογίας.

Γενικά, με βάση και τις τελευταίες διαπιστώσεις - επισημάνσεις, όπως αυτές συζητήθηκαν παραπάνω, η βελτίωση του σχολικού εγχειριδίου το οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, κρίνονται ως κύρια, επιτακτικά και αναγκαία για την ουσιαστική λειτουργία του μαθήματος, μέτρα.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Στο σημείο αυτό υπάρχουν νέα σχετικά δεδομένα που αξίζει να αναφερθούν εδώ. Και συγκεκριμένα: Η προκήρυξη που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (με την υπευθυνότητα του υποφαινόμενου) για συγγραφή των προβλεπόμενων τριών σειρών βιβλίων στο μάθημα (βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή, τετράδιο ασκήσεων του μαθητή) και για δημιουργία λογισμικού (CD-ROM), παρά το έντονο ενδιαφέρον που δείχθηκε αρχικά με τη δήλωση συμμετοχής στη διαδικασία πραγματοποίησης των δύο αυτών έργων, δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Από επτά περιπτώσεις ομάδων συγγραφής που είχαν δηλώσει συμμετοχή, υπέβαλε τελικά μόνο μία ομάδα, της οποίας το έργο ευτυχώς κρίθηκε επιτυχές, και αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξει στο άμεσο μέλλον μία σειρά επιστημονικά και παιδαγωγικά σύγχρονων σχετικών εγχειριδίων - βιβλίων. Ως προς τη δημιουργία όμως λογισμικού, παρά την υποβολή αρκετών έργων, οι ειδικοί αξιολογητές δεν έκριναν κάποιο ως κατάλληλο.

### Βιβλιογραφία

- [1] **KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORTRHEIN-WESTFALEN**, Heft 23 für die Gymnasiale Oberstufe, (1972).
- [2] **LEHMEIER H.**, Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, Frankfurt, (1976).
- [3] **ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ.**, Η ψυχολογία στη χώρα μας, Αθήνα (αυτοέκδ.), (1977),
- [4] **ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ.**, Η Ψυχολογία ως μάθημα στη μέση εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, τ.25, σ. 182 - 188. Βλ. και αναδημ. Στου ίδιου: Ψυχολογία - Σύγχρονα θέματα, Αθήνα 1991 (αυτοέκδ.), σ. 89-100, (1983).
- [5] **ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ.**, Η διδασκαλία της Ψυχολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τομ. 9, σ. 5235-5236, (1994).
- [6] **ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ., ΣΤΑΜΠΟΥΛΙΔΗΣ Π., ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Θ., ΚΑΤΑΚΗΣ Κ. Γ.**, Συσχετίσεις της Ψυχολογίας ως Επιστήμης: Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας σε Πανελλήνιο Δείγμα, *Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, (1996).
- [7] **ΠΑΡΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ., ΣΤΑΜΒΟΥΛΙΔΗΣ Π. Γ., ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Τ. Σ., ΚΑΤΑΚΗΣ Κ. Γ.**, Attitudes toward psychology in the modern Greek society, *Poster, XXVI International Congress of Psychology*, Montreal, (1996).
- [8] **ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν. Γ., ΣΤΑΜΠΟΥΛΙΔΗΣ Π., ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Θ.**, Στάσεις των Μαθητών Λυκείου απέναντι στην Ψυχολογία ως Μάθημα και ως Επιστήμη, *Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, (1997).
- [9] **SEIFFGE - KRENKE I.**, Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II, στου: Twellmann W. (εκδ.), *Handbuch für Schule und Unterricht*, τόμ. 5, Düsseldorf, (1981).
- [10] **SEIFFGE - KRENKE I.**, *Arbeitsbuch Psychologie*, 1, Düsseldorf: Schwann, (1983).



## Γραπτή Έκφραση: Μια Διαδικασία Προσέγγισης

Μελάς Δ. Διονύσιος, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η γλώσσα μαθαίνεται με κάποια σειρά: από την ακρόαση και την προφορική έκφραση στην ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση. Έτσι η γραπτή έκφραση, για να είναι επιτυχημένη, πρέπει απαραίτητως να στηρίζεται και να ενισχύεται από εμπειρίες προφορικής έκφρασης και ακρόασης και να διευρύνεται με το διάβασμα.

Κατά τον ίδιο τρόπο, αντικείμενα της γραμματικής, όπως συλλαβισμός, στίξη, κλίση ονομάτων ή ρημάτων, ορθοφωνία και χρήση, δε γίνονται κτήμα των μαθητών, αν διδάσκονται μεμονωμένα. Μαθαίνονται καλύτερα κατά τη διαδικασία του γραψίματος, όπου η αμεσότητα της προσπάθειας θα βοηθήσει τα παιδιά όχι μόνο να τα καταλάβουν καλύτερα αλλά και να εκτιμήσουν τη σημασία τους.

### Συμπεράσματα ερευνών

Η προσπάθεια να διδάξουμε τα παιδιά να εκφράζουν γραπτώς τις σκέψεις τους αρχίζει από τότε που το παιδί έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο και έκτοτε είναι συνεχής. Τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής προσπάθειας δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν. Ασφαλώς, πολλοί μαθαίνουν να εκφράζονται άνετα, άλλοι σε περιορισμένο βαθμό και κάποιοι μόλις τα καταφέρνουν. Δεν είναι ξεκαθαρισμένο πόση επίδραση έχουν οι διδακτικές προσπάθειες στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται γραπτώς. Εντούτοις υπάρχουν κάποια δεδομένα ερευνών, που μπορεί να μας οδηγήσουν σε ορισμένα συμπεράσματα και στη λήψη αποφάσεων για τις διδακτικές ενέργειες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Επιλεκτικά, θα αναφέρω μερικά από τα δεδομένα αυτά.

### *Κίνητρα για γράψιμο*

Επίκεντρο της γραπτής διαδικασίας είναι τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές να εκφράζουν γραπτώς τις ιδέες τους. Οι μαθητές θέλουν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Συχνά όμως πιστεύουν ότι αυτό που έχουν να πουν δεν είναι σημαντικό, και έτσι τείνουν να αδιαφορούν για το γράψιμο. Θα πιστέψουν ότι το γραπτό τους έχει αξία, αν αποκτήσουν εμπειρίες που θα επιβεβαιώνουν αυτήν την πεποίθηση. Κι αυτές τις εμπειρίες τις αποκτούν τα παιδιά, συνήθως, όταν τους δίνονται ευκαιρίες να γράψουν πάνω σε θέματα που έχουν για τα ίδια εξαιρετικό ενδιαφέρον ή τα οποία τους είναι ιδιαίτερα οικεία.

Τη δύναμη της γλώσσας τη νιώθουν οι μαθητές όταν γράφουν για θέματα που

κατέχουν. Ξέρουν ότι με τον προφορικό λόγο μπορεί να κάνουν κάποιον να θυμώσει, να χαρεί, να νιώσει άνετα ή φιλικά. Με το γραπτό κείμενο σπάνια έχουν την ευκαιρία μιας τέτοιας αντίδρασης. Όμως θα συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της γραπτής γλώσσας, όταν κάποιος αντιδράσουν στα γραπτά τους. Για παράδειγμα, αν, συμμετέχοντας με ένα κείμενό τους σε ένα διαγωνισμό, λάβουν ως έπαθλο ένα δώρο, αρχίζουν να νιώθουν ότι ένα γραπτό έχει δύναμη και χρησιμότητα κι ακόμη ότι έχει σημασία ο τρόπος που γράφει κάποιος κάτι.

Τα παιδιά, επίσης, πρέπει να αποκτήσουν τη βεβαιότητα ότι έχουν την ικανότητα να εκφραστούν γραπτώς. «Ο φόβος» για το γράψιμο προέρχεται πολλές φορές από την υπερβολική σημασία που δίνουν οι μαθητές στην «ορθότητα» και όχι από το ότι δεν έχουν ιδέες για ένα αντικείμενο. Ο φόβος αυτός μπορεί να εδραιώσει μια αρνητική συμπεριφορά για τη γραπτή έκφραση. Αυτή όμως η συμπεριφορά μπορεί να αντιστραφεί και να γίνει θετική, αν ο δάσκαλος και η τάξη δείξουν ενδιαφέρον για τα καλά στοιχεία που περιλαμβάνει ένα γραπτό. Μετά από μια τέτοια επιβεβαίωση, η εμπιστοσύνη που ο μαθητής αποκτά για τον εαυτό του θα τον βοηθήσει στην απόκτηση των απαραίτητων για τη γραπτή έκφραση δεξιοτήτων.

Τα παιδιά πρέπει να πιστέψουν ότι το να μάθουν να εκφράζονται γραπτώς έχει μεγάλη σημασία γι' αυτά. Αν δεν πεισθούν για την αξία της γραπτής έκφρασης, τα γραπτά τους θα είναι άνευρα και ανιαρά. Κι αν μάλιστα διαπιστώσουν ότι το ενδιαφέρον των μεγάλων εξαντλείται στην «ορθότητα», τον τύπο μάλλον παρά σ' εκείνο που έχει να πει κάποιος, το περιεχόμενο, τότε είναι πιθανόν να δουν τη γραπτή έκφραση ως κάτι το οποίο επιβάλλεται απ' έξω παρά ως ανάγκη εξωτερίκευσης ιδεών μέσω του γραπτού λόγου.

### *Γραμματική*

Η διδασκαλία της τυπικής γραμματικής, αν χωριστεί από τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης, έχει μικρή ως και καθόλου επίδραση στην ικανότητα των μαθητών να γράφουν. Κανένα σύστημα γραμματικής, αν δε συνδεθεί άμεσα με τη γραπτή έκφραση, δε θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν το γράψιμό τους. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι, όπου η διδασκαλία της γραμματικής παίρνει πολύ διδακτικό χρόνο και δε συνδέεται με τη γραπτή έκφραση, τα αποτελέσματα είναι αρνητικά. Δηλ., όχι μόνο δεν έχουν πρόοδο οι μαθητές σ' αυτόν τον τομέα, αλλά μπορεί να έχουν και οπισθοδρόμηση. Αυτό δε σημαίνει ότι η γραμματική δεν έχει θέση σε ένα πρόγραμμα γραπτής έκφρασης. Γνώση των γραμματικών φαινομένων και κατάλληλης χρήσης είναι απαραίτητα. Έχει διαπιστωθεί όμως ότι η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν ανακύπτει η ανάγκη για βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών.

### *Σύνθεση προτάσεων*

Οι ασκήσεις σύνθεσης προτάσεων, γραπτών και προφορικών, ακόμη κι αν

γίνονται με περιορισμένη ή καθόλου χρήση γραμματικών όρων, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές στην καλύτερη σύνταξη προτάσεων.

#### *Ποσότητα*

Το γράψιμο από μόνο του δεν προάγει απαραίτητα την ποιότητα της γραπτής έκφρασης. Με άλλα λόγια, η απλή αύξηση του αριθμού των ευκαιριών για γράψιμο, χωρίς την κατάλληλη διδασκαλία και την εκμετάλλευση άλλων μαθησιακών ευκαιριών, δεν προάγει από μόνη της σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες των μαθητών σ' αυτόν τον τομέα.

#### *Αντίδραση-ανταπόκριση*

Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σε γραπτά στα οποία αντιδρούν δάσκαλοι και συμμαθητές. Η ανταπόκριση του αναγνώστη σε ένα γραπτό είναι αυτό που ανεβάζει την ποιότητα, αφού δίνει πολλές ευκαιρίες για βελτίωση.

#### *Διόρθωση*

Η επισήμανση των θετικών στοιχείων ενός γραπτού προάγει τη γραπτή έκφραση των μαθητών περισσότερο από τη διόρθωση των σφαλμάτων τους.

#### *Διάβασμα κειμένων*

Το πρόγραμμα γραπτής έκφρασης που ενθαρρύνει τους μαθητές να διαβάζουν πολύ και αφιερώνει πολύ χρόνο στην ανάλυση του νοήματος και των εκφραστικών τρόπων των κειμένων έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης. Ειδικότερα τα κείμενα πρέπει να εξετάζονται υπό το πρίσμα των εξής παραμέτρων: θέμα, περιβάλλον - σκηνικό, πλοκή, σκιαγράφηση χαρακτήρων, οπτική γωνία, ύψος, είδος, γραμματολογικά στοιχεία, προθέσεις δημιουργού.

#### *Δραστηριότητες πριν από το γράψιμο*

Εκείνο που έχει ενδιαφέρον για τους ερευνητές είναι περισσότερο η διαδικασία γραφής ενός κειμένου και λιγότερο το τελικό προϊόν. Έχει βρεθεί ότι η έμφαση στις πριν από το γράψιμο δραστηριότητες οδηγεί σε καλύτερη ποιότητα γραπτού. Σ' αυτήν τη φάση περιλαμβάνονται ασκήσεις, εμπειρίες ή δραστηριότητες, που ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη πριν καταπιαστούν τα παιδιά με το γράψιμο. Αυτές οι δομημένες παρωθητικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να γίνουν όχι μόνο πριν αλλά και κατά τη διάρκεια του χρόνου που τα παιδιά γράφουν, διευκολύνουν τους μαθητές να σκέφτονται, να μιλάνε, να γράφουν και να εργάζονται ατομικά και σε ομάδες.

Η ανταλλαγή εμπειριών από τις γραπτές εργασίες, η διόρθωση κατά ομάδες, η μίμηση προτύπων και η ενεργός συμμετοχή του δασκάλου ως τροφοδότη και

εμπνευστή είναι πρακτικές που η έρευνα έδειξε ότι είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών.

### **Η γραπτή έκφραση ως διαδικασία**

Η έκθεση ήταν μέρος του προγράμματος του σχολείου για πολλά χρόνια. Όμως τα αποτελέσματα σπάνια ήταν ενθαρρυντικά, ίσως επειδή ή διδασκαλία πολύ συχνά έδινε έμφαση σε ο,τιδήποτε άλλο εκτός από την ίδια τη διαδικασία του γραψίματος. Ως θέματα εκθέσεων, συνήθως, δίνονταν τίτλοι όπως: «Πώς πέρασα το καλοκαίρι» ή «Πώς γιορτάζουμε τις Απόκριες». Εκείνα τα σημεία που περισσότερο πρόσεχαν οι δάσκαλοι ήταν: καθαρά γράμματα, ορθογραφία, «πλήρεις» προτάσεις, ορθή χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων, κατάλληλη στίξη. Πολλές φορές τα γραπτά δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες του δασκάλου, ο οποίος τα «διόρθωνε», για να τα ξαναγράψει ο μαθητής σ' έναν αποδεκτό τύπο. Είναι ευνόητο ότι κάτω από τέτοιες συνθήκες δεν ήταν πολλά τα παιδιά που χαιρόνταν το γράψιμο. Παίρνοντας πίσω τα γραπτά τους κοκκινισμένα και μάλιστα με την εντολή να τα ξαναγράψουν, ένιωθαν απέχθεια για την όλη διαδικασία.

Τώρα πολλοί δάσκαλοι εργάζονται με έναν άλλο τρόπο. Διδάσκουν τη γραπτή έκφραση μέσα από μια διαδικασία, η αξία της οποίας συνίσταται στο ότι ενθαρρύνονται τα παιδιά να γράφουν και αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και δεξιότητες για όλα τα είδη της γραπτής έκφρασης. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή αρέσει στα παιδιά και μπορούν εύκολα να την ακολουθήσουν, αν τα καθοδηγήσουμε κατάλληλα, όπως αναπτύσσεται στη συνέχεια αυτού του άρθρου. Σχετικές προβλέψεις υπάρχουν στο εν ισχύει Αναλυτικό πρόγραμμα που υλοποιείται με το διδακτικό υλικό *Η γλώσσα μου*.

Πιο συγκεκριμένα, το Α.Π. κάτω από τον τίτλο Γραπτή έκφραση προτείνει στόχους προς επίτευξη μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και περιεχόμενο. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με πρωτοβουλία του διδάσκοντος, ο οποίος θα χρησιμοποιήσει ως βασικό βοήθημα το διδακτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ. Στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου δίνονται μεθοδολογικές οδηγίες για τη γραπτή έκφραση, ενώ στα επιμέρους μαθήματα υποδεικνύονται συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ενδεικτικές, που σημαίνει ότι ο δάσκαλος μπορεί να τις προσαρμόσει σύμφωνα με τις συνθήκες της τάξης του. Εξάλλου, η βιωματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και οι ευκαιρίες που παρέχουν για γλωσσική έκφραση όλα τα άλλα μαθήματα, μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο και να δώσουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να εκφραστούν γραπτώς.

Αν η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης ακολουθήσει τις φάσεις που υποδεικνύονται παρακάτω, πιστεύω ότι θα προκύψει όφελος για κάθε παιδί. Μια

σημαντική ωφέλεια είναι ότι η προσοχή συγκεντρώνεται στην πράξη του γραψίματος και όχι στο τελικό προϊόν. Ένα κείμενο δε γράφεται απλώς και παραδίνεται σε κάποιον να το διαβάσει. Πολλά πρέπει να γίνουν, για να αποφασίσουμε ότι το γραπτό είναι έτοιμο να το διαβάσουν και άλλοι. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι ο μαθητής που κατανοεί σε βάθος τη διαδικασία του γραψίματος μαθαίνει και μια μέθοδο, η οποία μπορεί να έχει εφαρμογή σε πολλούς τομείς: Εξοικειώνεται με τεχνικές και ορολογία που συνδέονται με τη διαδικασία, με αποτέλεσμα να μιλούν για «πρώτη γραφή», «αναθεώρηση», «διόρθωση» κτλ. και να συνεννοούνται. Η διαδικασία τελικά εσωτερικεύεται και ο γράφων θα μπορεί να την ακολουθεί σε περίπτωση που θα του χρειαστεί, όταν πια θα έχει φύγει από το σχολείο.

Η διαδικασία της γραπτής έκφρασης ακολουθεί βασικά τρεις φάσεις: τη φάση πριν από το γράψιμο, το γράψιμο, τη φάση μετά το γράψιμο. Η τελευταία, για λόγους μελέτης, κυρίως, μπορεί να χωριστεί ως εξής: α) αντίδραση - ανταπόκριση, β) επανεξέταση - διόρθωση, γ) αξιολόγηση.

Το πρόγραμμα γραπτής έκφρασης πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να διακρίνουν αυτές τις φάσεις και να έχουν μαθησιακές εμπειρίες από την καθεμιά. Οι φάσεις δεν ακολουθούν απαραίτητα μια σειρά. Μπορεί π.χ. οι μαθητές να διορθώνουν ορθογραφικά και γραμματικά σφάλματα στο τέλος ή να ξανακοιτάζουν για τέτοια σφάλματα καθώς γράφουν. Επίσης μπορεί να κάνουν μια πρώτη διόρθωση καθώς γράφουν και να ξανακάνουν μετά το σχολιασμό με τη σειρά που προτείνεται.

Μερικά γραπτά πιθανόν να μην απαιτούν να τους δοθεί προσοχή σε καθεμιά από τις φάσεις που προτείνονται. Για παράδειγμα, σύντομες ασκήσεις για να αποκτήσουν οι μαθητές μεγαλύτερη ευχέρεια στη στίξη. Όμως ας έχουμε στο νου μας ότι όλες οι φάσεις έχουν σημασία και πρέπει να γίνουν ενσυνείδητες ενέργειες, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρίες από όλες.

## 1. Η πριν από το γράψιμο φάση

Η προετοιμασία των παιδιών για γράψιμο είναι απαραίτητη, όπως άλλωστε και των μεγάλων. Τα παιδιά πρέπει να αποφασίσουν τι θα γράψουν για ένα θέμα και να συγκεντρώσουν τις ιδέες τους. Σ' αυτήν τη φάση πρέπει να συζητήσουν με το δάσκαλο και τα άλλα παιδιά, γιατί, καθώς ακούνε τις απόψεις των άλλων σε ό,τι τα ίδια λένε, οι ιδέες τους διευρύνονται. Αποτέλεσμα αυτών των ανταλλαγών θα είναι να τους δοθεί μια ώθηση να αρχίσουν να γράφουν. Θεωρώ ότι ο χρόνος που αναλύσκεται σε δραστηριότητες προετοιμασίας είναι χρόνος που καλώς ξοδεύεται. Πόσο μάλλον αν είναι και χρόνος κατανόησης κειμένου - όταν το γράψιμο συνδέεται με την ανάγνωση - προφορικής έκφρασης ή γραμματικής.

Η πριν από το γράψιμο φάση περιλαμβάνει εμπειρίες, δραστηριότητες ή

ασκήσεις, που προσφέρουν υλικό και ιδέες, κατευθύνουν την προσοχή του γράφοντος σε ένα ορισμένο αντικείμενο, διεγείρουν και διευρύνουν τη σκέψη και τη φαντασία, δίνουν κίνητρο για γράψιμο και οδηγούν τον γράφοντα από τη φάση του σχεδιασμού ανάπτυξης του θέματος στην ίδια την ανάπτυξη, στο γράψιμο. Αυτή η φάση πολλές φορές παραβλέπεται και ξαφνικά ζητούμε από τους μαθητές να γράψουν για κάτι χωρίς καν το απαραίτητο έναυσμα.

Για τους μικρότερους μαθητές και ιδιαίτερα για τους λιγότερο ικανούς η προετοιμασία για γράψιμο μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα από τη στιγμή που ενημερώνονται ότι θα γράψουν ώσπου να αρχίσουν να γράφουν. Αργότερα, καθώς οι εμπειρίες τους με το γράψιμο εμπλουτίζονται, θα έχουν λιγότερη ανάγκη από αναλυτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες σ' αυτήν τη φάση. Και αυτό γιατί θα αρχίσουν να βρίσκουν κίνητρα σε πηγές, όπως τα καθημερινά διαβάσματά τους.

Πάντως, επειδή πολλά παιδιά αργούν να προσεγγίσουν το στάδιο που θα βρίσκουν μόνα τους τα κίνητρα να γράφουν, οι καλοσχεδιασμένες δραστηριότητες πριν από το γράψιμο θα τα βοηθήσουν να αρχίσουν. Πρώτη τους ανακάλυψη θα είναι ότι κάτι έχουν να πουν και ότι αυτό θέλουν να το εκφράσουν.

Παρακάτω υποδεικνύονται κάποιες δραστηριότητες για την πριν από το γράψιμο φάση:

1. Παρέχουμε αρκετό υλικό για έμπνευση, π.χ. βιβλία, περιοδικά, εικόνες τοίχου, φωτογραφίες, παιχνίδια λέξεων, κουκλοθέατρο κ.ά.
2. Δίνουμε ευκαιρίες να δημιουργήσουν τη δική τους «εφημερίδα τοίχου» ή να ανταλλάξουν γραπτές εργασίες με άλλες τάξεις.
3. Προβλέπουμε αρκετό χρόνο για συζήτηση κειμένων στην τάξη.
4. Ενθαρρύνουμε δραστηριότητες για συγκέντρωση πληροφοριών με προβολή ταινιών, συνεντεύξεις, ακρόαση ιστοριών, ανάγνωση κειμένων, εκδρομές και επισκέψεις.
5. Χρησιμοποιούμε δραματοποιημένες δραστηριότητες ως κίνητρο για γράψιμο.

Τα θέματα που πραγματεύονται τα παιδιά μπορεί να προέρχονται από διάφορες πηγές και ποικίλες ευκαιρίες. Τα πιο κατάλληλα είναι εκείνα που έχουν ενδιαφέρον για τον γράφοντα. Αν, για παράδειγμα, κρατούν ημερολόγιο, έχουν να γράψουν για ταξίδια, παιχνίδια, εμπειρίες με φίλους και περιστατικά σημαντικά για τα ίδια. Στο ημερολόγιό τους θα προστρέχουν να βρουν και να επιλέξουν ελεύθερα θέματα για ανάπτυξη. Ευκαιρικά ο δάσκαλος μπορεί επίσης να προτείνει θέματα, ιδιαίτερα στην περίπτωση που τα παιδιά δεν μπορούν να αποφασίσουν ή τα προτεινόμενα από το βιβλίο τους θέματα δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Θέματα μπορεί να προκύψουν και από συζήτηση στην τάξη. Τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται κάποια ιδιαίτερη καθοδήγηση, διαφορετικά υπάρχει ο φόβος να επηρεαστούν πολύ από τις επιλογές κάποιων συμμαθητών τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά, και μάλιστα εκείνα που έχουν εμπειρίες

από προηγούμενα χρόνια, μπορεί να συζητήσουν ποικίλα θέματα και να επιλέξουν κάποια απ' αυτά.

Τα παιδιά, πέρα από τα κείμενα που περιέχονται στη σειρά *Η γλώσσα μου* και στα άλλα εγχειρίδια, μπορεί να παίρνουν τα θέματά τους από: (1) βιβλία που τους διαβάζει άλλος ή διαβάζουν τα ίδια, (2) παρατήρηση στο φυσικό ή το κοινωνικό περιβάλλον, (3) ακούσματα μουσικής ή λόγου, (4) νέες λέξεις που βρίσκουν, καταγράφουν και συζητούν, (5) παρακολούθηση ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών εκπομπών και κινηματογραφικών ή θεατρικών έργων.

Όταν τα παιδιά κατασταλάξουν στο θέμα που θα αναπτύξουν, είναι χρήσιμο να μάθουν τρόπους να παράγουν σχετικές ιδέες. Κι αυτό θα γίνει αν μάθουν: να χρησιμοποιούν εικόνες και διαγράμματα, να συμβουλευονται βιβλία και άλλες πηγές, να παίρνουν και να δίνουν συνεντεύξεις, να κάνουν παρουσιάσεις, να κρατούν σημειώσεις. Πολύ σημαντικό είναι ακόμη να μάθουν να βάζουν στο χαρτί τις σχετικές με το θέμα ιδέες τους, έτσι όπως τους έρχονται. Αργότερα, στη φάση της γραφής θα έχουν την ευκαιρία να τις ξεκαθαρίσουν περισσότερο και να τις βάλουν σε μια σειρά.

## 2. Η φάση του γραψίματος

Στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης η φάση της γραφής του κειμένου πρέπει να καταλαμβάνει το λιγότερο μέρος του διαθέσιμου χρόνου.

Για ορισμένα παιδιά, τα οποία δαπάνησαν αρκετό χρόνο στη φάση πριν από το γράψιμο, η πρώτη γραφή θα προχωρήσει ομαλά και γρήγορα. Μαθητές που απέκτησαν την ευχέρεια να γράφουν θα ανακαλύψουν ότι έχουν πολλά να πουν και θα εκφράσουν τις ιδέες τους με σχετική ευκολία, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο «σωστό» γράψιμο και στην «καθώς πρέπει» παρουσίαση του γραπτού. Αντίθετα, παιδιά που δεν έχουν αποκτήσει αυτήν την ευχέρεια έκφρασης, παρουσιάζουν μια νευρική κατάσταση, δε βρίσκουν εύκολα ιδέες, συχνά θέλουν μια διαρκή επιβεβαίωση. Πολλές φορές αυτά τα παιδιά είναι τόσο προσηλωμένα στο «σωστό» γράψιμο, ώστε διστάζουν να γράψουν μήπως τους ξεφύγει κάποιο λάθος. Μπορούμε να τα βοηθήσουμε να γράφουν με σχετική ευχέρεια ενθαρρύνοντάς τα να γράφουν, αν είναι δυνατόν καθημερινά για ποικίλα θέματα. Επίσης ένας καλός τρόπος να αποκτήσουν ευχέρεια στο γράψιμο είναι να ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν το θέμα γράφοντας όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις σε καθορισμένο χρόνο, χωρίς να ανησυχούν για το αν είναι σωστές. Μόλις αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζονται με ευχέρεια, θα μπορούν εύκολα να ασχολούνται ταυτοχρόνως με στοιχεία, όπως καλλιγραφία και ορθογραφία.

Ο πρώτος αναγνώστης ενός γραπτού είναι εκείνος που το γράφει. Το γράψιμο για τον εαυτό μας είναι σημαντικό. Μας βοηθάει να ανακαλύψουμε τι πιστεύουμε, τι ξέρουμε, τι επιθυμούμε και θέλουμε να πούμε, προτού γράψουμε κάτι που θα το

διαβάσουν άλλοι.

Μεταξύ των άλλων αναγνωστών που τα παιδιά θα ήθελαν να έχουν είναι οι γονείς και τα άλλα πρόσωπα της οικογένειας, συμμαθητές, φίλοι κ.ά. Αν δημιουργηθεί στην τάξη κατάλληλο κλίμα, τα παιδιά θα βλέπουν το δάσκαλό τους ως φίλο και συνεργάτη πρώτα και έπειτα ως αξιολογητή που εμπιστεύονται την κρίση του. Έτσι ενσυνείδητα θα τον θέλουν αποδέκτη του γραπτού τους και θα δεχτούν τη βοήθειά του.

Όταν λοιπόν τα παιδιά γράφουν κάτι που θα διαβάσουν άλλοι, πρέπει να έχουν κατά νου τους αναγνώστες τους. Υπενθυμίζω τη ρήση του Arthur Applebee: «Κάθε γραπτό διαμορφώνεται όχι μόνο από τη λειτουργία ή τη χρήση του, αλλά και από τη γνώση που έχουμε για τους αναγνώστες του». Μια χρήσιμη μέθοδος είναι να ζητάμε από τα παιδιά να γράφουν για διάφορους αναγνώστες, έχοντας στο νου τους έναν και μόνο σκοπό ή να γράφουν στον ίδιο αναγνώστη με σκοπούς ποικίλους. Οι μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι για τους σκοπούς που γράφουν, π.χ. να πληροφορήσουν, να ρωτήσουν, να πείσουν να υπενθυμίσουν κάτι.



### 3. Αντίδραση-ανταπόκριση στο γραπτό

Η φάση αυτή θα μπορούσε να ονομαστεί και διόρθωση στην τάξη. Δεν πρόκειται όμως για διόρθωση (φάση που ακολουθεί) αλλά για έκφραση μιας πρώτης αντίδρασης από τον αναγνώστη ή τον ακροατή. Αυτά τα πρώτα σχόλια, αν γίνουν νωρίς στη διαδικασία, μπορεί να βοηθήσουν τον γράφοντα να διευκρινίσει τις ιδέες και τους σκοπούς του και να περιορίσει μηχανικά λάθη που εμποδίζουν την κατανόηση του κειμένου.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία σ' αυτήν τη φάση είναι να συνηθίσουν τα παιδιά να αντιδρούν επικοινωνιακά στη δουλειά των άλλων. Έτσι, π.χ. μπορούμε να συζητήσουμε στην τάξη κάποια γραπτά, τα οποία έχουμε μοιράσει σε αντίγραφα ή τα προβάλλουμε σε διαφάνειες. Σκόπιμο είναι σ' αυτές τις συζητήσεις να μην αποκαλύπτεται το όνομα εκείνου που το έγραψε. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τη συζήτηση, ώστε να μη μείνει στο επίπεδο του «μου άρεσε» ή «δε μου άρεσε» αλλά να προχωρήσει και σε πιο ουσιαστικές παρατηρήσεις και κρίσεις για τη μορφή, τη δομή, την παραγραφοποίηση, την παρουσίαση των χαρακτήρων, το λεξιλόγιο κτλ.

Σκοπός της παραπάνω δραστηριότητας είναι, μέσα από μια επικοινωνιακή συζήτηση, να γίνουν παρατηρήσεις για βελτίωση του γραπτού που συζητείται και να ωφεληθούν όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνοντας τι να προσέχουν και στο δικό τους γραπτό. Έτσι, όταν θα το διαβάσουν στην τάξη θα κάνουν την αυτοκριτική τους με βάση ερωτήματα όπως: «Έχει νόημα αυτό που γράφω;», «Δίνεται με σαφήνεια αυτό που ήθελα να εκφράσω;» ή «Μπορεί να διατυπωθεί καλύτερα αυτή η σκέψη; Με την πρόοδο των μαθητών, τα ερωτήματα μπορεί να διευρυνθούν με τα εξής: «Θα έδειχνε κανείς ενδιαφέρον γι' αυτό το γραπτό;» «Τι άλλο θα ήθελαν οι αναγνώστες μου να περιέχει;» «Πώς θα γινόταν περισσότερο ελκυστικό;»

Η προσπάθεια να απαντήσει ο μαθητής ή η τάξη σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν προβληματισμοί και να γίνουν υποδείξεις που θα χρησιμεύσουν στη διόρθωση.

Ο δάσκαλος που διευθύνει τη συζήτηση δίνει βοήθεια και υποδεικνύει πρακτικές που τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν σε ομαδικές εργασίες αλλά και όταν δουλεύουν ατομικά. Κατά τη συζήτηση:

- Κάνουμε ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν και να σχολιάσουν το γραπτό τους.
- Αντιδρούμε ειλικρινά αλλά με κάποια διακριτικότητα.
- Ασχολούμαστε κάθε φορά με ένα μικρό αριθμό θεμάτων.

Αν δώσουμε πολύ μεγάλη σημασία σε πολλά αδύνατα σημεία, που τυχόν παρουσιάζει ένα γραπτό, θα δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα όχι τόσο κατάλληλη για κάποια θετικά αποτελέσματα.

Κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις που μπορεί να γίνουν κατά τη συζήτηση με

ένα μαθητή ή την ομάδα αναφορικά με ένα κείμενο είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής:

- Πώς είναι διαρθρωμένο το γραπτό;
- Τι σου αρέσει περισσότερο σ' αυτό;
- Υπάρχουν προβληματικά σημεία;
- Τι πρέπει να προσέξουμε πρώτα;
- Πώς θα συνδεθούν καλύτερα το πρώτο με το δεύτερο μέρος;

Η συζήτηση μεταξύ δασκάλου και του κάθε μαθητή για το γραπτό του θα ήταν ιδανική περίπτωση αλλά ανέφικτη για τα δεδομένα του σχολείου μας. Όμως ας μην αποκλείσουμε ειδικές περιπτώσεις που θα κρίνουμε ότι είναι εξαιρετικά επωφελές για ένα παιδί να συζητήσουμε ιδιαίτερος το γραπτό του - κι εδώ δεν εννοώ το ιδιαίτερο μάθημα. Σε κάθε περίπτωση είναι εντελώς απαραίτητη η συζήτηση των γραπτών στην τάξη με τη συμμετοχή του δασκάλου που θα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους. Κι επειδή είναι σημαντικό ο γράφων να έχει υπόψη του το κοινό που θα διαβάσει ή θα ακούσει το γραπτό του, η συζήτηση στην τάξη θα είναι μια αυθεντική κατάσταση επικοινωνίας, καθώς θα φροντίζει το γράψιμό του να είναι τέτοιο που θα κρατήσει το ενδιαφέρον των συμμαθητών του.

#### **4. Επανεξέταση-διόρθωση του γραπτού**

Η αντίδραση - ανταπόκριση είναι ένα σημαντικό βήμα στα πλαίσια της προσπάθειας να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν τη δουλειά τους μέσα από την άποψη των άλλων. Το επόμενο βήμα είναι η επανεξέταση του γραπτού. Σ' αυτήν τη φάση ο γράφων ξανακοιτάζει το γραπτό του και μεταξύ άλλων εξετάζει: ενότητα κειμένου, ανάπτυξη του θέματος, σειρά, σαφήνεια, έμφαση, επιλογή λέξεων. Ο βαθμός και ο χρόνος που τα παιδιά θα ασχοληθούν με όλα αυτά τα αντικείμενα εξαρτάται από την ωριμότητα και την ικανότητά τους, παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τους διδακτικούς στόχους.

Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα γραπτής έκφρασης προβλέπει διδασκαλία της τεχνικής της επανεξέτασης, καθώς και το χρόνο γι' αυτήν. Ας σημειωθεί όμως ότι δεν είναι απαραίτητο κάθε γραπτό να περνά από τη φάση της επανεξέτασης. Αν, π.χ., με τη γραπτή εργασία επιδιώκουμε το παιδί να μάθει καλύτερα ένα αντικείμενο ή να αποκτήσει ευχέρεια σε κάτι, ας αρκεστούμε στην άσκηση πάνω σ' αυτό κι ας μην επιδιώξουμε το γραπτό να γίνει τέλειο. Εντούτοις είναι σημαντικό να διδάχουν οι μαθητές ότι το ξανακοίταγμα είναι ουσιαστικό βήμα στην παραγωγή ενός κειμένου που έχει κάποιους αποδέκτες. Γι' αυτό πρέπει να δημιουργούνται συχνά ευκαιρίες να περνούν τα γραπτά από τη φάση της επανεξέτασης. Η διόρθωση θα γίνει αφού οι μαθητές θα έχουν ακούσει και τις αντιδράσεις των άλλων και θα έχουν γίνει πιο 'σοφοί' για να επανεξετάσουν το

γραπτό τους.

Η διόρθωση αφορά τα εξής στοιχεία:

- Την ανάγνωση του γραπτού για επιβεβαίωση του περιεχομένου.
- Τις συμβάσεις των γραπτών (γραμματική, χρήση, ορθογραφία, παραγραφοποίηση).
- Το ύφος, δηλ. την κατάλληλη επιλογή των λέξεων.
- Την ακρίβεια του περιεχομένου.
- Την εν γένει εμφάνιση του γραπτού (ευκολοδιάβαστα γράμματα, περιθώρια, επικεφαλίδες, υποσημειώσεις κτλ.).

Το πιο σημαντικό εδώ είναι να κατανοήσουν τα παιδιά ότι με την επανεξέταση προσθέτουν στο κείμενό τους σαφήνεια, ορθότητα και εμφάνιση. Ο δάσκαλος από τη μεριά του πρέπει να εξοικονομεί χρόνο γι' αυτήν τη φάση, η οποία μπορεί να γίνεται είτε ατομικά είτε ομαδικά, και να ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν να εκτιμούν τη σημασία της.

Για τη διόρθωση των γραπτών, με την παραδοσιακή έννοια, που κάνει ο δάσκαλος στο γραφείο του, το βιβλίο δασκάλου αναφέρει: «Ο δάσκαλος αποδελτιώνει στο σημειωματάριό του τα συχνότερα, εκφραστικά κυρίως, σφάλματα των παιδιών και, ομαδοποιημένα, τα χρησιμοποιεί για επανορθωτική διδασκαλία...» Στο βιβλίο δασκάλου παρέχονται και άλλες οδηγίες που καλό είναι να έχει υπόψη του ο δάσκαλος που θέλει να κάμει καλύτερα τη δουλειά του. Ας έχουμε όμως στο νου μας ότι το γραπτό είναι του παιδιού και όχι του δασκάλου. Αν εμείς από υπερβάλλοντα ζήλο διορθώσουμε σ' ένα γραπτό το καθετί και δε μεθοδεύσουμε την εργασία με βάση ένα πρόγραμμα, μπορεί να υπονομεύσουμε ό,τι έχει επιτευχθεί με τη διδασκαλία. Η προσπάθεια είναι να βοηθήσουμε το παιδί να συνηθίσει βαθμιαία σε κάποιες ενέργειες και να πάρει αποφάσεις που θα κάνουν το γραπτό του να διαβάζεται από άλλους πιο εύκολα.

Στο δημοτικό μια δεύτερη γραφή είναι κατά κανόνα αρκετή, για να γίνει το γραπτό ικανοποιητικό για το δημιουργό του. Ο δάσκαλος πρέπει πρώτος να συνειδητοποιήσει, και αυτό να το μεταδώσει και στους μαθητές του, ότι το τέλειο σπάνια προσεγγίζεται. Γι' αυτό τελικά πρέπει να δεχτούν ότι σε κάποιο σημείο σταματούμε, έστω και αν νιώθουν ότι η εργασία δεν είναι «τέλεια».

## **5. Αξιολόγηση του προγράμματος και του μαθητή**

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας. Στόχος της δεν είναι να δίνει βαθμούς ή να βρίσκει λάθη και να κοκκινίζει τα γραπτά. Σε ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα η αξιολόγηση, συνήθως, ασχολείται: με τους στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί.

Η αξιολόγηση του προγράμματος της γραπτής έκφρασης είναι μια συνεχής

διαδικασία. Η φύση της απαιτεί να είναι όσο το δυνατόν ακριβής. Ερωτήματα όπως:

- Τι πράγματι συμβαίνει;
- Τι γράφουν τα παιδιά;
- Πού εντοπίζονται τα προβλήματά τους;

θα μας οδηγήσουν σε ουσιαστικές απαντήσεις που απαιτούνται για ένα σωστό προγραμματισμό και μια καλή διορθωτική παρέμβαση. Ιδιαίτερη προσοχή δίνουμε στα αίτια που κάνουν τα παιδιά να μη γράφουν τόσο καλά, όσο θα περιμέναμε. Τα αίτια μπορεί να οφείλονται σε:

- έλλειψη καθοδήγησης
- φόβο μήπως το γραπτό δεν είναι αποδεκτό από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές
- φτώχεια λεξιλογίου
- άγνοια ορισμένων μορφών γραπτής έκφρασης (π.χ. αίτησης ή επιστολής)
- έλλειψη εμπειριών.

Η εξέταση αυτών και άλλων αιτιών απαιτεί από το δάσκαλο να θέσει ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η ατμόσφαιρα της τάξης; Μπορεί το κάθε παιδί να εκφράζει ελεύθερα τις ιδέες του και να συμβάλλει με τη συμμετοχή του στη συζήτηση ή σε μια εργασία; Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να παρεμποδίσει την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργικότητα;
2. Έχουν τα παιδιά πολλές ευκαιρίες να διαβάσουν τα ίδια ή να ακούσουν καλογραμμένες ιστορίες, ρεπορτάζ, επιστολές, ποιήματα κ.ά; Υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον για τις λέξεις και τη σύνταξη;
3. Υπάρχει αρκετή προσφορά κάθε είδους σε όλες τις περιοχές του προγράμματος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
4. Έχουν αποκτήσει τα παιδιά την απαραίτητη δεξιότητα στο μηχανισμό της γραφής, ώστε να είναι ικανά να εκφράζουν γραπτώς τις ιδέες τους; Ή έχει δοθεί τόση έμφαση στην ορθογραφία, τη στίξη και τα όμοια, ώστε τα παιδιά να φοβούνται να επιχειρήσουν να γράψουν νέες λέξεις και να βρουν νέους τρόπους να εκφραστούν;
5. Είναι τα κίνητρα και η προετοιμασία για γράψιμο ικανοποιητικά ή μήπως περιμένουμε από τα παιδιά να γράψουν χωρίς να έχουν πράγματι στόχο ή χωρίς να ξέρουν τι αναμένουμε απ' αυτά να κάνουν; Βοηθούμε τα παιδιά στη διαμόρφωση λόγων για γράψιμο;
6. Νιώθει το κάθε παιδί στενή σχέση με το δάσκαλο; Νιώθει ελεύθερο; και Του δίνεται η ευκαιρία να κάνει ερωτήσεις, να δοκιμάζει νέες ιδέες, να ζητάει βοήθεια, όταν χρειάζεται, να εργάζεται ανεξάρτητα; Ξέρει το παιδί ότι οι προσπάθειές του για να μάθει και να βοηθήσει τους άλλους εκτιμώνται;
7. Είναι ρεαλιστικές οι απαιτήσεις μας; Τα παιδιά έχουν την άποψη ότι είναι

реαλιστικές; Μήπως υιοθετούν δικά τους κριτήρια;

Τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στη γραπτή έκφραση είναι πίνακες ελέγχου που καταρτίζονται με βάση το Α.Π. Δάσκαλος και μαθητές καθορίζουν από κοινού τα κριτήρια που θέλουν να ισχύσουν σε συγκεκριμένα προϊόντα του γραπτού λόγου. Ανάλογα με τη μορφή του γραπτού και τους διδακτικούς στόχους, τα κριτήρια περιλαμβάνουν προτάσεις που αφορούν την οργάνωση, το περιεχόμενο, την ελκυστικότητα, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία κτλ. Για να είναι αποτελεσματικοί οι πίνακες ελέγχου όχι μόνον πρέπει να γίνουν από κοινού με τα παιδιά, αλλά τα ίδια πρέπει να καταλάβουν τη χρησιμότητά τους και να τους χρησιμοποιούν.

Με τον πίνακα ελέγχου τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και κατάταξης των μαθησιακών αναγκών. Για την πιο αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση πρέπει να τους παρέχονται ευκαιρίες:

1. Να καταγράφουν σε ένα σημειωματάριο ορισμένα λάθη ορθογραφικά, στίξης, παραγραφοποίησης κτλ., εσφαλμένης σύνθεσης ή μη αποδεκτής χρήσης λέξεων.
2. Να συγκρίνουν τα γράμματά τους με πρότυπα που τους έχουν δοθεί.
3. Να κρατούν φάκελο με τις γραπτές εργασίες τους.

Η «διόρθωση» των γραπτών από το δάσκαλο είναι η πιο συνηθισμένη διαδικασία αξιολόγησης. Συχνά όμως αυτή η διόρθωση σκοπό έχει να δώσει βαθμούς παρά να εκτιμήσει την επίδοση των παιδιών στην γραπτή έκφραση και να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές ανάγκες. Αυτό κυριαρχεί, αν και είναι γνωστό ότι η θέαση των κόκκινων σημαδιών συχνά κάνει το παιδί να καταστρέφει το γραπτό του ή τουλάχιστον να το κρύβει από τους συμμαθητές και τους γονείς του. Τα παιδιά δε μαθαίνουν από τέτοιου είδους διόρθωση, που δίνει λίγες πληροφορίες για θέματα στα οποία χρειάζεται να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία. Αυτή η πρακτική, και η αντίδραση των παιδιών σ' αυτήν, μπορεί να αποφευχθεί με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, μόνο τα κυριότερα λάθη μπορεί να σημειωθούν ή κάθε φορά (με τη διδασκαλία κάποιου γραμματικού φαινομένου) να σημειώνουμε λάθη ενός τύπου. Αυτές οι διορθώσεις μπορεί να συνδυαστούν με πίνακες ελέγχου, που ανέφερα παραπάνω, και συζήτηση με τους μαθητές. Πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν το κόκκινο μολύβι μ' έναν τρόπο θετικό, σημειώνοντας θέματα που αξίζει να επαινεθούν - καλή επιλογή λέξεων, κυριολεξία, σωστά περιθώρια, καλή οργάνωση, παράγραφοι κτλ. Αυτή η πρακτική, σε συνδυασμό με τους πίνακες ελέγχου, είναι ασφαλώς ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αξιολόγησης.

Κλείνοντας το κεφάλαιο των φάσεων της γραπτής έκφρασης, θα ήθελα να προσθέσω τις εξής παρατηρήσεις:

- α) Το γράψιμο γίνεται όχημα για τον καθορισμό των δεξιοτήτων που πρέπει να

- αποκτήσουν ορισμένα παιδιά σε συγκεκριμένο χρόνο.
- β) Πολλές δεξιότητες, όπως εμπλουτισμός λεξιλογίου, συλλαβισμός, σύνταξη, χρήση καθιερωμένων γραμματικών τύπων, είναι απαραίτητες σε όλους τους μαθητές.
  - γ) Δουλεύοντας με τα γραπτά των μαθητών θα βρούμε κοινές παρατηρήσεις για ομάδες μεγαλύτερες ή μικρότερες, πολλές φορές και για το σύνολο της τάξης.
  - δ) Η αντιμετώπιση των κανόνων της γλώσσας, με αφορμή το δικό τους γραπτό, θα έχει ως αποτέλεσμα μια διαρκέστερη μάθηση. Το θέμα της παράλειψης του υποκειμένου ή του ρήματος, για παράδειγμα, αποκτά ενδιαφέρον όταν τα παιδιά διαπιστώσουν ότι η παράλειψη αυτή μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους αναγνώστες τους.
  - ε) Διάφορες δεξιότητες μαθαίνονται καλύτερα σε ορισμένες φάσεις της διαδικασίας της γραπτής έκφρασης. Για παράδειγμα, εμπλουτισμός λεξιλογίου γίνεται στην προ της γραφής φάση με επιλεγμένα κείμενα ή πίνακες ενός ειδικού λεξιλογίου. Για τη χρήση και τους γραμματικούς τύπους καταλληλότερη φάση φαίνεται εκείνη της αναθεώρησης. Η ορθογραφία βρίσκει καλύτερα τη θέση της στη φάση της διόρθωσης.

### **Ανάγκη επιμόρφωσης στο αντικείμενο**

Όσο τέλεια κι αν σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα γραπτής έκφρασης, τελικά δε θα είναι αποτελεσματικό, αν οι δάσκαλοι δεν ενημερωθούν για το αντικείμενο. Σήμερα με τόσο υλικό και συμπεράσματα ερευνών είναι κάπως δύσκολο στον εκπαιδευτικό να τα παρακολουθήσει όλα. Όμως είναι ανάγκη, γιατί πολύ λίγοι διδάχτηκαν διδακτικές μεθόδους γραπτής έκφρασης στις βασικές τους σπουδές.

Είναι απαραίτητο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η γραπτή έκφραση αφορά όλα τα αντικείμενα του προγράμματος και όλους τους διδάσκοντες. Οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες στη γραπτή έκφραση, όταν όλοι οι διδάσκοντες θεωρήσουν το γράψιμο ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης και όχι ως μια ξεχωριστή δεξιότητα που αφορά μια ορισμένη ώρα (και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορισμένο δάσκαλο). Ακόμη περισσότερο δεν είναι αρκετό, απλώς, να περιμένουμε τους μαθητές να γράψουν και μόνοι τους να πάρουν ό,τι μπορούν από το γράψιμο. Οι δεξιότητες, για να γίνουν κτήμα τους, πρέπει να διδάσκονται.

Το γράψιμο είναι ένα πολύτιμο μέσο, για να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν και να διατηρήσουν πληροφορίες για όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας. Η επαφή με μια ποικιλία γραπτών από όλα τα μαθήματα μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα αντίστοιχα αντικείμενα (και να μαθαίνουν). Διδάσκοντας στα παιδιά τη δεξιότητα να βάζουν τις σκέψεις τους σε μια σειρά στο γράψιμο τα υποβοηθούμε σε καλύτερη κατανόηση του θέματος.

## Επίλογος

Η διαδικασία γραπτής έκφρασης που προσπάθησα να περιγράψω παρέχει μια συνολική άποψη για τις εμπειρίες του παιδιού σ' αυτόν τον τομέα της γλώσσας. Μ' αυτήν τη μεθόδευση οδηγούμε τον γράφοντα από την πρώτη ιδέα ως το τελικό γραπτό προϊόν. Η εφαρμογή της διαδικασίας αυτής θα ενθαρρύνει τα παιδιά να γράφουν και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους. Εξίσου σημαντικό είναι ο δάσκαλος να βρει ευκαιρίες να διδάξει συγκεκριμένες δεξιότητες στην κατάλληλη στιγμή - ακριβώς τη στιγμή που ένα παιδί έχει πραγματική ανάγκη και ετοιμότητα να τις διδαχτεί.

Επιπλέον, οι εμπειρίες με τη γραπτή έκφραση προσφέρουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες να μάθουν και να αναπτυχθούν σε περιοχές, όπως η αυτοαντίληψη, η διερεύνηση των σκέψεων και των εμπειριών τους και η επικοινωνία με τους άλλους. Εδώ, εξάλλου, υπάρχουν ευκαιρίες να διδάξουμε: ότι (α) η γραπτή έκφραση είναι πιο αποτελεσματική, όταν το περιεχόμενό της οργανώνεται έτσι ώστε να αποτυπώνει καθαρά τις σκέψεις του γράφοντος, (β) ότι οι προτάσεις γίνονται ενδιαφέρουσες, όταν η δομή τους είναι καλή και (γ) ότι οι λέξεις, για να αποδίδουν ακριβώς την έννοια που ο γράφων θέλει να εκφράσει, είναι επιλεγμένες κατάλληλα μέσα από ένα πλούσιο λεξιλόγιο. Η χρησιμοποίηση της διαδικασίας των πέντε σταδίων μπορεί να μας βοηθήσει να πετύχουμε με την τάξη μας αυτούς τους σημαντικούς σκοπούς.

Το να διδάξουμε στα παιδιά να εκφράζονται γραπτώς αποτελεσματικά είναι μια από τις πιο σύνθετες δραστηριότητες της διδασκαλίας. Όταν μιλάμε, οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής μπορεί να συμπληρώσουν όσα εκφράζονται με το λόγο. Κι ακόμη μπορεί να προστεθούν περαιτέρω ερμηνείες ή επιχειρήματα, αν δεν κατανοηθεί το νόημα ή δε γίνουν αποδεκτές οι ιδέες. Αντίθετα, το γραπτό, συχνά, πρέπει να σταθεί μόνο του. Κι αυτό στο οποίο κρίνεται τελικά κάποιος είναι πόσο καλά έγραψε μια αίτηση, ένα γράμμα, τα πρακτικά μιας συνάντησης, ένα ρεπορτάζ κτλ.

Είναι λοιπόν σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να γράφουν, σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος και να αποκτήσουν τις δεξιότητες να το κάνουν αυτό αποτελεσματικά. Η απόκτηση της ικανότητας να γράφει κανείς αποτελεσματικά είναι επίσης ο καθρέφτης ενός τρόπου του σκέπτεσθαι και ένα μέσο αυτοέκφρασης, και τα δύο σημαντικές πλευρές της ζωής.

### Βιβλιογραφία

- [1] **APPLEBEE A.**, «Writing and Reasoning», *Review of Educational Research*, v.54, (1984).
- [2] **ΒΟΥΓΙΟΥΚΑ Α.**, «Εκθεση, διδακτική των εκθέσεων», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.3, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, (1989).
- [3] **ΒΟΥΓΙΟΥΚΑ Α.**, *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Μ. Τριανταφυλλίδη, Αθήνα, (1995).
- [4] **BRODSKY CHENFELD M.**, *Teaching Language Arts Creatively*, Harcourt Brace Janovich, Inc., (1987).
- [5] **EIGLER G., TECHBE TH.**, *Writing: Current Trends in European Research*. Freiburg Hochschule Verlag, (1994).
- [6] **GRAVES D.**, *A fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH Heinemann, (1994).
- [7] **ΜΗΤΣΗ Ν.**, *Η διδασκαλία της δημοτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, (1995).
- [8] **ΟΕΔΒ**, *Η γλώσσα μου*, σειρά βιβλίων δημοτικού.
- [9] **ΟΕΔΒ**, *Νεοελληνική γλώσσα*, βιβλία δασκάλου.
- [10] **ΠΑΠΠΑ Α.**, *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*, Αθήνα, (1995).
- [11] **PETTY, WALTER et al.**, *Experiences in Language: Tools and Techniques for Language Arts Methods*, 5<sup>th</sup> ed., Allyn and Bacon, (1989).
- [12] **ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗ ΧΡ.**, *Νεοελληνικός λόγος*, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή, (1992).
- [13] **ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗ Σ.**, *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη, (1995).



## Η Κατάργηση της Επετηρίδας και ο Τρόπος Αντικατάστασής της

Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Χρόνια τώρα οι πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας και γενικά τα πολιτικά κόμματα μας είχαν συνηθίσει στην ανακοίνωση βαρυσήμαντων εξαγγελιών για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Οι εξαγγελίες αυτές άλλοτε προβάλλονταν, αναβάλλονταν, μεταβάλλονταν και άλλοτε πάλι παρέμειναν στην αδράνεια και δεν υλοποιούνταν. Έτσι, όσοι γνωρίζουν και συνάμα παρακολουθούν από κοντά τα εκπαιδευτικά πράγματα, έχουν μείνει άναυδοι με το πρόσφατο εγχείρημα της κυβέρνησης να υλοποιήσει αυτό που είχε εξαγγείλει εδώ και εννέα μήνες, να καταργήσει δηλαδή την επετηρίδα διορισμού των εκπαιδευτικών.

Αν και η αυτοαναίρεση της επετηρίδας αποτελούσε ήδη από μόνη της, προ πολλού καιρού, μία πραγματικότητα, δεδομένου ότι σχεδόν όλοι μας το γνωρίζαμε πως για να διορισθεί ένας πτυχιούχος εκπαιδευτικός θα έπρεπε, σύμφωνα με τους ρυθμούς διορισμού των τελευταίων ετών, να περιμένει, αν εξακολουθούσε να ισχύει η επετηρίδα, τουλάχιστον πάνω από μία δεκαπενταετία, οι μέχρι τώρα κυβερνήσεις δεν τολμούσαν να ασχοληθούν υπεύθυνα με το καυτό αυτό ζήτημα, ώστε να το λύσουν τελεσίδικα.

Με τη θέση μου αυτή δεν υποστηρίζω ότι η επίσημη πολιτεία και τα πολιτικά κόμματα δε φέρνουν ευθύνη για τη σημερινή αύξηση της αδιοριστίας των εκπαιδευτικών· ούτε υποστηρίζω ότι δεν πρέπει να καταργηθεί ο θεσμός των αναπληρωτών δασκάλων και καθηγητών, ότι δεν πρέπει να διορισθούν πολλοί εκπαιδευτικοί, ώστε να καλυφθούν τα κενά που υπάρχουν στα σχολεία, ότι δεν πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών των σχολικών τάξεων, ότι δεν πρέπει να αυξηθούν τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ότι δεν πρέπει να διατεθούν περισσότερα κονδύλια για την παιδεία, ότι δεν πρέπει να υπάρξει ένας πιο καλός και πιο ορθολογικός προγραμματισμός για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας από την πλευρά της επίσημης πολιτείας κ.ά. Όλα αυτά τα επισημαίνω, για να μη θεωρηθεί ότι εξετάζω την επετηρίδα μόνο από την πλευρά της αδιοριστίας των εκπαιδευτικών και παραβλέπω τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Όμως, ακόμη και αν θα υλοποιούνταν όλα τα παραπάνω, θα όφειλε κανείς ακόμη και τότε να διερωτηθεί, αν θα μπορούσαν να απορροφηθούν όλοι οι σημερινοί αδιόριστοι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί, αν θα έπρεπε, αν θα ήταν σωστό ή αν θα ήθελαν, εν πάσει περιπτώσει, όλοι οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι

καθηγητές, που έχουν τελειώσει τις σπουδές τους και που είναι, τυπικά τουλάχιστον, εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα, να διορισθούν στην εκπαίδευση.

Έχοντας ως αφητηρία τις σκέψεις αυτές, δε θα ήταν και δεν είναι, νομίζω, ούτε λάθος αλλά ούτε και αργά αν είχαμε το θάρρος και το σθένος να πούμε όλοι μας, έστω και τώρα, μετά το πρόσφατο εγχείρημα του σημερινού Υπουργού Παιδείας, ανοιχτά και με ειλικρίνεια την άποψή μας για την επετηρίδα διορισμού των εκπαιδευτικών. Επίσης, αργά δε θα ήταν, αν όλα τα πολιτικά κόμματα κατέθεταν, με όση περισσότερη ειλικρίνεια και σαφήνεια γίνεται, την πολιτική τους για το θέμα της επετηρίδας διορισμού των εκπαιδευτικών. Σίγουρα, η επετηρίδα δε φέρνει ευθύνη για τη μεγάλη «αδιοριστία», τη «γήρανση» του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Είναι, όμως, δίκαιο και συγχρόνως συμφέρον για την ανάπτυξη μίας χώρας (οικονομική, πολιτιστική κλπ.), ένας πολύ καλός και αριστούχος εκπαιδευτικός, που επέλεξε με τη θέλησή του το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να μην έχει τη δυνατότητα να το ασκήσει ποτέ; Εκτός και αν η κοινωνία δεν έχει ανάγκη από αριστούχους εκπαιδευτικούς και από εκπαιδευτικούς που επέλεξαν οικειοθελώς να ασκήσουν το επάγγελμα αυτό.

Με τα παραπάνω ερωτήματα, έχω επίγνωση ότι γίνομαι δυσάρεστος σε αρκετούς αδιοριστούς και υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Προτιμώ, όμως, να είμαι ειλικρινής, παρά να δώσω την εντύπωση του «εκπαιδευτικοπατέρα» (ή εποχή πάντως «των πατεράδων», των όποιων πατεράδων έχει ήδη προ πολλού παρέλθει, άλλωστε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανάγκη από πατέρες). Οι πραγματικοί ανησυχούντες για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας να φροντίσουν πραγματικά για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή διακρίνονται από καλή επιστημονική, παιδαγωγική κλπ. κατάρτιση (σε περίπτωση που έχουν ελλιπή κατάρτιση, δεν φταίνε πάντως αυτοί, αλλά άλλοι, και ιδιαίτερα τα Πανεπιστήμια και η πολιτεία), αν επέλεξαν με τη θέλησή τους και όχι αναγκαστικά ή κατά τύχη το επάγγελμά τους, αν διορίστηκαν με δική τους θέληση ή όχι, αν αισθάνονται ικανοί να υπηρετήσουν και να «διακονήσουν» την εκπαίδευση κλπ.

Τα επιχειρήματα που προβάλλονται κατά καιρούς, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θα διορίζονται με κομματικές, κυβερνητικές, πολιτικές κλπ. παρεμβάσεις και όχι με αξιοκρατικά κριτήρια, όπως αποδείχθηκε, δεν ανταποκρίνονται πια στην πραγματικότητα. Οι κοινωνικές, πολιτικές κλπ. συνθήκες στη χώρα μας σήμερα είναι σε θέση πλέον να συμβάλλουν στην εξάλειψη τέτοιων φαινομένων. Ασφαλιστικές δικλείδες, για να διορίζονται αντικειμενικά και αξιοκρατικά οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να βρεθούν και να εφαρμοστούν, αρκεί βέβαια να ενδιαφερθούν και να συμβάλουν όλα τα πολιτικά κόμματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί, φοιτητικοί, παιδαγωγικοί, πανεπιστημιακοί κλπ. φορείς.

Η κυβέρνηση, αν και εφήρμοσε ήδη για τα επόμενα δύο σχολικά χρόνια τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών – τις εξετάσεις – (αυτό δε σημαίνει βέβαια

ότι οι εξετάσεις από μόνες τους αποτελούν πανάκεια και ότι είναι σε θέση να βρουν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται πράγματι για την εκπαίδευση), οφείλει παρόλα αυτά να συζητήσει – ο διάλογος απαιτεί, όμως, υπευθυνότητα, προβληματισμό και ανοχή περισσή – με όλα τα πολιτικά κόμματα και με όλους τους ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, διορισμένους και αδιόριστους, φοιτητές και μέλη ΔΕΠ των Σχολών Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών κλπ.), ώστε να μπορέσει να βρεθεί στο εγγύς μέλλον ένας τέτοιος τρόπος διορισμού που να γίνει από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς αποδεκτός και να μην αμφισβητείται κάθε λίγο και λιγάκι.

Με τις παραπάνω σκέψεις μου, θέλω να επισημάνω, και συγχρόνως να τονίσω ότι η τόλμη και η ειλικρίνεια οφείλουν να είναι γνωρίσματα των πολιτικών, ανεξάρτητα αν αυτοί βρίσκονται στην κυβέρνηση ή στην αντιπολίτευση, καθώς και όσων εμπλέκονται στο ζήτημα αυτό. Τα πολιτικά κόμματα οφείλουν να θυσιάσουν κάποτε το κομματικό τους συμφέρον και το όποιο πολιτικό τους κόστος για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, όπως για ένα δίκαιο, αδιάβλητο κλπ. στη γενικότητά του σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών, να επιδιώξουν τη συνεννόηση μεταξύ τους για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ώστε να σταματήσουν οι κατακερματισμοί, οι αλληλοεξουδετερώσεις και οι συγκρούσεις. Αν πράγματι είναι αντίθετα με την κατάργηση της επετηρίδας, ας τεκμηριώσουν με επιχειρήματα τη θέση τους και ας σταματήσουν να αλληλοϋποδαυλίζονται και να αλληλοεξουδετερώνονται με φραστικές ή πολλές φορές με ακαταλαβίστικες ενέργειες. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους.

Είναι γεγονός ότι οι αντιδράσεις των άμεσα θιγομένων καταλήγουν για τους ίδιους και για τους άλλους να έχουν πολλές φορές καταστροφικές συνέπειες· ιδιαίτερα, όταν κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι και η επετηρίδα διορισμού των εκπαιδευτικών, βρίσκονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε στασιμότητα και σε αδράνεια. Η αδράνεια και η απάθεια «βολεύει» τους πάντες, – στην αρχή τουλάχιστον δίνει αυτήν την εντύπωση – γι' αυτό και δεν αντιδρούμε. Όταν όμως πάει «κάτι» να κινηθεί, η αντίδραση είναι πολύ μεγάλη. Παρά την αντίδραση που προέκυψε από την κατάργηση της επετηρίδας, όλοι, και ιδιαίτερα τα πολιτικά κόμματα, η κυβέρνηση, η αντιπολίτευση, οι αδιόριστοι και διορισμένοι εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές, τα μέλη ΔΕΠ των Σχολών Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών οφείλουν να στρέψουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, όσο γίνεται πιο γρήγορα, στον τρόπο αντικατάστασής της. Οι αδιάβλητες, αντικειμενικές, αξιολογικές κλπ. εξετάσεις από μόνες τους δεν επαρκούν· πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι είδους κριτήρια, όπως π.χ. βαθμός πτυχίου, ξένη γλώσσα, μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτική και επαγγελματική πείρα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, χρόνος απόκτησης του πτυχίου, ικανότητες διδασκαλίας κλπ.

Οι μελλοντικοί και υπηρετούντες εκπαιδευτικοί και γενικά όλοι οι

εμπλεκόμενοι παράγοντες και φορείς οφείλουν να αρθρώσουν έναν ελεύθερο, αλλά αληθινό και υπεύθυνο λόγο, καθώς και να δείξουν υπευθυνότητα στο διάλογο με τα πολιτικά κόμματα και την κυβέρνηση για το ζήτημα του διορισμού τους· ο λόγος και οι πράξεις τους δεν είναι δυνατόν να ξεπερνούν τα όρια και το επιτρεπτό μέτρο, γιατί τότε ο διάλογος καταντάει επιζήμιος, δαπανηρός και επιφέρει κινδύνους, φθόνους, φθορά και άλλα δεινά τόσο στους ίδιους όσο και στους άλλους, ιδιαίτερα στους μαθητές και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα...

## Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: *Μια Ανασκόπηση των Εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994)*

Κωστάκη Αναστασία, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

### 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν και θα εξεταστούν τα αναλυτικά προγράμματα της Γαλλίας, της Ισπανίας και της Μ. Βρετανίας ως προς τις γενικές αρχές οι οποίες τα διέπουν, την οργάνωση και την εφαρμογή τους. Θα διερευνηθούν οι κύριες τάσεις που διαμορφώθηκαν σε σχέση με τα αναλυτικά αυτά προγράμματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ως το 1994. Αυτή την περίοδο πραγματοποιήθηκαν στις εν λόγω χώρες σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δημιούργησαν την ανάγκη της κριτικής αναθεώρησης των σχολικών προγραμμάτων.

Παρά τις αναμενόμενες διαφορές στο περιεχόμενο των επιμέρους προγραμμάτων των παραπάνω χωρών, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ορισμένες κοινές τάσεις και κοινοί προβληματισμοί. Κεντρικό σημείο αναφοράς, ωστόσο, αποτελεί το αυξημένο ενδιαφέρον και η σημασία που αποδίδεται στα σχολικά προγράμματα στο ευρύτερο πλαίσιο των αλλαγών της εκπαιδευτικής πολιτικής που σημειώθηκαν στην κάθε χώρα.

Προτού στραφούμε στις κοινές τάσεις και στους κοινούς προβληματισμούς, καθώς και στις διαφορές των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια «πρόγραμμα», για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε το αντικείμενό μας με συστηματικό τρόπο. Γεγονός, όμως, είναι ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «πρόγραμμα» (Connelly and Lantz, 1985) ή έστω «αναλυτικό πρόγραμμα» κατά τη συνηθέστερη ελληνική ορολογία. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με την περιληπτικότητά και με το βαθμό αφαίρεσής τους και αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών διαδικασιών και εμπειριών που θεωρούνται ως ουσιαστικές παράμετροι του προγράμματος. Ο όρος μπορεί να κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και το σύνολο των εμπειριών τις οποίες οι μαθητές αποκτούν στο σχολικό περιβάλλον (βλέπε σχετικά παραδείγματα, Φλουρής, 1995: Κεφ. 1).

Στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιήσουμε στο εξής τον όρο «**προγράμματα σπουδών**» αντί του όρου *αναλυτικά προγράμματα*, αποδίδοντας έτσι τον ευρύτερο και πιο σύγχρονο όρο *curricula*, ο οποίος εισάγει μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση

σχετικά με το τι διδάσκεται στο σχολείο. Εκτείνεται πέρα από την ύλη περιλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, και συχνά δομείται με βάση μια ενιαία θεώρηση ολόκληρης βαθμίδας ή κύκλου σπουδών. Η συζήτηση θα περιοριστεί κυρίως στο επίσημο – γραπτό πλάνο του προγράμματος σπουδών και θα εξεταστεί κατ' αρχάς το κοινωνικο-οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται, θα περιγραφεί στη συνέχεια η δομή του και, τέλος, θα διερευνηθεί η δυναμική ανανέωσή του.

Από την ανασκόπηση των προγραμμάτων σπουδών της Γαλλίας, της Αγγλίας και της Ισπανίας, κυρίως όσον αφορά τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς σχεδιασμού τους, διαφαίνεται μια κίνηση προσέγγισης μεταξύ τους. Χώρες με παράδοση κεντρικού σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) προσανατολίζονται σε προγράμματα που αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια για πρωτοβουλίες και ερμηνείες τόσο στο σχολείο όσο και σε τοπικό επίπεδο. Άλλες, με αποκεντρωμένη παράδοση στο σχεδιασμό ΠΣ, προσανατολίζονται στο σχεδιασμό προγραμμάτων κορμού σε εθνικό επίπεδο. Κοινός παρονομαστής είναι η αναζήτηση μιας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης μέσω των προγραμμάτων σπουδών.

Συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκε μια μετατόπιση εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων από τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τη δομή της εκπαίδευσης προς εκείνες που εξέφραζαν ένα βαθύτερο προβληματισμό σχετικά με την ποιότητα και με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη δεκαετία του '60 και στις αρχές του '70, στο πλαίσιο της ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης και της αύξησης της εκπαιδευτικής ζήτησης, πραγματοποιήθηκαν σε πολλές χώρες ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης τόσο σε σχέση με τη διεύρυνση του σχολικού μαθητικού πληθυσμού όσο και σε σχέση με την ενσωμάτωση διάφορων νέων προγραμμάτων και κατευθύνσεων ως μια στρατηγική ανάπτυξης και επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Στη δεκαετία του '80, με αφορμή τις δυσμενείς οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες αλλά και την πρωτοφανή κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν προηγηθεί, οι προτεραιότητες για αλλαγές στην εκπαίδευση μετατοπίστηκαν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 εστιάστηκαν περισσότερο στο περιεχόμενο και στις μεθόδους της εκπαίδευσης (Skilbeck 1990:16), με συνέπεια τα σχολικά προγράμματα να βρεθούν στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών. Επίσης και στη χώρα μας, παρατηρήσαμε κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης αλλαγές κυρίως στη δομή και στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη γλώσσα. Ενώ κατά τη δεκαετία του '80 το επίκεντρο των αλλαγών αφορούσε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την αναθεώρηση πολλών αναλυτικών προγραμμάτων, με τη δημοσίευση νέων βιβλίων και με τις αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων – θέματα για τα οποία έχουν ενταθεί ο προβληματισμός και η δράση κατά τη δεκαετία που διανύουμε, καθώς έχουν ενταθεί τα προβλήματα και οι εξωτερικές πιέσεις του συστήματος.

Η ανεργία και οι αβέβαιες επαγγελματικές προοπτικές των νέων, η αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης της αγοράς, η ανάγκη προσαρμογής στις τεχνολογικές και στις επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και οι ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές αλλά και το γενικότερο κλίμα ανησυχίας για το επίπεδο των σπουδών συνθέτουν ένα πλέγμα προβληματισμού, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η δραστηριότητα που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα υποδηλώνει ότι αυτά θεωρούνται πλέον βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Παρακάτω θα γίνει μια ανασκόπηση των εξελίξεων όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών καθεμιάς από τις εν λόγω χώρες. Η παρουσίαση του σχετικού υλικού θα αποτελείται από τρία μέρη. Θέμα του πρώτου μέρους είναι το ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο παραπέμπει στους κοινωνικούς, οικονομικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς από τους οποίους σηματοδεύτηκε η ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων στην κάθε χώρα. Στο δεύτερο μέρος θα εξεταστεί ο τρόπος οργάνωσης και σχεδιασμού των επιμέρους προγραμμάτων, δηλαδή η δομή και οι γενικές αρχές οργάνωσής τους. Στο τρίτο μέρος η συζήτηση θα επικεντρωθεί σε θέματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων. Ένα ιδιαίτερο θέμα που προκύπτει ως κοινός προβληματισμός ανάμεσα στις χώρες στις οποίες αναφερόμαστε, και το οποίο θα διερευνήσουμε στο πλαίσιο της συγκριτικής μελέτης, είναι η ανομοιογένεια των μαθητών, δηλαδή, οι μεγάλες διαφορές στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά τους. Αυτό που μας απασχολεί είναι το πώς οι διαφορές αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, θα γίνει μια γενική συγκριτική θεώρηση των τάσεων που έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών και με τις κοινωνικές επιταγές στις οποίες αυτά προσπαθούν να ανταποκριθούν.

## 2. Τα Προγράμματα Σπουδών της Γαλλίας

### 2.1. Η δεκαετία του '80 και η εκπαιδευτική ανανέωση

Για να αντιμετωπιστούν τόσο οι ποσοτικές αυξήσεις στη ζήτηση για εκπαίδευση όσο και οι ποιοτικές ανάγκες της οικονομίας για εξειδικευμένο προσωπικό, ο Νόμος-Πλαίσιο του 1989 (*loi d'orientation*, 7/1989) θέτει τους εξής γενικούς στόχους προς επίτευξη (Eurydice, 1990:3):

- να εξασφαλίζεται αναγνωρισμένη επαγγελματική κατάρτιση για όλους τους νέους
- να αποκτούν *Baccalaureat* το 80% των νέων έως το τέλος της δεκαετίας,

- να διευρυνθεί η πρόσβαση στις τριτοβάθμιες σπουδές
- να υπάρχει ενεργότερη συμμετοχή των νέων σε αποφάσεις που τους αφορούν, και
- να εισαχθούν στοιχεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης στην εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση, που αφορά το σύνολο του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποβλέπει σ' έναν συνεχιζόμενο και σταδιακό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας. Από τα διάφορα μέτρα που θα υλοποιηθούν με βάση το νομικό αυτό πλαίσιο αξίζει να ξεχωρίσουμε, σχετικά με τα προγράμματα, πρώτο, την ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Προγραμμάτων και δεύτερο, την οργάνωση της δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, σε παιδαγωγικούς κύκλους πολυετούς διάρκειας, που περιλαμβάνουν και την προσχολική αγωγή.

Οι αλλαγές στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται επιβεβλημένες, εφόσον η προσπάθεια επίτευξης των παραπάνω στόχων οφείλει να ξεκινά από το πρώτο στάδιο της επίσημης εκπαίδευσης (*Les cycles a l' ecole primaire* (CEP), 1991:4). Η νέα αυτή παιδαγωγική δομή – που ασφαλώς αντικατοπτρίζεται στα νέα προγράμματα – θεωρείται ότι «προωθεί την ισότητα και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, εφόσον ανταποκρίνεται στην ανομοιογένειά τους» (Άρθρο 4, *loi d' orientation*). Το ζητούμενο, δηλαδή, όσον αφορά τα νέα προγράμματα σπουδών, είναι αφ' ενός να προσαρμόζονται στους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης των μαθητών και αφ' ετέρου να ενισχύουν τη συνέχεια των μαθήσεων (CEP 1991:4) – θέμα που υπογραμμίζεται από την ενιαία θεώρηση της προσχολικής αγωγής και της δημοτικής εκπαίδευσης.

Η ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Προγραμμάτων αφορά επίσης τη «συνέχεια των μαθήσεων» εφόσον το συμβούλιο αυτό έχει αρμοδιότητες για το σύνολο της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια. Το ολιγομελές Εθνικό Συμβούλιο Προγραμμάτων, ως συμβουλευτικό όργανο του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, διαμορφώνει προτάσεις, που καθορίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές των προγραμμάτων σπουδών, γνωμοδοτεί για την επάρκειά τους και για την προσαρμογή τους στην εξέλιξη της γνώσης. Το σχήμα αυτό αντιπροσωπεύει μια ουσιαστική ρήξη με την πρακτική του παρελθόντος, όπου την κύρια ευθύνη των προγραμμάτων είχε το σώμα των Γενικών Επιθεωρητών.

Καθ' όλη, πάντως, τη δεκαετία που προηγήθηκε του εν λόγω νομοθετήματος υπήρχε στη Γαλλία έντονη ανησυχία για το επίπεδο σπουδών και διαμαρτυρία για την πτώση του (Κασσωτάκης 1990: 115-118). Το θέμα των προγραμμάτων σπουδών τέθηκε στο επίκεντρο του προβληματισμού αυτού. Το 1985 δημοσιεύτηκαν νέα προγράμματα για το κολλέγιο (*collège*) και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του 1985, που αντικατέστησαν εκείνα του 1980, έδιναν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων και λιγότερη σε δραστηριότητες ανάπτυξης της προσωπικότητας και της πολιτιστικής



καλλιέργειας (ό.π. 119). Στη συνέχεια, τα προγράμματα αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλουτίστηκαν και επανεκδόθηκαν το 1991 – θέμα που εξετάζουμε παρακάτω.

Σημαντικό στοιχείο όλων αυτών των προσπαθειών είναι η έκδοσή των προγραμμάτων σπουδών ως βιβλίων τσέπης, γεγονός που έχει τόσο επικοινωνιακές όσο και κοινωνικές διαστάσεις. Η ευρεία κυκλοφορία των αναλυτικών προγραμμάτων κάθε βαθμίδας σε περιληπτικά και σαφή εγχειρίδια, που είναι προσιτά σε όλους, επιδιώκει:

- να δώσει μια συνοπτική εικόνα των αντικειμένων μάθησης και να τονίσει τη συνέχειά τους (CEP, 1991:26),
- να διευκολύνει τον διάλογο τόσο μεταξύ καθηγητών διάφορων ειδικοτήτων όσο και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (*Colleges: Programmes et Instructions* (CPI) 1985:8),
- και να προωθήσει την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς (CPI 1985:8) και τη γενικότερη αρωγή τους προς το σχολείο (Cerquiglini 1987:3).

Κατά την Corbett (1990), έχουν σημειωθεί τρεις σημαντικές εξελίξεις όσον αφορά τα γαλλικά προγράμματα σπουδών. Πρώτο, εγκαταλείπεται ο πολιτισμικός απολυταρχισμός. Με άλλα λόγια, τα προγράμματα γίνονται αντικείμενα συνεχούς αναθεώρησης, και εξελίσσονται σύμφωνα με τις αλλαγές της κοινωνίας και της επιστήμης. Δεύτερο, υπογραμμίζεται ότι ο κυρίαρχος σκοπός είναι η ανάπτυξη της κρίσης των νέων και ότι τα προγράμματα λειτουργούν ως απλό πλαίσιο, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται ο σκοπός αυτός. Και τρίτο, για πρώτη φορά δίνεται τόση έμφαση στο θέμα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων, στο τι, δηλαδή, αποκομίζουν οι μαθητές από τα προγράμματα.

Η παράμετρος της αξιολόγησης δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική διάστασή τους, αλλά αποτελεί τον ιστό που συνδέει τα προγράμματα σπουδών με τη γενικότερη προσπάθεια για αποκέντρωση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαδικασίες αποκέντρωσης δημιουργούν νέα δεδομένα και καταστάσεις και προσδίδουν έναν καινούριο, επιπρόσθετο ρόλο στα σχολικά προγράμματα, καθιστώντας τα σημεία αναφοράς, που επιτρέπουν την παρακολούθηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάγκη για καλύτερες πληροφορίες και για καλύτερους μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης συνθέτουν ένα νέο πλαίσιο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων στη Γαλλία (Broadfoot, 1993). «Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορούν πλέον να εξασφαλίσουν τη συνοχή του συστήματος ελέγχοντας μόνο την εισροή πόρων και τη γενικότερη υποδομή. Χρειάζεται επίσης να έχουν πληροφόρηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Boisivon στην Corbett, 1990:144)». Έτσι, με βάση τα σχολικά προγράμματα, από το 1989 πραγματοποιείται εκτενές πρόγραμμα αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο.<sup>1</sup>

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων στη Γαλλία συνδέεται όχι μόνο με τις επιταγές της κοινωνίας της γνώσης αλλά και με ένα ευρύτερο πλέγμα διοικητικών και οργανωτικών αλλαγών, που αποβλέπουν στο σταδιακό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

## 2.1. Δομή των γαλλικών προγραμμάτων σπουδών

### 2.2.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Οργάνωση.** Το πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (CEP 1991) αναφέρεται σε επτά γνωστικούς χώρους που θεωρούνται ισότιμοι:

1. γαλλικά,
2. μαθηματικά,
3. φυσικές επιστήμες και τεχνολογία,
4. ιστορία και γεωγραφία
5. αγωγή του πολίτη,
6. καλλιτεχνική αγωγή, και
7. φυσική αγωγή (βλέπε Πίνακα 1, Παράρτημα)

Το πρόγραμμα παρουσιάζεται σε αρκετά συνοπτική μορφή για το σύνολο των μαθημάτων της πρώτης βαθμίδας, καθώς και της προσχολικής αγωγής, «ώστε να δίδεται μια ολοκληρωμένη εικόνα, που επιβεβαιώνει τη συνέχεια των γνώσεων που παρέχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (CEP 1991:26)».

Το πρόγραμμα δομείται με βάση τους νέους κύκλους σπουδών<sup>2</sup> και απαρτίζεται από τα εξής βασικά μέρη:

- A. εγκάρσιες ικανότητες (compétences transversales),
- B. γλωσσικές ικανότητες,
- Γ. ικανότητες κατά γνωστικό πεδίο, και τέλος,
- Δ. συμπληρωματικά στοιχεία κατά μάθημα (δηλαδή, τα προγράμματα του δημοτικού που εκδόθηκαν το 1985 και της προσχολικής αγωγής που εκδόθηκαν το 1986).

Οι **εγκάρσιες ικανότητες** και δεξιότητες αναφέρονται: σε *στάσεις* (οικοδόμηση

---

<sup>1</sup> Κάθε έτος γίνεται διαγνωστική αξιολόγηση όλων των μαθητών ορισμένων τάξεων, και παράλληλα διενεργείται πρόγραμμα συνοπτικής αξιολόγησης με βάση εθνικά δείγματα, με σκοπό την αξιολόγηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπεύθυνη είναι ειδική διεύθυνση στο υπουργείο παιδείας με αντικείμενο την αξιολόγηση (Direction de l'évaluation et de la prospective), που πρωτοσυστάθηκε το 1987.

<sup>2</sup> Ο πρώτος κύκλος είναι ο Κύκλος των Πρώτων Μαθήσεων (προσχολική αγωγή), ο δεύτερος, ο Κύκλος της Βασικής Μάθησης, (τελευταίο έτος προσχολικής αγωγής, Α και Β τάξη δημοτικού) και ο τρίτος, ο Κύκλος της Εμπέδωσης (Γ, Δ, Στ τάξη δημοτικού).

της προσωπικότητας, απόκτηση αυτονομίας, γνώσεις της κοινωνικής ζωής, και επιθυμία για μάθηση), σε βασικές έννοιες χώρου και χρόνου, και σε μεθοδολογικές ικανότητες (μνήμη, μέθοδοι εργασίας, χειρισμός πληροφοριών). Στην ενότητα αυτή αναπτύσσονται επίσης ορισμένα διεπιστημονικά θέματα όπως υγιεινή, ασφάλεια, κατανάλωση και περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η **γλώσσα**, το δεύτερο μέρος του προγράμματος, αποτελεί ειδική περίπτωση «μαθήματος» που θεωρείται ταυτόχρονα εγκάρσια ικανότητα, εφόσον υποστηρίζει όλους τους άλλους γνωστικούς τομείς. Ως εκ τούτου, οι γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες αναπτύσσονται στη συνέχεια των άλλων εγκάρσιων ικανοτήτων και δεν εντάσσονται στην τρίτη ενότητα «επιστημονικοί κλάδοι», ώστε να υπογραμμίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ο ουσιαστικός και αξονικός ρόλος της γλώσσας.

Στο τρίτο μέρος, για το κάθε μάθημα, αναπτύσσονται με τη μορφή εκπαιδευτικών στόχων οι ικανότητες και δεξιότητες εκείνες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές στον κάθε κύκλο. Στα μαθηματικά, καθώς και στη γλώσσα, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί στόχοι οργανώνονται γύρω από γενικές γνωστικές ενότητες. Για παράδειγμα (Σχήμα 1), οι γνωστικές ενότητες των μαθηματικών είναι η επίλυση προβλημάτων, οι γνώσεις αριθμών, ο υπολογισμός, οι μετρήσεις και η γεωμετρία. Στη συνέχεια ορίζεται μικρός αριθμός βασικών εκπαιδευτικών στόχων κάτω από την κάθε ενότητα. Σημειώνεται ότι αυτό το μέρος του προγράμματος, καθώς και τα προηγούμενα, αναφέρονται και στην προσχολική αγωγή, εφόσον περιλαμβάνεται στον πρώτο και τον δεύτερο παιδαγωγικό κύκλο.

Ακολουθεί, το τελευταίο μέρος του προγράμματος σπουδών, που αποτελείται από τα προγράμματα κατά μάθημα, όπως διατυπώθηκαν το 1985 για το δημοτικό και για την προσχολική αγωγή (1986): γενικοί σκοποί του μαθήματος, οδηγίες, και γενική ύλη. Η αρχή που καθοδήγησε την κατάρτιση του προγράμματος του 1985 για το δημοτικό ήταν να εκλογικευτεί το πρόγραμμα και να τονιστούν τα στοιχεία που είναι σημαντικά τόσο από την άποψη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών όσο και από την άποψη των απαιτήσεων της προετοιμασίας για το κολλέγιο (Cerquiglini 1987). Επίσης προωθήθηκαν συνειδητά οι συγκλίσεις μεταξύ αντικειμένων και μαθημάτων, ώστε «η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική να στηρίζεται σε έναν διαλογισμό πάνω σ' αυτά που ενώνουν και σ' αυτά που διαφοροποιούν τους γνωστικούς χώρους» (Cerquiglini 1987:8). Έτσι το «νέο» πρόγραμμα του 1991 – και ειδικότερα τα πρώτα τρία μέρη του – δεν αντικαθιστά ούτε αναιρεί αυτό του 1985, αλλά το εξειδικεύει και το εντάσσει στη λογική των παιδαγωγικών κύκλων.

**Θεμελιακές Αρχές.** Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εγκαταλείπεται η έμφαση σε θεωρητικά προσδιορισμένα γνωστικά επίπεδα για το κάθε έτος, και εφαρμόζεται μια περισσότερο ευέλικτη και εξατομικευμένη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, που όχι μόνο δέχεται τις διαφορές των μαθητών και προσαρμόζεται σ' αυτές, αλλά τοποθετεί τον μαθητή στο

επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ δηλαδή το πρόγραμμα του 1985 δίνει το βάρος στα βασικά μαθήματα – στα «σημαντικά στοιχεία» που αναφέρθηκαν παραπάνω – το ανανεωμένο πρόγραμμα του 1991 δίνει έμφαση στην ευελιξία και στην προσαρμοστικότητα των σχολικών προγραμμάτων κατά την εφαρμογή τους. Στο ίδιο πνεύμα της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του σχολικού προγράμματος προβάλλεται ο νέος θεσμός του «Σχεδίου Εργασίας του Σχολείου» (*projet de l'ecole*). Το μέτρο αυτό δίνει τη δυνατότητα στο κάθε σχολείο να ορίσει τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα συμβιβάσουν τους εθνικούς στόχους του προγράμματος με τις ειδικές συνθήκες και ανάγκες του.

Εξυπακούεται ότι η προώθηση των ευέλικτων και προσαρμόσιμων προγραμμάτων και πειραματισμών στο επίπεδο του σχολείου βασίζεται σε έναν εκπαιδευτικό που δεν λειτουργεί απλώς ως διευκολυντής, αλλά σε έναν εκπαιδευτικό που συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος. Το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού διατυπώνεται με αφαιρετικό και γενικό τρόπο και δεν υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό έτοιμες συνταγές, αλλά, αντιθέτως, χαράζει τις γενικές εκείνες κατευθύνσεις που θα ακολουθήσει και θα ερμηνεύσει ο ίδιος. Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς αποβλέπουν στην επισήμανση κάποιων γενικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και όχι στην προδιαγραφή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών. Μια από τις βασικές ιδέες της επιτροπής *Chevalier* (περίοδος 1981-1984), που διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων, ήταν ότι τα προγράμματα πρέπει να διατυπώνονται με τρόπο πολύ γενικό, ώστε ο εκπαιδευτικός – με την εξασφάλιση της κατάλληλης κατάρτισης – να οδηγείται εκ των πραγμάτων σε συνειδητές επιλογές και στην ανάληψη περισσότερων ευθυνών για διαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος (Corbett 1990:142). Ένα από παράδειγμα, που εισάγεται στο πλαίσιο του νέου προγράμματος, είναι η δυνατότητα που δίνεται στον δάσκαλο να προσαρμόσει το ωρολόγιο πρόγραμμα στις ειδικότερες ανάγκες της τάξης του. Δηλαδή, ο δάσκαλος έχει την ευθύνη να αποφασίσει – μέσα σε καθορισμένα περιθώρια – την κατάλληλη κατανομή του χρόνου ανάμεσα στις ομάδες θεωρητικών, θετικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων.<sup>3</sup>

## 2.2.2 Προγράμματα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

**Γενικοί άξονες.** Βασικές αρχές του προγράμματος σπουδών του γαλλικού κολεγίου (*collège* – 6ο με 9ο σχολικό έτος) αποτελούν η συνοχή και η συνέχεια των γνώσεων και η οικοδόμηση γερών θεμελίων, που θα επιτρέπουν την επιτυχή μετάβαση στο λύκειο. Προωθεί, συνεπώς, τις γνώσεις εκείνες που είναι ουσιαστικές, μόνιμες (μη-παροδικές) και γενικές. Στο πεδίο των βασικών αυτών γνώσεων καταγράφονται οι

---

<sup>3</sup> Π.χ., στον πρώτο κύκλο τα θεωρητικά μαθήματα μπορούν να απορροφούν από 36% ως 52% του συνολικού χρόνου, και τα θετικά από 21% ως 36%. Στον δεύτερο κύκλο τα θετικά μαθήματα αυξάνονται στο 25% ως 40% και τα θεωρητικά μειώνονται αντίστοιχα (CPI 1990: 74-75).

σύγχρονες διαστάσεις της εικόνας, της πληροφορικής και της τεχνολογίας, που ενσωματώνονται στο πρόγραμμα του 1985 (CPI 1985:7).

Όλα τα μαθήματα θεωρούνται ισότιμα, διακρίνονται, όμως, τρεις στόχοι που έχουν προτεραιότητα:

- (1) να αναπτύσσεται η λογική σκέψη (μαθητές ικανοί να παρατηρούν, να αναλύουν ιδέες και έννοιες και να τις οργανώνουν χρησιμοποιώντας επιχειρήματα)
- (2) να χειρίζονται οι μαθητές με σιγουριά την «τριλογία» γραπτός λόγος, προφορικός λόγος και εικόνα, και
- (3) να αποκτήσουν οι μαθητές συνήθειες προσωπικής εργασίας, που τους καθιστούν υπεύθυνους και αυτόνομους. «Για να προοδεύει κανείς, δεν αρκεί να ξέρει χρειάζεται να ξέρει και πώς να δουλεύει». (CPI 1985:21)

**Οργάνωση.** Τα μαθήματα του κολεγίου αυξάνονται σε δέκα – από επτά του δημοτικού. Προστίθεται, δηλαδή, μία υποχρεωτική ξένη γλώσσα, και το ενιαίο μάθημα φυσικές επιστήμες-τεχνολογία διαχωρίζεται σε τρία: α) φυσικά μαθήματα (φυσική, χημεία), β) φυσιολογικά (βιολογία, γεωλογία) και γ) τεχνολογία. Επίσης το περιεχόμενο της ιστορίας-γεωγραφίας εμπλουτίζεται με στοιχεία οικονομικά (βλέπε Πίνακα 2, Παράρτημα Α). Το πρόγραμμα του κολεγίου λαμβάνει υπόψη το περιεχόμενο σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και τα δεδομένα και τις ειδικότητες του επόμενου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*lycée*), ώστε να εξασφαλίζεται μεγαλύτερη συνοχή και συνέχεια στο όλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (CPI 1985:18).

Το πρόγραμμα σπουδών του κολεγίου παρουσιάζεται συνολικά για όλα τα μαθήματα και για τις τέσσερις τάξεις σε ειδική έκδοση τσέπης, η οποία απευθύνεται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο ευρύτερο κοινό. Το πρόγραμμα αποτελείται από τα τρία μέρη:

1. σκοποί,
2. γενικές οδηγίες, και
3. προγράμματα, τα οποία συνίστανται σε ένα περίγραμμα του περιεχομένου σπουδών.

Κυκλοφορούν, παράλληλα, ειδικά εγχειρίδια των καθηγητών με τα προγράμματα όλων των μαθημάτων κατά τάξη. Τα εγχειρίδια αυτά διαφέρουν από τη συνοπτική έκδοση μόνο ως προς την προσθήκη συμπληρωματικών οδηγιών (*compléments*), που προσδιορίζουν ακριβέστερα τους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθημάτων ή και περιλαμβάνουν κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Επίσης, υπάρχει παράρτημα που αναπτύσσει τους τρόπους διασύνδεσης των διεπιστημονικών θεμάτων στο περιεχόμενο των κανονικών μαθημάτων. Τα διεπιστημονικά θέματα του collège αποτελούν συνέχεια αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την προσθήκη της *ανάπτυξης*, της *πολιτιστικής κληρονομιάς* και της

πληροφόρησης – κυρίως από τα μέσα ενημέρωσης.

### 2.3. Προβληματισμοί και μελλοντικές τάσεις

Τα γαλλικά προγράμματα σπουδών προσομοιάζουν στο υπόδειγμα, που ο Ματθαίου αποκαλεί «μορφωτικό μοντέλο» (1995:66), το οποίο δίνει έμφαση στο κριτικό στοιχείο της γνώσης και στις διαδικασίες. Ως βασικοί άξονες των γαλλικών προγραμμάτων διακρίνονται πρώτο, η έμφαση στην καλλιέργεια των μεθοδολογικών ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες συχνά συνδυάζονται με τις βασικές ιδιότητες των επιστημονικών κλάδων, και δεύτερο, η γενικότερη προώθηση των διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Έτσι, π.χ., στα προγράμματα δευτεροβάθμιας ισχύει ως γενική αρχή ότι για να αποφευχθεί η «έκρηξη γνώσεων», πρέπει να προωθούνται διδακτικές πρακτικές, που, ενώ διατηρούν τις ιδιότητες του κλάδου, δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να μεταφέρει σε καινούριο πλαίσιο τις ιδέες και μεθόδους τις οποίες έχει αποκτήσει (CPI 1985:18).

Τα ζητήματα αυτά προβάλλονται σε μία πιο ολοκληρωμένη και ώριμη μορφή στο κείμενο της επιτροπής Bourdieu et Gros (1989), όπου αναπτύσσονται οι αρχές εκείνες που θα καθοδηγούν την εξέλιξη των μελλοντικών προγραμμάτων σπουδών. Στην έκθεση αυτή γίνεται λόγος για την ανάπτυξη τρόπων σκέψης οι οποίοι είναι γενικότερα αξιοποιήσιμοι, για την αναθεώρηση των οριοθετήσεων μεταξύ ειδικοτήτων και για την ενίσχυση της συνάφειας της διδασκαλίας ανάμεσα σε διάφορους κλάδους. Θεωρείται ότι οι γενικοί αυτοί άξονες ανάπτυξης των προγραμμάτων επιβάλλονται από τη ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης (Bourdieu et Gros 1989) και της γνώσης γενικότερα (CPI 1985:7).

Παράλληλα με τους παράγοντες που οδηγούν, αν όχι σε σύγκλιση, τουλάχιστον στη διατύπωση κοινών παραδοχών και κοινών στοιχείων των προγραμμάτων υπάρχουν και οι παράγοντες εκείνοι που επιβάλλουν τη διαφοροποίηση και έχουν να κάνουν με την ανομοιογένεια των μαθητών. Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είδαμε ότι η απόκλιση και η διαφοροποίηση στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών όχι μόνο δεν αποτελούν μειονεκτήματα και λάθη σχεδιασμού, αλλά στοιχεία που επιδιώκονται, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ρυθμούς ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και στις τοπικές συνθήκες

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ζήτημα της ανομοιογένειας των μαθητών τίθεται ακόμα εντονότερα, εφόσον οι μαθητές αυτής της ηλικίας διαφοροποιούνται ως προς τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, ώστε να δημιουργούνται ερωτηματικά σχετικά με τις δυνατότητες που έχει ένα ομοίμορφο πρόγραμμα να ανταποκριθεί στις διαφορές αυτές των μαθητών.<sup>4</sup> Στο

---

<sup>4</sup> Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο το θέμα της ετερογένειας των μαθητών (l' heterogeneite d' eleves) εκδηλώθηκε

επίπεδο του *collège*, η γαλλική προσέγγιση επικεντρώνεται κυρίως στη δομή και στο περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος ως προς τη δυνατότητα διαφοροποίησης των επιλογών των μαθητών, και στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας. Δηλαδή, στα δύο πρώτα έτη υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τρεις ώρες την εβδομάδα. Στα δύο τελευταία έτη οι ώρες ενίσχυσης μετατρέπονται σε μαθήματα επιλογής.<sup>5</sup> Επίσης, οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων μπορούν να επιλέξουν ως εναλλακτική λύση να ακολουθήσουν την τεχνική-επαγγελματική κατεύθυνση, είτε σε κολέγιο είτε σε επαγγελματικό λύκειο.<sup>6</sup>

Ενδιαφέρον έχει ότι η ενισχυτική διδασκαλία, που αρχικά αντιμετωπίστηκε αρνητικά από καθηγητές και από μερίδα γονέων, μετατράπηκε σταδιακά σε μάθημα μεθοδολογίας και έτσι τελικά έγινε αποδεκτή (Derouet 1991:129). Σκοπός του μαθήματος αυτού είναι η απόκτηση συνηθειών μελέτης και ερευνητικών ικανοτήτων, οι οποίες οδηγούν τον μαθητή στην αυτόνομη μάθηση.

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών καταγράφονται και τα νέα μέτρα για την αξιολόγησή τους. Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε εθνικό πρόγραμμα διαγνωστικής αξιολόγησης σε κρίσιμα σημεία του συστήματος, (έναρξη της Γ' δημοτικού, Α' κολλεγίου και Α' Λυκείου) με σκοπό να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για τις γνώσεις των μαθητών, οι οποίες γνώσεις τους είναι αναγκαίες, για να σχεδιάσουν ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση θεωρείται βασικός συντελεστής για την επιτυχή εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, και έχει κύριο σκοπό να παρέχει τα διαγνωστικά εκείνα στοιχεία που επιτρέπουν στον διδάσκοντα να προσαρμόσει το πρόγραμμα στις ανάγκες του μαθητών του.

Οι παραπάνω αλλαγές που έχουν γίνει στα γαλλικά σχολικά προγράμματα έχουν σκοπό να συνδράμουν στον εκδημοκρατισμό του συστήματος μέσω της γενίκευσης της σχολικής επιτυχίας («*the democratization of excellence*», Moon, 1990:126), που αποτελεί φράση κλειδί της κίνησης για ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων κατά τη δεκαετία του '80.

### 3. Προγράμματα Σπουδών - Αγγλία και Ουαλία

#### 3.1. Το Ιστορικό πλαίσιο: *The Great Debate*

Στην Αγγλία, όπως και στη Γαλλία παραπάνω, η δεκαετία του '80 είδε έντονες

---

εντονότερα σε σχέση με τον δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (lycee), και αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες των προτάσεων για τη μεταρρύθμιση των λυκείων (Ministere de l' Education Nationale, 1991).

<sup>5</sup> Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, ενίσχυση Πρώτης Ξένης Γλώσσας, Λατινικά, Αρχαία Ελληνικά, Βιομηχανική Τεχνολογία, και Οικονομική Τεχνολογία

<sup>6</sup> Το 1990-1991 το 10% περίπου των μαθητών στην 4η και 3η τάξη ακολουθούσαν τεχνική κατεύθυνση, και αυτοί κυρίως σε lycee professionnel (Ministere de l'education Nationale 1993:66)

διεργασίες και επισφραγίστηκε με σημαντικά νομοθετήματα για την εκπαίδευση. Με συμβολική αφετηρία την ομιλία του Βρετανού πρωθυπουργού του Εργατικού Κόμματος, κ. Callaghan, στο κολλέγιο Ruskin το 1976, ξεκίνησε μια γενικευμένη δημόσια συζήτηση – *the Great Debate* – για την αγγλική παιδεία. Η συζήτηση αυτή αντανακλούσε ένα γενικότερο κλίμα ανησυχίας, ακόμα και αμφισβήτησης, για το επίπεδο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης<sup>7</sup> και συνοδεύτηκε από πλήθος δημοσιεύσεων, από επίσημους και άλλους φορείς, για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων της εκπαίδευσης.<sup>8</sup> Χωρίς υπερβολή η «Μεγάλη Συζήτηση» μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα εξαιρετικά πολιτισμένο «πεδίο μάχης».

Με αυτά τα δεδομένα η συντηρητική κυβέρνηση προώθησε την επόμενη δεκαετία τα νομοθετήματα του 1986 και του 1988 (*Education Reform Act*). Το τελευταίο ορίζει για πρώτη φορά στην Αγγλία ένα Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (*The National Curriculum 5-16*) και ιδρύει το Εθνικό Συμβούλιο Προγραμμάτων (*National Curriculum Council*).

Αναγνωρίζοντας ότι ένα καθορισμένο πρόγραμμα «ήταν διαμετρικά αντίθετο με την αγγλική παράδοση (Whitty, 1990: 18)», και λαμβάνοντας υπόψη τη φορτισμένη πολιτική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία θεσπίστηκε το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, αξίζει να δούμε πιο διεξοδικά τα υπέρ και τα κατά του προγράμματος επιχειρήματα.

Η παράδοση της ευρείας ελευθερίας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων – τόσο σε σχέση με τις επιλογές των μαθητών όσο και σε σχέση με τις τοπικές δικαιοδοσίες – θεωρήθηκε ότι οδηγούσε πολλούς νέους να ακολουθούν ακατάλληλα ή μη-ισορροπημένα προγράμματα, καθώς και ότι καθιστούσε δύσκολη τη μετακίνηση των μαθητών από το ένα σχολείο στο άλλο. Για παράδειγμα, προκαλούσε ανησυχία το γεγονός ότι, από το σύνολο των νέων που αποφοιτούσαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική ή μη-υποχρεωτική), έδιναν απολυτήριες εξετάσεις μόνο το 25% στις θετικές επιστήμες και το 33% στην ιστορία (NCC). Γινόταν, λοιπόν, λόγος για την ανάγκη ενός εθνικού προγράμματος που θα προσέφερε «εύρος, ισορροπία και συνοχή» στις σπουδές των νέων που θα προσέφερε, δηλαδή, μια γενική παιδεία και μόρφωση, η πρόσβαση στην οποία θεωρήθηκε βασικό δικαίωμα των μαθητών (*curriculum as entitlement*).

Μια άλλη πτυχή των επιχειρημάτων υπέρ του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών

---

<sup>7</sup> Κατά τον Kirk (1986:24-28), το κλίμα αυτό αμφισβήτησης σημαδεύτηκε σε μεγάλο βαθμό από τα εξής περιστατικά: από μια σειρά επιθετικών δημοσιευμάτων, τις λεγόμενες «Μαύρες Εκθέσεις», που κυκλοφόρησαν μεταξύ 1969 και 1977 και προκάλεσαν μεγάλη αίσθηση στο κοινό, από την πολύκροτη σύγκρουση μεταξύ γονέων και δασκάλων του σχολείου Tyndale το 1975, όπου οι γονείς υποστήριζαν ότι η σχεδόν απόλυτη ελευθερία που δινόταν στους μαθητές να ορίσουν οι ίδιοι τη μάθησή τους κατέληξε στην τέλεια αποδιοργάνωση του σχολείου, και από την έρευνα Bennett του 1976 που συνέκρινε το διδακτικό περιβάλλον (ανεπίσημο/προοδευτικό επίσημο/παραδοσιακό, μικτό) σε σχέση με την μαθητική επίδοση.

Βλέπε επίσης Rayner και Weigand (1989:2-3) για παράλληλη ανάπτυξη των θέσεων των επίσημων φορέων.

<sup>8</sup> Στον Fowler(1988) παρουσιάζονται περιληπτικά τα κυριότερα έγγραφα που προέρχονται από το DES (Department of Education and Science) και το HMI (Her Majesty's Inspectorate) για την περίοδο 1975-1986.



ήταν η αντίληψη ότι τα περισσότερα προγράμματα έπασχαν, διότι ήταν ξεκομμένα από τις κοινωνικές πραγματικότητες των νέων και δεν τους προετοίμαζαν επαρκώς για συμμετοχή στη ζωή των ενηλίκων και στην επαγγελματική απασχόληση (Kirk, 1986: 29). Από τα βασικά κίνητρα για την κατάρτιση εθνικού προγράμματος ήταν η σύνδεση του σχολικού προγράμματος με τις εξελισσόμενες οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας. Κατά τους επικριτές, όμως, του εθνικού προγράμματος «η έμφαση στην οικονομική παραγωγικότητα και στην ανταγωνιστικότητα αντικατοπτρίζουν μια μετατόπιση από τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως κοινωνικής υπηρεσίας σε μια οπτική, όπου η παροχή της εκπαίδευσης δικαιολογείται κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, ως εθνική επένδυση» (Kelly 1990:52).

Η θέση της συντηρητικής κυβέρνησης ήταν ότι το επίπεδο σπουδών ήταν χαμηλό ή τουλάχιστον ανεπαρκές ως προς τις ανάγκες της σημερινής εποχής για παράδειγμα, μεγάλος αριθμός αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν λειτουργικά αναλφάβητοι. Το κύριο επιχείρημα που προβλήθηκε για την υιοθέτηση ενός εθνικού προγράμματος ήταν η βελτίωση του επιπέδου και των προτύπων της εκπαίδευσης - «*the raising of standards*» και ως πλέον αποτελεσματικό μέσον για την άμεση επίτευξη του σκοπού αυτού θεωρήθηκε το κοινό εθνικό πρόγραμμα κορμού με σαφείς στόχους και επιδιώξεις. Ειδικότερα:

«Το Εθνικό Πρόγραμμα θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς σαφείς στόχους για τη διδασκαλία στα παιδιά, αναγνωρίσιμους στόχους σε σχέση με τη μάθηση στους γονείς, ακριβείς και προσιτές πληροφορίες για το τι προσδοκείται να γνωρίζουν τα παιδιά τους, να κατανοούν και να μπορούν να πράξουν, καθώς και για το τι ακριβώς κατακτούν (NCC, 1989)».

Είναι όμως σαφές ότι το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου νομοθετήματος, που επεδίωκε τη μεταβίβαση του ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος από τους «παραγωγούς» της, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς και τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (*Local Education Authorities*), προς την κεντρική εξουσία, γεγονός που προκάλούσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών. Σ' αυτό το πλαίσιο, πέραν από τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων για το σχολικό πρόγραμμα προς το κέντρο, με την ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Προγραμμάτων, είναι σημαντικό ότι το εθνικό πρόγραμμα συνδέθηκε άμεσα με την αξιολόγηση - σε σημείο μάλιστα που αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθοδηγείται από την αξιολόγηση (*assessment led*). Δηλαδή, ένα μεγάλο μέρος του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών του 1989 αφιερώνεται στον προσδιορισμό αναλυτικής κατάστασης μαθησιακών επιτευγμάτων (*statements of attainment*), τα οποία θα αποτελέσουν το αντικείμενο τεσσάρων **εθνικών** αξιολογήσεων (στις ηλικίες 7, 11, 14 και 16). Σημειώνεται ότι το κάθε σχολικό συμβούλιο υποχρεώνεται να διατυπώνει ετήσια έκθεση, που απευθύνεται στους γονείς, στην οποία περιγράφει πώς εφαρμόζει το σχολείο το εθνικό πρόγραμμα, καθώς και ποια είναι τα

αποτελέσματα των αξιολογήσεων, ενώ ορισμένα στοιχεία των εθνικών αξιολογήσεων δημοσιεύονται κατά σχολείο.

Το εθνικό σύστημα αξιολόγησης αποτελεί το επίμαχο σημείο του Εθνικού Προγράμματος με αρκετούς εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι στοχεύει κυρίως στον υπηρεσιακό έλεγχο. Και ήδη από το πρώτο έτος εφαρμογής του άρχισε να περιορίζεται η έκτασή του, ειδικά στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Weston 1991: 45).

Αντιθέτως, τουλάχιστον η ιδέα του Εθνικού Προγράμματος, μετά τα πρώτα χρόνια της σταδιακής εφαρμογής του, φαίνεται να έχει γίνει πλέον αποδεκτή και από την εκπαιδευτική κοινότητα και από το ευρύτερο κοινό (Davies and Hall 1991:57, HMI 1991, NCC and SEAC, 1993:5). Βέβαια, η προσπάθεια για βελτίωση και ανάπτυξη του προγράμματος συνεχίζεται, στο πλαίσιο της νέας Αρχής Σχολικών Προγραμμάτων και Αξιολόγησης (SCAA)<sup>9</sup>, και, ειδικότερα, ως αντικείμενο της επιτροπής Dearing, για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

### 3.2. Η δομή των αγγλικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που εκδόθηκε το 1989<sup>10</sup>, αποτελείται από τρία μαθήματα κορμού: μαθηματικά, γλώσσα, και φυσικές επιστήμες και από επτά βασικά μαθήματα<sup>11</sup>: ιστορία, γεωγραφία, τεχνολογία, μουσική, εικαστικά, φυσική αγωγή και μια ξένη γλώσσα (βλέπε Παράρτημα Α).

Τα 10 αυτά μαθήματα θα πρέπει να απορροφούν περίπου το 80% του ωρολόγιου προγράμματος (Weston 1991:43), ενώ η επιμέρους κατανομή χρόνου ανάμεσα στα συγκεκριμένα μαθήματα ορίζεται από το κάθε σχολείο στο σχέδιο που καταρτίζει. Στο πρόγραμμα ορίζονται επίσης πέντε διεπιστημονικά θέματα, που διαπερνούν την ύλη όλων των μαθημάτων, καθώς και τις σχολικές δραστηριότητες: στοιχεία οικονομίας, σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας και στοιχεία του πολίτη.

Το Εθνικό Πρόγραμμα έχει ενιαία δομή και ενιαίο περιεχόμενο για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και καλύπτει τις ηλικίες 5 έως 16 ετών. Το πρόγραμμα του καθενός από τα 10 μαθήματα απαρτίζεται από δύο αλληλένδετα μέρη:

- α) το Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών (*Programme of Study*) και
- β) το μέρος με τους Ειδικούς Εκπαιδευτικούς Στόχους (*Statements of Attainment*), που αφορούν κυρίως τα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου των μαθητών.

---

<sup>9</sup> Η νέα αυτή Αρχή προκύπτει από τη συγχώνευση, το 1993, του Συμβουλίου Εθνικού Προγράμματος με το Συμβούλιο Σχολικών Εξετάσεων και Αξιολόγησης.

<sup>10</sup> Πιο πρόσφατα το 1995 εκδόθηκε αναθεωρημένο Εθνικό Πρόγραμμα.

<sup>11</sup> Τα θρησκευτικά είναι επίσης υποχρεωτικά, εκτός αν ζητήσουν το αντίθετο οι γονείς, αλλά το πρόγραμμα τους βασίζεται σε πολύ παλαιότερο νομοθέτημα.

Στο Σχήμα 2 παρακάτω παρουσιάζεται η εννοιολογική οργάνωση του Εθνικού Προγράμματος με παράδειγμα τα μαθηματικά (NCC, 1991). Ορίζεται κατ' αρχήν μικρός αριθμός **Γενικών Στόχων** (*Attainment Targets*), που εκφράζουν τους βασικούς θεματικούς και γνωστικούς άξονες του μαθήματος. Οι γενικοί αυτοί θεματικοί και γνωστικοί άξονες καλλιεργούνται καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να αποτελούν τις κάθετες διασυνδέσεις ενός σπειροειδούς προγράμματος.

Στη συνέχεια, για το σύνολο των γενικών στόχων / θεματικών αξόνων του μαθήματος, το **Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών** (*Programme of Study*, Σχήμα 2, αριστερά) αναπτύσσει τις γενικές επιδιώξεις, την ύλη και τις γενικότερες οδηγίες για την προσέγγιση του. Το Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών αποτελεί, δηλαδή, το βασικό εργαλείο το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό του μαθήματος. Ειδικότερα, διαμορφώνεται με βάση τέσσερις παιδαγωγικούς κύκλους ή επίπεδα (*key stages*), που αποτελούν το βασικό δομικό στοιχείο του προγράμματος. Οι κύκλοι αυτοί περιλαμβάνουν περισσότερα του ενός σχολικά έτη, και συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος καλύπτει τις ηλικίες 5 ως 7 ετών (*key stage 1*), ο δεύτερος 7 ως 11 (*key stage 2*), ο τρίτος 11 ως 14 (*key stage 3*), και ο τέταρτος τις ηλικίες 14 ως 16 ετών (*key stage 4*).

Παράλληλα με το Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών εξειδικεύονται, σε ξεχωριστή ενότητα, οι Γενικοί Στόχοι, που αναφέρονται στις γενικές εκείνες ικανότητες και δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο των μαθημάτων καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για τον καθένα από τους γενικούς αυτούς στόχους αναπτύσσονται οι **Ειδικοί Εκπαιδευτικοί Στόχοι** (*Statements of Attainment*, Σχήμα 2, δεξιά) με αναφορά σε **10 επίπεδα προόδου** (*Levels of Attainment*). Τα δέκα αυτά επίπεδα αποτελούν μια ενιαία κλίμακα που καλύπτει τα 11 χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα επίπεδα αυτά (*attainment levels*) δεν σχετίζονται με την έννοια της τάξης (Πρώτης, Δευτέρας κ.ο.κ.) ή του σχολικού έτους, αλλά αποτελούν ένα κλιμακωτό σύστημα πρακτικών κριτηρίων, με βάση τα οποία γίνεται εφικτή η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και η εξατομίκευση του προγράμματος. Η προσδοκία είναι ότι ο μέσος μαθητής θα προχωρεί ένα επίπεδο κάθε 2 χρόνια, ώστε, ενδεικτικά, ο μέσος δεκαεξάχρονος μαθητής να κατακτήσει τους στόχους μεταξύ επιπέδων 6 και 7, ενώ ίσως μόνο οι πολύ προικισμένοι μαθητές να προχωρήσουν ως το επίπεδο 10 (DFE 1992:4).

Σημειώνεται ότι σε ορισμένα μαθήματα (εικαστικά, μουσική και φυσική αγωγή) οι Ειδικοί Εκπαιδευτικοί Στόχοι, τα κριτήρια αξιολόγησης δηλαδή, ορίζονται με βάση τους εκπαιδευτικούς κύκλους (*key stages*) και όχι με αναφορά στα επίπεδα προόδου. Σε όλα, πάντως, τα μαθήματα οι Ειδικοί Εκπαιδευτικοί Στόχοι δεν έχουν την έννοια των περιοριστικών συμπεριφοριστικών στόχων (*behavioral objectives*), ούτε ορίζουν στενά προσδιορισμένες γνώσεις και αντικείμενα, αντιθέτως, αναφέρονται σε γενικότερες διαδικασίες και ικανότητες τις οποίες πρέπει να

κατακτήσει ο μαθητής ανάλογα με το επίπεδό του. (βλέπε παράδειγμα ανάπτυξης ενός στόχου, Σχήμα Α, Παράρτημα).

Στο σημείο επαφής των Ειδικών Εκπαιδευτικών Στόχων με το Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών παρατηρείται ότι οι κύκλοι (*key stages*) του προγράμματος μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα (*attainment levels*), ανάλογα με το μάθημα, και επίσης ότι τα επίπεδα αλληλοεπικαλύπτονται από κύκλο σε κύκλο. Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο πλαίσιο του κοινού προγράμματος ενός κύκλου οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα και να εργάζονται προς την επίτευξη διαφορετικών ατομικών στόχων. Δηλαδή, ο παιδαγωγικός κύκλος προσδιορίζεται ανάλογα με τις ηλικίες των μαθητών, αλλά εντός του κύκλου οι μαθητές μπορεί να εργάζονται σε διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με τους ατομικούς ρυθμούς τους, χωρίς να διαταράσσεται η συνέχεια του προγράμματος.

Σε μαθήματα όπου η δομή της γνώσης δεν είναι τόσο αυστηρά ιεραρχική – όπως συμβαίνει με τα μαθηματικά, τα οποία αποτέλεσαν το αντικείμενο του παραπάνω παραδείγματος – το τμήμα του προγράμματος που αφορά τους ειδικούς στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι λιγότερο λεπτομερές από το τμήμα που αναφέρεται στο περιεχόμενο σπουδών. Το Πρόγραμμα Περιεχομένου Σπουδών στην Ιστορία, λ.χ., αποτελεί το πολύ μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο μέρος του συνολικού προγράμματος, και εκεί αναπτύσσονται οι τρόποι διασύνδεσης της διδασκαλίας με τους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδιορίζεται με γενικό τρόπο η ύλη των θεματικών ενότητων κορμού (*core study units*), που αφορούν τον κάθε κύκλο.

### **3.3 Τα αποτελέσματα από την πρώτη περίοδο εφαρμογής του εθνικού προγράμματος, και μελλοντικές προοπτικές**

Από τις κυριότερες επιφυλάξεις απέναντι στο νέο πρόγραμμα, που διατυπώθηκαν πριν από την εφαρμογή του, ήταν ο κίνδυνος υπερφόρτωσης και κατακερματισμού του προγράμματος. Κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιακής εισαγωγής του εθνικού προγράμματος οι προβλέψεις αυτές αποδείχτηκαν βάσιμες. Ενώ προβλεπόταν ότι το Εθνικό Πρόγραμμα θα απορροφούσε το 80% του διδακτικού χρόνου, στην πράξη έφτασε να απορροφά το σύνολο του διδακτικού χρόνου.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η κύρια αντίδραση στο νέο πρόγραμμα αφορά την οργάνωση του προγράμματος σε 10 αυτόνομα μαθήματα, η οποία αγνοεί την ενιαία μορφή και τη διαθεματική παράδοση της διδασκαλίας στη βαθμίδα αυτή. Δηλαδή, η κριτική που διατυπώνεται είναι ότι αγνοήθηκε πως το πρόγραμμα, ως σύνολο, δεν είναι το απλό άθροισμα των επιμέρους κομματιών ή των μαθημάτων που το απαρτίζουν (Alexander, 1990, Weston and Barrett, 1992).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πρόβλημα εντοπίζεται περισσότερο στο βαθμό εξειδίκευσης και καθορισμού του προγράμματος, ο οποίος θεωρείται

υπερβολικά περιοριστικός από τους Βρετανούς εκπαιδευτικούς. Και στις δύο βαθμίδες, πάντως, έχει διαπιστωθεί ότι το πρόγραμμα είναι υπερφορτωμένο και ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ μαθημάτων.

Τα παραπάνω προβλήματα αναλύονται σε βάθος και διατυπώνονται προτάσεις για την αντιμετώπισή τους στις εκθέσεις της επιτροπής Dearing (NCC-SEAC 1993, SCAA 1993), που ανέλαβε να διατυπώσει συμπεράσματα σε σχέση με την πρώτη εφαρμογή του Εθνικού Προγράμματος και του συστήματος αξιολόγησης που συνδέεται με αυτό. Ενώ δεν διαγράφονται αλλαγές στο γενικό περιεχόμενο και στις βασικές επιστημολογικές κατευθύνσεις του εθνικού προγράμματος, ωστόσο προγραμματίζεται μια ελάφρυνση του προγράμματος σε σχέση με το εύρος της επιμέρους ύλης και τον βαθμό εξειδίκευσής της, καθώς και ένας καλύτερος συντονισμός της ύλης ώστε αφ' ενός να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και αφ' ετέρου να ενισχύονται τα κοινά στοιχεία των μαθημάτων. Σημείο σύγκλισης των διάφορων απόψεων είναι η έμφαση που πρέπει να δίνεται στην κατάκτηση των βασικών γνώσεων στα πρώτα σχολικά χρόνια (Hofkins 1994).

Ειδικότερα, περιορίζεται ο αριθμός των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων (*statements of attainment*), οι οποίοι στο σύνολό τους έφταναν τους 1.000, και αυτοί διαμορφώνονται στο εξής με αναφορά στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Η μείωση των εκπαιδευτικών στόχων θα δώσει στους εκπαιδευτικούς ευρύτερα περιθώρια να ασκήσουν την επαγγελματική κρίση τους σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.<sup>12</sup> Επίσης, ορίζεται πλέον επίσημα ότι το Εθνικό Πρόγραμμα θα καλύπτει ένα ποσοστό από 80% της διδασκαλίας, κατά τους πρώτους εκπαιδευτικούς κύκλους, έως 60% κατά τον τέταρτο εκπαιδευτικό κύκλο. Ο υπόλοιπος χρόνος θα διατίθεται για διδασκαλία ύλης εκτός Εθνικού Προγράμματος. Η μείωση του υποχρεωτικού μέρους του προγράμματος, όσον αφορά τον χρόνο,<sup>13</sup> και η ελάφρυνση του περιεχομένου του κορμού στοχεύουν στη μείωση του φόρτου του προγράμματος και στην ενίσχυση της ευελιξίας της διδασκαλίας, όχι μόνο σε σχέση με το πώς θα διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν να ορίσουν τι θα διδάσκουν.

### 3.3.1. Η προσέγγιση στην ανομοιογένεια των μαθητών

Ενα από τα πλέον ακανθώδη προβλήματα, τόσο στην Αγγλία όσο και στις άλλες χώρες στις οποίες αναφερόμαστε, είναι οι μεγάλες διαφορές μεταξύ των μαθητών ηλικίας 14 με 16 ετών. Η ανομοιογένεια αυτή αφ' ενός δημιουργεί το ερώτημα: πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η κοινή πρόσβαση στη μάθηση και ταυτόχρονα να

<sup>12</sup> Επίσης προτείνεται σε σχέση με το σύστημα εθνικής αξιολόγησης, να έχει το ίδιο βάρος με τα τυποποιημένα τεστ και η κρίση του δασκάλου, η οποία βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

<sup>13</sup> Παρά τις γενικές περικοπές, η πληροφορική προωθείται ιδιαίτερα: περαν του μαθήματος της τεχνολογίας εντάσσεται ως διεπιστημονική δεξιότητα από τον πρώτο κιόλας κύκλο της εκπαίδευσης (NCC-SEAC 1993:33).

διατηρηθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, και αφ' ετέρου φέρνει στο προσκήνιο το δίλημμα: ένα κοινό προγράμμα ή ένα πρόγραμμα επιλογών;

Τα επιχειρήματα υπέρ του προγράμματος επιλογών προβάλλουν ότι αυτό ανταποκρίνεται καλύτερα στα ειδικά ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε να ενθαρρύνεται και να αντιδρά θετικά, ενώ επίσης δίνει τη δυνατότητα εξειδίκευσης σε ορισμένους κλάδους, όπου θα μπορεί ο κάθε νέος να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα ταλέντα του.

Ενισχυτικά της άποψης υπέρ του κοινού προγράμματος είναι τα επιχειρήματα περί ισότητας και ευρείας γενικής παιδείας, σύμφωνα με τα οποία όλοι οι μαθητές δικαιούνται να έχουν πρόσβαση στις ίδιες μαθησιακές εμπειρίες. Αυτό το κοινό πρόγραμμα – τό οποίο οι Άγγλοι θεωρούν ως *“entitlement curriculum”* – θα δίνει γερές βάσεις για την ενήλικη ζωή, δικαίωμα όλων των μαθητών. Εδώ τονίζονται οι κίνδυνοι της πρόωρης εξειδίκευσης, των ελλείψεων στις βασικές γνώσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες μελλοντικών επιλογών, και γενικά της «γοητείας της εύκολης λύσης», που οδηγεί τους μαθητές σε προγράμματα τα οποία δεν είναι απαιτητικά και δεν τους προκαλούν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους.

Στο ενιαίο δευτεροβάθμιο σχολείο (*comprehensives*) παλαιότερα οι επιλογές απορροφούσαν το 70% του προγράμματος και ο κοινός κορμός (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική αγωγή και θρησκευτικά ή κοινωνική και προσωπική αγωγή) το υπόλοιπο 30% (Stradling 1991:82). Το Εθνικό Πρόγραμμα αντιστρέφει τις αναλογίες αυτές ανεβάζοντας το ποσοστό του κοινού προγράμματος στο 75%, και ασφαλώς εντείνει τον προβληματισμό σχετικά με τη διαφοροποίηση των μαθητών.

Παρ' όλα αυτά στο Εθνικό Πρόγραμμα υπάρχουν αρκετά στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της ευελιξίας στη διδασκαλία και στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται αυτό στην ανομοιογένεια των μαθητών. Κατ' αρχάς, όπως διαπιστώθηκε στην ανάλυση της δομής του εν λόγω προγράμματος, από τα βασικά διαρθρωτικά στοιχεία του είναι η διαφοροποίηση των επιπέδων, που δίνει τη δυνατότητα να δουλεύουν οι μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα εντός κοινών θεματικών / γνωστικών αξόνων και καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα, δηλαδή, λειτουργεί ως πλαίσιο που καθορίζει τους κοινούς στόχους, αλλά, παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους, είτε αργότερα είτε νωρίτερα, ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς μάθησης, χωρίς αυτό να σημαίνει παρέκκλιση από το πρόγραμμα.

Δεύτερον, για τους πιο ώριμους μαθητές του τέταρτου κύκλου (*key stage 4*) δίνονται περιθώρια επιλογών σε σχέση με τα βασικά μαθήματα – εκτός, δηλαδή, των τριών μαθημάτων κορμού. Επιπλέον, θα μπορεί το κάθε σχολείο στο χρόνο που έχει για διδασκαλία μαθημάτων εκτός εθνικού προγράμματος, να περιλαμβάνει μαθήματα επιλογής, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, ή και μαθήματα εντακτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις κατά τόπους ανάγκες.

Κατά κύριο λόγο, λοιπόν, επαφίεται στη δικαιοδοσία και στην ευθύνη του κάθε

σχολείου να αναπτύξει τα οργανωτικά και διδακτικά εκείνα σχήματα, που επιτρέπουν μια πιο ευέλικτη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών. Μερικές από τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σήμερα, κυρίως για μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα με τα μαθήματά τους, είναι ο καθορισμός της ομάδας καθηγητών στήριξης, τους οποίους παρακολουθούν οι μαθητές τον περισσότερο χρόνο τους· η πρόσβαση σε ειδικευμένους διδάσκοντες (είδος φροντιστηρίου)· η έμφαση στην εξατομικευμένη μάθηση με αυτο-αξιολόγηση· η οργάνωση βραχύχρονων *modules* (αυτόνομων, ολοκληρωμένων μαθησιακών ενοτήτων)· και τέλος, η έμφαση στην πρακτική προσέγγιση στη μάθηση εντέλει, όπως συνοψίζει ο Stradling, ένα κοινό πρόγραμμα μπορεί να πραγματώνεται μέσω ποικίλων σχημάτων (1991:88-89). Η όλη μετεξέλιξη του Εθνικού Προγράμματος προς μια πιο ευέλικτη απόδοσή του, η οποία ολοκληρώνεται στο επίπεδο του σχολείου – και η οποία επισφραγίστηκε από την έκθεση της επιτροπής *Dearing* – είναι μια κίνηση απόλυτα συνεπής με το αγγλικό εκπαιδευτικό πνεύμα και την εκπαιδευτική παράδοσή τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κατά τη δεκαετία του '80 στην Αγγλία και στη Γαλλία, όπως είδαμε προηγουμένως, σημειώθηκαν έντονες διεργασίες και αμφισβητήσεις όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση, οι οποίες έφεραν τα προγράμματα σπουδών στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προβληματισμού. Τα συγκεκριμένα μέτρα που πάρθηκαν σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα τόσο στην Αγγλία όσο και στη Γαλλία τείνουν να ενισχύσουν τη γενική σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων παρά το γεγονός ότι βασίζονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές και παραδόσεις, και παρά τις διαφορές ιδεολογικού προσανατολισμού.

Η δημιουργία εθνικών συμβουλίων για τα προγράμματα, καθώς και ο ενισχυμένος ρόλος της αξιολόγησης, αντιπροσωπεύουν μια κοινή εξέλιξη στις δύο αυτές χώρες. Αναγνωρίζεται, ωστόσο, ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στους στόχους, στη σκοπιμότητα και στις πρακτικές της αξιολόγησης στις δύο χώρες, οι οποίες διαγράφουν διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο. Έτσι ενώ στη Γαλλία στόχος ήταν ο εκδημοκρατισμός και η γενίκευση της σχολικής επιτυχίας (*«the democratization of excellence»*, Moon, 1990:126), στην Αγγλία δόθηκε έμφαση στην άμεση βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης (*raising of standards*).

#### **4. Προγράμματα Σπουδών της Ισπανίας**

##### **4.1 Τα προγράμματα σπουδών στο ευρύτερο πλαίσιο της ισπανικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης**

Στην Ισπανία τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται η πιο πολύπλευρη, ίσως μεταρρύθμιση εκπαιδευτικού συστήματος από όλες τις περιπτώσεις στις οποίες

αναφερόμαστε. Η μεταρρύθμιση αυτή<sup>14</sup> αφορά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και θίγει τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενό της, με βασικό στοιχείο την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Άλλες αλλαγές αφορούν την οργάνωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε διετείς κύκλους σπουδών, την αναδιοργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, την ενσωμάτωση νέων κατευθύνσεων και τύπων διπλωμάτων στη μη-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την αναμόρφωση του συστήματος κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την περαιτέρω μεταφορά αρμοδιοτήτων στις Αυτόνομες Κοινότητες και στα σχολεία και άλλα επιμέρους θέματα.

Η σκοπιμότητα μιας τόσο ευρείας μεταρρύθμισης συνδέεται με τις επιταγές του εκσυγχρονισμού, οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο των γενικότερων αλλαγών που διαδραματίζονται στην ισπανική κοινωνία:

«Στις δύο δεκαετίες που έχουν περάσει [από τον τελευταίο εκπαιδευτικό νόμο] έχει πραγματοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα μετασχηματισμών τόσο εντός της ισπανικής κοινωνίας όσο και στο διεθνές περιβάλλον μας, και στο παραγωγικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο». (*The White Paper for the Reform of the Educational System* (WP) 1989:4).

Οι ειδικοί παράγοντες που διακρίνονται είναι:

- η ραγδαία αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση,
- η πρόοδος της επιστημονικής γνώσης και η τεχνολογική εξέλιξη, που επιβάλλουν την επέκταση μιας παιδείας ευέλικτης και με συνοχή, και
- η προοπτική και οι επιπτώσεις της ενιαίας αγοράς, που θα απαιτούν οι σπουδές και τα διπλώματα να ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο σε ένα ελάχιστο, κοινό επίπεδο ποιοτικών και ποσοτικών προδιαγραφών (WP 1989:4-5).

Τα εκπαιδευτικά μέτρα που θεσμοθετούνται στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης αυτής είναι απόρροια ενός μακρόχρονου πειραματισμού σε τοπικό επίπεδο πάνω σε μεθοδολογικές, διοικητικές, διδακτικές και άλλες καινοτομίες. Με βάση τις αξιολογήσεις των πειραματικών αυτών εφαρμογών, το Υπουργείο Παιδείας της Ισπανίας οδηγήθηκε στις προτάσεις που διατυπώθηκαν στην προαναφερόμενη έκθεση (WP), οι οποίες συζητήθηκαν ευρέως και στη συνέχεια, κατέληξαν στα συγκεκριμένα νομοθετήματα. Η σταδιακή και μακρόχρονη αυτή προσέγγιση αποτελεί τον γενικό κανόνα στην ισπανική εκπαίδευση, και αποβλέπει στην οικοδόμηση της συναίνεσης και στη δέσμευση των κοινωνικών εταίρων (Carabanos, 1988). Η πλήρης εφαρμογή του νόμου για τη μεταρρύθμιση του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος προβλέπεται να ολοκληρωθεί σταδιακά σε δέκα χρόνια (GLSES, 1991:16).

Τα προγράμματα σπουδών δεν μπορεί παρά να αποτελούν έναν από τους

---

<sup>14</sup> Οργανικός Νόμος περί της Γενικής Διαχείρισης του Εκπαιδευτικού Συστήματος, (LOGSE:1990) και Γενικός Νόμος του Ισπανικού Εκπαιδευτικού Συστήματος (GLSES:1991).



κύριους άξονες μιας τόσο ευρείας μεταρρύθμισης. Με στόχο να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας, δημοσιεύτηκαν το 1989 νέα προγράμματα για την πρωτοβάθμια και την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Marchesi 1991:67). Στο εθνικό αυτό προγραμμα, που ονομάζεται «**Βασικό Σχέδιο Προγράμματος**», (*Diseno Curricular Base*) ορίζονται σε ένα γενικό επίπεδο οι κατευθύνσεις και οι στόχοι του, οι οποίοι εξειδικεύονται και ολοκληρώνονται, στη συνέχεια, από το σχολείο. Το κράτος – οι Εκπαιδευτικές Αρχές του Υπουργείου Παιδείας και οι Αυτόνομες Κοινότητες – αναλαμβάνει την ευθύνη να ορίσει το ελάχιστο κοινό και υποχρεωτικό πρόγραμμα, που δεν θα υπερβαίνει το 65% του ωρολόγιου προγράμματος (GLSES) 1991: 24). Τα νέα αυτά προγράμματα εφαρμόζονται στον πρώτο κύκλο της δημοτικής εκπαίδευσης (1η και 2η τάξη) από το σχολικό έτος 1992-1993, και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το σχολικό έτος 1995-1996 (*Munoz-Repiso, Cerdan, Calzon et al.*, 1993:22).

## 4.2 Δομή του «Βασικού Σχεδίου Προγράμματος»

### 4.2.1 Το πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση οργανώνεται σε τρεις διετείς κύκλους (ηλικίες 6-8, 8-10 και 10-12). Τα μαθήματα ή, κατά την ορολογία τους, τα πεδία γνώσης και εμπειρίας είναι έξι και διδάσκονται καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Γλώσσα και Λογοτεχνία,
- Μαθηματικά,
- Γνώσεις του Περιβάλλοντος (φυσικό, κοινωνικό τεχνολογικό),
- Καλλιτεχνική Αγωγή,
- Φυσική Αγωγή, και
- Θρησκευτικά ως μάθημα επιλογής (βλέπε Πίνακα 1, Παράρτημα)

Σύμφωνα με την έμφαση που δίνεται στο διεθνές περιβάλλον η ξένη γλώσσα διδάσκεται υποχρεωτικά από την ηλικία των 8 ετών αντί των 11 που ίσχυε πριν.<sup>15</sup> Το πρόγραμμα δεν διαχωρίζεται κατά κύκλους ή τάξεις, αλλά αφορά το σύνολο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· π.χ. οι στόχοι αναφέρονται στις γνώσεις και στις ικανότητες που θα πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής έως το τέλος του δημοτικού.

Το Βασικό Σχέδιο Προγράμματος - οργανώνεται για το κάθε πεδίο γνώσης / μάθημα γύρω από ένα μικρό αριθμό θεματικών ενοτήτων. Οι ενότητες αυτές θεωρούνται χρήσιμες για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών

<sup>15</sup> Επειδή η Ισπανία είναι πολυγλωσσική, θεωρήθηκε σκόπιμο να μην εισαχθεί η ξένη γλώσσα από τον πρώτο κύκλο της πρωτοβάθμιας, αλλά οι Αυτόνομες Περιοχές να μπορούν να ρυθμίσουν το ζήτημα ανάλογα με τις γλωσσικές συνθήκες που επικρατούν στην καθεμία.

αλλά και για την οικοδόμηση της πραγματικότητας και του πολιτισμού. Σκοπός του προγράμματος είναι οι μαθητές να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο ως «δραστήρια, κριτικά και αλληλέγγυα μέλη (WP 1989:112)». Για το κάθε γνωστικό πεδίο το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο καθορίζονται οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, στο δεύτερο οι θεματικές ενότητες περιεχομένου, και στο τρίτο οι ενδεικτικές κατευθύνσεις για την αξιολόγηση και τις διδακτικές εφαρμογές.

Το κύριο δομικό ή οργανωτικό στοιχείο του προγράμματος, λοιπόν, είναι οι θεματικές ενότητες. Αυτές αναπτύσσονται με βάση τρεις κύριους άξονες, που ισχύουν για όλα τα μαθήματα-γνωστικά πεδία:

**Γνώσεις, Έννοιες και Αρχές**

**Διαδικασίες**, δηλαδή δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, και

**Στάσεις, αξίες και κανόνες (normas)**

Το βάρος που δίνεται στον καθένα από τους τρεις αυτούς άξονες είναι ισόρροπο· δεν υπερισχύουν, δηλαδή, οι γνώσεις έναντι των διαδικασιών ή των αξιών.

Στα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη για διασύνδεση, αλληλοσυμπλήρωση και αμοιβαία ενίσχυση μεταξύ των γνωστικών πεδίων στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Πιστεύεται ότι έτσι θα επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης με τον αποτελεσματικότερο τρόπο, καθώς θα παροτρύνονται περισσότερο οι μαθητές όταν τα θέματα, που αφορούν την καθημερινή ζωή τους και τα ενδιαφέροντα τους προσεγγίζονται όχι μεμονωμένα αλλά από διαφορετικές κατευθύνσεις, ώστε να ενισχύονται και να εμπεδώνονται μέσω διάφορων μαθημάτων (WP 1989:113).

#### **4.2.2 Δομή του προγράμματος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Το πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως της πρωτοβάθμιας, δηλαδή, σε σχέση με τις θεματικές ενότητες ορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι για γνώσεις, διαδικασίες και στάσεις. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι θεματικές ενότητες του προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενυπάρχουν και στα προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να γίνεται εμβάθυνση και περαιτέρω ανάπτυξη τους. Έτσι, διαμορφώνεται ένα σπειροειδές πρόγραμμα για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στη δευτεροβάθμια, όμως, εκπαίδευση, διαχωρίζονται τα σύνθετα γνωστικά πεδία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πιο εξειδικευμένα μαθήματα, τα οποία, παρ' όλ' αυτά διατηρούν έναν έντονο διεπιστημονικό χαρακτήρα. Η Μελέτη Περιβάλλοντος του δημοτικού, στο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

περιλαμβάνεται σε τρία ειδικότερα άλλα ταυτόχρονα διεπιστημονικά μαθήματα: 1) Φυσικές Επιστήμες, 2) Τεχνολογία, και 3) Κοινωνικές Επιστήμες - Ιστορία - Γεωγραφία. Η Καλλιτεχνική Αγωγή αντικαθίσταται από τα μαθήματα Μουσικής και Πλαστικής - Οπτικής Έκφρασης.

Το πρόγραμμα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνεται σε μαθήματα κορμού και σε μαθήματα επιλογής. Το πρόγραμμα κορμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από 10 μαθήματα-γνωστικά πεδία (βλέπε και Πίνακα 2, Παράρτημα), στα οποία εισάγεται και η Ξένη Γλώσσα. Τα μαθήματα επιλογής, που θα αυξάνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν τις παραπάνω κεντρικές θεματικές ενότητες - ή και άλλες, σύμφωνα με τις δυνατότητες του σχολείου - με μόνη υποχρέωση των σχολείων να προσφέρουν ως επιλογές τα μαθήματα Κλασικός Πολιτισμός και μια δεύτερη Ξένη Γλώσσα (GLSES, 1991: 34).<sup>16</sup>

Η σύνταξη του προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθοδηγείται από τις αρχές της «διεπιστημονικότητας». Προωθούνται, δηλαδή, τόσο οι διασυνδέσεις μεταξύ γνωστικών πεδίων - π.χ. μεταξύ των περιεχομένων των Φυσικών Επιστημών και της Γεωγραφίας - Ιστορίας (WP 1989:123) - όσο και οι διασυνδέσεις μεταξύ διάφορων «μαθησιακών χώρων»: σχολική τάξη, εργαστήριο, βιβλιοθήκη, σπίτι, μαθητικές δραστηριότητες κ.ά. Στόχος είναι η διδασκαλία να ενθαρρύνει τους μαθητές να αυτομορφώνονται, να συνεργάζονται σε ομάδες και να μαθαίνουν για τον πραγματικό κόσμο στηριζόμενοι στις βασικές αρχές της επιστήμης (GLSES, 1991:33).

#### 4.3. Η ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών

Ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχόλησε τους υπευθύνους των ισπανικών σχολικών προγραμμάτων είναι το πώς μπορεί να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις διαφοροποιημένες κλίσεις, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίες γίνονται ιδιαίτερα αισθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (WP 1989: 120). Το γνωστό αυτό πρόβλημα της ανομοιογένειας των μαθητών αντιμετωπίζεται στην ισπανική περίπτωση ως πρόβλημα εναρμόνισης των δύο διαστάσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: δηλαδή, θεωρείται ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί αφ' ενός ως καταληκτικό στάδιο, που οδηγεί στην αγορά εργασίας, αφ'

<sup>16</sup> Π.χ., στις επτά από τις Αυτόνομες Κοινοότητες που επέλεξαν να είναι εκπαιδευτικά ανεξάρτητες (π.χ. χώρα των Βάσκων, Ανδαλουσία κ.ά., βλέπε Munoz Repizo et al, 1993), το πρόγραμμα των μαθημάτων επιλογών θα ορίζεται από αυτές. Στο Βασικό Σχέδιο Προγράμματος προτείνονται ενδεικτικά μερικά σχέδια οργάνωσης του προγράμματος: σε 4 ή 2 κατευθύνσεις, και σε μαθήματα κορμού και επιλογής, που καταλήγουν σε ειδικότητες το τελευταίο έτος. Σε όλα όμως τα ενδεικτικά σχέδια διαφαίνεται μια έμφαση στις θετικές επιστήμες και στην τεχνολογία (WP 1989: 126-131).

ετέρου ως μεταβατικό-προπαρασκευαστικό στάδιο, που οδηγεί σε περαιτέρω σπουδές. Το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί μια ισορροπία μεταξύ της ενιαίας, κοινής εκπαίδευσης και της διαφοροποίησης των προγραμμάτων, η οποία επιβάλλεται λόγω της ετερογένειας των μαθητών.

Το πώς θα ανταποκριθεί η διδασκαλία στις διαφοροποιημένες κλίσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα. Από πλευράς οργάνωσης του σχολικού προγράμματος, το κύριο στοιχείο είναι τα μαθήματα επιλογής. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο διετείς κύκλους. Ο πρώτος κύκλος (1ο και 2ο έτος, ηλικίες 12 - 14) έχει χαρακτήρα περισσότερο ενιαίο από τον δεύτερο, και το κοινό πρόγραμμα καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος (πιθανώς το 90%). Στον δεύτερο κύκλο (3ο και 4ο έτος, ηλικίες 14 - 16 ετών) το κοινό μέρος μειώνεται σταδιακά (πιθανώς στο 65% - 75% του ωρολογίου προγράμματος), και τα μαθήματα επιλογής αυξάνονται αντίστοιχα.

Επιδίωξη του *Βασικού Σχεδίου Προγράμματος* είναι να προσδώσει στο πρόγραμμα σπουδών τη μορφή ανοικτού και ευέλικτου εργαλείου, το οποίο να διευκολύνει την προσαρμογή των προγραμμάτων στις ειδικές κατά τόπο ανάγκες. Το *Βασικό Σχέδιο Προγράμματος* θεωρείται, δηλαδή, ως ένα συνολικό πλαίσιο προτάσεων για τους γενικούς στόχους και το γενικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το οποίο όμως υλοποιείται και εξειδικεύεται σταδιακά σε διαδοχικά επίπεδα έως ότου ολοκληρωθεί η εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη. Πρώτα, στο επίπεδο του *σχολείου*, καταρτίζεται το *Σχολικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, που καθορίζει, μεταξύ άλλων, τις γενικές εκπαιδευτικές αρχές και τον χαρακτήρα του σχολείου ως συνόλου. Δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν *Σχέδιο Κύκλου Σπουδών (Stage Curricular Plan)*, το οποίο αναφέρεται στους τρόπους προσαρμογής των στόχων του εθνικού προγράμματος στα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μαθητών, στην κατανομή της ύλης μεταξύ των εκπαιδευτικών κύκλων, σε θέματα αξιολόγησης και μεθοδολογίας και σε άλλα ειδικότερα θέματα, που θα επιτρέψουν τη προσαρμογή του Βασικού Σχεδίου Προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών (Munoz, Cerdan, Calzon et al. 1993: 63). Τρίτο, στο επίπεδο της *τάξης*, οι διδάσκοντες καθορίζουν το Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων (*Program of Activities and Tasks*). Οι διδάσκοντες, δηλαδή, εμπλέκονται με ενεργό και άμεσο τρόπο στις διαδικασίες κατάρτισης και εξειδίκευσης των προγραμμάτων.

Μια ιδιομορφία της περίπτωσης της Ισπανίας είναι το δικαίωμα των Αυτόνομων Κοινοτήτων της χώρας να ορίζουν και να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες. Για παράδειγμα, έχουν το δικαίωμα να εισάγουν μαθήματα διδασκαλίας της τοπικής γλώσσας – όπου υπάρχει. Έτσι, μέσα στα περιθώρια που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, οι Αυτόνομες Κοινοότητες μπορούν να «επεκτείνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα κατά την κρίση τους ή να εισαγάγουν ειδικότερα μαθήματα, με την υποχρέωση να αφήνουν μερικές ώρες ελεύθερες», και μεριμνώντας πάντα για μια ισορροπημένη κατανομή χρόνου μεταξύ των μαθημάτων (WP 1989:123).

Συνοψίζοντας, στην Ισπανία η αντιμετώπιση του προβλήματος της ανομοιογένειας των μαθητών είναι πολύπλευρη και πολυεπίπεδη. Πρώτον, σε σχέση με τη δυνατότητα διαφοροποίησης του προγράμματος, εφόσον δίδονται περιθώρια για μαθήματα επιλογής, δεύτερον, σε σχέση με την ανοικτή μορφή των προγραμμάτων σπουδών, που παρέχουν τη δυνατότητα στο σχολείο και στον διδάσκοντα να ορίσει το ακριβές περιεχόμενο των μαθημάτων σύμφωνα με τις ειδικότερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν, και τέλος, σε σχέση με τη δυνατότητα των Αυτόνομων Κοινοτήτων να προτείνουν ειδικές εφαρμογές του προγράμματος για τις περιοχές τους.

## 5. Οι γενικές τάσεις που διαμορφώνονται στα προγράμματα σπουδών

Εκ πρώτης όψεως θα φαινόταν δύσκολο να μιλήσει κανείς για γενικές ή κοινές τάσεις που διαμορφώνονται στα Προγράμματα Σπουδών, εφόσον τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία αναφερόμαστε χαρακτηρίζονται από έντονες διαφορές, οι οποίες συνδέονται με την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ποικιλομορφία τους. Επιπλέον, ένα στοιχείο που συντείνει στη διαφορετικότητά τους είναι η έλλειψη κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου. Κατά τον Τσαούση (1996: 10) η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική χωρίζεται σε δύο περιόδους: η πρώτη, από το 1976 έως την ισχύ της Συνθήκης του Μάαστριχ, το 1994, χαρακτηρίζεται από μια χαλαρή στάση απέναντι σε θέματα εκπαιδευτικής εναρμόνισης. Την περίοδο αυτή η έμφαση δινόταν κυρίως στις ανταλλαγές και στην προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών παραγόντων (Marklund 1996).

Ωστόσο, από την όλη έως τώρα ανάλυση είναι σαφές ότι τα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη εμφάνισαν ορισμένες κοινές τάσεις και στάσεις. Φαίνεται ότι στις μέρες μας οι κοινές προκλήσεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς και της παγκοσμιοποίησης, την οποία συνεπιφέρουν ο αυξανόμενος διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός και η επίδραση των τεχνολογικών και επικοινωνιακών εξελίξεων, ενεργούν, ώστε οι διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων να μετριάζονται. Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα σπουδών που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη συμπίπτουν με την πρώτη «χαλαρή» περίοδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εν τούτοις οι γενικές τάσεις και τα ρεύματα που διαμορφώνονται αντανακλούν, σε αξιοσημείωτο βαθμό, τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στους εκπαιδευτικούς και οικονομικούς τομείς. Η παρακάτω σύνοψη των κοινών αυτών τάσεων αναλύει τα γεγονότα κυρίως από την προοπτική αυτή.

**Οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών.** Κοινή προσέγγιση και χαρακτηριστικό των τριών περιπτώσεων που εξετάστηκαν παραπάνω είναι ότι τα εν λόγω προγράμματα σπουδών παίρνουν τη μορφή και το χαρακτήρα ενός πλαισίου, στο οποίο

ορίζονται μεν οι κατευθυντήριες γραμμές και οι βασικοί στόχοι του προγράμματος, αλλά ταυτόχρονα δίνονται περιθώρια – σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό – τόσο στα σχολεία όσο και στους εκπαιδευτικούς να εξειδικεύσουν και να προσαρμόσουν τα προγράμματα στις τοπικές ανάγκες. «Ανοικτά, ευέλικτα και αναθεωρήσιμα, τα προγράμματα είναι ένα πλαίσιο και όχι ένας κλοιός» κατά τους Bourdieu και Gros (1989).

Και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν εδώ, η μεθόδευση για την επίτευξη των στόχων του σχολικού προγράμματος ανατίθεται, σε ένα μεγάλο βαθμό, στο σχολείο. Το σχολείο είναι εκείνο που, σύμφωνα με τις κατά τόπους συνθήκες, θα πάρει τις συγκεκριμένες αποφάσεις για τις επιμέρους ενότητες και τον τρόπο πραγμάτωσής τους. Οι σχολικές, ή και οι τοπικές, αρχές είναι εκείνες που θα αποφασίσουν - μέσα στα καθορισμένα περιθώρια του ωρολογίου προγράμματος - το ειδικό βάρος που θα δώσουν σε κάθε μάθημα.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτοί ενεργοποιούνται όχι μόνο ως προς τη μεθοδολογία που θα επιλέξουν για την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το μόνο που ορίζεται είναι ότι το εθνικό πρόγραμμα θα πρέπει να απορροφά από το 60% μέχρι το 80% του σχολικού χρόνου. Στη Γαλλία ορίζεται ότι στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι στην κρίση του δασκάλου να αποφασίσει πώς ακριβώς θα κατανείμει τον διδακτικό χρόνο στα επιμέρους μαθήματα του προγράμματος, μέσα στα χρονικά περιθώρια που ορίζονται κατά ομάδες μαθημάτων (π.χ. θεωρητικά και θετικά).

Συνοφασμένο με τον προσδιορισμό του προγράμματος ως πλαισίου είναι και το γεγονός ότι τα εν λόγω προγράμματα αναπτύσσονται ως κείμενα *λιτά και προσιτά*, ακόμα και σε μη ειδικούς. Ενδεικτικά, ολόκληρο το αγγλικό πρόγραμμα των Μαθηματικών αναπτύσσεται σε 12 σελίδες (*Programme of Study*). Χαρακτηριστική τοποθέτηση του γαλλικού προγράμματος δημοτικής εκπαίδευσης – το οποίο ολοκληρώνεται σε 64 σελίδες – είναι ότι επιδιώκει να είναι «σαφές, απλό και να μπορεί να διαβαστεί από όλους» (CNDP 1985β:16). Με τον περιορισμό της έκτασης και του βαθμού εξειδίκευσης των προγραμμάτων σπουδών βλέπουμε να διαμορφώνεται ένας διαφορετικός λόγος. Τα προγράμματα και η γνώση την οποία συμβολίζουν δεν αποτελούν πλέον ένα κλειστό σύστημα ή έναν κώδικα προσβάσιμο μόνο στους ειδικούς. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σ' αυτά καθίστανται φανεροί και κατανοητοί σε όλους, ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο ευρύτερου δημόσιου διαλόγου.

Η νέα αυτή «επικοινωνιακή» διάσταση των προγραμμάτων σπουδών, τόσο μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά τα διάφορα επίπεδα εξειδίκευσης του προγράμματος «ως πλαίσιο», όσο και έξω από αυτό, με αναφορά στο διευρυμένο πλήθος αποδεκτών, αντανακλά γενικότερες αλλαγές στην οργάνωση του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Οι νέες τεχνολογίες και τα εσωτερικά δίκτυα πληροφόρησης και επικοινωνίας έχουν καταστήσει «ξεπερασμένη την παραδοσιακή

ιεραρχική δομή των επιχειρήσεων», ενώ ευνοούν μια περισσότερο επίπεδη οργανωτική δομή, που διευκολύνει τη συνεργασία (Κασσωτάκης 1996: 93). Τέτοια επίπεδη οργάνωση χαρακτηρίζει και την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή δίνονται γενικές προτεραιότητες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με ταυτόχρονη αναγνώριση της πλήρους αρμοδιότητας των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.<sup>17</sup> Συνεπώς, η αποκεντρωμένη διάσταση που προσδίδεται στο σύγχρονο πρόγραμμα - πλαίσιο σπουδών δεν αντιπροσωπεύει απλώς μια εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά αποτελεί παράδειγμα οργανωτικού νεωτερισμού.

**Νέα σχήματα δόμησης των προγραμμάτων σπουδών.** Με αναφορά στις τρεις χώρες της παρούσας μελέτης, εισήχθησαν καινοτόμες δομές οργάνωσης του σχολικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρήσαμε την *υιοθέτηση του κύκλου σπουδών* αντί της τάξης ως σχήματος οργάνωσης του προγράμματος σπουδών. Οι κύκλοι σπουδών συνδέονται με την παιδαγωγική αντίληψη της «*διαφοροποίησης*», σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται στους ρυθμούς και στη γενικότερη συγκρότηση κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η επιτυχία τους. Έτσι, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη Γαλλία υπάρχουν δύο κύκλοι σπουδών, στην Αγγλία δύο, και στην Ισπανία τρεις.

Η παιδαγωγική αυτή πρακτική απαντά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται με τη διεύρυνση του σχολικού πληθυσμού και τη διαφορετικότητα / ανομοιογένεια την οποία αυτή συνεπάγεται. Έμμεσα δε συνδέεται και με την επιδίωξη της βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού στην Ευρώπη. Η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να περιοριστεί στην εκπαίδευση μιας μικρής μόνο μερίδας του πληθυσμού, εφόσον απώτερος στόχος αυτής της πολιτικής είναι να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητα και η τεχνολογική οργάνωση των ευρωπαϊκών οικονομιών (Husen 1996: 67).

Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς μπορεί να ερμηνευτεί και ο έντονος προβληματισμός που διαμορφώνεται στο επίπεδο της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την ανομοιογένεια των μαθητών και τις δυνατότητες του προγράμματος σπουδών να ανταποκριθεί σ' αυτήν. Με άλλα λόγια, στο έντονα ανταγωνιστικό σημερινό περιβάλλον είναι **και οικονομική επιταγή** να παρέχεται υψηλής στάθμης εκπαίδευση σε όλους τους νέους και όχι μόνο σε μια επίλεκτη μερίδα. Τα ποικίλα σχήματα που είδαμε να εφαρμόζονται συνδυάζουν την ευελιξία του προγράμματος (μαθήματα επιλογών, ευέλικτος χρόνος, εξειδίκευση σε τοπικό επίπεδο) με την ενίσχυση των βασικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, που καθορίζονται σε ένα πρόγραμμα διατυπωμένο με σαφείς στόχους και προδιαγραφές για τις αποκτηθείσες

<sup>17</sup> Βλέπε Άρθρο 127, Συνθήκη της Ρώμης

γνώσεις και ικανότητες των νέων. Συνυφασμένη με την προοπτική αυτή μπορεί να θεωρηθεί και η έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση ως συνιστώσα του σχολικού προγράμματος. Όπως σημειώνει ο Κασσωτάκης (1996: 93), «Τα τυπικά προσόντα θα παραχωρούν όλο και περισσότερο τη θέση τους στα ουσιαστικά προσόντα και στις πραγματικές ικανότητες, στις γνώσεις και στην εμπειρία των εργαζομένων».

**Νέα γνωστικά αντικείμενα στα σχολικά προγράμματα.** Αυτή η νέα πραγματικότητα δημιουργεί και μια «προσθετική» διάθεση σε σχέση με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών.

Κατ' αρχάς ενισχύονται οι ξένες γλώσσες. Η ξένη γλώσσα ως υποχρεωτικό μάθημα ξεκινά στην Ισπανία από το δεύτερο κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ίδιο στη Γαλλία, σε πειραματική ακόμα εφαρμογή, ενώ στην Αγγλία η ξένη γλώσσα εισάγεται για πρώτη φορά ως υποχρεωτικό μάθημα και η διδασκαλία της ξεκινά από την αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το μάθημα της Τεχνολογίας εισάγεται σε όλα τα επίπεδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσέγγισης γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τεχνολογία διδάσκεται από την πρώτη δημοτικού στη Γαλλία και στην Αγγλία, και στην Ισπανία ενσωματώνεται στη μελέτη περιβάλλοντος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ καθιερώνεται ως αυτοτελές μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα έχουν σαφείς παραπομπές στην εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Πλήθος προγραμμάτων και δράσεων προωθούνται από την Κοινότητα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς και για την ανάπτυξη της τεχνολογίας στην Ευρώπη. Η ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών αποτέλεσε έναν από τους πρώτους τομείς προτεραιότητας που καθορίστηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσαούσης 1996:10), και αυτό, διότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέεται άμεσα με τη μετακίνηση των πολιτών στην Ευρώπη, με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, καθώς και με οποιαδήποτε πρωτοβουλία απαιτεί συνεργασία και επαφή μεταξύ ατόμων και φορέων στο πλαίσιο της ενωμένης Ευρώπης.

Η εισαγωγή του μαθήματος της τεχνολογίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση αντανακλά επίσης τις προτεραιότητες της ΕΕ. Η προώθηση της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης αποτελεί μία από τις κύριες οικονομικές προτεραιότητες της ΕΕ με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών οικονομιών. Παρά το γεγονός ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της πρώτης περιόδου αφορούσε, κυρίως, την επαγγελματική εκπαίδευση, οι κατευθύνσεις αυτές φαίνεται να έχουν περάσει και στη γενική εκπαίδευση όσον αφορά την προώθηση της τεχνολογίας.

**Διεπιστημονικές προσεγγίσεις και πολύπλευρη αξιοποίηση γνώσεων.** Έχουν



αλλάζει όχι μόνο τα μαθήματα που προβάλλουν τα σημερινά προγράμματα αλλά, επίσης, και το είδος των γνώσεων που προβάλλουν.

Παρατηρείται, κατ' αρχάς, η *προώθηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων και θεμάτων* και η *σύνθεση γνωστικών αντικειμένων σε ευρύτερες διεπιστημονικές ενότητες*. Στα γαλλικά προγράμματα διατυπώνονται τα συγκεκριμένα εκείνα θέματα που θα καλλιεργούνται στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια και, στη συνέχεια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το αγγλικό πρόγραμμα υιοθέτησε ενιαία προσέγγιση στις φυσικές επιστήμες, που αναβαθμίστηκαν σε μάθημα κορμού, ενώ επίσης προσδιορίστηκαν τα διεπιστημονικά εκείνα θέματα στα οποία θα δίνεται έμφαση με τη διασπορά τους στην ύλη πολλαπλών μαθημάτων. Το ισπανικό πρόγραμμα είναι ίσως εκείνο που έχει προχωρήσει περισσότερο απ' όλα τα άλλα στην ενοποίηση μαθημάτων, καθώς και στην προβολή μικρού αριθμού γενικών θεματικών αξόνων, γύρω από τους οποίους οργανώνεται το κάθε μάθημα.

Ειδικός προβληματισμός διατυπώνεται στα προγράμματα σπουδών σχετικά με τη *δυνατότητα πολύπλευρης αξιοποίησης των σχολικών γνώσεων*. Παράλληλα δηλαδή με την προώθηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων δίνεται έμφαση στο να αποκτήσουν οι μαθητές τις γνώσεις και κυρίως τις μεθοδολογικές εκείνες ικανότητες που θα έχουν ευρύτερη εφαρμογή και γενικότερη αξία στη ζωή τους ως ενηλίκων. Για παράδειγμα, στα μαθήματα των θετικών επιστημών πρωταρχικός σκοπός είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Η απόκτηση μεθοδολογικών ικανοτήτων, που καθιστούν τους μαθητές ανεξάρτητους και αυτοδύναμους, αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες του προγράμματος των γαλλικών κολλεγίων και μια βασική παράμετρος της επικείμενης μεταρρύθμισης των Λυκείων. Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναπτύσσονται οι «εγκάρσιες» ικανότητες (*compétences transversales*), οι οποίες διαπερνούν το πρόγραμμα όλων των μαθημάτων. Στα ισπανικά προγράμματα σε κάθε θεματική ενότητα ορίζονται οι επιδιωκόμενες μεθοδολογικές διαδικασίες. Στο αγγλικό πρόγραμμα μία από τις θεμελιώδεις αρχές είναι να μπορούν οι μαθητές να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται θετικά σε έναν κόσμο που αλλάζει. Κατά συνέπεια, οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται αναφέρονται κατά κανόνα σε γενικότερες δεξιότητες και ικανότητες παρά σε συγκεκριμένες γνώσεις, ώστε να δίνεται έμφαση στις βασικές εκείνες δεξιότητες και ικανότητες τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να συνεχίσουν να αναπτύσσουν μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι τάσεις αυτές, οι οποίες επικεντρώνονται «στο κριτικό παρά στο περιγραφικό στοιχείο της γνώσης» (Ματθαίου 1995: 67), εισάγουν στο σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών, πιο έντονα απ' ό,τι στο παρελθόν, στοιχεία που δίνουν έμφαση στα μέσα και στις διαδικασίες, σε αντίθεση με το πρόγραμμα που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα ή στην ύλη (βλ. και Connelly and Lantz 1991). Παρ' ό,τι αυτή η τάση χαρακτηρίζει ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών, δεν έχει να κάνει μόνο με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πράγματα αλλά αφορά γενικότερα την έκρηξη της γνώσης που σημειώνεται στην εποχή μας και που θα εντείνεται ο ρυθμός της στο μέλλον.

Είναι τέτοιοι οι ρυθμοί ανάπτυξης της γνώσης, ώστε να αχρηστεύονται με πρωτοφανή ταχύτητα οι συγκεκριμένες πληροφορίες / γνώσεις που αποκτούμε στην παρούσα στιγμή. Άρα, το ζητούμενο της σύγχρονης εποχής είναι, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η καλλιέργεια των βασικών εκείνων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στον καθένα να συνεχίσει να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η ανασκόπηση των εξελίξεων στα προγράμματα σπουδών των τριών ευρωπαϊκών χωρών οδηγεί αφ' ενός στη διαπίστωση ότι αυτά ανανεώνονται συνεχώς – ανταποκρινόμενα στις ολοένα μεταβαλλόμενες προκλήσεις και επιταγές των καιρών – και αφ' ετέρου στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αποτελούν «ένα πλαίσιο και όχι έναν κλοιό» (Bourdieu et Gros 1989: 5), μέσα στο οποίο θα μπορέσει να εξελιχθεί το άτομο και να αναβαθμιστεί το επίπεδο της εκπαίδευσης γενικότερα.

### Βιβλιογραφία

- [1] **ALEXANDER R.**, «Core subjects and autumn leaves: The national curriculum and the languages of primary education», σσ. 58-70 στο *New Curriculum - National Curriculum*, επιμέλεια Bob Moon, London, Hodder and Stoughton, (1990).
- [2] **BOURDIEU P.**, et **GROS F.**, «Principes pour une reflexion sur les contenus de l' enseignement», Paris, Ministere de l' Education Nationale, (1989).
- [3] **BROADFOOT P.**, «France», σσ. 39-52 στο *Assessment in Question*, επιμέλεια John Nisbet, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development, (1993).
- [4] **CARABANOS J.**, «Comprehensive Educational Reforms in Spain: Past and Present», *European Journal of Education*, 23(3):231-228, (1988).
- [5] **CERQUIGLINI B.**, «La reforme des programmes scolaires dans un pays d' enseignement centralise: l' experience francaise de 1988», *Country report supplement*, Paris, OECD-CERI, (1987).
- [6] **CONNELY F. M.** and **LANTZ O.C.**, «Definitions of curriculum: An introduction» σσ. 15-28 στο *The International Encyclopedia of Curriculum*, Arieh Lewey, Oxford, Pergamon, (1991).
- [7] **CORBETT A.**, «French Curriculum Reform», σσ. 135-148 στο *New Curriculum - National Curriculum*, επιμέλεια Bob Moon, London, Hodder and Stoughton, (1990).
- [8] **CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (CNDP) et MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE**, *Collèges: Programmes et*

- Instructions*, Paris, Hachette et CNDP, (1985a).
- [9] **CNDP et MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE** *Ecole Elementaire. Programmes et Instructions*, Paris, Hachette et CNDP, (1985b).
- [10] **CNDP et MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE** *Les Cycles a l' Ecole Primaire*, Paris, Hachette et CNDP, (1991).
- [11] **DAVIES M.** and **HALL J.**, The national curriculum in England and Wales: from legislation to practice, σσ 57-66 στο *Core Curricula for Basic Education in Western Europe*, Enschede (Netherlands), Consortium on Institutions for Development and Education in Europe (CIDREE), (1991).
- [12] **DEARING SIR R.**, *The National Curriculum and its Assessment: Final Report for the School Curriculum and Assessment Authority(SCAA)*, London, SCAA, (1993).
- [13] **DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE**, *Testing 14year olds in 1992: results of the National Curriculum assessments in England*, London, DFE and HMSO, (1992).
- [14] **DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE**, *History in the National Curriculum*, London, HMSO, (1991a).
- [15] **DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE**, *Mathematics in the National Curriculum*, London, HMSO, (1991b).
- [16] **DEROUET J. L.**, («Lower Secondary Education in France: From Uniformity to Institutional Autonomy», *European Journal of Education*, 26 (2): 119-132, 1991).
- [17] **ECKSTEIN M. A.** and **NOAH H. J.**, «Forms and Functions of School Leaving Examinations», *Comparative Education Review*, 33 (3): 295-316, (1989).
- [18] **EURYDICE** and **CEDEFOP**, *Structures of the Education and Initial Training Systems in the Member States of the European Community*, Brussels: EURYDICE, (1991).
- [19] **EURYDICE**, «Education Reform: France 1989», European Unit Document, Brussels, (1990).
- [20] **FOWLER W. S.**, *Towards the National Curriculum: Discussion and Control in the English Educational System 1965-1988*, London, Kogan Page, (1988).
- [21] **HER MAJESTY'S INSPECTORATE**, «Standards in education 1989-1990: the annual report», στο Council of Europe Newsletter 2/91, Documentation Center for Education in Europe(1991).
- [22] **HOFKINS D.**, «The curriculum schools should be teaching into the next century», *Times Educational Supplement*, November 11 1994 (Insert: «The National Curriculum») ii.
- [23] **HUSEN T.**, «Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Ευρώπη: Τα ζητήματα και οι παράμετροί τους», σσ. 61-70 στο *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Π. Καλογιαννάκη και Β. Μακράκης, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, (1996).

- [24] **ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ.**, «Η μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η πρόκληση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς», σσ. 89-101 στο *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Π. Καλογιαννάκη και Β. Μακράκης, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, (1996).
- [25] **ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ.**, *Από την Εκπαιδευτική Ανανέωση στον Εκπαιδευτικό Νεοσυντηρισμό*, Τεύχος Α', (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις), Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, (1990).
- [26] **KELLY A. V.**, *The National Curriculum: A Critical Review*, London, Paul Chapman Publishing, (1990).
- [27] **KIRK G.**, *The Core Curriculum*, London, Hodder and Stoughton, (1986).
- [28] **MARCHESI A.**, «Quality of teaching in secondary education», σσ. 67-74 στο Vol. 1, *Core Curricula for Basic Education in Western Europe*, Enschede (Netherlands), Consortium of Institutions for Development and Research in Europe (CIDREE) (1991).
- [29] **MARKLUND S.**, «Η εκπαίδευση σε μια ενωμένη Ευρώπη: Όνειρα και πραγματικότητα», σσ. 71-88 στο *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Π. Καλογιαννάκη και Β. Μακράκης, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, (1996).
- [30] **ΜΑΤΘΑΙΟΥ Δ.**, «Μετανεωτερικότητα και η θέση των Φυσικών Επιστημών στο σχολικό πρόγραμμα. Γνωσιολογικό σχέδιασμα συγκριτικής σπουδής πολιτικών εκπαίδευσης», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 44: 58-79, (1995).
- [31] **MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE (MEN)**, «Renovation Pedagogique des Lycees: Proposition et Decisions, Conferences de presse du 22 Avril et 25 Juin 1991», Direction des Lycees et College - Direction del' Information et de la Communication, (1991).
- [32] **MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE**, *Classe de Cinquieme: Programmes et Complements*, Paris, CNDP, (1987).
- [33] **MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE - DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES, INTERNATIONALES ET DE LA COOPERATION (DAGIC)**, «Education for all: Revised Policies and Strategies for the 1990's. Report to the 42<sup>nd</sup> Session of the International Conference on Education», Geneva, Ministre des Affaires Etrangeres, (1990),.
- [34] **MINISTERE DE L' EDUCATION NATIONALE - DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES, INTERNATIONALES ET DE LA COOPERATION (DAGIC)**, «L' enseignement secondaire en France», Paris, MEN et DAGIC pour EYRYDICE, (1993).
- [35] **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**, General Law of the Spanish Educational System, Madrid, Συγγραφέας και Centro de Publicaciones (1991).
- [36] **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**, *Diseno Curricular Base*, 4 τόμοι, Madrid, Συγγραφέας, (1989).
- [37] **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**, *The White Paper for the Reform of*

- Educational System*, Madrid, Συγγραφέας και Centro de Publicaciones, (1990).
- [38] **MOON B.**, (1990), «Patterns of control: School reform in Western Europe», σσ. 123-134 στο *New Curriculum - National Curriculum*, επιμέλεια Bob Moon, London, Hodder and Stoughton.
- [39] **MUNOZ-REPISO M., CERDAN J., CALZON J., CASTRO M., EGIGO I., GARCIA R., LUSIO-VILLEGAS M. και MURILLO F.**, (1993), «School effectiveness and educational resource management in Spain», Madrid, Ministry of Education and Science - Center of Research, Evaluation and Documentation, Dept. of Research.
- [40] **NATIONAL CURRICULUM COUNCIL AND SCHOOL EXAMINATIONS AND ASSESSMENT COUNCIL**, (1993), *The National Curriculum and its Assessment*, London, Συγγραφέας.
- [41] **NATIONAL CURRICULUM COUNCIL**, (1989), *An Introduction to the National Curriculum*, London, Συγγραφέας και Open University.
- [42] **NATIONAL CURRICULUM COUNCIL**, (1991), *Science: NCC Consultation Report*, York, Συγγραφέας.
- [43] **NATIONAL CURRICULUM COUNCIL**, X.X. «Why a National Curriculum», London, Συγγραφέας (Φυλλάδιο).
- [44] **RAYNER P. and WEIGAND M.**, (1989), *Curriculum Progress 5-16: School Subjects and the National Curriculum Debate*, London, Falmer Press.
- [45] **SKILBECK M.**, (1990), *Curriculum Reform: An Overview of Trends*, Paris, OECD/CERI.
- [46] **STRADLING R.**, (1991), «Diversity and choice in the curriculum for 14-16 year-old in England», σσ. 81-90 στο *Core Curricula for Basic Education in Western Europe*, Enschede (Netherlands), CIDREE.
- [47] **ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ.**, (εισαγωγή και επιμέλεια), (1996), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- [48] **ΦΛΟΥΡΗΣ Γ.**, (1995), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- [49] **WESTON P.**, (1991), «Reshaping the secondary curriculum in England and Wales», σσ. 37-46 στο *Core Curricula for Basic Education in Western Europe*, Enschede (Netherlands), CIDREE.
- [50] **WESTON P. and BARRETT E.**, (1992), *The Quest for Coherence: Managing the Whole Curriculum 5-16*, Slough, National Foundation for Educational Research.
- [51] **WHITTY G.**, (1990), «The New Right and the national curriculum: State control or market forces», σσ. 4-14 στο *New Curriculum - National Curriculum*, επιμέλεια Bob Moon, London, Hodder and Stoughton.

## Παράρτημα

**Πίνακας Α**  
**Συνοπτική Παρουσίαση των Μαθημάτων των Προγραμμάτων**  
**Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ορισμένες Ευρωπαϊκές Χώρες (1991)**

ΓΑΛΛΙΑ	ΑΓΓΛΙΑ	ΙΣΠΑΝΙΑ
Γαλλικά	Αγγλικά	Ισπανική Γλώσσα και Λογοτεχνία
Ιστορία και Γεωγραφία	Ιστορία	Γνωστικά Μέσα: Κοινωνικό, Φυσικό και Τεχνολογικό Περιβάλλον
Αγωγή του Πολίτη	Γεωγραφία	
Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία	Θετικές Επιστήμες	
Μαθηματικά	Τεχνολογία	
(Ξένη Γλώσσα)*	Μαθηματικά	Μαθηματικά
Καλλιτεχνική Αγωγή: Μουσική και Εικαστικά	Εικαστικές Τέχνες	Καλλιτεχνική Αγωγή
Φυσική Αγωγή	Μουσική	
-----	Φυσική Αγωγή	Φυσική Αγωγή
-----	Θρησκευτικά	Θρησκευτικά (επιλογή μαθημάτων)
ΔΥΟ ΚΥΚΛΟΙ 5 - 8 8 - 11 *Πειραματική Μόνο Εφαρμογή από 8 ετών	ΔΟΥ ΚΥΚΛΟΙ (KEY STAGES): 5 - 7 7 - 11	ΤΡΕΙΣ ΚΥΚΛΟΙ: 6 - 8 8 - 10 10 - 12

ΠΗΓΕΣ: CNDP et MEN, 1991 *Les Cycles a l' Ecole Primaire*.

MEN-DAGIC, 1990, *Education for all: Revised policies and strategies for the 1990's*

NCC, 1989, *An Introduction to the National Curriculum*.

MEC, 1989, *Diseno Curricular Base*.

**Πίνακας Β**  
**Συνοπτική Παρουσίαση των Μαθημάτων των Προγραμμάτων Υποχρεωτικής**  
**Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ορισμένες Ευρωπαϊκές Χώρες, 1991**

ΓΑΛΛΙΑ	ΑΓΓΛΙΑ	ΙΣΠΑΝΙΑ
Γαλλικά	Αγγλικά	Γλώσσα και Λογοτεχνία
Μαθηματικά	Μαθηματικά	Μαθηματικά
Φυσικές Επιστήμες Βιολογικές και Γεωλογικές Επιστήμες και Τεχνικές	Φυσικές Επιστήμες	Φυσικές Επιστήμες
Τεχνολογία	Τεχνολογία	Τεχνολογία
Ιστορία, Γεωγραφία & Στοιχεία Οικονομίας	Ιστορία	Ιστορία, Γεωγραφία & Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος
Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	Γεωγραφία	
Ξένη Γλώσσα	Ξένη Γλώσσα	Ξένη Γλώσσα
2 <sup>η</sup> Ξένη Γλώσσα (επιλογή)	-----	2 <sup>η</sup> Ξένη Γλώσσα (επιλογή)
Εικαστική Αγωγή και Μουσική	Εικαστικές Τέχνες	Πλαστική και Οπτική Έκφραση
	Μουσική	Μουσική
Φυσική Αγωγή	Φυσική Αγωγή	Φυσική Αγωγή
-----	Θρησκευτικά ή Ηθική και Κοινωνική Αγωγή	Θρησκευτικά (επιλογή)

ΔΥΟ ΚΥΚΛΟΥΣ:  
 6<sup>ο</sup> - 7<sup>ο</sup> έτος\*  
 8<sup>ο</sup> - 9<sup>ο</sup> έτος\*\*  
 \*28 ώρες εβδομαδιαίως με 3 ώρες μαθήματα  
 επιλογής  
 \*\* 27 ώρες εβδομαδιαίως με 3 ώρες ενισχυτικά  
 μαθήματα

ΔΥΟ ΚΥΚΛΟΥΣ:  
 11 - 14 ετών  
 14 - 16 ετών  
 Επιπλέον των παραπάνω, έως 40% του  
 ωρολογίου προγράμματος (ΩΠ) για μαθήματα  
 επιλογής

ΔΥΟ ΚΥΚΛΟΥΣ:  
 12 - 14 ετών\*  
 14 - 16 ετών\*\*  
 \* 27 ώρες εβδομαδιαίως με 10% του ΩΠ για  
 μαθήματα επιλογής  
 \*\* 28 ώρες εβδομαδιαίως, με 25% - 35% του ΩΠ  
 για μαθήματα επιλογής

ΠΗΓΕΣ: CNDP et MEN, 1985, *Colleges: Programmes et Instruction*  
 NCC, 1989, *An Introduction to the National Curriculum*  
 MEC, 1989, *Diseno Curricular Base*

## Το Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://hdtc.pi-schools.gr>

Παπαδόπουλος Γεώργιος, *Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Γόγουλου Αγορίτσα, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Γουλή Ευαγγελία, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Χούσου Ελένη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

### Περίληψη

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων και από την ανάγκη για συνεχή και δια βίου εκπαίδευση. Η δημιουργία επομένως μηχανισμών που θα παρέχουν συνεχή και δια βίου επιμόρφωση και κατάρτιση με αποτελεσματικό, ευέλικτο και αξιόπιστο τρόπο είναι πλέον αναγκαιότητα. Ιδιαίτερα μάλιστα για τη χώρα μας που λόγω των πολλών απομακρυσμένων παραμεθόριων και νησιωτικών περιοχών, αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στην οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες με τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρουν για άμεση επικοινωνία και πρόσβαση σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης δίνουν τη δυνατότητα για την αναζήτηση και ανάπτυξη νέων μορφών οργάνωσης της επιμόρφωσης. Κυρίως δε, βοηθούν στην αξιοποίηση και περαιτέρω ενίσχυση των πλεονεκτημάτων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, δημιούργησε *Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης* μέσω του οποίου παρέχει υπηρεσίες ενδοσχολικής και από απόσταση επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Κέντρο αυτό, διαθέτει υπερσύγχρονη υπολογιστική και δικτυακή υποδομή και οι υπηρεσίες που προσφέρει ταξινομούνται σε τρεις βασικούς άξονες:

- *αυτο-εκπαίδευση*: πρόσβαση (αναζήτηση και ανάκτηση) σε επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό για διάφορα γνωστικά αντικείμενα και γενικότερα θέματα που ενδιαφέρουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.
- *συνεργατική μάθηση*: επικοινωνία και συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.
- *εικονική τάξη*: σειρά μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω πρωτεύουσας (primary) ISDN σύνδεσης.



## 1. Εισαγωγή

Όλοι συμφωνούν ότι το τέλος του εικοστού αιώνα, χαρακτηρίζει η μετάβαση από τη **βιομηχανική εποχή** στην **εποχή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας**. Η μετάβαση αυτή συνοδεύεται από ραγδαίες, ριζικές και πολύ σημαντικές αλλαγές σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Όλα αλλάζουν. Η *Κοινωνία των Πληροφοριών*, που έχει ως κύριο γνώρισμα την παραγωγή και ταχύτατη διακίνηση, ανταλλαγή και διάχυση τεράστιου όγκου πληροφοριών και γνώσης είναι πλέον πραγματικότητα. Επίσης, ολοένα και περισσότερο γίνεται πλέον φανερό και αποδεκτό ότι στη διαμορφούμενη *Κοινωνία της Μάθησης*, οι πολίτες πρέπει να αποκτούν αφενός σφαιρική και γενική παιδεία υψηλής ποιότητας και αφετέρου ικανότητες μάθησης, ώστε να είναι δεκτικοί στις νέες γνώσεις και να είναι σε θέση να επανεκπαιδούνται και να προσαρμόζονται δυναμικά σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Η *Κοινωνία της Μάθησης* απαιτεί επομένως, **περισσότερο χρόνο παραμονής στο εκπαιδευτικό σύστημα** και την εγκαθίδρυση μηχανισμών **δια βίου εκπαίδευσης (life long learning)** που θα δίνουν σε κάθε πολίτη τη δυνατότητα για διαρκή εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, που αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα σε κάθε προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τέτοιοι μηχανισμοί που θα του παρέχουν συνεχή επιμόρφωση και καθημερινή στήριξη στο έργο του, με ευέλικτο, αποτελεσματικό και αξιόπιστο τρόπο είναι απολύτως απαραίτητοι.

Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και ολοένα περισσότεροι φορείς την υιοθετούν ως έναν από τους βασικούς μηχανισμούς στήριξης και προώθησης της *δια βίου εκπαίδευσης*. Στη βιβλιογραφία συναντάται ως,

*Διδασκαλία με τον εκπαιδευόμενο / εκπαιδευτή σε διαφορετικό χώρο / χρόνο (Perraton, 1988)*

*Εκπαίδευση ελεγχόμενη από τον εκπαιδευόμενο και όχι από τον μακρινό εκπαιδευτή (Jonassen, 1992)*

*Μη συνεχής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενου / εκπαιδευτή συντηρούμενη από έντυπο υλικό και κάποιας μορφής τεχνολογία (Keegan, 1986, Garrison & Shale, 1987)*

*Δημιουργία συνδέσμων μεταξύ ανθρώπων και πηγών επιμόρφωσης μέσα από δικτυακές τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς [1]*

και έχει διάφορες μορφές [2] όπως,

- Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μέσω Τηλεόρασης
- Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με Έντυπο Υλικό

- Συνεργατικές Δραστηριότητες
- Δραστηριότητες στον Παγκόσμιο Ιστό
- Τηλε-μαθήματα
- Τηλε-εργασία
- Τηλε-συνδιασκέψεις
- Εκμάθηση μέσω των υπηρεσιών του Διαδικτύου, κ.ά.

Βασικό χαρακτηριστικό της *εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* είναι ότι δεν απαιτεί να βρίσκονται στον ίδιο χώρο ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής. Συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Απευθύνεται σε μεγάλες και όχι κατ' ανάγκη ομοιογενείς ομάδες ενδιαφερομένων.
- Μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους.
- Έχει ευελιξία ως προς τον τόπο και το χρόνο πραγματοποίησής της. Δηλαδή η εκπαίδευση / επιμόρφωση μπορεί να γίνει στο χώρο του εκπαιδευόμενου (στο χώρο εργασίας, στο σπίτι ή αλλού) και σε ώρες που τον διευκολύνουν και τον εξυπηρετούν. Παρακάμπτονται έτσι δυσκολίες και προβλήματα που δημιουργούνται από μετακινήσεις σε κέντρα επιμόρφωσης μακριά από το χώρο της εργασίας ή της κατοικίας του. Επιπλέον δεν ανατρέπεται ο χρονοπρογραμματισμός των επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων του αλλά αντίθετα η εκπαίδευση / επιμόρφωσή του, εντάσσεται σε αυτόν ομαλά χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα που πιθανόν να την καθιστούσαν ανέφικτη.
- Δίνει πολλές δυνατότητες
  - για αυτο-ελεγχόμενη και εξατομικευμένη μάθηση χωρίς περιορισμούς. Ο εκπαιδευόμενος καθορίζει και επιλέγει το ρυθμό παρακολούθησης
  - για συνεργασία και επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο ή όχι (σύγχρονη / ασύγχρονη επικοινωνία)
  - για «συνέυρεση» εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών από όλο τον κόσμο χωρίς περιττές μετακινήσεις
  - για πρόσβαση σε επίκαιρη γνώση, ενημέρωση και πληροφόρηση
- Ο καθηγητής δεν αποτελεί το μοναδικό ή τον πιο καθοριστικό παράγοντα της διαδικασίας μάθησης ούτε τη μοναδική πηγή πληροφόρησης. Τα μαθήματα μπορούν να δομούνται και να οργανώνονται από ομάδες καθηγητών χωρίς τους περιορισμούς που προέρχονται από το προσωπικό ύφος, μεθοδολογία, κατάρτιση, νοοτροπία κ.λπ. του ενός εκπαιδευτή.  
Ένας καινοτόμος μηχανισμός, όπως αυτός της *εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, φυσικό είναι να συνοδεύεται και από κάποια προβλήματα και αδυναμίες [2] όπως,
  - δημιουργεί εξάρτηση από την τεχνολογία
  - απαιτεί χρόνο για την προσαρμογή στο καινούργιο
  - η διαδικασία της μάθησης είναι «απρόσωπη».

Όμως τα πλεονεκτήματα που έχει, σε συνδυασμό μάλιστα με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ραγδαία εξελισσόμενες δικτυακές και υπολογιστικές τεχνολογίες, είναι πολλά και σημαντικά. Η «συνάντηση» τριών, μέχρι πρόσφατα διακριτών τεχνολογικών κλάδων, της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των οπτικοακουστικών μέσων, προκαλεί ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που δίνουν τεράστιες δυνατότητες, όσο ποτέ άλλοτε στο παρελθόν, για μετάδοση των γνώσεων και επικοινωνία από απόσταση. Δημιουργούνται έτσι νέα πεδία εφαρμογών τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής γενικές κατηγορίες:

- *Computer Assisted Instruction (CAI)*: ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο διδασκαλίας για την παρουσίαση μαθημάτων με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (π.χ. διδασκαλία (tutorial), πρακτική και εξάσκηση (drill and practice), προσομοιώσεις, παιχνίδια).
- *Computer Managed Instruction (CMI)*: ο υπολογιστής χρησιμοποιείται για την καταχώρηση και οργάνωση οδηγιών και την παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευόμενων.
- *Computer Mediated Communication (CMC)*: οι υπολογιστικές και δικτυακές εφαρμογές διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεσυνδιάσκεψη κ.λπ).
- *Computer-Based Multimedia-Hypercard, hypermedia*: ενσωμάτωση διαφόρων μέσων (φωνής, video, κ.λπ) και υπολογιστικών τεχνολογιών σε ένα εύκολα προσβάσιμο και εύχρηστο σύστημα.

## 2. Το Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Π.Ι.

Είναι κοινή διαπίστωση και αποδεκτό από όλους, ότι ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία κάθε προσπάθειας για ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο εκπαιδευτικός. Όσο καλά σχεδιασμένη και αν είναι οποιαδήποτε αλλαγή ή μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα, αν προηγουμένως δεν έχει εξασφαλισθεί υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η αποτυχία είναι αναπόφευκτη. Κάθε προσπάθεια επομένως που στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας αλλά και στη διατήρησή της σε υψηλό επίπεδο, είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πολύ υψηλής ποιότητας. Ειδικότερα στη χώρα μας, η μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι διαπιστωμένη και αποτελεί μόνιμο πρόβλημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο μάλιστα οξύνεται ακόμη περισσότερο λόγω των πολλών απομακρυσμένων ακριτικών και νησιωτικών περιοχών.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανταποκρινόμενο στο θεσμοθετημένο ρόλο του και προκειμένου να συμβάλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και αξιόπιστου συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σχεδίασε *Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης*<sup>1</sup> το οποίο άρχισε ήδη να λειτουργεί από τον Ιανουάριο του 1998. Το κέντρο αυτό, το οποίο αποτελεί για τη χώρα μας (και όχι μόνο) πραγματική καινοτομία, αξιοποιεί τις πολλές δυνατότητες που προσφέρουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και φιλοδοξεί να προσφέρει στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ένα σύστημα επιμόρφωσης το οποίο, παράλληλα και συμπληρωματικά προς τους συμβατικούς μηχανισμούς επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ, κ.λπ.), θα τους παρέχει **συνεχή-καθημερινή** υποστήριξη στο έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, το *Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Π.Ι.*, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι *τεχνολογίες αιχμής* στοχεύει:

- να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς **ενδοσχολική** και **από απόσταση** επιμόρφωση
- να συμβάλλει στην άρση της απομόνωσης του εκπαιδευτικού και του σχολείου ανοίγοντας ένα «παράθυρο» προς τα κέντρα έρευνας, παραγωγής και διάδοσης της γνώσης
- να δημιουργήσει υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας για την αξιοποίηση της τεχνολογικής υποδομής που υπάρχει στα σχολεία και τα τελευταία χρόνια βελτιώνεται με ολόένα και πιο γρήγορους ρυθμούς
- να συμβάλει στη δημιουργία νέων αντιλήψεων που αφορούν
  - στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
  - στην αξιοποίησή των νέων τεχνολογιών για την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας
  - στη σχέση της σχολικής κοινότητας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

---

<sup>1</sup> Αρχικά σχεδιάστηκε για να καλύψει τις ανάγκες του προγράμματος *TRENDS (Training Educators Through Networks and Distributed Systems)* στο οποίο συμμετέχουν 20 εταίροι από 6 Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Αγγλία, Ισπανία, Γαλλία, Πορτογαλία, Ιταλία) [3]



**Εικόνα 1: Η κεντρική σελίδα του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Π.Ι.**

## 2.1 Τεχνική Υποδομή

Για την υποστήριξη του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης, χρησιμοποιείται ένας server SUN-ULTRA 3000 με δύο επεξεργαστές και με λειτουργικό σύστημα SOLARIS 2.6, ο οποίος υποστηρίζει επίσης το τοπικό δίκτυο (60 Pentium) και τη σύνδεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Internet. Η σύνδεση με το Διαδίκτυο γίνεται μέσω του HELLASCOM δικτύου με μια 64Kbps μισθωμένη γραμμή. Επίσης, το υπολογιστικό κέντρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαθέτει ISDN σύνδεση με πρωτεύουσα πρόσβαση (2 Mb/s - 30B + D) και προσφέρει αναβαθμισμένη ποιότητα επικοινωνίας σε 20 Ελληνικά σχολεία τα οποία διαθέτουν βασική πρόσβαση ISDN (160 Kb/s - 2B + D). Οι υπηρεσίες του Διαδικτύου υποστηρίζονται από: α) Mail Servers: SMTP server με υποστήριξη MIME και POP εξυπερευνητή, β) WWW Server: NCSA http1.51, και γ) FTP Server: UNIX built-in ftpd. Για την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα εργαλεία: α) Microsoft NetMeeting και β) CU SeeME (Meeting point Conference Server Version 30.5 Beta 1.3 February 1998).

## 2.2 Οι υπηρεσίες του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης

Οι υπηρεσίες που παρέχονται από το Κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης ταξινομούνται σε τρεις βασικούς άξονες:

- *αυτο-εκπαίδευση*: πρόσβαση (αναζήτηση και ανάκτηση) σε επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό για διάφορα γνωστικά αντικείμενα και γενικότερα θέματα που ενδιαφέρουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές
- *συνεργατική μάθηση*: επικοινωνία και συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων
- *εικονική τάξη*: σειρά μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω ISDN σύνδεσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι παρεχόμενες υπηρεσίες έχουν την ακόλουθη δομή:

### **I. Επιμορφωτικό Υλικό**

Το επιμορφωτικό υλικό που διατίθεται καλύπτει τους εξής βασικούς άξονες:

- **Οι νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία**: Άρθρα και διαλέξεις για την αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείων προσέγγισης της γνώσης.
- **Πληροφορικός Αλφαριθμητισμός**: Βασικές γνώσεις στη χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αξιοποίησης των δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία.
- **Σενάρια χρήσης των δικτυακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία**: Σχέδια μαθημάτων και εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές με την καθοδήγηση των καθηγητών τους θα χρησιμοποιήσουν, ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, τις δυνατότητες και υπηρεσίες που προσφέρουν οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες.
- **Περιγραφή ερευνητικών προγραμμάτων**: Συνοπτική περιγραφή και παρουσίαση καινοτόμων ερευνητικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει ως εταίρος το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχουν σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας στη χώρα μας.

### **II. Προγράμματα Σπουδών - Βιβλία**

Οι εκπαιδευτικοί ως τελικοί αποδέκτες και βασικοί συντελεστές στην εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και των νέων βιβλίων, έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να ενημερωθούν έγκαιρα για τα νέα προγράμματα σπουδών και τα νέα βιβλία που σχεδιάζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά και να συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησής τους στέλλοντας τις προτάσεις και τα σχόλιά τους. Επίσης, μπορούν να στέλνουν σχετικά ερωτήματα ή να ζητούν διευκρινήσεις και έτσι να προετοιμαστούν έγκαιρα πολύ πριν την εφαρμογή τους στο σχολείο.

### III. Συζητήσεις

Το περιβάλλον συζητήσεων προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα τη δυνατότητα να συμμετέχει σε συζητήσεις σχετικές με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, θέτοντας θέματα προς συζήτηση ή απαντώντας σε ζητήματα που έχουν τεθεί. Στις συζητήσεις συμμετέχουν και ειδικοί σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προκειμένου να δίνονται έγκυρες απαντήσεις και διευκρινήσεις σε καίρια ζητήματα.

### IV. Ανακοινώσεις - Συνέδρια

Πίνακες ανακοινώσεων για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και ιδιαίτερα συνεδρίων που πραγματοποιούνται στη χώρα μας ή σε άλλες χώρες δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους ενδιαφερόμενους να ενημερώνονται έγκαιρα.

### V. Χρήσιμες Διευθύνσεις

Ο παγκόσμιος ιστός πληροφοριών αποτελεί ένα σπουδαίο βοήθημα στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού. Όμως η δυναμική αυτού του νέου βοηθήματος είναι κάτι το πρωτόγνωρο για τον εκπαιδευτικό κόσμο. Οι άλλοι περιμένουν από εκείνον να μπορεί να τους οδηγήσει από τους λαβύρινθους του παγκόσμιου ιστού σε τοποθεσίες όπου υπάρχει χρήσιμο υλικό αλλά και να τους μάθει να ψάχνουν οι ίδιοι με αποτελεσματικό τρόπο. Η αφθονία όμως διευθύνσεων απειλεί να αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό από το να αναζητήσει κάτι που υποψιάζεται ότι μπορεί να υπάρχει σε μια θέση του δικτύου αλλά δε γνωρίζει πού ακριβώς. Φυσικά υπάρχουν τα προγράμματα των μεγάλων μηχανών αναζήτησης αλλά είναι μια γενική παραδοχή ότι τις περισσότερες φορές μας βρίσκουν τόσα που χανόμαστε και πάλι κάτω από τον όγκο τους. Έτσι διαπιστώνεται, ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα σύστημα καθοδήγησης που θα διακρίνεται από τα παρακάτω στοιχεία:

- δεν θα του δίνει κάθε φορά πολύ περισσότερα από όσα χρειάζεται
- δεν θα τον αποκλείει από πηγές που για εκείνον θα ήταν χρήσιμες
- δεν θα λειτουργεί λογοκρίνοντας τις επιθυμίες του
- δεν θα του προσφέρει κάποιες έτοιμες γνώσεις αποκλείοντάς τον από τη διαδικασία της αναζήτησης
- οι θέσεις που θα του προτείνονται ως ενδιαφέρουσες δεν θα έχουν την αξιοπιστία και τον υποκειμενισμό των προτάσεων μερικών κριτικών κινηματογράφου και μάλιστα με την ισοπεδωτική παρουσίαση μόνο κάποιων αστερίσκων ή μιας απλής βαθμολογίας

Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή του ένα μικρών διαστάσεων οδηγό για κάποιες τοποθεσίες από όπου όμως με βάση τη δική του ικανότητα και εμπειρία θα αναζητάει τις καταλληλότερες γι' αυτόν και τους μαθητές του. Δεν μπορεί άλλωστε να νοηθούν τοποθεσίες απαγορευμένες ή απρόσιτες για έναν

ενήλικα. Ένας προικισμένος εκπαιδευτικός μπορεί και από τα πιο απεχθή θέματα να καταφέρει να βγάλει την ουσία και να την προσφέρει σε αυτούς που θέλουν να τον ακούσουν.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές δίνουμε εκείνες τις διευθύνσεις που πιστεύουμε ότι είναι μέσα στα πλαίσια που ορίζουν οι προδιαγραφές μας όπως παρουσιάστηκαν εν συντομία στις προηγούμενες γραμμές. Φυσικά οι διευθύνσεις αυτές εμπλουτίζονται και με άλλες προσέχοντας όμως να μην χάνονται οι στόχοι κάτω από τον όγκο του πλήθους. Έμφαση δίνουμε στις διευθύνσεις όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν:

- σχέδια μαθημάτων για διάφορα γνωστικά αντικείμενα
- πρόσθετο διδακτικό υλικό για την υποστήριξη των μαθημάτων (ασκήσεις, πειράματα, βιβλιογραφία, φωτογραφικό υλικό, κ.λπ.)
- προτάσεις για συνεργατικές δραστηριότητες

Πολλές από τις σελίδες είναι αλήθεια ότι εξυπηρετούν και ιδιοτελείς σκοπούς, παρουσιάζονται δηλαδή εκεί για λόγους διαφήμισης. Εμείς, εφ' όσον δεν συνιστούμε τη μία ή την άλλη διεύθυνση αλλά απλά παρουσιάζουμε το περιεχόμενό της, δεν έχουμε σχέση με τους εμπορικούς σκοπούς αυτών που δημιούργησαν τις σελίδες. Επίσης, δεν έχουμε ευθύνη για την παρουσίαση των όποιων διάσπαρτων διαφημίσεων, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τις μηχανές αναζήτησης, σε τοποθεσίες που παρ' όλα αυτά έχουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς.

## VI. Γραφείο Υποστήριξης

Με την υπηρεσία αυτή επιδιώκουμε να στηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα μικρά ή μεγάλα καθημερινά προβλήματα που παρουσιάζονται και συνοδεύουν την εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Το Γραφείο Υποστήριξης περιλαμβάνει:

**Εργαλεία και Τεχνικές:** λογισμικό που υπάρχει διαθέσιμο στο δίκτυο και άμεση βοήθεια για διάφορα θέματα τεχνικού κυρίως περιεχομένου για την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, όπως χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δημιουργία ιστοσελίδων και παρουσιάσεων, τεχνικές οδηγίες εγκατάστασης προγραμμάτων τηλε-συνδιάσκεψης, χρήση διαφόρων browsers, κ.λπ.

**Παιδαγωγικά Θέματα:** προβληματισμοί και προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση των υπηρεσιών του Διαδικτύου στο σχολικό περιβάλλον.





Εικόνα 2 : Γραφείο Υποστήριξης (Help desk)

**Υποβολή Ερωτήσεων:** δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων, μέσα από ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον, σε θέματα που αφορούν στις υπηρεσίες του Κέντρου ή γενικότερα θέματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς και μαθητές.

**FAQ:** απαντήσεις σε συχνά υποβαλλόμενες ερωτήσεις.

**Mailing Lists:** δυνατότητα εγγραφής και αποστολής μηνυμάτων σε διαθέσιμες mailing lists.

**Συζητήσεις:** δυνατότητα συμμετοχής, μέσα από ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον, σε συζητήσεις που αφορούν στη χρήση των δικτυακών και υπολογιστικών τεχνολογιών στο σχολείο ή γενικότερα θέματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς και μαθητές.

**Αναζήτηση βιβλιογραφίας:** Δυνατότητα πρόσβασης σε τοποθεσίες στον παγκόσμιο ιστό πληροφοριών του Διαδικτύου σχετικές με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία.

**Αναζήτηση στο Διαδίκτυο:** Μέσω ενός φιλικού και εύχρηστου περιβάλλοντος δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών κάνοντας χρήση φιλικών και αποτελεσματικών μηχανών αναζήτησης.

**Προτάσεις-Σχόλια:** Δυνατότητα αποστολής σχολίων και προτάσεων για τη συνεχή βελτίωση του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης.

## **VII. Εικονική τάξη**

Το Κέντρο Επιμόρφωσης διαθέτει την κατάλληλη υποδομή (primary ISDN σύνδεση και κατάλληλο λογισμικό) που επιτρέπει την οργάνωση και *τηλεμαθημάτων*. Σε κάθε τηλεμάθημα μπορούν να συμμετέχουν ταυτόχρονα και σε πραγματικό χρόνο δέκα σχολεία. Σε περίπτωση που για κάποια μαθήματα εκδηλώσουν ενδιαφέρον περισσότερα από δέκα σχολεία, γίνεται χωρισμός των σχολείων σε ομάδες και τα μαθήματα αυτά επαναλαμβάνονται. Η επιλογή και η ιεράρχηση των θεματικών ενότητων γίνεται από το Κέντρο Επιμόρφωσης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων οι οποίοι εκφράζουν τη γνώμη τους και τις προτιμήσεις τους πριν την οριστικοποίηση του προγράμματος.

Αφού επιλεγούν οι θεματικές ενότητες και ορισθούν οι εισηγητές-επιμορφωτές, αποστέλλεται στους εκπαιδευτικούς υποστηρικτικό υλικό (on-line & off-line) προκειμένου να προετοιμασθούν για το θέμα που πρόκειται να αναπτυχθεί / συζητηθεί.

Οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου συγκεντρώνονται την προκαθορισμένη ημέρα και ώρα στην κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα και παρακολουθούν το μάθημα, το οποίο μπορεί να είναι μικρής διάρκειας (να ολοκληρώνεται σε 1-2 ώρες) ή μεγαλύτερης διάρκειας (να ολοκληρώνεται σε δύο εβδομάδες με 2 ώρες κάθε εβδομάδα). Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη ώστε να γίνονται ερωτήσεις, να δίνονται διευκρινήσεις, να ανατίθενται εργασίες και να γίνεται πρακτική άσκηση.

Σημαντικό ρόλο για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των τηλεμαθημάτων παίζουν αφενός η προσεκτική επιλογή των θεμάτων και των εισηγητών, και αφετέρου η καλή οργάνωση και ο καλός προγραμματισμός.

### 3. Συμπεράσματα

Τα πρώτα συμπεράσματα από τη μέχρι τώρα λειτουργία του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Π.Ι. όπως αυτά προκύπτουν και από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς-χρήστες των υπηρεσιών του (εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα TRENDS και επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί στο 3<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθήνας) δείχνουν ότι το Κέντρο καλύπτει με απλό, άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης το κόστος χρήσης των υπηρεσιών του είναι ιδιαίτερα χαμηλό με εξαίρεση τη συμμετοχή μέσω ISDN γραμμών στα τηλεμαθήματα. Το κόστος σύνδεσης μέσω ISDN είναι αρκετά υψηλό και επιπλέον η τεχνολογία αυτή δείχνει να είναι ακόμη αρκετά ανώριμη στη χώρα μας.

Για τους παραπάνω λόγους, ως άμεσους στόχους του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης για τους επόμενους έξι μήνες, έχουμε θέσει:

- την ποιοτική βελτίωση και επέκταση των υπηρεσιών **I - VI** για τις οποίες δεν απαιτείται ISDN σύνδεση αλλά απλή σύνδεση στο Διαδίκτυο μέσω του τηλεφωνικού δικτύου. Ιδιαίτερα δε, θα επιδιώξουμε α) τη βελτίωση της ποιότητας και τον εμπλουτισμό του επιμορφωτικού υλικού και β) την ελαχιστοποίηση του χρόνου ανταπόκρισης του Κέντρου στα αιτήματα, στις ερωτήσεις κ.λπ. των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών
- τη βελτίωση των μέσων και της μεθοδολογίας οργάνωσης *τηλεμαθημάτων*. Δηλαδή, σε ότι αφορά στην *εικονική τάξη*, σε αυτή τη φάση λειτουργίας του Κέντρου Εξ αποστάσεως Επιμόρφωσης, έμφαση δίνουμε στη δημιουργία ευέλικτου, αξιόπιστου και αποτελεσματικού μοντέλου οργάνωσης *τηλεμαθημάτων* και όχι στην επέκταση αυτής της υπηρεσίας σε ευρεία κλίμακα. Τα είκοσι σχολεία στα οποία προσφέρεται αυτή η υπηρεσία είναι ήδη πολλά. Διεθνώς δεν έχει γίνει ανάλογη προσπάθεια σε τέτοια κλίμακα. Η εφαρμογή σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων θα γίνει μετά την οριστικοποίηση του μοντέλου το οποίο προηγουμένως θα έχει δοκιμασθεί και ελεγχθεί πολύ προσεκτικά στα είκοσι σχολεία. Μόνο έτσι θα εξασφαλίσουμε την επιτυχία και τη βιωσιμότητα του εγχειρήματος.

### **Βιβλιογραφία**

- [1] **COLLIS B.**, *Tele-learning in a Digital World, The future of Distance Learning*, International Thomson Computer Press, Twente University, The Netherlands, (1996).
- [2] **FRANKLIN N., YOAKAM M., WARREN R.**, *Distance Learning: A Guidebook for System Planning and Implementation*, Indiana University, (1996).
- [3] **WP4/D4.1 Training Model**, CIDEAD, UPM, SCIENTER, LRF (TRENDS Deliverable).

## Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση

Δούκας Χρίστος, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

### 1. Εισαγωγή

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους κυρίως το χώρο της οικονομίας, συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων και επεκτείνεται η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η προσέγγιση βασικών στοιχείων του λόγου της αποτελεσματικότητας / αξιολόγησης των σχολείων και αναλύονται οι επιδράσεις του σε κεντρικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδιαίτερα στον τομέα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα το δημοσίευμα περιλαμβάνει:

- α) Συνοπτική παρουσίαση των ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.
- β) Τις σημερινές ερευνητικές κατευθύνσεις και
- γ) Τις επιπτώσεις τους στην πολιτική της αξιολόγησης.

## 2. Οι έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο

Ορόσημο των ερευνών γύρω από το θέμα ήταν η μελέτη του Coleman και οι μετέπειτα αντίστοιχες των Jensen, Jencks και άλλων (Coleman et al. 1966, Jensen 1969, Jencks et al. 1972). Κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό / κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). (Weber, 1971, Summers - Wolfe, 1977, Hoover, 1978, Lezotte - Passalacqua, 1978, Brookover et al., 1979, Edmonds, 1979, Rutter et al., 1979, Gregory et al., 1980, Madaus et al., 1980, Murnane, 1981, Cohen, 1982, Purkey - Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Lipsitz, 1984, Rosenholtz, 1985, Stedman, 1985, Cohn - Rosenholtz, 1985). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική / κοινωνική τους προέλευση.

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του R. Edmonds (R. Edmonds, 1979).

Σε αυτήν παρουσιάσθηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
- β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ε. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Άλλες έρευνες πρότειναν διαφορετικό αριθμό μεταβλητών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα ο Austin (1981) πρότεινε 29, οι Brookover - Lawrence (1979) 10, ο Weber (1971) 8 κτλ. Ο κατάλογος αποτελεσματικότητας των Purkey - Smith (1983), παρουσίασε την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει 13 μεταβλητές αποτελεσματικότητας οι οποίοι διακρίνονται σε δυο κατηγορίες σε *οργανωτικές / διαρθρωτικές* (οργάνωση, λειτουργία σχολείων) και σε μεταβλητές *διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο).

Το πρόβλημα με τις «έρευνες καταλόγων», είναι η δυσκολία να προσδιορισθούν οι τρόποι με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές ώστε να παράγουν τη βελτίωση του σχολείου. Τα σχολεία είναι σύνθετοι οργανισμοί και λειτουργούν με ένα δυναμικό και όχι στατικό τρόπο. Πώς μέσα στο σύστημα αυτό οι ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν δίδοντας άλλοτε ένα θετικό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι; Άλλα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα περιλαμβάνουν τη μεθοδολογία που αυτή ακολουθεί, τις γνωστικές περιοχές που λαμβάνει υπόψη της και τελικά τα ίδια τα αποτελέσματα που έφερε η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική.

### 3. Η ποιότητα στην εκπαίδευση

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, οι σχετικοί προβληματισμοί οδήγησαν σε ύφεση το κίνημα της αποτελεσματικότητας και σε νέες ερευνητικές προσπάθειες. Οι νέες τάσεις χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Χ. Δούκας, 1997). Σύμφωνα με πολλές απόψεις, η αντίληψη της ποιότητας είναι *σχετική και πολυπαραγοντική*. Περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες / λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές / αποτελέσματα (πχ μαθητικές επιδόσεις) (Vroeijsenstijn, 1993). Άλλες απόψεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τί συμβαίνει στο σχολείο, αντί της ανάλυσης μέσω του μοντέλου τη παραγωγικής λειτουργίας δηλ. της προσμέτρησης της σχέσης εκροών / αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Jansen, 1995). Τέλος άλλες μελέτες επισημαίνουν ιδιαίτερα την αντίληψη της ποιότητας ως αναπτυξιακής λειτουργίας η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια (Hopkins et al., 1994, 1997, Hargreaves et al, 1989).

Τις διαφορετικές απόψεις της ποιοτικής εκπαίδευσης μπορούμε να προσεγγίσουμε μέσω των πρακτικών μοντέλων εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management).

Αναμφίβολα οι νέες αυτές εννοιολογήσεις σημασιοδοτούν μια μετατόπιση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη βελτίωση των σχολείων. Συγκεκριμένα η έννοια-κλειδί της «διασφάλισης της ποιότητας», σημαίνει την έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων και των σχέσεών τους με τις μεταβλητές των εισροών / εκροών, αντί των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Στόχος είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις. (Morgan-Everett, 1990, Oakland, 1989). Κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Η απόδοση λόγου των σχολείων αποκτά επίσης κεντρική σημασία. Αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και «νομιμοποιείται» ως «υπεύθυνος» και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται σε δημόσια συστήματα λογοδότησης (ισχυρή κρατική επίβλεψη - έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση), σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης (έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών-προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση) και σε μοντέλα καταναλωτού-πελάτη (ενίσχυση του ρόλου των γονέων και έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς) (Lauglo, 1995). (Μια απεικόνιση των μοντέλων δίνεται στον κατωτέρω πίνακα)



ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Φορείς	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κρατικός έλεγχος	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δημοκρατική νομιμότητα</li> <li>- Σαφήνεια στους στόχους / αρμοδιότητες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών</li> <li>- Δυσκολία ανταπόκρισης στις τοπικές συνθήκες</li> </ul>
Επαγγελματική λογοδότηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δυναμική ποιοτικής ανάπτυξης λόγω της άμεσης συμμετοχής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Τα επαγγελματικά standards (των εκπαιδευτικών), μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις εξωτερικές ανάγκες.</li> <li>- Οι εσωτερικοί επαγγελματικού κανόνες μπορεί να μην επιτρέπουν εναλλακτικές επιλογές.</li> </ul>
Καταναλωτικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αποδοχή της συμμετοχής από τους δέκτες και χρήστες.</li> <li>- Τα μοντέλα της οικονομίας δίνουν πρακτικές λύσεις εφαρμογής.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Προβληματική η χρήση του “πελάτη” ή “καταναλωτού” στην εκπαίδευση.</li> <li>- Νέες μορφές ανισοτήτων δημιουργούνται</li> </ul>

Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου», προϋποθέτει την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης» και στάνταρτ επιδόσεων τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου και ελέγχεται η εφαρμογή τους μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης. Οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου (Fitz - Gibbon, 1990, Stoll, 1996). Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και κριτήρια διάγνωσης με βάση τα οποία αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κτλ), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κτλ) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κτλ) (OECD, 1992, 1995, E.U. 1997). Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα (E.U. 1997), περιλαμβάνει 4 θεματικές περιοχές οι οποίες χωρίζονται σε 12 τομείς. Από αυτούς διαμορφώνονται 32 δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας (βλέπε πίνακα).

<b>ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>		
<b>Θεματικές Περιοχές</b>	<b>Τομείς</b>	<b>Διαμόρφωση Δεικτών</b>
1. Αποτελέσματα	1.1 Εκπαιδευτικά επιτεύγματα  1.2 Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη  1.3 Κατευθύνσεις μαθητών	1.1.1 Ατομικός φάκελος μαθητών 1.1.2 Πρόβλεψη επιτυχίας 1.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών 1.2.1 Εκτίμηση Κοινωνικής Παιδείας 1.2.2 Επικέντρωση σε ομάδες μαθητών 1.2.3 Ανάλυση υλικού 1.3.1 Έρευνα των κατευθύνσεων 1.3.2 Συνέντευξη με πρώην μαθητές 1.3.3 Σχέσεις σχολείου - εργασίας

<b>ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>		
<b>Θεματικές Περιοχές</b>	<b>Τομείς</b>	<b>Διαμόρφωση Δεικτών</b>
2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	2.1 Ο χρόνος ως συνιστώσα μάθησης  2.2 Ποιότητα διδασκαλίας 2.3 Μαθησιακές δυσκολίες	2.1.1 Παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος 2.1.2 Ημερολόγιο κατ' οίκον εργασίας 2.1.3 Ανάλυση απώλειας χρόνου 2.2.1 Φύλλο γνώμης μαθητών 2.2.2 Επισκέψεις εκπαιδευτικών 2.2.3 Αφηγήσεις μαθητών 2.3.1 Ερωτηματολόγιο μάθησης 2.3.2 Καταγραφή αναγκών 2.3.3 Ημερολόγιο οικογένειας-σχολείου
3. Διαδικασίες σχολείου	3.1 Το σχολείο ως χώρος μάθησης 3.2 Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος  3.3 Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος	3.1.1 Δυναμική του πεδίου 3.1.2 Κλίμα μάθησης 3.2.1 Ερωτηματολόγιο 3.2.2 Φωτογραφική αξιολόγηση 3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο 3.3.1 Έρευνα ανάπτυξης προσωπικού 3.3.2 Καθήκοντα διαχείρισης
4. Περιβάλλον	4.1 Σχολείο-οικογένεια  4.2 Σχολείο-τοπική κοινωνία  4.3 Σχολείο-εργασία	4.1.1 Έρευνα σχέσεων σχολείου-οικογένειας 4.1.2 Ανάλυση συνεδριάσεων σχολικού Συμβουλίου 4.2.1 Ανάλυση περιεχομένου 4.2.2 Ανάλυση μέσων ενημέρωσης 4.2.3 Ανάλυση κοινής γνώμης 4.3.1 Εξακρίβωση αναγκών εργασίας 4.3.2 Ομάδες εστίασης

Τα στοιχεία-κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι:

- Η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου.
- Η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους.
- Η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης.

- Η επιμόρφωση των σχολείων / εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος.

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι μια κεντρική έννοια στο λόγο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

#### **4. Αξιολόγηση της ποιότητας.**

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Αρχικά ο ΟΟΣΑ άνοιξε τη συζήτηση και επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης (OECD, 1989, 1994, 1995). Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ε.Ε., 1994) και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση (Ε.Υ., 1996) με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το 1997. Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Χ. Δούκας, 1997).

Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως προωθείται μέσω των διεθνών οργανισμών είναι:

- Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης μέσω των επιθεωρητών / επιθεωρήσεων.
- Η σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου της εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών.
- Η έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου.

Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης που προτείνεται, είναι η αυτοαξιολόγηση / εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης τα οποία επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων.

Η προτεραιότητα στην αυτο-αξιολόγηση στηρίζεται στο ότι ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται

συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων προς τους εξωτερικούς αποδέκτες (Cuttance, 1994, Mcgreal, 1983, κ.ά.). Σε άλλες μελέτες όμως επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση συναντά πολλές δυσκολίες στο να παρουσιάσει επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για τη λειτουργία του σχολείου, για τη διαδικασία διδασκαλίας / μάθησης και για την περαιτέρω βελτίωση του σχολείου (Clift, 1987, Hopkins, 1989, Hargreaves, 1988). Τις επιφυλάξεις αυτές για τα όρια της αυτο-αξιολόγησης συμμαρτίζεται και η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης (ETUCE), συμμετοχος στις σχετικές συζητήσεις στην Ε.Ε., με το επιχείρημα ότι οι «αυτο-αξιολογήσεις δεν έχουν τη δυναμική αλλαγής της εκπαίδευσης, αν δεν περιλαμβάνονται σε ένα σχέδιο αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Mouchoux - ETUCE, 1997).

Από τις προηγούμενες αναφορές μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ανάγκες της ανάπτυξης και της απόδοσης λόγου, ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις.

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης / πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας. Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία (school empowerment), αν συνδεθεί με τις ανάγκες τις διδασκαλίας - μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την εφαρμογή οργανωτικών / λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία (Darling-Hammond, 1994).

Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι η κεντρική κρατική εξουσία και τα σχολεία αποτελούν ένα «χαλαρό δίδυμο» και ότι η αλλαγή δε μπορεί να προκύψει μόνο από την κορυφή (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που βασίζονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) (March-Olsen, 1976, Miles, 1981).

Στο μοντέλο αυτό η αυτο-αξιολόγηση είναι το κέντρο βάρους της αξιολογικής λειτουργίας, ενώ η εξωτερική λειτουργεί ως «μετα-αξιολόγηση» ή «επικεντρωμένη» (focused) με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κτλ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κτλ (βλέπε σχήμα).

Σύστημα Αυτο-αξιολόγησης		
Μορφές	Περιεχόμενο	Φορείς
Θεσμοθέτηση συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης	Κάθε σχολείο διαμορφώνει σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης ανάπτυξης-	Η ίδια η σχολική μονάδα
Μετα-αξιολόγηση	Παρακολούθηση του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης	Σχολικές αρχές, ειδικοί εμπειρογνώμονες ή ειδικό κέντρο αξιολόγησης
Σύστημα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων	Αντιμετώπιση αδυναμιών της σχολικής λειτουργίας (διενέξεις, αντιδεοντολογική συμπεριφορά, υποστήριξη εκπαιδευτικών από αβάσιμες κατηγορίες κτλ)	Ανεξάρτητη εκπαιδευτική αρχή
Περιοδική αξιολόγηση επιλεγμένων τομέων ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος	Επικεντρωμένες αξιολογήσεις (π.χ. αποτελέσματα επίδοσης σε μαθήματα, δεξιότητες, προσόντα, μορφωτικές ανισότητες κτλ)	Κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές ή ερευνητικά ιδρύματα σε συνεργασία με τα σχολεία

Άλλες αναλύσεις επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι η βελτίωση του σχολικού συστήματος δεν είναι μόνο το «άθροισμα της βελτίωσης των σχολείων», αλλά του συνόλου του συστήματος, θεώρηση η οποία δίδει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μικρο και μακρο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Hopkins, 1989, Altrichter-Werner, 1997).

## 5. Οι κριτικές προσεγγίσεις

Οι απόψεις των διαφόρων μορφών ποιοτικής αξιολόγησης δέχονται την κριτική ότι αποβλέπουν στην «τεχνικοποίηση της αξιολόγησης», τον επιστημονικό εξορθολογισμό της με στόχο την απόκρυψη των ανισοτήτων και των εξουσιών που επικρατούν στη σχολική πραγματικότητα (Broadfoot, 1996). Αποτελούν κατά την εκδοχή αυτή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανόδου του λεγόμενου «Κράτους Αξιολογητή», το οποίο επιδιώκει να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τον «αντικειμενικό», «επιστημονικό ορθολογισμό του management» (Neave, 1989).

Οι απόψεις αυτές συνδέουν το λόγο των συστημάτων ποιοτικής διασφάλισης, αυτο-αξιολόγησης και δεικτών απόδοσης με τις τάσεις απορύθμισης του κοινωνικού κράτους, την επικράτηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και την προτεραιότητα στην απόκτηση μετρήσιμων δεξιοτήτων προσαρμόσιμων στις σύγχρονες αγορές εργασίας. Οι απόψεις αυτές θέτουν νέα ερωτήματα σχετικά με τα αν οι αξιολογητικές μορφές αποβλέπουν τελικά στην προσαρμογή των σχολείων στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της αγοράς ή αν αυτές περικλείουν τη διεκδίκηση ενός λόγου μεγαλύτερης αυτονομίας / αυτοκαθορισμού των σχολείων σε σχέση με τη μονοδιάστατη ανταπόκρισή τους στον οικονομικό ανταγωνισμό.

Ερωτήματα που ανοίγουν νέα πεδία ερευνών σε σχέση με τη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και κυρίως με τα πολιτικά θέματα της θέσης της εκπαίδευσης στις νέες μορφές κοινωνικών-πολιτικών και οικονομικών εξουσιών που αναδύονται στις παγκοσμιοποιούμενες, μετανεωτερικές κοινωνίες της γνώσης και της πληροφόρησης.

## Βιβλιογραφία

- [1] **ALTRICHTER H., SPECHT W.**, *Quality Assurance and Quality Development in Education*, European Workshop, «Trends in the Evaluation of Education Systems, School (Self-) Evaluation and Decentralization», Athens, 9-11/12/1997, (1997).
- [2] **AUSTIN G.**, *Exemplary Schools and their Identification*, unpublished manuscript, Center for Research and Development, University of Maryland, (1981).
- [3] **BROADFOOT P.**, *Education, Assessment and Society*, Open University Press, (1996).
- [4] **BROOKOVER W., LAWRENCE L.**, *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Occasional Paper No 17 (Michigan, The Institute for Research on Teaching, Michigan), (1979).

- [5] **CLIFT P.**, *School-based Review: A response from the UK perspective*, in D. Hopkins (ed), *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project*, Pallmer Press, (1987).
- [6] **COLEMAN J., et al.**, *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, (1966).
- [7] **COHEN M.**, *Effective Schools: Accumulating Research Findings*, American Education, 18, (1982).
- [8] **CUTTANCE P.**, *Quality Assurance in Education Systems*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 20, p. 99-112, (1994).
- [9] **DARLING-HAMMOND L.**, *Performance - Based Assessment and Educational Equity*, Harvard Educational Review, Vol. 64 (1), (1994).
- [10] **ΔΟΥΚΑΣ Χ.**, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*, Γρηγόρης, (1997).
- [11] **EDMONDS R.**, *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37, 15-24, (1979).
- [12] **E.U.**, *Προτάσεις για την κατάρτιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε., (1994).
- [13] **E.U.**, *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε. Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1997, (1996).
- [14] **E.U.**, *Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*, Οδηγός των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας τα οποία εφαρμόζονται σε 97 σχολεία της Ευρώπης και συντάχθηκε από τους: J. Macbeath, D. Meuret, M. Schratz, (1997).
- [15] **FITZ-GIBBON C.**, *Performance Indicators*, Bera Dialogues No 2, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia, (1990).
- [16] **HARGREAVES D.**, *Assessment and Performance Indicators: The English Experience*, in A. Ruby-T. Wyatt (eds), *Indicators in Education*, Sydney, Australian Conference of Directors-General of Education, (1988).
- [17] **HOOVER M.**, *Characteristics of Black Schools at Grade Level: A Description*, Reading Teacher, 31: 757-762, (1978).
- [18] **HOPKINS D.**, *Improving the Quality of Schooling*, Lewes: Falmer, (1987).
- [19] **HOPKINS D.**, *Evaluation for School Development*, Buckingham, Open University Press, (1989).
- [20] **HOPKINS D., et al.**, *School Improvement in an Era of Change*, London, Cassell, (1994).
- [21] **JENCKS C., et al.**, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, (1972).



- [22] **JANSEN J.**, *Effective Schools?*, Comparative Education Vol. 31 No 2, (1995).
- [23] **LAUGLO J.**, *Forms of Decentralization and their Implication for Education*, Comparative Education 31), (1995).
- [24] **MCREAL T.**, *Successful Teacher Evaluation*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, (1983).
- [25] **MADAUS G., et al.**, *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill, (1980).
- [26] **MARCH J., OLSEN J.**, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, (1978).
- [27] **MILES M.**, *Mapping the Common Properties of Schools*, in R. Lehming-M. Kane (eds), *Improving schools: using what we know*, (1981).
- [28] **MORGAN J., EVERETT T.**, *Introducing Quality Management in the NHS*, International Journal of Health Care Quality Assurance (UK), 3(5), 23-35, (1990).
- [29] **MOUCOUX A.**, *Γεν. Γραμματέας της ETUCE, Ομιλία στο σεμινάριο της Ε.Ε. σχετικά με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, Λουξεμβούργο, 15-16/11/1997*, (1997).
- [30] **MURNANE R.**, *Interpreting the Evidence on School Effectiveness*, Working Paper No 830, Yale University, (1981).
- [31] **NEAVE G.**, *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 198688*, European Journal of Education (23:7-24), (1989).
- [32] **OAKLAND J.**, *Total Quality Management*, London, Heinemann, (1989).
- [33] **OECD**, *Measuring the Quality of Schools*, (1989).
- [34] **OECD**, *The OECD International Education Indicators: A Framework for Analysis*, (1992).
- [35] **OECD**, *Quality in Teaching*, (1994).
- [36] **PURKEY S-SMITH M.**, *Effective Schools: A Review*, The Elementary School Journal, 83: 427-452, (1983).
- [37] **ROSENHOLTZ S.**, *Effective Schools: Interpreting the Evidence*, American Journal of Education, 93:352-388, (1985).
- [38] **RUTTER M., et al.**, *Fifteen Thousand Hours*, Cambridge, M.A.: Harvard University Press, (1979).
- [39] **STEDMAN L.**, *A new Look at the Effective Schools Literature*, Urban Education, 20, (1985).
- [40] **STOLE L., FINK D.**, *Changing our Schools*, Buckingham, Open University Press, (1996).
- [41] **SUMMERS A-WOLFE B.**, *Do Schools Make a Difference?*, American Economic Review 67: 639-652, (1977).
- [42] **WEBER G.**, *Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful*

*Schools*, Occasional Paper No 18, (Washington, DC, Council for Public Education), (1971).

## Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19<sup>ο</sup> Αιώνα

Φυριπιής Κ. Εμμανουήλ, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ο νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834, το πρώτο εκπαιδευτικό νομοθέτημα στον ελλαδικό χώρο μετά την απελευθέρωση, θεσμοθετήθηκε από τους Βαυαρούς την περίοδο της αντιβασιλείας. Για το νόμο αυτό, ο οποίος με ελάχιστες τροποποιήσεις ίσχυσε για ένα περίπου αιώνα, ως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, ιστορικοί αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης συμφωνούν με την άποψη ότι αυτός απετέλεσε προϊόν δανεισμού ξένων προτύπων κυρίως του νόμου Guizot (28-6-1833) της Γαλλίας.<sup>1</sup>

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε το θεματικό πεδίο που αφορά τη Διοίκηση και την Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα σε σχέση με το αντίστοιχο γαλλικό, προκειμένου να εντοπίσουμε τυχόν δάνεια στοιχεία του αλλά και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του.

---

<sup>1</sup> Χρήστου Θ., «Απόψεις σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού Κράτους». Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 117.  
- Τσουκαλά Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Αθήνα. Θεμέλιο, 1987, σελ.391

#### **Α. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο Guizot.**

Ο νόμος Γκυζώ στη Γαλλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1<sup>er</sup>) στο κεφάλαιο IV , άρθρα 17-25 προέβλεπε για τη Διοίκηση και την Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα ακόλουθα:

**Άρθρο 17.** Σε κάθε κοινοτικό σχολείο θα υπάρχει ένα τοπικό (κοινοτικό) συμβούλιο εποπτείας που θα αποτελείται από τον πρόεδρο της κοινότητας ή τον βοηθό του, από τον εφημέριο της κοινότητας και από έναν ή περισσότερους διακεκριμένους κατοίκους που θα υποδεικνύονται από το κοινοτικό συμβούλιο. Στις κοινότητες των οποίων ο πληθυσμός είναι χωρισμένος σε διάφορες θρησκείες αναγνωρισμένες από το κράτος, ο εφημέριος (πάστορας-pasteur) ή ο αρχαιότερος των εφημερίων και ένας από τους λειτουργούς κάθε μιας από τις άλλες θρησκείες που θα υποδεικνύονται από τη Σύνοδό τους, θα αποτελούν μέρος του τοπικού (κοινοτικού) συμβουλίου εποπτείας. Περισσότερα σχολεία της ίδιας κοινότητας, θα μπορούν να ενωθούν υπό την εποπτεία του ιδίου συμβουλίου.

**Άρθρο 18.** Σε κάθε επαρχία (διοικητική περιφέρεια) θα ιδρυθεί ένα συμβούλιο ειδικά επιφορτισμένο με την εποπτεία και την προστασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Άρθρο 19.** Μέλη του συμβουλίου της διοικητικής περιφέρειας είναι:

- Ο δήμαρχος (έπαρχος) της πρωτεύουσας ή ο αρχαιότερος των δημάρχων (επάρχων) των πρωτευουσών της περιφέρειας.
- Ο ειρηνοδίκης ή ο αρχαιότερος των ειρηνοδικών της περιφέρειας.
- Ο εφημέριος ή ο αρχαιότερος των εφημερίων της περιφέρειας.
- Ένας εφημέριος από κάθε μια από τις λοιπές θρησκείες που είναι αναγνωρισμένες από το νόμο, ο οποίος θα λειτουργεί μέσα στην περιφέρεια και ο οποίος θα έχει υποδειχθεί σύμφωνα με το άρθρο 17 § 2.
- Ένας γυμνασιάρχης, σχολάρχης κολεγίου, καθηγητής λυκείου, διευθυντής σχολείου ή δάσκαλος οικοτροφείου που θα υποδεικνύεται από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης και εφόσον υπάρχουν κολέγια, σχολεία ή οικοτροφεία στην περιφέρεια του συμβουλίου.
- Ένας δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα διαμένει στην περιφέρεια του συμβουλίου και θα ορίζεται από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης.
- Τρία μέλη του συμβουλίου της διοικητικής περιφέρειας ή διακεκριμένοι κάτοικοι που θα υποδεικνύονται από το συμβούλιο της διοικητικής περιφέρειας.

- Τα μέλη του γενικού συμβουλίου του νομού που θα έχουν μόνιμη κατοικία στην περιφέρεια του συμβουλίου.

Ο νομάρχης προεδρεύει - προϊσταται σε όλα τα συμβούλια του νομού και ο δήμαρχος (έπαρχος) προϊσταται σε όλα τα συμβούλια της περιφέρειας. Ο βασιλικός επίτροπος είναι μέλος σε όλα τα συμβούλια της περιφέρειας.

**Άρθρο 20.** Τα συμβούλια συνεδριάζουν μία φορά κάθε μήνα. Μπορούν όμως να συνεδριάζουν και εκτάκτως κατόπιν αιτήσεως ενός εκπροσώπου του Υπουργού. Ο εκπρόσωπος αυτός θα παρίσταται κατά τη συνεδρίαση. Τα συμβούλια συνεδριάζουν μόνο εφόσον παρίστανται τουλάχιστον 5 μέλη για τα συμβούλια της περιφέρειας (επαρχίας) και 3 μέλη για τα κοινοτικά συμβούλια.

Σε περίπτωση ισοψηφίας επικρατεί η ψήφος του προέδρου. Τα καθήκοντα των διακεκριμένων κατοίκων (προυχόντων) που είναι μέλη των συμβουλίων διαρκούν 3 χρόνια. Τα μέλη αυτά είναι επανεκλέξιμα επ' αόριστον.

**Άρθρο 21.** Το κοινοτικό συμβούλιο ασκεί εποπτεία επί των δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων της κοινότητας. Φροντίζει για την υγιεινή των σχολείων και για τη διατήρηση της πειθαρχίας, χωρίς περιορισμό της δικαιοδοσίας του δημάρχου στη δημοτική αστυνομία. Επιβεβαιώνει ότι έχει γίνει μέριμνα για τη διδασκαλία των πτωχών μαθητών. Συντάσσει κατάσταση παιδιών που δεν διδάσκονται ούτε στο σχολείο, ούτε στο σπίτι, ούτε σε ιδιωτικά σχολεία. Γνωστοποιεί στο συμβούλιο της διοικητικής περιφέρειας τις ανάγκες της κοινότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατόπιν μομφής του κοινοτικού συμβουλίου, ο δήμαρχος έχει το δικαίωμα να διατάξει προσωρινά την παύση από την άσκηση των καθηκόντων του το δάσκαλο. Αυτός είναι υποχρεωμένος μέσα σε 24ώρες να απολογηθεί ενώπιον του συμβουλίου της διοικητικής περιφέρειας.

**Άρθρο 22.** Το συμβούλιο της διοικητικής περιφέρειας, εποπτεύει με τους αντιπροσώπους του που προέρχονται από τα μέλη του ή εκτός αυτών, όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δικαιοδοσίας του. Κάθε χρόνο υποβάλλει στο Νομάρχη και στον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης αναφορά για την κατάσταση όλων των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δικαιοδοσίας του. Ενώπιόν του ορκίζονται οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειάς του.

**Άρθρο 23.** Το συμβούλιο της διοικητικής περιφέρειας, σε περίπτωση συνήθους ή κοινής αμέλειας ή σοβαρού παραπτώματος εκ μέρους του κοινοτικού δασκάλου, αυτεπάγγελα μηνύει τον υπαίτιο δάσκαλο. Μετά την κλήτευση και την απολογία έχει δικαίωμα να τον επιπλήξει, να τον παύσει για ένα μήνα από το λειτούργημά

του με ή χωρίς στέρηση του μισθού ή ακόμη να τον ανακαλέσει από το λειτούργημά του.

**Άρθρο 24.** Οι διατάξεις του άρθρου 7 του παρόντος νόμου οι οποίες αφορούν τους δασκάλους ιδιωτικής εκπαίδευσης, ισχύουν και για τους δασκάλους των κοινοτήτων.

(Σημειώνουμε εδώ ότι, σύμφωνα με το άρθρο 7 του ν. Γκυζώ κάθε ιδιωτικός δάσκαλος μπορούσε να κλητευθεί προς απολογία για κακή διαγωγή ή ανηθικότητα, ενώπιον του πολιτικού δικαστηρίου της διοικητικής περιφέρειας που ανήκε και να στερηθεί το δικαίωμα εξασκήσεως του επαγγέλματος για κάποιο χρονικό διάστημα ή για πάντα.).

**Άρθρο 25.** Σε κάθε νομό θα υπάρχουν μία ή περισσότερες επιτροπές διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες θα εξετάζουν όλα τα διατάγματα διοικητικής αρμοδιότητας τόσο της στοιχειώδους πρωτοβάθμιας όσο και της ανώτερης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των υπουργικών εγκυκλίων. Αυτές οι επιτροπές αναλαμβάνουν επίσης τη διεξαγωγή των εισιτηρίων και απολυτηρίων εξετάσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα μέλη των επιτροπών καθορίζονται από τον Υπουργό Δημόσιας Εκπαίδευσης. Οι εξετάσεις διεξάγονται δημοσίως και σε χρόνο καθορισμένο από τον ίδιο Υπουργό.

Από την ανάλυση των παραπάνω άρθρων φαίνεται ότι ο ν. Γκυζώ δεν όριζε ρητά το άτομο – αρχή που ασκούσε την ανωτάτη εποπτεία και τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία. Όμως από τις ειδικές διατάξεις των άρθρων:

- 17 § 5 σύμφωνα με την οποία «ο Υπουργός δημόσιας εκπαίδευσης έχει το δικαίωμα να καταργήσει ένα τοπικό συμβούλιο εποπτείας και να το αντικαταστήσει με ένα ειδικό συμβούλιο εποπτείας»,
- 18 § 2 σύμφωνα με την οποία «ο Υπουργός δημόσιας εκπαίδευσης θα μπορεί ανάλογα με τον πληθυσμό και τις ανάγκες των περιοχών να εγκαθιδρύσει στην ίδια περιφέρεια περισσότερα συμβούλια των οποίων θα προσδιορίσει τη δικαιοδοσία σε χωρισμένα ή ενωμένα καντόνια»,
- 22 § 7 σύμφωνα με την οποία «οι κοινοτικοί εκπαιδευτές διορίζονται από τον Υπουργό της δημόσιας εκπαίδευσης» και
- 25 σύμφωνα με το οποίο «τα μέλη των επιτροπών (διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ορίζονται από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης» και «οι εξετάσεις (εισιτήριες και απολυτήριες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) διεξάγονται δημοσίως και σε χρόνο καθορισμένο από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης»,

- υποδηλώνουν ότι την ανωτάτη διοίκηση και εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία, σύμφωνα με το ν. Γκυζώ του 1833, ασκούσε ο Υπουργός της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικό πίνακα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία σύμφωνα με το νόμο Γκυζώ του 1833.

Στον πίνακα αυτόν, εκτός από την ιεραρχία της Διοίκησης και Εποπτείας αναφέρουμε πολύ περιληπτικά, τα μέλη που συγκροτούσαν τα συμβούλια καθώς και τις αρμοδιότητές τους.

### Συνοπτικός πίνακας

Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία,  
σύμφωνα με το νόμο Γκυζώ του 1833

#### 1. Υπουργός δημόσιας εκπαίδευσης

Είχε την ανωτάτη εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 2. Οι κατά νομό Επιτροπές Διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- Μέλη:* Καθορίζοντο από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης.  
*Αρμοδιότητες:*
- Εποπτεία για την υλοποίηση στο νομό τους, όλων των Υπουργικών εγκυκλίων που αφορούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
  - Διεξαγωγή εισιτηρίων και αποφοιτηρίων εξετάσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 3. Συμβούλιο διοικητικής περιφέρειας

- Μέλη:* Ο Δήμαρχος, ο ειρηνοδίκης, ο αρχαιότερος εφημέριος της περιφέρειας, ένας δάσκαλος, τρία μέλη του συμβουλίου της περιφέρειας, και τα μέλη του γενικού συμβουλίου του νομού που κατοικούν στη περιφέρεια του Συμβουλίου.  
*Αρμοδιότητες:*
- Εποπτεία όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δικαιοδοσίας του.
  - Ενώπιον του ορκίζονται οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας του.
  - Άσκηση πειθαρχικών διώξεων (επίπληξη-παύση μέχρι ένα μήνα) κατά των διδασκάλων της περιφέρειάς του.

#### 4. Κοινοτικό Συμβούλιο Εποπτείας

- Μέλη:* Ο Πρόεδρος της κοινότητας, ο εφημέριος της κοινότητας και ένας ή περισσότεροι κάτοικοι που υποδεικνύονται από το Κοινοτικό Συμβούλιο.  
*Αρμοδιότητες:*
- Εποπτεία των δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων της

- κοινότητας.
- Φροντίδα για την υγιεινή των σχολείων και τη διατήρηση της πειθαρχίας.
- Μέριμνα για τη φοίτηση στο σχολείο των πτωχών μαθητών.
- Δικαίωμα άσκησης μομφής κατά του διδασκάλου ο οποίος εκτελεί πλημμελώς τα καθήκοντά του.

Ένα μήνα περίπου αργότερα, στις 16/23 Ιουλίου του 1833, σε εφαρμογή του νόμου Γκυζώ, εκδόθηκε βασιλικό νομοθετικό διάταγμα για την α'θμια εκπαίδευση στη Γαλλία, το οποίο μεταξύ άλλων, στα άρθρα 1-26, προέβλεπε:

**Άρθρο 1:** Τα κοινοτικά συμβούλια εποπτείας μία φορά το χρόνο, κατά τον μήνα Μάιο, θα συνεδριάζουν και θα αποφασίζουν:

- για την κατασκευή και τη συντήρηση των κοινοτικών σχολείων,
- για το ποσό της μηνιαίας αποζημίωσης και του μισθού που θα χορηγείται στον δάσκαλο,
- για τα ενδεχόμενα χρέη του σχολείου και
- για τις πιστώσεις που θα απαιτηθούν είτε για να αγοραστούν, είτε για να ανεγερθούν ή επισκευασθούν ή ενοικιαστούν σχολικά κτήρια.

Τον μήνα Αύγουστο κάθε χρόνο θα αποφασίζουν για τους μαθητές που θα γίνονται δεκτοί δωρεάν στα σχολεία της α'θμιας εκπαίδευσης βασικού κύκλου και για τον αριθμό των δωρεάν θέσεων για τις οποίες θα διαγωνίζονται οι μαθητές για τα σχολεία α'θμιας εκπαίδευσης ανώτερου κύκλου.

**Άρθρο 2:** Το άρθρο αυτό προέβλεπε τις διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθηθούν για την ίδρυση και συντήρηση δημοτικών σχολείων σε μεθοριακές κοινότητες οι οποίες δεν ήταν σε θέση να ιδρύσουν και να συντηρήσουν αυτοδύναμα σχολείο δικό τους.

**Άρθρο 3:** Καθόριζε τους χώρους οι οποίοι θα χρησιμοποιούντο για την κατοικία των δασκάλων και για τους χώρους υποδοχής των μαθητών.

**Άρθρο 4:** Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, όταν μία κοινότητα ή ένας δήμος δεν μπορούσε να καλύψει το κόστος λειτουργίας του σχολείου του, είχε τη δυνατότητα να αποφασίσει ειδική φορολογία με επιβολή τριών επιπλέον λεπτών στο βασικό ποσό των φόρων ακίνητης, προσωπικής και κινητής περιουσίας των κατοίκων του για την κάλυψη του κόστους αυτού.

**Άρθρο 5:** Όλα τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Μαΐου με τις σχετικές



αποφάσεις για τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου αποστέλλονται σύμφωνα με το άρθρο αυτό το αργότερο μέχρι την 1<sup>η</sup> Ιουνίου στους αντινομάρχες και στο νομάρχη και μέσω αυτού στον Υπουργό της δημόσιας εκπαίδευσης (άρθρο 6).

Τα **άρθρα 7-10** προβλέπουν τις διαδικασίες σύγκλησης των κατά νομούς και περιφέρειες συμβουλίων και τις αρμοδιότητές τους αναφορικά με τις κοινότητες που δεν αποφασίζουν για το μισθολόγιο των δασκάλων, για τις κοινότητες που δεν έχουν εξασφαλίσει χώρους για τη λειτουργία σχολείου κ.α.

**Άρθρο 11:** Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, στην αρχή κάθε μήνα ο δάσκαλος παραδίδει στον πρόεδρο της Κοινότητας κατάσταση των γονέων των μαθητών που έχουν φοιτήσει στο σχολείο κατά τον προηγούμενο μήνα με ένδειξη του ποσού της μηνιαίας οφειλομένης αμοιβής. Η είσπραξη του ποσού αυτού γίνεται όπως και η είσπραξη των άμεσων εισφορών.

Τα **άρθρα 12-15** αναφέρονται στη διαδικασία σύνταξης των προϋπολογισμών των κοινοτήτων, στον τρόπο αναγραφής των εσόδων και των δαπανών των δημοτικών σχολείων και στις αντίστοιχες υποχρεώσεις των αγροτικών κοινοτήτων.

Το δεύτερο κεφάλαιο του βασιλικού δ/γματος της 16/23 Ιουλίου 1833, στα **άρθρα 16-19** αναφέρεται στη λειτουργία ιδιωτικών δημοτικών σχολείων και αναλυτικότερα:

- στις προϋποθέσεις για την ίδρυση ιδιωτικού δημοτικού σχολείου,
- στους χώρους στους οποίους επιτρέπεται να λειτουργήσει,
- στη διοίκηση και στην εποπτεία του από τον Πρόεδρο της Κοινότητας και ένα μέλος του κοινοτικού συμβουλίου.

Οι ιδιωτικοί δάσκαλοι γίνονται δεκτοί σύμφωνα με το άρθρο 9 όπως και οι δάσκαλοι της δημόσιας εκπαίδευσης μετά από σχετικές εκθέσεις των νομαρχών και των Δ/ντών επιθεώρησης.

Τα **άρθρα 20-23** αναφέρονται στη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αναλυτικότερα:

- Οι Νομάρχες και οι Δ/ντές των επιθεωρήσεων συντάσσουν ετήσιο προϋπολογισμό δαπανών για τη λειτουργία του Ανώτερου Σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο υποχρεούται να συντηρεί κάθε νομός είτε μόνος του είτε σε συνεργασία με ένα ή περισσότερους γειτονικούς νομούς.
- Όταν πολλοί νομοί συνενώνονται για να συντηρήσουν ένα Ανώτερο Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι δαπάνες αυτού του σχολείου κατανέμονται μεταξύ των νομών ανάλογα με τον πληθυσμό τους και με ευθύνη του Υπουργού της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο του Β.Δ. της 16/23 Ιουλίου 1833 **τα άρθρα 24-27** αναφέ-

ρονται:

- στη διεξαγωγή των συνεδριάσεων του συμβουλίου και των επιτροπών,
- στη διαδικασία αναπλήρωσης απόντων μελών και αντικατάστασης μελών - σε περιπτώσεις απουσίας των από τις συνεδριάσεις (3 διαδοχικές απουσίες χωρίς επαρκή δικαιολογία) και
- στην κάλυψη των εξόδων του γραφείου των κοινοτικών συμβουλίων και των συμβουλίων διοικητικής περιφέρειας.

Το **άρθρο 28** αναφέρεται στη διαδικασία διορισμού δασκάλου α΄θμιας εκπαίδευσης, μετά από γνωμοδότηση της εκπαιδευτικής επιτροπής του νομού και σχετική απόφαση του Υπουργού δημόσιας εκπαίδευσης.

Τέλος, **τα άρθρα 29-36** περιέχουν μεταβατικές διατάξεις για την πρώτη εφαρμογή του νόμου Γκυζώ, για τις αρχικές συνεδριάσεις των κοινοτικών συμβουλίων του συμβουλίου διοικητικής περιφέρειας και των κατά νομό επιτροπών διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **B. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο «Περί δημοτικών σχολείων» του 1834.**

Τα περί της Διοικήσεως και της Εποπτείας των ελληνικών δημοτικών σχολείων αναφέρονται στα κεφάλαια Γ και Δ του νόμου «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 και αναλυτικότερα:

- **τα άρθρα 34-37** αναφέρονται στην επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων.
- **τα άρθρα 38-44** στις επιθεωρητικές επιτροπές των δημοτικών σχολείων της επαρχίας και των νομών.
- **τα άρθρα 45-50** περιλαμβάνουν γενικές αρχές λειτουργίας των επιθεωρητικών επιτροπών των σχολείων και
- **τα άρθρα 51-55** αναφέρονται στην ασκουμένη από την Κυβέρνηση «υπερτάτη εποπτεία» επί των δημοτικών σχολείων.

Σε κάθε δήμο προβλέπεται η σύσταση επιτροπής για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων. Η επιτροπή αυτή αποτελείται από τον δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο της περιοχής (αν υπάρχουν πολλοί ιερείς διορίζεται ένας από τον νομάρχη) και από 2-4 δημότες-μέλη του δημοτικού συμβουλίου (άρθρο 34).

Σε δήμους «συγκειμένους από κοινωνίας διαφόρων παρά της Κυβερνήσεως ανεγνωρισμένων θρησκειών, θέλουν είναι μέλη της επιτροπής οι ιερείς όλων των θρησκειών τούτων και αν υπάρχουν πολλοί, θέλει εκλέγει ένα μεταξύ αυτών ο νομάρχης» (άρθρο 36).

Η παραπάνω επιτροπή σύμφωνα με το άρθρο 37 «εφορεύει, εμψυχώνει και διευθύνει το επιτόπιον σχολείον», έχει δε ιδιαίτερα καθήκοντα:

- «1) Να προμηθεύη τα απαιτούμενα δια το σχολείον και τους διδασκάλους.
- 2) Να φροντίζη περί ευρέσεως και διατηρήσεως του οικοδομήματος του σχολείου και των κατοικιών των διδασκάλων.
- 3) Να επαγρυπνή εις την κατάστασιν της υγείας εις τα σχολεία.
- 4) Να αποφασίζη ποίαι οικογένειαι είναι τόσοσιν πτωχαί, ώστε να μην υποχρεούνται προς τας εις τα άρθρ. 24 και 26 προσδιοριζόμενας πληρωμάς.
- 5) Να βεβαιώνεται ότι τω όντι γίνεται φροντίς και περί της ανεξόδου διδασκαλίας των όλως πτωχών παιδων.
- 6) Να σημειώνη τα ονόματα των γονέων, των οποίων οι παίδες δεν φοιτώσιν ουδέ εις την δημοτικήν ουδέ εις άλλην τινά δημοσίαν ή ιδιωτικήν σχολήν, ουδέ παιδεύονται εις την οικίαν των ή εις παιδαγωγείον. Το σημείωμα τούτο θέλουν πέμπει εις τον παρά τω αρμοδίω αστυνομικώ δικαστηρίω δημόσιον κατήγορον.
- 7) Να φροντίζη περί της διατηρήσεως της εσωτερικής του σχολείου πειθαρχίας, να επαγρυπνή ιδίως εις την εκτέλεσιν των χρεών του διδασκάλου, και, παρατηρήσασα εις αυτήν ελλείψεις, να τας αναφέρει εις την επιθεωρητικήν επιτροπήν των κατ'επαρχίας ή κατά νομούς σχολείων, διαφυλαττομένου πάντοτε εις τας αρμοδίας επιτοπίους πολιτικές αρχάς, ή την αστυνομίαν, του δικαιώματος να ενεργήσωσι τα καθήκοντά των.
- 8) Εις κατεπειγούσας περιστάσεις να παύη τον διδάσκαλον, αλλ' επί ρητή υποχρεώσει να αναφέρει εις την κατά την επαρχίαν ή τον νομόν επιθεωρητικήν επιτροπήν εντός 24 ωρών περί της παύσεως ταύτης και των αιτιών αυτής.
- 9) Να διέπει την ακίνητον περιουσίαν της επιτοπίου σχολής κατά τους ιδιαίτερους όρους του περί δήμων νόμου.
- 10) Να επιθεωρή τουλάχιστον άπαξ κατά μήνα την σχολήν, και ν'αναφέρει προς τον ανήκοντα έπαρχον περί των ελλείψεων, όσας παρετήρησε, και περί των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων.»

Στην πρωτεύουσα κάθε νομού προβλέπεται η σύσταση επιθεωρητικής επιτροπής για τα σχολεία του νομού, ενώ στην πρωτεύουσα κάθε επαρχίας η σύσταση επιθεωρητικής επιτροπής για τα σχολεία της επαρχίας (άρθρο 38).

Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων του νομού αποτελείται: από το νομάρχη ως πρόεδρο, από τον πρόεδρο του επαρχιακού δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, από τον επίτροπο της επικρατείας και από έναν ιερωμένο του νομού του ανωτέρου ή κατωτέρου κλήρου, τον οποίο ορίζει η επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας. Η Γραμματεία της Επικρατείας ορίζει επίσης και ένα καθηγητή (professeur) γυμνασίου ή Παν/μίου (εφόσον υπάρχει γυμνάσιο ή Παν/μιο στην πρωτεύουσα του νομού) ως μέλος της επιτροπής. Στην εν λόγω επιτροπή συμμετέχουν και 2-4 πολίτες, κάτοικοι του

νομού, οι οποίοι διορίζονται από το νομαρχιακό συμβούλιο (άρθρο 39)

Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων της επαρχίας αποτελείται από τον έπαρχο ως πρόεδρο, από τον ειρηνοδίκη της πρωτεύουσας της επαρχίας, από έναν ιερωμένο και ένα διδάσκαλο ελληνικού σχολείου της επαρχίας, αν υπάρχει, οι οποίοι διορίζονται από το νομάρχη και από 2-4 επαρχιώτες, οι οποίοι διορίζονται από το επαρχιακό συμβούλιο (άρθρο 40)

Οι παραπάνω επιθεωρητικές επιτροπές των δημοτικών σχολείων νομών και επαρχίας έχουν δικαίωμα και υποχρέωση:

*«να επιτηρώσιν όλες τας επιθεωρητικές επιτροπές των επιτοπίων σχολείων και τα κατά τον νομόν ή την επαρχίαν των δημοτικά σχολεία.*

*Ιδιαίτερα καθήκοντα αυτών είναι τα εξής:*

- 1) *Να επιθεωρώσι τουλάχιστον άπαξ καθ' εξαμηνίαν δι' ενός απεσταλμένου μέλους των όλα τα δημοτικά σχολεία και τας επιθεωρητικές επιτροπές των επιτοπίων σχολείων, να εξετάζουν τα εις το άρθρ. 37 μνημονευόμενα, και να επιφέρουν την απαιτούμενην θεραπείαν.*
- 2) *Να επιβάλλουν επανορθωτικές ποινάς εις διδασκάλους, τους οποίους ήθελον κρίνει έχοντας κακήν διαγωγήν και κακά ήθη, ή μη επιμελουμένους, ή τους οποίους άλλοι διδάσκαλοι νομών ή επαρχιών ήθελον κατηγορήσει ως τοιούτους.*
- 3) *Εις την εις το άρθρ. 37 αριθ. 8 εκτεθείσαν περίπτωσιν, ή να επικυρώνουν, ή να ακυρώνουν, ή να επαυξάνουν την ποινήν της παύσεως εντός 24 ωρών, αφ' ης ημέρας λάβωσι την περί αυτής είδησιν.»(άρθρο 41).*

Στο άρθρο 42 αναφέρονται οι ποινές που επιβάλλονται ως ακολούθως:

- επίπληξη
- πρόστιμο (1-20 δρχ)
- παύση των χρεών από 8 ημέρες έως και 6 μήνες μετά ή άνευ αφαιρέσεως του μισθού.

Σύμφωνα με το άρθρο 43 οι επιθεωρητικές επιτροπές των επαρχιών και των νομών κάθε εξάμηνο αναφέρουν για την κατάσταση των δημοτικών σχολείων αρμοδιότητάς τους. Η μεν επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων της επαρχίας στον οικείο Νομάρχη, η δε επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων του νομού στην επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας.

Το άρθρο 44 προβλέπει:

*«Δια τας περιοδείας των επιτροπών, ή των παρ' αυτών αποστελλομένων επιτρόπων, και δια τα λοιπά αναγκαία έξοδα των κατά νομούς και επαρχίας σχολείων, θέλουν εξαιρέσει τα νομαρχιακά και επαρχιακά συμβούλια ιδιαιτέραν ωρισμένην τινά ποσότητα ως κεφάλαιον.»*

Η θητεία των μελών των επιθεωρητικών επιτροπών των επιτοπίων, της επαρχίας και του νομού δημοτικών σχολείων, είναι ετήσια. Τα ίδια μέλη μπορούν

να διορισθούν και για το επόμενο έτος (άρθρο 45 §§ 1 και 2).

Μέλος της επιθεωρητικής επιτροπής των σχολείων της επαρχίας μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μέλος της επιθεωρητικής επιτροπής των δημοτικών σχολείων του νομού (άρθρο 45 παράγραφος 3), ενώ μέλος της επιτροπής των επιτοπίων σχολείων δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μέλος της επιθεωρητικής επιτροπής της επαρχίας ή του νομού. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να επιλέξει μεταξύ των δύο επιτροπών. Αν δεν επιλέξει εντός 24 ωρών αφότου λάβει την πρόσκληση, αποκλείεται και από τις δύο (άρθρο 45 § 4).

Στα άρθρα 46-50 ρυθμίζονται θέματα διαδικαστικά των συνεδριών των επιτροπών, λήψεως αποφάσεων, τήρησης πρακτικών, ορκωμοσίας των μελών για την ανάληψη των καθηκόντων και απολογισμού έργου.

Πιο αναλυτικά:

Σύμφωνα με το άρθρο 46 κάθε επιθεωρητική επιτροπή εκλέγει από τα μέλη της έναν αντιπρόεδρο και έναν γραμματέα. Τον πρόεδρο της επιτροπής όταν απουσιάζει αναπληρώνει στα καθήκοντά του ο αντιπρόεδρος. Ο Γραμματέας τηρεί τα πρακτικά των συνεδριάσεων, το πρωτόκολλο και φυλάσσει τα διάφορα έγγραφα στο αρχείο. Τα μέλη της επιτροπής αυτής δεν αμείβονται.

Οι επιτροπές είναι υποχρεωμένες (άρθρο 47) να συνεδριάζουν μια φορά το μήνα, μπορούν όμως να συνεδριάζουν και συχνότερα όταν τις συγκαλεί ο πρόεδρος ή με αίτηση απεσταλμένου της επί των Εκκλησιαστικών Γραμματειάς της Επικρατείας. Στην περίπτωση αυτή παραβρίσκεται στη συνεδρίαση ο απεσταλμένος χωρίς αποφασιστική ψήφο (decesive).

Για να είναι νόμιμη (να έχει κύρος) μία απόφαση σύμφωνα με το άρθρο 48 απαιτείται:

*«η παρουσία τριών μελών τουλάχιστον, συμπεριλαμβανομένου και του προέδρου.*

*Εις τας διαφιλονεικήσεις αποφασίζει η πλειοψηφία, εις δε διχοψηφίαν ή ψήφος του προέδρου.*

*Ο πρόεδρος έχει το δικαίωμα να εμποδίξη την εκτέλεσιν, αλλ' εις τοιαύτην περίπτωσιν χρεωστεί ν' αναφερθή αμέσως εις τον ανώτερόν του (άρθρ. 57 και 43), και να ζητήση οδηγίας.»*

Για κάθε συνεδρίαση της επιτροπής συντάσσεται πρωτόκολλο στο οποίο αναφέρονται και οι αποφάσεις. Τα πρωτόκολλα υπογράφονται από όλα τα μέλη που παραβρίσκονται στη συνεδρίαση (άρθρο 48 §§ 4 και 5).

Σύμφωνα με το άρθρο 49 τα μέλη κάθε επιθεωρητικής επιτροπής πριν αναλάβουν καθήκοντα δίδουν τον παρακάτω όρκο:

*«Ομνύω πίστιν εις τον Βασιλέα, υποταγήν εις τους νόμους, και ακριβή εκπλήρωσιν όλων των ως εκ της εμπιστευθείσης μοι επιτροπείας επιβαλλομένων μοι καθηκόντων.»*

Τα μέλη των επιτροπών των επιτοπίων σχολείων ορκίζονται ενώπιον του δημάρχου, τα μέλη των επιθεωρητικών επιτροπών της επαρχίας ενώπιον του

επάρχου και τα μέλη των επιθεωρητικών επιτροπών του νομού ενώπιον του νομάρχου.

Στο τέλος κάθε χρόνου, οι επιθεωρητικές επιτροπές λογοδοτούν για τη διαχείρισή τους ως εξής:

Οι επιτόπιες επιθεωρητικές επιτροπές στο δημοτικό συμβούλιο, οι επαρχιακές επιθεωρητικές επιτροπές στο επαρχιακό και οι κατά νομούς επιθεωρητικές επιτροπές στο νομαρχιακό συμβούλιο (άρθρο 50).

Τα άρθρα 51-55 αναφέρονται στην από μέρους της Κυβερνήσεως άσκηση υπερτάτης εξουσίας επί των δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 51 αναφέρει:

*«Η υπερτάτη εποπτεία εφ' όλων των επιθεωρητικών επιτροπών των διδασκάλων και των σχολείων γενικώς εναπόκειται εις τον αρμόδιον έπαρχον και νομάρχη, και εις την επί των Εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματείαν της Επικρατείας.»*, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 53 § 1 :

*«Εις την επί των Εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματείαν της Επικρατείας εναπόκειται η υπερτάτη διεύθυνσις των δημοτικών σχολείων.»*

Τέλος σημειώνουμε ότι καθήκοντα Γενικού Επιθεωρητή όλων των ελληνικών δημοτικών σχολείων είχε ο διευθυντής του Διδασκαλείου (άρθρο 70).

Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικό πίνακα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο «περί δημοτικών σχολείων» του 1834.

#### **Συνοπτικός πίνακας**

Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο του 1834

#### **1. Η επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Γραμματεία της Επικρατείας**

Έχει την ανωτάτη διεύθυνση όλων των δημοτικών σχολείων.

#### **2. Η κατά νομό Επιθεωρητική Επιτροπή**

*Μέλη:* Νομάρχης ως πρόεδρος, ο Πρόεδρος του δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, ο επίτροπος της επικρατείας, ένας ιερωμένος του νομού, ένας Καθηγητής Γυμνασίου ή Παν/μίου και 2-4 κάτοικοι του νομού οριζόμενοι από το νομαρχιακό.

*Αρμοδιότητες:* Οι αναφερόμενες στα άρθρα 41-43 του νόμου του 1834.

#### **3. Η κατά επαρχία Επιθεωρητική Επιτροπή**

#### 4. Η Δημοτική Επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων

*Μέλη:* Ο Δήμαρχος ως πρόεδρος, ο εφημέριος και 2-4 δημότες μέλη του Δημοτικού συμβουλίου.

*Αρμοδιότητες:* Οι αναφερόμενες αναλυτικά στο άρθρο 37 του νόμου του 1834.

#### Σχόλια – Παρατηρήσεις

Από την αναλυτική παρουσίαση, τη μελέτη και διερεύνηση των διατάξεων της Γαλλικής νομοθεσίας του 1833 και του ελληνικού νόμου του 1834 που αφορούν τη Διοίκηση και την Εποπτεία της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα αντίστοιχα, επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

1. Στη Γαλλία θεσμοθετήθηκε κατ' αρχήν ο νόμος Γκυζώ, οποίος περιελάμβανε γενικές κυρίως διατάξεις για τη Διοίκηση και την εποπτεία της α'θμιας εκπαίδευσης και σε εφαρμογή του νόμου αυτού εκδόθηκε το βασιλικό διάταγμα της 16/23 Ιουλίου του 1833 με το οποίο ρυθμίστηκαν οι λεπτομέρειες της Διοίκησης και της Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία.
2. Στην Ελλάδα ο νόμος του 1834 ρύθμιζε αναλυτικά τα της Διοικήσεως και της εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης.  
Όπως έχουμε αναφέρει σε άλλη ερευνητική εργασία<sup>2</sup> το σχέδιο του νόμου αυτού είχε ετοιμάσει ο Φρειδερίκος Θεΐρσιος μετά από εντολή του Άρμανσπεργκ. Ο Θεΐρσιος φαίνεται ότι είχε μελετήσει και το νόμο Γκυζώ του 1833 και το ΒΔ της 6/23 Ιουλίου του 1833. Στην πρότασή του συμπεριέλαβε και τα δύο αυτά νομοθετήματα σε ένα ενιαίο νομοθέτημα που αφορούσε στη Διοίκηση και Εποπτεία της α'θμιας εκπαίδευσης και το οποίο τελικά υλοποιήθηκε με το νόμο του 1834, άρθρα 34-55.
3. Συμπερασματικά, για το σύστημα της Διοίκησης και της Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης που καθιέρωσε ο νόμος του 1834 στην Ελλάδα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:
  - Το σύστημα αυτό έχει πολλές ομοιότητες με το αντίστοιχο σύστημα που είχε καθιερωθεί στη Γαλλία με το νόμο Γκυζώ και με το ΒΔ της 16/23 Ιουλίου του 1833.
  - Προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα, θέματα που αφορούν την επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων, τη συγκρότηση των επιθεωρητικών επιτροπών των δημοτικών σχολείων της επαρχίας και των νομών και τις αρμοδιότητές τους, φαίνεται ότι σε πάρα πολλά σημεία, αποτελούν

---

<sup>2</sup> Φυριπλή Εμμ.: Ευρωπαϊκή επίδραση στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη) Αθήνα 1997, σελ. 227.

αντιγραφή των αντιστοίχων γαλλικών προτύπων.

Μετά τα νομοθετήματα που αναφέραμε, θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια δύο αξιόλογα νομοθετήματα με τα οποία έγιναν τροποποιήσεις-μεταρρυθμίσεις σε θέματα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης τόσο στη Γαλλία όσο και στην Ελλάδα.

Το πρώτο νομοθέτημα αφορά σχετικές μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία και είναι ο νόμος της 30ης Οκτωβρίου 1886.

Το δεύτερο νομοθέτημα αφορά σχετικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα και είναι ο νόμος ΒΤΜΘ του 1895.

Τα σημαντικότερα σημεία από τα δύο αυτά νομοθετήματα θα αναλύσουμε-ερευνήσουμε στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστώσουμε ομοιότητες ή ενδεχόμενες διαφορές τους.

#### **Γ. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο της 30ης Οκτωβρίου του 1886.**

Το άρθρο 1 του νόμου της 30ης Οκτωβρίου του 1886 προέβλεπε την ίδρυση και λειτουργία στη Γαλλία:

- Στοιχειωδών δημοτικών σχολείων (Dans les ecoles primaires elementaires).
- Ανωτέρων δημοτικών σχολείων (Dans les ecoles primaires superieures).

Η επιθεώρηση (inspection) των δημοτικών σχολείων της Γαλλίας γινόταν με κανονισμούς τους οποίους *το ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο* (conseil superieur) όριζε και ασκείτο από επιθεωρητές τους οποίους εξέλεγαν το κράτος, οι νομοί και οι δήμοι.

Οι επιθεωρητές αυτοί σύμφωνα με τα άρθρα 2 και 9 του νόμου της 30-10-1886 «περί οργανώσεως της δημοτικής εκπαίδευσως» ήσαν:

- Οι γενικοί επιθεωρητές της δημοσίας εκπαίδευσως (Les inspecteurs generaux de l' instruction publique).
- Οι πρυτάνεις και οι επιθεωρητές της ακαδημίας (Les recteurs et les inspecteurs d' academie).
- Τα μέλη του νομαρχιακού συμβουλίου (Les membres du conseil departemental).
- Οι επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσως (Les inspecteurs de l' enseignement primaire) και
- Ο δήμαρχος και οι αντιπρόσωποι των καντονίων (Le Maire et les deleques cantonaux).



**α) Οι γενικοί επιθεωρητές της δημοσίας εκπαίδευσεως.**

Διορίζοντο από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας μετά από πρόταση του Υπουργού της δημοσίας εκπαίδευσεως. Αποτελούσαν συμβούλιο το οποίο υπό την προεδρία του διευθυντού της δημοτικής εκπαίδευσεως μελετούσε θέματα εκπαίδευσης τα οποία υπέβαλε ο Υπουργός στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Στην αρχή κάθε έτους επιθεωρούσαν σχολεία νομών μετά από υπόδειξη του Υπουργού της δημοσίας εκπαίδευσεως.

**β) Οι πρυτάνεις και οι επιθεωρητές της ακαδημίας.**

Στη Γαλλία τη διεύθυνση των ακαδημιών είχαν οι πρυτάνεις οι οποίοι συγχρόνως επέβλεπαν και τα σχολεία μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως. Για κάθε νομό της περιφέρειάς του, κάθε πρύτανης είχε υπό τη δικαιοδοσία του ένα επιθεωρητή ακαδημίας, ο οποίος είχε υπό την επίβλεψή του τους επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσεως με τους οποίους επιθεωρούσε τα σχολεία του νομού.

**γ) Τα μέλη του νομαρχιακού συμβουλίου.**

Σε κάθε νομό υπήρχε το συμβούλιο της δημοτικής εκπαίδευσεως (Conseil departemental) το οποίο απετελείτο:

- από τον νομάρχη ως Πρόεδρο,
- από τον επιθεωρητή της ακαδημίας ως Αντιπρόεδρο,
- από 4 νομαρχιακούς συμβούλους εκλεγμένους από τους συναδέλφους τους,
- από τον διευθυντή του διδασκαλείου αρρένων και τη διευθύντρια του διδασκαλείου των θηλέων,
- από δύο δασκάλους εκλεγμένους από τους δασκάλους του νομού (μπορούσαν να είναι και συνταξιούχοι) και
- από δύο επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσεως οι οποίοι υπεδεικνύοντο από τον Υπουργό δημοσίας εκπαίδευσεως.

Το συμβούλιο είχε τις παρακάτω αρμοδιότητες:

- να ελέγχει την εφαρμογή των προγραμμάτων, των μεθόδων και των κανονισμών τα οποία εκδίδοντο από το ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο της Παιδείας (Conseil superieur),
  - να εκδίδει κανονισμούς για την εσωτερική διοίκηση των σχολείων,
  - να γνωματεύει περί εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και περί των αμοιβών των δασκάλων,
  - να συμμετέχει στην επιβολή πειθαρχικών ποινών στους δασκάλους κ.α.
- Το νομαρχιακό συμβούλιο μπορούσε να επιβάλλει τις εξής ποινές:
- παραίνεση,
  - μομφή και
  - στέρηση του διδασκαλικού έργου για ένα μήνα και σε περίπτωση επανάληψης

του σφάλματος εντός του σχολικού έτους την παύση από το διδασκαλικό έργο μέχρι 3 μήνες.

**δ) Οι επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσης.**

Σύμφωνα με το άρθρο 10 του νόμου τις 30-10-1886 για να διορισθεί κάποιος επιθεωρητής έπρεπε να διαθέτει σχετικό πιστοποιητικό ικανότητας (certificat d'aptitude a l'inspection). Το πιστοποιητικό αυτό οι ενδιαφερόμενοι έπαιρναν μετά από σχετικές εξετάσεις και σύμφωνα με τη διαδικασία που προέβλεπε το διάταγμα της 18-1-1887. Καθήκον των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν οι επιθεωρήσεις των δημοτικών σχολείων της περιφέρειάς των. Συμμετείχαν στις σχολικές επιτροπείες (Commissions scolaires) των περιφερειών τους, προΐσταντο των εξεταστικών επιτροπών για τη χορήγηση του Certificat d'études primaires, συμμετείχαν στις συνεδριάσεις των αντιπροσώπων των καντονίων (άρθρο 52 του νόμου της 30-10-1886) και γνωμάτευαν για το διορισμό, τις προαγωγές, τις αμοιβές και τις πειθαρχικές ποινές των δασκάλων των δημοσίων σχολείων.

**ε) Ο δήμαρχος και οι αντιπρόσωποι των καντονίων δηλαδή οι σχολικές επιτροπείες.**

Σε κάθε δήμο<sup>3</sup> υπήρχε σχολική επιτροπεία (commission municipale scolaire) η οποία απετελείτο:

- από το δήμαρχο ως πρόεδρο,
- από ένα αντιπρόσωπο του καντονίου ο οποίος διοριζόταν από τον επιθεωρητή της ακαδημίας και
- από πολίτες οι οποίοι διορίζοντο από το δημοτικό συμβούλιο.

Σε κάθε σχολική επιτροπεία συμμετείχε και ο επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσης της περιφέρειας.

Σκοπός των σχολικών επιτροπειών ήταν η επαγρύπνηση και ενθάρρυνση των οικογενειών των δήμων για την αποστολή των παιδιών τους στα σχολεία. Επίσης στα καθήκοντά τους ήταν και η υπόμνηση στους γονείς των συνεπειών του νόμου από την παράβαση της αναγκαστικής εφαρμογής του νόμου της δημοτικής εκπαίδευσης, (άρθρα 58 και 59 του νόμου της 30-10-1886).

Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικό πίνακα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία σύμφωνα με το νόμο της 30ης Οκτωβρίου του 1886.

### Συνοπτικός πίνακας

---

<sup>3</sup> Η Γαλλία ήταν διηρημένη σε νομούς (departements) και κάθε νομός υποδιαιρείτο σε επαρχίες (arrondissements). Κάθε επαρχία ήταν διηρημένη σε καντόνια (cantons) και κάθε καντόνι υποδιαιρείτο σε δήμους (communes).

Διοίκησης και Εποπτείας της Α/θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία  
σύμφωνα με το νόμο της 30ης Οκτωβρίου 1886

**1. Υπουργός Δημοσίας εκπαιδεύσεως**

Είχε την ανωτάτη εποπτεία των σχολείων της α' θμιας εκπαίδευσης και μετά από πρότασή του διορίζοντο από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας οι γενικοί επιθεωρητές της δημοσίας εκπαιδεύσεως.

**2. Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο**

*Αρμοδιότητες:* Έκδοση κανονισμών επιθεώρησης των δημοτικών σχολείων της Γαλλίας.

**3. Γενικοί Επιθεωρητές της δημοσίας εκπαιδεύσεως**

*Αρμοδιότητες:*

- Μελέτη θεμάτων εκπαίδευσης.
- Επιθεώρηση σχολείων νομών.

**4. Πρυτάνεις και Επιθεωρητές της Ακαδημίας**

*Αρμοδιότητες:*

- Διεύθυνση Ακαδημιών.
- Επίβλεψη σχολείων μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως.

**5. Το Νομαρχιακό Συμβούλιο δημοτικής εκπαιδεύσεως**

*Μέλη:* Ο Νομάρχης ως πρόεδρος, ο επιθεωρητής της Ακαδημίας, 4 νομαρχιακοί σύμβουλοι εκλεγμένοι από τους συναδέλφους τους, ο Δ/ντής του διδασκαλείου αρρένων και η Δ/ντρια του διδασκαλείου θηλέων, 2 δάσκαλοι εκλεγμένοι από τους δασκάλους του νομού και 2 επιθεωρητές δημοτικής εκπαιδεύσεως, τους οποίους όριζε ο Υπουργός της δημοσίας εκπαιδεύσεως.

*Αρμοδιότητες:*

- Εφαρμογή των προγραμμάτων, των μεθόδων και των κανονισμών τα οποία εκδίδοντο από το ανώτερο συμβούλιο.
- Έκδοση κανονισμών για τη διοίκηση των σχολείων.
- Γνωμάτευση περί εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και περί των αμοιβών των δασκάλων.
- Επιβολή ποινών στους δασκάλους.

**6. Επιθεωρητές της δημοτικής εκπαιδεύσεως**

*Αρμοδιότητες:*

- Επιθεώρηση και εποπτεία των σχολείων δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Συμμετοχή στις σχολικές επιτροπείες των περιφερειών τους και στις συνεδριάσεις των αντιπροσώπων των

καντονίων.

- Προϊστάμενοι των εξεταστικών επιτροπών για τη χορήγηση του Certificat d' études primaires.
- Γνωμάτευση για το διορισμό, τις προαγωγές και τις πειθαρχικές ποινές των δασκάλων των δημοσίων σχολείων.

## **7. Οι σχολικές επιτροπείες**

*Μέλη:*

Ο δήμαρχος ως πρόεδρος, ένας αντιπρόσωπος του καντονίου ο οποίος διορίζεται από τον επιθεωρητή της Ακαδημίας, πολίτες που διορίζονται από το δημοτικό συμβούλιο και ο επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσης της περιφέρειας.

*Αρμοδιότητες:*

- Έλεγχος και ενθάρρυνση των οικογενειών των δήμων για την αποστολή των παιδιών τους στα σχολεία.
- Υπόμνηση στους γονείς των συνεπειών του νόμου από την παράβαση της υποχρεωτικότητας του νόμου της δημοτικής εκπαίδευσης.

#### Δ. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895.

Τα της διοικήσεως και εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά τον νόμο «περί δημοτικών σχολείων» του 1834 μεταρρύθμισε ο νόμος ΒΤΜΘ΄ «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» της 27/9/1895.

Σημειώνουμε ότι σύμφωνα με το άρθρο 53 του εν λόγω νόμου: «*πάσαι αι περί επιτηρήσεως ή επιθεωρήσεως των δημοτικών και ελληνικών σχολείων διατάξεις καταργούνται, πλην των διατάξεων του ΒΔ του 1834 περί επιτοπίων επιθεωρητικών επιτροπών των δημοτικών σχολείων, όσαι δεν αντίκεινται εις τον παρόντα νόμον*».

Ειδικότερα ο νόμος αυτός στο κεφάλαιο Γ΄ προέβλεπε:

*«Η εις το επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείον ανατεθειμένη εποπτεία επί των σχολείων στοιχειώδους εκπαιδεύσεως και των ελληνικών σχολείων ως συμπληρωματικών το γε νυν της εκπαιδεύσεως ταύτης και προπαρασκευαστικών δια την μέσσην εκπαίδευσιν, των τε δημοσίων, ιδιωτικών και κοινοτικών ενασκείται του λοιπού επί μεν των σχολείων στοιχειώδους εκπαιδεύσεως δια των κατά νομόν Εποπτικών Συμβουλίων και των παρ' αυτοίς επιθεωρητών επί δε των ελληνικών σχολείων δια των παρ' αυτοίς γυμνασιάρχων, λειτουργούντων πάντων υπό την επιμέλειαν αυτού.»* (άρθρο 33).

Το εποπτικό συμβούλιο του νομού απετελείτο:

- από τον αρχιεπίσκοπο του νομού ως πρόεδρο,
- τον γυμνασιάρχη,
- από έναν επιστήμονα,
- από έναν κτηματία ή έμπορο και
- από τον νομαρχιακό επιθεωρητή της δημοτικής εκπαιδεύσεως.

Στις αρμοδιότητες του εποπτικού συμβουλίου ήσαν:

α) εισηγήσεις προς τον Υπουργό της δημοσίας εκπαιδεύσεως:

- για την πλήρωση των κενών θέσεων στα δημοτικά σχολεία,
- για το διορισμό δασκάλων,
- για την επισκευή, συμπλήρωση ή αντικατάσταση των δημοτικών εκπαιδευτηρίων,
- για την μετάθεση ή απόλυση του επιθεωρητού.

β) αποφάσεις:

- επί εφέσεων κατά πειθαρχικών αποφάσεων του επιθεωρητού,
- επί πειθαρχικών περιπτώσεων επί των οποίων επρόκειτο να επιβληθούν ποινές προστίμων μέχρι το ήμισυ του μισθού και προσωρινή απόλυση μέχρι ένα μήνα,
- επί μεταθέσεων δασκάλων τις οποίες κρίνει αναγκαίες είτε για τιμωρία των μετατεθειμένων είτε για το συμφέρον της εκπαίδευσης,
- παύσεως δασκάλων των οποίων τη διαγωγή κρίνει ανεπίδεκτη βελτιώσεως,
- αποπομπής μαθητών από το σχολείο.

Τα προσόντα, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των νομαρχιακών επιθεωρητών αναφέρονται στα άρθρα 38-46 του νόμου ΒΤΜΘ'.

Αναλυτικότερα:

Νομαρχιακός επιθεωρητής μπορούσε να διορισθεί αυτός που είχε δίπλωμα φιλοσοφίας και είχε διδάξει για πέντε τουλάχιστον έτη ως καθηγητής γυμνασίου ή διδασκαλείου ή επί τρία έτη τουλάχιστον ως διευθυντής διδασκαλείου ή γυμνασιάρχης, επίσης πρωτόβαθμος δάσκαλος κλπ. (άρθρο 38).

Τα καθήκοντα του νομαρχιακού επιθεωρητή ήταν:

- να επιθεωρεί κάθε εξάμηνο τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας του εποπτικού συμβουλίου, να ελέγχει τη λειτουργία τους και να υποβάλλει σχετικές εκθέσεις στο εποπτικό συμβούλιο,
- να μεριμνά για την ανέγερση διδακτηρίων,
- να συγκαλεί μια φορά το χρόνο, κατά τις θερινές διακοπές συνέδρια δασκάλων της περιφέρειας του για την εξέταση μεθοδολογικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών κλπ. ζητημάτων. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής ασκούσε και πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους και είχε δικαίωμα να επιβάλει την ποινή της επιπλήξεως και πρόστιμο μέχρι 15 δρχ.

Τέλος πρέπει να σημειώσουμε ότι οι νομαρχιακοί επιθεωρητές, όλοι ή ορισμένοι από αυτούς, μπορούσαν να συγκαληθούν με διαταγή του Υπουργού δημοσίας εκπαίδευσεως σε συμβούλιο για να συντάσσουν προγράμματα σχολείων, κανονισμούς ή οδηγίες περί μεθόδων διδασκαλίας ή άλλων ζητημάτων του σχολείου.

Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικό πίνακα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895.

### Συνοπτικός πίνακας

Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα  
σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895

#### 1. Υπουργείο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαίδευσεως

Είχε την ανωτάτη εποπτεία των σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσεως.

#### 2. Εποπτικό Συμβούλιο νομού

*Μέλη:* Ο αρχιεπίσκοπος του νομού ως πρόεδρος, ο γυμνασιάρχης, ένας επιστήμονας, ένας κτηματίας ή έμπορος και ο νομαρχιακός επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσεως.

#### 3. Ο Νομαρχιακός επιθεωρητής

*Αρμοδιότητες:*

- Επιθεώρηση κάθε εξάμηνο των δημοτικών σχολείων της περιφέρειάς του και έλεγχος της λειτουργίας των.
- Μέριμνα για την ανέγερση διδακτηρίων
- Σύγκληση συνεδρίων δασκάλων της περιφέρειάς του, η επιβολή σ' αυτούς των ποινών της επιπλήξεως ή του προστίμου.

#### 4. Η Δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων

(Μέλη και αρμοδιότητες σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 34-37 του ν. του 1834.)

### Σχόλια-Παρατηρήσεις

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των διατάξεων της γαλλικής νομοθεσίας του 1886 και των διατάξεων του νόμου ΒΤΜΘ του 1895 της ελληνικής νομοθεσίας που αφορούσαν τη Διοίκηση και την Εποπτεία της α'θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα αντίστοιχα, περί το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, επισημαίνουμε ότι:

1. Στη Γαλλία την ανωτάτη εξουσία επί της Διοικήσεως και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός της δημοσίας εκπαίδευσεως ο οποίος πρότεινε στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για διορισμό τους γενικούς επιθεωρητές της Δημοσίας εκπαίδευσεως. Υπό τον Υπουργό της δημοσίας εκπαίδευσεως λειτουργούσε το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με κύρια αρμοδιότητα την έκδοση κανονισμών για την επιθεώρηση των σχολείων α'θμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας. Η επιθεώρηση αυτή ασκείτο από τους γενικούς επιθεωρητές, από τους Πρυτάνεις και τους επιθεωρητές της

Ακαδημίας, από τα μέλη του νομαρχιακού συμβουλίου, από τους επιθεωρητές της δημοτικής εκπαίδευσης και από τους δημάρχους και τους αντιπροσώπους των καντονίων, όπως αναλυτικά εκθέσαμε στα προηγούμενα.

2. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895, το Υπουργείο επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαίδευσης είχε την ανωτάτη εποπτεία των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης η οποία ασκείτο:
  - από το εποπτικό συμβούλιο κάθε νομού,
  - από το νομαρχιακό επιθεωρητή και
  - από τη δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων δημοτικών σχολείων.

Η μελέτη-έρευνα που επιχειρήσαμε στα ανωτέρω νομοθετήματα κατέδειξε ότι:

1. τόσο στη Γαλλία όσο και στην Ελλάδα την ανωτάτη εποπτεία της πρωτοβάθμιας (για τη Γαλλία) ή στοιχειώδους (για την Ελλάδα) εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός δημοσίας εκπαίδευσης ( για τη Γαλλία) επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαίδευσης (για την Ελλάδα).
2. Στον ελλαδικό χώρο, σε αντίθεση με τη Γαλλία, δεν θεσμοθετήθηκαν ούτε το ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο, ούτε οι γενικοί επιθεωρητές της δημοσίας εκπαίδευσης, ούτε οι Πρυτάνεις και οι επιθεωρητές της Ακαδημίας. Θεσμοθετήθηκαν:

- το εποπτικό συμβούλιο του νομού,
- ο νομαρχιακός επιθεωρητής και
- η δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων.

Για τα όργανα αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι θεσμοθετήθηκαν κατ'αντιστοιχία των ήδη θεσμοθετημένων στη Γαλλία με το νόμο του 1886:

- Νομαρχιακού Συμβουλίου δημοτικής εκπαίδευσης,
- Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης και
- Σχολικών επιτροπειών.

3. Για το Εποπτικό συμβούλιο του νομού που λειτουργούσε στην Ελλάδα κατ'αντιστοιχία του Νομαρχιακού συμβουλίου δημοτικής εκπαίδευσης που λειτουργούσε στη Γαλλία επισημαίνουμε ότι:

- Στο εποπτικό ελληνικό συμβούλιο προήδρευε ο αρχιεπίσκοπος του νομού, ενώ στο Νομαρχιακό γαλλικό Συμβούλιο προήδρευε ο Νομάρχης.
- Το εποπτικό ελληνικό συμβούλιο ήτο 5μελές και απαρτιζέτο από άτομα που είχαν σχέση με την εκπαίδευση αλλά και από ένα μέλος κτηματία ή έμπορο σε αντίθεση με το Νομαρχιακό γαλλικό συμβούλιο το οποίο ήτο 12μελές και απαρτιζέτο τόσο από άτομα που είχαν σχέση με την εκπαίδευση, αλλά και άτομα (επιθεωρητές) που διορίζε ο Υπουργός της δημοσίας εκπαίδευσης και άτομα που εξελέγοντο από τους νομαρχιακούς συμβούλους.
- Οι αρμοδιότητες του ελληνικού συμβουλίου ήσαν περισσότερο διευ-



ρημένες από τις αντίστοιχες του Νομαρχιακού γαλλικού συμβουλίου, δεδομένου ότι αυτό εισηγείτο απ' ευθείας προς τον Υπουργό επί των εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαίδευσως θέματα που αφορούσαν διορισμούς, μεταθέσεις δασκάλων, απολύσεις επιθεωρητών κλπ. Ενώ το αντίστοιχο Νομαρχιακό γαλλικό συμβούλιο, εκτός από τις ποινές που μπορούσε να επιβάλλει σε δασκάλους, ήταν περισσότερο εποπτικό όργανο για την εκτέλεση των προγραμμάτων των μεθόδων και των κανονισμών, τα οποία εξέδιδε το Ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο.

4. Για το θεσμό του Νομαρχιακού επιθεωρητή που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα κατ' αντιστοιχία του επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσως στη Γαλλία, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο οι αρμοδιότητες όσο και η εξουσία του σε μεγάλο βαθμό ήταν περίπου οι ίδιες.
5. Τέλος, για τη Δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των ελληνικών επιτοπίων σχολείων και τις σχολικές επιτροπείες που είχαν θεσμοθετηθεί στη Γαλλία παρατηρήσαμε ότι:
  - στη σύνθεση της Δημοτικής Επιτροπής των ελληνικών επιτοπίων σχολείων υπήρχε και ένας εφημέριος ενώ στην αντίστοιχη γαλλική δεν υπήρχε.
  - Οι αρμοδιότητες της ελληνικής δημοτικής επιτροπής ήταν περισσότερο αξιόλογες και διευρημένες από της αντίστοιχης γαλλικής, της οποίας οι αρμοδιότητες περιορίζοντο μόνο στην εποπτεία και ενθάρρυνση των οικογενειών των δήμων για την αποστολή των παιδιών τους στα σχολεία και στην υπόμνηση στους γονείς των συνεπειών του νόμου από την παράβαση της αναγκαστικής συμμετοχής των παιδιών στη δημοτική εκπαίδευση. Αντίθετα η δημοτική ελληνική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων εκτός των ανωτέρω αρμοδιοτήτων των σχολικών επιτροπειών της Γαλλίας είχε και αρμοδιότητες που αφορούσαν τη διατήρηση της πειθαρχίας του σχολείου, ελέγχου των υποχρεώσεων του διδασκάλου, επιβολή ποινών στο δάσκαλο, επιθεωρήσεις του σχολείου και εισηγήσεις στον αρμόδιο έπαρχο επί των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων.

Συμπερασματικά, για το σύστημα της Διοικήσεως και της Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895 μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Το σύστημα αυτό έχει δανεισθεί ένα μέρος από τη δομή του αντίστοιχου γαλλικού νομοθετήματος της 30ης Οκτωβρίου του 1886.
- Περισσότερο αποκεντρωμένο και ευέλικτο το ελληνικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της α'θμιας εκπαίδευσης από το αντίστοιχο γαλλικό, διαφέρει από αυτό και ως προς τα μέλη τα οποία συνθέτουν τα επί μέρους όργανά του και ως προς τις αρμοδιότητές τους, όπως αναλυτικά αναφέρθησαν στα

προηγούμενα.

Σε σχέση με το νομοθέτημα του 1834, για το οποίο υποστηρίξαμε ότι τα περισσότερα στοιχεία του έχουν αντιγραφεί από το νόμο Γκυζώ του 1833, ο νόμος ΒΤΜΘ του 1895 έχει δανεισθεί μόνο ένα τμήμα από τη δομή του γαλλικού νόμου της 30ης Οκτωβρίου του 1886 και το τμήμα αυτό το προσάρμοσε στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας.

Ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα τα οποία είχε για την διοίκηση της εκπαίδευσης ο νόμος ΒΤΜΘ του 1895 και την κριτική που του ασκήθηκε<sup>4</sup> μπορούμε να υποστηρίξουμε για το σύστημα της Διοίκησης και της Εποπτείας της στοιχειώδους εκπαίδευσης που καθιερώθηκε στον ελλαδικό χώρο με το νόμο ΒΤΜΘ ότι:

Αποκεντρωμένο, με δημοκρατικότερη σύνθεση των οργάνων του και με περισσότερο διευρυμένες τις αρμοδιότητές τους από τα αντίστοιχα όργανα του γαλλικού συστήματος Διοίκησης και Εποπτείας του 1886, φαίνεται ότι το ελληνικό σύστημα Διοίκησης και Εποπτείας της α΄θμιας εκπαίδευσης περί τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα κάνει τα πρώτα βήματα για την αυτονόμησή του και τη χειραφέτησή του από ξενικές επιδράσεις και επιρροές.

### Βιβλιογραφία

- [1] ΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ., *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: το σχέδιο της επιτροπής του 1833*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, (1992).
- [2] ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ ΑΠ., *Κείμενα-Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής επαναστάσεως. Σειρά Γ' «τα περί παιδείας»*, Αθήνα, (1968).
- [3] ΔΗΜΑΡΑ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, (1973).
- [4] ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ Σ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Δανά, (1989).
- [5] ΞΗΓΟΝΗ Α., *Ιστορία της παιδείας*, Αθήνα, (1964).
- [6] ΛΕΦΑ Χ., *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, (1942).
- [7] ΜΠΟΥΖΑΚΗ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)* Αθήνα: Gutenberg, (1991).
- [8] ΠΑΠΑΜΑΡΚΟΥ Χ., *Ανάλυσις του νομοσχεδίου του κ. Δ. Πετρίδη περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως*. Τυπογραφείο Εστίας Αθήναι, (1895).

---

<sup>4</sup> Βλέπε:

- Χ. Παπαμάρκου: Ανάλυσις του νομοσχεδίου του κ. Δ. Πετρίδου περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως. Τυπογραφείο Εστίας-Αθήναι 1895 και  
- Χ. Λέφα: Ιστορία της εκπαίδευσης. ΟΕΔΒ-Αθήναι 1942 σελ. 287-294.

- [9] ΠΑΥΛΙΔΟΥ Ι., *Η μεταρρύθμιση της παιδείας εν Ελλάδι*, Σύρος, (1900).
- [10] ΓΖΟΥΜΕΛΕΑ-ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, *Η παιδεία μας κατά τα τελευταία εκατό χρόνια*, Αθήνα, (1933).
- [11] ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, Αθήνα: Θεμέλιο, (1987).
- [12] ΧΡΗΣΤΟΥ Θ., *Απόψεις σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους*. Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, (1991).

### **Νομοθετικά κείμενα**

#### **Α. Ελλάδα**

- Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834.
- Νόμος ΒΤΜΘ «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως» της 27-9-1895.

#### **Β. Γαλλίας**

- Loi Sur l' instruction primaire, 28 juin – 1 juillet 1833 – Monarchie Const-Luis-Phillipe 1er.
- Β.Δ. της 16/23 Ιουλίου του 1833 για την α'θμια εκπαίδευση.
- Νόμος της 30ης Οκτωβρίου του 1886.