

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



# ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΘΕΜΑΤΩΝ

13

Αθήνα 2007

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

- Δ. ΒΛΑΧΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*  
*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ι. ΔΑΓΚΛΗΣ, *Διευθυντής Ινστιτούτου του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ε. ΜΑΚΡΗ- ΜΠΟΤΣΑΡΗ, *Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Δ. ΜΠΕΝΕΚΟΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Κ. ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,**

*Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. και fax 210-6014202, 210-6016367*  
*e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr*

*Copyright © 2007, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

*ISSN 1109-284X*

---

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

# Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 13

Οκτώβριος 2007

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*  
*Δημήτριος Βλάχος*
- 5 *Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης:*  
*Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας*  
*Δημήτριος Βλάχος, Ιωάννης Α. Δαγκλής, Αγάπη Βαβουράκη*
- 10 *Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και*  
*πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση*  
*Δημήτρης Ματθαίου*
- 33 *Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση*  
*Αγάπη Βαβουράκη, Αικατερίνη Ζουγανέλη, Ευστρατία Σοφού,*  
*Χρυσούλα Κούτρα*
- 43 *Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*  
*Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτη, Αναστασία Αναστασάκη, Ειρήνη*  
*Αργυρούδη, Νικόλαος Καλογεράκος, Χρύσα Παπαστεργιοπούλου,*  
*Πιπίνα Τριανταφυλλοπούλου, Γιάννης Τσιρίκος*
- 55 *Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού*  
*εκπαιδευτικού συστήματος*  
*Χριστίνα Βέικου, Άννα Σιγανού, Ελένη Παπασταμούλη*
- 69 *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*  
*Δήμητρα Σπυροπούλου, Αγάπη Βαβουράκη, Χρυσούλα Κούτρα,*  
*Ελένη Λουκά, Σαράντος Μπούρας*

- 84 *Αξιολόγηση του μαθητή*  
*Ιωάννης Μαυρομμάτης, Αικατερίνη Ζουγανέλη, Δήμητρα Καυκά,*  
*Παναγιώτα Στεργίου*
- 99 *Υλικοτεχνική Υποδομή*  
*Βίκα Δ. Γκιζελή, Γιώργος Αγγελάκης, Κων/νος Ιατρού,*  
*Γιώργος Μακρίδης, Μαρία Τσάλμα*
- 113 *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την*  
*επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου*  
*Χρίστος Δούκας, Αγάπη Βαβουράκη, Μάρθα Θωμοπούλου,*  
*Χρυσούλα Κούτρα, Άννα Συμυριωτοπούλου*
- 124 *Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και*  
*υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών*  
*Αθανάσιος Σκούρας, Αδάμ Αγγελής, Σωτήρης Βογιατζόγλου,*  
*Βικτωρία Πρεκατέ, Χρίστος Χρονόπουλος*
- 135 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*  
*Αικατερίνη Ζουγανέλη, Κων/νος Καφετζόπουλος, Ευστρατία Σοφού,*  
*Βασίλης Τσάφος*
- 152 *Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση*  
*Δήμητρα Σπυροπούλου, Τριανταφυλλιά Αντωνανάκη, Χρύσανθος Κόνταρης*
- 166 *Κοινωνική αποδοχή*  
*Βίκα Δ. Γκιζελή, Γιώργος Μακρίδης, Ευγενία Κουμάνταρη,*  
*Δόμνα Μπογδάνου, Γιώργος Παληός, Ηλίας Σκαλτσάς*
- 181 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

## Πρόλογος

Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλει στην εποχή μας ως ένας από τους κυρίαρχους στρατηγικούς στόχους στο διευρυμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου τα κράτη-μέλη καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που διασφαλίζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα· άλλωστε έχει ειπωθεί ότι «η ποιότητα εύκολα διακρίνεται, δύσκολα ορίζεται και είναι αδύνατο να μετρηθεί». Η πλέον διαδεδομένη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητα. Επίσης βασίμα υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να μιλάμε για «ποιότητες» και όχι για «ποιότητα», κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις απαιτήσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που εκφράζουν διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες όπως λ.χ. οι μαθητές, οι δάσκαλοι, η κοινωνία, η αγορά εργασίας και οι κυβερνήσεις.

Στην παρούσα έρευνα δεχτήκαμε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη χώρα μας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων όπως τις ονομάσαμε), οι οποίες την χαρακτηρίζουν και οι οποίες θα πρέπει να καλύπτουν, στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τις θεσμικές προϋποθέσεις που ορίζουν για την εκπαίδευση το Σύνταγμα και οι νόμοι αλλά και τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Με τη σειρά τους, οι αρχικές παράμετροι είναι συναρτήσεις πολλών επιμέρους μεταβλητών, γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του προβλήματος. Επομένως, για τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητη η –μέσω των εν λόγω παραμέτρων– εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και η διατύπωση προτάσεων για βελτιωτικές παρεμβάσεις σε αυτές και επομένως στο σύστημα. Για να διερευνηθούν, όμως, όλες οι παράμετροι δεν αρκεί απλώς η επίκληση ή η αναδιατύπωση των κλασικών παιδαγωγικών θεωριών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Απαιτείται ειδικά επιμερισμένη *in situ* έρευνα μέσα στον χώρο του σχολείου με τη συμμετοχή όλων όσοι δραστηριοποιούνται σε αυτόν.

Τα παραπάνω αποτελούν τις βασικές θέσεις της έρευνας που άρχισε το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περί το τέλος του 2004

και επισημοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2005, με θέμα «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την κατάσταση της ποιότητας του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω μιας συμμετοχικής διαδικασίας η οποία θα επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα και θα στηρίζεται στην αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ερευνητική αυτή μέθοδος εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση και αναμένεται ότι θα δώσει μερικά πρώτα έγκυρα και χρήσιμα αποτελέσματα ως προς τις δυνατότητες κάποιων αναγκαίων βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Η έρευνα θα ολοκληρωθεί τον Σεπτέμβριο του 2008. Οι φάσεις υλοποίησής της εξελίσσονται σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα και τους στόχους της, οι οποίοι αφορούν την εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τον καθορισμό των παραγόντων που την επηρεάζουν. Η κριτική αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιχειρείται αφενός μέσα από βιβλιογραφικές πηγές και αφετέρου μέσω ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας με επίκεντρο τη σχολική μονάδα. Η τελική φάση αφορά τη διατύπωση εφαρμόσιμων προτάσεων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου.

Τα άρθρα που περιέχονται στο παρόν τεύχος της «Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων» αποτελούν το πόνημα των ομάδων εργασίας κατά την πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών. Τα θέματά τους αφορούν τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και επηρεάζουν τη λειτουργία και την ποιότητα του, όπως έχουν υιοθετηθεί από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ελπίζουμε ότι η δημοσίευσή τους θα παράσχει χρήσιμη ανατροφοδότηση σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανησυχούν για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από το δημόσιο σχολείο.

Ως Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τα μέλη του Π.Ι., τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και τους εξωτερικούς μας συνεργάτες που είναι μέλη των ομάδων εργασίας και που πίστεψαν στον σκοπό της έρευνας, συνέβαλαν στη μέχρι τώρα πορεία της με υπευθυνότητα και συνεχίζουν να εργάζονται με ευαισθησία και κριτική σκέψη για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της. Είμαι βέβαιος ότι η ολοκλήρωσή της και η δημοσίευση των τελικών αποτελεσμάτων θα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για το παρόν και θα συμβάλουν, στο μέλλον, στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεχούς ανατροφοδότησης για την εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται από το δημόσιο σχολείο στους νέους και στις νέες της χώρας μας.

**ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ**

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

# Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας

Δημήτριος Βλάχος, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ιωάννης Α. Δαγκλής, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αγάπη Βαβουράκη, Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Ο ορισμός ωστόσο της ποιότητας της εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια η αποτίμησή της, είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, το οποίο επηρεάζεται από κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες αλλά και πολιτικές επιλογές. Οι σκοποί της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται σήμερα σε εθνικό επίπεδο, επηρεάζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις γενικότερες διεθνείς τάσεις, αλλά και τους ιδιαίτερους εθνικούς στόχους και προτεραιότητες.

Το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιχειρεί, με ένα στοχευμένο ερευνητικό πρόγραμμα, να διερευνήσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Στη διερεύνηση αυτή θεωρούμε ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν –στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό– τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι παράμετροι αυτές, όπως έχουν οριστεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο και την υλικοτεχνική υποδομή του συστήματος. Στο πλαίσιο των διοικητικών δομών αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και οι μηχανισμοί εφαρμογής της (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί). Επιπλέον, εξασφαλίζεται με κατάλληλα κριτήρια ένταξης και εξέλιξης το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών δομών προσδιορίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Παράλληλα, καθορίζεται το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα Ωρολόγια Προγράμματα, και αναπτύσσονται οι μέθοδοι αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της υλικοτεχνικής υποδομής αναπτύσσονται και

αναβαθμίζονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες και το εποπτικό υλικό. Οι παραπάνω δομές δημιουργούνται, αναβαθμίζονται, εκσυγχρονίζονται και εξελίσσονται με τη βοήθεια μηχανισμών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών, η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλες οι παραπάνω δράσεις υποστηρίζονται από τους διατιθέμενους οικονομικούς πόρους, ενώ τον τελευταίο λόγο σε μια δημοκρατική κοινωνία έχει η κοινωνική αποδοχή ολόκληρου του συστήματος.

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, αφού καθορίστηκαν οι συγκεκριμένες παράμετροι, επιχειρήθηκε η καταγραφή των διεθνών και ευρωπαϊκών τάσεων σχετικά με τις παραμέτρους αυτές. Επιπλέον, επιχειρήθηκε μια πρώτη κριτική θεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ένα σημαντικό στοιχείο της παρούσας έρευνας είναι ότι δίνει έμφαση και ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στην ποιότητα των επιμέρους αυτών παραμέτρων αλλά και στη συνοχή τους κατά κύριο λόγο, με την έννοια του συντονισμού και της αλληλεπίδρασής τους. Οι προαναφερθείσες παράμετροι δεν αποτελούν αυτόνομες μονάδες, αλλά διασυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Γι' αυτό και η μελέτη της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να διατρέχει όλες τις παραμέτρους του συστήματος. Κατά συνέπεια, στόχος της ερευνητικής προσπάθειας είναι όχι η αποτίμηση της ποιότητας κάθε παραμέτρου στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, αλλά η δημιουργία ενός μηχανισμού εκτίμησης και ανάδειξης κυρίως του τρόπου αλληλεπίδρασής τους στη διαδικασία διαμόρφωσης της ποιότητας, με μακροπρόθεσμο στόχο την ανάπτυξη δράσεων για τη συνεχή βελτίωσή της.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι εστιάζει ιδιαίτερα στον ρόλο των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μεσο- και μικρο- επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα σε κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνεται όχι μόνο από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και από το ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, μέσω της δυναμικής που αναπτύσσεται σε αυτή. Για την έρευνά μας κάθε σχολική μονάδα προσεγγίζεται ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο διαμορφώνεται από τη δράση και την αλληλεπίδραση των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (στελέχη της εκπαίδευσης, μέλη της σχολικής και της τοπικής κοινωνίας). Η διερεύνηση των απόψεων τόσο των στελεχών της εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους αποτελούν σημαντικό μέρος της μελέτης.

Στο δεύτερο μέρος της διερεύνησής μας υλοποιείται πρωτογενής έρευνα πεδίου, μέσω της οποίας επιχειρείται η συλλογή και η επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, για τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Υιοθετώντας τη συστημική προσέγγιση για τη διερεύνηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θεωρούμε τη σχολική ομάδα ως το επίκεντρο του συστήματος. Ως εκ τού-



του, η έρευνά μας επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα, τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό της μέρος. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας ενός δείγματος σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται κατ' αρχάς από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τον Διευθυντή κάθε επιλεγμένης σχολικής μονάδας· συμπληρώνεται, επιπλέον, από τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή τους Διευθυντές και Προϊσταμένους Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι οποίοι συνδέονται με τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκαν εκατό (100) αντιπροσωπευτικές σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τον βαθμό αστικότητας (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές), τη γεωγραφική/περιφερειακή εκπροσώπηση, τους τύπους σχολείων (Δημοτικά, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε.) και την οργανικότητα του σχολείου (π.χ. ολιγοθέσια, εξαθέσια). Για τη συλλογή των δεδομένων διαμορφώθηκαν από την ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ερωτηματολόγια, τα οποία και διανεμήθηκαν στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η λειτουργικότητα των ερωτηματολογίων δοκιμάστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας σε δέκα σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για την περαιτέρω εμβάθυνση στη διερεύνηση των παραμέτρων της ποιότητας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας, διερευνήθηκαν επισταμένως δέκα από τις εκατό σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Οι δέκα αυτές σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν με βάση τον βαθμό αστικότητας (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές, νησιωτικές περιοχές), τη γεωγραφική/περιφερειακή εκπροσώπηση και τον τύπο σχολείων (Δημοτικά, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε.). Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας –ευρύτερης και τοπικής– (π.χ. Π.Ε.Κ., μέλη Δημοτικών και Νομαρχιακών Επιτροπών). Επιπλέον, οι ερευνητές συνέλεξαν, μέσω παρατήρησης, πληροφορίες για τη δομή και τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Η ποιοτική έρευνα θα επιτρέψει την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων αλλά και τη διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού αλληλεπίδρασης των παραμέτρων.

Η συνεκτίμηση των στοιχείων που προέρχονται από τη βιβλιογραφική μελέτη και την έρευνα πεδίου αναμένεται να οδηγήσει σε συμπεράσματα και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στο παρόν τεύχος παρουσιάζεται το πρώτο μέρος της έρευνας, το οποίο έχει ολοκληρωθεί από την ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη θεωρητική προσέγγιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν.

Στο πρώτο άρθρο παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της έννοιας της ποιότητας της εκπαίδευσης, τονίζεται ο τρόπος σύνδεσής της με την εκπαίδευση καθώς και η ανάγκη συνεκτίμησης μιας σειράς παραμέτρων κατά τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας. Όπως αναλύεται στο κείμενο, η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

είναι σύμφυτη με την εκπαιδευτική λειτουργία, παραμένοντας ωστόσο σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη. Κατά συνέπεια το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν είναι θέμα αποκλειστικά τεχνικό και ο προβληματισμός γύρω από αυτήν δεν θα πρέπει να εξαντλείται στην αναζήτηση μηχανισμών διασφάλισης και βελτίωσής της. Οι αποφάσεις περί ποιότητας της εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεκτιμούν τις απόψεις των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, των πολιτικών φορέων και των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο επόμενο άρθρο αναφέρονται οι Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση και παρουσιάζονται οι στρατηγικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που τέθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για το 2010.

Στη συνέχεια προσεγγίζονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο άρθρο για το διοικητικό πλαίσιο σχολιάζεται ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας της Διοίκησης και διατυπώνονται ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση.

Στα άρθρα για το παιδαγωγικό πλαίσιο σχολιάζονται το περιεχόμενο σπουδών, τα καινοτόμα προγράμματα και η αξιολόγηση του μαθητή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το άρθρο για το περιεχόμενο σπουδών αναφέρεται κυρίως στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα διδακτικά πακέτα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους τύπους και στις μορφές με τις οποίες παρουσιάζονται στη χώρα μας τα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ διατυπώνονται ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση.

Στο άρθρο που αναφέρεται στα καινοτόμα προγράμματα παρουσιάζονται οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, με σκοπό η σχολική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικο-διδασκτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις, καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Στο άρθρο για την αξιολόγηση του μαθητή αναλύονται η έννοια και οι σκοποί της αξιολόγησης, καθώς και οι διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις. Συγχρόνως, περιγράφεται και σχολιάζεται το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό σχολείο.

Τα άρθρα που αφορούν στους μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρονται στην επιμόρφωση, στην εκπαιδευτική έρευνα και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Και εδώ εξετάζονται οι αντίστοιχες μορφές και πρακτικές, έτσι όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ τονίζεται και η ανάγκη για προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας.

Το άρθρο για την υλικοτεχνική υποδομή αναφέρεται στην ευρύτερη έννοια και στον ρόλο του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος ως συνιστώσας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στο άρθρο για τους οικονομικούς πόρους παρουσιάζονται οι δείκτες που θεσπίστηκαν από διεθνείς οργανισμούς με σκοπό την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας της διάθεσης των πόρων για την εκπαίδευση, ενώ συγχρόνως παρουσιάζονται οι πόροι που διατίθενται στη χώρα μας σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊ-

κής Ένωσης και του Ο.Ο.Σ.Α. Το άρθρο καταλήγει στην ανάγκη αύξησης των δαπανών στην εκπαίδευση αλλά και βελτίωσης του τρόπου αξιοποίησής τους.

Τέλος, στο άρθρο για την κοινωνική αποδοχή οριοθετείται η αντίστοιχη έννοια. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι εκτιμήσεις του κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει τη σχολική μονάδα, σχετικά με το έργο της, προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωσή της.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ποιότητας της εκπαίδευσης αναμένεται πως θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην:

- Οριοθέτηση ενιαίων δεικτών για την παρακολούθηση της προόδου που επιτελείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Συγκέντρωση αξιόπιστων στοιχείων για την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και για τη διατύπωση προτάσεων σχετικών με ενδεχόμενες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Σημειώνεται τέλος ότι η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και θα ολοκληρωθεί μέσα στο επόμενο έτος. Προγραμματίζεται η πραγματοποίηση δύο ημερίδων δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της την άνοιξη του 2008.

# Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση

Δημήτρης Ματθαίου, Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

## Περίληψη

*Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται διεθνώς κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από το ζήτημα της ποιότητας. Όσοι μετέχουν στον δημόσιο διάλογο μοιάζει να προσεγγίζουν το ζήτημα της ποιότητας με μια «πατερναλιστική» διάθεση. Ενδιαφέρονται να διασφαλίσουν, να βελτιώσουν, να παρακολουθήσουν με πρόθεση προστατευτική την πρόοδο της ποιότητας. Ελάχιστοι φαίνεται να αναρωτιούνται για το τι ακριβώς είναι η ποιότητα. Η μελέτη που ακολουθεί επιχειρεί να δώσει απάντηση σε αυτό ακριβώς το ερώτημα. Υποστηρίζει την άποψη ότι, πρώτον, η ποιότητα είναι έννοια σύμφυτη με την εκπαιδευτική λειτουργία και, δεύτερον, ότι είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη. Γι' αυτό και το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τεχνικό ζήτημα αλλά να εντρυφά πρωταρχικά και συστηματικά στις ιδεολογικές και πολιτικές της ορίζουσες.*

## 1. Εισαγωγή

Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από το ζήτημα της ποιότητας. Με τον ίδιο περίπου τρόπο που ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έδιναν παλιό-

---

*Ο Δημήτρης Ματθαίου είναι, επίσης, Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Σ.Ε.), Αντιπρόεδρος της Comparative Education Society in Europe (C.E.S.E.), Διευθυντής του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας (Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.) και Επιστημονικός Διευθυντής του περιοδικού Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.*

τερα τον τόνο στις συζητήσεις για την ακολουθητέα μεταρρυθμιστική πολιτική. Εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί διαφημίζουν σήμερα την πρόθεσή τους να προστατεύσουν, να αναδείξουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. (European Commission, 2000; Official Journal of E.U., 1998 & 2001) και του Ο.Ο.Σ.Α. (O.E.C.D., 1989) βρίθουν από σχετικές αναφορές, διακηρύξεις και προτάσεις για το πρακτέο. Ειδική ενότητα αφιερωμένη στη διασφάλιση της ποιότητας στον υπό διαμόρφωση Ενιαίο Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης υπάρχει επίσης σε όλα τα ανακοινωθέντα (communiqué) των Συμβουλίων Υπουργών που παρακολουθούν την πορεία εφαρμογής της Διακήρυξης της Μπολόνια (ανακοινωθέντα Πράγας, Βερολίνου, Μπέργκεν, Λονδίνου). Σε πολλές χώρες έχει ήδη δημιουργηθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών που ασχολούνται, παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η σχετική λίστα περιλαμβάνει οργανισμούς όπως το Office for Standards in Education (OF.ST.ED.), το Quality Assurance Agency (Q.A.A.), το Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), το Quality Improvement Agency (Q.I.A.), το Training and Development Agency for Schools (T.D.A.) κ.τ.λ. Ενδεικτική όσο και συμβολική της σημασίας που αποδίδεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι εν προκειμένω και οι σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες των ελληνικών κυβερνήσεων, οι οποίες κατά τα άλλα δεν φημίζονται για την άμεση ανταπόκρισή τους στις διεθνείς εξελίξεις. Το 2001 θα δημιουργηθεί το Τμήμα Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ το 2005 θα θεσμοθετηθεί η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η ποιότητα απασχολεί και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Μόνο στον αγγλόφωνο χώρο η «ποιότητα στην εκπαίδευση» φιγουράρει στους τίτλους βιβλίων και άρθρων που ξεπερνούν τις δέκα χιλιάδες. Και βέβαια ακόμη περισσότερες είναι οι εργασίες που αναφέρονται κριτικά στην ποιότητα. Το *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποκαλύπτει ότι ανάλογο, αν και προς το παρόν περιορισμένο και ψηλαφιστό, είναι το ενδιαφέρον για την ποιότητα και στον τόπο μας.

Όσοι μετέχουν στον δημόσιο διάλογο, φορείς κυρίως αλλά και άτομα, μοιάζει να προσεγγίζουν το ζήτημα της ποιότητας με μια «πατερναλιστική» διάθεση. Ενδιαφέρονται να διασφαλίσουν, να βελτιώσουν, να παρακολουθήσουν με πρόθεση προστατευτική την πρόοδο της ποιότητας. Εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με την ακολουθούμενη προς τούτο μέθοδο και με τις εφαρμοζόμενες τεχνικές. Εκφράζουν τον ενθουσιασμό ή τη δυσπιστία τους για τους σκοπούς και τη σκοπιμότητα του όλου εγχειρήματος· αποτιμούν τα εξ αυτού κέρδη και ζημιές για την εκπαίδευση. Ελάχιστοι μοιάζει να αναρωτιούνται για το «τι στο καλό είναι η ποιότητα;» (πρόκειται για τίτλο άρθρου του C. J. E. Ball 1985: 96) ή για το πώς ξαφνικά προέκυψε το μεγάλο ενδιαφέρον γι' αυτήν. Μια πρόχειρη απάντηση στο πρώτο ερώτημα θα μπορούσε να συνοψιστεί στην αφοπλιστική απορία: «μα χρειάζεται να ορίσουμε την ποιότητα, όταν η έννοια αυτή είναι τόσο οικεία σε όλους;». Οι σύγχρονοι καταναλωτές,

με την προοδευτικά αυξανόμενη αγοραστική δύναμη και τη διαθέσιμη ευρεία γκάμα επιλογών, έχουν μάθει να διακρίνουν και να αναζητούν το καλύτερο, το πιο «ποιοτικό», είτε πρόκειται για είδη διατροφής και ένδυσης, είτε για ηλεκτρικές συσκευές και αυτοκίνητα, είτε για υπηρεσίες (π.χ. νοσοκομειακή περίθαλψη, τραπεζική εξυπηρέτηση κ.τ.λ.). Η ποιότητα αποτελεί πλέον βασικό κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, παράγοντα δηλαδή αγοραστικής συμπεριφοράς. Από τη μεριά τους, οι κυβερνήσεις ουδέποτε έκρυψαν την πρόθεσή τους να διαχειριστούν κατά προτεραιότητα και με τρόπο άμεσο τα ζητήματα της επικαιρότητας –ανάμεσα σε αυτά και η ποιότητα– χωρίς τις καθυστερήσεις και τις αμφιβολίες που δημιουργούν οι νοηματικές περιπλανήσεις και οι ενδεδειγμένες αναλύσεις. Δεν είναι άλλωστε λίγες οι φορές που στο όνομα του «πραγματισμού» και της αποφυγής της «θεωρητικολογίας» οι πολιτικές αρχές έβαλαν το κάρο πριν από το άλογο: τη λύση πριν από το πρόβλημα. Μια ανάλογα πρόχειρη και αυτόχρημα απλοϊκή απάντηση στο δεύτερο ερώτημα θα υποστήριζε ότι το θέμα της ποιότητας προέκυψε τώρα, γιατί τώρα μόλις ολοκληρώθηκε το εγχείρημα της ποσοτικής διεύθυνσης της εκπαίδευσης που ξεκίνησε μετά τον πόλεμο και συνεπώς τώρα ήρθε η ώρα να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες του εγχειρήματος αυτού. Φοβούμαι ότι οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα είναι αρκετά πιο σύνθετες. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να υποστηρίξει την άποψη ότι, πρώτον, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν είναι νέο, αλλά σύμφυτο με την εκπαιδευτική λειτουργία και, δεύτερον, ότι η ποιότητα είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανακλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες.

## 2. Παραδοσιακές ιδεολογικές θεωρήσεις και κριτήρια ποιότητας στην εκπαίδευση

Όταν η ποιότητα ήρθε κατά τις τελευταίες δεκαετίες να εποικίσει με ορμή τον δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση, το έδαφος δεν ήταν παρθένο. Με άλλο ονοματολογικό ένδυμα και με τρόπο κατά κανόνα διακριτικό, η ποιότητα ενδημούσε ήδη από μακρού στην εκπαίδευση. Πράγματι, στην Ευρώπη και στις Η .Π.Α. του 19<sup>ου</sup> αιώνα –αλλά και πολύ πιο πριν– γινόταν ήδη λόγος για την ανωτερότητα της γενικής παιδείας έναντι της τεχνικής και πολύ περισσότερο έναντι της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η *culture generale* του γαλλικού *lycée*, η *Bildung* του γερμανικού *Gymnasium*, η *general education* του αγγλικού *grammar school* κ.τ.λ. εξέφραζαν το πνεύμα της γνήσιας εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης που μόνη αυτή είχε τη δύναμη να διαμορφώνει ανθρώπους. Από την πλευρά τους, τα περιώνυμα σχολεία του *Eaton*, του *Winchester*, του *Lycée Luis-le-Grand* ή τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης, του Κέιμπριτζ, του St. Andrews, της Σορβόνης, της Χαϊδελβέργης, του Χάρβαρντ αποτελούσαν πρότυπα τελειότητας και σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα ομόλογα ιδρύματα. Διάχυτη ήταν η αντίληψη ότι η εκπαίδευση που παρείχαν τα ιδρύματα αυτά ήταν κάτι το ιδιαίτερο, το μοναδικό, το ανυπέροχο, κάτι που άγγιζε, αν δεν ήταν κιόλας συνώνυμο με την

τελειότητα· κάτι ελάχιστα προσπελάσιμο από τους πολλούς και πηγή κύρους και κοινωνικής διάκρισης για τους λίγους. Και χωρίς τη ρητή αναφορά στην ποιότητα, οι αξιολογήσεις αυτές εμφανώς την εμπεριείχαν.

Από μιαν άλλη πλευρά θεωρούμενες, οι αξιολογικές αυτές κρίσεις μοιάζει να έχουν χαρακτηριστικά αξιωματικά. Η ποιότητα φαίνεται να προσεγγίζεται διαισθητικά, να γίνεται αντιληπτή επί τη εμφανίσει. Κάτι σαν την πρόδηλη αλήθεια της παραδοσιακής επιστημολογικής θεώρησης, για την οποία ο Popper (1979: 5) σημειώνει: «Από τη στιγμή που η αλήθεια σταθεί μπροστά στα μάτια μας γυμνή, έχουμε την ικανότητα να την αναγνωρίζουμε, να τη διακρίνουμε από το ψεύδος και να είμαστε βέβαιοι ότι αυτή είναι πράγματι η αλήθεια». Όμως, οι αξιολογικές κρίσεις έχουν πάντοτε ένα σύστημα αναφοράς: έναν πόλο σύγκρισης –που μπορεί να μην είναι ρητός και γι' αυτό εύκολα αναγνωρίσιμος–, η αντιπαραβολή προς τον οποίο επιτρέπει τη διατύπωσή τους (Ματθαίου, 1997). Το ίδιο ισχύει και στην προκειμένη περίπτωση. Όχι μόνο δεν προσεγγιζόταν τότε διαισθητικά η ποιότητα, όπως συχνά νομίζεται, αλλά υπήρχαν και συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία διαπιστωνόταν η παρουσία της. Ο εντοπισμός των κριτηρίων αυτών είναι το ίδιο χρήσιμος για τη μελέτη του ζητήματος της ποιότητας σήμερα όσο και κατά το παρελθόν. Σε αυτόν θα πρέπει να στρέψουμε συνεπώς κατά προτεραιότητα την ανάλυσή μας.

Ποια θα μπορούσαν να ήταν λοιπόν τα κριτήρια όσων τοποθετούσαν τη γενική εκπαίδευση ή τα συγκεκριμένα περιώνυμα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην κορυφή των ποιοτικών αξιολογήσεών τους; Ένας τρόπος για να απαντήσουμε στο ερώτημα είναι να προχωρήσουμε στην κατασκευή ενός βεμπεριανής έμπνευσης ιδεατού προτύπου, με βάση όσες κοινές αντιλήψεις περί εκπαίδευσης φαίνεται ότι νομιμοποιούσαν τις εν λόγω αξιολογικές κρίσεις, και να το χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια ως εργαλείο αναζήτησης των εν λόγω κριτηρίων. Οι αντιλήψεις αυτές είναι εύλογο να εκφράζουν τις ιδεολογικές και επιστημολογικές θεωρήσεις καθώς και τις γενικότερες συνθήκες και τις προτεραιότητες της εποχής και εκεί θα πρέπει να αναζητηθούν.

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας, ο αιώνας της θεμελίωσης των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης, υπήρξε μια δημιουργικά ταραχώδης εποχή· όπως ταραχώδεις είναι πάντοτε οι εποχές που κυφορούν την αλλαγή. Στο οικονομικό πεδίο η βιομηχανική επανάσταση ανέτρεπε τις παραδοσιακές παραγωγικές δομές και λειτουργίες. Διαμόρφωνε μια νέα αγορά εργασίας, στην οποία καθοριστικός ήταν ο ρόλος των εξειδικευμένων τεχνικών δεξιοτήτων και ενός εργασιακού ήθους βασισμένου στην πειθαρχία και στην αυστηρή εφαρμογή οδηγιών και κανόνων. Δημιουργούσε μεγάλα αστικά κέντρα που πρόσφεραν εργασία στη βιομηχανία και στο εμπόριο στους αγρότες τους οποίους η εκμηχάνιση της γεωργίας είχε αποδιώξει από τους αγρούς. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας στις πόλεις προκαλούσαν έντονη κοινωνική δυσφορία, διαμορφώνοντας έτσι τις προϋποθέσεις για την ευδοκίμηση ανατρεπτικών ιδεολογικών ρευμάτων, όπως ο σοσιαλισμός και ο αναρχισμός, και για την ανάπτυξη νέων μορφών οργάνωσης της πάλης των εργατών κατά της εκμετάλλευσης (εργατικά συνδικάτα)

και προετοιμάζοντας το έδαφος για δυναμική αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Οι επαναστατικές εκρήξεις, με κορύφωση εκείνες που σάρωσαν την Ευρώπη το 1848, ήταν συχνές και βίαιες. Από την άλλη μεριά, η συσσώρευση πλούτου από το εμπόριο, τις χρηματοπιστωτικές εργασίες και τη βιομηχανία ωθούσε την ανερχόμενη αστική τάξη να διεκδικήσει από τους ευγενείς και την εκκλησία τον πολιτικό ρόλο που της αναλογούσε. Και αυτή η διεκδίκηση συνοδευόταν επίσης και νομιμοποιείτο από ιδεολογικά ρεύματα. Ο φιλελευθερισμός, τόσο στην πολιτική (ατομικές ελευθερίες, συνταγματικές διασφαλίσεις, θρησκευτική ανοχή, σεβασμός της ιδιοκτησίας κ.ο.κ.) όσο και στην οικονομική (*laissez faire*, ελεύθερο εμπόριο κ.τ.λ.) εκδοχή του, και ο ωφελιμισμός αμφισβητούσαν στο πεδίο των ιδεών τις αρχές του συντηρητισμού. Παράλληλα, το μείζονος σημασίας εγχείρημα της δημιουργίας των εθνικών κρατών βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη. Η διαμόρφωση και σε πολλές περιπτώσεις η επινόηση της εθνικής ταυτότητας, της νέας αυτής ισχυρής νομιμοποιητικής βάσης της κρατικής εξουσίας, αποκτούσε απόλυτη προτεραιότητα.

Από την άλλη πλευρά, εντυπωσιακές όσο και καταιγιστικές ήταν οι εξελίξεις στις επιστήμες. Τα πειράματα του Oersted και του Faraday οδήγησαν γρήγορα στην παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας. Η ηλεκτρομαγνητική θεωρία του Maxwell και οι ιδέες του Hertz έθεταν τον θεμέλιο λίθο για τις τηλεπικοινωνίες. Ο Mendeleev ταξινομούσε τα χημικά στοιχεία στο Περιοδικό Σύστημα, ερμηνεύοντας με τον τρόπο αυτό τις ιδιότητές τους. Ο Δαρβίνος, με την αιρετική θεωρία του για την καταγωγή των ειδών, δεν άνοιγε απλώς νέες προοπτικές στη βιολογία αλλά και δυναμίτιζε τα θεμέλια των εκκλησιαστικών δογμάτων περί της δημιουργίας του κόσμου. Εντυπωσιασμένος από τις επιτυχίες των φυσικών επιστημών στην αποκάλυψη των νόμων που διέπουν τον φυσικό κόσμο, ο Comte φιλοδόχησε να κάνει το ίδιο με την κοινωνία: ο θετικισμός στη φιλοσοφία και μια νέα επιστήμη, η κοινωνιολογία, είχαν μόλις γεννηθεί. Παραδόξως, οι επιτυχίες της επιστήμης δεν πρόσφεραν μόνο μια αισιόδοξη προοπτική προόδου. Δημιουργούσαν παράλληλα μια μέθη αλαζονείας στους ισχυρούς, που εκδηλωνόταν με τον εξανδραποδισμό των γηγενών στις αποικίες (Welch, 2007), τη χειραγώγηση των λαών στην ευρωπαϊκή περιφέρεια και την καταπίεση των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων στο εσωτερικό. Για πολλές δεκαετίες η Ευρώπη και ο κόσμος έδινε την εντύπωση ενός σημείου όπου συναντιόταν με ορμή και συγκρούονταν πολιτικο-ιδεολογικά ρεύματα και κοινωνικο-οικονομικές διεκδικήσεις δημιουργώντας στροβίλους και δίνες, πριν η κοίτη της σύνθεσης απορροφήσει την ορμή τους. Τα δημοκρατικά ιδεώδη συγκρούονταν με τις αξιώσεις της θεοφύλακτης μοναρχίας, ο ορθολογισμός του Διαφωτισμού με το ξέσπασμα του ρομαντισμού, η αυθεντία της Βίβλου με την προκλητική αμφισβήτηση της επιστήμης, ο εθνικισμός με την εξουσία των υπερεθνικών δυνάμεων της εκκλησίας και των πολυεθνικών αυτοκρατοριών, ο σοσιαλισμός με την απεριόριστη ελευθερία δράσης του ατόμου και την εθνικιστική περιχαράκωση, ο πραγματισμός της αγοράς και της εκβιομηχάνισης με τον ουμανισμό της ευπορίας. Η θεσμική μορφολογία και οι παραδόσεις κάθε χώρας, μαζί με την ιστορική συγκυρία, ήταν οι παράγοντες εκείνοι που έδωσαν σε κάθε περίπτωση στο



συνονθύλευμα αυτό την τελική του μορφή. Μια μορφή που διέφερε συνελώς στα επιμέρους ανάμεσα στα εθνικά κράτη, αλλά και ανάμεσα στις διαδοχικές φάσεις από τις οποίες πέρασαν οι εξελίξεις κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (Davies, 1997: 763).

Η εκπαίδευση βρέθηκε αναπόφευκτα στη δίνη αυτή. Ιδεολογικά ρεύματα και εθνικές επιδιώξεις σημάδεψαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, την ταυτότητά της. Σε γενικές γραμμές πρωταρχικός στόχος της σχολικής εκπαίδευσης –αν και στο σημείο αυτό οι ιστορικοί δεν φαίνεται να ομονοούν (Green, 1990)– κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η ενίσχυση των θεσμών και της εξουσίας του εθνικού κράτους. Η εκπαίδευση κλήθηκε να προβάλλει και να προωθήσει την ιδέα μιας συλλογικότητας, τα μέλη της οποίας μοιράζονταν την ίδια πολιτιστική καταγωγή και συνέπιπταν στην επιθυμία τους να ζήσουν μαζί με αλληλεγγύη, παρά τις μεγάλες ανάμεσά τους κοινωνικές ανισότητες (Davies, *ό.π.*: 812). Στην προετοιμασία του εγχειρήματος αυτού είχαν κινητοποιηθεί άνθρωποι των γραμμάτων, των τεχνών και της πολιτικής, ο καθένας από το δικό του μετερίζι: ο ιστορικός για να αποδείξει τα απαραίτητα ιστορικά δικαιώματα του λαού στη συγκεκριμένη περιοχή· ο γλωσσολόγος για να τεκμηριώσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη διαχρονική συνέχεια του γλωσσικού του ιδιώματος· ο λαογράφος για να βεβαιώσει περί της ιδιαιτερότητας των ηθών και των εθίμων του· ο ιερωμένος για να ευλογήσει τον αγώνα για αυτοδιάθεση· ο λογοτέχνης, ο μουσικός και ο ζωγράφος για να δημιουργήσουν τους εθνικούς μύθους, τα εθνικά ακούσματα και τις εθνικές αναπαραστάσεις.

Σε κάθε περίπτωση η εθνική ταυτότητα που καλλιέργησε η εκπαίδευση έφερε τη σφραγίδα «της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων» (Green, *ό.π.*: 309)· αντανάκλούσε τις προτεραιότητές τους και τους αναγκαστικούς συμβιβασμούς μεταξύ τους, την ιστορική συγκυρία και τις κατά τόπους συνθήκες. Στη Δυτική Ευρώπη των ταξικών διακρίσεων, της παρατεινόμενης πολιτικής ηγεμονίας των ευγενών και της όλο και πιο έντονης διεκδίκησης πολιτικού ρόλου από την ανερχόμενη αστική τάξη, το δευτεροβάθμιο σχολείο και το πανεπιστήμιο ανέλαβαν την προετοιμασία της ηγεσίας του εθνικού κράτους και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του, ενώ η στοιχειώδης εκπαίδευση την κοινωνικοποίηση των μαζών σε μια κουλτούρα σεβασμού της κοινωνικής ιεραρχίας και πρόταξης του εθνικού απέναντι στο ατομικό και το ταξικό συμφέρον. Στις Η.Π.Α., αντίθετα, όπου οι αριστοκρατικές καταβολές ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτες και το Αμερικανικό Όνειρο που διακινούσε η διευρυνόμενη αστική τάξη ήταν ανοιχτό σε όλους, οι προτεραιότητες των πολιτικών και οικονομικών ελίτ συνηγορούσαν υπέρ της δημιουργίας ενός «κοινού σχολείου» (common school) για όλους και υπέρ μιας πραγματιστικής εκπαίδευσης. Όσο εγγύτερα στην επίτευξη των στόχων της ήταν η εκπαίδευση τόσο περισσότερο πετυχημένη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, συγκεντρώνοντας ευλόγως την καθολική αποδοχή και τον δημόσιο έπαινο.

Οι εγκωμιαστικές συνελώς αναφορές στα περιώνυμα ιδρύματα και στη γενική εκπαίδευση που αυτά παρείχαν κάθε άλλο παρά αξιωματικές μπορούν να θεωρηθούν. Εκπορεύονταν, αντίθετα, από την αναγνώριση της επιτυχημένης συμβολής τους

στην επίτευξη της αποστολής που τους είχε ανατεθεί. Η επιτυχία αποτελούσε από την άποψη αυτή χειροπιαστό κριτήριο ποιότητας. Τα αγγλικά, ας πούμε, *public* και *grammar schools* –όπως και τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ– παρείχαν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, γιατί προετοίμαζαν με επιτυχία τον Άγγλο *gentleman*, εμφυσούσαν ένα αίσθημα τιμής στις ενέργειές του και διαμόρφωναν, πάνω απ' όλα, τον χαρακτήρα του ανθρώπου που ήταν έτοιμος να θέσει εαυτόν στην υπηρεσία του βασιλιά και του έθνους (McLean, 1995, King, 1976). Τα γαλλικά *lycée*, όπως και οι *grandes écoles*, αποτελούσαν το αγλάισμα της γαλλικής εκπαίδευσης, ακριβώς γιατί έφεραν με επιτυχία σε πέρας την αποστολή που απαρχής τους είχε αναθέσει ο ιδρυτής τους: την παραγωγή υψηλού επιπέδου ανώτατων κρατικών λειτουργών και στελεχών του δημόσιου βίου από τη μια, και την ανάπτυξη και διάδοση του απαράμιλλου γαλλικού πνεύματος από την άλλη (Halls, 1976). Με ανάλογα κριτήρια, η συμβολή του πρωσικού σχολείου στην άρτια γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους και στη δημιουργία ισχυρού στρατού αποτέλεσε το βασικό κριτήριο που το ανέδειξε σε πρότυπο ποιοτικής εκπαίδευσης στα μάτια των άλλων ευρωπαίων αλλά και των αμερικανών (Green, *ό.π.*). Ομοίως, ποιοτικό θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται –αν και ο δίκαιος έπαινος σπανίως του αποδίδεται– το «πανίσχυρο ελληνικό σχολείο» (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006), το οποίο κατόρθωσε όχι μόνο να διαμορφώσει την εθνική ταυτότητα με τη συναίρεση των ετερόκλητων στοιχείων της αρχαιοελληνικής κληρονομιάς και της βυζαντινής οικουμενικής παράδοσης, αλλά και να αφυπνίσει το εθνικό αίσθημα σε πληθυσμούς της καθ' ημάς Ανατολής που κινδύνευαν να αφομοιωθούν γλωσσικά και πολιτισμικά (Κιτρομηλίδης, 1997, Ματθαίου, 2007β). Ανάλογες ιστορίες πετυχημένης, και υπό την έννοια αυτή ποιοτικής, εκπαίδευσης μπορεί να αναφέρει κανείς πολλές: για την Ιταλία, όπου μετά τη δημιουργία του εθνικού κράτος το 1870 η εκπαίδευση κλήθηκε να δημιουργήσει τον Ιταλό (Palomba, 2006)· για τις ΗΠΑ, όπου η εκπαίδευση αποτέλεσε το χωνευτήρι λαών, θρησκειών και γλωσσών διαμορφώνοντας τον αμερικανό πολίτη (Petronicolos, 2006)· για την Ολλανδία, όπου αυτή συνέβαλε στη διασφάλιση της εθνικής ενότητας παρά τις ισχυρές φυγόκεντρες δυνάμεις που δημιουργούσε η αντιπαλότητα καθολικών και προτεσταντών (Becker, 2006).

Η επιτυχία στην εκπλήρωση της αποστολής ως κριτήριο ποιοτικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται ασφαλώς μόνο στην επίτευξη του «εθνικού σκοπού». Επεκτείνεται και σε τομείς, όπως η παροχή επαγγελματικής εξειδίκευσης για τις ανάγκες της βιομηχανίας, η πειθάρχηση των μαζών και η ενσωμάτωση του προλεταριάτου στις διαδικασίες ανάπτυξης του καπιταλισμού (η μαρξιστική θεώρηση), η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και του καταμερισμού εργασίας (η δομολειτουργική θεώρηση), η κοινωνική απελευθέρωση και πρόοδος (η φιλελεύθερη θεώρηση), τους οποίους η κάθε σχολή σκέψης θεωρεί σημαντικότερους ερμηνευτικούς παράγοντες. Υπό την έννοια αυτή, η συμβολή, για παράδειγμα, της γαλλικής και της γερμανικής εκπαίδευσης στην κάλυψη της απόστασης που χώριζε τις δύο αυτές χώρες από την Αγγλία στην κούρσα του βιομηχανικού ανταγωνισμού κατά το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα ήταν

σημαντική και γι' αυτό η τεχνική τους εκπαίδευση θεωρήθηκε ποιοτική –άλλο αν η ουμανιστική παράδοση κράτησε στο περιθώριο της δημόσιας προβολής τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της τεχνικής εκπαίδευσης.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις κριτήριο ποιότητας θεωρήθηκε λοιπόν η επίτευξη ενός συγκεκριμένου και κοινωνικά προσδιορισμένου στόχου. Ένα κριτήριο δηλαδή με καθαρά *λειτουργικές και εν πολλοίς εργαλειακές διαστάσεις*. Η διαπίστωση αυτή δίνει εκ των πραγμάτων απάντηση στις αντιλήψεις που θέλουν την παραδοσιακή εκδοχή της ποιότητας να έχει πρόδηλο νοηματικό περιεχόμενο, όπως ας πούμε η αλήθεια ή η ομορφιά, και να παρουσιάζει ιδεολογική ουδετερότητα. Στο σύγχρονο, αντίθετα, λεξιλόγιο για την ποιότητα θα την εντάσσαμε σε εκείνη την κατηγορία που συχνά αποκαλείται «ποιότητα για την επίτευξη ενός σκοπού» (Quality as fitness for purpose), ενός σκοπού που πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είχε *ευρύτερα πολιτικά χαρακτηριστικά*.

Παρά την προφανή αξία της αποτελεσματικής επίτευξης ενός βασικού στόχου ως κεντρικού κριτηρίου για την αποτίμηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, η έμφαση στις περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές για την ποιότητα κατά την εξεταζόμενη περίοδο δόθηκε κατά κύριο λόγο σε δύο άλλα κριτήρια: στο πρόγραμμα σπουδών –στο οποίο συμπεριλαμβάνονται το περιεχόμενο, οι διδακτικές προσεγγίσεις και το κλίμα μάθησης– και στην ανθρώπινη και υλικοτεχνική υποδομή. Πεδίο αναφοράς εν προκειμένω ήταν κατά κύριο λόγο η δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση και φυσικά τα πανεπιστήμια. Για το σύνολο σχεδόν των ανθρώπων της διανοήσης, αλλά και κοινωνικών και πολιτικών κύκλων της εποχής εκείνης, βασικό στοιχείο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν η διδασκαλία των ανθρωπιστικών γραμμμάτων που εν πολλοίς συνέπιπτε με τη μελέτη των κειμένων της αρχαίας κλασικής γραμματείας. Κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, η αντιπαράθεση με το αρχαίο κείμενο δεν έκανε απλώς τον σπουδαστή κοινωνό ενός πνεύματος με διαχρονική αξία και δημιουργική πνοή, όπως περίτρανα είχε αποδείξει η Αναγέννηση και είχε επιβεβαιώσει ο Διαφωτισμός. Η μεγάλη προσπάθεια την οποία απαιτούσε από τον σπουδαστή η υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησής του, η αυστηρή από μέρους του εκπαιδευτικού ιδρύματος εποπτεία της προσπάθειας αυτής και η επιφορτίση του σπουδαστή με την ευθύνη του μαθησιακού αποτελέσματος –ένα ιδιαίτερα απαιτητικό κλίμα διδασκαλίας και μάθησης που προσδιοριζόταν όχι από τις δυνατότητες του μαθητή αλλά από το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης– σφουρηλατούσαν τον χαρακτήρα του σπουδαστή, καλλιεργούσαν τις έμφυτες πνευματικές του ικανότητες και του επέβαλαν την πειθαρχημένη και συστηματική θεώρηση των πραγμάτων, προετοιμάζοντάς τον με τον τρόπο αυτό για την άσκηση του ηγετικού του ρόλου στην κοινωνία.

Η αποθέωση της εγγενούς μορφωτικής αξίας της αρχαίας κλασικής γραμματείας και οι δοξαστικές αναφορές στην πρωτοκαθεδρία του πνεύματος έναντι των τεχνικών δεξιοτήτων έδιναν στους σύγχρονους αλλά και στους μεταγενέστερους μελετητές την εντύπωση ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούσαν απόλυτο και θεμελιακό κριτή-

ριο εκπαιδευτικής ποιότητας. Κριτήριο δηλαδή απαλλαγμένο από «εγκόσμιες υστεροβουλίες». Η πραγματικότητα όμως ήταν κάπως διαφορετική. Ο ανθρωπισμός ασκούσε βέβαια μεγάλη γοητεία στη σκέψη πολλών. Όμως οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν εξασφάλιζαν απλώς μόνο πνευματική καλλιέργεια και ηθική τελείωση. Είχαν παράλληλα και πρακτική χρησιμότητα. Σύμφωνα με τις επικρατούσες τότε αντιλήψεις, παρείχαν επίσης τα επαγγελματικά εφόδια και διαμόρφωναν τις στάσεις ζωής που απαιτούσε η άσκηση δημόσιου λειτουργήματος (Ματθαίου, 2007β). Γιατί δεν θα πρέπει εν προκειμένω να παραβλέπεται το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η δημόσια διοίκηση και τα ελευθέρια επαγγέλματα αποτελούσαν τους πλέον επίζηλους κοινωνικά τομείς της αγοράς εργασίας: επίζηλους, ακόμη και για τις αστικές οικογένειες που φιλοδοξούσαν να δουν τους γόνους τους να σπουδάζουν στα περιώνυμα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να καταλαμβάνουν στη συνέχεια πολιτικά και διοικητικά αξιώματα ή να διαπρέπουν ως γιατροί ή δικηγόροι. Κοντολογίς, η παρουσία των ανθρωπιστικών γραμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών αποτελούσε κριτήριο εκπαιδευτικής ποιότητας τόσο για καθαρά πνευματικούς όσο και για πολύ πιο πρακτικούς λόγους.

Κριτήριο ποιότητας, με ιδιαίτερα προβεβλημένη μάλιστα σημασία, αποτελούσε τέλος η ανθρωπίνη και η υλικοτεχνική υποδομή ενός ιδρύματος. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι από την πρώτη στιγμή, τα επιβλητικά κτίρια, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες και οι χώροι άθλησης αποτέλεσαν σύμβολα κύρους για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τεκμήρια ποιότητας του επιτελούμενου σε αυτά έργου. Το ίδιο ίσχυε και για το διδακτικό προσωπικό. Οι σπουδές του εκπαιδευτικού, η ενεργός συμμετοχή του στις δραστηριότητες της επιστημονικής κοινότητας στην οποία ανήκε, το ήθος και οι ηγετικές του ικανότητες και, πάνω απ' όλα, η βαθειά γνώση της επιστήμης του αποτελούσαν κριτήρια ποιότητας με αντικειμενική αξία. Εθεωρείτο δηλαδή περίπου αυταπόδεικτο ότι οι ευνοϊκές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης και η επιστημονική εμβρίθεια του εκπαιδευτικού αποτελούσαν αδιαμφισβήτητα εχέγγυα ποιότητας.

Αν για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων –η επιτυχία στην επίτευξη των οποίων αποτέλεσε το πρώτο κριτήριο ποιότητας– πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραμάτιζαν κατά βάση οι πολιτικές και διοικητικές αρχές, με τη συναίνεση και την (όχι πάντοτε πρόθυμη) συνδρομή των ελίτ, για την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών ως κριτηρίου ποιότητας πρωταγωνιστικός, αν όχι μονοπωλιακός, ήταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της πνευματικής ηγεσίας του κάθε τόπου. Η μακρά παράδοση αυτοτέλειας στη διαχείριση των υποθέσεών τους από τα πανεπιστήμια, η αναγνώριση της συμβολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ικανοποίηση των αναγκών του κράτους και της κοινωνίας σε μορφωμένο ανθρωπινό δυναμικό και η εμπιστοσύνη που απολάμβαναν την εποχή εκείνη οι επιστημονικές επαγγελματικές κοινότητες (*professions*) γενικά, άρα και η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα ειδικότερα –η μόνη που διατηρούσε άλλωστε επαγγελματική σχέση με τη γνώση και την πνευματική εργασία– εξηγούν τα προνόμια που απολάμβανε εν προκειμένω το σώμα των εκπαιδευτικών.

### 3. Η οικοδόμηση του κράτους πρόνοιας και η αμφιλεγόμενη αναθεώρηση του νοηματικού και ιδεολογικού χαρακτήρα της ποιότητας

Στα χρόνια που μεσολάβησαν από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα έως τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι αντιλήψεις περί ποιότητας δεν άλλαξαν σημαντικά, όπως δεν άλλαξε άλλωστε γενικότερα η κατάσταση στην εκπαίδευση. Η ενίσχυση της εθνικής αντιπαλότητας μεταξύ 1871 και 1914 (Davies, *ό.π.*: 763), ο Μεγάλος Πόλεμος, ο ανήσυχος Μεσοπόλεμος της ανόδου των αυταρχικών καθεστώτων και της οικονομικής κρίσης και τέλος ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος (Mazower, 2001) δεν προσφέρονταν για εκπαιδευτικές αλλαγές. Η μόνη αξιοσημείωτη ίσως αλλαγή που αφορούσε την ποιότητα της εκπαίδευσης ήταν η διαφοροποίηση του κριτηρίου του σχολικού προγράμματος σπουδών. Στα χρόνια αυτά ενισχύθηκε η παρουσία των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα –αποτέλεσμα της εντυπωσιακής προόδου τους και της αυξημένης πίεσης που άσκησε ο θετικισμός και ο πραγματισμός– και υιοθετήθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις εγγύτερες στο κλίμα της προοδευτικής παιδαγωγικής που είχε στο μεταξύ αρχίσει να αμφισβητεί με επιτυχία τη συντηρητική ερβαρτιανή προσέγγιση. Θα χρειαζόταν να φτάσουμε στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια για να σημειωθεί κάποια αξιολογική αναθεώρηση στο νοηματικό και ιδεολογικό περιεχόμενο της ποιότητας.

Τα χρόνια αυτά σηματοδεύτηκαν από καταλυτικές εξελίξεις (Ματθαίου, 2007α). Οι λαϊκές προσδοκίες για ένα καλύτερο και δικαιότερο αύριο αμφισβητούσαν την προπολεμική τάξη πραγμάτων. Η κατακόρυφη αύξηση των γεννήσεων (*baby boom*) προοιωνιζόταν προβλήματα για την εκπαίδευση και την παιδική μέριμνα σε μια Ευρώπη με κατεστραμμένες τις βασικές υποδομές της. Η τεχνολογία και οι εφαρμοσμένες επιστήμες που είχαν συμβάλει ουσιαστικά στη θετική έκβαση του πολέμου έβγαιναν ενισχυμένες από αυτόν, σε αντίθεση με τις ανθρωπιστικές που για δεύτερη φορά μέσα σε ένα τέταρτο του αιώνα είχαν αποτύχει οικτρά να αποτρέψουν την αγριότητα. Η οικονομική ανασυγκρότηση της καθημαγμένης Ευρώπης, αλλά και των ασιατικών χωρών, και η επούλωση των ψυχικών πληγών που είχε ανοίξει ο πόλεμος αποτελούσαν έργο ύψιστης προτεραιότητας. Ο Ψυχρός Πόλεμος και ο ιδεολογικοπολιτικός ανταγωνισμός των δύο κόσμων υπαγόρευε στη Δύση τη διασφάλιση της ηρεμίας στο εσωτερικό μέτωπο. Όλα μαζί μεταφράζονταν στην υιοθέτηση πολιτικών εκδημοκρατισμού και οικονομικής ανάπτυξης που οδηγούσαν στην οικοδόμηση κράτους πρόνοιας. Για την εκπαίδευση αυτό σήμαινε τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με την επέκταση και τη δωρεάν παροχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ενοποίηση των συστημάτων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης (όπου αυτά ήταν προηγουμένως μεταξύ τους ανεξάρτητα), την άρση των ξεταστικών φραγμών μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των επιπέδων. Σηματοδοτούσε τη «μαζικοποίηση της εκπαίδευσης»: περισσότεροι νέοι και για περισσότερο χρόνο έπρεπε να παραμένουν στα μαθητικά θρανία και τα σπουδαστικά έδρανα, χωρίς κοινωνικούς ή άλλους περιορισμούς.

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα, η εξέλιξη αυτή σήμαινε ότι στον πνευματικό και τον

εθνικό στόχο (ο τελευταίος με εντονότερη την ιδεολογικοπολιτική παρά την πολιτισμική του διάσταση) προστίθεται πλέον και ο κοινωνικός και οικονομικός. Η εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση έπρεπε να θεωρείται ποιοτική αν, εκτός από την εκ πλήρωση της εθνικής και πνευματικής της αποστολής, είχε ουσιαστική συμβολή και στην επιτυχή διεκπεραίωση του κοινωνικού και αναπτυξιακού εγχειρήματος. Οι νέοι τύποι σχολείων γενικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τα ενιαία σχολεία, ή τα νέα ειδικά προγράμματα, όπως αυτά της παιδικής μέριμνας, της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, της ψυχο-κοινωνικής στήριξης κ.τ.λ., είχαν ως βασικό στοιχείο ποιότητας τη συμβολή τους στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση προοπτικών οικονομικής βελτίωσης.

Οι νέες πολιτικές διεύρυνσης της εκπαίδευσης και τα νέα κριτήρια ποιότητας δεν άργησαν να επισύρουν την κριτική από όλο το ιδεολογικο-πολιτικό φάσμα. Η αριστερή διανόηση θεωρούσε ότι, παρά τις μεταρρυθμίσεις και τις ευγενείς προθέσεις ή διακηρύξεις, το σχολείο εξακολουθούσε να αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής, μηχανισμό διαλογής και κατάταξης των νέων σε ρόλους που υπηρετούσαν την καπιταλιστική οικονομία (Gintis, 1973, Carnoy, 1974). Άλλωστε, ο ιδεολογικός προσανατολισμός του είχε μείνει ουσιαστικά αμετάβλητος, ενώ ο από μέρους του ορισμός «της κουλτούρας και των κανόνων καθώς και της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων» υπηρετούσε κατά βάση τη μεταβίβαση της «κοινωνικής και οικονομικής δομής από γενιά σε γενιά» (Carnoy, *ό.π.*: 13). Από την πλευρά τους οι συντηρητικοί κύκλοι έβλεπαν στις νέες μεταρρυθμίσεις τον κίνδυνο υποβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (αν και η χρήση του ίδιου του όρου εξακολουθούσε να είναι περιορισμένη). Ο κίνδυνος προερχόταν κατά βάση από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης που έφερε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα νέους χωρίς την απαραίτητη μαθησιακή προδιάθεση και χωρίς την απαιτούμενη γνωστική υποδομή. Η επιδίωξη της ισότητας ως κεντρικού σκοπού της εκπαίδευσης οδηγούσε, κατά την άποψή τους, στη χαλάρωση του αυστηρού κλίματος πειθαρχίας και της σκληρής προσπάθειας που απαιτεί η κατάκτηση της γνώσης και στην υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων που έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μέσα σε κλίμα προστατευτισμού, από ό,τι στην καλλιέργεια ισχυρών χαρακτηρισμών που θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας απαιτητικής αγοράς εργασίας (Bestor, 1953, Lynd, 1953). Ήταν φανερό ότι η ισότητα ως βασικό κριτήριο ποιότητας ήταν ασύμβατη, στη σκέψη των συντηρητικών κύκλων, με το παραδοσιακό όσο και δοκιμασμένο κριτήριο που ήθελε την εκπαίδευση να είναι ποιοτική, αν στο περιεχόμενό της την πρωτοκαθεδρία είχαν τα ανθρωπιστικά γράμματα –όχι πλέον αναγκαστικά η αρχαία κλασική γραμματεία– και οι επιστήμες και αν το κλίμα διδασκαλίας και μάθησης ήταν απαιτητικό σε προσπάθεια και σε πνευματική πειθαρχία (Cox & Dyson, 1969 & 1970). Οι θεματοφύλακες του κριτηρίου αυτού ποιότητας, ανάμεσά τους εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, επισήμαιναν τη διευρυμένη αδυναμία των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πανεπιστημιακών σπουδών, την υποχώρηση του ενδιαφέροντος των υποψήφιων σπουδαστών για τις απαιτητικές σε προσπάθεια σπουδές στις φυσικές επιστήμες –τη στιγμή μάλιστα που η Δύση βρισκόταν αντιμέτωπη με τη γεωστρατηγική πρόκληση που συνιστούσε η εκτόξευση του Σπούτνικ– και τη χαλάρωση των ηθών, ως τη φυσική συνέπεια και προέκταση του κλίματος χαλάρωσης στο σχολείο και της προοδευτικής παιδαγωγικής που τη νομιμοποιούσε (Husen, 1982). Το καίριο όμως πλήγμα κατά της ισότητας, ως ισότιμοι με τα λοιπά κριτηρίου ποιότητας, θα κατέφερε όχι ο συντηρητισμός αλλά η νέο-φιλελεύθερη θεώρηση που θα κυριαρχούσε στη νέα εποχή που άρχισε να ανατέλλει από τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970.

#### 4. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας

Το έδαφος για την αλλαγή πορείας είχε βέβαια προετοιμαστεί νωρίτερα. Τα σημάδια της κρίσης του κράτους πρόνοιας ήταν ήδη ορατά από τη δεκαετία του 1960, αν και οι περισσότεροι «είχαν σταθεί ανίκανοι να δουν τα μηνύματα που ήταν γραμμένα στους τοίχους» (στο ίδιο: 10). Η εκπαίδευση συνέχιζε να διευρύνεται, να γίνεται περισσότερο γραφειοκρατική και πολυάνθρωπη, την ίδια στιγμή που οι ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης που την τροφοδοτούσαν με τους απαραίτητους πόρους υποχωρούσαν και την ευφορία των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών διαδέχονταν ο σκεπτικισμός και η απογοήτευση. Οι πετρελαιϊκές κρίσεις της δεκαετίας του 1970 θα οδηγούσαν απλώς την κρίση στην κορύφωσή της. Η έξοδος από αυτήν απαιτούσε νέες πολιτικές συμβατές με τις ανάγκες και τις δυνατότητες μιας νέας εποχής, με εμφανείς όσο και ουσιαστικές διαφορές στα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της από τις προηγούμενες φάσεις της νεωτερικότητας.

Πράγματι, η οικονομική κρίση της δεκαετίας αυτής σήμανε το τέλος της εφαρμογής των κενόσπιτων πολιτικών, στις οποίες είχε στηριχθεί κατά την προηγηθείσα περίοδο η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Ένα νέο μίγμα πολιτικής βρισκόταν υπό διαμόρφωση. Συστατικά του στοιχεία αποτελούσαν (Ματθαίου, 2001, Ματθαίου, 2002) η απελευθέρωση και παγκοσμιοποίηση των αγορών, η αποκέντρωση και η διηπειρωτική διασπορά των παραγωγικών δραστηριοτήτων, η ενίσχυση των πολυεθνικών κολοσσών μέσα από εξαγορές και συγχωνεύσεις, η ιδιωτικοποίηση κλάδων και δραστηριοτήτων του δημόσιου τομέα, η μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών, η κατάργηση εργασιακών πρακτικών και ρυθμίσεων του παρελθόντος (μηχανική εργασία, αυστηρή οριοθέτηση ρόλων και δραστηριοτήτων, κατακόρυφο μάνατζμεντ, εργασιακή κουλτούρα παθητικής εφαρμογής οδηγιών κ.τ.λ.) και η αντικατάστασή τους από νέες (υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, δια βίου εκπαίδευση, ευέλικτη οριοθέτηση και εναλλαγή σε εργασιακούς ρόλους, οριζόντιο μάνατζμεντ, υιοθέτηση μιας εργασιακής κουλτούρας που τη διακρίνουν η πρωτοβουλία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ευρηματικότητα και η ανάληψη και διαχείριση κινδύνου), η ευέλικτη εργασία (που

εισάγει στην αγορά εργασίας τη νέα διάκριση του εργατικού δυναμικού σε εργαζόμενους και σε ανέργους ή σε εργαζόμενους πλήρους και μερικής απασχόλησης στη θέση της παραδοσιακής διάκρισης σε ανειδίκευτους και ειδικευμένους ή σε εργαζόμενους λευκού και μπλε κολάρου), η εκχώρηση πρωταγωνιστικού ρόλου στον καταναλωτή και η έμφαση στις πρακτικές μάρκετινγκ. Θεμέλιο και προϋπόθεση για την υιοθέτηση και επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών αυτών αποτέλεσε αναμφίβολα η εντυπωσιακή και ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών καθώς και της τεχνοεπιστήμης που επέτρεψαν τη διείσδυση της επιστήμης σε νέα ερευνητικά πεδία (π.χ. μοριακή βιολογία) και την ανάπτυξη τεχνολογιών (π.χ. βιοτεχνολογία, νανοσωματιδιακή τεχνολογία) που ανοίγουν ταυτόχρονα νέους ορίζοντες επιχειρηματικής δραστηριότητας, σηματοδοτώντας την ανάδυση της αποκαλούμενης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Έρεισμα και ταυτόχρονα απότοκο των εν λόγω εξελίξεων αποτέλεσε επίσης η ανάδυση και σταδιακή εδραίωση νέων ιδεολογικών και επιστημολογικών θεωρήσεων. Ο φιλελευθερισμός και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου έρχονται πλέον να αντικαταστήσουν τα σοσιαλδημοκρατικά ιδεώδη, την αξία της αλληλέγγυας κοινωνίας και των συμπαγών κοινωνικών ομάδων που τις συνέχουν ταξικά συμφέροντα ή/και κοινές πολιτισμικές καταβολές. Τα όρια ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενική της θεώρηση γίνονται ασαφή, η πραγματικότητα κατασκευάζεται και εν πολλοίς σκηνοθετείται από τα Μ.Μ.Ε., το φαντασιακό αναδεικνύεται σε στοιχείο της καθημερινότητας, σε υποκατάστατο του ορθολογισμού και σε διαμορφωτή ενός πολλαπλά κατακερματισμένου εγώ. Το στυλ ζωής, η διαφορετικότητα, το δικαίωμα στην ποικιλία και την προσωπική επιλογή αποκτούν σημασία και αξιοπιστία στην κατανόηση και περιγραφή της νέας κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται νέοι, πολύμορφοι, ετερόκλητοι και εν πολλοίς ευμετάβλητοι αναγνωστικοί κώδικες που κάνουν αισθητή την παρουσία τους στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η πολιτιστική παραγωγή: σε μια αξιολόγηση που συγγεί συχνά την υψηλή τέχνη με το γκράφιτι, τον καταναλωτή με τον πολίτη, το εμπόρευμα με το πολιτιστικό προϊόν, την αισθητική με το εκκεντρικό, το χρηστικό με το διαχρονικό (Ματθαίου, 2007α).

Με την επικράτηση στο ιδεολογικό πεδίο του φιλελευθερισμού, και του οικονομικού πραγματισμού που τον συνοδεύει, ο εκπαιδευτικός λόγος κατακλύζεται και κυριαρχείται από έννοιες δάνειες από τον κόσμο των επιχειρήσεων: επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάντζεμεντ, παραγωγικότητα, καταναλωτής αποτελούν τα νέα φετίχ της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο θαυμασμός για τον δυναμισμό των επιχειρήσεων, για την ικανότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους και να σωρεύουν πλούτο, καθώς και για την επάρκεια των συστημάτων διοίκησής τους αυξάνουν το συμβολικό τους κύρος και ενισχύουν τις φωνές που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση οφείλει να υιοθετήσει τα πρότυπα της αγοράς: να μετατρέψει σχολεία και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αυτοτελείς μονάδες διεκπεραίωσης του εκπαιδευτικού έργου και διαχείρισης των οικονομικών τους, να ενθαρρύνει τον μεταξύ τους ανταγωνισμό, να εφαρμόσει τις πρακτικές του επιχειρηματικού



μάνατζμεντ (και αν χρειαστεί να προσλάβει μάνατζερς από την αγορά), να εκχωρήσει μέρος των εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του σχολείου στον ιδιωτικό τομέα, να συμπεριλάβει ιδιώτες (γονείς, εκπροσώπους τοπικών φορέων κ.τ.λ.) στα διοικητικά συμβούλια των εκπαιδευτικών μονάδων, να συνδεθεί και να συνεργαστεί με επιχειρήσεις και να αναζητήσει πρόσθετους χρηματοδοτικούς πόρους από αυτές, ακόμη και να προχωρήσει σε εκτεταμένες ιδιωτικοποιήσεις ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών οργανισμών· σε κάθε περίπτωση να χαλαρώσει τον ασφυκτικό εναγκαλισμό του κράτους προχωρώντας σε απορρύθμιση της εκπαίδευσης.

Η στροφή της εκπαίδευσης προς την οικονομία, ο επιδιωκόμενος ουσιαστικός μετασχηματισμός της σε υποσύστημά της, υποστηρίζουν ορισμένοι, φαίνεται να ενισχύεται και από την υποχώρηση του εθνικού κράτους. Η στερέωση της εθνικής ταυτότητας και των κρατικών δομών από τη μια και από την άλλη η ανάγκη αντιμετώπισης του σκληρού διεθνούς ανταγωνισμού και η αγωνιώδης προσπάθεια του ατόμου να εξασφαλίσει επαγγελματική απασχόληση σε μια ρευστή αγορά εργασίας που μασιτζεται από την ανεργία ήταν φυσικό να συμβάλουν στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης. Κυβερνήσεις και άτομα αποδίδουν πλέον αυξημένη βαρύτητα στην οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης.

Όλες αυτές οι θεμελιώδεις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης ήταν φυσικό να επηρεάσουν την κρατούσα αντίληψη περί ποιότητας. Η επίτευξη του εθνικού στόχου (της διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας και της ενίσχυσης της κρατικής εξουσίας) ως κριτηρίου ποιότητας υποσκελίστηκε από την επιτυχή αντιμετώπιση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Σε μεγάλο βαθμό η ανατροπή αυτή στην ιεράρχηση των κριτηρίων ποιότητας ήταν το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αδυναμίας του εθνικού κράτους να διαχειριστεί αυτοδύναμα τις οικονομικές εξελίξεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ρευστό επιχειρηματικό περιβάλλον (Reich, 1991, Held, 1989), όπου οι αποφάσεις των πολυεθνικών επιχειρήσεων ρυθμίζουν εν πολλοίς τη δυναμική των πραγμάτων, και σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμική σύνθεση, στην οποία ο αξιακός σχετικισμός και η ελευθερία των ατομικών επιλογών δίνουν τον τόνο (Ματθαίου, 2001 & 2006). Για τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται πλέον σε διεθνές επίπεδο, χωρίς τον προστατευτισμό του δασμολογικού θεσμικού πλαισίου του παρελθόντος, αλλά και για τα άτομα που προσβλέπουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση σε ένα ασταθές εργασιακό περιβάλλον, την ποιοτική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να στοιχειοθετεί η ικανοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων που ευθέως παραπέμπουν στη στενή σχέση που οφείλει να έχει η εκπαίδευση με την οικονομία.

Είναι εν προκειμένω ενδιαφέρον ότι στο νέο αυτό κριτήριο ποιότητας, στη νέα ουσιαστικά εννοιολογική και ιδεολογική θεώρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, έχει ενσωματωθεί με μια νέα υβριδική εκδοχή του και το κριτήριο της προώθησης της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Όσοι επίσημοι εθνικοί και διεθνείς φορείς αρθρώνουν λόγο περί ποιότητας δεν παραλείπουν να διακηρύξουν την πίστη και την αφοσίωσή τους στον σκοπό αυτό (European Commission, 1997, European

Presidency, 2000, O.E.C.D., 2001), και για τον πρόσθετο λόγο ότι το μεταναστευτικό ρεύμα και συχνά ο κυνισμός της αγοράς έχουν δημιουργήσει πρόσθετες εστίες ανισότητας και αυξημένους κινδύνους κοινωνικού αποκλεισμού. Σε μια πιο προσεκτική εντούτοις ανάγνωση των κειμένων που αναφέρονται στην ποιότητα αποκαλύπτεται μια δυσδιάκριτη ίσως αλλά καθόλου επουσιώδης διολίσθηση στο εννοιολογικό περιεχόμενο της ισότητας. Από δικαίωμα του πολίτη και υποχρέωση της αλληλέγγυας πολιτείας, η ισότητα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και πιο πολύ ως προϋπόθεση της κοινωνικής ομαλότητας, την οποία έχει ανάγκη η εύρυθμη λειτουργία της αγοράς. Αποκαλύπτεται επίσης ότι, με το ίδιο περίπου σκεπτικό των συντηρητικών κύκλων της δεκαετίας του 1960 που θεωρούσαν ότι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης υπονομεύει την ποιότητά της, η ισότητα χρησιμοποιείται συχνά ως ο εννοιολογικός αντίποδας της ποιότητας. Το δίλημμα ισότητα ή ποιότητα, που πολλές φορές απασχολεί όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, κωδικοποιεί την υφέρπουσα μεταξύ των δύο αντίφαση και δίνει το μέτρο της περιορισμένης σημασίας που αποδίδεται στην ισότητα ως κριτήριο ποιότητας.

Εκτεταμένες είναι επίσης οι αλλαγές στο κριτήριο ποιότητας που συνδέεται με το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, τους διδακτικούς του στόχους και προσεγγίσεις και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα. Η αλλαγή, κατ' αρχάς, στο επιστημολογικό παράδειγμα της νεωτερικότητας, για την οποία έγινε λόγος στην προηγούμενη ενότητα, έχει αναπόφευκτα επιπτώσεις στα κριτήρια επιλογής και διάρθρωσης της σχολικής γνώσης. Ποιοτική δεν θεωρείται πλέον η σχολική γνώση που ακολουθεί τη συμβατική διάκριση των επιστημών σε κλάδους, που δίνει έμφαση στις βασικές αρχές, θεωρίες και νόμους της καθεμιάς ή που ιεραρχεί τη μορφωτική τους αξία με βάση τη θεωρητική τους συγκρότηση και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη του πνεύματος, της ηθικής και αισθητικής υπόστασης του ατόμου. Από τη στιγμή που η νέα θεώρηση υποβαθμίζει τις μεγαλειώδεις αρχές της νεωτερικότητας σε μεγάλες αφηγήσεις, που η αποκάλυψη της αντικειμενικής αλήθειας θεωρείται ότι βρίσκεται εκτός των δυνατοτήτων της επιστήμης, που νέα γνωστικά υβρίδια αναπτύσσονται στα σημεία επαφής των παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων, που η αναλώσιμη γνώση (αυτή που γρήγορα ξεπερνιέται από την έρευνα) αποκτά πρωτοκαθεδρία απέναντι στη διαχρονική, που οι αξίες προσεγγίζονται με τρόπο υποκειμενικό, η διεπιστημονική προσέγγιση, ο πλουραλισμός των θεωρήσεων, η έμφαση στη σχολική γνώση που έχει στενή σχέση με τις ανάγκες της περιορούσας πραγματικότητας (π.χ. νέες τεχνολογίες) κ.ο.κ. απέκτησαν προτεραιότητα ως κριτήρια ποιότητας.

Παράλληλα, οι απαιτήσεις της αγοράς, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, μετατόπισαν το κέντρο βάρους της ποιότητας από τις γνώσεις στις δεξιότητες / ικανότητες: τις γνωστικές, κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες. Στο νέο σχηματικό, όπου ο δημόσιος τομέας υποχωρεί απέναντι στον ιδιωτικό και η πολιτική απέναντι στην οικονομία, οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν έχουν πια τη χρησιμότητα που είχαν κατά το παρελθόν: η ενότητα πνευματικής και επαγγελματικής προοπτικής που αυτές διασφάλιζαν έχει ανεπανόρθωτα διαρραγεί. Ποιοτική χαρακτηρί-

ζεται πλέον η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παράγει. Η εργαλειωτική γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, την πεμπτούσια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η ποιοτική εκπαίδευση κρίνεται εκ του αποτελέσματος. Μπορεί στην ποιότητα της εκπαίδευσης να εξακολουθούν να συμβάλλουν η ανθρώπινη και η υλικοτεχνική υποδομή –οι εκπαιδευτικές εισροές– αλλά το ζητούμενο δεν παύει να είναι τα αποτελέσματα, οι εκροές σε ανθρώπινο δυναμικό, σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές σαν κι αυτές που απαιτεί η αγορά. Παρά τη συμπόρευσή τους με τους συντηρητικούς κύκλους στην αυστηρή κριτική που και οι δύο άσκησαν για την υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης την οποία προκάλεσαν οι πολιτικές του κράτους πρόνοιας, οι φιλελεύθεροι αποδείχτηκαν στην πράξη πιο αποτελεσματικοί. Η δική τους αναθεωρητική πρόταση περί ποιότητας και όχι η πρόταση των συντηρητικών, που επεδίωκαν την επιστροφή στο *status quo ante*, στην παραδοσιακή δηλαδή εκδοχή περί ποιότητας, ήταν εκείνη που τελικά επικράτησε.

Από μian άλλη σκοπιά εξεταζόμενη, η αναθεώρηση αυτή του υπό εξέταση κριτηρίου ποιότητας σηματοδοτεί και μια γενικότερη τάση μεταβίβασης της ευθύνης για την εκπαίδευση από το κράτος –που αδυνατεί να δεσμεύσει πόρους και να ελέγξει με τους παραδοσιακούς γραφειοκρατικούς τρόπους τον εκπαιδευτικό Λεβιάθαν– στο άτομο και στις τοπικές ή σχολικές αρχές. Μια τέτοια εκχώρηση αρμοδιοτήτων –όχι όμως πάντοτε και των απαραίτητων πόρων– είναι σύμφωνη με τις αρχές του φιλελευθερισμού που αποβλέπει στον περιορισμό του κρατικού ελέγχου και που εμπιστεύεται την αποτελεσματικότητα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Για λόγους όμως που συνδέονται είτε με την επιρροή των συντηρητικών δυνάμεων, που ανέκαθεν προσέβλεπαν στην ασφάλεια του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, είτε με την αναγνώριση από τη μεριά των ίδιων των φιλελευθέρων του γεγονότος ότι η εκπαίδευση αποτελεί οιονεί και όχι πραγματική αγορά, το κράτος επιδίωξε να διατηρήσει τον έλεγχο και μετά την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων. Υιοθέτησε προς τούτο έναν καινούριο μηχανισμό ελέγχου που στηρίζεται στην ενδελεχή όσο και συστηματική παρακολούθηση της προόδου του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Πρότυπο για τον νέο αυτό μηχανισμό αποτέλεσαν οι επιχειρήσεις. Οι λόγοι γι' αυτό ήταν πολλοί. Κατ' αρχάς, η φιλελεύθερη θεώρηση ήθελε το σχολείο να λειτουργεί κι αυτό ως επιχείρηση, άρα με τα δικά της πρότυπα. Κατά δεύτερο λόγο, οι επιχειρήσεις διέθεταν, καθώς προαναφέρθηκε, υψηλό συμβολικό κύρος σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και το πλατύ κοινό φαντασιώνονταν ως εκ τούτου ανάλογες επιτυχίες και στην εκπαίδευση. Οι επιχειρήσεις από την άλλη διέθεταν από μακρού αναπτυγμένους και δοκιμασμένους μηχανισμούς παρακολούθησης της ποιότητας. Η σχετική βιβλιογραφία περιλάμβανε διεξοδικές αναφορές και αναλύσεις για τα συστήματα και τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας των παραγομένων από

τις επιχειρήσεις προϊόντων, οι οποίοι είχαν ξεκινήσει αρχικά ως μηχανισμοί «επιθεώρησης ποιότητας» (quality inspection) για να αναβαθμιστούν στη συνέχεια σταδιακά σε μηχανισμούς «ελέγχου ποιότητας» (quality control), «διασφάλισης ποιότητας» (quality assurance), «βελτίωσης ποιότητας» (quality enhancement) και «διοίκησης ολικής ποιότητας» (total quality management). Η βιβλιογραφία είχε καταγράψει επίσης στις δέλτους της, με τρόπο συχνά δοξαστικό, τη συμβολή του Deming και των άλλων γκουρού της ποιότητας (Juran, Crosby, Feigenbaum, Khikawa κ.τ.λ.) στην εντυπωσιακή ανάπτυξη της ιαπωνικής οικονομίας αρχικά και στην εξίσου εντυπωσιακή βελτίωση των επιδόσεων των αμερικανικών επιχειρήσεων στη συνέχεια. Οι τεχνοκράτες σύμβουλοι των εκπαιδευτικών αρχών έμοιαζαν κατόπιν όλων αυτών να αναφωνούν: «τι άλληνη χρειαίαν έχομεν μαρτύρων»;». Έτσι εισέβαλαν στον χώρο της ποιότητας της εκπαίδευσης οι μηχανισμοί της αγοράς. Μαζί τους εισέβαλαν, ως αναπόσπαστο τμήμα τους, και ορισμένες ιδεολογικού χαρακτήρα παραδοχές. Σύμφωνα με αυτές, η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά» με τη χρήση των κατάλληλων προδιαγραφών (benchmarks) και την υιοθέτηση στάνταρντς· ακόμη και να μετρηθεί ήταν δυνατό σε ορισμένες περιπτώσεις. Υπέρτατος κριτής της ποιότητας είναι ο «καταναλωτής» του εκπαιδευτικού αγαθού· με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που ο καταναλωτής οδοντόπαστας, ο αγοραστής αυτοκινήτου ή ο πελάτης μιας τράπεζας αποφασίζει για την ποιότητα των σχετικών προϊόντων και υπηρεσιών. Υπό την έννοια αυτή, αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας δεν υπάρχουν. Ποιοτικό είναι σιδήποτε ικανοποιεί τις επιδιώξεις ή τις επιθυμίες των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού: σπουδαστών, γονέων, αγοράς εργασίας. Σε τελευταία ανάλυση, υποστηρίζουν οι οπαδοί της εν λόγω άποψης, αυτοί πληρώνουν για την εκπαίδευση, αυτοί ξέρουν καλύτερα τι οι ίδιοι θέλουν και, σε κάθε περίπτωση, είναι τελικά αυτοί που θα υποστούν τις συνέπειες της όποιας επιλογής τους. Κατά την προσφιλή ρήση των οπαδών αυτής της θεώρησης, «αν μια υπηρεσία δεν ανταποκρίνεται στο σκοπό της, τότε και η απόλυτη τελειότητα δεν έχει νόημα» (Harvey & Green, 1993: 17). Τέλος, τα συστήματα ποιότητας θέτουν στόχους, κινητοποιούν άτομα και οργανισμούς και οδηγούν τελικά σε μια πορεία διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας.

Με τις νέες θεωρήσεις περί ποιότητας και με τους μηχανισμούς πιστοποίησής της δεν συμφωνούν βέβαια όλοι όσοι έχουν λόγο επί του θέματος. Υπάρχουν κατ' αρχάς εκείνοι που διαφωνούν επί της αρχής· όλοι εκείνοι που απορρίπτουν τον φιλελευθερισμό για τον ανεργάτιστο ατομικισμό που τον χαρακτηρίζει· εκείνοι που θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αγορά· εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι πολιτικοί και κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον το ίδιο σημαντικοί με τους οικονομικούς· εκείνοι που δεν αποδέχονται ότι το νοηματικό περιεχόμενο της ποιότητας μπορεί να είναι έρμαιο ιδιοσυγκρασιακών προτιμήσεων ή των λειτουργικών ορισμών που κρίνονται κάθε φορά καταλληλότεροι για την πιο αξιόπιστη αποτίμησή της. Υπάρχουν επίσης και εκείνοι που έχουν περισσότερο πραγματιστικούς λόγους να διαφωνούν. Εξέχουσα θέση ανάμεσά τους έχουν στην πλειονότητά τους τα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Η

επιστημονική τους συγκρότηση και η επαγγελματική τους ενασχόληση με την εκπαίδευση τους είχαν απ' αρχής αναδείξει, καθώς είδαμε, σε πρωταγωνιστές του νοηματικού προσδιορισμού της ποιότητας και σε θεματοφύλακες των αξιών και των κριτηρίων ποιότητας που συνδέονται με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών. Γι' αυτούς συνεπώς, η εισβολή προτύπων, κριτηρίων και μηχανισμών ποιότητας από την αγορά στοιχειοθετεί –πέραν της τυχόν ιδεολογικής πρόκλησης– πράξη αμφισβήτησης του ζωτικού τους ρόλου, προς την οποία οφείλουν να αντιδράσουν. Δεν είναι λοιπόν περιεργο γιατί από τον χώρο τους, τον χώρο της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας, εκπορεύονται σήμερα οι περισσότερες αντιδράσεις καθώς και η κατάθεση εκείνων των εμπειρικού χαρακτήρα τεκμηρίων που απονομιμοποιούν το σκεπτικό της εισβολής των προτύπων της αγοράς και που διαφεύδουν τις εξ αυτής προσδοκίες. Τα τεκμήρια αυτά αποτελούν προϊόν της πλούσιας εμπειρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί σε χώρες όπως η Αγγλία, όπου το νέο νοηματικό και ιδεολογικό περιεχόμενο της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει από μακρού υιοθετηθεί θεσμικά και όπου οι μηχανισμοί ελέγχου της βρίσκονται σε πλήρη λειτουργία. Από τον μακρύ κατάλογο των τεκμηρίων αυτών παρουσιάζονται στη συνέχεια ενδεικτικά όσο και τηλεγραφικά ορισμένα μόνο.

Στην Αγγλία λοιπόν διαπιστώνεται, κατ' αρχάς, ότι η επιχείρηση ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι υπόθεση εξαιρετικά δαπανηρή και ανορθολογική, αφού μεταφέρει οικονομικούς πόρους από το αμιγώς παιδευτικό έργο του σχολείου στα συστήματα εποπτείας του (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Εξαιρετικά υψηλό αποδεικνύεται ότι είναι επίσης το ανθρώπινο κόστος. Η διαρκής προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξωτερικού ελέγχου ποιότητας δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων επαγγελματικό στρες, ανασφάλεια και συχνά ασθένειες (Woods & Jeffrey, 1998, Morley, 2005). Στο γεγονός αυτό αποδίδεται εν πολλοίς η γενικευμένη απροθυμία των πτυχιούχων να εργαστούν στην εκπαίδευση (S.T.R.B., 1999). Οι εντάσεις που συνοδεύουν την επιχείρηση αξιολόγησης της ποιότητας υπονομεύουν παράλληλα τις διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου (Warde, 1996) και εισάγουν νέα ήθη σε αυτό. Για να εμφανιστούν με θετικό απολογισμό στις επιδόσεις των μαθητών τους στις εξετάσεις –άρα και με υψηλές επιδόσεις στην παροχή ποιοτικού έργου–, τα σχολεία προχωρούν στην υιοθέτηση πρακτικών αμφιλεγόμενης ηθικής και παιδευτικής αξίας, όπως η αποπομπή από το σχολείο των αδύνατων μαθητών (Noden, 2000), που σημειωτέον ανήκουν στην πλειονότητά τους στις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, η επικέντρωση της διδασκαλίας στους καλούς μαθητές (Gillborn & Youdell, 1999), ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα (streaming και setting) ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Boaler, 1997, Hallam & Toutouji, 1996) ή η εξαπάτηση γονέων και εκπαιδευτικών αρχών με τη δημοσιοποίηση ψευδών, υπερβολικών ή απλώς παραποιημένων στοιχείων για τη φυσιογνωμία τους (Ball, 1997). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του ποιοτικού ελέγχου οδηγεί παράλληλα στον διδακτικό και ερευνητικό κομπορρισμό (Mace, 2000, Talib, 2001), με την παραγωγι-

κότητα να αντικαθιστά τη δημιουργικότητα ως θεμελιακό στοιχείο ποιότητας (Morley, 2003) και με την εξωτερική αξιολόγηση να αποτυγχάνει σε πολλές περιπτώσεις στο έργο της βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας (Harvey, Bowers-Brown & Leman, 2003). Η αξιοπιστία τέλος των μηχανισμών ελέγχου ποιότητας αποδεικνύεται συχνά στην πράξη κραυγαλέα ελλειμματική. Η L. Morley (2005) αναφέρει εν προκειμένω την εντυπωσιακή περίπτωση του νομπελίστα sir H. Kroto, η χρηματοδότηση της ερευνητικής πρότασης του οποίου απορρίφθηκε (σύμφωνα με δημοσίευμα στον Guardian της 28-9-2004), γιατί ο αρμόδιος οργανισμός ποιότητας έκρινε ότι δεν πληρούσε τα απαιτούμενα στάνταρντ ποιότητας.

## 5. Κατακλείδα

Η αντιπαράθεση λοιπόν για την ποιότητα δεν έχει ακόμη κριθεί ούτε στο εννοιολογικό, ούτε στο ιδεολογικό, ούτε στο θεσμικό πεδίο. Μέσα από μια μακρά όσο και επίμοχθη διαλεκτική αντιπαράθεση του νέου με το παλιό, της παράδοσης με την οπτική του σήμερα, το νοηματικό της περιεχόμενο και οι ιδεολογικές της ορίζουσες εξακολουθούν να μετασχηματίζονται, όπως και κατά το παρελθόν, υπό την πίεση της ιστορικής συγκυρίας, όπως την ερμηνεύουν και την κατανοούν οι πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Αν κάτι λοιπόν διδάσκει η παρακολούθηση της εξελικτικής της πορείας που προηγήθηκε είναι ότι ο λόγος περί ποιότητας είναι βαθιά ιδεολογικός και συνάμα πολιτικός. Αυτό σημαίνει, πρώτον, ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τεχνικό ζήτημα και ο προβληματισμός μας γι' αυτήν να εξαντλείται στην αναζήτηση των προσφορότερων μηχανισμών και συστημάτων ελέγχου, διασφάλισης και βελτίωσής της. Είναι πρακτικά αδύνατο να διασφαλίσουμε και να βελτιώσουμε κάτι, τη φύση και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του οποίου αγνοείς. Γι' αυτό και οι συνήθεις προτροπές να ακολουθήσουμε τον δρόμο άλλων χωρών –στις οποίες σημειωτέον οι εξελίξεις δεν είναι ενιαίες– ή να εφαρμόσουμε τις οδηγίες των διεθνών οργανισμών –που κατά κανόνα ξεχνάμε ότι διοικούνται από άτομα με συγκεκριμένη ιδεολογική ταυτότητα και πολιτικές προτεραιότητες– είναι αυτόχημα επικίνδυνες, αν προηγουμένως η εξονυχιστική κριτική ανάλυση δεν έχει αποκαλύψει τις ιδεολογικές διαστάσεις των προτεινόμενων πολιτικών. Ο δημόσιος λόγος, που στη χώρα μας κατά παράδοση εξαντλείται σε ιδεολογικούς αφορισμούς και σε συνθηματολογικούς διαξιφισμούς, μόνο να ωφεληθεί έχει από μια τέτοια ανάλυση. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα χρησιμοποιήσουμε τη θεωρητική μελέτη ως πρόσχημα για να αναβάλουμε τη λήψη των δύσκολων αλλά πάντως απαραίτητων αποφάσεων, ούτε και την ανυπαρξία της μελέτης αυτής ως δικαιολογία πολιτικής απραξίας, σε καιρούς μάλιστα που η καινούρια ιστορική συγκυρία κυφορεί σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς. Τέτοια πολυτέλεια δεν υπάρχει. Ο λόγος περί ποιότητας είναι πολιτικός γιατί γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις (αλλιώς είναι προσχηματικός). Σε αποφάσεις που θα πρέπει να συνεκτιμήσουν βέβαια τις θέσεις και τις ευαισθησίες των πρωταγωνιστών στον χώρο της

εκπαίδευσης: των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, των πολιτικών φορέων και αρχών και της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία θα κληθεί να εφαρμόσει τις αποφάσεις στην πράξη.

#### Βιβλιογραφία

- Ball, C. J. E. (1985). What the hell is quality? Στο C.J.E. Ball (ed.), *Fitness for Purpose – Essays in Higher Education*, Guilford, S.R.H.E. & N.F.E.R. / Nelson, pp. 96-102.
- Ball, S. J. (1997). Good school / bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.
- Becker, R. (2007). Η εκπαίδευση στην Ολλανδία. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. II Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 167-208.
- Βερέμης, Θ. & Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάδα – Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bestor, A. (1953). *Educational Wastelands: A Retreat from Learning in Our Public Schools*. Urbana, Illinois: The University of Illinois Press.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Education Research Journal*, 23 (5), 575-595.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co.
- Conference of the European Ministers in charge of Higher Education, the Prague Communiqué (2001), *Towards the European Higher Education Area*, the Berlin Communiqué (2003), *Realising the European Higher Education Area*, the Bergen Communiqué (2005), *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, the London Communiqué (2007), *Towards the European Higher Education Area: responding to the challenges of a globalised world*. Αντλήθηκαν από [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMMUNI-QUE2.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNI-QUE2.pdf) (προσπελάστηκε 4/10/2007).
- Cox, C. B. & Dyson, A. E. (1969). *Fight for Education: A Black Paper*. London: The Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. & Dyson, A. E. (1970). *Black Paper Two: The Crisis in Education*. London: The Critical Quarterly Society.
- Davies, N. (1997). *Europe. A History*. London: Pimlico.
- European Commission, (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxemburg: Office for Official Publications.
- European Commission, (1997). *Towards a Europe of Knowledge. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM (97) 563 final, 12.11.1997.

- European Presidency, (2000). *Conclusions of the Lisbon Council, 23 and 24 March 2000*. DOC/00/8 of 24/03/2000.
- Gewirtz, P., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (1999). *Rationing Education: policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gintis, H. (1973). Toward a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society. Στο Ivan Illich et. al., *After Deschooling what?*, New York: Harper & Row.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation – The Rise of Education Systems in England, France and U.S.A*. London: McMillan.
- Hallam, S. & Toytoynji, I. (1996). *What do we know about the grouping of parents by ability: a research review*. London: University of London, Institute of Education.
- Halls, W.D. (1976). *Education, Culture and Politics in Modern France*. Oxford: Pergamon Press.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey, L., Bowers-Brown & Leman, J. (2003). *External Quality Evaluation: Findings of the Web Survey conducted in October 2003*. Sheffield: Centre for Research and Evaluation.
- Held, D. (1989). *Political Theory and the Modern State*. Cambridge: Polity Press.
- Husen, T. (1982). *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- King, E. (1976). *Other Schools and Ours. Comparative Studies for Today*. London: Holt, Linehart & Winston.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1997). Νοερές κοινότητες και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια. Στο Θ. Βερέμης (επ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεώτερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., σ. 53-131.
- Lynd, A. (1953). *Quakers in the Public Schools*. Boston: Little, Brown and Co.
- Mace, J. (2000). The R.A.E. and University Efficiency. *Higher Education Review*, 32, 17-39.
- Ματθαίου, Δ. (2007α). Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Συγκριτική θεώρηση. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. ΙΙ, Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 733-781.
- Ματθαίου, Δ. (2007β). Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19<sup>ος</sup> κ' 20<sup>ος</sup> αιώνας). Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. ΙΙ Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 83-166.
- Ματθαίου, Δ. (2006). Το σχολείο στην εποχή της αμφισβήτησης του κανόνα. Η γνώση



- ανάμεσα στις συμπληγάδες της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου – Χρ. Βιτσιλάκη (επ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου 21-23.10.2005*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 1035-1044.
- Ματθαίου, Δ. (2002). Νέες οριζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Νέες οριζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. Ι Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.
- Mazower, M. (2001). *Σκοτεινή Ήπειρος. Ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- McLean, M. (1995). *Educational Traditions Compared – Content, Teaching and Learning in Industrialized Countries*. London: Fulton.
- Morley, L. (2005). The Micropolitics of quality. *Critical Quarters*, 47 (1-2), 83-95.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Noden, P. (2000). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-99. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 371-390.
- O.E.C.D., (2001). *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social Capital*, Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D., (1989). *Schools and Quality: An International Report*. Paris: O.E.C.D.
- Official Journal of the European Union, (2001). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* [Official Journal L 60 of 01.03.2001].
- Official Journal of the European Union, (1998). *Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education* [Official Journal L 270 of 07.10.1998].
- Palomba, D. (2007). Σχολείο και κοινωνία στην Ενωμένη Ιταλία. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. ΙΙ Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 471-534.
- Petronicolos, L. (2007). Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. ΙΙ Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 535-588.

- Popper, K. (1979). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reich, R., (1991). *The Work of Nations. A Blueprint for the Future*. New York: Vintage.
- S.T.R.B. (1999). *Survey of Vacancies and Recruitment in Schools*. London: Office of Manpower Economics.
- Talib, A. (2001). The Continuing Behavioral Modification of Academics since the 1992 Research Assessment Exercise. *Higher Education Review*, 33, 30-46.
- Warde, A. (1996). The Effects of the 1992 Research Assessment Exercise. *Network: Newsletter of the British Sociological Association*, 64, 1-2.
- Welch, A. (2007). Εκπαίδευση στην Αυστραλία – Προκλήσεις και Αλλαγές. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. II. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 589-672.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: living the contradictions of Ofsted. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 544-570.

# Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση

Αγάπη Βαβουράκη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Αικατερίνη Ζουγανέλη, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. του Π.Ι.

Ευστρατία Σοφού, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Χρυσούλα Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

## Περίληψη

*Το παρόν κείμενο εστιάζει στις διαφαινόμενες τάσεις και στις διατυπωμένες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά στην οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και στις συνακόλουθες στρατηγικές για την επίτευξή της. Η παρουσίαση, η περιγραφή και ο σχολιασμός των ευρωπαϊκών επιδιώξεων ακολουθούν μία χρονολογική σειρά η οποία καταγράφει τις εξελίξεις σε επίπεδο πολιτικής και αποτυπώνει τη σταδιακή επικράτηση οικονομικών αντιλήψεων και κριτηρίων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο άρθρο γίνεται σύντομη αναφορά στην κατάσταση σχετικά με το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας και τονίζεται η ανάγκη διασαφήνισης του όρου και του περιεχομένου του, καθώς και η ανάγκη εμπειριστατωμένης έρευνας.*

## 1. Εισαγωγή

Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού. Σύμφωνα με τον Καζαμία (1995), η ρήση αυτή του Γάλλου υπουργού Παιδείας Jean Pierre Chevènement για τον σύγχρονο γαλλικό εκπαιδευτικό προβληματισμό απεικονίζει μια αξιοσημείωτη μετατόπιση του ευρύτερου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. Η μετατόπιση αυτή φαίνεται από την όλο και μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της μεταπολεμικής θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Όπως επισημαίνει ο Neave (1988), μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής, η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό εγχείρημα του

μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τη σφαίρα του χώρου της οικονομίας, είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» και διατυπωμένοι σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης. Πολλοί μιλούν για μια «παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη» (Καζαμιάς, 1995) που χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας παρά της κοινωνικής πολιτικής (Ρουσσάκης, 2002).

## 2. Θέσεις και τάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ποιότητα στην εκπαίδευση

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, U.N.E.S.C.O.) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. Η.Π.Α., Μ. Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από ό,τι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Τα ερωτήματα τι είναι «καλό σχολείο» και «καλή εκπαίδευση», αν και γενικά, αντικατοπτρίζουν σε κάποιο βαθμό τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης.

Σε μια δεύτερη φάση, και συγκεκριμένα από την αρχή της δεκαετίας του '90, τα ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση κατέχουν υψηλές θέσεις στην ατζέντα της Ε.Ε. «Η εξέλιξη αυτή συμπίπτει ή/και συνδέεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για τον ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και η ενίσχυση των νέο-φιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού/στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο ο λόγος περί «αποτελεσματικότητας», «ποιότητας και αξιολόγησης» στην εκπαίδευση, που είναι ήδη ισχυρός σε παγκόσμιο επίπεδο, περνά και στην εκπαιδευτική συζήτηση στην Ευρώπη. Ταυτόχρονα ενισχύεται το ενδιαφέρον και η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου και παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας). Ως απάντηση στις προκλήσεις αυτές και σύμφωνα με τη θεώρηση του ανθρώπινου δυναμικού ως κύριου πόρου της Ε.Ε., η εκπαίδευση, και κυρίως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, προβάλλεται ως ο αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης. Ως εκ τούτου υποστηρίζεται η ανάγκη μεγιστοποίησης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων.

Στην τρίτη φάση, που σηματοδοτείται από την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και

με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (2001), η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου (quality-education) θεωρείται σημαντική υπό το πρίσμα των πολιτικών για την αγορά εργασίας, για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και την αναγνώριση διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων. Παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αξιολόγησή της να υπερβαίνουν πλέον τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα [COM (1999) 709C5-0053/2000, 2000/0022 (COD)]. Η «Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού» που υιοθετήθηκε για τη διασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης σύγκλισης των κρατών-μελών με τους στόχους της Λισαβόνας, προβλέπει τα ακόλουθα:

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.
- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων που να λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες.
- Καθορισμό διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες των κρατών-μελών, ως μέσου σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, με τη μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών (peer reviews).

Σε συνέχεια της Συνόδου της Λισαβόνας και με στόχο τον αποτελεσματικότερο διάλογο μεταξύ των κρατών-μελών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2000) υποβάλλει έκθεση η οποία παρουσιάζει δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες ή άξονες: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές, όπως αποτυπώνονται και στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1: Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας

Κατηγορία	Δείκτες
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές Επιστήμες 4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) 5. Ξένες Γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθητή 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών 14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (2001) εγκρίνεται η έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας της Ε.Ε. για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αποτελούν τον βασικό πυρήνα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη-μέλη. Η έκθεση αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στις προκλήσεις που επηρεάζουν το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο δεύτερο αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι του «Προγράμματος 2010» και στο τρίτο περιγράφεται ο μελλοντικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και η συμβολή τους στην προώθηση των επιδιώξεων της Λισαβόνας.

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 περιλαμβάνει 3 στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται σε 13 επιμέρους συναφείς στόχους ως εξής:

1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.:

- Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.

- Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για όλους.
- Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
- Βέλτιστη χρήση των πόρων.

2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου:

- Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
- Ελκυστικότερη μάθηση.
- Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο:

- Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας.
- Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.
- Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
- Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.
- Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Σε συνέχεια των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Στοκχόλμης και ως προϊόν συνεργασίας των αρμοδίων Υπουργών Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Council of E.U. & European Commission, 2002) κατατίθεται στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Λεπτομερές Πρόγραμμα για την εφαρμογή των συμφωνημένων στρατηγικών στόχων και των επιμέρους δεικτών. Σε αυτό παρουσιάζονται κεντρικά ζητήματα για κάθε επιμέρους στόχο και προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων ενεργειών (π.χ. η περίοδος έναρξης, οι ενδεικτικοί δείκτες για τη μέτρηση της προόδου, καθώς και θέματα σχετικά με την ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών και την αξιολόγηση από ομότιμους, κατά περίπτωση). Οι στρατηγικοί στόχοι και τα κεντρικά ζητήματα που αναφέρονται πιο πριν συμπληρώνονται από τους δείκτες μέτρησης για κάθε στρατηγικό και επιμέρους στόχο όπως εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 2: Επίπεδα Αναφοράς Μέσων Ευρωπαϊκών Επιδόσεων

Επίπεδα αναφοράς μέσωσ ευρωπαϊκών επιδόσεων	Δείκτες μέτρησης
1. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου	Το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να είναι κατώτερο του 10%.
2. Απόφοιτοι Μαθηματικών, Θετικών Επιστημών και Τεχνολογικών Σπουδών	Να μειωθεί τουλάχιστον στο ήμισυ το ποσοστό της διαφοράς εκπροσώπησης των δύο φύλων σε ό,τι αφορά στους αποφοίτους των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί αύξηση κατά 15%

	του συνολικού αριθμού των αποφοίτων, σε σχέση με το 2000.
3. Ολοκλήρωση της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να φτάσει ή και να υπερβεί το ποσοστό του 80%.
4. Βασικές δεξιότητες	Να μειωθεί τουλάχιστον κατά 20%, σε σύγκριση με το 2000, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική ικανότητα, στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες.
5. Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.	Να αυξηθεί σε ποσοστό 15% (και οπωσδήποτε σε καμιά χώρα το ποσοστό δεν πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10%) η συμμετοχή του ενήλικου παραγωγικού πληθυσμού (25-64 ετών) στη δια βίου μάθηση.

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οργανώνει Ομάδες Εργασίας για τη μελέτη των επιμέρους στόχων και συγκροτεί ομάδα εμπειρογνομόνων για την ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της προόδου των κρατών-μελών σε σχέση με τους επιμέρους στόχους. Οι Ομάδες Εργασίας που συγκροτήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
2. Βασικές δεξιότητες.
3. Εκμάθηση ξένων γλωσσών.
4. Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και κατάρτιση.
5. Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία.
6. Βέλτιστη αξιοποίηση πόρων.
7. Κινητικότητα των εκπαιδευτικών.
8. Ανοικτή εκπαίδευση: ελκυστική μάθηση, σύνδεση με την επαγγελματική ζωή και την κοινωνία.
9. Ενεργοί πολίτες και κοινωνική συνοχή.
10. Πολιτικές και πρακτικές για τη δια βίου εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό.
11. Ανεπίσημες και άτυπες μορφές μάθησης.

Σύμφωνα με την πλέον πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής [21.2.2007 COM (2007) 61 τελικό] υπάρχει ανάγκη προσδιορισμού ενός νέου πλαισίου το οποίο θα αντικατοπτρίζει απόλυτα τις πολιτικές προτεραιότητες της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Προς την κατεύθυνση αυτή τονίζεται ιδιαίτερα ο καθοριστικός ρόλος των δεικτών και των επιπέδων αναφοράς στην εκτίμηση του βαθμού προόδου για την επίτευξη του κοινού επιδιωκόμενου σκοπού. Μέσω αυτών παρέχονται έγκυρα και συγκρίσιμα δεδομένα για όλους τους στρατηγικούς τομείς, αναδεικνύοντας έτσι τη συνεισφορά των κρατών-μελών στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Προτείνεται στο μέλλον οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς



να διαρθρώνονται με βάση τους ακόλουθους οκτώ βασικούς τομείς πολιτικής:

1. Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.
2. Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.
3. Πραγμάτωση της δια βίου μάθησης.
4. Βασικές ικανότητες των νέων.
5. Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης.
6. Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κοπεγχάγης).
7. Εκσυγχρονισμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διαδικασία της Μπολόνια).
8. Απασχολησιμότητα.

Επιπλέον η όλη προσπάθεια θα πλαισιωθεί από μια συνεπυγμένη ομάδα 20 βασικών δεικτών και τομέων δεικτών (βλ. πίνακα 3), με την αξιοποίηση, όπως και προηγουμένως, πρόσθετων δεικτών περιεχομένου όπου χρειάζεται. Αυτό σημαίνει ότι στο μέλλον οι βασικοί δείκτες θα λειτουργούν σε υψηλότερο επίπεδο γενίκευσης απ' ό,τι παλαιότερα. Ωστόσο, με τη χρήση των δεικτών περιεχομένου όπου χρειάζεται, δεν θα υπάρξει αισθητή απώλεια λεπτομερειών στην αξιολόγηση της προόδου συγκριτικά με το υπάρχον πλαίσιο.

Πίνακας 3: Είκοσι βασικοί δείκτες για την παρακολούθηση της προόδου όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση</li><li>2) Εκπαίδευση ειδικών αναγκών</li><li>3) Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο</li><li>4) Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες</li><li>5) Γλωσσικές δεξιότητες</li><li>6) Δεξιότητες Τ.Π.Ε.</li><li>7) Ικανότητα του πολίτη</li><li>8) Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης</li><li>9) Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους νέους</li><li>10) Διαχείριση σχολείου</li><li>11) Σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης</li><li>12) Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών</li><li>13) Διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης</li><li>14) Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης</li><li>15) Διακρατική κινητικότητα σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης</li><li>16) Συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση</li><li>17) Δεξιότητες ενηλίκων</li><li>18) Μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού</li><li>19) Επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση</li><li>20) Αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση</li></ol> |
|---|

Οι βασικοί δείκτες αλληλοσχετίζονται, συμπληρώνονται και συναρτώνται με επιμέρους και σύνθετους δείκτες, στην προσπάθεια να αποτυπωθεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια η πραγματικότητα και να υπάρξει πλαίσιο σύγκλισης και συγκρισιμότητας των ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η προσπάθεια καθορισμού δεικτών από τις ομάδες εργασίας, ιδιαίτερα σε ορισμένους τομείς, βρίσκεται σε εξέλιξη, στο πλαίσιο της οποίας και τα πέντε ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς για το 2010 που εγκρίθηκαν από το Συμβούλιο θα εξακολουθήσουν να αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία για την παρακολούθηση της προόδου. Επομένως, το συνεκτικό πλαίσιο δεικτών δεν έχει ακόμα (2007) καθοριστεί πλήρως.

### 3. Η αναγκαιότητα της διερεύνησης της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως διαφάνηκε από τα προαναφερθέντα, η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κεντρικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους-μέλους, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Ως εκ τούτου η Ελλάδα, όπως και τα άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει θέσει ως πολιτική προτεραιότητα και στρατηγικό στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας διαπιστώνεται ότι απουσιάζει από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας καθαυτήν στην εκπαίδευση. Όταν και όπου συναντάται ο όρος, συνήθως συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι ως «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*» (άρθρο 8, παρ. 1). Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 ορίζει ότι «*σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (άρθρο 4, παρ. 1).

Αν και οι δύο έννοιες, ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συνδέονται, δεν υπάρχει σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωσή της μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης. Αυτή η ασάφεια και η σύγχυση έχουν ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση ή να θεωρείται αποτέλεσμα αυτής.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας άρθρωσης ενός λόγου για την ποιότητα εντάσσεται και η παρούσα μελέτη του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

## Βιβλιογραφία

- Council of E.U. & European Commission (2002). *Detailed workprogram for the implementation of the 13 objectives*. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, 14 February 2002.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. Α', 172-186.
- European Commission, (2005). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Commission Staff Working Paper.
- European Commission, (2004a). «*Education and Training 2010*» - *The Success of the Lisbon Strategy. Hinges on Urgent Reforms*. Paper adopted jointly by the Council and the Commission on 26 February 2004.
- European Commission, (2004b). *Improving the Education of Teachers and Trainers*. Progress Report Working Group A, September 2004.
- European Commission, (2004c). *Implementation of «Education and Training 2010» - Work Programme-Key Competences and Lifelong Learning: A European Reference Framework*. Progress Report Working Group B, November 2004.
- European Commission, (2004d). *I.C.T. in Education and Training*. Report on mapping of recommendations: synthetic presentation of contribution, Working group C.
- European Commission, (2004e). *I.C.T. in Education and Training*. Report on indicators. Progress Report Working group C.
- European Commission, (2004f). *I.C.T. in Education and Training*. Progress Report, Working group C.
- European Commission, (2004g). *Increasing participation in maths, sciences and technology*. Progress Report, Working group D.
- European Commission, (2004h). *Progress Report on the Implementation of «Education and Training 2010»*. Work Programme, Making Best Use of Resources, Working Group E, November 2004.
- European Commission, (2003a). *Council Conclusions on Reference levels of European average performance in education and training*, C 134, 07.06.2003.
- European Commission, (2003b). *Improving the Education of Teachers and Trainers*. Progress Report, Working Group A, November 2003.
- European Commission, (2003c). *I.C.T. in Education and Training*. Progress Report, Working group C, November 2003.
- European Commission, (2003d). *Increasing participation in maths, sciences and technology*. Progress Report, Working group D.
- European Commission, (2003e). *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002a). *Συμπεράσματα της Προεδρίας (15-16/3/2002)*. Βαρκελώνη.

- European Commission, (2002b). *The Key Competences in a Knowledge based Economy: A first step towards selection, definition and description*. Brussels.
- European Commission, (2001). *Concrete future Objectives of Education and Training Systems*. COM (2001) 59 final 31-1-2001, Brussels.
- European Council, (2001). *Presidency Conclusions*. Stockholm.
- European Commission, (2000). *European Report on the quality of School Education- Sixteen Quality Indicators*. Brussels.
- European Council, (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon.
- Καζαμιάς, Α. (1995). Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη». Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Neave, G. (1988). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4 (3), 273-283.
- Ρουσσάκης, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Ρουσσάκης, Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Ουσία και επίφαση. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Συμβούλιο της Ε.Ε., (2002). *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, Ε.Ε. C 142 / 14/06/2002, Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της Ε.Ε., (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 5980/0, Educ. 23, 14 2-2001, Βρυξέλλες.

# Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτη, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)

Αναστασία Αναστασάκη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

Ειρήνη Αργυρούδη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

Νικόλαος Καλογεράκος, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Προσωπικού του Π.Ι.

Χρυσά Παπαστεργιοπούλου, Καθηγήτρια Νομικός

Πιπίνα Τριανταφυλλοπούλου, Προϊσταμένη Τμήματος Β' Οικονομικών Υποθέσεων του Π.Ι.

Γιάννης Τσιρίκος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

## Περίληψη

Στο παρόν άρθρο η μελέτη του διοικητικού πλαισίου αναφέρεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η πραγμάτευση του θέματος δεν είναι εξαντλητική, αλλά επικεντρώνεται στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στον Σχολικό Σύμβουλο. Αποφασίσαμε να περιοριστούμε στα στελέχη αυτά, διότι με πιο άμεσο τρόπο από τα υπόλοιπα όργανα διοίκησης, σύμφωνα με το καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, επηρεάζουν και μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο τέλος της εργασίας μας διατυπώνουμε συμπεράσματα για την ισχύουσα κατάσταση του διοικητικού συστήματος στην εκπαίδευση, τα οποία, κατά την άποψή μας, αποτελούν αφετηρία για έρευνα σχετικά με τα περιθώρια και την κατεύθυνση που μπορεί να έχει η βελτίωση του διοικητικού συστήματος της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

## 1. Εισαγωγή

Η διοίκηση συνιστά νευραλγικό τομέα για κάθε οργανισμό και σύστημα, διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να κινηθεί και να επιτελέσει ο οργανισμός τον προορισμό του.

Ανάλογα με τη δομή του και τα περιθώρια που παρέχονται για λήψη αποφάσεων

και άσκηση εξουσίας, το διοικητικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό, δυναμικό ή γραφειοκρατικό.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται συγκεντρωτικά. Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, από την οποία διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο μέσω των οργάνων της διοίκησης. Η πυραμιδοειδής αυτή διάταξη αποτυπώνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί στο τέλος του κειμένου.

## 2. Οργάνωση και Διοίκηση σε Νομαρχιακό Επίπεδο

Όπως φαίνεται και στο αντίστοιχο διάγραμμα, το διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι ογκώδες και δαιδαλώδες. Σε νομαρχιακό επίπεδο, διοίκηση ασκούν οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι Προϊστάμενοι Γραφείων, ενώ την παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Τόσο οι διοικητικοί προϊστάμενοι όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων με στόχο τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διασφάλιση εκπαίδευσης με υψηλή ποιότητα.

Στην κλίμακα της διοικητικής ιεραρχίας οι Προϊστάμενοι Γραφείων αποδίδουν λόγο στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι στον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Στην πράξη φαίνεται ότι οι καλές σχέσεις και η αγαστή συνεργασία μεταξύ των στελεχών –του Προϊστάμενου Γραφείου, του Διευθυντή Εκπαίδευσης και του Σχολικού Συμβούλου– και όχι τόσο η αυστηρή προσήλωση στην τήρηση ενός πρωτοκόλλου ιεραρχικής άσκησης της εξουσίας είναι αυτές που επηρεάζουν θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ας στραφούμε τώρα στον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και ας δούμε κατ' αρχάς τα περιθώρια που του προσφέρονται θεσμικά, για να καταστήσει το έργο του παιδαγωγικά ουσιαστικό και αποτελεσματικό.

### 2.1. Το έργο του Σχολικού Συμβούλου

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, το έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι σύνθετο και άπτεται πολλών τομέων. Η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες και η ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών και τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής, συνιστούν τη βασική αποστολή του Σχολικού Συμβούλου.

Παρακάτω αναλύεται το έργο του Σχολικού Συμβούλου σε τέσσερις κυρίως τομείς, όπως προδιαγράφονται στο ΦΕΚ 1340/2002. Ο Σχολικός Σύμβουλος:

- Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία τους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Επίσης, αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις. Ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων, πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει τρόπους εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγραμματισμού. Συγχρόνως, ως συντονιστής, συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης, καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Παράλληλα, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.
- Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία, με σκοπό την επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, την παροχή βοήθειας για την αναιρέσή τους, την ενίσχυση πρωτοβουλιών και τη δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση. Όταν διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Μέχρι τη στιγμή που γράφονται τα παρόντα (2007) δεν υπάρχουν ρητές οδηγίες για τον τρόπο διεκπεραίωσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Των Σχολικών Συμβούλων προΐσταται ο υπεύθυνος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Είναι και ο ίδιος Σχολικός Σύμβουλος. Αυτός παρακολουθεί το έργο τους, τους ενημερώνει και φροντίζει να καλύπτει τις ανάγκες που δημιουργούνται από τον ρόλο και τα καθήκοντά τους. Μια τέτοια ανάγκη είναι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους σε θέματα άσκησης των καθηκόντων τους και σε νέες επιστημονικές τάσεις.

Όπως είδαμε, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι εξαιρετικά νευραλγικός στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του έργου του και κατά την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων στη σχολική τάξη, όπως αυτές αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών. Σύμφωνα με τους Cramer & Kosklea (1992),

ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί ως παιδαγωγός, όταν οργανώνει και υλοποιεί σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας και να τις εφαρμόσει στη συνέχεια στην τάξη με την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου.

Όμως, ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συναντήσει στην άσκηση των καθηκόντων του προβλήματα που μερικές φορές μοιάζουν ανυπέροβλητα και είναι αποκαρδιωτικά. Ένα πρόβλημα που περιορίζει την αποτελεσματικότητα του έργου του είναι ο μεγάλος αριθμός των σχολικών μονάδων των οποίων έχει την ευθύνη. Επίσης, οι καταστάσεις πολλές φορές απαιτούν να αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους και να υποκαθιστά, κατά περίπτωση, άλλοτε τον ειδικό παιδαγωγό, άλλοτε τον παιδοψυχολόγο, άλλοτε τον σύμβουλο οικογένειας και άλλοτε τον κοινωνικό λειτουργό. Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν λαμβάνει καμιά οικονομική υποστήριξη για το επιμορφωτικό του έργο. Τέλος, επειδή δεν ασκεί εξουσία, μπορεί πολλές φορές να εισπράττει ακόμα και την αδιαφορία των εκπαιδευτικών.

### 3. Οργάνωση και Διοίκηση σε Τοπικό Επίπεδο

Η διοίκηση σε τοπικό επίπεδο ασκείται από τους Διευθυντές και τους Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και τον Σύλλογο διδασκόντων.

#### 3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Κύριο έργο του είναι:

- Να διαμορφώνει και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας και να τη στηρίζει όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους.
- Να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και μέντορα, κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο.
- Να καθιστά τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς.
- Να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις διατάξεις και να φροντίζει να εφαρμόζονται στην πράξη.
- Να διασφαλίζει τη συνοχή και την καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων και να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες και κλίσεις όλου του προσωπικού.
- Να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.



- Τέλος, να συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη, τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε ότι η πολιτεία μέσω της τελευταίας υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β') αναγνωρίζει τον καταλυτικό ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και σε άλλες χώρες (π.χ. Μ. Βρετανία, Η.Π.Α.), και τον αναβαθμίζει με τις αρμοδιότητες που του εκχωρεί. Στη διεθνή βιβλιογραφία εξέχοντες θεωρητικοί στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης κρίνουν ότι ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, ο Fullan (1993) και οι Fullan & Hargreaves (1991) θεωρούν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές:

- Κατανοούν τη *σχολική κουλτούρα* και τη σημασία της.
- Ενθαρρύνουν την *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών.
- Εκφράζουν και προωθούν *αξίες* όπως ισοτιμία, συνεργασία, κοινή δέσμευση και απόδοση λόγου.
- Ενθαρρύνουν τη συνεργασία κι αποθαρρύνουν την αποστασιοποίηση.
- Συζητούν στόχους και προγραμματισμό που είναι προϊόντα *συλλογικού οράματος* και δεν περιορίζονται στο να ανακοινώνουν εγκυκλίους που επιβάλλονται άνωθεν.
- Αξιοποιούν τη γραφική εργασία για να διευκολύνουν καταστάσεις κι όχι για να δημιουργήσουν γραφειοκρατικό έμφραγμα.
- Κατανοούν ότι η *σχολική μονάδα* αποτελεί μέρος ενός *ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου* με τον οποίο προσπαθούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Hopkins (1998, 20) η ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί ο Διευθυντής αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα επιτυχίας της σχολικής μονάδας, όταν αυτός (βλ. και Day, 2003):

- *Εμπνέει* τη δέσμευση προς την αποστολή του σχολείου.
- *Συντονίζει* το έργο, αποδίδοντας διακριτούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς.
- *Συμμετέχει ενεργά* στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
- Ξέρει να *ακούει* και να *ανταποκρίνεται* με ενδιαφέρον στις απόψεις και στις σκέψεις των εκπαιδευτικών.
- Είναι *συνεπής αγγελιαφόρος*, υπό την έννοια ότι πληροφορεί τους πάντες σχετικά με νέες ιδέες και αποφάσεις.
- Αποστασιοποιείται και κρατά *κριτική στάση* στην τετριμμένη καθημερινότητα και τις ρουτίνες.
- *Νοιάζεται με πάθος* για το σχολείο του.
- Δίνει έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Δέχεται με ενθουσιασμό τις καινοτομίες.

Εκτός από τη βιβλιογραφία και τις πολιτικές αποφάσεις και διατάξεις, είναι και η ίδια η καθημερινότητα που συνηγορεί στο ότι απαιτείται νέος ρόλος για τον Διευ-

θυνη στα σχολεία της χώρας μας, με δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή αρκεί για να πείσει. Για παράδειγμα, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στις σχολικές μονάδες της χώρας ήταν εφικτό να εφαρμόζεται ένα ενιαίο και ομοιόμορφο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Ο μαθητικός πληθυσμός είχε κάποια ομοιομορφία, τα σχολικά βιβλία και τα Προγράμματα Σπουδών ήταν ενιαία. Ο ρόλος των Διευθυντών ήταν τυπικός, γι' αυτό και είχαν σχεδόν πλήρες διδακτικό ωράριο.

Στα χρόνια που ακολούθησαν, ο μαθητικός πληθυσμός, ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές, άλλαξε αισθητά με την έλευση εκατοντάδων χιλιάδων οικονομικών μεταναστών. Το πρόγραμμα του σχολείου ενισχύθηκε με προγράμματα για την υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ενώ συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να γίνονται αποδέκτες οδηγιών για βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου με διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πιο ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Στα δημοτικά σχολεία το Ωρολόγιο Πρόγραμμα έγινε πιο σύνθετο με τη διεύρυνσή του στην απογευματινή ζώνη και με την καθιέρωση της διδασκαλίας μαθημάτων ειδικότητας από αντίστοιχους καθηγητές. Η προοπτική των Ολυμπιακών Αγώνων έδωσε προτεραιότητα σε προγράμματα αθλητισμού και πολιτισμού, ενώ συγχρόνως επεκτάθηκε η εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.τ.λ., που είχαν ξεκινήσει δειλά στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Στις αρχές του 2001 εισάγεται δυναμικά και η έννοια της Διαθεματικότητας, με την καθιέρωση Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα στα σχολεία είχε γίνει πια σύνθετο, το προσωπικό πολυπρόσωπο και ετερογενές, ενώ τα κοινωνικά προβλήματα και ο μαθητικός πληθυσμός προέβαλαν και συνεχίζουν να προβάλλουν απαιτήσεις τεράστιες σε σχέση με αυτές που υπήρχαν μόλις μια δεκαετία πριν. Οι πολιτικές έγιναν σύνθετες, ενώ οι προτεραιότητες ανά σχολικό έτος και ανά σχολική ή ανά σχολικές μονάδες άρχισαν να διαφοροποιούνται. Επομένως, είναι δύσκολο έως αδύνατο πια να θεωρούμε ότι τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να υλοποιηθούν συγκεντρωτικά και χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες όσων έχουν αναλάβει το βαρύ και απαιτητικό έργο της υλοποίησής τους.

### *3.2. Ο ρόλος του Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας*

Ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει τον Διευθυντή στο έργο του. Αναλαμβάνει ένα μέρος των αρμοδιοτήτων του και κυρίως τη διεκπεραίωση εργασιών γραφειοκρατικής φύσης. Ο Υποδιευθυντής έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο και δεν κάνει εφημερίες.

### *3.3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων*

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, με όποια σχέση εργασίας και αν υπηρετούν, αποτελούν τον Σύλλογο Διδασκόντων. Κύριο έργο του Συλλόγου είναι η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης στους εξής τρεις κυρίως τομείς (ΦΕΚ 1340/2002):

- Ψυχοπαιδαγωγικό: Φροντίζουν για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- Αξιακό: Φροντίζουν για την καλλιέργεια στάσεων και αξιών, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θετικές στάσεις για τη ζωή και την κοινωνία.
- Ψυχοκινητικό: Αναπτύσσουν τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία.

Επίσης λαμβάνουν αποφάσεις για:

- προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που μπορεί να χρειαστούν κάποιοι μαθητές (ενισχυτική διδασκαλία) ή προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Φροντιστηριακά Τμήματα και Τάξεις Υποδοχής),
- τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Για να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον Διευθυντή, τον Σχολικό Σύμβουλο, τους γονείς και πρωτίστως τους μαθητές. Προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους με βάση τις κατευθύνσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Σχολικού Συμβούλου, ενώ συμμετέχουν υποχρεωτικά σε συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα, προκειμένου να θέσουν θέματα και να αποφασίσουν συλλογικά για την πορεία της. Όπως ορίζει ρητά η Υ.Α. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β'), οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να αντιβαίνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους νόμους και τις κείμενες διατάξεις.

Συνοψίζοντας, στο σύγχρονο σχολείο θεωρούμε ότι ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων είναι καθοριστικός. Όσον αφορά στον Διευθυντή, όπως προκύπτει και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο ρόλος του γραφειοκράτη-διεκπεραιωτή έχει χρεοκοπήσει και τη θέση του έρχεται να υποκαταστήσει ο ρόλος του ηγέτη. Αυτό σημαίνει ότι επιβάλλεται να αποδοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των Διευθυντών όσο και στα κριτήρια επιλογής τους. Τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών –επιστημονικά και ποιοτικά– πρέπει να εξειδικευθούν ώστε να προσιδιάζουν στον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη όπως τον περιγράψαμε παραπάνω (βλ. και Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, 122, 126-128).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο με δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης και πρωτοβουλιών, οι οποίες στην πράξη δεν υλοποιούνται. Για παράδειγμα, η εμπειρία έχει καταγράψει ελάχιστα δείγματα Συλλόγων που ενεργοποιούνται και επιζητούν με δική τους πρωτοβουλία ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις. Αυτό το φαινόμενο πρέπει να αποδοθεί, κατά την άποψή μας, εν μέρει στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος που καταπνίγει κάθε πρωτοβουλία, και εν μέρει στα ιδιαίτερα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε Συλλόγου Διδασκόντων. Στα τελευταία συγκαταλέγονται: το μέγεθος της ομάδας των διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά των μελών της που επηρεάζουν τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους, η ηγεσία (δηλαδή, ο Διευθυντής) και το κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα σε διδάσκοντες και Διευθυντή (Σαΐτης, 2005, 163).

#### 4. Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις

Η διοίκηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Επικρατεί το μοντέλο της διοικητικής πυραμίδας που εξασφαλίζει συνοχή στον μηχανισμό, αλλά καλλιεργεί νοοτροπίες προσκόλλησης στις εγκυκλίους και όχι στην ουσία, δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο. Όπως τονίζει και ο Σαΐτης (2005, 112-113), ενώ κύριος στόχος της καθιέρωσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης ήταν να απομακρυνθεί η διοίκηση από την υπερβολική συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της πυραμίδας, στην πράξη η εξουσία με την ίδια ακριβώς μορφή άσκησής της μετατοπίστηκε στην Περιφέρεια. Αυτό επέφερε διόγκωση της γραφειοκρατίας και αύξηση του διοικητικού κόστους, μια και πολλαπλασιάστηκαν οι θέσεις υψηλόβαθμων στελεχών.

Από την άλλη, είναι λογικό να θεωρήσουμε ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η ανελαστική δομή της διοίκησης εξασφαλίζει αποτελεσματικότερο έλεγχο και καλύτερη επικοινωνία. Τα ερωτήματα που εύλογα ανακύπτουν είναι:

- Αν κύριο έργο της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, πώς διασφαλίζεται η απόδοση λόγου σε όλα τα επίπεδα άσκησης διοίκησης και άσκησης παιδαγωγικού έργου; Πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η διαφάνεια; Εδώ υπάρχει μια αντίφαση: από τη μία η Πολιτεία με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα άσκησης της εξουσίας υποδηλώνει την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους, ενώ από την άλλη δεν επιζητεί την απόδοση λόγου. Αυτό μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα εσωστρέφειας και απάθειας στους εκπαιδευτικούς.
- Αν κύριος στόχος είναι η επικοινωνία και η αποκέντρωση, με ποιες αρχές και διαδικασίες μπορεί να επιτευχθεί η αμφίδρομη ανατροφοδότηση στη λήψη αποφάσεων μεταξύ των βαθμίδων της Διοίκησης αντί της μονόδρομης που ισχύει τώρα; Οι εντολές στέλνονται πάντα από την κορυφή και τα περιθώρια επιρροής στη λήψη αποφάσεων από τη βάση είναι μηδαμινά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αφυδατώνονται τα χυμώδη και γόνιμα κύτταρα της εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτομίες, ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και είναι αυτά, τελικά, που θα ωφελήσουν τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές.

Δύο σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της άσκησης διοικητικών καθηκόντων είναι αφενός η εκπαίδευση και η κατάρτιση των στελεχών και αφετέρου ο τρόπος επιλογής τους. Θεωρούμε ότι τα στελέχη της Διοίκησης πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες και στη συνεχώς διευρυνόμενη πολυπλοκότητα που παρουσιάζει πλέον το σχολικό σύστημα. Επίσης, ο τρόπος επιλογής τους ενδείκνυται να είναι σταθερός και να μην αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύσει και για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Οι συνεχείς μεταβολές προκαλούν αστάθεια, ανασφάλεια, ακύρωση δημιουργικών επιλογών

και πρωτοβουλιών, ενώ συντηρούν στους υπό εξέλιξη εκπαιδευτικούς την αντίληψη ότι είναι όμηροι της εκάστοτε πολιτικής βούλησης. Τέλος, όσον αφορά στον χαρακτήρα της θέσης τους, αν θα είναι μόνιμα μέλη ή με θητεία, θεωρούμε ότι αυτό το θέμα έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις και χρήζει περαιτέρω ενδελεχούς μελέτης.

Κατά την άποψή μας, πριν αποφασίσουμε να τροποποιήσουμε το υπάρχον μοντέλο διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρέπει πρώτα να λάβουμε υπόψη μας δύο τομείς: το πλαίσιο αξιών και τα δεδομένα εμπειρικών ερευνών.

Πρώτον, σε ένα υπό διαμόρφωση διοικητικό σύστημα πρέπει να διατυπώσουμε τις αρχές και τις αξίες που θα διέπουν το προτεινόμενο σύστημα. Μας χρειάζεται, δηλαδή, πρωτίστως ένας κώδικας ηθικής και δεοντολογίας της Διοίκησης. Θεωρούμε ότι ένας τέτοιος κώδικας θα πρέπει να αναδεικνύει αξίες όπως η δικαιοσύνη, η ιστιμμία, η συμμετοχικότητα, η δέσμευση, η αυτοδιαχείριση και η απόδοση λόγου. Ίσως τότε οδηγηθούμε σε ένα διοικητικό σύστημα πιο ανθρωποκεντρικό και αποτελεσματικό.

Δεύτερον, μέσα από τη διαδικασία της εμπειρικής έρευνας και με αφετηρία τα τρία παρακάτω ερωτήματα, προτείνουμε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ισχύουν οι παραδοχές τις οποίες διατυπώσαμε στην εργασία μας:

1. Πώς υλοποιείται στην πράξη ο ρόλος κάθε στελέχους της Διοίκησης και κυρίως του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή;
2. Τι περιθώρια υπάρχουν ώστε να αλλάξει η σημερινή εικόνα;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της βάσης για να βελτιωθεί ο ρόλος των στελεχών της Διοίκησης με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

**Α. ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

<b>ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΥΠΟΥΡΓΟΣ</b>		
<b>ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ</b>		<b>ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ</b>
<b>ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ</b>		<b>ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ</b>
<b>Ενιαίοι Διοικητικοί Τομείς (Ειδικοί Γραμματείς)</b>	<b>Γενικές Διευθύνσεις (Γενικοί Διευθυντές)</b>	<b>Γενική Διεύθυνση Θρησκειμάτων</b>
<b>I. Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης</b>	<b>I. Διοικητικής και Οικονομικής Υποστήριξης</b> 1. Δ/νση Διοικητικού Κ.Υ. (Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π.) 2. Δ/νση Οικονομικών Υποθέσεων	
<b>II. Τεχνολογικής Ανώτατης Εκπ/σης</b>	<b>II. Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης</b> 1. Δ/νση Προσωπικού Α/θμιας Εκπ/σης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.) 2. Δ/νση Προσωπικού Β/θμιας Εκπ/σης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.) 3. Δ/νση διοικητικών υποθέσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης	
<b>III. Θεμάτων Σπουδών-Επιμόρφωσης και Καινοτομιών</b> 1. Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης 2. Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης 3. Δ/νση Σ.Ε.Π.Ε.Δ.	<b>III.Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης</b> 1. Δ/νση Φυσικής Αγωγής	
	<b>IV.Δ/νση Ειδικής Αγωγής</b>	
<b>IV. Θεμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης &amp; Κ.Π.Σ.</b> 1. Ειδική υπηρεσία διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ 2. Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης	<b>V. Προγραμματισμού</b>	
<b>V. Θεμάτων Εκπ/κού Σχεδιασμού Εκπ/σης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού Διαπ/σμικής Εκπ/σης και Αποκέντρωσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.</b>	<b>VI.Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων</b>	
<b>VI. Θεμάτων Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, Βιβλιοθηκών και Ιστορικών Αρχείων</b> 1. Δ/νση Βιβλιοθηκών & Γενικών Αρχείων 2. Δ/νση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης		

## Β. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης	
Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. – Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. –Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.	
1. Τμήμα Διοίκησης	Προϊστάμενος/η Διοικητικός Διευθυντής/τρια.
2. Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Προϊστάμενος/η Σχολικός/η Σύμβουλος
3. Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Προϊστάμενος/η Σχολικός/η Σύμβουλος
4. Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)	
5. Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.)	
6. Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ )	
7. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)	
8. Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.)	
9. Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	

## Γ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΟΜΟΥ

(Εκτός των Νομών Αττικής, Πειραιά και Θεσσαλονίκης όπου υπάρχουν περισσότερες από μία Διευθύνσεις)

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.)	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.)
Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
	Γραφεία Φυσικής Αγωγής
	Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

## Δ. ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ-ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Οι σχολικές μονάδες	
Κ.Ε.Σ.Υ.Π., Σ.Ε.Π., Ε.Κ.Φ.Ε, ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. στην οικεία Διεύθυνση ή Γραφείο.	
Πολυδύναμες Σχολικές μονάδες	
Γραμματέας Διοικητικός Υπάλληλος	
Διευθυντής/τρια Υποδιευθυντής/τρια	Σύλλογος Διδασκόντων

Πηγή: Νίκος Καλογεράκος

## Βιβλιογραφία

- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής-Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Cramer, S.R. & Koskela, R.A. (1992). *The Clinical Supervision Cycle: A Component of State Development Programs*. Εισήγηση στο Mid- Western Educational Research Association Conference Chicago.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1998). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



# Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Χριστίνα Βέικου, *Λέκτορας του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ.*  
(Συντονίστρια)

Άννα Σιγανού, *Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας*

Ελένη Παπασταμούλη<sup>1</sup>, *Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας*

## Περίληψη

*Το παιδαγωγικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναλύεται στην παρούσα εργασία, αναφέρεται σε δύο βασικές συνιστώσες που είναι: α) τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και β) τα αντίστοιχα διδακτικά πακέτα. Οι συνιστώσες αυτές αναλύονται σε σχέση με τους παράγοντες οι οποίοι τις επηρεάζουν και αυτοί είναι: α) οι επάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δεν επέτρεψαν τη μακρόχρονη παγίωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η έλλειψη συνοχής μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, γ) το Ωρολόγιο Πρόγραμμα που δημιουργεί ανεπάρκεια στον σχολικό χρόνο και δ) οι απόπειρες εκσυγχρονισμού της διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης, γίνεται αναφορά, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και κατατίθενται προτάσεις που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού πλαισίου.*

## 1. Εισαγωγή

Το παιδαγωγικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από τη μορφή και το περιεχόμενο των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας, την ίδια την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, τη σχέση των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία και τη διαπολιτισμικότητα, δηλαδή την ένταξη και την αποδοχή του «άλλου», με στόχο την αναγνώριση της διαφορετικότητας.

Οι θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας παράγονται με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα και περιλαμβάνουν:

- Τα *Αναλυτικά Προγράμματα ή Προγράμματα Σπουδών*, τα οποία προσδιορίζουν τους σκοπούς και τους στόχους των επιμέρους μαθημάτων, τα περιεχόμενα της μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τις μορφές και τα είδη αξιολόγησης. Βάσει αυτών παράγονται τα διδακτικά πακέτα και διατυπώνονται οι οδηγίες της διδασκαλίας.
- Τα *διδακτικά πακέτα* (σχολικά βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά και άλλα μέσα διδασκαλίας).

Οι προδιαγραφές αυτές εφαρμόζονται στα σχολεία όλης της επικράτειας. Παρέχουν πληροφορίες οι οποίες θεωρούνται χρήσιμες, εάν καταστούν κτήμα των μαθητών, και καλλιεργούν ιδέες, δεξιότητες και συναισθήματα, με στόχο μια συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ενσωμάτωσή τους στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο και στον πολιτισμό μέσα στον οποίο θα ζήσουν.

Το περιεχόμενο των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας (σκοποί, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας, τρόπος αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας) αποτελεί ιδεολογικό προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διεργασιών, καθώς είναι συνάρτηση των αντιλήψεων, αξιών και επιλογών που επικρατούν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Συνεπώς, το σχολικό πρόγραμμα είναι πάντοτε επιλεκτικό ως προς τις «απαραίτητες» γνώσεις και τους «κατάλληλους» τρόπους διδασκαλίας. Ακόμη και ο προφανής αντικειμενικός στόχος να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τον «στοιχειώδη εγγραμματισμό» έχει ως προϋποθέσεις τις πολιτικές επιλογές, τις κοινωνικές ανάγκες, τις πολιτισμικές αξίες και τους παιδαγωγικούς κανόνες (Bruner, 2007).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση δεν συντελείται μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και σε ένα ευρύτερο θεσμικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο να συνεκτιμηθεί. Φαινομενικά, βέβαια, όλα αυτά εφαρμόζονται μέσω ενός επίσημου κοινού Προγράμματος Σπουδών, που είναι το «ίδιο» για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές. Στην πραγματικότητα, το «ίδιο» πρόγραμμα υλοποιείται πολύ διαφορετικά στα διάφορα σχολεία, ανάλογα με τις ποικίλες ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, το άτυπο ή «κρυφό» πρόγραμμα συνεχίζει να επιβάλλεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε σχολείο εφαρμόζει το «επίσημο» πρόγραμμα (Apple, 1980, Apple & Christian-Smith, 1991).

## 2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διδακτικό υλικό

### 2.1. Τύποι Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στη συζήτηση αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα γίνεται διάκριση ανάμεσα σε «παραδοσιακά» Αναλυτικά Προγράμματα, σε *curricula* και, τελευταία, σε Προγράμματα Διαδικασίας.

#### 2.1.1. Το παραδοσιακό πρόγραμμα

Τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα συνιστούν έναν κατάλογο περιεχομένων. Περιέχουν μόνον το τι θα διδαχθεί και για πόσες ώρες.

### 2.1.2. Το curriculum

Στη διεθνή πρακτική το curriculum έχει παρουσιαστεί από τη δεκαετία του 1960 και ως προς το μοντέλο σχεδιασμού συνιστά «πρόγραμμα σκοπών και στόχων». Το curriculum είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο περιέχει τα τέσσερα ακόλουθα δομικά στοιχεία: α) Στόχους μάθησης, β) Περιεχόμενα μάθησης, γ) Μεθόδευση της διδασκαλίας, δ) Έλεγχο επίτευξης των στόχων.

Το πρόγραμμα αυτό έχει εμφανιστεί με τρεις κυρίως μορφές: 1) ως «κλειστό» ή «προδιαγεγραμμένο», 2) ως «ανοικτό» και 3) ως «Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum». Τα επιμέρους χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών (Χρυσανφίδης, 2004, Μπονίδης, 2006) έχουν ως εξής:

#### 2.1.2.1. Το κλειστό curriculum:

- Είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικό και σχεδιάζεται από ομάδα ειδημόνων, οι οποίοι καταγράφουν με λεπτομέρεια τις ποικίλες μορφές δράσης.
- Επιχειρεί να προδιαγράψει πλήρως τη διδασκαλία και, στηριζόμενο στο συμπεριφορικό μοντέλο, περιέχει ειδικούς στόχους.
- Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στην ίδια τη διαδικασία.
- Αποβλέπει στην ιδανικότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων, παραβλέποντας τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών.
- Απαρτίζεται από λεπτομερείς και δεσμευτικές προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος.
- Αποφεύγει τις διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης.
- Αναθέτει την ευθύνη του μαθήματος κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό, που επιβλέπει τη σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων προδιαγραφών.

#### 2.1.2.2. Το ανοικτό curriculum

- Περιέχει γενικούς στόχους κατά διδακτική ενότητα και, συνεπώς, αφήνει τη διατύπωση των ειδικών στόχων στον εκπαιδευτικό.
- Έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την αποκεντρωτική διάσταση, διατυπώνοντας κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και προσδιορίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.
- Δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ευέλικτα και να προσαρμόσει τις προσπάθειές του τόσο στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη όσο και στις δικές του εκτιμήσεις για την προσέγγιση των προδιαγραφών.

#### 2.1.2.3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum:

- Είναι ως προς τη μορφή του ανοικτό και, συνεπώς, περιέχει τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω.
- Εκτός από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum περιέχει πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, σύντομες οδηγίες και σχέδια μαθήματος.

### 2.1.3. Το Πρόγραμμα Διαδικασίας

Σ' αυτόν τον τύπο Αναλυτικών Προγραμμάτων δίνεται έμφαση στο πώς θα μάθει να μαθαίνει ο μαθητής μέσω μιας διερευνητικής προσέγγισης. Η διδακτική διαδικασία ξεκινά με αφετηρία ένα ερώτημα, ένα πρόβλημα ή μια δραστηριότητα, τα οποία συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό:

- Αντιμετωπίζει τη μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσκτησης της γνώσης.
- Αφήνει περιθώρια για την ανάδειξη βιωματικών καταστάσεων και προβληματισμών που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Οδηγεί σε μια θετική αντιμετώπιση της γνώσης από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους, οι οποίοι θεωρούν το μάθημα κοινή τους υπόθεση.
- Παρέχει στα μέλη της σχολικής μονάδας ένα μάθημα περισσότερο ευέλικτο, δημιουργικό και ευχάριστο.

Ο τύπος του Προγράμματος Σπουδών που επιλέγεται κάθε φορά συνδέεται άμεσα με το διδακτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας. Τα «κλειστά» Αναλυτικά Προγράμματα χαρακτηρίζονται από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και δίνουν έμφαση στο βιβλίο και στην «ύλη που πρέπει να καλυφθεί». Τα «ανοικτά» Αναλυτικά Προγράμματα και τα «Προγράμματα Διαδικασίας» χαρακτηρίζονται από ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και δίνουν έμφαση στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η χρήση και η κατανομή του σχολικού χρόνου δεν είναι απόρροια μιας τυχαίας επιλογής που αποσκοπεί απλώς στο να διευκολύνει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί έκφραση και μέσον επιβολής της «επίσημης» θεωρίας για τη διδασκαλία, η οποία εκφράζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Άρα η ίδια φιλοσοφία θα πρέπει να διαπνέει το Πρόγραμμα Σπουδών, το διδακτικό υλικό, τις μεθόδους διδασκαλίας και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

## 2.2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και διδακτικό υλικό κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1974-2003) στην Ελλάδα. Γενική ιστορική επισκόπηση.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν στις θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας κατά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα επιτρέπουν τη διάκριση τριών υπο-περιοδών (Μπονίδης, 2007):

### 2.2.1. 1974-1981: Μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων όλων των βαθμίδων.

Μετά τη μεταπολίτευση κατέστη αναγκαία η αντικατάσταση των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της επταετίας. Κατ' αρχάς, η αλλαγή των προδιαγραφών της διδασκαλίας επιχειρήθηκε με εγκυκλίους, τμηματικά προγράμματα επιμέρους μαθημάτων, προσωρινές αντικαταστάσεις βιβλίων κ.τ.λ., ενώ το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε συνολικά με την ευρύτερη μεταρρύθμιση του 1976 από το νεοσύστατο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορ-

φώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.). Έτσι, την περίοδο 1977-1981, στο πλαίσιο του Νόμου 309/76, συντάχθηκαν για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα και αντίστοιχα εκδόθηκαν νέα σχολικά βιβλία, ένα για κάθε μάθημα. Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα παρέμειναν ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους «παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένων».

2.2.2. 1982-1997: Μεταρρύθμιση των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια (δεκαετία του 1980) και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (α' μισό της δεκαετίας του 1990).

Κατ' αρχάς δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνταξη νέων προδιαγραφών της διδασκαλίας για το Δημοτικό Σχολείο. Έτσι, στη δεκαετία του 1980, συντάχθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα και εκπονήθηκαν νέα βιβλία, του μαθητή και για πρώτη φορά και του δασκάλου.

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον στράφηκε στην εκπόνηση νέων προδιαγραφών της διδασκαλίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τόσο της Γενικής Μέσης Εκπαίδευσης όσο και της Επαγγελματικής Τεχνικής, και παράλληλα η συγγραφή βιβλίων για τον καθηγητή και η αλλαγή κάποιων βιβλίων του μαθητή. Ωστόσο, οι αναθεωρήσεις ή αλλαγές αυτές είχαν προσθετικό χαρακτήρα (π.χ. επαναφορά της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής από το πρωτότυπο σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας και της Πληροφορικής στην ίδια βαθμίδα).

Τα *Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1982-1997* ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους, αποκομμένα από τις υπόλοιπες προδιαγραφές της διδασκαλίας, παρέμειναν «παραδοσιακά». Μολονότι παρατίθενται σ' αυτά οι στόχοι μάθησης και ορισμένα περιέχουν ενότητες που αναφέρονται γενικά στη μεθόδευση της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, η βαρύτητα δίνεται στα περιεχόμενα μάθησης. Ωστόσο, εξετάζοντας ως ενιαίο σύνολο τα προγράμματα αυτά και τα βιβλία του εκπαιδευτικού (τα οποία περιέχουν προτάσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση, «σύντομες οδηγίες» και «διδακτικά παραδείγματα»), τα «παραδοσιακά» ως προς τη μορφή τους προγράμματα συνιστούν, με κάποιες αποκλίσεις και με εξαίρεση τις προδιαγραφές της διδασκαλίας του Γυμνασίου, ένα είδος Αναλυτικού Προγράμματος μορφής ή τύπου curriculum.

2.2.3. 1997-2003: Μεταρρύθμιση των προδιαγραφών της διδασκαλίας του Λυκείου (1977-2000) και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-2003).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 έγινε μεταρρύθμιση στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά βιβλία κατ' αρχάς του Λυκείου, στο πλαίσιο της ευρύτερης μεταρρύθμισης της βαθμίδας αυτής με τον Νόμο 2525/1997 για το Ενιαίο Λύκειο και με τον Νόμο 2640/1998 για την Τ.Ε.Ε., και στη συνέχεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Με αφετηρία το άρθρο 7 του Νόμου 2525/1997 συντάχθηκε, το 1998, το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο, το οποίο, σύμφωνα με τους συντάκτες του, έχει ως στόχο τη συνοχή της ύλης, την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών και την αποφυγή των επικαλύψεων στη διδακτέα ύλη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διετία 1998-2000, εκδόθηκαν «βιβλία για τον καθηγητή» του Ενιαίου Λυκείου και είκοσι έξι νέα βιβλία του μαθητή. Την ίδια περίοδο προσαρμόστηκαν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ή παρήχθησαν ογδόντα περίπου νέα εκπαιδευτικά λογισμικά. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων έχει τη μορφή ενός «ανοιχτού» curriculum, το οποίο με τα βιβλία του καθηγητή και τις οδηγίες για τα μαθήματα συνιστά Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum.

Το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε για την υποχρεωτική εκπαίδευση, βάσει των προβλεπόμενων στον Νόμο 1566/85 (βλ. άρθρο 1γ), το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Στα προγράμματα αυτά υιοθετείται, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Βάσει των προγραμμάτων αυτών προκηρύχθηκε η συγγραφή ενός μεγάλου αριθμού βιβλίων (του εκπαιδευτικού και του μαθητή), καθώς και εκπαιδευτικών λογισμικών ([www.pi-schools.gr/prokindex.php](http://www.pi-schools.gr/prokindex.php), 2006), μεγάλο μέρος των οποίων έχει ήδη ολοκληρωθεί (Βείκου 2005, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr), 2006).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών περιέχει, ανά διδακτικό αντικείμενο, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, συνολικά περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για τον σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. Στα Α.Π.Σ., που εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, περιέχονται τα Ωρολόγια Προγράμματα, ενδεικτικές δραστηριότητες, ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας για τα οποία διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου, καθώς και προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr), 2006).

### 2.3. Συνέχεια σπουδών μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης

Το σχολικό έτος 2006-2007 ένας μεγάλος αριθμός διδακτικών πακέτων –56 συνολικά– εισήχθη στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Μέχρι τότε η ασυνέχεια στο περιεχόμενο σπουδών σ' αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης για την πλειονότητα των μαθημάτων (Γλώσσα, Ιστορία, Μαθηματικά, Αγγλικά, κ.τ.λ.) ήταν μια πραγματικότητα, αφού τα περισσότερα βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βασίζονταν σε Αναλυτικά Προγράμματα που εκπονήθηκαν το διάστημα 1982-1985 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987) ή αργότερα, και ένας αριθμός βιβλίων του Γυμνασίου γράφτηκαν ή αναμορφώθηκαν, με βάση το Ε.Π.Π.Σ., το 2000. Ένας αριθ-

μός βιβλίων του Γυμνασίου, που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε, είχε συγγραφεί το διάστημα 1985-1989 (Μουσική, Μαθηματικά, Ιστορία). Στα μόνα βιβλία που θεωρητικά υπήρχε συνοχή ανάμεσα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, ήταν τα βιβλία της Γεωγραφίας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Φυσικής, αφού γράφτηκαν με βάση το Ε.Π.Π.Σ.

Όσον αφορά στη συνοχή του περιεχομένου σπουδών ανάμεσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο παρατηρείται ότι η πλειονότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό του Γυμνασίου μέχρι το 2006 χρονολογούνται από το 1985 και μετά, ενώ τα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου είναι σύμφωνα με το Ε.Π.Π.Σ. και ακολουθούν χρονικά (1998). Η πρόθεση των συντακτών του «Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών» δεν έγινε τελικά πραγματικότητα με τη «μεταρρύθμιση Αρσένη», αφού δεν έγινε αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών όλων των μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Έτσι τα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου δεν αποτέλεσαν συνέχεια των Προγραμμάτων Σπουδών του Γυμνασίου και η έλλειψη συνοχής παραμένει τόσο στον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών όσο και στην υλοποίησή τους κατά τη συγγραφή των εγχειριδίων και τη διδακτική πράξη.

Η συγγραφή όλων των διδακτικών πακέτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ, θεωρητικά υποστηρίζει τη συνοχή του περιεχομένου σπουδών μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### *2.4. Ωρολόγια Προγράμματα και διδακτικός χρόνος*

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Ωρολόγια Προγράμματα καθορίζονται από την Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και αποτελούν αποτύπωση της αξιοποίησης του σχολικού χρόνου και της κατανομής του ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη. Σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης η σχολική εβδομάδα διαρκεί 5 ημέρες, όπως και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ο διδακτικός χρόνος μιας χρονικής περιόδου (πρωί, απόγευμα) κατανέμεται σύμφωνα με το μοντέλο του συνεχούς ωραρίου. Τα ελληνικά σχολεία ως προς το ωράριο λειτουργίας τους διακρίνονται σε Ημερήσια και Εσπερινά (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια, Επαγγελματικές Σχολές). Τα ιδιωτικά σχολεία έχουν δικαίωμα παρέκκλισης από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα που ορίζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στις δύο βαθμίδες εφαρμόζονται πρόσθετα σχολικά προγράμματα όπως της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.ά, εκτός Ωρολογίου Προγράμματος (Φ3/543/85333/Γ1/31-08-2005).

Βασικές αδυναμίες των προδιαγραφών της διδασκαλίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, αφορούν: α) στην ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, β) στην ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, με τη διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, η οποία αντανάκλαται στην κατανομή των μαθημάτων στα Ωρολόγια Προγράμματα, αλλά και στη βαρύτητα που τα πρώτα έχουν στο εξεταστικό

σύστημα, και γ) στον μονομερή προσανατολισμό της διδακτικής πράξης, την υπερτροφία δηλαδή της λογικής σε βάρος του συναισθήματος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Μπονίδης, 2003). Επίσης, τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι μεταρρυθμίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων από το 1976 και εξής, καθώς και η εισαγωγή ορισμένων νέων γνωστικών αντικειμένων και καινοτόμων δράσεων ή μαθητοκεντρικών-συνεργατικών διδακτικών-μεθοδολογικών προσεγγίσεων (κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο) δεν επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ελάχιστα επηρέασαν εντέλει τις δομές του σχολείου (Μπονίδης, 2006).

#### 2.5. Αξιολόγηση των παλαιότερων διδακτικών πακέτων

Αναφορικά με τα εν χρήσει βιβλία του μαθητή μέχρι το σχολικό έτος 2005-2006 (Μπονίδης, 2004 και 2005) διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- 1) Η πλειονότητα των βιβλίων που εκδόθηκαν από το 1981 και εξής παρουσιάζεται βελτιωμένη ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τα βιβλία παλαιότερων ετών.
- 2) Τα περισσότερα όμως είναι εκτενή και ογκώδη, περιέχουν πολλές και λεπτομερείς πληροφορίες, ώστε να καθίσταται αδύνατη η εξάντληση της διδακτέας ύλης, ενώ ο όγκος τους βαρύνει τη «σάκα» των μαθητών.
- 3) Οι επιστημονικοί τομείς που εκπροσωπούνται ως μαθήματα προβάλλονται σ' αυτά ως σύνολα γνώσης, οργανωμένα βάσει ορισμένων θετικιστικών αρχών που δεν επιτρέπουν την αντιπαράθεση απόψεων και ερμηνειών. Κυριαρχεί, δηλαδή, η θεωρία της επιστημονικής συναίνεσης και συμφωνίας, που αποσιωπά τις επιστημονικές διαφωνίες και συγκρούσεις.
- 4) Ως προς το περιεχόμενό τους σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναχρονιστικά, καθώς η επικαιροποίησή τους υπολείπεται της εξέλιξης που σημειώνεται στον χώρο των επιστημών και της γνώσης. Τα περισσότερα από τα βιβλία που γράφτηκαν τη δεκαετία του 1980, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρέμειναν σε χρήση ή αναθεωρήθηκαν ελάχιστα, παρά τις κυβερνητικές αλλαγές ή τις αναθεωρήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα βιβλία που καταργήθηκαν αποσύρθηκαν κυρίως για ιδεολογικούς λόγους ή εξαιτίας της αρνητικής κριτικής που απέσπασαν από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- 5) Δεν βρίσκονται πάντοτε σε συμφωνία με τα Αναλυτικά Προγράμματα ή Προγράμματα Σπουδών.
- 6) Παρουσιάζουν τη μορφή ενός ακαδημαϊκού βιβλίου, με εξαίρεση τα βιβλία του Δημοτικού που εκδόθηκαν τη δεκαετία του 1980, τα οποία στην πλειονότητά τους είναι «εργαστηριακά», και κάποια από τα βιβλία που παράγονται στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
- 7) Με τη δομή τους υπαγορεύουν στους χρήστες τους τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και την αποστήθιση, καθώς δεν περιέχουν στοιχεία που θα δραστηριοποιούσαν τα κίνητρα μάθησης, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών και, εντέλει, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.



- 8) Τα περισσότερα απ' αυτά δεν περιέχουν ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης.
- 9) Κυριαρχεί το «μονοπώλιο» του ενός βιβλίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ το νομικό πλαίσιο από το 1997 (Ν. 2525/97, άρθρο 7) επιτρέπει την εισαγωγή του «πολλαπλού βιβλίου», το μέτρο δεν εφαρμόζεται σήμερα, επειδή μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής του απέτυχε. Καθώς το «πολλαπλό βιβλίο» δεν φαίνεται να εισάγεται και στο άμεσο μέλλον, η Ελλάδα θα παραμείνει η μόνη χώρα στην Ευρώπη, η οποία χρησιμοποιεί το ένα και μοναδικό βιβλίο σε όλη την επικράτεια για το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων.
- 10) Είναι πολιτικο-ιδεολογικά προσανατολισμένα. Ειδικότερα, κοινά χαρακτηριστικά του ιδεολογικού περιεχομένου των σχολικών βιβλίων όλης της περιόδου είναι:
  - α) Ο εθνοκεντρισμός. Υπερτονίζεται το εθνικό στοιχείο και παρουσιάζεται αδιάσπαστη η ιστορική συνέχεια και η διατήρηση των ίδιων αναλλοίωτων ανώτερων πολιτισμικών φυσικών ιδιοτήτων του εθνικού «εαυτού» από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ο «άλλος» χρησιμοποιείται ως στοιχείο για την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας.
  - β) Η σύνδεση με την εξωτερική πολιτική. Οι εκάστοτε διπλωματικές σχέσεις αντανακλώνται στο περιεχόμενο των βιβλίων, κυρίως της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και του γλωσσικού μαθήματος, είτε με την παρουσίαση εικόνων εχθρού ή φίλου είτε με την αποσιώπηση.
  - γ) Η απουσία των νέων σχολικών και κοινωνικών δεδομένων: αγνοείται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου, καθώς παρακάμπτεται η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών και δεν παρουσιάζονται στοιχεία του πολιτισμού, της γλώσσας, της ιστορίας και της λογοτεχνίας της χώρας προέλευσής τους, αλλά και των ευρωπαϊκών και των παγκόσμιων εξελίξεων.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά της περιόδου 1997-2000 διαπιστώνεται ότι:

- 1) Δεν παρήχθησαν τίτλοι για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- 2) Τα περισσότερα από τα λογισμικά αυτά δεν έχουν διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία, καθώς δεν υπήρχε οργανωμένο δίκτυο που θα αναλάμβανε την αναπαραγωγή και την αποστολή του υλικού στις σχολικές μονάδες.
- 3) Παρουσιάζουν συχνά προβλήματα κατά την εγκατάστασή τους και τεχνικές δυσκολίες.
- 4) Δεν συνοδεύονται από ενδεικτικά διδακτικά σενάρια.
- 5) Παρά τις διακηρύξεις ([www.odysseia.cti.gr](http://www.odysseia.cti.gr), 2006) για υποβοήθηση της διερευνητικής μάθησης, εντούτοις πολλά λογισμικά είναι «κλειστά», έχουν τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων και στηρίζονται σε παρωχημένες διδακτικές αντιλήψεις.

## 2.6. Διδακτική μεθοδολογία

Η ταξινόμηση των διδακτικών μεθόδων με κριτήριο τη σχέση δασκάλου – μαθητή επιτρέπει τη διάκρισή τους σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές. Στις πρώτες

ο εκπαιδευτικός είναι πολύ δραστήριος, ενώ ο μαθητής λιγότερο, αν και όχι κατ' ανάγκην παθητικός. Ο εκπαιδευτικός είναι ο διαχειριστής του χρόνου και του περιεχομένου του μαθήματος σύμφωνα με το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διδασκαλία γίνεται στην τάξη, σε μεγάλα συνήθως ακροατήρια, με πίνακα και κιωλία. Είναι ο συνηθέστερος τρόπος διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο. Στις μαθητοκεντρικές μεθόδους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ενεργητικό ρόλο και στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στις μεθόδους αυτές μπορούμε να συμπεριλάβουμε το σύνολο των καινοτόμων δράσεων που εφαρμόζονται και στο ελληνικό σχολείο (Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Ευέλικτης Ζώνης κ.ά.), τα εργαστηριακά μαθήματα, τις εργασίες σε ομάδες, τις εργασίες πεδίου, τη διδακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών κ.ά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο κύριος ρυθμιστής του περιεχομένου του προγράμματος και του χρόνου ενσχόλησης του μαθητή. Συνεπώς, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε πολλές δραστηριότητες και ομάδες εργασίας είναι αυξημένος.

### 3. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας

#### 3.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η παρουσία πολλών αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες μεταβάλλει υποχρεωτικά και το «σκηνικό» της σχολικής τάξης. Βάσει των στοιχείων του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Στατιστικός Απολογισμός του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. για το έτος 2004), κατά το σχολικό έτος 2000-2001 φοιτούσαν 82.000 αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία, αριθμός που κατά το σχολικό έτος 2002-2003 ανήλθε σε 98.241 μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο Νόμος 2413/96 που αναφέρεται και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει βελτιώσει την εκπαιδευτική κατάσταση των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών στην Ελλάδα, θέτοντας ως στόχους τόσο τη γλωσσική κατάρτιση των ξενόγλωσσων μαθητών στην ελληνική και τη συνεκπαίδευσή τους με τους γηγενείς μαθητές όσο και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

#### 3.2. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817 (Φ.Ε.Κ. 78/14-03-2000) η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνδέεται με τους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα καταστήσουν δυνατή την ένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, τη συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο, την αποδοχή τους απ' αυτό και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία. Ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

- στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη στήριξη ειδικής αγωγής,
- σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα μέσα σε σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης,

- σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, ισότιμα με τα αντίστοιχα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία και ιδρύματα, και
- στο σπίτι (σε εξαιρετικές περιπτώσεις).

#### 4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Βάσει των παραπάνω θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες προτάσεις, οι οποίες, εφόσον ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσαν να βελτιώσουν το «παιδαγωγικό πλαίσιο» της ελληνικής εκπαίδευσης (Μπονίδης, 2003, 2007):

##### *Βραχυπρόθεσμα*

- 1) Δημιουργία θεσμικού πλαισίου που θα ορίζει επακριβώς τη διαδικασία εκπόνησης των Προγραμμάτων Σπουδών, των σχολικών βιβλίων και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού.
- 2) Δημιουργία θεσμικού πλαισίου που θα ορίζει επακριβώς τη διαδικασία μιας διαρκούς αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών βιβλίων, καθώς η αξιολόγησή τους αποτελεί συνθήκη εκ των ων ουκ άνευ της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση αυτή θα αποβλέπει στην ανατροφοδότηση και διαρκή βελτίωση σε ετήσια βάση όλων των προδιαγραφών της διδασκαλίας.
- 3) Αποσαφήνιση της ορολογίας των Προγραμμάτων Σπουδών εκ μέρους των συντακτών τους και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε να εξασφαλίζεται η χρήση κοινής ορολογίας στα συγγενή μαθήματα.
- 4) Αποστολή στις σχολικές μονάδες πολλών αντιτύπων των εν χρήσει Προγραμμάτων Σπουδών και των βιβλίων του εκπαιδευτικού.
- 5) Εισαγωγή εκτενούς βιβλιογραφικού καταλόγου και φύλλων αξιολόγησης στα Προγράμματα Σπουδών όλων των μαθημάτων.
- 6) Εισαγωγή της ποιοτικής αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης.
- 7) Μείωση των ωρών διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων και διάθεση διδακτικών ωρών στη σχολική ζωή (θεατρική αγωγή, σχεδιασμό και εκτέλεση «σχεδίων εργασίας», οργάνωση λογοτεχνικών, περιβαλλοντικών εκδηλώσεων κ.τ.λ.).
- 8) Αναφορικά με τα σχολικά βιβλία, αντικατάσταση των παλαιότερων, τα οποία με την πάροδο του χρόνου έχουν καταστεί αναχρονιστικά και παρωχημένα, καθώς και των βιβλίων που παρέχουν ιδεολογική κατήχηση, αναπαράγουν στερεότυπα, τον σεξισμό, εικόνες εχθρού, περιέχουν ανακρίβειες, επιλεκτικά αποσιωπούν ή παραθέτουν συγκεκριμένες πληροφορίες. Παράλληλα παραγωγή «βιβλίων πολλαπλών», εύχρηστων και σύντομων, επιστημονικά και παιδαγωγικά έγκυρων, διεπιστημονικών, διαθεματικών και διαπολιτισμικών, «συνεργαζόμενων» με τη βιβλιοθήκη και τις Τεχνολο-

γίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με παραπομπές σε βιβλιογραφία, σε πολυμέσα και σε διευθύνσεις του διαδικτύου, ώστε να εξασφαλίζεται η ποικιλία των πληροφοριών και των πηγών όπως και η προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα και στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων. Είναι ακόμα αναγκαίο τα νέα βιβλία να αναφέρονται σε εργαστηριακές δραστηριότητες, ώστε να προτρέπουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας.

- 9) Ένταξη του «άλλου» και του «διαφορετικού» στα προγράμματα και εν γένει στο σχολείο, της εκπαίδευσης για την ειρήνη, της διαπολιτισμικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της τοπικής ιστορίας (βλ. π.χ. Μπονίδης κ.ά., 2002).
- 10) Παροχή εκπαίδευσης η οποία θα αποβλέπει στην ισόρροπη συναισθηματική, λογική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών και θα επιτευχθεί μέσω της εισαγωγής στον σχολικό πολιτισμό δραστηριοτήτων οι οποίες θα προάγουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, την ερευνητική μάθηση, τη μάθηση του μανθάνειν, τη φαντασία και την κριτική σκέψη, και θα αποβλέπουν στον κριτικό εγγραμματισμό και στην κοινωνία της πληροφορίας.
- 11) Εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θεωρίας, τεχνογνωσίας και αξιολόγησης των προγραμμάτων και των μέσων διδασκαλίας.

#### *Μεσοπρόθεσμα*

- 1) Παραγωγή ενός «πακέτου» προδιαγραφών διδασκαλίας, ανοιχτού και ευέλικτου, ευπροσάρμοστου στις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη μορφή ντοσιέ, στοιχεία του οποίου θα ανανεώνονται διαρκώς, για τον κάθε εκπαιδευτικό και το κάθε διδακτικό αντικείμενο. Το πακέτο αυτό θα περιέχει εναλλακτικά Προγράμματα Σπουδών, «πολλαπλά βιβλία», τετράδια εργασιών, βιβλιογραφικό κατάλογο, πηγές, διευθύνσεις στο διαδίκτυο, πολυμέσα, βιντεοταινίες. Παράλληλα θα περιέχει βιντεοσκοπημένες, με διαφοροποιημένη μεθοδολογία, παραδειγματικές διδασκαλίες ενοτήτων του μαθήματος, οι οποίες θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση.
- 2) Επιλογή του «πολλαπλού βιβλίου» σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- 3) Σύνταξη προγραμμάτων και συγγραφή βιβλίων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των κοινωνιών στις οποίες χρησιμοποιούνται.

#### *Μακροπρόθεσμα*

Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τόσο επί χάρτου σε μικρο- και μακρο-επίπεδο όσο και σε συνεργασία με τους μαθητές μέσα από τη διαδικασία της έρευνας δράσης.

## Σημειώσεις

1. Η παρούσα εργασία αποτελεί σύνοψη αναλυτικής έκθεσης που συντάχθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης» από τα μέλη οκταμελούς ομάδας που αποτελείται από τους: Χρ. Βέικου, Ι. Δαγκλή, Κ. Καφετζόπουλο, Κ. Μπονίδη, Ε. Παπασταμούλη, Στ. Παπαστεργιόπουλο, Α. Σιγανού, Β. Τσάφο. Την τελική επιμέλεια του κειμένου έκαναν οι Χρ. Βέικου, Αν. Πατούνα και Ευαγ. Βαρέση.

## Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1980). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. & Christian-Smith, K.L (1991). *The politics of the Textbook*. New York-London: Routledge.
- Βέικου, Χρ. (2005). Απολογισμός-συμπεράσματα Συνεδρίου. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σ. 217-8.
- Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α Βουγιούκα, επιστ. επιμ. Χρ. Βέικου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Δαμανάκης, Μ. & Μερακλής Μ. (2004). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία) της μεταπολίτευσης: κριτική επισκόπηση. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν μέλλον, Πρακτικά Συνεδρίου* (Θεσσαλονίκη 7-8 Οκτωβρίου 2005). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2006). *Προδιαγραφές της διδασκαλίας: Θεωρία και πράξη*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική II», Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου 17/19-02-2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σσ. 106-119.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, «πραγματικό» πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σσ. 25-40.
- Μπονίδης, Κ., Λουκίδου, Δ., Αντωνίου, Φ., Μπαλαμπάνη, Κ. & Μπουραντάς, Ό., (2002). Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Γυμνασίου: Μία έρευνα δράσης με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του. *Νέα Παιδεία*, 101, σσ. 140-151.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2000). *1997-2000: Το έργο μας τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.): Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (1997). *Δράσεις, συνοπτικός απολογισμός 1997*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοικτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 77-90.

# Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση

Δήμητρα Σπυροπούλου, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)

Αγάπη Βαβουράκη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Χρυσούλα Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Ελένη Λουκά, Καθηγήτρια Φιλολόγος

Σαράντος Μπούρας, Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, με σκοπό η σχολική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικο-διδακτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ταυτόχρονα γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί αν πράγματι λειτούργησαν ως καινοτομίες και αν και με ποιο τρόπο έχουν εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα καινοτόμα αυτά προγράμματα είναι: (α) Διεπιστημονικά προγράμματα, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες, καθώς και η Αγωγή Σταδιοδρομίας, (β) Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, (γ) Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, όπως το έργο «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης», το Ολοήμερο Σχολείο και η Ευέλικτη Ζώνη και (δ) οι Νέες Τεχνολογίες.

## 1. Εισαγωγή

Ως «καινοτομία» ετυμολογικά ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων (Fullan, 1991).

Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων

είναι αποτελεσματική, όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως «διαδικασία» και όχι ως «γεγονός». Σημειώνεται επίσης ότι ο εξελικτικός σχεδιασμός λειτουργεί καλύτερα από τον κεντρικό λεπτομερή σχεδιασμό και ότι ο συνδυασμός κεντρικών και τοπικών παρεμβάσεων είναι πιο αποτελεσματικός από ό,τι η καθεμιά παρέμβαση μεμονωμένα. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το «κλειδί» της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και έτσι στρέφεται η προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη της καινοτομίας. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και η δημιουργία κοινών στόχων και αξιών, ιδιαίτερα όταν αυτές προτείνουν νέες καθημερινές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, θεωρούνται ως παράγοντες ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για την εφαρμογή μιας καινοτομίας (Hargreaves & Evans, 1997, Sarason, 1996, Fullan, 1991).

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική και ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην πιλοτική εφαρμογή και στη συνέχεια στην ένταξη, τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καινοτομιών και καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία αποτέλεσαν την πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ως φυσικό επακόλουθο των αναγκών της σύγχρονης εποχής, σε μια προσπάθεια το ελληνικό σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικο-διδασκαλικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται οι καινοτομίες που επιχειρήθηκαν και τα καινοτόμα προγράμματα που –μέχρι σήμερα– έχουν την ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία.

## 2. Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες

Τα καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992), οι οποίες μαζί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό υπάγονται στη Δ' Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα προγράμματα αυτά είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, καθώς και η Αγωγή Σταδιοδρομίας.

Η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* υπήρξε το πρώτο στην Ελλάδα καινοτόμο διεπιστημονικό πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της U.N.E.S.C.O. (1980). Καθώς χαρακτηρίζεται στο μεγαλύτερο μέρος του από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική, ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ανάγκη για



ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997). Στο διάστημα αυτό επιχειρήθηκε να διαδραματίσει διπλό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό, στοχεύοντας ταυτόχρονα στην κατεύθυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν. 1892/90, άρθρο 111) ως εκπαιδευτικής πρότασης προέκυψε ύστερα και από τη δέσμευση των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την ανάπτυξη δράσης και την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Στόχος της πολιτικής της Ε.Ε. είναι να ενταχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης να παρέχεται σε όλους τους μαθητές. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ως προαιρετική δραστηριότητα, εφαρμόζεται με τη μορφή ειδικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται από ομάδα εκπαιδευτικών και υλοποιούνται από 20-25 μαθητές της ίδιας τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου ή διαφορετικών συνήθως τάξεων ενός Γυμνασίου ή ενός Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου. Βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διεπιστημονική θεώρηση και η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ομαδική εργασία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Με την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων που αφορούν στο περιβάλλον, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών για την προστασία και αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει θεσμοθετήσει τη θέση του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης της χώρας και έχει ιδρύσει Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) σε διάφορους νομούς. Οι υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενημερώνουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων και οργανώνουν εκδηλώσεις παρουσίασης των προγραμμάτων αυτών στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα Κ.Π.Ε. παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας μιας έως τεσσάρων ημερών σε μαθητικές ομάδες, οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσουν θεματικά δίκτυα σχολείων, καθώς και τοπικές και διεθνείς συνεργασίες.

Τα τελευταία χρόνια έχουν επιμορφωθεί περισσότεροι από 10.000 εκπαιδευτικοί με ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία διοργανώνουν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Κ.Π.Ε. (Σπυροπούλου, 2000), ενώ έχουν υλοποιηθεί πάνω από 20.000 προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια (Γούπος, 2005). Επιπροσθέτως έχει παραχθεί πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και έχει εκπονηθεί Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Η *Αγωγή Υγείας* υπήρξε το δεύτερο καινοτόμο πρόγραμμα το οποίο από τα τέλη της δεκαετίας του '80 προκάλεσε το ενδιαφέρον ποικίλων Διεθνών Οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης, και θεωρήθηκε το πλέον ενδεδειγμένο μέσο για την προαγωγή της υγείας, με την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων.

Στην ελληνική εκπαίδευση η *Αγωγή Υγείας* είναι προαιρετική Σχολική Δραστηριότητα (Φ.Ε.Κ. 577/92 και 629/92), η οποία υποστηρίζεται από τους Υπευθύνους των Γραφείων Αγωγής Υγείας και τα αντίστοιχα στελέχη των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων. Η εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία έχει ως στόχο την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας, της υπευθυνότητας και της ικανότητάς τους να υιοθετούν θετικούς τρόπους και στάσεις ζωής (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998).

Το χρονικό διάστημα 1996-2000 επιμορφώθηκαν 62 στελέχη και 4.120 εκπαιδευτικοί. Συνολικά έως το 2005 υλοποιήθηκαν 2.778 προγράμματα Αγωγής Υγείας από σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θεματολογία των προγραμμάτων αφορά σε όλες τις παραμέτρους της υγείας και κατανέμεται στους ακόλουθους εννέα άξονες: «Διαπροσωπικές σχέσεις-Ψυχική Υγεία», «Πρόληψη Χρήσης Εξαρτησιογόνων Ουσιών», «Κατανάλωση και Υγεία», «Σεξουαλική Αγωγή-Διαφυλικές Σχέσεις», «Φυσική Άσκηση και Υγεία», «Κυκλοφοριακή Αγωγή-Ατυχήματα», «Περιβάλλον και Υγεία», «Εθελοντισμός», «Πρόληψη και Αντιμετώπιση Έκτακτων Καταστάσεων». Παράλληλα χρησιμοποιείται ανάλογο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, εγκεκριμένο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (έντυπο υλικό, βιντεοκασέτες, CD-Rom και slides) (Στάππα, 2004).

*Τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες* αναπτύσσονται στο πλαίσιο των προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων. Θεσμοθετήθηκαν με τον Νόμο 2817/2000 και έχουν ως σκοπό την ανάδειξη και προώθηση των στοιχείων του πολιτισμού μας, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών και τη σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες. Οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων και Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων συμβάλλουν στη δημιουργία υποδομών καθώς και στον σχεδιασμό επιμορφωτικών σεμιναρίων, προγραμμάτων και εκδηλώσεων, σε συνεργασία με τη Δ' Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και με την αρωγή προσωπικοτήτων από διάφορους τομείς της Τέχνης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος των *Πολιτιστικών Θεμάτων* αναπτύσσονται δράσεις και εργαστήρια θεατρικά, μουσικά, χορευτικά και εικαστικά, λέσχες φωτογραφίας και μαθητικές εκδόσεις με θέματα λαογραφικά, πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπικής ιστορίας και μυθολογίας. Οι *Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες* συνδέονται άμεσα με τα Πολιτιστικά Θέματα, καθώς κινητοποιούν δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα συνδέοντάς την με τις τοπικές κοινωνικές και πολιτιστικές δράσεις και μεταμορφώνουν το σχολείο σε καλλιτεχνικό εργαστήριο. Οι Καλλιτεχνικοί Αγώνες διακρίνονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες: Μουσικής, Χορού, Αρχαίου Δράματος/ Σύγχρονου Θεάτρου και Ζωγραφικής. Οργανώνονται από την Πανελλή-

νια Συντονιστική Επιτροπή Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων που συστήνεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και αποτελείται από έντεκα (11) μέλη με διετή θητεία. Δικαίωμα συμμετοχής στους αγώνες έχουν οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μαθητές των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού και της Κύπρου.

Η *Αγωγή Σταδιοδρομίας* είναι μια Σχολική Δραστηριότητα που συμπληρώνει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.). Θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 455/Γ2/7-2-2000 και έχει ως αντικείμενο θέματα που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, στην οικονομική δραστηριότητα της τοπικής κοινωνίας, στις εργασιακές σχέσεις και στους τομείς επαγγελμάτων, στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης-απασχόλησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Με την εποπτεία και φροντίδα των στελεχών που υπηρετούν στα 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στις έδρες των Νομών της χώρας, των υπευθύνων στα 570 Γραφεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και στα Γραφεία Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.) με την αγορά εργασίας της Τεχνικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές εφαρμόζουν ετήσια προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και δραστηριοποιούνται κατά τη διοργάνωση Ημερίδων Σταδιοδρομίας.

Τα τελευταία χρόνια μέσω των ΚΕ.ΣΥ.Π. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποιούνται προγράμματα Επιχειρηματικότητας, Ελεύθερου Θέματος Σ.Ε.Π. (έρευνα αγοράς, δημιουργία ιστοσελίδας, επιμόρφωση γονέων κ.ά.), καθώς και ειδικά προγράμματα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Ατόμων που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό.

### 3. Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.)

Τα *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (Ε.Ε.Π.) σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Αρχικά θεσπίζεται το πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006) και στη συνέχεια το «Πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης», που καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της Ευρώπης της Γνώσης και στην απόκτηση τυπικών προσόντων και αναγνωρισμένων δεξιοτήτων. Η ευρωπαϊκή συνεργασία και οι καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις στοχεύουν επίσης στον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α. Π.) και των μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να αποτελέσουν μοχλό βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006) διακρίνεται σε τέσσερα τομεακά προγράμματα, Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundtvig, τα οποία αφορούν στις διάφορες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, και συμπληρώνεται από το ανεξάρτητο πρόγραμμα Jean Monet.

Το πρόγραμμα Comenius αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής

εκπαίδευσης, στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης, στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που παρέχουν ή διευκολύνουν την προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Υλοποιείται με την επιχορήγηση σχολικών συμπράξεων, πολυμερών σχεδίων, δικτύων και δράσεων διακρατικής κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα είναι μαθητοκεντρικά, πολυεταίρικά (διμερείς ή πολυμερείς συμπράξεις) και διεπιστημονικά.

Στο πρόγραμμα Comenius συμμετέχουν είκοσι επτά (27) κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τρεις (3) χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία) και η Τουρκία. Ωστόσο η συμμετοχή της Ελλάδας, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παραμένει σχετικά χαμηλή (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

#### 4. Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.)

Τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης εστιάζονται κυρίως στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και των διδακτικών πρακτικών, στην αναβάθμιση και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2001). Τα κυριότερα προγράμματα που εντάσσονται στα Π.Π.Ε. είναι το έργο *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.)*, το *Ολοήμερο Σχολείο* και η *Ευέλικτη Ζώνη*.

Το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε. αποτέλεσε δράση ενταγμένη στο Β' Κ.Π.Σ. (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι), η οποία υλοποιήθηκε από το Π.Ι. σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατά την περίοδο 1997-2000 (Γ2/7362/2-12-1997 και Γ2/652/15-02-1999). Αντικείμενό του ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση πειραματικών καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επιλεγμένα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Στόχοι του πειραματισμού ήταν: (α) η εκπόνηση νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, (β) η διεύρυνση του σχολικού προγράμματος προς την κατεύθυνση του Ολοήμερου Σχολείου, (γ) η μετατροπή των αιθουσών διδασκαλίας από «αίθουσες τμημάτων» σε «αίθουσες μαθημάτων» με αναδιάταξη του σχολικού χώρου, (δ) η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και πολλαπλών διδακτικών πηγών και (ε) η υποστήριξη της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και το άνοιγμα του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2001).

Στο πλαίσιο του έργου υλοποιήθηκαν 82 Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.), τα οποία διεξήχθησαν σε 760 περίπου σχολικές μονάδες –Δημοτικά

(τάξη Ε' και ΣΤ'), Γυμνάσια, Λύκεια και Σχολεία Ειδικής Αγωγής– από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η συνήθης διάρκεια κάθε προγράμματος ήταν ετήσια με δυνατότητα ανανέωσης. Για κάθε πρόγραμμα προβλεπόταν η διάθεση μέχρι τριών (3) ωρών την εβδομάδα εντός του Ωρολογίου Προγράμματος κατά την πρώτη φάση και εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος κατά τη δεύτερη.

Το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο κατέληγαν τα Π.Π.Ε. αξιοποιήθηκε κατά την εκπόνηση των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης κατά τη συγγραφή των βιβλίων με τίτλο «Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη» του Δημοτικού και του Γυμνασίου (Γαλανοπούλου, 2000).

Η λειτουργία του *Ολοήμερου Σχολείου* στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με τον ιδρυτικό Νόμο 2525/1997 για την κάλυψη κοινωνικών και παιδαγωγικών αναγκών. Σε εφαρμογή του παραπάνω νόμου, το σχολικό έτος 1998-99 λειτούργησαν τα πρώτα 1.000 «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» με προαιρετική συμμετοχή των μαθητών όλων των τάξεων του σχολείου σε ένα μόνο τμήμα. Το επόμενο σχολικό έτος, στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε., λειτούργησαν 28 «κλειστού τύπου» Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (Π.Ο.Σ.). Σε αυτά εντάσσονται όλα τα μαθήματα του τυπικού Ωρολογίου Προγράμματος καθώς και νέα γνωστικά αντικείμενα ή δραστηριότητες που συνθέτουν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα με υποχρεωτική παρακολούθηση εκ μέρους όλων των μαθητών. Τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αποτέλεσαν «οδηγό-πρότυπο» για τη γενίκευση του θεσμού και για τη λειτουργία Ολοήμερων Σχολείων «ανοικτού τύπου» (Αγγελής, 2005).

Στα «ανοικτού τύπου» Ολοήμερα Σχολεία τα υποχρεωτικά μαθήματα ολοκληρώνονται κατά το πρωινό ωράριο. Ακολουθεί ένα πρόσθετο απογευματινό πρόγραμμα μέχρι τις 16:00. Όσοι μαθητές/τριες δηλώσουν συμμετοχή παρακολουθούν υποχρεωτικά όλο το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου (Αγγελοπούλου, 2005). Τα απογευματινά προαιρετικά γνωστικά αντικείμενα ποικίλλουν από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τις προτιμήσεις γονέων και μαθητών.

Η *Ευέλικτη Ζώνη* αποτέλεσε καινοτομία του ΥΠ.Ε.Π.Θ μέσω του Π.Ι., ενταγμένη στο σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ω.Π.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και λειτούργησε πιλοτικά για τρία συνεχή σχολικά έτη –από το 2001-02 μέχρι το 2003-04– στο πλαίσιο της Ενέργειας 2.2.1.γ. «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (Γ' Κ.Π.Σ.). Η πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης πραγματοποιήθηκε σε 1095 Νηπιαγωγεία, 1.695 Δημοτικά, 15 σχολεία Ειδικής Αγωγής και 229 Γυμνάσια (Αλαχιώτης, 2002).

Κύριος σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης είναι (α) να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) να διαποτίσει σταδιακά με τις αρχές και τις πρακτικές της την καθημερινή διδακτική πράξη. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στόχευαν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης, με κύριο μεθοδολογικό εργαλείο τα Σχέδια Εργασίας (project) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Ματσαγγούρας, 2002).

Η Ευέλικτη Ζώνη λειτουργώντας ως προπομπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. εστίασε στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και στη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή, ενοποιώντας τη γνώση των διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Παράλληλα στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης γνώσης μετατρέπεται σε εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας, και να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή, ο οποίος από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κουλουμπαρίτη, 2002, Σπυροπούλου, 2004).

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αναπτύχθηκαν ποικίλες δράσεις που αφορούσαν: (α) στην επιμόρφωση στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας καθώς και των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών και (β) στη δημιουργία ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας για τη διάχυση και τη δημοσιοποίηση του προγράμματος αλλά και για την υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης καθώς και τις προτάσεις των Τοπικών Επιτροπών Στήριξης, εισηγήθηκε προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με την υπ. αρ. 27/21-9-2005 Πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου, τη γενίκευση του προγράμματος στην υποχρεωτική εκπαίδευση και τη δημιουργία «Ομίλων Σχολικών Δραστηριοτήτων» στις σχολικές μονάδες του δεύτερου κύκλου της Γενικής και Τεχνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια θεσπίστηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. η υποχρεωτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η δυνατότητα υλοποίησης των Σχολικών Δραστηριοτήτων εντός αυτής.

Όμως η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έμεινε μετέωρη.

## 5. Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Οι Νέες Τεχνολογίες εισήχθησαν κατ' αρχάς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα μέσα της δεκαετίας του '80 και στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής, με κυρίαρχο στόχο την καλλιέργεια πολιτών ενημερωμένων στις Νέες Τεχνολογίες. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδωσε προτεραιότητα στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης. Κατά την περίοδο αυτή, στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος «Οδύσεια», η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία ενθάρρυνε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (αρχικά σεμινάρια – ενδοσχολική επιμόρφωση – υποστήριξη) (Vanouraki, 2004). Η αξιολόγηση της πρώτης αυτής φάσης ανέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών

απέναντι στην εκπαιδευτική αξία των Νέων Τεχνολογιών (Κασσωτάκης κ.ά., 2000, Πολίτης κ.ά., 2000, Κυνηγός κ.ά., 2000). Παράλληλα, επισημάνθηκε η δυσκολία διάχυσης της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών σε ευρεία κλίμακα.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο του προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας: 2000-2006», συνεχίζει την προσπάθεια ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, εστιάζοντας σε τέσσερις κύριους τομείς: (α) στην ανάπτυξη και συντήρηση τεχνολογικής υποδομής (δίκτυα και εργαστήρια υπολογιστών), (β) στην ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου (π.χ. εκπαιδευτικό λογισμικό, σεναρία μαθήματος) και υπηρεσιών (π.χ. εξ αποστάσεως υποστήριξη), (γ) στην κατάρτιση εκπαιδευτικών και (δ) στον εκσυγχρονισμό των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης (Vavouraki, 2005, Vavouraki, 2007).

Σήμερα (2007), όλες σχεδόν οι σχολικές μονάδες έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενώ η αναλογία υπολογιστή ανά μαθητή είναι 32,7 για την Πρωτοβάθμια, 10,72 για τη Δευτεροβάθμια και 6,39 για την Τεχνική Εκπαίδευση. Παράλληλα, εξοπλίζονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Κ.Δ.Α.Υ.) και οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Έχουν ήδη αναπτυχθεί 96 εκπαιδευτικά λογισμικά, εκ των οποίων έχουν διανεμηθεί στα σχολεία 31, και αναπτύσσονται νέα, από τα οποία τα 72 προορίζονται για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο έχουν πρόσβαση 2.641 διοικητικές μονάδες, σχεδόν όλα τα σχολεία, ενώ 64.616 εκπαιδευτικοί έχουν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το Δίκτυο αναβαθμίζεται με ευρωζωνικές συνδέσεις και αναπτύσσονται τηλεματικές υπηρεσίες και ψηφιακό υλικό. Η Εκπαιδευτική Πύλη περιλαμβάνει εκπαιδευτικό λογισμικό και υλικό και παράλληλα σχεδιάζονται εκπαιδευτικά σεναρία. Επίσης για την υποστήριξη των εργαστηρίων έχουν θεσμοθετηθεί Υπεύθυνοι Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) και Τεχνικοί Υποστήριξης στα Γραφεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ήδη έχουν επιμορφωθεί στη χρήση των βασικών εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών 92.000 εκπαιδευτικοί και έχουν πιστοποιηθεί 56.000. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη προγραμματίζεται για το φθινόπωρο του 2007. Τέλος, αναπτύσσονται υπολογιστικά συστήματα για την υποστήριξη της διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως για τη συγκέντρωση και διαχείριση στοιχείων μαθητών, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού (Vavouraki, 2005, Vavouraki, 2007).

## 6. Κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης

Από όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα καινοτόμα προγράμματα επικεντρώνονται πρωτίστως στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και στη «χωροχρονική» διευθέτηση των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτο-

βάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν έχει γίνει ενδελεχής έρευνα από την οποία να προκύπτει ο βαθμός επίτευξης των παραπάνω στόχων.

Όσον αφορά στα καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα/Σχολικές Δραστηριότητες, τα οποία είναι προαιρετικά προγράμματα εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου, τα βασικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν σε συνεργασία με τους μαθητές τους είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα, γεγονός που αναδεικνύει την προσδοκία των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005). Όμως ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά παραμένει μικρός, καθώς οι Σχολικές Δραστηριότητες δεν βρήκαν ακόμη τη θέση που τους αρμόζει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σπυροπούλου, 2001, Κουκούλη, 2000, Παπαδημητρίου, 1998). Παρά την παρατηρούμενη αυξητική τάση στον αριθμό των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία, διαπιστώνεται ότι μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα, και όχι σε σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούπος, 2005). Επιπλέον, η επιμόρφωση και η έρευνα στον τομέα αυτό εμφανίζεται συρρικνωμένη, ενώ απουσιάζει η συστηματική και συνολική αξιολόγησή τους.

Οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους οι Σχολικές Δραστηριότητες δεν βρήκαν την επιθυμητή ανταπόκριση είναι τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα, η εφαρμογή των προγραμμάτων εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος των σχολείων και η έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών και μαθητών. Ιδιαίτερα οι μαθητές, όπως ισχυρίζεται το 91% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα (Μάναλης κ.ά., 2005), είναι απρόθυμοι να παρατείνουν την παραμονή τους στο σχολείο, ακόμη και για δραστηριότητες που τους είναι ευχάριστες και ελκυστικές. Το πρόβλημα αυτό έχει οξυνθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω της επέκτασης της πίεσης από το Λύκειο στο Γυμνάσιο, της ενισχυτικής διδασκαλίας και άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών. Στα παραπάνω προβλήματα συγκαταλέγονται επίσης η ελλιπής χρηματοδότηση των προγραμμάτων και η απροθυμία μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούν οι αντίστοιχοι φορείς. Επιπροσθέτως, δεν θα πρέπει να παραβλεφθούν διοικητικές και λειτουργικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, ενώ έχει θεσμοθετηθεί η ίδρυση και η λειτουργία δεκαέξι (16) Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, αυτοί υπολειπονται λόγω ελλιπούς στελέχωσής τους (Κουκούλη, 2000). Τέλος, προβλήματα προκύπτουν από τη συνεργασία των στελεχών με τη σχολική κοινότητα, καθώς και από την έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων.

Όσον αφορά στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ως μέρος των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων, δεν υπαγορεύονται από τα Α.Π.Σ. και κατά κανόνα έχουν αφηγηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρωτίτως και των μαθητών δευτερευόντως. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε παραδέχεται ότι είχαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, στην



εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (National Report, 2003). Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά θεωρούνται καινοτόμα, διότι διαφοροποιούν ποιοτικά το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, διευρύνουν τους ορίζοντες εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις, αναπτύσσουν πνεύμα συλλογικότητας και συνδέουν το σχολείο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, θα πρέπει να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η επίδραση αυτή θα έχει μακροπρόθεσμη διάρκεια και κατά πόσο θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σχετικά με τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε. αξιολογήθηκε με εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση και τα προγράμματά του έτυχαν θετικής ανταπόκρισης τόσο από τους φορείς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και από τον αθηναϊκό και επαρχιακό τύπο. Ως η πλέον σημαντική συμβολή του έργου θεωρείται η προστιθέμενη αξία που δημιουργήσε σε πολλαπλά επίπεδα, με αποτελέσματα που έχουν μόνιμο και σταθερό χαρακτήρα και μετά τη λήξη του έργου, όπως είναι η επιλογή πολλαπλασιαστών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Όμως, δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με τη συνέχεια και τον βαθμό αξιοποίησης της εμπειρίας και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ολοκλήρωση του έργου.

Το Ολοήμερο Σχολείο κατά το αρχικό στάδιο εφαρμογής του απέβλεπε κυρίως στην αντιμετώπιση κοινωνικών αναγκών. Στο πλαίσιο του Ολοήμερου Σχολείου, όμως, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους και να βιώσουν αυθεντικές εμπειρίες. Η θεμελίωσή του δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και στις μεταβολές της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά στηρίζεται κυρίως στην ανάγκη υπέρβασης της παρατεταμένης κρίσης που διέρχεται ο σχολικός θεσμός και στον απογαλακτισμό του από παραδοσιακές αντιλήψεις και δομές. Το Ολοήμερο Σχολείο επομένως εμφανίζεται ως μία ευκαιρία για εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση του παραδοσιακού σχολείου, ως μία δυνατότητα υπέρβασης πολλών προβλημάτων και αδυναμιών του (Χανιωτάκης, 2001).

Οι συμμετέχοντες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης αναγνωρίζουν ότι αυτό πέτυχε σε σημαντικό βαθμό τους στόχους του, καθώς συνέβαλε στην ενίσχυση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σχολείου και στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενίσχυσε την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μέσα στο σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και άνοιξε το σχολείο στην κοινωνία (Σπυροπούλου, 2004). Σημαντική θεωρείται επίσης η εμπειρία που απέκτησαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις και έχουν διαπισωθεί προβλήματα που σχετίζονται με την ανεπαρκή χρονικά ενημέρωση/επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη φιλοσοφία και τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος όσο και ως προς τη μέθοδο των Σχεδίων Εργασίας (project), λόγω της μείωσης του χρόνου διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων και της αδυναμίας κάλυψης της διδακτέας ύλης, της δυσκολίας μέρους των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν θετικά τη σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς και λόγω της έλλειψης επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (Αδημοσίευτη Έκθεση Αξιολόγησης του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, Παραδοτέο Τ.Δ., 2004).

Παρόλα αυτά η Ευέλικτη Ζώνη είναι μια «ομπρέλα» που μπορεί να καλύψει κάθε ενδιαφέρουσα παιδαγωγική καινοτομία, σκέψη και πρακτική και μακροπρόθεσμα μπορεί μαζί με άλλες παρόμοιες προσπάθειες να προετοιμάσει το έδαφος για μια εσωτερική, ευρύτερης έκτασης, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Αλαχιώτης, 2001). Για τον λόγο αυτό θα πρέπει η εν λόγω καινοτομία να γενικευθεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως «Ζώνη Καινοτόμων Δραστηριοτήτων»/ «Όμιλοι Σχολικών Δραστηριοτήτων», όπως άλλωστε έχει προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα είτε να υλοποιούνται οι Σχολικές Δραστηριότητες εντός αυτής είτε να δοκιμάζονται νέες καινοτόμες δράσεις.

Η αξιολόγηση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση αναδεικνύει τη θετική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αξιοποίησή τους κατά τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα όμως διαπιστώνεται δυσκολία τόσο ως προς τη διάχυση της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών σε ευρεία κλίμακα όσο και ως προς την αξιοποίησή τους ως εργαλείου πειραματισμού και διερεύνησης στα χέρια των μαθητών. Υπάρχει ανάγκη συλλογής νέων δεδομένων σε ευρεία κλίμακα αναφορικά με τον βαθμό διάχυσης της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες, καθώς και με τον τρόπο που η εκπαιδευτική κοινότητα αξιοποίησε το εκπαιδευτικό λογισμικό και τις ψηφιακές υπηρεσίες οι οποίες αναπτύχθηκαν.

## 7. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω στοιχεία, αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας, διαπιστώνεται ότι τα καινοτόμα προγράμματα στοχεύουν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης με την προσέγγιση νέων θεματικών ενότητων. Επιπλέον, και σημαντικότερο, στοχεύουν στην αναμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας νέες προσεγγίσεις στη μάθηση (βιωματική διδασκαλία), αλλά και νέους ρόλους για τον εκπαιδευτικό που γίνεται συνδιαμορφωτής στη διαδικασία της μάθησης, και για τον μαθητή που αναβαθμίζεται σε πρωταγωνιστή κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης τα καινοτόμα προγράμματα στοχεύουν σε νέα «χωροχρονική» διεύθυνση της σχολικής εκπαίδευσης, όπως επιχειρείται με την Ευέλικτη Ζώνη, το Ολοήμερο Σχολείο και το πρόγραμμα αναδιάταξης σχολικού χώρου του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. Τέλος, χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε καινοτόμα προγράμματα φαίνεται να αναζητούν νέες προτάσεις για τη διδασκαλία τους.

Οι εσωτερικές αξιολογήσεις και οι ερευνητικές μελέτες, αν και λιγοστές, αναδεικνύουν ότι τα καινοτόμα προγράμματα, όπου εφαρμόστηκαν, ενθάρρυναν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και δημιουργώντας νέα περιβάλλοντα μάθησης.

Ωστόσο, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική μελέτη, τα περισσότερα από τα καινοτόμα προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος, εφόσον υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του βασικού Ωρολογίου Προγράμματος, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα. Παράλληλα διαπιστώθηκε η έλλειψη μιας συστηματικής και συνολικής αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης. Κατά συνέπεια, είναι ανάγκη να πραγματοποιηθεί ενδελεχής έρευνα από την οποία να διαπιστώνεται και να αιτιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και ο βαθμός διάχυσης των καινοτόμων προσεγγίσεων στο βασικό σχολικό πρόγραμμα. Μια τέτοια πρωτογενής μελέτη θα συνέβαλε στην επανεκτίμηση του θεσμού των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε η ένταξή τους να μην αποτελεί «απομονωμένη νησίδα» καινοτομίας, αλλά μια «εστία» η οποία θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελής, Α. (2005). *Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής «Ολοήμερο Σχολείο»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αγγελίδου, Ε. & Κοητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο: Ίδρυση – Εξέλιξη – Προβλήματα και προβληματισμοί. Στο Λουκέρης, Δ. (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο, θεωρία, πράξη και αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 75-107.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων. Γυμνάσιο, τ. Α΄*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π. Ι., σσ. 7-8.
- Γάλανοπούλου, Α. (2000). Σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης: Μια προσπάθεια διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 141-151.
- C.I.D.R.E.E., (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέ-*

- σμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλιανοπούλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Gough, A. (1997). Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-64.
- Κασσωτάκης, Μ., Κυνηγός, Π., Καραγεώργος, Δ., Γαβρίλης, Κ. & Βαβουράκη, Α. (2000). *Συνέπειες των Νέων Τεχνολογιών και Δικτύων στα Σχολεία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.), (1998). Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., Μελέτες-Έργονες*, 1, 157-187.
- Κουκούλη, Μ. (2000). Συμπεράσματα από την εφαρμογή-ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1995-1998 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 93-111.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. (2005). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75/76, 114 -123.
- Κυνηγός, Χ., Καραγιώργος, Δ., Βαβουράκη, Α. & Γαβρίλης, Κ. (2000). Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Πάτρα.
- Δεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1999). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Λήμμα: *Καινοτομία*, σ. 635).
- Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανισιώτη, Σ. & Μακρίδης, Γ. (2005). Ο παράγων «χρόνος» στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολίτης, Π., Ρούσσοι, Π., Καραμάνης, Μ. & Τσαούσης, Γ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου «Οδυσσέας». *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Πάτρα.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- Σπυροπούλου, Δ. (2000). Διαχρονική αποτίμηση των ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα 16 Π.Ε.Κ. της χώρας. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, Λάρισα.
- Στάππα, Μ. (2004). *Ενημερωτικό σημείωμα προς τον Πρόεδρο του Π. Ι. σχετικά με την Αγωγή Υγείας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (μη δημοσιευμένο).
- U.N.E.S.C.O., (1980). *L'éducation relative à l'environnement: Les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*. Paris: U.N.E.S.C.O.
- Vavouraki, A. (2007). Greece. Στο *National I.C.T. Policies for Education: Country Reports*. Insight, European Schoolnet ([www.insight.eun.gr](http://www.insight.eun.gr)).
- Vavouraki, A. (2005). Greece. Στο *National I.C.T. Policies for Education: Country Reports*. Insight, European Schoolnet ([www.insight.eun.gr](http://www.insight.eun.gr)).
- Vavouraki, A. (2004). The introduction of computers into education as a state directed initiative: a case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000. *Educational Media International*, 41 (2), 145-156.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2003). *Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (Φ.Ε.Κ. 304/13-03-2003, τ. Β').
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2001). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης* (Σ.Ε.Π.Π.Ε.). Αντλήθηκε από [www.pi-schools.gr/programs/seppe/index.htm](http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/index.htm) (8-12-2005).
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολόήμερου σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61/62, 160-178.

# Αξιολόγηση του μαθητή

Ιωάννης Μαυρομαμάτης, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αικατερίνη Ζουγανέλη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Δήμητρα Κανκά, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

Παναγιώτα Στεργίου, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας

## Περίληψη

*Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως θεσμικά καθιερωμένη διαδικασία συνιστά μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη διακρίβωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και την εκτίμηση της συνολικής ικανότητας του μαθητή. Μέσω αυτής γίνεται η επιλογή για προαγωγή των μαθητών και η εισαγωγή σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα, αποτελεί μέσο ενημέρωσης των ενδιαφερομένων και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην ενότητα που ακολουθεί ορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή, αναφέρονται μορφές αξιολόγησης και επισημαίνονται οι κυριότεροι σκοποί και οι συνήθειες τεχνικές αξιολόγησης. Παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή στην Ευρώπη, περιγράφεται το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως ορίζεται τα τελευταία 25 χρόνια στη νομοθεσία, και σχολιάζεται η εφαρμογή της θεσμοθετημένης αξιολόγησης στο σχολείο.*

## 1. Αξιολόγηση του μαθητή: Εννοιολογικό πλαίσιο

Για την παρούσα μελέτη ορίζουμε την αξιολόγηση του μαθητή ως «μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου του βαθμού: επίτευξης των διδακτικών στόχων, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και της εν γένει συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο». Γενικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μηχανισμό για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται:

- Η παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων, της διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή.
  - Η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή.
  - Η ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας.
  - Η ανατροφοδότηση και αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικού υλικού, διδακτικής μεθοδολογίας, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
  - Η επιλογή και ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.
- Οι συνηθέστερες *τεχνικές αξιολόγησης* συμπεριλαμβάνουν:
- άτυπη ή συστηματική παρατήρηση από τον δάσκαλο στην τάξη ή στο εργαστήριο,
  - προφορικές ερωτήσεις,
  - φύλλα αξιολόγησης και τεστ στο βιβλίο του μαθητή,
  - γραπτές εξετάσεις, πρόχειρες και επίσημες, με ερωτήσεις ή δοκίμια,
  - τεστ προερχόμενα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., από ιδιωτικούς φορείς, ή από τους εκπαιδευτικούς.

## 2. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την αξιολόγηση του μαθητή

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναδεικνύεται ως μέσον για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης και ως προς αυτό ισχυρή είναι η επιρροή διεθνών οργανισμών, της U.N.E.S.C.O. και κυρίως του Ο.Ο.Σ.Α. και της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.), οι οποίοι διοργανώνουν διεθνείς διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, όπως και στη δεξιότητα «Επίλυσης Προβλήματος». Ενδεικτικό στοιχείο της επιρροής τέτοιων διαγωνισμών είναι ότι τα αποτελέσματα των διαγωνισμών Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.) αναδεικνύουν προβληματισμούς και υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των χωρών που κατατάσσονται χαμηλά στον βαθμολογικό πίνακα. Ανταποκρινόμενες στις προαναφερόμενες τάσεις, πολλές χώρες εισήγαγαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα μηχανισμούς μέτρησης και ελέγχου, που αφορούν όχι στο τι ή πώς διδάσκεται ο μαθητής, αλλά στο τι είναι ικανός να επιτύχει με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει υιοθετηθεί ή βρίσκεται υπό διαμόρφωση ένα μοντέλο αξιολόγησης του μαθητή που βασίζεται σε προτυποποιημένες δοκιμασίες σε εθνικό επίπεδο. Η συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε αυτό το μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης ποικίλλει ανάλογα με την παράδοση της κάθε χώρας και τον βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση πάντοτε συνδυάζεται με ενδοσχολική αξιολόγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρακτικής εισαγωγής προτύπων για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου το εθνικό πρόγραμμα σπουδών έχει σχεδιαστεί στη βάση οκτώ επιπέδων επίδοσης για τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στις βασικές δεξιότητες, δηλαδή: Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες. Τα οκτώ επίπεδα

επίδοσης αφορούν στις ηλικίες 7, 11 και 14, ενώ για κάθε ηλικία έχει οριστεί το κατώτερο επίπεδο επίδοσης, το οποίο πρέπει να επιτύχουν όλοι ή η πλειονότητα των μαθητών. Ο στόχος για κάθε επίπεδο προσδιορίζεται με βάση το ποσοστό των μαθητών και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και είναι δυνατόν να αναπροσαρμόζεται. Η αξιολόγηση των μαθητών για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων που προσδιορίζονται σε κάθε επίπεδο είναι εξωτερική και υποχρεωτική. Τα προτυποποιημένα τεστ βαθμολογούνται εσωτερικά ή εξωτερικά, με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιεύονται στο ευρύ κοινό και αποτελούν έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της κάθε σχολικής μονάδας. Στη σχετική βιβλιογραφία (Boyle, 1996) είναι συχνές οι αναφορές στα μειονεκτήματα που προκύπτουν από αυτήν την πρακτική και στις ανεπιθύμητες επιπτώσεις που έχει αυτή η ασφυκτική άσκηση ελέγχου. Τονίζεται ότι η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων επίδοσης επηρεάζει τους γονείς ως προς την επιλογή των σχολείων, ενώ λειτουργεί δεσμευτικά για τους εκπαιδευτικούς, διότι περιορίζει την επαγγελματική τους ελευθερία. Παράλληλα, η πρακτική αυτή επιδρά αρνητικά στην παιδαγωγική πράξη, διότι περιορίζει τις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξει ο κάθε μαθητής σε αυτές που είναι μετρήσιμες και υπάγει όλη τη διαδικασία της μάθησης στην επιδίωξη της επιτυχούς αντιμετώπισης των προτύπων, κυρίως όσον αφορά στις γραπτές δοκιμασίες.

Μία άλλη διαφαινόμενη τάση είναι η μετατόπιση από την αξιολόγηση για την απόκτηση γνώσεων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής εφαρμογής δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση αυτή είναι εξωτερική και έχει τη μορφή εξετάσεων, οι οποίες πραγματοποιούνται κυρίως στην αρχή ή στο τέλος κάποιου κύκλου σπουδών (Δημοτικό, Γυμνάσιο) ή ακόμη και στο μέσον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορεί να λαμβάνουν μέρος σε αυτές όλοι οι μαθητές υποχρεωτικά ή να είναι δειγματοληπτικές και να γίνονται π.χ. ανά τριετία. Ο σκοπός τους ποικίλλει (διαγνωστικός, διαμορφωτικός ή αθροιστικός) και μπορεί να συνδέεται με την προαγωγή στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης ή την απόκτηση τίτλου σπουδών.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με σκοπό την προαγωγή ή την απονομή τίτλων κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνεται ενδοσχολικά. Οι μόνες χώρες που έχουν θεσπίσει κεντρικές εξετάσεις για τον σκοπό αυτό είναι η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες χρησιμοποιούνται τεστ για την παρακολούθηση ή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, σε συνδυασμό με τις κεντρικές εξετάσεις που οδηγούν στην πιστοποίηση γνώσεων.

Στη γαλλική κοινότητα του Βελγίου έχουν καθιερωθεί εξωτερικές εξετάσεις που αφορούν στα επίπεδα επίδοσης στα Γαλλικά και στα Μαθηματικά στην αρχή εκπαιδευτικών κύκλων, ενώ στη Φινλανδία γίνεται αξιολόγηση σε δείγμα μαθητών στα βασικά μαθήματα και σε δεξιότητες-κλειδιά.

Στη Γαλλία οι μαθητές αξιολογούνται σε εθνικό επίπεδο, στις ηλικίες των οκτώ και των έντεκα ετών, στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Οι εξετάσεις αυτές είναι διαγνωστικές και γίνονται στην αρχή των κύκλων σπουδών. Τα αποτελέσματα κοινοποι-



ούνται στους μαθητές και στους γονείς, δημοσιοποιούνται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, όχι όμως σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γενικά, φαίνεται ότι η επικρατούσα τάση στην Ευρώπη είναι να γίνεται η προαγωγή και απόλυση των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με βάση την ενδοσχολική αξιολόγηση. Σε αρκετές χώρες έχουν εισαχθεί διαδικασίες παρακολούθησης, σε εθνικό επίπεδο, για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ όλες οι χώρες συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς (πχ. P.I.S.A., Trends in International Mathematical and Science Study [T.I.M.S.S.]).

Σε προηγούμενο σημείο σχολιάστηκε η επιρροή τέτοιων διαγωνισμών στα συστήματα ελέγχου της επίδοσης των μαθητών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι οι διαδικασίες του διαγωνισμού P.I.S.A. υιοθετήθηκαν από το Συμβούλιο Υπουργών για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού στόχου που αφορά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση. Ανάλογη είναι και η στάση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη θέσπιση του δείκτη αξιολόγησης της γλωσσομάθειας σε μαθητές ηλικίας άνω των 15 ετών.

### 3. Η αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

#### 3.1. Θεσμικό πλαίσιο

Μετά τη μεταπολίτευση (1974) η εκπαιδευτική πολιτική, επηρεασμένη από την ιδεολογία του εκδημοκρατισμού και των ίσων ευκαιριών, θα πάρει μέτρα άμβλυνσης του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο, ο οποίος ασκείται κυρίως από τον επιλεκτικό ρόλο της αξιολόγησης.

Υπό το πνεύμα αυτό, με την εγκύκλιο Α.Π.Δ./9425/29-11-80 του Υφυπουργού Παιδείας καθιερώθηκε η ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού και η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας, η οποία αντικαταστάθηκε με τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς: Πολύ Καλά (Α), Καλά (Β) και Σχεδόν Καλά (Γ). Με το Π.Δ. 497/81 αντικαθίσταται το άρθρο 13 του Π.Δ. 483/77 σχετικά με την «προαγωγή και απόλυση των μαθητών» του Δημοτικού Σχολείου. Στους τίτλους σπουδών της Ε' και Στ' τάξης δίπλα στην αριθμητική βαθμολογία αναγράφονται λεκτικοί χαρακτηρισμοί (9-10 άριστα, 8-9 πολύ καλά, 6-7 καλά, 5 σχεδόν καλά)<sup>1</sup>. Στους τίτλους των υπολοίπων τάξεων αναγράφονται μόνο οι αντίστοιχοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί. Με το ίδιο Π.Δ. καταργούνται οι γραπτές εξετάσεις των μαθητών στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Τα νέα βιβλία μαθητή και δασκάλου από τον Σεπτέμβριο του 1982 και μετά συνοδεύονται από ξεχωριστά «κριτήρια αξιολόγησης». Κάθε διδακτική ενότητα στα βιβλία του μαθητή ακολουθείται επίσης από τεστ αξιολόγησης του βαθμού εμπέδωσης των διδαχθέντων. Με τις οδηγίες που υπάρχουν στα βιβλία του δασκάλου εγκαινιάζεται η παιδαγωγική αξιολόγηση στο σχολείο.

Στο Π.Δ. 214/84 για τα «Καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου» προβλέπεται ότι το εκπαιδευτικό έργο σχεδιάζεται, οργανώνεται και αξιολογείται σε επίπεδο τάξης,

σχολικής μονάδας και περιοχής ευθύνης Σχολικού Συμβούλου με αυτοαξιολόγηση και αλληλεπίδραση αξιολόγησης στα διάφορα επίπεδα. Προβλέπεται, επίσης, πως ο μαθητής αυτοαξιολογείται με την αυτοδιόρθωση και τη συμμετοχική διόρθωση των εργασιών του, αλλά και μέσω της τελικής αξιολόγησης από τον δάσκαλο, ο οποίος τον πληροφορεί λεπτομερώς για την αξιολόγηση των εργασιών του όχι με έναν βαθμό ή γενικό χαρακτηρισμό, αλλά περιγραφικά, επισημαίνοντας τις επιτυχίες του με στόχο την ενθάρρυνσή του.

Το Π.Δ. 462/91 επαναφέρει τις εξετάσεις στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού για κάθε τρίμηνο –που όμως δεν διεξήχθησαν ποτέ– και την αριθμητική βαθμολογία στους ελέγχους των μαθητών. Το Π.Δ. δίνει έμφαση στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και κατόπιν στις γνωστικές επιδόσεις του. Στο ίδιο Π.Δ. παρέχονται λεπτομερείς οδηγίες για τη διαδικασία, την κλίμακα αξιολόγησης και για την παροχή «ενισχυτικής διδασκαλίας» σε αδύνατους μαθητές στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπως προέβλεπε ο Ν. 1824/88. Την παρακολούθηση και τον σχεδιασμό της μαθητικής αξιολόγησης αναλαμβάνει από το 1992 το Τμήμα Αξιολόγησης που ιδρύεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 2083/92, άρθρο 30).

Στα Π.Δ. 409/94 και 8/95 καθώς και στις συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο. Συνιστάται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να σημειώνονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση. Στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού καθιερώνονται συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

### 3.2. Οδηγίες για τη μαθητική αξιολόγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., 1994) ο μαθητής αξιολογείται:

- 1) Μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης. Εκτός από τα συγκεκριμένα μαθησιακά του επιτεύγματα, αξιολογούνται ακόμη:
  - η προσπάθεια που καταβάλλει,
  - το ενδιαφέρον του και η ικανότητα συμμετοχής του στον διάλογο που πραγματοποιείται στην τάξη,
  - τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος,
  - η ακρίβεια στον λόγο,
  - η κριτική αντιμετώπιση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων,
  - η διατύπωση υποθέσεων και η διαδικασία επαλήθευσής τους,
  - η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε καταστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας κ.τ.λ.
- 2) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης και τα επαναληπτικά μαθήματα. Τα κριτήρια αυτά βρίσκονται στο τέλος κάθε γενικής ενότητας των βιβλίων ή σε ξεχωριστά για κάθε μάθημα φυλλάδια και αποτελούν μέσο

συστηματικής συγκέντρωσης πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της αντίστοιχης διδασκαλίας. Κύριος σκοπός τους είναι:

- να επαναλάβουν οι μαθητές τα βασικότερα σημεία της ενότητας που προηγήθηκε,
  - να διαπιστωθούν οι τυχόν ελλείψεις των μαθητών, οι οποίες και συζητούνται στην τάξη,
  - να αντλήσει ο δάσκαλος χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που προηγήθηκε και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του, και
  - να παρακολουθήσει σταδιακά την επίδοση των μαθητών του στο κάθε μάθημα.
- 3) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του σε κριτήρια αξιολόγησης που εκπονεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για πρόσθετα κριτήρια, ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα, τα οποία αξιοποιούνται στο τέλος δύο - τριών γενικών ενοτήτων. Συνήθως χρησιμοποιούνται στην Ε' και Στ' τάξη.
- 4) Από τις εργασίες που πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι.

Συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή δίνονται επίσης στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1998), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2002), που συντάξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αναμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. υποστηρίζει και αναδεικνύει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολογικής διαδικασίας, δεδομένου ότι αποσκοπεί στην αποτίμηση της διδακτικής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σημεία αναφοράς: τους διδακτικούς στόχους, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002).

Το 2004 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρότεινε την εισαγωγή εξετάσεων με τη μορφή τεστ στην Ε' και Στ' τάξη. Η τότε πολιτική ηγεσία (Απογευματινή, 29.3.2004) υπογράμμισε ότι οι εξετάσεις αυτές δεν θα είναι προαγωγικές, αλλά διαγνωστικές, με στόχο την ενίσχυση των μαθητών και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με το ανταγωνιστικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δήλωσε επίσης ότι θα προηγηθεί μελέτη σε βάθος και διάλογος με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.

#### 4. Η Αξιολόγηση του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

##### 4.1. Στοιχεία για την αξιολόγηση στο Γυμνάσιο

Με την αποκατάσταση της Δημοκρατίας το 1974 υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία, μεταξύ των οποίων δύο χαρακτηριστικές ήσαν:

- η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια, και
- η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Η επόμενη σημαντική αλλαγή σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση έγινε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από την κατώτερη προς την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παρόμοια αξιοσημείωτη τομή στον τομέα της αξιολόγησης επιχειρήθηκε το 1994. Με το Π.Δ. 409/94 που αφορά στην «αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου» θεσμοθετήθηκε μια σειρά μέτρων με στόχο τη βελτίωση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με το άρθρο 1 «η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνον στην επίδοση του (μαθητή) στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου».

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε οδηγό για την αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή του Π.Δ. από τους εκπαιδευτικούς. Το Π.Δ καθιέρωνε νέες καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στον τομέα της αξιολόγησης. Εκτός από τον προφορικό έλεγχο και τις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης (τεστ), καθιερώνονται η περιγραφική αξιολόγηση, τα «φύλλα αξιολόγησης» μαθητών και οι «Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες». Τα τρία τελευταία μέτρα εφαρμόστηκαν μόνον δοκιμαστικά.

Σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση, στον οδηγό επισημαίνεται ότι αυτή συμπληρώνει, χωρίς να καταργεί, την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών και ότι τα θετικά αποτελέσματά της εξαρτώνται από πολλές προϋποθέσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές:

- τη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία αυτής της μορφής αξιολόγησης,
- την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής των σχετικών διαπιστώσεων,
- την εξατομικευμένη παρακολούθηση κάθε μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα,
- την άνεση χρόνου των εκπαιδευτικών κ.ά.

Οι συντάκτες του οδηγού αναγνώρισαν ότι «όπως φάνηκε και από την πρώτη περίοδο δοκιμαστικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στα Γυμνάσια από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο 1995, πολλές από τις προϋποθέσεις δεν μπορούν να τηρηθούν σ' αυτή τη φάση». Σε ό,τι αφορά στο φύλλο αξιολόγησης του μαθητή αναφέρεται ότι αντικαθιστά τον κατάλογο του διδάσκοντα και είναι στην ουσία ένα «ημερολόγιο» της διαδικασίας αξιολόγησης. Το «ατομικό δελτίο» (καρτέλα) και ο «έλεγχος προόδου» παραμένουν σε ισχύ. Σχετικά με τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες καθιερώθηκε η πραγματοποίηση μιας τουλάχιστον διακριτής συνθετικής δημιουργικής εργασίας από τους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου με θέμα που επιλέγουν οι ίδιοι, υπό την καθοδήγηση των καθηγητών της τάξης τους.

Τα σχολεία που δεν ανέλαβαν την πραγματοποίηση συνθετικών δημιουργικών εργασιών προέβαλαν τους εξής λόγους:

- Υπήρχε αρνητική απόφαση του συνδικαλιστικού οργάνου.
- Το Π.Δ δόθηκε πολύ αργά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δεν υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος προετοιμασίας.

- Υπήρχε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλιοθήκες, αίθουσες, πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα, μακρινές αποστάσεις κ.λπ.) (Πολυμεροπούλου - Κωνσταντοπούλου, 2002).

Παρά την αδυναμία εφαρμογής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών, η εμπειρία απέδειξε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ενσωματώσει αυτόν τον τρόπο εργασίας στην εκπαιδευτική τους πρακτική ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, συχνά με εξαιρετικά αποτελέσματα.

Η έννοια της παιδαγωγικής διάστασης της αξιολόγησης επανεισάγεται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., του οποίου η φιλοσοφία και οι στόχοι ενθαρρύνουν την ποιοτική αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης στο Γυμνάσιο, σε συνδυασμό με τα γνωστά ποσοτικά μέσα αποτύπωσης της επίδοσης. Τα κυριότερα θετικά σημεία της ποιοτικής και των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης είναι ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι δυνατόν να καταγράψει με, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη πληρότητα και σαφήνεια όλες τις πτυχές της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση δεν έχει μόνο συγκριτικό χαρακτήρα (σύγκριση μεταξύ μαθητών) αλλά στηρίζεται κυρίως σε κριτήρια που προκύπτουν από τους μαθησιακούς στόχους. Πέραν αυτού, η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνον στις γνώσεις που αποκτήθηκαν, αλλά και στην ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων από τους μαθητές. Είναι επίσης ουσιαστικό το γεγονός ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο «μαθητοκεντρική», λαμβάνει δηλαδή υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, την ατομική προσέγγιση και τον ρυθμό μάθησής του. Έτσι, η νέα αυτή προσέγγιση αξιολόγησης βρίσκεται πιο κοντά στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και με την εφαρμογή της αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της μέτρησης και αντιστοίχισης ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος.

#### 4.2. Στοιχεία για την αξιολόγηση στο Λύκειο

Ως το 1997 ίσχυε το σύστημα των Δεσμών. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό, ο μαθητής, προκειμένου να έχει πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έπρεπε να γνωρίζει πολύ καλά μόνον τα μαθήματα που συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο των μελλοντικών σπουδών του. Με τον Νόμο 2525/1997 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου.

Με το Π.Δ 246/1998 εισάγεται το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου. Σε ό,τι αφορά στον σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών ορίζονται τα εξής: «Η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Έχει ως σκοπό να προσδιορίσει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα των αντίστοιχων μαθημάτων». Αναφέρεται στην αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αφορούν κατ' αρχάς στους μαθητές (επίτευξη αυτογνωσίας), στους εκπαιδευτικούς (πληροφόρηση για τα αποτελέσματα του έργου τους) και στους γονείς.

Στο άρθρο 7 του ανωτέρω Π.Δ καθιερώνεται η διαγνωστική αξιολόγηση των

μαθητών στην αρχή του σχολικού έτους. Βάσει των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης αξιολόγησης, οι διδάσκοντες εισηγούνται στον Σύλλογο του σχολείου την ανάγκη εφαρμογής της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Παράλληλα καθιερώνεται νέο σύστημα εξετάσεων, εντελώς διαφοροποιημένο ως προς τη δομή και τον αριθμό των γραπτών δοκιμασιών στο Λύκειο. Τα μαθήματα της Α' Λυκείου εξετάζονται ενδοσχολικά. Όσον αφορά στη Β' Λυκείου, από τα 12 μαθήματα τα 6 εξετάζονται ενδοσχολικά και τα άλλα 6 σε εθνικό επίπεδο. Στη Γ' Λυκείου 4 μαθήματα εξετάζονται ενδοσχολικά και πέντε σε εθνικό επίπεδο. Επίσης καθιερώνονται τα τετράμηνα για την οριοθέτηση της σχολικής χρονιάς. Συγχρόνως δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές που θέλουν να βελτιώσουν τον συνολικό βαθμό επίδοσής τους σε κάθε μάθημα του αντίστοιχου τετραμήνου, να συμμετάσχουν σε μία επιπλέον ανακεφαλαιωτική ωριαία γραπτή εξέταση την οποία ορίζει υποχρεωτικά ο Σύλλογος των διδασκόντων. Με το Π.Δ. 86/2001 και μετά τις αντιδράσεις διδασκόντων και διδασκομένων αναθεωρούνται οι διατάξεις του προηγούμενου Π.Δ. που αφορούν στον αριθμό και στον προσδιορισμό των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών.

Στα πλαίσια των ρυθμίσεων και των δύο Π.Δ. ο προφορικός βαθμός συνυπολογίζεται με τον γραπτό. Συγκεκριμένα, στο Π.Δ. του 1998, όταν ο μέσος όρος των προφορικών βαθμών ενός μαθήματος γενικής παιδείας ή επιλογής είναι μεγαλύτερος από τρεις μονάδες σε σχέση με τον βαθμό της αντίστοιχης γραπτής δοκιμασίας, τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται και διαμορφώνεται στις 3 μονάδες επιπλέον του γραπτού. Στο Π.Δ. του 2001, αν ο προφορικός βαθμός του μαθήματος είναι μεγαλύτερος από δύο μονάδες του γραπτού, τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται τόσο, ώστε να είναι μεγαλύτερος του γραπτού κατά δύο μονάδες. Αν είναι μικρότερος από δύο μονάδες, τότε ο προφορικός βαθμός αυξάνεται τόσο, ώστε να είναι μεγαλύτερος του γραπτού μόνο κατά δύο μονάδες.

Η βαθμολογική κλίμακα με βάση την οποία υπολογίζονται οι βαθμοί επίδοσης των μαθητών του Λυκείου σε όλα τα μαθήματα είναι 1-20. Η βαθμολόγηση των γραπτών των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων γίνεται στην κλίμακα 1-100, με ακέραιους μόνο αριθμούς, και ο τελικός βαθμός του γραπτού ανάγεται στην κλίμακα 1-20.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει νέους τύπους αξιολόγησης όπως: ερωτήσεις ανοικτές (τύπου δοκιμίου), κλειστές (διαζευκτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης κ.λπ.), ερωτήσεις σύντομης απάντησης, καθώς και μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, όπως αξιολόγηση βάσει φακέλου ή με συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Παρά την υπάρχουσα νομοθετική πρόβλεψη, ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών εφαρμόστηκε μόνον έναν χρόνο σε προαιρετική βάση και έκτοτε καταργήθηκε στην πράξη.

Όσον αφορά στην πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2000, προβλέπονταν τα εξής: οι υποψήφιοι μπορούσαν να επιλέξουν και να δηλώ-

σουν έως δύο από τα πέντε επιστημονικά πεδία των Τμημάτων Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Σε κάθε πεδίο αντιστοιχούσαν δύο μαθήματα «αυξημένης βαρύτητας», ενώ ως κριτήρια πρόσβασης ορίζονταν:

- Ο βαθμός απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου.
- Η επίδοση στη δοκιμασία (τεστ) δεξιοτήτων.
- Η βαθμολογία σε δύο μαθήματα της τελευταίας (Γ') τάξης, που ορίζονται ως αυξημένης βαρύτητας για κάθε επιστημονικό πεδίο.
- Ο χρόνος αποφοίτησης από το Λύκειο.

Τελικά, για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση λαμβάνονται υπόψη ο ετήσιος προφορικός βαθμός και ο βαθμός στα μαθήματα που εξετάζονται γραπτά σε εθνικό επίπεδο.

Για τη στήριξη των νέων μέτρων αξιολόγησης που καθιερώθηκαν με το Π.Δ. του 1997 το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας συνέταξε ειδικά τεύχη με οδηγίες, στοιχεία μεθοδολογίας και ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων, ασκήσεων και εργασιών ανά γνωστικό αντικείμενο, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλα τα Λύκεια.

Μετά το 2000 εισάγονται ορισμένες αλλαγές που αναφέρονται στον αριθμό των εξεταζόμενων μαθημάτων σε πανελλαδικό επίπεδο, ενώ γίνονται και ρυθμίσεις που αφορούν στη διαφορά του προφορικού από τον γραπτό βαθμό. Με τον Νόμο 3255/2004 (άρθρο 7) καταργούνται οι εξετάσεις της Β' Λυκείου σε εθνικό επίπεδο και μειώνεται ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' Λυκείου.

Η τελευταία ουσιαστική αλλαγή σχετικά με την πρόσβαση των αποφοίτων Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αφορά στις αλλαγές στα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας για τους μαθητές που θέλουν να αλλάξουν κατεύθυνση.

## 5. Κριτική θεώρηση της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αξιολόγησης του μαθητή

### 5.1. Αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο

Αποτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση σε σχέση με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο γενικά, εκτιμάται πως το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει παραδοσιακό, μολονότι συντάσσονται νέα Προγράμματα Σπουδών, γράφονται νέα βιβλία, εισάγονται εκπαιδευτικές καινοτομίες, καθοδηγούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Αν και θεσμοθετήθηκαν εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή, στην πράξη κυριαρχούν οι παραδοσιακές. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται ίσως στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για θέματα αξιολόγησης του μαθητή (Π.Ι., 2004).

Τα επίσημα κριτήρια-φύλλα αξιολόγησης, για παράδειγμα, δεν αξιολογούν ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητή (συνεργατικότητα, πρωτοβουλία, ενδιαφέρον) στοιχεία τα οποία ζητούνται στα Π.Δ. για την αξιολόγηση. Ακόμα, δεν δίνονται οδηγίες από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τον τρόπο βαθμολόγησης των κριτηρίων-φύλλων αξιολόγησης.

Μολονότι η θεσμοθετημένη αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο ορίζει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να είναι κυρίως γνωστικοί, ψυχοκινητικοί

(απόκτηση δεξιοτήτων κ.τ.λ.), στη διδακτική πράξη φαίνεται πως οι δάσκαλοι τους ιεραρχούν διαφορετικά (Manrommatis, 1996, Π.Ι., 2004, Ρεκαλίδου, 2005). Έτσι –συνεχώς και άτυπα– αξιολογούν πρωτίστως για διοικητικούς/ διαχειριστικούς σκοπούς, στην προσπάθεια να ελέγξουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να τηρούν ήπιο κλίμα – πειθαρχία– στην τάξη. Κατόπιν, αξιολογούν τη συμμετοχή στο μάθημα και για γνωστικούς σκοπούς, παρακολουθώντας τον βαθμό επίτευξης των γνωστικών διδακτικών στόχων και ελέγχοντας περισσότερο τις απομνημονευθείσες γνώσεις και όχι τόσο την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τα λοιπά ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως προβλέπει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Είναι αξιοσημείωτη επίσης «η κοινωνική αποδοχή» των κατά καιρούς ληφθέντων μέτρων αξιολόγησης του μαθητή. Όταν για παράδειγμα καταργήθηκε η αριθμητική βαθμολογία στο Δημοτικό, ασκήθηκε έντονη κριτική από τον Τύπο και τους γονείς, επειδή η βαθμολογία ενημερώνει τους τελευταίους για την πρόοδο των παιδιών τους και αναδεικνύει τις ανάγκες τους, ώστε να τα ενισχύσουν ανάλογα (Αβδάλη, 1989). Η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας εξέδωσε επανειλημμένες ανακοινώσεις διαμαρτυρίας σχετικά με την κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο (Τα Νέα, 22-9-86). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος επίσης χαρακτήρισε το μέτρο αντιπαιδαγωγικό και ζήτησε επαναφορά της βαθμολογίας με διευρυμένη κλίμακα (Ριζοσπάστης, 23-4-1987).

Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει από τη μελέτη της αξιολόγησης του μαθητή αφορά στην «μετα-αξιολόγηση», δηλαδή εάν και με ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της καθημερινής, διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι αναφέρουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι περιορίζονται στη διόρθωση των εργασιών των μαθητών, χωρίς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να ανατροφοδοτούν τον σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Συγκεκριμένα, τις επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στις γραπτές δοκιμασίες, τις χρησιμοποιούν κυρίως ως «αποδείξεις» για την ενημέρωση των γονέων και την κατάθεση βαθμολογίας στους τριμηνιαίους ελέγχους.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 χρόνων η αξιολόγηση του μαθητή έγινε συχνά αντικείμενο δημόσιου διαλόγου στον ημερήσιο και περιοδικό Τύπο, σε συνέδρια και βιβλία. Διαφορετικές απόψεις οδηγούσαν σε διαφορετικές προσεγγίσεις.

Η παρούσα μελέτη δεν εντόπισε ως τώρα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας ούτε για τον βαθμό βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών όλα αυτά τα χρόνια, δεδομένης της γενικότερης αντίληψης περί γλωσσικής ένδειας και γνωστικών ελλείψεων των μαθητών που προσέρχονται στο Γυμνάσιο.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν αφορούν στους τρόπους και στα εργαλεία με τα οποία θα μπορούσαμε να αποτιμήσουμε-αξιολογήσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τους δείκτες αποτίμησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αποτελούν, για παράδειγμα, οι υψηλές επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών, δείκτη



καλής ποιότητας της εκπαίδευσης; Σε ποια συμπεράσματα μπορεί να μας οδηγήσει η μελέτη του φαινομένου της μαθητικής διαρροής;

Γενικότερα, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών και τη χρησιμότητά της, τα είδη των τεστ τα οποία χρησιμοποιούν, εάν και πώς καταγράφουν με δομημένο τρόπο την εμπειρική αξιολόγηση των μαθητών.

### 5.2. Αξιολόγηση του μαθητή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο

Η μελέτη του συστήματος αξιολόγησης του μαθητή τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο οδηγεί σε τρεις βασικές διαπιστώσεις:

- Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει συνολικά το πλέγμα της αξιολόγησης στο σχολείο αποδεικνύεται ότι από μόνο του δεν είναι ικανό να οδηγήσει σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Προβλήματα όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη συναίνεσης καθώς και η έλλειψη οργάνωσης εμποδίζουν την ικανοποιητική εφαρμογή των θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση του μαθητή, σύμφωνα και με τη διεθνή εμπειρία, είναι σκόπιμο να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι τρόποι αξιολόγησης πρέπει να εντάσσονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και να εναρμονίζονται με αυτά.

Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές χώρες της Ε.Ε. η διαγνωστική αξιολόγηση ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα ούτε στο Γυμνάσιο ούτε στο Λύκειο, παρά το γεγονός ότι τυπικά στο Λύκειο είναι θεσμοθετημένη και συνδέεται με τη λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Υπάρχουν μόνον κάποιες εξαιρέσεις, στην περίπτωση των οποίων με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών ελέγχεται το βασικό επίπεδο γνώσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας νέας ενότητας μαθημάτων.

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο η μη χρήση ενιαίας κλίμακας βαθμολόγησης, παρόμοιας με αυτήν που χρησιμοποιείται στο Δημοτικό, είναι δυνατόν να δημιουργήσει παρερμηνείες για τον σκοπό της αξιολόγησης από τους μαθητές. Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Σήμερα στο Γυμνάσιο κυριαρχεί η ποσοτική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή. Ανάλογα με τη διάθεση και τα ενδιαφέροντά του, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αναθέτει στους μαθητές ερευνητικές εργασίες ή εργασίες που αναπτύσσουν ελεύθερα ένα θέμα, έτσι ώστε να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πρόοδό τους σε ένα ευρύ φάσμα κλίσεων και ικανοτήτων.

Μια προσπάθεια ολοκληρωμένης προσέγγισης που αφορά στην αξιολόγηση στο Λύκειο έγινε το 1998. Το όλο εγχείρημα δέχθηκε και αρκετή κριτική. Ένα από τα κύρια σημεία της κριτικής εστιαζόταν στο γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν πολύπλοκη και χρονοβόρα και απέβαινε τελικά σε βάρος του χρόνου διδασκα-

λίας. Η έμμεση σύνδεση της αξιολόγησης του μαθητή με την αξιολόγηση του καθηγητή αποτέλεσε επίσης ένα βασικό στοιχείο στο οποίο επικεντρώθηκε η κριτική για τις σχετικές ρυθμίσεις. «Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται οι συγκριτικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων και άρα μπορούμε να δούμε ποιο σχολείο είναι καλύτερο, σε σχέση με αυτό το υποτιθέμενο κριτήριο. Και επομένως, τελικά να δούμε ότι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι είναι, σε τελευταία ανάλυση, οι υπόλογοι της μαθητικής επίδοσης, που εκφράζεται σαν αποτέλεσμα σε αυτή τη βαθμονομική πρακτική» (Νούτσος, 2001).

Ένα άλλο στοιχείο στο οποίο ασκείται κριτική αφορά στον χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και στη λειτουργία της εκπαίδευσης, που εξαιτίας αυτών των μέτρων χαρακτηρίζεται «κανονιστική», «γραφειοκρατική». Επιπλέον, οι προτεινόμενες ερωτήσεις, που θεωρούνται συνάρτηση έξυπνων τεχνικών μελέτης, θεωρήθηκε ότι τελικά ενισχύουν τον ρόλο των φροντιστηρίων αντί να τα υποβαθμίζουν, σύμφωνα με τις εξαγγελίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η μείωση της διδακτέας ύλης σε διδαχθείσα και ο αυτοπεριορισμός της σε εξεταστέα, που κρίθηκε αναγκαίο μέτρο, υποβαθμίζει τον μαθησιακό ρόλο του σχολείου (Λιάτσου, 1998).

Η ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού συστήματος αποφάσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) για τα παραπάνω θέματα αποτελεί, σύμφωνα με τις υπάρχουσες κριτικές, βασικό παράγοντα που εμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης γενικότερα. Επισημαίνεται επανειλημμένως από τους ερευνητές και τους ειδικούς ότι υπάρχει μια αλλοίωση του μορφωτικού χαρακτήρα και μια απώλεια της παιδευτικής αυτοτέλειας του Λυκείου, καθώς η βαθμίδα αυτή συνδέεται με τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, ενώ ο στόχος της αξιολόγησης στο Λύκειο θα έπρεπε να είναι η διερεύνηση και η υποβοήθηση της μαθησιακής προόδου και η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του εφήβου, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε πιστοποίηση των προσόντων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Για τον λόγο αυτό έχει κατ' επανάληψη προταθεί η αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο (Μπαμπινιώτης, 2005).

Γενικά, θα λέγαμε ότι οι όποιες αλλαγές επιχειρήθηκαν σε ό,τι αφορά στο σύστημα αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγιναν χωρίς ουσιαστική αξιολόγηση του ίδιου του συστήματος, εσωτερική και εξωτερική.

## 6. Γενική εκτίμηση με βάση την υπάρχουσα κατάσταση για τη μαθητική αξιολόγηση στην Ελλάδα

Πέραν των ειδικών θεμάτων που θίχτηκαν στο ανωτέρω κείμενο, θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη σωστού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των όρων που θέτουν οι κανόνες της επαρκούς ανταπόκρισης τόσο της Πολιτείας όσο και των ατόμων που καλούνται να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες του τις βαθμίδες.

Από όλα τα παραπάνω είναι προφανής η ανάγκη διεξαγωγής ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής έρευνας, με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών, των αδυναμιών και των ελλείψεων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα υποδείξουν προτάσεις και μέτρα βελτίωσης.

### Σημειώσεις

1. Παρατηρείται διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας σε σχέση με όσα όριζε η εγκύκλιος.

### Βιβλιογραφία

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί στο σχολείο είναι αναγκαίοι*; Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Boyle, B. & Christie, T. (1996). *Issues in setting standards: Establishing Comparabilities*. London: Falmer Press.
- Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Αντλήθηκε από [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Λιάτσου, Ο. (1998). *E-on line ΕΛΛΑΔΑ. «Ελευθεροτυπία»*, 10-11-98.
- Μαυρομαμάτης, Γ. (1997). Διερευνώντας το φαινόμενο της Αξιολόγησης στην τάξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96/97, 61-68.
- Μανρομμιάτης, Υ. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7 (2), 259-269.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. «Το Καποδιστριακό», Ιστότοπος Πανεπιστημίου Αθηνών ([www.kapodistriako.uoa.gr](http://www.kapodistriako.uoa.gr), 15-3-2005).
- Νούτσος, Χ. (2001). Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 21-49.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης*

- των μαθητών Γυμνασίου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδημητρίου, Ν. (2004). Με ποιους τρόπους θα γίνει η αξιολόγηση στα σχολεία. Τεστ στο Δημοτικό για τους μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης. «Απογευματινή», 29-3-2004.
- Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2002). Από τη «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» και την «Ελευθέρα Εργασία και Δράση των Μαθητών» των αρχών το 20<sup>ο</sup> αιώνα στη συνθετική δημιουργική εργασία του έτους 2000. Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ο</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις», Πάτρα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (Οκτώβριος 2005). Προβληματισμοί και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της επίδοσης και το ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση», της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ελληνική Επιτροπή) και του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσακαλίδης, Α. (1995) (επιμ.). *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας. Η Εκσυγχρονιστική Προσπάθεια στην Εκπαιδευτική Πράξη και η Αντιπαράθεση στην Αξιολόγηση του Μαθητή και του Εκπαιδευτικού 1975-95*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΦΕΚ 1366/τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1373 /τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1374 /τ. Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1375 /τ.Β'/18-10-2001
- ΦΕΚ 1376/τ.Β'/18-10-2001

## Υλικοτεχνική Υποδομή

Βίκα Δ. Γκιζελή, *Αρχιτέκτων Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)*

Γιώργος Αγγελάκης, *Καθηγητής Πληροφορικής*

Κωνσταντίνος Ιατρού, *Καθηγητής Φυσικός*

Γιώργος Μακρίδης, *Καθηγητής Κοινωνιολόγος*

Μαρία Τσάλμα, *Καθηγήτρια Φιλολόγος*

### *Περίληψη*

*Στην παρούσα μελέτη το δομημένο σχολικό περιβάλλον προσεγγίζεται ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος και ως συνιστώσα της σύνολης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επιδιώκεται η ανάδειξη μιας ελλειμματικής σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην οργάνωση του σχολικού χώρου, αλλά και η διερεύνηση της προβληματικής επικοινωνίας ανάμεσα στον αρχιτέκτονα-σχεδιαστή του σχολικού περιβάλλοντος, στον κατασκευαστή και, τελικά, στον χρήστη, είτε αυτός είναι ο μαθητής και η μαθήτριά, είτε ο καθηγητής είτε το στέλεχος της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η επιζητούμενη ποιότητα στο σχολικό περιβάλλον δεν ανάγεται αποκλειστικά και μόνο στις –πάντοτε παρούσες– ποσοτικές ελλείψεις σε αίθουσες και λοιπά στοιχεία της υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και στους συσχετισμούς εκείνους που θα αξιοποιούσαν κάθε υπάρχουσα ποιοτική αξία και θα συνέβαλλαν στην απρόσκοπτη οικειοποίησή του από τον μαθητικό, κυρίως, πληθυσμό.*

1. Υλικοτεχνική υποδομή και χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος:  
μία κρίσιμη σχέση.

Οι σκοποί και οι στόχοι αλλά και οι κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης προσεγγίζονται κατά διαφορετικούς τρόπους. Μία άποψη, η πιο διαδεδομένη, «θέλει την ποιότητα της εκπαίδευσης να ορίζεται με βάση την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητα και τη συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα». Αντιθέτως, μία δεύτερη άποψη, πιο ωφελμιστική, ορίζει

την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από τη δυνατότητα να εξυπηρετούνται αποτελεσματικά από αυτήν οι ανάγκες και οι προσδοκίες του «πελάτη/καταναλωτή», μέλους ενός συστήματος αγοράς εργασίας. Ο συγκερασμός των δύο αυτών απόψεων οδηγεί στον καθορισμό των εθνικών στόχων της εκπαίδευσης τους οποίους καλείται να επιτύχει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διατιθέμενη υλικοτεχνική υποδομή (κιτρινακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, ηλεκτρονικές τεχνολογίες, βιβλιοθήκες κ.τ.λ.) διαδραματίζει ασφαλώς κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη των στόχων αυτών. Στο κείμενο που ακολουθεί θα διερευνηθεί πώς η υλικοτεχνική υποδομή εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, πώς διαμεσολαβεί ανάμεσα στο πρώτο και τη δεύτερη, και κυρίως αν, πώς και σε ποιο βαθμό συνδέεται με τις διάφορες απόψεις περί των σκοπών, ανθρωπιστικών ή τεχνοκρατικών, της εκπαίδευσης.

Οι διευκρινίσεις αυτές είναι απαραίτητες τόσο για τη σαφήνεια των διαγνωστικών στόχων και μεθόδων της μελέτης όσο και για την ευστοχία της στη φάση αξιοποίησης των συμπερασμάτων της. Ίσως όμως να είναι ακόμη πιο χρήσιμες στο να βελτιωθεί μια, κατά τη γνώμη μας, ελλείπουσα συνειδητότητα, συλλογικά, ως προς τον πραγματικό ουσιαστικό ρόλο που θα μπορούσε να παίξει η υλικοτεχνική υποδομή, έστω και δυνητικά, στην επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ποιότητα της σχολικής ζωής του χρήστη, δάσκαλου και μαθητή.

## 2. Ο ρόλος του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η υλικοτεχνική υποδομή –και όλα όσα αυτή υποδηλώνει– αναγνωρίστηκε ως ακρογωνιαίος λίθος των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεμέλιο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σχολικής καθημερινότητας κυρίως κατά την εποχή μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Από τότε άρχισε να θεωρείται ότι εντάσσεται στις σημαντικές παραμέτρους του *σχολείου* εν γένει, των οποίων την ποιότητα κάθε φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμματισμού οφείλει να μελετά, να αξιολογεί και, φυσικά, να βελτιώνει. (Χαρακτηριστικά, ας υπενθυμίσουμε ότι αποτελεί διακριτό κομμάτι στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης).

Ωστόσο, ο κεντρικός της χαρακτήρας και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει σήμερα στα εκπαιδευτικά πράγματα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, με αποτέλεσμα ο τρόπος με τον οποίο η κοινή αντίληψη την προσλαμβάνει να συνεπάγεται αποκλίσεις από την πραγματικότητα, αν όχι και αντιφάσεις.

Κατ' αρχήν, ο όρος «υλικοτεχνική υποδομή», που ορίζει το «υλικό τμήμα» του εκπαιδευτικού συστήματος, παρ' όλο που χρησιμοποιείται ευρύτατα, νομίζουμε ότι περιορίζει τον χαρακτήρα του υλικού αυτού τμήματος στο στενό πλαίσιο των τεχνικών εφαρμογών. Υποβιβάζει τον ρόλο του σε δευτερεύουσας σημασίας ρόλο και παραγνωρίζει τις αυθύπαρκτες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες του ευρύτερου «σχολικού περιβάλλοντος».

Δεν εκπλήσσει, επομένως, το γεγονός ότι η συμβολή της υλικοτεχνικής υποδομής στους απώτερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται στη συνείδηση πολλών ως περιορισμένης εμβέλειας, η οποία δεν μπορεί να συμβάλλει ενεργά στην «ανθρωπιστική παιδεία, στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση, στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και αμέριου χαρακτήρα».

Αντιθέτως, διαδεδομένη είναι η εντύπωση ότι με την ανάπτυξη της και, μερικότερα, με την αρτιότητά της (π.χ. με έναν υψηλά εξειδικευμένο τεχνολογικό εξοπλισμό), η υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει άμεσα στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της άλλης αντίληψης, της πιο ωφελμιστικής και τεχνοκρατικής, σύμφωνα με την οποία στόχος της εκπαίδευσης και του σχολείου είναι να ικανοποιήσει τις «συγκεκριμένες ανάγκες και απαιτήσεις του αυριανού εργαζόμενου και μέλους του συστήματος αγοράς εργασίας» σε αντιστοιχία με τις προσαγές της αγοράς.

Αν αυτή είναι η πρόσληψη της σημασίας του σχολικού περιβάλλοντος από το κοινωνικό σύνολο, ανάλογες θα είναι και οι απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου από την εκπαιδευτική πολιτική, ανάλογες και οι αντιπαροχές της εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας προς το σύνολο. Και αν τα παραπάνω ενθαρρύνουν εσαεί αυτές τις απόψεις, ο φαύλος κύκλος έχει συντελεστεί. Οι μαθητές θα απαιτούν γήπεδα ποδοσφαίρου, οι καθηγητές γραφεία καθηγητών, οι ψηφοφόροι σχολεία χωρίς διπλοβάρδια και οι υπουργοί θα μετρούν την επόμενη εκλογική επιτυχία τους με τον αριθμό αιθουσών διδασκαλίας που έχτισαν στη διάρκεια της υπουργικής τους θητείας.

Κατά την άποψη της παρούσας μελέτης, η θέση αυτή, με τα δύο σκέλη της, αποτελεί ένα στερεότυπο της εποχής μας, παραπλανητικό όπως όλα τα στερεότυπα.

Στην πραγματικότητα, η σχολική «υλικοτεχνική υποδομή» ή, σωστότερα, το ευρύτερο «σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον», με την τέχνη και την επιστήμη που εμπεριέχει (πέρα και πριν από τις τεχνικές κατασκευαστικές εφαρμογές του), με τη συνθετικότητα του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, την επεξεργασία των αρχών της λειτουργικότητας και της αισθητικής, με τους χειρισμούς του υπαίθριου περιβάλλοντος χώρου και με πολλά άλλα στοιχεία του και με την πληθώρα των ρυθμίσεων που επιβάλλει (πολεοδομικών, αρχιτεκτονικών-κιριολογικών, λειτουργικών, αισθητικών, κατασκευαστικών-κιριοδομικών, με τις προδιαγραφές επίπλωσης, εξοπλισμών ειδικών χώρων κ.τ.λ.), άπτεται άμεσα των ζητημάτων εκείνων που αποτελούν την πεμπουσία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο αποτέλεσε ιστορικά, από τη μεταπολεμική εποχή και ύστερα, βασική συνιστώσα των ευρωπαϊκών παιδαγωγικών θεωριών, των αρχών και των επαγγελιών τους (βλ. για παράδειγμα τη συνδυαστική των αρχών Jean Piaget - Alfred Roth στην ελβετική σχολική αρχιτεκτονική). Αν η γνώση μεταδίδεται κυρίως με τα βιβλία, τους εργαστηριακούς εξοπλισμούς, τα εποπτικά μέσα και τον δάσκαλο και όχι με τα κτίρια, τις λειτουργικές και αισθητικές εφαρμογές ή τον περιβάλλοντα χώρο, αντιθέτως, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, οι συμμετοχικές διαδικασίες, οι πολυπολιτισμικές συναναστροφές ή οι αρχές, όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η δημιουργική χρήση εποπτικών μέσων κ.τ.λ., στηρίζονται και ευδοκμούν (ή διακυβούνται

και ακυρώνονται) από τη σύνθεση όλων των παραπάνω στοιχείων του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος.

Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, πόσο «το κτίριο», αισθητικά και λειτουργικά, εκφράζει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές εκπαιδευτικές δομές που το έχουν παραγάγει: αρκεί να φέρουμε στη μνήμη μας τα χτεσινά ψηλοτάβανα, αυστηρά νεοκλασικά διδαστήρια, δείγματα της γνωστής εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής, σε αντιδιαστολή με τα σημερινά χαρούμενα, πολύχρωμα, «ανοιχτά» σχολεία, δείγματα και αυτά μιας άλλης εκπαιδευτικής ιδεολογίας.

Αυτή είναι μία πρώτη διευκρίνιση για το πώς η παρούσα μελέτη εκλαμβάνει το περιεχόμενο αλλά και τον χαρακτήρα της υλικοτεχνικής υποδομής, που εκφράζεται καλύτερα με τον όρο (ο οποίος και θα χρησιμοποιείται στη συνέχεια) «σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον».

Εξίσου παραπλανητική παρουσιάζεται και μια άλλη θεώρηση του σχολικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος, αυτή που δημιουργεί την αίσθηση ότι αυτό, ως «υλικοτεχνικό», επομένως απτό και συγκεκριμένο, αποτελεί πεδίο εύκολης μεθοδολογικά προσέγγισης, πρόσφορο για άμεσες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η εντύπωση δηλαδή ότι εύκολα κατασκευάζεται, χρησιμοποιείται και συντηρείται, αρκεί όλες οι φάσεις της δημιουργίας του να διαθέτουν την απαραίτητη οικονομική στήριξη.

Με βάση την άποψη αυτή, στη χώρα μας αλλά και αλλού, δύσκολα οι πολιτικές ηγεσίες δέχονται να επενδύσουν σε μελέτες, έρευνες, ποιοτικό σχεδιασμό, αξιολόγηση και συμμετοχικές διαδικασίες σχετικά με το σχολικό κτίριο. Σπάνια τα όργανα του προγραμματισμού της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν στην προβληματική τους ζητήματα εκπαιδευτικά-περιβαλλοντικά-κτιριολογικά-αισθητικά, και ακόμη σπανιότερα προβλέπουν στον προγραμματισμό τους διαδικασίες συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ σχεδόν ποτέ ηγεσίες και προγραμματιστές δεν προβληματίζονται για το πώς η κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα μεταδώσει τις «αρχές» της στο κατασκευασμένο περιβάλλον και με ποιον τρόπο το ίδιο το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον θα στηρίξει και θα αναδείξει τους εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς που –κατά κανόνα– κάθε επιχειρούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ευαγγελίζεται. Τα (δυσεύρετα πάντα) κονδύλια για το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην εφαρμογή, δηλαδή στην κατασκευή. Η έρευνα, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση στη χρήση υπολείπονται δραματικά, παραμένουν στο παρασκήνιο. Επιπλέον, όπως είναι φυσικό, η βελτίωση των παραπάνω σε εθνική κλίμακα δεν μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί λόγω του δυσβάσταχτου κόστους.

Έτσι, αυτή η δεύτερη διευκρίνιση εξηγεί γιατί η οικονομική δυσχέρεια γίνεται πάντα το «άλλοθι» για την αβελτηρία να σχεδιαστεί μια σωστή, συνεπής και εμπνευσμένη σχολική αρχιτεκτονική, στη βάση της συνεχούς αξιολόγησης, βελτίωσης και αναβάθμισής της.

Τα παραπάνω αναφέρονται γιατί προδικάζουν τη θέση που κατέχει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδια-



σμό και γιατί κατά συνέπεια επιδρούν στη διαμόρφωση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής και στις στρατηγικές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Και το κυριότερο, επηρεάζουν ακόμη και τις ερευνητικές προσεγγίσεις και, κατ' επέκταση, τις βελτιωτικές προτάσεις που απορρέουν από αυτές.

Για τους παραπάνω λόγους και για να αρθούν οι προαναφερόμενες ανακολουθίες, η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει ότι αποσκοπούσε από την αρχή (τονίζεται το «από την αρχή») στο:

- Να επαναπροσδιορίσει τον χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε αυτός να αποτελεί θεμέλιο του εκπαιδευτικού συστήματος (και της καθημερινής πραγματικότητας) και αναπόσπαστο τμήμα του, που με συνέπεια οφείλει να συνδιαλέγεται με όλα τα υπόλοιπα τμήματά του, να τα στηρίζει και να τα αναδεικνύει.
- Να επανατοποθετήσει το σχολικό περιβάλλον στο ευρύ τεχνοκρατικό αλλά και ανθρωπιστικό του πλαίσιο.
- Να καταγράψει κριτικά τις υπάρχουσες δράσεις των εκπαιδευτικών φορέων που επεξεργάζονται τα στοιχεία της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος.
- Να προτείνει έρευνες που θα προσδιορίζονται στη βάση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης αλλά και μιας διαρκούς βελτιωτικής παρέμβασης σε ολόκληρο το φάσμα της παραγωγής του σχολικού περιβάλλοντος: από τον αρχικό σχεδιασμό ως την τελευταία πινελιά, από τις διαδικασίες παραγωγής ως το έμπυχο υλικό των αρμόδιων επιστημόνων που τις εποπτεύει, από τους εξοπλισμούς και τα αναλώσιμα ως τη χρήση τους από τους χρήστες, δασκάλους και μαθητές. Πεποίθησή μας είναι ότι μόνον η βελτίωση στην παραγωγή του σχολικού περιβάλλοντος στο σύνολό του συνεπάγεται άμεση επίδραση στη γενικότερη αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

### 3. Φορείς και υπάρχουσες έρευνες: χρησιμότητα, αδυναμίες.

Φορείς, σε εθνικό επίπεδο, στους οποίους μελετώνται ερευνητικά, υπό οποιαδήποτε μορφή και μέθοδο, τα ζητήματα σχεδιασμού του σχολικού περιβάλλοντος είναι το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) –εξ ορισμού και εξ αντικειμένου–, καθώς επίσης η Διεύθυνση Προγραμματισμού (ΔΙ.Π.Ε.Ε.) και ενίοτε η Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων (ΔΙ.ΕΦ.Ε.Σ.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επίσης, κατά έναν πολύ μικρό και έμμεσο βαθμό, τα Τμήματα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), αρμόδιες ομάδες εργασίας του Τεχνικού Επιμελητηρίου της Ελλάδας (Τ.Ε.Ε.), Δήμοι και Νομαρχίες και, φυσικά, οι Αρχιτεκτονικές Σχολές των Πολυτεχνείων της χώρας, σε επίπεδο μελών Δ.Ε.Π. και σε σπουδαστικό –προπτυχιακό και μεταπτυχιακό– επίπεδο.

Αντίστοιχοι οργανισμοί υπάρχουν, όπως είναι φυσικό, σε κάθε χώρα. Επιπρο-

σθέτως, σε επίπεδο διεθνών Οργανισμών (U.N.E.S.C.O., Conseil de l' Europe κ.τ.λ.) έχουν ιδρυθεί και δραστηριοποιούνται πολλές και αξιόλογες ομάδες εμπειρογνομώων, σε μόνιμη βάση λειτουργίας και με πλούσιο ερευνητικό έργο, το οποίο διαχέεται μέσω εντύπων ειδικών για τη Σχολική Αρχιτεκτονική (π.χ.: U.N.E.S.C.O., Program of Educational Building (P.E.B.) κ.τ.λ.).

Οι έρευνες οι σχετικές με το σχολικό περιβάλλον που διεξάγονται στη χώρα μας δεν είναι πολλές. Η εμπειρία από το Τμήμα Ερευνών του Π.Ι., λ.χ., δείχνει ότι ο αριθμός τους είναι εξαιρετικά περιορισμένος σε σχέση με έρευνες άλλων εκπαιδευτικών αντικειμένων. Αναφέρουμε ενδεικτικά τη δυσκολία με την οποία επιστήμονες της Διοίκησης καταφέρνουν να αποσπάσουν έγκριση για διεξαγωγή σχετικών ερευνών.

Ωστόσο, έστω και σε περιορισμένο αριθμό, έρευνες εντός των αρμόδιων φορέων γίνονται και είναι κατά κανόνα έρευνες εμπάθυσης ή ποιοτικές, με συγκροτημένη προβληματική και υποθέσεις εργασίας, που διατυπώνονται με γνώση των προβλημάτων και με διάθεση να βρεθούν καινοτόμες λύσεις στα υπάρχοντα προβλήματα και να διατυπωθούν βελτιωτικές προτάσεις. Πέρα από την καταγραφή των δεδομένων, χρησιμοποιούνται συχνά ερωτηματολόγια που συλλέγουν απόψεις μαθητών και μαθητριών αλλά και διδασκόντων, καταγράφουν τάσεις, προσεγγίζουν απόψεις, ανιχνεύουν προσδοκίες. Από την εμπειρία μας και από τη διερεύνηση που κάναμε σε αρμόδιους φορείς διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες από αυτές πραγματοποιούνται από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς σπουδαστές Αρχιτεκτονικής, από επιστημονικούς ερευνητικούς φορείς (Ε.Μ.Π., Ε.Κ.Κ.Ε, Τ.Ε.Ε.) και από μικρό αριθμό αρχιτεκτόνων, υπαλλήλων της Διοίκησης (Ο.Σ.Κ., ΔΙ.Π.Ε.Ε., ΔΙ.ΕΦ.Ε.Σ., Π.Ι.).

Περισσότερο διαδεδομένες είναι οι έρευνες «ποσοτικού τύπου». Πρόκειται για έρευνες στατιστικές ή απλώς περιγραφικές, διαγνωστικές διερευνήσεις της υπάρχουσας κατάστασης. Εφαρμόζονται συνήθως σε επίπεδο σχολικής μονάδας και συλλέγουν στοιχεία όχι μόνο μέσα από στατιστικό δείγμα, αλλά πολύ συχνά από ερωτηματολόγια που απευθύνονται στον συνολικό πληθυσμό, δηλαδή σε όλα τα σχολεία της χώρας. Έχουν ως αποτέλεσμα κυρίως την καταγραφή των στοιχείων της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτή παρουσιάζεται επιφανειακά.

Τα ερωτηματολόγια μέσω των οποίων ανιχνεύονται τα ζητούμενα στοιχεία περιλαμβάνουν, πέρα από τα γενικά στοιχεία κάθε σχολείου, γενικά και κυρίως απογραφικά στοιχεία κάθε σχολικής μονάδας. Πολλές φορές βρίσκουμε στοιχεία αρκετά μεγάλης ανάλυσης και λεπτομερειακής καταγραφής, πάντοτε όμως σε αναφορά με την εμφανή, υπάρχουσα κατάσταση. Τέτοια στοιχεία, για παράδειγμα, είναι: τα τυπικά στοιχεία της ταυτότητας κάθε σχολείου (διεύθυνση κ.τ.λ.), ο τύπος του σχολείου (Δημοτικό, Γυμνάσιο κ.τ.λ.), το μέγεθός του, ο αριθμός μαθητών και μαθητριών, αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, η χρονολογία ίδρυσής του, η χρονολογία κατασκευής του, αν είναι συστεγαζόμενο, αν ανήκει σε συγκρότημα, αν είναι σε αστική ή ημιαστική ή αγροτική ή νησιωτική περιοχή, αν γειτνιάζει με ρυπογόνες χρήσεις κ.τ.λ.

Στοιχεία τέτοιου τύπου βρίσκουμε σε απογραφικά δελτία της Στατιστικής Υπηρε-

σίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σε μεμονωμένες έρευνες που είχαν γίνει στο παρελθόν από υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή του Ο.Σ.Κ., όπως και στην πρόσφατη εμπεριστατωμένη έρευνα του Κ.Ε.Ε. Μερικές φορές αναζητούνται και καταγράφονται λεπτομερειακά στοιχεία σε θέματα που αφορούν: στην κατάσταση του κτιρίου, στη συντήρηση, στη θέρμανση, στην ύδρευση, στον εξαερισμό, στον φυσικό φωτισμό, στην ασφάλεια του κτιρίου ή του συγκροτήματος, στον αριθμό και στην κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας, στην ύπαρξη και περιγραφή εργαστηρίων ή/και εξειδικευμένων αιθουσών, στην ύπαρξη και περιγραφή αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, στην ύπαρξη και περιγραφή της αυλής, στην ύπαρξη και περιγραφή χώρων άθλησης, στην επίπλωση γενικά και ειδικά ανά αίθουσα, στον εξοπλισμό γενικά και, ειδικά, στον εκπαιδευτικό εξοπλισμό σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και λοιπό πολυμεσικό υλικό, σε ζητήματα βιβλιοθήκης, σε προβλήματα σύνδεσης με το Διαδίκτυο κ.τ.λ.

Ας επιχειρήσουμε μια συνοπτική κριτική προσέγγιση των παραπάνω.

Οι καταγραφές αυτές, γνωστές ως διαγνωστικές μελέτες, λειτουργούν περισσότερο ως βάσεις δεδομένων όλων των αδυναμιών των σχολικών μονάδων, δηλαδή ως καθρέφτης της υπάρχουσας κατάστασης ολόκληρου του δικτύου των σχολείων της χώρας. Είναι βέβαιο ότι αποτελούν εργαλείο απολύτως απαραίτητο για όποιον θέλει να παρέμβει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού κτιρίου και των διδακτηριακών υποδομών. Δεν αποτελεί όμως μέθοδο επαρκή ούτε ικανή να διασφαλίσει βελτιώσεις πέρα και πάνω από τις συνηθισμένες και αυτονόητες.

Επιπλέον, οι έρευνες αυτού του τύπου συνήθως παραμένουν στο στάδιο της συλλογής των στοιχείων, ενώ τα στοιχεία που συλλέγονται σπάνια υφίστανται την επεξεργασία που απαιτείται και ακόμη σπανιότερα λαμβάνονται υπόψη για τη διαμόρφωση σχετικών αποφάσεων.

Με την επιφανειακή καταγραφή των ελλείψεων στην εφαρμογή κυρίως της σχολικής κτιριακής πολιτικής δεν υπάρχει εμβάθυνση στις βαθύτερες αδυναμίες (ούτε και στις βαθύτερες αρετές) που ενδεχομένως υπάρχουν κρυμμένες κάτω από τα στατιστικά στοιχεία και τις τεχνοκρατικές περιγραφές, όσο ακριβείς και αν είναι αυτές. Επιπροσθέτως, λόγω της ανεπαρκούς επεξεργασίας των στοιχείων, απουσιάζει η αναγωγή σε γενικά δεδομένα, επομένως και σε γενικά συμπεράσματα, παραμένει αδιευκρίνιστη η επίδραση του «τυχαίου» σε αντιδιαστολή με το «νομοτελειακό», δεν αναλύονται οι εξωτερικοί δυσμενείς παράγοντες σε αντίθεση με τις εγγενείς δυσκολίες. Ακόμα, δεν δίνονται πειστικές απαντήσεις για το αν η εφαρμογή αφήνεται του σχεδιασμού, για το αν για τα λάθη και τις αδυναμίες ευθύνονται ο σχεδιασμός ή η κατασκευή, ή για το αν είναι απλώς οικονομικοί οι λόγοι που δεν επέτρεψαν στην κατασκευή να «εκφράσει» αυτό για το οποίο εξαρχής σχεδιάστηκε.

Συμπερασματικά, παρά τη χρησιμότητά τους, οι διαγνωστικές αυτές μελέτες περιγράφουν *τετελεσμένες καταστάσεις* και όχι *διαδικασίες*. Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες φτάνουμε στην κατασκευή, που συχνά είναι η κύρια αιτία προβλημάτων και αποτοχιών, αλλά και το έμπυχο υλικό που εποπτεύει αυτές τις διαδικασίες, δεν εμφανίζονται πουθενά στις μελέτες αυτές, παραμένουν στο παρασκήνιο, στο σκοτάδι.

#### 4. Προτάσεις για πεδία και μεθόδους ερευνών

Στην προσπάθεια να ξεπεραστούν οι παραπάνω αδυναμίες καταγράφουμε (με βάση τις αρχές που παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος) τις βασικές παραδοχές οι οποίες προσδιορίζουν τον *χαρακτήρα* που πρέπει να έχουν οι επιμέρους έρευνες για την καταγραφή, αξιολόγηση και βελτιστοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, και επίσης τα συγκεκριμένα εκείνα *πεδία* στα οποία θα πρέπει οι επιμέρους έρευνες, κατά τη γνώμη μας, να εφαρμοστούν.

Ο στόχος μας είναι, εκτός από την καταγραφή των αδυναμιών, να καταδειχθούν οι διαδικασίες εκείνες που είναι φορείς της ποιότητας ή «ευθύνονται» για την έλλειψη ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος, να αναλυθεί η αιτία των προβλημάτων και να αναδειχθεί τι πραγματικά είναι εκείνο που υπογραμμίζει ή ακυρώνει τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό.

Βασικές μεθοδολογικές αρχές μας: να ξεπεράσουμε τις απογραφές του τελευταίου σταδίου της παραγωγής του κατασκευασμένου περιβάλλοντος, να οργανώσουμε έρευνες εμβάθυνσης με διατυπωμένη προβληματική και υποθέσεις εργασίας επί των προβλημάτων που η εμπειρία μας (ή/και μία προέρευνα) έχει καταδείξει, να χρησιμοποιήσουμε μεθόδους κατά προτεραιότητα ποιοτικές (λ.χ. τις μεθόδους των ανθρωπιστικών επιστημών) συμπληρωματικά προς τις ποσοτικές και να επιλέξουμε τα πλέον πρόσφορα και αποκαλυπτικά πεδία ερευνών.

Η εξειδίκευση των παραπάνω αρχών οδηγεί στα εξής πεδία, στα οποία θεωρούμε ότι πρέπει να προσανατολιστούν οι ερευνητικές μας προσπάθειες:

- Πεδίο πρώτο: Οι «βάσεις» ποιοτικών στοιχείων για το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον, που γνωρίζουμε ότι υπάρχουν μέσα αλλά και έξω από τη Διοίκηση.
- Πεδίο δεύτερο: Οι διαδικασίες παραγωγής κατασκευασμένου περιβάλλοντος, το εμπλεκόμενο έμψυχο υλικό, η συνεργασία με επιστημονικούς παράγοντες εκτός Διοίκησης.
- Πεδίο τρίτο: Τα μεθοδολογικά εργαλεία και η αναθεώρησή τους, ώστε να προωθηθούν συγκριτικές μελέτες, ιστορικά και σε βάθος χρόνου, με αναφορά στις τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες του τόπου.
- Πεδίο τέταρτο: Η σχέση μεταξύ σχεδιαστή, διαχειριστή, κατασκευαστή και χρήστη του σχολικού περιβάλλοντος, σχέση που θα αναβαθμίζει τη συμμετοχική συνεργασία επιστημόνων, κατασκευαστών, διοικητικών, τεχνοκρατών, πολιτικών και χρηστών (μαθητών και εκπαιδευτικών).

Αναλυτικότερα:

*Πεδίο πρώτο: η «βάση» των ποιοτικών στοιχείων*

Υπενθυμίζουμε ότι οι ενέργειες της Πολιτείας στις οποίες «εδράζεται» η επιτυχία, δηλαδή η ποιότητα, του σχολικού κτιρίου συγκεντρώνονται σε διάφορους φορείς και σε διάφορα νομικά, κανονιστικά δεδομένα. Επομένως, είναι σκόπιμο να γίνονται διερευνήσεις αρχείων, όπως αυτά που ακολουθούν:

- Γενικοί οικοδομικοί κανονισμοί (κτιριοδομικοί κανονισμοί, Γενικός Οικοδομικός Κανονισμός (Γ.Ο.Κ.), κανονισμός πυρασφάλειας, αντισεισμικός κανονισμός, τοπικοί όροι δόμησης, κανονισμοί για Α.Μ.Ε.Α.).
- Κτιριολογικά Προγράμματα ανά μέγεθος σχολικής μονάδας που εκπονούνται από συγκεκριμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΔΙ.Π.Ε.Ε., ΔΙ.ΕΦ.Ε.Σ.).
- Κτιριολογικά Προγράμματα με εφαρμογή του Rotating System<sup>1</sup> στη χρήση αιθουσών.
- Προδιαγραφές και Πρότυπα χώρων (standards) που διατυπώνονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Προδιαγραφές που διατυπώνονται από τον Ο.Σ.Κ.
- Ειδικές προδιαγραφές που αφορούν εργαστήρια, εργαστηριακό εξοπλισμό, ειδικές αίθουσες.
- Τάσεις που προωθούν το «άνοιγμα» αλλά και την ασφάλεια του σχολείου σε σχέση με την κοινότητα.
- Τεχνικές προδιαγραφές που διατυπώνονται από τον Ο.Σ.Κ.
- Προδιαγραφές και διαδικασίες εύρεσης οικοπέδων, μελέτες σκοπιμότητας κ.τ.λ. από τον Ο.Σ.Κ.
- Τεχνική περιγραφή οικοδομικών εργασιών που ορίζονται από τον Ο.Σ.Κ.
- Περιγραφή χρήσης υλικών που καθορίζονται από τον Ο.Σ.Κ.

#### *Πεδίο δεύτερο: οι διαδικασίες και το έμφυχο εποπτεύον υλικό*

Πρόκειται για έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες της διαδικασίας παραγωγής σχολικού περιβάλλοντος, ο οποίος μάλιστα τη διατρέχει ολοκληρωτικά σε όλη τη διάρκειά της και σχετίζεται με τα εξής:

- Τις τυπικές διαδικασίες μέσω των οποίων σχεδιάζεται και παράγεται το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον (κριτική προσέγγιση, θετικά και αρνητικά σημεία, συμπεράσματα).
- Την (παλαιότερη) Τεχνική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (στελεχωμένη με μερικούς από τους επιφανέστερους αρχιτέκτονες της εποχής).
- Την ίδρυση του Ο.Σ.Κ., τη στελέχωσή του και τις δικές του μεθόδους σχεδιασμού και παραγωγής καθώς και τη διαδικασία διεξαγωγής Πανελλήνιων Αρχιτεκτονικών Διαγωνισμών.
- Τις αναθέσεις μελετών και κατασκευής σε διακεκριμένα αρχιτεκτονικά γραφεία, αλλά και τη συμμετοχή των αρχιτεκτόνων-εξωτερικών συνεργατών και στο κτιριολογικό πρόγραμμα.
- Τις έρευνες για το μέγεθος των σχολικών μονάδων, εν γένει, και το βέλτιστο μέγεθος σχολικής μονάδας, ειδικότερα.
- Τον ρόλο (παλαιότερα) διεθνών χρηματοδοτικών οργανισμών (Παγκόσμια Τράπεζα -I.B.R.D.-) και τα αντίστοιχα Εκπαιδευτικά Σχέδια (1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup>).
- Την εξέλιξη του Ο.Σ.Κ. ως Α.Ε. και την επίδραση του γεγονότος αυτού στις νέες μεθόδους σχεδιασμού και παραγωγής σχολικού περιβάλλοντος. (Μετά-

θεση του έργου του σχεδιασμού και της κατασκευής σε άλλους φορείς, εξελίξεις στα παραπάνω, σημερινή ισχύουσα κατάσταση).

- Τον ρόλο της Νομαρχίας, των Δήμων. (Η «μελετοκατασκευή» και οι επιπτώσεις της).
- Τον ρόλο (σήμερα) των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων, λ.χ. των Κ.Π.Σ., για τα αντίστοιχα έργα.

#### *Πεδίο τρίτο: οι τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες*

Αφορά στην ένταξη του ζητήματος του σχολικού κτιρίου στην ιστορική του προοπτική, στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και στις φάσεις ανάπτυξης της χώρας, ενώ θίγει ζητήματα όπως:

- Οι «ευεργέτες» και η ανέγερση διδακτηρίων στις ιδιαίτερες πατρίδες.
- Το νησιωτικό περιβάλλον, τα δυσπρόσιτα νησιά, οι Μικρές Κυκλάδες, η Γαύδος.
- Τα μικρά χωριά, τα μονοθέσια σχολεία.
- Η αίσθηση του σχολείου ως κέντρου της ζωής του χωριού.
- Τα σχολεία που κλείνουν λόγω μείωσης του μαθητικού πληθυσμού.
- Οι δυσκολίες εύρεσης οικοπέδων στο συγκρότημα της Αθήνας και αλλού.
- Οι αντιθέσεις μεταξύ των σύγχρονων τεχνολογικών απαιτήσεων (μεγάλα σχολικά συγκροτήματα) και του παραδοσιακού, κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου (βέλτιστο μέγεθος σχολικής μονάδας): σχολεία-βιτρίνα vs σχολεία με «ταυτότητα».

#### *Πεδίο τέταρτο: η σχέση μεταξύ σχεδιαστή, κατασκευαστή και χρήστη*

Αφορά στη δυναμική που στηρίζει (αλλά και στην έλλειψη επικοινωνίας που ακυρώνει) όλα όσα έχουν σχεδιαστεί και προηγηθεί και αναλύεται στα ακόλουθα:

- Προϋποθέσεις διαλόγου πριν και μετά την παραγωγή του διδακτηρίου. Ελλείψεις σε διαδικασίες συμμετοχής του δήμου, της κοινότητας, των πολιτών (διαδικασίες υπαρκτές και ιδιαίτερα σεβαστές σε άλλες χώρες).
- Συμμετοχή πλειάδας επιστημόνων (αρχιτεκτόνων, λοιπών τεχνικών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών κ.τ.λ.) και αποκατάσταση του διαλόγου μεταξύ τους (επίσης υπαρκτός σε άλλες χώρες αλλά όχι στη δική μας).
- Γενική αρχιτεκτονική «κουλούρα» του κοινωνικού συνόλου, αδυναμία αντίληψης του αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος.
- Σύγχρονες κοινωνικές αντιφάσεις: αστικός ιστός βεβαρμένος με προβλήματα της σύγχρονης πόλης που πρέπει να μείνουν έξω από την πόρτα του σχολείου τη στιγμή που θέλουμε το σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία», σχολείο-φωλιά και σχολείο όπου παρουσιάζονται φαινόμενα σχολικής βίας.
- Σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες: σχολικό περιβάλλον και οικονομικοί μετανάστες, κοινωνικές ανισότητες, διαφορετική αντίληψη του χώρου.

Συμπερασματικά, κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε πως από την αρχή θεωρούσαμε αυτονόητο ότι η μελέτη της «ποιότητας στην εκπαίδευση» πρέπει να γίνεται με κατεξοχήν «ποιοτικές μεθόδους». Αν αυτό φαίνεται άποψη παρωχημένη ή δυσεφάρμοστη στο εύρος που θα επιθυμούσαμε, η προσπάθεια θα έπρεπε να γίνει, ώστε τουλάχιστον να εισαγάγουμε (μεθοδολογικά) την ποιότητα ακόμα και στις ποσοτικές μεθόδους.

##### 5. Δεδομένα και περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Εγγενείς αδυναμίες στο ερευνητικό επίπεδο, όπως αυτές που επισημάνθηκαν πιο πάνω, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν ούτε από τον παρόντα σχεδιασμό. Κρίνεται, επομένως, απολύτως απαραίτητο να σημειωθούν οι βασικές αδυναμίες και της παρούσας έρευνας, οι οποίες προδιαγράφουν το βασικό ερευνητικό πλαίσιο στην πραγματιστική του μορφή και όχι μόνο θεωρητικά. Οι περισσότερες από αυτές απορρέουν, όπως είναι φυσικό, από τους αρχικούς διαδικαστικούς-ερευνητικούς περιορισμούς και αυτοπεριορισμούς:

1. Παρ' όλο που η υλικοτεχνική υποδομή εμφανίζεται ως διακριτό πεδίο στην παρούσα έρευνα, θεωρούμε ότι στην πραγματικότητα η σημασία που εξαρχής σχεδιάστηκε να έχει σε αυτήν είναι ελλειμματική. Τούτο συμβαίνει για διάφορους λόγους: Πρώτον, διότι θεωρήθηκε ότι ανάλογη (;) έρευνα έχει ήδη αναλάβει το Κ.Ε.Ε., πράγμα που θα οδηγούσε σε παράλληλη διερεύνηση όμοιων αντικειμένων. Έτσι, το ειδικό βάρος της υλικοτεχνικής υποδομής σχεδιάστηκε εξαρχής να είναι πολύ περιορισμένο. Με το παραπάνω σκεπτικό, στο συγκεκριμένο πεδίο-υποκεφάλαιο, ετέθη ως εξαρχής περιοριστικός όρος να μην αναφερθούμε σε ζητήματα που αναφέρονται στις ελλείψεις της υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα της τα επίπεδα (κτίριο, αίθουσες, ειδικοί χώροι, υπαίθριοι και αύλειοι χώροι, επίπλωση, εξοπλισμοί κ.τ.λ.), παρ' όλο που όλα τα παραπάνω επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα (ή στην έλλειψη ποιότητας) του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης γενικότερα.
2. Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας συνολικά είναι εξαιρετικά ευρύ, καθώς περιλαμβάνει πλήθος πεδίων που επηρεάζουν την αναζητούμενη «ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ας σημειωθεί ότι θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν επιπλέον πεδία<sup>2</sup> που ελλείπουν από την αρχική προβληματική και, συνεπώς, και από την ερευνητική εφαρμογή. Ενδεικτικά αναφέρονται το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>3</sup>, η συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος<sup>4</sup> και άλλες εύστοχες προτάσεις για προσθήκες ερευνητικών πεδίων. Παρά ταύτα, ο φόβος και η βεβαιότητα για ένα υπερβολικά εκτενές ερωτηματολόγιο, μας οδήγησε αναγκαστικά σε μεγάλες περικοπές επί μέρους πεδίων αλλά και ερωτημάτων σε διάφορες περιοχές της έρευνας. Ιδιαίτερα στην υλικοτεχνική υποδομή, η περικοπή των προσχεδιασμένων πεδίων που αναφέρθηκαν πιο πάνω και των ερωτήσεων, συνακόλουθα, υπήρξε δραματική. Εξάλλου, η περίπτωση μιας διαφορετικής οργάνωσης της έρευνας, όπου θα μπορούσαν να συνυπάρξουν πολλές επιμέρους υπο-έρευνες σε πολλές ερευνόμενες υπο-ομάδες, πράγμα που

θα επέτρεπε μια αναπνοή στα ασφυκτικά ερωτηματολόγια, ήταν ανέφικτη λόγω οικονομικών και άλλων δεσμεύσεων.

3. Στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που δημιουργεί αυτό το εξαιρετικά διευρυμένο ερευνητικό αντικείμενο, πρέπει να σημειωθούν οι δεσμεύσεις που περιορίζουν πολλές από τις ερευνητικές προσπάθειες, όταν αναλαμβάνονται από δημόσιο φορέα: δεσμεύσεις περιοριστικές οικονομικού, προγραμματικού, διοικητικού χαρακτήρα. Αναφέρουμε ως παράδειγμα τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους που επιδρούν αρνητικά στο μέγεθος του δείγματος, επομένως και στον απαιτούμενο αριθμό των ερωτηματολογίων, τις αδυναμίες ορθής εφαρμογής συνεντεύξεων ποιοτικού χαρακτήρα σε επαρκή αριθμό σχολείων, τους ανελαστικούς χρόνους της γραφειοκρατίας των Κ.Π.Σ. που δεν επιτρέπουν το ενδεχόμενο υπέρβασης των χρονοδιαγραμμάτων. Κι όμως, η υπέρβαση των απρόοπτων που κάθε έρευνα επιφυλάσσει, είναι αυτή που, το ξέρουμε πολύ καλά, αποβαίνει επ' ωφελεία της ανατροφοδότησης των υποθέσεων εργασίας, της εναλλαγής θεωρίας και εμπειρικής προσέγγισης, του διορθωτικού ελέγχου –όλες, βασικές προϋποθέσεις για κάθε συνεπές ερευνητικό έργο.

Με βάση τα παραπάνω, η αισιόδοξη περιγραφή της προβληματικής σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, («ενδιαφέρουσα –και πειστική– ανάλυση, που συνδέει το θέμα τής υλικοτεχνικής υποδομής, και μάλιστα άμεσα, με την ίδια τη δομή και λειτουργία τού εκπαιδευτικού μας συστήματος»)<sup>5</sup>, είναι πιθανόν να παραμείνει στη συνέχεια της έρευνας σε μεγάλο βαθμό ελλειμματική ή και ανενεργή.

Οι παραπάνω αυτοπεριορισμοί, από κοινού με τον μεγάλο στο σύνολο, αλλά μικρό, ανά πεδίο, αριθμό ερωτήσεων, θα υπερκεράσει την ορθή κατά τα λοιπά άποψη σύμφωνα με την οποία ελλοχεύει «κίνδυνος να πνιγούμε στον καταιγισμό της “υπερπληροφόρησης” που μπορεί να προκύψει, να ασφυκτιούμε λόγω έλλειψης κριτικής επεξεργασίας από την επέλαση μεγάλων δύσπεπτων ποσοτήτων πληροφορίας χαμηλής ποιότητας και ρηχών εντυπώσεων»<sup>6</sup>. Κίνδυνος ελλοχεύει, επίσης, από την έλλειψη επαρκούς αριθμού εξειδικευμένων ερωτημάτων, λόγω του πολύ μεγάλου εύρους της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

#### 6. Προσδοκίες από την παρούσα έρευνα

Παρά τις αδυναμίες που με ειλικρίνεια προαναφέραμε, πιστεύουμε ότι η διερεύνηση των παραπάνω, μολονότι περιορισμένη, θα προσφέρει:

1. Εναύσματα για εμβάθυνση της προβληματικής σχετικά με τη συμμετοχή της υλικοτεχνικής υποδομής και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος στην εν γένει ποιότητα της εκπαίδευσης, επομένως και στον σχεδιασμό και στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης.
2. Στοιχεία-προτάσεις για τη διενέργεια μεταγενέστερων, πληρέστερων και πιο εξειδικευμένων, ερευνητικών προσπαθειών.

Αν τα παραπάνω επιτευχθούν, θα αποτελέσουν κατά τη γνώμη μας ίσως όχι «χρησι-



κό εργαλείο άμεσης αποτελεσματικότητας», αλλά πάντως χρήσιμο πετραδάκι στη συνειδητότητα, στην ευστοχία των επιλογών και στη βελτίωση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών ερευνών, υπό το πρίσμα πάντοτε της επιζητούμενης ποιότητας στην εκπαίδευση.

### Σημειώσεις

1. Πρόκειται για εκείνο το σύστημα οργάνωσης των αιθουσών διδασκαλίας της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το οποίο αντί κάθε σχολική τάξη ή τμήμα να έχει, σταθερά, τη δική του αίθουσα διδασκαλίας, οι αίθουσες είναι εξειδικευμένες, με αντίστοιχο εξοπλισμό, και χρησιμοποιούνται διαδοχικά από διάφορες σχολικές τάξεις ή τμήματα, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος. Το σύστημα αυτό, βεβαίως, δεν χρησιμοποιείται στις μικρές ηλικίες.
2. Αναφέρεται από τον Ασδραχά, στο: Ασδραχάς, Σ.Ι., Κίττας, Χρ., Λιγομενίδης, Π., Μπαμπινιώτης, Γ. & Τσουκαλάς Α., (2006). *Αρχική Έκθεση Διαμορφωτικής Αξιολόγησης*, (μη δημοσιευμένο). Πρόκειται για κριτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας από τους παραπάνω επιστήμονες, γεγονός που προβλέπεται από τη διαδικασία της έρευνας κατά τις διάφορες φάσεις της.
3. Μπαμπινιώτης, ό.π.
4. Λιγομενίδης, ό.π.
5. Μπαμπινιώτης, ό. π.
6. Λιγομενίδης, ό.π.

### Βιβλιογραφία

- Ασδραχάς, Σ.Ι., Κίττας, Χρ., Λιγομενίδης, Π., Μπαμπινιώτης, Γ. & Τσουκαλάς, Α. (2006). *Αρχική Έκθεση Διαμορφωτικής Αξιολόγησης*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1976). L'interaction de l'enfant et de l'environnement: objet de recherche et révélateur social. *Bulletin de psychologie*, 29 (18), 954-969.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1975). *La culture et le pouvoir*. Paris: Stock coll. Monde ouvert.
- Γερμανός, Δ. (1999). Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: η άλλη «γλώσσα» της μεταρρύθμισης. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 90-109.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.
- Ελληνική Εταιρεία Αισθητικής-Ίδρυμα Παναγιώτη & Έφης Μιχελή (1998). Το παιδί και η αισθητική αγωγή. *Πρακτικά Συνεδρίου 25-27 Απριλίου 1996*. Αθήνα.
- Ε.Μ.Π., (1993). *Βέλτιστο μέγεθος σχολικής μονάδας. Δυνατότητα συνύπαρξης πολλών σχολικών μονάδων στον ίδιο χώρο. Κοινωνικές συνιστώσες*. Έκθεση Έρευνας, Ε.Μ.Π.-ΥΠ.Ε.Π.Θ. (μη δημοσιευμένο).

- Hall, E. (1971). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday and Co.
- Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1821-1929*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ. (1984). Τα πρώτα ελληνικά νηπιαγωγεία. *Τεχνικά Χρονικά*, 4 (3), 175-214.
- Μακρίδης, Γ. (1996). *Σχέση μαθητών και σχολικού περιβάλλοντος*. Έρευνα σε όλα τα γυμνάσια και τα λύκεια του Κερατσινίου, Δ.Ε.Π.Α.Κ., Δήμος Κερατσινίου.
- Μακρίδης, Γ. (1995). *Η βία στα σχολεία*. Έρευνα με τη συνεργασία 10 δήμων του νομού Αττικής, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (αδημοσίευτο).
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη, τόμος Α', Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία*. Αθήνα: Μέθοδος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Σχολικός χώρος και ανταρχική εκπαίδευση. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σσ. 175-188.
- Ο.Σ.Κ., (2003). *Τεχνικές Προδιαγραφές για τη μελέτη διδακτηρίων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- Ο.Σ.Κ., (1982). *Κτιριολογικά Προγράμματα*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- Ο.Σ.Κ., (χ.χ.). *Τεχνική περιγραφή Οικοδομικών Εργασιών* (μη δημοσιευμένο).
- Perrinjaquet, R. (1979). L' Habitat en tant qu' univers de socialisation de l' enfant – The Habitat as an Universe of Child Socialisation in Industrial Societies. *International Social Science Journal*, 31, 457-475.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *La représentation de l' espace chez l' enfant*. Paris: P.U.F.
- Roth, A. (1966). *The New Schoolhouse, Das Neue Schulhaus, La Nouvelle Ecole*. Zürich/Stuttgart: Verlag für Architektur.
- Τσολάκης, Χ., Γκιζελή, Β., Μιχαλοπούλου-Βείκου, Χρ. & Μακρίδης, Γ. (2000). *Όμιλοι Σχολικής Δράσης: Έρευνα για τη συγκρότηση Ομίλων σχολικών δραστηριοτήτων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- U.N.E.S.C.O., (1977). *Tendances de l' éducation relatives à l' environnement*, Paris: U.N.E.S.C.O.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Ε., (2003). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Ε., (2002). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ομάδα εργασίας ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1999). *Συντονισμός έρευνας για τη μελέτη Κτιριολογικών προγραμμάτων του Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ομάδα εργασίας ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κ.Ε.Μ.Ε., Ο.Σ.Κ., (1984). *Προγραμματισμός και εποπτεία των ερευνών και μελετών των εκπαιδευτικών κτιρίων*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ομάδα Εργασίας, (1979). *Καθορισμός των προτύπων για τα κτιριολογικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).

# Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου

Χρίστος Δούκας, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αγάπη Βαβουράκη, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Μάρθα Θωμοπούλου, Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας

Χρυσούλα Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Άννα Σμυρνιωτοπούλου, Καθηγήτρια Χημικός

## Περίληψη

*Η δημοσίευση αυτή διερευνά τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η διερεύνηση περιλαμβάνει τη μελέτη διάφορων προσεγγίσεων της επιμόρφωσης μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και των τάσεων που εμφανίζονται στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον παρουσιάζει μια καταγραφή των εξελίξεων της επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο. Η βασική διαπίστωση της μελέτης είναι η μετατόπιση των σχετικών προσεγγίσεων από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολείου. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, η δημοσίευση καταλήγει σε ένα ερευνητικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση και την αποτίμηση των βασικών συντελεστών της ποιότητας της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.*

## 1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της σχολικής μάθησης.

Στην παρούσα μελέτη θα επιδιωχθεί μια πρώτη προσέγγιση του ζητήματος της

ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση βασίζεται στην αρχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις της και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος της Πολιτείας είναι καθοριστικός.

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα.

Η πραγμάτευση των θεμάτων αυτών στηρίζεται στις εμπειρίες εφαρμογής της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, καθώς και σε μια πλούσια ερευνητική βιβλιογραφία. Άξονες διερεύνησης της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελούν ο προσανατολισμός στις μελλοντικές ανάγκες, η ανάλυση των στόχων-αποτελεσμάτων των θεσμοθετημένων πλαισίων επιμόρφωσης και οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές.

Με βάση τα παραπάνω η μελέτη πραγματεύεται τα ακόλουθα ζητήματα:

- Διεθνείς τάσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης.
- Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, το σημερινό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, η εφαρμογή του στην πράξη και τα αποτελέσματά της.

## 2. Διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανέλιξη

Η μελέτη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται από την οπτική της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις σχετικές αναλύσεις, η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ο προσδιορισμός της οποίας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι εισροές-εκροές, οι διαδικασίες, η συνεχής βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, η ανταπόκριση στις μελλοντικές ανάγκες (Cheng-Tam, 1997). Καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζει την ποιότητα και για τον λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την αποτίμησή της. Ωστόσο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι αντί της χωριστής μελέτης καθενός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σημασία έχει η διερεύνηση της

αλληλεξάρτησής τους. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τη δυναμική της βελτίωσης, όπως οι διαδικασίες/ μεθόδολογίες της ποιότητας, η συμμετοχή και ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση των αναγκών του αναπτυξιακού σχεδιασμού σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Hargreaves & Hopkins, 1991). Οι παράγοντες αυτοί κάνουν πιο εμφανή την επίδραση παραμέτρων όπως οι κεντρικοί στόχοι και οι διατιθέμενοι πόροι.

Η εφαρμογή των ανωτέρω χαρακτηριστικών στην ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θέτει στο κέντρο της ανάλυσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη σχέση τους με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1994, Fullan & Hargreaves, 1992).

Η ανάγκη ανταπόκρισης στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (lifelong) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide) διαμορφώνει έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι η επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/ αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα των συνεχών αλλαγών και της πολυμορφίας. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) (Schon, 1983) που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cochran-Smyth & Lytle, 2001, Lieberman, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη στο επάγγελμα και επιμόρφωση» δεν θεωρείται πλέον αποτελεσματικό και γι' αυτό η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» (professional development) κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της «επιμόρφωσης». Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κ.λπ.) αλλά και άτυπες διαδικασίες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.). Η επαγγελματική μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων (παρά αποσπασματικών παρουσιάσεων), οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες (Lieberman, 1994, Ganser, 2000). Συγχρόνως, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής της καθημερινής πρακτικής.

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που είναι πιο αποτε-

λεσματική, όταν βασίζεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Dudzinski et al., 2000, Ganser, 2000, Lieberman, 1994). Θεωρείται συνεργατική διαδικασία, διότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δεν γίνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά, κυρίως, σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης, με γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, γεγονός που τον καθιστά περισσότερο αποτελεσματικό (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Clement & Vanderberghe, 2000, Grace, 1999).

Η ανάγκη μεταβίβασης αυξημένων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και διεύρυνσης του ρόλου τους γενικότερα τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Sachs, 2000, Darling-Hammond, 1988). Ωστόσο, όλοι σχεδόν οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η υλοποίηση του οράματος του «επαγγελματία εκπαιδευτικού» στην πράξη προϋποθέτει νέες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις (Παπαναούμ 2003, Darling-Hammond, 1996, Little, 1993 κ.ά.).

### 3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζει στην ανάγκη αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται:

- να συμβάλλουν στην προώθηση νέων μορφών και «προϊόντων» μάθησης,
- να επανασχεδιάσουν/ αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη,
- να εργάζονται «πέρα από την τάξη», στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο και με άλλους κοινωνικούς εταίρους,
- να ενσωματώσουν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική,
- να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες.

### 4. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απαγορεύει τόσο την Πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο φαίνεται από τον μεγάλο αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων αλλά και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη. Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με κριτήριο τους στόχους και την οργάνωσή του, μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες χρονικές περιόδους.

#### *4.1. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1977-1992*

Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η επιμόρφωση οργανώνεται και παρέχεται κυρίως από τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ενώ υπόκειται σε άμεσο έλεγχο από την πολιτική εξουσία, η οποία ελέγχει το διδακτικό προσωπικό και τα Προγράμματα Σπουδών, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μακρά διάρκεια (μονοετή) και επιτρέπουν τη συμμετοχή μικρού αριθμού εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998).

Από το 1985 μέχρι το 1992 ισχύουν νομοθετικές ρυθμίσεις που, ωστόσο, δεν εφαρμόζονται. Το 1985, με τον Νόμο 1566/85<sup>1</sup> επιχειρείται μια πρώτη αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης με την ίδρυση των Π.Ε.Κ., τα οποία όμως δεν λειτουργούν πριν από το 1992 (Μαυροειδής & Τύπας, 2001)<sup>2</sup>.

Σύμφωνα με τον νόμο προτείνονται τρεις μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών:

- εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους,
- ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει 5ετή προϋπηρεσία, και
- περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, σχετικές με εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Το 1992, με τον νέο Νόμο 2009/92 (άρθρο 17 §3 και 6) επιχειρείται επάνοδος στον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Π.Ε.Κ., που είναι οι βασικοί φορείς επιμόρφωσης, υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Μετά από γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με Υπουργική Απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και τα μέλη του πενταμελούς Συντονιστικού Συμβουλίου κάθε Π.Ε.Κ. (Διευθυντής, Υποδιευθυντές, εκπρόσωποι διδασκόντων), η διάρκεια και η μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο όμως δεν συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση ούτε με την έρευνα (Μαυρογιώργος, 1994).

#### *4.2. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1992-1995*

Η περίοδος αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως περίοδος μετάβασης από τα ελεγχόμενα από την πολιτική εξουσία μακρόχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια με μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών σε βραχυπρόθεσμα ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών.

Το 1992, όπως προαναφέρθηκε, ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως εθνικού φορέα για τον γενικό σχεδιασμό, τον συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν αυτοτελή διοίκηση. Αυτό διευκολύνει την απορρόφηση και την απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης

από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτείνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους αναλαμβάνουν τα κατά τόπους Π.Ε.Κ., τα οποία λειτουργούν για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93. Υλοποιούνται τρίμηνα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε 14 Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα. Στη φάση αυτή διατηρείται ο άμεσος έλεγχος από την πολιτική εξουσία, μειώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά αυξάνεται ο αριθμός των επιμορφούμενων (Γρόλλιος, 1998).

#### 4.3. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1995 έως σήμερα

Το 1995 αναστέλλεται η ισχύς του Π.Δ. 250/92 και με τις Υ. Α. Γ2/3222/29-03-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε πιλοτική μορφή, ενώ αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η ανάγκη χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Το ακαδημαϊκό έτος 1995-96 αρχίζει η δεύτερη φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ., κατά την οποία μειώνεται ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, αναπτύσσονται βραχυπρόθεσμα, αμειβόμενα, ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους, και παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998). Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο σχεδιάζει μία ομάδα επιμορφωτών και προτείνεται από τα Π.Ε.Κ. στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα επιλογής.

Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I. Κατά την περίοδο αυτή υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ επιχειρείται η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και η μελέτη των θεσμικών πλαισίων της επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Τα επόμενα χρόνια απουσιάζουν από τις προσπάθειες ανάπτυξης επιμορφωτικών σεμιναρίων θέματα σχετικά με τη δια βίου και εξ αποστάσεως επιμόρφωση, την αυτοεπιμόρφωση, καθώς και την ενδοσχολική επιμόρφωση. Επιπλέον απουσιάζει παντελώς η ετήσια επιμόρφωση. Φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα ζητούμενα της επιμόρφωσης και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ οι επιμορφούμενοι προέρχονται κυρίως από τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

#### 4.4. Η επιμόρφωση σήμερα

Ανάλογα με τον χαρακτήρα της, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης που καθορίζονται από το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 είναι οι παρακάτω:

- Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επιμόρφωση των:

- στελεχών της εκπαίδευσης (2986/02),
- ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 Π.Δ. 250/92),
- ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.),
- εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9),
- εκπαιδευτικών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας.

Υλοποιούνται επίσης ειδικά σεμινάρια, προαιρετικού κυρίως χαρακτήρα (π.χ. Υ.Α. 57905/04-06-02 για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση), που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφορούν σε θέματα όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Τέλος, φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (π.χ. Ν. 1824/88, άρθρο 12 κ.ά.).

Η αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν πρόβλημα, όπως ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, οι ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.ά. (Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ταράπορη-Τσαλακίδου, 2000).

## 5. Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί

Από την προηγηθείσα ανάλυση προκύπτει ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προωθητικής δύναμης στις αναδυόμενες κοινωνίες της μάθησης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεώρησης εντοπίζονται μερικά κρίσιμα σημεία προς διερεύνηση στην ελληνική πραγματικότητα, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- α. Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, ενίσχυση των ευκαιριών/ κινήτρων του επαγγέλματος, συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών, διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.
- β. Ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις επιπτώσεις των Νέων Τεχνολογιών, στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά.
- γ. Μελέτη των τρόπων σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.
- δ. Τέλος, χρειάζεται ιδιαίτερα να διερευνηθεί η επαγγελματική επιμόρφωση ως διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες της τις φάσεις, καθώς και οι οργανωσιακές μεταβολές του συστήματος της επιμόρφωσης και ειδικότερα: οι διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιότητας στις τοπικές κοινότητες/ σχολικές μονάδες, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η συνεχής βελτίωσή της, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τα κριτήρια ποιότητας, οι μηχανισμοί υποστήριξης και αντιμετώπισης δυσκολιών κ.ά.

Τα παραπάνω κύρια σημεία διαμορφώνουν ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο. Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είναι να εστιάσει σε ερευνητικές όψεις που συνδέονται με την ποιότητα της επιμόρφωσης. Από τη άποψη αυτή μερικές πλευρές ενός πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης περιλαμβάνουν:

- Χαρτογράφηση/ ανάπτυξη της επαγγελματικής επιμόρφωσης:
  - αξιολόγηση των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης,
  - αξιοποίηση των αποτελεσματικών εμπειριών/ καλών πρακτικών,
  - καταγραφή, υποστήριξη και επέκταση προγραμμάτων με βάση τις σχετικές μελέτες και τα αποτελέσματα των ερευνών.
- Επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών:
  - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους,
  - εκπόνηση πλαισίου επαγγελματικών ρόλων, προσόντων, αρμοδιοτήτων, προοπτικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.
- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
  - αρχές και κριτήρια ποιότητας,
  - πιστοποιήσεις προσόντων, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης μέσω φακέλου και μέσω εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Σύνδεση των παραπάνω με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:
  - οργανωσιακή ανάπτυξη της επιμόρφωσης,
  - διαδικασίες/ κριτήρια/ μεθοδολογίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων,

- ανίχνευση εμποδίων και έλεγχος συμβατότητας με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου.
- Επιμορφωτικές πρακτικές και πρότυπα:
  - σύνδεση επιμόρφωσης με σχολική πράξη: αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης, σχεδίων δράσης κ.ά.,
  - σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών κ.ά.),
  - διερεύνηση εφαρμογής σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μια δια βίου προοπτική,
  - αναγνώριση-αντιστοίχιση ικανοτήτων που αποκτήθηκαν σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα.
- Μηχανισμοί καταγραφής-τεκμηρίωσης-διάδοσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
  - συστηματική πληροφόρηση για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων,
  - δημοσιοποίηση και διάδοση των επιμορφωτικών δράσεων και των σχετικών υλικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών,
  - ψηφιακή βάση δεδομένων για την ανάπτυξη κοινοτήτων/ δικτύων επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικής έρευνας, με εφαρμογή στα σχολεία (συνεργατικό περιβάλλον επιμορφωτικών δράσεων βασισμένο στο διαδίκτυο).

#### Σημειώσεις

1. «Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών» στον Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167Α/30-09-85).
2. Τα Π.Ε.Κ. ιδρύονται με τον Ν. 1566/85 και με την Υ.Α. Γ3/281/24-04-89 (ΦΕΚ 304Β') καθορίζονται οι έδρες των δεκαέξι Π.Ε.Κ. Με την ίδια Υ.Α. καταργούνται οι Σ.Ε.Α.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., που συνεχίζουν όμως να λειτουργούν μέχρι την οριστική παύση τους την 01-09-98. Τα Π.Ε.Κ. αρχίζουν τελικά να λειτουργούν μόλις το 1992, δηλαδή το διάστημα 1989-1992 δεν παρατηρείται καμιά επίσημη επιμορφωτική δραστηριότητα.

#### Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1997). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Cheng, Y. & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22-31.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Δούκας, Χ., (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution. Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (4), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. Στο Lieberman A. (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Colombia University, pp. 55-77.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 109-124.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής, (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής, (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Βρυξέλλες.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2003). *Implementation of «Education & training 2010»*. Work programme, Working Group «Improving Education of Teachers and Trainers», Progress report.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. Στο Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Education Change*. London: Falmer Press, pp. 170-193.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. Στο Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59 (1), 54-57.
- Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (1994) (Ed.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times*. London: Cassell.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2003). *Designs of Learning*. Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmert, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Little, G.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Ματθαίου, Δ. (1990). Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία Π.Ε.Κ. της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτ.1995-Ιουν.1996. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-154.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 26-29.
- Ο.Λ.Μ.Ε., (1991). *Συνέδριο για τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών*. Θεσσαλονίκη.
- Ο.Λ.Μ.Ε., (1990). *Συνέδριο για τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση καθηγητών*. Αθήνα.
- Παντίδης, Σ. (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, 85, 14-21.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2004). «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*»- *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

# Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών

Αθανάσιος Σκούρας, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονιστής)

Αδάμ Αγγελής, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Σωτήρης Βογιατζόγλου, Καθηγητής Μαθηματικός

Βικτωρία Πρεκατέ, Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών

Χρίστος Χρονόπουλος, Καθηγητής Φυσικός

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση στις σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής κοινοτικής πολιτικής, στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε σχέση με τα ακόλουθα κριτήρια: α. χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας, β. θεματολογία-προτεραιότητες της εκπαιδευτικής έρευνας, γ. συνεργασία-κοινή αντιμετώπιση-διάχυση πληροφορίας, δ. αξιοποίηση-εφαρμογή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, γίνεται μία ανάλογη ανασκόπηση της κατάστασης στην Ελλάδα και αναφέρονται συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της θέσης της χώρας μας σε ό,τι αφορά στην παραγωγή και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας.

## 1. Εισαγωγή

Τα εθνικά συστήματα εκπαιδευτικής έρευνας έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη, τη συγκέντρωση και τη διάχυση της γνώσης, με την οποία διαμορφώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική. Η πολιτική αυτή, στις σύγχρονες κοινωνίες, συνίσταται στη στήριξη και προώθηση των διεργασιών εκείνων που συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και η έντονη απαίτηση της κοινωνίας να αιτιολογούνται με τρόπο πειστικό οι εκπαιδευτικές αλλαγές και να αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους, καθιστούν την

εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Μ. Κασσωτάκης, 2002).

Σύμφωνα με τη μελέτη «Εκπαιδευτική Έρευνα και Ανάπτυξη: Τάσεις, θέματα και προκλήσεις» (Educational Research and Development: Trends, issues and challenges) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α. ή Ο.Ε.Σ.Δ.) το 1995 για την εκπαιδευτική έρευνα, πολλές κυβερνήσεις χαράζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων (evidence based policy). Διαπιστώθηκε όμως ότι η έρευνα έχει συχνά χαρακτήρα αποσπασματικό, πολιτικοποιημένο και ασύμβατο με την πράξη και τη διεθνή εμπειρία. Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με στόχο την ανάλυση και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές στρατηγικές (π.χ. διαγωνισμοί P.I.S.A.). Ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας σε πολλές χώρες εξακολουθεί να παραμένει ο ίδιος, όπως επισημάνθηκε πρόσφατα (Ο.Ε.Σ.Δ., 2003), και αυτό ώθησε την ερευνητική κοινότητα σε αυτοαξιολόγηση.

## 2. Η εκπαιδευτική έρευνα στις χώρες της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α.

### 2.1. Θεματολογία-προτεραιότητες της εκπαιδευτικής έρευνας

Οι φορείς που διεξάγουν την εκπαιδευτική έρευνα είναι κυρίως τμήματα των πανεπιστημίων και συνεργαζόμενα με αυτά ινστιτούτα (όπως π.χ. το Institute of Education in London). Επίσης συχνά δραστηριοποιούνται οι ίδιοι οι κυβερνητικοί φορείς που χρηματοδοτούν την έρευνα, επιστημονικές ενώσεις αλλά και μη κρατικοί οργανισμοί.

Τόσο ο προσανατολισμός όσο και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν επηρεαστεί από τις προσπάθειες σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανταγωνιστικότητα. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έρευνας, λοιπόν, κατευθύνεται κυρίως από τις ανάγκες επαγγελματικής και τεχνικής κατάρτισης, ανάπτυξης δεξιοτήτων, προώθησης αποδοτικού εργατικού δυναμικού, αποτελεσματικότητας της διαχείρισης του σχολικού συστήματος, αξιολόγησης και καθιέρωσης δεικτών επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Crossley & Watson, 2003), αλλά ποικίλλει ανά κράτος και ανά χρονική περίοδο. Θέματα όπως:

- η σχολική αποτελεσματικότητα,
- η μετάβαση των νέων από το σχολείο στην αγορά εργασίας,
- η επαγγελματική εκπαίδευση στα σχολεία,
- η αξιολόγηση και η πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή,
- η διδασκαλία, η μάθηση και η ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών,
- η ανάπτυξη υλικού και κριτηρίων αξιολόγησης,
- η αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών,
- η αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων,
- η διεύθυνση και διαχείριση σχολικών μονάδων, καθώς και
- η επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών,

έχουν αποτελέσει (κατά σειρά προτεραιότητας) τους δημοφιλείς στόχους των ερευνητικών δραστηριοτήτων στα κράτη της Ε. Ε. (C.I.D.R.E.E., 1995).

## 2.2. Χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας

Σύμφωνα με μελέτη της Σύμπραξης Ιδρυμάτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (C.I.D.R.E.E.), που πραγματοποιήθηκε το 1995, οι φορείς χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής έρευνας στον ευρωπαϊκό χώρο είναι κυρίως τα Υπουργεία Παιδείας ή άλλα Υπουργεία, συναφείς οργανισμοί και Ινστιτούτα.

Γενικά, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) δαπανούν για την έρευνα, κατά μέσο όρο, το 1,9% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (Α.Ε.Π.). Από αυτό, το 0,5% του Α.Ε.Π. πηγαίνει στην εκπαιδευτική έρευνα. Επίσης, για την εκπαίδευση συνολικά τα κράτη της Ε.Ε. ξοδεύουν, κατά μέσο όρο, το 4,94% του Α.Ε.Π., από το οποίο περίπου το 0,19% το αφιερώνουν στην εκπαιδευτική έρευνα (Eurostat, 2000; C.I.D.R.E.E., 1995).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, την περίοδο 1995-2005 δόθηκαν συνολικά 50 εκ. ευρώ για διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας και οι θεματικές περιοχές οι οποίες κυριάρχησαν είναι οι εξής (όχι με σειρά σημαντικότητας): τριτοβάθμια εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση, βελτίωση σχολείων, χρήση υπολογιστών στην εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός.

Οι στόχοι των προγραμμάτων στο πλαίσιο των οποίων έγινε η χρηματοδότηση της κοινοτικής έρευνας αφορούν στους ακόλουθους άξονες:

1. βασική έρευνα (διακρατική) σε θέματα διαρθρωτικής σημασίας στην εκπαίδευση,
2. δοκιμαστική εφαρμογή των πορισμάτων παλαιότερων εκπαιδευτικών ερευνών και ανταλλαγή πληροφοριών,
3. ανάλυση των δεδομένων και επεξεργασία των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών ερευνών που γίνονται στα κράτη-μέλη ή συνεργασίες των.

## 2.3. Συνεργασία-κοινή αντιμετώπιση-διάχυση πληροφορίας

Το 1984 δημιουργήθηκε ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικής Έρευνας (E.E.R.A.), με στόχους:

- την υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης στην Ευρώπη,
- την προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών και διεθνών οργανισμών (όπως η Ε.Ε., το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ουνέσκο),
- τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητικών κέντρων στην Ευρώπη,
- τη διάχυση και την αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών.

Ειδικότερα, δεδομένου ότι η πρόσβαση στην πληροφορία είναι βασική ανάγκη, ιδρύθηκε το Δίκτυο Πληροφοριών για την Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα



στην Ευρώπη (P.E.R.I.N.E.). Το P.E.R.I.N.E. συλλέγει κάθε πληροφορία σχετική με την εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη και την καθιστά ευρύτερα γνωστή και άμεσα προσβάσιμη μέσω του ηλεκτρονικού της ιστότοπου. Ο πυρήνας του δικτύου αυτού είναι ο Κατάλογος Διαδικτυακών Πηγών (P.E.R.I.N.E. Internet Resource Catalogue), ένα περιβάλλον με συνεκτικές και συμβατές αναφορές σε θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα.

#### *2.4. Αξιοποίηση-εφαρμογή των αποτελεσμάτων*

Οι χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., μετά την κριτική της δεκαετίας του '90 ότι η έρευνα δεν είχε συχνά σχέση με την πρακτική και τη χάραξη πολιτικής, ήταν αποσπασματική και αδυνατούσε να αξιοποιήσει τη διεθνή εμπειρία, αποφάσισαν να στηρίξουν και να ενισχύσουν τα συστήματα εκπαιδευτικής έρευνας και ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, με στόχο την αποτελεσματική εφαρμογή των μελετών, ανέλαβαν τις εξής κύριες πρωτοβουλίες:

- Υιοθέτησαν ως κριτήριο *βασικής έρευνας* τη χρησιμότητά της (use-inspired basic research). Με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι εφαρμόσιμα και θα έχουν πρακτική αξία. Άλλωστε πολλές βασικές κατακτήσεις της επιστήμης έχουν προκληθεί από εφαρμοσμένα προβλήματα.

Επίσης συμφώνησαν να:

- Ενισχύουν τις προσπάθειες για αποτελεσματική διαχείριση των συμπερασμάτων της έρευνας (συγκέντρωση, εύκολη πρόσβαση και χρηστική παρουσίασή τους) μέσω κατάλληλων βάσεων δεδομένων και κυρίως του διαδικτύου. Αυτό κάνει εφικτή την αποτελεσματική εφαρμογή της έρευνας.
- Διευρύνουν τις δυνατότητες των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών να αλληλεπιδρούν με τους ερευνητές και να προβάλλουν την παραγωγή και την υλοποίηση της νέας παιδαγωγικής γνώσης. Κατά συνέπεια, και διευκολύνεται η εφαρμογή της νέας γνώσης και καλύπτονται οι άμεσες ανάγκες.
- Προωθούν, κατά προτεραιότητα, τη συνεχή («δια βίου») μάθηση καθώς και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, απαντώντας στην απαίτηση της Κοινωνίας της Γνώσης να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» οι μαθητές, και γενικά οι άνθρωποι.
- Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή απόψεων, η δοκιμή αποτελεσματικών δραστηριοτήτων, η παρουσίαση μιας επιτυχημένης μεθοδολογίας, η ανάλυση αποδοτικών στρατηγικών, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών περιβαλλόντων μπορεί να είναι μερικά από τα πλεονεκτήματα αυτής της συνεργασίας. Δεδομένου ότι η παιδαγωγική πρακτική αλλά και η ειδική διδακτική των γνωστικών αντικειμένων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες κάθε εκπαιδευτικού, τα παραπάνω αποκτούν μεγάλη σημασία για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης παιδείας.

### 3. Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα

#### 3.1. Θεματολογία-προτεραιότητες της εκπαιδευτικής έρευνας

Στην Ελλάδα δραστηριοποιούνται πολλοί κυβερνητικοί και μη φορείς που διεξάγουν εκπαιδευτική έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρονται: τα Πανεπιστήμια (Α.Ε.Ι.), τα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ι.Ε.Κ.Ε.Π.), η Γενική Γραμματεία Ισότητας, η Γενική Γραμματεία Νεότητας, η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), κλαδικές ενώσεις (π.χ. Ελλήνων Φιλολόγων), το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας κ.ά.

Σύμφωνα με τη μελέτη του C.I.D.R.E.E. (1995), η σειρά προτεραιότητας για τους άξονες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα ήταν η εξής:

1. μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία και επαγγελματική εκπαίδευση,
2. εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση,
3. διεύθυνση σχολικών μονάδων (management) και σχολική αποτελεσματικότητα,
4. διδασκαλία και μάθηση.

Χαμηλότερη, από τον μέσο ευρωπαϊκό όρο, προτεραιότητα έχει δοθεί στην ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών, στην Ειδική Αγωγή και στην Τεχνολογία. Επίσης οι τομείς αξιολόγησης, ξένων γλωσσών και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δεν έχουν κριθεί τόσο σημαντικοί και σε αυτό η Ελλάδα υπολείπεται του μέσου ευρωπαϊκού όρου. Αντιθέτως, έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε τομείς, όπως επαγγελματικός προσανατολισμός, εκπαίδευση ενηλίκων, συγκριτική εκπαίδευση, σχολικά κτίρια, ελληνική λεξικογραφία, υποτροφίες, μουσειακή εκπαίδευση (τομείς όχι τόσο δημοφιλείς στους εταίρους). Να σημειωθεί ότι η συλλογή των ελληνικών δεδομένων έγινε το 1995 και δεν δόθηκαν στοιχεία για την εκπαιδευτική έρευνα στο άμεσο παρελθόν ή μέλλον, γεγονός που δείχνει τη σχετική έλλειψη καταγραφής, οργάνωσης και συντονισμού.

Μεταγενέστερη καταγραφή (Κ.Ε.Ε., 2002) διαπιστώνει ότι κάποιοι τομείς (όπως μαθησιακές δυσκολίες, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών) έχουν ερευνηθεί πολύ περισσότερο συγκριτικά με άλλους (όπως οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαίδευσης με αγορά εργασίας, οικονομικά της εκπαίδευσης, σχολική αποτελεσματικότητα), που είναι πρώτης προτεραιότητας σε πολλές χώρες της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α.

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα και ποιότητα του παραγόμενου στη χώρα μας ερευνητικού έργου αυτές αξιολογούνται κατά περίπτωση. Οι έρευνες που διεξάγονται από φορείς αξιολογούνται από τον φορέα που τις έχει χρηματοδοτήσει. Όταν πρόκειται για ακαδημαϊκές έρευνες (διδασκαρικές διατριβές, διπλωματικές εργασίες), εγκρίνονται από τις προβλεπόμενες επιτροπές, μετά από δημόσια υποστήριξη. Οι έρευνες που γίνονται ατομικά από τους επιστημονικούς υπεύθυνους αξιολογού-

νται στο πλαίσιο βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης και δημοσιεύσεων σε έγκυρα περιοδικά ή μέσω ανακοινώσεων σε συνέδρια.

### *3.2. Χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας*

Παρά τις ποικίλες δραστηριότητες των ερευνητικών ιδρυμάτων μας, η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ατροφεί λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης. Η χαμηλότερη χρηματοδότηση σε σχέση με τον κοινοτικό μέσο όρο φαίνεται σε πολλά επίπεδα. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat το 2004 για την έρευνα γενικά η Ελλάδα δαπάνησε το 0,61% του Α.Ε.Π. (οι χώρες της Ε.Ε., κατά μέσο όρο, το 1,84% αντίστοιχα και ειδικά η Φινλανδία το 3,46%). Το μέρος από τα ερευνητικά κονδύλια που διατέθηκαν για εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ήταν μόλις το 0,24% (κατά μέσο όρο στην Ευρώπη το 0,5%). Για την εκπαίδευση γενικά στην Ελλάδα δόθηκε το 2000 (Eurostat) το 3,79% του Α.Ε.Π. (στις χώρες της Ε.Ε., κατά μέσο όρο, το 4,94%). Από τα κονδύλια για την εκπαίδευση όμως περίπου το 0,03% του Α.Ε.Π. αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ το αντίστοιχο μέσο ποσοστό για την Ε.Ε. είναι 0,19%. Το 2003 η ετήσια δαπάνη για την εκπαίδευση ανά μαθητή (μέχρι και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) ήταν για την Ελλάδα 4.525€ (για τις χώρες της Ε.Ε. 5.532€, κατά μέσο όρο, και ειδικά για τη Φινλανδία 5.811€). Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι έμμεσα επιδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας το ερευνητικό έργο που παράγουν εκπαιδευτικοί-μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι λαμβάνουν ένα ειδικό επίδομα και τις κανονικές τους αποδοχές. Ο αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών σημειώνει αυξητική τάση την τελευταία δεκαετία, με έναν μέσο όρο τουλάχιστον 1.000 ατόμων ανά έτος.

Η χαμηλή οικονομική υποστήριξη που παρέχεται στην εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα οφείλεται στο ότι αυτή είναι μακροπρόθεσμη-έμμεση επένδυση, δεν έχει συχνά αποδεκτή ποιότητα, ασκεί μικρή επίδραση στη χάραξη πολιτικής, διεξάγεται αποσπασματικά και όχι συντονισμένα, εμπλέκει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων και απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό.

### *3.3. Συνεργασία-κοινή αντιμετώπιση-διάχυση πληροφορίας*

Συνεργασία με διεθνείς φορείς επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής της χώρας μας σε οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η U.N.E.S.C.O., στο C.I.D.R.E.E. αλλά και στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων της Ε.Ε. και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Σ.Ε.). Η Ελλάδα συμμετέχει επίσης σε 3 προγράμματα (Open Learning Media Environments and Cultures, Histories of Education και Postgraduate Network) από τα 23 διεθνή δίκτυα που έχουν συγκροτηθεί και συνεργάζονται σε διαφορετικά θέματα έρευνας στην εκπαίδευση.

Στο εσωτερικό, όμως, το έργο «Έρευνα 1997-2000» (Κ.Ε.Ε., 2002) διαπιστώνει έλλειψη συντονισμού μεταξύ των ερευνητικών φορέων και ανεπαρκή διάδοση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα την ελλιπή ενημέρωση ή και πλήρη άγνοια για το τι κάνουν οι υπόλοιποι. «Συνέπεια αυτών είναι οι συχνές επικαλύψεις των ερευνητικών δραστηριοτήτων, η χαμηλή αποτελεσματικότητα και η διάσπαση του

ερευνητικού δυναμικού που έχει η χώρα». Δεν υπάρχει κάποιος αποτελεσματικός μηχανισμός διάχυσης της πληροφορίας. Μάλιστα, η συνεργασία και η συνοχή στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρούνται περιπτώσεις κατά τις οποίες εκπονούνται παράλληλα δύο διδακτορικές διατριβές με το ίδιο θέμα σε δύο Τμήματα της ίδιας Σχολής.

Σε μία κριτική αξιολόγηση της κατάστασης της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας το 2000 (Χατζηδήμου, 2000), θεωρείται ότι η εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται στον σωστό δρόμο και όχι σε εμβρυϊκό στάδιο, αλλά τα πράγματα δεν είναι πολύ θετικά, γιατί δεν χρησιμοποιούνται όλες οι ερευνητικές μέθοδοι, δεν υπάρχουν διατυπωμένες υποθέσεις και δεν επιλέγουν οι ερευνητές αντιπροσωπευτικά δείγματα. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Α. Γκότοβος (1994): «Η πρωτογενής παιδαγωγική γνώση που παράγεται από μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Δ.Ε. συνιστά ένα ελάχιστο ποσοστό του συνολικού αριθμού των δημοσιεύσεων, ακόμη χειρότερα, η παρουσίαση των επιστημονικών θέσεων και απόψεων γνωστών παιδαγωγών σχετικά με τους προβληματισμούς στις Επιστήμες Αγωγής σπάνια είναι προσεγμένη και επαρκής».

Η διάχυση των αποτελεσμάτων των ερευνών επιτυγχάνεται με τους ακόλουθους φορείς:

1. *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης*. Διαθέτει Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, online ελληνικές βάσεις δεδομένων επιστήμης και τεχνολογίας, Δίκτυο Βιβλιοθηκών και αναλαμβάνει την ενημέρωση Εθνικών Συλλογικών Καταλόγων. Αποτελεί το κεντρικό σημείο στη ροή της επιστημονικής και τεχνολογικής πληροφόρησης προς την επιστημονική, ερευνητική, εκπαιδευτική και επιχειρηματική κοινότητα της Ελλάδας. Μπορεί κανείς να αναζητήσει άρθρα, έρευνες, διατριβές ολοκληρωμένες ή σε εξέλιξη για οποιοδήποτε αντικείμενο.

2. *Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Έχει ολοκληρωθεί η καταγραφή και η συλλογή όλων των ερευνών, μελετών και εκδόσεων που έχουν γίνει από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στόχος είναι η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων με τα προϊόντα αυτά σε μορφή βιβλίου ή ιστοσελίδας, καθώς και η διαμόρφωση ενός χώρου πρόσβασης στη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Τμήμα συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Σύστημα Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (E.U.D.I.S.E.D.).

3. Περιοδικά ελληνικής εκπαιδευτικής αρθρογραφίας, όπως: *Η Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων* του Π.Ι., *Ο Μέντορας*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *Επιστήμες Αγωγής*, κ.ά. Τα εισερχόμενα άρθρα στη Βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποδελτιώνονται στο *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας*, το οποίο εκδίδεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε δύο τεύχη τον χρόνο.

4. *Διαδίκτυο*. Συμβάλλει στη διάχυση της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας μέσω ηλεκτρονικών περιοδικών.

5. *Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών*. Καταγραφή και κατάταξη ανά πεδίο των διδακτορικών διατριβών για εκπαιδευτικά θέματα, σε μορφή ψηφιακού δίσκου (CD-Rom).

### 3.4. *Αξιοποίηση-εφαρμογή των αποτελεσμάτων*

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο εύλογο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής υστερεί σημαντικά. Ο θεσμικός ρόλος των πανεπιστημιακών τμημάτων τελειώνει με τη δημοσίευση της έρευνας, ενώ η αξιοποίησή της επαφίεται στις εκπαιδευτικές αρχές. Κάποιες από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το ίδιο το Π.Ι. οδήγησαν σε προτάσεις και πιλοτικές εφαρμογές που δεν έτυχαν συνέχειας, γιατί δεν υπάρχει θεσμικός τρόπος ελέγχου και αξιολόγησης ούτε σχεδιασμός μηχανισμών ανατροφοδότησης και αξιοποίησης των ευρημάτων από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Η απουσία εθνικού συντονιστικού φορέα με αποστολή την υποβοήθηση συνεργασίας μεταξύ των ερευνητικών φορέων και την προβολή και αξιοποίηση της έρευνας που γίνεται, τονίζεται και στο έργο «Έρευνα 1997-2000» του Κ.Ε.Ε. Οι λόγοι για τη μη αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας είναι: η ταχύτητα των αλλαγών στα εκπαιδευτικά θέματα από τις πολιτικές ηγεσίες, η δυσπιστία απέναντι στην εγκυρότητα των συγκεκριμένων ερευνών και η μη προβολή των αποτελεσμάτων των αξιόλογων ερευνών. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η μη αξιοποίηση της υπάρχουσας έρευνας και η απουσία ερευνών για την αποτίμηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών μέτρων συντελούν στις αντιφάσεις και στις αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ως εκ τούτου φαίνεται ότι πολλές αντιφάσεις και αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα αρθούν με τη θεσμοθέτηση ενός κεντρικού συντονιστικού φορέα για την προβολή και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας με αρμοδιότητα:

- Να καταγράψει, να αξιολογήσει και να κοινοποιήσει τις υπάρχουσες έρευνες. Επιπλέον, να επιλέξει θεματολογία-προτεραιότητες και να σχεδιάσει τις απαραίτητες μελλοντικές έρευνες για την αξιοποίηση των υπαρχουσών.
- Να έχει την ευθύνη: μελέτης της σκοπιμότητας, συντονισμού, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης κάθε μελλοντικής έρευνας.
- Να εγκρίνει και να διανείμει τα κονδύλια και να παράσχει τεχνική υποστήριξη.
- Να προωθεί τη διάδοση και την πρόσβαση στα αποτελέσματα των ερευνών.
- Να συντονίζει την αξιοποίηση και εφαρμογή της έρευνας.

Η υποδομή και η εμπειρία του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε. τα καθιστούν απαραίτητα συστατικά του εν λόγω φορέα.

Πάντως, είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα στη χώρα μας να υλοποιηθούν άμεσα οι ακόλουθες προτάσεις:

#### *α. Χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας.*

Η σταδιακή και ταχεία σύγκλιση με τον μέσο όρο χρηματοδότησης της εκπαιδευ-

τικής έρευνας στις χώρες της Ε.Ε. είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει ακρογωνιαίος λίθος της κυβερνητικής πολιτικής ως προς τη χορήγηση ερευνητικών κονδυλίων.

*β. Θεματολογία - προτεραιότητες της εκπαιδευτικής έρευνας*

Η επιλογή της θεματολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί επίσης βασικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητά της. Οι έρευνες που προγραμματίζονται πρέπει να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να αποφεύγεται η άσκοπη αλληλοεπικάλυψη σε υπερ-ερευνημένα θέματα.

*γ. Συνεργασία-κοινή αντιμετώπιση-διάχυση πληροφορίας*

Με την αποτελεσματική διάχυση της πληροφορίας αποφεύγεται η αλληλοεπικάλυψη, ενισχύεται η επανατροφοδότηση και εμμέσως η αξιολόγηση των ερευνών (π.χ. βάσει της επισκεψιμότητας των άρθρων, των σχολίων από τους ενδιαφερομένους κ.λπ.). Η διάχυση αυτή θα ενισχυθεί σημαντικά με:

1. Τη στήριξη της πρόσβασης στα ερευνητικά αποτελέσματα και στα τρέχοντα έργα με συστηματικό τρόπο.
2. Την επέκταση αλλά και την πληρέστερη ενημέρωση των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων (του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των άλλων φορέων) σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, π.χ. τη βάση δεδομένων της British Education Research Association ([www.bera.ac.uk](http://www.bera.ac.uk)).
3. Την προβολή της συμμετοχής της Ελλάδας στον κατάλογο P.E.R.I.N.E.
4. Τη δυνατότητα πρόσβασης στο *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας* και παραγγελίας άρθρων (κατά το πρότυπο του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών) από τους εκπαιδευτικούς.

Θα μπορούσε, μεσοπρόθεσμα, να οργανωθεί και ένα σύστημα διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων μέσω ημερίδων, συνεδρίων για εκπαιδευτικούς, στελέχη και διαμορφωτές πολιτικής. Οι συζητήσεις που ακολουθούν είναι πολύ σημαντικές για την επανατροφοδότηση διεκπεραιωτών και διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία πρέπει να θεσμοθετηθεί, να ενισχυθεί και συγχρόνως να οικοδομηθεί η ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών για μια επιστημονικά διερευνητική θεώρηση. Αυτή η συμμετοχή και επανατροφοδότηση μπορεί επίσης να επιτευχθεί, σε διαρκή κλίμακα, με τη δυνατότητα διαδραστικής αλληλεπίδρασης στους ηλεκτρονικούς ιστότοπους που αναφέρθηκαν παραπάνω, ώστε να κατατίθενται σχόλια και να γίνεται διάλογος χωρίς χωρικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Επίσης προτείνεται συνεργασία ερευνητών-εκπαιδευτικών σε ευρεία κλίμακα μέσω της δικτύωσης σχολείων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δημιουργία γνώσης από εκπαιδευτικούς, συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία. Με αυτούς τους τρόπους εξοικειώνονται οι εκπαιδευτικοί με τα αποτελέσματα των ερευνών και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Η διαδραστική ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω των ιστότοπων (π.χ. μέσω σχολίων και προτάσεων) καθώς και οι ημερίδες και επιμορφώσεις θα επιτρέψουν στους

εκπαιδευτικούς να προτείνουν θέματα από την καθημερινή νεοελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που χρήζουν διερεύνησης.

*δ. Αξιοποίηση-εφαρμογή των αποτελεσμάτων*

Η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι βασικό κριτήριο της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής έρευνας. Θα πρέπει, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πλέον πρότυπα, να υιοθετηθεί η στάση της τεκμηρίωσης των πολιτικών αποφάσεων και μεταρρυθμίσεων με μελέτες και ερευνητικά αποτελέσματα. Επίσης είναι σημαντική και η ανατροφοδότηση για να λειτουργήσουν εποικοδομητικά τα ερευνητικά δεδομένα όταν εφαρμοσθούν στην πράξη. Γι' αυτόν τον λόγο τα διάφορα ερευνητικά προγράμματα που πραγματοποιούνται θα πρέπει να δοκιμάζονται και να αξιολογούνται, αρχικά, σε μία πιλοτική φάση και στη συνέχεια μετά την ανατροφοδότηση. Η άμεση ανάπτυξη θεσμοθετημένων διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε. θα βοηθήσει σημαντικά την τεκμηρίωση, την αξιολόγηση των πιλοτικών ερευνών και την ανατροφοδότηση από την εφαρμογή τους στην πράξη.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α.Ε. (1994). Η παραγωγή επιστημονικής γνώσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 5, 14-15.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Κ.Ε.Ε., (2002). *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα.
- Κωστάκη, Α. (2002). *Αξιολόγηση της διάδοσης και αξιοποίησης από την εκπαιδευτική κοινότητα του Δ.Ε.Α*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kuhn, M. (2004). *Towards the Learning Economy – Conclusions from FP4 and FP5 Projects to Shape European Policies in Education and Training*. Briefing Paper 40. Αντλήθηκε από <http://www.pjb.co.uk/npl/index.htm>.
- Ο.Ε.Κ.Δ., (1995). *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris: Ο.Ε.Κ.Δ. (βλ. και [www.oecd.org](http://www.oecd.org)).
- Ο.Ε.Κ.Δ., (2003). *Knowledge Management: New Challenges for Educational Research*. Paris: Ο.Ε.Κ.Δ. (βλ. και [www.oecd.org](http://www.oecd.org)).
- Stoney, Sh., Johnson, F. & Gallagher, S., (1995). *Review of Government Funded Educational Research and Development in Europe*. C.I.D.R.E.E.
- Τριλιανός, Α. (2000). Χαιρετισμός. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2000). *1997-2000 Το έργο της τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα.

Δικτυακοί τόποι

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: [www.kee.gr](http://www.kee.gr)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: [www.yperpth.gr](http://www.yperpth.gr)

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: [www.neagenia.gr](http://www.neagenia.gr)

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών: [www.ekke.gr](http://www.ekke.gr)

British Education Research Association: [www.bera.ac.uk](http://www.bera.ac.uk)

Pedagogy and Educational Research Information Network in Europe (P.E.R.I.N.E.):  
[www.perine.org](http://www.perine.org)

European Educational Research Association (E.E.R.A.): [www.eera.ac.uk](http://www.eera.ac.uk)



# Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Αικατερίνη Ζουγανέλη, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. του Π.Ι. (Συντονίστρια)

Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Ευστρατία Σοφού, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. του Π.Ι.

Βασίλης Τσάφος, Πάρεδρος Αξιολόγησης ε.θ. του Π.Ι.

## Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος του άρθρου είναι: α) να αποσαφηνιστεί η έννοια του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής του, β) να καταγραφούν οι τάσεις που επικρατούν στις συζητήσεις και στις εφαρμογές που υιοθετούνται σε θεσμικό πλαίσιο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κυρίως στη χώρα μας και γ) να παρατεθούν τα συμπεράσματα αυτής της διερεύνησης και να εντοπιστούν τα σημεία προβληματισμού που καθιστούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας ζήτημα πολύπλοκο και δυσεπίλυτο.

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και αντιπαράθεση στη χώρα μας αλλά και διεθνώς σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο απασχολεί την κοινή γνώμη, τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους ερευνητές αλλά και τους ιθύνοντες, αυτούς δηλαδή που με τις αποφάσεις τους ορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η συστηματική, βέβαια, χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του '80 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να διαμορφωθούν τα Προεδρικά Διατάγματα που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85, και αφε-

τέρου να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, στον βαθμό, βέβαια, που μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση. Όπως είναι φυσικό, ακολούθησε σχετικός προβληματισμός από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, από τον οποίο προέκυψε σταδιακά μια σειρά ορισμών για το εκπαιδευτικό έργο. Ο Α. Γκότοβος (1986) θεωρεί ότι εκπαιδευτικό έργο είναι «...το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». Ο Μ. Κασσωτάκης (1992) δίνοντας μια πιο πλατιά διάσταση στο «εκπαιδευτικό έργο» το ορίζει ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ευρύτερος φαίνεται να είναι ο ορισμός που δίνει ο Π. Παπακωνσταντίνου (1993), σύμφωνα με τον οποίο ως «εκπαιδευτικό έργο» μπορεί να νοηθεί το «σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» στον χώρο του σχολείου. Με τον ίδιο όρο νοούμε επίσης το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Π. Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας, ως περιγραφή δηλαδή της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, και τέλος γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Βασιζόμενοι στον ευρύ αυτό ορισμό, στο συγκεκριμένο άρθρο θεωρούμε το εκπαιδευτικό έργο ως το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης. Θεωρούμε λοιπόν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε όλους αυτούς τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού, οπότε αφορά και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Μπορεί επίσης το διαμορφούμενο αξιολογικό πλαίσιο, ανάλογα με τους στόχους της εκάστοτε αξιολόγησης, να προσδίδει στη διαδικασία της αξιολόγησης διαφορετικό προσανατολισμό, ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση μετρά τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα, στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αποσκοπεί

άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης και ευρύτερα στην αποτελεσματικότητά. Έτσι η αξιολόγηση ακολουθεί τη διδασκαλία έχοντας μια τεχνοκρατική σχέση μαζί της, καθώς την αποτιμά ως προς συγκεκριμένες προδιαγεγραμμένες παραμέτρους και όχι ως συνολική διαδικασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητές. Στη δεύτερη περίπτωση, όταν η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με στόχο την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους και όχι μόνο ως προς τον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία ως πράξη, ως συνειδητή δράση, τη συμπληρώνει, την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν με σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική.

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τάσεις και οι πρακτικές που ισχύουν στη χώρα μας και στην υπόλοιπη Ευρώπη για την αξιολόγηση τόσο του έργου του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας. Σκοπός μας είναι μέσα από την παρουσίαση αυτή να δοθεί μια συνοπτική εικόνα του θεωρητικού προβληματισμού αλλά και των αξιολογικών πρακτικών στην Ελλάδα και να διαφανούν τόσο οι προσπάθειες διαμόρφωσης ενός αξιολογικού πλαισίου όσο και οι θεωρητικές αρχές που το υποστηρίζουν. Μπορούν, έτσι, να προκύψουν καιρία και ανοικτά προς διερεύνηση ερωτήματα για το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης στη χώρα μας, τον ρόλο δηλαδή της αξιολόγησης και τις μορφές που μπορεί αυτή να προσλάβει στο διαμορφούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η μελέτη αυτή διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και εξετάζονται οι τάσεις στην υπόλοιπη Ευρώπη καθώς και το θεσμικό πλαίσιο και η κοινωνική αποδοχή της συγκεκριμένης αξιολόγησης στη χώρα μας. Στο δεύτερο μέρος, στο ίδιο πνεύμα, εστιάζουμε στη σχολική μονάδα, με ιδιαίτερη αναφορά σε σχετικές δράσεις που έχουν υλοποιηθεί στη χώρα μας. Τέλος, στο τρίτο μέρος παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη διερεύνηση και κατατίθενται οι προβληματισμοί που μπορούν να οδηγήσουν σε νέους προσανατολισμούς και σε εναλλακτικές αξιολογικές πρακτικές.

## 2. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού

### 2.1. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Την τελευταία δεκαετία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: αφενός στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης», αφετέρου στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Ξωχέλλης, 2006). Το αυξανόμενο αυτό ενδιαφέρον θα μπορούσε επίσης να συσχετισθεί και με τις τάσεις αποκέντρωσης της

οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής. Πρόκειται για τάσεις οι οποίες συνοδεύονται αφενός από την απαίτηση της *απόδοσης λόγου* και αφετέρου από την *κανονικοποίηση και ομογενοποίηση* των εκπαιδευτικών στόχων σε κεντρικό επίπεδο (Eurymdice, 2004).

Η μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αναδεικνύει μια ποικιλομορφία στον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής τους. Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του (Eurymdice, 2004). Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούν τρία μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998), τα μοντέλα αυτά διέπονται από τις ακόλουθες, σχετικά διακριτές, λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας»:

i. *Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης*, η οποία πραγματώνεται κυρίως μέσα από το μοντέλο της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται κυρίως στην άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Συναντάται κυρίως σε χώρες που διακρίνονται για τις συγκεντρωτικές δομές τους.

ii. *Τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία*, με υποτιθέμενους αποδέκτες πάνω απ' όλα τους γονείς. Η λογική αυτή διέπει, για παράδειγμα, το σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη Μ. Βρετανία. Πρόκειται για μια λογική που υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή εκπαιδευτικών προϊόντων και στις ανάγκες των φορολογουμένων γονέων, αντλώντας νομιμοποίηση από τον κοινό νομ.

iii. *Τη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη/ βελτίωση του σχολείου βασιζομένου στις δικές του δυνάμεις*. Η λογική αυτή πραγματώνεται μέσα από μια σειρά αξιολογικών πρακτικών που εντάσσονται στο μοντέλο αυτο-αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικές τάσεις, όπως για παράδειγμα στη Δανία ή στη Σουηδία.

Παρά την ανομοιογένεια που διαπιστώνεται σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι σε όλο και περισσότερες χώρες η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται σταδιακά από τα πρόσωπα στην αξιολόγηση του σχολείου, της σχολικής μονάδας, ενώ γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα, αποτε-

λεί μέρος της αξιολόγησής της. Επίσης φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του. Υπό το πρίσμα αυτό δίδεται έμφαση στην αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1999, Bruggen, 2000, Standaert, 2000).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αναμφίβολα ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα πρώτης προτεραιότητας τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους ιθύνοντες, που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών. Πότε και πώς πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιον και τι είδους στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν, ώστε να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Eurydice, 2004), αποτελούν κεντρικά ερωτήματα της σύγχρονης συζήτησης για την αξιολόγηση στην Ευρώπη, εναύσματα ουσιαστικά για έναν ανοικτό διάλογο.

## *2.2. Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το 1981 μέχρι σήμερα*

Αν και το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις και παρ'όλο που εκ μέρους της Πολιτείας έχουν γίνει προσπάθειες θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, η κατάσταση συνεχίζει να είναι μετέωρη και το πρόβλημα, αν και σημαντικό, παραμένει άλυτο. Θεωρητικά υπάρχουν οι νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά στην πράξη καμιά από αυτές δεν έχει εφαρμοστεί. Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τη στιγμή της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή το 1981 μέχρι σήμερα μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

### *2.2.1. Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1990*

Μέχρι το 1981 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν αρμοδιότητα των Επιθεωρητών. Ο ρόλος τους δέχθηκε δριμεία κριτική η οποία εστιάζει τόσο στη συνύπαρξη διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων όσο και στον ασφυκτικό έλεγχο που άσκησαν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στον γενικότερο ρόλο που διαδραμάτισαν ως όργανα του κρατικού μηχανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Το αντιπαιδαγωγικό πλαίσιο δράσης των Επιθεωρητών σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες πιέσεις των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων για ριζικές αλλαγές στο σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, καθώς και οι μεταρρυθμιστικές τάσεις κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, οδήγησαν στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και στην εισαγωγή δύο νέων θεσμών: του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης (Ν. 1304/1982). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ανέλαβαν το σκέλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ενώ οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Οι περισσότερες από τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (Ν. 1304/1982 και Π.Δ. 214/84), ανάμεσα στις οποίες και αυτές που

αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, δεν ασκούνται ουσιαστικά από τους Σχολικούς Συμβούλους, διότι ουδέποτε το θεσμικό αυτό πλαίσιο συμπληρώθηκε με άλλες ρυθμίσεις που θα καθόριζαν τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων τους. Ο μη σαφής προσδιορισμός του θεσμικού πλαισίου οφείλεται, εκτός των άλλων, και στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίοι αντιμετώπιζαν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα τις σχετικές ρυθμίσεις, κυρίως από τον φόβο της επαναφοράς του θεσμού του Επιθεωρητή (Ζαμπέτα, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, σε μια προσπάθεια να αποφορτιστεί η αρνητική σημασιολόγηση της αξιολόγησης και να αποσυνδεθεί από τον θεσμό του Επιθεωρητή, ο επόμενος Νόμος 1566/85 εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και προβλέπει την έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων για την εφαρμογή του. Ουσιαστικά όμως και αυτός ο νόμος μένει ανενεργός, καθώς τα Π.Δ. ουδέποτε εκδόθηκαν.

#### 2.2.2. Η περίοδος από το 1991 μέχρι το 2000

Το 1992, με τον Νόμο 2043 «Περί της εποπτείας και διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδύσεως και άλλων διατάξεων» ορίζονται ως υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το 1993 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προχωρεί στην έκδοση του Π.Δ. 320 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ωστόσο η μόνη ουσιαστική διαφορά του από τα προηγούμενα σχέδια Π.Δ. είναι ότι δεν προβλέπει τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης από δύο ή περισσότερους κριτές, πρόβλεψη που θα μπορούσε να περιορίζει σε κάποιο βαθμό την υποκειμενικότητά της (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις απορρίπτουν το Π.Δ. 320, με αποτέλεσμα τον Νοέμβριο του ίδιου έτους να ανασταλεί και η εφαρμογή του.

Τέσσερα χρόνια αργότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται με την ψήφιση του Ν. 2525/97, στο πλαίσιο της τότε επιχειρούμενης μεταρρύθμισης. Οι βάσεις για το εγχείρημα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τέθηκαν την περίοδο 1994-95 και η αναγκαιότητα παρέμβασης στην ελληνική εκπαίδευση στηρίχθηκε στην έκθεση των εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. (1997), οι οποίοι κλήθηκαν να εκπονήσουν έκθεση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τον νόμο αυτό από τους προηγούμενους είναι η πρόβλεψη της δημιουργίας Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, οι οποίοι θα είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Οι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα υλοποιούνταν στην πράξη με τη δημιουργία ενός πυραμιδωτού, ιεραρχικού σχήματος που στη βάση του θα είχε τους εκπαιδευτικούς, ενώ θα πραγματώνονταν με την άμεση, ιεραρχική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Ο Ν. 2525/97 και οι

νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και εξειδικεύουν τις προβλέψεις του (Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Π.Δ. 140/98) προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα για μία ακόμα φορά να ανασταλεί η εφαρμογή τους.

### 2.2.3. Η περίοδος 2000 μέχρι σήμερα

Την πλέον πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτελεί ο Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με τα άρθρα 4 και 5 περί «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και «Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», αντίστοιχα, προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, όπως και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Η κύρια διαφοροποίηση του νέου νόμου για την αξιολόγηση σε σχέση με τον προηγούμενο έγκειται στην κατάργηση του Σώματος των Μονίμων Αξιολογητών. Σύμφωνα με το άρθρο 4, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και περιγράφεται ο διακριτός ρόλος κάθε φορέα. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι σημαντικότερες αλλαγές σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο, εκτός από την κατάργηση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, αφορούν στην καθιέρωση επιτροπών ενστάσεων, στη θέσπιση του θεσμού των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και στην προτεραιότητα που δίδεται στην εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2006).

Παρά τις διαδοχικές νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες επιχειρήθηκε η επίλυση του ζητήματος, το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παραμένει σε εκκρεμότητα μέχρι και σήμερα (2007), καθώς δεν έχει αντιμετωπιστεί στην πράξη. Από τη μελέτη των νομοθετικών κειμένων που δημοσιοποιήθηκαν ή θεσμοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας τουλάχιστον εικοσαετίας μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής:

1. Ως προς τον φορέα που αξιολογεί, ο Επιθεωρητής αντικαθίσταται από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή του σχολείου.
2. Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, η μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση είναι ότι αφαιρούνται όσα παραπέμπουν στον έλεγχο της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα το κριτήριο του ήθους το οποίο στις αξιολογικές εκθέσεις των Επιθεωρητών ταυτίστηκε πολλές φορές με τα κοινωνικά του φρονήματα (Αθανασιάδης, 2001).
3. Ως προς την αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος, η έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κυρίως κλίμακες παραμένει.

4. Ως προς την αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης προβλέπεται η χρήση τους στη βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.

Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα, αν και αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν διατυπώνεται καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με μόνη εξαίρεση το σχέδιο Π.Δ. του 2002 (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

3. Κοινωνική αποδοχή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και να κατανοηθούν ίσως οι λόγοι για τους οποίους παραμένει άλυτο, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στην κοινωνική του αποδοχή και στους άλλους «λόγους» που αναπτύχθηκαν παράλληλα με τον επίσημο κυβερνητικό λόγο. Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας φαίνεται να επικεντρώνεται στους παρακάτω άξονες:

Πρώτον, στον προβληματισμό σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλοί που θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση, ενώ άλλοι αντιτίθενται με το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μοχλό για την άσκηση ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιβολής της ιεραρχίας στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στα δύο άκρα κινούνται οι εκφραστές της τρίτης τάσης οι οποίοι επικρίνουν μεν τον ελεγκτικό χαρακτήρα, αποδέχονται όμως τόσο την αναγκαιότητα όσο και την αξία της αξιολόγησης και προσπαθούν να διατυπώσουν εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης, προκρίνοντας συνήθως αποκεντρωμένες μορφές όπως η αυτο-αξιολόγηση (Αθανασιάδης, 2001).

Δεύτερον, στον προβληματισμό γύρω από τους στόχους και τους φορείς της αξιολόγησης, τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, τις κατάλληλες μεθόδους οι οποίες θα προσδώσουν στην αξιολόγηση ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία, τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης στη διαδικασία της αξιολόγησης και τέλος τις μορφές της αξιολόγησης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα Ο.Λ.Μ.Ε. (1992) και Δ.Ο.Ε. (1993) από τη στιγμή που ανέπτυξαν ολοκληρωμένες θέσεις για την αξιολόγηση, προσπάθησαν να αποπροσωποποιήσουν την αξιολογική διαδικασία. Μετέθεσαν έτσι τον προβληματισμό και την εστίαση της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό έργο. Στο πλαίσιο αυτό προέβαλαν το αίτημα της οργάνωσης, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Περιφέρειας και κράτους, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, κρατικής διοίκησης και τοπικής αυτο-



διοίκησης (Αθανασιάδης, 2001). Στο ίδιο πνεύμα αναπροσδιόρισαν εμμέσως και τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς βασικό επίσης αίτημά τους ήταν η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μόνο για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, φαίνεται να αποδέχονται ορισμένες διαδικασίες «κρίσης», μόνο για τις περιπτώσεις ανάδειξης στελεχών, δηλαδή Διευθυντών, Προϊσταμένων και Σχολικών Συμβούλων.

Ειδικότερα η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει ότι, για να εφαρμοστεί και να επιτύχει το σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να γίνει αποδεκτό το περιεχόμενο του θεσμού της αξιολόγησης και να πειστούν όλοι οι αξιολογούμενοι ότι από το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει όφελος, κέρδος και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης, με τη δέσμευση και την υποχρέωση της Πολιτείας να δώσει λύσεις στα προβλήματα που διαπιστώνονται. Η Ο.Λ.Μ.Ε., από την πλευρά της, χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και συνακόλουθης επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου. Τονίζει, μάλιστα, ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια εξωτερική αποτίμηση αλλά μια εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Με δυο λόγια στο διοικητικό και γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που πρότεινε η Πολιτεία, τα συνδικάτα αντιπροτείνουν, από την αρχή της σχετικής συζήτησης, ένα περισσότερο αποκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο.

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο κυβερνητικός και ο συνδικαλιστικός λόγος είναι δύο λόγοι αλληλοαναιρούμενοι, οι οποίοι συντηρούν αγεφύρωτη τη διαφορά μεταξύ ΥΠ.Ε.Π.Θ. και εκπαιδευτικών οργανώσεων και ερμηνεύουν ίσως, εκτός των άλλων αιτιών, την αποτυχία εφαρμογής των νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

#### 4. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

##### 4.1. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το σχολείο αποτελεί τη βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στις 12 Φεβρουαρίου 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απηύθυναν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση», με την οποία τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Τα κράτη-μέλη καλούνται να «ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως μέσο που θα προωθήσει τη μάθηση και θα βελτιώσει τα σχολεία, σε ένα πλαίσιο ισορροπημένο ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση».

Στην πρόσφατη μελέτη του ευρωπαϊκού δικτύου Eurydice (2004) αναφέρεται συμπερασματικά ότι η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως οντότητας

έχει θεσμική υπόσταση στις περισσότερες χώρες και είναι προαιρετική πλην μεμονωμένων περιπτώσεων. Ωστόσο στις περιπτώσεις που είναι υποχρεωτική, δεν είναι βέβαιο ότι εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία. Αντίθετα, όπου είναι προαιρετική, εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό σχολείων. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στις περισσότερες χώρες είναι, κατά κανόνα, υποχρεωτική και γίνεται από επιθεωρητές, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την κεντρική κυβερνητική αρχή που είναι αρμόδια για θέματα επιθεώρησης.

Σε χώρες όπου η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι ευρέως διαδεδομένη ή δεν ρυθμίζεται κεντρικά, υπάρχει ένα σύστημα που επιτρέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε μέσω της ανάλυσης της επίδοσης των μαθητών είτε μέσω της αξιολόγησης των τοπικών αρχών ή των εκπαιδευτικών σε ατομική βάση.

Ένα μοντέλο που συνδυάζει την εσωτερική (αυτο-αξιολόγηση) και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη Διεθνή Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) το 2003. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, που ονομάστηκε «μετα-αξιολόγηση», η εσωτερική αξιολόγηση φέρει το κύριο βάρος για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα και η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να είναι όντως αποτελεσματική. Δηλαδή η μετα-αξιολόγηση κρίνει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και όχι αυτή καθαυτή την ποιότητα του έργου στη σχολική μονάδα.

#### *4.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα*

Σε θεσμικό επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη χώρα μας έχει χαρακτηριστικά εσωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, και συμμετοχικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου από θεσμικούς φορείς που το περιβάλλουν.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 320/1993, ο Διευθυντής του σχολείου συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική γνώμη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Μερικά χρόνια αργότερα, με τον Νόμο 2525/97 και το Π.Δ. 140/1998 για πρώτη φορά αναπτύσσονται σε σημαντική έκταση οι συνιστώσες της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» της σχολικής μονάδας, με αποκλειστική όμως αναφορά στην αυτο-αξιολόγησή της, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται αναφορές στις σχετικές θεματικές περιοχές, στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στη στοχοθεσία και στις διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης. Ο πλέον πρόσφατος Νόμος 2986/2002, με θέμα «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», οριοθετεί τον σκοπό, τους στόχους και τον χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προσδιορίζει τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η

υποστήριξη και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Και αυτός όμως ο νόμος τελικά δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα. Η μόνη ισχύουσα αξιολογική πρακτική που εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας αφορά στην καταγραφή ποσοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας σχεδίασε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα για την αποτύπωση των σχολικών μονάδων, με στόχο την καταγραφή ποσοτικών στοιχείων σχετικών με την υπάρχουσα κατάσταση. Αυτή είναι και η μοναδική δράση από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που έχει αξιολογικό χαρακτήρα και βασίζεται σε αυστηρά δομημένα κριτήρια και σε διαδικασίες που εμπλέκουν τη σχολική μονάδα, μέσω της Διεύθυνσης του σχολείου, στην αποτίμηση των πόρων και των μέσων της. Παρόλα αυτά και αυτή η διαδικασία δεν εξασφαλίζει ούτε τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών ούτε την επιμόρφωσή τους, ώστε αυτοί να εμπλακούν επαρκώς και ουσιαστικά στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Ουσιαστικά, σε επίπεδο εφαρμογής, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στη χώρα μας συνεχίζει να αποτελεί μια γραφειοκρατική διεκπεραιωτική χαρακτηριστική διαδικασία, η οποία υλοποιείται μέσω υπηρεσιακών εγγράφων (εκθέσεις) και εξελίσσεται ιεραρχικά, αρχίζοντας από τη βάση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, και φθάνοντας μέσα από τους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς (Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και φορείς εποπτευόμενους από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.) στην κορυφή της ιεραρχίας, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αυτή είναι και η μοναδική διαδικασία με την οποία τα όργανα του κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή η κεντρική διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, μπορούν να ενημερωθούν για ουσιαστικά προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου και να ανατροφοδοτηθούν από την εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται δηλαδή για τη μοναδική διαδικασία απόδοσης λόγου της εκπαιδευτικής πράξης προς την κεντρική διοίκηση, μέσω επιλεγμένων για τον σκοπό αυτό εκπαιδευτικών στελεχών.

Μία χαρακτηριστική ανεπάρκεια της προαναφερόμενης διαδικασίας, εκτός από τον γραφειοκρατικό της χαρακτήρα, είναι ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αξιολογείται με κριτήρια γενικά και υποκειμενικά που αφορούν κυρίως στη διοικητική και οργανωτική της αποτελεσματικότητα ή στην αξιοποίηση των πόρων και των δαπανών της. Επιπλέον, δεν ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αποτίμηση του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα, επομένως δεν έχει ευρύ ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για την ίδια τη σχολική μονάδα. Τέλος, δεν προσδιορίζονται οι τρόποι προσέγγισης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ή οι δυνατότητες πρακτικής αξιοποίησής του.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχουν εκπονηθεί στη χώρα μας μελέτες και ερευνητικά προγράμματα, μέσα από τα οποία δοκιμάστηκαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Ειδικότερα, τον Μάιο του 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε τον συντονισμό του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» και την εφαρμογή του σε πέντε σχολεία (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια) στο πλαίσιο του Προγράμματος SOCRATES, με τους εξής δείκτες κατανεμημένους σε 4 τομείς: α) αποτελέσματα: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών, β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης: διδακτικός χρόνος, ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, διδακτική υποστήριξη, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου: το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος και δ) περιβάλλον: σχολείο και σπίτι, σχολείο και τοπική κοινωνία, σχολείο και εργασία.

Σε συνέχεια του ανωτέρω πειραματικού προγράμματος, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποίησε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, Αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999). Κύριος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως και άλλων ανάλογων εναλλακτικών προσεγγίσεων, ήταν να αναδείξει την έννοια της αξιολόγησης προσανατολισμένης στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στην άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους. Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό καθώς και το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης, που ήταν μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη για την αξιολόγηση, με διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Δημιουργήθηκε, επίσης, το σύστημα των «στοιχείων του σχολείου», δηλαδή ένα εργαλείο καταγραφής περιγραφικών και ποσοτικών στοιχείων.

Τόσο το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης όσο και το σύστημα των «στοιχείων του σχολείου» εντάσσονται στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), το οποίο συνδέει ηλεκτρονικά τα σχολεία, με στόχο τη συγκέντρωση, μελέτη και αξιοποίηση των δεδομένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (ποσοτικά δεδομένα). Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ. Τα δεδομένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συγκεντρώθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά δεν αξιοποιήθηκαν ούτε έγινε οποιαδήποτε αποτίμηση του προγράμματος και της εφαρμογής του σε κεντρικό επίπεδο. Μεμονωμένες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν από μέλη της επιστημονικής ομάδας ή και από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι περιπτώσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Περιστερίου και Αχαρνών, στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» κατά το διάστημα από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2001 και από τον Μάρτιο έως τον Οκτώβριο του 2002, αντίστοιχα (Κατσαρού κ.ά., 2004).

Με στόχο τον σχεδιασμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας

και επιστημονικό υπεύθυνο τον Δ. Ματθαίου, Αντιπρόεδρο του Τμήματος Επιμόρφωσης, έχει εκπονήσει «Οδηγό Αξιολόγησης» (Ματθαίου, 2000) που αναφέρεται σε τέσσερις θεματικές περιοχές: Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων, Σχέσεις-Κλίμα, Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Η μόνη προσπάθεια εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που βρίσκεται σε εξέλιξη στον ελληνικό χώρο υλοποιείται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Ηγεσία για τη Μάθηση». Το πρόγραμμα αυτό, εστιάζοντας στη διερεύνηση από την ίδια τη σχολική κοινότητα του ηγετικού ρόλου και της λειτουργίας των ατόμων ή των ομάδων που δρουν στο σχολείο, προσανατολίζει σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2005).

## 5. Επίλογος

Το εκπαιδευτικό έργο, όπως ορίστηκε στην εισαγωγή του άρθρου, αποτελεί μια σύνθετη, πολύπτυχη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, απαιτεί τη συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναφέρεται τόσο στις προϋποθέσεις και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται όσο και στους συμμετέχοντες και στα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους. Η σφαιρική αυτή προσέγγιση της αξιολόγησης προϋποθέτει ότι η τελευταία δεν αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, αλλά το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διερεύνηση των τάσεων που επικρατούν διεθνώς και ιδιαίτερα στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αξιολόγησης συνδέεται όλο και περισσότερο με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της, λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και παρακολούθησης. Την τελευταία δεκαετία όλες σχεδόν οι χώρες-μέλη προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Παρά τις διαφορές που διαπιστώνονται από χώρα σε χώρα ως προς τις πρακτικές της αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι στις περισσότερες από αυτές:

- i. η διαδικασία αξιολόγησης μετακινείται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία,
- ii. η αξιολόγηση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων που προσδιορίζονται σε κεντρικό επίπεδο και εξειδικεύονται σε τοπικό ή σχολικό, και λιγότερο ως μηχανισμός συμμόρφωσης προς τις κεντρικές εντολές (Ματθαίου, 2006),
- iii. η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας,
- iv. ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του, και τέλος
- iv. γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση.

Όσον αφορά στη χώρα μας φαίνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ευαίσθητο θέμα με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Κατά κάποιο τρόπο μάλιστα επιβεβαιώνεται η άποψη που διατυπώνει ο Bernstein (1996), σύμφωνα με την οποία κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας «στίβος» (arena) όπου διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα, αγωνίζονται, αντιπαρατίθενται ή και αναπτύσσουν στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ τους, προκειμένου να επιβάλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τους δικούς τους στόχους και τα δικά τους κριτήρια (Σολομών, 1998). Παρά τις πολλές και ποικίλες προσπάθειες από την πλευρά της Πολιτείας να θεσμοθετηθούν συστήματα αξιολόγησης, το ζήτημα αυτό παραμένει άλυτο εδώ και δεκαετίες. Επί είκοσι και πλέον χρόνια δεν εφαρμόζεται καμιά συστηματική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει προκαλέσει έντονες αντιδράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καταδεικνύοντας ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι «ζήτημα τεχνικής απόφασης» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998).

Η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες:

- στο βεβαρμένο παρελθόν του επιθεωρητισμού,
- στις σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων,
- στην έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή,
- στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση,
- στον ελεγκτικό, διαπιστωτικό και αποσπασματικό χαρακτήρα της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,
- στην άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία,
- στη μη αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας και τέλος
- στην απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Κασσωπάκης, 2005, Ματθαίου, 2006, Μαυρογιώργος, 2002, Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Τα θέματα/σημεία, λοιπόν, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση του προβληματισμού και να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως εναύσματα για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου είναι τα ακόλουθα:

- Αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της χρησιμότητας ενός συστήματος

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην αλλαγή της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει η δημιουργία εσωτερικής «κουλτούρας» αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2005, Kotthoff, 2006). Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας έχει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.

- Συναίνεση του εκπαιδευτικού και του πολιτικού χώρου για τη διαμόρφωση μιας συστηματικής και συνεκτικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του. Η αξιολόγηση αυτή θα εξυπηρετεί αφενός τη διασύνδεση των επιμέρους παραμέτρων με την οργάνωση και τη διοίκηση του συστήματος και αφετέρου τη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους, με κοινά αποδεκτούς δείκτες και κριτήρια.
- Ενίσχυση πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί σταδιακά, από τη βάση, μια δυναμική αξιολόγησης.
- Σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να αμβλυνθεί ο φόβος και η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.
- Ευελιξία κάθε νέου αξιολογικού συστήματος, ώστε να προσφέρεται σε αναθεωρήσεις με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις (Kotthoff, 2006).

Η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.146-153.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Van Bruggen, J.C. (2000). *Evaluation of teachers and schools in Europe: The role of inspectorates of education*. Utrecht: S.I.C.I.
- Gallegos, A. (1994). «Meta-evaluation of School-Evaluation Models». *Studies in Educational Evaluation*, 20, 41-54.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δ.Ο.Ε., (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – Στελέχη Εκπαίδευσης – Αξιολόγηση μαθητή*. Αντλήθηκε από <http://www.doe.gr>.
- Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Αντλήθηκε από [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση. Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Hardy, Χ. (επιμ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.
- Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). Εσωτερική Αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Πρακτικά 1<sup>ov</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σσ. 111-116.
- Καψάλης, Α. (1985). Μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 93-114.
- Kotthoff, H.G. (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical comparative and recommendations. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 126-140.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματθαίου, Δ. (2006). Σημείωμα του εκδότη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 9-11.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 139-149.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις/Δυνατότητες. Η ελληνική εμπειρία. Στο Σχολή Μωραΐτη, *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαρτίου 2004.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- O.E.C.D., (1997). *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris: O.E.C.D.
- O.Λ.Μ.Ε., (1992). *Εκπαιδευτικό έργο: προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα: O.Λ.Μ.Ε.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- S.I.C.I., (2003). *Effective School Self-Evaluation*. Belfast: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.
- Standaert, R. (2003). Inspectorates of education in Europe. A Critical Analysis. *Comparative Education*, 39 (1), 130-131.



- Σολομών, Ι. (1999) (επιμ.). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1 (3). Αντλήθηκε από <http://web.auth.gr/Virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.
- Fitzerald, T., Youngs, H. & Grootenboer, P. (2003). Bureaucratic Control or Professional Autonomy? Performance management in New Zealand schools. *School Leadership & Management*, 23 (1), 91-105.
- Χαρολάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

# Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση

Δήμητρα Σπυροπούλου, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)

Τριανταφυλλιά Αντωνοακάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Χρυσάνθος Κόνταρης, Καθηγητής Πληροφορικής

## Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι οικονομικοί δείκτες οι οποίοι θεσπίστηκαν από διεθνείς οργανισμούς, προκειμένου να προσδιορίζουν την αποδοτικότητα της διάθεσης των οικονομικών πόρων για την επίτευξη της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Οι δείκτες αυτοί αφορούν στις δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του Α.Ε.Π., καθώς και στο σύνολο των δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Παράλληλα, γίνεται σύγκριση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση στη χώρα μας σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη αύξησης των δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών στην εκπαίδευση, η έλλειψη συνεργασίας δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, καθώς και η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της διάθεσης των οικονομικών πόρων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας.

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο και ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Ένα μεγάλο μερίδιο των οικονομικών πόρων δαπανάται κάθε χρόνο για την παραγωγή ενός ευρέως φάσματος εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και διεθνώς. Τον Μάρτιο του 2003 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι προϋπόθεση προώθησης της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας για την επίτευξη υψηλών ρυθμών ανάπτυξης και απασχόλησης και για την εγκαθίδρυση μιας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση. Επειδή οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι, στόχος

του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου είναι να προσδιοριστούν οι παράγοντες που καθιστούν αποδοτική μια επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς και τα σημεία στα οποία παρατηρείται αναποτελεσματικότητα (European Commission, 2003).

Σε έκθεση της Ομάδας Εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία συγκροτήθηκε με θέμα «Η εφαρμογή της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2010», αναφέρεται ότι η ουσιαστική αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, δια μέσου της εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι το κλειδί για την ενδυνάμωση της θέσης της Ευρώπης στον τομέα της οικονομίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η δια βίου μάθηση διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των οικονομιών και των κοινωνιών (European Commission, 2004).

Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση έχουν μακροπρόθεσμες αποδόσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να υπολογιστούν. Στις περισσότερες χώρες οι επενδύσεις αυτές είναι ευθύνη κυρίως του δημόσιου τομέα. Επειδή όμως τα δημόσια κεφάλαια είναι περιορισμένα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και από τον ιδιωτικό τομέα. Επιπλέον, εκτός από την οικονομική διάσταση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κοινωνικό και ιδιωτικό επίπεδο, υπάρχουν οφέλη και σε ατομικό επίπεδο με την έννοια της ποιότητας ζωής, της ανόδου του βιοτικού επιπέδου και του ενεργού κοινωνικού ρόλου.

Για την αξιολόγηση της χορήγησης των οικονομικών πόρων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της αποδοτικότητας (efficiency) και του αισθήματος δικαίου (equity), οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ορθή διαχείριση του κρατικού προϋπολογισμού και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2004). Η πρώτη έννοια αφορά στη σχέση «εισροές-εκροές» στην εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη στην υπόθεση ότι το σημερινό σχολείο επιβάλλεται να εντάξει μαθητές/τριες, ανάλογα με τις ατομικές ιδιαιτερότητές τους, σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και την καλύτερη επιτυχία για όλους, αποκλείοντας περιορισμούς που παρουσιάζονται από εξωγενείς παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η γεωγραφική θέση του τόπου κατοικίας (Commission of the European Communities, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου διαπιστώνεται ότι η μαθητική διαρροή είναι μικρότερη, όταν οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μεγαλύτεροι (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με βασικό εργαλείο τους δείκτες που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, παρατίθενται στη συνέχεια στοιχεία που αφορούν στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και χώρες του Ο.Ο.Σ.Α.

## 2. Δείκτες για την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων με οικονομικούς όρους

Η μέτρηση της προόδου στον τομέα της αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων γίνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κυρίως με οικονομικούς δείκτες, οι οποίοι έχουν τεθεί για να προσδιοριστούν τα επίπεδα των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους και αποτελούν μια στάθμιση της προόδου που επιτυγχάνεται σε σχέση με τους στόχους της Λισαβόνας. Οι περισσότεροι δείκτες αναφέρονται σε σχέση με το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (Α.Ε.Π.), ώστε οι μεταβολές στις δαπάνες να συσχετίζονται με τις αντίστοιχες μεταβολές του Α.Ε.Π. και να προσεγγίζεται αντικειμενικότερα το επίπεδο των επενδύσεων που παρουσιάζει κάθε χώρα σε ανθρώπινους πόρους με οικονομικούς όρους για την εκπαίδευση. Οι δείκτες αυτοί είναι :

α) Οι δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του Α.Ε.Π.

β) Οι ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του Α.Ε.Π.

γ) Το σύνολο των δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή/σπουδαστή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

δ) Το σύνολο των δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή/σπουδαστή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε σχέση με το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π.

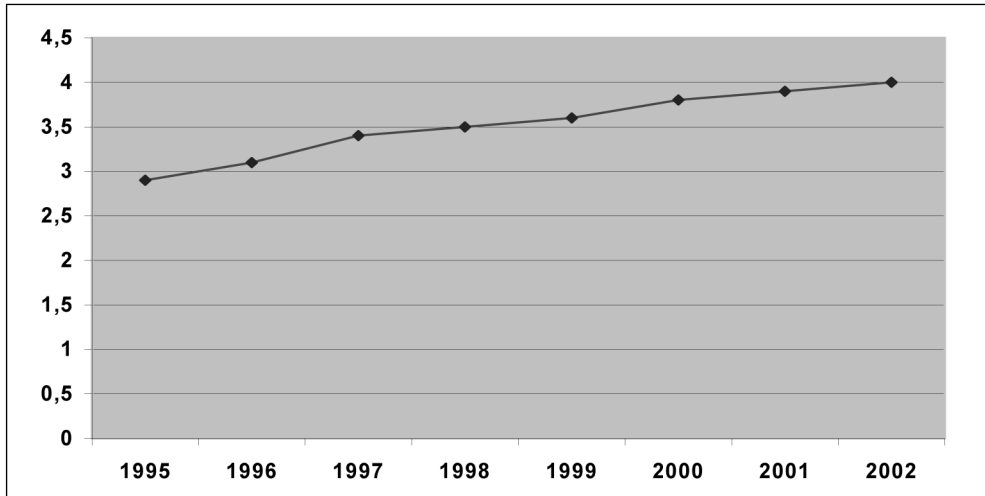
Οι παραπάνω δείκτες αφορούν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναλύονται στη συνέχεια με βάση τα τελευταία στοιχεία που δημοσίευσε ο Ο.Ο.Σ.Α. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

## 3. Δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του Α.Ε.Π.

Οι δημόσιες δαπάνες των χωρών-μελών της Ε.Ε. στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μπορούν να αποδώσουν σημαντικά οφέλη όπως η μείωση των ποσοστών ανεργίας, η αύξηση της συμμετοχής του εργατικού δυναμικού καθώς και η αύξηση της παραγωγικότητας. Στην Ελλάδα οι δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια τόσο σε ονομαστικές όσο και σε πραγματικές τιμές αυξάνονται σημαντικά. (Γράφημα 1). Όμως, οι δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση ως ποσοστό επί του Α.Ε.Π. αυξάνονται με βραδύτερους ρυθμούς, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. για την περίοδο 1995-2002 (Eurydice, 2005). Αυτό σε έναν βαθμό μπορεί να δικαιολογηθεί από τους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης που παρουσιάζει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, οπότε η πραγματική αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση δεν συνεπάγεται ανάλογη αύξηση των δαπανών αυτών ως ποσοστού επί του Α.Ε.Π.

Συνολικά για την περίοδο της οκταετίας 1995-2002 η αύξηση στη χώρα μας των δημοσίων δαπανών ως ποσοστού επί του Α.Ε.Π. ήταν πάνω από 30%, κάτι που αποδεικνύει ότι υπάρχει πρόοδος ως προς τους στόχους της Λισαβόνας. Αν όμως συνυπολογίσουμε τις αντίστοιχες τιμές από το 1995, θα διαπιστώσουμε ότι τα τελευταία χρόνια ο δείκτης κινείται λίγο πάνω από τον μέσο όρο της εικοσαετίας.

Γράφημα 1: Κρατικές δαπάνες στην εκπαίδευση ως ποσοστό του Α.Ε.Π.



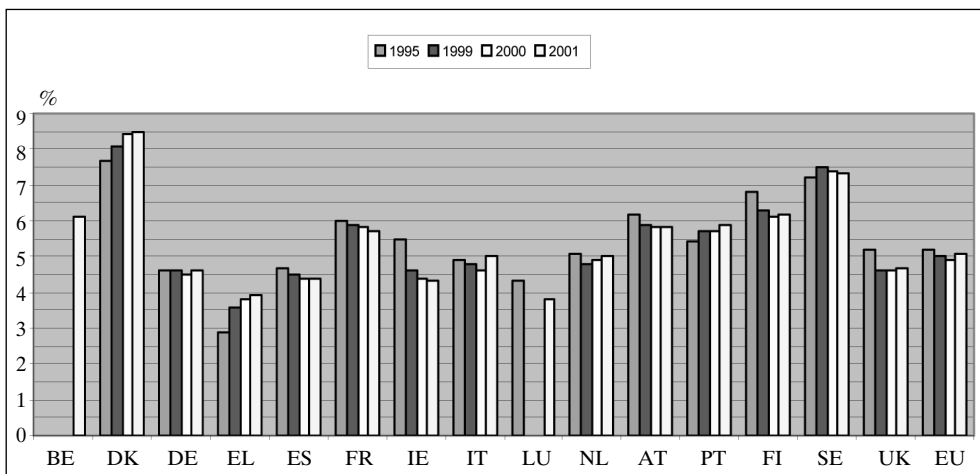
Πηγή: Eurydice, 2005

Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 1, ο ρυθμός της αύξησης μειώνεται μετά το 2000 με μια τάση σταθεροποίησης τα τελευταία χρόνια. Όλες αυτές οι μεταβολές που αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων εμφανίζονται αναλογικά και στις δαπάνες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τις επιδόσεις των 25 κρατών-μελών της Ε.Ε. οι οποίες αφορούν στον συγκεκριμένο δείκτη, η Ελλάδα βρίσκεται αρκετά κάτω από τον μέσο όρο, ο οποίος κυμαίνεται λίγο πάνω από το 5% επί του συνολικού Α.Ε.Π. των κρατών-μελών, κατέχοντας μια από τις τελευταίες θέσεις, παρά το γεγονός ότι σταδιακά βελτιώνει τη θέση της. Σε αντίθεση με τη χώρα μας που παρουσιάζει συνεχή αύξηση στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του Α.Ε.Π., ο μέσος όρος των κρατών-μελών της Ε.Ε. των 25 την περίοδο 1995-2001 παραμένει σχεδόν στάσιμος, με μικρή διακύμανση. Οι χώρες που παρουσιάζουν την καλύτερη επίδοση σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη είναι η Δανία, με ποσοστό 8,5% επί του Α.Ε.Π., καθώς και οι άλλες σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες διακρίνονται για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Από τις δέκα νέες χώρες της Ε.Ε. των 25 οι περισσότερες παρουσιάζουν σημαντική αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση με προεξέχουσα την Κύπρο (Eurydice, 2005).

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι μεταβολές των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση ως ποσοστού του Α.Ε.Π. για τις χώρες της Ε.Ε. των 15 την περίοδο 1999-2001 σε σχέση με το έτος 1995 (Eurydice, 2005).

Γράφημα 2: Δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση ως % του Α.Ε.Π. στην Ε.Ε. των 15



Πηγή: Eurydice, 2005

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε αρκετές χώρες, όπως η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο και η Μ. Βρετανία, παρατηρείται σημαντική πτώση στην τιμή του συγκεκριμένου δείκτη, ενώ σε άλλες, όπως η Φινλανδία, η Αυστρία, η Ισπανία και η Γαλλία, η πτώση είναι μικρότερη αλλά συνεχής. Πρέπει, πάντως, να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι σε ορισμένες από αυτές τις χώρες, όπως η Ιρλανδία και η Φινλανδία, τη συγκεκριμένη περίοδο σημειώθηκε σημαντική αύξηση του Α.Ε.Π., κάτι που αντιστοίχως συνέβη και στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε.

#### 4. Ιδιωτικές δαπάνες σε εκπαιδευτικές μονάδες ως ποσοστό του Α.Ε.Π.

Το θέμα των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση είναι πολιτικά ευαίσθητο. Οι διαφορές οι οποίες παρατηρούνται μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε. όσον αφορά στους ιδιωτικούς πόρους στην εκπαίδευση, είναι συνάρτηση των επιλογών της γενικότερης οικονομικής πολιτικής κάθε κράτους και των τάσεων και αντιλήψεων που διαμορφώνονται στην κάθε κοινωνία σε σχέση με τον βαθμό της ιδιωτικής συμμετοχής σε αγαθά όπως η εκπαίδευση, η οποία παραδοσιακά θεωρείται «δημόσια».

Αναλύοντας τον δείκτη, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι ιδιωτικές επενδύσεις είναι πιθανό να υποτιμηθούν σε πολλές χώρες, επειδή δεν υπάρχουν ή είναι δύσκολο να συλλεγούν και να ελεγχθούν στοιχεία που αφορούν στα ιδιωτικά σχολεία, στις ιδιωτικές δαπάνες νοικοκυριών σε εκπαιδευτικό υλικό και σε άλλες υπηρεσίες.

Στην Ελλάδα οι οικονομικοί πόροι από ιδιωτικές δαπάνες είναι ιδιαίτερα χαμηλοί και κυμαίνονται τα τελευταία χρόνια μεταξύ του 0,2 και 0,3 ως ποσοστό του Α.Ε.Π. για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνολικά (Ε.Σ.Υ.Ε., 2005). Σε σχέση όμως με το σύνολο των δαπανών για την εκπαίδευση οι ιδιωτικές δαπάνες καλύπτουν ποσοστό γύρω στο 6%. Ο μέσος όρος, αντίστοιχα, των 25 κρατών-μελών της Ε.Ε. βρίσκεται στο 0,6% του Α.Ε.Π. Από τις χώρες της Ε.Ε. ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν η Γερμανία και η Μ. Βρετανία (1% και 0,8% αντιστοίχως), ενώ ορισμένα κράτη που συμμετείχαν τελευταία στην ευρωπαϊκή διεύρυνση παρουσιάζουν σημαντικά υψηλά ποσοστά, όπως η Κύπρος (σταθερά πάνω από 1%). Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι Η.Π.Α. (2,3%) και η Ιαπωνία (1,2%) σημειώνουν για τον συγκεκριμένο δείκτη τιμές πολλαπλάσιες του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

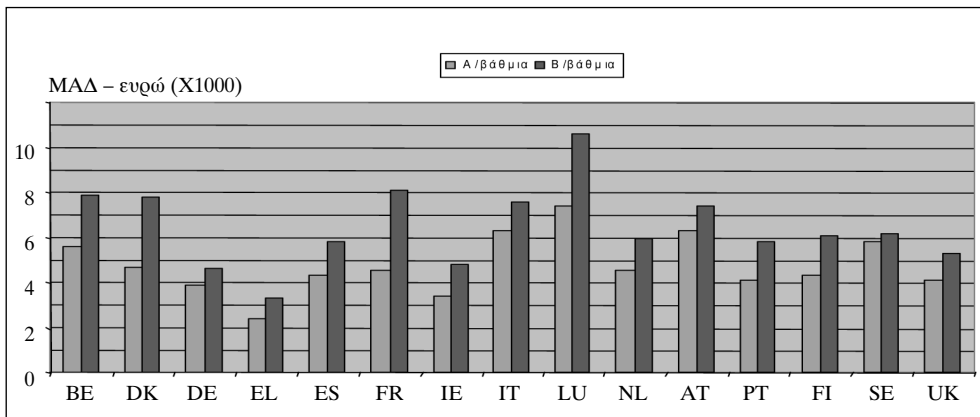
Από την άλλη πλευρά, χώρες όπως οι σκανδιναβικές, με εκπαιδευτικά συστήματα που θεωρούνται καλά οργανωμένα και αποτελεσματικά, εμφανίζουν ιδιωτικές δαπάνες σε εκπαιδευτικές μονάδες που κυμαίνονται σε ποσοστά αντίστοιχα με αυτά της Ελλάδας. Επίσης, οι μεγάλες διαφορές που επισημάνθηκαν αμβλύνονται σημαντικά, όταν η σύγκριση γίνεται σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι οι διαφορές αυτές εμφανίζονται κυρίως στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

##### 5. Σύνολο δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή/σπουδαστή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο συγκεκριμένος δείκτης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α., αφορά στις δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή με αναγωγή σε Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης (Μ.Α.Δ.), ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές των κρατών σε επίπεδα τιμών, διαβίωσης και δημογραφικής σύνθεσης.

Στην Ελλάδα ο δείκτης παρουσιάζει βελτίωση κατά το διάστημα μεταξύ 1995-2002, όπως προκύπτει από στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. Τη συγκεκριμένη περίοδο οι δαπάνες ανά μαθητή/τρια αυξήθηκαν κατά 30% περίπου για το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η θετική μεταβολή οφείλεται αφενός στη σημαντική αύξηση των δαπανών σε πραγματικές τιμές και αφετέρου στη μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών. Όμως, παρά τη σημαντική αύξηση των δαπανών ανά μαθητή/τρια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η Ελλάδα παραμένει κοντά στον μέσο όρο της Ε.Ε. των 25, αλλά βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της «παλαιάς» Ε.Ε. των 15, καθώς είναι τελευταία στον σχετικό πίνακα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3.

Γράφημα 3: Δαπάνες σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή/σπουδαστή στην Ε.Ε.-15 σε Μ.Α.Δ.-ευρώ (2001)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., 2005

Ο μέσος όρος σε Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης-ευρώ για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έφτασε το 2001 τις 4.100 Μ.Α.Δ. ανά μαθητή/τρια Πρωτοβάθμιας και τις 5.900 Μ.Α.Δ. ανά μαθητή/τρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ύψος των δαπανών ανά μαθητή/σπουδαστή στα νέα κράτη-μέλη της διευρυμένης Ε.Ε. είναι μικρότερο από αυτό των χωρών της Ε.Ε. των 15, με εξαίρεση την Κύπρο και τη Μάλτα, που έχουν πολύ καλύτερη επίδοση από την Ελλάδα.

Συγκρίνοντας τα στοιχεία των εκπαιδευτικών βαθμίδων, διαπιστώνεται ότι οι δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή αυξάνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στη διαφορετική αναλογία μαθητών – εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα και στη διαφορά του κόστους για υποδομές και εξοπλισμούς εργαστηρίων. Η Ελλάδα διατηρεί μία σχετικά καλή αναλογία μαθητή – εκπαιδευτικού, με μέσο όρο ένας δάσκαλος ανά 13,5 μαθητές/τριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ένας καθηγητής ανά 10,6 μαθητές/τριες στη Δευτεροβάθμια. Ας σημειωθεί ότι οι μέσες αυτές αναλογίες αφορούν στο σύνολο της χώρας, ενώ παρουσιάζονται διαφοροποιημένες στα αστικά κέντρα, με αναλογία περισσότερων μαθητών ανά εκπαιδευτικό.

#### 6. Σύνολο δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε σχέση με το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π.

Με τη χρήση προτύπων αγοραστικής δύναμης φιλτράρονται οι διαφορές των κρατών σε επίπεδα τιμών. Όμως, δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές στο μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. Έτσι, συσχετίζοντας τις δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή με το μέσο

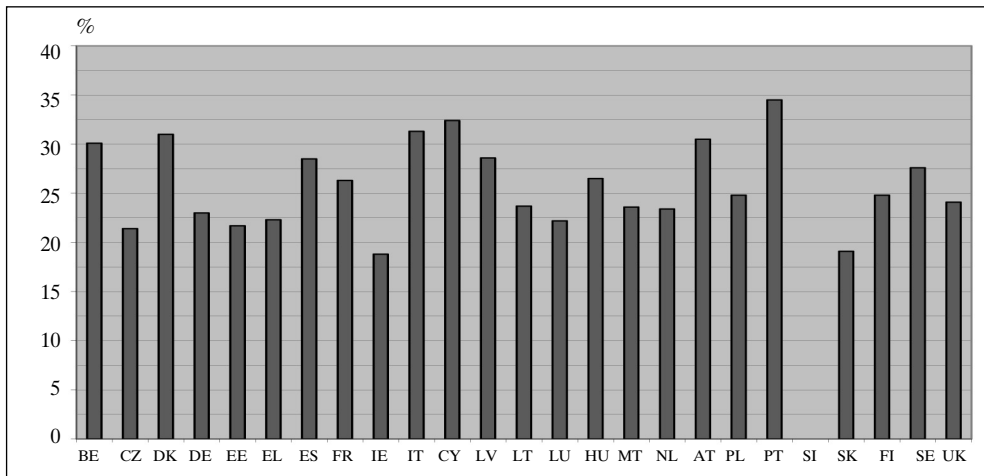


κατά κεφαλήν Α.Ε.Π., μπορεί να αναδειχθεί η προσπάθεια που καταβάλλει κάθε κράτος για την παροχή πόρων στην εκπαίδευση.

Η υψηλή σε σχέση με άλλες χώρες της Ε.Ε. αύξηση του Α.Ε.Π. στην Ελλάδα συνοδεύτηκε από συγκριτικά μικρότερη αύξηση του πληθυσμού, με συνέπεια να αυξηθεί και το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. Έτσι, ενώ οι δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή αυξήθηκαν αρκετά, η αύξηση ως προς το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. ήταν μικρότερη. Παρόλα αυτά η συσχέτιση των εκπαιδευτικών δαπανών ανά μαθητή/σπουδαστή με το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. καθιστά συγκρίσιμες τις επιδόσεις πλούσιων χωρών, όπως της Μ. Βρετανίας, της Γαλλίας ή ακόμη και των Η.Π.Α., με αυτές της Ελλάδας.

Η Ελλάδα βελτίωσε τη θέση της ως προς τον συγκεκριμένο δείκτη, αλλά βρίσκεται ακόμη χαμηλά στην παγκόσμια κατάταξη, με τιμές που κυμαίνονται στον μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κάτω του μέσου όρου στη Δευτεροβάθμια. Ανάλογη επίδοση εμφανίζει η χώρα μας για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε σχέση με τον μέσο όρο της Ε.Ε. των 25, όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

Γράφημα 4: Δαπάνες σε εκπαιδευτικές μονάδες ανά μαθητή/σπουδαστή σε σχέση με το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. στην Ε.Ε. των 25 (2001)



Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α., 2005

Στην Ελλάδα οι δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή σε σχέση με το μέσο κατά κεφαλήν Α.Ε.Π. αυξάνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, κάτι που συμβαίνει και διεθνώς, και μάλιστα εντονότερα. Για το 2001 ο δείκτης εκφρασμένος σε ποσοστά ήταν 20% και 21% για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα.

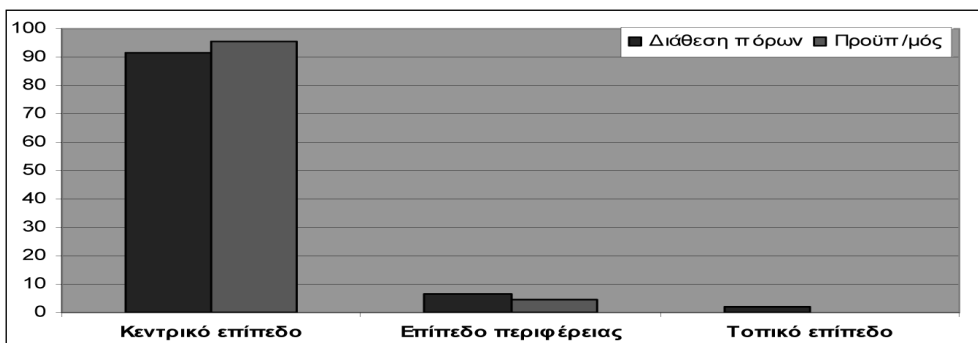
## 7. Η κατανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων στην ελληνική εκπαίδευση

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση διακρίνονται σε δαπάνες παγίου κεφαλαίου και σε τρέχουσες δαπάνες. Οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου αφορούν στα έξοδα κατασκευής και συντήρησης σχολικών κτιρίων και υποδομών, καθώς και στην προμήθεια και συντήρηση του εξοπλισμού. Οι τρέχουσες δαπάνες σχετίζονται με αγαθά και υπηρεσίες για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνουν μισθούς εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μέσων, επιδοτήσεις, ενοικιάσεις κτιρίων, αποσβέσεις παγίου κεφαλαίου κ.ά.

Στην Ελλάδα οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου αντιπροσωπεύουν περίπου το 6,5% των συνολικών δαπανών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι τρέχουσες δαπάνες, αντίστοιχα, αντιπροσωπεύουν περίπου το 93,5% των συνολικών δαπανών. Το ποσοστό των τρεχουσών δαπανών στην Ελλάδα είναι υψηλό σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα. Το 92% περίπου των τρεχουσών δαπανών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφιερώνεται σε μισθούς διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, ποσοστό που είναι από τα υψηλότερα της Ε.Ε. (Ε.Σ.Υ.Ε., 2002). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι οι μέσοι μισθοί του διδακτικού προσωπικού είναι από τους χαμηλότερους στην Ε.Ε. φαίνεται να οδηγεί σε αντιφατικά συμπεράσματα. Παράλληλα όμως, ο αριθμός μαθητών/τριών ανά εκπαιδευτικό είναι στην Ελλάδα από τους μικρότερους στην Ε.Ε., κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει αναλογικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετική δαπάνη.

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο, με μικρότερη συμμετοχή των περιφερειακών και τοπικών διοικητικών φορέων, φαινόμενο που παρατηρείται και στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. των 25. Από τα κεφάλαια που διατίθενται αρχικά σε κάθε επίπεδο διοίκησης σημειώνονται μεταφορές κυρίως από το κεντρικό προς το περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, χωρίς όμως να αλλάζει δραματικά η τελική εικόνα.

Γράφημα 5: Κατανομή χρηματοδότησης ανά επίπεδο διοίκησης



Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., 2005

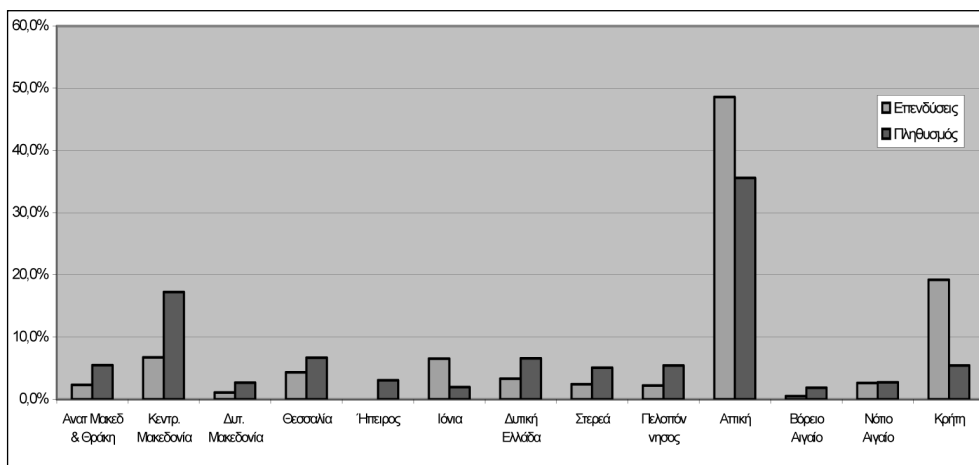
Στο Γράφημα 5 με βάση στοιχεία του 2001 φαίνεται ότι η αρχική χρηματοδότηση σε κεντρικό επίπεδο έφτασε στη χώρα μας το 95,7%, ενώ λόγω μεταφοράς σε φορείς αυτοδιοίκησης η τελική διάθεση κυμάνθηκε στο 91,7%. Τα αντίστοιχα ποσά για τις Περιφέρειες ήταν 4,3% και 6,3%, ενώ για την τοπική αυτοδιοίκηση 0% και 2%.

Για την κατανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν συλλογικά όργανα όπως η Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας και η Σχολική Επιτροπή.

#### 8. Η γεωγραφική κατανομή των οικονομικών πόρων στην ελληνική εκπαίδευση

Οι χρηματοδοτήσεις σε εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι επιθυμητό να κατανέμονται στις Περιφέρειες με τρόπο που να καλύπτονται οι πραγματικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές προκύπτουν από παράγοντες όπως ο πληθυσμός κάθε περιοχής, η δημογραφική της σύνθεση, οι ειδικές γεωγραφικές συνθήκες (π.χ. νησιά) και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Γράφημα 6: Γεωγραφική κατανομή επενδύσεων στην εκπαίδευση σε σχέση με τον πληθυσμό



Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., 2002

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 6 (Ε.Σ.Υ.Ε., 2002), ο μεγαλύτερος όγκος των επενδύσεων στην εκπαίδευση (σχεδόν 50%) απορροφήθηκε από την ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, την Αττική. Σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσά των υπόλοιπων διοικητικών περιφερειών παρουσιάζεται μια δυσαναλογία, τουλάχιστον σε σύγκριση με τον πληθυσμό κάθε περιοχής: στις υπόλοιπες Περιφέρειες, με εξαίρεση τα νησιά

του Ιονίου και την Κρήτη, το ποσοστό επενδυτικών πόρων που αποδίδεται είναι σημαντικά μικρότερο από το ποσοστό του πληθυσμού στις περιοχές αυτές.

## 9. Συγχρηματοδότηση έργων εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια μεγάλα ποσά διατίθενται για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ), με ποσοστά 75% από την Ε.Ε. και 25% από εθνικούς πόρους.

Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι περιλαμβάνονται έργα που βελτιώνουν τα Προγράμματα Σπουδών, τα βιβλία και τις υποδομές των δύο αυτών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999) προωθήθηκε η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, χρηματοδοτήθηκαν ιδιαίτερες σχολικές δραστηριότητες (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή, Προγράμματα Κινητικότητας) και επιμορφώθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Επίσης, σημαντικά ποσά του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι διατέθηκαν για ενέργειες όπως οι ξένες γλώσσες και οι υποδομές-εξοπλισμοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η υλικοτεχνική υποδομή και οι εξοπλισμοί σχολείων, η ενίσχυση υποδομών Ενιαίου Λυκείου, η ενίσχυση προγραμμάτων Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, τα Κέντρα και Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι Σχολικές Βιβλιοθήκες. Προωθήθηκαν, συγχρόνως, για ειδικές κατηγορίες μαθητών (παλιννοστούντες, τσιγγανόπαιδες, μουσουλμανόπαιδες, άτομα με ειδικές ανάγκες) μέτρα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000).

Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ συνεχίστηκαν ορισμένες από τις ενέργειες του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι, όπως η βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τα προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η αναβάθμιση υποδομών και εξοπλισμών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η διάδοση της χρήσης και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενέργειες των οποίων οι αντίστοιχοι πόροι παρουσιάζονται αυξημένοι.

Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) δόθηκε έμφαση σε επιπρόσθετα μέτρα, όπως η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας με εναλλακτικές μορφές μάθησης, η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, η βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και η προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της σύνδεσης με την αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007). Ένας μεγάλος αριθμός αυτών των μέτρων της τρίτης προγραμματικής περιόδου είναι ακόμα σε εξέλιξη.

Στην τέταρτη προγραμματική περίοδο (2007-2013) του Δ' Κοινοτικού Πλαισίου

Στήριξης αποτυπώνεται η στρατηγική επένδυσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των κοινωνιών της Ε.Ε. και γι' αυτό δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον τομέα της εκπαίδευσης. Όσον αφορά στη χώρα μας, και ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα προωθηθούν δράσεις όπως η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η συστηματική μέτρηση της προόδου που επιτελείται με την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, η βελτίωση συνθηκών και επιπέδου εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, η ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, καθώς και η ενίσχυση της αποκέντρωσης στη διοικητική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2007).

Η συνοπτική καταγραφή των έργων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και η απαρίθμηση των ενεργειών του αποδεικνύει ότι η Ε.Ε. μέσα από τα προγράμματα χρηματοδότησης συμβάλλει στην προσπάθεια της Ελλάδας για μια παιδεία ισοδύναμη και ισότιμη με αυτήν των προηγμένων χωρών της Ευρώπης αλλά και της διεθνούς κοινότητας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000).

#### 10. Κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης

Τα ποσά που επενδύονται στην εκπαίδευση αποτελούν ένα μέτρο για την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Οι δείκτες που αναλύθηκαν παραπάνω είναι δηλωτικοί των προθέσεων των κυβερνήσεων να δώσουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση ως μέσο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Οι αριθμοί αυτοί, οι οποίοι ανήκουν στη μακροοικονομική κλίμακα, σχετίζονται με πολιτικοοικονομικές επιλογές, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο ενός γενικότερου εθνικού σχεδιασμού και μιας ευρύτερης στρατηγικής. Για τη χώρα μας, μέλος της Ε.Ε. και ως εκ τούτου μιας ευρύτερης οικονομικής και πολιτικής συμμαχίας, οι στρατηγικές και οι κατευθύνσεις προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό σε συνεργασία με τους εταίρους μας.

Η επιτυχία ή αποτυχία μιας χώρας σε έναν δείκτη μπορεί να οδηγεί σε ορισμένα γενικά συμπεράσματα, αλλά όμως δεν είναι σίγουρο ότι αποτυπώνει πλήρως την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, στη χώρα μας με βάση τα επίσημα στοιχεία καταγράφονται τα χαμηλότερα ποσοστά ιδιωτικών δαπανών στην εκπαίδευση. Δεν συμπεριλαμβάνονται, βέβαια, ανεπίσημα στοιχεία που αφορούν κυρίως έξοδα νοικοκυριών για ιδιωτικά σχολεία, για φροντιστήρια και για ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον, κάτι που θα επέφερε διαφοροποίηση τόσο στον αντίστοιχο δείκτη όσο και στο σύνολο των δαπανών για την ελληνική εκπαίδευση, οι οποίες σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να καταχωρισθούν μεταξύ των υψηλότερων και όχι των χαμηλότερων στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. (Παπαγεωργίου & Χατζηδήμα, 2003).

Οι μακροοικονομικοί δείκτες μπορούν να φανερώσουν τις προτεραιότητες και τη δυναμική βελτίωσης μιας χώρας σε έναν συγκεκριμένο τομέα, αλλά σε πολύ μικρό

βαθμό οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η συνεχής αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση είναι πάντα επιθυμητή και η σταθεροποίησή τους σε ένα ποσοστό άνω του 4% του Α.Ε.Π. θα αποτελούσε θετική εξέλιξη, η οποία όμως δεν εξασφαλίζει αυτόματα την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρέπει παράλληλα να ελέγχεται και να βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται οι οικονομικοί πόροι, ώστε οι επενδύσεις που γίνονται να είναι αποτελεσματικές, προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα.

Η περιγραφή ενός συστήματος που θα αξιολογεί –με κατάλληλη διαδικασία και κριτήρια ποιότητας– την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι ένα ακόμη θέμα σε διαδικασία εξέλιξης, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Μια απόπειρα αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως προς τους οικονομικούς πόρους θα πρέπει να κινηθεί με βάση τις παρακάτω παραδοχές/κριτήρια:

α. Η διαχείριση των οικονομικών πόρων από όλα τα επίπεδα της διοίκησης πρέπει να είναι ορθολογική.

β. Η κατανομή των οικονομικών πόρων να γίνεται με βάση τις προτεραιότητες και τους στόχους της εκπαίδευσης.

γ. Η διαχείριση των οικονομικών πόρων να βασίζεται στη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων.

δ. Η διάθεση των οικονομικών πόρων να συμβάλλει στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και να εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, οι οποίες έχουν ποσοτικό και ποιοτικό περιεχόμενο, θα διερευνηθεί η απόδοση του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε όλες τις παραμέτρους του.

## Βιβλιογραφία

Commission of the European Communities, (2005). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Making best use of Resources*: 2005. Progress Report.

Ε.Σ.Υ.Ε., (2005). *Περιφερειακοί Λογαριασμοί 1995-2002*.

European Commission, (2004). *Implementation of «Education & Training 2010»*. Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: A European toolbox of policy measures.

European Commission, (2004). *Implementation of Education & Training 2010*. Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: Progress Report, December 2004.

European Commission, (2003). *The success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Paper adopted jointly by the Council and the Commission on 26 February 2004.

- European Commission, (2002). *Improving the Education of Teachers and Trainers*. Progress Report, November 2003.
- European Commission, (2000). *Key Data on Education in Europe*. 170-171.
- Eurydice, (2005). *Key Data on Education in Europe*.
- Ευρυδίκη, (2002). *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ο.Ο.Σ.Α., (2005). *Η Εκπαίδευση με μια ματιά*.
- Παπαγεωργίου, Π. & Χατζηδήμα, Σ., (2003). *Εισαγωγή στην Οικονομική των Ανθρώπινων Πόρων και της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Σταμούλη.
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). *Απολογισμός 2000-2003 –Προγραμματισμός 2003-2004*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2000). *1994-1999 Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. - Έργο Σταθμός για την Ελληνική Παιδεία. Αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των ενεργειών του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007). *Στοιχεία έτους 2007 για το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (2000-2006) ανά άξονα προτεραιότητας*.
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, (2007). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013. Στοιχεία για το Δ' Κ.Π.Σ.*
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, (2005). *Προσχέδιο Κρατικού Προϋπολογισμού*. Αθήνα

## Κοινωνική αποδοχή

Βίκα Δ. Γκιζελή, *Αρχιτέκτων Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονίστρια)*

Γιώργος Μακρίδης, *Καθηγητής Κοινωνιολόγος*

Ευγενία Κουμάνταρη, *Καθηγήτρια Κοινωνιολόγος*

Δόμνα Μπογδάνου, *Γραφίστας, Εκπαιδευτικός*

Γιώργος Παλής, *Φυσικός, Σύμβουλος του Π.Ι.*

Ηλίας Σκαλτσάς, *Καθηγητής Πληροφορικής*

### Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων του κοινωνικού συνόλου (στάσεις αποδοχής, επιφυλακτικότητας, απόρριψης κ.ο.κ.) έναντι του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος και της σύνολης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αποδοχή (ή η απόρριψη) των δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου είναι έννοια δυσπροσέγγιστη, καθώς επηρεάζεται από πρότυπα και στερεότυπα, υποκρύπτει στόχους σιωπηρούς ή ομολογημένους, εκφράζει προσδοκίες ποικίλης προέλευσης και αιτιολογίας. Υποκαθιστά, εξάλλου, πολλές φορές την πραγματική επιχειρηματολογία των στοχεύσεων και των επιλογών του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Ωστόσο, η οποιασδήποτε μορφής συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα θεωρείται –και είναι– προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ για τη σταθερή, αποτελεσματική και εν γένει επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών επιλογών της Πολιτείας. Γι' αυτό και επιχειρείται η σε βάθος διερεύνησή της στην παρούσα έρευνα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

### 1. Η έννοια της κοινωνικής αποδοχής. Μία δυσανάγνωστη έννοια

Αν η «*διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» είναι ζήτημα εξαιρετικά δύσκολο λόγω της απροσδιοριστίας των παραγόντων που επιδρούν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η διερεύνηση της «*κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού συστήματος*» και της «*εν γένει εκπαιδευτικής πραγματικότητας*» είναι ακόμη δυσχερέστερη



και αποτελεί ίσως το δυσκολότερο τμήμα της έρευνας. Αυτό συμβαίνει για πολλούς λόγους, από τους οποίους ξεχωρίζουμε δύο που μας φαίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί.

Πρώτον, η έννοια της «αποδοχής» αυτής καθ' εαυτήν (ή της απόρριψης) του εκπαιδευτικού συστήματος εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου προσλαμβάνεται διαφορετικά τόσο από το ίδιο το κοινωνικό σύνολο όσο και από τους προγραμματιστές της εκπαίδευσης και τις πολιτικές ηγεσίες. Σε αυτούς μάλιστα υποκαθιστά πολλές φορές την πραγματική και ουσιαστική επιχειρηματολογία με την οποία θα μπορούσαν να αιτιολογηθούν οι επιλογές, οι στόχοι και οι σκοποί του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου η κοινωνική αποδοχή επιζητείται και εκλαμβάνεται ως «θετική αποδοχή και έγκριση των στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος από τις συμμετέχουσες κοινωνικές ομάδες».

Υπό αυτήν τη συμβατική μορφή της μπορεί να φαίνεται ότι είναι –και σίγουρα είναι, αλλά ως έναν μόνο βαθμό– απαραίτητος παράγων επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, το να στηρίζονται οι έρευνες σε αυτήν τη συμβατικά θεωρούμενη «κοινωνική αποδοχή», χωρίς να έχουν διευκρινίσει με σχετική σιγουριά τι αυτή σημαίνει, τι υπονοεί ή και τι κρύβει στην πραγματικότητα, από ποια κοινωνικά υποκείμενα ξεκινά, τι αξιολογεί και με ποιες συλλογικές προσδοκίες στοιχεί, κρίνεται μεθοδολογικά ως εξαιρετικά επισφαλές. Μια λανθασμένη, ασαφής ή στερεοτυπική εκκίνηση μιας έρευνας σχετικά με την «κοινωνική αποδοχή» είτε θα παραγάγει λανθασμένα συμπεράσματα είτε θα επανανακαλύψει τα αυτονόητα και τα πασιφανή, πράγμα που, και το ένα και το άλλο, είναι απευκαία.

Δεύτερον, η έννοια της «κοινωνικής αποδοχής», όσο κοινή και αυτονόητη και αν εμφανίζεται, εμπεριέχει διαφορετικές, ακόμα και αντιμαχόμενες πολλές φορές, θέσεις, θεωρίες, απόψεις, αξίες, ιδεολογίες, προοπτικές, προσδοκίες ή ακόμα και διαφορετικά ή και αμοιβαία συγκρουόμενα κοινωνικά συμφέροντα. Αυτό είναι απολύτως φυσικό, εφόσον απορρέει από το κοινωνικό σύνολο που εμπεριέχει δυναμικά όλα τα παραπάνω. Εξάλλου, ακόμα και τα ίδια τα εκπαιδευόμενα άτομα, ως πρώτοι αποδέκτες του συστήματος, θα πρέπει να θεωρούνται όχι ως «υποκείμενα προσαρμογής» σε κάποιο σύστημα που υιοθετούν και επιδιώκουν, αλλά ως «φορείς αντιθέσεων, οι οποίες ήδη ενυπάρχουν στο σύστημα που, κατά μίαν ακραία εκδοχή, καλούνται να υπηρετήσουν»<sup>1</sup>.

Στις δύο αυτές μεθοδολογικές δυσκολίες προστίθεται και μία τρίτη, που αφορά στην ίδια την έρευνα. Η κοινωνική αποδοχή εκτείνεται, όπως είναι φυσικό, σε όλα τα επιμέρους πεδία της συνολικής έρευνας και σε αυτά θα έπρεπε να διαχέεται ερευνητικά, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Για κάθε ένα πεδίο ξεχωριστά της έρευνας θα έπρεπε να ερευνείται, αντίστοιχα, και ο βαθμός αποδοχής του από το κοινωνικό σύνολο. Θα έπρεπε δηλαδή η διερεύνηση του «παράγοντα κοινωνία –κοινωνική πρόσληψη και αποδοχή– που είναι εξ ορισμού οριζόντιας υφής, να διατρέχει όλα τα θεματικά πεδία, ώστε να αποτελεί σημείο αναφοράς στα υπό διάμρφωση ερευνητικά μοντέλα και εργαλεία»<sup>2</sup>.

Συμφωνούμε, επομένως, στο ακέραιο ότι: «για την εκπλήρωση του βασικού στό-

χου μιας έκθεσης διαμορφωτικής αξιολόγησης απαιτείται η ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης σε όλο το επίπεδο των διεπαφών που προκύπτουν»<sup>3</sup>.

Αυτό όμως είναι ως έναν μόνο βαθμό εφικτό στην παρούσα έρευνα, μια και από την αρχή του σχεδιασμού της η κοινωνική αποδοχή αποτέλεσε ξεχωριστό τμήμα της έρευνας, ισοδύναμο και ισόμορφο με όλα τα άλλα ερευνητικά της πεδία. Για τον λόγο αυτό, μετά τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων συνολικά, θα καταβληθεί προσπάθεια ώστε τα επιμέρους αποτελέσματα –ανάμεσα στα οποία και αυτά της κοινωνικής αποδοχής– σε μια δεύτερη ή και τρίτη ανάγνωσή τους να συγκεραστούν και να αποτελέσουν ένα αμοιβαία ελεγχόμενο και διασταυρούμενο σύνολο πορισμάτων.

## 2. Η θεώρηση της κοινωνικής αποδοχής στην παρούσα έρευνα

Παρ' όλες αυτές τις δυσκολίες στην προσέγγιση των εννοιών, δεν μπορεί κανείς να μην κωδικοποιήσει τα δεδομένα στα οποία η κοινωνική αποδοχή αναφέρεται, δεδομένα πραγματικά ή στερεοτυπικά, καθολικής ή λιγότερο γενικευμένης εμβέλειας, που φαίνεται να αποτελούν, τουλάχιστον κατά τη σύγχρονη κρατούσα άποψη, άξονες αναφοράς της επιζητούμενης ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα στοιχεία οφείλουν να αποτελούν τους βασικούς κατευθυντήριους άξονες της έρευνας και συγχρόνως τις συνακόλουθες υποθέσεις εργασίας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μία άποψη που αναπτύσσεται στη βάση των σημερινών κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων, εθνικών και παγκόσμιων, είναι εκείνη που θεωρεί ότι για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της, πρέπει, σύμφωνα με σχετικά κείμενα της U.N.E.S.C.O., να ενισχύσει συγκεκριμένες μορφές μάθησης, οι οποίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου αποτελούν κατά κάποιον τρόπο τους πυλώνες της γνώσης. Η εκπαίδευση δηλαδή θα πρέπει:

- να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να σκέπτεται θεωρητικά και να αποκτά τα εργαλεία κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του,
- να του μάθει πώς να ενεργεί αυτόνομα και ευέλικτα, έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στον χώρο του,
- να του μάθει πώς να σχεδιάζει και να αναλύει,
- να του μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει, να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει πληροφορίες,
- να του μάθει πώς να προσεγγίζει τη μάθηση ως αποτέλεσμα προηγούμενων γνώσεων κ.ά.

Επομένως, εύλογος είναι ο ισχυρισμός ότι κάθε σύστημα εκπαίδευσης, για να θεωρείται επιτυχημένο και ποιοτικά αποδεκτό, θα πρέπει να μπορεί να εκπληρώνει την παραπάνω αποστολή του.

Κρίνεται, βέβαια, απαραίτητο τα παραπάνω να συμπεριλαμβάνουν το πραγματικό συλλογικό συμφέρον και όχι να γίνονται αφορμή για την επίτευξη επιμέρους συμφερόντων από πλευράς ειδικών κοινωνικών ομάδων υπό το πρόσχημα γενικόλογων και, επομένως, απατηλών στόχων. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα σχετικά κείμενα της U.N.E.S.C.O. επιση-

μαίνουν ότι «το ενδιαφέρον της επιτυχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα σε Διδάσκοντες, Σύλλογους Διδασκόντων, Διδασκόμενους, Σύλλογους Γονέων, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Πολιτικά Κόμματα» και επίσης ότι «οι κοινωνικές προσδοκίες και οι κοινωνικές αναφορές που συνοδεύουν μια τέτοια αλληλεπίδραση παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση των διδασκόμενων και στην ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους –την αυτοεκτίμησή τους».

Εκτός από τα προαναφερόμενα, και άλλα επίσης ευρύτερα ζητήματα, επηρεάζουν τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και οφείλουν να αποτελέσουν άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο διερεύνησης. Αναφέρονται: Η κυριαρχία των κανόνων της αγοράς σε παγκόσμιο επίπεδο (παγκοσμιοποίηση) και όλα όσα, θετικά και αρνητικά, αυτή σημαίνει. Η πολυπολιτισμικότητα ή το φαινόμενο της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής και του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης, το οποίο κρίνεται ότι θα γίνει ακόμη πιο έντονο στο μέλλον και θα αναδειχθεί σε αυτονόητο χαρακτηριστικό των κοινωνιών της Ευρώπης. Η προσέγγιση του φαινομένου, ωστόσο, πρέπει να γίνει με συνεπή και ενδεδειγμένη μεθοδολογικά τρόπο, καθώς, παρά τις αιτιάσεις της ομοιομορφίας και της ισοπέδωσης, «ο πλουραλισμός των μορφών διαβίωσης γίνεται αντιληπτός σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας, όπως οι νέες μορφές οικογενειακής οργάνωσης, τα ποικίλα πρότυπα ζωής, οι αποκλίνοντες μεταξύ τους τρόποι ψυχαγωγίας, οι διαφορετικές επιλογές στους τομείς της διατροφής και ενδυμασίας»<sup>4</sup>. Εξ ου και η διαδεδομένη άποψη ότι η ενδυνάμωση του διεθνούς προσανατολισμού της γνώσης και της συμπεριφοράς αποκτά πρωταρχική (αλλά ποια ακριβώς;) σημασία.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, έννοιες οι οποίες απαντούν συνεχώς στα κείμενα προβληματισμού, προγραμματισμού και εφαρμογών των εκπαιδευτικών επιλογών είναι επίσης οι νέες επαγγελίες όσο και οι απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα νέα μοντέλα διδακτικής, οι ειδικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές «απαντήσεις» (Ειδική Αγωγή) για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτά εξηγούν το μεγάλο εύρος των ερευνώμενων πεδίων της παρούσας έρευνας, όπως είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, το περιεχόμενο σπουδών, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, η αξιολόγηση του μαθητή, το σχολικό κατασκευασμένο περιβάλλον και η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική έρευνα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, οι οικονομικοί πόροι κ.ά.

Τα παραπάνω και πολλά άλλα ακόμη είναι προφανές ότι ανιχνεύονται τόσο μέσα από κοινωνιολογικού τύπου διερευνήσεις στο πεδίο του έμφυχου υλικού (λ.χ. στους διδασκόμενους ως προς τον βαθμό μέριμνας που απολαμβάνουν στο σχολείο, τον βαθμό κατανόησης που βρίσκουν στη μαθησιακή προσπάθειά τους, το μέτρο δικαιοκρασίας με το οποίο κρίνονται οι επιδόσεις τους, τον βαθμό ενδιαφέροντος, ικανοποίησης, ελκυστικότητας που νιώθουν για τα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα<sup>5</sup> κ.τ.λ.) όσο και μέσα από τεχνοκρατικού τύπου μετρήσεις (λ.χ. σε θέματα της αγοράς εργασίας, στις οικονομικές εξελίξεις, με αποτέλεσμα την επιτάχυνση των αλλαγών

στα επαγγέλματα, στην ανάγκη ευελιξίας και ικανότητας αλλαγής επαγγέλματος, στους μετασχηματισμούς της διάρθρωσης και του περιεχομένου των θέσεων εργασίας, στην εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών, νέων μοντέλων οργάνωσης της εργασίας, νέων απαιτήσεων, νέων δεδομένων<sup>6</sup> κ.ο.κ.).

Το ερώτημα που τίθεται είναι: Αν συμβεί οι έρευνες να καταδείξουν την ισχύ του συνόλου ή μεγάλου τμήματος των παραπάνω στοιχείων, δικαιολογείται άραγε το ερευνώμενο εκπαιδευτικό σύστημα να χαρακτηρίζεται «επιτυχημένο»; Είναι επαρκής και ακλόνητη η, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, «επιτυχία» ενός εκπαιδευτικού συστήματος; Η «επιτυχία» του επιβεβαιώνει, άραγε, την ουσιώδη και αυτονόητη ποιότητά του; Απευθύνεται στο σύνολο του κοινωνικού σώματος και συμβάλλει στη συλλογική πρόοδο και προκοπή;

Θέτουμε το ερώτημα αυτό για να καταδείξουμε ότι και στην πιο επιτυχημένη και αξιόπιστη έρευνα τα αποτελέσματα δεν είναι αυτονόητο ότι ανιχνεύουν την «ψυχή» της πραγματικότητας και, ακόμα περισσότερο, δεν μπορούν να αποτελούν στοιχείο σιγουριάς και εφησυχασμού.

Εν κατακλείδι ας τονιστεί εδώ ότι, παρά τα όποια αποτελέσματα σχετικά με την «επιτυχία», την «ποιότητα» και την «κοινωνική αποδοχή» του εκπαιδευτικού συστήματος, βασική εκ προοιμίου αρχή μας είναι ότι ο στόχος του σχολείου είναι απαρέγκλιτα διττός: αφορά και στην επάρκεια του αυριανού εργαζόμενου και στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και αυριανού πολίτη. Μια ανεπιτυχής κοινωνικοποιητική δράση του εκπαιδευτικού συστήματος θα επιδράσει αρνητικά και στην κοινωνική και οικονομική θέση των αυριανών μελών του κοινωνικού συνόλου και θα απειλήσει την αξία της μάθησης, που τόσο υψηλή θέση κατέχει εν γένει στην κλίμακα των αξιών σήμερα.

Επομένως και η «κοινωνική αποδοχή», σύμφωνα με όσα αναφέραμε προηγουμένως, ενδείκνυται, σε κάθε περίπτωση, να αφορά στον πολλαπλό σκοπό κάθε εκπαιδευτικού συστήματος: και του διοικητικού συστήματος υποστήριξης του και της υπάρχουσας περιρρέουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και του στόχου της παροχής γνώσης και του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου.

Οι παράμετροι αυτές άλλωστε διαμορφώνουν τον πολλαπλό χαρακτήρα (από άποψη προβληματικής, υποθέσεων εργασίας και μεθόδου) κάθε ερευνητικής προσπάθειας όπως η παρούσα. Ξεκάθαρη θα πρέπει να γίνει από την αρχή η πεποίθηση ότι η «μαξιμαλιστική, ολοκληρωτική (και συνεπώς δογματική) πρόταση ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υπηρετική μιας συγχρονικής έκφανσης της οικονομίας» δεν αποτελεί αποκλειστικό κριτήριο επιτυχίας και ποιότητας. Αντίθετα, η εκπαίδευση είναι σκόπιμο «να προσδιορίζεται από τα δικά της κατηγορήματα»<sup>7</sup>.

### 3. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα ως πεδίο διερεύνησης της κοινωνικής αποδοχής.

Πραγματικότητα και σύγχυση εννοιών.

Κύρια βάση αναφοράς της κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι έννοιες:

- α. του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος,
- β. των διοικητικών μέτρων που λαμβάνονται ως στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος και
- γ. της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στην οποία εντάσσονται τα δύο προηγούμενα.

Μολονότι το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται στο επίκεντρο του κοινού ενδιαφέροντος εδώ και πολλές δεκαετίες και παρ' όλο που εΐθισται στη χώρα μας οι προσπάθειες για βελτίωσή του να υλοποιούνται σχεδόν πάντα μέσα από αναθεωρήσεις που αποκαλούνται «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», θεωρούμε ότι η έννοια του Εκπαιδευτικού Συστήματος δεν είναι όσο θα έπρεπε ξεκάθαρη.

Μεταξύ της στενής και της ευρείας έννοιας του εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχει σημαντική, αν όχι και ειδοποιός, διαφορά. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές αρχές, οι ανθρωπολογικοί και κοινωνικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εφαρμογές και εξειδικεύσεις των παραπάνω στη δομή του Δημοτικού, του Γυμνασίου, του Λυκείου, της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η διαπλοκή με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ενεργό ζωή και, γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα στη θεωρητική του μορφή διαφοροποιείται από το επίπεδο της συγκεκριμενοποίησής του, από τους κανονιστικούς και διοικητικούς μηχανισμούς στήριξης των παραπάνω, σε επίπεδο κεντρικής και αποκεντρωμένης διοίκησης ή ακόμα και στο επίπεδο της μεμονωμένης σχολικής μονάδας. Οι ωραιοποιημένοι θεωρητικοί στόχοι αποκλίνουν, και συνήθως κατά πολύ, από το επίπεδο της εξειδίκευσης κατά την εφαρμογή τους.

Επιπροσθέτως, σε αυτά τα δύο επίπεδα που εκτείνεται το εκπαιδευτικό σύστημα, προστίθεται και ένα τρίτο, που είναι η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα, με άλλα λόγια η εκπαιδευτική καθημερινότητα, όπως αυτή δημιουργείται από παράγοντες που ξεφεύγουν από τον προγραμματισμό και από τη διοίκηση. Η εκπαιδευτική καθημερινότητα αποτελεί μιαν άλλη πραγματικότητα που έχει τη δική της δυναμική, βιώνεται άμεσα από τους συντελεστές της εκπαίδευσης (μαθητές, διδάσκοντες, στελέχη, γονείς) και, με τη σειρά της, είτε στηρίζει είτε –τις περισσότερες φορές– υπονομεύει ή και ακυρώνει ακόμα και την πιο ειλικρινή μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Η αποδοχή ή η απόρριψη της συμπαράσχει και την αποδοχή ή την απόρριψη ολόκληρου του συστήματος.

Έτσι, συχνά αυτή η καθημερινότητα γίνεται ο κύριος φορέας της ποιότητας (ή της έλλειψης ποιότητας) στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και η βασική παράμετρος της αποδοχής ή της απόρριψης συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος από το κοινωνικό σύνολο.

Θα πρέπει πάντως να σημειώσουμε ότι στην παρούσα μελέτη, ή τουλάχιστον στο συγκεκριμένο τμήμα της, εκτιμάται ότι «ποιότητα στην εκπαίδευση» σημαίνει ποιότητα και στα τρία αυτά επίπεδα της εκπαίδευσης, σε εποικοδομητική αμοιβαία υποστήριξη.

Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα τρία αυτά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι όσο θα έπρεπε γνωστές και προφανείς στην κοινή αντίληψη. Γι' αυτό συχνά δημιουργούν παρερμηνείες και βαθιά σύγχυση, καθώς το ένα επίπεδο παρεισφρέει αδιακρίτως μέσα στο άλλο, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτό.

Η σύγχυση αυτή παρατηρείται συνηθέστατα και στις ερευνητικές προσεγγίσεις τεχνοκρατικού τύπου: επιφανειακές διαγνωστικές προσεγγίσεις, ποσοτικές τεχνικές, ερωτηματολόγια, δείκτες αξιολόγησης κ.ο.κ. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται συνήθως έρευνες των διεθνών οργανισμών με, εξ ανάγκης, ομογενοποιημένα και ποσοτικοποιημένα μεθοδολογικά εργαλεία.

Σύγχυση παρουσιάζεται και στις αναπαραστάσεις (με την κοινωνιολογική έννοια του όρου) που δημιουργούνται στα άτομα, στα στερεότυπα που αυτά υιοθετούν, στις τάσεις και στις απόψεις τους για την εκπαίδευση, στις προσδοκίες σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους, στις απογοητεύσεις τους ή και στις αντιστάσεις τους, με αποτέλεσμα να χρεώνουν λ.χ. στη δομή του Λυκείου ή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού προβλήματα που πιθανόν να εντάσσονται σε άλλο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λ.χ. στη δυσχερή διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών και τανάπαλιν.

Σύγχυση, τέλος, χαρακτηρίζει κατά μια άποψη και την «απάντηση» που δίνει η εκάστοτε επιχειρούμενη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», καθώς αμελεί να στηρίξει την αποτελεσματικότητά της σε έγκυρες διαγνώσεις και εξαρτά την επιτυχία της –κατά κύριο λόγο– από τον βαθμό ανταπόκρισης στις «ασαφείς» απαιτήσεις ενός «απροσδιόριστου», στην ουσία ανύπαρκτου κοινωνικού συνόλου, σχετικά με τον εκπαιδευτικό στόχο-πανάκεια της εποχής: τη διασφάλιση μιας θέσης στην αγορά εργασίας. Πρόκειται για τις μεταρρυθμιστικές εκείνες προσπάθειες, πολύ γνωστές στην ελληνική πραγματικότητα, που γρήγορα ατονούν και απαξιώνονται και στη συνέχεια «πέφτουν στο κενό», ακριβώς γιατί, μεταρρυθμίζοντας με φιλόδοξες προθέσεις το «σύστημα», έχουν παραβλέψει να αναβαθμίσουν και την πραγματικότητα η οποία υποτίθεται ότι οφείλει να το στηρίξει και να το αναζωογονεί.

Στην παρούσα έρευνα –τόσο στις υποθέσεις όσο και στο περιεχόμενο και στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων– καταβάλλεται προσπάθεια να ξεπερνώνται οι παραπάνω αδυναμίες, έτσι ώστε οι απαντήσεις, οι γνώμες, οι τάσεις των ερωτωμένων να ανάγονται στο οικείο επίπεδο και να αποκτούν τη σωστή τους διάσταση.

#### 4. Κοινωνική στρωμάτωση, κοινή γνώμη και κοινωνική αποδοχή:

Μεθοδολογικοί στόχοι, πρακτικοί περιορισμοί, ερευνητικές αδυναμίες.

##### 4.1. Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Μια δεύτερη βάση διερεύνησης της «κοινωνικής αποδοχής» είναι το ίδιο το κοινωνικό σύνολο στο οποίο η κοινωνική αποδοχή αναφέρεται και, συγκεκριμένα, η έννοια του κοινωνικού συνόλου ως συνόλου κοινωνικών ομάδων, εντός των οποίων εκτυλίσσεται το ζήτημα της εκπαίδευσης και οι οποίες είναι: οι κοινωνικές κατηγορίες των γονέων, των μαθητών και μαθητριών, των διδασκόντων, των στελεχών της εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες διαπερνώνται από πλήθος διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, όπως είναι τα χαμηλά εισοδηματικά στρώματα,

τα μεσαία ή τα υψηλά αστικά εισοδηματικά στρώματα, οι αγροτικοί, ημιαστικοί ή αστικοί πληθυσμοί, οι κατηγορίες των οικονομικών μεταναστών κ.ο.κ.

Αλλά και η ίδια η έννοια της κοινωνικής αποδοχής είναι ερευνητέα, όχι ως θέση συνολική, δεδομένη και αμετακίνητη (επομένως και εύκολα προσεγγίσιμη), αλλά ως διαδικασία που δημιουργείται από το οικονομικό, πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο κάθε προαναφερόμενης κοινωνικής ομάδας, από την κουλτούρα της και το σύστημα αξιών και αναπαραστάσεων που συμμερίζεται. Τα ζητήματα αυτά δημιουργούν τις ευρύτερες κοινωνικές αποδοχές και προσδοκίες, αλλά και τις αρνήσεις και αντιστάσεις ή την κοινωνική απόρριψη<sup>8</sup>, των οποίων την αυθεντικότητα και γνησιότητα η παρούσα έρευνα υποτίθεται ότι οφείλει να ανιχνεύσει σε βάθος. Οι γενεσιουργοί αιτίες των προσδοκιών, η αυθεντικότητά τους, οι διαφοροποιήσεις αλλά και οι ενδεχόμενες αντιφάσεις που εμπεριέχονται στις προσδοκίες αυτές, οφείλουν να ενυπάρχουν στους κύριους διερευνητικούς στόχους της μελέτης.

Στο σημείο αυτό, μολονότι εισαγωγικά έχει αναφερθεί η προβληματική της συνολικής έρευνας και των ερευνώμενων επιμέρους πεδίων όπως και η επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων, είναι σκόπιμο να αναφερθούν επίσης και οι περιορισμοί και αυτοπεριορισμοί του σχεδιασμού της έρευνας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξαν εξ αρχής χρονικοί-προγραμματικοί περιορισμοί αλλά και οργανωτικές-διοικητικές και οικονομικές δεσμεύσεις (βλ. σχετικά εν είδει παραδείγματος, ενότητα «Υλικοτεχνική Υποδομή»), σε συνάρτηση με το ιδιαίτερα εκτεταμένο εύρος του αντικειμένου της έρευνας. Αυτοί οι περιορισμοί προδιέγραψαν τη διεξαγωγή όχι μόνο της έρευνας συνολικά, αλλά και καθενός από τα ερευνώμενα πεδία ξεχωριστά και, επομένως, και το ιδιαίτερης σημασίας πεδίο της κοινωνικής αποδοχής, στο οποίο προέκυψαν αναπόφευκτα ειδικές ελλείψεις ή και προβλήματα, τα οποία δεν θα παραλείψουμε να υπογραμμίσουμε με ειλικρίνεια. Ακριβώς αυτά τα ζητήματα συμβάλλουν στο να διευκρινίσουμε, χωρίς αυταπάτες, εξ αρχής ως ποιο βαθμό εμβάθυνσης θα μπορέσει να καταλήξει η ερευνητική μας προσπάθεια.

Συγκεκριμένα, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι από το πολύ εκτενές και κουραστικό για τους ερωτώμενους ερωτηματολόγιο απαλείφθηκαν αρκετές ερωτήσεις που θα προσδιόριζαν αφενός την ταυτότητα (προφίλ) του ερωτώμενου και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η αλληλεπίδραση της σχέσης αυτής με την εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή θα έπρεπε να προστεθούν ερωτήσεις σχετικά με την ιεράρχηση των κοινωνικών αξιών από τους ερωτώμενους, την ιεράρχηση των προβλημάτων τους και τον βαθμό κινητοποίησής τους σε σχέση με αυτά, ακόμη και με την αξιολόγηση των κοινωνικών θεσμών κ.τ.λ.

Στα περιοριστικά αυτά πλαίσια, και δεδομένων και των ιδιαιτεροτήτων του δείγματος –εκπαιδευτικοί–, αποφύγαμε, τελικά, ερωτήματα σχετικά με τη γνώμη των ερωτωμένων για έννοιες όπως η δημοκρατία, ο καπιταλισμός, ο σοσιαλισμός, η Βουλή, η Εκκλησία κ.τ.λ. τα οποία θα μπορούσαν να απευθυνθούν σε ευρύτερο δείγμα και στο πλαίσιο ερευνών με μεγαλύτερη, θεματολογικά, άνεση.

Συμπερασματικά θεωρούμε ότι το πολύπλοκο και σοβαρότατο κεφάλαιο της κοι-

νωνικής αποδοχής θα απαιτούσε, κατά τη γνώμη μας, μια ιδιαίτερη, εξειδικευμένη έρευνα, με ξεχωριστά υπο-πεδία, πλήθος λεπτεπίλεπτων ερωτημάτων, ειδικούς χειρισμούς στο ποιοτικό μέρος της έρευνας, διαδικασίες που δεν ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν στο υπάρχον ερευνητικό πλαίσιο. Μόνον έτσι όμως θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε «πώς η κοινωνία αντιλαμβάνεται τον ρόλο της εκπαίδευσης, την ουσία των προτεινόμενων αλλαγών και αν αποδέχεται τη συμμετοχή της στη χάραξη μακροπρόθεσμης πολιτικής»<sup>9</sup>.

#### 4.2. Ένα σύνθημα μεθοδολογικό λάθος

Προαπαιτούμενο της διερεύνησης της κοινωνικής αποδοχής θεωρείται συχνά, έστω και σιωπηρά, η κοινή γνώμη. Όμως, το ότι η «κοινή γνώμη» τείνει ανατιολογίτως να υποκαταστήσει την πραγματική δομή της κοινωνίας είναι μια ευρέως παρατηρούμενη μεθοδολογική αδυναμία (και κάτι πολύ πιο πάνω από αυτήν) που υπογραμμίζεται από όλους τους κοινωνικούς μελετητές της εποχής μας.

Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της εποχής μας αντικατοπτρίζεται στις χρησιμοποιούμενες ερευνητικές μεθόδους: σφυγμομετρήσεις, δημοσκοπήσεις και αναρίθμητα ερωτηματολόγια έχουν ξανδραποδίσει τις κατεξοχήν ερευνητικές μεθόδους που αποσκοπούσαν στο να προσδιορίσουν την πραγματική κοινωνική δομή, τις διαφοροποιήσεις, τη δυναμική, ακόμη και τα διαφορετικά συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων που συγκροτούν το κοινωνικό σύνολο, και κατάφεραν λίγο πολύ στο παρελθόν να αποκρυπτογραφήσουν την αλήθεια που κρύβεται πίσω από τα στερεότυπα και τις αναπαραστάσεις, τις αξίες και τις προσδοκίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων.

Η κοινωνική αποδοχή, επομένως, οι αναπαραστάσεις, οι αξίες και οι προσδοκίες ή οι αντιστάσεις θα πρέπει να διερευνώνται αφού ληφθούν υπόψη ενδελεχώς οι διαφοροποιήσεις του κοινωνικού συνόλου. Όχι μόνο θα πρέπει να προσεγγίζονται ξεχωριστά οι διδάσκοντες από τους γονείς και από τους μαθητές, πράγμα που γίνεται συνήθως, αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη επίσης και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της κάθε κοινωνικής ομάδας. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι νέες κοινωνικές πραγματικότητες που βιώνονται στα σχολεία μας (μετανάστες, ξένοι γενικώς κ.τ.λ.) και δημιουργούν προβλήματα αποκλεισμών, ανισοτήτων, διαφορετικών αφετηριών στο θέμα της ισότητας ευκαιριών, διαφορετικών στερεοτύπων και προσδοκιών, ζητήματα που όλα δημιουργούν πρόσθετα και πολύπλοκα μεθοδολογικά προβλήματα.

Τον μεθοδολογικό αυτό σκόπελο ελπίζουμε να ξεπεράσουμε, διαμορφώνοντας ερωτήσεις εξειδικευμένες και προσεκτικά επεξεργασμένες και εναποθέτοντας τις προσδοκίες μας και στο ποιοτικό κομμάτι της έρευνας.

#### 4.3. Αναπόφευκτες παραλείψεις

Το εύρος της έρευνας, σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, κατέστησε απαγορευτική τη διεύρυνση και επέκταση της έρευνας για την «κοινωνική αποδοχή» προς πεδία απολύτως απαραίτητα για την προσέγγισή της.



Κατ' αρχάς, ας τονίσουμε ότι θα μπορούσε πράγματι να υιοθετηθεί ο πιο εύστοχος αλλά και κατά πολύ ευρύτερος όρος «κοινωνική πρόσληψη-social perception», που απεικονίζει ευρύτερα [...] «το πώς η κοινωνία αντιλαμβάνεται τον ρόλο της εκπαίδευσης και των αναγκαίων αλλαγών» και αν και πώς αποδέχεται τη «συμμετοχή της στη συζήτηση για χάραξη μακρο-πρόθεσμης πολιτικής»<sup>10</sup>. Μόνο που θα ήταν και κατά πολύ απαιτητικότερος στη διερεύνησή του από ό,τι προέβλεπε ο αρχικός σχεδιασμός, επομένως πράγμα ανέφικτο, μολονότι ένα εγχείρημα τέτοιας εμβέλειας θα έπρεπε πράγματι να «συγχωρεί, αν όχι να προϋποθέτει, την υπέρβαση του προγραμματισμένου χρόνου»<sup>11</sup>.

Ομοίως, «η αξιολόγηση της ποιότητας πρέπει να αναφέρεται και στους τρεις βασικούς αλληλεπιδρώντες παράγοντες, δηλαδή στην τριάδα παιδί, σπίτι/κοινωνία, σχολείο»<sup>12</sup>. Και φαίνεται να λείπει «η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του συνόλου του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο εφαρμογής της οργανωμένης εκπαίδευσης τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια». Ωστόσο αυτό είναι μόνο φαινομενικό, καθώς η έρευνα, σε όλα της τα πεδία, δεν εστίασε στη συλλογή στοιχείων μόνο από τον παράγοντα «σχολείο» ούτε παρέβλεψε τον παράγοντα «γονείς», γεγονός που φαίνεται από το πλήθος των ερωτημάτων που απευθύνονται στην κατηγορία «γονείς».

Είναι γεγονός ότι απουσιάζει η διερεύνηση της, σε βάθος και πλάτος, «γονεϊκής εμπλοκής (με τη έννοια του παιδαγωγικού όρου) στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό»<sup>13</sup>. Συγχρόνως αποτελεί έλλειψη η απουσία της σε βάθος διερεύνησης της δυναμικής του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με το παιδί. Οι γονείς προσεγγίζονται μεθοδολογικά περισσότερο ως στατιστική κατηγορία και λιγότερο, ή τουλάχιστον όχι τόσο όσο θα θέλαμε, ως κοινωνική ομάδα με τη συγκεκριμένη σε κάθε περίπτωση δυναμική της. Είναι σίγουρο πως «οι ενήλικοι του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού –το “σπίτι”– επικουρώντας τις προσπάθειες του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να αφυπνίσουν, να κατευθύνουν και να υποθάψουν την ανάπτυξη της κατάλληλης νοστοροπίας η οποία διαμορφώνει τη ζωή του»<sup>14</sup>. Είναι επομένως αναπόφευκτο να διαλανθάνουν των ερωτηματολογίων «οι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που αφορούν συνθήκες όπως: θετικό οικογενειακό κλίμα, οικογένειες διπλού εισοδήματος ή οικογένειες με έντονη θετική ενδοεπικοινωνιακή πρακτική, δυσλειτουργικές, μη προνομιούχες, και «επαγγελματικές» οικογένειες, κ.λπ.»<sup>15</sup>.

Επίσης, σημαντικά προβλήματα είναι, μεταξύ άλλων, και η αντιμετώπιση των επιδράσεων της «παρέας», όπως και οι αντιπερισπασμοί της παροδικής «μόδας»<sup>16</sup>, ζητήματα που θα έπρεπε όλα να ερευνηθούν αυτοτελώς και όχι έμμεσα μέσα από μεμονωμένα και λιγοστά ερωτήματα. Ωστόσο, τα θέματα αυτά που απουσιάζουν από τα πεδία διερεύνησης καλείται να καλύψει το κομμάτι της ποιοτικής έρευνας, το οποίο ελπίζουμε να υλοποιηθεί με σχετική επιτυχία<sup>17</sup>.

Τέλος, βασική, συνειδητή όσο και αναπόφευκτη από την πλευρά μας παράλειψη

και απουσία από τα διερευνώμενα πεδία είναι και το ζήτημα της παραπαιδείας<sup>18</sup>, μάλιστα για κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και αναστολέας κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τη βιώνουν άλλωστε μαθητές και μαθήτριες, γονείς και κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί του δημόσιου και μη τομέα, ολόκληρη, τέλος, η ελληνική κοινωνία. Είναι βέβαιον ότι «διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης χωρίς την εις βάθος μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία της ελληνικής εκδοχής του φαινομένου της παραπαιδείας δεν αποτελεί ορθή προσέγγιση των προβλημάτων»<sup>19</sup>.

Και το κυριότερο: αν στα ερωτηματολόγια μας τα ερωτήματα για το εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνονταν εκ παραλλήλου και σε συνδυασμό με ερωτήματα σχετικά με την παραπαιδεία, η ίδια η στάση των γονέων και ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου, επομένως και τα αποτελέσματα περί της κοινωνικής αποδοχής, θα διαφοροποιούνταν αισθητά επί το ακριβέστερον. Παρ' όλα αυτά, είναι φανερό ότι η διερεύνηση των δεδομένων της παραπαιδείας θα απαιτούσε, επίσης, ολόκληρη μια αυτοτελή εξειδικευμένη έρευνα, που για τους λόγους που προαναφέρθηκαν δεν κατέστη δυνατόν να πραγματοποιήσουμε. Απλή προσθήκη ολίγων σχετικών ερωτημάτων στον ασφυκτικά περιορισμένο αριθμό των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου για την κοινωνική αποδοχή, νομίζουμε ότι δεν θα ανίχνευε παρά αυτονόητες αλήθειες.

## 5. Συμπεράσματα-προσδοκίες της έρευνας

Παρά τις παραπάνω δυσκολίες επιδιώξαμε να διεισδύσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο στην ερευνώμενη κοινωνική πραγματικότητα. Θεωρήσαμε ότι τα συνηθισμένα ερευνητικά ερωτήματα πρέπει να πάρουν την πραγματιστική, κοινωνιολογική μορφή τους, να ξεφύγουν από τα τετριμμένα τεχνοκρατικά και τυποποιημένα ερωτηματολόγια, ενώ ταυτόχρονα επιχειρήσαμε τα μεθοδολογικά μας εργαλεία να γίνουν όσο γίνεται πιο εκλεπτυσμένα σε σχέση με τα τρέχοντα ερωτηματολόγια. Το κάθε ερώτημα προσπαθήσαμε να προσλάβει το πραγματικό ειδικό του βάρος μέσα στην έρευνα, μακριά από τα υποτιθέμενα «προφανή» και «αυτονόητα» ερευνητικά στερεότυπα και από την επισφαλή επίκληση της «κοινής γνώμης».

Μέσα από μια τέτοια οπτική σκεφτήκαμε ότι θα πρέπει να αναδιατυπωθούν συμβατικά ερωτήματα όπως είναι τα ζητήματα των ίσων ευκαιριών, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της επαγγελματικής αποκατάστασης, των δεξιοτήτων και της ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έτσι, θα μπορούν στη συνέχεια και τα συμπεράσματα να διασφαλίζουν την επιθυμητή εγκυρότητα.

Επιπροσθέτως, η εμπάθνηση σε κάθε ερώτημα αποτέλεσε μέριμνά μας. Παράδειγμα: Ως προς το θέμα της «συναίνεσης πολλών εμπλεκόμενων φορέων» ή της «ενεργοποίησης πολλών θεσμικών οργάνων για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση κοινά αποδεκτής εκπαιδευτικής πολιτικής» (διακομματικές επιτροπές παιδείας, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας κ.τ.λ.), μια απάντηση του τύπου «ναι-όχι» σε ερώτημα «υπάρχει-δεν υπάρχει» θα μας έδινε μια απλή ένδειξη, ενώ θα προκύψουν πολύ

πιο έγκυρα συμπεράσματα, αν η παραπάνω διερεύνηση περάσει από τη βάση υποθέσεων όπως:

- Διασφαλίζεται η έκφραση της βούλησης των κοινωνικών ομάδων αποκλειστικά και μόνο μέσα από διακομματικές επιτροπές και φορείς;
- Εκπροσωπούνται, κατά το δυνατόν ισοτίμως, στην έκφραση γνώμης οι κοινωνικές ομάδες διαφόρων κοινωνικοπολιτιστικών κατηγοριών και οικονομικών επιπέδων;
- Τι γίνεται με τις κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν λόγο; Πώς «ερωτώνται» οι πρόσφυγες και οι οικονομικοί μετανάστες;
- Μπορεί να υποκατασταθεί η σε βάθος κοινωνιολογική έρευνα από τις απόψεις των φορέων;
- Εφαρμόζονται στην πραγματικότητα τα πορίσματα των φορέων και, αν ναι, σε ποιο βαθμό; κ.ο.κ.

Γενικότερα: Στην αναζήτηση της «κοινωνικής αποδοχής» ή «απόρριψης» της εκπαίδευσης επικεντρώσαμε, όσο μπορούσαμε, το ενδιαφέρον μας στην καταγραφή του μοντέλου προσανατολισμού των ατόμων στον συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο και στη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Μέρισνά μας ήταν να αναζητήσουμε την *αντικειμενική στιγμή*<sup>20</sup>, εστιάζοντας στις διαδικασίες και ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το *θεσμικό* με το *συμβολικό* πλαίσιο, ώστε να μας δοθεί η δυνατότητα να προβλέψουμε τους ενδεχόμενους μελλοντικούς μετασχηματισμούς.

Όπως στην αποτύπωση μιας καλλιτεχνικής φωτογραφίας έχει προηγηθεί η πάλι μεταξύ *φόρμας* και *περιεχομένου* για να καταλήξουμε στην ισορροπία τους ή στο ξεπέρασμά τους, έτσι και στην καταγραφή της *κοινωνικής αποδοχής* πρέπει να επικεντρωθούμε στην αλληλεπίδραση και στον αμοιβαίο προσδιορισμό μεταξύ *ατομικού* και *κοινωνικού* και στον τρόπο με τον οποίο διαπλέκεται το ατομικό με το συλλογικό πράττειν. Η καθημερινότητα των υποκειμένων της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της ψυχοκοινωνικής τους τοποθέτησης και ένταξης αλλά και η δυνατότητα κατανόησης και πρόσβασης στη σχολική ζωή, νομίζουμε ότι δίνουν πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες θα μπορούσαν μελλοντικά να αξιοποιηθούν στα πλαίσια ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Μόνο τότε θ' αποκτούσε δυναμική ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τι σε βάθος πιστεύουν οι *πρωταγωνιστές* της εκπαιδευτικής διαδικασίας (στελέχη, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και τι προτεραιότητες δίνουν στα μέσα ή και στους σκοπούς της και, πολύ περισσότερο, στη σχέση αυτών των δύο.

Μία συστηματική μελέτη των στάσεων όλων των ομάδων για τα εκπαιδευτικά θέματα, με την οποία θα προσεγγίζαμε τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των ερωτωμένων, εκτός του ότι θα αναδείκνυε τη σημερινή κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού, θα προσδιόριζε παράλληλα τις διαφορετικές κοινωνικές στάσεις (ιδέες, αντιλήψεις, εικόνες, στερεότυπα, προκαταλήψεις) αλλά και τις διαφορετικές προσδοκίες των ομάδων του κοινωνικού συνόλου. Μόνο τότε θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας

που σχετίζονται με την εκπαίδευση (παραπαιδεία, αλλοτριώση, φθορές-καταστροφές σχολικού περιβάλλοντος κ.τ.λ.) αλλά και τις θετικές ή αρνητικές τοποθετήσεις των ερωτωμένων. Στην περίπτωση αυτή οι ανεξάρτητες μεταβλητές θα μπορούσαν να συσχετισθούν αιτιολογικά με τις εξαρτημένες (ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης), τροφοδοτώντας την ομάδα μελέτης με πλούσιο υλικό ως προς την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.

Τέλος, αν δεχτούμε ότι στην *κοινωνία της γνώσης* και της τεχνολογικής κυρίως καινοτομίας οι σκοποί της εκπαίδευσης (από τους οποίους η ποιότητα κατά κύριο λόγο εξαρτάται) δεν έχουν καθοριστεί επακριβώς ούτε με τη σειρά τους έχουν προσδιορίσει τα όρια και τον χαρακτήρα της ανθρωπιστικής παιδείας, και αν πραγματικά δεν θέλουμε την εκπαίδευση «υπηρέτη» της σύγχρονης οικονομίας, τότε οι απόψεις των ερωτωμένων, αν ανιχνευθούν σωστά και με αξιόπιστο τρόπο, αποκτούν εξαιρετικό ενδιαφέρον.

### Σημειώσεις

1. Αναφέρεται από τον Ασδραχά, στο Ασδραχάς, Σ.Ι., Κίττας, Χρ., Λιγομενίδης, Π., Μπαμπινιώτης, Γ. & Τσουκαλάς, Α. (2006). *Αρχική Έκθεση Διαμορφωτικής Αξιολόγησης*, (μη δημοσιευμένο). Πρόκειται για κριτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας από τους παραπάνω επιστήμονες, γεγονός που προβλέπεται από τη διαδικασία της έρευνας κατά τις διάφορες φάσεις της.
2. Κίττας, *Αρχική Έκθεση*, *ό.π.*
3. *ό.π.* Είναι χαρακτηριστικό ότι γράφεται με bold στο κείμενο.
4. Αραβανής Γ., «*Η παγκοσμιοποίηση στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*», Ανακοίνωση στο 10<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8, 9, 10 Νοεμβρίου 2001 ([www.pee.gr/pr\\_syn/\\_nay/c/2/arabanis.htm](http://www.pee.gr/pr_syn/_nay/c/2/arabanis.htm)).
5. Βώρος, Φ. Κ. (2005). «*Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης σήμερα*» ([www.voros.gr](http://www.voros.gr)).
6. Πάγκαλου Στ., «*Το μέλλον της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Μια πρόταση για την αναδιάρθρωσή της*». Το συμβουλευτήκαμε ως χρονολόγητο κείμενο. Ξέρουμε όμως ότι πρόκειται για ανακοίνωση σε διημερίδα με θέμα «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, 28-29 Ιανουαρίου 2005.
7. Ασδραχάς, *Αρχική Έκθεση*, *ό.π.* Στο ίδιο κείμενο αναλύεται με έμφαση πόσο παιδαγωγικώς αλλοτριωτική είναι η εσωτερίκευση της έννοιας της γνώσης σε συνάρτηση με την οικονομία και πόσο κάτι τέτοιο κινδυνεύει να γίνει εφιαλτήριο για την απορφάνιση της παιδείας και κατ' επέκτασιν της εκπαίδευσης από τη δυναμική της, δηλαδή από τις αντιθέσεις του σύγχρονου κόσμου.
8. Η «απόρριψη» εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου ως κατώτατο άκρο της γενικεύουσας έννοιας της «κοινωνικής αποδοχής» οφείλει πράγματι να εξετάζεται

ενδεδειγμένα, καθώς θα μπορούσε, επιπροσθέτως, να ερμηνεύσει πλείστα όσα φαινόμενα συλλογικών συμπεριφορών. Ίσως γι' αυτό να επισημαίνεται (ορθώς) από τον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη στην *Αρχική Έκθεση*, ό.π.

9. Κίττας, ό.π.
10. ό.π.
11. Ασδραχάς, *Αρχική Έκθεση*, ό.π. Ας γίνει και από εδώ η υπενθύμιση ότι τα προ-αποφασισμένα -οικονομικά, χρονικά κ.τ.λ.- πλαίσια της έρευνας, καθοριζόμενα από κοινοτικές συμβάσεις κ.ο.κ., είναι πάντοτε ιδιαίτερα άκαμπτα, χωρίς να επιτρέπουν έστω και γόνιμες εκτροπές, πράγμα που αντίκειται και ως προς την ίδια τη λογική των ερευνών, και της παρούσας.
12. Λιγομενίδης, *Αρχική Έκθεση*, ό.π.
13. Κίττας, ό.π. Παραπέμπουμε και στην προηγούμενη σημείωσή μας.
14. Λιγομενίδης, ό.π.
15. ό.π.
16. ό.π.
17. Ως «απάντηση» στις παραπάνω σωστές παρατηρήσεις και υποδείξεις, ας είναι η υπόμνηση ότι ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας είναι να δώσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες, πιο εξειδικευμένες, στις οποίες ευελπιστούμε να δώσουμε, μέσω της παρούσας έρευνας, ένα πρώτο βήμα προβληματικής και υποθέσεων εργασίας, δοκιμασμένων έστω και σε μια πρώτη, μόνο, ερευνητική φάση.
18. Όπως εύλογα επισημαίνει στην *Αρχική Έκθεση* και αλλού ο καθηγητής Μπαμπινιώτης.
19. Κίττας, ό.π.
20. Βλ. Claudius Messner, *Η κουλτούρα ως δυνατότητα απαντήσεων. Δέκα θέσεις για τη σχέση υποκειμενικότητας και κουλτούρας*, μτφρ. Δημήτρης Δημούλης (<http://www.theseis.com>).

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αραβανής, Γ. (2001). *Η παγκοσμιοποίηση στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ανακοίνωση στο 10<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8, 9, 10 Νοεμβρίου 2001. Αντλήθηκε από [www.pee.gr/pr\\_syn/s\\_nay/c/2/arabanis.htm](http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/arabanis.htm).
- Ασδραχάς, Σ.Ι, Κίττας, Χρ., Λιγομενίδης, Π., Μπαμπινιώτης, Γ. & Τσουνκαλάς, Α. (2006). *Αρχική Έκθεση Διαμορφωτικής Αξιολόγησης*. Αθήνα (μη δημοσιευμένο).
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση. Αναπτυξιακές κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βώρος, Φ. Κ. (2005). *Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης σήμερα*. Αντλήθηκε από [www.voros.gr](http://www.voros.gr).
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούκας, Χ. (2000). *Η παιδεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Horf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά ερωτήματα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονος προβληματισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρίδης, Γ. (2003). *Η σχέση των Μαθητών με την Πολιτική*. Έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Κερατσινίου. Έντυπο Δ.Ε.Π.Α.Κ. (11/2003).
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη, τόμος Α', Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία*. Αθήνα: Μέθοδος.
- Messner, Cl. (χ.χ.). Η κουλτούρα ως δυνατότητα απαντήσεων. Δέκα θέσεις για τη σχέση υποκειμενικότητας και κουλτούρας, μτφρ. Δ. Δημούλης. *Περιοδικό Θέσεις* ([www.theseis.com](http://www.theseis.com)).
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πάγκαλος, Στ. (2005). *Το μέλλον της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Μια πρόταση για την αναδιάρθρωσή της*. Ανακοίνωση στη διημερίδα με θέμα «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση», 28-29 Ιανουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη. Αντλήθηκε από <http://users.sch.gr/skotaras/feedback.htm>.
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρόπουλος, Ν., Μακρίδης, Γ., Παπαϊωάννου, Μ. & Λαγανά, Ν. (1999). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ανηλίκων στα σωφρονιστικά καταστήματα, απογραφική έρευνα*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Και στο *Εγκλημάτιες και θύματα στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. (2000).
- Πυργιωτάκης, Ι. (2003). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Ε., (2003). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνοπτική εικόνα σε αριθμούς*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

- Δ. ΒΛΑΧΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*  
*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ι. ΔΑΓΚΛΗΣ, *Διευθυντής Ινστιτούτου του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ε. ΜΑΚΡΗ- ΜΠΟΤΣΑΡΗ, *Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Δ. ΜΠΕΝΕΚΟΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Κ. ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*  
*Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,**

*Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. και fax 210-6014202, 210-6016367*  
*e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr*

*Copyright © 2007, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

*ISSN 1109-284X*

---

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

*Επιμέλεια έκδοσης: Εναγγελία Βαρέση & Αναστασία Πατούνα  
Ατελιέ-εκτύπωση: Βιβλιοτεχνία Ο.Ε.*





ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ISSN 1109-284X