

ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

**ΕΚΘΕΣΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Αθήνα, 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | 1 |
| 1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΡΧΩΝ | 3 |
| 2. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 7 |
| 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ..... | 17 |
| 4. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ..... | 38 |
| 5. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ | 44 |
| 6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ..... | 46 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 48 |

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... | 1 |
| 1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΡΧΩΝ | 3 |
| 1.1 Ρόλος της σχολικής μονάδας..... | 4 |
| 1.2 Εκπαιδευτική πράξη..... | 5 |
| 1.3 Αξιολόγηση..... | 6 |
| 2. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 7 |
| 2.1. Η φυσιογνωμία του Γυμνασίου | 8 |
| 2.1.1. Σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση | 8 |
| 2.1.2. Το Γυμνάσιο ως αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα | 9 |
| 2.2. Η φυσιογνωμία του Λυκείου | 10 |
| 2.2.1 Σχέση του Λυκείου με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση | 13 |
| 2.3 Ο αναβαθμισμένος ρόλος της σχολικής μονάδας..... | 14 |
| 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ | |
| 3.1 Προγράμματα Σπουδών | 17 |
| 3.2 Σχολικό βιβλίο | 18 |
| 3.3 Επιμόρφωση | 21 |
| 3.3.1 Εισαγωγική επιμόρφωση | 21 |
| 3.3.2 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 23 |
| 3.3.2.1.Περιοδική επιμόρφωση | 23 |
| 3.3.2.2 Ενδοσχολική επιμόρφωση | 24 |
| 3.3.2.3 Εξ αποστάσεως..... | 25 |
| 3.4 Σχολικοί σύμβουλοι..... | 26 |
| 3.5. Αξιολόγηση..... | 28 |
| 3.5.1 Αξιολόγηση στελεχών | 28 |
| 3.5.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών | 30 |
| 3.5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας | 33 |
| 3.5.4 Αξιολόγηση μαθητών | 34 |
| 4. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ | |
| 4.1 Μηχανισμός αποτίμησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας..... | 38 |
| 4.2 Μηχανισμός επαγγελματικού προσανατολισμού | 41 |
| 5. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ | 44 |
| 6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ..... | 46 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 48 |

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν κείμενο είναι προϊόν μιας συλλογικής εργασίας κατόπιν σχετικής ανάθεσης από τον Πρόεδρο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, καθηγητή κο Θάνο Βερέμη. Περιορίζονται, συνεπώς, οι προτάσεις αυτές από τρεις πολύ σημαντικούς παράγοντες: ο πρώτος είναι ο *χρόνος* ενδεχόμενης εφαρμογής και λειτουργίας τους: παρά το γεγονός ότι όταν μιλά κανείς για τα εκπαιδευτικά πράγματα στο μέλλον δεν μπορεί παρά να αναφέρεται και σε κάποιο βάθος χρόνου, οι προτάσεις μας χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι όφειλαν να είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά στην *υλικοτεχνική υποδομή*: δεν μας ζητήθηκε να υποβάλλουμε προτάσεις σε ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα που θα είχε λυμένα διάφορα σοβαρά ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής ή και ανθρώπινων πόρων. Οι προτάσεις μας θα ήταν πολύ διαφορετικές εάν είχαμε τη δυνατότητα να αλλάζουμε εκ θεμελίων το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς κάποιες από τις προτεινόμενες αλλαγές θα προϋπέθεταν και βαθιές δομικές αλλαγές, όπως λ.χ. την αλλαγή των χρόνων φοίτησης σε κάποια βαθμίδα, με ό,τι μπορεί να σημάνει αυτό σε επίπεδο διοικητικής οργάνωσης, ανθρώπινων και υλικών πόρων. Με δυο λόγια, δε μας ζητήθηκε να καταγράψουμε τις ριζικές εικείνες αλλαγές που θα συγκροτούσαν και θα επέφεραν μία συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, παρ' όλο που κάποια σημεία των προτάσεών μας είναι πολύ κοντά σε βαθιές και ριζικές τομές. Υπάρχει και ένας *τρίτος* περιορισμός: το κείμενό μας χαρακτηρίζεται κατ' ανάγκη από επιλογές που υπαγορεύονται από ιδεολογικές συντεταγμένες, αλλά ταυτοχρόνως κινείται σε ένα πλαίσιο που εκτιμούμε ως ρεαλιστικό.

Προσπαθήσαμε να φτιάξουμε ένα κείμενο υλοποιήσιμο και τεχνοκρατικό, ξεκινώντας από διαπιστώσεις και προχωρώντας σε προτάσεις. Οι δεύτερες δεν ήταν πάντοτε εύκολες, καθώς η κάθε αλλαγή συμπαρασύρει και πολλές άλλες. Υπήρξαν φορές που βρισκόμασταν σε αδιέξοδο και τότε προτείναμε παραπάνω από μία λύσεις, υπογραμμίζοντας τις θετικές και αρνητικές πλευρές της καθεμιάς από αυτές. Για κάποια ζητήματα είναι σαφές πως δεν υπάρχουν οι «χρυσές λύσεις», και ένα από αυτά είναι ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών και μαθητριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με τρόπο παιδαγωγικά ορθό, ο οποίος ταυτοχρόνως δε θα τραυματίζει τη μορφή του Λυκείου και δε θα ενισχύει την –ούτως ή άλλως– πανίσχυρη παραπαιδεία. Είναι σαφές, επίσης, πως εάν αυτές οι προτάσεις αποφασιστεί να υλοποιηθούν, χρειάζεται να γίνει μία μελέτη του τρόπου εφαρμογής τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο (ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΡΧΩΝ) εκθέτουμε κάποιες πολύ βασικές προκείμενες σε εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο και, στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο ρόλο της σχολικής μονάδας, στην εκπαιδευτική πράξη και την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, προγραμμάτων διδασκαλίας, συστήματος...). Αυτά τα τρία επίπεδα είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους και αυτά κυρίως αλλάζουν με τις όποιες

εκπαιδευτικές αλλαγές: η καθημερινότητα του σχολείου, η σχολική πράξη και η αξιολόγηση.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* (ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ) επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε τον επιθυμητό ρόλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δύο διακεκριμένες βαθμίδες του (Γυμνάσιο και Λύκειο), τόσο ως αυτόνομων εκπαιδευτικών βαθμίδων, όσο και στη σχέση τους με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που προηγείται, όσο και με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που έπεται. Στη διαδικασία αυτή προκύπτει ο αναβαθμισμένος ρόλος της σχολικής μονάδας, η οποία φύσει και θέσει είναι ο φορέας υποδοχής και ο μοχλός των εκπαιδευτικών αλλαγών. Τονίζουμε πως επειδή οι γνώσεις μας σχετικά με τα πράγματα της Τεχνικής Εκπαίδευσης είναι περιορισμένες και επειδή επιπλέον, λειτουργεί στο ΕΣΥΠ μια ανεξάρτητη επιτροπή για την Τεχνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποφύγαμε να αναφερθούμε με λεπτομέρειες στην κατεύθυνση αυτή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ) ως αποτέλεσμα των αλλαγών στις δύο βαθμίδες αναφερόμαστε στις αλλαγές που προτείνουμε σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών βιβλίων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα: εισαγωγική, ενδοϋπηρεσιακή (περιοδική ή ενδοσχολική επιμόρφωση), εξω-υπηρεσιακή και εξ αποστάσεως. Στην τόσο σοβαρή αυτή διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν οι Σχολικοί σύμβουλοι που αναβαθμίζονται σε σημαντικό βαθμό ώστε να είναι σε θέση να εκπληρώσουν με πιο ολοκληρωμένο τρόπο τα θεσμικά τους καθήκοντα. Ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης: στελεχών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικής μονάδας και μαθητών. Το κεφάλαιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κλείνει με αναφορά στις *καινοτόμες δράσεις* οι οποίες συνιστούν μία πολύ σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* (ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ) προτείνουμε τη συγκρότηση ενός μηχανισμού αποτίμησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, καθώς και έναν μηχανισμό επαγγελματικού προσανατολισμού που θα βοηθήσουν και οι δύο στην υποστήριξη και τη συνέχιση των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* (ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ) υπογραμμίζεται η ιδιαιτερότητα και η εξαιρετικά μεγάλη σημασία που έχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στη σύγχρονη εκπαίδευση και προτείνεται συνοπτικά η δημιουργία σχετικής υπηρεσίας για την αντιμετώπιση του θέματος. Στο *έκτο κεφάλαιο* (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ) αναφερόμαστε στον τρόπο που θα μπορούσε να προγραμματιστούν οι προτεινόμενες αλλαγές.

1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΡΧΩΝ

Κάθε εκπαιδευτική πρόταση που κατατίθεται έχει ως συνειδητή ή ασυνειδητή προϋπόθεση την πολιτισμική ανάλυση της κοινωνίας για την οποία σχεδιάζει αυτές τις αλλαγές, δηλαδή την ανάλυση της κοινωνίας και των αναγκών της στο παρόν, αλλά και το σχεδιασμό για το μέλλον της. Οποιαδήποτε παιδαγωγική προσέγγιση δεν γίνεται σε πολιτιστικό ή κοινωνιολογικό ή, ακόμη, φιλοσοφικό κενό.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους χώρους πολιτιστικής παραγωγής και αναπαραγωγής, καθώς μέσω του σχολείου αναμεταδίδεται η κουλτούρα αλλά, επίσης, μέσω του σχολείου αναφύονται οι δημιουργικές δυνάμεις και δυνατότητες των νέων ανθρώπων. Τα προγράμματα διδασκαλίας αποτελούν ένα πλαίσιο για τη διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων διδασκαλίας είναι πάντοτε μία πολιτική πράξη. Σχεδιάζουμε επί χάρτου το μέλλον της κοινωνίας μας, σημαίνει λ.χ. ότι αποφασίζουμε πως επιθυμούμε μία κοινωνία ανοικτή και όχι ξενοφοβική, με ορθολογισμό και συναίσθημα, με ικανότητα να αλλάζει αλλά ταυτοχρόνως να κρατά από το παρελθόν όσα μας έχουν καταστήσει αυτό που είμαστε ως κοινωνία, μία κοινωνία που φροντίζει τους έτερους όποιος μορφής (εθνικής, εθνοτικής, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, σωματικής και διανοητικής ικανότητας, θρησκευτικής, γλωσσικής, κ.λπ.), μία κοινωνία που τολμά πολιτισμικά και τεχνολογικά, που καλλιεργεί τις Ανθρωπιστικές Σπουδές αλλά και τις Θετικές Επιστήμες, μία κοινωνία που χωρίς να κομπάζει πως είναι Ευρωπαϊκή, δεν ξεχνά ταυτοχρόνως πως είναι κομμάτι των Βαλκανίων και σύνορο της ανατολής. Οι αρχές αυτές, βασικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και του Συντάγματος, έχουν εξειδικευτεί και σε νόμους· αυτό που απομένει είναι η ρύθμισή τους ώστε να υιοθετηθούν και να υλοποιηθούν από τα σχολεία.

Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται –εκτός των άλλων– από την πολυ-πολιτισμική τους φύση, την πρόκληση της ολοένα και περισσότερο αυξανόμενης και ταχύτατα διαδιδόμενης γνώσης, αλλά χαρακτηρίζονται ταυτοχρόνως και από οικονομική αστάθεια και μια δραματικά αυξανόμενη ένταση σχετικά με την αβεβαιότητα εργασιακής απασχόλησης. Χαρακτηρίζονται ταυτοχρόνως και από την οικολογική κρίση που έχει γίνει μεν παγκόσμια συνείδηση δεν έχει όμως μετατρέψει τις στάσεις, πολύ δε περισσότερο, τη συμπεριφορά των πολιτών. Στον τομέα αυτόν της *εκπαίδευσης για την αειφορία* (ή της εκπαίδευσης για μία βιώσιμη ανάπτυξη) το σημερινό σχολείο καλείται να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο. Τέλος, η τεχνολογία αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο της μάθησης όσο και της επαγγελματικής ζωής των πολιτών σε σημείο που ο γραμματισμός στην Πληροφορική να συνιστά το εκ των «ουκ άνευ». Το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα δεν μπορεί παρά να λάβει υπ' όψιν του αυτές τις νέες συνθήκες και να τις ενσωματώσει στους σκοπούς, στη φύση και το χαρακτήρα του.

Οι σημερινές απαιτήσεις και προσδοκίες του ανεπτυγμένου κόσμου από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αποκρυσταλλώνονται σε διάφορα κείμενα πολιτικής για την εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα υψηλές. Και τούτο, επειδή θεωρούν την Εκπαίδευση ως ένα από τα κύρια μέσα για να αποκτήσουν οι πολίτες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων και της αβεβαιότητας που προκαλείται από τις ταχύτατες εξελίξεις, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την ανεργία και τη συνεχή διαφοροποίηση της απασχόλησης, τις δημογραφικές εξελίξεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την μετακίνηση πληθυσμών, την ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Το σχολείο, που λειτουργεί ως σύστημα, οφείλει να εμπλέξει και τους εκπαιδευόμενους ενδυναμώνοντάς τους ποικιλοτρόπως. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες δεν αναπτύσσουν απλώς δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου σε όλους τους τομείς του, αλλά εξοικειώνονται και με την κριτική του ανάγνωση και την εμπρόθετη παρέμβασή τους στην αναμόρφωσή του με βάση τις διαμορφούμενες ανάγκες.

Οι δυνατότητες που έχει το σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών για έναν αναβαθμισμένο ρόλο, πιο ενεργό και συμμετοχικό στα κοινωνικά δρώμενα, σήμερα στην ελληνική πραγματικότητα είναι πολλές, αλλά όχι αυτονόητες και, κυρίως, όχι εύκολα υλοποιήσιμες.

Στο πλαίσιο αυτής της πρότασης τίθενται ορισμένοι τομείς που θεωρούνται προνομιακά πεδία παρέμβασης προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της αναβάθμισης των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.1 Ρόλος της σχολικής μονάδας

Η σχολική μονάδα σήμερα διεκπεραιωτικό ρόλο: υλοποιεί αποφάσεις εισηγμένες από κεντρικά όργανα διοίκησης. Οι παράγοντες της σχολικής καθημερινότητας δεν έχουν τη δυνατότητα σημαντικής παρέμβασης στην κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η παθητική στάση παρασύρει όλους τους σχολικούς παράγοντες σε μια «ανεύθυνη», «αντιεπαγγελματική» στάση κατά την οποία διευθυντές και Σύλλογοι διδασκόντων δε μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προκύπτουν συνεχώς. Στην καλύτερη περίπτωση, εκπαιδευτικοί «με άποψη» και θέληση, προσπαθούν, στα στενά περιθώρια που έχουν, να κάνουν κάτι αποτελεσματικότερο, το οποίο όμως σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί κυρίαρχη πρόταση, ούτε καν δεσμεύει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Η αλλαγή του «κλίματος» στις σχολικές μονάδες, προς το καλύτερο, δεν μπορεί να επιτευχθεί με εκπαιδευτικούς «απόντες» ή στην καλύτερη περίπτωση «διεκπεραιωτές». Η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη, η οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ υφισταμένων και

προϊσταμένων, η πολιτική «των ανοικτών θυρών», θεωρούνται χαρακτηριστικά ενός σχολείου που προάγει το επίπεδο των «μετόχων» του, ενός δημοκρατικού σχολείου, του οποίου τα μέλη (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς και άλλοι φορείς), συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων που οδηγούν στη λύση των προβλημάτων.

Η σημερινή γραφειοκρατική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης υπονομεύει στην πράξη πολλούς από τους διακηρυγμένους στόχους και αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, είναι αναποτελεσματική στη διαχείριση των αναγκών που προκύπτουν από την πολυ-πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και από την ποικιλία των προβλημάτων της εκπαίδευσης τα οποία απαιτούν ευελιξία στην αντιμετώπισή τους.

Για να ξεπεράσει η σχολική μονάδα από το παραπάνω πρόβλημα, πρέπει να αξιοποιηθεί ως φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής στους παρακάτω τομείς:

- ✓ στην υποδοχή της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής,
- ✓ στη διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής και
- ✓ στην ανάδειξη του σχολικού χώρου ως σημείου συνάντησης όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της μάθησης.

Οι παραπάνω στόχοι προϋποθέτουν σχολικές μονάδες με περισσότερες ευθύνες και ευελιξία:

- ✓ στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων,
- ✓ στην επιλογή των προτεραιοτήτων,
- ✓ στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων,
- ✓ στην οικονομική διαχείριση,

ώστε να μπορούν αποτελεσματικά να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Οι προτάσεις που ακολουθούν στοχεύουν σε μια αποκεντρωμένη οργάνωση της εκπαίδευσης με περισσότερες δικαιοδοσίες στη βάση.

1.2 Εκπαιδευτική πράξη

Για να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική πράξη στις ανάγκες που προαναφέρθηκαν, θα πρέπει να λειτουργεί σε ένα αναμορφωμένο, επίσης, θεσμικό πλαίσιο. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο χρησιμοποιεί κατ' ανάγκη *ανοικτά Προγράμματα Σπουδών*, τα οποία εκτός από την προσφορά της δεδομένης γνώση αποδίδουν μεγάλη σημασία στη διαδικασία πρόσκτησης και διαχείρισης της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός ξεφεύγοντας από το ρόλο του διειπεραιωτή μπορεί να αναλάβει την ευθύνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σεβόμενος ένα πλαίσιο αρχών (που ορίζουν τα συνταγματικά-νομοθετικά κείμενα) και ευαισθητοποιημένος απέναντι τόσο στα κοινωνικά και πολιτισμικά αιτήματα όσο και στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού προς τον οποίο απευθύνεται, ορίζει το *τι* (το περιεχόμενο) και το *πώς* (τη

μέθοδο) της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι όποιες επιμορφωτικές διαδικασίες να μη στοχεύουν τόσο στον εξοπλισμό του εκπαιδευτικού με γνώσεις και δεξιότητες ή στη διεύρυνση του διδακτικού του ρεπερτορίου. Σε ένα επιμορφωτικό πλαίσιο που συνδέει θεωρία και πράξη και αναγνωρίζει το σημαίνοντα ρόλο των επιμορφούμενων στη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται σε ποικίλες πρακτικές, που τους παρέχουν ενάυσματα προβληματισμού σχετικά με την ίδια την πράξη της διδασκαλίας και τους στόχους της στο συνεχώς αναμορφούμενο πολιτισμικό πλαίσιο.

Τέτοιοι προσανατολισμοί είναι εύλογο να αναβαθμίζουν και το ρόλο του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα συνεργατικό κλίμα αλληλεπίδρασης προκρίνονται συμμετοχικές διαδικασίες, όπως η *διερευνητική μάθηση* και η *βιωματική προσέγγιση*, οι οποίες καλλιεργούν όχι μόνο ποικίλες δεξιότητες αλλά και *μεταγνωστικές στρατηγικές*.

1.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί έννοια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη. Μπορεί να αναφέρεται σε ποικίλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τη σχολική μονάδα ή και το θεσμό της εκπαίδευσης συνολικά. Ως εκ τούτου, μπορούν να ορισθούν επιμέρους διαδικασίες, που αφορούν σε ιδιαίτερες συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του. Τις αξιολογικές αυτές πρακτικές πρέπει να διέπουν ορισμένες αρχές, όπως οι παρακάτω:

- ✓ Η αξιολόγηση δεν έχει μόνον και πάντοτε ελεγκτικό προσανατολισμό, αλλά αποσκοπεί κυρίως στην αποτίμηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου με απώτερο στόχο τη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, αφού δίνει ουσιαστική πληροφόρηση και ανατροφοδότηση.
- ✓ Η αξιολόγηση βασίζεται τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά στοιχεία.
- ✓ Πρέπει να υπάρχει διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (που αποσκοπεί στη βελτίωσή του) και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, που έχει στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη.
- ✓ Το ερμηνευτικό και αξιολογικό πλαίσιο, ακόμη κι αν κατασιευάζεται ή επιβάλλεται από κάποιον φορέα, δίνει τη δυνατότητα αναμόρφωσής του στις συνθήκες του συγκεκριμένου κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου. Έτσι, δεν λαμβάνονται υπ' όψιν μόνο τα δεδομένα σε εθνικό επίπεδο, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και της σχολικής μονάδας.
- ✓ Ο επίσημος φορέας της αξιολόγησης έχει κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα και αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στις σχολικές μονάδες-εκπαιδευτικούς με τους φορείς επιμόρφωσης.
- ✓ Η αξιολόγηση πρέπει να διακρίνεται από οποιασδήποτε μορφής αναγκάιους ιεραρχικούς ελέγχους. Προωθούνται διαδικασίες αμοιβαίας

αξιολόγησης και αυτο-αξιολογικές πρακτικές, που συνδέονται άμεσα με την ανάγκη διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα.

✓ Ο θεσμός της αξιολόγησης πρέπει να επεκταθεί και στη συλλογή πληροφοριών για την ποιότητα της κατάστασης του σχολικού συστήματος.

2. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στην Ελλάδα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο διαχειριζόμενα τμήματα: την υποχρεωτική από τη μεταρρύθμιση του 1976, Γυμνασιακή βαθμίδα και το προαιρετικό –ακόμη– Λύκειο. Σύμφωνα με το Σύνταγμα, τους νόμους αλλά και την έως τώρα πρακτική και αντίληψη των πολιτών, ο πρώτος τουλάχιστον κύκλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα μαζικό και «δωρεάν»¹ σχολείο.

Για κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους η χώρα μας δεν έχει ακόμη εξασφαλίσει τη φοίτηση όλου του μαθητικού πληθυσμού στον κύκλο αυτόν, καθώς η ετήσια διαρροή μαθητών και μαθητριών είναι αρκετά σημαντική. Η μαζική είσοδος των μεταναστών έχει αλλάξει ήδη το μαθητικό πληθυσμό και θα αυξήσει στο μέλλον τους αριθμούς σχολικής διαρροής. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο πρέπει να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να μειωθεί η μαθητική διαρροή και να γίνει πραγματικά υποχρεωτικός ο πρώτος κύκλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρά τα κοινωνικά προβλήματα που αναφέραμε και την αλλαγή στο μαθητικό τοπίο, τόσο οι ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στον τομέα της τεχνολογίας αλλά και της οικονομίας επιβάλλουν τη θέσπιση της δωδεκάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή τη μετάθεση του ορίου ηλικίας αποφοίτησης, καθώς οι νέοι εισερχόμενοι στην αγορά εργασίας στην ηλικία των 16 χρόνων, ουσιαστικά είναι υπο-εκπαιδευμένοι, σύμφωνα με τις ανάγκες της σημερινής αγοράς εργασίας αλλά και τις αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις.

Ο ρόλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να δώσει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές και τις μαθήτριες και να τους προετοιμάσει για την ένταξή τους στην πολύπλοκη σημερινή κοινωνία είτε με την εισαγωγή τους στα Πανεπιστήμια, είτε σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, είτε στην αγορά εργασίας. Υιοθετώντας την αρχή ότι η εκπαίδευση δεν τελειώνει ποτέ και ότι ο άνθρωπος διαρκώς μαθαίνει, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ενώ στο Δημοτικό το σχολείο προσφέρει στοιχειώδη γραμματισμό και βασικές δεξιότητες, το Γυμνάσιο προσφέρει βασικές επιστημονικές γνώσεις, στο Λύκειο επιτυγχάνεται ο βαθύς γραμματισμός σε διάφορα αντικείμενα. Το σχολείο θα έπρεπε να δίνει έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο της μάθησης αυτής καθεαυτής αλλά στον τρόπο να μαθαίνουμε από την ίδια τη γνώση. Είναι σαφές ότι η εμβάθυνση σε επιμέρους γραμματισμούς δεν μπορεί παρά να συμβαδίζει με τη διδασκαλία του τρόπου κριτικής μάθησης και αποκωδικοποίησης του κόσμου.

¹ Αυτό στην πράξη, όπως πολύ καλά γνωρίζουν όλοι οι γονείς, δεν ισχύει εάν θέλουμε να καταρτίσουμε σωστά τους μαθητές μας και να τους εφοδιάσουμε με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται. Κάθε ελληνική οικογένεια με μαθητές δαπανά πολύ μεγάλα ποσά σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, υπολογιστών και φροντιστηριακών μαθημάτων, χωρίς να αναφέρουμε τις «πολυτελείς» δαπάνες σε μαθήματα χορού, ζωγραφικής, μουσικής, κ.λπ.

Στο σύνολό της η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπ' όψιν της σοβαρά τις αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και να συζητήσει την πολιτική και τον εσωτερικό κανονισμό κάθε σχολείου για φαινόμενα διάκρισης βάσει του φύλου, της φυλής, της εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, της θρησκείας, του σεξουαλικού προσανατολισμού, των ικανοτήτων και ειδικών αναγκών κάθε ατόμου.

2.1. Η φυσιογνωμία του Γυμνασίου

2.1.1. Σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Διαπιστώσεις

Τα έξι χρόνια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα τρία χρόνια του Γυμνασίου συνιστούν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το υποχρεωτικό αποτελεί και το μόνο, ίσως, κοινό χαρακτηριστικό των δύο βαθμίδων. Οι διαφορές που παρουσιάζει το Γυμνάσιο σε σχέση με το Δημοτικό είναι σαφώς περισσότερες:

- ✓ πολλές ειδικότητες, πολυπρόσωπο διδακτικό προσωπικό με επιστημονική αλλά με αβέβαιη παιδαγωγική κατάρτιση,
- ✓ διαφορετική διδακτική μεθοδολογία,
- ✓ σαφέστερη αντιστοίχιση μεταξύ μαθημάτων και επιστημών,
- ✓ θεωρητικός επιστημονικός λόγος.

Αυτές οι διαφορές απηχούν μια παράδοση κατά την οποία ο πρώτος κύκλος βασικής εκπαίδευσης ολοκληρωνόταν στην έκτη τάξη του Δημοτικού, στον 6^ο χρόνο φοίτησης. Για πολλούς μαθητές και μαθήτριες, ωστόσο, ακόμη και στη Γ' Γυμνασίου, η αφηρημένη, συμβολική σκέψη είναι απόμακρη, ενώ ο επιστημονικός λόγος των Κοινωνικών και Φυσικών επιστημών ανοίγει. Η απόκλιση της εμπειρικής-βιωματικής σκέψης των μαθητών από τον επιστημονικό, «ακαδημαϊκό» λόγο των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και των διδασκόντων, είναι συχνά μεγάλη και για πολλούς μαθητές και μαθήτριες αξεπέραστη.

Παρά το γεγονός ότι επιχειρήθηκε με τη σύνταξη ενός ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών να αντιμετωπισθεί η ασυνέχεια της εκπαίδευσης μεταξύ των βαθμίδων, στην πράξη παρατηρείται ασυνέχεια απέναντι σε συνεχώς εξελισσόμενους μαθητές οι οποίοι συχνά βιώνουν την αποτυχία ή την υποβάθμιση στο Γυμνάσιο, σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο Δημοτικό.

Προτάσεις

- ✓ Η θεώρηση του Γυμνασίου ως ενδιάμεσης μεταβατικής βαθμίδας κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν από τον βιωμένο κόσμο στον αφηρημένο κόσμο. Αυτό πρακτικά σημαίνει τη μεγαλύτερη και συστηματική αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών.

- ✓ Το πρόγραμμα σπουδών της Α' Γυμνασίου πρέπει να διαφοροποιηθεί ως προς στις ανάγκες των μαθητών προκειμένου αυτοί να προσαρμοστούν στη νέα σχολική πραγματικότητα.
- ✓ Οι διδάσκοντες του Γυμνασίου πρέπει να είναι ενήμεροι για το πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού, ιδιαίτερα για τα σημεία που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται σε ζητήματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αυτής της ηλικίας.
- ✓ Ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων να περιγράφει με δομημένες εκθέσεις (Δελτία περιγραφικής αξιολόγησης) το προφίλ των μαθητών και οι εκθέσεις πρέπει να τίθενται υπ' όψιν των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια υποδοχής.

2.1.2 Το Γυμνάσιο ως αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα

Μια σημαντική παράμετρος για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο προσανατολισμός και η προοπτική του σε κάθε βαθμίδα, στοιχείο που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο όσο και τη φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σπουδών. Στη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο οι μαθητές και οι μαθήτριες εκτός από τη βιωματική προσέγγιση εμβαθύνουν σε πιο απαιτητικές γνωστικές περιοχές, αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες αλλά και κατακτούν μεταγνωστικές στρατηγικές. Γίνονται έτσι *εγγράμματοι*, με την έννοια ότι αποκτούν τα εφόδια που τους επιτρέπουν να αντεπεξέλθουν στις ολοένα και αυξανόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις².

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών πρέπει να απομακρυνθεί από την αδράνεια του συγκεντρωτικού προγράμματος σπουδών ενιαίου για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και να αγκαλιάσει την ιδέα της καινοτομίας με *διαθεματικότητα*, με *διδασκαλία σχεδίων δράσης* (project) που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες και που αφορούν στις ανάγκες της ζωής τους και σχετίζονται με την τοπική κοινωνία. Προτείνουμε, λοιπόν, το πρόγραμμα να οργανωθεί σε δύο βασικούς τομείς: στο *κυρίως πρόγραμμα* και στην *ελεύθερη ζώνη δραστηριοτήτων*

² Η έννοια του *γραμματισμού* έχει αντικαταστήσει στη βιβλιογραφία την έννοια του αλφαριθμητισμού, σημασιοδοτώντας μια μετάβαση από τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και του αριθμητισμού σε μία σειρά γραμματισμών τους οποίους η κάθε εποχή θεωρεί απαραίτητους για τη συμμετοχή των πολιτών της στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. Η έννοια του γραμματισμού παίρνει διαφορετική σημασία σε διαφορετικές εποχές. Στην εποχή μας, ο γραμματισμός περιλαμβάνει οπωσδήποτε και άλλους χώρους εκτός από τη γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπως την Πληροφορική (*Πληροφορικός Γραμματισμός*), την ικανότητα χειρισμού μιας από τις βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες (κυρίως τα Αγγλικά, *Αγγλικός γραμματισμός*), τις ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες (*Κοινωνικός Γραμματισμός*). Όλοι αυτοί οι γραμματισμοί συντελούν στον *κριτικό γραμματισμό*, στην ικανότητα του πολίτη να ορίζει τη ζωή του ορθολογικά, αποκωδικοποιώντας όλες τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του.

(με αύξηση του υπάρχοντος ωραρίου ή μείωση των ωρών διδασκαλίας κάποιων αντικειμένων). Το κυρίως πρόγραμμα μπορεί να αποτελείται από τους βασικούς τομείς: Μαθηματικά, Ανθρωπιστικά μαθήματα (Γλώσσα μητρική & παλιότερες μορφές της γλώσσας, Ξένες Γλώσσες, Ιστορία & Κοινωνικές-Πολιτικές Επιστήμες), Πληροφορική, Φυσικές Επιστήμες (λ.χ. Φυσική, Πηγές Ενέργειας, Βιολογία και διατροφή, Βιολογία και Ηθική). Παράλληλα, θα δίνονται κατευθύνσεις για διεπιστημονικές προσεγγίσεις τόσο στο κυρίως πρόγραμμα όσο και στην ελεύθερη ζώνη, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και, ταυτοχρόνως, να εμπλακούν σε διερευνητικές διαδικασίες, καθοδηγούμενες κατ' αρχήν και πιο αυτόνομες στη συνέχεια. Το πρόγραμμα θα πρέπει να λειτουργεί με εξακτινώσεις, δηλαδή εξετάζεται ένα θέμα κατ' αρχήν στο κυρίως πρόγραμμα και αναλύεται σε μεγαλύτερο βάθος στην ελεύθερη ζώνη με τα θεματικά project. Αποκτούν έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες τη γνωστική υποδομή και αξιοποιώντας την, προσδίδουν νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μάλιστα αυτά τα Προγράμματα Σπουδών απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (υποχρεωτική εκπαίδευση) με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες αλλά και με διαφορετικό επίπεδο καλό είναι να είναι ανοικτά Προγράμματα Σπουδών που θα δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δράσει πιο παρεμβατικά τόσο ως προς τα θέματα όσο και ως προς τους διδακτικούς τρόπους. Καλό είναι, επίσης, να υπάρχει δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές και τις μαθήτριες τόσο μαθημάτων όσο και σχεδίων δράσης.

Καθώς το Γυμνάσιο αποτελεί υποχρεωτική εκπαιδευτική βαθμίδα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να το παρακολουθήσουν ουσιαστικά αλλά και να αποφοιτήσουν έχοντας κερδίσει όσα αυτό προσφέρει. Για τους «αδύνατους» μαθητές και μαθήτριες προτείνουμε διδακτική στήριξη που θα αναλάβει δραστικά και με αποτελεσματικότητα ο σύλλογος διδασκόντων, προκειμένου να μη διοχετεύονται οι μαθητές προς την παραπαιδεία, αλλά ούτε και να αποφοιτούν χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα των σπουδών τους. Η διδακτική στήριξη πρέπει να είναι υπόθεση της σχολικής μονάδας και όχι πάρεργο στο περιθώριο της σχολικής ζωής.

2.2 Η φυσιογνωμία του Λυκείου

Το Λύκειο μπορεί και οφείλει να έχει τελείως διαφορετικό προσανατολισμό από το Γυμνάσιο. Κατ' αρχήν, οφείλει να προχωρήσει σε βάθος τη γνώση των μαθητών και μαθητριών και να την προσφέρει με ουσιαστικά επιστημονικό τρόπο. Συγχρόνως, οφείλει να ενισχύει την απελευθερωτική, κριτική διάσταση της γνώσης, η οποία δεν είναι αναντίστοιχη στην ούτως ή άλλως φυσική τάση των νέων για αμφισβήτηση και τους δίνει ένα δημιουργικό και επικοινωνιακό γόνιμο τρόπο αμφισβήτησης και προβληματισμού. Από την άλλη, ο αναγκαστικός προσανατολισμός και η συσχέτιση του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας –που του

στερούν εν πολλοίς την παιδαγωγική αξία και σημασία της βαθμίδας— θα πρέπει να αξιοποιείται σε σχέση με τους παραπάνω στόχους. Χωρίς να πιστεύουμε πως μπορούμε να «τετραγωνίσουμε τον κύκλο» και να βρούμε οριστικά από το αδιέξοδο της παραπαιδείας, της υπερ-φορτωμένης ύλης και της στείρας απομνημόνευσης που κυριαρχεί σήμερα στο Λύκειο, προτείνουμε μια συνολική αναβάθμιση της καθημερινότητας του Λυκείου.

Πιο συγκεκριμένα προτείνουμε για την ενίσχυση της επιστημονικής σκέψης των μαθητών:

- ✓ *Σχέδια δράσης (Project)*. Πολλά από τα μαθήματα που αντιστοιχούν σε πεδία των Κοινωνικών Επιστημών, στο πλαίσιο του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών, απαιτούν από τους μαθητές μόνο την αποστήθιση που οδηγεί στην απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από πλευράς τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι εργασίες, ομαδικές και ατομικές, που εκπονούνται από τους μαθητές, πρέπει να αποτελούν σημαντικό μέρος της όλης προσπάθειάς τους.
- ✓ *Ανοικτά εκπαιδευτικά υλικά-πλαίσιο πηγών*. Με την ίδια λογική —της μη αποστήθισης— προτείνεται τα εκπαιδευτικά υλικά κατά μάθημα να αποτελούν ένα πλαίσιο πηγών περισσότερο παρά ένα μοναδικό και αδιαμφισβήτητο εγχειρίδιο. (Γα κριτήρια ποιότητας των σχολικών βιβλίων αναπτύσσονται παρακάτω. Βλ. 3.2).
- ✓ *Θεσμοθέτηση του φακέλου υλικού του μαθητή*. Προτείνεται ως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή, ο φάκελος υλικού του μαθητή που θα περιέχει το σύνολο των εργασιών του. Η ποιότητα και ένας ελάχιστος αριθμός εργασιών θα πρέπει να επηρεάζουν το συνολικό γενικό βαθμό κατά τάξη. Σε μερικά μαθήματα ίσως θα έπρεπε να διερευνηθεί η δυνατότητα η εργασία του μαθητή να αποτελεί εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης μαζί με την παραδοσιακή γραπτή εξέταση.

Προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο

Οι μαθητές του Λυκείου προσανατολίζονται, από την Α' Λυκείου, προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις σε σχέση με τις ανώτερες βαθμίδες της Εκπαίδευσης και την αγορά εργασίας. Το Λύκειο οφείλει να σεβαστεί αυτή την ανάγκη των μαθητών.

Προτείνεται:

- ✓ Ο πιο συστηματικός επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών τόσο στην Α' όσο και στη Β' τάξη Λυκείου. Πρέπει να υπάρχει ένα Γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) σε κάθε σχολική μονάδα, επανδρωμένο με ειδικά καταρτισμένο προσωπικό και όχι απλώς επιμορφωμένο για το σκοπό αυτό. Επίσης προτείνουμε καταγραφή προσωπικού που γνωρίζει τον ΣΕΠ —ανανέωση των γνώσεών τους και επιμόρφωση και ίσως μακροπρόθεσμα δημιουργία ειδικότητας ΣΕΠ, δημιουργία κατεύθυνσης σε προπτυχιακό επίπεδο ΣΕΠ, διάχυση του υπάρχοντος πληροφοριακού υλικού ΣΕΠ στις σχολικές μονάδες, στενή συνεργασία σχολικού ψυχολόγου και υπευθύνου ΣΕΠ ανά σχολική μονάδα

και παροχή συμβουλευτικής στους μαθητές στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων.

- ✓ Η θεσμοθέτηση «εικονικών εξετάσεων»³ στην Α' Λυκείου σε επίπεδο περιφέρειας για να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις στα μαθήματα που είναι απαραίτητα στην κατεύθυνση που θέλουν να ακολουθήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι εξετάσεις αυτές αξιοποιούνται στην προσπάθεια συμβουλευτικής στήριξης και προσανατολισμού των υποψηφίων. Τα γραπτά διορθώνονται από εκπαιδευτικούς γειτονικού σχολείου.
- ✓ Ο συνυπολογισμός του γενικού βαθμού της Β' τάξης Λυκείου στην προαγωγή των μαθητών και μαθητριών στην ανώτερη βαθμίδα. Σε περιορισμένο ποσοστό (της τάξεως του 20%) θα πρέπει να συνυπολογίζεται ο γενικός βαθμός της Β' τάξης Λυκείου με τον γενικό βαθμό της Γ' Λυκείου. Η μη μοριοδότηση της επίδοσης των μαθητών στη Β' Λυκείου δε συντελεί στην απαραίτητη εγρήγορση των μαθητών και δεν τους βοηθά στην καλύτερη προετοιμασία τους για τις εξετάσεις της Γ' Λυκείου. Για την αποφυγή κοινωνικών πιέσεων προς τους εκπαιδευτικούς για ελαστικότερη βαθμολογία, προτείνεται οι γραπτές εξετάσεις της Β' Λυκείου να είναι σε περιφερειακό επίπεδο.
- ✓ Για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών προτείνεται η διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών κατά κατεύθυνση από τη Β' Λυκείου σε μικρότερο βαθμό αλλά σαφώς σε μεγαλύτερο βαθμό στην Γ' Λυκείου: οι ώρες που θα καταλαμβάνει το πρόγραμμα κατεύθυνσης, τόσο στη Β' όσο και στη Γ' Λυκείου, θα πρέπει να είναι περισσότερες από τις μέχρι σήμερα προβλεπόμενες.
- ✓ Οι μαθητές του Λυκείου θα πρέπει να έχουν εξασφαλίσει ένα ελάχιστο δεξιοτήτων στην Πληροφορική και την Αγγλική γλώσσα (με πιστοποίηση και από το ΥΠΕΠΘ, όπως λ.χ. συμβαίνει στα Αγγλικά) το οποίο θα πρέπει να θεωρείται προϋπόθεση για την προαγωγή τους σε ανώτερη βαθμίδα.
- ✓ Η ενισχυτική διδασκαλία πρέπει να αναβαθμισθεί και να λειτουργεί σε κάθε Λύκειο της χώρας, αλλά με την ίδια λογική που τονίστηκε και στο Γυμνάσιο: όχι ως πάρεργο αλλά ως υποχρέωση της σχολικής μονάδας.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας

Όλες οι αλλαγές που προτείνουμε δεν έχουν κανένα νόημα εάν δεν συνοδεύονται από ριζική αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν έπεισε τους γονείς και τους μαθητές, δεν λειτούργησε όπως όφειλε να λειτουργήσει και έλαβε εξαρχής το χαρακτήρα του σχολείου που υποδέχεται όχι τους μαθητές και τις μαθήτριες που επιθυμούν να κάνουν άλλου τύπου σπουδές, αλλά αυτούς που δεν μπορούν να

³ Εξετάσεων που δεν παίζουν ρόλο στην επιτυχία των μαθητών αλλά λειτουργούν διαγνωστικά για την ανίχνευση των αναγνών και αδυναμιών τους καθώς και για τον εντοπισμό των αδυναμιών της διδασκαλίας και των διδακτικών εγχειριδίων.

αποδώσουν ακαδημαϊκά. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με τη στρεβλή σχέση της ελληνικής κοινωνίας με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί πολύ αρνητικά επιβαρύνοντας όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλαγές-μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και οργάνωση

Στα παρακάτω κεφάλαια προτείνουμε αλλαγές σε επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της οργάνωσής της σε επίπεδο κυρίως σχολικής μονάδας. Οι αλλαγές που προτείνονται θεωρούνται αναγκαίες για να μπορέσει η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να έχει το ρόλο που περιγράψαμε παραπάνω.

2.2.1 Σχέση του Λυκείου με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το Λύκειο είναι στενά δεμένο με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά δυστυχώς με πολύ στρεβλό τρόπο. Τα τελευταία είκοσι χρόνια όλες οι προγραμματιζόμενες μεταρρυθμίσεις αφορούν ουσιαστικά σε αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στα Πανεπιστήμια. Αυτό είναι επιζήμιο τόσο για το Λύκειο όσο και για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί ταυτοχρόνως, με το μείζον πρόβλημα της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υφίσταται και ένα άλλο πρόβλημα, πολύ σημαντικό επίσης, το οποίο όμως δε συζητείται τόσο ευρέως: ολοένα και περισσότερο τα τριτοβάθμια ιδρύματα παραπονούνται ότι οι νεοεισερχόμενοι σπουδαστές δεν έχουν την κατάλληλη προπαιδεία για την αντιμετώπιση των τριτοβάθμιων σπουδών, καθώς οι μαθητές είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και μάλιστα, πολλές φορές, στα μαθήματα που είναι σημαντικά για τον κάθε κλάδο. Με έναν γενικό τρόπο, πολύ συχνά τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι το γενικό επίπεδο των μαθητών είναι πολύ χαμηλό (μαθητές με φανερή γλωσσική ανεπάρκεια, πολύ χαμηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες κ.λπ.). Δεν πρόκειται, λοιπόν, μόνο για αδυναμίες του συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και για μια μη-ικανοποιητική λειτουργία του Λυκείου.

Διαπιστώσεις

- ✓ Το Λύκειο δεν επιτελεί τον Εκπαιδευτικό και μορφωτικό του ρόλο – γεγονός περίπου προφανές και πανθομολογούμενο.
- ✓ Το Λύκειο δε λειτουργεί επιτυχημένα ούτε ως προπαρασκευαστική βαθμίδα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση –ούτε καν το τελευταίο τμήμα του (η Γ' Λυκείου) όπως αποδεικνύουν πολλές έρευνες αλλά και η άνθιση φροντιστηρίων και ιδιαιτέρων μαθημάτων.
- ✓ Το τρέχον σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει πολλές αδυναμίες.

Αίτημα: το Λύκειο να επιτελέσει σωστά τον ένα ή τον άλλο ρόλο είτε (ιδανική περίπτωση) και τους δύο. Μακροπρόθεσμα να εξαλειφθεί η λεγόμενη «πα-ραπαιδεία». Επίσης να δημιουργηθεί ένα πιο αποτελεσματικό και ικανοποιητικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το πρόβλημα εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο το Λύκειο (Γενικό Λύκειο –μην το ξεχνούμε) «συνδέεται» με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το θέμα της διασύνδεσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την Τριτοβάθμια (εκτός συστήματος εισαγωγής) είναι αρκετά πολύπλοκο, σχετικά ανεξερεύνητο (βλ. Παράρτημα).

2.3 Ο αναβαθμισμένος ρόλος της σχολικής μονάδας

Η σχολική μονάδα πρέπει να αναδειχθεί σημαντικός φορέας-παράγοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η σχολική μονάδα πρέπει να έχει:

- ✓ συμμετοχικό-συνδιαμορφωτικό ρόλο τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- ✓ υπεύθυνο και δημιουργικό ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
- ✓ πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση τοπικών δικτύων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και
- ✓ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνουμε οι σχολικές μονάδες να συμμετέχουν:

- ✓ σε πιλοτικά και ερευνητικά προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζονται νέες πολιτικές,
- ✓ σε προγράμματα κινητικότητας και μορφωτικών ανταλλαγών,
- ✓ στην επρόληψη εκπαιδευτικού υλικού και στην πειραματική του εφαρμογή,
- ✓ σε ομάδες εργασίας,
- ✓ σε διαδικασίες θεσμικού διαλόγου,
- ✓ στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (βλ. 3.3.2.2) όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (βλ. ΠΕΚ).

Οι σχολικές μονάδες, στο πλαίσιο ενός ανοικτού και περισσότερο ευέλικτου προγράμματος σπουδών, να έχουν περισσότερες ευθύνες και αυτονομία:

- ✓ στη διαμόρφωση και υλοποίηση προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών,
- ✓ στη διαμόρφωση και υλοποίηση προγράμματος σπουδών στη ζώνη των διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Οι σχολικές μονάδες μπορούν να αξιοποιήσουν κοινωνικούς εταίρους στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκοντας:

- ✓ σταθερή και δομημένη συνεργασία με τους γονείς και το Σύλλογο Γονέων

και Κηδεμόνων του σχολείου,

✓ συνεργασία με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ιδιαίτερα με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων,

✓ συνεργασία με άλλους φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (επιχειρήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.).

Οι σχολικές μονάδες να αναπτύσσουν προγράμματα «αυτο-αξιολόγησης», αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Βλ. 3.5.3).

Προϋποθέσεις

Για να ανταποκριθεί η σχολική μονάδα στον αναβαθμισμένο ρόλο που προτείνουμε απαιτούνται η πλήρωση των εξής προϋποθέσεων:

✓ Ενίσχυση της διοικητικής δομής της σχολικής μονάδας με: α) γραμματειακή υποστήριξη υψηλού επιπέδου –σε κάθε σχολική μονάδα να υπάρχει γραμματέας με καλή γνώση χειρισμού Η/Υ και της Αγγλικής, β) το ρόλο του υποδιευθυντή οικονομικών και διοικητικών θεμάτων για σχολικές μονάδες άνω των 100 μαθητών και γ) με το ρόλο του υποδιευθυντή παιδαγωγικών θεμάτων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και το συντονισμό των δράσεων. Ο πληθωρικός ρόλος του διευθυντή «για όλες τις δουλειές» που σε πολλές περιπτώσεις είναι ο μόνος τρόπος για την αντιμετώπιση των διοικητικών αναγκών της σχολικής μονάδας δε μπορεί να επαρκεί για τον αναβαθμισμένο ρόλο που προτείνουμε.

✓ Η αξιοποίηση του Συλλόγου διδασκόντων με τακτές συνεδριάσεις σε ολομέλεια και κατά ομάδες. Η παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο πρακτικά περιορίζεται στο ωράριο διδασκαλίας, παρά το ότι προβλέπεται η μέχρι 30 ώρες παραμονής του στο σχολείο. Δεν προτείνουμε την ομηρία των εκπαιδευτικών, εφόσον δεν υπάρχει λόγος παραμονής τους στο σχολείο, αλλά τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού για 10 ώρες, πλέον των διδακτικών του υποχρεώσεων, με σκοπό την αξιοποίηση της συνεργασίας με Διευθυντή, συναδέλφους, γονείς και μαθητές.

✓ Η ενισχυτική διδασκαλία πρέπει να είναι υπόθεση της σχολικής μονάδας, του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων. Δεν μπορεί ένα τόσο σημαντικό έργο για την ενίσχυση του μαθητή να αντιμετωπίζεται ως πάρεργο το οποίο και να αμείβεται ως τέτοιο (στο γυμνάσιο για παράδειγμα, η ωριαία αμοιβή δε φτάνει τα 6 €). Η ενισχυτική διδασκαλία πρέπει να εντάσσεται σε ένα έστω διευρυμένο ωράριο της σχολικής μονάδας και στο κανονικό ωράριο του εκπαιδευτικού και να διαμορφώνεται το πρόγραμμα από το Σύλλογο διδασκόντων με εισήγηση του υπεύθυνου υποδιευθυντή των παιδαγωγικών θεμάτων και με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών.

✓ Με τον ίδιο τρόπο να διαμορφώνεται και το πρόγραμμα των διαθεματικών δραστηριοτήτων εντός του σχολικού προγράμματος, με εισήγηση του αρμόδιου υποδιευθυντή και απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και μετά από διερεύνηση αναγκών τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σ' αυτήν την περίπτωση (Δε μπορεί στις διαθεματικές δραστηριότητες να μη λαμβάνονται υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που θα τις

συντονίσουν).

✓ Η κατά το δυνατό «αυτόνομη» και ευέλικτη οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων με μεταφορά πόρων σύμφωνα με τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Πολλές φορές, ευέλικτα προγράμματα υπονομεύονται από γραφειοκρατικές συγκεντρωτικές πρακτικές στην οικονομική διαχείριση προκαλώντας ασφυξία στη σχολική μονάδα.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.1 Προγράμματα Σπουδών

Διαπιστώσεις

Έχει γίνει πράγματι προσπάθεια και στη χώρα μας ώστε τα προγράμματα σπουδών να σχεδιασθούν και να συνταχθούν με κριτήριο τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα) και τις ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες. Για παράδειγμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα που ισχύουν αυτή τη σχολική χρονιά στα σχολεία εκπονήθηκαν την περίοδο 1997-1999, στη βάση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Στις επιτροπές σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων συμμετείχαν εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στα σχολεία. Έγινε, δηλαδή, προσπάθεια να εξασφαλισθούν η γνωστική υποδομή, η παιδαγωγική επάρκεια και οι ανάγκες της διδακτικής πράξης στα σχολεία.

Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να διαπιστώσουμε κάποιες σοβαρές ελλείψεις, ανακολουθίες και ανεπαρκείς προσανατολισμούς:

- ✓ Κατά το σχεδιασμό των συγκεκριμένων ΑΠ έλλειπαν οι επιστήμονες εκείνοι από το χώρο της Διδακτικής, που θα είχαν την απαραίτητη υποδομή για το συντονισμό της όλης προσπάθειας και τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης.
- ✓ Τα Προγράμματα αυτά, όσα τουλάχιστον αφορούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση αναμορφώθηκαν στη συνέχεια το 2002 με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Την αναθεώρηση όμως αυτή επιχείρησαν μόνο στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε συστηματική αξιολογική διαδικασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που είχαν εισαχθεί στην εκπαίδευση πριν δύο μόλις χρόνια. Πρόκειται για πρακτική, που ουσιαστικά ακυρώνει την προηγούμενη προσπάθεια τόσο ως προς το περιεχόμενο των ΑΠ όσο και ως προς τη διαδικασία εκπόνησης των ΑΠ. Με βάση τα αναμορφωμένα πλέον ΑΠ συντάχθηκαν οι προδιαγραφές συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων για το Γυμνάσιο.
- ✓ Τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι στην πλειοψηφία τους *κλειστά* Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία προβλέπουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και μάλιστα με αρκετή ακρίβεια τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο κυρίως το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (προϊόν). Το στοιχείο αυτό μπορεί να αποτελέσει δέσμευση για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο προκαθορισμός μιας συγκεκριμένης διαδικασίας σε συνδυασμό με τις οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και η αυστηρή περιγραφή του συγκεκριμένου αποτελέσματος υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να κινηθεί σε ένα πολύ συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από την ίδια την πράξη της εκπαιδευτικής επικοινωνίας (μαθητικός πληθυσμός, χρονική συγκυρία...).

Προδιαγράφεται με τον τρόπο αυτόν ένας *τεχνοκράτης* εκπαιδευτικός, με διεκπεραιωτικό κυρίως ρόλο, εφ' όσον καλείται να κινηθεί σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με τον ίδιο τρόπο διαμορφώνεται κι ένα ασφυκτικό πλαίσιο για το μαθητή, οπότε ακυρώνονται στην πράξη οι μεθοδολογικές υποδείξεις για δημιουργικότητα, διερευνητικές διαδικασίες, ελεύθερη δράση, ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

- ✓ Είναι ομοιόμορφα για όλους τους μαθητές της επικράτειας, πράγμα που αντίκειται τόσο στην απρόσκοπτη εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην επιστημονική οργάνωση των ίδιων των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Προτάσεις

- ✓ Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη με συμμετοχή επιστημόνων (Γνωστικό αντικείμενο και Διδακτική), σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία. Αναμόρφωσή τους με βάση τα πορίσματα της αξιολογικής διαδικασίας.
- ✓ Προγράμματα *ανοικτά* και ευέλικτα στις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας, τα οποία θα επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εξειδικεύουν τη διαδικασία μάθησης στις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας.
- ✓ Για την υποχρεωτική εκπαίδευση να ορίζονται κεντρικά τα 2/3 του Αναλυτικού Προγράμματος και για το υπόλοιπο 1/3 να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξής τους σε επίπεδο σχολείου.

3.2 Σχολικό βιβλίο

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα από τα μέσα διδασκαλίας, το κυριότερο ίσως, καθώς υλοποιεί σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας. Έχει στενή σχέση με τους σκοπούς του μαθήματος, με τη μεθόδευση που υποβάλλει το ίδιο ή το Αναλυτικό Πρόγραμμα και συγκαθορίζει με αυτά τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Στην Ελλάδα λόγω του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος το σχολικό βιβλίο είναι για χρόνια τώρα κυρίαρχο παιδαγωγικό εργαλείο.

Εάν τα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικά, αυτό συμβαίνει όχι μόνον επειδή περιέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες και γνώσεις, αλλά κυρίως, επειδή σ' αυτά εκφράζεται με τρόπο έμμεσο αλλά ισχυρό ένας ιδεολογικός προσανατολισμός που είναι επιθυμητός για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα σχολικά βιβλία, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και τα εγχειρίδια τα μοναδικά διδασκόμενα, συμμετέχουν σε κάποιο βαθμό στη διαμόρφωση της «υποκειμενικότητας» των μαθητών, διαπλάθοντας το χαρακτήρα τους και δημιουργώντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, μια ιδεατή πραγματικότητα, ενδεχομένως, πολύ διαφορετική από την πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται και βιώνει ο κάθε μαθητής στην καθημερινή του ζωή.

Έχουμε, ωστόσο, σαφώς και δια παντός απομακρυνθεί από την εποχή που το σχολικό βιβλίο αποτελούσε τη μοναδική πηγή πληροφόρησης των μαθητών. Η γενίκευση της χρήσης της τεχνολογίας και η χρήση του διαδικτύου αλλάζουν δραστικά το ρόλο του βιβλίου ως μοναδικής πηγής πληροφόρησης.

Κριτήρια ποιότητας των σχολικών βιβλίων

- ✓ Το σχολικό βιβλίο πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι *επιστημονικό*, καθώς ο συγγραφέας του είναι υπόλογος στην επιστημονική του κοινότητα, δηλαδή στο μέρος εκείνο της επιστημονικής κοινότητας με την οποία «συνομιλεί». Στα σχολικά βιβλία πολλές φορές δεν υπάρχει ούτε σε μορφή ψήγματος η αίσθηση ότι η προσφερόμενη ύλη είναι αποτέλεσμα επιστημονικής έρευνας, δηλαδή ανθρώπινης, ελέγξιμης και πιθανώς αναθεωρήσιμης γνώσης.
- ✓ Το σχολικό βιβλίο πρέπει σε κάποιο βαθμό να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και, ταυτοχρόνως, να τα διευρύνει.
- ✓ Τα βιβλία δεν πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως νεκρά απολιθώματα, γιατί δεν λειτουργούν εκτός συμφραζομένων και εκτός πολιτιστικού πλαισίου. Τα σχολικά βιβλία δε μεταδίδουν μόνο το περιεχόμενό τους, ανεξαρτήτως συνθηκών μετάδοσης αυτού του περιεχομένου και ανεξαρτήτως της συνεξέτασης των μεταδοτών και των αποδεκτών των μηνυμάτων τους.
- ✓ Επειδή τα βιβλία, εκτός από γνώσεις που παρέχουν, κατασκευάζουν και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα που περιβάλλει τους μαθητές και τις μαθήτριες, πρέπει να φροντίζουμε ώστε το βιβλίο να μη σιωπά για το ρατσισμό και την ξενοφοβία, να μη συντηρεί στερεότυπα σεξισμού και σκοταδισμού αλλά σεβόμενο το σύνταγμα και τους νόμους του κράτους να μιλά για τις γυναίκες ως ανθρώπινα όντα, ισάξια με τους άντρες και άξια σεβασμού, αναδεικνύοντας την καινούρια κατάσταση πραγμάτων, να μιλά για την κυρίαρχη αντίθεση περιφέρειας/κέντρου, κ.λπ.

Προτάσεις

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα σχολικά βιβλία δεν μπορούν να επιλυθούν με τη συγγραφή ενός «καλού» σχολικού βιβλίου. Αντίθετα, μπορούν να θεραπευτούν με τη συγγραφή πολλών εναλλακτικών σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ *Πολυτροπικά*⁴ και ανοικτά ως κείμενα, που θα σέβονται την επιστήμη, τις μεθόδους της και τα νέα της πορίσματα, θα σέβονται τις ανάγκες και τα

⁴ Πολυτροπικότητα (multimodality): Όταν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε βαθειά ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνον στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Κάθε κείμενο λοιπόν (σχολικό βιβλίο, ταινία, graffiti, πολιτικό λόγο στην τηλεόραση) συμπεριλαμβάνει: γλώσσα (γραπτή και προφορική), οπτική επικοινωνία, κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων...). Είναι σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων: γλώσσας, εικόνας, δράσης... Γι' αυτό το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων,

ενδιαφέροντα των μαθητών. Γι' αυτό κάθε βιβλίο θα πρέπει να συνοδεύεται από εκπαιδευτικό υλικό σε φάκελο, που θα υπάρχει στο διαδίκτυο και θα μπορεί να ανανεώνεται συχνά.

✓ Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να προσφέρει περισσότερη και ποικίλη ύλη, ώστε να δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επιλέξουν. Τα παιδαγωγικά αυτά υλικά θα είναι έτσι ανοικτά.

✓ Βιβλία με ανοικτά τα ιδεολογικά τους χαρτιά και όχι βιβλία «ουδέτερα»: Είναι σαφές πως τα βιβλία δεν μπορούν και δεν πρέπει να είναι ιδεολογικά τοποθετημένα για αμφισβητούμενα ζητήματα στα οποία η πολιτεία και η κοινωνία δεν έχει σαφή τοποθέτηση, λ.χ. στο ζήτημα της ευθανασίας. Από την άλλη, για μια σειρά κοινωνικών, ιστορικών και πολιτικών ζητημάτων τόσο η κοινωνία και η πολιτεία όσο και το σχολείο έχουν πάρει θέση. Λ.χ. σε ζητήματα δημοκρατίας, προστασίας της ετερότητας, θετική αντιμετώπιση της πολυ-πολιτισμικότητας, γυναικείας ταυτότητας τα βιβλία οφείλουν να έχουν μία σαφή και θετική στάση.

Διαδικασίες συγγραφής, αξιολόγησης και έγκρισης

Η πολιτεία οφείλει σε τακτά χρονικά διαστήματα να κάνει προκηρύξεις για τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων. Γι' αυτό πρέπει να ορίζει προδιαγραφές συγγραφής (ποιοτικά κριτήρια και τεχνικές προδιαγραφές) και να ακολουθεί η διαδικασία αξιολόγησης παράλληλα με τη συγγραφή του σχολικού βιβλίου. Αξιολογητές μπορούν να είναι πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι, μέλη του Π.Ι. και εκπαιδευτικοί της πράξης. Μπορούν, βεβαίως, να εγκριθούν περισσότερα του ενός βιβλία, τουλάχιστον για τη γυμνασιακή βαθμίδα, και οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν αυτό που οι ίδιοι θεωρούν πιο πρόσφορο τόσο για τους συγκεκριμένους μαθητές, στους οποίους απευθύνεται το βιβλίο, όσο και για τη δική τους εκπαιδευτική θεωρία.

Ωστόσο, πριν το σχολικό βιβλίο πάρει την έγκριση, για να μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο, θα πρέπει να προβλέπεται πιλοτική εφαρμογή σε περιορισμένο αλλά ενδεικτικό αριθμό σχολείων, ώστε να αξιολογείται στην πράξη και να αναθεωρείται με βάση στοιχεία που θα επισημανθούν κατά τη διδασκαλία του στην τάξη. Την πιλοτική εφαρμογή αναλαμβάνει το Π.Ι. σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες και Σχολικούς Συμβούλους. Μετά τη διετή, επίσης, γενικευμένη χρήση του, καλό είναι να αξιολογείται σε επίπεδο

προετοιμάζοντας τους μαθητές του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει. Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών 'κειμένων' (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών) θα καθιστούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές συνειδητότερους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική. Συγκεκριμένα, τα πολυτροπικά βιβλία λοιπόν, θα συμπεριλαμβάνουν κείμενα όλων των τρόπων: κείμενα λεκτικά, εικόνες, φωτογραφίες και θα συνδεύονται και από ταινίες, video, μουσική, κ.λπ.

Περιφέρειας ή Νομού, με συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο, ώστε οι όποιες παρατηρήσεις να μεταφέρονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο θα μεριμνά για την αναθεώρησή του.

3.3 Επιμόρφωση

Η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό. Η επιμορφωτική διαδικασία που στοχεύει στην παροχή θεωρητικών ακαδημαϊκών γνώσεων ή προτύπων δειγμάτων διδακτικής διαδικασίας και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τεχνικών, θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι μια μηχανιστική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός τεχνοκράτης, που μπορεί να επιτελέσει το έργο του αρκεί να θεραπεύσει τις όποιες ελλείψεις και αδυναμίες του. Ο εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πλαίσιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εντολοδόχο, που υποχρεούται να εφαρμόζει τη θεωρία και μάλιστα με τεχνικές, που ορίζει η επιστημονική και διοικητική ιεραρχία.

Αντίθετα, η επιμόρφωση θα πρέπει να θέσει τις βάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στόχος της, λοιπόν, θα πρέπει να είναι όχι απλώς ο εμπλουτισμός του διδακτικού ρεπερτορίου του εκπαιδευτικού αλλά και ο στοχασμός για το ρόλο του και τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό και την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται δημιουργικά η υπάρχουσα γνώση και η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο διευρύνουν την πρακτική τους γνώση, αλλά και σταδιακά αντιλαμβάνονται την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία⁵, οπότε διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις και για την αναμόρφωσή της.

Για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου στοχαστικού και αναστοχαστικού πλαισίου απαραίτητη θεωρείται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων-εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία και η άμεση συνεργασία με τα σχολεία.

3.3.1 Εισαγωγική επιμόρφωση

Ύδρωση επιμορφωτικών Ακαδημιών-Ινστιτούτων (επίλυση του προβλήματος της παιδαγωγικής και πρακτικής άσκησης ως pre service training)

⁵ Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία περιλαμβάνει την πρακτική γνώση αλλά και την ιδιαίτερη προοπτική του εκπαιδευτικού, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο και την επαγγελματική του δραστηριότητα. Επηρεάζεται από την εκπαιδευτική μνήμη, την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις τρέχουσες θεωρητικές απόψεις, έτσι όπως διατυπώνονται σε επιστημονικά συγγράμματα, περιοδικά, επιμορφωτικά σεμινάρια...

Προτείνεται η δημιουργία επιμορφωτικών Ακαδημιών για τους πτυχιούχους Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε μεγαλουπόλεις της Ελλάδας, που θα στελεχωθούν με εξειδικευμένο μόνιμο προσωπικό πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης, με βαθμίδες ανάλογες των Πανεπιστημίων (είλεκτορικά σώματα, κ.λπ.). Ο διαγωνισμός για την εισαγωγή στις Ακαδημίες μπορεί να είναι του τύπου του Α.Σ.Ε.Π., αφού βεβαίως οριστούν συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή θεμάτων και θεματοδοτών. Ο αριθμός των εισακτέων ορίζεται κάθε φορά με προκήρυξη ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Σπουδών αυτών των Ακαδημιών-Ινστιτούτων, διάρκειας ενός έτους για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, μπορεί να βασιστεί στους παρακάτω άξονες:

Διδακτική διαδικασία:

- ✓ συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης στα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, με βάση τόσο την ύλη του σχολείου όσο και τα νέα επιστημονικά δεδομένα.
- ✓ Διδακτική μέθοδος: Σύγχρονες θεωρίες της Διδακτικής. Διδακτική των γνωστικών αντικειμένων. Θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων-Μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών-Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.
Αξιολόγηση: μορφές αξιολόγησης
- ✓ σχολικής μονάδας,
- ✓ εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού
- ✓ μαθητή
- ✓ Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων.

Διοικητική και παιδαγωγική οργάνωση του σχολείου: διοικητικό και θεσμικό πλαίσιο του σχολείου)

Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο και τη σύγχρονη κοινωνία, προσωπική εκπαιδευτική θεωρία κ.ά.

Άσκηση στο διδακτικό έργο:

Θεωρείται οπωσδήποτε απαραίτητη η σύνδεση του επιμορφωτικού Ινστιτούτου με το σχολείο, ώστε σταδιακά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τον επιμορφούμενο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό θα αναλαμβάνει επί ένα τετράμηνο επόπτης εκπαιδευτικός από σχολεία συνεργαζόμενα με την Ακαδημία Επιμόρφωσης. Έτσι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός παρακολουθεί και αξιολογεί διδασκαλίες –οργανώνει σε συνεργασία με τον επόπτη σχέδια μαθήματος– διδάσκει.

Στο τέλος της χρονιάς οι επιμορφούμενοι αξιολογούνται με βάση:

- ✓ τη διπλωματική τους εργασία που υποχρεούνται να παραδώσουν σε τριμελή επιτροπή (2 διδάσκοντες στην Ακαδημία και ο εκπαιδευτικός-επόπτης στο σχολείο), ώστε να πιστοποιείται η συμμετοχή του στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και με ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα.
- ✓ το φάκελο που θα παραδίδουν σε κάθε γνωστικό τομέα

- ✓ την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό-επόπτη (δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη: τον πρώτο ρόλο θα τον έχει ο επιμορφούμενος, ο οποίος θα αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό-επόπτη).

Στη συνέχεια, η αξιολόγηση παραδίδεται στο ΥΠΕΠΘ, το οποίο καταρτίζει και τη σειρά διοριστέων στην εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται ο καθορισμός των κριτηρίων για την επιλογή επιμορφωτών και εποπτών των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη ίσως πρέπει να θεωρηθεί η συμμετοχή όχι μόνο ακαδημαϊκών αλλά και όσων βρίσκονται σε άμεση επαφή με το σχολείο (Σχολικοί Σύμβουλοι, Εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, Πανεπιστημιακοί με προηγούμενη θητεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

3.3.2 Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

3.3.2.1.Περιοδική επιμόρφωση

Κάθε πέντε χρόνια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στόχοι της περιοδικής επιμόρφωσης είναι:

- ✓ Ενημέρωση και προβληματισμός:
 - ο για νέα επιστημονικά δεδομένα τόσο στο γνωστικό όσο και στο ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό τομέα,
 - ο για τις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις στο περιβάλλον της εκπαίδευσης και τις επιδράσεις τους στο σχολείο,
 - ο για στοιχεία από την ευρωπαϊκή ή διεθνή εμπειρία σε αντίστοιχους τομείς ή θεματικές.
- ✓ Κριτική προσέγγιση:
 - ο των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών βιβλίων,
 - ο του ισχύοντος εκπαιδευτικού πλαισίου (οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος, διοίκηση, μέθοδοι διδασκαλίας & αξιολόγησης, περιρρέουσα πολιτισμική και κοινωνική ατμόσφαιρα...).
- ✓ Αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων.
- ✓ Αναστοχασμός και κριτική διερεύνηση της επίσημης εκπαιδευτικής θεωρίας και της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού. Κέντρο του προβληματισμού ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (αναπτυξιακή προσέγγιση: επαγγελματική ανάπτυξη).
- ✓ Εμβάθυνση σε ποικίλες θεματικές σχετικές είτε με τα διδακτικά αντικείμενα είτε με ψυχοπαιδαγωγικά ή διδακτικά θέματα, τις οποίες θα επιλέγουν προαιρετικά οι επιμορφούμενοι.
- ✓ Εισαγωγή στην εκπαιδευτική έρευνα: Οργάνωση συλλογικών εκπαιδευτικών ερευνών σχετικών με θέματα που απασχολούν τους επιμορφούμενους. Συντονιστές των ερευνών αυτών μπορούν να είναι οι επιμορφωτές (Σχολικοί Σύμβουλοι ή Πανεπιστημιακοί).

Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να γίνεται:

- ✓ Στις *ακαδημίες επιμόρφωσης*: για τα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα ετήσιας διάρκειας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να παρακολουθούν απαλλαγμένοι από διδακτικά καθήκοντα.
- ✓ Σε *περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα*, τα οποία θα στελεχώνονται με εξειδικευμένο προσωπικό και θα προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα εκτός ωραρίου διδασκαλίας.
- ✓ Στα *Πανεπιστήμια*, τα οποία οργανώνουν ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια, για την παρακολούθηση των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα εκπαιδευτικής άδειας δέκα ημερών το χρόνο.

3.3.2.2 Ενδοσχολική επιμόρφωση⁶

Σε σημαντικό βαθμό μπορεί να συμβάλει και η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία σκοπεύει στην υποστήριξη συμμετοχής και ανάδειξης σχολικών μονάδων και δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο θεσμός της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης συνιστά ουσιαστικά μια πολύ ενδιαφέρουσα καινοτομία, καθώς δεν μετακινεί τους εκπαιδευτικούς (κυριολεκτικά και μεταφορικά) από το σχολείο τους προς τον τόπο επιμόρφωσης και δεν τους υποχρεώνει να παρακολουθήσουν έναν ήδη υπάρχοντα τύπο επιμόρφωσης που προτείνεται άνωθεν, αλλά εστιάζοντας στις δικές τους ανάγκες τους επιτρέπει να προτείνουν κάτι οι ίδιοι και –εκτός αυτού– συντελείται στην ίδια τη σχολική τους μονάδα. Δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και κάθε τοπικής κοινωνίας και να βελτιωθούν οι σχέσεις των μελών του διδακτικού προσωπικού. Επιτρέπει συμπράξεις μονάδων, όπου αυτό είναι δυνατό και επιθυμητό, και ενισχύει την αποκέντρωση και τη συνέχιση αυτής της επιμορφωτικής διαδικασίας και μετά το πέρας του προγράμματος.

Στόχοι ενός Προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης μπορεί να είναι:

- ✓ να καλύψει αφενός τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων σχολείων (ή δικτύων σχολείων) με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες και τα συγκεκριμένα προβλήματα των σχολείων αυτών (πράγμα που δεν γίνεται από κανένα άλλο πρόγραμμα),
- ✓ να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση ενεργούς συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μία συνεχή διαδικασία (καθώς συμμετέχουν – τουλάχιστον τους ζητείται να συμμετέχουν) σε όλη τη διάρκεια του

⁶ Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης εφαρμόστηκε ως ΕΠΕΛΕΚ υπό τη διεύθυνση του Π.Δ. Ξωχέλλη με τίτλο: «Ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: υποστήριξη συμμετοχής και ανάδειξης σχολικών μονάδων ή δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων» κατά τα έτη 1997-2000.

προγράμματος, από την καταγραφή των αναγκών και την προετοιμασία, μέχρι την παρακολούθηση και αξιολόγηση του σεμιναρίου,

- ✓ να γίνει συνείδηση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ότι η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου (ίσως ο πλέον φιλόδοξος στόχος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς η ελληνική κοινωνία γενικά και η εκπαιδευτική κοινότητα ειδικότερα δεν είναι εξοικειωμένες με την ιδέα της επιμόρφωσης και δη της επιμόρφωσης ως επαγγελματικής ανάπτυξης),
- ✓ να υποστηριχθεί η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (το εγχείρημα αυτό είναι το πλέον απαιτητικό και σύνθετο και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε παρέμβασης στο σχολείο).

Το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης ξεκινά από μία ολομέλεια του συλλόγου του σχολείου στην οποία γίνεται εκτίμηση αναγκών των εκπαιδευτικών (λ.χ. χρειάζεται όλος ο σύλλογος επιμόρφωση σε κάποιο θέμα ή μέρος του συλλόγου) και μετά ανατίθεται σε κάποιον ειδικό που μπορεί να είναι και μέσα από το σχολείο η διεξαγωγή του σεμιναρίου αυτού. Οι τρόποι διεξαγωγής είναι πολύ: μπορεί ο σύλλογος να έχει ενεργό συμμετοχή με παράλληλες ανακοινώσεις και συζητήσεις από την πείρα του στο σχολείο, μπορεί να γίνει σειρά σεμιναρίων ή μία μόνο φορά, μπορεί να επαναληφθεί ένα σεμινάριο όταν ο σύλλογος κρίνει ότι έχουν προκύψει νέα θέματα, κ.ο.κ.

Για τη στήριξη του Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης μπορεί να υπάρχει μια κεντρική Επιστημονική Ομάδα που να συγκροτείται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης και Κατάρτισης ή από το Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ομάδες Υποστήριξης από Σχολικούς Συμβούλους των περιοχών των σχολείων, βάσει αιτήσεων των ίδιων των ενδιαφερομένων. Εάν η επιλογή των Ομάδων Υποστήριξης βασιστεί σε συγκεκριμένα κριτήρια μπορούν να επιλεγούν άνθρωποι με ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και να λειτουργήσουν θετικά ως προς τη μεταφορά του κλίματος και του νοήματος του προγράμματος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα σχολεία της περιφέρειάς τους. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός, καθώς είναι αυτοί που εξειδικεύουν την ενδοσχολική επιμόρφωση στην περιοχή τους και από αυτούς εξαρτάται η κατανόηση εκ μέρους των σχολικών μονάδων των στόχων του προγράμματος.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να καταλήγει στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου, διαδικασία που τους καθιστά εκπαιδευτικούς ερευνητές και αποτελεί στήριγμα και εφαλτήριο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.3.2.3 Εξ αποστάσεως

Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς τις κύριες δομές επιμόρφωσης, οι οποίες στηρίζονται, κατά κανόνα, σε τυπικές μορφές διδασκαλίας (με φυσική συνύπαρξη διδασκόντων και διδασκόμενων-επιμορφούμενων εκπαιδευτικών).

Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στηρίζεται στην ύπαρξη (α) ενός διδακτικού υλικού (ποικίλης μορφής), (β) στην ύπαρξη ειδικών εφαρμογών (π.χ. εκπαιδευτικών λογισμικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από απόσταση) και (γ) στην ύπαρξη ενός διδάσκοντος ο οποίος αλληλεπιδρά με τους διδασκόμενους (συνήθως από απόσταση). Ανάλογα με την περίπτωση, οι τρεις αυτές συνιστώσες μπορούν να παίζουν έναν ρόλο που μπορεί να είναι από πολύ σημαντικός έως λιγότερο σημαντικός –σε ορισμένες περιπτώσεις εξάλλου, κάποια από τις συνιστώσες μπορεί να λείπει τελείως.

Το βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης είναι βεβαίως η δυνατότητα διδασκαλίας ενός μεγάλου πλήθους επιμορφουμένων, οι οποίοι μπορούν να βρίσκονται σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση και, ανάλογα με το σύστημα της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης που υιοθετείται, να «παρακολουθούν» τα μαθήματα όποτε αυτοί κρίνουν κατάλληλο το χρόνο. Εξάλλου, οι εφαρμογές και το διδακτικό υλικό είναι επαναχρησιμοποιήσιμα για απεριόριστες επαναλήψεις, δηλαδή πρακτικά για έναν απεριόριστο πλήθος εκπαιδευομένων και έτσι το αρχικό, υψηλό κόστος δημιουργίας ενός συστήματος εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης, μακροχρόνια τείνει προς το μηδέν.

Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση είναι πια αρκετά ώριμη ώστε να αποτελέσει ένα σύγχρονο, αποτελεσματικό, οικονομικό και αποδοτικό σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών –εξάλλου χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες. Σε ένα μεγάλο αριθμό γνωστικών περιοχών, η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική. Σε άλλες ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της είναι περιορισμένη. Σε κάθε περίπτωση, η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο συμπληρωματικό σύστημα επιμόρφωσης, αλλά πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα ιδιαίτερο τμήμα των δομών που προτείνονται για επιμόρφωση. Η αποτελεσματική της εφαρμογή απαιτεί μια *ιδιαίτερη μελέτη*, η οποία πρέπει λάβει υπ' όψιν της τους τεχνικούς, οικονομικούς αλλά και τους θεσμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητά της.

3.4 Σχολικοί σύμβουλοι

Διαπιστώσεις

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι η μετεξέλιξη του προβληματικού από παιδαγωγική και πολιτική άποψη θεσμού των Επιθεωρητών και αυτός είναι ίσως ένας από τους λόγους για τους οποίους δεν μπόρεσαν να οριοθετήσουν το συμβουλευτικό τους ρόλο. Η πολύ σημαντική, δηλαδή, διάσταση του έργου τους, αυτή της επιμόρφωσης έχει μείνει πολύ πίσω και υπολειπόμενη. Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην υπολειτουργία του θεσμού είναι και ο πολύ μεγάλος αριθμός σχολείων τα οποία πρέπει να εποπτεύσει, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά.

Προτάσεις

- ✓ Αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό ο αριθμός των σχολικών συμβούλων, ώστε να μειωθεί δραστικά ο αριθμός των σχολείων που έχει ο κάθε σχολικός σύμβουλος υπό την εποπτεία του.
- ✓ Επαναπροσδιορίζονται τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων⁷. Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι σύμβουλοι ειδικοί σε αυτά που γνωρίζουν και κατά τεκμήριο έχουν σπουδάσει, δηλαδή να αποκτήσουν εξειδίκευση τουλάχιστον στα φιλολογικά μαθήματα (σύμβουλος Αρχαίων, Νέων, Γλώσσας, Ιστορίας, λογοτεχνίας) και στις ειδικότητες ΠΕ4 τουλάχιστον στα βασικά μαθήματα (σύμβουλος Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας).
- ✓ Ένας σχολικός σύμβουλος σε κάθε περιφέρεια, επιφορτισμένος με καθαρώς παιδαγωγικά καθήκοντα, τη γενική παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτομίες, παιδαγωγικές θεωρίες, κ.λπ.
- ✓ Ένας σχολικός σύμβουλος σε κάθε περιφέρεια, επιφορτισμένος με καθήκοντα ενημέρωσης και παρακολούθησης των ψυχολογικών θεμάτων. Ο σύμβουλος αυτός σε συνεργασία με τα ΚΔΑΥ συντονίζει την επιμορφωτική δραστηριότητα σε θέματα της ειδικότητάς του.
- ✓ Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να συντονίζουν τις επιμορφωτικές δραστηριότητες της περιφέρειάς τους τόσο γενικά (όλα τα σχολεία ή κάποια σχολεία της περιφέρειας), όσο και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας του αντικειμένου τους.
- ✓ Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να λειτουργούν ως συντονιστές και υποστηρικτές της γενικής μορφωτικής κατάστασης των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους: βοηθούν τις μακρόχρονες και βραχύχρονες εκπαιδευτικές τους άδειες, τους αξιοποιούν ως «πολλαπλασιαστές» ανάλογα με την ειδίκευσή τους, τις σπουδές ή την εκπαιδευτική τους εμπειρία, διερευνούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα και διευκολύνουν και συνδιοργανώνουν με τα σχολεία της περιφέρειάς τους *ενδοσχολική επιμόρφωση*.
- ✓ Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να οργανώνουν εκπαιδευτικές έρευνες (ποιοτικές και ποσοτικές) στα σχολεία της περιφέρειάς τους και ανακοινώνουν σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς την όλη διαδικασία της έρευνας, τη φιλοσοφία της και τα πορίσματα-συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.
- ✓ Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και για τους σχολικούς συμβούλους. Αυτά τα σεμινάρια μπορεί να είναι:
 - *τακτικά*: στην αρχή κάθε χρόνου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Φεβρουάριο σε Πανεπιστημιακά Τμήματα για την ενημέρωση

⁷ Για παράδειγμα δεν πρέπει να μοριοδοτούνται εξίσου όλα τα διδακτορικά: π.χ. ένα διδακτορικό στη διδακτική του μαθήματος δεν μπορεί να έχει την ίδια μοριοδότηση με ένα διδακτορικό σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και, ακόμη χειρότερα, με κάποιο θέμα ανεξάρτητο με την εκπαίδευση. Θα πρέπει, επίσης, να παίζει ουσιαστικό ρόλο η συνέντευξη και για τους εν ενεργεία συμβούλους η γνώμη των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει μάλιστα να προβλεφθεί διαδικασία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιολογούν το σχολικό σύμβουλο. Ειδική μοριοδότηση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές έρευνες κ.λπ.).

σχετικά με νέα επιστημονικά πορίσματα-εξελιξείς (επιδοτούμενα σεμινάρια). Έτσι, θα μπορούν να αποτελούν το σύνδεσμο μεταξύ των φορέων που παίρνουν τις αποφάσεις και των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Σχολεία) και μεταξύ θεωρίας και πράξης (επιστημονική θεωρία/πανεπιστήμια-εκπαιδευτική πράξη/σχολεία). Τα σεμινάρια αυτά οργανώνονται με τρόπο που δίνουν στους σχολικούς συμβούλους τη δυνατότητα άμεσης και ενεργού συμμετοχής.

- ο *έκτακτα*: όποτε προκύπτει ανάγκη λόγω εκπαιδευτικών αλλαγών προσφερόμενα προαιρετικά σεμινάρια από τις ακαδημίες επιμόρφωσης ειδικά για σχολικούς συμβούλους.
- ✓ Οι σχολικοί σύμβουλοι να είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν μία ημέρα της εβδομάδας σε σχολείο της επιλογής τους ώστε να μην αποκόπτονται από τη διδακτική πράξη και οι εκπαιδευτικοί της περιοχής τους να έχουν τη δυνατότητα να τους παρακολουθούν όποτε χρειάζεται. Έτσι θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους.

3.5. Αξιολόγηση

3.5.1 Αξιολόγηση στελεχών

Με το γενικό όρο «στελέχη εκπαίδευσης» εννοούνται οι θεσμικοί ρόλοι του σύνολου εκπαιδευτικού μηχανισμού οι οποίοι σχετίζονται με διοικητικό ή καθοδηγητικό έργο. Ακόμη και αν επικεντρωθούμε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι φανερό ότι ο όρος αντιστοιχεί σε μια πλειάδα ρόλων με διαφορετικά καθήκοντα και σε πολλά διαφορετικά επίπεδα της υπηρεσιακής ιεραρχίας.

Ωστόσο, μπορούμε να διακρίνουμε δυο μεγάλες κατηγορίες *καθηκόντων*: διοικητικά και επιστημονικά-παιδαγωγικά-καθοδηγητικά καθήκοντα.

Σε κάθε μια από τις κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν τελείως διαφορετικοί ρόλοι και επομένως πολύ διαφορετικές προδιαγραφές των καθηκόντων και αντίστοιχα της αξιολόγησής τους. Στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξαν και υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα ίδια άτομα ασκούν και τα δυο είδη καθηκόντων (μερικές φορές οι διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, για παράδειγμα), αλλά ακόμη και στην περίπτωση αυτή, οι δυο ρόλοι πρέπει να είναι διακεκριμένοι.

Σε κάθε περίπτωση, για την αξιολόγηση των στελεχών, ισχύουν μερικές γενικές αρχές:

- ✓ το πρώτο σημαντικό στοιχείο αξιολόγησης είναι ο τρόπος επιλογής, δηλαδή τα κριτήρια επιλογής: αν τα κριτήρια είναι, για παράδειγμα, κατά κύριο λόγο εξω-επιστημονικά (π.χ. χρόνια υπηρεσίας χωρίς να εξετάζεται το είδος της προϋπηρεσίας ή ισχυρή μοριοδότηση της συνδικαλιστικής δράσης), είναι περίπου προφανές ότι το προφίλ των αντιστοιχών στελεχών

θα έχει άλλα χαρακτηριστικά από αυτά που επιτάσσουν οι ανάγκες των θέσεων.

- ✓ Η αξιολόγηση των στελεχών, όπως και η αξιολόγηση οιασδήποτε υπηρεσίας, πραγματοποιείται πάντοτε σε σχέση με τις προδιαγραφές των καθηκόντων τους. Όσο περισσότερο σαφή είναι τα καθήκοντα των στελεχών (ανεξαρτήτως κατηγορίας), τόσο πιο εύκολο είναι να προσδιορισθεί ένα σύστημα αξιολόγησης τους. Άρα, το πρώτο βήμα για μια ορθολογική αξιολόγηση, είναι ο σαφής προσδιορισμός των καθηκόντων.
- ✓ Η αξιολόγηση έχει νόημα αν παρασχεθούν στον αξιολογούμενο τα απαραίτητα μέσα για την επιτέλεση των καθηκόντων του. Έτσι, η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης θα είναι δίκαιη αν τα στελέχη έχουν τα μέσα και τις διευκολύνσεις που θα προβλέπονται από τις προδιαγραφές της θέσης τους (για παράδειγμα πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και πηγές πληροφόρησης, πρόσβαση στις βιβλιοθήκες των μεγάλων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σεμινάρια και επιμορφώσεις, οικονομικοί και ανθρωπίνι πόροι).
- ✓ Προφανώς, για να είναι αξιόπιστη η αξιολόγηση, θα έπρεπε ίσως να χρησιμοποιηθεί παράλληλα και ένα σύστημα *εξωτερικής αξιολόγησης*, τουλάχιστον για μερικές περιπτώσεις στελεχών, που ασκούν κυρίως διοικητικό έργο, οι οποίοι παραμένουν στην ίδια θέση επί μεγάλο σχετικά χρονικό διάστημα (πέραν των τριών-τεσσάρων χρόνων). Η εξωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται από μια ανεξάρτητη αρχή (του Δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα) για λόγους που είναι αυτονόητοι.
- ✓ Ο υποκειμενικός παράγων. Τα κριτήρια αξιολόγησης δε μπορούν να είναι *μόνο* τυποποιημένα, δηλαδή μετρήσιμα με δείκτες και συστήματα μορίων. Ο υποκειμενικός παράγων πρέπει να παίζει ένα ρόλο, γιατί η προσωπικότητα των στελεχών παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην όλη απόδοσή τους. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι βεβαίως ποιος θα πραγματοποιεί αυτή την υποκειμενική αξιολόγηση και ποιο θα είναι το σχετικό της «βάρος» σε σχέση με την όλη αξιολόγηση. Η εμπειρία τείνει να επιβεβαιώσει και τις σχετικές προβλέψεις και επιτάσσει ένα «χαμηλό» βάρος στις προσωπικές εκτιμήσεις. Δηλαδή, οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκάστοτε προϊσταμένων (είτε για το διοικητικό, είτε για το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο) δε θα πρέπει να είναι καθοριστικές σε σχέση με τους αντικειμενικούς δείκτες. Έτσι, ένα ποσοστό 20-25% της όλης βαθμολογίας θα πρέπει να είναι το ανώτατο όριο στο οποίο οι προσωπικές απόψεις των προϊσταμένων θα πρέπει να επηρεάζουν την αξιολόγηση.

Για τα στελέχη που ασκούν διοικητικό έργο

Τα στελέχη της εκπαίδευσης που ασκούν διοικητικό έργο μπορούν να αξιολογηθούν με μια σειρά κριτηρίων που εφαρμόζονται και σε άλλες, ανάλογες περιπτώσεις. Οι δημόσιες υπηρεσίες, εδώ και πολλά χρόνια, αξιολογούν συστηματικά και συχνά το έργο των στελεχών τους με βάση

διάφορους δείκτες και κριτήρια, υπηρεσιακές εκθέσεις και άλλα στοιχεία. Για παράδειγμα η ικανότητα για συνεργασία, η επιμόρφωση, η παρακολούθηση των εξελίξεων, αποτελούν μερικά από τα συνήθη δεδομένα στη βάση των οποίων κρίνονται οι προϊστάμενοι διαφόρων τεχνικών διευθύνσεων. Για το διοικητικό έργο των στελεχών είναι λοιπόν δυνατό να χρησιμοποιηθεί ένα ανάλογο σύστημα και να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για το επιστημονικό-παιδαγωγικό-καθοδηγητικό έργο

Η αξιολόγηση του έργου των στελεχών αυτής της κατηγορίας είναι πιο πολύπλοκη. Ωστόσο, αν τα κριτήρια επιλογής είναι κατάλληλα εστιασμένα, τότε το γεγονός ότι η κρίση των στελεχών επαναλαμβάνεται από «μηδενική βάση» (δηλαδή με ολική επανάκριση υποψηφίων για την εκ νέου επιλογή στελεχών) σε τακτά, σύντομα χρονικά διαστήματα (για παράδειγμα περίπου κάθε τρία χρόνια για τους συμβούλους), εξασφαλίζει ένα σημαντικό παράγοντα ποιότητας. Η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται από ένα δημόσιο οργανισμό, ο οποίος θα πρέπει να συνδέεται με την εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση των στελεχών αυτής της κατηγορίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις εξής παραμέτρους:

- ✓ επιστημονική δράση,
- ✓ επιμορφωτική δράση,
- ✓ στήριξη διδακτικού έργου και καινοτομιών,
- ✓ στήριξη νέων μέτρων της υπηρεσίας και του ΥΠΕΠΘ.

3.5.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Διαπιστώσεις

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Το εκπαιδευτικό έργο, επομένως, μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα:

- ✓ είτε ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας,
- ✓ είτε ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος,
- ✓ είτε, τέλος, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε, σε επίπεδο μικροανάλυσης, ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Με βάση, επομένως, τις αναφορές αυτές, το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα

χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έννοια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και αναφέρεται σε ποικίλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τη σχολική μονάδα ή και το θεσμό της εκπαίδευσης συνολικά. Η αποσπασματική αξιολόγηση σε σχέση με κάποιες από τις παραπάνω παραμέτρους δεν επιτρέπει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πολύ σημαντική παράμετρος για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι ο λόγος για τον οποίο διενεργείται. Παραθέτουμε αυτές τις λογικές, σύμφωνα με τον Σολομών (1998)⁸,

✓ Η λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Η λογική αυτή πραγματώνεται κυρίως σε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικού-ιεραρχικού τύπου εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξιολογική διαδικασία εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στοχεύει στον έλεγχο και τη θεραπεία των όποιων δυσλειτουργιών ή παρεκκλίσεων με την έννοια της συμμόρφωσης σε ό,τι εκπορεύεται από την κεντρική διοίκηση. Έτσι, υποστηρίζεται, διασφαλίζεται ο ενιαίος χαρακτήρας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

✓ Η λογική της απόδοσης λόγου στον «καταναλωτή» δηλαδή τους γονείς. Πρόκειται για μια αξιολόγηση που βασίζεται στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία δημοσιοποιούνται με τη μορφή σταθμισμένων σκορ επίδοσης και ποσοστών, και επιτρέπει στους καταναλωτές-γονείς να ενημερώνονται για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επιλέγουν ελεύθερα το σχολείο με κριτήριο το παραγόμενο προϊόν. Το αξιολογικό αυτό μοντέλο αντιμετωπίζει το σχολείο ως επιχείρηση, η οποία κερδίζει πελάτες-μαθητές ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του.

✓ Η λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη-βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις. Πρόκειται ουσιαστικά για την πραγμάτωση του μοντέλου της σχολικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς στόχος της αξιολόγησης είναι η αντιμετώπιση από το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα των αδυναμιών του, οπότε φυσική απόληξη της αξιολογικής διαδικασίας είναι ο προγραμματισμός δράσης για βελτίωση.

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις παραπάνω παραδοχές καταλήγουμε σε μια πρόταση στην οποία:

✓ η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν είναι αποσπασματική, αλλά

⁸ Σολομών, Ιωσήφ (1998). «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων» *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1(2).

- σχετίζεται με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος και
- ✓ οι παραπάνω λογικές δεν αποκλείει η μία την άλλη, αλλά δε συγχέονται κατά τη διαδικασία. Δεχόμαστε, δηλαδή, ότι υπάρχει ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα και να ελέγχεται ιεραρχικά ως θεσμός και να απολογείται στην κοινωνία για την αποτελεσματικότητά του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο συνομιλητές, κοινωνικούς εταίρους που βγάζουν τη σχολική μονάδα από την απομόνωση. Επίσης δεχόμαστε ότι ο κύριος στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι η ανατροφοδότηση μέσω της συνειδητοποίησης των προβλημάτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Αλλά για καθένα από τους παραπάνω στόχους να προβλέπεται διαφορετική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως σημαντικού παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προτείνουμε τις εξής διαδικασίες:

Διαδικασία υπηρεσιακής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Ελέγχεται με τη διαδικασία αυτή η συνέπειά του εκπαιδευτικού ως προς το ρόλο του και τις δεσμεύσεις του στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, το «ήθος» συνεργασίας τόσο με τους μαθητές και τους γονείς, όσο με τους συναδέλφους, σχολικούς συμβούλους και τον διευθυντή και τέλος ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών που συμβάλλουν στο θετικό κλίμα του σχολείου και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αρμόδιος για τη σύνταξη της υπηρεσιακής αξιολόγησης είναι ο διευθυντής. Ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα ένστασης. Η υπηρεσιακή αξιολόγηση κυρίως στοχεύει στον έλεγχο των εκπαιδευτικών ως υπαλλήλων του δημοσίου συμφέροντος.

Διαδικασία απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου

Για την απολογιστική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής μονάδας προτείνεται να λαμβάνεται υπ' όψιν πέρα από το βιβλίο ύλης και ο φακέλος υλικού που θα ενημερώνει ο εκπαιδευτικός με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας του με δείγματα δουλειάς του (σχέδια μαθήματος, εκπαιδευτικό υλικό, φύλλα εργασιών κ.λπ.).

Στο πλαίσιο της ίδιας διαδικασίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί τη συμβουλευτική στήριξη του σχολικού συμβούλου ο οποίος θα συντάσσει εκθέσεις βασιζόμενος σε παρατηρήσεις μετά από:

- ✓ παρακολούθηση διδασκαλιών του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού,
- ✓ ημι-δομημένη συνέντευξη του εκπαιδευτικού και
- ✓ εξέταση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού.

Διαδικασία αυτοελέγχου και αυτο-αξιολόγησης

Η επάρκεια του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και η ποιότητα του έργου του είναι προϊόν συνεργασίας πολλών παραγόντων και δεν πρέπει να

αντιμετωπίζεται αποσπασματικά αλλά σε σχέση με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (επιμόρφωση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, πρόγραμμα σπουδών). Ο εκπαιδευτικός μέσα από διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, όπως προβλέπονται παρακάτω, θα έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει το δικό του ρόλο και ευθύνη σε σχέση με το παραγόμενο έργο και να θέτει ατομικούς στόχους που θα συντελούν στην επαγγελματική του εξέλιξη. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί και ο ίδιος να αξιολογεί το έργο του.

Συμπεραίνοντας, προτείνουμε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να στηρίζεται στα τρία παραπάνω επίπεδα:

- ✓ στην εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων,
- ✓ στην επιστημονική-επαγγελματική του επάρκεια και
- ✓ στη συμμετοχή του σε αυτό-αξιολογικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας.

Για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού αξιοποιούνται και οι τρεις παραπάνω διαδικασίες με κριτές: Διευθυντή σχολικής μονάδας και Σχολικό σύμβουλο. Βασικό τεκμήριο, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού που θα υποστηρίζει τις εκθέσεις των κριτών.

3.5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας

Σε σχέση με την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, έχουν διαμορφωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο δύο κυρίως κατευθύνσεις:

- ✓ η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου γίνεται ανεξάρτητα από την εξωτερική, η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης και το αντίστροφο,
- ✓ η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται κατόπιν συνεργασίας της ομάδας εσωτερικής αξιολόγησης με την ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης.

Ένα υγιές σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης, οι διαφορετικοί όμως ρόλοι της κάθε μορφής αξιολόγησης πρέπει να κατανοηθούν πλήρως. Η αξιοποίηση, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, «κριτικών φίλων» ως εξωτερικών συμβούλων, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην αποδοτικότερη λειτουργία της. Επίσης, η χρήση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από εξωτερικούς αξιολογητές για έλεγχο και κατάταξη των σχολείων, φαίνεται ότι αποδυναμώνει την εσωτερική αξιολόγηση, υποτάσσοντάς την στην εξωτερική αξιολόγηση. Δεν φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει ακόμα ένα σύστημα που να ενώνει την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με έναν ενιαίο και συστηματικό τρόπο, ο οποίος να βασίζεται στα πλεονεκτήματα και των δύο και να αντιλαμβάνεται τη διασφάλιση της ποιότητας ως ένα ενιαίο σύστημα υποστήριξης της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας.

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται στις παρακάτω δύο μορφές⁹:

- ✓ *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* (οι ανώτεροι αξιολογούν τους κατώτερους).
- ✓ *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο-αξιολόγηση* (οι ίδιοι παράγοντες της σχολικής μονάδας ως οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων οργανώνουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυση των προβλημάτων).

Τα τελευταία χρόνια διεθνώς πραγματοποιούνται εσωτερικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με επικεφαλής τον τότε Πρόεδρο αξιολόγησης Ιωσήφ Σολομών, διαμόρφωσε μια πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο μοντέλο αυτό που υιοθετούμε και εμείς σε συνδυασμό με το μηχανισμό αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (βλ. 4.1) επιχειρείται η αντιμετώπιση ορισμένων από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ισχύουσες μορφές αξιολόγησης και, γενικότερα, η συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης προσαρμοσμένου στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας. Στηρίζεται, κυρίως, σε διαδικασίες συλλογικής αυτοαξιολόγησης του σχολείου και, παράλληλα, με έναν εκλεκτικό τρόπο, δανείζεται και ενσωματώνει ορισμένα στοιχεία από άλλα μοντέλα και πρακτικές αξιολόγησης, προκειμένου:

- ✓ να εξασφαλίζεται η επιστημονική στήριξη των παραγόντων της σχολικής μονάδας που ασκούν πρακτικές αυτοαξιολόγησης,
- ✓ να ενισχύεται η συστηματικότητα των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης,
- ✓ να εξασφαλίζεται η άντληση ποσοτικών εκπαιδευτικών δεδομένων,
- ✓ να εξασφαλίζεται η ροή της πληροφορίας (ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα) τόσο μεταξύ σχολικών μονάδων όσο και προς και από τα ανώτερα επίπεδα εκπαιδευτικής έρευνας, εκπαιδευτικής διοίκησης και λήψης αποφάσεων,
- ✓ να επιτυγχάνεται η «διασταύρωση» των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και η επιτόπια στήριξη των διαδικασιών από εξωτερικούς παράγοντες,
- ✓ να επιτυγχάνεται σύνδεση με την παραγωγή γνώσης από ευρύτερες μελέτες αξιολόγησης και με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο.

3.5.4 Αξιολόγηση μαθητών

Διαπιστώσεις

Μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1997 το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Αντίθετα, από το

⁹ Σολομών, Ιωσήφ (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

1997 και μετά θεσμοθετήθηκε μία σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) και στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) κατά γνωστικό αντικείμενο. Στα βιβλία επίσης αξιολόγησης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο για τις τρεις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου (ΚΕΕ, 1998-2000), στο ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ (2002) υπάρχουν σαφείς οδηγίες, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, για την αξιολόγηση του μαθητή. Σύμφωνα μάλιστα με τον Νόμο 2525 έχουν γίνει για θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης: συνθετικές δημιουργικές εργασίες στο Γυμνάσιο και Λύκειο, ατομικός Φάκελος υλικού του μαθητή.

Ωστόσο, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην προτιμούν τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Ίσως να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να εργάζεται σε πλαίσιο εμπειρικό, αποκομμένο πλήρως από το θεωρητικό στοχασμό. Οι εναλλακτικοί άλλωστε αυτοί αξιολογικοί τρόποι δεν στηρίχτηκαν όσο έπρεπε. Έτσι ενώ συντάσσονται νέα Π.Σ. ή αναμορφώνονται τα υπάρχοντα, γράφονται νέα σχολικά βιβλία, το σύστημα αξιολόγησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό.

Προτάσεις

Σε ένα διαφορετικό αξιολογικό πλαίσιο μπορούμε να ορίσουμε ως αξιολόγηση του μαθητή όχι μόνο τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού κατάκτησης εκ μέρους του μαθητή των στόχων που επιδιώκει η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και εκτίμηση, περιγραφή, ερμηνεία και αξιολόγηση της όλης παρουσίας του μαθητή:

- ✓ τομείς ατομικής προόδου,
- ✓ προσπάθεια και διάθεση για μάθηση,
- ✓ δυνατότητες, νοητικές και μεθοδολογικές δεξιότητες,
- ✓ αποτίμηση πιο σύνθετων ικανοτήτων: κριτική-στοχαστική, αναλυτική και συνθετική σκέψη, η φαντασία και η παρατηρητικότητα, η δημιουργικότητα, η πρωτοτυπία και η επινοητικότητα, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και αυτονομία-αυτορρύθμιση στη μάθηση και τη συμπεριφορά, το ενδιαφέρον, η συμμετοχή στη διδακτική πράξη και η ένταξη στην ομάδα, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο των ομαδικών εργασιών, ικανότητα όχι μόνο αναπαραγωγής γνώσεων αλλά και αξιοποίησης σε άλλες καταστάσεις για την επίλυση προβλημάτων ή αντιμετώπιση καταστάσεων, η διαμόρφωση και υιοθέτηση θετικών στάσεων.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, που μπορεί να λειτουργήσει και ανατροφοδοτικά, μπορούμε όχι μόνο να αποτιμήσουμε το μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και να ενημερωθούμε διδάσκοντες και διδασκόμενοι για την έκβαση των προσπαθειών μας και να αντλήσουμε στοιχεία για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και των παραμέτρων που την επηρεάζουν. Σε ένα τέτοιο αξιολογικό πλαίσιο η αξιολόγηση του μαθητή δεν ταυτίζεται με την εξέταση και τη βαθμολογία του μαθητή, που αποτελούν μέρος μόνο της αξιολογικής

διαδικασίας. Ούτε έχει μόνο ποσοτική διάσταση αλλά και ποιοτική που για μερικές λειτουργίες της είναι πιο σημαντική.

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η αξιολόγηση δε στοχεύει απλώς στον έλεγχο των κατακτημένων γνώσεων ή μόνο στην επιλογή ενός αριθμού μαθητών με βάση κάποια κριτήρια, οι βασικές αρχές της αξιολόγησης του μαθητή είναι:

- ✓ Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την επίτευξη κάποιου προκαθορισμένου σκοπού.
- ✓ Η αξιολόγηση πρέπει να εντάσσεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.
- ✓ Σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης είναι απαραίτητος ο σαφής καθορισμός του σκοπού, του αντικειμένου και των κριτηρίων αξιολόγησης.
- ✓ Η επίδοση των μαθητών εκτιμάται με βάση τα κριτήρια που προκύπτουν από τους σκοπούς και όχι από τη σύγκριση με τους συμμαθητές τους.
- ✓ Δεν αξιολογείται μόνον η επίδοση, αλλά και η πρόοδος σε σχέση με πρότερες επιδόσεις (ατομική πρόοδος μαθητή).
- ✓ Δεν αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις αλλά και οι δεξιότητες και οι στάσεις, οι συμπεριφορές κ.λπ.
- ✓ Οι στόχοι μάθησης, το περιεχόμενο του μαθήματος, η διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, η ηλικία, οι μαθησιακές ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών καθορίζουν τις μορφές, τη μέθοδο και τις τεχνικές αξιολόγησης.
- ✓ Λαμβάνουμε υπ' όψιν τον ατομικό τρόπο μάθησης, το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξής του, τις ευκαιρίες που του παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον.
- ✓ Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη, πρέπει να συμμετέχει ενεργά ο μαθητής, ώστε να αποκτά δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση όχι μόνο αποκτά ένα δυναμικό χαρακτήρα, αλλά και βασίζεται στη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου.
- ✓ Ακόμη και στις περιπτώσεις που η αξιολόγηση αποσκοπεί στην επιλογή των περισσότερων ικανών σε κάποιο τομέα, καθορίζονται ποικίλα κριτήρια και διαδικασίες, που ελαχιστοποιούν τυχαίους παράγοντες και λειτουργούν, κατά το δυνατόν, αντισταθμιστικά στις όποιες ανισότητες ευκαιριών.

Σε ένα τέτοιο αξιολογικό πλαίσιο διαφοροποιείται και η διαδικασία της αξιολόγησης και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται με βάση:

- ✓ την επίδοσή τους στα τρία τρίμηνα, η οποία αποτυπώνεται για κάθε μάθημα τόσο περιγραφικά (τομείς στους οποίους τα καταφέρνει, τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση και πιο συστηματική μελέτη ή μεγαλύτερη εξάσκηση) όσο και αριθμητικά (βαθμός προφορικός, γραπτός γραπτής δοκιμασίας, βαθμός φακέλου μαθητή ή βαθμός εργασιών που έχει αναλάβει στο μάθημα),
- ✓ την επίδοσή τους στην τελική γραπτή εξέταση,

- ✓ το βαθμό που προκύπτει από τη συνθετική εργασία που έχει αναλάβει ο μαθητής σε συνεργασία με τον επόπτη εκπαιδευτικό και από τη συμμετοχή του σε διαθεματικό σχέδιο δράσης (project).

Θα μπορούσε βεβαίως για τη Γ' Γυμνασίου το αξιολογικό πλαίσιο να διαφοροποιείται ως προς τις γραπτές εξετάσεις, ώστε να αποκτήσει διαφορετικό κύρος το Απολυτήριο Γυμνασίου: οι γραπτές εξετάσεις γίνονται σε επίπεδο περιφέρειας και τα γραπτά των μαθητών κάθε σχολείου διορθώνονται από εκπαιδευτικούς άλλου σχολείου. Οι παραπάνω εξετάσεις θα μπορούσαν να θεσμοθετηθούν, αφού προηγουμένως εξασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαφορετικά, οι εξετάσεις από μόνες τους θα αποτελέσουν έναν ακόμα παράγοντα σχολικής αποτυχίας και σχολικού άγχους.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που παρουσιάζουν αδυναμίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς συμμετέχουν σε ενισχυτική διδασκαλία, την οποία αναλαμβάνουν ειδικά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, που δεν επαναλαμβάνουν απλώς τη διαδικασία του πρωινού μαθήματος, αλλά φροντίζουν να αξιοποιούν διδακτικούς τρόπους και στάσεις, που στηρίζουν και βοηθούν μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, αλλοεθνείς μαθητές, μαθητές με ανεπαρκή σκευή από προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα... Οι μαθητές επίσης που δεν απολύονται παρακολουθούν για ένα τετράμηνο ειδικά ενισχυτικά τμήματα και συμμετέχουν σε εξετάσεις επαναληπτικές (μήνα Φεβρουάριο) και παραδίδουν μια νέα συνθετική εργασία μετά από συνεχή συνεργασία σε τακτές ώρες που ορίζονται από το Πρόγραμμα, με εκπαιδευτικό που έχει προσληφθεί για αυτό το λόγο.

Στο Λύκειο, βεβαίως, το αξιολογικό πλαίσιο διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό. Η Α' Λυκείου αποτελεί το βασικό κόμβο για τις μετέπειτα επιλογές του μαθητή. Πρέπει λοιπόν να του δίνεται η δυνατότητα να συλλέξει στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στην επιλογή του:

- ✓ Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: αγορά εργασίας, ενδιαφέροντα
- ✓ Εκπαιδευτική διαδικασία (διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, συμμετοχή σε σχέδια δράσης [project], αξιολόγηση φακέλου μαθητή): διάγνωση ικανοτήτων-δεξιοτήτων.

Στη Β' Λυκείου οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε εξετάσεις σε επίπεδο Περιφέρειας. Ο βαθμός σε κάθε μάθημα προκύπτει:

- ✓ τον προφορικό βαθμό,
- ✓ το βαθμό σε ατομική εργασία που παραδίδει,
- ✓ το βαθμό της γραπτής εξέτασης σε εξετάσεις σε επίπεδο Περιφέρειας.

Ο βαθμός του ενδεικτικού της Β' Λυκείου συμμετέχει σε μικρό ποσοστό στο βαθμό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στη Γ' Λυκείου οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε εξετάσεις επιπέδου Περιφέρειας σε 4 μαθήματα γενικής Παιδείας: Γλώσσα, Πληροφορική, Ξένη Γλώσσα, Κοινωνικές επιστήμες και σε Πανελλαδικές, στα μαθήματα της κατεύθυνσης.

Ο βαθμός του απολυτηρίου της Γ' Λυκείου συνυπολογίζεται στο βαθμό Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Για το Λύκειο, επειδή η αξιολόγησή τους εμπλέκεται στην προαγωγή τους στην ανώτερη βαθμίδα, απαιτεί μια βαθύτερη ανάλυση δεδομένων και πιο περίπλοκη που ξεπερνά τις δυνατότητες της επιτροπής. Αρκούμεστε στις γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές που αναπτύξαμε παραπάνω.

4. ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

4.1 Μηχανισμός αποτίμησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας

Η διαρκής αποτίμηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι μια γενικά αναγνωρισμένη ανάγκη. Ωστόσο, φαίνεται ότι η ανάγκη είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι θεωρούσαμε ως τώρα, αφού κανένα εκπαιδευτικό μέτρο ή μεταρρύθμιση δε μπορεί να επιτύχει ή να αποτύχει αν δε προσδιορίσουμε την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» και δεν έχουμε στοιχεία που να μας επιτρέψουν να κρίνουμε αντικειμενικά. Χρησιμοποιείται εδώ ο όρος *αποτίμηση* προκειμένου να αποφευχθούν όροι όπως «αξιολόγηση» ή «έλεγχος», που έχουν βεβαρυμένη παρασημαντική.

Το νόημα της «αποτίμησης» είναι περίπου το εξής: η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός αλλά και μια «λειτουργία» (function) σημαντική για το ελληνικό κράτος και μάλιστα σε πολλά επίπεδα. Έχει ένα σημαντικό οικονομικό κόστος, αλλά, προφανώς, και σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιπτώσεις. Έτσι, η εκτίμηση όλων αυτών των παραγόντων είναι επιτακτική. Η εκτίμηση αυτή θα πρέπει να συντελείται με τρόπο διαρκή (σε βάθος χρόνου), πλήρη (να παίρνει υπ' όψιν όλες τις όψεις του θεσμού) και συστηματικό (με οργανωμένο τρόπο σε τακτά διαστήματα). Ονομάζουμε *μηχανισμό αποτίμησης* ένα μηχανισμό που θα κάνει την αποτίμηση αυτή: μια αρμόδια υπηρεσία δηλαδή, θεσμικά κατοχυρωμένη, με τους κατάλληλους πόρους (οικονομικούς, τεχνολογικούς και ανθρώπινους) η οποία θα πραγματοποιεί την αποτίμηση αυτή σε μόνιμη βάση.

Αυτή η αποτίμηση είναι αναγκαία, καθώς δεν είναι δυνατόν να μη γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο διατίθεται, διανέμεται και χρησιμοποιείται το 3,5% του κρατικού προϋπολογισμού αλλά και «πού πάει» η ελληνική παιδεία. Το θέμα είναι πως η πολλαπλότητα των παραγόντων που υπεισέρχονται στη λειτουργία της εκπαίδευσης καθιστά αυτονόητη την πολλαπλότητα των μεθόδων αποτίμησης. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, αυτή η προφανής πρόταση δεν εφαρμόζεται στην πράξη και (συμπτωματικά ή από σκοπού) δημιουργούνται παρανοήσεις. Η συνεννόηση τότε μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών είναι πολλές φορές αδύνατη –π.χ. συνδαιλιστικές ενώσεις και ΥΠΕΠΘ.

Ένα παράδειγμα. Τελευταία έχει αναπτυχθεί πολύ ένα θεωρητικό πλαίσιο και οι συναφείς με αυτό μέθοδοι που έχουν τη γενική ονομασία “Total Quality Control” (έλεγχος ολικής ποιότητας, ΕΟΠ). Αυτός ο ΕΟΠ εφαρμόζεται προσφάτως και στην εκπαίδευση (θεωρούμενη προφανώς ως ένα είδος οργανισμού-επιχείρησης). Ο εμπειρισμός της αγγλοσαξωνικής σχολής και, ενδεχομένως, οι πρακτικές ορισμένων σχολών σκέψης, οδήγησαν σταδιακά σε μια θεώρηση του ΕΟΠ ως της μόνης αξιόπιστης (=αντικειμενικής) μεθόδου για την εκτίμηση της εκπαίδευσης. Ο ΕΟΠ αναφέρεται κυρίως σε ποσοτικά στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαίδευση όπως, για παράδειγμα, ο αριθμός των διαθέσιμων τετραγωνικών μέτρων ανά μαθητή στις αίθουσες διδασκαλίας.

Είναι φανερό ότι οι παράγοντες αυτοί είναι σημαντικοί για μια ποιοτική εκπαίδευση, αλλά δεν είναι οι μόνοι, καθώς δεν αναφέρονται στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια πλήρης εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης απαιτεί στοιχεία τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά που να σχετίζονται και με το περιβάλλον της εκπαίδευσης, αλλά και με το «προϊόν» της.

Δημιουργία και λειτουργία ενός μηχανισμού ελέγχου

Η βασική δομή για τη λειτουργία ενός μηχανισμού αποτίμησης υπάρχει –είναι το ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας)– αν και μέχρι τώρα η λειτουργία του υπήρξε αδιαφανής. Υπάρχει, επίσης, μια σχετική τεχνογνωσία αλλά και το απαραίτητο στελεχιακό δυναμικό –υπάρχουν πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με σχετικά θέματα, εξάλλου υπήρξαν και παραδείγματα όπως του Εμμ. Δρετάνη και του Ιωσήφ Σολομών που έχουν επιτελέσει πολύ σημαντικό έργο σε σχετικούς τομείς.

Το κέντρο αυτό (ας το ονομάσουμε προσωρινά *Κέντρο Αποτίμησης και Ελέγχου Εκπαιδευτικών Διαδικασιών*) θα έχει ως έργο του τη συλλογή, επεξεργασία, διάθεση των σχετικών στοιχείων.

Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν δεδομένα 3 κατηγοριών:

- ✓ δεδομένα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Πλήθος και κατηγορίες σχολείων, αιθουσών, εκπαιδευτικοί, οικονομικά στοιχεία, σύνθεση μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού, μαθητική διαρροή και, γενικά, όλα τα δεδομένα που θα μας επιτρέψουν να έχουμε μια ικανοποιητική εικόνα του υλικοτεχνικού πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ δεδομένα που έχουν να κάνουν με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Σε σημαντικά «στιγμιότυπα» της μαθητικής ζωής (π.χ. στην είσοδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν την Α' Λυκείου κ.λπ.) το ΚΑΕΕΔ θα πρέπει να αποστέλει στα αντίστοιχα σχολεία σχετικά φύλλα αξιολόγησης στα οποία θα απαντούν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (ανωνύμως φυσικά). Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αφορούν σε βασικές δεξιότητες και γνώσεις (π.χ. γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες), αλλά, κατά περίπτωση και άλλα στοιχεία (ξένες γλώσσες ή Πληροφορική). Φυσικά, τα στοιχεία δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά κανένα τρόπο για αξιολόγηση και απόδοση αξιολογήσεων σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολεία. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τις αρμόδιες υπηρεσίες για να παρακολουθείται με διαρκή τρόπο το επίπεδο γνώσεων (ιάποιων γνώσεων και δεξιοτήτων) των μαθητών και να αξιολογούνται έτσι τα ελάχιστοτε μέτρα ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις στηριγμένες σε πραγματικά δεδομένα.
- ✓ Κατά περίπτωση, το ΚΑΕΕΔ θα διαθέτει τους μηχανισμούς ώστε να διενεργεί και αξιόπιστους ελέγχους και εκτιμήσεις σε θέματα που δεν είναι άμεσα συσχετιζόμενα με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Δίνω δυο παραδείγματα ερωτήσεων που σχετίζονται ή δε σχετίζονται με γνώσεις:

- οι μαθητές έχουν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα; Με ποιο κριτήριο επιλέγουν τη συνέχιση των σπουδών τους; Πώς βλέπουν τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους;
- οι μαθητές είναι «πληροφοριώς εγγράμματοι»; Σε ποιο βαθμό; Με ποιο τρόπο χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους;

Το ΚΑΕΕΔ θα μπορεί έτσι με αξιόπιστο τρόπο, χάρη στους μηχανισμούς του, να αποτυπώνει και γενικότερες στάσεις, νοοτροπίες, συνήθειες και πρακτικές των μαθητών και της νεολαίας γενικότερα, έτσι ώστε να μπορεί να ασκείται μια έγκυρη εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική.

Το ΚΑΕΕΔ θα πρέπει να οργανώσει τη συλλογή των στοιχείων.

Τα στοιχεία της πρώτης κατηγορίας θα προέρχονται βεβαίως από τις αντίστοιχες υπηρεσίες (σχολικές μονάδες, διευθύνσεις κ.λπ.). Το ΚΑΕΕΔ θα πρέπει να μελετήσει προσεκτικά, αξιοποιώντας φυσικά και τη διεθνή εμπειρία, τα δεδομένα που επιθυμεί να συλλέξει, να ενημερώσει και επιμορφώσει τα εμπλεκόμενα μέρη (διευθυντές σχολείων κ.λπ.) και να δημιουργήσει το σχετικό πλαίσιο: φόρμες που θα πρέπει να συμπληρώνονται, ημερομηνίες συλλογής στοιχείων κ.λπ. Είναι αυτονόητο ότι τα σχετικά στοιχεία θα πρέπει να παραδίδονται σε ψηφιακή μορφή είτε online (συμπλήρωση ηλεκτρονικής φόρμας μέσω Διαδικτύου), είτε offline (δισκέτες). Το συνολικό κόστος της συλλογής των στοιχείων δεν είναι υπερβολικά μεγάλο (υπολογίζουμε περίπου σε $N \times 6$ ανθρωπόωρες, όπου N είναι ο αριθμός των σχολείων όλων των κατηγοριών) –κόστος που θα μειωθεί δραματικά σε $N \times 4$ ή κάτι ανάλογο με την πλήρη ψηφιοποίηση του συστήματος.

Τα στοιχεία της δεύτερης κατηγορίας είναι πιο πολλά σε όγκο και πιο δύσκολα στη διαχείρισή τους. Κατ' αρχήν, υπάρχει το μεγάλο θέμα του «τι ακριβώς αποτιμάται». Δηλαδή, όταν αποτιμούμε τη γλωσσική ικανότητα των αποφοίτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ποια ακριβώς στοιχεία επιθυμούμε να συλλέξουμε; Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που οπωσδήποτε πρέπει να συλλεγούν, όπως π.χ. αυτά που συλλέγουν οι διεθνείς οργανισμοί, τα οποία είναι απαραίτητα και για να κάνουμε συγκρίσεις με τα άλλα κράτη και για να ανταποκρινόμαστε στα σχετικά αιτήματα των οργανισμών αυτών. Σε κάθε περίπτωση, το ΚΑΕΕΔ είναι αυτό που θα αποφασίσει ποια ακριβώς στοιχεία θα συλλέγονται. Είναι σημαντικό, πάντως, το δείγμα των σχολείων να είναι μεγάλο. Η συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων είναι χρονοβόρα και δαπανηρή, οπότε είναι δύσκολο να συλλέγονται στοιχεία από όλα τα σχολεία, αλλά αυτό είναι ένα τεχνικό στοιχείο που θα το αντιμετωπίσει το ΚΑΕΕΔ. Επίσης, αν και δεν είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος, οι ερωτήσεις μπορούν να είναι «αντικειμενικού τύπου» (πολλαπλής επιλογής κ.λπ.) –καλύτερα να συλλέγονται στοιχεία έστω και αυτού του είδους, παρά καθόλου στοιχεία. Φυσικά, οι απαντήσεις μπορούν να δίνονται και online –από όσα σχολεία έχουν αυτή τη δυνατότητα. Η αυτόματη καταχώρηση και η (μερική) αυτόματη επεξεργασία των δεδομένων θα μειώσουν ουσιαστικά το κόστος.

Τρεις φαίνονται να είναι οι παράγοντες που θα επηρεάσουν τη λειτουργία αυτού του μηχανισμού αποτίμησης:

- ✓ Η σωστή στελέχωση, θεσμοθέτηση και ο εξοπλισμός του ΚΑΕΕΔ. Οι πόροι θα πρέπει να είναι επαρκείς και η φυσικά η λειτουργία του ΚΑΕΕΔ συνεπής και αξιόπιστη –π.χ. να ζητάει τα ίδια στοιχεία κάθε χρόνο και να τα επεξεργάζεται γρήγορα.
- ✓ Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επιμορφωθούν όλοι στη σημασία της αντικειμενικής συλλογής δεδομένων. Για παράδειγμα, τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να συμπληρώνουν πολύ προσεκτικά τα σχετικά δελτία και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δε πρέπει να φαλιιδεύουν τα αποτελέσματα των τεστ ελέγχου (π.χ. «βοηθώντας» τους μαθητές τους).
- ✓ Η ενσωμάτωση των όρων αποτίμησης σε κάθε πρόταση. Έτσι, κάθε καινούρια πρόταση από τη μεριά του ΥΠΕΠΘ (π.χ. «αυξάνουμε τις ώρες των Αρχαίων για να βελτιωθούν οι γνώσεις των μαθητών στην ελληνική γλώσσα») θα πρέπει να συνοδεύεται και από τα σχετικά κριτήρια («με ποιο τρόπο θα το διαπιστώσουμε αυτό»);. Το ΚΑΕΕΔ θα μπορεί να λειτουργεί συμβουλευτικά υποδεικνύοντας τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να ελεγχθεί η σχετική «επιτυχία» ενός μέτρου.

4.2 Μηχανισμός επαγγελματικού προσανατολισμού

Διαπιστώσεις

Η ύπαρξη και λειτουργία ενός μηχανισμού επαγγελματικού προσανατολισμού θεωρείται αναγκαία και για το λόγο αυτό έχει εισαχθεί στο σχολείο το μάθημα του ΣΕΠ (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) και ιδρύθηκαν και λειτουργούν υπηρεσίες όπως τα ΓΡΑΣΕΠ (Γραφεία ΣΕΠ) και άλλες ανάλογες υπηρεσίες στις Νομαρχίες, Δημαρχίες, στον ΟΑΕΔ.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους είναι εμφανώς περιορισμένη. Στη σχολική μονάδα το μάθημα του ΣΕΠ ανατίθεται ευκαιριακά σε εκπαιδευτικούς που έχουν απλώς παρακολουθήσει βραχύχρονα σεμινάρια, οι οποίοι, πολλές φορές, δεν πιστεύουν καν στο θεσμό και την αποτελεσματικότητά του και χρησιμοποιούν, όσο είναι δυνατόν, τις σχετικές ώρες για άλλα μαθήματα. Παρά ταύτα, ο ορθός επαγγελματικός προσανατολισμός μπορεί να παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναδιάρθρωση και ορθολογικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι ένας σωστός ΣΕΠ θα συντελέσει στην ορθότερη κατανομή ανθρώπινων πόρων. Το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι ο σωστά οργανωμένος ΣΕΠ μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στο Γυμνάσιο και ανακόψει τη βασική επιλογή των μαθητών για το Ενιαίο Λύκειο και την αποστροφή τους για την Επαγγελματική και την Τεχνική Εκπαίδευση. Φυσικά τον πρωτεύοντα ρόλο θα παίζει η αναμόρφωση των ίδιων των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολείων, αλλά ο ΣΕΠ είναι εκείνος που μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στην ορθολογική επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματός τους.

Προτάσεις

- ✓ Ο ΣΕΠ πρέπει να αναδιοργανωθεί πλήρως. Όσοι τον «διδάσκουν» (ήδη η ορολογία είναι υπονομευτική: ο ΣΕΠ δεν είναι γνωστικό αντικείμενο που «διδάσκεται») θα πρέπει να είναι –με κάποιον τρόπο– ειδικοί στο θέμα: να έχουν κάνει ειδικές σπουδές. Το ΥΠΕΠΘ θα μπορούσε να χορηγήσει υποτροφίες (μέσω ΙΚΥ ή απευθείας στους εκπαιδευτικούς) για να ενθαρρύνει τις ειδικές σπουδές στο θέμα. Ακόμη θα πρέπει να οργανωθούν μακρόχρονα σεμινάρια (τουλάχιστον 1 έτους) και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών για την κατάρτιση ειδικών στο ΣΕΠ.
- ✓ Η ενημέρωση των μαθητών θα πρέπει να γίνει με τρόπο πιο συστηματικό και οργανωμένο. Σε συνεργασία με το Υπουργείο Απασχόλησης και άλλα συναρμόδια Υπουργεία να καταρτιστεί πίνακας επαγγελμάτων, με τα αντίστοιχα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την εξάσκησή τους και να παραχθεί πληροφοριακό υλικό (έντυπο, ενημερωτικές βιντεοταινίες, ψηφιακό υλικό στο Διαδίκτυο). Στο βαθμό που είναι δυνατόν, να παρέχονται πληροφορίες κατά τόπους για το status και την εξέλιξη των επαγγελμάτων, προβλέψεις της ΕΕ για νέα επαγγέλματα, μελλοντικές ανάγκες και συναφείς πληροφορίες. Με την έκδοση ειδικού περιοδικού (σε έντυπη και/ή ψηφιακή μορφή) οι μαθητές να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στο θέμα (επαγγέλματα που σταδιακά περιθωριοποιούνται, που μετασχηματίζονται, νέα επαγγέλματα).
- ✓ Οι μαθητές να αποκτήσουν μια στοιχειώδη επαφή με τον κόσμο της εργασίας. Σε πολλές χώρες (όπως η Γερμανία) οι μαθητές όλων των σχολείων, στη δευτέρα Γυμνασίου, «εργάζονται» για ένα μήνα κοντά σε επαγγελματίες που οι ίδιοι επιλέγουν. Οι διάφοροι χώροι εργασίας (φαρμακεία, επιχειρήσεις διαφόρων ειδών, βιομηχανίες, γραφεία διαφόρων ειδών, μεταφορικές εταιρείες...) αναλαμβάνουν, χωρίς κόστος, να δεχθούν επί ένα μήνα τους μικρούς εργαζόμενους (τηρώντας, εννοείται, όλους τους κανόνες ασφαλείας κ.λπ.). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν έχει φυσικά καμία εργασιακή εμπειρία και ο μήνας αυτός (παρ' όλο που είναι εξαιρετικά σύντομος και το όλο εγχείρημα έχει φυσικά ένα χαρακτήρα προσομοίωσης της πραγματικής εργασίας) φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντικός στη διαμόρφωση της γνώμης που έχουν για την εργασία, τις δυσκολίες της και την αξία της. Θα έπρεπε ίσως να αρχίσει ένας σχετικός διάλογος στην Ελλάδα που θα κατέληγε ενδεχομένως σε ένα σύστημα μέσω του οποίου οι μαθητές θα αποκοτούσαν μια επαφή και θα γνώριζαν τον κόσμο της εργασίας.
- ✓ Οι μαθητές αποκοτούν μια επαφή με τον κόσμο της εργασίας με ένα τρόπο στρεβλό. Είναι γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις στο σχολικό χώρο, στη ζώνη των διαθεματικών δραστηριοτήτων, εμφανίστηκαν ιδιωτικές εταιρείες, γεγονός που επικρίθηκε από πολλές πλευρές. Είναι, ωστόσο, δυνατόν να βρεθούν τρόποι τέτοιοι, ώστε η επαφή των μαθητών με τον κόσμο της εργασίας να πραγματοποιηθεί και στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, αλλά με μεθόδους και συστήματα που θα είναι αποδεδειγμένα και από τους

γονείς και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Κάτι ανάλογο ισχύει και για προγράμματα που αποσκοπούν στην καλύτερη πληροφόρηση των μαθητών, αλλά συχνά εγείρουν διαμαρτυρίες για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται καθώς και για το ιδεολογικό τους περιεχόμενο (όπως, για παράδειγμα, τα προγράμματα «Νεανικής Επιχειρηματικότητας» που σχεδιάζονται ή υλοποιούνται στα ΤΕΕ): τα προγράμματα αυτά μπορούν να οργανωθούν κατά τέτοιον τρόπο ώστε και να είναι χρήσιμα για τους μαθητές και να είναι ταυτοχρόνως αποδεκτά.

5. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

Οι ψηφιακές τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ για συντομία) έχουν εισβάλλει στην κοινωνία και στην εκπαίδευση ειδικότερα. Ο ρόλος τους είναι πραγματικά καταλυτικός, για την ακρίβεια μπορεί να είναι καταλυτικός –όπως μπορεί εξίσου καλά να περιοριστεί σε μια επιφανειακή αλλαγή ορισμένων πρακτικών της σχολικής ζωής. Στην τρέχουσα κατάσταση των πραγμάτων οι ΤΠΕ παίζουν έναν πολλαπλό ρόλο στη σχολική ζωή:

- ✓ Αποτελούν αντικείμενα προς διδασκαλία σε όλη σχεδόν την κλίμακα της εκπαίδευσης, είτε σε γενική μορφή (γενικές δεξιότητες χρήσης των ΗΥ- Πληροφορικός Γραμματισμός), είτε σε ειδική (για παράδειγμα διδασκαλία του προγραμματισμού στην τεχνολογική κατεύθυνση των Ενιαίων Λυκείων).
- ✓ Χρησιμοποιούνται συστηματικά στη Διοίκηση του Σχολείου για ποικίλες εργασίες.
- ✓ Αποτελούν μέσο προς διδασκαλία: υπάρχει μια πληθώρα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (λογισμικών καθώς και σχετικών θεωριών και διδακτικών σεναρίων για τη χρήση τους) –πολλά από τα οποία είναι είτε ελληνικής κατασκευής είτε πλήρως ελληνοποιημένα και καλύπτουν το σύνολο σχεδόν των γνωστικών αντικείμενων που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πολλά από τα περιβάλλοντα αυτά δεν είναι ελληνοποιημένα, αλλά ανήκουν στη λεγόμενη κατηγορία του «ελεύθερου λογισμικού» και του «λογισμικού ανοιχτού κώδικα» –που σημαίνει πρακτικά ότι είναι δωρεάν και μπορούν να ελληνοποιηθούν πλήρως με πολύ μικρό κόστος.
- ✓ Προσφέρουν πολλές δυνατότητες επικοινωνίας και έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας (project) ή διδακτικών δραστηριοτήτων ποικίλων μορφών. Εξάλλου, το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών περιλαμβάνει έναν ωκεανό πληροφοριών, για όλα σχεδόν τα αντικείμενα που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα ίδια αυτά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, οι επικοινωνιακές δυνατότητες δηλαδή που διανοίγονται χάρη στις ΤΠΕ, επιτρέπουν τη διοργάνωση πολλών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση αλλά και την κατάρτιση.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, τα σύγχρονα συστήματα τηλεεκπαίδευσης, μέσω των οποίων μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε οιοδήποτε έργο επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Οι ΤΠΕ αναγνωρίζονται, βεβαίως, ως σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η χρήση τους είναι στην πραγματικότητα περιορισμένη έως αμελητέα και σε πολλά σημεία η οργάνωση της χρήσης τους δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί –για παράδειγμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των

διαφόρων αντικειμένων δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί (για την ακρίβεια δεν έχει καν αρχίσει), ενώ τα ελληνικά σχολεία είναι εξοπλισμένα με ΗΥ και σύνδεση στο Δίκτυο εδώ και αρκετά χρόνια.

Ταυτοχρόνως, και πέρα από αυτό, οι δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπουν την ενσωμάτωση της προόδου που συντελείται στις εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ, καθώς μάλιστα οι τεχνολογικές εξελίξεις στην Πληροφορική και τις ψηφιακές τεχνολογίες είναι ταχύτατες. Έτσι, για παράδειγμα, η εξαιρετικά διαδεδομένη διεθνώς προβληματική του *Πληροφορικού Γραμματισμού* είναι τελείως απύσχα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (τουλάχιστον από το μεγαλύτερο μέρος του). Για διάφορους λόγους εξάλλου, που είναι τελείως άσχετοι με τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης, ούτε τα θεσμικά όργανα είναι, ως φαίνεται, έτοιμα να αντιμετωπίσουν τα σχετικά προβλήματα –για παράδειγμα στο Π.Ι. δεν υπάρχει ικανός αριθμός στελεχών για την Πληροφορική.

Προτάσεις

Για το συντονισμό όλων των ενεργειών που σχετίζονται με την Πληροφορική και τις ΤΠΕ γενικότερα στην Εκπαίδευση, προτείνεται η δημιουργία ειδικού οργάνου, του *Συμβουλίου Πληροφορικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, το οποίο θα χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική στα θέματα των ΤΠΕ σε όλα τα επίπεδα (περιεχόμενο σπουδών, διδακτικό υλικό, θεσμικό πλαίσιο κ.λπ.). Το όργανο αυτό θα πρέπει να παρακολουθεί τις τεχνολογικές εξελίξεις, να λαμβάνει υπ' όψιν του τις διεθνείς εκπαιδευτικές εμπειρίες και να προτείνει προγράμματα προσαρμοσμένα στις ελληνικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

Ένα βασικό πρόβλημα, στα μέτρα που εφαρμόζονται για την βελτίωση της Εκπαίδευσης, είναι ο κακός συντονισμός και η χρονική στιγμή των διαφόρων επιμέρους ενεργειών. Αυτό το πρόβλημα έχει μια όψη καθαρά τεχνικού χαρακτήρα, αλλά κατά κανόνα υπάρχουν και όψεις που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις εν γένει εκτιμήσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας.

Ο συντονισμός αυτός χαρακτηρίζεται ως «κακός» γιατί έχει δυο σημαντικά «αρνητικά» χαρακτηριστικά: πρώτον σημαίνει ότι η εφαρμογή των διαφόρων ενεργειών και σχεδίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συχνά καθυστερεί υπερβολικά, με όλες τις αρνητικές συνέπειες που συνεπάγεται η καθυστέρηση. Δεύτερον, και σπουδαιότερο, είναι ότι, κατά κανόνα, οι σημαντικές μεταρρυθμίσεις έχουν ένα χαρακτήρα «ολιστικό», και δεν επηρεάζουν μόνο ορισμένες όψεις του σχολείου, αλλά σχεδόν το σύνολο των σημαντικών του λειτουργιών. Αυτό σημαίνει ότι οι ενέργειες και οι επιμέρους δράσεις πρέπει να προγραμματίζονται χρονικά και, ταυτοχρόνως να ελέγχονται.

Τυπικό παράδειγμα προβληματικού συντονισμού αποτελούν οι ενέργειες που αφορούν στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες θα αναφέρουμε απλώς ότι από ένα σύνολο απαραίτητων ενεργειών που περιλαμβάνουν τη δημιουργία και συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής, την παραγωγή του διδακτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού), την προσαρμογή του θεσμικού πλαισίου και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στελεχών και διοίκησης ορισμένες ενέργειες βαίνουν προς την ολοκλήρωσή τους, ορισμένες δεν έχουν ακόμη ξεκινήσει ενώ άλλες δεν έχουν καν σχεδιαστεί!

Το πρόβλημα δεν είναι πάντοτε μόνο τεχνικό –πολλές φορές υπάρχει λανθασμένη εκτίμηση ως προς τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση μιας μεταρρύθμισης και όχι απλώς εσφαλμένος προγραμματισμός χρόνου.

Ωστόσο, όπως δείχνει και η επιστήμη της Διοίκησης, έργα μεγάλης πνοής και ριζικών μετασχηματισμών μπορούν να αποτύχουν απλώς και μόνο γιατί δεν προγραμματίζεται με ορθό τρόπο η υλοποίησή τους.

Προτάσεις

Οι ριζικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτές που περιγράφονται στην παρούσα πρόταση, δεν απαιτούν μόνο τη λεγόμενη *πολιτική βούληση* για την υλοποίησή τους αλλά και ένα σύνολο πόρων (οικονομικών, χρονικών κ.ά). Επιπλέον όμως, και αυτό είναι το σημείο που θίγεται στην παρούσα ενότητα) απαιτούν μια σωστή σχεδίαση και παρακολούθηση της εξέλιξής τους από μια κεντρική Διαχειριστική Υπηρεσία, η οποία θα πρέπει να έχει μια γενικότερη εποπτεία του έργου από *εκπαιδευτική σκοπιά* (και όχι μόνο από καθαρά γραφειοκρατική και οικονομική –όπως λ.χ.

κατά κανόνα συμβαίνει μέχρι σήμερα με τα συγχρηματοδοτούμενα από την ΕΕ έργα). Προτείνεται η δημιουργία μιας *Διαχειριστικής Υπηρεσίας* (ή η πραγματική της ενεργοποίηση –αν τυχόν ήδη υφίσταται τυπικά) η οποία θα αναλαμβάνει τη διαχείριση της σχεδίασης και υλοποίησης του κάθε έργου – αλλά από σκοπιά εκπαιδευτική και παιδαγωγική και όχι μόνο τυπική.

Μια πρώτη δράση που θα πρέπει να αναληφθεί για την υλοποίηση (όλων των) έργων όπως αυτά που περιγράφονται στην παρούσα πρόταση, θα πρέπει να περιλαμβάνουν και την *τεκμηρίωση* και την *δημοσιοποίησή* των σχετικών αποφάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει τα μέτρα που πρόκειται να ληφθούν:

- ✓ να τεκμηριώνονται (δηλαδή να στηρίζονται σε ανάλυση δεδομένων, στη διεθνή εμπειρία και σε άλλες, ανάλογες, τεχνικές τεκμηρίωσης) και να εξασφαλίζουν τη συγκατάθεση ειδικών επιστημόνων,
- ✓ να δημοσιοποιείται ευρέως το περιεχόμενο, οι στόχοι και η αναμενόμενη πορεία της επιχειρούμενης κάθε φορά μεταρρύθμισης –προκειμένου να γίνει αυτή να γίνει κατανοητή και να εξασφαλίσει μια απαραίτητη συναίνεση– γιατί έχουμε την αίσθηση ότι πολλές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δέχονται οξεία κριτική τις περισσότερες φορές, καθώς δεν είναι ευρέως γνωστοί ούτε οι στόχοι τους ούτε οι λόγοι τις επιβάλλουν (δηλαδή η σχετική αποτυχία του παλαιότερου συστήματος).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο του παρόντος κειμένου, φαίνεται ότι δεν υφίσταται μια «απόλυτη λύση», δηλαδή ένα σύστημα εισαγωγής που να επιλύει όλα τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Προκειμένου να καταστεί αυτό σαφές, παραθέτουμε πολύ συνοπτικά μια καταγραφή μερισμών συστημάτων για την οργάνωση του τρόπου με τον οποίο οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκτούν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια και εκτίθενται τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε μιας. Να υπογραμμιστεί πάντως ότι τα τελευταία 45 χρόνια περίπου, έχουν δοκιμαστεί στην Ελλάδα πάρα πολλά συστήματα. Μερικά από αυτά δημιούργησαν παράπλευρα προβλήματα, ορισμένα προκάλεσαν μια δυσαρέσκεια στο κοινωνικό σύνολο. Πάντως, τα συστήματα αυτά μεταβλήθηκαν σε διάφορα επίπεδα, ακόμη και σε λεκτικό (π.χ. η μετατροπή των «Πανελληνίων» σε «Πανελλαδικές» στην αρχή της δεκαετίας του 1980), χωρίς, ωστόσο, να τεθεί με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο το ζήτημα της επιτυχίας ή αποτυχίας των συστημάτων αυτών –αφού οι όροι έχουν προφανώς διαφορετικό νόημα για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Από όσο γνωρίζουμε δεν υπάρχει ούτε μια σοβαρή και συστηματική αποτίμηση (με όρους κοινωνιολογικούς, παιδαγωγικούς, οικονομικούς ή άλλους) των συστημάτων αυτών –όπως και των ουσιαστικών λόγων για τους οποίους τα συστήματα αυτά μετασχηματίστηκαν τόσες πολλές φορές¹⁰.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, όλοι (γονείς, μαθητές, υπηρεσιακοί παράγοντες, πολιτική ηγεσία, εκπαιδευτικοί) συμφωνούν ότι το παρόν σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια έχει πολλά προβλήματα.

- ✓ Σύστημα ελεύθερης εγγραφής στο Α' έτος όλων των αποφοίτων (ενδεχομένως numerous clauses, δηλαδή συσχέτιση με το βαθμό απολυτηρίου –για ορισμένες Σχολές όπως η Ιατρική– σύστημα το οποίο εφαρμόζει η Γερμανία). Το σημαντικό ερώτημα είναι βεβαίως τι γίνεται στο Β' έτος. Διακρίνουμε διάφορες περιπτώσεις:
- ✓ Κανένας περιορισμός για το δεύτερο έτος: στην περίπτωση αυτή θα παρατηρηθεί μια «πλημμυρίδα», ένας ποταμός υποψηφίων σε σχολές που θεωρούνται υψηλού περιζήτητες είτε λόγω αντικειμένου (π.χ. νομικές), είτε λόγω γεωγραφικής θέσεως (π.χ. μεγάλα αστικά κέντρα) είτε λόγω «καλής φήμης» (θυμηθείτε πριν λίγα χρόνια ότι ορισμένα Πανεπιστήμια της Ιταλίας ήταν δημοφιλέστερα από άλλα γιατί θεωρούνταν «πιο εύκολα»). Φυσικά, τα τριτοβάθμια ιδρύματα (όπως ΑΕΙ και ΤΕΙ) δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε πολλαπλάσιους αριθμούς σπουδαστών από τους σημερινούς. Αντίστοιχα,

¹⁰ Αυτό είναι ένα ακόμη σημείο που αποτελεί μέρος του γνωστού προβλήματος: έλλειψη αξιόπιστων και ικανοποιητικών δεδομένων περί τα εκπαιδευτικά και ακόμη μεγαλύτερη έλλειψη σχετικών ερευνητικών ευρημάτων.

σχολές «χαμηλής προτίμησης» κινδυνεύουν να μείνουν άδειες από σπουδαστές.

- ✓ Προαγωγή στο δεύτερο έτος ενός προκαθορισμένου ποσοστού (π.χ. 40%) ή ενός συγκεκριμένου αριθμού σπουδαστών (που είναι φυσικά γνωστός εκ των προτέρων –πρόκειται για ένα σύστημα που εφαρμόζει η Γαλλία στις ιατρικές Σχολές και στις σχολές πολύ «κυψηλού επιπέδου»). Εδώ παρατηρείται ένας υπερπληθυσμός στο πρώτο έτος. Δυστυχώς, τα ελληνικά πανεπιστήμια δεν έχουν εργαστηριακές ή άλλες υποδομές να αντέξουν μεγάλους αριθμούς σπουδαστών, ούτε καν στο πρώτο έτος. Τι γίνεται με τους αποτυχόντες; Στο γαλλικό σύστημα έχουν 3 ευκαιρίες για τα 2 πρώτα έτη σπουδών –οι σπουδαστές χάνουν έτος ακόμη και αν αποτύχουν σε ένα μάθημα– και αν αποτύχουν αποβάλλονται οριστικά από τη Σχολή. Το σύστημα, αν προταθεί για την Ελλάδα, θα δεχθεί πολύ οξεία κριτική ως κοινωνικά ανάληγο και διαβλητό (είναι απολύτως βέβαιο, για παράδειγμα, ότι τα παιδιά μελών ΔΕΠ θα τύχουν της ίδια ακριβώς μεταχείρισης ή ότι δε θα υπάρξουν άνομες συναλλαγές μεταξύ καθηγητών και φοιτητών στις Σχολές υψηλής ζήτησης; Πόσοι Έλληνες θα το δεχόταν αυτό σήμερα;). Πώς αντιμετωπίζει το πρόβλημα αυτό η Γαλλία; Απλούστατα ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΑΛΛΙΑ –ως φαίνεται, το κοινωνικό σύνολο θεωρεί ότι τέτοια φαινόμενα δεν συμβαίνουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και αν συμβούν διορθώνονται πάραυτα από τα υπόλοιπα μέλη της αντίστοιχης κοινότητας (π.χ. παρεμβαίνουν τα υπόλοιπα μέλη ΔΕΠ).
- ✓ Υπάρχει και μια τρίτη παραλλαγή του συστήματος που υφίσταται στη Γαλλία. Υπάρχουν στην πραγματικότητα 2 κατηγορίες ΑΕΙ, τα κοινά και τα high quality (οι λεγόμενες Grandes écoles), με εισαγωγή μετά από εξαιρετικά δύσκολες εξετάσεις και ένα πολύ σκληρό σύστημα επιλογής (classes préparatoires=προπαρασκευαστικές τάξεις διάρκειας 2 ετών). Τα έτη αυτά, ανάλογα με την περαιτέρω πορεία του σπουδαστή, ενσωματώνονται (δηλαδή προσμετρώνται) ή δεν ενσωματώνονται (δεν προσμετρώνται) στις σπουδές του. Ωστόσο, το σύστημα αυτό είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολύ ιδιосуγκρασιακό (με τη μορφή αυτή υφίσταται μόνο στη Γαλλία), δεδομένου ότι οι διδάσκοντες στα Τμήματα αυτά είναι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας αλλά επιλεγμένοι μετά από ένα επίσης πολύ σκληρό σύστημα επιλογής (aggregation).
- ✓ Υπαρξη προπαρασκευαστικών τάξεων. Δηλαδή, οι υποψήφιοι δίνουν εξετάσεις, αλλά μετά από προετοιμασία 1 έτους. Υπάρχουν 2 εκδοχές: η εκδοχή 12+1 και η εκδοχή 11+1 (δηλαδή το έτος προετοιμασίας να είναι η τελευταία τάξη του Λυκείου ή να αντιστοιχεί σε ένα δέκατο τρίτο μεταλυκειακό έτος σπουδών). Και οι δυο εκδοχές έχουν το πρόβλημα της υποδομής και του ριζικού νεωτερισμού. Οι υποδομές της Ελλάδας (κιτρινακές, εργαστηριακές και άλλες) και οι ανθρώπινοι πόροι της, προφανώς, θέλουν μεγάλη προετοιμασία για να ενταχθούν σε ένα τέτοιο σύστημα. Εξάλλου, θα θεωρούνται «ισότιμα» τα τμήματα προπαρασκευής π.χ. στο κέντρο της Αθήνας και σε απομονωμένες περιοχές; Το σύστημα

είναι, επίσης, καινοφανές για την Ελλάδα και θα πρέπει να «πειστεί» το κοινωνικό σύνολο για τη χρησιμότητά του. Επιπλέον, ανοιχτό παραμένει το πρόβλημα των αποτυχόντων (γιατί αναγκαστικά θα υπάρχουν αποτυχόντες –αλλιώς θα έχουμε τα φαινόμενα που περιεγράψαμε σε προηγούμενες παραγράφους). Πέραν τούτου, και οι δυο εκδοχές παρουσιάζουν πρόσθετα προβλήματα:

- Η εκδοχή 12+1: προφανώς αν το προπαρασκειαστικό έτος δεν υπολογίζεται στις τριτοβάθμιες σπουδές, τότε οι έλληνες σπουδαστές θα υστερούν έναντι όλων των υπολοίπων αφού θα έχουν σπουδές μακρύτερες κατά 1 χρόνο, χωρίς θεσμική αναγνώριση. Αν το έτος αναγνωριστεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θα αντιδράσουν όλα τα Τριτοβάθμια Ιδρύματα –που προφανώς δε θα θελήσουν να εκχωρήσουν δικαιώματά τους σε άλλους θεσμούς και βαθμίδες της Εκπαίδευσης (γιατί θα ισχυριστούν ότι με την Μπολώνια τα έτη σπουδών θα γίνουν όχι 3 αλλά 2 αφού το πρώτο θα είναι το προπαρασκειαστικό...). Ενδεχομένως, να προκύψουν και προβλήματα ισοτιμίας με τα Ευρωπαϊκά τριτοβάθμια ιδρύματα.
- Η εκδοχή 11+1: αυτή είναι προφανώς αντιφατική αφού προκειμένου να αναβαθμισθεί το Λύκειο (αυτός είναι ο αντικειμενικός του στόχος) περιορίζεται κατ' ουσίαν σε 2 έτη. Ενδεχομένως, να προκύψουν και προβλήματα ισοτιμίας με τα Ευρωπαϊκά Δευτεροβάθμια Σχολεία.
- ✓ Κατηγορία «οι βαθμοί του Λυκείου υπολογίζονται στο βαθμό πρόσβασης στην τριτοβάθμια». Ο παράγων αυτός είναι ανεξάρτητος (εν μέρει) από την ύπαρξη ή μη-ύπαρξη προπαρασκειαστικής τάξης. Το σημαντικό πρόβλημα είναι βεβαίως «πόσο» υπολογίζεται ο βαθμός αποφοίτησης ή επιδόσεων (ενδοσχολικής αξιολόγησης οιασδήποτε μορφής) για τον υπολογισμό του κριτηρίου πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αν οι ενδοσχολικές επιδόσεις παίζουν σημαντικό ρόλο, τότε το σύστημα μπορεί να θεωρηθεί διαβλητό και να έχουμε πλημμυρίδα «αριστούχων» (όπως συνέβη τη δεκαετία του 1990). Αν ο οι ενδοσχολικές επιδόσεις δεν παίζουν ρόλο, τότε το Λύκειο κινδυνεύει να απαξιωθεί –περίπου όπως συμβαίνει τώρα. Υπάρχει, ωστόσο, και η εκδοχή της ενδοσχολικής επίδοσης ως μέτρου για την κατεύθυνση και όχι για το βαθμό εισαγωγής (π.χ. καλός στα Μαθηματικά, άρα πάει σε θετική κατεύθυνση), αλλά αυτό μπορεί να δημιουργήσει παθολογικές καταστάσεις –θέλει περισσότερη μελέτη.
- ✓ Η «ενδιάμεση λύση» των χωριστών εξετάσεων. Η πρόταση αυτή επαναφέρει εν μέρει το σύστημα της περιόδου 1964-1970. Στις αρχές Μαΐου η Γ' Λυκείου να τελειώνει τις ενδοσχολικές εξετάσεις σε 10 μαθήματα (=6 μαθήματα κατεύθυνσης και 4 άλλα επιλογής). Αν απαιτηθεί, μειώνονται οι διακοπές του Πάσχα και οι μέρες αυτές «προστίθενται» σε άλλες ευκαιρίες (π.χ. 2 μέρες τις Αποκριές κ.λπ). Οι σχολικές εκδρομές των 5 ημερών πραγματοποιούνται υποχρεωτικά πριν τις 30 Μαρτίου. Από τις 15 Μαΐου ως τις 15 Ιουλίου σε μια εβδομαδιαία βάση των 18 ωρών και 4 ημερών (Δευτέρα-Πέμπτη), το σχολείο προσφέρει προπαρασκειαστικά μαθήματα

στα 6 μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων. Οι εισαγωγικές πραγματοποιούνται την περίοδο 26 Αυγούστου μέχρι 12 Σεπτεμβρίου και οι υπόλοιπες διαδικασίες (αποτελέσματα, επιλογές σχολών, κατάθεση μηχανογραφικών και βάσεις μέχρι τις 30 Σεπτεμβρίου). Το όλο σύστημα μπορεί να ψηφιοποιηθεί και να λειτουργεί on line προκειμένου να επιταχυνθούν οι διαδικασίες. Τα μειονεκτήματα αυτού του συστήματος είναι δύο:

- ο οι υποψήφιοι θα προετοιμάζονται σε άσχημες κλιματικές συνθήκες και σε «κακή» ψυχολογικά στιγμή («διακοπές») και
- ο θα χτυπηθεί ο εσωτερικός τουρισμός και θα αντιδράσουν έντονα τα θιγόμενα συμφέροντα (αρκεί να δει κανείς με ποιο τρόπο οι ξενοδόχοι και τα τουριστικά επαγγέλματα συντηρούν τις 5μερες ειδηρομές και μάλιστα επεκτείνουν το θεσμό και στις άλλες τάξεις σταδιακά).

Γενικές παρατηρήσεις

- ✓ Ο έλεγχος και η διενέργεια των εξετάσεων να παραμείνει στο ΥΠΕΠΘ – είναι το μοναδικό σημείο του συστήματος των εισαγωγικών που είναι καθολικά αποδεκτό.
- ✓ Δεν πρέπει να δίνονται εξετάσεις ανά Σχολή (σύστημα που ίσχυε πριν το 1964) είναι ανέφικτο τώρα που υπάρχουν εκατοντάδες Σχολών.
- ✓ Επίσης, αν κάθε Σχολή καθορίζει το περιεχόμενο των εξετάσεων –τότε ποια ακριβώς μαθήματα και ποια ύλη θα μελετούν οι υποψήφιοι;

Προτάσεις

- ✓ Το σύστημα των εισαγωγικών θέλει μια συστηματική λύση. Αυτό σημαίνει ότι το σύστημα των εισαγωγικών πρέπει οπωσδήποτε να περάσει από τη φάση της προκαταρκτικής έρευνας: μια επιτροπή εμπειρογνομώνων ή το ΚΕΑΠΕΕΔ (για τον προσδιορισμό της λειτουργίας του κέντρου αυτού, βλ. κεφάλαιο 4) να διοργανώσουν δυο τουλάχιστον έρευνες: μια αποτίμηση και αξιολόγηση όλων των συστημάτων που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα από τον πόλεμο και εντεύθεν και μια συγκριτική λεπτομερή μελέτη των συστημάτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια (και της σχέσης τους με τη Δευτεροβάθμια) σε άλλα κράτη. Χωρίς αυτά τα δεδομένα οιοδήποτε μέτρο και αν ληφθεί, οιοδήποτε σύστημα και αν εφαρμοστεί θα μοιάζει με θεραπεία που δίνεται σε ασθενή χωρίς να γνωρίζουμε από τι πάσχει!
- ✓ Οιοδήποτε σύστημα και αν εφαρμοστεί να παρακολουθείται με έρευνες σε συνεχή βάση και να αξιολογείται.
- ✓ Κανένα σύστημα δεν πρόκειται να «επιτύχει» αν δεν αναβαθμιστεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα η Τεχνική. Όταν τα ΤΕΕ αναβαθμιστούν κατάλληλα και οι γονείς πειστούν ότι τα ΕΙ-ΤΕΙ δεν αποτελούν τη μόνη βιώσιμη λύση για τα παιδιά τους, θα πάψει αυτή η αδικαιολόγητη από τα πράγματα και την αγορά εργασίας προτίμηση προς τα Πανεπιστήμια και η πίεση για το Λύκειο θα περιοριστεί το φυσιολογικό της όγκο: αυτό υποδεικνύουν 45 χρόνια αλλαγών στο σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

- ✓ Αν το σύστημα που θα εφαρμοστεί θέλει ριζικές αλλαγές, αυτές θα πρέπει να προετοιμαστούν προσεκτικά (έστω και σε χρόνο ενός ή δυο ετών), να δοκιμαστούν (όσο είναι δυνατόν) και ύστερα να τεθούν σε εφαρμογή.

Στην πρότασή μας εισηγούμαστε ένα σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το οποίο φαίνεται ότι παρουσιάζει τα λιγότερα μειονεκτήματα. Παρ' όλα αυτά, το θέμα της εναρμόνισης των μαθημάτων και των περιεχομένων του προγράμματος Σπουδών του Λυκείου με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτεί μια μελέτη πιο εμβριθή από αυτήν που μπορούσε να επιτελεστεί από την παρούσα Επιτροπή: προτείνεται λοιπόν η επανεξέτασή του με πιο συστηματικό τρόπο.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Τι είναι η καινοτομία

Μπροστά στη δυσκολία να ορίσουμε την έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση, ας παρουσιάσουμε μερικές συνιστώσες που μας επιτρέπουν να πούμε ότι έχουμε να κάνουμε με μία καινοτόμο δράση.

Οι καινοτομίες παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Είναι κάτι το καινούργιο με ποιότητα και τόλμη χωρίς να τις συγχέουμε με την επινόηση ή την ανανέωση.
- ✓ Εισάγουν ένα νέο «προϊόν» που υιοθετείται από τους χρήστες του. Η καινοτομία συνιστά αλλαγή συνειδητή, εκούσια, σκόπιμη και αποφασιστική. Κάθε αλλαγή δεν αποτελεί καινοτομία, κάθε καινοτομία όμως είναι αλλαγή.
- ✓ Ως εκούσιες αλλαγές, βασίζονται σε στόχους και σκοπούς. Είναι η επιθυμία αυτού που καινοτομεί, να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, μόνο που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν του το αξιακό σύστημα μέσα στο οποίο καινοτομεί, αφού μπορεί μία καινοτομία να είναι και αναχρονιστική.
- ✓ Δε γνωρίζουν πολύ καλά εκ των προτέρων τι επιδιώκουν. Η καινοτομία διαχειρίζεται το απροσδόκητο, το τυχαίο, την αβεβαιότητα.

Πώς εμφανίζεται η καινοτομία

- ✓ Η καινοτομία μπορεί να εμφανιστεί ως μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικού που θέλει να καινοτομήσει σε κάτι που τον ενδιαφέρει: να πειραματιστεί,
- ✓ Η καινοτομία μπορεί να εμφανιστεί ως προσπάθεια να δοκιμαστούν στοιχεία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας, στο πλαίσιο της οποίας νομιμοποιούνται αρχές που προσδιορίζουν ποιο είναι το δέον γενέσθαι σε μια σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, η καινοτομία μπορεί να εμφανιστεί ως ημι-υποχρεωτική επιλογή στο πλαίσιο προγραμμάτων προτεινόμενων από τη διοίκηση (περιβαλλοντικές δράσεις) ή θεσμοθετημένων (ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων).

Ποιοι λόγοι επιβάλλουν την ανάπτυξη και διεύρυνση των καινοτομιών

Η ανάγκη να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν οι καινοτόμες δράσεις στο σύγχρονο σχολείο είναι μεγάλη. Η σχολική πραγματικότητα σήμερα παρουσιάζει έντονα φαινόμενα τυποποίησης και ρουτίνας. Η διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και η κοινωνικοποίηση των μαθητών έχουν υποταχθεί στη μετάδοση της «ύλης» και τις απαιτήσεις των εξετάσεων. Οι μορφές σχολικής εργασίας σπάνια ανανεώνονται, και η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθητών μεταξύ τους γίνεται με προκαθορισμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς. Οι μαθητές και οι μαθήτριες άλλοτε ανταποκρίνονται μηχανιστικά και χρησιμοθηρικά στις αναγνωρίσιμες σ' εκείνους λειτουργίες του σχολείου, και άλλοτε οδηγούνται στην πλήρη απαξίωσή του.

Επομένως, υπάρχουν πολλοί λόγοι για την ανάπτυξη καινοτομιών:

- ✓ Η ανάγκη να δοκιμαστούν νέες και πιθανόν αποτελεσματικότερες μορφές σχολικής εργασίας,
- ✓ Η ανάγκη για διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους,
- ✓ Ο συλλογικός χαρακτήρας πολλών μορφών καινοτόμων δράσεων ο οποίος οδηγεί από μόνος του σε αναπτυξιακά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα.

Οι τρεις αυτοί λόγοι, στην αλληλεξάρτησή τους, επιβεβαιώνουν και το χαρακτήρα της καινοτομίας που δεν είναι απλώς επινόηση ή ανανέωση αλλά συνειδητή, σκόπιμη και αποφασιστική αλλαγή, αξιακά προσανατολισμένη.

- ✓ Η σύνδεση της έρευνας και γενικά της επιστημονικής εξέλιξης με τη διδασκαλία.
- ✓ Η σύνδεση πολλών μορφών καινοτόμων δράσεων με το κοινωνικό πεδίο (αυτές που δεν περιορίζονται σε νέες διδακτικές πρακτικές μέσα στην τάξη) η οποία μεταβάλλει τη σχολική μονάδα σε δρώσα κοινωνική μονάδα.

Προϋποθέσεις για να προχωρήσει η καινοτομία

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ερωτηθούν αν είναι ευχαριστημένοι με αυτό που κάνουν καθημερινά στο σχολείο και αν η απάντηση είναι αρνητική, τότε υπάρχει πρόσφορο έδαφος να συζητήσουμε για καινοτομίες. Τότε το λόγο πρέπει να πάρει η επιμόρφωση με ένα ευρύ φάσμα κατευθύνσεων και προοπτικών.
- ✓ Η καινοτομία πρέπει να πάρει συλλογικό χαρακτήρα μέσα στη σχολική μονάδα, να μη μείνει υπόθεση ενός εκπαιδευτικού και μιας τάξης. Έγινε ήδη φανερό ότι πίσω από το προσωπικό ενδιαφέρον για καινοτομίες βρίσκεται, κατά πάσα πιθανότητα, μια εκπαιδευτική θεωρία. Οι θεωρίες αυτές πρέπει να αποκαλυφθούν και να γίνουν αντικείμενο διαλόγου. Οι καινοτομίες είναι ένα εκπαιδευτικό ζήτημα, το οποίο, όπως όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα, δεν έχει μόνο ατομικό αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα. Επομένως η αντιμετώπισή του απαιτεί κοινή δράση.
- ✓ Η ανάπτυξη και η διεύρυνση των καινοτομιών συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διαρκής προβληματισμός και ο επαγγελματικός διάλογος πρέπει να συνδεθεί με τον ευρύτερο κοινωνικό διάλογο για το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Η πολιτεία οφείλει να παγιώσει, να κατευθύνει και να υποστηρίξει τέτοιες πρωτοβουλίες. Να αφουγκραστεί το διάλογο αλλά και να τον προκαλέσει. Κυρίως να καλέσει τους μάχιμους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν παρόντες, να αλλάξουν τις πρακτικές τους και αυτό να γίνει συλλογικά.
- ✓ Οι δράσεις που επεκτείνουν και συμπληρώνουν το πρόγραμμα σπουδών, θα μπορούσαν να γίνονται από όλη τη σχολική μονάδα, μία συγκεκριμένη ημέρα για δύο διδακτικές ώρες.