

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ΄ Κ.Π.Σ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισηγήσεις διημερίδων

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ΄ Κ.Π.Σ.

ΜΕΤΡΟ 2.1.	«Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης»
ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.2	«Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου»
Κατηγορία Πράξεων	«Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης»
2.1.2.β	
Πράξη:	«Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο Εισηγήσεις διημερίδων

*Αθήνα, 20-21 Μαρτίου 2008, Ίδρυμα Ευγενίδου
Θεσσαλονίκη, 17-18 Απριλίου 2008, Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ.*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ:

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ:

ΙΩΑΝΝΗΣ Α. ΔΑΓΚΛΗΣ, Πρόεδρος του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διευθυντής του Ινστιτούτου Διασημικών Εφαρμογών & Τηλεπισκόπησης του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών

Επισήμανση: Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο παρόν τεύχος δημοσιεύονται με ευθύνη των συντακτών τους. Την ενοποίηση και μορφοποίηση των κειμένων επιμελήθηκε η Λίτσα Φρυδά, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, αποσπασμένη στο Π.Ι.

Το εικαστικό του εξωφύλλου, επεξεργασμένο από τη Δόμνα Μπογδάνου, βασίζεται σε λεπτομέρεια από τον πίνακα του Μ.Σ.Εscher "Sky and Water II".

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<i>Πρόλογος</i> <i>Δημήτριος Βλάχος</i>	5
<i>Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση</i> <i>Δημήτριος Βλάχος</i>	7
<i>Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i> <i>Ιωάννης Α. Δαγκλής</i>	23
<i>Γλωσσική παιδεία και ποιότητα εκπαίδευσης</i> <i>Σωτήριος Γκλαβάς</i>	33
<i>Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας</i> <i>Γεώργιος Δ. Καρατάσιος, Αμαλία Ε. Καραμήτρου</i>	48
<i>Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</i> <i>Ζωή Παπαναούμ</i>	54
<i>Έρευνα στην εκπαίδευση: η αναγκαιότητά της και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ως εργαλείο προβληματισμού</i> <i>Λάμπρος Ζαμπέλης</i>	62
<i>Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας</i> <i>Γιώργος Μακρίδης</i>	66
<i>"Σχολικός χώρος": ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας</i> <i>Βίκα Δ. Γκιζελή</i>	77

<i>Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα</i> <i>Δήμητρα Σπυροπούλου, Αναστασία Αναστασάκη, Δήμητρα Δεληγιάνη, Χρυσούλα Κούτρα, Σαράντος Μπούρας</i>	88
<i>Οικονομικοί Πόροι στην εκπαίδευση</i> <i>Δήμητρα Σπυροπούλου, Χρυσάνθος Κόνταρης, Τριανταφυλλιά Αντωνακάκη, Χαρά Χαλά</i>	102
<i>Επιστημονικές ομάδες εργασίας</i>	117
<i>Επιτροπή επιστημονικής στήριξης και εσωτερικής αξιολόγησης</i>	118

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Ο ορισμός ωστόσο της ποιότητας της εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια η αποτίμησή της, είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, το οποίο επηρεάζεται από κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες αλλά και πολιτικές επιλογές. Με δεδομένο ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιχείρησε με ένα στοχευμένο ερευνητικό πρόγραμμα να διερευνήσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας για την *Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* καθορίστηκαν οι παράμετροι που συναποτελούν το εκπαιδευτικό σύστημα, καταγράφηκαν οι διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις και επιχειρήθηκε, μέσω βιβλιογραφικών πηγών, η κριτική αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας διενεργήθηκε, με θεωρητικό υπόβαθρο τη συστημική προσέγγιση και άξονα αναφοράς τη σχολική μονάδα, πρωτογενής έρευνα πεδίου για τη συλλογή και επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Οι πρώτες διαπιστώσεις από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ανακοινώθηκαν από τα μέλη των Ομάδων Εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε διημερίδες που πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα και στην Θεσσαλονίκη, κατά τις οποίες δόθηκε, επίσης, η ευκαιρία σε μέλη της

ακαδημαϊκής κοινότητας να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Το παρόν τεύχος περιλαμβάνει τα πρακτικά των διημερίδων διάχυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας και ενσωματώνει αφενός εισηγήσεις που αφορούν στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη σχέση του με την τρέχουσα πραγματικότητα και αφετέρου εισηγήσεις που αφορούν στα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με αναφορά σε δύο συγκεκριμένες θεματικές ενότητες από τις εννέα που διερευνήθηκαν. Μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, για όλες τις θεματικές ενότητες της ερευνητικής μελέτης, περιλαμβάνεται σε άλλο ειδικό τεύχος αφιέρωμα που έχει εκδοθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ελπίζουμε ότι η παρούσα έκδοση θα συμβάλει εποικοδομητικά στον γόνιμο προβληματισμό που διαχρονικά απασχολεί την εκπαιδευτική και την ακαδημαϊκή κοινότητα για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αναβάθμισης του δημόσιου σχολείου.

Δημήτριος Βλάχος
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ομότιμος Καθηγητής Α.Π.Θ.
Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου

ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δημήτριος Βλάχος
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Ο διάλογος και οι προβληματισμοί για τα ζητήματα του ελληνικού Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ούτε καινούργιοι ούτε πρωτότυποι είναι, με δεδομένο μάλιστα το γεγονός ότι τα τελευταία 40 χρόνια κατέληξαν σε εντυπωσιακά πολλές ρυθμίσεις, μεταρρυθμίσεις ή αντιμεταρρυθμίσεις: από το 1964 μέχρι το 2002 καταγράφονται 6 βασικοί νόμοι για την εκπαίδευση, ενώ την περίοδο 1982-2002 τουλάχιστον 11 επιμέρους ρυθμίσεις. Σε αυτήν την πολυνομία θα πρέπει να προστεθεί και ένα πλήθος κανονιστικών πράξεων (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι κ.ά.), που ακολουθούν τους βασικούς νόμους. Ενδεικτικό παράδειγμα της συγκεκριμένης κατάστασης αποτελεί ο Νόμος 1566/85, που προβλέπει 145 τέτοιες πράξεις, οι περισσότερες από τις οποίες όμως ουδέποτε εκδόθηκαν.

Στα βασικά μειονεκτήματα όλων των εγχειρημάτων συγκαταλέγεται το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες προσπάθειες υλοποιήθηκαν χωρίς ποτέ να ελεγχθεί *τι επιτυγχάνει, τι αποτυγχάνει και για ποιον λόγο*. Επιπλέον, αν και η «αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» προβαλλόταν ως αιώτερος στόχος, ουδέποτε τεκμηριώθηκε η ανάγκη λήψης των συγκεκριμένων, κάθε

φορά, μέτρων με βάση τα αποτελέσματα εμπειριστατωμένων μελετών και ερευνών. Εξάλλου, παρόλο που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι αφενός «οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή είναι εγγενώς, ενδημικά και αναπόδραστα μη γραμμική», και αφετέρου πως «η πολυπλοκότητα αποτελεί στοιχείο της αλλαγής και, ως εκ τούτου, απαιτείται συνεκτικός σχεδιασμός», σπανίως οι κατά καιρούς πραγματοποιηθείσες αλλαγές εντάχθηκαν σε ένα πλαίσιο μεσοπρόθεσμου, έστω, εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σπανίως, επίσης, προωθήθηκαν αλλαγές με κριτήριο συγκεκριμένους όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας του συστήματος. Το γεγονός ότι οι συχνές τροποποιήσεις σε επίπεδα δομών του συστήματος και διαδικασιών της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και σε επίπεδο περιεχομένων, μέσων και μεθόδων της διδασκαλίας δεν πλαισιώνονται από ένα στοιχειώδες σύστημα ελέγχου και ανατροφοδότησης, καθιστά κοινά αποδεκτή την παραδοχή ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται έλλειμμα σε πρότυπα, διαδικασίες και μηχανισμούς ελέγχου της «ποιότητάς» του.

2. Σύγχρονες ανάγκες και δυνατότητες

Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας σε *κοινωνία της γνώσης* διαμορφώνει νέα δεδομένα και στον χώρο των εκπαιδευτικών συστημάτων, που καλούνται πλέον να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις των καιρών και να διασφαλίσουν τόσο την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών όσο και τη δυναμική ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Το πρόβλημα εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο στους νέους, οι οποίοι στην παρούσα συγκυρία έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο και άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πάντως, βέβαιο είναι ότι, με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, το μέλλον θα εξαρτάται από τον παράγοντα «γνώση» και, κατά συνέπεια, από τους θεσμούς που διαμορφώνουν το πλαίσιο απόκτησής της. Εξίσου βέβαιο είναι ότι στην εποχή μας τα εκπαιδευτικά προβλήματα απαιτούν συνολικότερες και συνθετότερες προσεγγίσεις, γεγονός που επιβάλλει τη ριζική αλλαγή καθιερωμένων αντιλήψεων, μεθόδων και διαδικασιών, ακόμη και σε θεμελιώδη ζητήματα. Ως εκ τούτου όλες οι ανεπτυγμένες χώρες υποχρεώνονται να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με βασικούς άξονες αναφοράς α) τη δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών, ικανών να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές, και β) την εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν αναληφθεί πολλές πρωτοβουλίες για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται ερευνητικές δραστηριότητες με σκοπό τη δημιουργία κοινών

δεικτών «ποιότητας», με τους οποίους επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η διασφάλιση της ποιότητας και η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στα συμπεράσματα της Εαρινής Συνόδου του 2006, δήλωνε ότι «η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ανάπτυξη της μακροπρόθεσμης δυναμικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ανταγωνιστικότητα και κοινωνική συνοχή. Η αριστεία και η καινοτομία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι από τα βασικότερα ζητούμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής. Πρέπει να υπάρξουν μεταρρυθμίσεις ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων...».

Κατ' αναλογία, το ελληνικό σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τον σχεδιασμό του αναπτυξιακού προγράμματος της χώρας με χρονικό ορίζοντα την περίοδο 2007-13. Η πολιτική αναζήτηση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής για το κοινωνικό σύνολο, που εδράζεται στο τετράπτυχο *ανάπτυξη – ανταγωνιστικότητα – εκπαίδευση – απασχόληση* και έχει ως βασική προϋπόθεση την παιδεία, δηλαδή την παροχή αγωγής και γνώσης σε όλους, εκφράστηκε με το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2005-08 για την ανάπτυξη και την απασχόληση, που υπέβαλε η ελληνική κυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα μεταξύ άλλων αποτυπώνεται κατά τρόπο σαφή η έμφαση στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της αναπτυξιακής πολιτικής. Η ανάδειξη της κοινωνίας της γνώσης σε βασικό πυλώνα της εθνικής μεταρρυθμιστικής στρατηγικής διαφαίνεται από τη βαρύτητα που αποδίδεται σε επενδυτικά μέτρα που σχετίζονται με το ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως είναι η αύξηση της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση, η ενίσχυση της ευελιξίας και της συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η ανάδειξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του μέσω της αποκέντρωσης, της μείωσης της γραφειοκρατίας και της εφαρμογής της αξιολόγησης σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί βασική παράμετρο του σχεδιασμού, όχι μόνο ως αντικείμενο, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας.

Με άξονα αναφοράς τα παραπάνω δεδομένα, το ελληνικό σύστημα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καλείται να εκτιμήσει τις δυνατότητες (πλεονεκτήματα), τις αδυναμίες (μειονεκτήματα), τις ευκαιρίες και τους κινδύνους που εμφανίζει η τρέχουσα λειτουργία του, αλλά και να σχεδιάσει την αναπτυξιακή του πορεία για την περίοδο 2007-13 (ανάλυση κατά SWOT).

Στα πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος συγκαταλέγονται το υψηλό ποσοστό των νέων που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ση, τα υψηλά ποσοστά εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα υψηλά ποσοστά αποφοίτων φυσικομαθηματικών και τεχνολογικών επιστημών, καθώς και το υψηλό επίπεδο ανθρώπινο δυναμικό. Από την πλευρά τους, φαινόμενα όπως οι χαμηλές δημόσιες δαπάνες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το χαμηλό επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων (βλ. PISA 2006), η περιορισμένη σύνδεση με την αγορά εργασίας, τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε ορισμένες ομάδες πληθυσμού (βλ. σχετική έρευνα του Π.Ι.), η χρονική καθυστέρηση στη χρήση και στη διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών, το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στην Προσχολική Εκπαίδευση και η συρρίκνωση της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης συγκαταριθμούνται στις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την αντιπαράθεση των στοιχείων που συνθέτουν το σκηνικό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνονται οι κατά προτεραιότητα ευκαιρίες στις οποίες συγκαταλέγονται η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού έργου, η διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένου του Διαδικτύου, η ενίσχυση των υποδομών της εκπαίδευσης και η βελτίωση των μέσων διδασκαλίας, καθώς και η αναβάθμιση των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.

3. Οι στρατηγικοί στόχοι για την παιδεία

Το αναπτυξιακό όραμα για την παιδεία συγκεκριμενοποιείται για την προγραμματική περίοδο 2007-13 στο πλαίσιο των Στρατηγικών Στόχων (Σ.Σ.) που τίθενται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (Ε.Π.) «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Εκτιμάται ότι η υλοποίηση των σχετικών δράσεων του προγράμματος θα έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη συγκεκριμένων ποσοτικών δεικτών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα οι Σ.Σ. που πρέπει να επιτευχθούν είναι:

α) *Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.* Η συγκεκριμένη προσπάθεια αποσκοπεί στην αύξηση των επενδύσεων για την αναμόρφωση, τον εκσυγχρονισμό και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στην ενδυνάμωση της κινητικότητας του μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και του συνακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς προωθείται η ενίσχυση της πρόσβασης και ισότιμης συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό

σύστημα, και ιδιαίτερα των ατόμων που χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας, όπως π.χ. άτομα με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ε.Κ.Ο.), γεγονός που διασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή, ενισχύοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγχρόνως, η αναβάθμιση της εκπαίδευσης συνδέεται πλέον άμεσα με την εισαγωγή αλλά και την επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των Νέων Τεχνολογιών, μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ενίσχυσης των υποδομών με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και δίκτυα. Παράλληλα, προωθούνται διαδικασίες συστηματικής καταμέτρησης της προόδου που πιστοποιείται για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, και οι οποίες υλοποιούνται μέσω: α) της ανάπτυξης του συστήματος αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση, και β) της ανάπτυξης του εθνικού συστήματος αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας και τεκμηρίωσης των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης.

β) *Η αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.* Τόσο η συρρίκνωση της τεχνικοεπαγγελματικής κατάρτισης όσο και η μειωμένη ελκυστικότητα και αποτελεσματικότητα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα επιτάσσουν μεθοδευμένες και κατάλληλα στοχευμένες προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους, ώστε να διασφαλιστεί η αναβάθμισή τους. Ειδικότερα, για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης προβλέπεται α) η αναθεώρηση του τρόπου δόμησης και συνάρθρωσης των ειδικοτήτων και των Προγραμμάτων Σπουδών, β) ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων και γ) η θέσπιση ενός συστήματος αναγνώρισης για την τυπική πιστοποίηση της μάθησης, στο επίπεδο ενός ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Με δεδομένο ότι τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων, ειδικά εκείνων με μέτριο επίπεδο εκπαίδευσης (και συγκεκριμένα μέχρι τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση) συνδέονται άμεσα με την αδυναμία σύζευξης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου στρατηγικού στόχου επιχειρείται η προώθηση μέτρων για την άρση του προβλήματος.

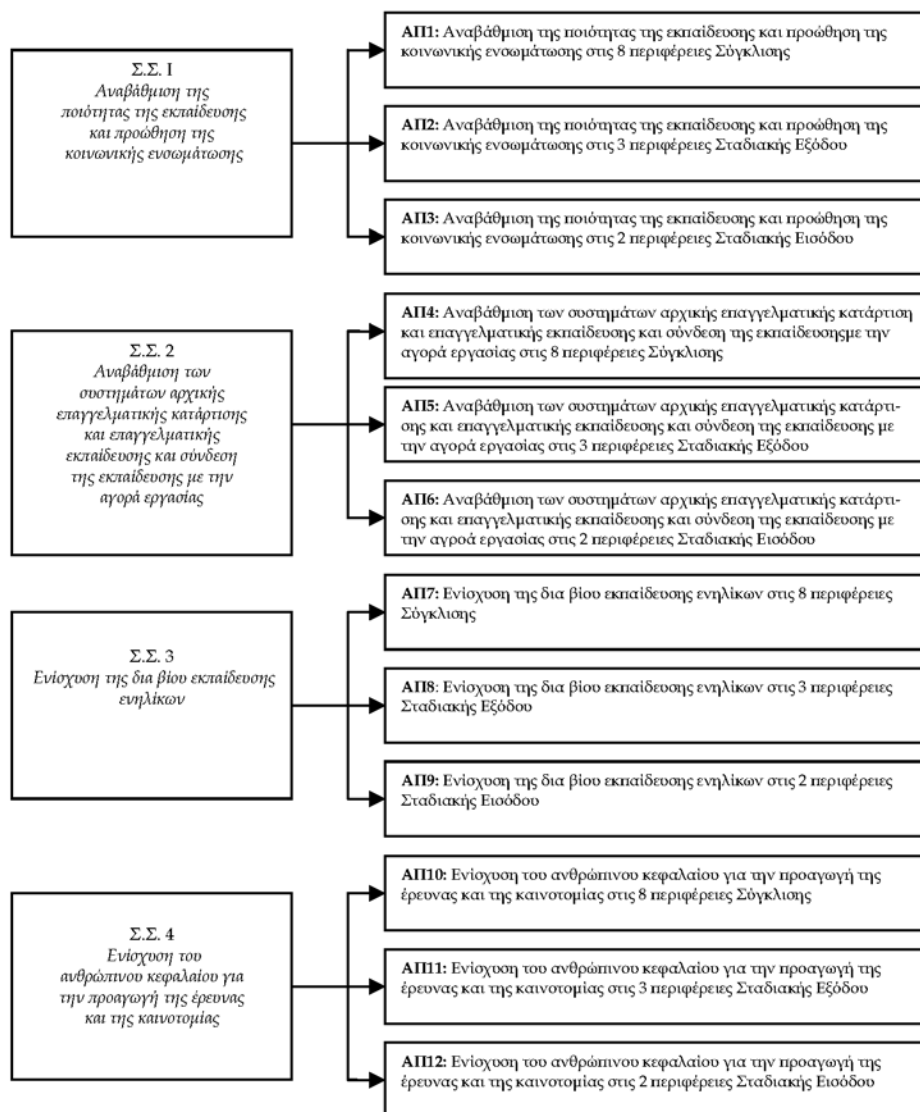
γ) *Η ενίσχυση της δια βίου μάθησης.* Ο συγκεκριμένος στρατηγικός στόχος επικεντρώνεται στη δια βίου μάθηση των ενηλίκων (25-64 ετών). Αξίζει να επισημανθεί ότι η Ελλάδα εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση ακόμη και σε σύγκριση με νέα κράτη-μέλη της Ε.Ε., ενώ ως προς το ποσοστό συμμετοχής δεν παρατηρείται αισθητή διαφοροποίηση με κριτήριο το φύλο. Η υστέρηση, σε σχέση με το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό συμμετοχής, αγγίζει τις 9 ποσοστιαίες μονάδες, καταδεικνύοντας με τον καλύτερο τρόπο την ανάγκη για ενίσχυση της δια βίου μάθησης του

εργατικού δυναμικού της χώρας για όλες τις παραγωγικές ηλικίες με ευέλικτα προγράμματα κατάρτισης. Η ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης πρόκειται να προωθηθεί με την ανάπτυξη συστήματος ενδεδειγμένων κινήτρων, ιδιαίτερα για τα άτομα χαμηλών προσόντων ή μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς και τα άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα προβλέπεται και η περαιτέρω ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

δ) *Η ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας.* Ο συγκεκριμένος στόχος εστιάζει στην ενίσχυση της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης στην Ελλάδα, με φορείς υλοποίησης τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας.

Διάγραμμα 1

Οι στρατηγικοί στόχοι και οι άξονες προτεραιότητας του Ε.Π.



Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η στρατηγική με την οποία προβλέπεται, την περίοδο 2007-13, να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας. Κάθε ένας από τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους περιλαμβάνει τρεις θεματικούς άξονες προτεραιότητας (βλ. Διάγραμμα 1) του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ένας για κάθε κατηγορία περιφερειών της χώρας, σύγκλισης, σταδιακής εξόδου,

σταδιακής εισόδου), ενώ κάθε άξονας προτεραιότητας αναλύεται σε ειδικούς στόχους (Ε.Σ.). Με την υλοποίηση των εν λόγω παρεμβάσεων, γεγονός που συνιστά υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων εκπαίδευσης, υπολογίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις που διαμορφώνονται στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, θα πραγματοποιήσει σοβαρά βήματα προόδου για την αναβάθμιση και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς του.

Πίνακας 1
Σύνδεση των αδυναμιών (SWOT) με τους στρατηγικούς στόχους του Ε.Π.

Αδυναμίες	Σ.Σ. 1	Σ.Σ. 2	Σ.Σ. 3	Σ.Σ. 4
Χαμηλές δημόσιες δαπάνες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	√√	√		
Χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης	√	√√	√√	√
Έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	√√			
Χαμηλό επίπεδο βασικών δεξιοτήτων (όπως προσδιορίζεται από την PISA)	√√	√√	√	√
Περιορισμένη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (υψηλό ποσοστό ανεργίας πτυχιούχων) – πρόβλημα «αρχικής ενσωμάτωσης»	√√	√√	√	
Υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού)	√√	√√	√√	
Καθυστέρηση στη διδασκαλία και στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση	√√	√	√	√
Ασυμβατότητες μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας στον τομέα της Ε.Τ.Α.	√			√√
Χαμηλή συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση	√√		√	
Διαρκής συρρίκνωση της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης	√	√√	√	

Σ.Σ. 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»

Σ.Σ. 2: «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας»

Σ.Σ. 3: «Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων»

Σ.Σ. 4: «Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας»

4. Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) είναι αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία που υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και λειτουργεί ως γνωμοδοτικό όργανο για θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κύρια αποστολή του είναι η μελέτη, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και η εφαρμογή όλων των επιστημονικών-

παιδαγωγικών διαδικασιών που αποσκοπούν στη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την προώθηση μεθόδων και μέσων που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Ειδικότερα, σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο, οι κυριότερες αρμοδιότητες του Π.Ι. είναι οι ακόλουθες:

- Η επιστημονική έρευνα, η μελέτη ζητημάτων-θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), καθώς και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης.
- Η επεξεργασία και υποβολή προτάσεων ή γνωμοδοτήσεων για ειδικότερα θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, Γενικής και Τεχνικής, Εκπαίδευσης (Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών, διδακτικά εγχειρίδια, οδηγίες διδασκαλίας, κ.ά.), όπως επίσης και για θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ποιότητας της εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Καινοτόμων Προγραμμάτων κ.λπ.
- Η υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας στον σχεδιασμό, στον προγραμματισμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η παρακολούθηση των εξελίξεων στον χώρο της Παιδαγωγικής και της Τεχνολογίας, αλλά και η προώθηση των εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική πράξη μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Κατά την παρούσα περίοδο το Π.Ι. οφείλει, σύμφωνα με τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητές του, να ανταποκριθεί σε δύο προκλήσεις: στην ολοκλήρωση αφενός των συγχρηματοδοτούμενων από το Γ' Κ.Π.Σ. έργων (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ), τα οποία λήγουν στις 31-12-08, και αφετέρου στη συμμετοχή του στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.) 2007-13.

4.1 Η ολοκλήρωση των έργων του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Γ' Κ.Π.Σ.)

Βασικός στόχος του Π.Ι. κατά την τετραετία 2004-07 υπήρξε η ολοκλήρωση των προϋποθέσεων για την εισαγωγή της *διαθεματικότητας* στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), που αποφασίστηκε το 2003. Η συγκεκριμένη προτεραιότητα υλοποιήθηκε σχεδόν στο σύνολό της με τη συγγραφή ενενήντα δύο (92) νέων Βιβλίων του Μαθητή για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, και τη δημιουργία αντίστοιχου συνοδευτικού-υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (Βιβλίο Εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικό λογισμικό, χάρτες, κ.ά.). Τα εκπαιδευτικά αυτά πακέτα έχουν ήδη προωθηθεί στα σχολεία, ενώ απομένουν άλλα επτά τα οποία θα εισαχθούν κατά το επόμενο σχολικό έτος.

Η εισαγωγή των νέων διδακτικών εγχειριδίων στη διδακτική πράξη θεωρήθηκε απαραίτητο να συμπληρωθεί από μια στοχευμένη προσπάθεια αξιο-

λόγησής τους. Κατά συνέπεια, με την ολοκλήρωση δύο σχεδόν ετών χρήσης των νέων βιβλίων από εκπαιδευτικούς και μαθητές, σχεδιάσαμε και θέσαμε ήδη σε εφαρμογή ένα ειδικό πρόγραμμα έρευνας και αξιολόγησής τους, ποσοτικής και ποιοτικής, στο οποίο συμμετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές (πρόκειται να συμπληρωθούν 65.000 περίπου ερωτηματολόγια, και ειδικότερα: 92 διαφορετικά ερωτηματολόγια για Σχολικούς Συμβούλους και εκπαιδευτικούς, και 79 για μαθητές). Στόχος είναι η μελλοντική βελτίωση και αναθεώρηση των βιβλίων να προκύψει από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, με την ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παράλληλα, εκτός από τα έργα που αφορούν στην εισαγωγή των νέων βιβλίων στα σχολεία, βρίσκονται σε εξέλιξη και άλλα προγράμματα (ολοκληρώνονται στο τέλος του τρέχοντος έτους), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται ενδεικτικά τα ακόλουθα:

- Η *Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.
- Η εισαγωγή της *δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (πilotικό πρόγραμμα).
- Η ανάπτυξη *Κέντρων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*.
- Η προμήθεια και εγκατάσταση στα σχολεία *εκπαιδευτικών λογισμικών, συμπεριλαμβανομένων και λογισμικών για την υποστήριξη της διδασκαλίας για Α.Μ.Ε.Α.* (πρόγραμμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας).
- Η σύνταξη *Αναλυτικών Προγραμμάτων για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες*.
- Το «*παρατηρητήριο*» *μετάβασης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.
- Τα *Καινοτόμα Προγράμματα κ.ά.*

Η διευθέτηση ποικίλων και κρίσιμων διοικητικών, νομικών και τεχνικών εκκρεμοτήτων, οι οποίες προέκυψαν κατά την εφαρμογή μιας εξαιρετικά πολύπλοκης, αλλά επιβεβλημένης διαδικασίας για την παραγωγή του διδακτικού υλικού, που ξεκίνησε το 2003, και η αυστηρή τήρηση των κανόνων οικονομικής διαχείρισης όλων των αναφερθέντων συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%) και το Ελληνικό Δημόσιο (Π.Δ.Ε. 25%) έργων, αποτέλεσαν βασικό αντικείμενο ενασχόλησης του Π.Ι. κατά την περασμένη τριετία. Τα άριστα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας επιβεβαιώθηκαν κατά τον έλεγχο που διενεργήθηκε από τα αρμόδια ελεγκτικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία εξέφρασαν και γραπτώς την ικανοποίησή τους.

4.2 Το πρόγραμμα του Π.Ι. για τη «Διερεύνηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης»

Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους μέσα στο διευρυμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της Ε.Ε. Τα κράτη-μέλη καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που θα προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις ανάγκες της αειφόρου ανάπτυξης. Ο ορισμός ωστόσο της ποιότητας της εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια η αποτίμησή της, είναι δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα, διότι η «ποιότητα» επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές, ιστορικές συγκυρίες και πολιτικές επιλογές. Η πλέον διαδεδομένη άποψη διαβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή της τελευταίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητα. Εξίσου βασίμια υποστηρίζεται η άποψη ότι θα πρέπει να μιλάμε για «ποιότητες» και όχι για «ποιότητα», κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων ομάδων (λ.χ. μαθητές, δάσκαλοι, κοινωνία, αγορά εργασίας, κυβερνήσεις) για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ευνόητο είναι ότι στη διαμόρφωση της ποιότητας του προϊόντος ενός συστήματος θα πρέπει να συνεκτιμάται η ποιότητα των εισροών, των διαδικασιών αλλά και των εκροών.

Θέλοντας να προσεγγίσουμε, για πρακτικούς σκοπούς, την έννοια της ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παρέχεται στη χώρα μας, δεχτήκαμε ότι αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων, όπως τις ονομάσαμε), οι οποίες την χαρακτηρίζουν και θα πρέπει να καλύπτουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό α) τις θεσμικές προϋποθέσεις που ορίζουν για την εκπαίδευση το Σύνταγμα και οι νόμοι, β) τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας. Με τη σειρά τους, οι αρχικές μεταβλητές είναι συναρτήσεις πολλών επιμέρους μεταβλητών (υποπαραμέτρων), γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του προβλήματος. Κάθε μεταβολή στις επιμέρους μεταβλητές επιφέρει και αντίστοιχη μεταβολή στο ποιοτικό αποτέλεσμα του συστήματος. Επομένως, για τη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θα πρέπει, αφού οριστούν οι παράμετροι που την καθορίζουν, να προσδιοριστεί η αλληλεπίδρασή τους, να αποτυπωθεί η παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις εν λόγω παραμέτρους και στη συνέχεια να αποφασιστούν οι απαιτούμενες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η αποτύπωση της ισχύουσας κατάστασης απαιτεί ποσοτική (μέσω ερωτηματολογίων) και ποιοτική (μέσω συνεντεύξεων) επιτόπια έρευνα. Συγχρόνως, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η διατύπωση προτάσεων προϋποθέτει κατάλληλο

επιστημονικό επιτελείο που θα καλύπτει όλες τις συναφείς με το αντικείμενο της έρευνας επιστημονικές ειδικότητες.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Π.Ι. ξεκίνησε στις αρχές του 2005 ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τη «Διερεύνηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», το οποίο θα ολοκληρωθεί τον Σεπτέμβριο του 2008 με τη δημοσιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι παράμετροι ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως έχουν καθοριστεί στο θεωρητικό μέρος της έρευνας: το *διοικητικό πλαίσιο*, το *παιδαγωγικό πλαίσιο*, η *υλικοτεχνική υποδομή* και ο *μηχανισμός υποστήριξης και ανατροφοδότησης*. Στο ίδιο διάγραμμα αποτυπώνεται η εξάρτηση των συγκεκριμένων παραμέτρων από τους *οικονομικούς πόρους* και την *κοινωνική αποδοχή*, ενώ συγχρόνως εμφανίζεται και η συνοχή τους (συνέργεια παραμέτρων), καθώς επισημαίνεται ότι οι παράμετροι δεν αποτελούν αυτόνομες μονάδες, αλλά διασυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να διατρέχει και να συνδυάζει όλες τις παραμέτρους του συστήματος, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εξωτερικούς παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στόχος επομένως της ερευνητικής προσπάθειας είναι όχι μόνον η αποτίμηση της κάθε παραμέτρου χωριστά στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, αλλά η δημιουργία ενός μηχανισμού εκτίμησης και ανάδειξης κυρίως του τρόπου αλληλεπίδρασής τους στη διαδικασία διαμόρφωσης της ποιότητας, με μακροπρόθεσμο στόχο την ανάπτυξη δράσεων για τη συνεχή βελτίωσή της.

Οι ευρύτεροι στόχοι της εκπαίδευσης τίθενται σε εθνικό επίπεδο, επηρεαζόμενοι από τη χρονική συγκυρία και τις γενικότερες διεθνείς τάσεις, αλλά και από τους ιδιαίτερους εθνικούς στόχους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δομές, οφείλει να υλοποιεί τους εθνικούς στόχους: στο πλαίσιο των διοικητικών δομών αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και οι μηχανισμοί εφαρμογής της (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί), ενώ συγχρόνως «δημιουργείται» με κατάλληλα κριτήρια ένταξης και εξέλιξης το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών δομών ορίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι-παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Παράλληλα ορίζεται το χρονικό περιθώριο της υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μέσω των Ωρολογίων Προγραμμάτων, και καθορίζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή. Στο πλαίσιο της υλικοτεχνικής υποδομής αναπτύσσονται και αναβαθμίζονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες και το εποπτικό υλικό.

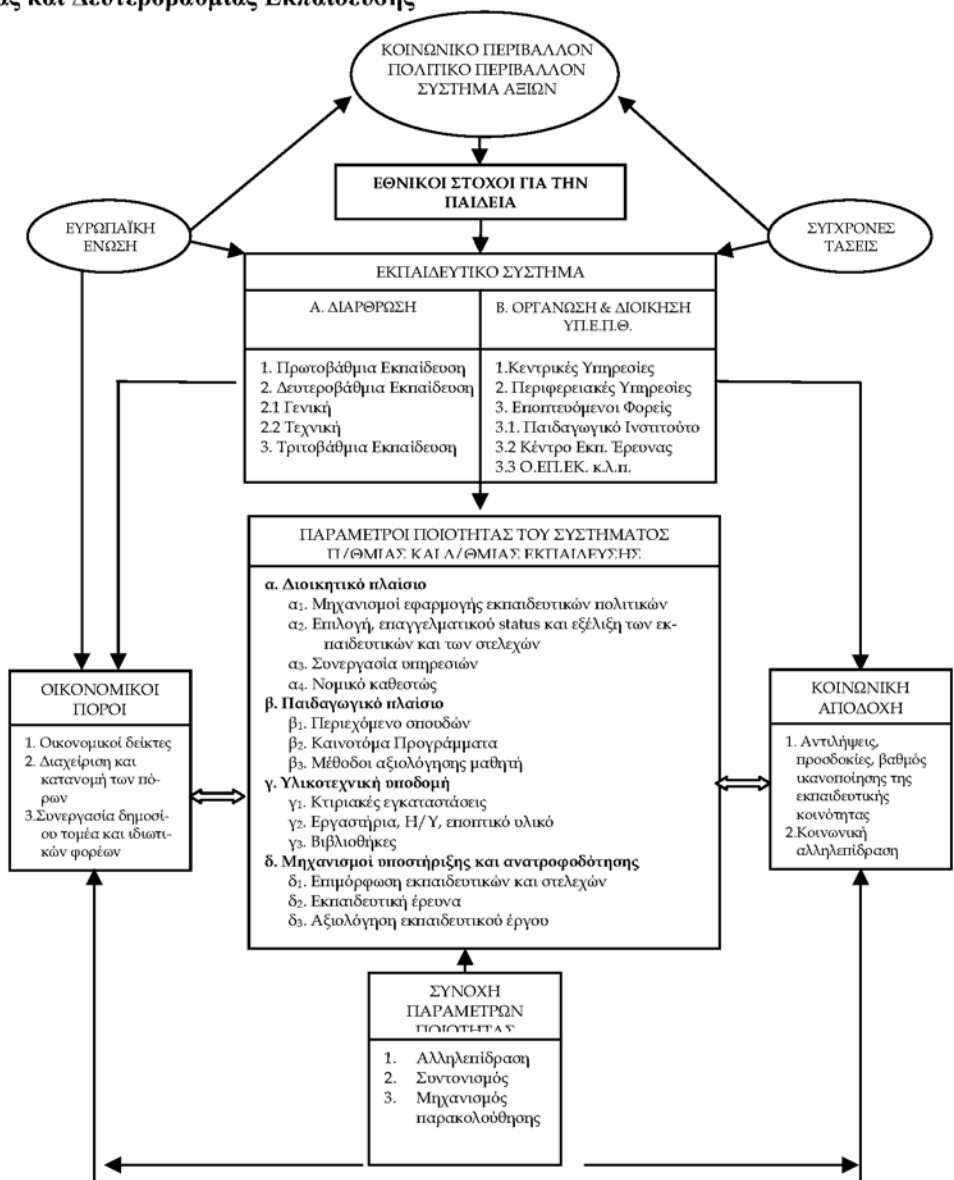
Οι δομές δημιουργούνται, αναβαθμίζονται, εκσυγχρονίζονται και εξελίσσονται με τη συνδρομή μηχανισμών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και

μετεξέλιξης. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών, η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγχρόνως οι παραπάνω δομές υποστηρίζονται από τους διατιθέμενους οικονομικούς πόρους, ενώ τον τελευταίο λόγο σε μια δημοκρατική κοινωνία έχει η κοινωνική αποδοχή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα σημαντικό στοιχείο της ερευνητικής μας προσπάθειας¹ είναι ότι επιχειρεί να διερευνήσει την *Ποιότητα του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* μέσω μιας συμμετοχικής διαδικασίας, η οποία επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα σε κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνεται όχι μόνον από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και από το ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, μέσω δηλαδή της δυναμικής που η ίδια αναπτύσσει.

¹ Ως επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω και από τη θέση αυτή τον Πρόεδρο και τα μέλη του Τ.Π.Ε, τα άλλα μέλη του Π.Ι., τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και τους εξωτερικούς συνεργάτες που πίστεψαν στον σκοπό της έρευνας, συνέβαλαν στη μέχρι τώρα πορεία της με υπευθυνότητα και συνεχίζουν να εργάζονται με ευαισθησία και κριτική σκέψη για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα μέλη της επιτροπής εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος που με τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις τους συνέβαλαν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος του προγράμματος.

Διάγραμμα 2: Διαμόρφωση των παραμέτρων ποιότητας του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



Η ερευνητική αυτή μέθοδος δοκιμάζεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση και αναμένεται να προσκομίσει ορισμένα έγκυρα αλλά και χρήσιμα στοιχεία ως προς τον τρόπο αποτίμησης των παραμέτρων ποιότητας και της συνέργειάς τους. Τα αποτελέσματα αναμένεται να συνδράμουν αποτελεσματικά α) στην υιοθέτηση δεικτών για την παρακολούθηση της πρόοδου που συντελείται στην ελληνική εκπαίδευση, β) στην υιοθέτηση μεθοδο-

λογίας αλλά και στην οργάνωση ενός «παρατηρητηρίου» για την αποτίμηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με στόχο τη δρομολόγηση βελτιωτικών παρεμβάσεων.

5. Επίμετρο

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σήμερα μπροστά σε μία ακόμη ευκαιρία που του δίνει το Ε.Σ.Π.Α. 2007–13. Η αξιοποίηση των τριών Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης που προηγήθηκαν, θα μπορούσε σίγουρα να ήταν καλύτερη. Οι γνωστές όμως αγκυλώσεις της ελληνικής κοινωνίας, η γραφειοκρατική λειτουργία της δημόσιας διοίκησης και η έλλειψη συνεκτικού και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού δεν επέτρεψαν την εκμετάλλευση των πόρων για την αναβάθμιση των υποδομών της εκπαίδευσης στον βαθμό που θα έπρεπε και που θα μπορούσε να γίνει.

Αυτήν τη φορά ωστόσο είμαστε υποχρεωμένοι, αξιοποιώντας την πείρα που αποκτήθηκε, να μην διαπράξουμε τα ίδια λάθη. Ας εξετάσουμε με προσοχή «τι πέτυχε, τι απέτυχε και για ποιο λόγο», ώστε να διατηρήσουμε τα θετικά και να χτίσουμε πάνω σε αυτά με πυξίδα τους μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους που ως ελληνική πολιτεία αποδεχόμαστε για την παιδεία. Μοιραία αυτή η παραδοχή παραπέμπει στην ανάγκη, που έχει πολλές φορές επισημανθεί, για

συνεννόηση – σύνθεση – συναίνεση – δέσμευση

όλων των πολιτικών δυνάμεων της χώρας με γνώμονα ένα κοινά αποδεκτό σχέδιο αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με ορίζοντα δεκαετίας.

Η δημιουργία ευέλικτων δομών, ικανών να επιδέχονται γρήγορες αλλαγές, και η θέσπιση μηχανισμών ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας αποτελούν άμεση και επιτακτική ανάγκη για το εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η απαραίτητη αναδιοργάνωση του Π.Ι, κατά τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην υποχρέωσή του να επεξεργάζεται προτάσεις και να εκπονεί μελέτες με αντικείμενο τη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Είναι καιρός να παραδεχτούμε ότι, βασικές λειτουργίες, όπως είναι α) η άμεση κάλυψη των ελλείψεων σε υλικοτεχνικές υποδομές, β) η συνεχής ανανέωση (μέσω ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών) του περιεχομένου των σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού συνακόλουθα, γ) η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η θέσπιση κινήτρων για τη συνεχή ενημέρωσή τους, δ) η περιοδική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ε) η θέσπιση «παρατηρητηρίου» για την παρακολούθηση

των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της συνέργειάς τους, στ) η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ζ) η μελέτη για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και τέλος η) η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πράξη, με την προσέγγιση της γνώσης μέσω καινοτόμων προγραμμάτων που καθιστούν το σχολείο ελκυστικό, αποτελούν άμεση προτεραιότητα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Προϋπόθεση, βέβαια, για την υλοποίησή τους αποτελεί η αύξηση της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση και η αξιοποίηση των πόρων του Ε.Σ.Π.Α. 2007–2013, μέσω ενός προσεκτικά μελετημένου προγράμματος εξορθολογισμού της κατανομής και της διαχείρισης του συνόλου των πόρων.

Οι παραπάνω ειδικές ρυθμίσεις, ενταγμένες μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των αρχών της ανθρωπιστικής δημοκρατικής παιδείας και της αειφορίας, θα πρέπει να αποτελέσουν τον γνώμονα κατά τον σχεδιασμό των δράσεων που αποσκοπούν στην αναβάθμιση της ποιότητας του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, σκοπεύουμε να εργαστούμε στο Π.Ι. προσδοκώντας ότι συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός σχολείου που θα αποτελέσει το θεμέλιο της αυριανής κοινωνίας. Ενός σχολείου που θα προσφέρει «παιδεία» με τη σύνθετη σημασία της λέξης, η οποία θα περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αναζήτησης και κριτικής επεξεργασίας της πληροφορίας, στοιχεία απαραίτητα για την αγορά εργασίας. Παράλληλα όμως θα καλλιεργεί αξίες όπως το ήθος, την πίστη στα ανθρώπινα ιδεώδη και την ανεκτικότητα, στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή διαβίωση των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η μεγαλύτερη από τις προκλήσεις, που έχουμε να αντιμετωπίσουμε με όπλο το σύγχρονο σχολείο, είναι να αναθεωρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε τη γνώση, ώστε με βάση το τρίπτυχο «**απλούστευση – ευελιξία – στόχευση**» να εξασφαλίσουμε την αρμονία, το μέτρο ανάμεσα στις γνώσεις-δεξιότητες, στις ανθρωπιστικές αξίες και στην αειφορία της ανάπτυξης, δημιουργώντας κατά συνέπεια τις ενδεδειγμένες προϋποθέσεις για να μπορούν οι νέοι να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα, την ταχύτητα των αλλαγών και την έλλειψη προβλεψιμότητας που χαρακτηρίζουν τον κόσμο μας.

Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ιωάννης Α. Δαγκλής
Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών
Διευθυντής του Ινστιτούτου Διαστημικών Εφαρμογών & Τηλεπισκόπησης,
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Πρόεδρος του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης,
daglis@space.noa.gr

***Περίληψη:** Με την παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί αδρομερώς ο ευρύτερος προβληματισμός για την ποιότητα της εκπαίδευσης, η διασφάλιση της οποίας αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του διεθνούς περιβάλλοντος γενικότερα, συνδεδεμένη με την κοινωνία της πληροφορίας, την οικονομία της γνώσης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα, αναλύονται η θεωρητική αφητηρία, συστημική προσέγγιση, και οι βασικές μεθοδολογικές αρχές, αλληλεξάρτηση μεταβλητών και συνοχή παραμέτρων, της ερευνητικής προσπάθειας του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον προσδιορισμό και την αποτίμηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι παρατίθενται συνοπτικά οι φάσεις υλοποίησης του έργου.*

1. Ευρωπαϊκοί και διεθνείς προβληματισμοί

Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον (Ο.Ο.Σ.Α., U.N.E.S.C.O., Διεθνής Τράπεζα). Σε πολλές χώρες έχει ήδη δημιουργηθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών (λ.χ. τα Office for Standards in Education (OF.ST.ED.), Quality Assurance Agency (Q.A.A.), Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), Quality Improvement Agency (Q.I.A.), Training and Development Agency for Schools (T.D.A.) στην Αγγλία), οι οποίοι παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ο προβληματισμός για τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας και τη διασφάλισή της στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνητικών προσπαθειών και ποικίλων δημοσιεύσεων, σε εξειδικευμένα ή μη έντυπα, γεγονός που πιστοποιεί το αυξημένο ενδιαφέρον όχι μόνο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Στους κόλπους της *Ευρωπαϊκής Ένωσης*, ειδικότερα, η εξέλιξη αυτή, η οποία συμπίπτει με την υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση του διαχειριστικού/ στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι πλέον *στρατηγικός στόχος* και βασική παράμετρος κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής σε εθνικό επίπεδο, με απώτερη επιδίωξη η Ευρωπαϊκή Ένωση «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Με άλλα λόγια, η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι βέβαια στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Με αυτό το σκεπτικό ενισχύεται το ενδιαφέρον και η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου και παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας), ενώ τα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. (European Commission, 2000; Official Journal of E.U., 1998 & 2001) βρίθουν από σχετικές αναφορές, διακηρύξεις και προτάσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (λ.χ. Διακήρυξη της Μπολόνια, ανακοινωθέντα Πράγας, Βερολίνου, Μπέρκεν, Λονδίνου).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη του ευρύτερου ευρωπαϊκού χώρου ενισχύεται από την υποχώρηση του εθνικού κράτους και των σοσιαλδημοκρατικών ιδεωδών, αλλά ερμηνεύεται και από την ανάγκη αντιμετώπισης ενός σκληρού διεθνούς ανταγωνισμού, όπου κυριαρχούν η παγκοσμιοποίηση των αγορών (με τη διασπορά των παραγωγικών δραστηριοτήτων και την ενίσχυση των πολυεθνικών κολοσσών), η ιδιωτικοποίηση κλάδων και δραστηριοτήτων του δημόσιου τομέα, η μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών, η κατάργηση εργασιακών πρακτικών του παρελθόντος και η αντικατάστασή τους από νέες (υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδικευση, δια βίου εκπαίδευση, ευέλικτη εργασία) και, τέλος, η εντυπωσιακή και ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και των Νέων Τεχνολογιών (λ.χ. βιοτεχνολογία, νανοσωματιδιακή τεχνολογία), οι οποίες με τη σειρά τους ανοίγουν νέους ορίζοντες επιχειρηματικής δραστηριότητας, σηματοδοτώντας την ανάπτυξη της αποκαλούμενης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης.

Στο πλαίσιο, επομένως, του επιδιωκόμενου μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε *Κοινωνία της Πληροφορίας*, η οποία ταυτίζεται με την *Οικονομία της Γνώσης*, το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά τον βασικότερο μοχλό ανέλιξης και εκσυγχρονισμού. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις για καλλιέργεια των σύστοιχων με τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα δεξιοτήτων, με στόχο την επιτυχή δραστηριοποίηση και την κοινωνική ένταξη είναι όχι μόνο υψηλές, αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενες. Διατυπώνεται, ωστόσο, έντονος προβληματισμός για τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση είναι έτοιμη να καλύψει αποτελεσματικά καινούριες μαθησιακές ανάγκες και να ανταποκριθεί στα νέα διαχειριστικά δεδομένα και τις αυξημένες προκλήσεις, τόσο σε επίπεδο των οργανωσιακών δομών και των υλικοτεχνικών υποδομών όσο και στη σφαίρα του περιεχόμενου των Προγραμμάτων Σπουδών και της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία οφείλει να προσλάβει, πλέον, τη μορφή της «δια βίου εκπαίδευσης».

Είναι αξιοσημείωτο πως η επιδίωξη «*διασφάλισης της ποιότητας*» υπήρχε καταρχάς ως έννοια και πρακτική στον *χώρο της βιομηχανίας*, της επιχειρηματικότητας, της παραγωγής αγαθών και της παροχής υπηρεσιών, όπου από μακρού λειτουργούν αναπτυγμένα και δοκιμασμένα συστήματα παρακολούθησης της ποιότητας των παραγόμενων προϊόντων (το γνωστό *benchmarking*): μηχανισμοί «*επιθεώρησης ποιότητας*» (quality inspection), μηχανισμοί «*ελέγχου ποιότητας*» (quality control), «*διασφάλισης ποιότητας*» (quality assurance), «*βελτίωσης ποιότητας*» (quality enhancement) και «*διοίκησης ολικής ποιότητας*» (total quality management), οι οποίοι και θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για την εντυπωσιακή βελτίωση στις επιδόσεις των επιχειρήσεων διεθνώς.

Με την επικράτηση στο ιδεολογικό πεδίο του φιλελευθερισμού και του οικονομικού πραγματισμού που τον συνοδεύει, είμαστε πλέον μάρτυρες της διείσδυσης εννοιών και πρακτικών παρακολούθησης και επιδίωξης ποιότητας και στον δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο: επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάνατζμεντ κ.ά., σε μια πολύπτυχη προσπάθεια να διασφαλιστεί μέσω της εκπαίδευσης η παροχή των κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους νέους, ώστε να καταστεί δυνατή η αυριανή συμμετοχή τους στην *κοινωνία της γνώσης*, τη στιγμή που το μεταναστευτικό ρεύμα και, συχνά, ο κυνισμός της αγοράς έχουν δημιουργήσει πρόσθετες εστίες ανισότητας και αυξημένους κινδύνους κοινωνικού αποκλεισμού. Ως μακροπρόθεσμος στόχος προβάλλεται, από επίσημους εθνικούς και διεθνείς φορείς, ο περιορισμός της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των νέων και η *ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής* (European Commission, 1997, European Presidency, 2000, O.E.C.D., 2001), μέσω της ενδυνάμωσης των νέων στην πορεία προς την αυτό-ολοκλήρωση και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία ως ενεργά μέλη της. Έτσι, η ποιότητα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και πιο πολύ ως προϋπόθεση της κοινωνικής ομαλότητας, θεωρούμενη, συχνά, ως ο εννοιολογικός αντίποδας της *ισότητας*.

Οι απαιτήσεις ομαλής ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μετατοπίζουν το κέντρο βάρους της εκπαίδευσης από την παροχή γνώσεων στην απόκτηση γνωστικών, κοινωνικών, προσωπικών και επαγγελματικών ικανοτήτων, οι οποίες εξασφαλίζουν τη δυνατότητα σε κάθε νέο άτομο να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται έναν όλο και μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, να καινοτομεί και να παράγει. Έτσι, η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με μια σειρά δραματικών αλλαγών στο Πρόγραμμα Σπουδών, στα περιεχόμενα και στους διδακτικούς στόχους της σχολικής γνώσης, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στο γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα. Η συμβατική διάκριση των επιστημών σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, αντικαθίσταται από τη διεπιστημονική προσέγγιση, τον πλουραλισμό των θεωρήσεων και σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις ανάγκες της περιρρέουσας πραγματικότητας (π.χ. Νέες Τεχνολογίες) κ.ο.κ.

Ωστόσο το κεντρικό ζήτημα οριοθέτησης της έννοιας της «ποιότητας» στην εκπαίδευση και, συνακόλουθα, του τρόπου ή των τρόπων εκτίμησης και παρακολούθησής της παραμένει σημείο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης. Είναι γεγονός πως η έννοια της «συγκριτικής μέτρησης επιδόσεων» με τη χρήση τιμών-στόχων (*benchmarking*) έχει αναπτυχθεί και χρησιμοποιείται κατά κόρον σε *τεχνολογικά πεδία*, με στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας νέων προϊόντων, την παρακολούθηση και την εκτίμηση της επίδοσης των τεχνικών συστημάτων και τη λήψη αποφάσεων για δέσμευση πόρων.

Η ιδέα του benchmarking μεταφυτεύτηκε, στη συνέχεια, από τις τεχνολογικές εφαρμογές, όπου είναι δυνατές οι ακριβείς μετρήσεις και τα σαφώς προσδιορισμένα πρότυπα, στην εκπαίδευση, όπου είναι αμφίβολο αν η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά», αν τα πρότυπα των μετρήσεων μπορούν να προσδιορισθούν με απόλυτη σαφήνεια και αν, ως εκ τούτου, δύναται να προκύψουν ακριβείς, έγκυρες, αντικειμενικές και αξιόπιστες μετρήσεις.

Οι βασικότερες επιφυλάξεις για τις νέες θεωρήσεις περί ποιότητας και για τους μηχανισμούς της πιστοποίησής της εκφράζονται κατ' αρχάς από εκείνους που, για ιδεολογικούς λόγους, απορρίπτουν τον φιλελευθερισμό και την αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αγορά, αλλά και από εξέχοντα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, οι οποίοι θεωρούν ότι «η εισβολή προτύπων, κριτηρίων και μηχανισμών ποιότητας από την αγορά στοιχειοθετεί –πέραν της τυχόν ιδεολογικής πρόκλησης– πράξη αμφισβήτησης του ζωτικού τους ρόλου, προς την οποία οφείλουν να αντιδράσουν» (Ματθαίου, 2007). Η ίδια, άλλωστε η προσπάθεια αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται προσπάθεια εξόχως δαπανηρή (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995), η οποία μπορεί να οδηγήσει στον διδακτικό και ερευνητικό κομπορμισμό (Mace, 2000, Talib, 2001). Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις, φαίνεται να συνδέεται με φαινόμενα που ακυρώνουν βασικές αρχές της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, όπως η αποπομπή από το σχολείο των αδύνατων μαθητών, που σημειωτέον ανήκουν στην πλειονότητά τους στις λιγότερο προνομιούχες τάξεις (Noden, 2000), ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Boaler, 1997, Hallam & Toutouji, 1996) και η επικέντρωση της διδασκαλίας στους καλούς μαθητές (Gillborn & Youdell, 1999) ή η δημοσιοποίηση ψευδών, υπερβολικών ή παραποιημένων στοιχείων για τη φυσιογνωμία των σχολείων (Ball, 1997, Ματθαίου, 2007). Τα δεδομένα αυτά μοιάζουν να ακυρώνουν στην πράξη τον βασικό στόχο εφαρμογής των συστημάτων πιστοποίησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, δηλαδή τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Harvey, Bowers-Brown & Leman, 2003).

Οι βάσιμες αυτές επιφυλάξεις, ωστόσο, δεν αναιρούν τη δυνατότητα επιτυχέστερης εφαρμογής του benchmarking στην εκπαιδευτική πράξη, με την προϋπόθεση ότι τα κριτήρια και οι τιμές-στόχοι (benchmarks) που επιλέγονται και θεσπίζονται:

- προμηθεύουν τη βάση αναφοράς σε σχέση με την οποία μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα νέων προγραμμάτων,
- εξασφαλίζουν ένα ευαίσθητο δείκτη βελτίωσης ή αποτυχίας προγραμμάτων,

- ορίζουν ένα ελάχιστο επίπεδο απόδοσης που μπορεί να είναι αποδεκτό.

2. Βασικές αρχές του έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ο προσδιορισμός της έννοιας της «ποιότητας» στην εκπαίδευση και, συνεπώς, ο σχεδιασμός ενός συστήματος αποτίμησής της, είναι δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα, διότι, η *σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη έννοια*, νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες, τις ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές και τους στρατηγικούς στόχους που επιδιώκονται. Η πλέον διαδεδομένη άποψη διαβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή της τελευταίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την *πρακτική της αποτελεσματικότητα*, ενώ μια άλλη, εξίσου διαδεδομένη, πρεσβεύει ότι πρέπει να γίνεται λόγος για «*ποιότητες*» και όχι για «*ποιότητα*» στην εκπαίδευση, διακρίνοντας τις απαιτήσεις, τις αναμονές και τα γνωστικά σχήματα περί εκπαιδευτικής ποιότητας που έχουν οι *διάφορες εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία ομάδες*, όπως οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς, η ευρύτερη κοινωνία, η αγορά εργασίας, η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι εθνικές κυβερνήσεις και οι διεθνείς οργανισμοί.

Ο συνδυασμός των ανωτέρω προσεγγίσεων αποτελεί και την αρχική αφετηρία του έργου που ανέλαβε το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στη χώρα μας στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η *συστημική και ολιστική προσέγγιση*, με την οποία επιδιώκεται η συνεξέταση του εκπαιδευτικού συστήματος και των υποσυστημάτων του στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων και των ιδεολογικών και πολιτικών οριζουσών που το επηρεάζουν και εν πολλοίς το καθορίζουν. Υπό το πρίσμα αυτό η ποιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος θεωρείται *συνάρτηση πολλών μεταβλητών* (παραμέτρων ή παραγόντων), οι οποίες το χαρακτηρίζουν και οι οποίες καλύπτουν, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, τις θεσμικές προϋποθέσεις, που ορίζουν για την εκπαίδευση το Σύνταγμα και οι νόμοι, αλλά και τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η πραγματιστική και πειστική απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Οι βασικές παράμετροι ποιότητας που επιλέχθηκαν με αυτό το σκεπτικό είναι το *Διοικητικό Πλαίσιο* της εκπαίδευσης (νομικό καθεστώς, μηχανισμοί εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών, επιλογή επαγγελματικού status και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών, συνεργασία υπηρεσιών), το

Παιδαγωγικό πλαίσιο (Περιεχόμενο Σπουδών, διδακτικό υλικό και μεθοδολογία της διδασκαλίας, καινοτόμα προγράμματα, μέθοδοι αξιολόγησης μαθητή), η *Υλικοτεχνική υποδομή* (κτηριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, Η/Υ, εποπτικό υλικό, βιβλιοθήκες) και οι *μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφολογίας* (επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική έρευνα, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου). Οι βασικές παράμετροι ποιότητας, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν *συναρτήσεις επιμέρους μεταβλητών* (υποπαραμέτρων¹), εξαρτώνται από τις εθνικές επιταγές και επιδιώξεις, τις διεθνείς τάσεις (στον χώρο της εκπαίδευσης, της επιστήμης, της οικονομίας κ.ά.), τους υπάρχοντες οικονομικούς πόρους, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τον βαθμό ικανοποίησης όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι προφανές πως κάθε μεταβολή στις επιμέρους μεταβλητές συνεπιφέρει αντίστοιχη μεταβολή στο ποιοτικό αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του προβλήματος.

Επομένως, για τη συνολική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει κατ' αρχάς να αποτυπωθεί η παρούσα κατάσταση του συστήματος ως προς τις συγκεκριμένες βασικές παραμέτρους και τις επιμέρους μεταβλητές, να προσδιοριστεί η λειτουργία καθεμιάς και ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους στο ευρύτερο σύστημα και στη συνέχεια να αποφασιστούν οι απαιτούμενες για τη βελτίωσή του διορθωτικές παρεμβάσεις.

Μια επιστημονικά έγκυρη εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης προϋποθέτει τον *συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων*, όπως τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, την επισκόπηση και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τη μελέτη αρχείων και την ανάλυση περιεχομένου επισήμων εγγράφων (λ.χ. εκπαιδευτικής νομοθεσίας, οδηγιών για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, πρακτικών συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων σε σχολικές μονάδες διαφόρων τύπων και βαθμίδων εκπαίδευσης) όπως και σχολικών κειμένων (λ.χ. διδακτικών εγχειριδίων και εγκεκριμένων εκπαιδευτικών λογισμικών, μαθητικών εργασιών και δοκιμίων σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες), αλλά, κυρίως, ειδικά επιμερισμένη επιτόπια έρευνα μέσα στον χώρο του σχολείου, με τη συμμετοχή όλων όσων δραστηριοποιούνται σε αυτόν και επηρεάζουν τη λειτουργία του άμεσα (λ.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, Διευθυντές) ή έμμεσα (λ.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων, τέλος, και η διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί κατάλληλο επιστημονικό επιτελείο το οποίο

¹ Βλ. Διάγραμμα 2 στην προηγούμενη εισήγηση (Βλάχος, 2008).

οφείλει να απαρτίζεται από όλες τις συναφείς με το αντικείμενο επιστημονικές ειδικότητες.

3. Οι φάσεις του έργου

Βασισμένο σε αυτές τις παραδοχές και επιλογές, το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ξεκίνησε στις αρχές του 2005 το ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», το οποίο θα ολοκληρωθεί τον Σεπτέμβριο του 2008 με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

Η υλοποίηση του ερευνητικού αυτού έργου περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις.

Στην πρώτη φάση επιχειρήθηκε ο καθορισμός των παραγόντων/ παραμέτρων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, επελέγη η συστημική προσέγγιση και ως άξονας αναφοράς η σχολική μονάδα, η λειτουργία της οποίας, ως δυναμικού συστήματος, διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των μελών της με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (λ.χ. με τα στελέχη της εκπαίδευσης ή με εκπροσώπους τοπικών φορέων). Οι δύο αυτές βασικές επιλογές καθόρισαν τον προσανατολισμό της έρευνας.

Στη δεύτερη φάση επιχειρήθηκε, μέσα από την ενδελεχή μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, η διερεύνηση των διεθνών και, κυρίως, των ευρωπαϊκών τάσεων και η πρώτη κριτική αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, μελετήθηκε επισταμένως το περιεχόμενο επισήμων εγγράφων (λ.χ. της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και ζητήθηκε η συνδρομή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων («επιτροπή σοφών»). Με αυτές τις διαδικασίες επελέγησαν συγκεκριμένα κριτήρια/ άξονες αναφοράς για τον προσδιορισμό και την αποτίμηση της ποιότητας σε κάθε παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην τρίτη φάση, οι προσδιορισθέντες άξονες αναφοράς αποτέλεσαν τη βάση για μια πρωτογενή, και πρωτόγνωρη, ποσοτική και ποιοτική έρευνα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Καταρχάς ετοιμάστηκε μια σειρά ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν την περίοδο Απριλίου – Μαΐου 2006, στο πλαίσιο πιλοτικής έρευνας, σε μικρό αριθμό σχολείων της Αττικής, ώστε να πιστοποιηθεί η καταλληλότητά τους για τους σκοπούς της έρευνας. Τα αναμορφωμένα ερωτηματολόγια (ποσοτική έρευνα) μοιράστηκαν σε 100 αντιπροσωπευτικές σχολικές μονάδες και συμπληρώθηκαν από τους

εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους Διευθυντές, όπως και τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, διοικητικά στελέχη, Σχολικούς Συμβούλους και Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων που συνδέονταν με κάθε σχολική μονάδα. Η συλλογή πρωτογενούς πληροφορίας ολοκληρώθηκε με τη διενέργεια επιτόπιας έρευνας σε 10 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ποιοτική έρευνα), η οποία στηρίχθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και στην παρατήρηση της λειτουργίας τους από εξειδικευμένους ερευνητές.

Στην τέταρτη φάση του έργου, που βρίσκεται σε εξέλιξη, επιχειρήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων και η ερμηνεία των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, η οποία οδήγησε στη σύνταξη ενός σχεδίου τεύχους μελέτης. Το συγκεκριμένο τεύχος, μετά την αξιολόγησή του από την ομάδα των ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, θα μετασχηματιστεί στο τελικό τεύχος της μελέτης.

Η συνεκτίμηση των δεδομένων της βιβλιογραφικής μελέτης και της έρευνας πεδίου αναμένεται να συμβάλει στην τεκμηριωμένη αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, στην οριοθέτηση ενιαίων δεικτών για την παρακολούθηση της προόδου που επιτελείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη διατύπωση προτάσεων για την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Ball, S. J. 1997. Good school / bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.
- Βλάχος, Δ. 2008. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση, παρών τόμος.
- Boaler, J. 1997. Setting, social class and survival of the quickest. *British Education Research Journal*, 23 (5), 575-595.
- European Commission 1997. *Towards a Europe of Knowledge. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM (97) 563 final, 12.11.1997.
- European Council 2000. *Presidency Conclusions*. Lisbon.
- European Presidency 2000. *Conclusions of the Lisbon Council, 23 and 24 March 2000*. DOC/00/8 of 24/03/2000.
- Gewirtz, P., Ball, S. J. & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (1999). *Rationing Education: policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hallam, S. & Toytoynji, I. 1996. *What do we know about the grouping of parents by ability: a research review*. London: University of London, Institute of Education.
- Mace, J. 2000. The R.A.E. and University Efficiency. *Higher Education Review*, 32, 17-39.

- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Noden, P. 2000. Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-99. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 371-390.
- O.E.C.D. 2001. *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social Capital*, Paris: O.E.C.D.
- Official Journal of the European Union 1998. *Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education* [Official Journal L 270 of 07.10.1998].
- Official Journal of the European Union. 2001. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* [Official Journal L 60 of 01.03.2001].
- Talib, A. 2001. The Continuing Behavioral Modification of Academics since the 1992 Research Assessment Exercise. *Higher Education Review*, 33, 30-46.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σ. Γκλαβάς
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Π.Ι.
Πρόεδρος του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ.

Όταν ο Σωκράτης ρώτησε τον Πρωταγόρα —στον ομώνυμο πλατωνικό διάλογο— ποιο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, πήρε την απάντηση: *τὸ δὲ μάθημά ἐστιν εὐβουλία περὶ τῶν οἰκείων, ὅπως ἂν ἄριστα τὴν αὐτοῦ οἰκίαν διοικοῖ, καὶ περὶ τῶν τῆς πόλεως, ὅπως τὰ τῆς πόλεως δυνατώτατος ἂν εἴη καὶ πράττειν καὶ λέγειν* (Πλάτ. *Πρωταγ.* 318e.5-319a.2). Στόχος της διδασκαλίας του Πρωταγόρα ήταν να καταστήσει τον νέο ικανό στο «πράττειν» και στο «λέγειν». Και δικαιολογημένα, αφού ο άνθρωπος έχει μόνο δύο τρόπους εκφράσεως, τον λόγο και τη δράση. Συνεπώς, η ολοκλήρωση του ανθρώπου συναρτάται με την καλλιέργεια αυτών των δύο δυνατοτήτων.

Οι πράξεις μας είναι η πραγματοποίηση, η υλική υπόσταση του «λόγου», με την αρχαία του διττή σημασία (=ενδιάθετος λόγος, σκέψη αφενός και ομιλία αφετέρου). Προηγείται ο λόγος και έπεται η πράξη, όπως εύστοχα επισημαίνεται στον *Επιτάφιο του Περικλέους*: *οὐ τοὺς λόγους τοῖς ἔργοις βλάβην ἠγούμενοι, ἀλλὰ μὴ προδιδασχθῆναι μᾶλλον λόγῳ πρότερον ἢ ἐπὶ ᾧ δεῖ ἔργῳ ἐλθεῖν* (Θουκ. 2.40.2).

Την αξία και τη δύναμη του λόγου υπογραμμίζει εμφατικά ο Γοργίας: *λόγος δυνάστης μέγας ἐστίν, ὅς σμικροτάτῳ σώματι καὶ ἀφανεστάτῳ θεϊότατα ἔργα ἀποτελεῖ· δύναται γὰρ καὶ φόβον παῦσαι καὶ λύπην*

ἀφελεῖν καὶ χαρὰν ἐνεργάσασθαι καὶ ἔλεον ἐπανεξῆσαι (Γοργ. ἀπόσπ. 11.8 Diels-Kranz).

Αλλά και στον Ερωτόκριτο διαβάζουμε: *Απ' ὅ,τι κάλλη ἔχει ἄνθρωπος, τα λόγια ἔχουν τη χάρη / να κάμουνσι κάθε καρδιά παρηγοριά να πάρει /κι ὅπου κατέχει να μιλεῖ με γνώση και με τρόπο / κάνει και κλαῖσι και γελούν τα μάτια των ανθρώπω* (Α' 887-890). Από τα παραπάνω αντιλαμβάνομαστε ποια είναι η αξία του λόγου και ως εκ τούτου η σημασία της γλωσσικής παιδείας σε διαχρονικό επίπεδο.

Η γλώσσα είναι μία από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, αφού χάρη σ' αυτή ο άνθρωπος ανέπτυξε τον λόγο που αποτελεί τη βάση του πολιτισμού.

Τα ὅρια του κόσμου μου είναι τα ὅρια της γλώσσας μου, κατά τον Wittgenstein. Αυτό σημαίνει, γνωρίζω τον κόσμο όσο μου επιτρέπουν οι γλωσσικές μου ικανότητες: επικοινωνώ με τον κόσμο και τα πράγματα στον βαθμό που ἔχω τις γλωσσικές προϋποθέσεις. Οι δυνατότητες της διάνοιας του ανθρώπου εξαρτώνται από το επίπεδο της γλώσσας που είναι σε θέση να μεταχειρίζεται. Γιατί ο άνθρωπος του οποίου οι γλωσσικές δυνατότητες είναι περιορισμένες δεν μπορεί ούτε να εκφράσει αυτό που σκέπτεται ούτε να σκεφθεί ολοκληρωμένα. Αναγκαστικά, βρίσκεται εγκλωβισμένος μέσα σε ένα στενό και ασφυκτικό γλωσσικό πλαίσιο που δεν του δίνει τη δυνατότητα να σκεφθεί ολόπλευρα και σε βάθος. Η απαιτητική, ποιοτική και αποτελεσματική επικοινωνία είναι ζήτημα που σχετίζεται με τη γλωσσική υποδομή του καθενός. Η γλωσσική καλλιέργεια υπηρετεί και στηρίζει άμεσα και αποτελεσματικά την ανάπτυξη της σκέψης και των πνευματικών δεξιοτήτων του ανθρώπου, ενώ «η σκέψη η απογυμνωμένη σε γνώση γίνεται ουδέτερη και χρησιμοποιείται ως απλό προσόν στις ειδικές αγορές εργασίας αυξάνοντας την εμπορική αξία της προσωπικότητας»¹

Η πνευματική απελευθέρωση του ατόμου, συνεπώς, σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες που ἔχει αναπτύξει, ενώ το γλωσσικό υπόβαθρο του καθενός, ατόμου ή λαού, σηματοδοτεί την πνευματική του εμβέλεια. «Οι γλώσσες», επισημαίνει ο καθηγητής Χρίστος Τσολάκης (1995), «είναι τα μπόγια των λαών. Ψηλώνουν με το ψήλωμα και συρρικνώνονται με τη συρρίκνωση των σκέψεων και των πολιτισμών των ανθρώπων. Δεν είναι δυνατόν οι πολιτισμοί και οι σκέψεις να προάγονται και οι γλώσσες να φθίνουν. Αυτό και το αντίστροφο του αποκλείονται. Στην τεχνολογία οι λαοί, στην τεχνολογία και οι γλώσσες, στην ποίηση οι λαοί, στην ποίηση και οι γλώσσες».

¹ Χορκχάιμερ, Μ., Αντόρνο, Τ. 1986, *Διαλεκτική του διαφωτισμού* (μτφρ. Ζ. Ζαρίκας), Αθήνα, Ύψιλον, σ. 226.

Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να μιλήσει κανείς για παιδεία και εκπαίδευση χωρίς να αναφερθεί στη γλώσσα, που είναι φορέας μορφωτικών αγαθών και στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Το επίπεδο της γλωσσικής καλλιέργειας επηρεάζει κατ' ανάγκη το επίπεδο της παιδείας και της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι δύο αυτές μορφωτικές διαδικασίες στηρίζονται κατά βάση στον διάλογο, και ο διάλογος στον λόγο, η ποιότητα του οποίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική κατάρτιση του καθενός. Αφού, λοιπόν, από τη γλώσσα εξαρτάται η παιδεία και η εκπαίδευση και αφού η παιδεία είναι ένα κοινωνικό αγαθό και ταυτόχρονα δικαίωμα του πολίτη, εξυπακούεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι κοινωνικό αγαθό, όρος απαραίτητος τόσο για την πολιτική, κοινωνική, ηθική, αισθητική διαπαιδαγώγηση του πολίτη όσο και για την επιστημονική και επαγγελματική του κατάρτιση.

Γι' αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες του τις βαθμίδες, θα πρέπει να προτάσσει μεταξύ των βασικών του στόχων την εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Αν ο μαθητής δεν έχει γλωσσική αυτάρκεια, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες σύνθετες, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξει την κρίση του, που είναι το ζητούμενο. Μέχρι να αποκτήσει γλωσσική, και ως εκ τούτου διανοητική, αυτάρκεια, θα εξαρτάται από την αποστήθιση, που δυστυχώς τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποβεί η μάλιστα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η οποία ενισχύεται σταθερά και από το εξεταστικό μας σύστημα.

Επομένως, η γλώσσα είναι δύναμη παιδευτική, αν καλλιεργείται σωστά και μεθοδικά στη σχολική πράξη. Γιατί γυμνάζει τη σκέψη, διαμορφώνει το πνεύμα και το φρόνημα, καλλιεργεί το συναίσθημα, αποδεσμεύει τις δυνάμεις της ψυχής, μας φέρνει σε επαφή με την επιστήμη, την τέχνη, την πολιτισμική μας κληρονομιά, με τον άνθρωπο του χθες και τον άνθρωπο του σήμερα, βοηθά τον νέο να δώσει μορφή στις ιδέες και στα οράματά του. Χωρίς υψηλή γλωσσική παιδεία ο νους ατροφεί και περνά στην κατάσταση της πνευματικής υπανάπτυξης. Αν τα σχολικά προγράμματα δεν δώσουν προτεραιότητα στη διδασκαλία της γλώσσας, τότε σίγουρα η παιδεία μας θα είναι ελλειμματική, αδύναμη να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες. Σκεπτόμαστε με λέξεις, επικοινωνούμε με αυτές, υπάρχουμε με άλλα λόγια χάρη σ' αυτές (**cogito, ergo sum**) συνεπώς, όσο καλύτερα είμαστε ασκημένοι στη χρήση της γλώσσας, τόσο αποδοτικότερα την χρησιμοποιούμε· η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και της γλωσσικής ετοιμότητας προϋποθέτει γλωσσικά βιώματα που τα παρέχει η γλωσσική κοινότητα αλλά, κυρίως, η σωστή διδασκαλία και άσκηση.

Εκτός αυτού, πρέπει να προσθέσουμε ότι η γλώσσα είναι το μέσο μετάδοσης γνώσεων, ιδεών και συμπεριφορών. Δεν είναι δυνατή η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολείο χωρίς τη γλώσσα. Επομένως, όσο πιο ευρύς είναι ο γλωσσικός κώδικας του μαθητή, τόσο πιο εύκολα συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ανεπαρκή γλωσσική παιδεία των μαθητών, αφού ούτε να κατανοήσουν σε βάθος μπορούν κάτι που ακούνε ούτε και να το αποδώσουν λεκτικά. Από τον τρόπο που μεταχειρίζονται τη γλώσσα εξαρτάται, κυρίως, η σχολική επίδοση και η απόδοσή τους σε όλα τα μαθήματα, αφού η πρόσληψη της γνώσης έχει άμεση σχέση με τις γλωσσικές τους δυνατότητες, στις οποίες οφείλεται εν πολλοίς η αντιληπτική ικανότητα και η δεκτικότητά τους.

Και εδώ ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια της γλωσσικής παιδείας δεν πρέπει να αγνοηθεί. Μέσα από όλα τα διδασκόμενα μαθήματα ο μαθητής θα μάθει να προσεγγίζει διάφορες πλευρές της γλώσσας: Τη γλώσσα λ.χ. των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας, της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας, της Λογοτεχνίας, της Ψυχολογίας, της Βιολογίας κ.λπ. Έτσι, μέσα στο σχολείο διευρύνεται ο γλωσσικός κώδικας του μαθητή, ώστε να μπορεί να εκφράζεται και να κατανοεί με μεγαλύτερη άνεση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η γλώσσα παύει να είναι εμπόδιο κατά τη μαθησιακή διαδικασία και γίνεται μέσον μάθησης που οδηγεί σε μια εκπαίδευση με αξιώσεις και ευοίωνες προοπτικές.

Η σωστή γλωσσική παιδεία που θα προσφέρει το σχολείο εγγυάται και τη διαφύλαξη της γλωσσικής μας ταυτότητας και κληρονομιάς. Οι γλώσσες, όπως είναι γνωστό, φθείρονται και απειλούνται. Ας μην ξεχνούμε πως 5.000 περίπου διάλεκτοι εξαφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα λόγω της αποικιοκρατίας. Ο κίνδυνος αυτός είναι ορατός ιδιαίτερα σήμερα εξαιτίας της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας που απειλεί τις λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες. Εκτός αυτού, υπάρχει ακόμη ένας κίνδυνος που δημιουργείται με την κακομεταχείριση και στρέβλωση των λέξεων, γεγονός που συμβαίνει, όταν οι ποικιλώνυμες εξουσίες, μικρές ή μεγάλες, θέλουν να υπηρετήσουν ανομολόγητες σκοπιμότητες ή να προπαγανδίσουν. Ας θυμηθούμε εδώ τα κεφάλαια του Γ' Βιβλίου της Ιστορίας του Θουκυδίδη, όπου παρουσιάζεται η παθολογία του πολέμου και μεταξύ άλλων αναφέρεται και η συνειδητή στρέβλωση και κακοποίηση της γλώσσας: *και την είωθυϊαν ἀξίωσιν τῶν ὀνομάτων ἐς τὰ ἔργα ἀντήλλαξαν τῇ δικαίῳσει.* (Θουκ. 3.82.4) (= και τη συνηθισμένη σημασία των λέξεων την άλλαξαν για να δικαιολογήσουν τα έργα τους.). Η γλωσσική παιδεία είναι αυτή που θα προσφέρει τις κατάλληλες αντιστάσεις για την προστασία της γλώσσας αλλά και της Δημοκρατίας.

Με τη γλώσσα ενός λαού συνυφαίνονται και οι αξίες στις οποίες στηρίζεται ο πολιτισμός του. Σήμερα που ο οικονομικός ανταγωνισμός απογυμνώνει την ψυχή του ανθρώπου από τις ανώτερες αξίες, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη «να αναζητήσουμε τον άνθρωπο όπου κι αν βρίσκεται» κατά πως λέει ο Σεφέρης (2003). Μια ιδεολογία κοινών αξιών που συγκροτούν την πολιτισμική και πολιτιστική παράδοση και που αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός ηθικού χαρακτήρα και μιας πνευματικά ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Επομένως, η γλωσσική μας παιδεία συνυφαίνεται με την ανθρωπιστική μας παιδεία. Μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας διδάσκουμε και έναν κώδικα αξιών που στήριζαν και στηρίζουν τον πολιτισμό μας, αφού η διδασκαλία της γλώσσας μάς φέρνει σε επαφή με κείμενα διαχρονικά, που αποτελούν τη βάση του σημερινού πολιτισμού. Άρα, τα προγράμματα σπουδών δεν πρέπει να αγνοούν τις βασικές αυτές αλήθειες.

Μάλιστα, ένα από τα φλέγοντα ζητήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι εκείνο που σχετίζεται με την αναζήτηση και εύρεση της χρυσής τομής, που θα επιτρέπει την ανταπόκριση του αναλυτικού προγράμματος αφενός στις απαιτήσεις μιας ολοένα μεταβαλλόμενης και ποικιλόμορφης ως προς την πολιτισμική της φυσιογνωμία κοινωνίας και αφετέρου στην ανάγκη για παράλληλη ενίσχυση της ταυτότητας -πολιτισμικής και γλωσσικής.

Χρειαζόμαστε προγράμματα σπουδών που θα καλλιεργούν τη δημοκρατική συνείδηση και την κοινωνική ευθύνη, τον σεβασμό των δικαιωμάτων του άλλου, την πίστη στην ειρήνη και τη συνεργασία, το δικαίωμα στη διαφωνία, τον σεβασμό της πολυφωνίας, την εμπέδωση των αξιών, την απαλλαγή από επικίνδυνους -ισμούς (εθνικισμό, ρατσισμό κ.τ.ά), από ιδεοληψίες και προκαταλήψεις¹. Χρειαζόμαστε προγράμματα που θα ενισχύουν τον υγιή ανταγωνισμό και τη δημιουργική άμιλλα και, πάνω απ' όλα, την πίστη στην ελευθερία και στα δικαιώματα του ατόμου και των λαών. Προγράμματα που θα κεντρίζουν το πνεύμα και τον λόγο και θα πλουτίζουν τη φαντασία, θα στοχεύουν στην ενδυνάμωση της γλωσσικής παιδείας.

Επίσης, προγράμματα σπουδών που θα στηρίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον σεβασμό της υπαρκτής ετερότητας, στον πολιτισμικό εμπλουτισμό μέσω πολιτισμικών ανταλλαγών, στον σεβασμό και στην αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνική, φυλετική ή εθνοτική προέλευση.

Η ενίσχυση της εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας, όχι μόνον δεν αναιρεί αλλά εν τέλει προάγει τον παιδαγωγικό στόχο του σεβασμού της ετερότητας

¹ Μπαμπινιώτης Γ. 1994, *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα – Εκτιμήσεις και Προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 50-51

και μάλιστα υπηρετεί τη βασική παιδαγωγική αρχή της ασφάλειας που θα επιτρέπει στον σύγχρονο νέο να μην αισθάνεται ως *κάλαμος υπό ανέμους σαλευόμενος* –όπως λέει ο εκκλησιαστικός μελωδός– μέσα σε έναν κόσμο ρευστό και άγνωστο που εν πολλοίς μάχεται τη συλλογική μνήμη.

Η προβολή μάλιστα των ποιοτικών στοιχείων της βαθύτατα ανθρωπιστικής ελληνικής παράδοσης, αρχαίας και νέας, η οποία αντιμετώπιζε πάντοτε με δεκτικότητα, προσαρμοστικότητα και διάθεση αφομοιωτική το διαφορετικό, αποτελεί εγγύηση για την αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης, τη γλώσσα ή το θρήσκευμά τους.

Η ανάδειξη της διαχρονικότητας και της ποιότητας της ελληνικής γλωσσικής παράδοσης δεν οδηγεί, όπως κάποιιοι ισχυρίζονται, σε περιχαράκωση μέσα σε στενά εθνικά πλαίσια, αλλά σε διεύρυνση των πνευματικών οριζώντων των μαθητών, δεδομένου ότι η ελληνική γλώσσα με το ιστορικό βάθος και τον πλούτο της είναι στην πραγματικότητα μια γλώσσα οικουμενική με έντονη παρουσία στη διεθνή ορολογία των τεχνών, των επιστημών και πρόσφατα της σύγχρονης τεχνολογίας.

Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας μπορεί να αποτελέσει ενοποιητικό στοιχείο, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, πολύ ισχυρότερο και πολύ πειστικότερο από γενικόλογες επιταγές προς τους μαθητές για σεβασμό προς την ετερότητα, οι οποίες εξαντλούνται κάποτε στο πλαίσιο αυτού που θα ονομάζαμε σήμερα «πολιτικώς ορθόν». Εξάλλου το σύγχρονο εκπαιδευτικό αίτημα για κατάκτηση συλλογικότητας (πνεύματος συνεργασίας και αλληλοκατανόησης) υπηρετείται με ασφαλή τρόπο από τις ανθρωπιστικές αξίες του συνειδητού σεβασμού του άλλου και προσεγγίζεται αποτελεσματικότερα μέσα από την ιστορική και γλωσσική μνήμη.

Υπάρχουν πολλοί, ακόμη και σήμερα, που έχοντας παραδοθεί άνευ όρων στο πνεύμα ενός άκριτου εκσυγχρονισμού, διαπράττουν το λάθος να υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση για να ανταποκριθεί στα αιτήματα των καιρών οφείλει να απομακρυνθεί από το βαρύ ιστορικό της φορτίο, να απαλλαγεί, δηλαδή από τις μεγάλες πέτρες, όπως θα έλεγε ποιητικά ο Σεφέρης, να απομακρυνθεί από τα κλασικά γράμματα και να υποταχθεί στις επιταγές ενός μονόπλευρου τεχνοκρατικού προσανατολισμού που δήθεν αποτελεί τη μοναδική εγγύηση προόδου.

Πρόκειται για την αντίληψη η οποία στη θέση της γνώσης τοποθετεί την πληροφόρηση, στη θέση του δασκάλου τον εκπαιδευτή, στη θέση της παιδείας την κατάρτιση. Η ίδια αυτή αντίληψη αποστρέφεται τη μνήμη και τις ποιότητες που αυτή απέσταξε από τον χρόνο και ευαγγελίζεται στο επίπεδο των γλωσσικών της επιλογών μια συγχρονία που μετατρέπει τη γλώσσα από εργαλείο μαγείας και φορέα ηθικών αξιών, όπως θα δούμε παρακάτω να λέει ο Ελύτης, σε ένα ομογενοποιημένο ψυχρό και άχρωμο όργανο επικοινωνίας.

Εξάλλου, το ιδανικό της παιδείας που αναδύεται ήδη μέσα από το ιλιαδικό έπος συνοψιζόμενο στα σοφά λόγια του Φοίνικα, του γηραιού διδασκάλου του Αχιλλέως *διδασκόμεναι τάδε πάντα, μύθων τε ρητήρ' ἔμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων* (Ομ. Ιλ., 9.442-443) διατηρεί την αντοχή του στον χρόνο καθώς ανταποκρίνεται σε ένα εκπαιδευτικό αίτημα οικουμενικό: τη δημιουργία ενεργών πολιτών που θα μπορούν έργο και λόγω να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Έτσι ο λόγος του ποιητή που *τὴν Ελλάδα πᾶσαν πεπαίδευκε*¹ διατηρεί ακέραιη σήμερα την παιδευτική του αξία και νωπή την εκφραστική του δύναμη. Θα πρέπει, νομίζω, ιδιαιτέρως να προσεχθεί ότι στην παραπάνω ρήση του Ομήρου η έμφαση αποδίδεται σε μια σχέση με τη γλώσσα δυναμική και δημιουργική, σε μια ουσιαστική δηλαδή γλωσσική καλλιέργεια, η οποία δεν υποβιβάζει τη γλώσσα σ' ένα επικοινωνιακό εργαλείο καθημερινής χρήσης αλλά την αντιμετωπίζει ως την ποιότητα εκείνη που συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για την εκπλήρωση του ιδανικού της αριστείας.

Η διαφύλαξη της γλωσσικής μας παράδοσης σήμερα και η ανάδειξη της ομορφιάς και του πλούτου της, η μύηση των μαθητών μας στα μυστικά της γοητείας και της εκφραστικής της δύναμης όχι μόνο δεν συνιστά συντηρητική στροφή της εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί μια κατ' ουσίαν δημοκρατική εκπαιδευτική πρόταση προσφοράς στο σύνολο των παιδιών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, προσφοράς ενός μορφωτικού αγαθού του οποίου η αξία υπερβαίνει τα εθνικά όρια. Εξ άλλου οφείλουμε σήμερα να λάβουμε υπόψη ότι η ορθή χρήση της τεχνολογίας προϋποθέτει την ενθάρρυνση **ενός πολιτισμού της γραφής** που θα επιτρέπει στους νέους να κινούνται στις λεωφόρους του διαδικτύου **όχι ως κερηνότες επισκέπτες, αλλά ως σκεπτόμενα άτομα** ικανά να διατυπώνουν γραπτώς στο βήμα της παγκόσμιας αγοράς –χρησιμοποιούμε τη λέξη με την αρχαιοελληνική της σημασία– την άποψή τους για τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου.

Και είναι γεγονός ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές, δηλ. η σπουδή του ανθρώπου στην καθολικότητα της ιστορικής ύπαρξής του «είναι οι μόνες που αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως ελεύθερο δρώντα και μόνο αυτές είναι ικανές να προτείνουν στην ανθρωπότητα πρότυπα για μια ζωή με νόημα». Και αυτό γιατί μόνο «η κλασική παιδεία δεν μπορεί να διαμορφώσει θεατές χω-

¹ Πρόκειται για παροιμιώδη –ήδη κατά την αρχαιότητα– έκφραση, όπως μαρτυρεί και ο Πλάτων στην Πολιτεία: «λέγουσιν ως την Ελλάδα πεπαίδευκεν ούτος ο ποιητής». Πλ. Πολ., 606,2-3

ρίς πνευματικά ενδιαφέροντα ή καταναλωτές διατεθειμένους να συνεργαστούν με κάθε τρόπο για τη γοητευτική βασιλεία του εμπορεύματος»¹.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο πρακτικισμός και η ωφελιμοθηρία που χαρακτήριζε το πνεύμα της αμερικάνικης εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, σε συνδυασμό με τον επαγγελματισμό και την επικρατήσασα εκπαιδευτική «φιλοσοφία» ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται άμεσα με την παραγωγή και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας οδήγησαν σε αδιέξοδα το όλο εκπαιδευτικό σύστημα της υπερδύναμης (έρευνα το 1990 έδειξε ότι 17χρονα παιδιά δεν μπορούσαν να διαβάσουν καλά και να καταλάβουν το κύριο άρθρο μιας εφημερίδας). Τόσο ο Th. Sizer όσο και ο καθηγητής Henry Giroux² (ειδικός σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού) ήσαν απόλυτοι στην ανάγκη αλλαγής αυτής της κατεύθυνσης του αμερικανικού σχολείου και στη στροφή του προς μια γενικότερη, πιο θεωρητική και ανθρωπιστική, παιδεία.

Κατά τον Th. Sizer, η γενική θεωρητική κατάρτιση [τα λεγόμενα «academics», δηλαδή γλώσσα και ανθρωπιστική μόρφωση, γνώση μαθηματικών κλπ.] πρέπει να είναι κύρια σπουδή για όλους τους μαθητές. Δεν πρέπει να υπάρχει μαθητής που να τελειώνει το σχολείο με καθαρώς επαγγελματική μόρφωση. Η πνευματική κατάρτιση [intellectual education] είναι δικαίωμα και ανάγκη όλων των πολιτών³.

Επομένως, και με τις σημερινές ραγδαίες εξελίξεις και αναθεωρήσεις στον τομέα των γνώσεων, ένα είναι βέβαιο: ότι η εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάζει τους νέους με γνώσεις και πνευματική καλλιέργεια, που να τους εξασφαλίζουν τη δυνατότητα μιας ευέλικτης προσαρμογής στη γνωστική και επαγγελματική τους κατάρτιση, και μιας γνήσιας δημιουργικότητας στη σκέψη τους, παρά να επιμένει σε άκαμπτα γνωστικά πρότυπα ή πνευματικά και ιδεολογικά δόγματα⁴.

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάξει τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν το μυαλό τους λέει ο Sizer. Οι εξειδικευμένες και πρακτικές γνώσεις που παρέχουν τα σχολεία δεν πρέπει να είναι εις βάρος της καλλιέργειας της νοητικής δυνάμεως των μαθητών. Χωρίς να ακυρώνουμε τη μεγάλη σημασία της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης σε επίπεδο δευτεροβάθμιου σχολείου, αίτημα των καιρών είναι το σχολείο της πνευματικής καλλιέργειας, της ου-

¹ Μισιά, Ζ.Κ. 2002, *Η εκπαίδευση της αμάθειας* (μτφρ. Α. Ελεφάντη), Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ. 29.

² Giroux A. H., *Education Reform in the Age of George Bush: Rethinking the Reform of the Past Decade*, Education Digest, Okt. 1989, σσ. 3-6.

³ Sizer Th. *Lessons from the Trenches*, U.S. News and Word Report, Febr. 1990, σσ. 50-53

⁴ Μπαμπινιώτης Γ., ό.π., σσ. 34-35

σιαστικής γνώσης και της ανθρωπιστικής - δημοκρατικής αγωγής των μαθητών.

Και όμως πολλά από αυτά τα σύγχρονα εκπαιδευτικά αιτήματα, τα είχε ήδη η ανθρωπιστική παιδεία κατακτήσει.

Χίλιες φωνές σήμερα συνηγορούν υπέρ της επικαιρότητας της σωκρατικής αρετής αναγνωρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αναλάβει ενεργό ρόλο στην ηθική και πολιτική αγωγή και σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών, συμπληρώνοντας τον ρόλο της οικογένειας. Μαζί με άλλα θεσμικά όργανα πρέπει να συμβάλει στην προβολή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην ανάπτυξη δημοκρατικής συμπεριφοράς και στην αναγνώριση των ανθρωπιστικών αξιών που έχουν σήμερα καταστεί αναγκαίες περισσότερο παρά ποτέ άλλοτε: δηλ. τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την κατανόηση, τον διάλογο, τη συμπαράσταση και την αμοιβαία υποστήριξη.

Ο Περικλέους Επιτάφιος του Θουκυδίδη δεν προσφέρει μόνο ένα μοναδικό μάθημα δημοκρατίας αλλά και ένα πρότυπο μιας κοινωνίας ανοικτής που δέχεται στους κόλπους της τον άλλον χωρίς καχυποψία και ξενοφοβικά αισθήματα:

τήν τε γὰρ πόλιν κοινήν παρέχομεν, καὶ οὐκ ἔστιν ὅτε ξηνηλασίαις ἀπείργομέν τινα ἢ μαθήματος ἢ θεάματος, ὃ μὴ κρυφθὲν ἂν τις τῶν πολέμιων ἰδὼν ὠφεληθείη, πιστεύοντες οὐ ταῖς παρασκευαῖς τὸ πλεόν και ἀπάταις ἢ τῶ ἀφ' ἡμῶν αὐτῶν ἐς τὰ ἔργα εὐψύχῳ (Θουκ. 2.39.1).

Δηλαδή, «και η πόλη μας είναι ανοικτή για όλους, κανένα δε δεν εμποδίζουμε με ξηνηλασίες από τις δημόσιες ακροάσεις ή τα θεάματα ούτε πιστεύουμε ότι αν δεν τα κρατήσουμε μυστικά και τα δουν οι εχθροί μας θα ωφεληθούν με οποιοδήποτε τρόπο, γιατί δεν στηριζόμαστε στις πολεμικές προπαρασκευές και στα στρατηγικά σχέδια, αλλά στην ευψυχία μας που αναδεικνύεται μέσα από τα έργα μας¹.»

Είναι φανερό πως ο Επιτάφιος προσφέρει συν τοις άλλοις και ένα πολύτιμο δίδαγμα με επικαιρικό χαρακτήρα: για να σεβαστείς τον άλλον, τον ξένο, τον διαφορετικό, είναι ανάγκη να εκτιμήσεις πρώτα τον εαυτό σου. Και είναι αλήθεια πως τα ξενοφοβικά αισθήματα και τα απάνθρωπα ρατσιστικά φαινόμενα ανθούν πάνω στο έδαφος της ανασφάλειας που γεννά η απουσία πολιτικής συνείδησης και ουσιαστικής δημοκρατικής παιδείας.

Στο σημείο αυτό θα άξιζε να θυμηθούμε το μέγιστον μάθημα δημοκρατικής αυτάρκειας που παρέχει το περίφημο *Χρώμεθα γὰρ πολιτεία οὐ ζηλούση τούς των πέλας νόμους...* (Θουκ. 2.37.1) στη θαυμάσια μετάφραση του Ελευ-

¹ Μετάφραση Σ. Γκλαβά.

θερίου Βενιζέλου (να είναι τυχαίο άραγε ότι ο Θουκυδίδης γονιμοποίησε τη σκέψη ενός από τους μεγαλύτερους πολιτικούς της νεότερης Ελλάδας;)

«37. "Ζώμεν τώντι υπό πολίτευμα, το οποίον δεν επιζητεί ν' αντιγράφη τους νόμους των άλλων, αλλ' είμεθα ημείς μάλλον υπόδειγμα εις τους άλλους παρά μιμηταί αυτών. Και καλείται μεν το πολίτευμά μας δημοκρατία, λόγω του ότι η κυβέρνησις του κράτους ευρίσκεται όχι εις χείρας των ολίγων, αλλά των πολλών. Αλλά δια μεν των νόμων ασφαρίζεται εις όλους ισότης δικαιοσύνης δια τα ιδιωτικά των συμφέροντα, ενώ υπό την έποψιν της κοινής εκτιμήσεως, έκαστος πολίτης προτιμάται εις τα δημόσια αξιώματα, όχι διότι ανήκει εις ωρισμένην κοινωνικήν τάξιν, αλλά δια την προσωπικήν του αξίαν, εφόσον διακρίνεται εις κάποιον κλάδον. Ούτε, εξ άλλου, εκείνος που είναι πτωχός, ημπορεί όμως να προσφέρει υπηρεσίας εις την πόλιν, ευρίσκει εμπόδιον εις τούτο, ένεκα της κοινωνικής του αφανείας. Και όχι μόνον εις τον δημόσιόν μας βίον πολιτευόμεθα με πνεύμα ελευθέριον, αλλά και εις την αναμεταξύ μας καθημερινήν επικοινωνίαν είμεθα ελεύθεροι καχυποψίας, διότι δεν αγανακτούμεν εναντίον των άλλων δι' όσα πράττουν χάριν της ευχαριστήσεώς των, ούτε προσλαμβάνομεν απέναντί των φυσιογνωμίαν σκυθρωπής αποδοκιμασίας, η οποία δεν ζημιώνει αληθώς, πληγώνει όμως. Αλλ' ενώ εις τας ιδιωτικάς μας σχέσεις αποφεύγομεν να φαινώμεθα δυσάρεστοι, εις τον δημόσιόν μας βίον αποφεύγομεν την παρανομίαν, από ευλάβειαν προ πάντων προς τας επιταγάς των εκάστοτε αρχόντων και των νόμων, εκείνων ιδίως εξ αυτών, όσοι έχουν τεθή είτε προς υπεράσπισιν των αδικουμένων, είτε, μολονότι άγραφοι, φέρουν αναμφισβήτητον όνειδος εις τους παραβάτας των.»¹

Η αγέρωχη υπεράσπιση των αρχών της ισονομίας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, όλων εκείνων των στοιχείων που συγκροτούν τη συνείδηση του αληθώς πεπαιδευμένου πολίτη δεν συνιστά βεβαίως ένα "σωβινιστικό", κατά τα μέτρα των σημερινών οπαδών της πολιτικώς ορθής αντίληψης, κήρυγμα. Αντιθέτως, αποτελεί την ασφαλή βάση πάνω στην οποία στηρίζει ο συνειδητός πολίτης την αυτοπεποίθηση που του επιτρέπει να δημιουργεί μια κοινωνία που σέβεται τον άλλο, που είναι ανοικτή σε ποικίλες πολιτιστικές επιδράσεις και είναι δεκτική στο διαφορετικό.

Αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε ότι η αξία ενός λαού και η αξία μιας γλώσσας δεν μετριέται με το πόσοι τη μιλάνε, αλλά από το κατά πόσο είναι πολιτισμικά μεγάλη, πόσες εκφραστικές, δηλωτικές και επιστημονικές δυνατότητες έχει. Η Ελληνική είναι η μόνη ευρωπαϊκή γλώσσα που γράφεται επί 3500 χρόνια και μάλιστα 2400 χρόνια με την ίδια ορθογραφία! Είναι χαρα-

¹ Θουκυδίδου Ιστορία, μετάφρασις Ελευθερίου Βενιζέλου (χ.χ). βιβλίο Β', Σειρά: Βιβλιοθήκη των Ελλήνων. Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός, σσ. 272-273.

κτηριστικό ότι στο πρόγραμμα «Ίβυκος» αποθησαυρίστηκαν 3.800 συγγραφείς, 12.000 συγγράμματα και 99 εκατομμύρια λέξεις της γλώσσας μας¹. Μάλιστα, κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι Η/Υ προχωρημένης τεχνολογίας δέχονται ως 'νοηματική' γλώσσα μόνον την Ελληνική, ενώ τις άλλες γλώσσες χαρακτηρίζουν ως «σημειολογικές».

Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι δύο κορυφαίοι ποιητές μας, ο Σεφέρης το 1963 και ο Ελύτης το 1979, στην ομιλία τους κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ συναντώνται ακριβώς στο σημείο που ισορροπεί τη δικαιολογημένη περηφάνια για το ιστορικό βάθος της γλώσσας μας και του πολιτισμού μας με τη σεμνή αναφορά στη μικρή χώρα που κληρονόμησε τον ανεκτίμητο αυτό πλούτο.

Αναφέρει ο Σεφέρης, το 1963: «Ανήκω σε μια χώρα μικρή. Ένα πέτρινο ακρωτήριο στη Μεσόγειο, που δεν έχει άλλο αγαθό παρά τον αγώνα του λαού, τη θάλασσα, και το φως του ήλιου. Είναι μικρός ο τόπος μας, αλλά η παράδοσή του είναι τεράστια και το πράγμα που τη χαρακτηρίζει είναι ότι μας παραδόθηκε χωρίς διακοπή. Η ελληνική γλώσσα δεν έπαψε ποτέ της να μιλιέται. Δέχτηκε τις αλλοιώσεις που δέχεται καθετί ζωντανό, αλλά δεν παρουσιάζει κανένα χάσμα. Άλλο χαρακτηριστικό αυτής της παράδοσης είναι η αγάπη της για την ανθρωπιά, κανόνας της είναι η δικαιοσύνη. Στην αρχαία τραγωδία, την οργανωμένη με τόση ακρίβεια, ο άνθρωπος που ξεπερνά το μέτρο, πρέπει να τιμωρηθεί από τις Ερινύες.»²

Και ο Ελύτης το 1979: «Μου δόθηκε, αγαπητοί μου φίλοι, να γράφω σε μια γλώσσα που μιλιέται μόνο από μερικά εκατομμύρια ανθρώπων. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για μια γλώσσα που μιλιέται επί δυόμισι χιλιάδες χρόνια χωρίς διακοπή και μ' ελάχιστες διαφορές. Η παράλογη αυτή, φαινομενικά, διάσταση, αντιστοιχεί και στην υλικό-πνευματική οντότητα της χώρας μου. Που είναι μικρή σε έκταση χώρου και απέραντη σε έκταση χρόνου... Εάν η γλώσσα αποτελούσε απλώς ένα μέσον επικοινωνίας, πρόβλημα δεν θα υπήρχε. Συμβαίνει όμως να αποτελεί και εργαλείο μαγείας και φορέα ηθικών αξιών. Προσκτάται η γλώσσα στο μάκρος των αιώνων ένα ορισμένο ήθος. Και το ήθος αυτό γεννά υποχρεώσεις. Δεν πρέπει να λησμονεί κανείς ότι στο μάκρος 25 αιώνων δεν υπήρξε ούτε ένας, επαναλαμβάνω ούτε ένας αιώνας, που να μην γράφτηκε ποίηση στην Ελληνική γλώσσα. Να το μεγάλο βάρος παράδοσης που το όργανο αυτό σηκώνει. Το παρουσιάζει ανάγλυφα η νέα Ελληνική ποίηση³».

¹ Βλ. <http://www.tlg.uci.edu/about.html>

² Σεφέρης, Γ., Ομιλία στη Στοκχόλμη, *Δοκίμης Β'*, Ίκαρος, σ. 159 (από την ομιλία κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ, 1963)

³ Ελύτης, Οδ., Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης, *Εν λευκώ*, Ίκαρος, σσ. 325-327.

Αναγνωρίζουμε άραγε σήμερα αυτό ακριβώς το υψηλό ήθος στα λόγια των δύο μεγάλων ποιητών μας; Βλέπουμε την παιδευτική αξία που έχει η συνομιλία του νεοελληνικού ποιητικού λόγου με το ιστορικό βάθος της γλώσσας μας, ή μήπως μεταμοντέρνες περί «πολιτικώς ορθού» απόψεις καλύπτουν με τον θόρυβο που προκαλούν, τη φωνή αυτών που με το έργο τους υπηρέτησαν όχι μόνον τον τόπο τους αλλά τον πολιτισμό και τον άνθρωπο;

Αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι για το μέλλον του ανθρώπινου πολιτισμού να διαφυλάσσουν μέσω της παιδείας τους μικρά κράτη, όπως η Ελλάδα, τον πνευματικό τους πλούτο και να το κάνουν όχι με το πάθος ενός φιλάργυρου, ούτε με την αλαζονική έπαρση του ανώτερου αλλά με τη γενναιοδωρία αυτού που εκ περισσεύματος καρδιάς προσφέρει αυτό ακριβώς που διαθέτει, εκείνα δηλαδή τα πνευματικά αγαθά που συναδελφώνουν πραγματικά τους ανθρώπους;

Μήπως ήρθε η στιγμή, η παιδεία και ο πολιτισμός να αποτελέσουν τη βάση κάθε σχεδιασμού που θα αφορά το μέλλον κάθε τόπου;

Κατά τον Αλέξανδρο Δελμούζο¹, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε ορθή νεοελληνική παιδεία, πρέπει να μελετήσουμε τη νεοελληνική πραγματικότητα και να στηρίζουμε την παιδεία απάνω της, την «παιδεία που θέλει να κάνει το άτομο ικανό να ζήσει άνετα και δημιουργικά στον τόπο του και να εργαστεί για τον πολιτισμό του». Όχι τον οποιονδήποτε πολιτισμό αλλά έναν ορισμένο πολιτισμό με τη γλώσσα του, την επιστήμη, την τέχνη του, τη θρησκεία, τα τεχνικά μέσα, τα ήθη και τα έθιμά του. Και όλα αυτά να στηρίζονται σε μια αγωγή που βασικό της γνώρισμα θα είναι το «εθνικό χρώμα», αφού τα στοιχεία που κλείνει μέσα της η ψυχή του κάθε ατόμου και απάνω τους θα στηριχθεί η παιδεία για να εκτελέσει το έργο της «είναι γέννημα και θρέμμα της εθνικής ομάδας και του πολιτισμού της». Τις περισσότερες αξίες του πολιτισμού που δίνουν τροφή, περιεχόμενο και μορφή στις λειτουργίες της ψυχής, που μ' αυτές ανασταίνεται και πλουτίζει ολόκληρος ο ψυχικός κόσμος του ατόμου, ή τις έχει δημιουργήσει το εθνικό σύνολο ή τις έχει αφομοιώσει και ποτίσει με τη δική του ψυχή, με το δικό του χαρακτήρα»².

Επομένως, Κυρίες και Κύριοι, στην εποχή του νόμου των αριθμών και της εμπορευματοποίησης των πάντων, του φόβου του ανθρώπου για την επιβολή των δυνάμεων που δεν καταλαβαίνει, όπως είναι οι δυνατότητες της νέας τεχνολογίας, ευλογίας και κατάρας μαζί, της κυριαρχίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της διαφήμισης, έχουμε ανάγκη όχι τον «πολιτισμό της εικόνας και της φενάκης», αλλά τον πολιτισμό του πνεύματος και της ανθρωπιάς.

¹ Παπανούτσος Ευάγγ. 1978, *Α. Δελμούζος*, Αθήνα, ΜΙΕΤ, σσ. 16-17.

² Οπ. παρ.

Η επιστροφή, λοιπόν, στις ανθρωπιστικές αξίες που άρδευσαν την πολιτισμική μας παράδοση και ο δημιουργικός διάλογος με τα διδάγματά τους είναι η «ακριβή» ελπίδα για ένα φωτεινότερο μέλλον της παιδείας μας και είναι ελπιδοφόρο ότι τείνει να συνειδητοποιηθεί διεθνώς πως η παιδεία και ο πολιτισμός, η ανθρωπιά και η αίσθηση του ωραίου, πρέπει να αποτελέσουν τη βάση της ανθρώπινης εξέλιξης, γιατί μοναδικής αξίας παγκόσμιο ιδανικό μπορεί να αποτελέσει μόνο ο «καθολικός ανθρωπισμός.»

Παρ' όλα αυτά και μολοντί η γνώση θεωρείται αναλώσιμη, με ένα συνηθισμένο κύκλο απαξίωσης (οι «επίσημες» εκθέσεις μιλάνε για έναν κύκλο 5-7 χρόνων) στους δεκαέξι (16) δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν συμπεριλαμβάνεται η ιστορία, η λογοτεχνία, οι ανθρωπιστικές επιστήμες. Επομένως, «καταλαβαίνει κανείς τη τεράστια «χρησιμότητα» ενός σχολείου που με τις γνωστές ενστάσεις και αντιφάσεις προσπαθεί να μεταδίδει και να παράγει ένα μη εργαλειακό λόγο, γνώσεις που συνιστούν αυτό που θα λέγαμε ανθρωπολογικές σταθερές: μια τράπεζα μνήμης όπου κατατίθενται «ξεχασμένες αλήθειες» και κυκλοφορούν αξίες άχρηστες για των καιρών τα χρηματιστήρια»¹.

Στο σημερινό, λοιπόν, παγκοσμιοποιημένο σύστημα, όπου ουσιαστικά δεν υπάρχουν σύνορα και όπου οι απότομες και ραγδαίες μεταβολές και εξελίξεις είναι σχεδόν καθημερινό φαινόμενο, η εθνική ύπαρξη ενός λαού και η διασφάλιση της πολιτιστικής του ιδιαιτερότητας και ταυτότητας εξαρτάται από την ποιοτική και υψηλών στόχων και προδιαγραφών παιδεία. Η στέρεα γνώση και καλλιέργεια της γλώσσας του θα αποβεί μια δύναμη αντίστασης μπροστά στην γενική και απειλητική ισοπέδωση που διαφαίνεται στον ορίζοντα. Με την βαθιά γνώση της γλώσσας μας, που είναι ένα ζωντανό κομμάτι του πολιτισμού μας και της παράδοσής μας μπορούμε να σταθούμε πατώντας γερά μέσα στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που καθημερινά αναθεωρεί τους στόχους του και επαναπροσδιορίζει τις αξίες του, γιατί η γλώσσα είναι, όπως προαναφέραμε, μια δύναμη μορφωτική, φορέας επικοινωνίας αλλά και πολιτισμικών αξιών. Ειδικά σήμερα στο πλαίσιο της καλλιέργειας της γλωσσικής παιδείας θα πρέπει να δοθεί έμφαση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές μας θα αναπτύξουν τους ορίζοντές τους και θα μπορούν να επικοινωνούν με άλλους πολιτισμούς, να δοκιμάζουν καινούργιες ιδέες και πρακτικές να συγκρίνουν το δικό τους με το ξένο, να έχουν δυνατότητα επιλογών και να μην νιώθουν την μειονεξία του αποκλεισμένου πολιτισμικά ανθρώπου.

¹ Αλεξίου Βασ. 2004, Οι ανθρωπιστικές σπουδές μπροστά στο «σύνδρομο του Φαέθοντα»: Ακροβατώντας ανάμεσα στη μονολογικότητα και την πραγματοποίηση, στο *Οι ανθρωπιστικές σπουδές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, 2003, σεμινάριο 31, ΠΕΦ, Μεταίχιμο, σσ. 18-19.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι υψηλή γλωσσική παιδεία σημαίνει και ποιότητα παιδείας και εκπαίδευσης, που είναι επιτακτικό αίτημα των καιρών μας. Σήμερα που ο άνθρωπος κρατεί στα χέρια του τη δυνατότητα της ολοκληρωτικής καταστροφής του πλανήτη, κάτι που δεν το είχε σε άλλες εποχές, αντιλαμβανόμαστε ότι η ποιοτική εκπαίδευση και η παιδεία προβάλλει ως ανάγκη, ως ελπίδα και παραμυθία της κουρασμένης ανθρωπότητας, που καθημερινά βιώνει την ανασφάλεια.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Βασ. 2004. Οι ανθρωπιστικές σπουδές μπροστά στο «σύνδρομο του Φαέθοντα»: Ακροβατώντας ανάμεσα στη μονολογικότητα και την πραγματοποίηση, στο *Οι ανθρωπιστικές σπουδές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, 2003, σεμινάριο 31*, ΠΕΦ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blackledge, D., - Hunt, B. 1995. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Dewey, J. 1980. *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γλάρος.
- Elsner, W. E. 2000. *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Επιμ.: Χ. Θεοφιλίδης – Α. Κουρτέλλας. Λευκωσία.
- Giroux, A. H. Okt. 1989. Education Reform in the Age of George Bush: Rethinking the Reform of the Past Decade. *Education Digest*.
- Homeri *Ilias*. 1931. Oxford: Clarendon Press.
- Raivola, R. 2006. Finish education-a model for other OECD countries. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Σύγχρονοι προβληματισμοί στην Εκπαίδευση με αφορμή το παράδειγμα της Φινλανδίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Sizer, Th. Febr. 1990. Lessons from the Trenches. *U.S. News and World Report*.
- Thucydides *Historiae*, 1967. Oxford: Clarendon Press.
- Unesco. 1999. *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Βαϊκούση, Δ.- Βεργίδης, Δ. 2003. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Δαμανάκης, Μ. 1999. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Στο *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Μ. Δαμανάκης (επιμ.). Ρέθυμνον: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. 1995. Πρόγραμμα Μελίνα. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ελύτης, Οδυσσέας. 1995. Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης. Στο *Εν λευκό*. Αθήνα: Ίκαρος, Δ' έκδοση.
- Θουκυδίδου Ιστορία Επιτάφιος, μετάφρασις Ελευθερίου Βενιζέλου (χ.χ.)*. Βιβλίο Β'. Σειρά: Βιβλιοθήκη των Ελλήνων. Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.
- Μισιά, Ζ.Κ. 2002. *Η εκπαίδευση της αμάθειας* (μτφρ. Α. Ελεφάντη). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1994. *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα – Εκτιμήσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ο Επιτάφιος θρήνος*, (χ.χ.). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Χαράλαμπος Αγγελόπουλος.
- Παΐζης, Ν. 2006. Γιατί είναι απολύτως αναγκαία η πολύτεχνη επιμόρφωση των δασκάλων σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο στάδιο διαθεματικών προσεγγίσεων*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. 2003. *Οι ανθρωπιστικές σπουδές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, σεμινάριο 31. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανούτσος, Ε. 1978. *Α. Δελμούζος*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Σεφέρης, Γιώργος. 2003. Ομιλία στη Στοκχόλμη. *Δοκιμές*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ίκαρος. Η' έκδοση.
- Τσολάκης, Χρ. 1995. *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Εκδ. Βάνιας.
- Χορκχάιμερ, Μ., Αντόρνο, Τ. 1986. *Διαλεκτική του διαφωτισμού* (μτφρ. Ζ. Ζαρίκας), Αθήνα: Ύψιλον.

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Δρ. Γεώργιος Δ. Καρατάσιος
Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας
Karatasios@sch.gr

Αμαλία Ε. Καραμήτρου
M.A, Mphil. Φιλολόγος – Επιστημονική συνεργάτιδα ΚΕΓ-Α.Π.Θ.
amaliaclass@hotmail.com

Περίληψη: Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του σχολικού κλίματος ως παράγοντα αποτελεσματικότητας και εύρυθμης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει αποτελέσει σοβαρό αντικείμενο μελέτης. Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Στην παρούσα εισήγηση περιγράφονται οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, ενώ επιχειρείται η διάκριση του όρου από τον παρεμφερή όρο της σχολικής κουλτούρας. Έμφαση δίνεται στην ανάγκη τροποποίησης και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα, δείκτες ποιότητας, αποτελεσματικότητα, διοίκηση ολικής ποιότητας.

Καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες μιας σειράς αθόρυβων αλλά σοβαρών αλλαγών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η λειτουργία του σχο-

λείου εμπλουτίζεται με νέους θεσμούς και στόχους, ενώ παράλληλα ο ρόλος του δασκάλου αναθεωρείται και επαναπροσδιορίζεται.

Ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία προϋποθέτει ένα σχολείο ελκυστικό, που να διασφαλίζει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους ένα περιβάλλον χαράς, μάθησης και δημιουργίας, εφοδιασμένο με μηχανισμούς αντιμετώπισης ειδικότερων προβλημάτων, όπως η υποεπίδοση, η σχολική εγκατάλειψη ή η νεανική παραβατικότητα (Απ. Ανδρέου, 2001, σ. 20). Στο σχολείο αυτό το ζητούμενο είναι η προώθηση καινοτομιών, η προετοιμασία για την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία νέων γνωστικών αντικειμένων και δράσεων (Απ. Ανδρέου – Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 155) και η παροχή ενδοσχολικής επιμόρφωσης υψηλού επιπέδου, με στόχο την εξέλιξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ετερογενούς και πολύμορφου μαθητικού δυναμικού.

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, το ελληνικό σχολείο, σήμερα, αναζητά εκείνες τις διοικητικές πρακτικές, που θα του επιτρέψουν μέσα στο πλαίσιο της προβλεπόμενης νομοθεσίας να λειτουργήσει με επιτυχία και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής μας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί για τα ελληνικά δεδομένα μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του management, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται, επίσης, στη διασφάλιση της ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης Νέων Τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής.

Έλληνες όσο και ξένοι μελετητές συγκλίνουν σε έντεκα πλέον σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν στην ολική ποιότητα και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτοί είναι:

- Χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία.
- Υψηλές προσδοκίες-Συμπεριφορά εκπαιδευτικών.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- Μέθοδοι διδασκαλίας.

- Σχολικό κλίμα-Σχολική κουλτούρα.
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.
- Καλά Αναλυτικά Προγράμματα.
- Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης.
- Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου.
- Αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω παράγοντες συνθέτουν ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, που εξασφαλίζει τόσο την πρόοδο των μαθητών όσο και την ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων μερών στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι έννοιες του «σχολικού κλίματος» ή της «σχολικής κουλτούρας» συνδέονται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών, που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας. Αναφέρονται κυρίως στο είδος της ατμόσφαιρας που επικρατεί, στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, ενώ συγχρόνως μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα θα λέγαμε ότι διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η μεταβλητή της οικολογίας είναι ορατή σε κάθε σχολική μονάδα/τάξη και αναφέρεται στις φυσικές όψεις/πλευρές. Περιλαμβάνει:

- τις αίθουσες (άνετες, ελκυστικές), τα εργαστήρια, τους κοινόχρηστους χώρους,
- τον εξοπλισμό,
- τα μέσα διδασκαλίας και άλλες πηγές μάθησης,
- τους χώρους όπου εκτίθενται εργασίες, ζωγραφιές κ.τ.λ.,
- το φωτισμό, τον κλιματισμό κ.τ.λ. του κτιρίου και της τάξης.

Το κοινωνικό περιβάλλον σχετίζεται με τους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Περιλαμβάνει:

- τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών,
- τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους,
- τις δραστηριότητες των μαθητών ως ατόμων αλλά και ως οργανωμένων μελών μιας κοινότητας.

Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα:

- τον προγραμματισμό του μαθήματος (ενέργειες πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία),
- τις δραστηριότητες και τις εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) που ανατίθενται στους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος,
- το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης,
- τη συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε θέματα προόδου των μαθητών.

Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η θετική αλληλεπίδρασή τους συντελεί:

- Στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής.
- Στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας.
- Στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης.
- Στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, γιατί πιστεύουν ότι όλοι είναι ικανοί να μαθαίνουν. Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στον διευθυντή του σχολείου.

Θα μπορούσε λοιπόν να ισχυριστεί κανείς ότι το σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

-Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό.

-Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες για να αυτοαξιολογηθούν, να αξιολογηθούν και κυρίως να επιμορφωθούν.

-Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται. Με τον

τρόπο αυτόν αναλαμβάνουν και αποδέχονται την ευθύνη να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του σχολικού κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες. Η σχολική κουλτούρα είναι η προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται, και η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω: «είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες» (Πασιαρδής, Π. 2004, σ. 150).

Η κουλτούρα προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης προς αυτόν, ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του.

Η σχολική κουλτούρα διέπεται από ένα βασικό χαρακτηριστικό: μπορεί να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η ίδια να διαμορφωθεί και να αλλάξει ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που μετέχουν στον οργανισμό. Μ' άλλα λόγια δεν είναι στατική, αφού λειτουργεί συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Εν κατακλείδι, θα ήθελα να επισημάνω ότι το ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα δεν αρκεί να είναι μόνο αποτελεσματικό. Οφείλει να είναι ένα έξυπνο σχολείο, κυρίως όμως ένα σχολείο υψηλών στόχων και ανθρωπιστικών αξιών: «το έξυπνο σχολείο» έχει δηλώσει ο Υπουργός, κ. Ευριπίδης Στυλιανίδης, «δεν είναι απλά ένα κτίριο. Είναι μια ιδέα γύρω από την οποία εκτείνεται όλο το σύστημα εκπαίδευσης. Είναι οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, οι άνθρωποι που βλέπουν το επάγγελμά τους ως λειτουργήματα, είναι τα υψηλού επιπέδου αναλυτικά προγράμματα, τα ποιοτικά βιβλία. Είναι όλη η διαδικασία, η οποία φιλοδοξεί να παραγάγει ανθρώπους έτοιμους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τις εποχής, στα κελεύσματα του αύριου».

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. 2001. Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, (21): 20-26.
- Ανδρέου, Α., & Μαντζούφας, Π. 1999. *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994. *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

- Βώρου, Φ. Κ. 1997. *Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικού Συνδέσμου.
- Δημητρόπουλος, Ε., Γ. 1999. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Everard, K. B. & Morris, G. 1999. *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dalin, P., Rolf, H. & Kleekamp, B. 1993. *Changing the School Culture*. London: Cassell
- Debesse, M. – Mialaret, G. 1985. *Οι παιδαγωγικές Επιστήμες*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- De VICCHI, G. 2003. (μτφρ. Ι. Καλογνώμης). *Διδάσκοντας μαζί, Μαθαίνοντας μαζί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Handy, C. B. & Aitken, R. 1990. *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin.
- Κουτούζης, Μ. 1999. *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλανός, Μ. 2003. *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Montana, Patrick & Bruce, Charnov. 2000. *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Πασιαρδής, Γ. 2001. *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. 2004. *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ρέππα-Αθανασούλα, Α. 1999. *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιάτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Σαΐτης, Αθ. Χ. 2005. *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sammons, P. 2006. School Effectiveness and Equity: Making Connections. Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Fort Lauderdale Florida, 4th January 2006.
- Stolp, S. 1994. *Leadership for School Culture*. Eric Digest, 19 June 1994 at (<http://ericae.net/edo/ED370198.htm>).
- Στραβάκου, Π. 2003. *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Π.Ε. και Δ.Ε., θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθ. 16 §2, Ν. 1566/85, άρθ. 1 §1, Ν. 2525/98, Ν. 2896/2002.
- Τατίδου, Κ. & Σκαράκης, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών οργανισμών, Λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (διατίθεται στον δικτυακό τόπο <http://www.didekilsch.gr/Thematiki 2.html>, 8-1-2003).
- Τσιότρα, Γ. 1995. *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα: Ευγ. Μπένου.
- Χυτήρη, Λ. 2001. Αξιολόγηση απόδοσης και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Διοικητική Ενημέρωση* (21): 43-52.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*. 6 (1): 79-112.

ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ζωή Παπαναούμ
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καθηγήτρια Παιδαγωγικής
zoipara@edlit.auth.gr

Περίληψη: Για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζονται πολλά, δεν νοείται όμως καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς. Επομένως αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί.

Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατεύθυνση αυτή, εφόσον εκπληρώνει ορισμένες προϋποθέσεις που αφορούν τη φιλοσοφία, τον σχεδιασμό και τη σύνδεση της με την πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Πρέπει πρώτα πρώτα να διαπνέεται από συγκεκριμένες αρχές και να υπάγεται σε μια πολιτική βελτίωσης. Έπειτα, πρέπει να οργανώνεται και να σχεδιάζεται με βάση σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, βελτίωση σχολείου.

1. Σχολείο και εκπαιδευτικοί

Σε όλο τον κόσμο τα εκπαιδευτικά συστήματα αμφισβητούνται ευρέως ως προς τα αποτελέσματά τους. Παρά το γεγονός ότι έχει συσσωρευτεί πλούσια επιστημονική γνώση για την αποτελεσματική διδασκαλία ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1970, και παρά τις συστηματικά σχεδιασμένες

αλλαγές σε μακρο-επίπεδο που έχουν επιχειρηθεί σε πολλές χώρες, τα αποτελέσματα του σχολείου παραμένουν πενιχρά, τόσο με όρους ατομικούς όσο και κοινωνικούς.

Ποια είναι, λοιπόν, η πραγματική δύναμη του σχολείου; Τι περιθώρια έχει να επηρεάσει τη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των εφήβων; Είναι αλήθεια ότι το σχολείο έχει ισχυρούς ανταγωνιστές στο έργο του: τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η τεχνολογία των Η/Υ, η τηλεόραση, το διαδίκτυο, ασκούν τη δική τους ανεξέλεγκτη επίδραση στο τι θα μάθουν οι νέοι και στο πως θα διαπαιδαγωγηθούν. Και η οικογένεια, εξάλλου, παρόλο που έχει χάσει την παραδοσιακή της μορφή, εξακολουθεί να παίζει τον δικό της σημαντικό ρόλο, περιορίζοντας η και ενισχύοντας την προσπάθεια του σχολείου. Όπως προκύπτει και από πρόσφατες έρευνες, υπερισχύουν οι ατομικές προϋποθέσεις μάθησης, καθώς και οικογενειακοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, έναντι της επίδρασης του σχολείου σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% (Harris & Chapman 2004). Σημειώνονται ωστόσο μεγάλες διακυμάνσεις στα αποτελέσματα από σχολείο σε σχολείο, διαπίστωση που έχει στρέψει την τελευταία εικοσαετία την προσπάθεια για βελτίωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.¹

Για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζονται πολλά: ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα με διοικητική και οργανωτική δομή, προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, υποδομή και πόροι και βέβαια οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπου η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος τους είναι κεντρικός για το τελικό αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει γιατί με τη διδακτική τους συμπεριφορά, αλλά και τη συνολική τους προσωπικότητα, επιδρούν άμεσα στους μαθητές, καθορίζοντας σε σημαντικό βαθμό αυτό που εκείνοι αποκομίζουν από το σχολείο. Σύμφωνα με πρόσφατες μετρήσεις οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές (Darling-Hammond & McLaughlin 1996: 377).

Δεν νοείται λοιπόν καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς. Πολύ συχνά μάλιστα είναι τόσο ισχυρή η πεποίθηση ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, ώστε συσκοτίζονται οι άλλοι παράγοντες που το διαμορφώνουν αφανώς, όπως το σύστημα διοίκησης και τα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού εστιάζεται αποκλειστικά η κριτική για κάθε έλλειψη, πρό-

¹ Στην ευρύτατη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται στρατηγικές για την αύξηση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών όσο και της ικανότητάς της σχολικής μονάδας για αυτοβελτίωση (βλ. D. Hopkins 2001 & B. Creemers 2002)

βλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, στους εκπαιδευτικούς προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία για καλύτερα αποτελέσματα.

Επομένως αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί. Πως θα γίνει αυτό; Η συνήθης απάντηση είναι: με την επιμόρφωση. Σήμερα, ιδιαίτερα στη χώρα μας, η επιμόρφωση προβάλλεται ως η απάντηση ή η λύση για κάθε τι, υπερεκτιμάται, δηλαδή, η δύναμή της από τη μια μεριά, ενώ από την άλλη συμβαίνει ευκαιριακά. Αυτό σημαίνει ότι ούτε συνδέεται με άλλες ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ούτε υπόκειται σε συστηματικό σχεδιασμό.

2. Προϋποθέσεις επιτυχίας της επιμόρφωσης

Πράγματι η επιμόρφωση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο για τη βελτίωση του σχολείου, αυτό όμως δεν συμβαίνει αυτόματα. Πρέπει να εκπληρώνει συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αν όχι, στην καλύτερη περίπτωση δεν θα είναι επιτυχής, στη χειρότερη μπορεί και να έχει αρνητικές συνέπειες τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο ερώτημα «πότε θεωρείται επιτυχής η επιμόρφωση», μπορεί να πει κανείς ότι «είναι επιτυχής όταν προάγει την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο». Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της επιμόρφωσης είναι πολλές και αφορούν:

α) τη φιλοσοφία της, το αν δηλαδή υιοθετεί τη διευρυμένη αντίληψη για τη διδασκαλία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού

β) το αν σχεδιάζεται με βάση επιστημονικά δεδομένα

γ) το αν είναι οργανικά ενταγμένη στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

2.1 Η φιλοσοφία της επιμόρφωσης

Στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η επιμόρφωση πάντοτε θεωρούνταν απαραίτητη. Το γιατί όμως χρειάζεται η επιμόρφωση και κατά προέκταση πού αποβλέπει, έχει διαφορετικές απαντήσεις από εκπαιδευτικό πλαίσιο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς επηρεάζεται από τον εκάστοτε προσανατολισμό του σχολείου και τις αντιλήψεις που επικρατούν για τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

Ποιο σχολείο θέλουμε σήμερα; Η πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους, και να συμβάλει

στη διαμόρφωση πολιτών, ικανών να συμβιώνουν αυτοδύναμα και δημιουργικά στο σύγχρονο κόσμο (Π. Ξωχέλλης 2005). Εξίσου ζητούμενο από το σχολείο είναι να αντισταθμίσει τις διαφορές στις περιπτώσεις των παιδιών που δεν έχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Από τη δεκαετία του 1990 αναθεωρείται η αντίληψη ότι έργο του εκπαιδευτικού είναι να αναπαράγει έτοιμα σχήματα διδακτικής και διαπαιδαγωγικής στο σχολείο. Το πλαίσιο και οι στόχοι της διδασκαλίας δεν θεωρούνται πλέον δεδομένοι, αλλά υπό συνεχή διαμόρφωση, καθώς πρέπει να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Ζ. Παπαναούμ 2003). Πρόκειται για τη διευρυμένη αντίληψη για το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία προβάλλεται διεθνώς ως καταλυτική συνθήκη για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Η διδασκαλία νοείται ως κατεξοχήν στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία, ενώ έμφαση δίνεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και πειραματισμού.

Αν το σχολείο λοιπόν σήμερα επωμίζεται την υποχρέωση να προσφέρει άριστη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, τότε ανάλογα προετοιμασμένοι πρέπει να είναι και οι εκπαιδευτικοί. Πώς σκιαγραφείται με βάση τα παραπάνω το προφίλ του άριστου εκπαιδευτικού;

Για να επιτελέσει στο έπακρο το έργο το οποίο αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, από τη μια μεριά πρέπει να διαθέτει τον αναγκαίο γνωστικό εξοπλισμό, δηλαδή, γνώσεις του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτικές δεξιότητες/ικανότητες, στάσεις/αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση. Από την άλλη μεριά πρέπει να διαθέτει θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και ικανότητες, όπως έμπνευση, δημιουργικότητα, διερευνητική ικανότητα, δέσμευση στο έργο του, ιδιότητες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής και συνιστούν ένα ενιαίο όλο (Ζ. Παπαναούμ 2005).

Επομένως, τόσο οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να διαπνέονται από την αντίληψη αυτή για το έργο και τον ρόλο τους.

2.2 Σχεδιασμός της επιμόρφωσης με βάση επιστημονικά δεδομένα

Η επιμόρφωση, σε οποιαδήποτε μορφή της, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της είναι να σχεδιάζεται με όρους επιστημονικούς, με βάση σύγχρονα δεδομένα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της θεωρίας προγραμμάτων.

- Μια πρώτη βασική αρχή είναι να εκλαμβάνεται η επιμόρφωση ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις από τη δεκαετία του 1970, καθώς και η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων τεκμηριώνουν την άποψη ότι η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αρχίζει από τον προσανατολισμό τους στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Είναι, δηλαδή, μια συνεχής διαδικασία «γίνεσθαι», η οποία εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική τους μάθηση. Πρόκειται για ένα συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αρχίζει από τον προσανατολισμό τους ακόμη στο επάγγελμα, συνεχίζεται κατά την αρχική τους εκπαίδευση και διαρκεί μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας. Κατά τη μακρά αυτή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το εκπαιδευτικό του έργο και τον επαγγελματικό τους ρόλο και παράλληλα αποκτούν την επαγγελματική τους ειδημοσύνη (Ζ. Παπαναούμ 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ως επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε δραστηριότητα μαθησιακή/ εκπαιδευτική συμβαίνει μετά την ένταξη τους στο επάγγελμα. Μπορεί να είναι οργανωμένη επιμόρφωση (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράσης.¹

- Μια δεύτερη αρχή είναι να εξειδικεύονται οι στόχοι και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης με βάση κάθε φορά συγκεκριμένες ανάγκες. Το παράδειγμα που ακολουθεί αφορά τον ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Οι πρώτες δύο περιπτώσεις αφορούν την εκ των άνω εισαγωγή καινοτομιών, ενώ η τελευταία αφορά τη λειτουργία του σχολείου ως εστία πειραματισμού. Ειδικότερα αν η επιμόρφωση στοχεύει να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας καινοτομίας εκ των άνω, τότε στόχος της θα είναι να καλύψει ενδεχόμενες ελλείψεις τους στο αντικείμενο (π.χ. εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων), καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην εφαρμογή νέων μέτρων και ρυθμίσεων. Στο δεύτερο μοντέλο δίνεται έμφαση στο πλαίσιο και στην υποστήριξη των καινοτομιών. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η αποδοχή της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς, ως εκ τούτου η επιμόρφωση θα αποβλέπει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους. Αν τέλος επιδιώκεται η εισαγωγή καινοτομίας από τη βάση, τότε η επιμόρφωση θα πρέπει να καλλιεργήσει ανάλογες στάσεις και δεξιότητες (π.χ. διερεύνησης, αναστοχασμού) στους εκπαιδευτικούς (Βλ σχήμα).

¹ Πιο αναλυτικά βλ. Sparks, D. & S. Loucks- Horsley 1990, Ειδικότερα για την ενδοσχολική επιμόρφωση βλ. Παπαναούμ 2007

Σχήμα: Μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών¹ & στόχοι της επιμόρφωσης

Εισαγωγή καινοτομιών εκ των άνω: Μοντέλα υιοθέτησης της καινοτομίας	⇒	Στόχος η υιοθέτηση της καινοτομίας
Εισαγωγή καινοτομιών εκ των άνω: Προσαρμοσίμα μοντέλα	⇒	Στόχος η αποδοχή της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς
Εισαγωγή καινοτομιών από τη βάση	⇒	Στόχος να δημιουργήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία

- Τέλος, προκύπτουν από την ευρύτερη σχετική βιβλιογραφία συγκεκριμένες αρχές μεθόδευσης της επιμόρφωσης, όπως είναι²:
 - Να λαμβάνονται υπόψιν οι γνωστικές προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών
 - Να εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία (π.χ. να αξιοποιείται διδακτικά η εμπειρία τους)
 - Να ευνοείται η συνεργατική μάθηση
 - Να συνδέεται η θεωρία με την πράξη με τρόπο αμφίδρομο

2.3 Οργανική ένταξη στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Εφόσον εκπληρώνονται σε γενικές γραμμές οι παραπάνω δύο προϋποθέσεις, η επιμόρφωση πράγματι έχει θεαματικά αποτελέσματα. Οι επιτυχίες αυτές περιπτώσεις όμως παραμένουν μεμονωμένες –για λίγους εκπαιδευτικούς– και χωρίς συνέχεια, αν δεν υποστηριχθούν θεσμικά.

Πολλοί μελετητές επιχειρηματολογούν βάσιμα για τους περιορισμούς πλαισίου που τίθενται στο όλο εγχείρημα για την οργάνωση και τη μεθόδευση της επιμόρφωσης, προκειμένου να έχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα: να ωφελούνται από αυτήν σε διαρκή βάση όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εκπαίδευση³.

Στην κατεύθυνση αυτή θεωρείται μονόδρομος η ένταξη της επιμόρφωσης στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει πρώτα-

¹ Για μια κατ' αναλογία διάκριση των τρόπων εισαγωγής καινοτομιών σε μοντέλα υιοθέτησης της καινοτομίας προσαρμογής και δημιουργία της καινοτομίας στη σχολική μονάδα Βλ. D. Hopkins 2001

² Πιο αναλυτικά για το θέμα αυτό βλ. κυρίως A. Lieberman 1996

³ Ενδεικτικά βλ. G. Byrne & T. Gallagher 2004

πρώτα ότι από την είσοδο ακόμη στο επάγγελμα, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της υπηρεσίας, θα πρέπει να υπάρχει συνοχή ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και έλεγχος της επαγγελματικής τους επάρκειας. Σημαντικό είναι, ακόμη, να έχουν διακριτική ευχέρεια αποφάσεων οι εκπαιδευτικοί με την ενίσχυση της αυτονομίας τους. Τέλος, να προσμετράται η επαγγελματική τους πρόοδος στις φάσεις εξέλιξης τους.

Στόχος κοινός αυτών των ρυθμίσεων και των παρεμβάσεων είναι να διασφαλιστεί ότι εισέρχονται στο επάγγελμα άτομα που έχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις και ότι υποστηρίζονται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, έτσι ώστε η ειδημοσύνη τους να εκβάλει σε «άριστο» εκπαιδευτικό έργο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επιμόρφωση είναι σημαντικός συντελεστής της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, γιατί υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού μακροχρόνια και βελτιώνει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη.

Επιλογικά

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι για να παίζει η επιμόρφωση τον ρόλο που αναμένεται στη βελτίωση του σχολείου, πρέπει πρώτα-πρώτα να αποτελεί μέρος ευρύτερου σχεδιασμού για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έπειτα, να σχεδιάζεται με βάση σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Αν δεν διασφαλιστούν τα παραπάνω, τότε όχι μόνο θα επενδυθεί κόπος και χρήμα χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, αλλά η επιμόρφωση μπορεί να βλάψει, γιατί όντας «μπαλωματική» και ευκαιριακή, οδηγεί σε εφησυχασμό και συγκαλύπτει χρόνιες ανεπάρκειες του σχολικού θεσμού. Αυτά όμως δεν αρκούν· αυτό που έχει καταλυτική σημασία είναι να ενισχύσει τον μετασχηματιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο ερώτημα τι γίνεται στη χώρα μας, μπορεί να υποστηριχτεί ότι αισιόδοξα μηνύματα έχουν αρχίσει να καταγράφονται και στην Ελλάδα από επιμορφώσεις σε μικροκλίμακα, που υποστηρίζουν καινοτομικές παρεμβάσεις στη διδακτική διαδικασία με ορατά αποτελέσματα στους μαθητές. Είναι κοινή διαπίστωση όμως ότι η συνεχής επιμόρφωση δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη ούτε στη λογική ούτε στην πρακτική του Έλληνα εκπαιδευτικού. Υπάρχουν διασταυρωμένα ερευνητικά στοιχεία που τεκμηριώνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση για την επιμόρφωση. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα σχεδόν στο σύνολό τους επιθυμούν να επιμορφώνονται συχνά, ενώ ένας στους δύο «σε διαρκή βάση». Το αξιοσημείωτο όμως είναι ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετέχει σε επιμορφώσεις, ενώ ένας στους τρεις δηλώνουν ότι δεν ανατρέχουν καν σε βιβλιοθή-

κες ή άλλες πηγές για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους (Ζ. Παπαναούμ 2003).

Φαίνεται, πάντως, να ωριμάζουν οι συνθήκες, ώστε η ελληνική πολιτεία να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια των ρυθμίσεων που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποδίδοντας την αναγκαία βαρύτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Byrne, G. & Gallagher, T. 2004. Systemic factors in school improvement, *Research Papers in Education*, 19, 2: 161-183.

Creemers, B. 2002. From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis and outline of the empirical study, *Educational research and evaluation*, 8,4, 343-362.

Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M.W. 1996. Investing in Teaching as a Learning Profession: policy problems and prospects, στο: L. Darling- Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey- Bass, 376-411.

Harris, A. & Chapman, C. 2004. Improving schools in difficult contexts: towards a differentiated approach, *British Journal of Educational Studies*, 52,4: 417-431.

Hopkins, D. M. 2001. *School Improvement for real*, Routledge Falmer.

Lieberman, A. 1996. Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning, στο: M. McLaughlin & I. Oberman (επιμ.). *Teacher learning: new policies, new practices*. London: Teacher College Press, 185- 201.

Ξωχέλλης, Π. 2005. *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. 2003. *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. 2005. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82- 91.

Παπαναούμ, Ζ. 2007. Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών), στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 257- 260.

Sparks, D. & Loucks – Horsley, S. 1990. Models of staff development, στο: W.R. Houston (επιμ.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, 234-250.

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Λάμπρος Ζαμπέλης
q.e.d. Market Research Institute
Research Expert
lamprosz@gmail.com

Περίληψη: Η κατανόηση, με εργαλείο την έρευνα, του σύνθετου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εμπλεκόμενοι είναι αναγκαία προκειμένου να γίνει εις βάθος κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας τους και εντός της σχολικής μονάδας. Βασική εστίαση, βέβαια, της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η σχολική μονάδα και οι εμπλεκόμενοι με αυτή. Η διεξαγωγή ερευνών ανά τακτά χρονικά διαστήματα μπορεί να διαγνώσει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των εμπλεκομένων και να αξιολογήσει τις όποιες παρεμβάσεις, τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή τους. Η αγαστή συνέργεια ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ως εργαλείο προβληματισμού μπορεί να προσδώσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

Έννοιες-κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, ποιοτική έρευνα, ποσοτική έρευνα

Η καθημερινή τριβή με την πραγματικότητα ενός προστατευμένου και σε γενικές γραμμές εσωστρεφούς συστήματος/περιβάλλοντος, όπως είναι μια σχολική μονάδα, μπορεί να μας κάνει να λησμονήσουμε το, έξωθεν της σχολικής μονάδας, κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εμπλεκόμενοι και ιδιαίτερα οι μαθητές. Σήμερα, αυτό το –πέραν της σχολικής μονάδας– κοινωνικό περιβάλλον όχι μόνο μεταβάλλεται συνεχώς με ιλιγγιώδης ρυθμούς και γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο, αλλά ανταγωνίζεται τη σχολική μονάδα για την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνει

ολοένα και περισσότερο αισθητή την επιρροή του στη ζωή και το αξιακό τους σύστημα. Η σχολική πραγματικότητα δεν αποτελεί εξ ορισμού, πλέον, το επίκεντρο στη ζωή των παιδιών και των εφήβων, αλλά καλείται να ανταγωνιστεί σε σημαντικότητα τις εξωσχολικές επιρροές που ασκούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το διαδίκτυο και οι νέοι τρόποι επικοινωνίας που προσφέρουν (chatting, ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδες εικονικού περιβάλλοντος).

Η εις βάθος κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, πέραν της σχολικής μονάδας, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τη σχολική πραγματικότητα κρίνεται επιτακτική, προκειμένου να μπορέσει η σχολική μονάδα να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα. Η χρήση των εργαλείων της έρευνας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό αρωγό και σύμμαχο στην κατανόηση αυτού του σύνθετου και διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος; και μπορεί να φανεί χρήσιμη η διεύρυνση του φάσματος της έρευνας που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση με το να συμπεριλάβει στους στόχους της την κατανόηση, πέραν των τεκταινόμενων στη σχολική πραγματικότητα, του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος είναι όχι μόνο να κατανοήσουμε τις στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων γύρω από ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα, αλλά να κατανοήσουμε και το ευρύτερο αξιακό τους σύστημα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου, όπως είπαμε και προηγουμένως, η προσωπικότητά τους και το αξιακό τους σύστημα δείχνει να διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από πληθώρα εξω-εκπαιδευτικών επιρροών. Η εις βάθος κατανόηση των ευρύτερων στάσεων και αντιλήψεών τους –και όχι μόνο σε ότι αφορά τα της σχολικής πραγματικότητας– θα συνδράμει και στην εις βάθος κατανόηση των στάσεων και αντιλήψεών τους γύρω από τη σχολική μονάδα. Δεν αρκεί μόνο να αφουγκραστούμε τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών γύρω από την εκπαίδευση; αλλά να κατανοήσουμε την ευρύτερη στάση ζωής, τις αξίες και τις ανάγκες τους οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν εντός της σχολικής μονάδας.

Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι πρέπει να λησμονηθεί ότι κύριο αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η έρευνα που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική μονάδα. Μάλιστα, δεδομένου του ρευστού ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζει τη λειτουργία των εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα και αν στόχος είναι να διαμορφωθεί η σχολική μονάδα σε ένα δυναμικό περιβάλλον που δέχεται και αφομοιώνει τις αλλαγές, είναι αναγκαία η διενέργεια ερευνών στην εκπαί-

δευση ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Προκειμένου τόσο να καταγράψει τις στάσεις και αντιλήψεις των εμπλεκομένων με αυτή που, θέλοντας και μη, συνεχώς αλλάζουν δεδομένα, όσο και να αξιολογήσει τις όποιες αλλαγές θα εφαρμοστούν ή εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα.

Ένας επιπρόσθετος λόγος που κάνει επιτακτική την ανάγκη διενέργειας ερευνών στην εκπαίδευση είναι η έμφαση που δίδεται στην ποιότητα των γνώσεων που παρέχονται στους μαθητές. Το ζητούμενο στη σημερινή εποχή δεν είναι η παροχή πληθώρας γνώσεων; άλλωστε μια απλή πλοήγηση στο διαδίκτυο ή μια επίσκεψη σε κάποια δημόσια βιβλιοθήκη ή κάποιο μεγάλο βιβλιοπωλείο κάνει άμεσα διαθέσιμη σε οποιονδήποτε μια ασφυκτική, ίσως, πληθώρα γνώσεων και πληροφοριών. Η πρόκληση δείχνει να είναι στο πώς θα επιλεγούν μέσα από ένα τεράστιο όγκο οι σημαντικότερες γνώσεις και πληροφορίες.

Με δεδομένη τη μεταστροφή του ενδιαφέροντος, λοιπόν, στην ποιότητα των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχονται στους μαθητές, η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο κατά το στάδιο προετοιμασίας μιας παρέμβασης στην εκπαίδευση (π.χ. διδακτικό υλικό) όσο και κατά το στάδιο εφαρμογής της στη σχολική αίθουσα. Η καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των άμεσα ενδιαφερόμενων γύρω από μια μελλοντική παρέμβαση-pre research-είναι παρόμοιας σημασίας με την αξιολόγηση μιας παρέμβασης μετά την εφαρμογή της -post research-. Σημαντική σημασίας, επίσης, είναι η εστίαση όχι μόνο σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονται δυσλειτουργίες και προβλήματα κατά την υλοποίηση μιας παρέμβασης, αλλά και σε περιπτώσεις όπου οι όποιες παρεμβάσεις λειτούργησαν απρόσκοπτα και έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα, μιας και η σύγκριση μεταξύ των δύο συνήθως μεγεθύνει και κάνει ορατές στον ερευνητή τις διαφορές τους και αποκαλύπτει τους λόγους της επιτυχίας ή μη των όποιων παρεμβάσεων.

Η αξιοποίηση μιας ευρείας γκάμας μεθοδολογιών στην εκπαιδευτική έρευνα, πέρα από τις διαδεδομένες και ευρέως γνωστές και οικείες, ποσοτικές έρευνες διευρύνει τις δυνατότητες των ερευνητών και προσφέρει ευκαιρίες για περισσότερη και εις βάθος πληροφόρηση. Δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί η ευθύτητα και καθαρότητα ενός ποσοστού, π.χ. 70% των ερωτώμενων προτιμούν περισσότερο το Α από το Β. Δύσκολα, όμως, μπορούν να αποκαλυφθούν εις βάθος τα αίτια μιας τέτοιας προτίμησης από μια ποσοτική μέτρηση, ειδικά όταν κάποια από αυτά τα αίτια ανάγονται στο συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο των ερωτώμενων. Σπάνια, δε, συμβαίνει η κατά δήλωση συμπεριφορά των ερωτώμενων να αποκλίνει από την πραγματική τους συμπεριφορά για διάφορους λόγους, π.χ. θέλουν να φανούν αρεστοί στους ερευνητές. Μια ποιοτική έρευνα, παρά το ότι δεν είναι μια οικεία

μορφής μεθοδολογία στο ευρύ κοινό, μπορεί να δώσει εις βάθος πληροφόρηση γύρω από τα αίτια και τους μηχανισμούς λειτουργίας των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των ερωτώμενων. Γι' αυτό και η συνέργεια μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη και να απαντήσει με αυτοπεποίθηση σε κρίσιμα ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Τα αποτελέσματα της όποιας έρευνας, συμπεριλαμβανομένης και της έρευνας στην εκπαίδευση, μπορούν να προσδώσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη όταν αξιοποιούνται περισσότερο ως εργαλεία προβληματισμού και σαν ένας διάυλος διαλόγου μεταξύ των ερωτώμενων και των ερευνητών και λιγότερο σαν μια απλή καταγραφή της γνώμης των ερωτώμενων γύρω από κάποιο ζήτημα ή σαν ένα άτυπο δημοψήφισμα. Η συνέργεια ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών που προσδίδει εις βάθος κατανόηση γύρω από τις αντιλήψεις των ερωτώμενων και το ερμηνευτικό φιλτράρισμα των αποτελεσμάτων μέσα από το πρίσμα των ερευνητών που αντιλαμβάνονται το συμβουλευτικό χαρακτήρα μιας έρευνας, μπορεί να εγγυηθεί τη μέγιστη δυνατή απόδοση της ερευνητικής διαδικασίας.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ Ή ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ¹

Γιώργος Μακρίδης, εξ.συνεργάτης Π.Ι.,
κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός, υπ.δρ.Παντείου Παν.
gsmakridis@yahoo.gr

***Περίληψη:** Η διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων αποτέλεσε βασικό στόχο αυτού του πεδίου. Παρά τις δυσκολίες προσέγγισης διαπιστώθηκε ότι οι ιδιότητες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών, μαζί με τη σχολική εμπειρία και την κουλτούρα τους, έτσι όπως διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση κοινωνικών και ατομικών παραγόντων, προσδιορίζουν τις εκτιμήσεις τους. Οι αρνητικές εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία συνυπάρχουν με τις θετικές εκτιμήσεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο. Ο συνδυασμός των παραπάνω με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.*

***Λέξεις κλειδιά:** κοινωνική αποδοχή, μαθησιακή διαδικασία, κοινωνικοποίηση, σχολικό περιβάλλον, κουλτούρα.*

Η έρευνα διεξήχθη με κύριο στόχο του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου την εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στο *σχολικό περιβάλλον* και στον τρόπο που διαμορφώνεται αυτό από τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με τις νέες κοινωνικές

¹ Η Επιστημονική Ομάδα στο Π.Ι. που επεξεργάστηκε τα ερευνητικά δεδομένα του συγκεκριμένου πεδίου αποτελείται από τους: Βίκα Δ. Γκιζελή (*Συντονίστρια*), Ευγενία Κουμάνταρη, Γιώργο Μακρίδη, Δόμνα Μπογδάνου, Γιώργο Παλιό και Ηλία Σκαλτσά.

πραγματικότητες (εφαρμογή νέων τεχνολογιών, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, κ.ά.), μέσω των εκφρασμένων αντιλήψεων αλλά και στάσεων των αποδεκτών βλ. εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι απαντήσεις που πήραμε στοιχειοθετούν και πέρα από την ποσοτική τους διάσταση τον τρόπο που η κοινωνία *αποδέχεται* ή *απορρίπτει* τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, σηματοδοτώντας τις όποιες αναγκαίες αλλαγές πρέπει να δρομολογηθούν στην κατεύθυνση βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου που παίζει το σχολείο στη σημερινή κοινωνία.

Η *αποδοχή* (ή η *απόρριψη*) των δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου είναι έννοια *δυσπροσέγγιστη*¹, καθώς επηρεάζεται από πρότυπα και στερεότυπα, υποκρύπτει στόχους σιωπηρούς ή ομολογημένους, εκφράζει προσδοκίες ποικίλης προέλευσης και αιτιολογίας. Υποκαθιστά, εξάλλου, πολλές φορές την πραγματική επιχειρηματολογία των στοχεύσεων και των επιλογών του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Το ότι η κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη διατρέχει όλες τις θεματικές ομάδες παίρνει μία ξεχωριστή διάσταση ως προς τον τρόπο που αξιολογείται συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς όμως να υπάρχουν πάντοτε τα ερευνητικά εργαλεία για μία εμβάθυνση του βαθμού εμπλοκής των κοινωνικών δραστών με το σχολείο και των ιδιαίτερων αναγκών ή προσδοκιών αυτών. Η προσέγγιση μεγαλύτερου αριθμού ερωτωμένων και εκτός των ορίων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η διερεύνηση της κουλτούρας τους θα μπορούσε να ερμηνεύσει καλύτερα την κατεύθυνση, αλλά και την ένταση των απαντήσεων στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Όμως, λόγω του εύρους της ερευνητικής προσπάθειας (εκτενές ερωτηματολόγιο με αρκετές θεματικές ενότητες), των χρονικών περιορισμών ως προς την υλοποίηση της έρευνας, των διοικητικών και οικονομικών δεσμεύσεων κ.τ.λ. οδηγηθήκαμε στον περιορισμό των αποδεκτών και στην περικοπή αρκετών ερωτήσεων. Άλλωστε, ένα τέτοιο πεδίο θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστή έρευνα με μικρότερη εμβέλεια αλλά με μεγαλύτερο βάθος. Στην προκειμένη περίπτωση η θεματική ενότητα της *κοινωνικής αποδοχής* μοιάζει περισσότερο με *τελική* και όχι *διαμορφωτική έκθεση αξιολόγησης* της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παρά τις δυσκολίες (διαδικαστικές, μεθοδολογικές, κ.λπ.) οι απαντήσεις που πήραμε στα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής (εξαρτημένες μεταβλητές) και η διασταύρωση τους με τα χαρα-

¹ Γκιζελή Β., Μακρίδης Γ., Κουμάνταρη Ευγ., Μπογδάνου Δ., Παληός Γ. και Σκαλτσάς Ηλ. 2007. Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* (13): 166-180.

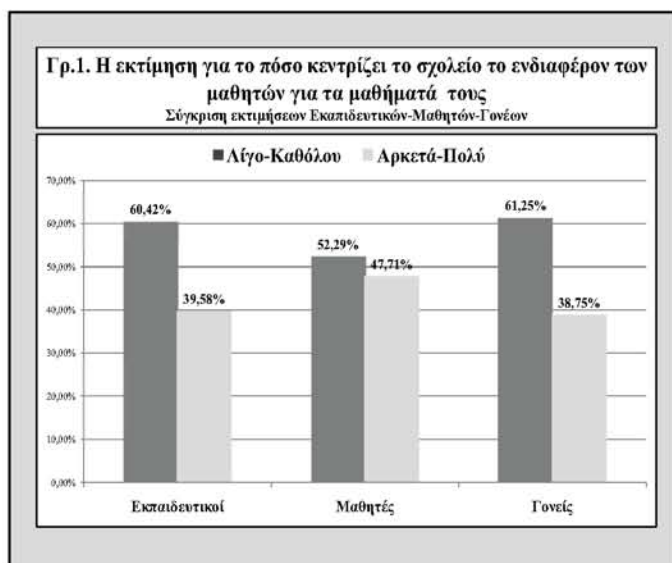
κτηριστικά των αποδεκτών (ανεξάρτητες μεταβλητές) βοήθησαν αρκετά αφ' ενός μεν στο να προσεγγίσουμε συγκριτικά την κατεύθυνση και την ένταση των τοποθετήσεων και αφ' ετέρου στο να ερμηνεύσουμε τις τοποθετήσεις αυτές με βάση τη διαφορετικότητα του κοινωνικού ρόλου, αλλά και του βαθμού εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των αποδεκτών. Οι απαντήσεις των γονέων ως προς την κοινωνική αποδοχή του σχολείου προστίθενται με τις αντίστοιχες (όπου ήταν εφικτό) των εκπαιδευτικών και των μαθητών διευρύνοντας περισσότερο το πεδίο «σχολείο», έτσι ώστε η αποτίμηση της ποιότητας να πραγματοποιηθεί και εκτός των ορίων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην εισήγηση αυτή και λόγω του περιορισμένου χρόνου θα παρουσιάσω τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα, έτσι όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στο SPSS. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μαζί με το σχολιασμό τους διαρθρώνονται στους άξονες: *I.Εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου – Μαθησιακή διαδικασία. II.Εκτιμήσεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. III.Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης – Απόδοση ευθυνών για τα προβλήματα στο σχολείο. IV.Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας – Σύνδεση με την αγορά εργασίας και V.Απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το σχολείο του αύριο – Βαθμός αισιοδοξίας.*

Πριν παρουσιάσω τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τον τομέα της *κοινωνικής αποδοχής* θεωρώ αναγκαίο να αναφέρω την ικανοποίηση που εξέφρασε η πλειοψηφία των αποδεκτών για τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και για τη συμμετοχή της σε αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στο να βελτιωθεί η εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τους δομικούς περιορισμούς που θέτει ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας. Η πεποίθηση αυτή, που εκφράστηκε στα σχολεία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αναδεικνύει την ανάγκη των αποδεκτών και μάλιστα ανεξάρτητα από την *επικοινωνιακή τους επάρκεια* ή *αρμοδιότητα* για συμμετοχή στις όποιες βελτιωτικές αλλαγές σχεδιάζονται από την πολιτεία. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που επιβεβαιώθηκε ερευνητικά και θα πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η *κοινωνική αποδοχή* ή *απόρριψη* της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από τις ιδιότητες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών, από την καθημερινή ή μη καθημερινή σχολική εμπειρία, αλλά και από την κουλτούρα τους, έτσι όπως προκύπτει από την αλληλεπίδραση κοινωνικών και ατομικών παραγόντων. Αυτό αποτελεί και το σημαντικότερο πρόβλημα για τον ερευνητή, δηλαδή το να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας λαμβάνοντας

υπ' όψιν του εκτός από τους δομικούς προσδιορισμούς και την εκούσια δράση ή μη δράση, αποφεύγοντας τη μονόπλευρη έμφαση σε έναν από τους δύο παράγοντες. Άλλωστε αρκετοί ερευνητές αγνοούν την ύπαρξη του «ενδιάμεσου χώρου»¹, δηλαδή τη συνάρτηση μεταξύ των εμπειριών και των καθημερινών βιωμάτων των ανθρώπων με την εκπαίδευση, την απασχόληση, την κατοικία, την κατεύθυνση της κοινωνικής κινητικότητας, κτλ.

Οι αρνητικές εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, έτσι όπως εκφράστηκαν στο συγκεκριμένο άξονα, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το σημερινό σχολείο αδυνατεί να

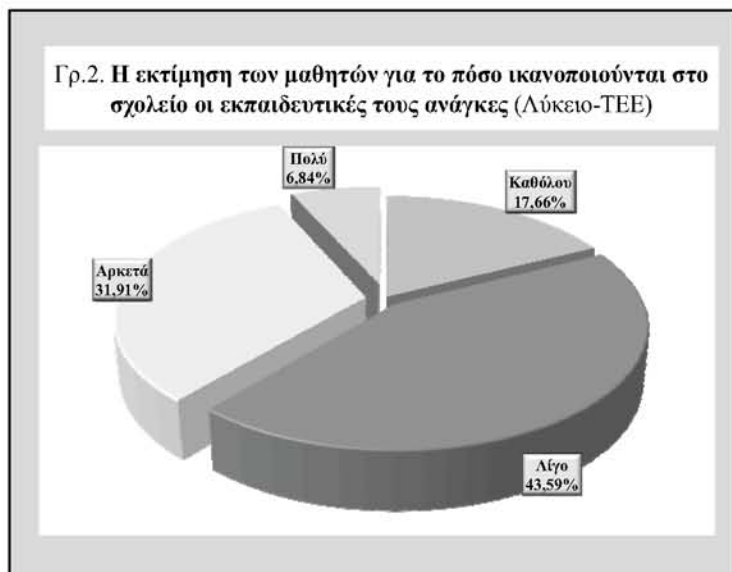


καλύψει βασικούς γνωστικούς και μαθησιακούς στόχους. Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών το σημερινό σχολείο δεν κεντρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα, μια εκτίμηση που επιβεβαιώνεται από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από τους γονείς τους (βλ. γράφημα 1).

Στους εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις κατά ηλικία και κατά τύπο σχολικής μονάδας, αφού στους μεγαλύτερους ηλικιακά (51+ ετών) και στους διδάσκοντες στο ΤΕΕ σημειώνονται τα υψηλότερα ποσοστά. Η αρνητική εκτίμηση για το σημερινό σχολείο ως προς το πόσο ενισχύει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα είναι σαφώς μεγαλύτερη στους γονείς μαθητών στο λύκειο (το ποσοστό αρνητικής εκτίμησης φθάνει το 71%, έναντι 60% στο ΤΕΕ, 59% στο γυμνάσιο και 51% στο δημοτικό). Επιπλέον η πλειοψηφία των μαθητών (61,3%) που συμμετείχε στην έρευνα εκτιμά ότι στο σημερινό σχολείο δεν ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (βλ. γράφημα 2), ενώ τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων

¹ Μπουρντιέ Πιέρ «Κοινωνικός χώρος και γένεση των "τάξεων"», στο «Γλώσσα και συμβολική εξουσία», Αθήνα 1999, εκδόσεις Καρδαμίτσα.

αλλά και στους μαθητές με τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις (μ.ο. 17 και πάνω), κάτι που δείχνει ότι το σημερινό σχολείο δεν ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε των «καλών» μαθητών, αφού το πρόβλημά τους δεν εντοπίζεται στη δυσκολία παρακολούθησης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών, αλλά στην παροχή μιας στερεοτυπικά αναπαραγόμενης γνώσης, που δεν αποτελεί γι' αυτούς προσωπική κατάκτηση και εφόδιο για το αύριο.



Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων παρουσιάζονται διχασμένοι ως προς την εκτίμησή τους σχετικά με το εάν και κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

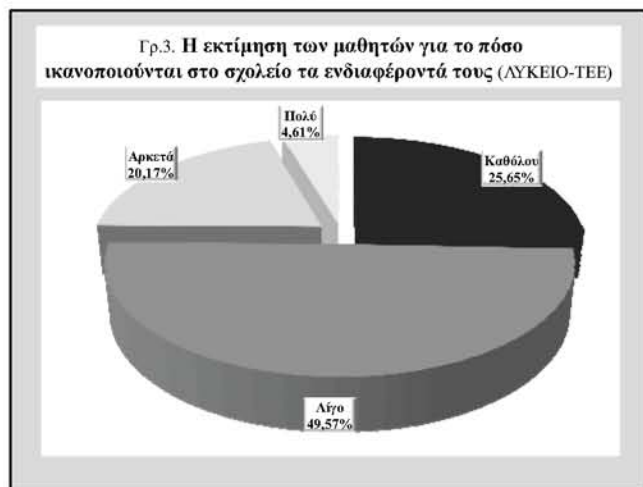
Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την εκτίμηση του

46,3% των εκπαιδευτικών η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται *αρκετά* στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και *πολύ* σύμφωνα την άποψη του 8,5%, αντίθετα το 37,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι προσαρμόζεται *λίγο* και το 7,4% ότι δεν προσαρμόζεται *καθόλου*. Ένα ερώτημα που συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία και με τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Σε πρόσφατη έρευνα στις χώρες του ΟΟΣΑ από την εταιρεία συμβούλων McKinsey με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι «η ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια χώρα δεν εξαρτάται ούτε από τις κρατικές δαπάνες, ούτε από το μέγεθος της τάξης, ούτε από τον “προοδευτικό” χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εξαρτάται από έναν και μοναδικό παράγοντα: την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού»¹.

¹ Τάκη Μίχα «Μόνο ο δάσκαλος μετράει!» 07/04/2008 , άρθρο στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* και «How to be top. What works in education: the lessons according to McKinsey», Oct 18th 2007, *The Economist*.

Σύμφωνα με την έρευνα, γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στο σημερινό σχολείο δεν καλλιεργείται η ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών, άποψη που βρίσκει σύμφωνους το 61,57% των γονέων και το 67,48% των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικής εκτίμησης εντοπίζεται στο λύκειο (77,25%) και το μικρότερο στο δημοτικό (61,26%). Στους γονείς τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (74,2%) και σε όσους έχουν παιδιά στο λύκειο (70%).

Αν και ο όρος *κριτική σκέψη*, ως έννοια και λειτουργία, δεν γίνεται το ίδιο αντιληπτός από τους αποδέκτες, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το κατά πόσο το σημερινό σχολείο καλλιεργεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών στο σημερινό σχολείο. Πάντως οι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και με παιδιά στο λύκειο συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης, ενώ επίσης πολύ υψηλά ποσοστά αρνητικής εκτίμησης εντοπίζονται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο λύκειο (70,31%). Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι *δεν αναπτύσσονται οι προσωπικές δεξιότητες των μαθητών στο σημερινό σχολείο*. Το φαινόμενο είναι εντονότερο στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αυτό αποτελεί γενικότερο πρόβλημα στα σχολεία και πιθανόν σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών, τη δομή και τις απαιτήσεις της ύλης αλλά και το γενικότερο σχεδιασμό των σχολείων. Ακόμα, διαφαίνεται μια διαφορετική αντιμετώπιση του θέματος ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Πράγματι, ένα από τα ερευνητικά δεδομένα που αξίζει ιδιαίτερα να σημειωθεί είναι ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές δεν αναπτύσσουν σημαντικά τις προσωπικές τους δεξιότητες αν και, όπως θα δούμε, λειτουργούν σε ένα σχολείο στο οποίο προωθούνται η ελεύθερη έκφραση, η ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και η ομαδική δράση.

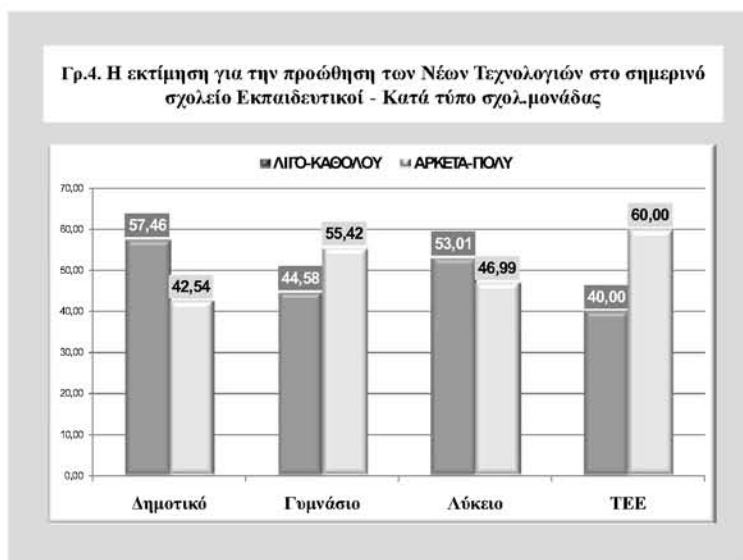


Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι *δεν ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά της στο σημερινό σχολείο* (βλ. γράφημα 3). Οι μαθητές εκτιμούν σε ποσοστό 75,2% ότι το σχολείο ικανοποιεί «λίγο έως καθόλου» τα ενδιαφέροντά τους, ένα ποσοστό που φτάνει στην Γ' λυκείου στο 87,2%!

Η εκτίμηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών για προώθηση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο είναι σε γενικές γραμμές αρνητική. Έτσι το 62% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι νέες τεχνολογίες προωθούνται από λίγο έως καθόλου στο σχολείο τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές ανεβαίνει στο 71,3%!

Στους εκπαιδευτικούς, εντοπίστηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση μόνο κατά τύπο σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, όπου στο Τ.Ε.Ε. σημειώνονται τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά θετικής αξιολόγησης ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (βλ. γράφημα 4). Η θετική στάση τους ίσως εξηγείται από το γεγονός πως στα Τ.Ε.Ε. υπάρχει εξειδίκευση και πιο οργανωμένα εργαστήρια, καθώς και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Μεγάλη δυσαρέσκεια εκφράζεται από τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες αλλά και περισσότερο απαιτητικοί ως προς τη λειτουργικότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Στους

μαθητές, αν και δεν σημειώθηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση, όσοι είχαν τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις συγκέντρωσαν τα μικρότερα συγκριτικά ποσοστά ικανοποίησης, επιβεβαιώνοντας (αυτό που είδαμε παραπάνω) ότι ένα σημαντικό μέρος



των εκπαιδευτικών τους αναγκών δεν ικανοποιείται στο σημερινό σχολείο, παρά τις δυνατότητες που έχουν και το αυξημένο τους ενδιαφέρον. Ως συνέπεια αλλά και ως συνέπεια των παραπάνω έρχεται η διαπίστωση ότι το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μαθητών λυκείου και ΤΕΕ, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να εντοπίζονται στους τελειόφοιτους αλλά και τους αριστούχους. Αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δήλωσε ότι το ελληνικό σχολείο δεν καταφέρνει να ικανοποιήσει τους προσδοκίες του. Έτσι, το 43,6% δήλωσε ότι αυτό επιτυγχάνεται λίγο και το 19,4% ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται καθόλου. Όπως αναμενόταν οι γονείς τριτοβάθμιας εκπαίδευ-

σης και με παιδιά στο λύκειο συγκέντρωσαν και τα μεγαλύτερα ποσοστά δυσαρέσκειας. Όμως *σε ποιο βαθμό το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών*; Πρόκειται εδώ για ένα ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τομέα, ώστε να διασαφηνισθεί καλύτερα η σχέση της εκάστοτε σχολικής πραγματικότητας και των προσδοκιών που οι εκπαιδευτικοί έχουν ή είχαν από αυτήν. Έτσι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, παρ' όλο που το *περιεχόμενο σπουδών* και οι *διδασκτικές πρακτικές* που ακολουθούνται ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι *στόχοι* αλλά και ο *σκοπός* των σπουδών δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Επίσης, αν και οι *αξίες* που προωθούνται στο σχολείο καθώς και η *καθημερινή του λειτουργία* ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στις προσδοκίες τους, η παρούσα *υλικοτεχνική υποδομή* του σχολείου τους δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές. Αν και οι *ρόλοι* των εκπαιδευτικών και του *διευθυντή* στις σχολικές μονάδες φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, δεν συμβαίνει το ίδιο με το *ρόλο των μαθητών* και κυρίως του *σχολικού συμβούλου*, που σημειώνει μεγάλα ποσοστά αρνητικής εκτίμησης ως προς τις προσδοκίες τους. Κι όλα αυτά, σε ένα ικανοποιητικό επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που φαίνεται ότι ανταποκρίνεται αρκετά στις προσδοκίες τους. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων κατά τομέα διαφωτίζει αρκετές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση των προσδοκιών τους. Δηλαδή, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ανταπόκριση των προσδοκιών τους είναι αρνητικές, και μάλιστα έντονα, για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αλλά και του ρόλου των σχολικών συμβούλων, ο οποίος προφανώς πρέπει να επαναπροσδιοριστεί.

Το σημερινό σχολείο όχι μόνο δεν καλύπτει τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του αλλά τους δημιουργεί αρνητικά κυρίως συναισθήματα. Έτσι το 67,8% των μαθητών λυκείου και Γ.Ε.Ε. δήλωσε ότι όταν βρίσκεται στο σχολείο νιώθει *κούραση*, το 58% *πίεση*, το 52,4% *άγχος* και το 52,7% *πλήξη*. Σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κατά φύλο, κατά σχολική μονάδα και κατά βαθμολογική επίδοση. Οι μαθητές λυκείου με την καλύτερη βαθμολογία νιώθουν μεγαλύτερη *πίεση*, *κούραση*, *άγχος* αλλά και *πλήξη* όταν βρίσκονται στο σχολείο τους. Αυτό ίσως να σημαίνει είτε ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν *καθήκον* ή σαν *αναγκαίο κακό* που πρέπει να υπομείνουν και γι' αυτό *αγχώνονται*, *κουράζονται*, *πιέζονται*, *πλήττουν*, είτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με τις διαδικασίες του έχει ως συνέπεια τα ανωτέρω αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και δεν τους αφήνει τα περιθώρια να αισθανθούν τα θετικά

συναισθήματα, που μπορεί να προσφέρει η απόκτηση της γνώσης και η συμμετοχή στη συλλογική διαδικασία που είναι το σχολείο.

Οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η *επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ οφείλεται κυρίως στην φροντιστηριακή τους προετοιμασία και μάλιστα (όπως αναμενόταν) το ποσοστό των γονέων (76,71%) είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (59,60%).* Ίσως από τα πλέον ανησυχητικά ερευνητικά δεδομένα είναι ότι η κυρίαρχη στερεοτυπική αντίληψη διατυπώνεται, κυρίως, από τους νεότερους ηλικιακά και με τη μικρότερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς κι αυτό προστίθεται στα δεδομένα που συνθέτουν μια αρνητική κατάσταση στο λύκειο. Επίσης η πλειονότητα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι *το σημερινό σχολείο δε συμβάλλει με επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών του.* Οι μαθητές της Γ' τάξης είναι αυτοί που νιώθουν τη μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αφού βρίσκονται πιο κοντά στην αγορά εργασίας από τους συμμαθητές τους. Στα αξιοσημείωτα της έρευνας είναι ότι η αντίληψη αυτή δεν ανατρέπεται στους «καλούς» μαθητές, αποδεικνύοντας ότι η καλύτερη βαθμολογία και η επιτυχία στα ΑΕΙ/ΤΕΙ δεν εξασφαλίζει πλέον την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι *η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η υλικοτεχνική υποδομή* καθώς και οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί), επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο. Όπως είδαμε η *υλικοτεχνική υποδομή* και ο ρόλος του *σχολικού συμβούλου* συγκέντρωσαν και τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής ανταπόκρισης ως προς τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην σχολική πραγματικότητα. Όμως διαφοροποιούνται αρκετά ως παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, με βάση την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Έτσι ενώ στην *υλικοτεχνική υποδομή* δίνεται μεγάλη βαρύτητα (74%) για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, δεν συμβαίνει το ίδιο με το ρόλο του *σχολικού συμβούλου* (21%), που όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους αλλά *απαξιώνεται* και ως παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ερώτηση πολλαπλών επιλογών γονείς και μαθητές θεωρούν ως υπεύθυνο για τα προβλήματα που εντοπίζονται στα σχολεία το ισχύον *εκπαιδευτικό σύστημα*. Ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα οι γονείς θεωρούν το *νομοθετικό πλαίσιο* και το *εξεταστικό σύστημα*, για να ακολουθήσουν με διαφορά οι *εκπαιδευτικοί*, αντίθετα δηλαδή με τους μαθητές που αποδίδουν περισσότερες ευθύνες στους *εκπαιδευτικούς* απ' ότι στο *νομοθετικό πλαίσιο* και το *σύστημα των εξετάσεων*.

Πώς οραματίζονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί το *σχολείο του μέλλοντος*; Μάλλον πρόκειται για ένα σχολείο διαφορετικό απ' το σημερινό, ένα

σχολείο όπου η αυστηρότητα εφαρμογής των κανόνων του θα ισορροπεί με την ελευθερία κινήσεων των μαθητών του και τη δημιουργικότητά τους, ένα σχολείο στο οποίο το οικονομικό δεν θα αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο για την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών του, ένα σχολείο που θα συνδέεται με την αγορά εργασίας μειώνοντας σημαντικά την ανεργία των νέων. Ένα σχολείο που δε διαφοροποιείται ως προς την κατεύθυνση από εκείνο που οραματίζονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ίσως λίγο ως προς την ποσοστιαία ένταση των απόψεων τους.

Εάν μιλάμε για ένα δημόσιο σχολείο που η παροχή γνώσης - καθαρά *εργαλειακής* - γίνεται με έμφαση τις γνωστικές και επαγγελματικές ικανότητες των μαθητών και την προετοιμασία τους μέσω της εκπαίδευσης για προσαρμογή στην *κοινωνία του ρίσκου*¹ τότε θα λέγαμε ότι η παρούσα κατάσταση δεν είναι και τόσο ενθαρρυντική. Η *εξατομίκευση* και ιδιαίτερα η *υποκειμενική διαχείριση* της γνωστικής ικανότητας από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους μεταθέτει την ευθύνη από το κράτος στο άτομο και το σχολείο² ... Το *άγχος* και η *ανασφάλεια* των μαθητών για το αύριο επιτείνονται και επεκτείνονται, αφού *οι αλλαγές δεν περιορίζονται σε μια μόνο περιοχή του πλανήτη αλλά επεκτείνονται σχεδόν παντού*³. Οι νέες ηθικές αξίες και τα ισχύοντα καταναλωτικά πρότυπα *επιβάλλουν* ή καλύτερα *υποβάλλουν* την αξιολόγηση αυτών με βάση το τυπικό αποτέλεσμα. Αυτό που μετράει περισσότερο δεν είναι ο *δρόμος*, η *προσπάθεια* ή το *ταξίδι* – η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η διαδικασία που τη συνοδεύει αλλά ο *τερματισμός* και μάλιστα χωρίς φώτο-φίνις, ο *προορισμός*, το *αποτέλεσμα*...

Κι όμως το δημόσιο σχολείο αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συμμετέχει σε πολιτιστικά και κοινωνικά δράματα, να συνεργάζεται, να συμπάσχει, να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα, να δημιουργεί, να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του... Τουλάχιστον αυτό φαίνεται από τις θετικές εκτιμήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και γονέων για τον κοινωνικοποιητικό αλλά και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους ως προς την *καθημερινή λειτουργία* και την *επικοινωνία* τους με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι *οι μαθητές τους εκφράζονται ελεύθερα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες* κι ότι στο σχολείο τους *προωθείται η σημασία της ομαδικής*

¹ Beck, Ulrich "Risk Society: Towards a New Modernity" 1992, London: Sage.

² Αλεξίου Θανάσης «Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικό – θεωρητικό πλαίσιο», 2002, εκδ. Παπαζήση, σ.209-318.

³ Γκίντενς Άντονι «Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών. Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας», 2001, εκδ. Μεταίχμιο.

δράσης. Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το ελληνικό σχολείο εντάσσει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές αξιοποιώντας την παρουσία τους είτε ως προς τον εμπλουτισμό της βιωματικής γνώσης των μαθητών είτε ως προς τη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών.

Όταν η σχολική γνώση απομακρύνεται από τη δημιουργική δραστηριότητα και υποβάλλεται μέσω ψυχοκοινωνικών μηχανισμών ως αντικείμενο κατάκτησης (βλ. λύκειο–εξετασιοκεντρικό σύστημα), τότε το σχολείο χάνει το νόημά του και μαζί και την ψυχή του. Έτσι τα φαινόμενα της σχολικής κρίσης και της αλλοτρίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών συνδέονται άμεσα με τη σχέση γνώσης - σχολείου και τον τρόπο που επηρεάζεται αυτή από τις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές (αναδιάρθρωση της παραγωγής και νέες τεχνολογίες, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, παγκοσμιοποίηση, κ.ά.). Η μετατόπιση από το περιεχόμενο της γνώσης στη χρήση της γνώσης, μιας γνώσης-προϊόν, που μπορεί να την αποκτήσει κάποιος (αρκεί να ξοδεύσει χρήμα και χρόνο) υποδηλώνει την κυριαρχία της αισθητικής της κατανάλωσης. Η εκπαίδευση, που τεκμηριώνεται με πιστοποιητικά, αποτελεί για τους νέους το διαβατήριο για μια πετυχημένη καριέρα και όχι το έναυσμα για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Κι όμως το δημόσιο σχολείο εξακολουθεί ν' αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και τους δασκάλους του... Μια επικοινωνία που αναδεικνύει το μήνυμα και όχι το μέσο, μια ανθρώπινη επικοινωνία που η ποιοτική της διάσταση δεν είναι πάντα μετρήσιμη και ίσως αυτό αποτελεί και τη δυναμική της. Γι' αυτό το σχολείο αξίζει να προσπαθεί κανείς, όσο κι αν οι συνθήκες δεν είναι τόσο ευνοϊκές...

"ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ": ΕΝΑ ΙΔΙΟΡΡΥΘΜΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ¹

Βίκα Δ. Γκιζελή, Αρχιτέκτων, Δρ Κοινωνιολογίας,
Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
vguiz@pi-schools.gr

Περίληψη: Η έρευνα περιστράφη σε τρεις άξονες: τη Λειτουργικότητα, την Αισθητική και την Ασφάλεια του Σχολικού Χώρου, στοιχεία που εξετάστηκαν σε επίπεδο αιθουσών διδασκαλίας, ειδικών αιθουσών, υπαίθριων χώρων, γραφειακών χώρων, διευκολύνσεων προς άτομα με αναπηρία, με κύριο ερώτημα την επάρκειά τους ως προς το διδακτικό έργο, την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και καλού κλίματος κτλ. Δεν διερευνήθηκαν ελλείψεις ποσοτικού τύπου. Η έρευνα αναδεικνύει τον Σχολικό Χώρο ως ένα από τα βασικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα του σχολείου στη συνείδηση των ερωτωμένων, αλλά και την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ αρχιτεκτόνων και χρηστών, ζήτημα που αποτελούσε βασική υπόθεση εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: λειτουργικότητα, αισθητική, ασφάλεια, εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο, κοινωνικοποίηση.

¹ Η Επιστημονική Ομάδα Εργασίας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που επεξεργάστηκε τα ερευνητικά δεδομένα του συγκεκριμένου πεδίου αποτελείται από τους: Βίκα Δ. Γκιζελή, (Συντονίστρια), Γιώργος Αγγελάκης, Κώστας Ιατρού, Γιώργος Μακρίδης, Μαρία Τσάλμα.

1. Γιατί αυτή η εισήγηση

Η παρουσίαση ερευνητικών συμπερασμάτων και μάλιστα σε περιορισμένο χρόνο και χώρο, πάντοτε επικοινωνιακή και συνήθως ενδιαφέρουσα, περικλείει, ωστόσο, κινδύνους: αφενός να θεωρηθεί ως ένα άκαμπτο, αλάθητο δόγμα -που όμως αντιφάσκει με την ερευνητική λογική, καθώς και με τις προσωπικές αρχές του γράφοντος- και αφετέρου να εκληφθεί από τον αναγνώστη ως αφετηρία, και ταυτόχρονα ως προσδοκία, για άμεσα βελτιωτικά μέτρα από την πολιτεία -πράγμα που κατά τεκμήριο δεν πραγματοποιείται ποτέ, ή τουλάχιστον δεν πραγματοποιείται με την αμεσότητα που θα θέλαμε. Ο σχολιασμός λοιπόν των συμπερασμάτων που θα ακολουθήσει ας μείνει στην αντίληψή μας ως "μια πρώτη γεύση" από τη συγκομιδή των απαντήσεων και των αποτελεσμάτων, ευρύτερα, της έρευνας που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δεδομένου ότι και αναλυτικότερα σκοπεύουμε να τα προσεγγίσουμε στην αμέσως επόμενη φάση της έρευνας, και λεπτομερέστερα ελπίζουμε ότι αυτά θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστό συγκεντρωτικό τόμο.

2. Αρχικές παραδοχές και σχεδιασμός της έρευνας

Ποιες ήταν όμως οι βασικές παραδοχές μας, ποια η προβληματική μας, πώς διαμορφώθηκαν οι αρχικές "προς απόδειξιν" υποθέσεις εργασίας, πώς ενσωματώσαμε στην προβληματική μας τις παρατηρήσεις της εξωτερικής Επιτροπής Εμπειρογνομώνων που διάβασε τις προσεγγίσεις μας και εξέφρασε τα σχόλιά της; Και πώς όλα αυτά μετουσιώθηκαν σε ερευνητικούς άξονες, ερωτηματολόγια, σε μέθοδο προσέγγισης και ερμηνείας τους όταν θα τα είχαμε πλέον συλλέξει; Όλα αυτά αναφέρονται στο πρώτο "παραδοτέο" της έρευνάς μας, τμήμα του οποίου έχει ήδη δημοσιευθεί.¹

Ας τα επαναλάβουμε επομένως εδώ επιλεκτικά και εξαιρετικά συνοπτικά, απλώς και μόνο για να θυμηθούμε τις βασικές αρχές της σκέψης μας και της προσέγγισής μας και για να υπάρχει μια συνέχεια.

Θεωρήσαμε τον "Σχολικό Χώρο" ως ακρογωνιαίιο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι όπως αυτός έχει αναγνωριστεί ήδη από τη μεταπολεμική εποχή, εντασσόμενο στις σημαντικές παραμέτρους του σχολείου εν γένει. Μας ενισχύει στην άποψή μας αυτή η γνώση ότι έχει αποτελέσει βασική συνιστώσα των ευρωπαϊκών παιδαγωγικών θεωριών, με λαμπρές συνεργασίες ανάμεσα στους γίγαντες τόσο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής

¹ Αναφερόμαστε συγκεκριμένα στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 13, Αθήνα 2007, έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αφιερωμένη στην εν λόγω έρευνα.

όσο και της σχολικής αρχιτεκτονικής και του design. Μας εμπνέει στην πεποίθησή μας η πρωτοποριακή σύνθεση των αρχών της ελβετικής εκπαίδευσης με τη σχολική αρχιτεκτονική, αρχικά, και οι παγκόσμιες εφαρμογές της σχολικής αρχιτεκτονικής ως τμήματος της εκπαίδευσης, στη συνέχεια, κατά τη σύγχρονη εποχή.

Όμως, ακόμη και σήμερα στη χώρα μας ο κεντρικός χαρακτήρας και ο θεμελιακός ρόλος που ο "Σχολικός Χώρος" διαδραματίζει στα εκπαιδευτικά πράγματα, προσλαμβάνεται από την κοινή αντίληψη, κατά τρόπο αμφιλεγόμενο. Ήδη, ο όρος "Υλικοτεχνική Υποδομή" συχνά υποκαθιστά τον όρο "Σχολικός Χώρος" (ακόμα και στην παρούσα έρευνα !), και μοιραία παραπέμπει στο "υλικό τμήμα" του εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζοντάς το στο στενό πλαίσιο των τεχνικών εφαρμογών. Υποβιβάζει, δηλαδή, τον ρόλο του σε δευτερεύουσας σημασίας, και παραγνωρίζει τις αυθύπαρκτες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρωπιστικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες του. Η συμβολή του Σχολικού Χώρου στους απώτερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται στην κοινή γνώμη ως χρήσιμη μεν, αλλά περιορισμένης εμβέλειας, που δεν μπορεί να κινητοποιήσει όσο τα άλλα εκπαιδευτικά πεδία την ανθρωπιστική παιδεία και την πνευματική καλλιέργεια του ατόμου.

Αντιθέτως, ευρέως διαδεδομένη είναι η αντίληψη ότι με την ανάπτυξη υψηλά εξειδικευμένου τεχνολογικού εξοπλισμού, η υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της άλλης αντίληψης,¹ της πιο ωφελιμιστικής και τεχνοκρατικής, σύμφωνα με την οποία στόχος της εκπαίδευσης και του σχολείου είναι να ικανοποιήσει τις συγκεκριμένες ανάγκες του αυριανού εργαζόμενου, μέλους του συστήματος αγοράς εργασίας, σε αντιστοιχία με τις προσαγές της αγοράς.

Εμμένουμε στο να τονίζουμε τη στάση, από τη στιγμή που αυτή ανιχνεύεται ακόμη και στους φορείς προγραμματισμού της εκπαίδευσης και στους παράγοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνείδησή τους, η κατισχύουσα, φανερή ή σιωπηρή αντίληψη ότι ο σχολικός χώρος είναι αυστηρά και μόνον "υλικοτεχνικό φαινόμενο", έχει ως συνέπεια οι ηγεσίες και οι προγραμματιστές της εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι.) να μην προβληματίζονται σχεδόν ποτέ με το πώς η κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τις πολλές που επιχειρούνται κάθε τόσο, θα μεταδώσει συνειδητά τις "αρχές" της και στο σχολικό χώρο και με ποιον τρόπο αυτές οι αρχές θα περάσουν στους χρήστες του χώρου, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Το παραπάνω έχει συνέπειες, ενίοτε μάλιστα οδυνηρές. Κατά τη γνώμη μας, μία από αυτές είναι ότι ο "Σχολικός Χώρος" και όλα όσα αυτός εμπερι-

¹ Όπ. παρ., σελ. 101.

έχει, εκλαμβάνεται σχεδόν αποκλειστικά ως ζήτημα ελλείψεων που αντιμετωπίζεται οικονομικά.

Τα παραπάνω αποτελούν και την ιδιορρυθμία του "Σχολικού Χώρου" ως πεδίου της εκπαίδευσης, αυτά προσδιορίζουν και τη δυσκολία του στο επίπεδο της ερευνητικής προσέγγισης. Αυτά αποτελούν και την ελκυστικότητά του, η οποία λειτουργεί ως πρόκληση για κάθε περαιτέρω ανιχνευτική προσπάθεια. Στην ερευνητική ομάδα ξέρουμε ότι ο Σχολικός Χώρος άπτεται άμεσα των ζητημάτων εκείνων που αποτελούν την πεμπουσία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και δεν λησμονούμε ότι: Και το δάσκαλο στηρίζει με τους εργαστηριακούς εξοπλισμούς, τα εποπτικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες, και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, οι συμμετοχικές διαδικασίες, οι πολυπολιτισμικές συναναστροφές ή οι γνωστές εκπαιδευτικές αρχές, ευδοκιμούν (ή διακυβεύονται και ακυρώνονται) χάρη (και) σε αυτόν: χάρη στη μορφολογία και τις αισθητικές του αξίες, στα πολιτιστικά του μηνύματα, στη λειτουργικότητά του, στις λεπτομέρειες της κατασκευής του, στους συμβολισμούς του κ.ο.κ.

Με αυτή την προσέγγιση ξεκίνησε η έρευνα, με αυτό το σκεπτικό προσπάθησε να αναζητήσει και να εμβαθύνει στις απόψεις και τις στάσεις των χρηστών, εκπαιδευτικών και μαθητών, σχετικά με το Σχολικό Χώρο, στην απτή βιωμένη πραγματικότητά τους, στη σχολική μονάδα, μέσω ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων, χωρίς να επικεντρωθούμε αποκλειστικά σε ποσοτικές διαγνωστικές μελέτες. Προσπαθήσαμε να εργαστούμε σε επίπεδο διαδικασιών και όχι περιορισμένα σε επίπεδο αποτελέσματος, για να διαπιστώσουμε βέβαια, όχι χωρίς πικρία, ότι και εμείς οι ίδιοι μερικές φορές πέφταμε στην παγίδα να εντοπίζουμε ελλείψεις ποσοτικές, λησμονώντας, χωρίς να το θέλουμε, τα χειρότερα ίσως "ελλείμματα", που είναι τα ποιοτικά ελλείμματα στη σχέση των χρηστών με το χώρο "τους". Αυτά δηλαδή που αποτελούν, ίσως, το βασικό διακύβευμα στη συμβολή του Σχολικού Χώρου στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

3. Η ταυτότητα της έρευνας: Στοιχεία και ... "άλλα στοιχεία" ...

3α. Το *προφίλ των ερωτωμένων* ήταν, αφενός, Εκπαιδευτικοί από Δημοτικό, Γυμνάσιο, Γενικό και Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο, οι περισσότεροι: μόνιμοι, δύο στους τρεις: γυναίκες, σε ηλικιακή ομάδα: 41-50 ετών, και αφετέρου Μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου (Τ.Ε.Ε. - ΕΠΑ.Λ.).

3β. Οι *ερευνητικοί* μας άξονες μας οδήγησαν στο διαρθρώσουμε τα Ερωτηματολόγια σε τρεις κύριες ομάδες ερωτημάτων, με βάση τη *Λειτουργικό-*

τητα, την *Αισθητική* και την *Ασφάλεια* που ο σχολικός χώρος παρέχει στους χρήστες του.

Στο πλαίσιο των ομάδων αυτών αναδύθηκαν πλήθος ερωτημάτων, από τα οποία τα περισσότερα αναφέρονται σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται, τα ερωτήματα εξειδικεύονται και ομαδοποιούνται σε *υποομάδες ερωτημάτων*, που αποτελούν τις κύριες εκπαιδευτικές περιοχές όπου "ευδοκίμει" (ή όχι) η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφέρουμε ορισμένες: Η συμβολή της λειτουργικότητας και της αισθητικής του Σχολικού Χώρου στην προώθηση *ανθρωπίνων σχέσεων και σχέσεων φιλίας*, στην *κοινωνικοποίηση* των μαθητών και των μαθητριών, στη διενέργεια *ανοιχτών πολιτιστικών εκδηλώσεων*, στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου μέσω των *αιθουσών διδασκαλίας*, των *ειδικών αιθουσών (εργαστηρίων κτλ.)*, των *υπαίθριων χώρων*, των *γραφείων των εκπαιδευτικών*, στις διευκολύνσεις προς τα άτομα με αναπηρία, στην επάρκεια ως προς τους χώρους *στάθμευσης*, στην *ασφάλεια* (ή στις ανασφάλειες) που βιώνουν οι χρήστες, εκπαιδευτικοί και μαθητές, από τις *φθορές του κτηρίου* ή από ενδεχόμενο *σεισμό*, καθώς και από φαινόμενα *εξωσχολικής ή ενδοσχολικής βίας*, κ.ά.

Αξία όμως παρουσιάζουν και περαιτέρω αναλυτικές *περιπτώσεις* των παραπάνω, όπως για παράδειγμα οι *στάσεις των ερωτωμένων ανάλογα με την ηλικία τους*, ή ανάλογα με τον *τύπο του σχολείου* στο οποίο φοιτούν, Γενικό Λύκειο ή Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ., ανάλογα με το *φύλο* του ερωτωμένου κ.ο.κ.

3γ. Οι ερευνητικοί άξονες που θα θέλαμε να είχαμε χρησιμοποιήσει ήταν πολύ περισσότεροι:

Βαθιά πεποίθησή μας είναι ότι, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων του Σχολικού Χώρου ως στοιχείου της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η αλήθεια βρίσκεται στη *διασταύρωση των ερευνών*. Η ποιότητα του Σχολικού Χώρου δεν μπορεί να εντοπιστεί μόνον μέσα από τις απόψεις των χρηστών αν δεν συνεξεταστούν οι βάσεις πάνω στις οποίες ακριβώς αυτή εδράζεται κατά κύριο. Αυτό προϋποθέτει εκτεταμένες έρευνες στα κανονιστικά κείμενα (Γενικός Οικοδομικός Κανονισμός, κανονισμοί πυρασφάλειας, αντισεισμικοί, κανονισμοί για Α.Μ.Ε.Α., τοπικοί όροι δόμησης, Κτηριολογικά Προγράμματα που εκπονούνται από τις Υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Ο.Σ.Κ., Προδιαγραφές και Πρότυπα Χώρων (standards), Ειδικές Προδιαγραφές που αφορούν εργαστήρια, εργαστηριακό εξοπλισμό και ειδικές αίθουσες) κ.ο.κ. Επίσης, έρευνες θα απαιτούνταν προς το εποπτεύον προσωπικό, (υπηρεσίες στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., παλιά Τεχνική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο Ο.Σ.Κ. με την ιστορία του, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, εθνικοί και διεθνείς, δημόσιοι και ιδιωτικοί). Έρευνες, τέλος, είναι απαραί-

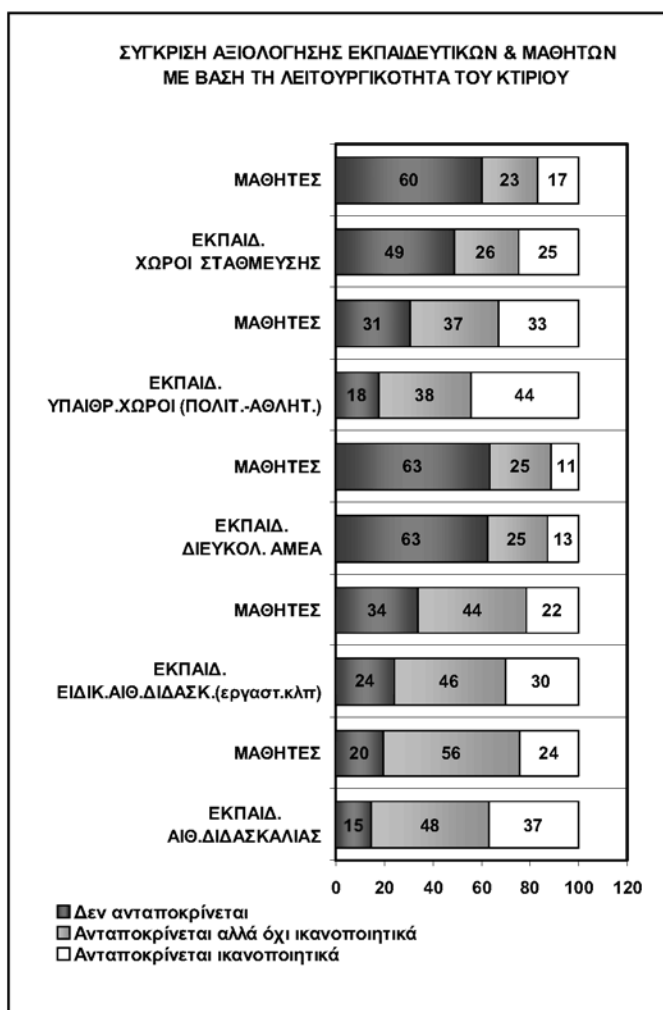
τητες σε αυτές τούτες τις διαδικασίες παραγωγής Σχολικού Χώρου, στις οποίες εντάσσονται οι εθνικές πολιτικές, ο ρόλος των διεθνών χρηματοδοτικών συμβάσεων, είτε αυτές εκπορεύονται από τη Διεθνή Τράπεζα, είτε από το Κ.Π.Σ., είτε είναι οι δραστηριότητες των Νομαρχιών και των Δήμων, ο νέος ρόλος του Ο.Σ.Κ. ως ανωνύμου εταιρίας, με την περιβόητη «μελετοκατασκευή» και τις συνέπειές της, και πολλά άλλα.

Για τέτοιες διερευνήσεις όμως θα απαιτούνταν άλλης εμβέλειας έρευνες, οι οποίες ξέφευγαν πολλαπλώς από το πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

4. Συμπεράσματα της έρευνας, ενδεικτικά

Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτωμένων κρίνονται, νομίζουμε, ενδιαφέροντα, τόσο από την πρώτη ανάγνωση των στατιστικών δεδομένων όσο και από τις διασταυρώσεις των απαντήσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Ικανός αριθμός ποσοστών και διαγραμμάτων, διασταυρώσεων και ερμηνευτικών σχολιασμών, θα παρουσιαστούν, όπως προαναφέραμε, κατά τη δημοσίευση του αντίστοιχου τόμου της έρευνας. Στο παρόν -αυστηρά περιορισμένης έκτασης- κείμενο θα περιοριστούμε σε ενδεικτικές επιλογές, από τις οποίες θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής:

4α. Στην ενότητα *Λειτουργικότητα του Σχολείου*, συγκρίνοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1), βλέπουμε ότι αυτές ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό, δίνοντας την εικόνα ενός "αρραγούς μετώπου".



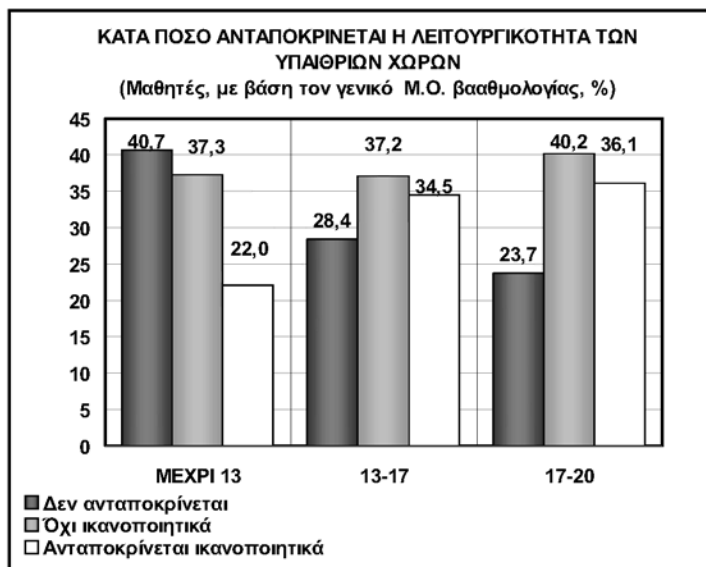
Εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο *δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά* ως προς τις αίθουσες διδασκαλίας και ως προς τις ειδικές αίθουσες, όπως εργαστήρια κτλ., ενώ και οι δύο ομάδες, επίσης, θεωρούν σε υψηλά ποσοστά ότι το σχολείο *δεν ανταποκρίνεται καθόλου* ως προς την διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε όλους τους τομείς αξιολόγησης οι μαθητές παρουσιάζονται στις κρίσεις τους *περισσότερο αυστηροί* από τους εκπαιδευτικούς! Έτσι, για παράδειγμα, εκτιμούν ότι οι αίθουσες διδασκαλίας *δεν ανταποκρίνονται* στις ανάγκες τους σε ποσοστό 19,83% έναντι 14,53% των εκπαιδευτικών, ή, άλλο παράδειγμα, οι ειδικές αίθουσες, εργαστήρια, κτλ. *δεν ανταποκρίνονται* σε ποσοστό 33,91%,

έναντι 24,23% των εκπαιδευτικών. Παρόμοια διαφοροποίηση ανιχνεύεται και ως προς τους χώρους άθλησης και πολιτισμού.

Εξάλλου, είναι ενδεικτικό ότι κανένας χώρος του σχολείου δεν θεωρείται από τους μαθητές ότι ανταποκρίνεται θετικά με ποσοστό άνω του 50%. Υπογραμμίζουμε ότι σε ποσοστό 45,37% ανέρχεται η αρνητική αξιολόγηση των μαθητών ως προς τις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, και, ακόμα χειρότερα σε 63,48%, ως προς τις διευκολύνσεις για τα άτομα με αναπηρία, αυστηρότητα που δηλώνει μια σαφή ευαισθησία των μαθητών έναντι της αναπηρίας. Ας σημειωθεί ότι πολύ αρνητικοί παρουσιάζονται οι μαθητές στο κατά πόσο η λειτουργικότητα του κτηρίου βοηθά τη διδασκαλία με χρήση εποπτικών μέσων ή την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, αφού το 35,55% απάντησε *Λίγο* και το 43,06% *Καθόλου*(!), πράγμα που δείχνει ότι το πρόβλημα

που όλοι γνωρίζουμε έχει πλήρως συνειδητοποιηθεί και από τους μαθητές-χρήστες.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στο ανοικτό ελληνικό σχολείο έχει η λειτουργικότητα των υπαίθριων χώρων κρίνεται δε στην αξιολόγηση των μαθητών *σχετικά καλά*, λιγότερο αρνητικά από ό,τι η αξιολόγησή τους

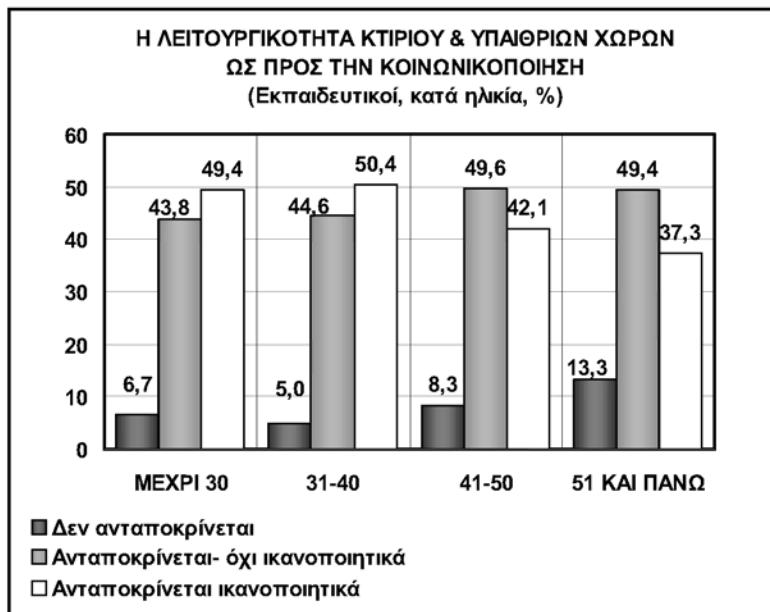


για τις αίθουσες διδασκαλίας, με το αρνητικό ποσοστό να βαίνει αυξανόμενο από την Α' (61,54%) στη Γ' τάξη (77,65%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι οι μαθητές που έχουν τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις (Μ.Ο. βαθμολογίας μέχρι 13) (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2) αξιολογούν αρνητικότερα τη λειτουργικότητα των υπαίθριων χώρων απ' ότι οι μαθητές με υψηλούς Μ.Ο. βαθμολογίας, εύρημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Πλάι στην παροχή της γνώσης, το σχολείο αποτελεί, όπως είναι γνωστό, και έναν από τους κυριότερους φορείς της *κοινωνικοποίησης* του ατόμου. Παρόλο που στην έρευνα δεν προσεγγίζεται σε βάθος η έννοια της κοινωνικοποίησης με την κοινωνιολογική χροιά του όρου, και αυτό αποτελεί μια

αδυναμία μας, βρέθηκε ότι το 46,96% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το σχολικό περιβάλλον ανταποκρίνεται αλλά *όχι ικανοποιητικά* στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, το 44,72% ότι ανταποκρίνεται *ικανοποιητικά* και το 8,32% ότι *δεν ανταποκρίνεται καθόλου*.



Σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν *κατά ηλικία*. (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3). Έτσι, ενώ στις νεότερες ηλικίες επικρατεί η άποψη ότι το σχολικό περιβάλλον *ανταποκρίνεται ικανοποιητικά* στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στις μεγαλύτερες ηλικίες επικρατεί η αντίληψη ότι το σχολικό περιβάλλον *ανταποκρίνεται αλλά όχι ικανοποιητικά*.

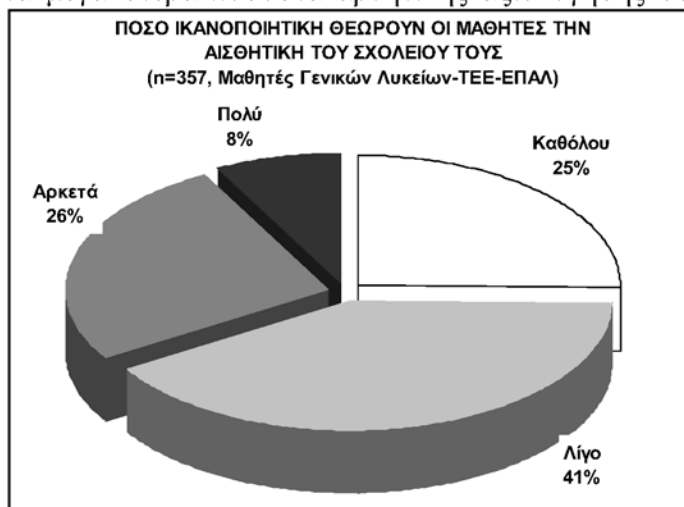
Διαφορές παρατηρούνται στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τη συμβολή της λειτουργικότητας του σχολικού χώρου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών *και κατά τύπο σχολείου*, αφού το 51,80% των εκπαιδευτικών στο δημοτικό (που πιστεύει ότι το σχολικό κτίριο ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών), μειώνεται στο 45,78% στο γυμνάσιο, στο 31,93% στο γενικό λύκειο για να φθάσει στο 23,44% στο Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ.

Ποια όμως είναι η εκτίμηση των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με το *Κλίμα* και τις *ανθρώπινες σχέσεις* που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον; Οι μαθητές παρουσιάζονται αρκετά θετικοί, όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί, στην εκτίμησή τους για το *κλίμα του σχολείου και τις ανθρώπινες σχέσεις* που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, αφού το 23,56%

από αυτούς δήλωσε ότι η λειτουργικότητα του κτιρίου βοηθά *Πολύ τις συναστροφές και τις φιλίες τους* και το 39,94% ότι βοηθά *Αρκετά*.

Ως προς τις *ανοιχτές πολιτιστικές εκδηλώσεις*: Το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι το σχολικό περιβάλλον (κτητήριο και υπαίθριοι χώροι) ανταποκρίνεται *ικανοποιητικά* στη διεξαγωγή ανοικτών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Όμως, σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση εντοπίστηκε *κατά τύπο σχολείου* όπου οι εκπαιδευτικοί στο γυμνάσιο και το δημοτικό συγκεντρώνουν *υπερδιπλάσια ποσοστά* θετικής αξιολόγησης από τους συναδέλφους τους στο γενικό λύκειο ή το Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ., στους οποίους επισημαίνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης. Είναι ένα εύρημα της έρευνας που χρήζει διερεύνησης, αν μάλιστα συσχετισθεί με το γεγονός των συστεγαζόμενων κτηρίων.

Διαφορές παρατηρήθηκαν και κατά φύλο των εκπαιδευτικών. Αλλά η διαφοροποίηση κατά τύπο σχολείου παρουσιάζεται ακόμα μεγαλύτερη, αφού τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης συγκεντρώνουν οι εκπαι-



δευτικοί στο Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ., σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς στο δημοτικό.

4β. Η ενότητα *αισθητική του σχολικού κτηρίου και των υπαίθριων χώρων* διερευνήθηκε κατά παρόμοιο τρόπο, δεδομένου μάλιστα ότι η σχέση του Έλληνα χρήστη με την αισθητική είναι θέμα

που χρήζει διερεύνησης γενικά. Ένα μόνο παράδειγμα: Στην "πίτα" με το σύνολο του δείγματος των μαθητών (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4) βλέπουμε τη συνολική αρνητική εκτίμηση των μαθητών για την αισθητική του σχολικού τους περιβάλλοντος. Ας συνυπολογίσουμε την γενικώς χαμηλή αρχιτεκτονική «κουλτούρα» του συνόλου, την αδυναμία αντίληψης του ποιοτικού αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος, την βεβαρημένη αισθητική της σύγχρονης πόλης... Σημαντικές όμως στατιστικά διαφοροποιήσεις στη μαθητική ομάδα εντοπίστηκαν *κατά φύλο*: Τα κορίτσια κρίνουν αυστηρότερα την αισθητική του σχολείου τους από ό,τι τα αγόρια, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως.

4γ. Στην ενότητα *ασφάλεια*, τα αποτελέσματα που εξήχθησαν ήταν επίσης ενδιαφέροντα. Αναφερόμενοι στο αίσθημα *ασφάλειας ή ανασφάλειας* που

αισθάνονται στο σχολείο τους, εκπαιδευτικοί και μαθητές εμφάνισαν απόψεις και στάσεις αναφορικά με ζητήματα όπως *φθορές κτηρίου*, ενδεχόμενο *σεισμού*, φαινόμενα (*ενδοσχολικής ή/και εξωσχολικής*) *βίας*. Ξεχωρίζουμε ένα από τα πολλά: Εντοπίστηκε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση *κατά τύπο σχολείου*. Συγκεκριμένα, το 19,69% των μαθητών γενικού λυκείου που νιώθει έντονη ανασφάλεια από ενδοσχολική βία αυξάνεται στο 28,95% στους μαθητές των Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ., αποτέλεσμα που συμβαδίζει με τα επίσης μεγάλα ποσοστά ανασφάλειας που δηλώνουν ότι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε.-ΕΠΑ.Λ. Να ένα ακόμη ερευνητικό εύρημα προς διερεύνησιν.

5. Αντί συμπεράσματος

Στη φάση αυτή της έρευνας δεν μπορούν ακόμη να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, καθώς δεν έχουν ακόμα μελετηθεί ενδελεχώς, η Εξωτερική Επιτροπή των Εμπειρογνομόνων δεν έχει ακόμη αποφανθεί, ο συλλογικός τόμος δεν έχει ακόμα ετοιμαστεί. Δύο όμως βασικά ζητήματα προκύπτουν ήδη: Αφενός ότι οι χρήστες, εκπαιδευτικοί και μαθητές, παρουσιάζονται πεπεισμένοι ότι ο Σχολικός Χώρος κάθε άλλο παρά "περιορισμένης εμβέλειας στοιχείο" είναι, απεναντίας: έχουν *άποψη* για το σχολείο τους, έχουν *απαιτήσεις*, έχουν *προσδοκίες*. Κατά την ποιοτική διερεύνηση, άλλωστε, η πρώτη αυθόρμητη επισήμανση των περισσοτέρων ως προς τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση, ήταν τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία αναδεικνύεται σε μια από τις βασικότερες συνιστώσες της ποιότητας του σχολείου. Πού οφείλεται αυτή η απαιτητικότητα είναι δύσκολο να γνωρίζει κανείς. Ίσως εντάσσεται στο δίπτυχο της λατρείας της ελληνικής οικογένειας αφενός για τη μόρφωση των παιδιών της και αφετέρου για την απόκτηση ιδιόκτητης στέγης (με όλες τις πολύπλοκες αφετηρίες που και το ένα και το άλλο εμπεριέχουν). Εξάλλου, συμπληρωματική του παραπάνω αναδεικνύεται η έλλειψη όχι απλώς συνεργασίας αλλά και επικοινωνίας μεταξύ χρηστών και αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών, υπόθεση εργασίας που αξίζει να υποστεί περεταίρω επεξεργασία και εμβάθυνση.

ΤΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΕΙΣΔΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ

Δήμητρα Σπυροπούλου, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
[dspyrp@pi-schools.gr](mailto:dspyrop@pi-schools.gr)

Αναστασία Αναστασάκη, Δασκάλα

Δήμητρα Δεληγιάννη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Χρυσούλα Κούτρα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

Σαράντος Μπούρας, Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας

***Περίληψη:** Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, με σκοπό η σχολική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές-διδακτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ταυτόχρονα, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί αν πράγματι λειτούργησαν ως καινοτομίες και σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι τους.*

***Λέξεις κλειδιά:** Λειτουργική Διεσδυτικότητα, Ποιότητα, Βιωσιμότητα*

Εισαγωγή

Με τον όρο «Καινοτόμα Προγράμματα» εννοούνται στην εργασία αυτή, οι σχολικές δραστηριότητες: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα και Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητα των Νέων, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

Τα Καινοτόμα Προγράμματα εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρωτίστως σαν εστίες ανανέωσης και εμπλουτισμού του περιεχομέ-

νου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας, και δευτερευόντως της «χωροχρονικής» διευθέτησης των Αναλυτικών και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με διττό ρόλο, παιδαγωγικό και κοινωνικό. Πιο συγκεκριμένα, με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων επιδιώκεται: α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι η έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση γνώσεων και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, η επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και, τέλος, η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου.

Τα τελευταία χρόνια, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα, τα οποία στόχευαν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και κυρίως στην διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης (C.I.D.R.E.E., 1999, Gough, 1997).

Κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης

Στη χώρα μας τα Καινοτόμα Προγράμματα, όπου εφαρμόστηκαν, ενθάρρυναν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης δημιουργώντας νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, τα περισσότερα από τα Καινοτόμα Προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του βασικού Ωρολόγιου Προγράμματος (Ω.Π.), γεγονός που δεν επιτρέπει την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα. Πράγματι, ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στα Καινοτόμα Προγράμματα παραμένει μικρός (Σπυροπούλου, 2001, Κουκούλη, 2000, Παπαδημητρίου, 1998) και παρά την παρατηρούμενη αυξητική τάση στον αριθμό των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία, διαπιστώνεται ότι μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιεί προγράμματα, και μάλιστα όχι σε σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούπος, 2005). Επιπλέον, η επιμόρφωση και η έρευνα στον τομέα αυτό εμφανίζεται συρρικνωμένη, ενώ απουσιάζει η συστηματική και συνολική αξιολόγησή τους. Αυτό, επίσης, που διαπιστώθηκε είναι ότι τα βασικότερα κίνητρα

των εκπαιδευτικών που υλοποιούν Καινοτόμα Προγράμματα είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα, γεγονός που καταδεικνύει την προσδοκία τους να δοκιμάσουν παιδαγωγικές καινοτομίες (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005). Επιπροσθέτως, οι μαθητές/τριες, όπως ισχυρίζεται το 91% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα (Μάναλης κ.ά., 2005), είναι απρόθυμοι να παρατείνουν την παραμονή τους στο σχολείο ακόμη και για δραστηριότητες που τους είναι ευχάριστες και ελκυστικές, λόγω των απογευματινών υποχρεώσεών τους σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Στα παραπάνω προβλήματα συγκαταλέγονται, επίσης, η έλλειψη χρηματοδότηση των προγραμμάτων, η απροθυμία μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων.

Σε ό,τι αφορά τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ως μέρος των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων, αυτά έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρωτίστως και των μαθητών/τριών δευτερευόντως. Επιπλέον, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα θεωρούνται καινοτόμα, διότι συντελούν: α) στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, β) στη διεύρυνση των οριζόντων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, γ) στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, δ) στη σύνδεση σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε στα παραπάνω προγράμματα, παραδέχεται ότι, αυτά είχαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους, και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

Η Ευέλικτη Ζώνη, λειτουργώντας ως προπομπός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Α.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά με σκοπό την αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και τη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή, ενοποιώντας τη γνώση των διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Παράλληλα, στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης γνώσης μετατρέπεται σε εμπνευστή της μαθησιακής διαδικασίας και να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή/τριας, ο οποίος από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Κουλουμπαρίτση, 2002, Σπυροπούλου, 2004). Οι συμμετέχοντες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης αναγνωρίζουν ότι αυτό πέτυχε σε σημαντι-

κό βαθμό τους στόχους του, καθώς συνέβαλε στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σχολείου και στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενίσχυσε την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μέσα στο σχολικό Ω.Π. με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και άνοιξε το σχολείο στην κοινωνία (Σπυροπούλου, 2004). Σημαντική θεωρείται, επίσης, η εμπειρία που απέκτησαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις και έχουν διαπιστωθεί προβλήματα που σχετίζονται με την ανεπαρκή χρονικά ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τη φιλοσοφία και τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος, όσο και ως προς την εφαρμογή της μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας, λόγω της μείωσης του χρόνου διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων και της αδυναμίας κάλυψης της διδακτέας ύλης, καθώς και της έλλειψης επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (Εκθεση Αξιολόγησης του Προγράμματος της Ε.Ζ., Παραδοτέο Τ.Δ.).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, οι εσωτερικές αξιολογήσεις και οι ερευνητικές μελέτες, αν και λιγιστές, καταδεικνύουν ότι τα Καινοτόμα Προγράμματα, όπου εφαρμόστηκαν, ενδυνάμωσαν την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα και άνοιξαν το σχολείο προς στην κοινωνία. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η έλλειψη μιας συστηματικής και συνολικής αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης. Κατά συνέπεια, θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή μιας ενδελεχούς μελέτης από την οποία να διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων των Καινοτόμων Προγραμμάτων καθώς και ο βαθμός διάχυσης των καινοτόμων προσεγγίσεων στο βασικό σχολικό πρόγραμμα.

Μέθοδος–Δείγμα

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και τους θεματικούς άξονες της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στην λειτουργική διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά στη βιωσιμότητά τους και στη διασφάλιση της δημιουργικής αξιοποίησης και της μεγιστοποίησης των αποτελεσμάτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία της έρευνας. Οι επιμέρους ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει: α) με Ναι ή Όχι, β) με την επιλογή ενός μεταξύ επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού συμφωνίας και γ) με την επιλογή μίας ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων.

Η συνέντευξη ήταν ατομική, ημι-δομημένη και διάρκειας μίας ώρας. Οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης εξειδικεύτηκαν ανάλογα με την ομάδα στόχου και αφορούσαν πτυχές και στοιχεία που δεν μπορούσαν να αποτυπωθούν με τις κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων.

Οι ομάδες στόχοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι:

- Τα Διοικητικά και Επιστημονικά Στελέχη της Εκπαίδευσης: Διευθυντές/τριες Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων(90), Σχολικοί Σύμβουλοι (99) και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων(155).
- Οι Διευθυντές/τριες των Σχολικών Μονάδων του δείγματος (97), οι Εκπαιδευτικοί (971), οι Μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου (811), οι Μαθητές/τριες Γυμνασίου(412) και οι Μαθητές/τριες Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου (357) .
- Οι Γονείς των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων του δείγματος (1172).

Αποτελέσματα

Σε ό,τι αφορά στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αρχικά αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με βάση τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

1ος Άξονας: Λειτουργική διεισδυτικότητα των καινοτόμων προγραμμάτων

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στην λειτουργική διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στο αν ο αριθμός των Καινοτόμων Προγραμμάτων που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες είναι ικανοποιητικός, αν η υλοποίηση των προγραμμάτων επηρεάζει/βελτιώνει τη στάση μαθητών/τριών σε θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν και απέναντι στο σχολείο καθώς και τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα:

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στη διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο βαθμό συμφωνίας των Διοικητικών και Επιστημονικών Στελεχών της εκπαίδευσης με την πρόταση: «Ο αριθμός των Καινοτόμων Προγραμμάτων που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης σας είναι ικανοποιητικός». Από την αποδελτίωση των εμπειρικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ποσοστό 42% θεωρούν ότι ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ικανοποιητι-

κός. Με την άποψη αυτή συμφωνεί το 18% των Διοικητικών Στελεχών και το 23% των Υπευθύνων Σχολικών δραστηριοτήτων.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε και πάλι στη διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν υλοποιήσει με τους μαθητές/τριες σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους καινοτόμα προγράμματα. Από τους 971 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, οι περισσότεροι (56%) απάντησαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε Καινοτόμα Προγράμματα και μόνο τέσσερις σχεδόν στους δέκα εκπαιδευτικούς (44%) απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα υπηρετούν, κατά φθίνουσα σειρά, σε Δημοτικά Σχολεία (54%), σε Γυμνάσια (40%) και σε σχολικές μονάδες της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (39%). Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί έχουν από 6 έως 15 χρόνια (49%) υπηρεσία σε σχέση με αυτούς που έχουν έως πέντε χρόνια προϋπηρεσία (39%) και υπηρετούν κυρίως σε σχολικές μονάδες ημιαστικών περιοχών (58%) έναντι αυτών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών (41%).

Η τρίτη ερώτηση επικεντρώνεται στο είδος των Καινοτόμων Προγραμμάτων που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες και απευθύνθηκε στους μαθητές/τριες, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποια Καινοτόμα Προγράμματα έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής ζωής τους. Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών προκύπτει ότι το ένα τρίτο κάθε βαθμίδας δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά των μαθητών/τριών που δηλώνουν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα Αγωγής Υγείας και ιδιαίτερα των μαθητών/τριών των Λυκείων (13%). Σε Πολιτιστικά Θέματα /Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες δηλώνουν ότι συμμετέχουν τρεις στους δέκα περίπου μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας και τέσσερις στους δέκα μαθητές/τριες Γυμνασίου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές/τριες των Λυκείων είναι αρκετά μικρότερο (16%). Πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών/τριών σε προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας (Μαθητές/τριες Δημοτικού: 8%, Μαθητές/τριες Γυμνασίου: 13%, Μαθητές/τριες Λυκείων: 5%) γεγονός που αποδίδεται στην σχετικά πρόσφατη θεσμοθέτησή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο νεοεισαχθέν καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης που ενσωματώθηκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ω.Π.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2006-07, συμμετείχαν το 70% των μαθητών/τριών.

Στην τέταρτη ερώτηση επιχειρείται να διευκρινιστεί το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται τα Καινοτόμα Προγράμματα. *Μια άλλη «ανά-*

γνωση» του σκοπού της ερώτησης είναι η διερεύνηση του βαθμού λειτουργικής διεισδυτικότητας των καινοτόμων προγραμμάτων σε συνδυασμό με τη διαχείριση του σχολικού χρόνου, ως παράγοντα ποιότητας και βιωσιμότητας των προγραμμάτων αυτών. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετέχουν στα Καινοτόμα Προγράμματα είτε σε ώρες εντός του Ω.Π. (41%) είτε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης (52%). Ας σημειωθεί ότι ο όρος «ελεύθερος χρόνος» για ορισμένους μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενδεχομένως να παρερμηνεύθηκε και να ταυτίστηκε με το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου, αφού το 7% των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησε στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετέχουν στα Καινοτόμα Προγράμματα είτε σε ώρες εντός του Ω.Π. (58%) είτε στον ελεύθερο χρόνο τους (43%). Αξίζει να επισημανθεί ότι στην μεν Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα Καινοτόμα Προγράμματα ενσωματώθηκαν κατά μεγάλο ποσοστό στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ στη Δευτεροβάθμια υλοποιούνται είτε σε ώρες μαθημάτων, άτυπα, είτε στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών, αφού η εφαρμογή της Ε.Ζ. στο Γυμνάσιο έμεινε μετέωρη, μετά την πιλοτική εφαρμογή της!

Στην πέμπτη ερώτηση επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο αξιοποιούνται τα κέντρα υποστήριξης των καινοτόμων δράσεων και συγκεκριμένα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) καθώς και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.). Η ερώτηση απευθύνθηκε στους Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν διαπιστώνεται ότι τέσσερις στους δέκα Διευθυντές/ντριες δηλώνουν ότι πολλοί έως αρκετοί από τους μαθητές/τριες τους επισκέπτονται τα Κ.Π.Ε., ενώ στην πλειονότητά τους (έως και 64%) οι Διευθυντές/τριες δηλώνουν ότι λίγοι μαθητές/τριες ή κανένας μαθητής/τρια τους δεν επισκέπτονται τους Σ.Σ.Ν., τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., τα οποία έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ή τα ΚΕ.ΣΥ.Π. τα οποία λειτουργούν στην πρωτεύουσα του κάθε νομού με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών/τριών σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται είτε στο ότι δεν έχουν όλες οι σχολικές μονάδες ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. ή ότι δεν υπάρχει η σχετική ενημέρωση όλων των εφήβων για τον σκοπό λειτουργίας τους.

Στην έκτη ερώτηση οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε πιο βαθμό συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις:

Α. Η εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι επιτυχής στα σχολεία της αρμοδιότητας σας.

Β. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Σχετικά με την πρόταση Α διαπιστώνεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε πολύ μικρό ποσοστό (7%) δηλώνουν ότι η υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι επιτυχής ενώ περισσότερο από ένας στους δύο δηλώνει ότι είναι αρκετά επιτυχής. Αντιθέτως, ένας στους τρεις θεωρεί ότι δεν είναι επιτυχής η εφαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους.

Σε ό,τι αφορά την πρόταση Β μόνο ένας στους τέσσερις Σχολικούς Συμβούλους δηλώνει ότι οι καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων, αξιοποιούνται αρκετά στην καθημερινή διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, η πλειονότητα του δείγματος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ελάχιστα ή καθόλου τις ανάλογες διδακτικές στρατηγικές, *γεγονός που ακυρώνει στην πράξη τον έναν από τους δύο λόγους για τον οποίον εισήχθησαν τα Καινοτόμα Προγράμματα στο εκπαιδευτικό σύστημα.*

Στις επόμενες δύο ερωτήσεις, ζητήθηκε από τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν σημειώνεται αλλαγή στη στάση των μαθητών/τριών σε θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Αγωγή Υγείας και στα Πολιτιστικά Θέματα.

Από την μελέτη των στοιχείων διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών (65%) δηλώνει ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ανάλογα προγράμματα βελτίωσε σημαντικά έως αρκετά σημαντικά τη στάση τους σε θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν. *Επομένως, η θετική άποψη των Διευθυντών/τριών καταδεικνύει ότι οι καινοτομίες καλλιεργούν θετικές στάσεις και ενδεχομένως ενσυνείδητες συμπεριφορές.* Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες σε μικρότερα ποσοστά (40%) θεωρούν ότι η στάση των μαθητών/τριών βελτιώθηκε σημαντικά έως αρκετά σημαντικά. Από τους εκπαιδευτικούς που παρατήρησαν βελτίωση στη στάση των μαθητών/τριών, οι περισσότεροι υπηρετούν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (έως και 60%) δεν απάντησε. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι ερωτηθέντες είτε δεν παρατήρησαν αλλαγή στη στάση των μαθητών/τριών είτε δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, είτε δεν ήταν επιτυχής η εφαρμογή των προγραμμάτων, ώστε να παρατηρηθεί αλλαγή στη στάση των μαθητών/τριών.

Σε ό,τι αφορά την αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών σε θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (82%) δεν απάντησαν. Από αυτούς που απάντησαν οι μισοί περίπου δηλώνουν ότι η στάση των μαθητών/τριών τους επηρεάστηκε θετικά ενώ οι άλλοι μισοί δηλώνουν ότι η στάση των μαθητών/τριών τους επηρεάστηκε αρνητικά.

Η επόμενη ερώτηση εστιάστηκε στο βαθμό που η συμμετοχή σε Καινοτόμα Προγράμματα επηρεάζει θετικά τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων σε υψηλά ποσοστά (Μαθητές/τριες Δημοτικού: 73%, Μαθητές/τριες Γυμνασίου: 61%, Μαθητές/τριες Λυκείων: 51%) συμφωνούν ότι πράγματι η συμμετοχή τους στα καινοτόμα προγράμματα συντέλεσε στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο, γεγονός που υπερθεματίζουν οι απαντήσεις των γονέων (65%), οι οποίοι δηλώνουν ότι η συμμετοχή του παιδιού τους στα παραπάνω προγράμματα βελτίωσε πολύ έως αρκετά τη στάση του απέναντι στο σχολείο. Οι γονείς που θεωρούν ότι η συμμετοχή του παιδιού τους σε Καινοτόμα Προγράμματα βελτίωσε πολύ έως αρκετά τη στάση του απέναντι στο σχολείο στην πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου (30%) ή Γυμνασίου (27%) έναντι των γονέων που είναι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής (11%), είναι κάτοικοι αγροτικών περιοχών (25%) έναντι των γονιών που είναι κάτοικοι αστικών περιοχών (14%). Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί είτε στο ότι στις αγροτικές περιοχές δεν υπάρχουν πολλές δυνατότητες εξωσχολικών δραστηριοτήτων και επομένως τα καινοτόμα προγράμματα βρίσκουν προσφορότερο έδαφος είτε στο ότι οι μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω του νεαρού της ηλικίας είναι πιο δεκτικοί στις θετικές επιδράσεις των Καινοτόμων Προγραμμάτων.

2^{ος} Άξονας: Βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων

Οι ερωτήσεις του δεύτερου άξονα επικεντρώνονται στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την αναγκαιότητα υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων, τις τυχόν δυσκολίες/προβλήματα που επισημαίνονται κατά την υλοποίησή τους και στη διατύπωση προτάσεων προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων και η διασφάλιση της δημιουργικής αξιοποίησης και της μεγιστοποίησης των αποτελεσμάτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρώτη ερώτηση αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των Διοικητικών και Επιστημονικών στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας τους στην πρόταση: «Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων».

Από την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των Διευθυντών/τριών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Γραφείων (95%), των Σχολικών Συμβούλων (94%), των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων (95%) καθώς και των εκπαιδευτικών (98%) θεωρεί πολύ έως αρκετά αναγκαία την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν ότι η υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων είναι αναγκαία στην Εκπαίδευση, είναι ηλικίας έως 29 ετών (58%) έναντι εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (45%) και έχουν έως πέντε έτη προϋπηρεσία (58%) έναντι εκείνων που έχουν πάνω από δεκαπέντε έτη υπηρεσίας (46%). *Επομένως, οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και οι έχοντες λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι εκείνοι που θεωρούν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία αναγκαία σε σχέση με τους παλαιότερους.*

Η επόμενη ερώτηση εστιάστηκε στη διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι δυσχεραίνουν την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων. Για τους Σχολικούς Συμβούλους το ανελαστικό Α.Π.Σ. (54%), η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (53%) και η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων εκτός Ω.Π. (46%) είναι οι τρεις πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων. Για τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες είναι η ελλιπής χρηματοδότηση (57%), η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (53%) και η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων (49%). Πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (57%), η ελλιπής χρηματοδότηση (52%), η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωσή τους καθώς και το ανελαστικό Α.Π.Σ. (47%). Διαφαίνεται δηλαδή ότι Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως πρωταρχικούς ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των καινοτόμων προγραμμάτων ζητήματα που αποτελούν ταυτόχρονα την αιχμή του δόρατος στις διεκδικήσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης.

Παρόμοια ερώτηση απευθύνθηκε στους μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι δηλώνουν ως πρώτη αιτία μη συμμετοχής στα Καινοτόμα Προγράμματα την έλλειψη χρόνου (Μαθητές/τριες Γυμνασίου: 53% και Μαθητές/τριες Λυκείων 56%). Ως δεύτερη αιτία αναφέρεται η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη θεματολογία των προγραμμάτων και ως τρίτη αιτία η μη συμμετοχή των φίλων τους στο ίδιο πρόγραμμα, με μεγάλη διαφορά ως προς την πρώτη αιτία. Η έλλειψη αξιολόγησης της συμμετοχής τους στα προγράμματα δεν φαίνεται να επηρεάζει τους μαθητές/τριες. Επισημαίνεται, επίσης, ότι ανεξάρτητα από το φύλο, τη βαθμίδα ή την αστικότητα των σχολικών μονάδων, η κατάταξη των αιτιών μη συμμετοχής σε και-

νοτόμα προγράμματα είναι σχεδόν ίδια για όλους τους μαθητές/τριες με μόνη διαφορά την έλλειψη χρόνου, η οποία παρουσιάζεται ως κυρίαρχη αιτία μη συμμετοχής σε Καινοτόμα Προγράμματα από τους μαθητές/τριες που διαμένουν σε αστικές περιοχές (60%) έναντι αυτών που διαμένουν στις ημιαστικές (27%) και στις αγροτικές περιοχές (38%).

Η τελευταία ερώτηση εστιάζεται στην καταγραφή των απόψεων των Διευθυντικών και Επιστημονικών Στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας τους στην πρόταση: «Η υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως «μοχλός» εξέλιξης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των Διευθυντών/τριών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Γραφείων (90%), των Σχολικών Συμβούλων (79%), των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων (93%) και των εκπαιδευτικών (82%) συμφωνεί πολύ έως αρκετά με την πρόταση ότι τα Καινοτόμα Προγράμματα αποτελούν «μοχλό» εξέλιξης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι καθολική σχεδόν ήταν η συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων σε ό,τι αφορά στη χρησιμότητα και στην αξία των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες δείχνουν να αντιλαμβάνονται το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα καινοτόμα προγράμματα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Πράγματι, τα οφέλη για το μαθητή/τρια δεν είναι μόνο ορατά στην κάθε αυτό υλοποίηση κάποιου προγράμματος, αλλά διαπερνούν τη συνολική σχέση των μαθητών/τριών με τη σχολική μονάδα: α) σε επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων και εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, β) στη βελτίωση της στάσης των μαθητών/τριών σε θέματα που ασχολήθηκαν στα προγράμματα, γ) σε επίπεδο ικανοποίησης των προσδοκιών τους από το σχολείο. Το σημαντικότερο, όμως, και περισσότερο προφανές όφελος, κατά δήλωση των περισσότερων εκπαιδευτικών και Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά κάποιων Διευθυντών/τριών που δήλωσαν ότι αρκετοί μαθητές/τριες, οι οποίοι αντιμετώπιζαν με αδιαφορία την εκπαιδευτική διαδικασία, έγιναν πιο ενεργά μέλη της σχολικής μονάδας μετά τη συμμετοχή τους σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα, εντάχθηκαν περισσότερο στο σύνολο, κοινωνικοποιήθηκαν περισσότερο και βελτίωσαν την ενδοσχολική τους συμπεριφορά. Αυτή την αλλαγή που μπορούν να επιφέρουν τα καινοτόμα προγράμματα στη θεώρηση των μαθητών/τριών γύρω από τη σχολική μονάδα υποδηλώνουν και οι απαντήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες που έχουν συμμετάσχει σε Καινοτόμα

Προγράμματα. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Ικανοποιούνται από το σχολείο οι εκπαιδευτικές σου ανάγκες;», από το 38% των μαθητών/τριών Λυκείων που απάντησαν θετικά, το 42% προέρχονταν από μαθητές/τριες που έχουν συμμετάσχει σε ένα τουλάχιστον πρόγραμμα, έναντι του 28% των μαθητών/τριών που δεν συμμετείχαν. Επιπροσθέτως στην ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σου;», από το 31% μαθητών/τριών Λυκείων που απάντησαν «πολύ έως αρκετά», το 36% έχουν συμμετάσχει σε ένα τουλάχιστον καινοτόμο πρόγραμμα, έναντι του 20% που δεν έχουν συμμετάσχει. Τα οφέλη από την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα δηλώνονται και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι στην υλοποίησή τους. *Επομένως, τα καινοτόμα προγράμματα δείχνουν να προσφέρουν κάτι περισσότερο από γνώση που έχει απλά αθροιστική αξία. Η προστιθέμενη αξία τους στη σχολική μονάδα φαίνεται να είναι πολλαπλασιαστική.*

Αντί συμπερασμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τεκμαίρεται ότι, σε ό,τι αφορά στην λειτουργική διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα προγράμματα από την εκπαιδευτική κοινότητα, διαπιστώθηκαν δυο διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει αυτούς που θεωρούν την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων ως ένα θετικό στοιχείο που λειτουργεί επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεώρηση αυτή εντοπίστηκε κυρίως σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Γενικά Λύκεια και σε εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει αυτούς που θεωρούν την υλοποίησή τους όχι απλά ως επικουρική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως αναγκαία και αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αυτή τη θεώρηση έχουν κυρίως οι Διευθυντές/τριες που στα σχολεία τους υλοποιούνται Καινοτόμα Προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν καινοτόμα στοιχεία στη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι μαθητές/τριες, οι γονείς των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στην υλοποίηση κάποιου καινοτόμου προγράμματος, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και κυρίως οι Υπεύθυνοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, ο αριθμός των καινοτόμων προγραμμάτων δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητικός!

Αναφορικά με την επίτευξη των στόχων των καινοτόμων προγραμμάτων, η προστιθέμενη αξία τους είναι: α) η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συ-

μπεριφορών των μαθητών/τριών σε επίκαιρα και σημαντικά θέματα του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής, τα οποία απασχολούν την διεθνή κοινότητα, β) η παιδαγωγική ευελιξία, γ) η διεύρυνση των γνωστικών πεδίων των μαθητών/τριών και δ) η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, γεγονός που γεννά προσδοκίες για τον εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Σε ό,τι αφορά στην βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων, δεν είναι λίγες οι δυσκολίες και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη λειτουργική διεισδυτικότητα και τη δημιουργική αξιοποίησή τους. Όπως ισχυρίζεται η πλειονότητα των ερωτηθέντων, πρωταρχικοί λόγοι μη υλοποίησης των καινοτόμων προγραμμάτων είναι: α) η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, β) η ελλιπής οικονομική υποστήριξη των καινοτόμων προγραμμάτων, γ) το ανελαστικό Α.Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δ) η υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων εκτός του Ω.Π. και ε) η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι οι λόγοι, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε καινοτόμα προγράμματα, όπως: α) το ωράριο των φροντιστηρίων και τα ιδιαίτερα μαθήματα που τους εμποδίζουν να παραμείνουν στο σχολείο μετά το πέρας του Ω.Π., β) το άγχος των Πανελληνίων εξετάσεων και η τάση των γονέων να υποβαθμίζουν σε δευτερεύουσας σημασίας τα Καινοτόμα Προγράμματα και γ) ο πλεονάζων αριθμός των μαθητών/τριών και η έλλειψη ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα η επιλογή των συμμετεχόντων να γίνεται με κλήρωση.

Εν κατακλείδι, για τη διασφάλιση της λειτουργικής διεισδυτικότητας και της βιωσιμότητας των Καινοτόμων Προγραμμάτων, ως προτεραιότητες φαίνονται να είναι: (α) η επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα για τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία των Καινοτόμων Προγραμμάτων καθώς και η πιστοποίησή της, (β) η εξεύρεση χρονικού πλαισίου για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων μέσα στο Ω.Π., σε συνδυασμό με την υποστήριξη και την αξιολόγησή τους, και (γ) η ισότιμη αντιμετώπιση των Καινοτόμων Προγραμμάτων με αυτήν των γνωστικών αντικειμένων καθώς και η επαρκής χρηματοδότηση για τις πάγιες ανάγκες υλοποίησής τους.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. 2005. Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Ισθμός Κορίνθου.

- C.I.D.R.E.E. 1999. *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης.* (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούπος, Θ. 2005. Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.* Ισθμός Κορίνθου.
- Gough, A. 1997. Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Κουκούλη, Μ. 2000. Συμπεράσματα από την εφαρμογή-ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1995-1998 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπάριτη, Α. 2002. Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. 2005. *Η ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.* Τα Εκπαιδευτικά, 75-76, 114 -123.
- Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανιστιώτη, Σ. & Μακρίδης, Γ. 2005. Ο παράγων «χρόνος» στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.* Ισθμός Κορίνθου.
- Παπαδημητρίου, Β. 1998. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπυροπούλου, Δ. 2004. Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σπυροπούλου, Δ. 2001. Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δήμητρα Σπυροπούλου, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
dspyrp@pi-schools.gr
Χρυσάνθος Κόνταρης, Καθηγητής Πληροφορικής &
Τριανταφυλλιά Αντωνακάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας

***Περίληψη:** Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι οικονομικοί δείκτες τους οποίους έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, τη συνεργασία μεταξύ Δημόσιου Τομέα και Ιδιωτικών φορέων καθώς και την κατανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων. Στη συνέχεια σχολιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σε θέματα επάρκειας της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και της συσχέτισης μεταξύ επαρκούς χρηματοδότησης και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.*

***Λέξεις Κλειδιά:** Οικονομικοί δείκτες, Οικονομικοί πόροι, Ποιότητα εκπαίδευσης*

Εισαγωγή

Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση έχουν μακροπρόθεσμες αποδόσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να υπολογιστούν. Στις περισσότερες χώρες οι επενδύσεις αυτές είναι ευθύνη κυρίως του δημόσιου τομέα. Επειδή όμως τα δημόσια κεφάλαια είναι περιορισμένα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και από τον ιδιωτικό τομέα. Για την αξιολόγηση της χορήγησης των οικονομικών πόρων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της αποδοτικότητας (efficiency) και του αισθήματος δικαίου (equity), οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ορθή διαχείριση του κρατικού προϋπολογισμού και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσμα-

τικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2004α). Η πρώτη έννοια αφορά στη σχέση «εισροές-εκροές» στην εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη στην υπόθεση ότι το σημερινό σχολείο επιβάλλεται να εντάξει μαθητές/τριες σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και την καλύτερη επιτυχία για όλους, αποκλείοντας περιορισμούς που παρουσιάζονται από εξωγενείς παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η γεωγραφική θέση του τόπου κατοικίας (European Commission, 2004β). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου διαπιστώνεται ότι η μαθητική διαρροή είναι μικρότερη, όταν οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μεγαλύτεροι (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και με βασικό εργαλείο τους δείκτες που έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, παρατίθενται στη συνέχεια στοιχεία που αφορούν στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Eurymice, 2005). Οι δείκτες αυτοί είναι :

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

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

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

Οικονομικοί δείκτες

Στην Ελλάδα, οι δημόσιες δαπάνες στην εκπαίδευση αυξάνονται σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Συνολικά για την περίοδο της οκταετίας 1995-2002 η αύξηση στη χώρα μας των δημοσίων δαπανών ως ποσοστού του Α.Ε.Π. ήταν πάνω από 30%, κάτι που αποδεικνύει ότι υπάρχει πρόοδος ως προς τους στόχους της Λισαβόνας. Σε σχέση, όμως, με τις επιδόσεις των 25 κρατών-μελών της Ε.Ε., οι οποίες αφορούν στον συγκεκριμένο δείκτη που κυμαίνεται λίγο πάνω από το 5% επί του συνολικού Α.Ε.Π. των κρατών-μελών, η Ελλάδα βρίσκεται αρκετά κάτω από τον μέσο όρο κατέχοντας μια από τις τελευταίες θέσεις, παρά το γεγονός ότι σταδιακά βελτιώνει τη θέση της. Οι χώρες που παρουσιάζουν την καλύτερη επίδοση σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη είναι η Δανία, με ποσοστό 8,5% του Α.Ε.Π., καθώς και οι άλλες σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες διακρίνονται για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Σε ό,τι αφορά στις ιδιωτικές δαπάνες στην εκπαίδευση ως ποσοστό του Α.Ε.Π., στην Ελλάδα οι οικονομικοί πόροι από ιδιωτικές δαπάνες είναι 1-

διαίτερα χαμηλοί και κυμαίνονται τα τελευταία χρόνια μεταξύ του 0,2% και 0,3% ως ποσοστό του Α.Ε.Π. για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης συνολικά (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας-Ε.Σ.Υ.Ε. 2005). Ο μέσος όρος, αντίστοιχα, των 25 κρατών-μελών της Ε.Ε. βρίσκεται στο 0,6% του Α.Ε.Π. Από τις χώρες της Ε.Ε. ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν η Γερμανία και η Μ. Βρετανία (1% και 0,8% αντιστοίχως), ενώ ορισμένα κράτη που συμμετείχαν τελευταία στην ευρωπαϊκή διεύρυνση παρουσιάζουν σημαντικά υψηλά ποσοστά, όπως η Κύπρος (σταθερά πάνω από 1%). Επίσης, οι μεγάλες διαφορές που επισημάνθηκαν αμβλύνονται σημαντικά, όταν η σύγκριση γίνεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας με δεδομένο ότι οι διαφορές αυτές εμφανίζονται κυρίως στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το σύνολο των δαπανών σε εκπαιδευτικές μονάδες, ο συγκεκριμένος δείκτης, αφορά στις δαπάνες ανά μαθητή/τρια και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης με αναγωγή σε Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης (Μ.Α.Δ.), ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές των κρατών σε επίπεδα τιμών, επίπεδα διαβίωσης και δημογραφικής σύνθεσης. Στη χώρα μας το σύνολο δαπανών ανά μαθητή/τρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι περίπου 40% υψηλότερο από αυτό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που συμβαδίζει με τη διεθνή τάση. Επιπλέον ο δείκτης παρουσιάζει βελτίωση κατά το διάστημα μεταξύ 1995-2002. Η θετική μεταβολή οφείλεται αφενός στη σημαντική αύξηση των δαπανών σε πραγματικές τιμές και αφετέρου στη μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών. Όμως, παρά τη σημαντική αύξηση των δαπανών ανά μαθητή/τρια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η Ελλάδα παραμένει κοντά στον μέσο όρο της Ε.Ε. των 25. Συγκρίνοντας τα στοιχεία των εκπαιδευτικών βαθμίδων, διαπιστώνεται ότι οι δαπάνες ανά μαθητή αυξάνονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στη διαφορετική αναλογία μαθητών – εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα και στη διαφορά του κόστους για υποδομές και εξοπλισμούς εργαστηρίων. Η Ελλάδα διατηρεί μία σχετικά καλή αναλογία μαθητή – εκπαιδευτικού, με μέσο όρο ένας δάσκαλος ανά 13,5 μαθητές/τριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ένας καθηγητής ανά 10,6 μαθητές/τριες στη Δευτεροβάθμια.

Η κατανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων στην ελληνική εκπαίδευση

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση διακρίνονται σε δαπάνες παγίου κεφαλαίου και σε τρέχουσες δαπάνες. Οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου αφορούν στα έξοδα κατασκευής και συντήρησης σχολικών κτιρίων και υποδομών, καθώς και στην προμήθεια και συντήρηση του εξοπλισμού. Οι τρέχουσες δαπάνες

σχετίζονται με αγαθά και υπηρεσίες για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνουν μισθούς εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μέσων, επιδοτήσεις, ενοικιάσεις κτιρίων, κ.ά.

Στην Ελλάδα, οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου αντιπροσωπεύουν περίπου το 6,5% των συνολικών δαπανών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι τρέχουσες δαπάνες, αντίστοιχα, αντιπροσωπεύουν περίπου το 93,5% των συνολικών δαπανών. Το ποσοστό των τρεχουσών δαπανών στην Ελλάδα είναι υψηλό σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα. Το 92% περίπου των τρεχουσών δαπανών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφιερώνεται σε μισθούς διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, ποσοστό που είναι από τα υψηλότερα της Ε.Ε. (Ε.Σ.Υ.Ε., 2005). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι οι μέσοι μισθοί του διδακτικού προσωπικού είναι από τους χαμηλότερους στην Ε.Ε. φαίνεται να οδηγεί σε αντιφατικά συμπεράσματα. Παράλληλα όμως, ο αριθμός μαθητών/τριών ανά εκπαιδευτικό είναι στην Ελλάδα από τους μικρότερους στην Ε.Ε., κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει αναλογικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετική δαπάνη.

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο, με μικρότερη συμμετοχή των περιφερειακών και τοπικών διοικητικών φορέων, φαινόμενο που παρατηρείται και στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. των 25. Από τα κεφάλαια που διατίθενται αρχικά σε κάθε επίπεδο διοίκησης, σημειώνονται μεταφορές κυρίως από το κεντρικό προς το περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, χωρίς όμως να αλλάζει δραματικά η τελική εικόνα. Για την κατανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν συλλογικά όργανα όπως η Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας και η Σχολική Επιτροπή.

Συγχρηματοδότηση έργων εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια μεγάλα ποσά διατίθενται για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ). Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι πραγματοποιήθηκαν έργα που αφορούσαν Προγράμματα Σπουδών, βιβλία και υποδομές των δύο αυτών βαθμίδων της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999) προωθήθηκε η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, χρηματοδοτήθηκαν οι σχολικές δραστηριότητες Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Α-

γωγή Καταναλωτή και επιμορφώθηκε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Προωθήθηκαν, συγχρόνως, μέτρα ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών/τριών ειδικών κατηγοριών, όπως παλιννοστούντες, τσιγγανόπαιδες, μουσουλμανόπαιδες, άτομα με ειδικές ανάγκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000).

Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II συνεχίστηκαν ορισμένες από τις ενέργειες του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I. Κατά τη διάρκεια της προγραμματικής περιόδου του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) δόθηκε έμφαση σε επιπρόσθετα μέτρα, όπως η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας με εναλλακτικές μορφές μάθησης, η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, η βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και η προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της σύνδεσης με την αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Στην τέταρτη προγραμματική περίοδο (2007-2013) του Δ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης αποτυπώνεται η στρατηγική επένδυσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των κοινωνιών της Ε.Ε. και γι' αυτό δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον τομέα της εκπαίδευσης (ΥΠ.ΕΘ.Ο.Ο., 2007).

Κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης

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

Επιπροσθέτως, οι μακροοικονομικοί δείκτες μπορούν να φανερώσουν τις προτεραιότητες και τη δυναμική βελτίωσης μιας χώρας σε έναν συγκεκριμένο τομέα, αλλά σε πολύ μικρό βαθμό οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η συνεχής αύξηση των δαπανών

για την εκπαίδευση είναι πάντα επιθυμητή και η σταθεροποίησή τους σε ένα ποσοστό άνω του 4% του Α.Ε.Π. θα αποτελούσε θετική εξέλιξη, η οποία όμως δεν εξασφαλίζει αυτόματα την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρέπει παράλληλα να ελέγχεται και να βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται οι οικονομικοί πόροι, ώστε οι επενδύσεις που γίνονται να είναι αποτελεσματικές, προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Η περιγραφή, όμως, ενός συστήματος που θα αξιολογεί με κατάλληλη διαδικασία και κριτήρια ποιότητας την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι ένα ακόμη θέμα σε διαδικασία εξέλιξης, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ωστόσο, μια προσπάθεια αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας ως προς τη διαχείριση και κατανομή των οικονομικών πόρων και ως προς τη συνεργασία του Δημόσιου Τομέα και των Ιδιωτικών Φορέων πρέπει να κινηθεί με βάση τις παρακάτω παραδοχές:

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

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

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

Μέθοδος – Δείγμα

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες αποτέλεσαν και τους θεματικούς άξονες της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στην επάρκεια της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, ο δεύτερος στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από εναλλακτικές πηγές εσόδων και τέλος ο τρίτος άξονας στη σχέση μεταξύ της χρηματοδότησης και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία της έρευνας. Οι επιμέρους ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει: α) με *Ναι* ή *Όχι*, β) με την επιλογή ενός μεταξύ επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού συμφωνίας και γ) με την επιλογή μίας ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων.

Η συνέντευξη ήταν ατομική, ημι-δομημένη και διάρκειας μίας ώρας. Οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης εξειδικεύτηκαν ανάλογα με την ομάδα στόχου και αφορούσαν πτυχές και στοιχεία που δεν μπορούσαν να αποτυπωθούν με τις κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων.

Οι ομάδες στόχοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν:

- Τα Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης: Διευθυντές/τριες Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων(90).
- Οι Διευθυντές/τριες των Σχολικών Μονάδων του δείγματος (97) και οι Εκπαιδευτικοί (971).
- Οι Γονείς των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων του δείγματος (1172).

Αποτελέσματα

Σε ό,τι αφορά στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αρχικά αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με βάση τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

1ος Άξονας: Επάρκεια χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων

Η πρώτη ερώτηση επικεντρώθηκε στο κατά πόσο είναι επαρκής η χρηματοδότηση των σχολείων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τους. Η ερώτηση απευθύνθηκε στα Διοικητικά Στελέχη και στους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, οι Διευθυντές /τριες των σχολικών μονάδων ερωτήθηκαν αν η διάθεση οικονομικών πόρων για την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων κρίνεται ικανοποιητική. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι ένα μικρό ποσοστό των Διοικητικών Στελεχών (7%) δηλώνει ότι η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης τους είναι πολύ ικανοποιητική για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τους, ενώ στην πλειονότητά τους (67%) οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι είναι αρκετά ικανοποιητική. Αντιθέτως ένας σχεδόν στους τέσσερις (24%) επισημαίνει ότι δεν είναι επαρκής η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Στην ίδια ερώτηση ένα μικρό ποσοστό Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων (8%) απαντούν ότι η χρηματοδότηση για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών είναι πολύ ικανοποιητική και ένας σχεδόν στους δύο Διευθυντές/τριες (45%) απαντά ότι η χρηματοδότηση είναι αρκετά ικανοποιητική. Αντιθέτως, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό Διευθυντών/τριών (37% και 8%) επισημαίνουν ότι η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων είναι ελάχιστη ή καθόλου ικανοποιητική. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται μια αντίθεση μεταξύ των απόψεων των Διοικητικών Στελεχών και των Διευθυντών/τριών καθώς οι μισοί περίπου Διευθυντές /τριες δηλώνουν ότι η χρηματοδότηση είναι ανεπαρκής. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι τα Διοικητικά Στελέχη της εκπαίδευσης δεν γνωρίζουν τις

πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων ή δεν είναι ενημερωμένοι για τις έκτακτες ανάγκες που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, η διαφοροποίηση των απόψεων των Διευθυντών/τριών περί επαρκούς ή μη επαρκούς χρηματοδότησης ενδεχομένως να οφείλεται σε αντικειμενικούς παράγοντες, που σχετίζονται με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, την παλαιότητα του κτιρίου, κ.α. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μέλους Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας, ο οποίος δήλωσε ότι: «*οι αρμόδιες επιτροπές της τοπικής αυτοδιοίκησης ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα όποια οικονομικά αιτήματα των σχολικών μονάδων αλλά πολλοί Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων προτιμούν να αποταμιεύουν τα χρήματα για περιπτώσεις ανάγκης, να δημιουργούν δηλαδή ένα σημαντικό αποθεματικό*», γεγονός που χρήζει επιπλέον διερεύνησης.

Σε ό,τι αφορά στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων, λιγότερο από ένας στους πέντε Διευθυντές/τριες αναφέρει ότι είναι ικανοποιητική. Αντιθέτως, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (77%) δηλώνει ότι δεν είναι επαρκείς οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για την υλοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

2ος Άξονας: Χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από εναλλακτικές πηγές εσόδων

Η επόμενη ερώτηση αφορά στο αν και κατά πόσο οι σχολικές μονάδες χρηματοδοτούνται από εναλλακτικές πηγές εσόδων, όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, οι τυχόν χορηγίες ή δωρεές, τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Η ερώτηση απευθύνθηκε στους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών δηλώνει ότι η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από εναλλακτικές πηγές εσόδων είναι περιορισμένη. Πράγματι, μόνο το 9% των συμμετεχόντων στην έρευνα Διευθυντών/τριών απαντά ότι η χρηματοδότηση από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι πολύ έως αρκετά ικανοποιητική. Από χορηγίες ή δωρεές μόνον ένας Διευθυντής απαντά ότι η χρηματοδότηση είναι πολύ ικανοποιητική, ενώ οκτώ Διευθυντές απαντούν αρκετά. Τέλος, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. μόνον τέσσερις Διευθυντές/τριες απαντούν ότι η χρηματοδότηση είναι πολύ ικανοποιητική ενώ έξι απαντούν ότι είναι αρκετά ικανοποιητική.

Από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων χρηματοδοτούν ως επί το πλείστον τις σχολικές εκδηλώσεις, τις εκδρομές και τις αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι περισσότεροι Διευθυντές/τριες δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ε-

ξεύρεση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων ούτε και διαθέτουν τις σχολικές εγκαταστάσεις για ιδιωτικές εκδηλώσεις με σκοπό την άντληση πρόσθετων πόρων. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ο οποίος δηλώνει ότι «...ο ιδιωτικός τομέας θα αλλοιώσει τον δημόσιο χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, ζητώντας ανταλλάγματα για τη χορηγία του». Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε προγράμματα του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., η υλοποίησή των τελευταίων απαιτεί την κινητοποίηση του Διευθυντή/τριας και του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, οι οποίοι είτε δεν ενημερώνονται είτε δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα.

3^{ος} Άξονας: Σχέση της χρηματοδότησης και της ποιότητας της εκπαίδευσης

Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα απευθύνθηκαν στα Διοικητικά Στελέχη, στους Διευθυντές/τριες και στους Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων του δείγματος καθώς και στους Γονείς των μαθητών/τριών.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων με την ακόλουθη πρόταση: «Η επαρκής χρηματοδότηση των σχολείων επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Από την αποδελτίωση των δεδομένων διαφαίνεται ότι το 37% των Διοικητικών Στελεχών δηλώνουν ότι η επαρκής χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων επηρεάζει πολύ την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το 56% δηλώνουν ότι επηρεάζει αρκετά. Αναφορικά με τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων (92%) δηλώνει ότι η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων επηρεάζει πολύ έως αρκετά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς περισσότεροι από ένας στους δύο (57%) θεωρούν ότι η χρηματοδότηση επηρεάζει πολύ την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (36%) δηλώνει ότι η επαρκής χρηματοδότηση επηρεάζει αρκετά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας διαπιστώνεται, επίσης, ότι η συσχέτιση μεταξύ χρηματοδότησης και ποιότητας της εκπαίδευσης βρίσκει σύμφωνους όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, την αστικότητα της σχολικής μονάδας και τα χρόνια υπηρεσίας.

Σε ό,τι αφορά στους γονείς, έξι στους δέκα (60%) δηλώνουν ότι η επαρκής χρηματοδότηση επηρεάζει πολύ την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (28%) δηλώνει ότι την επηρεάζει αρκετά. Ωστόσο, ένας στους δέκα γονείς (9%) απάντησε ότι η χρηματοδότηση δεν επηρεάζει την

ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι η επαρκής χρηματοδότηση δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους τομείς που πρέπει να αυξηθεί η χρηματοδότηση, όπως η εκπαιδευτική έρευνα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι υποδομές και οι μισθοί των εκπαιδευτικών, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα :

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την ερευνητική υπόθεση: «Αν αυξηθεί η χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, θα αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;». Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών (92%) και των εκπαιδευτικών (86%) δηλώνει ότι πρέπει να αυξηθεί πολύ έως αρκετά η χρηματοδότηση για έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση. Την ίδια άποψη εξέφρασε και το 85% των γονέων. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό (7%) των εκπαιδευτικών και των γονέων αντίστοιχα δηλώνει ότι η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να χρηματοδοτηθεί λίγο. Σε ό,τι αφορά στην ηλικία, στην υπηρεσιακή κατάσταση και στην προϋπηρεσία δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση την αστικότητα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών δηλώνουν σε ποσοστό 50% ότι πρέπει να αυξηθεί πολύ η χρηματοδότηση για την εκπαιδευτική έρευνα, αυτοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ημιαστικών περιοχών δηλώνουν το ίδιο σε ποσοστό 40%, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση δηλώνουν ότι πρέπει να αυξηθεί πολύ η χρηματοδότηση σε ποσοστό 51% και 42% αντίστοιχα.

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την υπόθεση: «Αν αυξηθεί η χρηματοδότηση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;». Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών (74%) δηλώνει ότι πρέπει να αυξηθεί πολύ η χρηματοδότηση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 23% επιλέγει την κατηγορία «αρκετά». Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (73% και 22%) δηλώνει ότι πρέπει να διατεθούν περισσότεροι οικονομικοί πόροι στον τομέα της επιμόρφωσης. Αναλυτικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι εκείνοι που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της χρηματοδότησης για την επιμόρφωση είναι ηλικίας από 30 έως 40 ετών (76%) έναντι των νεότερων (66%), έχουν προϋ-

πηρεσία 6 έως 15 έτη (77%) έναντι αυτών με προϋπηρεσία έως πέντε έτη (67%) και διδάσκουν σε Γενικά Λύκεια (77%) έναντι εκείνων που διδάσκουν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (64%). Αναφορικά με τις απόψεις των γονέων στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων γονέων (60%) δηλώνει ότι οι πόροι για την επιμόρφωση πρέπει να αυξηθούν πολύ και ένα ποσοστό 27% των ερωτηθέντων γονέων δηλώνει αρκετά. Σε ό,τι αφορά στους γονείς, διαφαίνεται ότι όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδό τους τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν την αξία της επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα γονείς που είναι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής (68%) έναντι των γονέων που είναι απόφοιτοι Δημοτικού (45%).

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την υπόθεση: «Αν αυξηθεί η χρηματοδότηση στον τομέα των υποδομών των σχολικών μονάδων, θα αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;». Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών δηλώνει ότι η χρηματοδότηση στον τομέα που αφορά στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, πρέπει να αυξηθεί πολύ έως αρκετά (73% και 25% αντίστοιχα). Παρομοίως, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν (77% και 19%) αντίστοιχα ότι θα πρέπει να διατεθούν περισσότεροι οικονομικοί στην υλικοτεχνική υποδομή. Σε ό,τι αφορά στις απόψεις των γονέων στο ίδιο ερώτημα, ένα σημαντικό ποσοστό 67% δηλώνει ότι η χρηματοδότηση για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων πρέπει να αυξηθεί πολύ, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (21%) δηλώνει αρκετά.

Από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και σε συνδυασμό με το μέρος της έρευνας που αφορούσε στις υποδομές των σχολικών μονάδων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτυπώνουν στις απαντήσεις τους τις ελλείψεις που αφορούν σε κτιριακές υποδομές και εργαστηριακό εξοπλισμό, στην ανάγκη για τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών και στην έλλειψη πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της υπεύθυνης σχολικής βιβλιοθήκης ενός σχολείου, η οποία αναφέρει ως σημαντικά προβλήματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης την έλλειψη χώρου καθώς και την έλλειψη χρηματοδότησης για την αγορά νέων βιβλίων στη σχολική μονάδα που εργάζεται. Εξίσου σημαντική είναι όμως και η ελλιπής χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων για εργαστηριακό εξοπλισμό. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός εκπαιδευτικού: «...απαιτείται να βελτιωθούν οι σχολικές υποδομές, ώστε η διδασκαλία να γίνει λιγότερο θεωρητική και πιο ευχάριστη». Σε ό,τι αφορά στον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών πόρων σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, από τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι γονείς δηλώνουν ότι δεν είναι μεν ενημερωμένοι σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών πόρων του σχολείου σε θέματα υλικοτεχνικής

υποδομής, ωστόσο έχουν την αίσθηση ότι γίνεται καλή διαχείριση των χρημάτων που διατίθενται στις σχολικές μονάδες.

Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την υπόθεση: «Αν αυξηθούν οι μισθοί των εκπαιδευτικών, θα αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;». Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών (80%) απαντά ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών πρέπει να αυξηθούν πολύ και ένα σχετικά μικρό ποσοστό (16%) απαντά ότι πρέπει να αυξηθούν αρκετά. Από τις συνεντεύξεις των Διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων του δείγματος σε ερώτηση που αφορούσε στο δίπολο «αύξηση του μισθού - αύξηση των ωρών διδασκαλίας», χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός Διευθυντή Λυκείου, ο οποίος επισημαίνει ότι: «...δίνοντας καλύτερους μισθούς στους εκπαιδευτικούς και έχοντας παραπάνω διδακτικές ώρες, η δημόσια παιδεία θα προσφέρει όλο το δυναμικό που έχει να προσφέρει, χτυπώντας αποτελεσματικά την παραπαιδεία». Στην ίδια ερώτηση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77%) δηλώνει ότι πρέπει να αυξηθούν οι μισθοί πολύ, ενώ ένα ποσοστό 18% απαντά ότι πρέπει να αυξηθούν αρκετά. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (81%), ηλικίας από 41 ετών και πάνω, θεωρεί ότι ο μισθός τους πρέπει να αυξηθεί πολύ, σε αντίθεση με νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (64%). Επιπλέον, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (79%), σε αντίθεση με τους αναπληρωτές (68%), είναι εκείνοι που θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθεί πολύ ο μισθός τους. Την ίδια ανάγκη εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί (81%) με 15 έτη υπηρεσίας και πάνω, σε σχέση με αυτούς (68%), που έχουν λιγότερη προϋπηρεσία, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (79%) έναντι των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (67%), και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών (79%) έναντι αυτών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αγροτικών περιοχών (71%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν τάσσονται υπέρ (78%) ή κατά (78%) της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι ο μισθός τους πρέπει να αυξηθεί πολύ.

Σε ό,τι αφορά στην αμοιβή των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις των γονέων είναι μοιρασμένες. Περίπου ένας στους τρεις (30%) δηλώνει ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών πρέπει να αυξηθούν πολύ και περισσότεροι από ένας στους τρεις (37%) δηλώνουν ότι πρέπει να αυξηθούν αρκετά. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας σχεδόν στους πέντε γονείς (18%) δηλώνει πως οι μισθοί των εκπαιδευτικών πρέπει να αυξηθούν λίγο, ενώ ένα μικρό ποσοστό (7%) δηλώνει ότι δεν χρειάζεται καθόλου αύξηση. Η εργασία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται ότι επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της αύξησης του μισθού των εκπαιδευτικών. Πράγματι, διαπιστώνεται

σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των γονέων που εργάζονται στο δημόσιο (42%) σε σχέση με αυτούς που είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (25%) και αυτών που είναι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής (41%) έναντι των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου (19%). Συνεπώς, αυτοί που συμφωνούν με την αύξηση της χρηματοδότησης στους μισθούς των εκπαιδευτικών είναι οι γονείς που εργάζονται στο δημόσιο και έχουν ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς κρίνουν την αύξηση των μισθών των εκπαιδευτικών ως λιγότερο σημαντική σε σχέση με τους άλλους τομείς.

Ερμηνεία Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας διαπιστώνεται ότι, στο θέμα της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων σημειώνεται μια αντίθεση απόψεων μεταξύ Στελεχών της εκπαίδευσης και Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων καθώς και μεταξύ μελών των Νομαρχιακών Επιτροπών Παιδείας και Διευθυντών σχολικών μονάδων, η οποία ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων με βάση τα οποία οι εμπλεκόμενοι έκριναν το επίπεδο της χρηματοδότησης.

Η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων μέσω της αναζήτησης εναλλακτικών πόρων χρηματοδότησης δεν δείχνει να έχει ενταχθεί στην κουλτούρα των περισσότερων σχολικών μονάδων, όπως δηλώνουν οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Βέβαια, είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι μικρό ποσοστό των σχολικών μονάδων αξιοποιεί, έστω και σε μικρό βαθμό, κάποιους από αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπους χρηματοδότησης, διότι το όφελος δεν είναι η μικρή οικονομική συνεισφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, αλλά η εμπλοκή των γονέων στη σχολική διαδικασία και στο ό,τι οι γονείς από αποστασιοποιημένοι παρατηρητές της σχολικής πραγματικότητας γίνονται μέτοχοι αυτής.

Η αναζήτηση πόρων από χορηγούς ή η όποια εξωσχολική χρηματοδότηση συνάντησε εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις. Η αναφορά και μόνο της λέξης «χορηγός» έγειρε έντονες ενστάσεις από σημαντική μερίδα των ερωτηθέντων, οι οποίοι εκφράζουν επιφυλάξεις για την εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων με την αιτιολογία ότι ενδεχομένως οι χορηγίες θα αλλοιώσουν το δημόσιο χαρακτήρα της σχολικής μονάδας. Υπήρξαν, όμως, και περιπτώσεις σχολικών μονάδων, όπου μικρές επιχειρήσεις της τοπικής κοινωνίας συνέδραμαν τις σχολικές μονάδες, προσφέροντας γραφικό υλικό ή συνεισφέροντας στα έξοδα αθλητικών εκδηλώσεων, είτε με πρωτοβουλία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είτε με

πρωτοβουλία μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή. Η οικονομική συνεισφορά, όμως, αυτών των επιχειρήσεων δεν μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι ήταν χρηματικού μεγέθους που να επιλύει σημαντικά οικονομικά προβλήματα της σχολικής μονάδας, έδειξε όμως να ενδυναμώνει τις σχέσεις της τοπικής κοινωνίας με τη σχολική κοινότητα και να κάνει τους ευρύτερους παράγοντες του τοπικού μικρόκοσμου κοινωνούς του έργου που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας.

Η αναζήτηση πόρων μέσω της συμμετοχής του σχολείου σε προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. βοηθά όχι μόνο την υλοποίηση προγραμμάτων αλλά προσφέρει τη δυνατότητα να αποκτήσουν εξοπλισμό (projectors, laptops). Οι συνήθεις αιτιολογίες για τη μη υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων είναι η ανεπαρκής ενημέρωση των σχολικών μονάδων, ο χρόνος και ο κόπος που απαιτείται για τη συμπλήρωση ενός μεγάλου όγκου δικαιολογητικών. Επιπλέον, η συμμετοχή σε προγράμματα συγχρηματοδοτούμενα κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση εξαρτάται και πάλι από την κινητοποίηση του Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την υλοποίησή τους. Συνεπώς, ο κοινός παρανομαστής όλων των παραπάνω και ο καταλυτικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει μια σχολική μονάδα στην αναζήτηση εναλλακτικών πόρων χρηματοδότησης είναι καταρχήν η δεκτικότητα κυρίως του Διευθυντή/τριας ης σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

Επομένως η προστιθέμενη αξία σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι η κάλυψη οικονομικών αναγκών, αλλά η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία της τοπικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου.

Τέλος, κοινή πεποίθηση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί η αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αύξηση της χρηματοδότησης. Ειδικότερα, όλοι οι ερωτηθέντες θέτουν την υλικοτεχνική υποδομή ως πρώτη προτεραιότητα για την επιπλέον χρηματοδότηση, δεύτερη την επιμόρφωση, τρίτη την αμοιβή των εκπαιδευτικών και τέταρτη την αύξηση της χρηματοδότησης στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Βιβλιογραφία

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, 2005. *Περιφερειακοί Λογαριασμοί 1995-2002*.
European Commission, 2004a. *Implementation of «Education & Training 2010»*. Work Programme: Working Group E «Making the best use of resources»: A European toolbox of policy measures.

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

Eurydice, 2005. *Key Data on Education in Europe*.

Παπαγεωργίου, Π. & Χατζηδής, Σ. 2003. *Εισαγωγή στην Οικονομική των Ανθρώπινων Πόρων και της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. 2006. *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τ.Ε.Ε.)*. Αθήνα: Επτάλοφος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000. *Έργο Σταθμός για την Ελληνική Παιδεία. Αναλυτική παρουσίαση του συνόλου των ενεργειών του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007. *Στοιχεία έτους 2007 για το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (2000-2006) ανά άξονα προτεραιότητας*.

ΥΠ.ΕΘ.Ο.Ο., 2007. *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013. Στοιχεία για το Δ' Κ.Π.Σ.*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Διοικητικό Πλαίσιο

Α. Κουλουμπαρίτση (συντονίστρια),
Ε. Αργυρούδη, Α. Κανελλή,
Π. Τριανταφυλλοπούλου,
Ι. Τσιρικός, Μ. Παπαδοπούλου,
Χ. Παπαστεργιοπούλου (εξωτερική
συνεργάτις).

Οικονομικοί Πόροι

Δ. Σπυροπούλου (συντονίστρια),
Τ. Αντωνακάκη, Χ. Κόνταρης,
Α. Αναστασάκη,
Χ. Χαλά,
Σ. Παπαστεργιόπουλος (εξωτερικός
συνεργάτης).

Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Χ. Βέικου (συντονίστρια),
Χ. Παπαρίζος, Ε. Βαρέσης,
Α. Σιγανού, Ε. Παπασταμούλη,
Β. Τσάφος, Α. Πατούνα,
Κ. Μπονίδης (εξωτερικός συνεργάτης),
Ν. Κακαβέλας (εξωτερικός συνεργάτης).

Υλικοτεχνική Υποδομή

Β. Α. Γκιζελή (συντονίστρια),
Γ. Αγγελάκης, Κ. Ιατρού, Γ. Παληός,
Μ. Τσάλμα, Δ. Μπογδάνου.

Καινοτόμα Προγράμματα

Δ. Σπυροπούλου (συντονίστρια),
Α. Βαβουράκη, Δ. Δεληγιάννη,
Κ. Κούτρα, Σ. Μπούρας, Ε. Λουκά,
Α. Αναστασάκη.

Επιμόρφωση

Χ. Δούκας (συντονιστής),
Μ. Θωμοπούλου,
Α. Σμυρνιωτοπούλου,
Μ. Kalantzis (εξωτερική συνεργάτις).

Αξιολόγηση του Μαθητή

Ι. Μαυρομμάτης (συντονιστής),
Δ. Καυκά, Π. Στεργίου,
Α. Βλαχάκης, Σ. Λουκά, Λ. Φρυδά.

Εκπαιδευτική Έρευνα

Α. Σκούρας (συντονιστής),
Ο. Μπούντα, Β. Πρεκατέ,
Ι. Ελευθερόπουλος,
Α. Αγγελής, Χ. Χρονόπουλος,
Σ. Βογιατζόγλου.

Κ. Ζουγανέλη (συντονίστρια),
Κ. Καφετζόπουλος, Ε. Σοφού,
Β. Τσάφος,
Δ. Ματθαίου (εξωτερικός συνεργάτης).

Β. Α. Γκιζελή (συντονίστρια),
Η. Σκαλτσάς,
Ε. Κουμάνταρη,
Γ. Παληός,
Γ. Μακρίδης (εξωτερικός συνεργάτης).

Συνοχή Παραμέτρων

Α. Βλάχος (Επιστημονικός Υπεύθυνος), Ι. Δαγκλής, Σ. Γιαγκάζογλου, Χ. Δούκας,
Κ. Ζουγανέλη, Δ. Σπυροπούλου, Α. Βαβουράκη.

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Σπύρος Ασδραχάς, Ομότιμος Διευθυντής Ερευνών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Χρήστος Κίττας, Πρύτανης Πανεπιστημίου Αθηνών.

Παναγιώτης Λιγομενίδης, Ακαδημαϊκός, Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Maryland.

Γεώργιος Μπαμπινιώτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Πρόεδρος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού.

Ιωάννης Α. Τσουκαλάς, Καθηγητής Α.Π.Θ., Γενικός Γραμματέας Έρευνας και Τεχνολογίας.

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΔΕΚ


ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ


Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Απόκριση στην Ανάπτυξη για όλους

Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Κ.Τ. και από εθνικούς πόρους

ISBN: 978-960-407-193-7