

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Από τέλη της δεκαετίας του 90, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να βελτιώσει το πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης. Η εργασία μας περιγράφει την επίδραση της μεταρρύθμισης του Προγράμματος Σπουδών, που στηρίζεται στις παιδαγωγικές – διδακτικές στρατηγικές, όπως προκύπτουν από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ και την αποδοχή τους, σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Μεταρρύθμιση του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) θεωρείται ότι έχει ενιαίο πλαίσιο και χαρακτήρα, και αποτέλεσε σημαντική παράμετρο στη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2006, που πραγματοποιήθηκε με το ίδιο πολιτικό κόμμα στην εξουσία (ΠΑΣΟΚ 1996-2002) και λειτουργεί την τελευταία τριετία με την άνοδο στην εξουσία της Ν.Δ.. Αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές περιόδους (1996-99 και 2000-2002), οι οποίες συνδέονται με διαφορετικούς Υπουργούς Παιδείας (Γερ. Αρσένης- Π. Ευθυμίου (ΠΑΣΟΚ) και Μ. Γιαννάκου (Ν.Δ.)), διαφορετικούς Προέδρους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Θ. Εξαρχάκος – Στ. Αλαχιώτης (ΠΑΣΟΚ) - Μ. Παπαδόπουλος – Βλάχος Δ. (Ν.Δ.)), διαφορετική φιλοσοφία και στοχοθεσία.

Ήδη από το 1995 η Έκθεση για τον ΟΟΣΑ- καθώς ουδέποτε ολοκληρώθηκε το ενιαίο των δυο επιπέδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης- είχε «ορίσει» την κατεύθυνση της μεταρρύθμισης στη διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ): «Το κυριότερο στοιχείο αυτής της μεταρρύθμισης είναι η ανάπτυξη πολυκλαδικού αναλυτικού προγράμματος και για τα δύο επίπεδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με έμφαση στον καλύτερο συντονισμό μεταξύ των επιπέδων μέσω της απόσυρσης της περιττής και παρωχημένης ύλης, της εισαγωγής νέων μαθημάτων και ενός ευκρινέστερου προσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων» (ΥΠΕΠΘ,1995:87). Επιπλέον αρκετοί ερευνητές εκτιμούν ότι το ισχύον Π.Σ., δεν εναρμονίζεται με τους στόχους των διδακτικών βιβλίων, προσδίδουν έμφαση στο γνωστικό περιεχόμενο και ως χαοτικά λειτουργούν αναποτελεσματικά (Χατζηγεωργίου 2004). Επομένως είναι απαραίτητη μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο περιεχόμενο των Π.Σ και τη μεθοδολογική προσέγγιση (Ματθαίου2002)

Ουσιαστικά η μεταρρύθμιση του 1997 κατευθύνθηκε στην αρχή του «ανοικτού σχολείου», τη σύνδεση του με την κοινωνία και την παραγωγή, για την ανάπτυξη της χώρας, την διαμόρφωση των αξιών του δημοκρατικού πολίτη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη δια βίου μάθηση, την έκφραση της ελληνικής αντίληψης για τον «τρίτο δρόμο».

Παράλληλα, η κυβέρνηση της Ν.Δ. ως νεοφιλελεύθερο κόμμα, διατύπωσε τις θέσεις της για την αποτελεσματικότητα και την ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Ν.Δ. 2003).

Από την μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη (1997 –2001) σε ότι αφορά το ΠΣ προέκυψε το ΕΠΠΣ χωρίς να προηγηθεί επίσημος διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα σε ότι αφορά την αναγκαιότητα, το σχεδιασμό κτλ. Κατά τον τότε πρόεδρο του Π.Ι καθ. Θ. Εξαρχάκος η μεταρρύθμιση του Π. Σ. «στηρίζεται στην Ελληνική Παιδεία και απηχεί τις σύγχρονες τάσεις της ελληνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνούς πρακτικής σε ό,τι αφορά την επιστήμη και την εκπαίδευση» (Εξαρχάκος, 2000), έστω και αν οι «Γενικές αρχές και κατευθύνσεις για το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» του ελάχιστα αναλύονται (ΕΠΠΣ, 2000: 10-11)

Κατά τον Νούτσο (2000:24), η αδυναμία αυτή εκφράζει «μια πρόθεση συγκάλυψης των σχέσεων εξουσίας – γνώσης που ίσχυσαν τη συγκεκριμένη περίοδο στο Π.Ι, ενώ, παράλληλα προωθεί την πολιτική και ιδεολογική ουδετερότητα της σχολικής γνώσης, προβάλλοντας το ΕΠΠΣ ως κατασκευή ή «σχέδιο μάθησης», ουδέτερο και αντικειμενικό» Η μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών για το Λύκειο συνδέθηκε άμεσα με τη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδυθεί ισχυρή αντίθεση και κριτική τόσο από την πλευρά των ενώσεων των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ) όσο και από τους μαθητές, με στόχο την άρση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, γεγονός που οδήγησε σε εκτεταμένες καταλήψεις των σχολείων.

Επιπλέον αναπτύσσεται ο όρος «Κοινωνία της Γνώσης», η οποία ως «ιδεότυπος» επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα συνδέεται με ερωτήματα που αφορούν τις σχέσεις Εξουσίας, Γνώσης και Κοινωνίας, τις μορφές υλοποίησης των συστημάτων γνώσης, τη διάκριση ανάμεσα στη γνώση ως αυτοσκοπό, την κοινωνική διάσταση της γνώσης, καθώς και με το ζήτημα της αξιολογικής ουδετερότητας και του βαθμού ανεξαρτησίας της επιστήμης, τη νομιμοποίηση, τον έλεγχο, τις χρήσεις των αποτελεσμάτων και τις εφαρμογές των προϊόντων της επιστήμης από την εξουσία (Φλουρής - Πασιάς, 2000).

Οι επιδράσεις της προσδιορίζουν και αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης σε ότι αφορά τον εκπαιδευτικό όπως:

- Αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού και αποδόμηση των μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός γίνεται κριτικός παραγωγός γνώσης με την επιστήμη και την έρευνα δράσης.
- Συνειδητοποίηση των αλλαγών στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Εφαρμογή νέων μορφών μάθησης και μαθησιακών δομών: διαλεκτικός κonstrουκτιβισμός, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, «ποιοτική μάθηση», συναισθηματική νοημοσύνη, ο μαθητής «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει».
- Δια βίου μάθηση, έρευνα, εκπαίδευση – επιμόρφωση – αυτομόρφωση του εκπαιδευτικού.
- Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών προσεγγίσεων. Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- Πολύπλευρη μόρφωση, συνείδηση του λειτουργήματος, ήθος, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα. Αναγνώριση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών.
- Ενίσχυση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα, προώθηση και αξιοποίηση της «κριτικής γνώσης», υποστήριξη του ενεργού πολίτη.

Το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (2001-2003)

Την περίοδο 2001-2003 ο Π. Ευθυμίου επιχείρησε να αντιμετωπίσει τη γενική δυσaréσκεια και τα προβλήματα που είχε δημιουργήσει η προηγούμενη ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, με μια «μεταρρύθμιση της μεταρρύθμισης». Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπό την προεδρία του Στ. Αλαχιώτη, επιχείρησε παρεμβάσεις που αφορούσαν κυρίως την υποχρεωτική εκπαίδευση με τη διαμόρφωση του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* και των νέων *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ)* καθώς και την προώθηση της «Ευέλικτης Ζώνης» στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Αξιοσημειωτο είναι ότι στην Εισαγωγή του Γενικού Μέρους του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* & των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ)* της *Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τονίζεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λάβει υπόψη τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης ο οποίος «*αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επί μέρους ευρωπαϊκών χωρών[...] Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό πρέπει να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές, που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό*» (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2000 : 6) ένα πλαίσιο τήρησης των εντολών της Ε.Ε., που επαναλαμβάνεται και στην έκθεση του ΚΕΕ (2004).

Η Μεταρρύθμιση αυτή ολοκληρώνεται με τη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων και του υποστηρικτικού υλικού, που εισήχθησαν το 2006 στην υποχρεωτική εκπαίδευση 56 για το δημοτικό (30 νέα βιβλία) και 26 για το γυμνάσιο. (Τα υπόλοιπα 58 νέα βιβλία, καθώς βρίσκονται σε εξέλιξη θα εισαχθούν το σχολικό έτος 2007-2008).

Όπως δε υποστηρίζει ο πρόεδρος του Π.Ι. καθ. Δ. Βλάχος: «Ο άνθρωπος παράγοντας είναι το πρωταρχικό στοιχείο για την επιτυχία των όποιων αλλαγών.»... «Χρειάζεται θάρρος, τολμηρές τομές, μακροχρόνιος σχεδιασμός και υπομονή.» «Τα νέα βιβλία αποτελούν πολύ σοβαρή προσπάθεια παρέμβασης στον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία, διότι φέρνουν μία νέα φιλοσοφία: τη διαθεματική διδασκαλία ενός θέματος, και ευρύτερα ενός μαθήματος». «Η αναμόρφωση της παιδείας μας χρειάζεται συναίνεση, υπομονή και συνδυαστικές λύσεις που θα στοχεύουν στα προβλήματα και των τριών βαθμίδων. Άλλωστε, είναι αλληλένδετα» (Καθημερινή 9-12-2006).

Η εμπειρία του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ

Στην αντίληψη ότι ο σχολικός θεσμός θα πρέπει να αντιδράσει και να ισχυροποιήσει το παιδαγωγικό του περιβάλλον παραμένοντας ο κορυφαίος κοινωνικός θεσμός, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Φθινόπωρο του 2000 προχώρησε στην αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το γενικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από δύο κυρίως παραμέτρους. Την ισόρροπη κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, παράμετρος που ορίστηκε ως «*διαθεματική προσέγγιση*», χωρίς να καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (εκτός από την Ευέλικτη Ζώνη), τα οποία δικτυώνονται με βασικές διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες κατά τρόπον ώστε να προβάλλεται η «*παράμετρος της διαθεματικότητας*» στη σχολική πράξη (Π.Ι., 2003). Ουσιαστικά η καινοτομία των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ συνιστάται από: *Διαθεματικότητα, εξορθολογισμό της διδασκόμενης ύλης, εκσυγχρονισμό της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολογής γνώσης, ενίσχυση του*

σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, Ευέλικτη Ζώνη, Σχέδια Εργασίας, εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών, βελτίωση των διαφόρων αλφαριθμητικών, εκσυγχρονισμό με τα νέα βιβλία (Αλαχιώτης 2003).

Σε ποιο σημείο όμως τα στοιχεία επέδρασαν στους μαθητές και ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της αλλαγής των Π.Σ, σε επίπεδο τάξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές αναδύονται δύο σημαντικοί παράγοντες. Ο ένας αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, των εκπαιδευτικών καθώς δεν φαίνεται να πραγματοποιείται καμία υλοποίηση προγράμματος σπουδών χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Ο Joyce κ.α. (1997), συμπεραίνουν ότι η αποτυχία των προγραμμάτων οφείλεται αφενός στην αδυναμία στήριξής τους στην επιμόρφωση και αφετέρου στο περιεχόμενο των παιδαγωγικών - διδακτικών πρακτικών.. Με την έννοια αυτή προσδιορίζουμε την πρακτική και ευέλικτη εφαρμογή του Π.Σ. στη τάξη. Υποστηρίζουμε ότι η αλλαγή του προγράμματος σπουδών θα ήταν ευχερέστερη εάν οι παιδαγωγικές - διδακτικές πρακτικές, χρησιμοποιηθούν ως ευέλικτη μεθοδολογική προσέγγιση.

Η έννοια «ευέλικτη» τα τελευταία χρόνια είναι κοινή στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ. Η λέξη, συνδέεται με όρους όπως: παράδοση, διδασκαλία, διδακτική μεθοδολογική προσέγγιση, με την έννοια της καινοτόμου προσέγγισης ή χαρακτηρίζει την ετοιμότητα για προσαρμογή στις νέες, διαφορετικές ή μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της διδασκαλίας. Συχνά, συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την χρήση νέων τεχνολογιών.

Το ενδιαφέρον για την ευελιξία στη διδακτική προσέγγιση προέρχονται από δύο πηγές: την αντίληψη ότι είναι αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη όταν αφορά πηγές μάθησης και δεύτερον την χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο όρος «ευέλικτος» όλο και περισσότερο χρησιμοποιείται για να υπονοήσει ένα μαθησιακό αγαθό. Αυτό που εννοεί γενικότερα είναι ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες και ίσως καλύτερες ευκαιρίες μάθησης καθώς η γενίκευση εύκαμπτων και δημιουργικών στρατηγικών στα μαθήματα τα καθιστά περισσότερο προκλητικά και ενδιαφέροντα στους μαθητές. (Higgins 2001).

Η χρήση αυτών των στρατηγικών ως ενίσχυση της επικοινωνίας και του παιδαγωγικού κλίματος στη τάξη προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία (Φλουρής, 1999) το εκπαιδευτικό υλικό (Χατζηγεωργίου, 2004), τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2000), τη θεωρία του skafforing (Wood and Wood, 1996), την έρευνα για το γραμματισμό (Edwards κ.α.1987), τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, τις ατομικές θεωρίες (Dweck, 1999) και την εργασία σε ομάδες (Webb και Farrivar, 1994).

Ένα ερμηνευτικό μοντέλο

Οι παιδαγωγικές - διδακτικές πρακτικές, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον τυπικά συνυπολογίζουν εκτός από το διδακτικό εγχειρίδιο όλο το «πακέτο» του εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίο δασκάλου, τετράδιο ασκήσεων, ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό) και το επιμορφωτικό υλικό. Το μέγεθος του έχει διάφορες επιπτώσεις. Κατ' αρχάς, ο υπερβολικά μεγάλος όγκος δεν επιτρέπει την ευελιξία, προσφέρει ελάχιστα κίνητρα και αλλοτριώνει την όλη προσπάθεια. Δεύτερον, το εκπαιδευτικό υλικό συνήθως περιέχει ήδη έτοιμο επιμορφωτικό υλικό, σημειώσεις, οι οποίες καθοδηγούν ή συμβουλεύουν για τη μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος, καταξιωμένες από την πολιτεία ή από ερευνητικά συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί προσδοκίες ότι ο στόχος του

εκπαιδευτικού είναι να διαχειριστεί το υλικό και να αποδώσει τους αρχικούς στόχους. Η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και βεβαίως της μάθησης των μαθητών επιτυγχάνεται ευχερέστερα σε μικρότερη, ανθρώπινη κλίμακα και σε μικρές καινοτόμες δραστηριότητες. μονάδες της αλλαγής, πρακτικές οι οποίες ενδέχεται να ενισχύσουν έναν αίσθημα του ελέγχου. Οι παιδαγωγικές - διδακτικές πρακτικές, είναι ευέλικτες και προσαρμόζονται σε ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών επιπέδων, δυνατοτήτων και περιεχομένου.

Μια μέθοδος για την μελέτη των παιδαγωγικών - διδακτικών πρακτικών, του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ εκφράζεται από το μοντέλο (Askew et al, 1997), που παρουσιάζει την αλληλεπίδραση του παιδαγωγικού περιεχομένου της γνώσης, τις πεποιθήσεις, την πρακτική στη τάξη και την ανταπόκριση των μαθητών, που ενδεχόμενα συνιστούν την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικότερης παιδαγωγικής προσέγγισης. Το μοντέλο χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία σε προγράμματα με τη χρήση νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και τα μαθηματικά.

Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης ορίζεται ως το επίπεδο μάθησης των μαθητών, η γνώση των διδακτικών προσεγγίσεων και του περιεχομένου του Π.Σ. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού υπεισέρχεται σε κάθε τομέα του προτύπου. Π.χ. ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει οποιαδήποτε διδακτική πρακτική ή θεματική ενότητα για να επιτύχει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών του. Η διαδικασία αυτή, ενισχύει την παιδαγωγική - διδακτική πρακτική στη τάξη με αποτέλεσμα την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και των αντιλήψεών τους για τη διδασκαλία. Εναλλακτικά, ένας μαθητής μπορεί να εκπλήξει τον εκπαιδευτικό με κάποιο σχόλιο ή την εργασία του στα πλαίσια του μοντέλου. Αυτό που είναι σημαντικό στο μοντέλο είναι η σαφήνειά του για τη σύνδεση μεταξύ της γνώσης, της πρακτικής εφαρμογής στη τάξη, τους μαθητές, τις αντιλήψεις και η διαδικασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η ανάπτυξη προγράμματος σπουδών συνδέονται άμεσα και οι καινοτόμες δραστηριότητες ενδεχόμενα λειτουργούν ως καταλύτης. Οι διαδικασίες της έρευνας δράσης και του αναστοχασμού μπορούν να βοηθήσουν στην ανατροφοδότηση του μοντέλου (Higgins και Moseley, 2001).

Τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής - διδακτικής πρακτικής, που προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ είναι: η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εργασίας των διαφόρων μαθημάτων, η χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών, η ανάπτυξη διαθεματικών προσεγγίσεων, χρήση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, το οικείο και ελκυστικό το μαθησιακό περιβάλλον και η χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ακόμη οι μαθητές εργάζονται καθημερινά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενθαρρύνονται να διατυπώνουν και να «εξερευνούν» ιδέες, να εργαστούν στους δικούς τους ρυθμούς που είναι σεβαστοί / αποδεκτοί από όλους και ασκούνται να εκφράζονται και να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με διαφορετικούς τρόπους· καλλιεργούνται, αναπτύσσονται και ενισχύονται οι μετα-γνωστικές ικανότητες των μαθητών (να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν) και η συζήτηση και η διαπραγμάτευση των ιδεών τους στην τάξη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό σε καθημερινή βάση. Ακόμη κατά την αξιολόγηση των μαθητών λαμβάνονται υπόψη οι εξετάσεις (διαγωνίσματα, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κτλ'), η καθημερινή παρουσία στη σχολική τάξη, η συμμετοχή σε συνθετικές- ερευνητικές εργασίες και ο ατομικός φάκελος του μαθητή.

Ένα από τα κρισιμότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής - διδακτικής πρακτικής, που προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ σε σχέση με τη βελτίωση του

εκπαιδευτικού είναι ο βαθμός στον οποίο την ελέγχει ο εκπαιδευτικός. Σε μικροεπίπεδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει μια στρατηγική με μια ενότητα και σταδιακά περισσότερες στρατηγικές. Σε μέσο επίπεδο κοινά τμήματα τάξεων ή μία σχολική μονάδα χρησιμοποιεί ποικίλες διδακτικές στρατηγικών στα σχέδια της εργασίας, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επιτευξη των στόχων του Π.Σ. Σε μακροεπίπεδο δίκτυα των εκπαιδευτικών δημιουργούν τη γνώση σε συνεργασία μέσω των δημιουργικών πολιτισμικών δεξιοτήτων, της έρευνας δράσης και της βιβλιογραφικής αναζήτησης, τα οποία ενισχύουν τις προσπάθειες. Αυτή η παραλλαγή στα επίπεδα λαμβάνει διάφορες διαστάσεις όπως: α) Συνοχή της μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών, β) βαθμός στον οποίο η αλλαγή ενσωματώνεται στους σχολικούς θεσμούς, όπως τα προγράμματα σχολικής βελτίωσης ή οι στόχοι προγράμματος σπουδών και εκπαιδευτική πολιτική, γ) βαθμός της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών θεσμών, δ) επίδραση στις πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και βαθμός επίδρασης της επιμόρφωσης στις τυπικές και άτυπες γνώσεις τους.

Ο Huberman (1992) εισήγαγε τον όρο «επιμετάλλωση» (tinkering) για να περιγράψει τις πρακτικές των έμπειρων εκπαιδευτικών, όταν επιμορφώνονται σε καινοτομίες για να βελτιώσουν το διδακτικό στυλ του. Ο Hargreaves επισημαίνει τον όρο όταν υπερασπίζεται την γνώση που δημιουργείται στην ενδοσχολική επιμόρφωση όπου η διαδικασία επιδιόρθωσης θα μπορούσε να είναι συστηματικότερη, συλλογικότερη και οργανωμένη. Ακόμη υποστηρίζει (1999:131) ότι η επιμετάλλωση «ενσωματώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με δεδομένο ότι αφορά μια αρχικά «καλή ιδέα» και άξια για περισσότερο συστηματική αξιολόγηση». Η αλλαγή προγράμματος σπουδών μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα «πείραμα». Στο μακροεπίπεδο της καινοτομίας η μεταβλητή που εξετάζεται είναι η παρέμβαση- ο εκπαιδευτικός και η τάξη του. Μέσω της καινοτομίας ο εκπαιδευτικός μπορεί χειριστεί την οικολογία της τάξης του μέσω μιας διαδικασίας ενημέρωσης και συνειδητής «δοκιμής και λάθους». Αντί να αποτελέσει το αντικείμενο της αλλαγής, μπορεί επιλέξει να είναι το αντικείμενο ή ο πράκτορας της αλλαγής. Μια παρόμοια προσέγγιση στην αλλαγή βοηθά στη δημιουργία ισορροπίας μεταξύ της δύναμης και της ευθύνης, επειδή το γενικότερο κλίμα δεν έχει ισορρόπηση ακόμα.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και «προγραμματισμός»

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι όποιες μεταρρυθμιστικές διαδικασίες αποτυγχάνουν γενικά να αναγνωρίσουν την αξία του τι εκτιμούν, του πώς σκέφτονται, προγραμματίζουν και αξιοποιούν την εμπειρία τους (Brown κ.α. 2000). Συνδυάζοντας μια παλιότερη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Πυργιωτάκης) και νεώτερες όπως του Tann (1994) ή του Π.Ι. (2005), διαπιστώνονται ότι αναδύονται τρεις βασικές ανησυχίες: α) το πώς θα ελέγχουν τη τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών, β) το προγραμματισμό και την οργάνωση και γ) ανάγκη για επιβεβαίωση και πρακτική καθοδήγηση. Χρειάζονται δηλαδή δραστηριότητες, και συμβουλές για το πώς θα τις χρησιμοποιήσουν και διαδικασίες, επειδή οι τάξεις είναι σύνθετες και απρόβλεπτες.

Τι συνέβη πραγματικά κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως των νέων στα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ; Η επιμόρφωση / ενημέρωση αρχικά στηρίχθηκε στη πρωτοβουλία των Σχολικών Συμβούλων και οι 14 συναντήσεις που οργάνωσε αρχικά το Π.Ι. ήταν για την αξιολόγηση των ΔΕΠΠΣ. Οι ενημερώσεις αυτές περιείχαν πληθώρα απόψεων, θετικών ή αρνητικών. Το ενδιαφέρον σ' αυτές τις συναντήσεις αφορούσε τα σχολικά βιβλία και όχι το

περιεχόμενο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ., το οποίο ελάχιστα απασχόλησε και απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα.

Επιπλέον οι νέοι εκπαιδευτικοί ελάχιστα έχουν ενημερωθεί στη βασική τους εκπαίδευση για το τι πραγματικά συμβαίνει στο «μάχιμο» σχολικό χώρο. Η έννοια του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού που «αποφασίζει» για το ποιες είναι οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για να τις καλύψει, «χάθηκε» στον ορυμαγδό του «πως είναι τα νέα βιβλία». Στην πραγματικότητα μόλις αρχίσαμε να μελετάμε τη φιλοσοφία και να κρίνουμε το περιεχόμενο των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ καθώς το μακρόχρονο, η πολυποικιλία των επιμορφώσεων και των επιμορφωτών και των ερμηνειών της φιλοσοφίας τους δεν βοήθησαν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις πολύπλευρες αλλαγές στη διαδικασία μάθησης και παραγωγής της γνώσης.

Επομένως προσφέρεται ένα απέραντο πεδίο για τους εκπαιδευτικούς, ένα πραγματικό μέτρο του ελέγχου για το επάγγελμά τους, ένα σημαντικό αντίδοτο στο συγκεντρωτικό πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

Hargreaves, D. (1999) "The knowledge-creating school". *British Journal of Educational Studies* 47: 122-44.

Higgins, S. and Moseley, D. (2001) 'Raising achievement in literacy through ICT'. In Monteith, M. (ed.), *ICT and Literacy*. Buckingham: Open University Press.

Huberman, M. (1992) 'Teacher development and instructional mastery'. In Hargreaves, A. and

Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997) *Models of learning – tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.

Tann, S. (1994) 'Supporting the student teacher in the classroom'. In Wilkin, M. and Sankey, D. (eds), *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page.

Wood, D. and Wood, H. (1996) 'Vygotsky, tutoring and learning'. *Oxford Review of Education* 22: 5-16.

Αλαχιώτης, Σ.Ν., *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ. και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, Αθήνα, σσ.11-13.

Βλάχος Δ. «Η Παιδεία θέλει αλλαγές από το Δημοτικό» Καθημερινή 9-12-2006.

Εξαρχάκος ,Θ.(2000), «Πρόλογος», στο ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*

(Ε.Π.Π.Σ) για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, σσ.7-8.

Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης

Νούτσος, Μπ. (2000), *Μια κριτική του λεγόμενου 'Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών'*, περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.53, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου Α. (2006) *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* Αθήνα: Ευρωεκδοτική.

Φλουρήs, Γ. - Πασιάs, Γ.,(2000) «Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης' ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας';» στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α. Μ. Καζαμία, Αθήνα: Gutenberg,

Χατζηγεωργίου, Ι. (1998), *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.