



**ΣΥΝΟΧΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ**



# Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις

Δημήτριος Βλάχος, Ιωάννης Δαγκλής,  
Σταύρος Γιαγκάζογλου, Αγάπη Βαβουράκη

## 1. Εισαγωγή

Η ποιότητα ως αίτημα αλλά και προτεραιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια να συνοδεύει κάθε δημόσιο λόγο περί παιδείας. Συνήθως αποτελεί αιτούμενο και προσδοκώμενο κάθε μεταρρυθμιστικής παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, οι πολλές μεταρρυθμιστικές απόπειρες και οι πάμπολλες νομοθετικές ρυθμίσεις και κανονιστικές πράξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, εμφανίζονται αρκετά αποσπασματικές και αλληλοαναιρούμενες. Συχνά περιστρέφονται γύρω από το εξεταστικό σύστημα και τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, άλλοτε αφορούν αυτόνομα και εκ των άνω το Λύκειο και άλλοτε επικεντρώνονται σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση, δίχως συνέχεια, πληρότητα και αποτελεσματικότητα. Οι αλληπάλληλες και συχνές αυτές αλλαγές μαρτυρούν ότι οι προτεινόμενες λύσεις στα συσσωρευμένα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης δεν προκύπτουν από μια επιστημονικά και παιδαγωγικά στοχευμένη διερεύνηση των καίριων προβλημάτων και των χρόνιων αγκυλώσεων της εκπαίδευσης. Επιδιώκοντας την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα αποσπασματικά και αμφισβητούμενα μέτρα τα οποία λαμβάνονταν κάθε φορά δεν ήσαν ποτέ τεκμηριωμένα και δεν βασιζόνταν σε εμπειριστωμένες μελέτες και συγκεκριμένες έρευνες πεδίου. Οι κατά καιρούς εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί στερούνταν από έναν μακροπρόθεσμο ορίζοντα ανάπτυξης και κυρίως από όρους και προϋποθέσεις ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι μια σαφής και οριοθετημένη στόχευση της ποιότητας στην εκπαίδευση απουσιάζει ξεκάθαρα, ακόμη και σήμερα, από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Η

μοναδική αναφορά της ποιότητας ως διαδικασίας αποτίμησης ή αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γίνεται παρεμπιπτόντως σε σχέση και αναφορά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 2525/1997, Νόμος 2986/2002), η οποία, σημειωτέον, ουδέποτε εφαρμόστηκε στην πράξη. Μολονότι η έννοια της ποιότητας συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει ακόμη μια θεσμική διατύπωση και ένας σαφής προσδιορισμός της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα η έννοια της ποιότητας να ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το αίτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή να θεωρείται ως το προϊόν της. Συνεπώς, η έλλειψη ενός συστήματος παρακολούθησης και ελέγχου της ποιότητας και της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναδεικνύεται βασική και κρίσιμη ανεπάρκεια κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής ή μεταρρυθμιστικής παρέμβασης.

Παράλληλα, οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται στο ευρωπαϊκό και στο διεθνές περιβάλλον, η έκρηξη στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης θέτουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ενώπιον νέων ανταγωνιστικών απαιτήσεων και αλλαγών. Η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών δομών, η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν κοινά σημεία αιχμής και βασικά ζητούμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής. Με άξονα την ποιότητα ζωής, η ευρωπαϊκή αναπτυξιακή πολιτική εδράζεται στην ανάπτυξη, στην ανταγωνιστικότητα, στην εκπαίδευση και στην απασχόληση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποβαίνει καθοριστικός σε εθνικό επίπεδο για την υλοποίηση της αναπτυξιακής αυτής πολιτικής. Έτσι, οι εθνικές προτεραιότητες της ελληνικής πολιτικής, όπως η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα από την αύξηση των δαπανών για την παιδεία, η ενίσχυση της ευελιξίας και της συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανάδειξη της ποιότητας, η πολυεπίπεδη εφαρμογή της αξιολόγησης και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αποτελούν τη βάση για μια προσπάθεια επανεκτίμησης και επανεκκίνησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η προσπάθεια αυτή, που γίνεται μέσω του αναπτυξιακού προγράμματος της χώρας και ειδικότερα με το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» για την περίοδο 2007-13 (ΕΣΠΑ), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## 2. Η αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως γνωμοδοτικό όργανο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., έχοντας ως κύρια αποστολή την επιστημονική έρευνα, μελέτη, αξιολόγηση και βελτίωση των θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιχείρησε με την παρούσα έρευνα να προσεγγίσει και να αποτυπώσει την πολύπλοκη και δυσανάγνωστη έννοια της ποιότητας. Το έργο αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από τη μελέτη και διερεύνηση ορισμένων βασικών παραγόντων ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι, στο μέτρο της αλληλεπίδρασης και συνοχής τους, καθορίζουν και επιδρούν καταλυτικά στη σχολική εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό η επιλογή της συστημικής διερεύνησης και αποτύπωσης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν αναφέρεται αφηρημένα στο απέραντο και πολυπρόσωπο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα ως βασικό πυρήνα μιας συμμετοχικής διαδικασίας και, συνάμα, ένα δυναμικό γεγονός αλληλεπίδρασης με την εν γένει εκπαιδευτική κοινότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, των Διευθυντών κάθε επιλεγμένης σχολικής μονάδας συμπληρώνονται από τις θέσεις των Διευθυντών και Προϊσταμένων Γραφείων, των Σχολικών Συμβούλων και των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων, δηλαδή, από τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία παρεμβαίνουν και διαμεσολαβούν διοικητικά και παιδαγωγικά προς κάθε σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τη βασική θεωρητική παραδοχή και το σκεπτικό της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι εθνικοί στόχοι για την παιδεία, το όραμα και η υλοποίηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνδιαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας ανοικτής και δυναμικής αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων και συντελεστών. Το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, το σύστημα αξιών και η πολιτική έκφρασή του αλλά και οι σύγχρονες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις επηρεάζουν και καθορίζουν τους λεγόμενους εθνικούς στόχους για την παιδεία. Η ποιότητα του συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά ιδιαίτερων παραμέτρων, οι οποίες προσδιορίζουν στο μέτρο της οργανικής και λειτουργικής αμοιβαιότητάς τους όχι απλώς τη διαχείριση και διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά την επίτευξη –στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό– των εθνικών στόχων για την παιδεία και την εκπαίδευση.

Οι συγκεκριμένες παράμετροι ποιότητας του ελληνικού συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και οι

διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του όλου συστήματος. Το διοικητικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις υπηρεσίες και τους μηχανισμούς εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών, το ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών (τα κριτήρια ένταξης και εξέλιξής τους στην επαγγελματική σταδιοδρομία) τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς και το όλο νομικό και κανονιστικό καθεστώς που συγκροτεί την οργάνωση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παιδαγωγικό πλαίσιο αναφέρεται στο περιεχόμενο των σπουδών, δηλαδή, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο κατάλληλο διδακτικό υλικό και στις οδηγίες διδασκαλίας (διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγικές προσεγγίσεις), στα Ωρολόγια Προγράμματα, στα Καινοτόμα Προγράμματα καθώς και στους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή. Η υλικοτεχνική υποδομή σχετίζεται με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, τους Η/Υ, το εν γένει εποπτικό υλικό και τις βιβλιοθήκες. Οι μηχανισμοί υποστήριξης, μετεξέλιξης και ανατροφοδότησης περιλαμβάνουν κυρίως τις δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των Στελεχών της Εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την εκπαιδευτική έρευνα.

Οι παράμετροι αυτές εξαρτώνται, επηρεάζονται, αλλά και ελέγχονται από δύο καίριους συντελεστές. Πρόκειται, αφενός, για τους οικονομικούς πόρους που κατανέμονται και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και, αφετέρου, για τον βαθμό πρόσληψης και αποδοχής της ποιότητας της εκπαίδευσης από το ίδιο το κοινωνικό σώμα.

Σημαντικό στοιχείο της διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης αποτελεί η έμφαση στη συνεκτική σχέση και αλληλεπίδραση των παραμέτρων αυτών και η αποτίμηση της ποιότητας μέσα από ολόκληρο το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάδειξη του τρόπου συνοχής, αλληλεπίδρασης και συντονισμού των παραμέτρων, τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες και συγκυρίες, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός μόνιμου και σταθερού μηχανισμού παρακολούθησης και διαμόρφωσης της ποιότητας, με μακροπρόθεσμο στόχο τη διαρκή πρόοδο και βελτίωσή της, με βάση τις προτεραιότητες και τις ανάγκες που θέτουν οι εθνικοί στόχοι, το όραμα και οι προσδοκίες όλου του κοινωνικού σώματος από την παιδεία. Έτσι, η υιοθέτηση συγκεκριμένων και ενιαίων δεικτών και η συγκρότηση μεθοδολογίας για τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου και βελτίωσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ανάγκη να οδηγήσουν στη δημιουργία και οργάνωση ενός διαρκούς παρατηρητηρίου για την αξιόπιστη αποτύπωση της κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη διαρκή ανανέωση και βελτίωσή του.

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται, συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνας αρχείου και της έρευνας πεδίου για κάθε παράμετρο ποιότητας που εξετάστηκε στο πλαίσιο της μελέτης. Τα συμπεράσματα, που προκύπτουν από την κριτική ανάλυση των ευρημάτων, μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτυπώνουν τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ενώ οι προτάσεις διατυπώνονται με στόχο αφενός τη βελτίωση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφετέρου την ενίσχυση της έρευνας που συντελεί στη δομημένη και συστηματική αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα

### **3. Οι παράμετροι ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

#### **3.1. Το διοικητικό πλαίσιο**

Είναι κοινός τόπος ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται κατά τρόπο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μέσω μιας ιεραρχικής πυραμίδας. Έτσι, οι λαμβανόμενες αποφάσεις της ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., μέσω των διευθύνσεών του διαχέονται ιεραρχικά προς όλα τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο. Αντίστοιχα, η απόδοση λόγου και ευθυνών γίνεται και πάλι ιεραρχικά εκ των κάτω προς τα άνω. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας λογοδοτεί στον Προϊστάμενο Γραφείου ή στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τη σειρά του ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αποδίδει λόγο στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και ο τελευταίος στην ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Παρά τον δαιδαλώδη αυτό χαρακτήρα της κεντρικής διοίκησης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι διακριτοί ρόλοι του Σχολικού Συμβούλου, του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή και του Συλλόγου των Διδασκόντων αποτελούν τους κύριους μοχλούς διοίκησης και παιδαγωγικής λειτουργίας.

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1340/2002) το έργο των Σχολικών Συμβούλων επικεντρώνεται στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, στην υποστήριξη των διδακτικών αναγκών, στην εφαρμογή των καινοτομιών, στην ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών, με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πράξης μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών των μαθημάτων κάθε ειδικότητας. Ενθαρρύνοντας, καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας επιστημονικά και παιδαγωγικά το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία ευθύνης του, ο Σχολικός Σύμβουλος αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τα προβλήματα και προτεί-

νει λύσεις. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εκκρεμεί μέχρι σήμερα, και ο λόγος είναι η έντονη καχυποψία των εκπαιδευτικών προς τη διοίκηση, αλλά και η έλλειψη μιας γενικότερης εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης. Παρά τον νευραλγικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, κυρίως στον τομέα των ενδοσχολικών και τοπικών επιμορφώσεων, το έργο τους συχνά συναντά ανυπέρβλητα εμπόδια λόγω του υπέρμετρου αριθμού σχολικών μονάδων τις οποίες έχουν υπό την ευθύνη τους. Ακόμη, το συμβουλευτικό και επιμορφωτικό έργο τους δυσχεραίνεται από την έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών αλλά και από την αδιαφορία και έλλειψη ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, καθόσον ο Σχολικός Σύμβουλος δεν ασκεί άμεσα καμία εξουσία.

Ο κεντρικός ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1340/2002) είναι καταλυτικός και πλήρως αναβαθμισμένος και αφορά τόσο στη διοικητική όσο και στην παιδαγωγική διάσταση του έργου του. Έχοντας την ευθύνη της διαμόρφωσης του οράματος της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής καθοδηγεί παιδαγωγικά κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς, προΐσταται, συνεργάζεται ισότιμα και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, διασφαλίζει τη συνοχή και συνεργασία του Συλλόγου των Διδασκόντων, οργανώνει υπεύθυνα και δημιουργικά τη σχολική ζωή και αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεργάζεται ακόμη με τους γονείς και τους κηδεμόνες, τις μαθητικές κοινότητες, αναλαμβάνει ποικίλες πρωτοβουλίες και συντονίζει τον προγραμματισμό του σχολείου, διαμορφώνει το κλίμα και την ατμόσφαιρα της σχολικής ζωής, νοιάζεται για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και συσκέπτεται σε τοπικό επίπεδο με τα ανώτερα Στελέχη της Εκπαίδευσης για τον συντονισμό και την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Υποδιευθυντής συνεπικουρεί και αναπληρώνει τον Διευθυντή στο έργο του, αναλαμβάνοντας να διεκπεραιώσει ένα τμήμα γραφειοκρατικών κυρίως εργασιών.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Ως κύριο έργο του έχει τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Το υψηλής κοινωνικής ευθύνης αυτό έργο ασκείται ψυχοπαιδαγωγικά και γνωστικά με δυνατότητα δυναμικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών για τη σχολική ζωή και καθημερινότητα, αλλά και για την ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων.

Ωστόσο, το έργο της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δυσχεραίνεται συχνά από τον συγκεντρωτικό και γρα-



φειοκρατικό χαρακτήρα της. Η ανελαστική δομή της διοίκησης από το ένα μέρος υποδηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους της ιεραρχικής πυραμίδας και από την άλλη, παραδόξως, δεν επιζητεί την απόδοση λόγου. Η χρόνια αυτή κατάσταση ευθύνεται ενδεχομένως για την καλλιέργεια ενός κλίματος εσωστρέφειας και απάθειας στους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του Διευθυντή ασφυκτιά μέσα στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση και στην τυπική ορθότητα. Το σύστημα δεν ευνοεί την αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία ή την ανατροφοδότησή του εκ των κάτω προς τα άνω της πυραμιδοειδούς ιεραρχίας. Εφόσον οι εντολές στέλνονται πάντοτε ιεραρχικά, οι περιπτώσεις ανάληψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων από τη βάση της σχολικής μονάδας είναι μάλλον μηδαμινές. Ακόμη, ο τρόπος επιλογής των στελεχών της διοίκησης είναι ανάγκη να είναι σταθερός, να μην αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγματεύσεως και να προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις.

Η έρευνα πεδίου έδειξε ότι οι Προϊστάμενοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους κυρίως ως άκαμποι διεκπεραιωτές κρατικών εγγράφων και διαμεσολαβητές στην υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Μολονότι δεν επιθυμούν να ασκούν έλεγχο και να προβαίνουν σε πειθαρχική δίωξη των υφισταμένων τους, στο μέλλον θεωρούν απαραίτητη την καθιέρωση και εφαρμογή της αξιολόγησης, στην οποία και επιθυμούν να συμμετέχουν. Ακόμη θεωρούν ότι στο μέλλον είναι απαραίτητο να δέχονται χορηγίες από ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

Παρόμοια και οι Διευθυντές κατανοούν τον ισχύοντα ρόλο τους, κυρίως, ως προς την εφαρμογή των εγκυκλίων και των κειμένων διατάξεων, ως προς την ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ακόμη, εκλαμβάνουν ως αρμοδιότητά τους την ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς, ελέγχοντας, παράλληλα, τον βαθμό εφαρμογής τους. Ωστόσο, οι απόψεις τους για το μέλλον διαφοροποιούνται τελείως από την υπάρχουσα συγκεντρωτική και γραφειοκρατική κατάσταση. Περιγράφοντας έναν πιο ουσιαστικό και δημιουργικό ρόλο, οι Διευθυντές στην πλειονότητά τους τείνουν σε μια μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο πλαίσιο αυτό το ίδιο το σχολείο θα μπορεί να προσαρμόζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμά του, να συνδιαμορφώνει τα Προγράμματα Σπουδών, να επιλέγει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, να εισάγει Καινοτόμα Προγράμματα και, τέλος, να διαχειρίζεται αυτόνομα τα του οίκου του, δίχως παρέμβαση από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατικής εργασίας, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης και η ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου των Υποδιευθυντών

προβάλλονται ως χρονίζοντα προβλήματα, τα οποία πρέπει να επιλυθούν άμεσα, για την αποσυμφόρηση του συγκεντρωτικού και συχνά ανούσιου ρόλου του Διευθυντή.

Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για το έργο τους, σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο περιορίζονται στη συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, στην παιδαγωγική στήριξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως διαμεσολαβητές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και ενώ στην παρούσα συγκυρία δεν αποδέχονται τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε ένα μελλοντικό θεσμικό πλαίσιο επιθυμούν την ουσιαστική διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους. Προς την κατεύθυνση αυτή αντιλαμβάνονται περισσότερο αποκεντρωτικά τον παρεμβατικό και παιδαγωγικό ρόλο τους, ακόμη και αν παρεκκλίνουν από τις κεντρικές οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή διαφοροποιούν το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Η άμεση συνεργασία με τη σχολική μονάδα, η εισαγωγή και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελούν νέες αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Η άμεση εξάρτηση από τα διοικητικά στελέχη των Διευθύνσεων ή των Περιφερειών Εκπαίδευσης δεν τους παρέχει οικονομική στήριξη στη λειτουργία των γραφείων τους και τους ωθεί να αναζητήσουν την επιστημονική και διοικητική υπαγωγή τους απευθείας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τέλος, αν και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδέχονται τη σημασία και τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εντούτοις υπογραμμίζουν ιδιαίτερα την απουσία τους από τις σχολικές μονάδες και την έλλειψη ουσιαστικής και σταθερής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Η απουσία αυτή οφείλεται ασφαλώς στην αδυναμία των Σχολικών Συμβούλων να επισκεφθούν όλα τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους.

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν αποδέχονται πλήρως τον εμπράγματο ρόλο και την ουσιαστική σχέση του Σχολικού Συμβούλου με το σχολείο και την καθημερινότητά του, αναγνωρίζουν ως καθοριστική τη συμβολή του Διευθυντή στην ομαλή λειτουργία του. Θεωρούν, όμως, ότι κατά τη σύγκλιση του Συλλόγου των Διδασκόντων από τον Διευθυντή συνήθως ανακοινώνονται προελημμένες αποφάσεις. Ακόμη εκφράζουν την απαισιοδοξία και την αποστασιοποίησή τους σε σχέση με ενδεχόμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον άλλοι αποφασίζουν ερήμην τους. Ωστόσο, αποδέχονται σε έναν μελλοντικό σχεδιασμό να αναλάβουν πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση ενός αποκεντρωμένου παιδαγωγικού πλαισίου της σχολικής μονάδας. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων

σε συνεργασία με τον Διευθυντή μπορεί να αναπροσαρμόζει το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να προβαίνει σε εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου και να επιλέγει θέματα και τρόπους επιμορφωτικών δράσεων. Η ελευθερία και αυτοοργάνωση του σχολείου θα πρέπει να επεκτείνεται και στη μεταφορά διοικητικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση στη σχολική μονάδα.

Τόσο οι προσεγγίσεις στο θεσμικό πλαίσιο όσο και τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας πεδίου δείχνουν ότι το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης χρειάζεται να απεμπλακεί άμεσα από τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή του. Δίχως συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων απονευρώνεται ουσιαστικά το ανθρώπινο δυναμικό κάθε σχολικής μονάδας. Η υπέρβαση της αδράνειας και της εσωστρέφειας του σχολείου απαιτεί αποκεντρωτικές πρωτοβουλίες, ανοικτές και δημιουργικές διαδικασίες. Για τον λόγο αυτό είναι ανάγκη να μετασχηματισθεί ο διαχειριστικός και προσωποπαγής ρόλος του Διευθυντή σε ρόλο ηγέτη που γνωρίζει να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές δράσεις. Ακόμη κρίνεται απολύτως αναγκαίο ως προαπαιτούμενο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού στη θέση του Διευθυντή η ειδίκευση και η επιμόρφωσή του σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης σχολικών μονάδων. Γενικότερα, καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση της λειτουργίας του διοικητικού πλαισίου της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή στον τρόπο επιλογής και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της διοίκησης. Το έργο των Σχολικών Συμβούλων θα διευκολυνθεί όχι μόνο όταν αυξηθεί ο αριθμός τους αναλογικά κατά ειδικότητα, αλλά όταν η παρουσία και το συμβουλευτικό τους έργο γίνει επιτέλους εμφανές μέσα στην ίδια την καθημερινότητα των σχολείων. Η έλλειψη κινήτρων και η μη αναγνώριση κάθε καλής προσπάθειας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, η αίσθηση της παραίτησης και της εσωστρέφειας των εκπαιδευτικών, πέρα από τον γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό, οφείλεται σαφώς και σε έναν παιδαγωγικό συγκεντρωτισμό που αφορά στο ίδιο το Περιεχόμενο των Σπουδών καθώς και στο διδακτικό υλικό. Η αδράνεια του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να υπερκερασθεί, όταν αποκατασταθούν σχέσεις αμοιβαιότητας και συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3.2. Το παιδαγωγικό πλαίσιο**

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσδιορίζεται κυρίως από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), από τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία και το υπόλοιπο υποστηρικτικό υλικό, τις οδηγίες διδασκαλίας, τα διάφορα Καινοτόμα Προγράμματα και τις μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιδαγωγικό

πλαίσιο είναι, κυρίως, οι αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δεν επέτρεψαν την παγίωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έλλειψη συνοχής μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης, το ασφυκτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα και η ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου και οι κατά καιρούς απόπειρες εκσυγχρονισμού της διδακτικής μεθοδολογίας.

### **3.2.α. Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα βάσει των οποίων συγγράφονται τα διδακτικά βιβλία για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό και παράγεται το ποικίλο υποστηρικτικό υλικό (εκπαιδευτικά λογισμικά, χάρτες, λεξικά κ.ά.), προσδιορίζουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης των επιμέρους μαθημάτων. Οι προδιαγραφές αυτές εφαρμόζονται στα σχολεία όλης της επικράτειας και αποτελούν αναπλαισιωμένη συνάρτηση επιστημονικών γνωστικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών αντιλήψεων, αξιών και πολιτικών επιλογών, που επικρατούν στην συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Ασφαλώς η εφαρμογή του ενιαίου και κοινού αυτού Προγράμματος Σπουδών δεν είναι ταυτόσημη για κάθε σχολείο, εφόσον κάθε σχολείο στην πράξη εφαρμόζει το επίσημο πρόγραμμα με τον δικό του τρόπο, ο οποίος διαφέρει ακόμη από τάξη σε τάξη, αλλά και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά τη μεταπολίτευση, αφού πέρασε από τα παραδοσιακά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα, δείχνει πλέον ότι στρέφεται σταδιακά προς τη μορφή των ευέλικτων και ανοικτών προγραμμάτων διαδικασίας, τα οποία αντιμετωπίζουν την μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πρόσκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες.

Ωστόσο, η ασυνέχεια μεταξύ των τελευταίων παρεμβάσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα του Λυκείου το 1997-98 και, ακολούθως, η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο), φανερώνουν ότι, παρά την παραγωγή υπέρογκου αριθμού νέων βιβλίων, το πρόβλημα της έλλειψης συνοχής μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης αλλά και το ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης παραμένει ένα ανοικτό πρόβλημα. Το πρόβλημα καθίσταται ακόμη πιο οξύ, όταν συνυπολογισθούν ως επιπλέον αδυναμίες του παιδαγωγικού πλαισίου η εφαρμογή ενός ασφυκτικού Ωρολογίου Προγράμματος για όλα τα σχολεία και η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις. Εξάλλου, η χρόνια και παραδοσιακή αγκύλωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να διαχωρίζει τα μαθήματα σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα

να, σε συνδυασμό με το εξετασιοκεντρικό σύστημα του Λυκείου και την παράλληλη ύπαρξη του φροντιστηρίου, το οποίο τρέφεται και αυξάνει από την κατάσταση αυτή, ακυρώνει στην πράξη κάθε γόνιμη ανανεωτική και όντως μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Αλλά και τα διδακτικά βιβλία, είτε συγγράφονται με ανάθεση είτε όπως τα νέα του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσω ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού, συνήθως εισάγονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία δίχως προηγουμένως να διέλθουν από μια πιλοτική και πειραματική δοκιμασία και αξιολόγηση. Οι εσπευσμένες χρονικά διαδικασίες συγγραφής, η έλλειψη αξιολόγησης στη διδακτική πράξη, η περιορισμένη ή μαζική και, συχνά, επιφανειακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή της νέας παιδαγωγικής και διδακτικής πρότασης, το «μονοπώλιο» του ενός αντί του «πολλαπλού» βιβλίου είναι μόνον ορισμένοι από τους πολλούς παράγοντες που τελικά απαξιώνουν την κεντρική παραγωγή νέων διδακτικών βιβλίων. Πέρα από τα καθαρώς επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα των βιβλίων, μια σειρά από πολιτικο-ιδεολογικά ή άλλα ζητήματα της εξωτερικής πολιτικής καθορίζουν και επιδρούν στα ευαίσθητα αντικείμενα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των γλωσσικών μαθημάτων. Παράλληλα, νέα σχολικά και κοινωνικά δεδομένα, όπως η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου αλλά και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων. Τέλος, στη διδακτική μεθοδολογία κυριαρχεί ακόμη η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, μολονότι η μαθητοκεντρική μέθοδος εφαρμόζεται ήδη πετυχημένα κυρίως στις καινοτόμες δράσεις του ελληνικού σχολείου.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι γνωρίζουν και συμβουλεύονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως μια σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις ακολουθούν συνήθως μια προσωπική παρεμβατική διαδικασία βασισμένη στη διδακτική ρουτίνα, στην καινοτομική λειτουργία και στην κεκτημένη με τον χρόνο πείρα τους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδέχονται τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ. και θεωρούν ότι επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσουν, να προωθήσουν νέους τρόπους αξιολόγησης, ενώ παράλληλα είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις και στερεότυπα, αναπτύσσουν τις γνώσεις και ικανότητες των μαθητών και επιτρέπουν την αποτελεσματική ένταξή τους στην κοινωνία. Οι Διευθυντές σχολείων και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αποδέχονται τα νέα προγράμματα εφόσον αποτελούν νόμο του κράτους.

Σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι δεν γνωρίζει επακριβώς περί τίνος πρόκειται. Μολονότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για τη διάχυση της νέας αυτής προσέγγισης στη διδακτική πράξη, με τον τρόπο αυτό ενδεχομένως μια μερίδα εκπαιδευτικών μπορεί να εκφράζει την κριτική της στάση απέναντι στην οργάνωση και στην ποιότητα των σχετικών επιμορφωτικών συναντήσεων που προηγήθηκαν. Πάντως, οι γονείς των μαθητών δηλώνουν σχεδόν άγνοια ως προς τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας.

Ως προς τα διδακτικά βιβλία, η γνώμη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών είναι αρνητική και γίνεται πιο έντονη όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα. Τα κριτήρια βάσει των οποίων κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για τα βιβλία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών, στην πολλαπλή μεθόδευση της διδασκαλίας, στην πρόωθηση της κριτικής σκέψης, στην πρακτική εφαρμογή τους στο σύγχρονο σχολείο και, τέλος, στην αισθητική τους. Πάντως, κατά την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα δεν είχε ακόμη γενικευθεί η χρήση των νέων σχολικών βιβλίων για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, οι γονείς θεωρούν ότι τα βιβλία είναι καλά για τα παιδιά τους, με ένα σημαντικό ποσοστό γονέων να τοποθετείται κριτικά απέναντί τους, κυρίως σε σχέση με το κατά πόσο ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η στάση των μαθητών του Δημοτικού είναι θετική απέναντι στα διδακτικά βιβλία, οι απόψεις των μαθητών του Γυμνασίου ποικίλλουν, ενώ οι μαθητές Λυκείου είναι περισσότερο αρνητικοί από τις άλλες βαθμίδες.

Σχετικά με την ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμβουλευόμαστε το βιβλίο του εκπαιδευτικού, λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο των μαθητών της τάξης και συνειδητοποιούν την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης. Κατά τη διδακτική πράξη οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας, τη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού, τη διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων, την αξιοποίηση των αθλητικών εγκαταστάσεων, της βιβλιοθήκης και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο περισσότερο στις μικρότερες βαθμίδες και λιγότερο στο Λύκειο, λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την ελκυστικότητα και την επάρκεια του διδακτικού χρόνου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των μαθητών, των γονέων, αλλά και όλων των Στελεχών της Εκπαίδευσης.

Στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών κυριαρχεί η εξωσχολική βοήθεια και τα φροντιστήρια. Στην ουσία πρόκειται για έναν επιπλέον διδακτικό

χρόνο, ο οποίος προστιθέμενος στον σχολικό δεν αφήνει πολλά περιθώρια πραγματικά ελεύθερου χρόνου. Ξεκινώντας με τη γλωσσομάθεια στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ο ελεύθερος χρόνος αναλώνεται με την πρόσθετη βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου, με αποκορύφωση το Λύκειο, όπου η μορφωτική αυτοτέλεια αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης αντικαταστάθηκε εδώ και χρόνια με την εντατικοποίηση των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων. Βασική αιτία προσφυγής των μαθητών σε φροντιστηριακά μαθήματα είναι οι υψηλοί στόχοι (Γυμνάσιο, γονείς), ο προβληματικός τρόπος διδασκαλίας (Λύκειο), ο όγκος της διδακτέας ύλης, οι μαθησιακές δυσκολίες, η ανεπάρκεια διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, η απόκτηση τίτλου σπουδών (γονείς) και, τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες.

Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα διαπίστωσαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται σε περιορισμένο βαθμό στις συνθήκες που απαιτούνται για την εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α. και είναι αρνητικοί ως προς τη λειτουργικότητα και τις διευκολύνσεις των σχολικών κτιρίων και υποδομών για τα άτομα με κάποια αναπηρία. Μάλιστα, τα διοικητικά στελέχη και, κυρίως, οι διδάσκοντες θεωρούν περιορισμένη τη χρηματοδότηση των σχολείων για την κάλυψη των αναγκών αυτών.

Σχετικά με το ζήτημα της αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών και τη συμμετοχή τους στο ελληνικό σχολείο, τόσο οι γονείς όσο και οι διδάσκοντες δήλωσαν ότι η επαφή των Ελλήνων μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους κρίνεται θετική, επωφελής και εμπλουτίζει τη βιωματική γνώση της ετερότητας και του διαφορετικού. Ωστόσο, ασαφή εικόνα και αμφιθυμία παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και γενικότερα με τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών του Γυμνασίου έχει λάβει μέρος σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων έναντι των αλλοδαπών μαθητών, και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον. Κριτική είναι και η στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών ως προς το χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό για αλλοδαπούς μαθητές.

Η έρευνα δεν απέδωσε παρά μια περιορισμένη εικόνα ως προς το σχολικό κλίμα και τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στον σχολικό χώρο. Οι γονείς με συγκρατημένο τρόπο θεωρούν ότι προάγονται οι συνεργατικές σχέσεις στο σχολείο, οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον μάλλον διευκολύνει τις συναναστροφές και τις φιλίες τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά τη συνεργασία τους με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποι-

ημένοι από τον βαθμό επικοινωνίας τους με τους μαθητές. Οι πάντες εκφράζουν, όμως, επιφυλάξεις για τη δυνατότητα ανάπτυξης προσωπικών πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατηγορηματικά ότι το συνολικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα δεν καλλιεργεί την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να ανησυχούν για φαινόμενα ενδοσχολικής παραβατικότητας, αρκετοί μαθητές εκφράζουν ως έναν βαθμό ένα είδος ανασφάλειας, πράγμα το οποίο πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Ο νέος διδακτικός προσανατολισμός, η εισαγωγή των νέων βιβλίων και των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχουν διαμορφώσει και ένα νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία. Μάλιστα, το πρόβλημα της αποτίμησης των βιβλίων αλλά και της ακολουθούμενης διδακτικής μεθοδολογίας καθίσταται οξύτερο όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Τα προβλήματα του παιδαγωγικού πλαισίου εντοπίζονται κυρίως στον γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό με τον οποίο επιχειρείται η εισαγωγή κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας, στην ελλιπή και με συνοπτικές διαδικασίες επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στις χρόνιες αγκυλώσεις του διδακτισμού και της χρήσης του ενός βιβλίου, στη διδακτική διαχείριση των νέων βιβλίων με τον καθιερωμένο και τυποποιημένο τρόπο των παλαιών και, κυρίως, στα εγγενή και πολλαπλά προβλήματα λόγω της ελλειμματικής μορφωτικής και παιδαγωγικής αυτοτέλειας του Λυκείου. Όταν κάθε εκπαιδευτική δράση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο καταλήγει στον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του Λυκείου, τότε αναδύεται μια ολόκληρη σειρά από ζητήματα ποιότητας και δυσπραγίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά την επίσημη υιοθέτηση νέων διδακτικών προδιαγραφών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διδακτική πράξη ακολουθεί συνήθως τον παραδοσιακό τρόπο της δασκαλοκεντρικής μετωπικής διδασκαλίας, την περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων, εργατηρίων και Νέων Τεχνολογιών. Η κατάσταση αυτή, η οποία αποτυπώνεται κατεξοχήν στο σύστημα του Λυκείου, συμβάλλει επιπλέον στη διαδεδομένη αντίληψη για την απαξία της δημόσιας παιδείας και στη μαζική αναζήτηση εναλλακτικής υποστήριξης του εξεταστικού πλαισίου της σχολικής γνώσης από τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Δίχως πραγματικά ελεύθερο χρόνο, δίχως δημιουργικό παιδαγωγικό πλαίσιο να ζωογονεί τη σχολική ζωή, η κούραση και η απογοήτευση όλων των εμπλεκομένων, και κυρίως των ίδιων των μαθητών του Λυκείου, είναι έκδηλη.

Η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του Λυκείου και η μετατροπή του, μέσω μιας εξουθενωτικής διαδικασίας μηχανιστικής πρόσκτησης της εξεταστέας ύλης, σε σχολείο προπαρασκευής για την Τριτοβάθ-



μια Εκπαίδευση θέτει επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησης όλου του θεσμικού του πλαισίου. Για να ξαναγίνει το Λύκειο σχολείο γενικής παιδείας και δημιουργικότητας και όχι απλώς ένας προθάλαμος εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, επιβάλλεται η εκ νέου ανασυγκρότηση ολόκληρης της φυσιογνωμίας του (νέα Αναλυτικά Προγράμματα και νέα διδακτικά βιβλία), αλλά και η αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής των αποφοίτων του στα Α.Ε.Ι. Αυτό θα συμβάλλει έτσι ώστε ολόκληρο το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης να επαναπροσδιοριστεί στη βάση της ποιότητας, της συνέχειας και της μορφωτικής αυτοτέλειας, υπερβαίνοντας τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό. Απαιτείται ακόμη η δημιουργία θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα ορίζει επακριβώς τη διαδικασία εκπόνησης, αξιολόγησης και διαρκούς ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές διαδικασίες ανατροφοδότησης από την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, αν η αξιολόγηση αυτή των Α.Π.Σ. γίνεται σε ετήσια βάση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων, τότε αποκεντρώνεται στην πράξη μια κορυφαία παιδαγωγική διαδικασία. Η έκδοση των Α.Π.Σ. χρειάζεται να γίνεται σε ειδικά και ξεχωριστά τεύχη για κάθε μάθημα βάσει μιας εντελώς νέας και ευέλικτης φιλοσοφίας, αλλά και με μια εύχρηστη και ανανεωμένη αισθητική, ώστε να καταστούν λειτουργικά εργαλεία, τα οποία όχι μόνο θα εμπνεύσουν τους συγγραφείς, αλλά και θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις, ποικίλο υποστηρικτικό υλικό, ακόμη και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή.

Η πρόσφατη εμπειρία της μαζικής προετοιμασίας και παραγωγής των νέων βιβλίων της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε τόσο μικρό διάστημα έδειξε ότι ίσως δεν ήταν αυτός ο ενδεδειγμένος τρόπος συγγραφής των σχολικών βιβλίων. Τα σχολικά βιβλία θα μπορούσε να εκδίδονται και από άλλους, πέραν του Ο.Ε.Δ.Β., εκδοτικούς οίκους, ώστε να πάψει η μονοφωνία του ενός και να εισαχθεί το πολλαπλό βιβλίο. Είναι, όμως, απολύτως απαραίτητο να υφίστανται μηχανισμοί ελέγχου και έγκρισης των βιβλίων αυτών, ώστε να αντιμετωπίζονται παράλληλα και οι τυχόν επιπτώσεις του πολλαπλού βιβλίου στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Προϋπόθεση όλων αυτών είναι η διαρκής βελτίωση, αναμόρφωση και επικαιροποίηση των Α.Π.Σ.

Παράλληλα, ενδείκνυται η δημιουργία «φακέλου μαθήματος» για την υποστήριξη κάθε γνωστικού αντικειμένου, ο οποίος μπορεί να ανανεώνεται και να περιλαμβάνει, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθήματος, ευέλικτο και πολυπρισματικό υλικό, το οποίο θα υποστηρίζει τον διδάσκοντα αλλά και τον μαθητή στη διαδικασία μιας ανοικτής μάθη-

σης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»). Το περιεχόμενό του δεν είναι ανάγκη να καλύπτει εξαντλητικά όλα τα περιεχόμενα των Α.Π.Σ. ή του διδακτικού βιβλίου του σχετικού μαθήματος. Ενδεικτικά μπορεί να περιλαμβάνει σχέδια μαθημάτων, οδηγίες διδασκαλίας, ποικίλο υποστηρικτικό υλικό/παράλληλα κείμενα, χρήση και αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, των εργαστηρίων, των πολυμέσων και του διαδικτύου, παράλληλα κείμενα, εικαστικό υλικό, ώστε να εξασφαλίζεται η προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα και στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η αξιολόγηση των υπαρχόντων βιβλίων με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια κατά τη διδακτική πράξη θα επιτρέψει την αντικατάσταση ή τη βελτίωση όσων κριθεί απαραίτητο. Η θεσμική κατοχύρωση της πειραματικής διαδικασίας κάθε νέου βιβλίου το οποίο πρόκειται να εισαχθεί στην διδακτική πράξη, θα καταστεί αναγκαίος μηχανισμός για τον έλεγχο της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη για επεξεργασία και υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου και ουσιαστικού προγράμματος συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα γνωστικά τους αντικείμενα, αλλά και σε ζητήματα παιδαγωγικής πράξης, διαχείρισης κρίσεων και μεθόδων εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Κυρίως, όμως, απαιτείται μεσοπρόθεσμα η αποκεντρωμένη και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύνταξη των Α.Π.Σ. αλλά και η δυνατότητα προσαρμογής τους στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού για το οποίο χρησιμοποιούνται. Μακροπρόθεσμα και στο μέλλον πρέπει να υπάρξει η τεχνογνωσία για τη δυνατότητα σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών και προσαρμογής του Ωρολογίου Προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε τοπικό επίπεδο.

### **3.2.β. Καινοτόμα Προγράμματα**

Τα Καινοτόμα Προγράμματα εφαρμόστηκαν στην ελληνική εκπαίδευση με σκοπό την ανανέωση και ανταπόκριση της σχολικής διαδικασίας στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις, αλλά και στις σύγχρονες πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ως διαδικασία παρά ως γεγονός τα Καινοτόμα Προγράμματα σχεδιάζονται εξελικτικά και λειτουργούν αποτελεσματικά σε επίπεδο τοπικής παρέμβασης, αλλάζοντας και εμπλουτίζοντας δημιουργικά τον πολιτισμό και την καθημερινότητα του σχολείου. Συνάμα, καλλιεργώντας τη διερευνητική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, στοχεύουν στην υπέρβαση της απομνημονευτικής και ατομικής προσέγγισης της γνώσης.

Τα ποικίλα αυτά προγράμματα, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα, οι Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, η Επιχειρηματικότητα, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, η Ευέλικτη Ζώνη και οι Νέες Τεχνολογίες επικεντρώθηκαν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής ζωής και της μαθησιακής διαδικασίας. Δοκιμάζοντας παιδαγωγικές καινοτομίες οι εκπαιδευτικοί, συχνά με ελλιπή χρηματοδότηση και ανελαστικά Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα, ως μοναδικό κίνητρό τους έχουν συνήθως τη χαρά της συλλογικής δημιουργίας, την προσπάθεια υπέρβασης της παρατεταμένης κρίσης που διέρχεται ο σχολικός θεσμός, αλλά και τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών οριζώντων της σχολικής ζωής μέσα από την ανταπόκριση των μαθητών και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και το περιβάλλον.

Ωστόσο, τα περισσότερα προγράμματα εφαρμόζονται προαιρετικά στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος, με ελλιπή χρηματοδότηση και επιμόρφωση, δυσχεραίνοντας την ομαλή ένταξη της φιλοσοφίας τους στη διδακτική μεθοδολογία και τη διάχυσή τους σε ευρεία κλίμακα στο βασικό σχολικό πρόγραμμα.

Από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας συνάγεται ότι ο τρόπος αντιμετώπισης των Καινοτόμων Προγραμμάτων από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι διττός: μια μερίδα θεωρεί την εφαρμογή τους επικουρική και μια άλλη εκλαμβάνει την υλοποίησή τους ως απαραίτητη ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας και αναγκαία αναζωογόνηση της σχολικής ζωής. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα Καινοτόμα Προγράμματα ενσωματώθηκαν μέσω της Ευέλικτης Ζώνης στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Αντίθετα, στη Δευτεροβάθμια πραγματοποιούνται άτυπα, είτε σε ώρες μαθημάτων είτε στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Οι πάντες συμφωνούν ότι η εφαρμογή τους στο Λύκειο δεν μπορεί να επιτρέψει μια γενικευμένη και οργανική συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω των Πανελλαδικών Εξετάσεων και του γενικότερου κλίματος που επικρατεί.

Παρά τη διαφορετική εκτίμηση για το ποσοστό των υλοποιούμενων προγραμμάτων και την απόδοση οφέλους στο εκπαιδευτικό σύστημα, μόνο τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε Καινοτόμα Προγράμματα. Αντίθετα, μόνο τέσσερις στους δέκα μαθητές δεν έχουν λάβει μέρος σε καινοτόμες δράσεις. Υπάρχει, όμως, και μια μερίδα εκπαιδευτικών και γονέων που, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης, θεωρεί περιττά τα Καινοτόμα Προγράμματα.

Μολονότι ο σκοπός και η προστιθέμενη αξία των Καινοτόμων Προγραμμάτων έγκειται στη διεύρυνση των γνωστικών πεδίων, στον εμπλου-

τισμό της μαθησιακής διαδικασίας και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών, εντούτοις η αξιοποίηση της μεθόδου διδασκαλίας τους δεν μεταφέρεται στην καθημερινή διδακτική πράξη, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται έμπρακτα ο σκοπός της εισαγωγής τους. Μειωμένα είναι επίσης και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα.

Εξάλλου, η βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων δυσχεραίνεται από μία σειρά ανασταλτικών παραγόντων όπως τα ανελαστικά Α.Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο επιπλέον χρόνος προετοιμασίας τους, η υλοποίησή τους εκτός Ωρολογίου Προγράμματος, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ελλιπής υλικοτεχνική και οικονομική στήριξη και, ακόμη, το ωράριο των φροντιστηρίων, η αρνητική στάση των γονέων, ο περιορισμένος αριθμός και η επιλογή των συμμετεχόντων μαθητών με κλήρωση. Μια συνήθης παρανόηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων, πέραν της δευτερεύουσας γνωστικής σημασίας που αποδίδεται σ' αυτά, είναι και η διάθεση ορισμένων εκπαιδευτικών να συμπληρώνουν την απολεσθείσα ύλη στον χρόνο της θεσμοθετημένης Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παρ' όλα αυτά αποτελεί γενική διαπίστωση της έρευνας ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί την εφαρμογή Καινοτόμων Προγραμμάτων ως μοχλό αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και αναπόσπαστο πλέον τμήμα της σχολικής πραγματικότητας. Για τον λόγο αυτό η επιμόρφωση και η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία των Καινοτόμων Προγραμμάτων, η ισότιμη αντιμετώπισή τους με τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η καθιέρωση παιδαγωγικών και άλλων κινήτρων, όπως η ενδοσχολική και δια-σχολική προβολή των αποτελεσμάτων, η δημοσίευση και γνωστοποίηση των δράσεων αυτών, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη διασφάλιση και στη βιωσιμότητά τους.

Η λειτουργική διεισδυτικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με τη βιωσιμότητά τους. Δίχως να αποτελούν πανάκεια για τα χρονίζοντα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η ύπαρξή τους επιδρά καταλυτικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές να λειτουργούν μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και διαπροσωπικές σχέσεις, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να καινοτομούν και να παράγουν σε μια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει. Ωστόσο, υφίσταται μια οιονεί αντίφαση μεταξύ της παιδαγωγικής στήριξης και της αδυναμίας ενσωμάτωσης των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην καθημερινή διδακτική πράξη, αντίφαση που δυσχεραίνει τη λειτουργική διεισδυτικότητα, την ποιότητα, αλλά και τη βιωσιμότητα των καινοτόμων δράσεων.

Η ύπαρξη και λειτουργία καινοτόμων δράσεων δεν είναι υπόθεση πολυτέλειας ή σύμπτωμα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, αλλά αίτημα ποιότητας, διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών και, τελικά, προσδοκία και ανάδειξη ενός άλλου σχολικού πολιτισμού. Για τον λόγο αυτό απαιτείται μια σειρά συνδυασμένων θεσμικών μέτρων όπως η περιοδική και πιστοποιημένη επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών, η οργανική ένταξη όλων των καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης εντός του Ωρολογίου Προγράμματος, η παιδαγωγική υποστήριξη και συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων και των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων με τους εκπαιδευτικούς, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων, η υπέρβαση των γραφειοκρατικών προβλημάτων, η επαρκής χρηματοδότηση των λειτουργικών αναγκών και, τέλος, η καθιέρωση πολλαπλών κινήτρων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.

### 3.2.γ. Αξιολόγηση του μαθητή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιδιώκει τη διακρίβωση των διδακτικών στόχων, την πρόοδο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την παρακολούθηση της εν γένει συμπεριφοράς του μαθητή, την ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου, την επιλογή και μετάβαση των μαθητών στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και, τέλος, την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων.

Ήδη από τη δεκαετία του '80 η Ευρωπαϊκή Ένωση, με την επιρροή διεθνών οργανισμών όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η U.N.E.S.C.O., προχώρησε στην καθιέρωση ποικίλων προγραμμάτων διάγνωσης και ελέγχου των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην ίδια κατεύθυνση πολλά εθνικά προγράμματα στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσδιόρισαν διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ηλικιακά επίπεδα, ελέγχοντας και αναπροσαρμόζοντας κάθε φορά τα κατώτατα όρια επίδοσης. Ο ασφυκτικός τρόπος εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων και ο μονοσήμαντος προσανατολισμός, με κάθε κόστος, στην επίτευξη των στόχων παρουσίασε, όπου εφαρμόστηκε (π.χ. Αγγλία), πέρα από θετικές επιδόσεις, μια σειρά από αρνητικές και ανεπιθύμητες παιδαγωγικά επιπτώσεις. Μια άλλη τάση διαφαίνεται στην εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα, με υποχρεωτικό ή δειγματοληπτικό τρόπο, σε κεντρικό ή ενδοσχολικό πλαίσιο, με διαγνωστικό ή διαμορφωτικό σκοπό κ.λπ. Μάλιστα, ο διαγωνισμός της P.I.S.A. θεσμοθετήθηκε επίσημα ως ευρωπαϊκός στόχος που αφορά στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων και δεξιοτήτων του μαθητή.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε σταδιακά τα τελευταία χρόνια και για όλες σχεδόν τις βαθμίδες (Π.Δ. 409/1994, 8/1995, 246/1998, 86/2001) μια νέα και διευρυμένη προσέγγιση της αξιολόγησης του μαθητή με ποιοτικό περιεχόμενο, που αποτιμά ολιστικά τα χαρακτηριστικά του μαθητή, την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία του στο συνολικό πλαίσιο του σχολείου. Με την καθιέρωση σύνθετων δημιουργικών εργασιών ήδη από τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, με την ενίσχυση νέων εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στο νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την διαγνωστική αξιολόγηση και την εφαρμογή νέου και πολλαπλού τύπου αξιολόγησης στο Λύκειο, θα ανέμενε κανείς ότι η αξιολόγηση στην πράξη θα γύριζε σελίδα από την παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική διάσταση.

Στη χώρα μας, παρά τα βήματα και τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, παρά την ύπαρξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση και την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, η μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή παραμένει εν τέλει τυπική και παραδοσιακή στην πράξη. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών σχετίζεται ενδεχομένως με την έλλειψη επαρκούς και εξειδικευμένης επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή. Δίχως καμία προοπτική μετα-αξιολόγησης, η οποία να ανατροφοδοτεί και να αναδιατάσσει τον σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας, οι επιδόσεις των μαθητών αποτελούν συνήθως τυπικούς τρόπους μετάβασης από τη μία στην άλλη βαθμίδα και, επιπροσθέτως, τυπική απόδειξη για την ενημέρωση των γονέων. Οι συχνά υψηλές βαθμολογίες των μαθητών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν ανταποκρίνονται προς την υπάρχουσα ποιότητα της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, πέρα από τις άλλες κοινωνικές του διαστάσεις, παραμένει ένα σύμπτωμα που χρειάζεται συγκριτική μελέτη και συνεξέταση με τον τρόπο που ασκείται η αξιολόγηση στην πράξη.

Σε στενή σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή βρίσκεται και το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και από μόνο του αποτελεί μόνιμη τροχοπέδη και πρόξενο αλυσιδωτών επιδράσεων σε ολόκληρο το φάσμα της αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό του συνόλου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης με επίκεντρο τη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, όπως είναι η προφορική εξέταση, τα πρόχειρα διαγωνίσματα και η παρατήρηση. Η αξιολόγηση που εστιάζει στις εργασίες των μαθητών μειώνεται προοδευτικά από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Επίσης παρατηρείται και μια σημαντική τάση μετατόπισης από τη μονοσήμαντη αξιολόγηση των γνω-

στικών στοιχείων στην αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών προς την κατεύθυνση της ενεργούς μαθήσεως, όπως η προσπάθεια, η συμμετοχή και η εν γένει συμπεριφορά του μαθητή. Ωστόσο, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, μολονότι είναι όρος της αξιολόγησης στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., δεν φαίνεται να θεωρούνται τόσο σημαντικές ικανότητες και από τους μαθητές αλλά και από τους εκπαιδευτικούς.

Πάντως, η περιγραφική αξιολόγηση, και όχι απλώς η τυπική αριθμητική βαθμολογία, θεωρείται από τους μαθητές και από τους γονείς ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όμως, και παρά τις ελπιδοφόρες ενδείξεις για μια νέου τύπου αξιολόγηση των μαθητών κατά βάση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι βέβαιο ότι απαιτείται πολλή και σημαντική εργασία προς αυτήν την κατεύθυνση. Αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βρίσκονται σε τακτική επικοινωνία με τους γονείς, οι τελευταίοι επισημαίνουν ανεπάρκεια και έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών για τακτική επικοινωνία και πλήρη ενημέρωση. Οι γονείς μαθητών του Λυκείου, κυρίως, εκτιμούν ότι η βαθμολογία του σχολείου είναι συχνά διογκωμένη, και γι' αυτό εμπιστεύονται περισσότερο τη βαθμολογία του φροντιστηρίου ως ασφαλές και αξιόπιστο κριτήριο, το οποίο προδιαγράφει την εισαγωγή ή όχι του μαθητή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντικειμενική ή όχι η βαθμολογία, από εποικοδομητικό κίνητρο για μάθηση αποβαίνει συχνά για γονείς και μαθητές κριτήριο για φροντιστηριακή βοήθεια, επιφανειακή βαθμοθηρία ή ακόμη και αιτία παραγωγής άγχους και σκληρού ανταγωνισμού. Η αρνητική αυτή διάσταση της αξιολόγησης ως αυτοσκοπού αποκορυφώνεται στο σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων, του οποίου η εγκυρότητα, υπό την έννοια της στενής και περιορισμένης αξιολόγησης, επικρίνεται σφοδρότατα από τους ίδιους τους μαθητές.

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κατά κάποιον τρόπο ως ελλειμματικές τις γνώσεις τους πάνω στο ζήτημα της σωστής και ολοκληρωμένης αξιολόγησης, ιδιαίτερα ως προς την αντιμετώπιση των αδύνατων μαθητών, δεν αποδέχονται, όμως, την ανάγκη για εθελοντική επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή. Η αντίφαση αυτή ερμηνεύει και το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, και μάλιστα οι νεότεροι ηλικιακά και υπηρεσιακά, αγνοεί πλήρως τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Συνήθως προτιμάται ένα τυπικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο προκύπτει κυρίως από την εμπειρία και τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Η συγκεντρωτική δομή, οργάνωση και λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης διαχέεται προς κάθε παράμετρό του. Έτσι, η αξιολόγηση του μαθητή ενέχει πρωτίστως διοικητικό και διαχειριστικό χαρακτήρα

και κατόπιν γνωστικό. Ο γνωστικός αυτός σκοπός πραγματώνεται με βάση τον βαθμό επίτευξης των γνωστικών διδακτικών στόχων, ελέγχοντας περισσότερο την απομνημόνευση γνωστικών στοιχείων και λιγότερο την κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή καθώς και τα υπόλοιπα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Η βαθμονομική και γραφειοκρατική λειτουργία της αξιολόγησης ενισχύει εδώ και πολλές δεκαετίες τον κεντρικό ρόλο των φροντιστηρίων. Εξάλλου, η αλλοίωση του μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου και η απώλεια της παιδαγωγικής αυτοτέλειάς του μετατρέπει αυτόματα την αξιολόγηση από διερεύνηση και υποβοήθηση της ολόπλευρης μαθησιακής προόδου και της ψυχοσωματικής ανάπτυξης του εφήβου σε πιστοποίηση τυπικών και όχι πάντοτε σταθερών προσόντων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Το σχολείο λειτουργεί, εν πολλοίς, ως προθάλαμος προετοιμασίας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η κατ' επανάληψη πρόταση για αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει επιτέλους να γίνει πράξη.

Η έρευνα πεδίου έδειξε ότι υφίσταται ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών ως προς την ποιότητα και σκοποθεσία της. Άλλωστε, οποιαδήποτε πρόταση αλλαγής του πλαισίου αξιολόγησης του μαθητή θα πρέπει να γίνει ύστερα από ουσιαστική και ολοκληρωμένη έρευνα και αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική) της υπάρχουσας κατάστασης, όχι μόνον στην παράμετρο της ίδιας της αξιολόγησης αλλά και σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σαφέστατα διαπιστώνεται η ανάγκη γενικότερης επιμόρφωσης αλλά και εξειδικευμένης επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης. Ωστόσο, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να δηλώσουν ως ανάγκη και έλλειψή τους την επιμόρφωση αυτή ενδεχομένως να σχετίζεται με την αρνητική πείρα τους από επιμορφωτικά σεμινάρια. Είναι γεγονός ότι συχνά οι επιμορφωτικές δράσεις στερούνται στρατηγικής οργάνωσης και πραγματοποιούνται μαζικά, συγκυριακά και αποσπασματικά. Αλλά το έλλειμμα επιμόρφωσης ειδικά στο πεδίο της αξιολόγησης δεν παρατηρείται μόνον στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους ίδιους τους επιτελικούς φορείς της εκπαίδευσης. Προβλήματα παρατηρούνται ακόμη και στη διάχυση και κοινοποίηση των σχετικών οδηγιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ., και γενικότερα κρίνεται ως επισφαλής η ενημέρωση για τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Καθώς επισημαίνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, η δια των εγκυκλίων ενημέρωση είναι αναποτελεσματική.

Το συγκεντρωτικό σύστημα της εκπαίδευσης περιορίζει τον γονέα σε ρόλο καταναλωτή του εκπαιδευτικού αγαθού, ο οποίος μάλιστα προβαί-



νει σε τεράστιες οικονομικές και όχι μόνον δαπάνες, προκειμένου να τελεσφορήσει η μετάβαση του παιδιού του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μάλιστα, η πίεση που φαίνεται να ασκεί η βαθμολογία επηρεάζει ακόμη και τους γονείς των μαθητών του Δημοτικού, οι οποίοι σε ποσοστό 14% δηλώνουν ότι ενισχύουν τα παιδιά τους με φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα. Η κοινωνική λογοδοσία του σχολείου δεν γίνεται με βάση τις διαδικασίες διδασκαλίας αλλά, κυρίως, με τα βαθμολογικά αποτελέσματα της μάθησης.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και η διαγνωστική αξιολόγηση, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μολονότι προβλέπεται θεσμικά στο Λύκειο, ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται ούτε στο Γυμνάσιο ούτε στο Λύκειο πλην σπάνιων εξαιρέσεων. Η χώρα μας έχει ανάγκη, ύστερα από μια ευρεία κοινωνική συναίνεση, να προχωρήσει σε μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης παιδείας στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο μέσα από εθνικούς στόχους και προτεραιότητες. Οι εθνικοί αυτοί στόχοι μπορούν να συγκλίνουν εν μέρει με τους ευρωπαϊκούς δείκτες, εξάπαντος, όμως, θα πρέπει να εκφράζουν και το σύγχρονο ελληνικό περί παιδείας όραμα.

Προβλήματα όπως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη συναίνεσης καθώς και η έλλειψη οργάνωσης εμποδίζουν την ικανοποιητική εφαρμογή των ήδη θεσμοθετημένων τρόπων αξιολόγησης. Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η ανανέωση, συνοχή και διεύρυνση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης του μαθητή, η οποία πρέπει να είναι αλληλένδετη με όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, οι τρόποι αξιολόγησης είναι ανάγκη να εντάσσονται οργανικά και να εναρμονίζονται με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. στο Γυμνάσιο ενθαρρύνουν την ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών, το προγενέστερο Π.Δ. 409/1994 το οποίο διατηρείται ακόμη σε ισχύ, είναι αρκετά παραδοσιακό και τυπικό. Για όλους τους παραπάνω λόγους απαιτείται η ένταξη της αξιολόγησης του μαθητή στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

### **3.3. Υλικοτεχνική υποδομή**

Η υλικοτεχνική υποδομή, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, οι ηλεκτρονικές τεχνολογίες, οι βιβλιοθήκες και γενικότερα η οργάνωση του σχολικού χώρου αποτελεί μια βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης, κρίσιμη για την ποιότητα και αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αρτιότητα και λειτουργικότητά της υλικο-

τεχνικής υποδομής δεν συνδέεται απλώς με την επίτευξη των τεχνοκρατικών στόχων ή των αρχιτεκτονικών και αισθητικών επιλογών, αλλά αφορά άμεσα και καθορίζει ακόμη και τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης, δηλαδή, τον ίδιο τον πολιτισμό. Το ταξίδι της γνώσης κατά τη σχολική περίοδο εξαρτάται και από άλλες ουσιώδεις και βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, οι συμμετοχικές διαδικασίες, η μαθητοκεντρική διδασκαλία και γενικότερα η ελκυστική σχέση των μαθητών προς το σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την αισθητική και τις υποδομές του σχολείου μπορεί να αναπαριστάται και να σημαίνεται η ποιότητα αλλά και ολόκληρο το ιδεολογικό περιεχόμενο και οι επιλογές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, εξαιτίας των σχολικών υποδομών, είναι δυνατό να ακυρώνεται στην πράξη το ίδιο το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές που διέπουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Ωστόσο, σπάνια τα εντεταλμένα όργανα και οι φορείς σχεδιασμού του σχολικού περιβάλλοντος συνδέουν οργανικά τις εκπαιδευτικές αξίες και προτάσεις με τις αντίστοιχες τεχνικές και αισθητικές κατασκευές. Πολύ περισσότερο δεν επιτρέπουν τη διαλεκτική και διαμορφωτική σχέση έρευνας και συνεχούς αξιολόγησης, βελτίωσης και αναβάθμισης της σχολικής αρχιτεκτονικής. Η οικονομική στενότητα περιορίζει συνήθως ακόμη και τις καλύτερες προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό. Είναι σύνηθες στα σχολεία της επικράτειας να συλλέγονται περιοδικά πλήθος στατιστικών και απογραφικών στοιχείων. Οι καταγραφές αυτές, μολοντί αποτελούν μια βάση δεδομένων και μπορούν να απεικονίζουν την κατάσταση των υλικοτεχνικών υποδομών, εντούτοις δεν οδηγούν στην ορθή επεξεργασία τους και στην έμπρακτη και διαρκή βελτίωσή τους, πέρα από τις τυπικά προβλεπόμενες παρεμβάσεις.

Στη χώρα μας το θεσμικό πλαίσιο και οι προδιαγραφές που αναφέρονται στην κατασκευή και ποιότητα του σχολικού κτιρίου και μέρος του εξοπλισμού του αφορούν διάφορες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και κυρίως εξαρτώνται από το έργο του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων. Οι θεσμικές προδιαγραφές των ποιοτικών στοιχείων, για να είναι αποδοτικές, χρειάζεται να βρίσκονται σε άμεση και λειτουργική σχέση με τις διαδικασίες, τη χρηματοδότηση, το εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο σχεδιάζει, κατασκευάζει και ασκεί εποπτεία, με τον ρόλο και την εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης, με τις συνθήκες και ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινωνιών και, κυρίως, με τους τελικούς αποδέκτες και «χρήστες» του σχολικού περιβάλλοντος.

Από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η υλικοτεχνική υποδομή στην εκπαίδευση εμφανίζει ποικίλες ελλείψεις και αρκετά κενά

όχι μόνο ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αλλά κυρίως, και κατεξοχήν, ως προς τη γενικότερη σχέση και αλληλεπίδραση του παιδαγωγικού πλαισίου με την οργάνωση και λειτουργικότητα του σχολικού χώρου. Η λειτουργικότητα, η αισθητική και η ασφάλεια του σχολικού χώρου σχετίζεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφορά άμεσα την καθημερινή ζωή και τη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ως προς τους κτιριακούς του χώρους, παρουσιάζοντας μια σειρά από λειτουργικές ανεπάρκειες στις διδακτικές αίθουσες, στα εργαστήρια, στην αίθουσα πολιτιστικών εκδηλώσεων, στη χρήση εποπτικών μέσων και στην αξιοποίηση της βιβλιοθήκης. Η γνώμη των μαθητών εμφανίζεται ιδιαίτερα αρνητική ως προς τη χρήση εποπτικών μέσων και Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, αλλά και ως προς την ύπαρξη και χρήση καλά οργανωμένων βιβλιοθηκών. Ειδικά η στάση εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικών κρίσεων. Ακόμη, θεωρούν ότι οι σχολικοί χώροι δεν ανταποκρίνονται καθόλου ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μέτρια είναι, εξάλλου, η εκτίμηση της λειτουργικότητας των υπαίθριων χώρων του σχολείου, ενώ κανένας σχολικός χώρος δεν θεωρείται κατά την εκτίμηση των μαθητών ότι ανταποκρίνεται θετικά με ποσοστό που να υπερβαίνει το 50%.

Ως προς το ζήτημα της συμβολής του σχολικού περιβάλλοντος στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αξιών καθώς και στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θεωρούν ότι η λειτουργικότητα του σχολικού χώρου ανταποκρίνεται γενικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, κυρίως μέσω της διοργάνωσης πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων.

Οι απόψεις αυτές διαφοροποιούνται κατά τύπο σχολείου με τους δύο τύπους των Λυκείων να αποτυπώνουν τις πιο αρνητικές αξιολογικές κρίσεις. Ενδεχομένως η επικριτική αυτή στάση να σχετίζεται με την εντατικοποίηση, τις αυξημένες υποχρεώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών και το εξετασιοκεντρικό κλίμα στα Λύκεια. Όσον αφορά στην αρνητική στάση εκπαιδευτικών και μαθητών στα Επαγγελματικά Λύκεια, αυτή μπορεί να σχετίζεται με τη διάχυτη αίσθηση ότι η κρατική μέριμνα για την τεχνική εκπαίδευση είναι ανεπαρκής.

Η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργικότητα των χώρων γραφείου του σχολείου τους καταγράφει απλώς την ανεπάρκεια και την παντελή έλλειψη ενός δημιουργικού και προσωπικού χώρου. Ελλείψεις εντοπίζονται και ως προς την επάρκεια των χώρων στάθμευσης των αστικών κυρίως σχολείων.

Σχετικά με το ζήτημα της αισθητικής των σχολικών χώρων οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν γενικά ότι το σχολικό περιβάλλον ανταποκρίνεται αλλά όχι ικανοποιητικά στις ανάγκες τους με αρνητική προοδευτική τάση στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο. Οι μαθητές ξεκάθαρα εκτιμούν αρνητικά την αισθητική του σχολικού τους περιβάλλοντος.

Τέλος, εκπαιδευτικοί και μαθητές αισθάνονται ασφαλείς ως προς το σχολικό κτίριο και τον υπαίθριο χώρο του, με μian ελαφρά απόκλιση των μαθητών, οι οποίοι αισθάνονται παραπάνω ανασφαλείς, κυρίως, σε σχέση με τις φθορές του κτιρίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς στην περίπτωση σεισμού. Εξάλλου, τα χαμηλά ποσοστά ανασφάλειας από ενδοσχολική ή εξωσχολική βία που νιώθουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, επιβεβαιώνουν ότι η λειτουργία του σχολείου δεν επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες ή ενδογενή φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας. Τέτοια φαινόμενα αφορούν οπωσδήποτε σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή τυχαία περιστατικά και δεν σχετίζονται με οργανωμένες ομάδες παραβατικής συμπεριφοράς. Αν και τα μικρότερα ποσοστά ανασφάλειας λόγω παρόμοιων καταστάσεων εντοπίζονται στο Λύκειο, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου φαίνεται ότι αισθάνονται τη μεγαλύτερη συγκριτικά ανασφάλεια λόγω ενδοσχολικής βίας. Το φαινόμενο αυτό ίσως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συγκεντρώνει μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες καθώς και μαθητές χαμηλών επιδόσεων.

Ο επαναπροσδιορισμός του σχολικού περιβάλλοντος σε οργανική σχέση και λειτουργική αναφορά με τις υπόλοιπες παραμέτρους της εκπαίδευσης, και κυρίως με το παιδαγωγικό της πλαίσιο, θα επανατοποθετήσει την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στο ευρύ τεχνοκρατικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο. Τούτο δεν μπορεί να συμβεί αν προηγουμένως δεν καταγραφούν κριτικά οι δράσεις των φορέων που επεξεργάζονται τα στοιχεία ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι ανάγκη η έρευνα και ο σχεδιασμός των σχολικών χώρων, στη βάση ολοκληρωμένων προσεγγίσεων και συνεχών βελτιωτικών παρεμβάσεων, να προηγούνται από κάθε κατασκευαστική ενέργεια.

Τα ομοιόμορφα σχολεία, τα ασουντήρητα και παλαιά κτίρια, η έλλειψη υπαίθριων, εξειδικευμένων και βοηθητικών χώρων, ο αποκλεισμός στην πρόσβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η έλλειψη αισθητικής και φαντασίας, ο ελλιπής ή άχρηστος εξοπλισμός, οι διπλοβάρδιες κ.λπ. επιδρούν καταλυτικά στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και σκηνοθετούν την γκρίζα πλευρά της σχολικής ζωής. Στη χώρα μας, σε σύνολο 9.780 σχολείων (πλην των νηπιαγωγείων), έχουν ιδρυθεί μόνο 499 βιβλιοθήκες και αυτές ανήκουν μόνο σε Γυμνάσια και Λύκεια και σε κανένα Δημοτικό.

Μια νέα αρχιτεκτονική, περιβαλλοντική και κατασκευαστική κουλτούρα σε αλληλεπίδραση και αμοιβαιότητα με το όλο παιδαγωγικό πλαίσιο, το εποπτικό και υποστηρικτικό υλικό καθώς και με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε μια άλλη ποιότητα και λειτουργικότητα των υλικοτεχνικών υποδομών και του ευρύτερου σχολικού χώρου.

### **3.4. Μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης**

Το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, ακόμη και οι υλικοτεχνικές υποδομές δημιουργούνται, εξελίσσονται και διαρκώς εκσυγχρονίζονται ποιοτικά και αποδοτικά με τη συνέργεια μηχανισμών ή διαδικασιών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης. Σε μια κοινωνία που αλλάζει ραγδαία και σε μια εκπαίδευση η οποία πρέπει να προσαρμόζεται ευέλικτα στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και του ανταγωνισμού, απαιτούνται νέες μέθοδοι και διαδικασίες στη λειτουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι, κυρίως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών, η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

#### **3.4.α. Η επιμόρφωση**

Αν η ποιότητα της εκπαίδευσης συναρτάται με την αλληλεξάρτηση και αλληλουχία όλων των παραμέτρων της, τότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια καθοριστική και απαραίτητη διαδικασία για την ανάπτυξη και τη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαφαινόμενες διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν σε μια αλλαγή παραδείγματος. Δεν αρκεί απλώς η αρχική εκπαίδευση, η ένταξη στο επάγγελμα και η τυπική ή αποσπασματική επιμόρφωση, αλλά η δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης, η οποία θα εδράζεται στη δια βίου συνεχή και κριτικά αναστοχαστική εκπαίδευση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το πέρασμα από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίζει τις νέες ανάγκες ανταπόκρισης στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε περιβάλλον του βίου.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδέχεται τη νέα αυτή διάσταση της επιμόρφωσης και επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε έναν μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών.

Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης στη χώρα μας γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν μια σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα, μακροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα επιμόρφωσης σε πιο ελεύθερα και ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια. Η μετάβαση από τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) με αυτοτελή διοίκηση και οργάνωση αποσκοπούσε, ήδη με τον Νόμο 1566/85, στην αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης. Προς την κατεύθυνση αυτή ενισχύθηκε αργότερα ο ρόλος εποπτείας και παιδαγωγικής συνεργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τα κατά τόπους Π.Ε.Κ. (Ν.2009/92). Ακολούθως, εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων πιλοτικών προγραμμάτων και αναπτύσσονται ελεύθερα και αποκεντρωμένα προγράμματα στα Π.Ε.Κ. (Υ.Α. Γ2/3222/29-03-95 και Γ2/7578/12-10-95), με αποτέλεσμα να παρατηρείται ένα είδος διάστασης ανάμεσα στα ζητούμενα και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα προβλήματα αυτά οδήγησαν και πάλι στην ανάληψη του κεντρικού σχεδιασμού της επιμορφωτικής πολιτικής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την υλοποίησή της με τη συνεργασία των κατά τόπους Π.Ε.Κ.

Σήμερα υφίσταται μια μεγάλη ποικιλία προσφερόμενων επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία αφορούν, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, στην επιμόρφωση των στελεχών, των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, στα ευρωπαϊκά προγράμματα και στις καινοτόμες δράσεις. Ακόμη, φορείς της επιμόρφωσης μπορούν να είναι το Π.Ι., ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., τα Α.Τ.Ε.Ι., η Α.Σ.Π.Α.Ι.Τ.Ε., το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., οι σχολικές μονάδες και τα δίκτυα σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών φορέων (Ν.1824/88) κ.ά.

Ωστόσο, μια κριτική αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δράσεων εμφανίζει ποικίλα προβλήματα, ελλείψεις και ανεπάρκειες ως προς την ποιότητα, τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα, τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη διασύνδεση της επιμόρφωσης με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική πράξη.

Η έρευνα έδειξε ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει από την αρχή της σταδιοδρομίας τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Συνάμα, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, πέραν της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι εκτιμούν ότι τα βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα προσφέρουν ελάχιστα, καθόσον δεν γίνονται σωστά οργανωμένα και δεν απευθύνονται παρά σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Το έλλειμμα αυτό επιτείνεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί

αναμένουν κατά τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων περισσότερο εξειδικευμένες και όχι γενικόλογες και θεωρητικές επιμορφώσεις, παραδειγματικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, εμπάθυνη και διεξοδική μελέτη και όχι επιφανειακές προσεγγίσεις. Τρέφοντας υψηλές προσδοκίες για τα προγράμματα επιμόρφωσης θεωρούν ότι οι επιμορφωτές χρειάζεται να είναι «προβεβλημένες προσωπικότητες» στον εκπαιδευτικό χώρο, οι οποίοι να εστιάζουν πρωτίστως στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Το έλλειμμα στην ποιότητα της επιμόρφωσης, η προηγούμενη απογοητευτική εμπειρία, η έλλειψη χρόνου, πληροφόρησης και κινήτρων οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς σε αδράνεια.

Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, προκρίνοντας νέες μεθοδολογίες που έχουν χαρακτήρα πρακτικής ανταπόκρισης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, επικεντρώνονται στην πράξη, ακολουθούν συνεργατικές και συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης και, κυρίως, υπερβαίνουν τις παραδοσιακές «μετωπικές επιμορφώσεις». Αν και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον συνεχή, συστηματικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, θεωρούν, ωστόσο, ότι δεν πρέπει αυτή να συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη στη διοίκηση, αλλά μάλλον με την ανάληψη εξειδικευμένων θέσεων στελεχών. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές ανέφεραν ως πλέον δόκιμο και αποδοτικό πρότυπο επιμόρφωσης, συμβατό με τις ανάγκες τους, την επιμόρφωση που παρείχε κάποτε η Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

Γενικότερα, η έλλειψη ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης συχνά οδηγεί σε ευκαιριακές επιμορφώσεις «μιας χρήσεως», στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων και ταχύρρυθμων επιμορφωτικών πακέτων, τα οποία καταναλώνονται απλώς και δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κύριος άξονας της επιμόρφωσης χρειάζεται να είναι η ενδυνάμωσή τους για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η πολλαπλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Η αλλαγή παραδείγματος της επιμόρφωσης και η μετάβαση από το παραδοσιακό, ομοιόμορφο και συγκεντρωτικό πρότυπο στην ευέλικτη και συστηματική υποστήριξη κατά στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει μια σειρά από μέτρα ενίσχυσης των ευκαιριών και των κινήτρων, των ικανοτήτων και των προσόντων τους.

Η διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως σχεδιαστών και διαμορφωτών της μάθησης και της εν γένει σχολικής ζωής περιλαμβάνει μια συνεχή και δια βίου ανανέωση της επαγγελματικής επιμόρφωσης, με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στην παιδαγωγική χρήση των Νέων Τεχνολογιών, στη διαπολιτισμική αγωγή και τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης. Ταυτόχρονα, το πέρασμα από τις μαζικές και ομοιόμορφες επιμορφωτικές δράσεις σε πιο συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες μάλιστα θα συνδυάζουν τις τυπικές με τις άτυπες επιμορφωτικές δράσεις, μπορούν να καταστήσουν τα σχολεία εφαρμοσμένα επιμορφωτικά κέντρα κατ' εξοχήν.

Οπωσδήποτε, είναι ανάγκη να μελετηθούν οι τρόποι διασύνδεσης της επιμόρφωσης με την καθαυτή σχολική πράξη και ζωή, ως ζωτική και συνεχή διαδικασία ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, μια καταγραφή και αξιολόγηση των μέχρι τώρα δεδομένων της επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με τη διερεύνηση του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δράσεων. Περιλαμβάνοντας συγκεκριμένες αρχές και κριτήρια ποιότητας σε σχέση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ένα τέτοιο σύστημα χρειάζεται να πιστοποιεί με σύγχρονο και αδιάβλητο τρόπο τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Συνάμα, η επιμόρφωση πρέπει να οργανώνεται και να διασυνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, ανιχνεύοντας τα προβλήματα και ελέγχοντας διαρκώς τη συμβατότητα και συνέργεια και των άλλων παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα σύγχρονο παρατηρητήριο επιμόρφωσης, πέρα από την απαραίτητη αποκέντρωση και σύνδεσή του με τη σχολική μονάδα και τη διδακτική πράξη, θα πρέπει να αναπτύξει, μέσω ενός ψηφιακού επιμορφωτικού δικτύου, έναν μηχανισμό τεκμηρίωσης, επικοινωνίας και διαρκούς πληροφόρησης των επιμορφωτικών δράσεων και της εκπαιδευτικής έρευνας.

### **3.4.β. Η εκπαιδευτική έρευνα**

Η εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει επιστημονικά και τεχνοκρατικά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, προωθώντας ποικίλες παρεμβάσεις με στόχο τη διαρκή βελτίωση και αποδοτικότητα του συστήματος εκπαίδευσης. Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η καίρια σημασία της εκπαίδευσης για όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής ζωής αλλά και η ανάγκη κοινωνικής λογοδοσίας ύστερα από κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και



παρέμβαση, αναδεικνύουν την εκπαιδευτική έρευνα ως βασική προϋπόθεση κάθε σύγχρονης εκπαιδευτικής στρατηγικής.

Συχνά, όμως, οι προτεραιότητες και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες. Στις μέρες μας είναι διεθνώς έντονο το φαινόμενο σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανταγωνιστικότητα και τις απαιτήσεις της αγοράς. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ο.Ο.Σ.Α., παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα και σύγκλιση όσον αφορά στη θεματολογία, στη χρηματοδότηση και στη συνεργασία και αξιοποίηση των δεδομένων της εκπαιδευτικής έρευνας μέσω εξειδικευμένων ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων και διεθνών φορέων.

Στην Ελλάδα δραστηριοποιούνται αρκετοί κυβερνητικοί και μη φορείς στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, έχοντας ως κύριους άξονες τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, στη διοίκηση σχολικών μονάδων, στη σχολική αποτελεσματικότητα και τέλος στη διδασκαλία και στη μάθηση (C.I.D.R.E.E. 1995). Σε σχέση με τον μέσο ευρωπαϊκό όρο και σύμφωνα με στοιχεία του 1995, η χώρα μας εμφανίζει χαμηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών, στην ειδική αγωγή, στην τεχνολογία, στην αξιολόγηση, στις ξένες γλώσσες και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με μεταγενέστερη έρευνα (Κ.Ε.Ε. 2002), τομείς όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών και η ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών εμφανίζουν να έχουν ερευνηθεί πολύ περισσότερο από άλλους, όπως η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η σύνδεση με την αγορά εργασίας, οι οικονομικοί πόροι της εκπαίδευσης και η σχολική αποτελεσματικότητα, τομείς οι οποίοι αποτελούν προτεραιότητες σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ο.Ο.Σ.Α.

Μολοντί πραγματοποιούνται ποικίλες ερευνητικές δραστηριότητες στη χώρα μας και δεν είναι λίγοι οι φορείς που ασχολούνται με την καταγραφή και αξιοποίησή τους, η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη, εμφανίζοντας τη χαμηλότερη χρηματοδότηση σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ακόμη, δεν έχει συχνά αποδεκτή ποιότητα και, το κυριότερο, δεν ασκεί σημαντική επίδραση στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των ερευνητικών φορέων, η ανεπαρκής διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, η ελλιπής ενημέρωση αλλά και η άγνοια άλλων παρεμφερών ερευνητικών δράσεων, χαρακτηρίζουν, εν πολλοίς, την κατάσταση της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα.

Η έρευνα έδειξε ότι οι Διευθυντές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικές έρευνες, εκφράζοντας παράλληλα την επιφύλαξή τους για τη συνέχεια και συνέπεια του συστήματος ανάληψης, διεκπεραίωσης και πληροφόρησης των ερευνών. Η προτεραιότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και άλλες συνεργασίες του σχολείου για ερευνητικά θέματα δείχνουν τη διάθεση των Διευθυντών για ένα «ανοικτό» στην επικοινωνία σχολείο, το οποίο κινητοποιεί και διευρύνει τους ορίζοντες όλων των μελών του.

Κατά τον ίδιο τρόπο απάντησαν και οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, επισημαίνοντας την ανάγκη για ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους μέσω εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ερευνών. Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό Σχολικών Συμβούλων δηλώνει ότι διενεργεί εκπαιδευτική έρευνα στα σχολεία με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αποτυπώνοντας την υπάρχουσα κατάσταση και προβαίνοντας σε διορθωτικές βελτιώσεις και παρεμβάσεις, δίχως πάντοτε να έχει τη θετική στήριξη των υπεύθυνων φορέων για τη διενέργεια της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί, μολοντί διατίθενται θετικά στη διενέργεια εκπαιδευτικών ερευνών, εμφανίζουν ελλιπή και αποσπασματική πληροφόρηση για την εκπαιδευτική έρευνα που συντελείται, κυρίως στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ως πηγή ενημέρωσή τους αναφέρουν το διαδίκτυο, τα επιστημονικά περιοδικά και τον Σχολικό Σύμβουλο. Με πρώτους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες δηλώνουν ότι προσπαθούν να αξιοποιούν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών, παρόλο που συχνά είναι απογοητευμένοι από την αναποτελεσματική πληροφόρηση και διάχυση των ερευνητικών δεδομένων.

Μολοντί οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετικά το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική έρευνα, η αξιοποίησή της σε επίπεδο ενημέρωσης και διάχυσης και, κυρίως, στο επίπεδο της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής υστερεί σημαντικά. Η ανάγκη δημιουργίας ενός εθνικού συντονιστικού φορέα, με σκοπό τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ των ερευνητικών φορέων αλλά και την προβολή και αξιοποίηση της έρευνας στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απολύτως απαραίτητη. Εξάλλου, η δημιουργία ενός κεντρικού συντονιστικού φορέα θα ενοποιήσει το αποσπασματικό και αλληλοεπικαλυπτόμενο μέχρι στιγμής έργο διαφόρων φορέων της εκπαιδευτικής έρευνας, σχεδιάζοντας, προωθώντας και αξιοποιώντας τη θεματολογία, την χρηματοδότηση και τη διάχυση των ερευνητικών προγραμμάτων.

Ειδικότερα, η σχετική ενημέρωση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη να διαχέεται μέσα από μια ειδική ηλεκτρονική σελίδα με διαδραστικές δυνατότητες διαλόγου και σχολίων ή με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και να συνδεθεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η δυνατότητα διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να ενισχυθεί και να επεκταθεί ως μέθοδος εργασίας και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως μια βασική παράμετρος του έργου τους.

Τέλος, κάθε αλλαγή και μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να τεκμηριώνεται και να προκύπτει μέσα από τη συστηματική και σε βάθος εκπαιδευτική έρευνα, επεξεργασία και μελέτη των δεδομένων.

### **3.4.γ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με όλους τους παράγοντες που αφορούν το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη σχολική μονάδα και το έργο του κάθε εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Προγράμματα Σπουδών μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Αναμφίβολα, η αντιπαράθεση και ο προβληματισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρά το ότι αποτελεί ήδη μια διεθνή εμπειρία και κατάκτηση, στη χώρα μας παραμένει ένα ζήτημα πολύπλοκο και δυσεπίλυτο, το οποίο διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Όταν η αξιολόγηση έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό, συνήθως ενδιαφέρεται για την τεχνοκρατική αποτίμηση συγκεκριμένων παραγόντων και όχι για ολόκληρη τη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, όταν ο σκοπός της αξιολόγησης είναι ανατροφοδοτικός και αποβλέπει στην ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τότε αποτιμάται κυρίως η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αλληλουχία, συνοχή και αλληλεπίδραση των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έμφαση που δίνεται κατά την τελευταία δεκαετία στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οφείλεται σαφώς στην ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, αλλά και στις τάσεις οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με βάση τις αρχές της οικονομίας και της ανταγωνιστικής αγοράς. Οι τάσεις αυτές υποτίθεται ότι εμπεριέχουν την απαίτηση για κοινωνικό

έλεγχο και λογοδοσία καθώς επίσης και την ανάγκη για σύγκλιση και ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών. Ποικίλες προσεγγίσεις διαμορφώνουν το πλαίσιο της αξιολόγησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με κύρια χαρακτηριστικά την εξωτερική αξιολόγηση ως δημόσιο και διοικητικό έλεγχο του έργου των εκπαιδευτικών, την κοινωνική λογοδοσία του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Μ. Βρετανία) και την εσωτερική αξιολόγηση ως αυτοέλεγχο της σχολικής μονάδας (Δανία, Σουηδία). Με κύριο στόχο την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, είναι, πάντως, εμφανής στην Ευρωπαϊκή Ένωση η τάση μετακίνησης της αξιολόγησης από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα και στην αυτοαξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένει άλυτο και μετέωρο. Η αντιπαιδαγωγική εμπειρία του επιθεωρητισμού αλλά και ο μη σαφής προσδιορισμός του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών προκάλεσαν τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, αναστέλλοντας την εφαρμογή των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων (Ν. 2043/1992, Ν. 2525/1997, Ν. 2986/2002). Είναι χαρακτηριστικό ότι στις ρυθμίσεις αυτές φορέας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν είναι ο επιθεωρητής αλλά ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής, ενώ αφαιρείται το κριτήριο του ήθους, το οποίο ταυτιζόταν συχνά με τα κοινωνικά και πολιτικά φρονήματα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος παραμένει σε αριθμητικές κλίμακες και η αξιοποίηση των αξιολογικών εκθέσεων προβλέπεται να χρησιμοποιηθεί στη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Είναι φανερό ότι το όλο πλαίσιο της αξιολόγησης, ενώ υποτίθεται ότι αποβλέπει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εντούτοις περιορίζεται στην κάθετη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δίχως σύνδεση και αναφορά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο διοικητικό και γραφειοκρατικό πρότυπο αξιολόγησης που πρότεινε η Πολιτεία, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., Ο.Λ.Μ.Ε.) αντιπροτείνουν ένα μάλλον αποκεντρωτικό και συμμετοχικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης. Ενδεχομένως, η πόλωση αυτή μεταξυ της πολιτικής ηγεσίας και των συνδικαλιστών ερμηνεύει, εν πολλοίς, και την αποτυχία των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων.

Οι τελευταίες τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται ότι ενθαρρύνουν περισσότερο την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από ένα ισορροπημένο πλαίσιο εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Μάλιστα, το πρότυπο της λεγόμενης «μετα-αξιολόγησης», ως συνδυα-

σμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής.

Στη χώρα μας η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεχίζει να αποτελεί μια συγκεντρωτική, γραφειοκρατική και ιεραρχική διαδικασία, η οποία, απλώς, καταγράφει ποσοτικά και στατιστικά στοιχεία των πόρων και των μέσων της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η όποια αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αξιολογείται με γενικά κριτήρια που αφορούν στη διοικητική και οργανωτική δομή της, δίχως να εμπεριέχει και να προϋποθέτει έναν συμμετοχικό, αξιοποιήσιμο και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για την ίδια τη σχολική μονάδα.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε και υλοποίησε ήδη από το 1997 διάφορα ευρωπαϊκά πιλοτικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα (SOCRATES, Σ.Ε.Π.Π.Ε.) σχεδιάζοντας εκπαιδευτικό υλικό, το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης μέσα από μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, καθώς και το σύστημα των στοιχείων του σχολείου μέσα από ένα ειδικά σχεδιασμένο δίκτυο εκπαιδευτικής πληροφόρησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι και αυτές οι προσπάθειες δεν αξιοποιήθηκαν ποτέ. Το 2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε έναν «Οδηγό για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», εστιάζοντας θεματικά στη διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων, στις σχέσεις και στο εκπαιδευτικό κλίμα, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι η μόνη απόπειρα εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε εξέλιξη στον ελληνικό χώρο αποτελεί το πρόγραμμα «Ηγεσία για τη Μάθηση».

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν ότι η αξιολόγησή τους είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ θεωρούν πολύ πιο απαραίτητη την αξιολόγηση των στελεχών. Περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την αξιολόγησή τους εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκλαμβάνει την αξιολόγηση ως έναν μηχανισμό ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτοτέλειάς τους, έναν τρόπο ενοχοποίησής αλλά και μεταβίβασης των αδυναμιών και των προβλημάτων της εκπαίδευσης στους διδάσκοντες. Συνάμα, παραδέχονται ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογούνται πρωτίστως για τη διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα και για την υπηρεσιακή

τους συνέπεια και υπευθυνότητα, για την επιστημονική κατάρτισή τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται η συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, τον Σχολικό Σύμβουλο και η ανταπόκριση σε εξωδίδακτικά καθήκοντα.

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσπιστία τους σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, φοβούμενοι τον ελεγκτικό, γραφειοκρατικό και «τιμωρητικό» της χαρακτήρα ή αμφισβητώντας τον αδιάβλητο, αντικειμενικό, αξιοκρατικό και αποτελεσματικό τρόπο εφαρμογής της. Γι' αυτό και θεωρούν ότι οι αξιολογητές, όποιοι και αν είναι αυτοί, θα πρέπει να έχουν οπωσδήποτε διδακτική εμπειρία και επιστημονικά προσόντα υψηλού επιπέδου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ακόμη ότι η άμεση εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, ως ένα εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, θα προκαλέσει τους λιγότερους κραδασμούς στην εκπαίδευση. Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο κατάλληλους για την εφαρμογή της αξιολόγησης αμερόληπτα άτομα από ανεξάρτητους φορείς, ώστε να αποφευχθεί η υποκειμενική και μεροληπτική κρίση. Γενικά, όμως, αποδέχονται την αξιολόγηση ως μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία μπορεί να πραγματώνεται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και να παρακολουθεί την πορεία εξέλιξης της καθώς και την ποιότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου της.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων κλίνουν περισσότερο προς την άποψη των εκπαιδευτικών και τάσσονται υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή του συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Θεωρούν, όμως, την αξιολόγηση ως αντίδοτο στη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία, η οποία περιορίζει το αίσθημα της ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Αποδέχονται με αμφιθυμία τον ρόλο τους ως προς την υπηρεσιακή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της από την κεντρική διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και τονίζουν, κυρίως, την ανάγκη για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως κίνητρο ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και ως αφορμή για βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου τους, δίχως να συμμερίζονται την άποψη που συνδέει την αξιολόγηση με την ενοχοποίηση και τον περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο της αξιολόγησης για τους Σχολικούς Συμβούλους θα πρέπει να δομείται κυρίως από διδακτικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Μολονότι προκρίνουν τον αυτοβελτιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης μέσα από ένα αδιάβλητο πλαίσιο εφαρμογής της, εντούτοις, ως κατάλληλους να ανα-

λάβουν το έργο της υλοποίησής της προτείνουν παραδόξως τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι η στάση αυτή των Σχολικών Συμβούλων δεν εκφράζει, απλώς, την ασάφεια που επικρατεί σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά και τον φόβο για την επικείμενη διατάραξη των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς.

Παρόμοιες περίπου εκτιμήσεις με τους Σχολικούς Συμβούλους εκφράζουν και οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, συνδέοντας την αξιολόγηση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, συμφωνούν με την άποψη ότι υπάρχει πρόβλημα ενημέρωσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρούν ως πιο κατάλληλη την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση ή ακόμη και τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας σημαντικό ρόλο στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Φαίνεται ότι και στο επίπεδο των διοικητικών στελεχών καλλιεργείται πλέον η ιδέα μιας μετάβασης από το ελεγκτικό πρότυπο σε περισσότερο ανατροφοδοτικές εκδοχές της αξιολόγησης. Ωστόσο, κατά την προφορική διερεύνηση των απόψεών τους, έγινε φανερό ότι τα διοικητικά στελέχη προσδίδουν τελικά ιδιαίτερη βαρύτητα σε μian ιεραρχική και γραφειοκρατική προσέγγιση της αξιολόγησης. Ως κατάλληλους φορείς της αξιολόγησης θεωρούν τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές σχολικών μονάδων και τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης. Εκτιμούν ότι η αξιολόγηση, δημιουργώντας κίνητρα αποδοτικότητας, θα επιβραβεύει τους ικανούς και θα ενισχύει τους αδύναμους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια τέτοια προσέγγιση φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μόνος που δεν αναλαμβάνει κανέναν άλλο ρόλο εκτός από εκείνον του αξιολογούμενου και του μοναδικού υπευθύνου του εκπαιδευτικού έργου.

Αλλά και οι γονείς θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των Στελεχών της Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης, απαραίτητη για την κοινωνική λογοδοσία και ανάληψη των ευθυνών έναντι των «καταναλωτών» του εκπαιδευτικού αγαθού. Και οι γονείς δέχονται ως κριτήρια αξιολόγησης, κυρίως, τα διδακτικά, παιδαγωγικά και υπηρεσιακά προσόντα των εκπαιδευτικών αλλά και την ψυχοσυναισθηματική κατάστασή τους. Οι περισσότεροι φαίνεται να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μέσο αποβολής από το εκπαιδευτικό σύστημα των μη ικανών και όχι ως μέσο αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών και αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η ακαταλληλότητα κάποιων εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από ορισμένους γονείς ως έλλειψη ενδιαφέ-

ροντος για την εκπαίδευση και ως αδυναμία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος να ελέγξει την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει μια σφαιρική προσέγγιση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος και σαφώς δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή. Ο ρόλος της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας και παρακολούθησης συνυφαίνεται οργανικά με την ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση και αναθεώρησή της.

Παρά την ποικιλία των μορφών και των πρακτικών αξιολόγησης σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί κοινή συνισταμένη η τάση μετάβασης της αξιολογικής διαδικασίας από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα και στην ενδυνάμωση της αυτοδυναμίας της. Είναι σαφές ακόμη ότι η αξιολόγηση αποσυνδέεται από τη λογική του στείρου συγκεκριμένου και γραφειοκρατικού ελέγχου και προσδιορίζεται ως υποστηρικτικός μηχανισμός ανατροφοδότησης για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ποιότητας ολόκληρου του συστήματος της εκπαίδευσης.

Στην χώρα μας πάνω από είκοσι χρόνια δεν εφαρμόζεται καμιά συστηματική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η έλλειψη αυτή, η οποία αποδίδεται στο βεβαρημένο παρελθόν του «επιθεωρητισμού», αλλά και η ασάφεια και η πλημμελής ενημέρωση γύρω από το ευαίσθητο αυτό πρόβλημα είναι καιρός να πάψει να υφίσταται, γιατί όλα στην εκπαίδευση είναι πλέον ζήτημα ποιότητας και ευελιξίας.

Κατ' αρχάς, είναι ανάγκη να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός και ειλικρινής διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και κυρίως να δημιουργηθεί μια βαθιά πολιτική συναίνεση στο κοινωνικό σώμα για τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ο διάλογος αυτός θα πρέπει να επικεντρωθεί στη διασάφηση της έννοιας, των σκοπών, των στόχων αλλά και των μορφών της αξιολόγησης. Ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από τη συνοχή και συνέργεια όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης, χρειάζεται να είναι διαρκώς ευέλικτο και ανοικτό σε αναθεωρήσεις, με βάση τις πραγματικές ανάγκες, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις.

Κατόπιν, μια σοβαρή, συμμετοχική και συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις της αξιολόγησης και τη χρησιμότητά της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για τη σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις διαδικασίες αξιολόγησης και, κυρίως, με τη δημιουργία μιας εσωτερικής «κουλτούρας» αξιολόγησης στο επίπεδο κάθε σχολικής μονάδας. Η έναρξη της αξιολόγησης «εκ των άνω προς τα κάτω», δηλαδή



πρώτα από τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, και «από τα μέσα προς τα έξω», δηλαδή από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα είδος πιλοτικής και πειραματικής εφαρμογής της.

Η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την «ενοχοποίηση» ή τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, αλλά για την υποστήριξη και ενίσχυση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί παρά να είναι μια βαθύτατα συμμετοχική και εσωτερική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο και όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί. Όσο η αξιολόγηση προβάλλεται ως διοικητικό μέτρο ελέγχου των εκπαιδευτικών εκ των άνω, όσο το αίτημά της προέρχεται μόνο από έξω, τόσο οι αντιδράσεις και αντιστάσεις εναντίον της από τους εντός θα συνεχίζονται.

### 3.5. Οι οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση συνδέεται αναπόσπαστα με την οικονομία και την ανάπτυξη κάθε χώρας. Οι δαπάνες στον τομέα της εκπαίδευσης και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού αφορούν σε ένα μεγάλο τμήμα των οικονομικών πόρων διεθνώς. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρούνται πλέον επίσημα ως το κλειδί για την ενδυνάμωση της οικονομίας αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Ασφαλώς, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση παρουσιάζουν μακροπρόθεσμες αποδόσεις και είναι δύσκολο να υπολογισθούν. Αν και οι οικονομικοί πόροι είναι συνήθως δημόσια κεφάλαια, η τάση που εμφανίζεται στις μέρες μας αφορά στην ενθάρρυνση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και από τον ιδιωτικό τομέα. Η ορθή διαχείριση των δαπανών και η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται μέσα από δύο βασικές συνιστώσες που συνδέουν την οικονομική ανάπτυξη με την κοινωνική συνοχή. Πρόκειται για την αποδοτικότητα και την ισότητα ευκαιριών.

Η μέτρηση της προόδου για την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων γίνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση κυρίως με οικονομικούς δείκτες σε σχέση με το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (Α.Ε.Π.), οι οποίοι αφορούν δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες ανά μαθητή και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Μολονότι στην Ελλάδα οι δημόσιες δαπάνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση αυξάνονται σημαντικά, εντούτοις, η αύξηση αυτή πραγματοποιείται με βραδύτερους ρυθμούς σε σχέση με το ποσοστό επί του Α.Ε.Π. Μπορεί αυτό να σχετίζεται εν μέρει και με τους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης που παρουσιάζει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η χώρα μας βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο, ο οποίος κυμαίνεται λίγο πάνω από το 5% επί

του συνολικού Α.Ε.Π. των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με την καλύτερη επίδοση να συναντάται στη Δανία (8,5%), στις άλλες σκανδιναβικές χώρες και, από τις νεότερες χώρες-μέλη, στην Κύπρο.

Όσον αφορά στο πολιτικά ευαίσθητο ζήτημα των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση, οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε σχέση με τη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα αφορούν στις ιδιαίτερες επιλογές και τάσεις της οικονομικής πολιτικής κάθε κράτους. Στην Ελλάδα, αν και οι οικονομικοί πόροι από ιδιωτικές δαπάνες είναι ιδιαίτερα χαμηλές, σε σχέση, όμως, με το σύνολο των δαπανών για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες οι ιδιωτικές δαπάνες καλύπτουν ποσοστό γύρω στο 6% του Α.Ε.Π., δίχως βέβαια να προσμετρώνται οι δαπάνες στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Πάντως, ο αντίστοιχος μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι 0,6.

Παρά τη σημαντική αύξηση των δαπανών σε πραγματικές τιμές ανά μαθητή σε όλες τις βαθμίδες, η Ελλάδα βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο της «παλαιάς» Ευρωπαϊκής Ένωσης των 15 χωρών. Διατηρεί στο σύνολο της χώρας μια σχετικά καλή αναλογία μαθητή-εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια (ένας δάσκαλος ανά 13,5 μαθητές) και στη Δευτεροβάθμια (ένας καθηγητής ανά 10,6 μαθητές) με διαφοροποιήσεις στα αστικά κέντρα.

Οι δαπάνες παγίου κεφαλαίου, οι οποίες αφορούν σε έξοδα κατασκευής, συντήρησης και εξοπλισμού των σχολικών κτιρίων και υποδομών, αντιπροσωπεύουν περίπου το 6% των συνολικών δαπανών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, το ποσοστό των τρεχουσών δαπανών, οι οποίες αναφέρονται σε μισθούς του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στις επιδοτήσεις, ενοικιάσεις κτιρίων, στην απόσβεση παγίου κεφαλαίου κ.λπ., ανέρχεται περίπου στο 93,5%, με το 92% να αφορά μονάχα δαπάνες για τη μισθοδοσία. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι από τους χαμηλότερους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν εξηγείται παρά μόνο από τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και τη μικρή αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο και ακολούθως τα ποσά κατανέμονται σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τις πληθυσμιακές, γεωγραφικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Φαίνεται ότι μόνον η Αττική απορροφά το 50% των επενδύσεων στην εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλα ποσά από ευρωπαϊκά συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I-II, Β' και Γ' Κ.Π.Σ.) σε ποσοστό 75% από ευρωπαϊκούς και 25% από εθνικούς πόρους, διατέθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορούσαν στη βελτίωση

Προγραμμάτων Σπουδών, σε διδακτικά βιβλία, σε υλικοτεχνικές υποδομές, σε Καινοτόμα Προγράμματα, σε επιμορφώσεις, σε Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε σχολικές βιβλιοθήκες, σε προγράμματα ένταξης για ειδικές κατηγορίες μαθητών, σε επιπρόσθετα μέτρα για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας, στη βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, στην προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά. Κατά την εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. 2007-2013 στη χώρα μας, αναμένεται να προωθηθούν στρατηγικές δράσεις για την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, την επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, την ποιότητα και βελτίωση σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αποκέντρωσης και μείωσης της γραφειοκρατίας αλλά και της εφαρμογής της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την εκτίμηση των περισσότερων διοικητικών στελεχών, Διευθυντών και Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τους κρίνεται επαρκής. Ωστόσο, οι μισοί περίπου Διευθυντές σχολείων δήλωσαν ότι η χρηματοδότηση είναι ανεπαρκής ως προς τις πραγματικές αλλά και τις έκτακτες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των διοικητικών στελεχών θεωρεί ότι είναι ανεπαρκείς οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων. Αρκετά διοικητικά στελέχη θεωρούν ότι το σύστημα της διαχείρισης των οικονομικών πόρων είναι ανάγκη να αποκεντρωθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τη διαχείριση αυτή να τη διεκπεραιώνει η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από εναλλακτικές πηγές εσόδων, δηλαδή εισφορές του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ιδιωτικές χορηγίες και προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., οι περισσότεροι Διευθυντές εκτιμούν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιητική και συστηματική. Μάλιστα, αρκετοί Διευθυντές εκφράζουν ενστάσεις σχετικά με την αναζήτηση χορηγών από την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, φοβούμενοι ότι θα υπάρξει αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της σχολικής μονάδας από τις αξιώσεις που τυχόν θα εγείρουν οι ιδιωτικοί αυτοί φορείς χρηματοδότησης.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι όλοι σχεδόν, διοικητικά στελέχη, Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η επαρκής χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων επηρεάζει πολύ ή αρκετά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό

και εκτιμούν ότι χρειάζεται οπωσδήποτε η αύξηση της χρηματοδότησης σε τομείς όπως η έρευνα, η επιμόρφωση, οι μισθοί των εκπαιδευτικών, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, ο εργαστηριακός εξοπλισμός, η δημιουργία αλλά και ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και γενικότερα η όλη υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, εξέφρασαν την άποψη ότι η αύξηση της χρηματοδότησης σε συνδυασμό με την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της παραπαιδείας. Ωστόσο, οι γονείς θεωρούν ότι η αύξηση των μισθών των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο σημαντική από την αναβάθμιση άλλων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.

Η συνεχής αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και η σταθεροποίησή τους σε ένα ποσοστό πάνω από το 4% του Α.Ε.Π. θα αποτελούσε θετική εξέλιξη για την Ελλάδα. Ωστόσο, η αύξηση της χρηματοδότησης, εάν δεν συνδυασθεί με τις απαραίτητες παρεμβάσεις σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι διασφαλίζει αυτόματα την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η χώρα μας είναι βέβαιο ότι δαπανά τεράστια ιδιωτικά ποσά στην εκπαίδευση, τα οποία αφορούν δαπάνες των οικογενειών για ιδιωτικά σχολεία, φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, και υπερβαίνουν αντίστοιχες δαπάνες άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Αν η εκπαίδευση είναι προτεραιότητα για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, τότε μια νέα πολιτική αύξησης και αποτελεσματικής διαχείρισης των οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση αποτελεί μείζονα εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την ποιότητά της. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να γίνουν συντονισμένες κινήσεις στο πλαίσιο της ορθολογικής διαχείρισης των δαπανών σε όλα τα επίπεδα, με βάση τις προτεραιότητες και τους στόχους ποιότητας της εκπαίδευσης, τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους.

Απαιτείται, λοιπόν, η αύξηση της χρηματοδότησης και η συστηματική και βάσει εθνικού σχεδίου απορρόφηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η έγκαιρη αποστολή των οικονομικών πόρων θα παρέχει άνεση και ευελιξία στις σχολικές μονάδες να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Εξάλλου, η αποκέντρωση του ισχύοντος τρόπου διαχείρισης των οικονομικών προς την κατεύθυνση της αυτονομίας κάθε σχολείου και η τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου για την εξεύρεση και αξιοποίηση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης, με γνώμονα πάντοτε το δημόσιο συμφέρον, θα αποτελούσαν θετικές παρεμβάσεις. Η αύξηση της χρηματοδότη-

σης σε νευραλγικούς τομείς της εκπαίδευσης, όπως η εκπαιδευτική έρευνα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και η αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών, εάν γίνουν συντονισμένα και με κατάλληλες διαδικασίες και κριτήρια ποιότητας, μπορούν να αποδώσουν ανάλογα αποτελέσματα, βελτιώνοντας ολόκληρο τον κορμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

### **3.6. Η κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος**

Η διερεύνηση των στάσεων του κοινωνικού σώματος ως προς την αποδοχή, επιφύλαξη ή και απόρριψη του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες. Η αποδοχή ή η απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας επηρεάζεται από πρότυπα ή στερεότυπα και εκφράζει ποικίλους στόχους και προσδοκίες. Η έννοια της κοινωνικής αποδοχής δεν είναι πάντοτε αυτονόητη, καθώς αποτελεί συνισταμένη πολλών και διαφορετικών στάσεων και συμπεριπόντων των κοινωνικών ομάδων και είναι ανάλογη με τον τρόπο συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μολονότι σύνθετη και δυσανάγνωστη, η έννοια της κοινωνικής αποδοχής είναι απαραίτητη για την ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα των ποικίλων «διεπαφών», οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικού σώματος.

Η κοινωνική αποδοχή αναφέρεται σε ένα σύνολο πραγματικών ή φαντασιακών δεδομένων και μεταβλητών, τα οποία διαμορφώνουν κάθε φορά τους άξονες αναφοράς της προσδοκώμενης από το κοινωνικό σύνολο ποιότητας στην εκπαίδευση. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θέτει και επιζητεί να εκπληρώνει, μέσα από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προσδοκίες και αναφορές του, τους σκοπούς και τους στόχους της παρεχόμενης γνώσης και η επιτυχία του έγκειται στην κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων. Ακόμη, τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζουν φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, ο πλουραλισμός των μορφών διαβίωσης, οι ανταγωνιστικές τάσεις στη διεθνή οικονομία, οι απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, η εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι νέες τάσεις της διδακτικής αλλά και μία σειρά εξειδικευμένων παιδαγωγικών εφαρμογών σε άτομα και ομάδες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιτυχία και οι αναβαθμοί ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να ανιχνεύονται και να διερευνώνται κοινωνιολογικά, στατιστικά και τεχνοκρατικά, ωστόσο, δεν αποτελούν παρά ενδείξεις και επιμέρους όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας,

η εσώτατη πτυχή της οποίας παραμένει ενίοτε απροσδιόριστη και δεν αποτυπώνεται πάντοτε σε στατιστικά διαγράμματα. Η κύρια βάση διαμόρφωσης της κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται αμοιβαία στη θεωρητική του διάσταση, στην κανονιστική-διοικητική εφαρμογή του και, τέλος, στην καθημερινή πραγματικότητα και δυναμική του. Οι διαφοροποιήσεις στα τρία αυτά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι πάντοτε προφανείς στην κοινή αντίληψη. Είναι σύνηθες, λοιπόν, να δημιουργούνται στο κοινωνικό σώμα διάφορες παρερμηνείες και συγχύσεις, όταν το ένα επίπεδο συγχέεται με το άλλο, δίχως τούτο να γίνεται άμεσα αντιληπτό. Συχνά η εκπαιδευτική καθημερινότητα γίνεται ο κύριος φορέας της ποιότητας ή της έλλειψης ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και η κύρια αιτία αποδοχής ή απόρριψης του εκπαιδευτικού συστήματος από το κοινωνικό σύνολο. Όταν τέτοιες συγχύσεις, αλλά και ποικίλα στερεότυπα και προσδοκίες, επικρατούν και διαμορφώνουν τη λεγόμενη κοινή γνώμη, τότε οι επιφανειακές και ποσοτικές τεχνικές διερεύνησης με ομογενοποιημένα και στατιστικά εργαλεία δεν είναι το προσφορότερο μέσο διερεύνησης της κοινωνικής αποδοχής.

Εξάλλου, η ίδια η έννοια της κοινωνικής αποδοχής είναι μια μεταβλητή διαδικασία που δημιουργείται από το πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά και από το σύστημα αξιών και προσδοκιών κάθε κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, το κρίσιμο και πολύπλοκο ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής θα απαιτούσε ασφαλώς μίαν εξειδικευμένη και σε βάθος ιδιαίτερη έρευνα, για να διαγνωσθεί ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τον ρόλο της εκπαίδευσης και αν αποδέχεται τη συμμετοχή της στη χάραξη μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής. Μόνο τότε θα αποκτούσε δυναμική ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις, τις αξίες και προσδοκίες όλων των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πολύτιμες αυτές πληροφορίες, ενδεχομένως, θα μπορούσαν ακόμη να ερμηνεύσουν και τα φαινόμενα κοινωνικής παθολογίας και αλλοτρίωσης σε σχέση με την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα οι συντελούμενες φθορές και καταστροφές της δημόσιας παρουσίας και του σχολικού περιβάλλοντος ύστερα από κάθε «κατάληψη».

Ακόμη, η πλήρης διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ανάγκη να μελετήσει και να ερμηνεύσει επισημασμένα το ζήτημα της παραπαιδείας, το οποίο αναστέλλει κάθε προσπάθεια βελτίωσης και ποιότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αλλά το καίριο αυτό ζήτημα είναι προφανές ότι θα απαιτούσε μίαν ολόκληρη και ειδικά σχεδιασμένη, θεματικά στοχευμένη και επιστημονικά οργανωμένη, αυτοτελή έρευνα.

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των

γονέων το σημερινό σχολείο δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα διδασκόμενα μαθήματα. Η μείωση αυτή του ενδιαφέροντος είναι αρκετά σημαντική στα Γενικά και στα Επαγγελματικά Λύκεια. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών και στους δύο τύπους των Λυκείων δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους δεν ικανοποιούνται, γεγονός που δείχνει ότι η γνώση δεν αποτελεί γι' αυτούς προσωπική κατάκτηση και εφόδιο του αύριο αλλά μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εμφανίζονται διχασμένοι ως προς το ζήτημα προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ενώ γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι το σημερινό σχολείο δεν καλλιεργεί την ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών. Εκεί, όμως, όπου διαφοροποιούνται σημαντικά οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι εάν στο σημερινό σχολείο αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών. Ένας στους δύο γονείς συμφωνεί με τη θέση αυτή. Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας ισχύει το εντελώς αντίστροφο, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας όπου ένας στους δύο συμφωνεί ότι αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών. Όσον αφορά στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολείο, η γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι αρνητική, κυρίως στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Μολονότι οι μαθητές κινούνται και λειτουργούν σε ένα σχολείο όπου προωθούνται η ελεύθερη έκφραση και ανάληψη πρωτοβουλιών, πιθανώς το φαινόμενο αυτό να σχετίζεται με τα Προγράμματα Σπουδών, τη δομή και τις απαιτήσεις της ύλης, τον καθημερινό πολιτισμό του σχολείου, αλλά και το εξετασιοκεντρικό σύστημα του Λυκείου. Σχετικά με το ζήτημα της προώθησης των Νέων Τεχνολογιών στο σημερινό σχολείο η εκτίμηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών είναι αρνητική, παρ' όλες τις προσπάθειες που γίνονται και τις δαπάνες που κατά καιρούς διατίθενται στα σχολεία.

Το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται επίσης στις προσδοκίες της πλειονότητας των μαθητών αλλά και των γονέων, με τη βαθμίδα του Λυκείου να συγκεντρώνει την πιο χαμηλή εκτίμηση. Το ίδιο ερώτημα, αυτή τη φορά σε σχέση με τον βαθμό ανταπόκρισης του σημερινού σχολείου στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, εξειδικεύθηκε ως προς μια σειρά επιμέρους πτυχών του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, μολονότι το Περιεχόμενο Σπουδών και οι διδακτικές πρακτικές ανταποκρίνονται γενικά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι στόχοι αλλά και ο σκοπός των σπουδών δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται. Ακόμη, ενώ οι αξίες που προωθούνται αλλά και η καθημερινή λειτουργία του σχολείου ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, δεν συμβαίνει το ίδιο με την υλικοτεχνική υποδομή του, απέναντι στην οποία οι εκπαιδευτικοί όλων των τύπων, βαθμίδων

και ηλικιών τοποθετούνται πάρα πολύ αρνητικά. Μπορεί οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή να δείχνουν σε γενικές γραμμές ότι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, ωστόσο, ο ρόλος των μαθητών και κυρίως ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου εμφανίζουν την πλέον αρνητική εκτίμηση. Η απαξίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η υποβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να συνδέεται περισσότερο με το Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία εκφράζουν την άποψη ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, καθόσον είναι σχεδόν απόντες από τη σχολική πραγματικότητα και ότι χρειάζεται να επαναπροσδιορισθεί ο ρόλος τους σε σχέση με τις ανάγκες που υπάρχουν ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου και, κυρίως, ως προς τη χρησιμότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως πολύ ικανοποιητικό το επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ τους, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Η στάση των εκπαιδευτικών για το εάν οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και ομαδικές δράσεις στο σχολείο τους είναι γενικά θετική, με ορισμένες διακυμάνσεις και διαφοροποιήσεις ανά τύπο και βαθμίδα εκπαίδευσης. Και εδώ το Λύκειο εμφανίζεται να υστερεί σημαντικά, λόγω ακριβώς της γενικότερης φιλοσοφίας του. Θετική επίσης εμφανίζεται η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το κατά πόσο η βιωματική γνώση των μαθητών για το «διαφορετικό» εμπλουτίζεται από την επαφή με τους αλλοδαπούς μαθητές. Εκπαιδευτικοί και γονείς θεωρούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν επηρεάζουν αρνητικά τον ελληνικό πολιτισμό και ότι στο σχολείο επικρατεί καλό κλίμα στις σχέσεις και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η έντονη παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι γονείς, με εξαίρεση ίσως τους γονείς μαθητών στα Επαγγελματικά Λύκεια, εκτιμούν ότι το ελληνικό σχολείο εντάσσει ομαλά με αρκετή επιτυχία τους αλλοδαπούς μαθητές. Παρ' όλα αυτά, εκπαιδευτικοί και γονείς εκτιμούν γενικά ότι το σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Η πλειονότητα των γονέων εκτιμά ότι το σημερινό σχολείο διαπαιδαγωγεί τους μαθητές, με κάποια αρνητική απόκλιση ως προς τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές και των δύο τύπων του Λυκείου προσδιόρισαν με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο τα συναισθήματα που νιώθουν όταν βρίσκονται στο σχολείο, γεγονός που επισημαίνει την έλλειψη ενός σύγχρονου, δημιουργικού και ευχάριστου σχολείου. Κατά σειρά έντασης τα συναισθήματα αυτά είναι. κούραση, πίεση, πλήξη,



απογοήτευση, ευχαρίστηση, απαισιοδοξία και οργή. Τα θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η αισιοδοξία, η δημιουργικότητα, η συλλογικότητα και η ασφάλεια συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά. Η ψυχοκοινωνική αυτή αποτύπωση δεν είναι πάντως άσχετη με την κρίσιμη ηλικιακή φάση των μαθητών. Το ότι η μοναξιά συγκεντρώνει ένα χαμηλό συγκριτικά ποσοστό δείχνει, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές βιώνουν μια γενική κατάσταση που δεν τους αφορά ατομικά ή προσωπικά και, επομένως, δεν τους διαχωρίζει από τους υπόλοιπους.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. οφείλεται κυρίως στη φροντιστηριακή τους προετοιμασία. Ασφαλώς, η άποψη αυτή εμφανίζεται να έχει υψηλότερο ποσοστό παραδοχής στους γονείς. Η σχεδόν στερεοτυπική αυτή αντίληψη, παρά τη διάθεση αρκετών εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους ρόλο αλλά και την αξιοπρέπεια τους έναντι της κυρίαρχης κοινωνικής αντίληψης στην ετεροβαρή σχέση σχολείου και φροντιστηρίου, εκφράζει μιαν ιδιαίτερα ανησυχητική κατάσταση στο πολλαπλώς επιβαρημένο Λύκειο. Εξάλλου, η πλειονότητα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών αποδέχεται ότι το σημερινό σχολείο δεν συμβάλλει με επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών του. Μάλιστα, η θετική εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση που ασκείται στο σχολείο από την «οικονομία της αγοράς» και τις συνέπειές της παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθόσον δεν εναρμονίζεται με την προηγούμενη τοποθέτησή τους για τη συμβολή του σχολείου στην επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Ασφαλώς, το ζήτημα αυτό λαμβάνει ιδεολογικές διαστάσεις, αφορά στην πολιτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο πολιτικοοικονομικό πλαίσιο και, εν τέλει, σχετίζεται με τον ρόλο του σχολείου σε συνθήκες ελεύθερης οικονομίας.

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, από την υλικοτεχνική υποδομή και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι μαθητές, ο Διευθυντής του σχολείου, η σχολική μονάδα, οι γονείς και, τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος. Ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα για την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στον ρόλο των εκπαιδευτικών, δεν συμβαίνει το ίδιο με τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος απαξιώνεται ως παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι γονείς και οι μαθητές αποδίδουν ευθύνες για τα προβλήματα στα

σχολεία κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο νομοθετικό πλαίσιο και στο εξεταστικό σύστημα. Ακολουθούν με διαφορά οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, ο τύπος του σχολείου, ο Διευθυντής αλλά και οι μαθητές του σχολείου. Μάλιστα, οι γονείς θεωρούν ότι η καλή λειτουργία του Γενικού Λυκείου δεν εξαρτάται από την προσπάθεια των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά από το θεσμικό πλαίσιο και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, η λειτουργία των Επαγγελματικών Λυκείων συνδέεται κυρίως με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και δευτερευόντως με το θεσμικό πλαίσιο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το σχολείο του μέλλοντος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων, με μικρές ποσοστιαίες παραλλαγές, προσδοκά στο μέλλον ένα διαφορετικό σχολείο, όπου η ελευθερία κινήσεων των μαθητών και η δημιουργικότητά τους θα εναρμονίζεται και θα ισορροπεί με την αυστηρότητα εφαρμογής των κανόνων και την πρόοδο των μαθητών. Πρόκειται για ένα σχολείο όπου το οικονομικό δεν θα αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο για την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών για ένα σχολείο που θα συνδέεται με την αγορά εργασίας, έτσι ώστε να μειώνεται σημαντικά το πρόβλημα της ανεργίας των νέων. Παρά τις μελλοντικές αυτές προσδοκίες, οι περισσότεροι γονείς εκφράζουν απαισιοδοξία για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Όλα τα δεδομένα της έρευνας, και ιδιαίτερα τα ευρήματα και οι απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών ως προς την κοινωνική αποδοχή ή πρόσληψη του σημερινού σχολείου, επιβεβαιώνουν ποικιλοτρόπως τη θέση ότι το διάχυτο πρόβλημα ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα εκδηλώνεται έντονα, κυρίως, στη βαθμίδα του Λυκείου. Προβλήματα μπορεί να υφίστανται και στις προηγούμενες βαθμίδες, ωστόσο, επειδή ακριβώς καταλήγουν στο Λύκειο, σ' αυτήν τη βαθμίδα μεταφέρονται και συσσωρεύονται όλες οι δυσλειτουργίες που μπορούν να παρατηρούνται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, λόγω της δομής και των απαιτήσεων της ύλης και, κυρίως, λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος του Λυκείου, η λειτουργία της γνώσης στη βαθμίδα αυτή δεν αναπτύσσεται ως προσωπική και δημιουργική κατάκτηση αλλά εκπίπτει ολοένα και περισσότερο σε μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία.

Φαίνεται πως η έλλειψη μιας καλά οργανωμένης τεχνο-επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου άσχετη από την αλλοίωση και έκπτωση της μορφωτικής αυτοτέλειας του Γενικού Λυκείου, αλλά και την έλλειψη επιτυχούς σύνδεσής του με την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Τα ιδιάζοντα προβλήματα αυτού του τύπου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σκοπιά της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευ-

σης και κατάρτισης, αλλά και της σύνδεσης με την επαγγελματική εξέλιξη και τις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις της εργασίας, η υποβάθμιση και συρρίκνωσή του επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν συστηματικά στη φυσιολογία του Γενικού Λυκείου.

Το σημερινό σχολείο και κυρίως το Λύκειο, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, δεν καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητα των μαθητών, δεν αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη, δεν προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις, υστερεί στην ελεύθερη έκφραση, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ομαδικών δράσεων, δεν εντάσσει οργανικά τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, και γενικά δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων τους. Μάλιστα, οι μαθητές Λυκείου εξέφρασαν τα πλέον αρνητικά συναισθήματα όταν κλήθηκαν να απαντήσουν τι αισθάνονται κατά την παραμονή τους στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αρνητική αυτή εικόνα του σχολείου, κυρίως, στην έλλειψη οργανικής σύνδεσης και αλληλεπίδρασης των στόχων και των σκοπών των σπουδών με το ίδιο το Περιεχόμενο Σπουδών και τις ακολουθούμενες διδακτικές πρακτικές και στην εν γένει κακή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Μάλιστα, υποβαθμίζουν χαρακτηριστικά τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου γενικά στο εκπαιδευτικό έργο, υπονοώντας ότι αντιμετωπίζουν με τις δικές τους μόνο δυνάμεις τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού τους έργου, δίχως αποτελεσματική βοήθεια από άλλα πρόσωπα και φορείς παιδαγωγικής υποστήριξης. Φαίνεται πως ολόκληρο το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν στην πράξη και στη λειτουργική «διεπαφή» τους με την σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Οι γονείς και οι μαθητές συνδέουν την κακή εικόνα του σχολείου, κυρίως, με το όλο εκπαιδευτικό σύστημα, το νομοθετικό πλαίσιο και το εξεταστικό σύστημα. Εδώ απαιτούνται αλλαγές και τομές ποιότητας στο διοικητικό πλαίσιο. Είναι οπωσδήποτε ιδιαίτερα ανησυχητική η σύμφωνη διαπίστωση γονέων και εκπαιδευτικών για την αναποτελεσματικότητα του δημόσιου σχολείου και η απόδοση της επιτυχίας των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ αποκλειστικά στα φροντιστήρια και στην παραπαιδεία. Όσο η γνώση θα αναπαράγεται στερεοτυπικά και εξετασιοκεντρικά στο Λύκειο τόσο το φροντιστήριο θα συνεχίζει να εξυπηρετεί τη χρηστική αποτελεσματικότητα στοχευμένων και περιορισμένων γνωστικών αντικειμένων για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Έτσι, το δημόσιο σχολείο εμφανίζεται να συμβάλει θετικά μόνο ως προς την κοινωνικοποίηση και γενικότερη διαπαιδαγώγηση των μαθη-

τών και, κυρίως στην ομαλή και επιτυχημένη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, δίχως ωστόσο να κατορθώνει να αμβλύνει και τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Με δεδομένη την προσδοκία γονέων και εκπαιδευτικών για ένα καινούριο και δημιουργικό σχολείο του μέλλοντος, είναι καιρός για έναν διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σύγχρονου σχολείου και κυρίως του Λυκείου, λαμβάνοντας υπόψη τι σε βάθος πιστεύουν οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τι προτεραιότητες ποιότητας δίνουν στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, η κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αλληλένδετη με το πώς η κοινωνία γενικότερα αντιλαμβάνεται τον ρόλο και τη συμμετοχή της στη συζήτηση για χάραξη μακροπρόθεσμης πολιτικής. Αν όλοι συμφωνούν στην αρνητική εικόνα του σημερινού σχολείου, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης δεν μπορεί να συμβεί δίχως το προαπαιτούμενο μιας πλατιάς κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης, αλλά και ενός ειλικρινούς διαλόγου όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **4. Η συνοχή και ο συντονισμός των παραμέτρων ποιότητας της εκπαίδευσης: Συμπεράσματα και προτάσεις**

Μπροστά στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και ανακατατάξεις που συντελούνται ραγδαία στην εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως βασικά ζητούμενα της στρατηγικής της για την παιδεία την ανανέωση, τον εκσυγχρονισμό και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών δομών και συστημάτων καθώς και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (3-7-2008) με τίτλο «Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: Ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον σχολικό τομέα» αποσκοπεί στην περαιτέρω ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της Λισαβόνας. Η προοπτική αυτή προτείνεται να εφαρμοσθεί στις χώρες-μέλη μέσα από τον εκσυγχρονισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και του διδακτικού υλικού, την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την άμβλυση των ανισοτήτων, την γενίκευση της προσχολικής αγωγής, την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς και με τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δομών και συστημάτων.

Η εκπαίδευση στη χώρα μας είναι ανάγκη να ξεπεράσει άμεσα τα χρόνια προβλήματα και τις συσσωρευμένες δυσλειτουργίες της, για να μπορέσει, ακολούθως, να θέσει αλλά και να υλοποιήσει τις κύριες προτεραιότητες για την αναβάθμισή της. Βασικοί άξονες για μια σύγχρονη επανε-

κτίμηση και επανεκκίνηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι η μετάβασή του σε πιο ευέλικτες και συνεκτικές δομές, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, η εφαρμογή στην πράξη της αξιολόγησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου και, τέλος, η εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας. Η πορεία αυτή απαιτεί, ασφαλώς, μια ευρεία κοινωνική και πολιτική συναίνεση αλλά και έναν σοβαρό και υπεύθυνο δημόσιο διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων και των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης χρειάζεται μια στρατηγική δημιουργικής αποκέντρωσης αλλά και εκσυγχρονισμού του κεντρικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του, ώστε να μεταστραφεί το κλίμα εσωστρέφειας, απάθειας και αδράνειας που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς. Οι ανοικτές, συμμετοχικές και δημιουργικές πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο θα ήταν δυνατό να προκαλέσουν μίαν όντως αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ανατροφοδοτώντας εκ των κάτω προς τα άνω την πυραμίδα της ιεραρχίας. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται η θεσμοθέτηση ενός σταθερού και αδιάβλητου τρόπου επιλογής των στελεχών της διοίκησης και ο μετασχηματισμός του τυπικού και συγκεντρωτικού ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε ρόλο ηγέτη-συντονιστή συμμετοχικών δράσεων και πρωτοβουλιών. Η αυτοτέλεια και η δυναμική της σχολικής κοινότητας δεν μπορεί να επιτευχθεί δίχως τον εκσυγχρονισμό και την αποκέντρωση των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης. Η συστηματική και θεσμοθετημένη επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

Ο ίδιος γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός φαίνεται να χαρακτηρίζει και το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για Προγράμματα Σπουδών, διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό, άλλες εκπαιδευτικές καινοτομίες και προγράμματα είτε ακόμη για επιμορφωτικές δράσεις και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτά. Νέες αποκεντρωτικές διαδικασίες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε συνδυασμό με την πιλοτική εφαρμογή κάθε νέου βιβλίου και την αξιολόγησή του σε σταθερή βάση στην εκπαιδευτική πράξη θα εμπλέξουν σταδιακά την εκπαιδευτική κοινότητα στην προετοιμασία και συγκρότηση των βασικών παιδαγωγικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όταν η διδακτική πράξη, παρά την αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών και την εισαγωγή νέων βιβλίων, ακολουθεί, εν πολλοίς, τον παραδοσιακό τρόπο της διδασκαλίας, τότε το

έλλειμμα παιδαγωγικής αποκέντρωσης και επιμόρφωσης καθίσταται οξύτατο. Εξάλλου, από τη μέχρι τώρα εμπειρία της επιμόρφωσης αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη για εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου και ουσιαστικού προγράμματος συνεχούς και πιστοποιημένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ιδιαίτερα γνωστικά αντικείμενα αλλά και σε ζητήματα παιδαγωγικής πράξης, διαχείρισης κρίσεων και μεθόδων εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων.

Ωστόσο, το παιδαγωγικό πλαίσιο της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να αποδώσει τα προσδοκώμενα δίχως τη ριζική ανασυγκρότηση της φυσιογνωμίας του Λυκείου και την επανεύρεση της μορφωτικής και παιδαγωγικής αυτοτέλειάς του. Τούτο, ασφαλώς, σημαίνει ότι απαιτείται μια δημιουργική υπέρβαση του εξετασιοκεντρικού συστήματος και αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εξάλλου, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στη διδακτική πράξη, όπως για παράδειγμα η Περιβαλλοντική Αγωγή / Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, η προαγωγή της φυσικής και ψυχικής υγείας και η σύνδεση του σχολείου με την τέχνη και τον πολιτισμό και την εν γένει σχολική ζωή δεν πρέπει να γίνεται εμβόλιμα και αποσπασματικά αλλά συστηματικά και μέσα από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Ως αίτημα ποιότητας και ανανέωσης της διδακτικής μεθοδολογίας τα Καινοτόμα Προγράμματα συμβάλλουν στην αναγκαία αναζωογόνηση της σχολικής κοινότητας, στη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και, κυρίως, στην ανάπτυξη ενός άλλου σχολικού πολιτισμού. Μια σειρά θεσμικών μέτρων με έμφαση στην παιδαγωγική υποστήριξη και πιστοποιημένη επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών θα μπορούσε να πολλαπλασιάσει τη δυναμική και καταλυτική λειτουργία των Καινοτόμων Προγραμμάτων σε ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο ευαίσθητος τομέας της αξιολόγησης του μαθητή φαίνεται να κυριαρχείται από μια διοικητική και διαχειριστική προσέγγιση, η οποία ελέγχει περισσότερο την απομνημόνευση γνωστικών στοιχείων και λιγότερο τη διαγνωστική, κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή, με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύονται τα κατ'εξοχήν ποιοτικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Η βαθμονομική και γραφειοκρατική αυτή λειτουργία της αξιολόγησης κορυφώνεται στο Λύκειο και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις εισαγωγής στα Α.Ε.Ι., ενισχύοντας τα φροντιστήρια και απαξιώνοντας διαρκώς την παιδαγωγική και μορφωτική αυτοτέλεια του σχολείου. Η σχεδόν ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης ερμηνεύει τη διαχειριστική και παραδοσιακή, απλώς, λειτουργία της ως πιστοποίηση των τυπικών προσόντων του μαθητή. Απαραίτητη και άμεση κρίνεται η ανανέωση, η παιδαγωγι-

κή συνοχή και η διεύρυνση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την ένταξή της στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου.

Σοβαρά προβλήματα εμφανίζει και η υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, κυρίως, ως προς τη λειτουργική ανεπάρκεια των κτιριακών χώρων και την υποβαθμισμένη αισθητική του σχολικού περιβάλλοντος. Αν η σχέση και η αλληλεπίδραση της υλικοτεχνικής υποδομής συχνά είναι ευθέως ανάλογη και οργανικά συνδεδεμένη με το όλο παιδαγωγικό και οργανωτικό πλαίσιο του σχολικού χώρου, τότε και στον τομέα αυτόν απαιτείται μια νέα αρχιτεκτονική, περιβαλλοντική και κατασκευαστική κουλτούρα.

Αλλά και οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζουν σχεδόν τα ίδια προβλήματα με το παιδαγωγικό και διοικητικό πλαίσιο. Η επιμόρφωση χρειάζεται άμεσα να υπερβεί το παραδοσιακό, ομοιόμορφο και συγκεντρωτικό πρότυπο και να προσαρμοσθεί σε μία ευέλικτη και κατά στάδια συστηματική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή του παραδείγματος στην επιμόρφωση είναι ανάγκη να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στην παιδαγωγική χρήση των Νέων Τεχνολογιών, στη διαπολιτισμική αγωγή καθώς και στη διαχείριση της ποικιλομορφίας του μαθητικού δυναμικού. Η μετάβαση σε πιο συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τη σχολική μονάδα θα πρέπει να συνοδεύεται από μέτρα ενίσχυσης των ευκαιριών, των κινήτρων και των προσόντων των εκπαιδευτικών. Οποσδήποτε, η ανάπτυξη ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δράσεων και η σταθερή και κατάλληλη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική έρευνα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μπορέσει να προσδώσει στην επιμόρφωση τον αναγκαίο και απαραίτητο υποστηρικτικό ρόλο της στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται επιτέλους να ενδυναμωθεί θεσμικά και οικονομικά και να αξιοποιείται πρακτικά στον σχεδιασμό και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η δημιουργία ενός εθνικού συντονιστικού φορέα με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ όλων των ερευνητικών φορέων, την παρακολούθηση των ανάλογων διεθνών εξελίξεων, την προβολή και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα και, τέλος, την αξιοποίηση της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αλληλένδετη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μία κατ' εξοχήν ανατροφοδοτική και υπο-

στηρικτική διαδικασία. Η ελληνική εκπαίδευση, για περισσότερο από είκοσι χρόνια, λειτουργεί δίχως να υφίσταται σε ουσιαστική ισχύ οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η πορεία επαναπρόσληψης της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να αποσυνδεθεί από τον στείο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό έλεγχο του παρελθόντος και να προσανατολισθεί όχι τόσο στα πρόσωπα αλλά, κυρίως, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως αυτοτελούς μορφωτικής κοινότητας. Για να αποδώσει ένα σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, χρειάζεται μια βαθύτατα συμμετοχική και εσωτερική διαδικασία, στην οποία θα εμπλέκονται όλοι οι φορείς και τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο ουσιαστικός και ειλικρινής διάλογος και η διαβούλευση όλων των εμπλεκομένων, η σωστή ενημέρωση, η κοινωνική και πολιτική συναίνεση και, τέλος, η εφαρμογή της περιοδικής αξιολόγησης «εκ των άνω προς τα κάτω» θα μπορούσε επιτέλους να ενεργοποιήσει θετικά και αποτελεσματικά τον απαραίτητο αυτό παράγοντα ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αύξηση των οικονομικών πόρων και δαπανών του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να συνεπιφέρει και να διασφαλίσει τη βελτίωση της ποιότητας, όταν, ασφαλώς, συνοδεύεται με απαραίτητες παρεμβάσεις σε όλες τις κύριες παραμέτρους και δομές της εκπαίδευσης, βάσει ενός κεντρικού σχεδίου απορρόφησης των εθνικών πόρων και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Προϋπόθεση, όμως, αποτελούν οι ξεκάθαροι στόχοι ποιότητας, η αύξηση των δαπανών σε νευραλγικούς τομείς, η αποτελεσματική και ορθολογική διαχείριση, η συνεργασία των εμπλεκομένων, η αποκέντρωση της οικονομικής διαχείρισης και η λειτουργική αυτονομία κάθε σχολείου.

Η κοινωνική πρόσληψη και αποδοχή της εκπαίδευσης φαίνεται να αφορά, κυρίως, στην έντονα κριτική στάση γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα ποιότητας που εμφανίζει η λειτουργία του Λυκείου καθώς και οι γενικότερες εξετασιοκεντρικές δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όλα τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο επιδρούν συστημικά, όπως είναι φυσικό, και συσσωρεύονται ακολούθως στο Λύκειο, τη φυσιογνωμία του οποίου επηρεάζουν καταλυτικά. Είναι, πλέον, κοινός τόπος ότι οι ανελαστικές πτυχές της εκπαιδευτικής αυτής βαθμίδας δεν προωθούν τη γνώση ως δημιουργική και προσωπική κατάκτηση αλλά ως μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία. Οι πάντες συμφωνούν ότι το σημερινό σχολείο δεν καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών και, μάλιστα, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, κυρίως, στους έφηβους μαθητές του Λυκείου. Η αλλοίωση και η



έκπτωση της μορφωτικής και παιδαγωγικής πληρότητας του Γενικού Λυκείου δεν είναι άσχετη με τη συρρίκνωση και τη χρόνια έλλειψη μιας καλά οργανωμένης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Για να ξαναγίνει το Λύκειο σχολείο γενικής παιδείας και δημιουργικότητας και όχι απλώς ένας προθάλαμος προπαρασκευής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επιβάλλεται η εκ νέου ανασυγκρότηση της μορφωτικής ταυτότητάς του. Η αλλαγή του τρόπου πρόσβασης στα Α.Ε.Ι. σε συνδυασμό με έναν εντελώς νέο παιδαγωγικό προσανατολισμό σκοπών και στόχων, νέα Αναλυτικά Προγράμματα Έσπουδών, ελκυστικές και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, νέα διδακτικά βιβλία και λογισμικά, μπορούν να αποδώσουν στο Λύκειο τη μορφωτική αυτοτέλεια αλλά και τη σύγχρονη παιδαγωγική ταυτότητά του.

## 5. Επίμετρο

Έχει κατ' επανάληψη τονιστεί στα προηγούμενα ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι έννοια πολυσύνθετη, και ιδεολογικά φορτισμένη και η αποτίμησή της είναι μια επίσης πολυσύνθετη διαδικασία η οποία πρέπει να είναι συνεχής και σαφώς δομημένη. Ως εκ τούτου, όπως υποστηρίζεται από τη μελέτη και αναλύεται παρακάτω, η μελέτη για την αποτίμηση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία βασικά κεφάλαια.

Πρώτον, την οριοθέτηση της ποιότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, των στόχων δηλαδή που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και τις εθνικές προτεραιότητες που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία.

Δεύτερον, την αποτίμηση της ποιότητας, δηλαδή την αποτίμηση της υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο για κάθε μια από τις παραμέτρους, δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει εσωτερική συνέπεια δηλ. κάθε παράμετρος υλοποιείται στο μικρο-επίπεδο σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί στο μακρο-επίπεδο.

Τέλος, τη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, τη διαδικασία δηλαδή παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Μια αποτελεσματική διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας προϋποθέτει το συντονισμό και την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν την υπάρχουσα κατάσταση ή μια νέα εκπαιδευτική επιλογή.

### 5.1. Οριοθέτηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος: κριτική αποτίμηση των στόχων που έχουν τεθεί

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι πολιτικά και κοινωνικά φορτισμένη. Η έννοια λοιπόν της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν είναι μια και μοναδική.

Στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζεται από διεθνείς τάσεις και εθνικές προτεραιότητες. Η μελέτη κατά συνέπεια της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να ξεκινά με την κριτική ανασκόπηση των στόχων που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης επηρεάζονται από τις γενικότερες διεθνείς τάσεις, τις θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που άλλωστε συνδιαμορφώνονται από τα κράτη μέλη και επομένως και την Ελλάδα, αλλά και τους ιδιαίτερους εθνικούς σκοπούς και προτεραιότητες.



Σχήμα 1.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια ασπάζεται τις διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις για αποκέντρωση των διοικητικών διαδικασιών με παράλληλη ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, για ανοιχτές διαδικασίες μάθησης μέσα από ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα με αξιοποίηση πολυδύναμων διδακτικών μέσων μάθησης και νέων τεχνολογιών, για την αναμόρφωση των ίδιων των στόχων της εκπαίδευσης με έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων ζωής.

Παράλληλα ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με βάση την πολιτική της ισότητας των ευκαιριών, της δίκαιης και ισόρροπης ανάπτυξης όλων των σχολικών μονάδων, όλων των μαθητών, διαμορφώνει ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναλαμβάνοντας το κύριο κόστος της παιδείας (βιβλία, εκπαιδευτικοί, υποδομή, εκπαίδευση και κατάρτιση), και επιλέγοντας τη συστημική προσέγγιση στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών.

Οι εθνικές αυτές επιλογές διαμορφώνουν με τη σειρά τους ένα συγκεκριμένο πλαίσιο υλοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, που πολλές φορές θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις. Για παράδειγμα, όπως φάνηκε στο κεφάλαιο που αφορά τα Προγράμματα Σπουδών, ενώ οι διεθνείς τάσεις αλλά και οι σύγχρονες διαδικασίες μάθησης προωθούν τη μάθηση μέσα από τη χρήση πηγών αλλά και του πολλαπλού βιβλίου, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με βάση την ισότιμη και δωρεάν παιδεία, επιλέγει τη δωρεάν διανομή σε κάθε έλληνα μαθητή ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου.

Η ποιότητα λοιπόν κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολιτικά και κοινωνικά φορτισμένη. Η αποτίμηση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να ξεκινά με την οριοθέτηση της ποιότητας, την κριτική αποτίμηση των στόχων που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, αλλά και τις εθνικές προτεραιότητες.

## **5.2. Αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος: υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος**

Η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αφορά την αποτίμηση του βαθμού υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο. Η υλοποίηση των ευρύτερων αυτών στόχων που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο πραγματοποιείται μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δομές. Στο πλαίσιο των δομών αυτών, στο μικρο επίπεδο δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα και εφαρμόζεται η επιδιωκόμενη εκπαιδευτική πολιτική που έχει οριοθετηθεί στο μακρο-επίπεδο (Σχήμα 2). Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι δομές αυτές, οι παράμετροι του εκπαιδευτικού συστήματος, περιλαμβάνουν κατ' αρχήν το διοικητικό πλαίσιο και το παιδαγωγικό πλαίσιο (περιεχόμενο σπουδών, καινοτόμα προγράμματα και αξιολόγηση μαθητή). Για παράδειγμα, στο μακρο-επίπεδο, στο παιδαγωγικό πλαίσιο, ορίζεται ως επιδιωκόμενος στόχος η διερευνητική, βιωματική μάθηση, η οποία αναμένεται να εφαρμοστεί στο μικρο-επίπεδο της τάξης. Ωστόσο, όσο λιγότερο συγκεντρωτικό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο μεγαλύτερη η αλληλεπίδραση μεταξύ μικρο-επιπέδου και μακρο-επιπέδου. Δηλαδή σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα, το μικρο-επίπεδο (σχολική μονάδα) είναι δυνατόν να επηρεάζεται μέσα από ανάληψη πρωτοβουλιών τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο μακρο-επίπεδο.

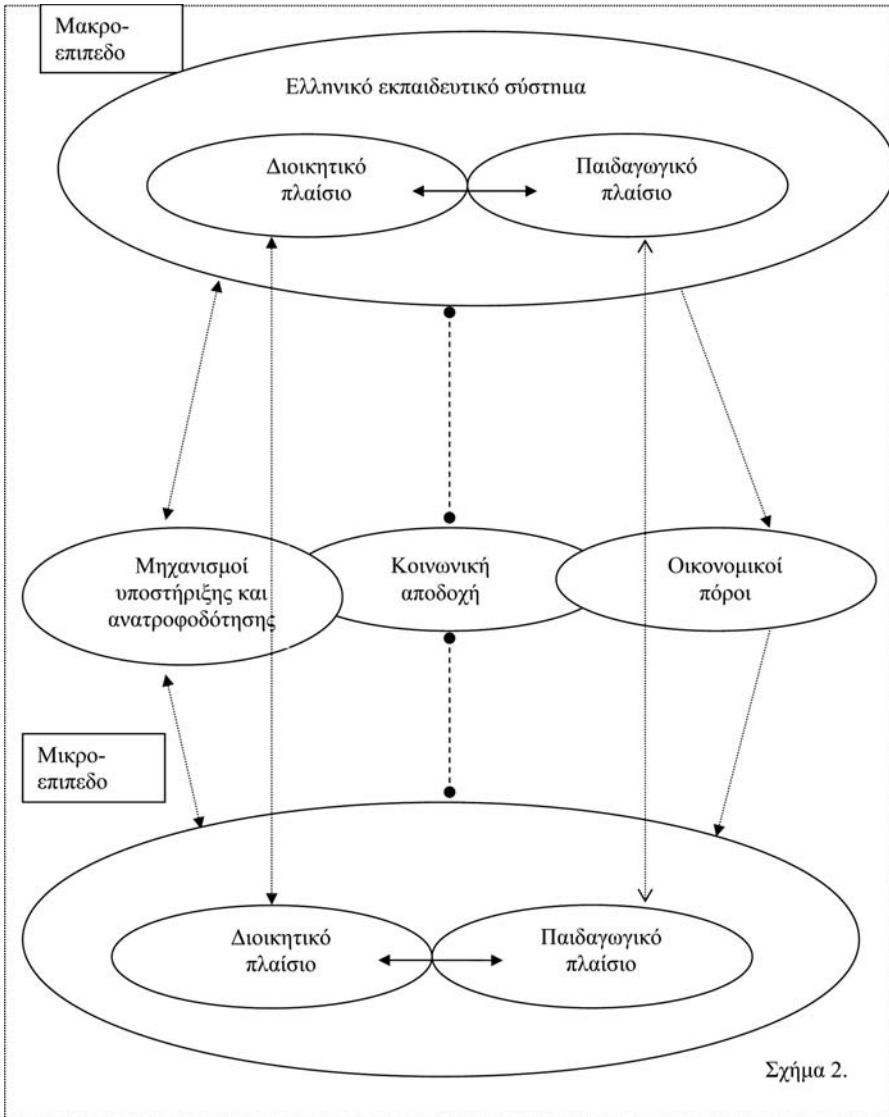
Οι παραπάνω δομές, υποστηρίζονται από την υλικοτεχνική υποδομή του συστήματος, και αναβαθμίζονται, εκσυγχρονίζονται και εξελίσσο-

νται με τη βοήθεια μηχανισμών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης (επιμόρφωση, εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου). Κι εδώ, όσο λιγότερο συγκεντρωτικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αλληλεπίδραση μεταξύ μικρο-επιπέδου και μακρο-επιπέδου, όσον αφορά στη συμμετοχή των μελών του μικρο- και μεσο- επιπέδου στο σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή των μηχανισμών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης. Επίσης, όσο λιγότερο συγκεντρωτικό είναι το ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο μικρότερη είναι η εξάρτηση του μικρο- επιπέδου (της σχολικής μονάδας) από την κεντρική χρηματοδότηση.

Σε ένα ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα, το διοικητικό και το παιδαγωγικό πλαίσιο παρουσιάζουν απόλυτη εσωτερική συνέπεια δηλ. η εφαρμογή στο μικρο-επίπεδο ταυτίζεται με την επιδιωκόμενη πολιτική στο μακρο-επίπεδο. Επιπλέον, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί είναι διαμορφωμένοι έτσι ώστε να υποστηρίζουν την υλοποίηση της επιδιωκόμενης πολιτικής, μέσα από την παρακολούθηση της εφαρμογής αλλά και της παρέμβασης όπου χρειάζεται.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αρχείου, αλλά και της έρευνας πεδίου, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια η επιδιωκόμενη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, τουλάχιστον έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τα επίσημα έγγραφα, επιχειρεί μια στροφή προς πιο ανοιχτά μοντέλα μάθησης, και ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Ενώ έχουν γίνει μεγάλα βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση, χρειάζεται ακόμη αρκετός χρόνος και προσπάθεια, έτσι ώστε να υπάρξει ταύτιση μεταξύ επιδιωκόμενων και εφαρμοσμένων στόχων.

Όπως έχει συζητηθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, στο πλαίσιο των διοικητικών δομών, αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και οι μηχανισμοί εφαρμογής της (νομοθεσία, υπηρεσίες), και δημιουργείται, με κατάλληλα κριτήρια ένταξης και εξέλιξης, το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Όπως φάνηκε από την πρώτη αποτίμηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε επίπεδο επιδιωκόμενων στόχων, ακολουθούνται οι ευρωπαϊκές τάσεις, για διοικητική αποκέντρωση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, όπως φάνηκε από την πρωτογενή έρευνα, ενώ όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συμφωνούν με τους παραπάνω στόχους, η διοίκηση της εκπαίδευσης παραμένει ένα γραφειοκρατικό σύστημα πυραμίδας με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές και προϊστάμενοι) απομονωμένα και αποδυναμωμένα σε ρόλους γραφειοκράτη. Ενώ στόχος της οργάνωσης εκπαιδευτικών περιφερειών ήταν η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι τέτοιο δεν έγινε, εφόσον δεν εκχωρήθη-



κε σημαντική ευθύνη και δικαίωμα αποφάσεων. Παράλληλα, οι υπεύθυνοι της παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Σχολικοί Σύμβουλοι) φαίνονται ότι είναι απόντες από τις σχολικές μονάδες λόγω του μικρού στην ουσία αριθμού τους σε σχέση με τον αριθμό των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα εργασιακό πλαίσιο όπου η πρόσδος και η ανέλιξη τους εξαρτάται από τα χρόνια υπηρεσίας τους, χωρίς μηχανισμούς επιβράβευσης της προσπάθειας, απομονωμένοι μεταξύ τους. Στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να δυσκολεύονται να διορισθούν και να είναι πολλά χρόνια αναπληρωτές, μετακινούμενοι μαζί με τους νεοδιοριστούς από σχολείο σε σχολείο, γεγονός που δεν επιτρέπει να δημιουργηθεί ένας μόνιμος πυρήνας εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές.

Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών δομών, ορίζονται τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι μέθοδοι αξιολόγησης καθώς και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα αρχείου, και στο πλαίσιο αυτό η ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί τις ευρωπαϊκές τάσεις με νέα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, προώθηση των σχεδίων εργασίας, ενθάρρυνση της αξιοποίησης εποπτικών μέσων και νέων τεχνολογιών. Ωστόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι και ανενθαρμωτοί, να ακροβατούν μεταξύ των προτεινόμενων ανοιχτών μοντέλων μάθησης και του εξετασιοκεντρικού με γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα συστήματος, της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, τη βαθμοθηρία και την παραπαιδεία, το ένα και μοναδικό βιβλίο, το βιβλίο ύλης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα πάνω από δεκαπέντε διαφορετικά μαθήματα στα οποία εξετάζεται η επαρκής γνώση του περιεχομένου. Παράλληλα, ενώ έχει θεσμοθετηθεί η περιγραφική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους, ενώ δηλώνουν ελλιπώς ενημερωμένοι. Την ίδια ισορροπία αναζητούν μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και τα καινοτόμα προγράμματα τα οποία ήρθαν ως μια νησίδα νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Ενώ τα 4/10 των εκπαιδευτικών και τα 6/10 των μαθητών έχουν συμμετάσχει σε κάποιο από τα καινοτόμα προγράμματα, και η συντριπτική πλειονότητα τα αποτιμά θετικά και μάλιστα πιστεύει ότι αποτελούν μοχλό παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις περισσότερες φορές, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι απομονωμένα, εφαρμόζονται εκτός ωρολογίου προγράμματος, ενώ η εφαρμογή τους υποφέρει από έλλειψη υποδομής, οικονομικής υποστήριξης, επαρκούς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, και δυσχεραίνεται από το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο της υλικοτεχνικής υποδομής, αναπτύσσονται και αναβαθμίζονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες και το εποπτικό υλικό. Ωστόσο η έρευνα έδειξε ελλείψεις και ανεπάρκεια αιθουσών, εργαστηρίων, αίθουσας πολιτιστικών εκδηλώσεων, περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων, και έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης.

Όλες αυτές οι δραστηριότητες υποστηρίζονται από τους διατιθέμενους οικονομικούς πόρους, που όπως φάνηκε από την έρευνα θεωρού-

νται ανεπαρκείς από τα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ σπανίως αξιοποιούνται άλλες πηγές χρηματοδότησης. Φαίνεται ότι η ελληνική πολιτεία παρ' ότι δηλώνει υπέρμαχος της αποκέντρωσης, κρατά ακόμη τον έλεγχο μέσω της κεντρικής χρηματοδότησης. Κάτι που ωστόσο δε φαίνεται να βρίσκει αντίθετη την εκπαιδευτική κοινότητα που φαίνεται να προτιμά την κρατική χρηματοδότηση και να αποφεύγει τοπικούς ή ιδιωτικούς χρηματοδότες. Ωστόσο, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η συνεχής ανανέωση αλλά και η ανάγκη για πολλαπλές πηγές και είδη εκπαιδευτικού υλικού, κάνει την κεντρική χρηματοδότηση και οικονομική υποστήριξη της σχολικής μονάδας ολοένα και δυσκολότερο στόχο.

Οι παραπάνω δομές του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργούνται, αναβαθμίζονται, εκσυγχρονίζονται και εξελίσσονται με τη βοήθεια μηχανισμών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης. Εκεί προβλέπεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών, η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως φάνηκε από την έρευνα, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση, κυρίως εισαγωγική, και γι αυτό και ο μεγαλύτερος αριθμός από αυτούς όχι πρόσφατα. Απ' ότι φάνηκε, η επιμόρφωση παραμένει στη συντριπτική πλειονότητα σύντομης διάρκειας και σεμιναριακού τύπου, ενώ δεν έχει καταφέρει - εκτός μεμονωμένων παραδειγμάτων - να κερδίσει την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία τη θεωρεί αποσπασματική και αναποτελεσματική, ζητώντας ταυτόχρονα επιμόρφωση συνεχή, συστηματική, και υποχρεωτική με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και έμφαση σε πρακτικές εφαρμογές. Είναι ενδιαφέρον ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν επιθυμεί τη σύνδεση της επιμόρφωσης με επαγγελματική ανέλιξη. Παράλληλα, η εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιείται αποσπασματικά και τα αποτελέσματά της δεν κοινοποιούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα με συστηματικό τρόπο. Τέλος, βασικός συντελεστής στους μηχανισμούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία στη χώρα μας δεν εφαρμόζεται για περισσότερο από είκοσι χρόνια.

Ενδιαφέρον είναι ότι ενώ η αξιολόγηση έχει θεσμοθετηθεί τα τελευταία χρόνια, είναι ανενεργή. Ενώ όλοι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζεται ιδιαίτερα επιφυλακτική και δύσπιστη για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της, ενώ προτείνει μεθόδους αυτοαξιολόγησης, επιδεικνύοντας μια επιφυλακτικότητα προς τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Τελευταία, αλλά όχι λιγότερο σημαντική σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι

εξαιρετικά ενδιαφέρον και πρέπει να δημιουργήσει προβληματισμό το γεγονός ότι το σχολείο δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Η εκπαιδευτική κοινότητα πιστεύει ότι το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να παράγει κοινωνικές ανισότητες, δεν καλλιεργεί την ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών και δε συμβάλλει στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους, ενώ οι επιτυχίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται από τα ιδιωτικά φροντιστήρια.

Συμπερασματικά μπορεί κανείς να πει ότι έχουν γίνει μεγάλα βήματα όσον αφορά στους στόχους για την εκπαίδευση που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο. Δεν υπάρχει ωστόσο ακόμη επαρκής παρακολούθηση και αξιολόγηση της λειτουργίας των επιμέρους παραγόντων, αλλά και όπου υπάρχει, δεν υπάρχει μηχανισμός αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αυτών και επομένως σχεδιασμός της κατάλληλης επανορθωτικής παρέμβασης.

### **5.3. Διασφάλιση της ποιότητας: Συνοχή μεταξύ των παραγόντων**

Μια σημαντική διάσταση στη μελέτη για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι η αποτίμηση της διαδικασίας διασφάλισης της ποιότητας, της διαδικασίας δηλαδή παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Μια αποτελεσματική διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας προϋποθέτει το συντονισμό και την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν μια εκπαιδευτική επιλογή. Γι αυτό και η εκάστοτε εκπαιδευτική επιλογή δεν μπορεί παρά να διατρέχει και να επηρεάζει όλες τις παραμέτρους του συστήματος. Συγκεκριμένα, θα πρέπει όλα τα πεδία και κυρίως οι μηχανισμοί παρακολούθησης και υποστήριξης να λειτουργούν υποστηρικτικά προς αυτήν την ίδια κατεύθυνση, ιδίως όταν επιχειρείται μια νέα εκπαιδευτική επιλογή.

Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική επιλογή στο παιδαγωγικό πλαίσιο, π.χ. στα αναλυτικά προγράμματα για να υλοποιηθεί χρειάζεται να υποστηρίζεται από κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό, ανάλογο σχολικό πρόγραμμα, ακόμη και τέτοια κατανομή σχολικού χώρου και χρόνου που να υποστηρίζουν την επιλογή αυτή. Ασφαλώς, η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει και αυτή να συνάδει με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, εφόσον αυτή αποτελεί ισχυρό εμπόδιο ή καταλύτη σε κάθε εκπαιδευτική επιλογή. Επίσης, το διοικητικό πλαίσιο θα πρέπει να υποστηρίζει την επιλογή αυτή μέσα από κατάλληλα στελέχη της εκπαίδευσης που θα ενημερώσουν αλλά και θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της αλλά και θα αφουγκραστούν πιθανά προβλήματα και την άποψη της εκπαιδευτικής κοινότητας έτσι



ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη παρέμβαση για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή. Επίσης θα μπορούσε στο διοικητικό πλαίσιο να αναπτυχθούν δίοδοι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και επιπλέον κίνητρα με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή. Επιπλέον, η εφαρμογή της επιλογής αυτής απαιτεί και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, και βέβαια οικονομικούς πόρους που θα υποστηρίξουν είτε το κόστος ανάπτυξης της απαραίτητης αυτής υποδομής είτε αναβάθμισης, είτε ακόμη και συντήρησης. Τέλος, σημαντική παράμετρος στην αποτελεσματική εφαρμογή είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των απαραίτητων μηχανισμών παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει σημαντικότατο ρόλο, όχι απλά ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς, αλλά και υποστηρίζοντάς τους στη διαδικασία εφαρμογής αλλά και ενθαρρύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο προβληματισμός αλλά και η βελτίωση της εφαρμογής. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει σημαντικό ρόλο στο να διερευνήσει την εφαρμογή, να μελετήσει τους παράγοντες που την επηρεάζουν, αλλά κυρίως να ενημερώσει την εκπαιδευτική κοινότητα και να προτείνει τρόπους βελτίωσης της εφαρμογής. Τέλος, η νέα αυτή εκπαιδευτική επιλογή θα πρέπει να αποτελεί μέρος της αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η αλήθεια είναι ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν μια πολύπλοκη ομάδα δράσεων που επηρεάζουν η μια την άλλη. Κατά συνέπεια σε περίπτωση που μια από αυτές τις δράσεις λειτουργεί αναποτελεσματικά σε όποιο από τα πλαίσια της εκπαίδευσης (παιδαγωγικό, διοικητικό,...), εμποδίζεται η αποτελεσματική εφαρμογή. Για παράδειγμα, ακόμη και αν τα σχολικά εγχειρίδια και η υλικοτεχνική υποδομή υποστηρίζουν μια επιλογή, ακόμη και αν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συμφωνούν με αυτή, η εφαρμογή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν έχει σχεδιαστεί επαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ή σε άλλη περίπτωση, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και έχουν επιμορφωθεί, η εφαρμογή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή ή τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια. Ή ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και έχουν επιμορφωθεί, αν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή και τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια η εφαρμογή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν δεν υπάρχει η κατάλληλη κατανομή χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα.

Φαίνεται λοιπόν ότι, για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν απαιτείται μόνον η εσωτερική συνέπεια της κάθε παραμέτρου, αλλά είναι εξίσου απαραίτητη ή ακόμη πιο σημαντική η συνέργεια των παραμέτρων μεταξύ τους.

Όπως αναδεικνύεται από τη μελέτη η απαραίτητη συνέργεια των παραμέτρων μεταξύ τους δεν είναι ισχυρή, για αυτό και δυσχεραίνεται η εφαρμογή και υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Συγκεκριμένα, στο παιδαγωγικό πλαίσιο τα τελευταία χρόνια έχει επιχειρηθεί μια στροφή προς ανοιχτά μοντέλα μάθησης, με έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι τόσο στο περιεχόμενο, τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, την ενδυνάμωση του μαθητή με ανάληψη μεγαλύτερης πρωτοβουλίας και αυτονομίας στη μάθηση αλλά και αυτοαξιολόγησης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, έχουν αναπτυχθεί τα νέα αναλυτικά προγράμματα που αντικατοπτρίζουν τους στόχους αυτούς. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά εφόσον αφήνουν μεγαλύτερη ευελιξία στον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση των στόχων του κάθε μαθήματος, προτείνουν την ανάπτυξη ομαδικών διαθεματικών σχεδίων εργασίας και επιτρέπουν ένα ποσοστό του διδακτικού χρόνου να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τέτοιες πρακτικές χαρακτηρίζουν μάλλον τη μειονότητα παρά την πλειονότητα στις σχολικές μονάδες. Απ' ότι φάνηκε, η προώθηση της αλλαγής αυτής δεν υποστηρίχθηκε από τις άλλες παραμέτρους. Συγκεκριμένα, ενώ εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια που υποστηρίζουν τις ανοιχτές αυτές προσεγγίσεις, δεν αναμορφώθηκε ο σχολικός χρόνος έτσι ώστε να επιτρέψει πραγματικά την εκπόνηση διαθεματικών εργασιών, ενώ η παραδοσιακή αξιολόγηση του μαθητή σε συνδυασμό με την έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης και υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, ενθάρρυνε την επιστροφή των εκπαιδευτικών σε παλιά μοντέλα διδασκαλίας και αξιολόγησης της μάθησης, σύμφωνα με τα οποία δίνεται περισσότερη έμφαση στην απομνημόνευση και αποστήθιση παρά στην κατανόηση και τη κριτική ανάλυση.

Επιπλέον παρ' ότι οργανώθηκαν σεμιναριακού τύπου σύντομης διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίθηκε ως αναποτελεσματική και ελλιπής. Παράλληλα, η υποστήριξη από τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα από τους υπεύθυνους παιδαγωγικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των σχολικών συμβούλων θεωρήθηκε ελλιπής έως και ανύπαρκτη. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί στέκονται αμήχανοι απέναντι στις νέες αυτές προσεγγίσεις μάθησης, που ενώ τους γοητεύουν και τις αντιλαμβάνονται ως αναγκαία παρέμβαση, από τη μια δεν αισθάνονται ικανοί να τις εφαρμόσουν σε συνθήκες πραγματικής τάξης αλλά και στο πλαίσιο ενός στενού, γραφειοκρατικού, εξετασιοκεντικού χωρίς υποδομές συστήματος

εκπαίδευσης, παρά μόνο επενδύοντας χρόνο προσωπικό, και υπερβαίνοντας τις στενές απαιτήσεις του συστήματος.

Συμπερασματικά, η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ή σε διαφορετικές χρονικές συγκυρίες. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ποιότητα της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζεται στους στόχους που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και τις εθνικές προτεραιότητες που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Η οριοθέτηση της ποιότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η κριτική αποτίμηση των στόχων που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και τις εθνικές προτεραιότητες που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία αποτελεί τη βάση για μια μελέτη για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα έχει την ικανότητα, τη δυνατότητα, την ευελιξία αλλά και την αποφασιστικότητα, λαμβάνοντας υπόψη και το βαθμό της κοινωνικής αποδοχής, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους του. Η αποτίμηση της ποιότητας, δηλαδή η αποτίμηση του βαθμού υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο για κάθε μια από τις παραμέτρους, του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι εξίσου σημαντική διάσταση μιας μελέτης για την ποιότητα. Ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει εσωτερική συνέπεια δηλ κάθε παράμετρος υλοποιείται στο μικρο-επίπεδο σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί. Τέλος, η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, η διαδικασία δηλαδή παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης, είναι η τελευταία αλλά και πιο σημαντική διάσταση μιας μελέτης για την ποιότητα της εκπαίδευσης, εφόσον αυτή αποτελεί το μηχανισμό με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει τη συνάφεια των στόχων των διαφορετικών παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος μεταξύ τους, το μηχανισμό με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει την υλοποίηση των στόχων των παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και το μηχανισμό με τον οποίο η λειτουργία του ενός παράγοντα επηρεάζει τη λειτουργία των υπολοίπων.

Ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να διασφαλίσει το συντονισμό και την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ των δομών του έτσι ώστε να μπορούν να υποστηριχθούν οι επιλογές σε εθνικό επίπεδο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση αυτής της δυνατότητας είναι η ανάπτυξη μηχανισμού ή μηχανισμών που θα επι-

τρέπουν την παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης του σχεδιασμού και την μέτρηση του βαθμού επίτευξης των στόχων. Η σταθμισμένη από τα ερευνητικά δεδομένα επισκόπηση αλλά και η ίδια η εμπειρία του τριετούς ερευνητικού προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την «Διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», οδηγούν στην υιοθέτηση της ακόλουθης παραδοχής: η προώθηση και η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη στρατηγική διαδικασία, η οποία μπορεί να υποστηριχθεί επιστημονικά και παιδαγωγικά από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τη δημιουργία Παρατηρητηρίου Ποιότητας, δηλαδή ενός σταθερού μηχανισμού τεκμηρίωσης και διαδικασίας συνεχούς παρακολούθησης, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διαμόρφωσης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θεσμοθέτηση μηχανισμών ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει και να διευρύνει τη δημιουργία ενός άλλου εκπαιδευτικού πολιτισμού και μιας κουλτούρας για την ποιότητα στην εκπαίδευση.