

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η παρούσα εργασία με θέμα:

«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Σχεδιασμός,
εφαρμογή και προεφορά τους στην σημερινή
εκπαίδευση»

Διδάσκων καθηγητής: Δρ. Στέλιος Πέτρου

Από την:

Στέλλα Χατζημιχαήλ

2013-2014



Ενότητες

1. Εισαγωγή.....	4
2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο νέο λύκειο και οι σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν.....	9
- Ορισμός της έννοιας ΑΣΤΤ	
- Φροντιστηριακό Πνεύμα	
- Γνώση και Πληροφορία	
- Φιλοσοφικά Ρεύματα και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ).	
3. Σχεδιασμός και οργάνωση ΑΠΣ.....	18
- Ποσότητα χωρίς ποιότητα	
- Μοντέλα ΑΠΣ	
- Αναμόρφωση ΑΠΣ μέσα από τη διαδικασία μάθησης της γνώσης και επεξεργασίας των πληροφοριών	
- Μαθησιακές δυσκολίες	
4. Υλικοκεντρικά και Στοχοκεντρικά ΑΠΣ.....	37
5. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Το Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων και η σημερινή του προσφορά.....	43
6. Προτάσεις και Εισηγήσεις.....	45
7. Συμπεράσματα.....	49
8. Βιβλιογραφία.....	52

Ευχαριστήρια Αναφορά

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ερευνητές που έχουν συμβάλει στην βελτίωση της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει στο πέρασμα του χρόνου. Ως αποτέλεσμα των μελετών αυτών βασίστηκε και η δική μου έρευνα και μελέτη. Έτσι και εγώ με την δική μου σειρά, θα ήθελα και προσωπικά να δείξω την ευχαρίστηση και την εκτίμησή μου σε αυτούς που με το έργο τους ανέδειξαν την σημαντικότητα της εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή έχει ως στόχο την συμπερασματική ανάδειξη όλων των αποτελεσμάτων, αυτών που χρειάστηκαν χρόνια για να αναδειχθούν.

Με εκτίμηση
Στέλλα Χατζημιχαήλ

1. Εισαγωγή

“Τα αναλυτικά προγράμματα για τα σχολεία της ελληνοκυπριακής κοινότητας μοιράζονται με τα αντίστοιχα των άλλων χωρών την πρόνοια για την προετοιμασία των νέων ανθρώπων με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή. Ταυτόχρονα όμως διαφέρουν γιατί η ελληνοκυπριακή κοινότητα πορεύεται στον 21ο αιώνα μέσα από σοβαρές ιδιαιτερότητες που σφραγίζουν την πορεία της.”

Απόσπασμα από το «Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας» - Προοίμιο

Με τον όρο **“Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών” (ΑΣΠ)** εννοούμε την - συνήθως γραπτή - διατύπωση των χαρακτηριστικών μιας διδακτικής πρότασης. Τυπικές παράμετροι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι οι στόχοι του, το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, οι διαδικασίες που προτείνει ή οι προτάσεις αξιολόγησής του. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αφορά τη διδασκαλία μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τάξης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή σε σύνολο γνωστικών αντικειμένων.

Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος συγχέεται συχνά με την έννοια της «ύλης» των μαθημάτων που πρέπει να διδαχτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και να αφομοιωθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Γι’ αυτό μερικές φορές η μεταρρύθμισή τους θεωρείται ως μια υπόθεση πρόσθεσης και αφαίρεσης ύλης, αλλαγής βιβλίων, διδακτικών μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

Η άποψη αυτή σχετίζεται με μια παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ταυτίζεται με τις εξής δύο διαδικασίες:

- α) την αποταμίευση στο μυαλό των παιδιών ενός αυστηρά καθορισμένου συνόλου πληροφοριών, και
- β) την εξάσκηση των μαθητών και των μαθητριών σε ένα ρεπερτόριο τεχνικών διαχείρισης των πληροφοριών αυτών.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι, εν μέρει ή στο σύνολο του, καθορισμένο από κάποια θεσμική αρχή (για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα). Στις Η.Π.Α., κάθε μία από τις 52 Πολιτείες της χώρας καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της, με έντονη συμμετοχή ακαδημαϊκών ομάδων που έχουν επιλεγεί από το αμερικάνικο Υπουργείο Παιδείας (όπως είναι το Εθνικό Συμβούλιο Καθηγητών Μαθηματικών –*National Council of Teachers of Mathematics*). Με αυτή την έννοια, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελεί έκφραση πολιτικών επιλογών.

Πέραν των κοινωνικών αναγκών που μπορεί να εκφράζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολύ πιθανό να διαπνέεται από κάποια ρητά δηλωμένη θεωρία μάθησης. Για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα "PSSC physics" των Η.Π.Α. βασίζεται στις ιδέες περί ενεργητικής μάθησης του αμερικανού Τζερόν Μπρούνερ.

Ιδιαίτερα πολυσήμαντος και πολυσύνθετος είναι ο ρόλος της παιδείας στην Κύπρο, την ημικατεχόμενη πατρίδα μας, που αγωνίζεται σήμερα να διατηρήσει τις ελληνικές και χριστιανικές ρίζες της μέσα σε τόσο αντίξοες συνθήκες. Η παιδεία είναι ένας σημαντικός τομέας, που θα μας βοηθήσει να κρατηθούμε στην ακραία αυτή έπαλξη του Ελληνισμού. (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 1996)

Ένθετο 3.1 Ο ρόλος της παιδείας στην Κύπρο

Καταρχήν, σημαντικό είναι να αναφερθούν τα πιο κύρια χαρακτηριστικά του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, τα οποία είναι τα εξής:

α) Συγκεντρωτισμός: Η Κύπρος έχει περίπου 700 000 κατοίκους, που είναι ο πληθυσμός μιας μεγαλούπολης, για παράδειγμα της Γλασκόβης (πόλη της Σκωτίας). Για να μπορέσει να εφαρμόσει καλύτερα την εκπαιδευτική της πολιτική, χρησιμοποιεί το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, που της επιτρέπει να ασκεί καλύτερο έλεγχο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Κάλιστα, ο συγκεντρωτισμός, που εφαρμόζει, φαίνεται από τα πιο κάτω:

β) Την ευθύνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, την έχει το Υπουργικό Συμβούλιο.

γ) Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το οποίο διαδέχτηκε το 1965 την Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση, είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων και των κανονισμών, που διέπουν τη λειτουργία της, την προετοιμασία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την προετοιμασία του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση και τον προϋπολογισμό, ο οποίος υποβάλλεται στη Βουλή για έγκριση. Καθώς ακόμα καθορίζει σαφώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα μέσα.

δ) Στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα το διδακτικό προσωπικό (διευθυντές, βοηθοί διευθυντές, νηπιαγωγοί / δάσκαλοι / καθηγητές) διορίζονται, μετατίθενται, προάγονται και εκδικάζονται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ένα ανεξάρτητο πενταμελές σώμα, το οποίο διορίζεται απευθείας από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για περίοδο 6 ετών. Η ίδια επιτροπή προάγει και τους επιθεωρητές και τους πρώτους λειτουργούς εκπαίδευσης.

ε) Τα σχολεία ελέγχονται άμεσα από το Υπουργείο, μέσω των επιθεωρητών και των διευθυντών.

ζ) Η Κυβέρνηση χρηματοδοτεί τις τοπικές σχολικές εφορείες. Στις αστικές περιοχές οι εφορείες διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο, ενώ στις αγροτικές περιοχές εκλέγονται από τις κοινότητες. Τα μέλη των σωμάτων αυτών δεν αμείβονται για τις υπηρεσίες τους. Η κατασκευή, η συντήρηση και ο εξοπλισμός των σχολικών κτιρίων είναι ευθύνη των σχολικών εφορειών. Η επίβλεψη των έργων γίνεται από τις Τεχνικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Οι σχολικές εφορείες ετοιμάζουν ετήσιο προϋπολογισμό, τον οποίο υποβάλλουν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για έγκριση, καθώς επίσης και τον απολογισμό της χρονιάς, τον οποίο υποβάλλουν για έλεγχο από τους κρατικούς ελεγκτές.

η) Τα ιδιωτικά σχολεία διοικούνται από ιδιώτες ή σώματα, αλλά βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη και τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σύμφωνα με τον Περί Ιδιωτικών Σχολείων Νόμο του 1971 έως 1983. Αριθμός ιδιωτικών σχολείων λειτουργούν πάνω σε μη κερδοσκοπική βάση.

Σύμφωνα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που υφίστανται, διακρίνονται διάφορα είδη προγραμμάτων. Με κριτήριο τα περιθώρια πρωτοβουλίας που θεωρείται σκόπιμο να έχει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς και τις δυνατότητες προσαρμογής του προγράμματος σε επιμέρους συνθήκες, υπάρχουν τα «κλειστά» και τα «ανοικτά» προγράμματα (ή «προγράμματα-πλαίσια»), με προεκτάσεις και συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη και σε συνάρτηση φυσικά με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος (δηλαδή συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό στη δομή του).



Θα έλεγα αν χρησιμοποιήσουμε ως κριτήριο τον γενικό προσανατολισμό ή τη «φιλοσοφία» τους καλύτερα ή απλούστατα τη θεωρία που τα στηρίζει, τα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να υποδιαιρεθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Τα **θεματοκεντρικά** (ή **υλικοκεντρικά**) προγράμματα έχουν στο επίκεντρό τους τις επιστημονικές γνώσεις, δηλαδή επιδιώκουν κυρίως τη μετάδοση ενός πλέγματος πληροφοριών - γνώσεων από διάφορες περιοχές του επιστητού.

β) Τα *παιδοκεντρικά* ή *μαθητοκεντρικά* προγράμματα, που έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς τους τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών.

γ) Τα *προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, που προσανατολίζονται και θέλουν να υπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας.

δ) Τα *προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης*, που έχουν ως στόχο τους να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος.

Οι τρεις τελευταίοι τύποι προγραμμάτων αλλά κυρίως οι δύο τελευταίοι διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή στόχων επίτευξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά περιγράφονται ως *στοχοκεντρικά προγράμματα*.

Η διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.), η ανάπτυξη του περιεχομένου του, η παράθεση των οδηγιών για την εφαρμογή του και η αξιολόγησή του δεν μπορούν να προσδιοριστούν αντικειμενικά. Η συγκεκριμένη διαδικασία συναρτάται με την επιλογή ενός φιλοσοφικού ρεύματος και προσανατολισμού, με τον προσδιορισμό αξιών και τον προσδιορισμό του περιεχομένου των εννοιών «μάθηση» και «γνώση». Όλες οι προηγούμενες συνδέσεις πρέπει να αναφέρονται στην κοινωνία, στο άτομο και στη γνώση. Ιδιαίτερα η απάντηση στο ερώτημα «Τι είναι γνώση;» είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του οικοδομήματος Α.Π.Σ.

2. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΝΕΟ ΛΥΚΕΙΟ **ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΤΟ ΣΥΝΟΔΕΥΟΥΝ**

Ορισμός της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» αντιστοιχεί στον όρο «curriculum»¹, που σημαίνει ετυμολογικά «κύκλο σε στάδιο» και μεταφορικά «κύκλο μελέτης, κύκλο σπουδών, στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο». Η επιλογή του συγκεκριμένου όρου υποδηλώνει και την κυκλική διάταξη των περιοχών μελέτης που εμπεριέχει η συγκεκριμένη έννοια. Συγκεκριμένα υποδηλώνει:

1) τη μελέτη στην περιοχή όπου θα γίνει εφαρμογή του Α.Π.Σ., 2) την απόφαση για τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π.Σ., 3) τον προγραμματισμό των διαδικασιών που εξυπηρετούν την προηγούμενη απόφαση, 4) την εφαρμογή του Α.Π.Σ, 5) την αξιολόγηση της εφαρμογής.

Το «αναλυτικό πρόγραμμα» εμπεριέχει επίσης τις έννοιες «πρόγραμμα» και «αναλυτικό». Στα χαρακτηριστικά του όρου «πρόγραμμα» διακρίνουμε σχεδιασμό και εσωτερική οργάνωση, άρα αξιολόγηση και επιλογή κάποιων θεμάτων με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού. Ο όρος «αναλυτικό» οδηγεί στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ., στις οδηγίες και στις δραστηριότητες που προτείνει το Α.Π.Σ. σε κάθε θέμα, για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Θα μπορούσαμε επομένως να ορίσουμε την έννοια «αναλυτικό πρόγραμμα» ως εξής: Είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του, να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. (Χατζηγεωργίου, 2004)

¹Ο όρος «curriculum» χρησιμοποιήθηκε το 1580 στα πανεπιστήμια, για να υποδηλώσει μια οργανωτική δομή που οδηγεί σε καλύτερη απόδοση στο διαχειριστικό και μαθησιακό τομέα.

Ο παραπάνω ορισμός όμως, που δεν προσδιορίζει ούτε τη διαδικασία επίτευξης της μάθησης, ούτε το στόχο, ούτε το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος. Ως πλαίσιο μπορεί να προσδιοριστεί το σχολικό ή πανεπιστημιακό περιβάλλον και ως σκοπός η γενική διατύπωση «Παιδαγωγικός Σκοπός». Όσον αφορά τη διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να αποκτηθεί η μάθηση, ώστε να εξυπηρετηθεί ο προκαθορισμένος σκοπός, θα μπορούσε να προσδιοριστεί με την έννοια του μαθήματος. Αν είναι όμως έτσι, τότε πρέπει να δεχτούμε ότι μέσω του μαθήματος, μπορεί να προκύψει μάθηση, δηλαδή απόκτηση κάποιας γνώσης που τουλάχιστον με τη συγκεκριμένη της μορφή δεν προϋπήρχε του μαθήματος. Βέβαια η σχέση είναι ικανή όχι όμως αναγκαία, διότι μάθημα χωρίς γνώση δεν μπορεί να υπάρξει, ενώ έχουμε γνώση χωρίς μάθημα. (Sünkel, 2002)

Το ερώτημα «τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα;», δεν μπορεί να απαντηθεί με αντικειμενικό και οριστικό τρόπο, αν δεν απαντηθεί πρώτα τουλάχιστον η ερώτηση «τι είναι γνώση;», έτσι θα έχουμε κάποια βάση για τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων του Α.Π.Σ..

Άλλοι ορισμοί του Α.Π.Σ. που βρίσκουμε σε σχετική βιβλιογραφία, αναφέρουν ότι: Α.Π.Σ. είναι το σύνολο των εμπειριών που έχουν οι μαθητές κάτω από την αιγίδα του σχολείου (Johnson,1968), είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσης τους (Ryan & Cooper,1980), είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς (Hirst & Peters, 1970), είναι μια προσπάθεια να επικοινωνήσει κάποιος με τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη (Stenhouse, 1975) κλπ.. Οι διαφορετικοί ορισμοί προσπαθούν βασικά να απαντήσουν στο ερώτημα: «είναι το Α.Π.Σ. ένας οδηγός που περιέχει στόχους, περιεχόμενα και ίσως και μεθοδολογικές υποδείξεις ή είναι ένα πολιτικό κείμενο με μια συγκεκριμένη ιδεολογία;» Όμως μπορεί άραγε να διατυπωθούν στόχοι του Α.Π.Σ. και να γίνουν υποδείξεις για τη λειτουργία του χωρίς να στηρίζονται όλες αυτές οι ενέργειες σε κάποια φιλοσοφική θέση, που να σχετίζεται με την περιοχή της

μάθησης; Η εξάρτηση του Α.Π.Σ. από τη φιλοσοφία του είναι τελικά και ο λόγος που δεν είναι δυνατόν να προσδιορισθεί μονοσήμαντα ο ορισμός του.

Το πιο κάτω κείμενο αποτελεί απόσπασμα από το άρθρο *«Το αναλυτικό πρόγραμμα στο νέο λύκειο και οι σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν – Ποσότητα Χωρίς Ποιότητα»*, του Χρίστου Κάτσικα.

Φροντιστηριακό πνεύμα²

Στο νέο Λύκειο το «πνεύμα του φροντιστηρίου» δεν έχει απλά δημιουργήσει τις δικές του αποικίες στον σχολικό χώρο αλλά έχει επικρατήσει ολοκληρωτικά, έχει επιβάλει τη λογική του, στις διαδικασίες της σχολικής τάξης.

Ένας πολύ διαδεδομένος «μύθος» στην εκπαίδευση είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από ιδεολογικά «ουδέτερα» μαθήματα, τα οποία πρέπει να μάθει η νέα γενιά για να ενταχθεί στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτό τον εκπαιδευτικό μύθο, τα Αρχαία Ελληνικά, η Γεωγραφία, η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία συνιστούν την απαραίτητη γνώση που πρέπει να έχει κάθε νέος άνθρωπος και κατά συνέπεια γι' αυτό πρέπει αυτά τα μαθήματα να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα.

Η αλήθεια όμως είναι πως δεν μπορούμε σε καμιά περίπτωση να μιλάμε για ένα κοινωνικά ουδέτερο σύνολο γνώσεων, αλλά ούτε για γνώσεις απλά τεχνικού χαρακτήρα. Για να είμαστε ακριβείς, οι σχολικές γνώσεις που προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο, προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, «εγχαράζοντας» αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, που πηγάζουν πάντα από το χώρο της κυρίαρχης ιδεολογίας και στοχεύουν να κάνουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς και πρόθυμους να αναλάβουν τις συγκεκριμένες κοινωνικές τους θέσεις και λειτουργίες.

² «Το αναλυτικό πρόγραμμα στο νέο λύκειο και οι σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν – Ποσότητα Χωρίς Ποιότητα», του Χρίστου Κάτσικα, «Η εφημερίδα των Συντακτών», 16/10/2013, <http://www.efsyn.gr/?p=133577>

Η σχολική γνώση έχει έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα και ορίζεται από δύο βασικές παραμέτρους: (α) τι είδους εργαζόμενο και τι πολίτη θέλει να φτιάξει το σχολείο και (β) ποια πολιτική ιδεολογία θέλει να εγχαράξει σε αυτόν τον εργαζόμενο και πολίτη. Οι αντιπαραθέσεις για το τι θα διδαχθούν τα παιδιά στο σχολείο είναι πάντοτε αντιπαραθέσεις για το τι είδους κοινωνία θέλουμε και ποιο θα είναι το μέλλον της.

Οι διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά των σχολικών γνώσεων μιας περιόδου, σε σύγκριση με μια άλλη, δεν εκφράζουν παρά τις βασικές συνιστώσες της κυρίαρχης ιδεολογίας για την κοινωνία και τη φύση στη συγκεκριμένη περίοδο και σε καμιά περίπτωση ουσιαστικές μεταβολές στην άσκηση του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση.

Μια συστηματική έρευνα των σχολικών γνώσεων, μπορεί να φανερώσει κάποια χαρακτηριστικά, που διαφοροποιούν τις σχολικές γνώσεις μιας περιόδου, σε σύγκριση με μια άλλη. Μπορεί να φανερώσει, πως μαζί μ' εκείνα τα παγιωμένα χαρακτηριστικά, που διατηρούνται ή αναπαράγονται, εμφανίζονται και ορισμένα νέα, ποιοτικά διαφορετικά.

Ο Basil Bernstein προτείνει ένα τρόπο ανάλυσης και κατανόησης του αναλυτικού προγράμματος μέσα από δύο βασικά κριτήρια: τον χρόνο διδασκαλίας που αφιερώνει στο κάθε μάθημα το ωρολόγιο πρόγραμμα και το αν το μάθημα είναι υποχρεωτικό ή επιλογής.

Στα κριτήρια του Bernstein, με βάση την ελληνική εμπειρία των εγκυκλίων του ΥΠΑΙΘ για το ωρολόγιο πρόγραμμα, μπορούμε να προσθέσουμε και το κριτήριο του ποια μαθήματα «μπαίνουν» τις πρώτες ή τις τελευταίες ώρες διδασκαλίας. Αυτή η ταξινόμηση παραπέμπει σε ιεραρχική κατάταξη των μαθημάτων, όπου κάποια θεωρούνται πιο «χρήσιμα» και πιο «σπουδαία» από κάποια άλλα.

Κοντολογίς, το τι διδάσκεται, πόσο χρόνο, πώς διδάσκεται, πώς αξιολογείται μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τα οποία φαίνεται:

- Η κυρίαρχη ιδεολογία στο σχολείο.
- Ο τύπος εργαζόμενου και πολίτη που επιδιώκεται να φτιαχτεί μέσα από την εκπαίδευση.

- Η ταξική υφή της γνώσης καθώς συγκεκριμένα είδη γνώσης και τρόποι διδασκαλίας αποκλείουν τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα.
- Η επιλεκτικότητα του σχολείου.

Αν ρίξει κάποιος μια ματιά στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία θα έρθει έκπληκτος με ένα αντιφατικό και δυσερμήνευτο φαινόμενο. Τα βιβλία είναι «γεμάτα» γνώσεις, αγγίζουν όλο και πιο πολλές και όλο και πιο σύγχρονες πλευρές της επιστήμης και του πολιτισμού και όμως οι μαθητές που μορφώνονται από αυτά τα βιβλία δεν μπορούν να σκεφθούν κριτικά.

Ετσι, η αντιπαράθεση με τους ιθύνοντες των εκπαιδευτικών ζητημάτων στο αν το σχολείο σήμερα παρέχει «λίγη» ή «πολλή» επιστημονική γνώση μάλλον είναι χαμένο παιχνίδι σε ξένο γήπεδο για όποιον υποστηρίζει ότι το σχολείο σήμερα υστερεί στην ποσότητα των γνώσεων που παρέχει στους μαθητές του. Το ζήτημα δεν είναι μόνο ποσοτικό αλλά κυρίως και ποιοτικό.

Η συσσώρευση πολλών γνώσεων στα αναλυτικά προγράμματα και ο βομβαρδισμός του μαθητή με αυτές δεν σημαίνουν ότι οι μαθητές που κατέχουν πολλές γνώσεις αποκτούν αυτόματα και την ικανότητα της κριτικής σκέψης. Φυσικά και το αντίστροφο είναι προβληματικό, να περιμένουμε ότι κάποιος άνθρωπος που δεν έχει γνώσεις και δεν έχει εμπλοκή με τον τρόπο παραγωγής της γνώσης μπορεί να μάθει να σκέφτεται κριτικά αν του διδάξουμε σε φόρμουλες τη διαλεκτική ή την τυπική λογική.

Γνώση και πληροφορία³

Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα, παρέχει στους μαθητές πληροφορίες. Όμως, η πληροφορία δεν είναι γνώση. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη γνώση και την πληροφορία έγκειται, ανάμεσα στα άλλα, στο ότι η πρώτη είναι οργανικά δεμένη με τους

³ «Το αναλυτικό πρόγραμμα στο νέο λύκειο και οι σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν – Ποσότητα Χωρίς Ποιότητα», του Χρίστου Κάτσικα, «Η εφημερίδα των Συντακτών», 16/10/2013, <http://www.efsyn.gr/?p=133577>

τρόπους και τους μηχανισμούς παραγωγής της, ενταγμένη στον συνεκτικό αρμό μιας επιστήμης που της δίνει ευρύτερο νόημα και παραπέρα ερμηνευτική δυνατότητα νέων γνωστικών περιοχών για επόμενες μαθητικές εργασίες. Η παρουσίαση στους μαθητές μόνο πληροφοριών καθιστά αδύνατη την επεξεργασία και την ιεράρχηση τους σε «χρήσιμες» και «άχρηστες».

Καθιστά, επίσης, τους μαθητές ανήμπορους να ερμηνεύσουν και να ταξινομήσουν τις επόμενες πληροφορίες που θα προσλάβουν. Γι' αυτό και οι μαθητές, έπειτα από χρόνια μελέτης και μαθημάτων, δεν μπορούν να σκεφθούν κριτικά και να «ζυγίσουν» διαφορετικές πληροφορίες ως προς την εγκυρότητα και τη βαρύτητα τους. Γι' αυτό μπορεί στο ίδιο άτομο να συνυπάρχουν η καλή γνώση της τεχνικής του, να λύνει ασκήσεις στη Φυσική και τη Χημεία με την πίστη ότι η μοίρα μας καθορίζεται από τον ζωδιακό κύκλο.

Σύμφωνα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιεί κανείς, μπορεί να εντοπίσει ποικίλα *είδη προγραμμάτων*. Για το λόγο αυτό π.χ. με κριτήριο τα περιθώρια πρωτοβουλίας που θεωρείται σκόπιμο να έχει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς και τις δυνατότητες προσαρμογής του προγράμματος σε επιμέρους συνθήκες, υπάρχουν τα «κλειστά» και τα «ανοικτά» προγράμματα (ή «προγράμματα - πλαίσια»), με προεκτάσεις και συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη και σε συνάρτηση βέβαια με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος (δηλαδή συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό στη δομή του).

Για παράδειγμα αν χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο ο γενικός προσανατολισμός ή η «φιλοσοφία» τους ή η θεωρία που τα στηρίζει, τα προγράμματα διδασκαλίας θα μπορούσαν να υποδιαιρεθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- Τα *θεματοκεντρικά* (ή *υλικοκεντρικά*) προγράμματα έχουν στο επίκεντρό τους τις επιστημονικές γνώσεις, επιδιώκουν δηλαδή κυρίως τη μετάδοση ενός πλέγματος πληροφοριών-γνώσεων από διάφορες περιοχές του επιστητού.
- Τα *παιδοκεντρικά* ή *μαθητοκεντρικά* προγράμματα, που έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς τους τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών.

- Τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας, που προσανατολίζονται και θέλουν να υπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας.
- Τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης, που έχουν ως στόχο τους να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος.

Οι τρεις τελευταίοι τύποι προγραμμάτων, με κυριότερους τους δύο τελευταίους, διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή στόχων επίτευξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συχνά περιγράφονται ως *στοχοκεντρικά προγράμματα*.

Φιλοσοφικά ρεύματα και Α.Π.Σ.

Το Α.Π.Σ. υπάρχει ως έννοια μόνο σε άμεση σχέση με την έννοια της γνώσης, την έννοια της κοινωνίας των ανθρώπων και την έννοια του ατόμου⁴, έννοιες από τις οποίες εξαρτάται και στις οποίες απευθύνεται. Τα βασικά φιλοσοφικά ρεύματα που αναφέρονται σε αυτές τις έννοιες είναι, το φιλοσοφικό ρεύμα του ρεαλισμού (Δελλής, 2003) που αναφέρεται στην κοινωνία και στη γνώση, του ιδεαλισμού στη γνώση, του πραγματισμού στη γνώση και στο άτομο και του υπαρξισμού στο άτομο. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει μια συνοπτική εικόνα των αξιών κάθε φιλοσοφικού ρεύματος, των κατευθύνσεων του Α.Π.Σ σχετικά με τη μάθηση και των μαθημάτων ή των θεμάτων που προκρίνονται.

Φιλοσοφία	Αξίες	Μάθηση	Μαθήματα
Ρεαλισμός	Βασίζονται σε φυσικούς νόμους	Λογική – αφηρημένη σκέψη	Ανθρωπιστικά Επιστημονικά

⁴ Στην έννοια του ατόμου εμπλέκονται θεωρίες για τη λειτουργία του μαθητή και του δασκάλου.

Ιδεαλισμός	Απόλυτες και αιώνιες	Αποστήθιση – Αφηρημένη σκέψη	Φιλοσοφία Θεολογία Μαθηματικά
Πραγματισμός	Περιστασιακές και Σχετικές	Επιστημονικές εξηγήσεις	Εμπειρικά θέματα Προβλήματα
Υπαρξισμός	Σχετικές, Πολλαπλή αλήθεια	Κάθε μαθητής ξεχωριστός	Εικαστικά Φιλοσοφικά Επιλογές

Βέβαια και ο προσανατολισμός του Α.Π.Σ. επηρεάζεται και προσδιορίζεται από τις έννοιες άτομο, κοινωνία και γνώση. Συγκεκριμένα ο προσανατολισμός της κοινωνικής αναδόμησης αναφέρεται στην κοινωνία , της κοινωνικής προσαρμογής στη γνώση και στην κοινωνία, του ακαδημαϊκού προσανατολισμού στη γνώση, των γνωστικών διαδικασιών στο άτομο και της αυτοπραγμάτωσης στο άτομο. Τα χαρακτηριστικά κάθε προσανατολισμού προσδιορίζουν και τους σκοπούς του Α.Π.Σ.(Eisner, 1985) όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Προσανατολισμός	Χαρακτηριστικό	Σκοπός
Κοινωνική αναδόμηση	Αξία στην αλλαγή κοινωνίας	Παρουσίαση κοινωνικών προβλημάτων
Κοινωνική προσαρμογή	Προτεραιότητα στις ανάγκες της κοινωνίας	Γνώσεις- Δεξιότητες για τις ανάγκες
Ακαδημαϊκός ορθολογισμός	Εστίαση στη γνώση	Ανάπτυξη ορθολογικού νου
Γνωστικές	Εστίαση στον τρόπο	Διερεύνηση ,

διαδικασίες	σκέψης	Ανακάλυψη και Κατασκευή γνώσης
Αυτοπραγμάτωση	Ολόπλευρη ανάπτυξη ατόμου	Διαπροσωπικές σχέσεις

Ο παραπάνω διαχωρισμός είναι ενδεικτικός. Στη βιβλιογραφία συναντούμε και άλλους διαχωρισμούς (Χατζηγεωργίου, 2004), όπως ανθρωπιστικό, τεχνοκρατικό και δημοκρατικό (Mayo, 1997) προσανατολισμό ή ακόμη προσανατολισμό σύμφωνο προς το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς (Pinar, 1995), που διαχωρίζεται σε «σκληρή» κατεύθυνση και σε «ήπια» κατεύθυνση (McNeil, 1990). Βέβαια η ύπαρξη διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων και διαφορετικών προσανατολισμών, δε σημαίνει ότι πρέπει να υιοθετηθεί μόνο ένα από αυτά για να συνταχθεί το Α.Π.Σ.. Υπάρχουν θεωρίες που προτείνουν συνδυασμούς των παραπάνω κατευθύνσεων, ώστε να εξυπηρετηθεί η κοινωνική ανάγκη, τόσο για τεχνοκράτες όσο και για ανθρωπιστές. Μπορεί η επιστημονική μελέτη του θέματος να στηρίζεται στην ανάλυσή του, δεν αποκλείει όμως τη δυνατότητα σύνθεσης, μια διαδικασία με θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν έπεται της ανάλυσης και στηρίζεται σ' αυτή.

Η μέχρι τώρα ανάλυση του θέματος, δείχνει ότι κάθε Α.Π.Σ. έχει πολιτική διάσταση και ότι κάθε αξιολόγησή του πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη φιλοσοφική του βάση και τη σχέση των σκοπών του με τη φιλοσοφία του.

3. Σχεδιασμός και οργάνωση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Στα βασικά ερωτήματα «Τι δίνει το Α.Π.Σ.;» , «ΠΩΣ το δίνει;» και «ΓΙΑΤΙ το δίνει;», προσπαθούν να απαντήσουν περισσότερες από μία επιστημονικές περιοχές όπως φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, διδακτική, παιδαγωγική κλπ., με αποτέλεσμα τα ερωτήματα να μην παίρνουν μια συγκεκριμένη και μοναδική απάντηση, αλλά να διατηρείται και να συνεχίζεται η σχετική συζήτηση.

Η ερώτηση «Τι θα ανήκει στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ.;» είναι ισοδύναμη με την ερώτηση «ποια γνώση έχει μεγαλύτερη αξία;».

Η προτεινόμενη απάντηση για σχεδιασμό του Α.Π.Σ. με επιστροφή σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, δεν αποτελεί απάντηση, διότι για να επιλεγούν οι βασικές γνώσεις, πρέπει να έχει επιλεγεί ήδη το σύνολο των γνώσεων του ΑΠ.Σ., δηλαδή το περιεχόμενό του.

Αν δοθεί έμφαση κατά τον σχεδιασμό στον τρόπο σκέψης και στις μεθόδους, δηλαδή στο ΠΩΣ; τότε έχουμε παραπομπή στην ερώτηση «ποια πρέπει να είναι η οργάνωση ενός

Α.Π.Σ.», η οποία ισοδύναμα μπορεί να διατυπωθεί: «Με ποια συγκεκριμένη οργάνωση των πληροφοριών πετυχαίνουμε την καλύτερη μετατροπή τους σε γνώση;». Εδώ είμαστε πάλι στο Τι, διότι η οργάνωση προϋποθέτει αξιολόγηση, η οποία γίνεται μόνο με αναφορά σε συγκεκριμένες αξίες και σκοπιμότητες. Άρα το πρώτο θέμα είναι η επιλογή εκπαιδευτικών σκοπών και προσδιορισμό στόχων, ώστε να είναι δυνατή η επιλογή προτεραιοτήτων για το Α.Π.Σ. και κατά συνέπεια η οργάνωσή του. Η μετατόπιση ή η αλλαγή του αρχικού ερωτήματος, δεν μπορεί να αποτελεί απάντηση .

Η λογική διάσταση της οργάνωσης του Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει με βάση το γνωστικό αντικείμενο⁵ και η ψυχολογική διάστασή της, με βάση το μαθητή⁶. Η λογική διάσταση οδηγεί αναπόφευκτα στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό, ο οποίος δε λαμβάνει υπ' όψιν του το μαθητή και η ψυχολογική στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό⁷, η οποία στηρίζεται στη νοητική ανάπτυξη του μαθητή.⁸ Ο σχεδιασμός Α.Π.Σ. γίνεται ακόμα πιο δύσκολος, αν συνυπολογίσουμε ότι υπάρχουν περισσότερες από μία θεωρίες που αναφέρονται στη νοητική ανάπτυξη, όπως η Πιαζετιανή, η νέο-Πιαζετιανή, της Γνωστικής μάθησης και της Επεξεργασίας πληροφοριών (Stenberg&Berg, 1993).

Μια σύνθεση της λογικής και ψυχολογικής προσέγγισης θα έφερνε πιθανώς καλύτερα αποτελέσματα, διότι θα μπορούσε να περιέχει τη μύηση των μαθητών στον κόσμο των

⁵ Λογική οργάνωση, που γίνεται με τη συμβολή της φιλοσοφίας, στην οποία ανήκουν κατ' εξοχή εννοιολογικά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

⁶ Ψυχολογική οργάνωση, που γίνεται με τη συμβολή της ψυχολογίας, στην οποία ανήκουν κατ' εξοχή εμπειρικά θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

⁷ Προσανατολισμοί Α.Π.Σ. (Eisner ,1985): Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός: Στοχεύει στη μύηση των μαθητών στις διάφορες γνωστικές περιοχές, έτσι ώστε να αναπτύξουν ορθολογικό νου. Γνωστικές Διαδικασίες: Δίνουν ευκαιρίες για διερεύνηση, ανακάλυψη και κατασκευή της γνώσης. Κοινωνική Προσαρμογή: Δίνει αποκλειστική προτεραιότητα σε γνώσεις και δεξιότητες που διευκολύνουν την ικανοποίηση αναγκών της κοινωνίας. Κοινωνική Αναδόμηση: Δίνει ιδιαίτερη αξία στην αλλαγή της κοινωνίας. Αυτοπραγμάτωση: Στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους καθώς και στην ανάπτυξη της αυτονομίας του και της συνειδήσής του. Τεχνοκρατισμός/Τεχνολογία: Εστιάζει στη διαδικασία μάθησης και με μάντζερ το δάσκαλο, στοχεύει στην επιτυχή μετάδοση γνώσεων.

⁸ Επιχειρείται η αμφιμονοσήμαντη αντιστοίχιση συγκεκριμένων ικανοτήτων και ηλικίας ανεξάρτητα από τις γνώσεις που έχει ο μαθητής και μάλιστα με ισχύ για όλους τους μαθητές.

γνώσεων, να τους δώσει τη δυνατότητα να εντοπίσουν και να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό δυνατότητες και ικανότητες που διαθέτουν και να επιτρέψει την ανάπτυξη αξιών και συμπεριφορών που είναι επιθυμητές από την κοινωνία.

Ακόμα όμως και αν θεωρηθεί εφικτή η διατύπωση στόχων, η πλήρης υλοποίησή τους δεν είναι πάντα δυνατή, διότι είναι δυνατόν η θεωρία και η πράξη να αλληλοαναιρούνται. Ενώ επιδιώκεται η ανάπτυξη της αυτονομίας, ακολουθούνται ταυτόχρονα μέθοδοι μετάδοσης της γνώσης που την περιορίζουν. Επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα είναι επιθυμητή η αποστήθιση κανόνων και θεωρημάτων, ώστε άκριτα να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη μύηση σε άλλες γνώσεις.

Τέλος η στήριξη της ανάπτυξης της αυτονομίας και της κριτικής στάσης απέναντι σε κατεστημένα, είναι μια ανοικτή διαδικασία, σε αντίθεση με την επιδίωξη ανάπτυξης αξιών και συμπεριφορών επιθυμητών από την κοινωνία που είναι κλειστή διαδικασία με την έννοια ότι έχει τελικό επιδιωκόμενο στόχο.

Οι δυσκολίες και οι εσωτερικές αντιφάσεις που παρατηρούνται κατά τη στοχοθέτηση του Α.Π.Σ., αντικατοπτρίζουν τον ίδιο τον άνθρωπο ως λογικό ον, την ίδια την έννοια της ζωής, γι' αυτό και δεν πρέπει να εκληφθούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην προσπάθειά μας, για προσαρμογή των Α.Π.Σ. στις κοινωνικές συνθήκες. Επίσης πρέπει να λάβουμε υπόψη, ότι η τοποθέτηση γενικού εκπαιδευτικού στόχου, έχει την έννοια του επιδιωκόμενου ιδανικού⁹ και όχι της άμεσης υλοποίησής του, πράγμα άλλωστε αδύνατον να γίνει με απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο, από πρόσωπα που έχουν βιώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με άλλους σκοπούς. Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα θα προσεγγίζονταν καλύτερα, αν το σχολείο ήταν ανοικτό στην κοινωνία και αν στους σκοπούς του μαθήματος εμπεριέχετο η ανακάλυψη και ο προσδιορισμός στερεοτύπων, καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δημιουργία δυνατοτήτων για την αντιμετώπισή τους, ώστε να οδηγηθούμε στην αποδοχή, στην απόρριψη ή στον ταυτόχρονο προσδιορισμό άλλων, αν αυτό θεωρηθεί αναγκαίο.

⁹ Μια ακόμη αμφιλεγόμενη έννοια μια και χρησιμοποιείται ως το απόλυτα σωστό, ως η αντικειμενική και άρα αδιαμφισβήτητη αλήθεια.

Από άποψη δομής των σχολικών προγραμμάτων, γίνεται λόγος για *οργάνωση της διδακτέας ύλης* ή, διαφορετικά, για ταξινόμηση των αντικειμένων σχολικής γνώσης—που σημαίνει την ταξινόμηση των μορφωτικών αγαθών σε ομάδες μαθημάτων ή κύκλους σπουδών (π.χ. πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα ή μαθήματα κορμού και επιλογής). Στη νεότερη Διδακτική πήρε μεγάλη έκταση η οργάνωση των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης γύρω από θεματικούς άξονες, όπως είναι η *πατριδογνωσία* και η *μελέτη του περιβάλλοντος* για την πρωτοβάθμια, ή σε κύκλους σπουδών, όπως π.χ. γλώσσα και λογοτεχνία, θετικές επιστήμες, κοινωνικές σπουδές, ή ανθρωπιστικές σπουδές και θετικές επιστήμες, ή θεωρητική, τεχνολογική και πρακτική κατεύθυνση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συναφής με την οργάνωση είναι η *διάταξη της ύλης* στο πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή η σειρά παροχής των μορφωτικών αγαθών στο σύνολο των διδασκομένων μαθημάτων ή σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Είναι γνωστοί από το παρελθόν δύο κυρίως τρόποι διάταξης της ύλης: η *επάλληλη διάταξη* σε δύο κυρίως εκδοχές, κατά ανιούσα προοδευτική κλίμακα ή καθ' ομοκέντρους κύκλους με σταδιακή διεύρυνση και εμβάθυνση των γνώσεων από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα για ένα γνωστικό αντικείμενο ή ακόμη ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για την εγκύκλια παιδεία.

Η *παράλληλη διάταξη* επιχειρεί το συγχρονισμό της διδασκαλίας ομοειδών γνώσεων (π.χ. Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση κλπ.). Η νεότερη εκδοχή της *σπειροειδούς διάταξης* έχει κοινά σημεία με την παραδοσιακή καθ' ομοκέντρους κύκλους διάταξη, στηρίζεται όμως σε μια διαφορετική ψυχολογική βάση. Εάν εντοπίσουμε τη διάταξη της ύλης σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή μάθημα, τότε μπορούμε να διακρίνουμε τη *γραμμική* από την *κατά νησίδες* ή *παραδειγματική διάταξη*. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για αλυσιδωτή παράθεση επιμέρους στοιχείων ή ενοτήτων ενός γνωστικού αντικειμένου (π.χ. χρονολογική και χωρίς κενά παράθεση των γεγονότων και ιστορικών περιόδων στο μάθημα της Ιστορίας). Στη δεύτερη πρόκειται για επιλογή βασικών ενοτήτων ή ιστορικών περιόδων, οι οποίες θεωρούνται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα («νησίδες» ή «θέματα») για την καλλιέργεια κάποιων ικανοτήτων ή της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός αποτελεί στην εποχή μας έναν ιδιαίτερο κλάδο στο χώρο των Εκπαιδευτικών Σπουδών, ο οποίος, όπως και άλλοι κλάδοι του χώρου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διεπιστημονικός. Οι θεωρητικοί προβληματισμοί που αναπτύσσονται σχετικά με τη γνώση που θα προσφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και πως θα προσφέρει τη γνώση αυτή, διαμορφώνονται με βάση σύγχρονες απόψεις στις επιστήμες της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και των επιμέρους κλάδων τους.

Διαφορετικές απόψεις και θεωρητικές θέσεις σχετικά λ.χ. με το τι είναι γνώση και πως αποκτάται, με το ποιος είναι ο κοινωνικός προορισμός της σχολικής εκπαίδευσης ή με την αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων ως ατόμων και συλλογικών υποκειμένων οδηγούν σε διαφορετικές προτάσεις για την οργανωτική δομή και τους τρόπους σχεδιασμού αφενός του *σχολικού προγράμματος σπουδών* (του σχολικού curriculum), αφετέρου του *προγράμματος σπουδών κάθε γνωστικού αντικείμενου* (π.χ. του προγράμματος γλωσσικών σπουδών, του προγράμματος της φυσικής, του προγράμματος της βιολογίας) και από τη άλλη του *αναλυτικού προγράμματος* για την κατά κύκλους εκπαίδευση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής αγωγής του γυμνασίου ή της Α' τάξης του λυκείου).

Η Ενότητα Β' του *Γλωσσικού Υπολογιστή* είναι αφιερωμένη σε ζητήματα που απασχολούν το διεπιστημονικό κλάδο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και φιλοδοξεί να παρουσιάζει τις ιδεολογικά και πολιτικά προσδιορισμένες πρακτικές οι οποίες εκφράζονται μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μιας κοινωνίας - ειδικότερα, μέσω των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών.

Η διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.), η ανάπτυξη του περιεχομένου υοθ, η παράθεση των οδηγιών για την εφαρμογή του και η αξιολόγηση του, δεν μπορούν να προσδιοριστούν αντικειμενικά. Η συγκεκριμένη διαδικασία συναρτάται με την επιλογή ενός φιλοσοφικού ρεύματος και προσανατολισμού, με τον προσδιορισμό αξιών και του περιεχομένου των εννοιών "μάθηση" και "γνώση". Όλες οι προηγούμενες συνδέσεις

πρέπει να αναφέρονται στην κοινωνία, στο άτομο και στη γνώση επειδή γνώση “είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του οικοδομήματος” Α.Π.Σ.

Ποσότητα χωρίς ποιότητα

Μετά την ψήφιση του νόμου για το νέο Λύκειο, το οποίο από τον Σεπτέμβριο κάνει το ντεμπούτο του, όλη η συζήτηση επικεντρώθηκε στο εξεταστικό πλέγμα που αυτό επιβάλλει με τη μορφή των πανελλαδικών εξετάσεων σε κάθε του τάξη.

Δικαίως, καθώς αν κανείς ξύσει τα γνωστά παραπλανητικά σοβατίσματα θα ανακαλύψει ότι στο νέο Λύκειο οι μαθητές θα διαγωνίζονται, σε όλες τις τάξεις, σε εξετάσεις πανελλαδικού τύπου και όποιος καταφέρει και «επιζήσει σχολικά», μετά το τέλος του Λυκείου, θα δίνει και πάλι εξετάσεις πανελλαδικού χαρακτήρα για την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση. Δικαίως, καθώς τόσο η θεωρία όσο και η εμπειρία, έχουν αποδείξει ότι οι εξετάσεις αυτού του τύπου απογειώνουν την ανάγκη φροντιστηριακού στεγάστρου και μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε συμβολαιογράφους επιδόσεων.

Ωστόσο υπάρχει και μια ακόμη βασική πτυχή στο νέο Λύκειο που μένει στο περιθώριο της δημόσιας συζήτησης. Αναφερόμαστε στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν.

Μετά την ψήφιση του νόμου για το νέο Λύκειο, το οποίο από τον Σεπτέμβριο κάνει το ντεμπούτο του, όλη η συζήτηση επικεντρώθηκε στο εξεταστικό πλέγμα που αυτό επιβάλλει με τη μορφή των πανελλαδικών εξετάσεων σε κάθε του τάξη.

Δικαίως καθώς αν κανείς ξύσει τα γνωστά παραπλανητικά σοβατίσματα θα ανακαλύψει ότι στο νέο Λύκειο οι μαθητές θα διαγωνίζονται, σε όλες τις τάξεις, σε εξετάσεις πανελλαδικού τύπου και όποιος καταφέρει και «επιζήσει σχολικά», μετά το τέλος του Λυκείου, θα δίνει και πάλι εξετάσεις πανελλαδικού χαρακτήρα για την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση. Δικαίως καθώς τόσο η θεωρία όσο και η εμπειρία έχουν αποδείξει ότι οι

εξετάσεις αυτού του τύπου απογειώνουν την ανάγκη φροντιστηριακού στεγάστρου και μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε συμβολαιογράφους επιδόσεων.

Ωστόσο υπάρχει και μια ακόμη βασική πτυχή στο νέο Λύκειο που μένει στο περιθώριο της δημόσιας συζήτησης. Αναφερόμαστε στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν. Να το πούμε, λοιπόν, καθαρά: Η φυσιογνωμία, η κατεύθυνση και το αναλυτικό πρόγραμμα του νέου Λυκείου το κάνουν να μοιάζει με απομίμηση φροντιστηρίου, καθώς το «πατρών» του νέου του ρόλου είναι σχεδιασμένο στα μέτρα του «ανταγωνιστή» του.

Μοντέλα Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Τα προτεινόμενα μοντέλα του Α.Π.Σ. (Kelly, 1989) είναι 1) το μοντέλο των στόχων¹⁰, 2) το μοντέλο των περιεχομένων¹¹ και 3) το μοντέλο της διαδικασίας¹².

Τα Α.Π.Σ. διακρίνονται επίσης σε ανοικτά ή κλειστά, ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα, σε γραμμικής ή σπειροειδούς¹³ μορφής, ανάλογα με την εσωτερική δομή και οργάνωσή του και σε επίσημο ή κρυφό,¹⁴ ανάλογα με το βαθμό συσχέτισης αυτών που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο με αυτά που προβλέπεται να

¹⁰ Έμφαση στις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής και οι οποίες αναγράφονται ως λίστα επιδόσεων.

¹¹ Έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης. Ο σχεδιαστής αναλύει σε ενότητες, και υποενότητες το γνωστικό αντικείμενο και κατανέμει τις ώρες διδασκαλίας χωρίς να θέτει στόχους για το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής.

¹² Έμφαση στο τρόπο σκέψης των μαθητών, στη διαδικασία μάθησης και όχι στο τι θα μάθει.

¹³ Οι έννοιες ακολουθούν η μία την άλλη από την απλή στη σύνθετη.

¹⁴ Λειτουργίες κρυφού: Διάταξη και κίνηση αντικειμένων μέσα στην αίθουσα, στο σχολείο – Διάκριση μαθητών – Σχολική κουλτούρα – Παιχνίδια του μαθητή – Αντίληψη για τη φύση της γνώσης.

διδασκούν. Επίσης υπάρχει (Goodlad,1979) το ιδανικό, το επίσημο, το αντιληπτό¹⁵, το λειτουργικό¹⁶ και το βιωματικό¹⁷ Α.Π.Σ.

Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μέσα από τη διαδικασία μάθησης της γνώσης και επεξεργασίας των πληροφοριών

Η αναμόρφωση του Α.Π.Σ. είναι μια διαδικασία που έπεται της αξιολόγησης, επομένως δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε αξίες, να έχει τη δικιά της φιλοσοφία, την ιδεολογία¹⁸ της, να είναι πολιτική πράξη. Μια αναμόρφωση των Α.Π.Σ. συνδέεται με αλλαγές, τόσο στη φιλοσοφία όσο και στους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιφέρει αλλαγές στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας και επομένως αποτελεί μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία πρέπει να ξεπεράσει εμπόδια σχετικά με ιδεολογίες, παραδόσεις, στερεότυπα κλπ. (Χατζηγεωργίου,2004)

Προκειμένου να ανιχνεύσουμε τη σύνδεση φιλοσοφικών αρχών, επιστημονικών παρατηρήσεων σχετικών με τη γνώση και Α.Π.Σ., παραθέτουμε δύο προτάσεις για αναμόρφωση ενός Α.Π.Σ.

Σύμφωνα με την πρώτη πρόταση, τόσο η αξιολόγηση του Α.Π.Σ., όσο και οι σχετικοί με την αναμόρφωσή του προβληματισμοί, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται στην κοινωνία, το άτομο και τη γνώση.

Όσον αφορά την κοινωνία, η σχετική επιχειρηματολογία στηρίζεται σε αλλαγές που διαπιστώνονται κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και άλλους τομείς, οι οποίοι δεν είχαν προβλεφθεί, όταν συντάχθηκαν τα προηγούμενα Α.Π.Σ.

¹⁵ Το Α.Π.Σ. όπως το αντιλαμβάνεται ο διδάσκων.

¹⁶ Το Α.Π.Σ. όπως το αντιλαμβάνονται οι ερευνητές.

¹⁷ Το Α.Π.Σ. όπως το βιώνει ο κάθε μαθητής. Ο φόβος, η ανασφάλεια ή το μίσος που νιώθουν οι μαθητές απέναντι στο επίσημο Α.Π.Σ., είναι δυνατόν να καθορίζουν την αποτυχία των στόχων του.

¹⁸ Η ιδεολογία μιλάει με έντονη ρητορική γι' αυτό που πρέπει να γίνει, χωρίς να μπαίνει στον κόπο να υποστηρίξει επιστημονικά το «πρέπει».

Σε σχέση με το άτομο υποστηρίζεται έντονα η εισαγωγή θεμάτων και δραστηριοτήτων που να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ώστε να προετοιμαστεί ο μαθητής για να ζήσει σε ένα μελλοντικό κόσμο, ο οποίος θεωρείται, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σχετικά με παλαιότερα, απρόβλεπτος.

Για τη γνώση υποστηρίζεται (Toffler, 1980), ότι αποτελεί τη βάση και το κύριο χαρακτηριστικό του τρίτου κύματος πολιτισμού, που άρχισε να εμφανίζεται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και ακολούθησε αυτά του αγροτικού και του βιομηχανικού πολιτισμού. Σε αντίθεση δε με την αγροτική γη ή το εργοστάσιο, η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί συγχρόνως από περισσότερους του ενός ανθρώπους και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για βελτίωσή της. Ακριβώς αυτή η βελτιωμένη γνώση οδήγησε στην τεχνολογική επανάσταση, τμήμα της οποίας αποτελεί η δυνατότητα μιας φοβερής αύξησης στην κινητικότητα της πληροφορίας, η οποία μετατρέπόμενη σε γνώση, ανατροφοδοτεί την τεχνολογική επανάσταση. Ακριβώς την αναγκαιότητα παρέμβασης σ' αυτή τη διαδικασία μετατροπής, η οποία είναι πρωτόγνωρη ως προς τον όγκο της πληροφορίας που πρόκειται να διαχειρισθεί, έρχεται να καλύψει μια αναμόρφωση του Α.Π.Σ.. Υποστηρίζεται, ότι ο μαθητής πρέπει να βοηθηθεί να μπει στη διαδικασία της μάθησης, να συνειδητοποιήσει πρώτα το μέγεθος του όγκου των πληροφοριών και στη συνέχεια να μπει στη διαδικασία αναζήτησης, εύρεσης και χρήσης πληροφοριών, ώστε να καταφέρει μερικές απ' αυτές να τις μετατρέψει σε γνώση, εμπλουτίζοντας έτσι το προσωπικό του σύνολο γνώσεων και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ικανότητά του να συσχετίζει, να κατανοεί πληροφορίες και να τις μετατρέπει σε γνώσεις.

Σύμφωνα με αυτή την πρόταση ανατίθεται στο σχολείο η διαδικασία προσαρμογής των μαθητών σε μια διαπιστούμενη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και η προετοιμασίας τους για μια εκτιμώμενη μελλοντική κοινωνική κατάσταση. Η δε γνώση εμφανίζεται ως νομοτελειακό αποτέλεσμα εξωτερικών επιδράσεων, ενώ η ανάπτυξή της περιγράφεται με διαδοχικά στάδια, που βρίσκονται σε συγκεκριμένη γραμμική διάταξη. Θεωρείται ότι κάθε γνώση αποθηκεύεται σε κάποιο χώρο και ανακαλείται, όταν είναι αναγκαίο, είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με άλλες αποθηκευμένες γνώσεις, ώστε να συμβάλλουν στην προσπάθεια

κατάκτησης μιας καινούργιας γνώσης. Το όλο σύστημα θυμίζει ηλεκτρονικό υπολογιστή και η λειτουργία του διαθέτει είσοδο και έξοδο. Στον τομέα της μεθοδολογίας για την κατάκτηση της γνώσης, προτείνεται η διερεύνηση και η ανακάλυψή της από το μαθητή με τη βοήθεια του διδάσκοντος. Η απευθείας μετάδοση της γνώσης από το διδάσκοντα στο μαθητή, δεν προκρίνεται, όχι, διότι είναι λάθος, αλλά διότι είναι αδύνατη η εφαρμογή της μεθόδου σε μια τόσο εκτεταμένη γνώση.

Διαφορετική άποψη για τη γνωστική διαδικασία έχουν δύο αργεντινοί βιολόγοι οι Maturana και Varela οι οποίοι μετά από πολύχρονες έρευνες διατύπωσαν τη θεωρία (Maturana&Varela, 1992), ότι τα έμβια όντα είναι ομοιοστατικά συστήματα που έχουν σαν μεταβλητή την ίδια την οργάνωσή τους, μια οργάνωση που τα διαφοροποιεί από άλλα συστήματα και τα προσδιορίζει ως «αυτοποιητικές μηχανές» (Maturana, Varela , 1992). Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιούν ορολογίες από την επιστήμη της πληροφορικής και από την κυβερνητική, τονίζοντας πάντα ότι πρέπει να τηρούνται οι αναλογίες κατά τη μεταφορά της ορολογίας, σε μελέτη έμβιων όντων. Χρησιμοποιούν τη θεωρία των οργανωμένων συστημάτων της κυβερνητικής και ονομάζουν πολύπλοκα¹⁹ συστήματα, όσα αναφέρονται σε έμβια όντα και περίπλοκα τα υπόλοιπα. Με βάση τη θεωρία των αυτόματων μηχανών, προσδιορίζουν τα έμβια όντα ως αυτοποιητικές μηχανές, δηλαδή μηχανές που παράγουν ακριβώς αυτό που είναι και υπάρχουν ακριβώς για να παράγουν τον εαυτό τους και μόνο στο βαθμό που τον παράγουν υπάρχουν (Maturana&Varela, 1992) διαχωρίζοντάς τα από τις μηχανές, που το αποτέλεσμα της λειτουργίας τους, είναι κάτι διαφορετικό και ανεξάρτητο από τις ίδιες (αλλοποιητικές μηχανές). Τα χαρακτηριστικά των αυτοποιητικών μηχανών, σύμφωνα με τους δύο ερευνητές είναι: η αυτονομία - η ατομικότητα - η υπόστασή τους ως ανεξάρτητες μονάδες - η απουσία σκοπού για τη λειτουργία τους και το αμετάβλητο της αυτοποιητικής τους οργάνωσης.

¹⁹ Η οργάνωση και η λειτουργία των πολύπλοκων συστημάτων δεν μπορεί να προσδιοριστεί απολύτως.

Με βάση τις παραπάνω προδιαγραφές έχουμε ένα σύστημα , το οποίο διατηρεί μόνο του την ύπαρξή του και την ταυτότητά του, ανεξάρτητα από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Είναι κλειστό όσον αφορά την οργάνωσή του, η οποία δεν καθορίζεται από τις ιδιότητες των συστατικών μερών (Maturana&Varela, 1992), αλλά από το σύνολο των σχέσεων μεταξύ των συστατικών μερών, που πρέπει να υπάρχουν και οφείλουν να υλοποιούνται ώστε μέσω της συγκεκριμένης οργάνωσης (Maturana&Varela, 1992) το σύστημα να συγκροτείται σαν μονάδα, δηλαδή να υπάρχει αυτόνομο και ανεξάρτητο. Είναι ανοικτό όσον αφορά τη δομή του, δηλαδή την υλοποίηση της παραπάνω οργάνωσης, ώστε να διατηρήσει την προσαρμογή του στο περιβάλλον και κατά συνέπεια να εξασφαλίσει τη συνέχεια της ύπαρξής του. Έχουμε δηλαδή μια αυτόνομη διαδικασία αλλαγών που αποφασίζεται, ελέγχεται και διεκπεραιώνεται από το ίδιο το αυτοποιητικό σύστημα, όχι, λόγω της επίδρασης του περιβάλλοντος, αλλά με βάση το ερέθισμα από το περιβάλλον και την αναγκαιότητά του να συνεχίσει να υπάρχει και στο νέο περιβάλλον. Ένα μηχανικό ανάλογο σε μη αυτοποιητικές μηχανές είναι το παρακάτω παράδειγμα: Η λειτουργία μιας μηχανής αυτοκινήτου στηρίζεται σε ορισμένες σχέσεις μεταξύ των μερών, δηλαδή σε συγκεκριμένη οργάνωση του συστήματος. Αν το συγκεκριμένο αυτοκίνητο το βάλουμε σε περιβάλλον αγώνων ταχύτητας, τότε πρέπει να παρέμβουμε και να αλλάξουμε τη δομή της μηχανής, δηλαδή τον τρόπο υλοποίησης της οργάνωσής της, ώστε να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Αν η μηχανή ήταν αυτοποιητική και «επέλεγε» από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αυτό της συμμετοχής σε αγώνες, τότε θα έκανε μόνη της τις αναγκαίες αλλαγές στη δομή της.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας στα έμβια όντα²⁰, προσδιορίζει τη σχέση τους με το περιβάλλον με ένα ιδιαίτερο τρόπο. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι μεταξύ των δύο συστημάτων υπάρχει συνεχής «αλληλεπίδραση». Η συγκεκριμένη δε κατάσταση «αλληλεπίδρασης» καθορίζει, για κάθε σύστημα ξεχωριστά, την έναρξη της αυτόνομης λειτουργίας του για προσαρμογή, αλλά δεν προσδιορίζει το είδος των δομικών αλλαγών που πρέπει να επιτελεστούν. Η ιστορία των δομικών μεταβολών που γίνονται, ορίζεται ως

²⁰ Αναγκαίες συνθήκες ύπαρξης των έμβιων όντων είναι η διατήρηση της αυτοποίησης και της προσαρμογής τους

οντογένεση (Maturana&Varela, 1992) του έμβριου οργανισμού. Είναι προφανές ότι μιλάμε για μια ακατάπαυστη δομική μεταβολή του έμβριου, που γίνεται πάντα μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζει η αναγκαιότητα της προσαρμογής του και της διατήρησης της αυτοποίησης του, δηλαδή αυτής καθεαυτής της ύπαρξής του.

Αξιοσημείωτη είναι εδώ η σχέση του παρατηρητή με τις διεργασίες που περιγράψαμε. Ο παρατηρητής βλέπει τις αλλαγές και των δύο δομών, καθώς και την αλληλεπίδραση τους και θεωρεί ότι π.χ. το έμβριο «εξανγκνάζεται» από το περιβάλλον σε αλλαγές της δομής του και σε συνεχείς «επιλογές». Αυτό όμως που ο παρατηρητής προσδιορίζει ως «επιλογή» του έμβριου, είναι αυτό που ο ίδιος θεωρεί ότι θα έπρεπε να είναι, με βάση το αποτέλεσμα της δικιάς του οντογένεσης μέσω των αλληλοεπιδράσεων που έζησε σε παρόμοιες καταστάσεις, αλλά δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με την «επιλογή» που θα κάνει ο οργανισμός του έμβριου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο χρόνο. Έχουμε δηλαδή πάλι δύο αυτόνομες λειτουργίες, μία του οργανισμού, που αναφέρεται στο παρόν, δηλαδή στη στιγμή που πρέπει να γίνουν οι αναγκαίες δομικές αλλαγές ώστε να συνεχιστεί η ύπαρξή του στο νέο περιβάλλον και μία του παρατηρητή, που αναφέρεται στο παρελθόν μέσω της αναφοράς του στην ιστορική διαδρομή των δομικών αλλαγών, που έχει ζήσει και στο μέλλον μέσω της προσπάθειάς του να «προβλέψει» ποιες θα είναι οι δομικές αλλαγές που θα «επιλέξει» ο παρατηρούμενος οργανισμός, ώστε μελλοντικά να προσαρμοστεί.

Η εφαρμογή των παραπάνω παρατηρήσεων στον ανθρώπινο οργανισμό, οδηγεί στον προσδιορισμό της λειτουργίας του νευρικού του συστήματος ως έκφραση της δομής που έχει η οργάνωση του οργανισμού, ώστε να διατηρείται η συνεκτικότητά του. Το νευρικό σύστημα διαθέτει πολλαπλά κυκλώματα νευρωτικής δραστηριότητας, που συσχετίζονται μεταξύ τους με πάρα πολλούς τρόπους και λειτουργεί αυτοαναφορικά αφομοιώνοντας και ενσωματώνοντας τα αποτελέσματα της ίδιας της λειτουργίας του στον έμβριο οργανισμό. Έχουμε δηλαδή ένα κλειστό σύστημα μεταβολών που σχετίζονται, τόσο με τη διατήρηση της εσωτερικής του δυναμικής (κινητήρια δραστηριότητα), όσο και των σχέσεων με το περιβάλλον (αισθητήρια δραστηριότητα). Παρόλο όμως που το σύστημα είναι κλειστό η αυτονομία του οργανισμού δεν περιορίζεται αλλά αφενός μεν διευρύνεται, όσον αφορά τις εσωτερικές του

δυνατότητες, διότι η αρχιτεκτονική του νευρικού συστήματος διαθέτει πάρα πολλές δυνατότητες διασύνδεσης των επιμέρους συστημάτων του και αφετέρου εμπλουτίζεται, όσον αφορά την επαφή του με το περιβάλλον, διότι προσφέρει πλήθος συνδέσεων των εσωτερικών καταστάσεων με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Έτσι έχουμε ένα πλαίσιο συσχετίσεων μέσα στο οποίο έχουμε δομικές μεταβολές, τις οποίες ο παρατηρητής τις αξιολογεί ως γνωστική διαδικασία, διότι εκφράζονται ως συμπεριφορά, ως σύνολο σχέσεων του οργανισμού με το περιβάλλον. Για τον παρατηρητή υπάρχει γνώση όταν παρατηρείται η κατάλληλη συμπεριφορά, δηλαδή όταν οι πραγματοποιούμενες αυτόνομες δομικές αλλαγές ταυτίζονται ή προσεγγίζουν ικανοποιητικά αυτές που είχε προβλέψει ο παρατηρητής. Η σύνδεση της συμπεριφοράς με τη γνώση, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάθε δράση είναι γνώση και κάθε γνώση είναι δράση. Η συμπεριφορά και η γνώση μετρούνται από τον παρατηρητή σύμφωνα με τα δικά του μέτρα και σταθμά. Βέβαια πρέπει να ξεχωρίσουμε τις δομικές αλλαγές, οι οποίες έχουν μια αυτόνομη και ανεξάρτητη από το περιβάλλον λειτουργία, από τις παρατηρούμενες σχέσεις του οργανισμού με το περιβάλλον.

Τέλος το ιδιαίτερα πλούσιο σε διασυνδέσεις νευρικό σύστημα οδηγεί τη δομική υπόσταση του ανθρώπου σε νέες διαστάσεις, κάνοντας έτσι δυνατή την εμφάνιση νέων φαινομένων, όπως ο λόγος και η αυτοσυνείδηση.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δε μαθαίνουμε με παραστάσεις, δε λειτουργεί ο εγκέφαλός μας ως «σκληρός δίσκος» υπολογιστή, δε φτάνει να παρουσιαστεί κάποια γνώση στο μαθητή, ώστε να μάθει να δρα με αυτήν, πρέπει ο ίδιος ο μαθητής να μπει μέσα στο περιβάλλον της γνώσης και έτσι μέσω της αλληλεπίδρασης και των δομικών αλλαγών, να συμπεριληφθεί η συγκεκριμένη γνώση στην οντογένεσή του. Το μάθημα πρέπει να προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να βιώνει αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του και τη δυνατότητα ανάπτυξης της θέλησής του, να παράγει τον κόσμο του μέσω των δομικών αλλαγών, εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων. Μόνο αν θελήσει ο ίδιος ο αναγνώστης του παρόντος κειμένου θα γίνουν οι αναγκαίες δομικές μεταβολές στο νευρικό του σύστημα, που θα του επιτρέψουν την προσαρμογή του (την κατανόηση) στις γνώσεις που περιέχει.

Συμπερασματικά κλείνοντας ομαλά το ζήτημα αυτό, μπορούμε να πούμε ότι, τόσο οι στόχοι όσο και το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. προσδιορίζονται αποφασιστικά από την απάντηση που θα δώσουμε στο ερώτημα «τι είναι γνώση;». Όσον αφορά την αξιολόγησή του Α.Π.Σ. αυτή γίνεται, σύμφωνα με τη θεωρία των Maturana και Varela, από την οπτική γωνία παρατηρητή και με βάση τις προσδοκίες.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, σε παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα νοητικής υστέρησης, οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές ικανότητες ή δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζονται ως διαταραχές: της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης. Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται με τους όρους: Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσαναγνωσία, Δυσαριθμησία. Η δυσλεξία θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία, γιατί εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις μορφές των Μ.Δ. Εκ πρώτης όψεως παρουσιάζεται ως δυσκολία κατάκτησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Στην πραγματικότητα όμως συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας, με προεκτάσεις και στη μαθησιακή σκέψη.

Η δυσλεξία θεωρείται η κυριότερη μαθησιακή δυσκολία, γιατί εμπεριέχει στοιχεία από όλες τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών. Εκ πρώτης όψεως παρουσιάζεται ως δυσκολία κατάκτησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου, στην πραγματικότητα όμως συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας με προεκτάσεις και στη μαθηματική σκέψη.

Η δυσλεξία παρουσιάζεται με μια σειρά σχολικών αδυναμιών όπως είναι:

α. Ανικανότητα φωνολογικής σύνδεσης του φωνήματος και του γραφήματος (αδυναμία φωνολογικής ενημερότητας)

- β. Αδυναμία κατανόησης της μορφής που παίρνουν κατά την κλίση οι κλιτές λέξεις
- γ. Αδυναμία κατανόησης και παραγωγής προτάσεων πολύπλοκων συντακτικά
- δ. Δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και της γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της
- ε. Περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο.
- ζ) Ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα-δυσανάγνωστο γραπτό με (έλλειψη σημείων στίξης,παράλειψη τόνων ,αντιστροφές γραμμάτων,παράλειψη ή μετατόπιση συλλαβών,άσχετες παρεμβολές, πολλά ορθογραφικά λάθη.)
- η) Αργή ανάγνωση ή αποφυγή μεγάλωφωνης ανάγνωσης
- θ) Στη σύμφυτη εξελικτική δυσλεξία παρουσιάζεται θεμελιακή υπολειτουργία των μαθησιακών λειτουργιών που σχετίζονται με την οπτική και την ακουστική αντίληψη.

Αντίστοιχα η δυσαριθμησία παρουσιάζεται με μια σειρά αδυναμιών όπως είναι:

- α) Δυσκολία εκτίμησης της προσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή των μεγεθών
- β) Δυσκολία στην αρίθμηση,στη σειροθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας και άλλων ακολουθιών.
- γ) Δυσκολία στην εφαρμογή ενός αλγορίθμου
- δ) Δυσκολία στη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα
- ε) Δυσκολία στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων και στην ορθή χρήση τους.

Η ιδιομορφία της δυσλεξίας είναι ότι δεν παρουσιάζονται α) όλα τα συμπτώματα με την ίδια μορφή σε όλα τα παιδιά.β) η εμφάνιση κάποιας από τις παραπάνω δυσκολίες σε ένα μαθητή δεν σημαίνει ότι έχει δυσλεξία Για το λόγο αυτό απαιτείται διαφορική διάγνωση από το αρμόδιο ΚΔΑΥ, προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς που υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες και να γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η εκτίμηση των προβλημάτων του γραπτού λόγου περιλαμβάνει τη καταγραφή της παρούσας εκπαιδευτικής κατάστασης του παιδιού και την ποιοτική ανάλυση των σφαλμάτων (error analysis).

Έτσι μπορεί να εντοπισθούν:

- α. Λάθη στα φωνήεντα, στα σύμφωνα, στους διφθόγγους, στα συμπλέγματα
- β. Αντιστροφές γραμμάτων ή λέξεων
- γ. Πρόσθεση ή παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων
- δ. Άρνηση ανάγνωσης ορισμένων λέξεων
- ε. Μάντεμα των δύσκολων λέξεων, από τα συμφραζόμενα
- στ. Απουσία τόνων και σημείων της στίξης.

Μεθοδολογικές Οδηγίες

Η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζεται μέχρι αυτά να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, ώστε να διαβάζουν κείμενα με κατανόηση και να δομούν σε παραγράφους το γραπτό λόγο, με τη συνεργασία του δασκάλου ειδικής αγωγής και του δασκάλου της κοινής τάξης.

Η κατάλληλη οργάνωση της τάξης διευκολύνει την εφαρμογή των ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τον καθορισμό των μακροπρόθεσμων στόχων και την ανάλυση των βραχυπρόθεσμων διδακτικών βημάτων.

Ειδικότερα στο τμήμα ένταξης ή στην κοινή τάξη πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ως ακολούθως:

- α) Διαμόρφωση ειδικού χώρου εργασίας ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες διάσπασης της προσοχής
- β) Υποστήριξη της διδασκαλίας με ποικίλα διδακτικά μέσα
- γ) Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των Η/Υ με τους οποίους είναι δυνατή η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων αντίστοιχων με το

περιεχόμενο του παρόντος αναλυτικού προγράμματος.

Τα άτομα με αναπηρία ζητούν μια διαφορετική αντιμετώπιση από τα άτομα χωρίς αναπηρία, αφού πάντοτε προβάλλονται ως υπέρ – ήρωες ή ως τραγικές φιγούρες, αλλά ποτέ ως άτομα με φυσιολογική ζωή (Riddell and Watson, 2003). Επιζητούν δηλαδή την καταπολέμηση του φιλανθρωπικού και του ιατρικού μοντέλου και την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου και του μοντέλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία θεωρείται πρόβλημα του ατόμου (Oliver, 1990). Το άτομο θεωρείται παθητικό, εξαρτώμενο από τους ειδικούς, οι οποίοι αναμένεται να το φροντίσουν και να το θεραπεύσουν για να γίνει «κανονικό» (Oliver, 1990). Το φιλανθρωπικό μοντέλο της αναπηρίας θεωρεί ότι τα άτομα με αναπηρία είναι εξαρτώμενα αλλά και αντικείμενα οίκτου και λύπησης που χρειάζονται βοήθεια και στήριξη, καθώς δεν μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητα (Χαραλάμπους, 2004; Phtiaka, 1999).

Η αμφισβήτηση του ιατρικού μοντέλου από το αναπηρικό κίνημα γύρω στα τέλη του 1960 έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία του κοινωνικού μοντέλου (Oliver, 1996). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, το πρόβλημα βρίσκεται στην κοινωνία και όχι 219στο άτομο, η οποία θέτει περιορισμούς στην ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Oliver, 1996). Όλες αυτές οι διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, ή θεσμικές διακρίσεις (institutional discriminations) όπως τις ονομάζει ο Barnes (1994), δεν τους επιτρέπουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα να είναι καταδικασμένα σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό (Χαραλάμπους, 2004). Επομένως, η αναπηρία (disability) είναι μια κοινωνική κατασκευή, και όχι αναπόφευκτο αποτέλεσμα της σωματικής, αισθητηριακής ή ψυχοσυναισθηματικής βλάβης (impairment) (Oliver, 1996a; Barton and Oliver, 1997; Thomas, 1999 στην Thomas, 2001). Το κοινωνικό μοντέλο, δίνει έμφαση στο κοινωνικό σύνολο και όχι στο άτομο, με αποτέλεσμα το προσωπικό πρόβλημα, να γίνεται πλέον δημόσιο

ζήτημα (Oliver, 1996). Για το λόγο αυτό, το κοινωνικό μοντέλο λειτούργησε ως πολιτικό «όπλο» για τα άτομα με αναπηρία, αφού το χρησιμοποιούσαν οι ανάπηροι ακτιβιστές στους αγώνες τους για διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Symeonidou, 2009). Τέλος, το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δίνει έμφαση στο σεβασμό των ανθρωπίνων αξιών της αυτονομίας, της ισότητας και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρίες και παράλληλα καταγγέλλει την άνιση μεταχείριση και τις διακρίσεις σε όλες τους τις μορφές εις βάρος τους.

Σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη της θεωρίας των Σπουδών περί Αναπηρίας (ΣΑ), είχε μεταξύ άλλων η φεμινιστική προσέγγιση, η οποία θεωρεί σημαντική την προσωπική εμπειρία της αναπηρίας, καθώς και την προσωπική εμπειρία του να ζεις με ένα συγκεκριμένο είδος αναπηρίας. Επίσης υποστηρίζει ότι κάποιοι περιορισμοί στις δραστηριότητες που μπορεί να επιτελέσει ένα άτομο με αναπηρία οφείλονται στην ίδια την αναπηρία και όχι στους κοινωνικούς φραγμούς (Thomas, 2001). Αυτή ήταν και η κριτική που έκαναν οι εκπρόσωποι της φεμινιστικής προσέγγισης στους εμπνευστές του κοινωνικού μοντέλου, ότι δηλαδή δεν συμπεριέλαβαν στο κοινωνικό μοντέλο τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας της αναπηρίας (Morris 1991, αναφορά στην Thomas 2001). Η θέση ότι 'το προσωπικό είναι πολιτικό' η οποία έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της φεμινιστικής προσέγγισης της αναπηρίας υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία βιώνουν διάφορες εμπειρίες μπορεί να επηρεάσει τον πολιτικό τους αγώνα σε πολύ μεγάλο βαθμό (Thomas, 2001).

Η φεμινιστική προσέγγιση προετοίμασε το έδαφος για την μεταμοντερνιστική προσέγγιση, η οποία, αν και αναγνωρίζει την προσφορά του κοινωνικού μοντέλου στους πολιτικούς αγώνες των ατόμων με αναπηρία, θεωρεί ότι απλούστευσε τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών φραγμών και της βιολογικής κατάστασης του σώματος. Η μεταμοντερνιστική προσέγγιση θεωρεί ότι η εμπειρία της αναπηρίας πρέπει να αποτελεί το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον των ΣΑ και να αναλύεται σε σχέση με τη φύση της αναπηρίας, την κουλτούρα, την ιστορία, τη ρητορική και την ταυτότητα (Corker and Shakespeare, 2002). Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μια

και μοναδική αλήθεια η οποία επεξηγεί τα διάφορα φαινόμενα (Thomas, 2001) και παράλληλα πιστεύει πως τόσο το ιατρικό, όσο και το κοινωνικό μοντέλο δεν είναι επαρκή για την ερμηνεία της αναπηρίας, αφού είναι απλά μοντέλα και στερούνται ισχυρής θεωρητικής βάσης.

Βασιζόμενοι στις πιο πάνω προσεγγίσεις για την κατανόηση της αναπηρίας και με το "πάντρεμα" της Ενιαίας Εκπαίδευσης με τις Σπουδές περί Αναπηρίας αναπτύσσονται οι Σπουδές περί Αναπηρίας στην Εκπαίδευση (ΣΑΕ). Ο κύριος στόχος των ΣΑΕ είναι να συμβάλουν στην εμβάθυνση της κατανόησης των καθημερινών αναγκών και 220εμπειριών των ατόμων με αναπηρία, τόσο σε σχολεία όσο και σε πανεπιστήμια, σε σχέση με τη συνεχή εξέλιξη της κοινωνίας. Η έρευνα, η πολιτική και η πρακτική των ΣΑΕ, στηρίζονται στην παραδοχή ότι η αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού και του πολιτικού πλαισίου. Ταυτόχρονα τα θέματα θεωρίας των ΣΑΕ κατανοούν την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή και εμπειρική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εστιάζουν στην κατανόηση της αναπηρίας λαμβάνοντας υπόψη την σχέση της με την πολιτική, την κοινωνία, την κουλτούρα, την ιστορία και την προσωπική εμπειρία. Ενδιαφέρονται ακόμη για τον τρόπο που τα άτομα με αναπηρία αναπτύσσουν μια θεωρία για την αναπηρία τους, και αναγνωρίζουν τις διάφορες πτυχές της αισθητικής του ανάπηρου σώματος, διαφωνώντας με τη ρητορική που αναπτύσσεται σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας σύμφωνα με την οποία το ανάπηρο σώμα αποτελεί το σώμα του Άλλου (Connor et al., 2008)

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ έχει σκοπό να εξετάσει, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, με ποιο τρόπο το θεωρητικό πλαίσιο των Σπουδών περί Αναπηρίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την κατανόηση των απόψεων και του έργου ενός ατόμου με αναπηρία, οδηγώντας σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προάγουν τα θέματα της αναπηρίας με τον τρόπο που επιθυμούν τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, όπως ορίζει το θεωρητικό πλαίσιο των Σπουδών περί Αναπηρίας στην Εκπαίδευση.

ΑΠΣ και πρόληψη των αρνητικών συνεπειών που συχνά συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρίες, παιδιά που βρίσκονται σε δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική δυσπραγία και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Για την εκπλήρωση αυτής της κοινωνικής υπόσχεσης προς τη νέα γενιά, το ΑΠΣ συντάσσεται, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με στόχο την πρόνοια σωστής και αποτελεσματικής πρόληψης, όπως επίσης και εξάλειψης των αρνητικών συνεπειών που πολύ συχνά στιγματίζει τα παιδιά αυτά.

Αφετηρία της μέθοδος αυτής αποτελεί ο σεβασμός του προσώπου κάθε παιδιού και η αφοσίωση στα ανθρώπινα του δικαιώματα. Το σχολείο του 21ου αιώνα ως Δημοκρατικό και Ανθρώπινο, έρχεται να τεκμηριώσει και να εφαρμόσει την πιο πάνω στρατηγική. Ο όρος “Δημοκρατικό και Ανθρώπινο” ορίζεται συγκεκριμένα στα πλαίσια του παιδαγωγικού προβληματισμού.

4. Γλικοκεντρικά και στοχοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Λόγω των πρόσφατων εξελίξεων στο χώρο της γλωσσικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μια γενικότερη στροφή από το σχεδιασμό υλικοκεντρικών προγραμμάτων σπουδών στο σχεδιασμό στοχοκεντρικών προγραμμάτων για αρκετά γνωστικά αντικείμενα είναι ίσως σκόπιμο να σημειωθεί η σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Μπορούμε να συνοψίσουμε τη διαφορά αυτή επισημαίνοντας ότι ένα υλικοκεντρικό πρόγραμμα αποτελεί έναν τύπο καταλόγου ο οποίος περιέχει τα στοιχεία της ύλης που πρέπει να καλυφθεί στην τάξη, ενώ τα στοχοκεντρικά χαρακτηρίζονται από τη συστηματοποίηση στόχων που πρέπει να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας ή της μάθησης.

Σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό πως υφίστανται ταυτόχρονα διαφορετικού τύπου υλικοκεντρικά προγράμματα. Δηλαδή, στην περίπτωση της γλωσσικής αγωγής διαφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο προσδιορίζονται τα τυπικά στοιχεία της γλώσσας που πρέπει να διδαχτούν από εκείνο στο οποίο η κατανομή της γλωσσικής ύλης είναι σημασιολογικά ή και πραγματολογικά προσδιορισμένη. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών στοιχείων, ορίζοντας πως οι μαθητές/τριες θα διδαχτούν π.χ. «Ενεργητική και παθητική σύνταξη. Τα συνδετικά ρήματα και τα είδη του κατηγορουμένου. Τα επιρρήματα, τα παράγωγα και επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Τι είναι ευθύς και πλάγιος λόγος. Τι είναι η υποτακτική σύνδεση και ποιες οι κατηγορίες των εξαρτημένων προτάσεων». (βλ. Π.Δ. 413/27-9-1984. Αρ. ΦΕΚ 146, Β' γυμνασίου, 242-243).

Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε ένα γλωσσικό πρόγραμμα, όπως το Α.Π. για τα αγγλικά (Π.Δ. 81/84 – Φ.Ε.Κ. 35, τ. Α'/23-3-84), το οποίο αναφέρεται στη διδασκαλία α) εννοιών και β) λεκτικών πράξεων, π.χ. α) «Έννοιες χώρου, δηλαδή το συσχετισμό αντικειμένων με το χώρο. Έννοιες χρονικές, δηλαδή την αλληλουχία γεγονότων στο χρόνο, σχέσεις προτεραιότητας, ακολουθίας και διάρκειας στο παρελθόν.» β) «Να εκφράζει [ο μαθητής] επιδοκιμασία και αποδοκιμασία για πράξεις άλλων ή στάση αδιαφορίας απέναντι σε γεγονότα ή καταστάσεις

του περιβάλλοντός του. Να χρησιμοποιεί εκφράσεις πειθούς με το συνομιλητή του, να τον συμβουλεύει, να προτείνει, να προειδοποιεί, να απειλεί, να προσφέρεται να βοηθήσει άλλους και να ζητάει τη βοήθεια άλλων προκειμένου να πετύχει κάτι. ».

Υπάρχουν όμως αντίστοιχες διαφορές ανάμεσα σε στοχοκεντρικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ο τύπος προγράμματος του οποίου οι στόχοι αφορούν τη διαδραστική συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (δηλαδή, τι πρέπει να μπορούν να κάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία). Σ' αυτή την περίπτωση οι στόχοι μπορεί να διατυπώνονται όπως στο βρετανικό Α.Π. για τις ξένες γλώσσες (1991), π.χ. «Στόχοι προς επίτευξη - Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου / Προφορική έκφραση: (1^ο επίπεδο) [Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μπορούν] να συμμετέχουν ως ακροατές/τριες και ως ομιλητές/τριες σε ομαδικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών στις οποίες θα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τη φαντασία τους. (4^ο επίπεδο) Να κάνουν προφορικά μια λεπτομερή περιγραφή ενός κοινωνικού γεγονότος ή μιας κατάστασης για την οποία έμαθαν στο μάθημα καθώς επίσης να εξηγούν με επιχειρήματα γιατί επέλεξαν οι ίδιοι/ες ή άλλοι/ες ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης. (8^ο επίπεδο) Να παρέχουν πληροφορίες και να διατυπώνουν τις ιδέες τους σε διάφορες περίπλοκες περιστάσεις επικοινωνίας όπου εμπλέκονται διάφοροι κοινωνικοί ρόλοι και είδη λόγου που αντιστοιχούν στο εκάστοτε επικοινωνιακό γεγονός».

Υπάρχει και ένας τουλάχιστον δεύτερος τύπος στοχοκεντρικού προγράμματος, οι στόχοι του οποίου αφορούν γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Στην περίπτωση αυτή οι στόχοι μπορεί να καταγράφονται ως εξής: «Να διατυπώνει [ο μαθητής] γραπτά αιτιολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα. Να εντοπίζει τα κύρια σημεία σ' ένα κείμενο που διαβάζει, διακρίνοντας τις ευρύτερες νοηματικές ενότητες και βάζοντας πλαγιότιτλους. Να διακρίνει τα στοιχεία της ομιλίας (λεκτικό εκφώνημα, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία) και τη λειτουργικότητά τους. Να υποστηρίζει και να αντιπαραθέτει τις απόψεις του με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, υποδυόμενος διάφορους ρόλους».

Τα παραδείγματα που αναφέρονται στην αμέσως προηγούμενη παράγραφο εμφανίζονται στο δικό μας νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο και το λύκειο, το οποίο είναι στοχοκεντρικό. Οι στόχοι που αναφέρονται στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, δεν ανήκουν σε μία μόνο από τις πιο πάνω κατηγορίες αλλά σε τρεις. Πρόκειται για μια ανάμειξη (α) γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως αυτές που μόλις αναφέρθηκαν, (β) διαδραστικών συμπεριφορών και (γ) στόχων που αφορούν στη «γλωσσική επίγνωση» των μαθητών/τριών.

Παραδείγματα της (β) κατηγορίας όπως εμφανίζονται στο νέο πρόγραμμα για για τη γλωσσική διδασκαλία στη β'/θμια εκπαίδευση είναι τα εξής: «Να συλλέξει [ο μαθητής] υλικό από διάφορες πηγές, και να το χρησιμοποιήσει για να συνθέσει απλές εργασίες. Να συνεργάζεται με άλλους συμμαθητές του για την ανάπτυξη ενός θέματος. Να ελέγχει και να βελτιώνει το κείμενο που έγραψε». Παραδείγματα της (γ) κατηγορίας είναι τα ακόλουθα: «Να αντιληφθεί [ο μαθητής] τη χρήση των κατάλληλων μορφοσυντακτικών φαινομένων σε ορισμένη περίπτωση επικοινωνίας. Να διακρίνει τη συντακτική δομή μιας πρότασης: Ονοματική φράση, Ρηματική φράση, Λεκτικά σύνολα. Να κατανοήσει τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων: Ασύνδετο σχήμα, Παρατακτική σύνδεση, Σύνδεσμοι που συνδέουν τις προτάσεις παρατακτικά».

Υφίστανται δύο είδη αναλυτικού προγράμματος τα οποία είναι: α) Το τυποποιημένο και β) Το μη τυποποιημένο. Ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται ως Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ή αλλιώς μη τυποποιημένο ή αλλιώς ανεπίσημο.

Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα πηγάζει από τις λατινικές ρίζες, δηλαδή, από το λατινικό "Currere", το οποίο μεταφράζεται ως τρέχω, διατρέχω μία διαδρομή, για παράδειγμα, ο καθηγητής διδάσκει και υπαγορεύει ενώ ταυτοχρόνως ο μαθητής συντρέχει. Παρεμπιπτόντως, εξού και το ιταλικό ρήμα "correre" το οποίο έχει και αυτό Λατινική ρίζα και έχει ακριβώς την ίδια έννοια.

*Στόχος της διαδρομής είναι η αποτελεσματική μάθηση: Άρα τα Αναλυτικά Προγράμματα χαράσσουν την πορεία προς την μάθηση. Ο Kerr (1983) ορίζει το (Curriculum) :

“Η οποία μάθηση σχεδιάζεται και καθοδηγείται από το σχολείο και απευθύνεται σε ομάδες ή άτομα μέσα ή έξω από την τάξη. Η μάθηση, λοιπόν, είναι η μόρφωση που αποκτούμε και η μάθηση είναι πρωτίστως κοινωνική δραστηριότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας παιδαγωγικός μηχανισμός για την καθοδήγηση της μάθησης”.

Αλληλένδετο και αναγκαίο ζήτημα, επίσης, στο σημείο αυτό είναι: Η μόρφωση, η οποία αποτελεί πρωταρχικό ρόλο στη ζωή μας από πολύ μικρή ηλικία και μας απασχολεί μια ζωή μετέπειτα για τους απογόνους μας. Μόρφωση είναι ό,τι έχει απομείνει, ό,τι έχει δηλαδή διασωθεί, όταν ό,τι έχεις μάθει έχει ξεχαστεί. (Skinner, 1964).

*Το αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι ένα πρόγραμμα το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του, να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. (Χατζηγεωργίου, 2004).

* Γνώσεις _ Εμπειρίες _ Δεξιότητες.

* Καθώς, επίσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα διαγράφουν τη διαδρομή που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διατρέχουν με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

* Λειτουργούν ταυτόχρονα, ως το μέσο για να αναπτυχθεί ο μαθητής ολόπλευρα, δηλαδή, γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, ηθικά, μέσα στα όρια που παρέχει το σχολικό σύστημα.

Τα Εργαλεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι τα εξής: * Τα Βιβλία, Το περιεχόμενο των μαθημάτων, Τα μαθήματα, Οι διδακτικές ενότητες, Η ύλη που διδάσκεται, Το κλίμα της τάξης, Το μαθησιακό περιβάλλον, Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, Οι μέθοδοι διδασκαλίας _ μάθησης, Οι δραστηριότητες _ σχολικές και εξωσχολικές, Μέθοδοι, αξιολογήσεις του μαθητή.

Επίσης, συνάμα υφίσταται ο κοινωνικός θεσμός μάθησης και επιμόρφωσης. Αποτελείται θα έλεγα, από δύο άξονες της εκπαίδευσης που είναι η διαπαιδαγώγηση, η επικοινωνία και κυρίως η συνεργασία.

Βασικά, το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει:

α) Την διαπαιδαγώγηση

β) Την αγωγή

γ) Την ύλη

δ) Τους στόχους

ε) Την αξιολόγηση του μαθητή

ζ) Το γενικό σκοπό

η) Το περιεχόμενο.

Από άποψη περιεχομένου, για την σύνταξη ή αναμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έχει πρωταρχική σημασία ο προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκει η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης για κάθε σχολικό τύπο και γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Η παλαιότερη Διδακτική θεωρούσε το θέμα αυτό αποκλειστική αρμοδιότητα της πολιτείας (σύνταξη των προγραμμάτων σε διοικητικό πλαίσιο), η οποία, ως ουδέτερος ρυθμιστής, έπρεπε πρώτα να εναρμονίσει τα σχετικά αιτήματα διαφόρων κοινωνικών ομάδων και φορέων (επιστήμη, οικονομία, εκκλησία κλπ.), ενώ η Διδακτική προσφέρονταν να παράσχει τις υπηρεσίες της για τη θεωρητική υποστήριξη και για το μετασχηματισμό των αιτημάτων αυτών και της ισχύουσας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Ο συστηματικός προβληματισμός τόσο για τη θεμελίωση των σκοπών όσο και γενικότερα για την επιστημονική υποστήριξη του προγράμματος διδασκαλίας, σύμφωνα με τις διαδικασίες σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησής του, έγινε ιδιαίτερα επίκαιρος από τη δεκαετία του 1960 και μετά. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται για πρώτη φορά ερωτήματα αφενός σχετικά με τη νομιμοποίηση (κανόνες κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων) και αφετέρου την εγκυρότητα (αποδοχή από τις κοινωνικές ομάδες) των προγραμμάτων διδασκαλίας. Τίθεται επίσης το ζήτημα της συγκεκριμενοποίησης των επιδιώξεων (σκοπών) της διδασκαλίας σε συνάρτηση με τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, ώστε αφενός να

παρέχονται συγκεκριμένες υποδείξεις και οδηγίες στον/στη διδάσκοντα/ουσα και αφετέρου να καθίσταται επιστημονικά ελέγξιμη η διδακτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Ας σημειωθεί επίσης ότι ένα σημαντικό ζήτημα κατά τη σύνταξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η εκλογή της διδακτέας ύλης, δηλαδή η επιλογή των «μορφωτικών αγαθών» που θα ενταχθούν σε αυτό. Η επιλογή αυτή γίνεται ή, καλύτερα, πρέπει να γίνεται με τα εξής κριτήρια, που αποτελούν τις «πηγές» του προγράμματος διδασκαλίας: τη μορφωτική αξία κάθε μαθήματος, σε συνάρτηση με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών, και τα κοινωνικά δεδομένα και επιστημονικά επιτεύγματα σε μια δεδομένη περίοδο (επιστήμη, κοινωνία, παιδί).

5. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Το Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων και η σημερινή του προσφορά

“...ευτυχή τα έθνη εις τα οποία τα τοιχώματα του σχολείου δεν γίνονται τείχη σινικά αποκλείοντα την ζωήν”

Δημήτρης Γληνός

Το Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων υδρύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2009 με αποστολή την υποστήριξη του έργου της αυτούσιας επιστροφής η οποία ήταν ήδη ένα χρόνο σε εφαρμογή. Το γραφείο αποτελείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης και σε συνεργασία με την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων όπως επίσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, προωθεί θέματα σχετικά με την έκδοση των νέων ΑΠΣ για τα δημόσια σχολεία της χώρας μας, είναι υπεύθυνο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ΑΠΣ, αξιολογεί το υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό, διοργανώνει ημερίδες κλπ.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα διψούσε για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το 2008 με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου επιτέλους άρχισε η μεταρρύθμιση αυτή. Υπήρχε άμεση ανάγκη για εκσυγχρονισμό των υφιστάμενων ΑΠΣ όπως επίσης και αξιολογήσεις του δημόσιου εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Στη μεταρρύθμιση περιλαμβάνονται: «ο καθορισμός του πλαισίου αναφορικά με τη δομή, τις θεμελιώδεις αρχές και τη μεθοδολογία με την οποία θα αναπτυχθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και των χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης του όλου έργου» όπως επίσης και η παρακολούθηση «του έργου των ομάδων εργασίας, οι οποίες θα συσταθούν για την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων για τα επιμέρους μαθήματα και τάξεις». Το γραφείο έχει επίσης τον συμβουλευτικό ρόλο προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο αφορά τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, του υλικού διδασκαλίας, την

εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας καθώς επίσης και την αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος.

Το Μάρτιο του 2010, το γραφείο παρέδωσε στη δημοσιότητα για διάλογο τα νέα συνοπτικά πλέον ΑΠΣ που αφορούσαν την εκπαίδευση από την Προδημοτική μέχρι και την Α' Λυκείου ενώ το ίδιο διάστημα, προχώρησε στη διοργάνωση κατά το μήνα Μάρτιο σειράς επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις Επιτροπές Διαμόρφωσης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τον Ιούλιο του 2010, τα νέα ΑΠΣ εκδόθηκαν με τις τελικές τους διαφοροποιήσεις. Πήραν την τελική τους μορφή αφού είχαν τεθεί υπό δοκιμή στα σχολεία και άρχισε η σταδιακή τους εφαρμογή στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την σχολική χρονιά 2011 – 2012.

Στο νέο τους περιβάλλον, τα νέα ΑΠΣ σκοπεύουν να θεμελιώσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να διασφαλίζει τα εξής για τους νέους του πολίτες:

- (α) Την ενεργό τους συμμετοχή στις διάφορες θέσεις εργασίας, στην οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό.
- (β) Την συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης και της ευρύτερης κοινωνικής ανάπτυξης.
- (γ) Την επιβίωση και τη διαβίωση τους σε μία πολυβασανισμένη πατρίδα, πλέον σε συνθήκες “ελευθερίας”, δημοκρατίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα ΑΠΣ έχουν ως δυναμική και ως αρχή τους το γεγονός ότι είναι προσαρμόσιμα σε κάθε στιγμή τους με τις κοινωνικές αλλαγές και συνάμα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας μας. Εάν τα ΑΠΣ δεν πετύχαιναν να ακολουθήσουν τις κοινωνικές αλλαγές δεν θα ήταν πετυχημένα προγράμματα. Και διερωτώμαι: Βλέποντας την σημερινή κατάσταση, με τους άνεργους να φτάνουν στις 47.000 (Ιούλιος 2014), κατά πόσο πετυχημένα είναι τα ΑΠΣ. Πώς έχουν καλύψει τις σημερινές κοινωνικές ανάγκες; Ήταν η καθοδήγηση τους σωστή και αρκετή; Προετοίμασαν την νεολαία μας για αυτά που ακολούθησαν ή καθ - οδήγησαν σε μία τηλεκατευθυνόμενη κορεσμένη αγορά εργασίας;

6. Προτάσεις και Ειδηχήσεις

Άποψη μου είναι ότι για αποτελεσματικό και χρήσιμο μελλοντικό εργατικό δυναμικό του τόπου μας, απαιτούνται ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Για να γίνει κάτι τέτοιο όμως προαπαιτείται τόλμη, αποφασιστικότητα και ηγετικότητα. Επιβάλλεται να τοποθετηθεί στην κορυφή της πυραμίδας η ανάγκη για παραγωγή σωστού και χρήσιμου εργατικού δυναμικού, κάτι το οποίο πολύ πιθανόν να συγκρούεται με άλλα συμφέροντα π.χ. μείωση διδακτικών ωρών από διάφορα μαθήματα, αύξηση προϋπολογισμού κλπ.

Παρ' όλες τις δυσκολίες όμως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι το οποίο αργά ή γρήγορα πρέπει να επιτευχθεί άμεσα και όχι απλά να αλλάζει σταδιακά χωρίς ουσιώδη αποτελέσματα. Ποιος έχει τα κότσια λοιπόν για να επιφέρει αυτή την ριζική αλλαγή και ποια ακριβώς θα είναι η αλλαγή αυτή;

Επειδή ακριβώς ζούμε σε μία κορεσμένη αγορά, έχουμε (άμεση) ανάγκη από άτομα εφευρετικά, δημιουργικά και αποτελεσματικά. Για το λόγο αυτό θα επικέντρωνα και θα κατεύθυνα την εκπαίδευση από μικρές ηλικίες με την εφαρμογή πρακτικών προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων αυτών.

Για παράδειγμα, από την νηπιακή ακόμα ηλικία θα έθετα τις βάσεις για την ανάπτυξη αυτή μέσα από ένα πλάνο με δημιουργικά – εφευρετικά παιχνίδια το οποίο θα σχεδιαζόταν σε συνεργασία με παιδοψυχολόγους, νευρολόγους και νηπιαγωγούς. Το δημιουργικό παιχνίδι θα μπορούσε να θέσει τη θεμελιώδη αρχή για να αναπτύξει εκείνες τις περιοχές του εγκεφάλου ώστε να αρχίσει να καλλιεργείται η εφευρετικότητα και η δημιουργικότητα.

Στην πορεία, με την εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό, θα μπορούσαν να ενταχθούν μαθήματα που θα συνέβαλλαν στο σχέδιο αυτό. Επιπρόσθετα, μαθήματα όπως ο Σχεδιασμός και η Τεχνολογία, η Γυμναστική, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κλπ θα πρέπει να ενισχυθούν και να αντιμετωπιστούν πιο σοβαρά. Στόχοι παραμένουν η δημιουργία σωστών και ευσυνείδητων πολιτών όπως επίσης και η μάθηση της γνώσης για τον κόσμο μας. Ήδη τα Αναλυτικά Προγράμματα αποσκοπούν

στη δημιουργία ευρηματικής και κριτικής σκέψης αλλά γιατί δεν επιτυγχάνεται στον επιθυμητό βαθμό;

Εννοείται η σημαντικότητα των Ελληνικών, Μαθηματικών, και Ιστορίας και χωρίς να υποβιβάζονται αυτά, πώς θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε τα υπόλοιπα; Για μένα δύο είναι οι προκλήσεις:

(α) η έλλειψη ικανότητας του διδακτικού σου προσωπικού να διδάξει με τον κατάλληλο τρόπο και

(β) οι ώρες διδασκαλίας

Όσο αφορά την πρώτη πρόκληση, πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο. Ένα ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο σε εξεταστικές μεθόδους εισαγωγής στα πανεπιστήμια οι οποίες δεν είναι κατάλληλες πλέον για τη διαλογή αυτή, καθοδηγεί άτομα στις παιδαγωγικές σχολές που δεν κατέχουν τις ικανότητες για να διδάξουν, άσχετα αν κατέχουν γραμματικές και συντακτικές γνώσεις – φιλολογικές γνώσεις. Δεν θα έπρεπε να εξετάζονται και να αξιολογούνται με βάση μόνο αυτά.

Πρώτα – πρώτα οι εισαγωγικές εξετάσεις στις ανώτατες σχολές θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνουν τεστ ικανοτήτων και προσωπικότητας ούτως ώστε ο υποψήφιος να αξιολογείται με βάση αυτά και να φαίνεται αν κατέχει σαν προσωπικότητα, τις προ – απαιτούμενες ικανότητες για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Π.χ. αυτοπεποίθηση (απαραίτητη για όλα τα επαγγέλματα), μεταδοτικότητα, υπομονή, κλπ και να έρχονται σε δεύτερη μοίρα οι φιλολογικές κλπ γνώσεις.

Εάν οι εκπαιδευτικοί σου είναι απλά εκπαιδευτικοί επειδή έτυχε να περάσουν στην ανάλογη σχολή τότε βεβαίως και το εκπαιδευτικό σου σύστημα θα αρχίσει να θρυμματίζεται σιγά σιγά. Το ένα φέρνει το άλλο. Ό,τι βγάζεις, σπέρνεις κατά κάποιο τρόπο.

Επιπρόσθετα, η ασφάλεια της μόνιμης δουλειάς ενισχύει τον καθησυχασμό και μειώνει την ανάγκη βελτίωσης της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Μία απλή αξιολόγηση από τους επιθεωρητές μία στο τόσο, δεν είναι αρκετή. Επόμενο βήμα θα ήταν δηλαδή η εφαρμογή και

πρακτικά πλέον της απόλυσης του προσωπικού όπου αυτό δεν θεωρείται πια ικανό και κατάλληλο. Η μονιμοποίηση δρα με αντίθετα αποτελέσματα. Ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει απολύτως κανένα κίνητρο να βελτιώσει τη δουλεία του και να βρει τρόπους για να είναι πιο μεθοδικός, αποδοτικός και παραγωγικός τότε απλούστατα και φυσιολογικά δεν θα το κάνει. Δεν θα ασχοληθεί περαιτέρω όπως θα έπρεπε με τους μαθητές και ιδιαίτερα αν του τύχει κανένα ατίθασο τμήμα και ο ίδιος / ίδια δεν κατέχουν την αυτοπεποίθηση και την μεθοδικότητα για να επιβληθούν τότε απλά θα παραιτηθεί χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

Στο πιο πάνω εμπίπτουν και τα δικαιώματα των μαθητών. Κάποιος θα έλεγε ότι έχουν δοθεί υπερβολικά προνόμια στους μαθητές κάνοντας ακόμα πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές το αντιλαμβάνονται αυτό και το χρησιμοποιούν καταχρηστικά προς το συμφέρον τους. Αποτέλεσμα είναι η επικράτηση αταξίας και η αποτυχία διδασχής του μαθήματος.

Όσο αφορά τη δεύτερη πρόκληση, θα έπρεπε να παρατηρήσουμε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα άλλων χωρών και να δούμε τι θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε και να τα προσαρμόσουμε με βάση τα δικά μας δεδομένα. Για παράδειγμα, αν οι διδακτικές ώρες δεν είναι αρκετές τότε θα πρέπει να ενισχυθούν. Το σχολείο (γυμνάσιο) θα μπορούσε να ξεκινά στις 8 το πρωί, να προσφέρει μεσημεριανό και να τελειώνει στις 3 το απόγευμα. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα μπορούν να κάνουν μία σωστή γυμναστική, με το ντους τους και όλα τα σχετικά. Πώς όμως να κάνουν γυμναστική σε γήπεδα εγκαταλελειμμένα, γεμάτα από αγριόχορτα και όχι μόνο; Αυτό είναι και ανθυγιεινό. Υπάρχει και το θέμα των Σχολικών Εφορειών. Θα πρέπει να στοχεύουμε ριζικές αλλαγές! Όλα όσα σχετίζονται με το σχολείο πρέπει να αλλάξουν για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Χωρίς τους κατάλληλους χώρους και την πρέπουσα υποδομή πώς θα διδάξεις;

Με τη σειρά του το λύκειο, θα πρέπει πλέον ο ρόλος του να προσανατολιστεί στο να προετοιμάσει τους νέους του για τη νέα πραγματικότητα. Οι μαθητές προετοιμάζονται μόνον για να γίνουν δεκτοί στα πανεπιστήμια χωρίς να επιτυγχάνεται η ψυχοπνευματική τους ωρίμανση και ολοκλήρωση. Ποιος μας προετοιμάζει για το τι πραγματικά επικρατεί εκεί έξω;

Ποιος μας λέει ότι θα είναι δύσκολα και το πιο πιθανόν να μην δουλέψεις αυτό που θα σπουδάσεις;

Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με μεθόδους πρακτικής δουλειάς όπου π.χ. στη Α' λυκείου από τα Χριστούγεννα και μετά, ο μαθητής / μαθήτρια θα αρχίσει να δουλεύει κανονικά μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Κάθε δύο μήνες ή κάθε ένα μήνα θα μπορούσε να αλλάζει δυο – τρία επαγγέλματα για να γνωρίσει πώς πραγματικά είναι. Η πρακτική των δύο εβδομάδων που εφαρμόζεται δεν είναι τίποτα άλλο παρά χάσιμο χρόνου και διακοπών για τους μαθητές.

Στη Β' λυκείου αφού θα καθοριζόταν πλέον ένα σωστά παραγωγικό εισαγωγικό εξεταστικό σύστημα για τις ανώτατες σχολές, τότε οι μαθητές θα προετοιμάζονταν αναλόγως και με την εμπειρία που θα είχαν πια από τις προηγούμενες δυο - τρεις εργασίες τους και στο τέλος της χρονιάς θα έδιναν τις εξετάσεις τους. Η Γ' λυκείου θα έπρεπε να καταργηθεί. Έντεκα χρόνια στο σχολείο είναι υπέρ αρκετά. Θα πρέπει πια να επικεντρωθούμε στην ποιότητα και όχι ποσότητα!

Φυσικά είναι ένα σωρό λεπτομέρειες που θα έπρεπε να μελετηθούν και φυσικά είναι δύσκολο αλλά οι απελπισμένοι καιροί καλούν για ριζοσπαστικά μέτρα. Πολλά είναι αυτά που θα πρέπει να αλλάξουν σε όλους τους τομείς που συσχετίζονται με την εκπαίδευση αλλά το ότι είναι δύσκολο και χρειάζεται πολλή δουλειά πάλι μία απόφαση μακριά είναι η όλη μεταρρύθμιση. Από την στιγμή που πλέον το εκπαιδευτικό σου σύστημα δεν είναι αποτελεσματικό τότε οφείλεις να κάνεις ότι χρειαστεί για να το αποκαταστήσεις αποτελεσματικό. Βρίσκεσαι στην εξουσία; Είναι κοινωνική σου υποχρέωση να το κάνεις.

7. Συμπεράσματα

Σε αντίθεση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες που αναπτύχθηκαν σε συνθήκες ειρήνης (μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο), η Κύπρος βίωσε αποικιοκρατία, κηδεμονευόμενη ανεξαρτησία, πραξικόπημα, στρατιωτική εισβολή, κατοχή και μαζική προσφυγιά. Είναι πράγματι κατόρθωμα το πώς μέσα από αυτές τις αντίξοες και τραγικές συνθήκες, μπορέσαμε να πραγματοποιήσουμε τεράστια βήματα όσον αφορά τον πολιτισμό, την οικονομία και την κοινωνική συνοχή.

Με όλες αυτές τις κοινωνικές αλλαγές και με τα ευμετάβλητα γεγονότα που ζούμε ακόμα και σήμερα, τα ΑΠΣ επιβάλλεται να είναι ευμετάβλητα και προσαρμόσιμα με την Κυπριακή πραγματικότητα και την ενδεχόμενη μελλοντική της πορεία. Τα ΑΠΣ θα έπρεπε πρώτα πρώτα να μπορούν να προβλέψουν τις ανάγκες αυτές και έπειτα να προσαρμόζονται αναλόγως ώστε απρόοπτα γεγονότα όπως κρίση και ανεργία να μην μας βρίσκουν και τόσο απροετοίμαστους.

Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, μαθήματα και συμβουλευτική αγωγή δεν θα πρέπει πλέον να καθοδηγούν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό της σε ένα αδιέξοδο μιας κορεσμένης επαγγελματικά κοινωνίας. Ευρηματικότητα, εφευρετικότητα, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία θα πρέπει να λαμβάνονται πλέον πολύ σοβαρά υπόψη στα μελλοντικά ΑΣΠ.

Τα ΑΠΣ είναι ότι πιο σημαντικό στην ραχοκοκαλιά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η σύνταξη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους θα πρέπει να είναι τόσο προσεγμένη όσο και το οξυγόνο που αναπνέουμε. Με λάθος καθοδήγηση οδηγούμε την νεολαία μας σε συνθήκες ανεργίας και απελπισίας. Έτσι, κανένας από τους προαναφερθέντες στόχους των ΑΠΣ δεν επιτυγχάνεται. Η κοινωνία παραμένει υπανάπτυκτη και ο κόσμος της υποφέρει. Η παιδεία είναι η βάση όλων των κοινωνιών. Η φράση “τα παιδιά είναι το μέλλον” είναι τόσο σίγουρη όσο είναι και το σχήμα της Γης.

Δώδεκα χρόνια στο σχολείο είναι υπέρ αρκετά για να πετύχεις ένα κοινό σκοπό. Παρόλο που ο σημερινός σκοπός των Α.Π.Σ. προσπαθεί να είναι όσο πιο σωστός γίνεται,

παραμένει ανεπαρκής. Όταν ένας τροχός αυτοκινήτου τρυπήσει, τον κολλάμε αλλά από ένα σημείο και μετά φτάνει η ώρα του για να αλλάξει. Ένας καινούριος επιβάλλεται να τον αντικαταστήσει ολοκληρωτικά αν θέλεις να φτάσεις στον προορισμό σου. Εμείς εδώ στην Κύπρο μας, έχει τόσα χρόνια που κυλάμε με τον ίδιο τροχό και αρνιόμαστε να τον αντικαταστήσουμε. Είναι όμως κάτι που πρέπει να γίνει αλλά ποιος θα βρει τα κότσια να σηκώσει όλο αυτό το βάρος και να αναλάβει την ευθύνη για να το πετύχει;

Πάντως ένα είναι το σίγουρο. Καλά κάνει αυτός ο πρωτοποριακός ηγέτης να βρεθεί σύντομα επειδή η εθελουφλία μας μαζί με όλα τα άλλα συμφέροντα που πρόκειται να χαθούν για να γίνει αυτή η ριζική μεταρρύθμιση εφικτή, θα πρέπει να θυσιαστούν και να τοποθετηθεί πάνω απ' όλα το μέλλον αυτού του τόπου.

Βιβλιογραφία

- ✓ Δελλής, Ι. (2003). Εισαγωγή στη Φιλοσοφία. Αθήνα : Γιώργος Δάρδανος
- ✓ Eisner, E (1985). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. New York: McMillan
- ✓ Goodland, J. (1979). Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. New York: McGraw Hill
- ✓ Hirst, P. & Peters, R. (1970). The Logic of Education. London: Routledge and Kegan Paul
- Johnson, H. (1968). Foundations of the Curriculum. Columbus, Ohio: Merrill Kelly, A. (1999). The Curriculum: Theory and Practice. London: Paul Chapman
- Kerr, J. (1968). Changing the Curriculum. London: University of London Press
- ✓ Maturana H. & Varela F. (1992). Το δένδρο της γνώσης. Μετάφραση Σπύρος Μανουσέλης. Αθήνα : Κάτοπτρο
- ✓ Mayo, M. (1997). Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation. Leicester: NIACE
- ✓ McNeil, J. (1990). Curriculum. USA: Harper and Collins Publishers
- ✓ Pinar, W. (1995). Understanding Curriculum. New York: Peter Lang
- yan, K. & Cooper, J. (1980). Those who Can, Teach. Boston: Houghton Mifflin
- CoStenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum research and Development. London: Heinemann
- ✓ Stenberg, R. & Berg, C. (1993). Intellectual Development. Cambridge: Cambridge University Press
- ✓ Toffler, A. (1980). The Third Wave. New York: Random House.
- ✓ Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός
- ✓ APPLE, M.W. 1990. *Ideology and Curriculum*. 2^η έκδ. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- ✓ *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge. 1998
- ✓ BEYER, L. & M.W. APPLE. 1988. *The Curriculum Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- ✓ BERNSTEIN, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Λονδίνο: Taylor & Francis.

- ✓ ΒΡΕΤΤΟΣ, Γ. & Α. ΚΑΨΑΛΗΣ. 1997.
Αναλυτικό Πρόγραμμα.Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ BROWN, T. & M. MORRISON, επιμ. 1990.
The Curriculum Handbook, Λονδίνο: Longman.
- ✓ CLARCK, J.L. 1987.
Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- ✓ JOHNSTON, K. 1982.
Communicative Syllabus Design and Methodology. Οξφόρδη: Pergamon.
- ✓ MOORE, R. & J. OZGA, επιμ. 1991.
Curriculum Policy. Οξφόρδη: Pergamon/Open University
- ✓ NUNAN, D. 1988/1991.
Syllabus Design. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- ✓ ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. 1989.
«Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση». Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*11, σ. 161-171.
- ✓ OECD. 1993.
Curriculum Reform. Assessment question. Παρίσι: OECD
- ✓ OECD. 1992.
The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century. Παρίσι: OECD
- ✓ POSNER, G. 1992.
Analyzing the Curriculum. Νέα Υόρκη: McGraw Hill.
- ✓ SLATTERY, P. 1995.
Curriculum Development in the Postmodern Era. Νέα Υόρκη: Garland.
- ✓ ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. 1987.
Η θεωρία του curriculum σαν βάση για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών.Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ✓ ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1983)
Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρης.
Αντωνίου, Π. (2009). Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας: Σημειώσεις ΕΠΑ

204. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- ✓ Συμεωνίδου, Σ. (2005). Τι σημαίνει να είσαι ανάπηρος στην Κύπρο; Ερμηνεύοντας τις ιστορίες ζωής των ανάπηρων ακτιβιστών, στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Η αρχή της μη διάκρισης και των ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία: στρατηγική, προτεραιότητες και ο ρόλος των οργανώσεων ατόμων με αναπηρία». Λευκωσία: Γιαλλούρης & Co.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Γραφείο Διαμόρφωσης αναλυτικών Προγραμμάτων, Πλαίσιο Αρχών,
http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/plaisio_archon.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας
http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

- ✓ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, (2011). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, Ανακτήθηκε από www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html στις 26 Απριλίου 2012.

«Το αναλυτικό πρόγραμμα στο νέο λύκειο και οι σχολικές γνώσεις που το συνοδεύουν - Ποσότητα Χωρίς Ποιότητα» του Χρίστου Κάτσικα, 16/10/2013,
<http://www.efsyn.gr/?p=133577>

- ✓ Φτιάκα, Ε. (2000). Κυπριακή Πολιτεία και Ειδική Εκπαίδευση, στο Κυπριωτάκη, Α., Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα. Στο Φτιάκα (2007) Ειδική και ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο (σσ. 51-75). Αθήνα:

Ταξιδευτής.

- ✓ Φτιάκα, Ε. (2010). Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για Όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο, στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία.
- ✓ Φτιάκα, Ε., Αντρέου, Μ. και Σοφοκλέους, Α. (2005). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Οι στάσεις δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών (Ε και ΣΤ τάξεων) ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στην Φτιάκα (επιμ.). Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στη Κύπρο, (σσ. 235-256) Αθήνα: Ταξιδευτής.
- ✓ Χαραλάμπους, Δ. (2004) «Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(Ι)/99» Υλοποίησή του στη Δημοτική Εκπαίδευση. Στους Γαγάτσης, Α., Ευαγγελίδου, Α., Φτιάκα, Ε., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν. και Κουτσούλης, Μ. Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Πρακτική, Πρακτικά VIII Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σσ. 319-332), Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ✓ Barnes, C. (1994). Institutional discrimination, disabled people and interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 8(2): 203-212.
- ✓ Chandran-Dudley, R. (2003). Foreword. In D. Blocksidge (Ed.), *Dictionary of disability terminology*. Singapore: Disabled People's Association (DPA).
- ✓ Connor, D., Gabel, S., Gallagher, D and Morton, M. (2008) Disability studies and inclusive education-implications for theory, research and practice, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5-6): 441-457.
- ✓ Corker, M. and Shakespeare, T. (2002). Mapping the Terrain. In: M. Corker and T. Shakespeare (Eds) *Disability Postmodernity*, (pp. 1-17). London: Continuum.

- ✓ Oliver, M. (1990). The individual and the social model of disability. Ανακτήθηκε από <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf> στις 26 Απριλίου 2012.

- ✓ Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Hampshire: Palgrave.

- ✓ Peters, S. (2000). Is there a disability culture? A syncretisation of three possible world views. *Disability & Society*, 15(4), 583 – 601.

- ✓ Phtiaka, H. (1999). Disability, human rights and education in Cyprus. In F. Armstrong and L. Barton (Eds.), *Disability, human rights and education Cross cultural perspectives* (pp.176-192). Buckingham: Open University Press.

- ✓ Riddell, S. and Watson, N. (2003). Disability, culture and identity: Introduction. In S. Riddell and N. Watson (Eds.), *Disability, culture and identity*, (pp. 1-18). United Kingdom: Pearson Education Limited.

- ✓ Symeonidou. S. (2009). The experience of disability activism through the development of the disability movement: How do disabled activists find their way in politics? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1): 17-34.

- ✓ Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25(4): 543-550.

- ✓ Thomas, C. (2001) *Feminism and Disability: the theoretical and political significance of the person and the experiential*. In L. Barton (Ed) *Disability, Politics and the Struggle for Change*, (pp.48-58). London: David Fulton Publishers.

