

## Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Ε.<sup>1</sup>, ΚΟΥΡΟΥ Μ.<sup>2</sup>, και ΤΖΕΛΦΕ-ΑΝΕΣΤΗ Σ.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας, <sup>2</sup> Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
e-mail: [elioan@otenet.gr](mailto:elioan@otenet.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διερευνάται η συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΠΕ) στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης. Επιχειρούμε να μελετήσουμε το κατά πόσο οι παράμετροι (στόχοι και μέθοδοι) των ΣΠΠΕ αλληλεπιδρούν με τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του σχολείου. Εφαρμόσαμε τη μέθοδο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που έχουν φέρει σε πέρας ΣΠΠΕ, και εξετάσαμε το κατά πόσο η εφαρμογή των προαναφερθεισών καινοτόμων μεθόδων, προσλαμβάνεται από τους ίδιους ως βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας συνολικά και το κατά πόσον αυτή επιτυγχάνεται. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων μάς οδηγεί σε αντικρουόμενες επιμέρους παρατηρήσεις για τη συμβολή των ΣΠΠΕ στη σχολική αποτελεσματικότητα, διότι ενώ παρατηρούμε ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της κοινότητας έχει σημαντικό ρόλο στην υπεύθυνη αναζήτηση μάθησης, από την πλευρά των ίδιων των μαθητών/τριών, η διαδικασία αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών, μέσα στο πλαίσιο των ΣΠΠΕ, εμφανίζεται ελλιπής ή ανύπαρκτη. Παρατηρούμε ότι η γονεϊκή παρέμβαση στην εκπαίδευση ενισχύεται μεν, αλλά συνήθως δεν βελτιώνεται η συνεργασία και η οριζόντια σχέση του διδακτικού προσωπικού. Επιπροσθέτως, εκεί που κυριαρχεί το παραδοσιακό μοντέλο διεύθυνσης δεν ενισχύεται η δυναμική της υπό διερεύνηση αλληλεπίδρασης.

**ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ Ε.<sup>1</sup>, ΚΟΥΡΟΥ Μ.<sup>2</sup>, and ΤΖΕΛΦΕ-ΑΝΕΣΤΗ Σ.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> 1<sup>ST</sup> Gymnasium of Chalkida, <sup>2</sup> University of Peloponnissos, Dept. of Social and Educational Policy Greece  
e-mail address: [elioan@otenet.gr](mailto:elioan@otenet.gr)

### ABSTRACT

In this paper we research the contribution of the Environmental Education Programs (SPPE) in school effectiveness, using qualitative and quantitative methods of analysis. We investigate the degree in which certain components such as objectives and methods of SPPE contribute to the criteria of school effectiveness. We applied the method of semi-structured interviews, to a number of teachers who have been involved in SPPE and we examined if the application of innovative methods, is, in itself, perceived as improvement of school effectiveness in general. While we observe that development of activities outside the traditional school frame plays an important role in the learning process, evaluation of students' progress is insufficient or non-existent. The role of the school administration is not constructive in most cases.

**Λέξεις κλειδιά:** περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σχολική αποτελεσματικότητα, κώδικας συλλογής, διεύθυνση σχολείου, μαθητική επίδοση.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι το σχολείο πλέον, ως οργανισμός είναι ένας αναχρονισμός, αφού σχεδιάστηκε σε άλλες εποχές, σε πολύ διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετική στοχοθεσία (βλέπε Fullan, 1991, Green, 1990), γίνεται γενικότερα αντιληπτή η ανάγκη εφαρμογής αλλαγών. Οι τελευταίες δεκαετίες έχουν ιδεί τη συνεχή αύξηση της βιβλιογραφικής παραγωγής γύρω από θέματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλαγών, καινοτομιών, αξιολόγησης και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε απόλυτη συμφωνία με τον αναδυόμενο λόγο<sup>1</sup>, των αλλαγών και της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσονται, σε όλο και μεγαλύτερους αριθμούς, καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη μορφή προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ένα από τα οποία είναι τα χρηματοδοτούμενα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Σ.Π.Π.Ε.). Η καινοτομία αυτών των προγραμμάτων έγκειται στο ότι επιδιώκουν να επιφέρουν ανανεώσεις και εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία μέσα από συνεργασίες με τους κοινωνικούς εταίρους, ενώ με τις παρεμβάσεις τους, στο συνήθως ομογενοποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.), επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Παρ' όλο που κάθε χρόνο υλοποιούνται όλο και περισσότερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ανάμεσα τους και πολυάριθμα Σ.Π.Π.Ε., είναι λάθος να συναχθεί ότι τυγχάνουν γενικής αποδοχής. Στην πραγματικότητα η ένταξή τους στο Π.Σ., το οποίο είναι κοινωνική κατασκευή, που αντανακλά συνειδητές ή ασυνειδητές πολιτισμικές επιλογές, βασισμένες στις αξίες και τα πιστεύω των κυρίαρχων ομάδων (Whitty, 2002), γίνεται μέσα σε ένα πεδίο συγκρούσεων και διαμάχης ιδεολογικών και επαγγελματικών συμφερόντων. Οι διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές και γνωστικές διαδικασίες που προωθούν τα Σ.Π.Π.Ε., αφ' ενός συμβάλλουν, μέσω της διεπιστημονικότητας, στην εξασθένιση των συνόρων ανάμεσα στα περιχαραγμένα γνωστικά αντικείμενα, την αύξηση της διαπερατότητάς τους και την επέκταση των οριζόντιων σχέσεων ανάμεσα στους διδάσκοντες, μεταβάλλοντας την έννοια της έγκυρης γνώσης και διαταράσσοντας τις παιδαγωγικές ταυτότητες (Βλέπε Σολομών, 1998, 2000) και, αφ' ετέρου, με την μετατροπή της θέσης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, μετατρέπουν και τις διαδικασίες, τις αξίες και τις προσδοκίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, τη λεγόμενη *σχολική κουλτούρα* (βλέπε Hargreaves & Hopkins, 1991, Υφαντή, 2000).

Οι τρεις άξονες πάνω στους οποίους κινείται η εφαρμογή ενός Σ.Π.Π.Ε., η γνώση – μάθηση, η διδασκαλία, και η διαχείριση του σχολείου, είναι στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας. Βασίζομενοι στα ευρήματα μιας μικρής εμπειρικής έρευνας, όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος των ερωτηματολογίων κλειστού τύπου, σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που έχουν φέρει σε πέρας Σ.Π.Π.Ε., εξετάζεται το κατά πόσο η εφαρμογή τους προσλαμβάνεται από τους ίδιους ως ανασυγκρότηση της σχολικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ball 1994, Hargreaves 1994), μέσα στον διαρκώς αναπτυσσόμενο λόγο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Αφού οριστεί το θεωρητικό πλαίσιο και τα θεωρητικά εργαλεία, που ταιριάζουν στη μελέτη που θα επιχειρηθεί μέσα από αυτή την εργασία, και αφού αναλυθούν οι έννοιες όπως η γνώση, η σχολική κουλτούρα, η ποιότητα στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε ότι τελικά η εφαρμογή προαιρετικών προγραμμάτων, όπως τα Σ.Π.Π.Ε., άπτονται των σχέσεων που αναδιαμορφώνουν περιοδικά το εκπαιδευτικό σύστημα και επανακαθορίζουν την *επίσημη γνώση*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Discourse: τα μέσα με τα οποία ο κόσμος και το εγώ γίνονται γνωστά και κατανοητά (Foucault, 1990) βλέπε επίσης Ball, 1994, Bernstein, 2000,

<sup>2</sup> Official knowledge βλέπε Bernstein, 1992, 2000

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η μελέτη του θέματος της ποιότητας της εκπαίδευσης και του κατά πόσο η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο Α.Π. την επηρεάζει, γίνεται χρησιμοποιώντας τις έννοιες και τα μεθοδολογικά εργαλεία των θεωριών του Bernstein, ο οποίος είναι από τους λίγους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης που επιχειρεί να παρουσιάσει ολοκληρωμένα τις σχέσεις ανάμεσα στις συνεχείς απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων στις καπιταλιστικές κοινωνίες και τις συγκεκριμένες μεθόδους με τις οποίες αυτές οι απαιτήσεις ικανοποιούνται (Broadfoot, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein (2000), η *επίσημη γνώση*, η γνώση που το κράτος παράγει και διανέμει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς του, δεν έχει κάποια εγγενή αξία, αντίθετα είναι κοινωνική κατασκευή που αντικατοπτρίζει τις προκαταλήψεις και τις οπτικές που διαμορφώνονται στην κοινωνία σε δεδομένες συνθήκες. Κάθε αλλαγή στα Α.Π., μέσω των οποίων γίνεται η διανομή της επίσημης γνώσης, για παράδειγμα η ένταξη προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως τα Σ.Π.Π.Ε., που στοχεύουν στην εκπαιδευτική αλλαγή, είναι αποτέλεσμα της διαμάχης ανάμεσα σε ομάδες που προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους οπτική και ιδεολογία και να ορίσουν εκ νέου την επίσημη γνώση. Παράλληλα από μικροκοινωνιολογική σκοπιά, οι αλλαγές αναδιατάσσουν, ρυθμίζουν και διαχειρίζονται το συγκεκριμένο πλαίσιο (εκπαιδευτικό και ρυθμιστικό) στο οποίο θα διαμορφωθούν οι παιδαγωγικές εμπειρίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και θα συγκροτηθούν οι παιδαγωγικές τους ταυτότητες. Οι παιδαγωγικές ταυτότητες είναι το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Bernstein (2000), της θεμελίωσης μιας σταδιοδρομίας, σε συλλογική βάση, στη γνώση, στην ηθική και στην κοινωνική τοποθέτηση, η οποία εκφράζει την κοινωνική τάξη πραγμάτων που η εξουσία αναμένει από τα σχολεία να αναπαράγουν. Έτσι, κάθε αλλαγή στον τρόπο διαμόρφωσής τους αντικατοπτρίζει την αλλαγή στο εκπαιδευτικό πεδίο, την μετατόπιση των αρχών που η εξουσία αναμένει από το σχολείο να αναπαράγει.

Οι συνεχείς προσπάθειες ανασυγκρότησης και μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων που λαμβάνουν χώρα στις δυτικές χώρες, από τη δεκαετία του 1970 και μετά, έχουν στο επίκεντρό τους ένα λόγο γύρω από την αξιολόγηση και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αξιολόγησή της είναι δύο έννοιες οι οποίες έχουν βρεθεί στο κέντρο πολλών συζητήσεων και διαμαχών. Στην ουσία οι όροι μέσα από τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αντικατοπτρίζει, όπως και όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές αλλαγές, τις προσπάθειες ελέγχου του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και την επαναρύθμιση της ισορροπίας στο εκπαιδευτικό επίπεδο, μετά από μια σειρά κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών (βλέπε Bernstein, 1992, Broadfoot, 1996, Σολομών, 1998).

Οι προσπάθειες ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης φέρουν στο προσκήνιο δύο διακριτούς λόγους ποιότητας της εκπαίδευσης και αξιολόγησής της, που αναδύονται αποκρινόμενοι σε διαφορετικές ανάγκες ο καθένας.

Ο πρώτος αφορά σε ένα σύνολο στενά συσχετιζόμενων μεταρρυθμιστικών ιδεολογιών, το οποίο διαπερνά και αναπροσανατολίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών προελεύσεων, και το οποίο ανταποκρίνεται στους νέους κανόνες που επιβάλλουν οι παγκοσμιοποιημένες οικονομίες, όπου η γνώση, η μάθηση, και οι τεχνολογικές και πληροφορικές ικανότητες είναι τα νέα καταναλωτικά αγαθά του διεθνούς εμπορίου (Brown, 1996). Φορείς αυτού του μεταρρυθμιστικού λόγου της οικονομίας, που αντιμετωπίζει τα καθοριστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως *πακέτο* το οποίο ενσωματώνει τους αλληλοεπιδρώντες λόγους της *αγοροποίησης*, της *διαχειρισσιμότητας* και της *αποδοτικότητας*<sup>3</sup> είναι ισχυροί εμπρόθετοι παράγοντες<sup>4</sup>, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα ή ο Ο.Ο.Σ.Α. (Ball, 2003).

Κύρια έννοια σ' αυτόν το λόγο είναι η αποδοτικότητα, η οποία είναι μια μέθοδος ρύθμισης που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και ενδείξεις ως κίνητρα, διαδικασίες ελέγχου, και μεθόδους διαβρωτικής αλλαγής και η οποία βασίζεται στις αμοιβές και τις κυρώσεις (βλέπε, Έξαρχος 1992). Η απόδοση (ατομική ή σε επίπεδο σχολείου) χρησιμοποιείται ως μέτρο παραγωγικότητας, και

<sup>3</sup> marketization, managerialism, performativity βλέπε Ball, 1997, 2000

<sup>4</sup> Agents βλέπε Bernstein, 1992, 2000

ποιότητας του τελικού προϊόντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ball, 2000), ερχόμενη σε αντιπαράθεση με το *λόγο* της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού παρεχόμενου από το κράτος πρόνοιας. Το κύριο μέτρο αξιολόγησης της απόδοσης είναι οι *ικανότητες* και *δεξιότητες*<sup>5</sup> που η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποδώσει στους εκπαιδευόμενους ως εφόδια για την μελλοντική τους αποκατάσταση (βλέπε Brown, 1996, Edwards & Borehan, 2003).

Ο ιδεολογικός λόγος που αντιτίθεται στην διαρκώς ανερχόμενη ισχύ του λόγου της αξιολόγησης και αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης με αγοραία κριτήρια, αναφέρεται στην *αποτελεσματικότητα*<sup>6</sup> του σχολείου και αφορά στην αξιολόγηση με κριτήρια που σχετίζονται με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των σχολείων, όπως:

- ισχυρή και θετική διεύθυνση
- ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα
- υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές
- έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση
- καλά δομημένες διαδικασίες για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών
- συμμετοχή των μαθητών στη ζωή του σχολείου
- συνεργασία του διδακτικού προσωπικού<sup>7</sup>.

Η αξιολόγηση με τους όρους της *αποτελεσματικότητας*, κυρίως αναφέρεται στις πιθανές επιδράσεις για την ανάπτυξη και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συνολικά, ως βελτίωση του σχολείου. Αυτό αναδεικνύει και το *λόγο* της σχολικής κουλτούρας, για την οποία υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και μια σειρά από απόπειρες οριοθέτησης και ερμηνείας της. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Hopkins, (1991) η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, αυτές των πλαισίων (σκοποί, τακτικές και πολιτικές), των ρόλων και υπευθυνοτήτων και τέλος των συνεργασιών (Υφαντή, 2000). Όπως αναφέρεται στο International School Improvement Project: «Βελτίωση του σχολείου είναι μια συστηματική προσπάθεια που στοχεύει στην αλλαγή στις συνθήκες μάθησης και σε άλλες εσωτερικές καταστάσεις [...] με απώτερο σκοπό την πιο αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων», στην ουσία δηλαδή αναζητείται η αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας.

Η αναγνώριση της δυνατότητας ενός προαιρετικού προγράμματος να συντελέσει σε μια διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής μπορεί να γίνει μέσα από την εκτίμηση τριών κριτηρίων:

- τη χρήση νέου διδακτικού υλικού,
- την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων
- τη μεταβολή πεποιθήσεων.

Όπως προσβέδει ο Fullan (1991), οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι σε τελική ανάλυση, μια εντελώς προσωπική εμπειρία για κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος για να αντιμετωπίσει θετικά την εφαρμογή τους, πρέπει πρώτα να τις επεξεργαστεί και να εκτιμήσει τις διαστάσεις τους. Έτσι, για να γίνει δυνατή η εκτίμηση της επίδρασης της εκπόνησης των Σ.Π.Π.Ε. στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, προσπαθούμε να δούμε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, το κατά πόσο οι ίδιοι εκτιμούν ότι τα Σ.Π.Π.Ε. πληρούν τα κριτήρια προαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

### 3. ΣΠΠΕ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τα Σ.Π.Π.Ε., ως μέρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παρ' ότι δεν ανήκουν στον σκληρό πυρήνα του Α.Π. και δεν εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών και των διδασκόντων, ωστόσο επηρεάζουν τη διαμόρφωση της σχολικής φυσιολογίας και κουλτούρας και επιχειρούν να προωθήσουν εκπαιδευτικές αλλαγές, με στόχο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Για να κατανοήσουμε το κατά πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί εκπαιδευτικές αλλαγές, πρέπει πρώτα να δούμε τη μορφή της παιδαγωγικής της, τους μαθησιακούς της στόχους και τις αξιολογητικές της διαδικασίες. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ενσωματώνει ένα ευρύ πεδίο

<sup>5</sup> skills and competences

<sup>6</sup> Effectiveness βλέπε Barber, 1997, Fullan, 1991, Stoll & Fink, 1996

<sup>7</sup> Αυτά είναι τα κριτήρια που ορίζονται και από το National Commission on Education στη Μ. Βρετανία (1993)

θεματικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Σε αντίθεση με τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π. που μπορούν να απεικονιστούν ως ξεκάθαρα ορισμένες περιοχές με αναγνωρίσιμα περιεχόμενα, πρόοδο και αξιολογητικές διαδικασίες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα άμορφη και χαλαρή εντασσόμενη σ' αυτό που ο Bernstein ορίζει ως *αόρατη παιδαγωγική*. Καθώς ανάμεσα στους στόχους των ΣΠΠΕ περιλαμβάνονται και στόχοι όπως είναι η ανανέωση ή/και ο εμπλουτισμός της διδακτικής πράξης, αλλά και η αλλαγή του σχολικού κλίματος και του χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, σηματοδοτεί έναν λόγο ο οποίος συμβαδίζει με αυτόν της σχολικής αποτελεσματικότητας, επιχειρώντας την ανάπτυξη όχι μόνο γνωστικών ικανοτήτων αλλά και γενικών δεξιοτήτων, απαραίτητες για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή. Οι παιδαγωγικές, μαθησιακές και αξιολογητικές πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που προωθούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές συμπεριλαμβάνουν:

- την εξάλειψη των ιεραρχικών δομών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή αλλά και ανάμεσα στους μαθητές,
- τη μεγαλύτερη δυνατή ετερογένεια ως κριτήριο διαμόρφωσης των ομάδων διαπαιδαγώγησης, η οποία αντικαθιστά το διαχωριστικό και διαστρωματικό πνεύμα που επικρατεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που ανήκουν στον σκληρό πυρήνα του Α.Π. (βλέπε Power, 1996),
- την ανυπαρξία ρητών όρων στην παιδαγωγική *διαδοχή* (βλέπε Bernstein, 1992), η έλλειψη προκαθορισμένου περιεχομένου και η τάση να αντιμετωπίζονται τα ζητήματα καθώς ανακύπτουν, καταδεικνύουν την προσαρμοστικότητα της,
- το ότι τα κριτήρια αξιολόγησής της είναι *αόρατα* για τον μαθητή, καθώς η διαφορά αποκαλύπτει αποκλειστικά τη μοναδικότητα του μαθητή, οι μαθητές μπορούν να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να ελέγξουν την επιτυχή επίτευξή τους, ο παιδαγωγός ωστόσο έχει κριτήρια μέσα από τα οποία «διαβάξει» το παιδί και αξιολογεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται (βλέπε Power, 1996).

Αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο, από τους 12 εκπαιδευτικούς που εκπόνησαν Σ.Π.Π.Ε., κάνουμε κάποιες αρκετά ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις για το πώς αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα αξιοποίησής τους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Παρ' ότι το δείγμα δεν είναι στατιστικά σταθμισμένο, και δεν μπορούν να βγουν κάποια γενικά συμπεράσματα, διαφαίνονται κάποιες τάσεις που χαρακτηρίζουν την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων.

Ένα ποσοστό 50% ανέλαβε το πρόγραμμα γιατί ήταν ενδιαφέρον, ένα ποσοστό 42% γιατί το θεώρησε πρόκληση και μόνο ένα 8% γιατί ήταν χρηματοδοτούμενο. Τα ευρήματα φαίνεται να συμβαδίζουν με τη διαπίστωση των Huberman & Miles (Fullan, 1991) ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια εκπαιδευτική πρακτική που οδηγεί σε αλλαγές και πιθανή βελτίωση του σχολείου όχι τόσο για οικονομικές απολαβές όσο για την αίσθηση πληρότητας και την ικανοποίηση του επιτεύγματος που τους προσφέρει.

Τα προγράμματα στο σύνολό τους γίνονται σε συνεργατική βάση με δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους μοιράζονται παράλληλες απόψεις όσον αφορά στην επίσημη γνώση και στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Bernstein, 2000), σε αντίθεση με τις συμβατικές διδακτικές πρακτικές που τονίζουν την απομονωτική οργάνωση του σχολείου.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα Σ.Π.Π.Ε. οι υπόλοιποι συνάδελφοι παρότι σε ποσοστό 33% παρατηρούν βελτίωση είτε στην επίδοση είτε στη συμπεριφορά των μαθητών και σε ποσοστό 42% θεωρούν ότι το πρόγραμμα είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία, μόνο ένα ποσοστό 8% συμμετέχει έμπρακτα στη διαδικασία υλοποίησής τους. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Goodlad (1984), συνηθισμένοι στη μετωπική διδασκαλία, στη σχετική αυτονομία της τάξης όπου ο κάθε εκπαιδευτικός έχει την απόλυτη ευθύνη της λήψης αποφάσεων και ο κάθε μαθητής εργάζεται σε ατομικό και όχι συνεργατικό επίπεδο, δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε προγράμματα που μεταβάλλουν τα κυρίαρχα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Fullan, 1991).

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τις επιρροές που επιφέρουν οι ίδιοι στις διάφορες παραμέτρους της μαθητικής ανάπτυξης, μαζί με την ασάφεια και την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η εκτίμηση των γνωστικών αποτελεσμάτων, τους δημιουργεί μια ανασφάλεια όσον αφορά στην αυτοαξιολόγησή τους (Fullan, 1991), η οποία διαφαίνεται και στις εκτιμήσεις τους για την αποδοχή των Σ.Π.Π.Ε. από το μαθητικό δυναμικό και τις επιρροές τους

στην γνωστική τους ανάπτυξη. Οι εκτιμήσεις τους δείχνουν να είναι αμφιταλαντευόμενες όσον αφορά στην αποδοχή, καθώς ενώ εκτιμούν ότι μόνο 10% των μαθητών συμμετέχουν σε προγράμματα, παρατηρούν παράλληλα σε ποσοστό 57% μια αύξηση του ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή σε ένα δεύτερο πρόγραμμα. Επίσης δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν αν είναι η αξία του προγράμματος ή προσωπική τους επιρροή που ωθεί τους μαθητές στη συμμετοχή στο πρόγραμμα αφού σε ποσοστό 42% παρατηρούν τη συμμετοχή μαθητών από τα τμήματα στα οποία διδάσκουν ενώ ένα σχεδόν ίδιο ποσοστό 50% παρατηρούν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν προέρχονται από όλα τα τμήματα του σχολείου.

Εξίσου αμφίροπες είναι και οι εκτιμήσεις τους όσον αφορά στα γνωστικά αποτελέσματα των προγραμμάτων. Η αδυναμία του να εκτιμήσουν με ακρίβεια τα γνωστικά αποτελέσματα οφείλεται στο ότι ενώ ο καθηγητής έχει τον απόλυτο έλεγχο του περιεχομένου επιβάλλοντας το τι θα διδαχτεί, οι μαθητές κατέχουν τον έλεγχο της μορφής, αποφασίζοντας με ποιο ρυθμό και με ποιο τρόπο θα γίνει η διδασκαλία και το πόσο θα ανταποκριθούν στα ερεθίσματα (βλέπε McFadden & Munns, 2002) Από τη μια παρατηρούν ότι το 25% των μαθητών, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος και θεωρούν ότι σε ποσοστό 58% συμμετέχουν στο πρόγραμμα για τη δυνατότητα που τους προσφέρει να δημιουργήσουν ενώ μόνο το 25% συμμετέχει για τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε νέες πληροφορίες, από την άλλη εκτιμούν ότι υπάρχει βελτίωση σε ποσοστό 51% και στα μαθήματα και στις δραστηριότητες του προγράμματος, εννοώντας ότι οι μαθητές παρουσιάζουν ανάπτυξη ταυτόχρονα και των *ικανοτήτων* και των *δεξιοτήτων* τους.

Ο τρόπος τέλος, με τον οποίο ερμηνεύουν τις επιδράσεις των Σ.Π.Π.Ε. στη σχολική κουλτούρα, η οποία διαμορφώνεται εκτός από τους εκπαιδευτικούς, από το Α.Π., την οργάνωση της μάθησης, τους σκοπούς του σχολείου, τη διαχείριση του σχολείου, τις συνεργασίες και τις συνήθειες (Υφαντή, 2000), είναι μάλλον θολός. Παρ' ότι, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, αναγνωρίζουν τη συμβολή των Σ.Π.Π.Ε. στην επίτευξη γνωστικών στόχων, το 83% ολοκλήρωσε το πρόγραμμα μετά το ωρολόγιο πρόγραμμα και μόνο το 59% επιθυμεί την πλήρη ένταξή τους στο Α.Π., αποφεύγοντας τις παρεμβάσεις στις δοσμένες δομές του σχολείου.

Παρ' όλο που η συμβολή των υπευθύνων, οι οποίοι όμως δεν κατέχουν κάποια ιεραρχικά θεσμοθετημένη θέση, είναι σημαντική σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης του Σ.Π.Π.Ε. (75% θεωρούν ότι η/ο υπεύθυνος συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος), ή ότι είχε απλώς θετική αντιμετώπιση των Σ.Π.Π.Ε. (50%) από τη διεύθυνση του σχολείου, και την ηθική υποστήριξη της υλοποίησής τους (59%), δεν δημιουργεί προσκόμματα αλλά σίγουρα δεν προωθεί την επιβολή τους, καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική συμβολή. Η συμμετοχή των διευθυντών, η οποία είναι απαραίτητη καθώς είναι οι διευκολυντές ενός στρατηγικού οράματος και αυτοί που σε τελική ανάλυση αρθρώνουν τις βασικές αρχές και κατέχουν έναν από τους κεντρικούς ρόλους στη μεταρρύθμιση της σχολικής διαδικασίας (Grace, 1997), δεν είναι ουσιαστική. Η διαχείριση του σχολείου δεν επηρεάζεται από τη λειτουργία του προγράμματος ούτε και την επηρεάζει, άρα δεν της επιτρέπει και να ενσωματωθεί στις διαδικασίες.

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί που εκπονούν τα Σ.Π.Π.Ε. δε φαίνεται να επιχειρούν η διεύρυνση στις συνεργασίες εκτός σχολείου, αφού σε ποσοστό 50% η παρουσίαση των προγραμμάτων γίνεται μόνο στη σχολική κοινότητα και μόνο 17% των Σ.Π.Π.Ε. παρουσιάζονται στην ευρύτερη κοινωνία, 25% των γονέων δεν γνωρίζουν αν τα παιδιά τους επωφελούνται από τη διαδικασία, 25% των γονέων δεν αναρωτιέται για το αν το πρόγραμμα είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πρόγραμμα σε ποσοστό 8% αγνοούν τις απόψεις των γονιών τόσο για το αν τα παιδιά τους επωφελούνται όσο και για το αν είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν με τις απαντήσεις τους να προστατεύουν την κυτταρική δομή ενός σχολείου, προστατευμένου από τις εξωτερικές παρεμβάσεις.

#### 4. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ - ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τον Horper, πολύ συχνά οι συγκριτικές εκπαιδευτικές μελέτες περιορίζονται στην αντιπαράθεση δύο ή περισσότερων *λόγων* με την απλή καταγραφή και αναφορά ακατέργαστων μετρήσεων εισερχόμενων και αποτελεσμάτων (Davies, 1971). Στην παρούσα μελέτη

προσπαθούμε να αποφύγουμε αυτή την παγίδα και αντί για την αντιπαράθεση των δύο λόγων, επιδιώκουμε την επισήμανση των παραμέτρων, που αφορούν στον έλεγχο της *επίσημης γνώσης* στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..

Η διαμάχη σήμερα για τον έλεγχο των Α.Π., δηλαδή των στόχων και των περιεχομένων της εκπαίδευσης, των διδακτικών πρακτικών αλλά και των μηχανισμών και των κριτηρίων αξιολόγησης και ποιότητας, είναι, όπως πάντα, έντονη, αλλά γίνεται με διαφορετικούς όρους και μέσα. Τόσο οι διαδικασίες, το εκπαιδευτικό έργο και η σχολική διαχείριση, όσο και τα προϊόντα τα αναμενόμενα δηλαδή εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αξιολογούνται λειτουργώντας νομιμοποιητικά ή καταδικαστικά στη διαμάχη των ομάδων που προσπαθούν να επιβάλουν τα ειδικά τους συμφέροντα και να συμμορφώσουν, σύμφωνα με τις επιταγές τους, την εκπαίδευση (βλέπε Broadfoot, 1996, Σολομών, 1998).

Τα τελευταία χρόνια ο ορισμός της *επίσημης γνώσης* μέσα από διαμάχες και συγκρούσεις τείνει να μετατραπεί. Η γνώση ορίζεται όχι απλά ως σώμα γνωστικών δομών, αλλά ως μια διττή ικανότητα αφενός δόμησης νοήματος, και αφ' ετέρου ενσωμάτωσης των προηγούμενων γνωστικών δομών (Apple, 1997). Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα Σ.Π.Π.Ε., επιτελούν αυτό ακριβώς το έργο. Αντί απλώς να διδάσκουν στους μαθητές έτοιμη γνώση, τους εντάσσουν στη διαδικασία να κατανοούν τις δομές της, να ενσωματώνουν την ήδη υπάρχουσα και ταυτόχρονα να παράγουν οι ίδιοι γνώση, αφού πολλά Σ.Π.Π.Ε. αναφέρονται σε θεματικές που αφορούν στην καθημερινή ζωή (περιβάλλον και υγεία, διαχείριση φυσικών πόρων κ.α.), και αφού κάθε πρόγραμμα συνδέεται με πολυάριθμες γνωστικές περιοχές (φυσικές επιστήμες, ιστορία γεωγραφία φυσική αγωγή κ.α.), για την ολοκλήρωση απαιτούνται συνεργασίες (με τους κοινωνικούς εταίρους, άλλα σχολεία, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου με ίδιο ή διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο κ.α.) αναδιαμορφώνουν τη μικροκοινωνία του σχολείου (συνεργασίες ανάμεσα στους μαθητές ανεξάρτητα τάξης και αξιολογημένων ικανοτήτων, ελαστικοποίηση της ιεραρχίας κατά τη συνεργασία μαθητών καθηγητών) δημιουργώντας ένα διαφορετικό τοπίο μάθησης και τέλος ανατρέπουν τις συνήθειες παιδαγωγικές πρακτικές, εισάγοντας νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικά υλικά (μέθοδος project, ασκήσεις πεδίου κ.α.) που ωθούν το μαθητή στην αναζήτηση την παραγωγή και την επαλήθευση της δικής του γνώσης.

Από την άλλη αναπτύσσεται μια τάση που θέλει να προωθήσει ως επίσημη γνώση την *οικονομικά χρήσιμη γνώση* (βλέπε Apple, 1997), όπως φαίνεται από τις νεοσυντηρητικές προσπάθειες να περιοριστούν γνωστικά αντικείμενα όπως τα Καλλιτεχνικά ή η Φυσική Αγωγή, και να εξαιρεθούν προαιρετικά προγράμματα όπως τα Σ.Π.Π.Ε., προκειμένου να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων τα οποία χαρακτηρίζονται ως υψηλού κύρους (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) ή τα οποία δομούν συγκεκριμένους τρόπους κατανόησης του κόσμου (αρχαία, ιστορία) ή τα οποία παράγουν δεξιότητες που οι μαθητές ως μελλοντικοί εργαζόμενοι θα μπορούν να τις εφαρμόζουν σε οποιαδήποτε απασχόληση (πληροφορική, ξένες γλώσσες) ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Ο εξελισσόμενος αυτός *λόγος* συναντά προς το παρόν, πολλές αντιστάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσπαθούν να προασπίσουν τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και την εγγενή αξία της γνώσης.

Θεωρώντας ως ενδεικτικό της διαμάχης για τον έλεγχο των Α.Π. τον τρόπο εφαρμογής των προαιρετικών προγραμμάτων, όπως τα Σ.Π.Π.Ε., μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιες επισημάνσεις όσον αφορά στη σύγκρουση των δυο *λόγων* και των συμφερόντων που τους προωθούν για τον καθορισμό της επίσημης γνώσης.

Ενώ τα Σ.Π.Π.Ε. λειτουργούν θετικά για την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών που προάγουν τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, πληρώνοντας τα κριτήρια που τίθενται: την χρήση νέου διδακτικού υλικού, την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη μεταβολή πεποιθήσεων, ωστόσο παρατηρείται μια αδυναμία ενσωμάτωσής τους στο Α.Π. Αυτή η αδυναμία οφείλεται εν μέρει στις εγγενείς αδυναμίες τους, όπως είναι ο ευκαιριακός τους χαρακτήρας, η μικρή εμπλοκή μαθητών και καθηγητών, η ασυνέχειά τους, η καχυποψία με την οποία τα αντιμετωπίζει μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και της δημόσιας διοίκησης, και η μη αναγνώριση της σημασίας τους, *επίσημα*, από την πολιτεία.

Από την άλλη, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, μια από τις αιτίες είναι και η αδυναμία αξιολόγησής τους όχι μόνο από την επίσημη πολιτεία αλλά και ανεπίσημα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δείχνουν να αδυνατούν να καταγράψουν με σαφήνεια τα

δεδομένα της υλοποίησής τους, να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά τους όσον αφορά στις επιδράσεις τους στα γνωστικά αποτελέσματα τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τη διαχείριση του σχολείου, έτσι ώστε να αντλήσουν μια ανατροφοδότηση για τη μελλοντική ανάπτυξη ευρύτερων προγραμμάτων ίδιας μορφής.

Σε γενικές γραμμές, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοιχτό και υπό διαμόρφωση και το ποιος θα αποκτήσει τον έλεγχο της επίσημης γνώσης εξαρτάται από την ισχύ που μπορεί να αποδώσει σε καινοτομικά αντικείμενα όπως τα Σ.Π.Π.Ε., μια πιο συστηματική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους σε επίσημο επίπεδο και σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς που τα εκπονούν. Με τη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με γνώση σε αυτή τη χρονική συγκυρία κατά την οποία απαιτείται ή διαπιστώνεται μια μεγαλύτερη τεχνολογική στροφή της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και κατά την οποία οι πιέσεις της σύγχρονης οικονομίας οδηγούν αδιαμφισβητήτως και στη μετατροπή της εκπαίδευσης σε ένα είδος τεχνικής κατάρτισης (Κυπριανός, 2002), ο καθηγητής οφείλει και πρέπει να μπορεί να προασπίζει τον ανθρωπιστικό της χαρακτήρα, αποδεχόμενος τη μοναδικότητα της μάθησης και την «υπόστασή» της ως μιας συνεργατικής διαδικασίας που κινείται σε ένα πολιτισμικά δομημένο πλαίσιο, διαπερατό από μείζονες και διαχρονικά σταθερές κοινές κοινωνικές αξίες. Σε μια περίοδο έντονων και συνεχών εκπαιδευτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανταγωνισμών και αλλαγών, η επικράτηση στη διαμάχη για τον έλεγχο της επίσημης γνώσης, εξαρτάται όχι μόνο από την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως από την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τον εαυτό τους και τις δομές μέσα στις οποίες λειτουργούν, καθώς και από τη συνεχή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Apple, M. (1997) *What Postmodernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge* in Halsey et al, *Education: Culture, Economy and Society* (Open U Press)
2. Ball, S. J. (2003), *The teachers soul and the terrors of performativity* *Journal of education policy vol18, no.2 pp 215-22.*
3. Ball, S.J (1994), *Education reform* (Buckingham, Open University Press) Bernstein, B (2000) *,Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique* Revised edition (Boston, Rowman & Littlefield).
4. Bernstein, B. (1992) *«Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος»* εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις *Ιωσήφ Σολομών* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).
5. Broadfoot, P. (1999), *Assessment and the emergence of modern society* in *Curriculum in Context* ed B. Moon & P. Murphy (London, Chapman pub.).
6. Brown, P. (1996), *Education, globalization and economic development* *Journal of education policy vol.11, no.1 pp 1-26.*
7. Davies, J. (1971), *The management of knowledge: a critique of the use of typologies in the sociology of education* in M.F.D. Young *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (London, Collier McMillan)
8. Εξαρχος Γ. (1992), *Δρόμοι Ανάπτυξης* Εκδ. Γαβριηλίδης, Αθήνα..
9. Edwards, R. & Borehan, N. (2003) *“The centre cannot hold”*: complexity and difference in European Union policy towards a learning society *Journal of education policy vol.18 no.4, pp 407-421.*
10. Fullan, M.G. (1991), *The new meaning of educational change* (London, Cassell).
11. Grace, G. (1997), *Politics, markets and democratic school: on the transformation of school leadership* in Halsey et al. *Education: Culture, Economy and Society* (Open U Press).
12. Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing tunes* (London, Cassell).
13. Hargreaves, D & Hopkins, D, *The empowered school: the management and practice of development planning* (London, Cassell).
14. Κυπριανός, Π. (2002) *«Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα»* (Πάτρα, Παν/μιο Πατρών)
15. Power, S. (1996), *The Pastoral and the Academic: conflict and contradiction in the curriculum* (London, Cassell).
16. Whitty, G. (2002), *Sociology and School Knowledge: curriculum theory, research and politics* digital reprinting (London, Routledge Falmer).



17. Σολομών, Ι. (1998) ,Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων *Virtual school, The sciences of education on line*, vol. 1, no. 2 <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/theoryresearch/congressSolomon>.
18. Σολομών, Ι. (2000),«*Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;*» προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης στο Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική εκπαίδευση επιμ. Μπαγάκης, Γ. (Αθήνα Μεταίχμιο).
19. Υφαντή, Α. (2000),*Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση Σύγχρονη Εκπαίδευση* τεύχος 113 σσ 57-63.
20. Υφαντή, Α. (2000),*Οψεις των εκπαιδευτικών αλλαγών με αναφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα* στο Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική εκπαίδευση επιμ. Μπαγάκης, Γ. (Αθήνα Μεταίχμιο).