

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Παναγιώτου Γ. Γκιρόπουλου

Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση του θέματος: «Προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών», χωρίς ιδιαίτερη και εξαντλητική συζήτηση όλων των πτυχών και των επί μέρους προβλημάτων του θέματος αυτού.

Έπειτα από σύντομη αναφορά στην έννοια και τη σημασία του προγράμματος γενικά, ως τον πλέον κεντρικού και ουσιαστικού στοιχείου της παιδευτικής διαδικασίας, ακολουθεί συζήτηση γύρω από τους κύριους παράγοντες, που προσδιορίζουν τους σκοπούς του προγράμματος των εκπαιδευτικών και γύρω από τις απαιτήσεις, που θέτει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα.

Στη συνέχεια επισημαίνονται οι τρεις κύριες περιοχές-ομάδες-στόχων (γνωστικοί, αξιολογικοί, πρακτικοί) χωρίς όμως επιστημονική ιεράρχηση. Ακολούθως γίνεται αναφορά στην ελληνική και διεθνή εμπειρία και επισημαίνονται κοινές τάσεις, κάτω από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των διαφόρων χωρών.

Προτείνεται, έπειτα, ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις τομείς-κύκλους-μαθημάτων και δραστηριοτήτων (Επιστημών Αγωγής, Ειδικεύσεως, Μεθοδολογίας διδασκαλίας και πρακτικής ασκήσεως, Μαθημάτων προσωπικής μορφώσεως).

Επισημαίνονται τα οργανωτικά και λοιπά προβλήματα ενός ενιαίου προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και συζητούνται οι μέθοδοι προσφοράς και διδασκαλίας.

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη συνεχούς ανανεώσεως και αναπροσαρμογής

του προγράμματος, η οποία μπορεί να εξασφαλισθεί με τη δημιουργία ενός οργάνου, που θα είναι επιφορτισμένο με τη συνεχή αξιολόγησή του.

Σε γενικές γραμμές η συζήτηση γίνεται στα ευρέα πλαίσια μιας θεωρίας αναπτύξεως προγραμμάτων και δεν περιορίζεται σε ό,τι εδώ στη χώρα μας συνηθίσαμε να αποκαλούμε «Αναλυτικό πρόγραμμα».

I. Έννοια και σημασία του προγράμματος

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι το πρόγραμμα σπουδών οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης και οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι το πιο κεντρικό, το πιο ουσιαστικό στοιχείο της παιδευτικής διαδικασίας.

Κατά μια άποψη, ένα πρόγραμμα σπουδών είναι ένα σύνολο μαθημάτων, δηλ. περιεχομένων γνώσεων διαρθρωμένων σε ενότητες και προσδιορισμένων από πριν, έτσι ώστε η όλη συστηματική διαδικασία της διδασκαλίας και μαθήσεως να διοχετεύεται μέσω αυτών των ήδη οργανωμένων περιεχομένων γνώσεων.

Κατά μία άλλη άποψη, ένα πρόγραμμα σπουδών εμπερικλείει αρχές, κανόνες, αξίες, πίστεις και στάσεις ζωής, δηλαδή αξιολογικά περιεχόμενα και αξιολογικούς προσανατολισμούς, τους οποίους η παιδευτική διαδικασία επιχειρεί περισσότερο να εξάρει και να εμπεδώσει στους μαθητές ή σπουδαστές.

Κατά μία τρίτη άποψη, το πρόγραμμα σπουδών εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων, τόσο των διδασκόντων, όσο και των διδασκόμενων, δια των οποίων επιδιώκεται η επίτευξη επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και αρχών, κανόνων, πίστewων και αξιολογικών στάσεων¹.

Είτε ως ένας αριθμός μαθημάτων και περιεχομένων γνώσεων, είτε ως αξιολογικό περιεχόμενο σπουδών, είτε ως σύνολο δραστηριοτήτων, το πρόγραμμα αποτελεί τον κεντρικό άξονα, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται, οργανώνεται και διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτός ο τόσο κεντρικός, ο τόσο ουσιαστικός, ο τόσο καθοριστικός χαρακτήρας του προγράμματος κάνει τη θεωρητική του προσέγγιση, αλλά και την πρακτική του αντιμετώπιση, ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα της Παιδαγωγικής Θεωρίας και της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Να γιατί από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη² το πρόβλημα αυτό γίνεται σημείο αντιλεγόμενο, που εγείρει ατελεύτητες συζητήσεις, έριδες και αμφιγνωμίες³.

Γιατί, είναι μέσα στην ίδια τη φύση του προγράμματος να συμπυκνώνει ό,τι είναι αξιόλογο, ό,τι θεωρείται χρήσιμο, ό,τι θεωρείται πιο ζωτικό για

τους σκοπούς ενός έθνους και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις του λαού και της συγκεκριμένης κοινωνίας. Στο βάθος κάθε προγράμματος, κάτω από τα περιεχόμενα μαθημάτων, την οργάνωσή του, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει, εγκρύπτεται μια φιλοσοφία, μια αξιολογική στάση έναντι της ζωής και των προβλημάτων της, ένας προσανατολισμός και μια κατευθυντήρια γραμμή, που δίνουν σκοπό και συνοχή στις επί μέρους ενέργειες της εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδευτικής διαδικασίας.

Σε παλαιότερες εποχές, όπου η κοινωνία ήταν πιο απλή και η ζωή ολιγότερο μεταβαλλόμενη, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος γενικά ήταν σχετικά ευκολότερος και η εφαρμογή του στην πράξη πιο αποτελεσματική.

Σε μια, όμως, εποχή, όπως η σημερινή, όπου η ζωή γίνεται μέρα με τη μέρα πιο πολύπλοκη και πολυσύνθετη και οι μεταβολές, που επέρχονται στις κοινωνικές και άλλες συνθήκες, είναι ταχύτατες και καθοριστικές, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος έχει να αντιμετωπίσει ακόμη περισσότερα και δυσκολότερα προβλήματα. Οι ραγδαίες μεταβολές στη ζωή και στην κοινωνία από τη μια μεριά και ο ταχύτατος πολλαπλασιασμός των γνώσεων σ' όλους τους τομείς του επιστητού από την άλλη, θέτουν στους σχεδιαστές προγραμμάτων διλήμματα επιλογής αμείλικτα, ερωτηματικά αδυσώπητα, που είναι αδύνατο να αντιμετωπισθούν με τρόπο γενικά αποδεκτό.

Και η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τα προγράμματα εκπαιδεύσεως εκπαιδευτικών. Και εδώ, δηλαδή, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ δύσκολο να συναντήσει την κοινή συναίνεση και την καθολική αποδοχή.

Την εγγενή αυτή δυσκολία του προβλήματος έρχεται να επιβεβαιώσει, αλλά και να επιτείνει η απουσία συστηματικών αποδείξεων, πάνω στα κριτήρια και στον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

2. Ο προσδιορισμός των στόχων του προγράμματος

Βασική προϋπόθεση, για το σχεδιασμό ενός προγράμματος γενικά, και ειδικότερα ενός προγράμματος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ο σαφής κατά το δυνατό προσδιορισμός των σκοπών και των βραχυπροθέσμων και μακροπροθέσμων στόχων του.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για τον προσδιορισμό των στόχων και επιδιώξεων του προγράμματος, θα πρέπει κανείς να λαμβάνει υπόψη, αφενός το Γενικό σκοπό της Παιδείας και τους ειδικότερους σκοπούς της εκπαίδευσής και αφετέρου τις συγκεκριμένες απαιτήσεις, που προβάλλει ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα.

Παλαιότερα, ένα μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας αφιερωνόταν στην φιλοσοφική θεμελίωση των σκοπών και στόχων της

εκπαιδεύσεως, την περιγραφή ιδανικών και γενικά τον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση του αξιολογικού περιεχομένου της Παιδείας. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί και σχεδιαστές προγραμμάτων δεν είναι πρόθυμοι και αποφεύγουν να ασχοληθούν συστηματικότερα με το θέμα αυτό.

Στη χώρα μας, το άρθρο 16 του Συντάγματος⁴, προσδιορίζει το γενικό σκοπό της Παιδείας μας, ο οποίος προσανατολίζει το περιεχόμενο σπουδών προς την ανθρωπιστική κατεύθυνση, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών. Στους επί μέρους Νόμους, για την οργάνωση και λειτουργία σχολείων και βαθμίδων εκπαίδευσεως, προσδιορίζονται επίσης οι ειδικότεροι σκοποί και στόχοι, οι οποίοι με τη σειρά τους δίνουν κατεύθυνση και προσανατολισμό στον καταρτισμό των προγραμμάτων, στην επιλογή των μεθόδων και γενικά πάνω στην άσκηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσεως, στην οποία αναφέρονται.

Ο γενικός σκοπός της Παιδείας και οι ειδικότεροι σκοποί και στόχοι, που οπωσδήποτε αντανakλούν μια φιλοσοφία και στάση ζωής, διαποτίζουν τα περιεχόμενα σπουδών και τις δραστηριότητες των σχολείων, για τα οποία προορίζονται οι εκπαιδευτικοί.

Θα ήταν, επομένως, ασύγγνωστη παράλειψη, αν κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος για εκπαιδευτικούς, δεν λαμβανόταν υπόψη το περιεχόμενο σπουδών και οι σκοποί των σχολείων, για τα οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προορίζονται. Με άλλα λόγια, ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιάζεται και καταρτίζεται πάντα σε στενή σχέση και αναφορά με το πρόγραμμα του σχολείου, για το οποίο ο υποψήφιος εκπαιδευτικός προετοιμάζεται.

Σημαντικότερη, όμως, βοήθεια, πάνω στην προσπάθεια για επισήμανση των στόχων ενός προγράμματος για εκπαιδευτικούς, θα μας έδινε η αναζήτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, κάτω από τις σημερινές συνθήκες.

Το ερώτημα, στο οποίο έχουμε εδώ να απαντήσουμε είναι το εξής: Τί είδους εκπαιδευτικό επιθυμούμε να καταρτίσουμε σήμερα; Και για ποιούς συγκεκριμένους ρόλους;

Είναι αλήθεια, πως όλοι μας μπορούμε να συμφωνήσουμε, πάνω σε μια γενική απάντηση, ότι, δηλαδή, ένα πρόγραμμα σπουδών για εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να είναι σε θέση να καταρτίζει εκπαιδευτικούς, που είναι ικανοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Η διαφωνία αρχίζει, από τη στιγμή που επιχειρούμε να αναλύσουμε και να προσδιορίσουμε, με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, τους ρόλους, που ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει στην καθημερινή άσκηση του λειτουργήματός του.

Όπως παρατηρούν οι MORRISON και Mc INTYRE στο έργο τους «Δάσκαλοι και Διδασκαλία» ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε συνεπάγεται με ακρίβεια ορισμένες μορφές συμπεριφοράς. Συνεπάγεται, όμως, οπωσδήποτε

ένα αριθμό μορφών συμπεριφοράς, που γίνονται αποδεκτές σε ένα συγκεκριμένο τομέα δράσεως, κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες⁵.

Και ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού, καθορίζεται από γνώμονες (NORMS), από προσδοκίες και αντιλήψεις των διαφόρων ομάδων αναφοράς. Ο ρόλος, με άλλα λόγια, και του εκπαιδευτικού, είναι ό,τι οι άλλοι άνθρωποι ως κοινωνικές ομάδες (γονέων, μαθητών, προϊσταμένων, εκπαιδευτικών κ.λ.π.) περιμένουν από το φορέα αυτού του ρόλου να κάνει, και όπως αναμένουν να συμπεριφερθεί κατά την επιτέλεση του έργου του⁶.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλοτε και τώρα

Παλαιότερα, οι μορφές συμπεριφοράς, που ήταν αποδεκτές γενικά για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ήταν σχετικά περιορισμένες, πιο σαφείς και πιο εύκολο να περιγραφούν. Το σχολείο ήταν κύρια πηγή γνώσεως και παιδείας. Ο εκπαιδευτικός ήταν μια αυθεντία στα θέματα κατοχής και μεταδόσεως γνώσεων, στα θέματα διαπλάσεως του χαρακτήρα. Ήταν ο μεταδότης πληροφοριών, ο αδιαφιλονίκητος μεταλαμπαδευτής αξιών, ο διαμορφωτής χαρακτήρων. Δύσκολα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει αυτούς τους ρόλους.

Κάτω από αυτή τη δασκαλοκεντρική αντίληψη της Αγωγής ήταν πολύ πιο εύκολο να προσδιορισθούν οι στόχοι ενός προγράμματος για εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, τελειώνοντας τη βασική τους εκπαίδευση έπρεπε να γνωρίζουν ένα σύνολο γνώσεων, των οποίων η αξία για τη ζωή εθεωρείτο μόνιμη και σταθερή, να γνωρίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας και μεταδόσεως των γνώσεων και ακόμη τους τρόπους διαπλάσεως του χαρακτήρα. Και έπρεπε όλα αυτά να τα εφαρμόσουν στο έργο τους χωρίς δισταγμούς, με αυτοπεποίθηση, μη γνωρίζοντας, πολλές φορές, να τα δικαιολογήσουν και να τα τεκμηριώσουν επιστημονικά.

Σε μια περίοδο σχετικά σταθερή και λιγότερο μεταβαλλόμενη, αυτός ο ρόλος του εμπειροτέχνου εκπαιδευτικού, έδινε προσανατολισμό στο πρόγραμμα της εκπαίδευσής του και κάποια μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις μεθόδους του.

Μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τόσο τη στενή αυτή αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και το πρόγραμμα της εκπαίδευσής του. Δεν μπορεί, όμως, να αρνηθεί, ότι ο τόσο συγκεκριμένος και περισσότερο αποδεκτός ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιόριζε με μεγαλύτερη σαφήνεια τους στόχους του προγράμματος της βασικής του εκπαίδευσής και τον ετοίμαζε, με αίσθημα μεγαλύτερης σιγουριάς, για το έργο που επρόκειτο να αναλάβει.

Οι σημερινές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές. Η ιλιγγιώδης πρόοδος των επιστημών και ο ραγδαίος πολλαπλασιασμός των γνώσεων και προ-

πάντων η εφαρμογή της τεχνολογίας, έχουν αλλάξει τις συνθήκες ζωής και τη μορφή της κοινωνίας. Το σχολείο έπαυσε να είναι η μόνη εστία γνώσεως και το βιβλίο η μοναδική εστία αντλήσεως πληροφοριών. Οι γνώσεις και οι πληροφορίες, που φθάνουν σήμερα, και μάλιστα τις πιο πολλές φορές ανεξέλεγκτα στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, προέρχονται και από εστίες και πηγές έξω από το σχολείο. Και οι «Διδάσκουσες Μηχανές» με την «προγραμματισμένη μάθηση», καθώς και η οργάνωση προγραμμάτων μαθήσεως μέσω «Ηλεκτρονικών Υπολογιστών», ίσως πολύ σύντομα αναλάβουν ένα μεγάλο μέρος από το διδακτικό, σε στενή έννοια, έργο του σχολείου, και υποκαταστήσουν τον εκπαιδευτικό στο βασικό του ρόλο, ως μεταδότη γνώσεων και πληροφοριών.

Η Τεχνολογία, αξιοποιώντας τα επιτεύγματα της σύγχρονης ατομικής και ηλεκτρονικής μας εποχής είναι μια αδυσώπητη πρόκληση για το σχολείο. Το σχολείο, ως εστία αγωγής και πηγή γνώσεως έχει χάσει πολύ από την παλιά αίγλη και γοητεία του και δεν μπορεί να συναγωνισθεί την αποτελεσματικότητα και τη δραστηριότητα των σύγχρονων μέσων διασποράς και μεταδόσεως πληροφοριών.

Αν το σχολείο δεν ανταποκριθεί θετικά στην πρόκληση αυτή, θα χάνει συνεχώς έδαφος και ουδέποτε θα φθάσει να συναγωνισθεί την ελκυστικότητα και αποτελεσματικότητα των σύγχρονων μέσων μαζικής ενημερώσεως και διασποράς γνώσεων και πληροφοριών.

Αν από την άλλη πλευρά ανταποκριθεί —και πρέπει να ανταποκριθεί— στην πρόκληση, που του θέτει η Τεχνολογία, τότε το σχολείο θα πρέπει να αλλάξει σε μεγάλη έκταση τη δομή και την οργάνωση του προγράμματός του. Αυτό συνεπάγεται βαθιές αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς απαιτεί προσαρμογή των σκοπών και των μεθόδων του έργου του πάνω στις δυνατότητες, που τα σύγχρονα μέσα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας του παρέχουν. Αντί να παρέχει γνώσεις και να καλλιεργεί δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός θα οργανώνει προγράμματα, που θα φθάνουν στους μαθητές σαν ερεθίσματα μορφωτικά, μέσα από τα σύγχρονα μέσα της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, τα οποία ο ίδιος θα πρέπει να μάθει να χειρίζεται και να ελέγχει. Και ένα τέτοιο ρόλο είναι πολύ δύσκολο να αποδεχθούν οι εκπαιδευτικοί.

Από την άλλη πλευρά, η ταχεία πρόοδος των επιστημών και η προαγωγή της γνώσεως, κάνει πολλές από τις μέχρι σήμερα χρήσιμες γνώσεις, άχρηστες και παροχημένες και η εφαρμογή της Τεχνολογίας εξαφανίζει γνωστά επαγγέλματα και στη θέση τους δημιουργεί νέα. Σ' αυτή τη ραγδαία μεταβολή των γνώσεων και των οργανωμένων μορφών προσφοράς εργασίας, ούτε ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται επιστημονική αυτάρκεια, ούτε το σχολείο σιγουριά γι' αυτό, που επιδιώκει να επιτύχει στους μαθητές του.

Έτσι, το σχολείο, θεσμός κατεξοχήν κοινωνικός, για την προετοιμασία του νέου ανθρώπου για τη ζωή, θα πρέπει συνεχώς να αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις επιδιώξεις του, τη δομή του προγράμματος και την οργάνωσή του και προπάντων τις μεθόδους του. Δε θα πρέπει το σχολείο να δίνει πλέον έμφαση μόνο στις γνώσεις αυτές καθαυτές, σαν κάτι το μόνιμο και αμετάβλητο, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αξιολογικών στάσεων και διαθέσεων, που θα επιτρέπουν στο άτομο τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων και την αναπροσαρμογή του σε νέες συνθήκες μαθήσεως, σε νέες συνθήκες εργασίας και σε νέες καταστάσεις ζωής. Το πώς μαθαίνει το παιδί έχει μεγαλύτερη σημασία, σαν σκοπός του σχολείου, από το τί μαθαίνει.

Εξάλλου, τα πορίσματα και οι κατακτήσεις των επιστημών της Αγωγής έχουν μεταβάλει κατά πολύ τις αντιλήψεις, γύρω από τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες της ορθής αγωγής, διδασκαλίας και μαθήσεως και έχουν μεταθέσει ως γνωστόν, το κέντρο βάρους από το δάσκαλο στο μαθητή.

Για τους λόγους αυτούς, και όταν και σήμερα δεχόμαστε, ότι η μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, η μύηση στην παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά μας, η καλλιέργεια της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως παραμένουν ως στόχοι και σκοποί των σχολείων της Γενικής Εκπαιδεύσεως⁷, αυτούς τους ίδιους στόχους τους επιδιώκουμε με εντελώς νέους τρόπους, που μεταβάλλουν ουσιαστικά το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα δε μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση ξηρών γνώσεων ή κατά τον Whitehead «αδρανών ιδεών», ή στη μύηση των νέων στην παράδοση ή στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, σαν ένας απλός εμπειροτέχνης. Αντίθετα, θα πρέπει να γνωρίζει να οργανώνει συνθήκες και να εξασφαλίζει προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες οι μαθητές του, μόνιμοι και μετέχοντες ενεργά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας μαθήσεως, θα ανακαλύπτουν για τον εαυτόν τους και θα αποκτούν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δυνατότητες, διαθέσεις και στάσεις, που θα τους χρησιμεύσουν για την αντιμετώπιση νέων απαιτήσεων στη ζωή τους.

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι κάτω από όλες αυτές τις νέες αντιλήψεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ως μεταδότη γνώσεων, έχει αλλάξει, και αυτή η μεταβολή του ρόλου, σε συνδυασμό μάλιστα με τα μέσα και τις μεθόδους, που έχει στη διάθεσή του, επιβάλλει μια νέα κατεύθυνση και φιλοσοφία στα προγράμματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε σ' αυτό που ο J. Piaget έχει τονίσει στο δοκίμιο «Το Μέλλον της Εκπαίδευσης», ότι, δηλαδή, «όσο βελτιώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας, τόσο δυσκολότερο γίνεται το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς απαιτείται ένα πολύ ψηλό επίπεδο γνώσεων της Ψυχολογίας του μαθητή και της διδασκομένης ύλης, αλλά και μια πραγματική αγάπη για το επάγγελμά του. Για τα δύο αυτά προβλήματα, δεν

υπάρχει παρά μόνο μια ορθολογική λύση: Οι πλήρεις πανεπιστημιακές σπουδές για τους εκπαιδευτικούς, είναι προετοιμασμένοι ή δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να αναλάβουν. Τα τελευταία χρόνια, θέματα, όπως: ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μόλυνση του περιβάλλοντος, χρήση ναρκωτικών, εκπαίδευση πάνω στις σωστές συνήθειες διατροφής και διαίτας και ένα πλήθος άλλων, που γίνονται αντικείμενο συζητήσεων σε Διεθνείς Οργανισμούς, ζητούν επίμονα και πειστικά κάποια θέση μέσα στο χώρο και τα προγράμματα των σχολείων.

Όλα αυτά επιβάλλουν διεύρυνση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού, με ενσωμάτωση σ' αυτόν μορφών συμπεριφοράς, που δεν είναι πάντοτε αποδεκτές από τον ίδιο και από όλες τις ομάδες αναφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται έτσι πολυπλοκότερος και είναι πολύ πιο δύσκολο να προσδιορισθεί. Οι προσδοκίες των Ομάδων αναφοράς δε μπορεί να είναι ταυτόσημες και ομοιογενείς, αλλά πολλές φορές είναι αντίθετες και αλληλοσυγκρουόμενες. Ο εκπαιδευτικός οδηγείται έτσι σε σύγκρουση ρόλων, που τον κάνουν να αισθάνεται ανασφαλής στο έργο του⁹.

Από όσα μέχρι τώρα ελέγχθησαν φαίνεται καθαρά, πως το παλαιό πρότυπο του απρόσιτου και παντογνώστη εκπαιδευτικού, έχει δώσει τη θέση του σε ένα εκπαιδευτικό, που έχει συνειδητοποιήσει, ότι ο ρόλος του είναι περισσότερο καθοδηγητικός, υποβοηθητικός, συμβουλευτικός, αλλά καθόλου εύκολος. Από τον εκπαιδευτικό η κοινωνία και η Πολιτεία προσδοκούν να βοηθήσει το νέο άτομο να αναπτύξει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις της προσωπικότητάς του, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ορθής παιδαγωγικής σχέσεως. Να τον βοηθήσει να διαμορφώσει ηθικό χαρακτήρα και να ενταχθεί αρμονικά στη συγκεκριμένη κοινωνία, στην πολιτιστική και οικονομική και εθνική ζωή, της οποίας να συμμετάσχει κατά το μέτρο των δυνατοτήτων του.

Και εδώ διακρίνομε καθαρά τον παιδαγωγικό, τον κοινωνικό και τον διδακτικό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Και οι τρεις αυτοί ρόλοι δεν αμφισβητούνται. Σε μια έρευνά του, ο Ξωχέλλης¹⁰ διαπιστώνει, ότι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν θεωρούν και τους τρεις αυτούς ρόλους ως σημαντικούς. Είναι όμως βέβαιο, ότι και οι τρεις αυτοί ρόλοι, αναλυόμενοι κάτω από τις σημερινές προσδοκίες της κοινωνίας και τα σημερινά δεδομένα των παιδαγωγικών επιστημών, είναι πιο ευρείς, πιο υπεύθυνοι, πιο δύσκολοι, πιο απαιτητικοί. Απαιτούν μακρά προπαρασκευή και συστηματική επιστημονική κατάρτιση και πρακτική άσκηση και προπάντων διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεχή ανανέωση του επιστημονικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού τους, με αλληπάλληλες ευκαιρίες επιμορφώσεως.

Είναι πολύ αμφίβολο, αν οι σημερινές Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Καθηγητικές Σχολές των Πανεπιστημίων στη χώρα μας, με τα περιεχόμενα σπουδών και τη δομή και οργάνωση των προγραμμάτων τους και τις

μεθόδους διδασκαλίας, μπορούν να προετοιμάσουν σωστά τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδευσεως, για το λειτούργημα που προρίζονται. Και είναι πολύ γνωστό, ότι οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο λειτούργημα, με εμφανή έλλειψη εμπιστοσύνης και σιγουριάς, γι' αυτό που πρόκειται να αναλάβουν.

4. Προσδιορισμός και ταξινόμηση στόχων

Από τα παραπάνω νομίζουμε, ότι έχει καταδειχθεί, πως ένα πρόγραμμα σπουδών, που προορίζεται για τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών γνώσεων, αξιών, κανόνων, στάσεων, αλλά και δεξιοτήτων, πρακτικών εμπειριών και άλλων δραστηριοτήτων. Εδώ γίνεται αισθητή η έλλειψη μιας ειδικής θεωρίας Προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και η ανάγκη για μια ειδικά καταρτισμένη ταξινόμηση επιδιώξεων και αντικειμενικών στόχων (Objectives). Θα μπορούσαμε, ωστόσο, για να διευκολύνουμε τη συζήτηση, να προτείνουμε την κατάταξη των στόχων και επιδιώξεων του προγράμματος για εκπαιδευτικούς σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

α. Γνωστικούς, β. Αξιολογικούς, γ. Πρακτικούς

- α. *Γνωστικοί στόχοι:* Η επαφή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με τις περιοχές των γνώσεων, που είναι απαραίτητες για την άσκηση του λειτουργήματός τους είναι μέσα στους στόχους του προγράμματος. Και τέτοιες περιοχές γνώσεων, είναι αφενός οι αρχές, τα αξιώματα και τα προβλήματα της Αγωγής και μαθήσεως, αφετέρου τα περιεχόμενα γνώσεων του προγράμματος μαθημάτων των σχολείων, για τα οποία προορίζονται οι εκπαιδευτικοί. Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται γνώσεις γύρω από τη θεωρητική επιστημονική θεμελίωση της Αγωγής και τα προβλήματά της, γύρω από την ανάπτυξη του παιδιού και τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας, γνώσεις γύρω από τους παράγοντες, που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, γύρω από τη διαδικασία της ορθής διδασκαλίας και μαθήσεως, γύρω από τους τρόπους έρευνας και επιστημονικής τεκμηρίωσης των προβλημάτων αγωγής και διδασκαλίας, και ακόμη για τους τρόπους αντιμετώπισής τους κ.ά.

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται γνώσεις γύρω από τα περιεχόμενα του προγράμματος του σχολείου, στο οποίο θα υπηρετήσουν, γύρω από τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές τους απαιτήσεις και μορφωτικές τους δυνατότητες, γύρω από τους σκοπούς, που επιδιώκονται μέσα σε ένα σύνολο άλλων παιδευτικών λειτουργιών.

- β. *Αξιολογικοί-Δεοντολογικοί:* Κάθε λειτούργημα θέτει ορισμένες απαι-

τήσεις για την ορθή επιτέλεσή του, θέτει ορισμένους κανόνες, αρχές, έχει το δικό του κώδικα συμπεριφοράς. Ένα πρόγραμμα σπουδών για εκπαιδευτικούς πρέπει να στοχεύσει στην έξαρση και εμπέδωση αυτών των κανόνων, πίστεων και αξιολογικών στάσεων. Έτσι ο σεβασμός του παιδιού και των δικαιωμάτων του, ο σεβασμός και η δέσμευση προς την επιστημονική αλήθεια, η πίστη στην αξία της ανθρώπινης ζωής και η πίστη στη δύναμη της Παιδείας, ο σεβασμός των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, η κριτική στάση έναντι των προβλημάτων της ζωής και της Παιδείας, η πίστη στις αξίες των ελευθέρων δημοκρατικών θεσμών, η πίστη στις αξίες, που η κοινωνία ασπάζεται και τιμά είναι ολίγοι από τους αξιολογικούς στόχους, που μπορούν να περιληφθούν σε ένα πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς. Ακόμη μια στάση για συνεχή ανανέωση του παιδαγωγικού και επιστημονικού του εξοπλισμού.

- γ. *Πρακτικοί στόχοι:* Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι επιστήμη και τέχνη μαζί. Και ένα πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς πρέπει να επιδιώκει να εφοδιάσει τους σπουδαστές με τις απαραίτητες εμπειρίες και δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν στο να ανταποκριθούν στις πρακτικές απαιτήσεις του λειτουργήματός τους. Έτσι ο τρόπος της σωστής ομιλίας, η ικανότητα για θέση ορθών ερωτήσεων, η ικανότητα για παρώθηση και ενθάρυνση, η δεξιότητα για διεύθυνση διαλόγου, για οργάνωση συνθηκών και προϋποθέσεων δημιουργικής μαθήσεως, ικανότητα για διακρίβωση ατομικών διαφορών, η δεξιότητα για δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, η δεξιότητα για αντιμετώπιση νέων καινοφανών καταστάσεων, η ικανότητα για συνεργασία με όλους τους φορείς της εκπαιδεύσεως, είναι, ή πρέπει να είναι μεταξύ των πρακτικών στόχων ενός προγράμματος για εκπαιδευτικούς. Η απαρίθμηση μερικών στόχων σε κάθε κατηγορία είναι ενδεικτική. Η αναφορά σε συγκεκριμένους στόχους, δεν είναι ούτε συστηματική, ούτε ιεραρχικά ταξινομημένη, ούτε επιστημονικά τεκμηριωμένη. Πολλοί από τους στόχους αυτούς περιλαμβάνονται στα προγράμματα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Ολιγότερο εμφανείς μέσα στα προγράμματα αυτά είναι οι στόχοι της Β' κατηγορίας (Αξιολογικοί).

5. Επιλογή περιεχομένων σπουδών

Η επισήμανση και η αναφορά στις γενικές περιοχές και ομάδες στόχων και επιδιώξεων, ενώ μας προσανατολίζει στους τομείς των διαφόρων επιστημών, από τους οποίους μπορούμε να επιλέξουμε τις γνώσεις, αξίες και δεξιότητες, δε μας βοηθάει σε θέματα εκλογής και οργάνωσης των περιεχομένων και δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Το πόσες και ποιές συγκεκριμένες γνώσεις, αξίες και δραστηριότητες

θα περιληφθούν σε ένα πρόγραμμα είναι ένα ερώτημα, που δεν επιδέχεται μια μόνο απάντηση. Δεν έχουμε καθολικώς αποδεκτά κριτήρια, για να προχωρήσουμε με βεβαιότητα στην επιλογή. Όπως παρατηρεί ο Ξωχέλλης¹¹ απουσιάζει, ως προς το σημείο αυτό η συστηματική έρευνα και απόδειξη, τόσο ως προς τα μαθήματα και το περιεχόμενό τους —που έχουν εννοείται μεγαλύτερη αξία για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού— όσο και ως προς τον τρόπο που οργανώνονται σε προγράμματα, μέσω των οποίων προσφέρονται στις Σχολές Εκπαιδύσεως Διδακτικού Προσωπικού.

Η προσφυγή, εξάλλου, στη διεθνή εμπειρία δεν προσφέρει μεγάλη βοήθεια, καθώς αποκαλύπτει τεράστιες διαφορές, όσον αφορά την επιλογή περιοχών γνώσεων και δραστηριοτήτων και των στόχων και επιδιώξεων, που περιλαμβάνονται στα προγράμματα εκπαίδευσεως των εκπαιδευτικών.

Αυτή η διαφοροποίηση δικαιολογείται και δεν θα πρέπει να μας ξενίζει. Οι στόχοι, η οργάνωση και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, που επηρεάζονται, ως γνωστό, από τις διαφορετικές παραδόσεις, τις ιδιαίτερες κοινωνικές, δημογραφικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της κοινωνίας, είναι επόμενο και πολύ φυσικό να δίνουν βάση για άλλη σύνθεση και στα προγράμματα, που σχεδιάζονται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Όπως διαπίστωσε η Ομάδα Εργασίας, που είχε συγκροτηθεί πριν δύο χρόνια για την κατάρτιση προγραμμάτων τριετούς φοιτήσεως για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και Σχολές Νηπιαγωγών, και μέσα σε αυτά τα προγράμματα των διαφόρων χωρών, κάτω από τις ουσιαστικές τους διαφορές, μπορεί κανείς να διακρίνει κοινές τάσεις, που μας δίνουν μια σταθερή αφετηρία, για τη συζήτηση πάνω στο θέμα που μας απασχολεί. (Πρβ. Πρακτικά και Έκθεση Ομάδας Εργασίας)¹².

Κατ' αρχή, διαπιστώνεται, πως σε όλες τις χώρες του κόσμου, παρατηρείται μια τάση εξύψωσης του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών Δ.Ε. και για εξίσωσή τους με τις σπουδές, που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς της Μ.Ε.

Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην πρακτική άσκηση και την άμεση επαφή του σπουδαστού, από την πρώτη ημέρα της φοιτήσεώς του, με τα προβλήματα του σχολείου και της τάξεως.

Εξίσου σημαντική διαπίστωση είναι, ότι μερικοί κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής απαντώνται σε όλα τα προγράμματα. Και μεταξύ αυτών των κλάδων συγκαταλέγονται τα μαθήματα, που αναφέρονται στην ανάπτυξη του παιδιού, τη διδασκαλία, την οργάνωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, τη συσχέτισή τους με το πρόγραμμα του σχολείου και την ιδιαίτερη κοινωνία γενικότερα.

Η οργάνωση, όμως, αυτού του γνωστικού τομέα, με περιεχόμενα από την Παιδαγωγική, την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία και η βαρύτητα,

που δίνεται σε κάθε μια από τις περιοχές αυτές, καθώς και ο τρόπος οργανώσεως και προσφοράς στους σπουδαστές διαφέρει από χώρα σε χώρα. Πέρα από τα μαθήματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Μεθόδων Διδασκαλίας και της Πρακτικής Ασκήσεις, υπάρχουν τεράστιες διαφορές, όσον αφορά τον αριθμό, το είδος και το περιεχόμενο των άλλων μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Μεγάλη διαφορά παρατηρείται, ως προς τα μαθήματα, που αναφέρονται στη συμπλήρωση της εγκύκλιος (γενικής) παιδείας, και στο χρόνο που διατίθεται γι' αυτά, πράγμα που, ως ένα βαθμό, δικαιολογείται από τη διαφορετική, σε διάρκεια και ποιότητα, παιδεία, που ο σπουδαστής έχει λάβει, πριν εισαχθεί στη Σχολή Εκπαιδεύσεως Εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη διαπίστωση είναι, ότι τελευταία παρατηρείται αυξημένη έμφαση στην κοινωνικοπολιτική διάσταση της Παιδείας, καθώς και στο μεγάλο ενδιαφέρον για επιστημονική έρευνα και εξέταση των κοινωνικών παραμέτρων της Αγωγής. (Πρβ. Έκθεση Ομάδας Εργασίας)¹².

Εκείνο, που από την αρχή επισημάναμε για τη φύση των προγραμμάτων γενικά, το βλέπουμε και στα προγράμματα, που προορίζονται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Είναι, δηλαδή, πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ομοφωνία, ως προς τα μαθήματα που πρέπει να περιληφθούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ως προς τα επί μέρους περιεχόμενα του κάθε μαθήματος, ως προς το χρόνο που διατίθεται για το καθένα, ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και εργασίας.

Σε ερωτηματολόγια που απήθυνε η Ομάδα Εργασίας, που αναφέρθηκε λίγο πριν, στους καθηγητές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών, οι απαντήσεις έδειξαν, πως κάθε καθηγητής θεωρεί το μάθημά του ως σημαντικό, πως ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία του είναι λίγος και πως πρέπει ο χρόνος αυτός να αυξηθεί. Και η τάση αυτή φαίνεται να είναι γενικότερη και να υπάρχει σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Όπως αναφέρουν οι MORRISON και Mc INTYRE¹³, στο βιβλίο τους «Δάσκαλοι και Διδασκαλία», και ο PERCY, εξετάζοντας τις αντιλήψεις και στάσεις που είχαν για το πρόγραμμα Κολλεγίων Εκπαιδεύσεως Εκπαιδευτικών στην Αγγλία, διαπίστωσε, ότι η ομάδα των λεκτόρων Παιδαγωγικών Μαθημάτων και η ομάδα λεκτόρων των άλλων ακαδημαϊκών μαθημάτων, είχαν διαφορετικές εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα, κάθε μια ομάδα ήταν πολύ σκεπτική, για το πόσο σχετικά και χρήσιμα για το εκπαιδευτικό έργο είναι εκείνα, που διδάσκει η άλλη ομάδα.

Στη Χώρα μας είναι γνωστό πόσο λίγη παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί Μέσης Εκπαιδεύσεως, στις λεγόμενες Καθηγητικές Σχολές των Πανεπιστημίων μας, των οποίων τα προγράμματα δίνουν το μεγαλύτερο βάρος στην ειδίκευση των υποψηφίων, με σπουδές σε βάθος και πλάτος πάνω σε μια

στενή περιοχή του επιστητού.

Η ανάλυση και αξιολόγηση, εξάλλου, του περιεχομένου και της οργανώσεως των προγραμμάτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών και των μεθόδων διδασκαλίας, με το βεβαρημένο ωρARIO εργασίας, με την πληθώρα των ετεροκλήτων μαθημάτων, με το απαρχαιωμένο περιεχόμενό τους, με το λίγο χρόνο για πρακτική άσκηση οδηγεί σε διαπιστώσεις, που δεν είναι καθόλου ευχάριστες. Οι απόφοιτοι φεύγουν από τις Σχολές με μια επιφανειακή ενημέρωση πάνω σε ένα πλήθος γνώσεων και χωρίς επαρκή άσκηση. Έτσι το πρόγραμμα των Σχολών αυτών πρέπει να αποτελέσει παράδειγμα μάλλον προς αποφυγή¹⁴.

6. Για μια ενιαία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Δομή του προγράμματος

Πολλές από τις διαπιστώσεις και νύξεις, που μέχρι τώρα έχουν γίνει στην εισήγησή μας αυτή επισημαίνουν την ανάγκη για μια όσο το δυνατό πιο άρτια επιστημονική κατάρτιση και πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσής μας. Και αυτή η ανάγκη οδηγεί και προσανατολίζει σε μια μόνο λύση: Την ενιαία βασική εκπαίδευση όλων των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα στα Πανεπιστημιακά μας Ιδρύματα, με προγράμματα, που θα περιλαμβάνουν σπουδές τετραετείς στις Παιδαγωγικές Επιστήμες και σε άλλες περιοχές επιστημονικών γνώσεων. Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να γίνει στη Χώρα μας μέσα στα *Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, που πρόσφατα ιδρύθηκαν*^{15 16}.

Τα προγράμματα αυτά θα έχουν να επιτύχουν ένα φάσμα βραχυπροθέσμων και μακροπροθέσμων στόχων και από τις τρεις κατηγορίες (Γνωστικούς, Αξιολογικούς, Πρακτικούς), με ορθή επιλογή γνώσεων, αρχών, κανόνων και δραστηριοτήτων. Πέρα απ' αυτά, η οργάνωση και διεξαγωγή της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και της όλης εργασίας, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από γνήσια παιδαγωγική ατμόσφαιρα, στην οποία θα κυριαρχούν διαπροσωπικές σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, και ο σεβασμός προς την επιστημονική αλήθεια και τις πάγιες αρχές και αξίες του ελεύθερου Δημοκρατικού μας Πολιτεύματος.

A. ΚΥΚΛΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Κοινός πυρήνας και συνδεδετικός ιστός της ενιαίας εκπαίδευσής των εκπαιδευτικών θα αποτελούν τα περιεχόμενα σπουδών γύρω από τις επιστήμες της Αγωγής. Έτσι, μεταξύ των περιεχομένων αυτού του κοινού πυρήνα θα περιληφθούν γνώσεις, που εισάγουν τον υποψήφιο εκπαιδευτικό στις βασικές επιστήμες, επί των οποίων θεμελιώνεται η Αγωγή και οι οποίες θα δίνουν έμφαση και βαρύτητα σε εκείνες τις επί μέρους περιοχές, που

βοηθούν τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει το αναπτυσσόμενο άτομο στην πορεία της εξελίξεώς του και τους παράγοντες, που επηρεάζουν τη βιολογική, σωματική, πνευματική, γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του.

Σε αυτόν τον κοινό κορμό θα περιληφθούν κατάλληλες περιοχές από τη Φιλοσοφία και Φιλοσοφία της Αγωγής, από την Ψυχολογία (Εξελικτική και Παιδαγωγική), από την Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία της Αγωγής και φυσικά περιοχές από την Παιδαγωγική, σαν επιστήμη αυτοτελή, που συστηματικά θεωρεί και εξετάζει το φαινόμενο της αγωγής και τα επί μέρους προβλήματα. Ο κύκλος αυτός θα πρέπει να συμπληρώνεται με εισαγωγή των υποψηφίων στη μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής.

Β. ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΕΥΣΕΩΣ

Ένας δεύτερος κύκλος στο πρόγραμμα, θα περιλαμβάνει περιοχές γνώσεων ειδικεύσεως, δηλ. θα περιλαμβάνει περιεχόμενα και δραστηριότητες, που είναι απαραίτητα για το ειδικό διδακτικό και παιδευτικό έργο, που θα επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο μιας συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσεως, για το οποίο προορίζεται.

Στον κύκλο αυτό το πρόγραμμα θα διαφοροποιείται. Έτσι, για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς Μ.Ε., αυτά που θα περιληφθούν στον κύκλο αυτό θα επιδιώκουν να δώσουν στο φοιτητή μια βαθειά και πλατειά επιστημονική κατάρτιση στα βασικά μαθήματα της ειδικεύσεως, σε σχέση πάντοτε και αναφορά με ό,τι θα κληθεί να διδάξει αργότερα στο σχολείο.

Σε πολλές Χώρες σήμερα υπάρχει τάση ο εκπαιδευτικός, που προορίζεται για σχολείο Μ.Ε. να μη ειδικεύεται σε περισσότερα από 2-3 αντικείμενα (SUBJECTS).

Εκείνο, το οποίο παρατηρείται σήμερα στις δικές μας Καθηγητικές Σχολές, όπου οι υποψήφιοι υποχρεώνονται να σπουδάσουν σε βάθος ένα σχετικά μεγάλο αριθμό μαθημάτων, συγγενών με την ειδικότητά τους, χωρίς καμιά ή ελάχιστη σχέση με ό,τι αργότερα θα κληθούν να διδάξουν και να εφαρμόσουν μέσα στο σχολείο τους, δε θα πρέπει να επαναληφθεί και στο νέο αυτό πρόγραμμα.

Για τους εκπαιδευτικούς, που προορίζονται για το νηπιαγωγείο, ο δεύτερος αυτός κύκλος θα περιλαμβάνει λεπτομερέστερη ανάλυση και περιγραφή των δραστηριοτήτων, που αποτελούν το κύριο περιεχόμενο του προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

Για τους εκπαιδευτικούς, που προορίζονται για το Δημοτικό Σχολείο, η σύνθεση του δεύτερου αυτού κύκλου παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα, τα οποία προέρχονται, από την ανάγκη να διδάσκονται όλα τα μαθήματα και οι δραστηριότητες του προγράμματος του σχολείου αυτού από ένα δάσκαλο.

Το ειδικό ερώτημα, που απασχολεί όλους όσους επιχειρούν το σχεδιασμό αυτού του τμήματος προγράμματος για υποψηφίους δασκάλους Δημοτικού Σχολείου είναι γνωστό. Τί θα επιδιώξουμε; Να κάνουμε τους δασκάλους μας μικρούς επιστήμονες σε όλα τα μαθήματα, που διδάσκονται στο σχολείο; Αυτό όσο και να ήταν επιθυμητό, θα ήταν εκ των πραγμάτων αδύνατο.

Τότε, μήπως το μέρος αυτό του προγράμματος της βασικής τους εκπαίδευσης θα πρέπει να περιορίζεται σε μια σύντομη ενημέρωση των φοιτητών πάνω στην ύλη των μαθημάτων του Δημ. Σχολείου, χωρίς κάποια βαθύτερη διείσδυση στις έννοιες, αρχές και μορφωτικές αξίες του κάθε επί μέρους μαθήματος;

Έχουμε τη γνώμη, ότι το τμήμα αυτό του προγράμματος μαθημάτων ειδικεύσεως, κατά το μέρος που αφορά τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς Δημ. Σχολείου, θα πρέπει να φέρει σε επαφή τους φοιτητές με τη βαθύτερη δομή και φιλοσοφία του κάθε μαθήματος, που πρόκειται να διδάξουν (έννοιες, αρχές, σχέσεις, κανόνες που το χαρακτηρίζουν). Παράλληλα, σε αυτή τους την επαφή με την επιστημονική πλευρά του κάθε μαθήματος, ο φοιτητής θα πρέπει να ασκηθεί να διακρίνει τα στοιχεία, που έχουν ιδιαίτερη παιδευτική αξία και μορφωτική δύναμη, να τα αποκρυπτογραφεί και να τα προσαρμόζει στο επίπεδο των μαθητών της τάξεως, που θα διδάσκει. Μόνο με αυτή την προετοιμασία και μύηση των φοιτητών στην επιστημονική και μορφωτική πλευρά του κάθε μαθήματος, θα είναι δυνατή η πλήρης αξιοποίηση της παιδευτικής αξίας των μαθημάτων του Δημ. Σχολείου, για την οποία άλλωστε, παιδευτική αξία, και μόνο έχουν επιλεγεί και περιληφθεί στο πρόγραμμά του.

Μια λύση, η οποία θα μπορούσε να εξετασθεί, για την αντιμετώπιση της δυσκολίας, που παρουσιάζει το τμήμα του προγράμματος μαθημάτων ειδικεύσεως, για τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς Δημ. Σχολείου, θα ήταν ο διαχωρισμός αυτού του ειδικού τμήματος, σε δύο επί μέρους κύκλους: Ένα για δασκάλους προοριζομένους να διδάξουν σε μαθητές ηλικίας 6-9 και ένα άλλο για δασκάλους προοριζομένους για μαθητές 9-12. (Σε περίπτωση που θα είχαμε οκτάχρονο Δημ. Σχολείο οι ηλικίες θα μπορούσαν να είναι 6-10 ετών και 10-12 ετών).

Η λύση, όμως, αυτή προσκρούει σε πρακτικά και οργανωτικά εμπόδια τα οποία δε μπορούν να παραμερισθούν.

Τέλος, και η σκέψη για κάποια μερική έστω ειδίκευση των δασκάλων Δημ. Σχολείου, στα Φιλολογικοϊστορικά, Φυσικομαθηματικά και Καλλιτεχνικά φαίνεται να προσκρούει στα ίδια εμπόδια, ενώ δεν αμφισβητείται πολύ σοβαρά, σε θεωρητική βάση, μια τέτοια ρύθμιση.

Γ. ΚΥΚΛΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΕΩΣ

Ένας τίτλος κύκλος γνώσεων και δραστηριοτήτων, στο πρόγραμμα ενιαίας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, είναι ο κύκλος της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας και της Πρακτικής Ασκήσεως. Στον κύκλο αυτό θα επιδιωχθεί η συστηματική θεωρητική ενημέρωση των φοιτητών πάνω στις βασικές αρχές και μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων της ειδικότητάς τους, και η πλούσια πρακτική τους άσκηση πάνω στη διδασκαλία, κατά κύριο λόγο των μαθημάτων αυτών, και στην αντιμετώπιση, κατά δεύτερο λόγο, προβλημάτων αγωγής γενικότερα, που είναι βέβαιο, πως θα συναντήσει στο σχολείο του.

Το τμήμα αυτό, της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας και της Πρακτικής Ασκήσεως κρίνεται, ως το πλέον σημαντικό και δικαιολογημένα, κατά τη γνώμη μας, γιατί αποτελεί το φυσικό χώρο, για τη σύζευξη θεωρίας και πράξεως της επιστήμης και της τέχνης της αγωγής. Στο χώρο αυτό ή τμήμα του προγράμματος, ο σπουδαστής πρέπει να ασκηθεί να αξιοποιεί και να ενώνει τη θεωρία με την πράξη και να δοκιμάζει κατά πόσο είναι σε θέση όχι απλώς να εφαρμόζει, κατά μίμηση, πρότυπα και μοντέλλα, που έχει γνωρίσει, αλλά και να μεταφέρει κατά τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό στοιχεία από ένα πλήθος μαθημάτων και εμπειριών, δίνοντας έτσι στη διδασκαλία και την όλη παιδευτική του ενέργεια τη σφραγίδα της δικής του προσωπικότητας.

Όπως τονίσθηκε παραπάνω, στον κύκλο αυτό και ιδιαίτερα στην πρακτική άσκηση δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα, γιατί εκπληροί σκοπούς, που έχουν στενή σχέση με την επιτυχία του καθαυτού διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Είναι δε περιττό να σημειώσουμε, ότι η βαθμίδα σχολείου, για την οποία προορίζεται ο εκπαιδευτικός επιβάλλει κάποια διαφοροποίηση του περιεχομένου σπουδών του κύκλου αυτού.

Δ. ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΜΟΡΦΩΣΕΩΣ

Τέλος, ένας τέταρτος κύκλος, θα πρέπει να περιλαμβάνει μια ομάδα μαθημάτων, για την προσωπική μόρφωση των σπουδαστών. Μεταξύ των μαθημάτων αυτών θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά για όλους, λόγω της σημασίας τους: Η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία και μια Ξένη Γλώσσα. Από τα υπόλοιπα τα μαθήματα, ο κάθε σπουδαστής θα επιλέγει 1-2, ανάλογα με τις κλίσεις και τα προσωπικά του διαφέροντα.

Γενικά το πρόγραμμα για την ενιαία εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να παρουσιάζει ευελιξία και ευκαμψία και όχι τη μονολιθικότητα των γνωστών μέχρι τώρα προγραμμάτων, όπου οι φοιτητές ή σπουδαστές

ήσαν υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν με επιτυχία σε όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα. η αρχή αυτή επιβάλλει, μέσα σε κάθε ένα από τα τμήματα ή κύκλους του προγράμματος, να περιλαμβάνονται αφενός ένας αριθμός μαθημάτων και δραστηριοτήτων, υποχρεωτικών για όλους τους υποψηφίους μιας ειδικότητας, αφετέρου μαθήματα και δραστηριότητες, από τα οποία ο καθένας θα επιλέγει αυτά που κρίνει ότι ταιριάζουν περισσότερο στην ατομικότητά του.

7. Θέματα οργάνωσης και μεθόδων προσφοράς και διδασκαλίας

Τα ερωτήματα, που εδώ τίθενται αναφέρονται στο πώς θα διευθετηθούν και θα συσχετισθούν τα επί μέρους μαθήματα ενός κύκλου μεταξύ τους και πώς θα διαρθρωθούν τα μαθήματα των κύκλων αυτών στα τέσσερα έτη φοιτήσεως.

Το πρόγραμμα θα περιλαμβάνει μαθήματα και των τεσσάρων κύκλων σε κάθε έτος σε σταθερή ή σε μεταβαλλόμενη αναλογία;

Μήπως θα ήταν καλύτερα να προηγείται η θεωρητική κατάρτιση πάνω στα μαθήματα και δραστηριότητες του 1ου κύκλου και του 2ου κύκλου και έπειτα, σαν επιστέγασμα, να ακολουθεί η εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας και στην πρακτική άσκηση; Ή μήπως θα ήταν καλύτερα να προηγηθεί η σπουδή των μαθημάτων ειδικεύσεως και να ακολουθήσει η σπουδή των παιδαγωγικών μαθημάτων και τελευταία η μεθοδολογία της διδασκαλίας και της πρακτικής ασκήσεως; Να μερικά ερωτήματα, που θα απασχολήσουν το σχεδιαστή ενός προγράμματος, που θα συνταχθεί στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσής των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο θέμα, που σχετίζεται με την οργάνωση του προγράμματος είναι ο χρόνος, σε περιόδους διδασκαλίας, που θα καλύπτει το πρόγραμμα στις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας. Και στο πρακτικό αυτό πρόβλημα δεν μπορεί να υπάρξει ομοφωνία, γιατί η απάντηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (κτίρια, αναλογία φοιτητών προς καθηγητές, εργαστήρια, μέσα διδασκαλίας). Περισσότερο όμως από όλα εξαρτάται, από την παράδοση που έχει δημιουργηθεί στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις συνθήκες για εργασία και μελέτη, που έχει εμπεδώσει στους σπουδαστές η γενική παιδεία και το σύστημα εκπαίδευσής τους, πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο.

Στις χώρες, δηλαδή, όπου ο σπουδαστής, ασκημένος από την προηγηθείσα εκπαίδευσή του, έχει συνηθίσει στην ατομική, ανεξάρτητη μελέτη και αυτοτελή εργασία, οι εβδομαδιαίες ώρες του προγράμματος είναι λίγες. Προορίζονται να δώσουν γενικά ερεθίσματα, να θέσουν ερωτήματα και προβλήματα, στα οποία ο σπουδαστής πρέπει να εύρει λύσεις και απαντήσεις, εργαζόμενος και μελετώντας ανεξάρτητα, υπεύθυνα και συστηματικά.

Μια τέτοια οργάνωση προϋποθέτει πλούσιες βιβλιοθήκες, εργαστήρια, αναγνωστήρια, εγκαταστάσεις που θα διευκολύνουν την παραμονή του σπουδαστού στο χώρο μελέτης όλη τη διάρκεια της ημέρας και προπάντων αναλογία σπουδαστών κατά καθηγητή, τέτοια που να επιτρέπει την παροχή συμβουλών και κατευθύνσεων, τον έλεγχο και επίβλεψη των εργασιών κ.λ.π. σε ατομική, κατά το δυνατό βάση.

Επίμαχο σημείο του προγράμματος, το οποίο θα συναντήσει ο σχεδιαστής του, είναι η κατανομή του εβδομαδιαίου και ετήσιου χρόνου του προγράμματος, κατά κύκλους και μαθήματα. Η διεθνής εμπειρία και οι μέχρι τώρα έρευνες, δε βοηθούν στο σημείο αυτό. Υπάρχουν χώρες, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα —άρα και περισσότερο χρόνο— στον κύκλο των παιδαγωγικών σπουδών, ενώ αντίθετα, σε άλλες χώρες, βαρύτητα δίνεται σε μαθήματα ειδικεύσεως ή σε μαθήματα, που συμπληρώνουν τη γενική εγκύκλια παιδεία του σπουδαστού.

Και αυτή η πρακτική άσκηση των σπουδαστών, για την οποία υπάρχει γενική αναγνώριση, σε άλλες χώρες φθάνει ή και ξεπερνά 1/3 του συνολικού χρόνου του προγράμματος, ενώ σε άλλες μόλις φθάνει το 12% του χρόνου αυτού.

Όσον αφορά την προσφορά και τη διδασκαλία, το πρόγραμμα θα πρέπει να αξιοποιεί όλες τις σύγχρονες μορφές και μεθόδους (διάλεξη, σεμινάριο, φροντιστήριο, εργασία, δοκίμιο, έρευνα κ.λ.π.), μέσα σε ένα κλίμα ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και προσεγγίσεως των διαφόρων επί μέρους αντικειμένων επιλέγονται ανάλογα με τη φύση του μαθήματος. Εκείνο, όμως, που θα πρέπει να τονισθεί, είναι ότι οι μέθοδοι προσφοράς και διδασκαλίας, θα πρέπει να αφήνουν χώρο για ενεργό συμμετοχή των υποψηφίων σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας μαθήσεως και να δίνουν ευκαιρίες για συζήτηση και διάλογο, για κατ' ιδίαν μελέτη, για έρευνα, για πειραματισμό, για πρωτότυπη, αυτοτελή και ανεξάρτητη ατομική ή ομαδική εργασία, για πρακτική άσκηση και εφαρμογή.

Κατά τη διδασκαλία και παρουσίαση των αντικειμένων, θα πρέπει να γίνεται ευρεία χρήση των μέσων, που θέτει στη διάθεσή μας η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Στη χρήση αυτών των μέσων θα πρέπει να έχουν πρόσβαση και οι φοιτητές για να γνωρίζουν τις δυνατότητες που τους παρέχουν και να εξοικειώνονται με το χειρισμό τους.

8. Αξιολόγηση σπουδαστών. Αξιολόγηση, ανανέωση και αναπροσαρμογή του προγράμματος

α. Αξιολόγηση σπουδαστών. Η αξιολόγηση των σπουδαστών θα πρέπει να είναι συνεχής, καθόλη τη διάρκεια του έτους και να μη περιορίζεται σε

μια-δυσ εξέτασεις, όπως συνήθως γίνεται.

Για την αξιολόγηση του σπουδαστού, θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά περισσότεροι από έναν τρόποι. Και οι τρόποι αυτοί, που θα επιλέγονται ανάλογα με τη φύση του μαθήματος ή της δραστηριότητας, θα πρέπει, αφενός να παρωθούν το σπουδαστή για ανεξάρτητη, αυτοτελή και υπεύθυνη μελέτη και έρευνα και αφετέρου θα επιτρέπουν την αντικειμενική κατά το δυνατό αποτίμηση των ικανοτήτων του.

Σαν τρόποι αξιολογήσεως των σπουδαστών αναφέρονται: Φροντιστηριακές ασκήσεις, εργαστηριακές ασκήσεις, οργάνωση και διεξαγωγή πειραμάτων, τέστ, προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, κατασκευές, συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα κ.α.

Εκείνο όμως, που έχει μεγαλύτερη αξία και σημασία και θα πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα, είναι στο τί θα σκοπεύει αυτή η αξιολόγηση. Η προσπάθεια για αξιολόγηση, δε θα επιδιώκει να διαπιστώσει μόνο, κατά πόσο οι σπουδαστές είναι σε θέση να αναπαράγουν τα όσα εδιδάχθησαν. Θα έχει σαν σκοπό να εξακριβώνει ακόμη, κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα να τα μεταφέρουν και να τα χρησιμοποιούν, εφαρμόζοντάς τα με επιτυχία σε πραγματικές συνθήκες αγωγής και διδασκαλίας, αντιμετωπίζοντας πραγματικές καταστάσεις στο συγκεκριμένο σχολείο.

Μεταξύ των άλλων, τα οποία θα λαμβάνονται υπόψη, θα είναι και ο βαθμός ενεργού συμμετοχής στις συζητήσεις, η ευστοχία των παρατηρήσεων, η ορθότητα της κριτικής που ασκείται, η τεκμηρίωση των επιχειρημάτων, η σωστή επιλογή και χρήση πηγών. Επίσης, η αξιολόγηση, θα αναφέρεται και σε ειδικές τυχόν ικανότητες του υποψηφίου.

β. Αξιολόγηση του προγράμματος. Ανανέωση και αναπροσαρμογή

Η αξιολόγηση των σπουδαστών, με το να αποκαλύπτει το βαθμό κατά τον οποίο αυτοί ανταποκρίθηκαν στις βραχυπρόθεσμες επιδιώξεις του προγράμματος, αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, μια πλευρά αξιολογήσεως του προγράμματος. Η αξιολόγηση όμως του προγράμματος πρέπει να συμπληρώνεται και με την αποτίμηση του βαθμού, κατά τον οποίο επετεύχθησαν και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του, οι στόχοι, δηλαδή που αναφέρονται στα αποτελέσματα, που έχει η εργασία του εκπαιδευτικού μέσα σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, και για μακρά περίοδο χρόνου.

Στους μακροπρόθεσμους στόχους συγκαταλέγονται κυρίως πίστεις, αξίες, στάσεις, δεξιότητες, που δεν ελέγχονται με αξιοπιστία, παρά μετά από παρέλευση χρόνου.

Εξάλλου, η συνεχής πρόοδος των επιστημών επιβάλλει τη συνεχή ανανέωση και αναπροσαρμογή του περιεχομένου, της οργάνωσης και της δομής και των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι δυο αυτές απαιτήσεις μας κατευθύνουν στη δημιουργία ενός μόνιμου μηχανισμού, μιας μόνιμης διαδικασίας, οργανικά ενταγμένης μέσα στο πρόγραμμα, που θα ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με το θέμα της αξιολογήσεως, της ανανεώσεως και αναπροσαρμογής.

Ο μηχανισμός ή το όργανο, που θα αναλάβει την αξιολόγηση, θα τηρεί ένα σύστημα επικοινωνίας με τους παλαιούς αποφοίτους του, και τους άλλους φορείς εκπαιδεύσεως, από τους οποίους, κάθε τόσο, με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, θα ζητεί πληροφορίες πάνω στα εξής σημεία:

- α. Ποια μαθήματα και δραστηριότητες του προγράμματος τους εβοήθησαν περισσότερο.
- β. Τι νομίζουν, ότι θα έπρεπε να αφαιρεθεί από το πρόγραμμα και τι νέο να προστεθεί.
- γ. Ποιες ήταν οι μεγαλύτερες δυσκολίες, που συνάντησαν ευθύς μετά την είσοδό τους στο λειτούργημα.
- δ. Πως βλέπουν το λειτούργημα στην πράξη, σε σχέση με την εικόνα, που είχαν γι' αυτό, σαν σπουδαστές.
- ε. Ποιές αξίες και στάσεις θεωρούν σπουδαιότερες για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού στο έργο του.

Από την άλλη πλευρά, ο ίδιος μηχανισμός θα παρακολουθεί τις προόδους και κατακτήσεις των συναφών επιστημών. Με βάση τα στοιχεία των δύο πηγών (της αξιολογήσεως και των κατακτήσεων των επιστημών) θα επιχειρείται συνεχής ανανέωση, βελτίωση και αναπροσαρμογή του προγράμματος. Τα ίδια, άλλωστε, στοιχεία, μπορούν να λαμβάνονται υπόψη, για τη συμπλήρωση των γνώσεων και του εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, με προγράμματα επιμορφώσεως.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το «πρόγραμμα» γενικά είναι το πιο κεντρικό στοιχείο της παιδευτικής διαδικασίας. Αντανακλά μια φιλοσοφία, έχει αξιολογικό περιεχόμενο και είναι πολύ δύσκολο να συναντήσει τη γενική συναίνεση και καθολική αποδοχή.

Την εγγενή δυσκολία έρχεται να επιτείνει η απουσία επιστημονικών αποδείξεων.

Για τον προσδιορισμό των στόχων ενός προγράμματος για εκπαιδευτικούς, λαμβάνονται υπόψη οι σκοποί της παιδείας γενικά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα έχει γίνει πιο πολύπλοκος, πιο

σύνθετος, πιο απαιτητικός και ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε σύγχυση και σύγκρουση ρόλων.

Η διαπίστωση αυτή προσανατολίζει σε ένα πρόγραμμα Πανεπιστημιακών σπουδών για όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι σκοποί του προγράμματος καλύπτουν ένα φάσμα επιδιώξεων και κατατάσσονται σε γνωστικούς, αξιολογικούς και πρακτικούς.

Η προσφυγή στη διεθνή εμπειρία, για την οργάνωση και δομή του προγράμματος, αποκαλύπτει ορισμένες κοινές τάσεις, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος, παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα.

Ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών για εκπαιδευτικούς μπορεί να οργανωθεί σε τέσσερις ομάδες (τομείς) μαθημάτων και δραστηριοτήτων (Παιδαγωγικών, Μεθοδολογίας και Πρακτικής Ασκήσεως, Ειδικεύσεως και Προσωπικής μορφώσεως).

Για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων χρόνου, συνθέσεως και οργανώσεως κατά έτη σπουδών δεν υπάρχουν γενικά αποδεκτές λύσεις.

Η προσφορά και διδασκαλία θα γίνει με όλες τις σύγχρονες μεθόδους και μορφές, ενώ η αξιολόγηση των σπουδαστών και του ίδιου του προγράμματος θα πρέπει να είναι συνεχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(κατά τη σειρά των παραπομπών, που σημειώνονται στην Εισήγηση)

1. RICHMOND K.W., «The School Curriculum» (1971).
2. RICHMOND K.W., «Readings in Education» (1968).
3. Αριστοτέλους, «Πολιτικά».
4. Το Ελληνικό Σύνταγμα του 1975.
5. MORRISON and Mc INTYRE, «Δάσκαλοι και Διδασκαλία» (Μετ. Θ. Νταλάκα 1975).
6. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., «Η σημερινή κρίση της αυθεντίας και η αντιμετώπισή της».
7. Νόμος 309/76.
8. PIAGET J., «Το Μέλλον της Εκπαίδευσης» Μετ. Α. Μαντάς, 1975.
9. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., «Η Παιδαγωγική του Σχολείου», 1977.
10. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος», 1979.
11. ΞΩΧΕΛΛΗ Π., «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος», 1979.
12. ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Π.Α. (ΥΠΕΠΘ) 1982.
13. MORRISON and Mc INTYRE. Ενθ' ανωτέρω.
14. Β.Δ. 343/72, Β.Δ. 7/73.
15. Νόμος 1268/82.
16. Π.Δ. 320/83.