

Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

Εισαγωγή

Η παραδοχή πάνω στην οποία στηρίζεται το άρθρο αυτό είναι ότι μέσα στο σύγχρονο κοινοτικό και παγκόσμιο συγκείμενο ο εκπαιδευτικός αποκτά νέους ρόλους οι οποίοι θεμελιώνονται στη διαφάνεια, την αλληλόδραση και τη λογοδότηση. Για ν' ανταποκριθεί με επιτυχία στους νέους αυτούς ρόλους σε μικροεπίπεδο και μικροεπίπεδο χρειάζεται να κατοχυρώσει την παιδαγωγική του αυτονομία η οποία θα του επιτρέπει να λαμβάνει καιρίες και υπεύθυνες αποφάσεις. Η παιδαγωγική αυτονομία του σύγχρονου εκπαιδευτικού θα στηριχθεί σε αποκεντρωτική διοικητική πολιτική εκ μέρους της πολιτείας, τεχνογνωσία και νέες δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων σε μικροεπίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας.

Με βάση τα δεδομένα αυτά το άρθρο δομείται σε τέσσερα μέρη – βασικές ιδέες, επιδιώκοντας να συνθέσει τη σχετική διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία για το κάθε θέμα και να υποστηρίξει τη θέση ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο συνδέεται άμεσα με την ενάσκηση της παιδαγωγικής του αυτονομίας. Τα τέσσερα μέρη του άρθρου είναι:

1. Το ιδεολογικό υπόβαθρο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης στο κοινοτικό και παγκόσμιο συγκείμενο
2. Η έννοια της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού
3. Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο
4. Συμπεράσματα – εισηγήσεις για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και κοινοτικό εταίρο

1. Το ιδεολογικό υπόβαθρο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης στο κοινοτικό και παγκόσμιο συγκείμενο

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και κοινοτικός εταίρος δέχεται σήμερα ολοένα και αυξανόμενες πιέσεις για λογοδότηση και αποτελεσματικότητα. Είναι επίσης γεγονός ότι όσο αυξάνονται ή/και εντείνονται οι γραφειοκρατικές δομές και οι εξουσιαστικές διαδικασίες εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της διοίκησης των σχολείων και της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων τόσο περιορίζεται η

παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού αλλά – όπως πολύ ορθά αναλύει ο Hargreaves (1994) – και η ίδια η βούλησή του για αυτόνομη λειτουργία. Από την άλλη, δεν αμφισβητεί κανείς σήμερα πώς οι αλλαγές στο σύγχρονο κόσμο και στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν και να καρποφορήσουν με εγκυκλίους και νομοθετήματα ερήμην της συμμετοχής και δράσης προσώπων με δυνατότητες αυτονομίας, σε επίπεδο αποφάσεων και πράξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1983).

Οι όροι που καθορίζουν την εποχή μας σήμερα, άρα και το ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης είναι η ασυγκράτητη ροή επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, οι αναζητήσεις της μετανεοτεχνικότητας, η παγκοσμιοποίηση των πολιτικών αποφάσεων, το κοινοτικό κεκτημένο και τα ιδιαίτερα τοπικά προβλήματα. Το ιδεολογικό αυτό υπόβαθρο υπαγορεύει συγκεκριμένες αλλαγές στην εκπαίδευση κι έχει ήδη συνέπειες που επηρεάζουν σημαντικά το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια πρώτη συνέπεια είναι η αλλαγή στη φύση της εργασίας και στην οργάνωση της παραγωγής λόγω της ασυγκράτητης παραγωγής και της εύκολης ροής των πληροφοριών. Καθήκοντα ρουτίνας και επανάληψης στο νεοφορντιστικό μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης τείνουν προς εξαφάνιση, ενώ ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός. Οι επιχειρήσεις και τα διάφορα ιδρύματα όπως και η κοινωνία εν γένει, εγκαταλείπουν το σχήμα ιεραρχικής οργάνωσης με την κάθετη εποπτεία πυραμιδοειδούς διάταξης, η οποία ως τώρα υπέβαλλε τη μαζικοποίηση δημοσίων υπαλλήλων και εργατών με προδιαγεγραμμένα καθήκοντα σε σχέδια εργασίας και όρους πρόσληψης. Σήμερα δε μιλούμε για πυραμίδες εξουσίας αλλά για συμπλέγματα, δίκτυα εργασίας και συνεργασίας τα οποία χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση και ποικιλία ανάλογα με τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνει κάθε φορά το ίδιο πρόσωπο.

Όχι μόνο λοιπόν σε νέα εργαλεία οφείλει ο καθένας να προσαρμόζεται αλλά και σε νέες, συνεχώς μεταβαλλόμενες, συνθήκες εργασίας, όπου τα προδιαγεγραμμένα στεγανά καθήκοντα αντικαθίστανται μ' αυτό που ο Habermas ονόμασε «Επικοινωνία και Συμμετοχή στη Διάδραση» (1987, 1992).

Μια άλλη πρόκληση της εποχής είναι η ενίσχυση της ικανότητας για εργοδότηση σε ποικίλες θέσεις, προσαρμοστικότητα προσόντων και καθηκόντων. Η παγκοσμιοποίηση ενώ αρχικά επηρέαζε το εμπόριο, την τεχνολογία και την οικονομία μέσω των συναλλαγών, τώρα καταρρίπτει τα σύνορα

στην αγορά εργασίας και επηρεάζει αυτή την ίδια τη δομή της ευρύτερης κοινωνίας. Οι οικονομικές ανισότητες μεταξύ χωρών είναι ακόμη πιο εύκολο σήμερα να διευθυνθούν. Και είναι επίσης γνωστό ότι οι οικονομικές ανισότητες φέρνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ή την εξάρτηση. Υπ' αυτή την έννοια η πολιτική σ' όλους τους τομείς και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική πολιτική έχει αποκτήσει ευρεία έννοια και δεν περιορίζεται σε διαδικασίες λήψης απόφασης μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του οποιουδήποτε κράτους, σε απομόνωση από τα ευρύτερα συμφέροντα, επιδιώξεις και αξίες (Featherstone, 1990). Κάτω από τέτοιες συνθήκες ένας νέος σημαντικός σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων διαγράφεται, ο σκοπός της οικιαστικής συμμετοχής και επικοινωνιακής δράσης μέσα από την παραγωγή – κ. όχι μόνο την κατανάλωση – κριτικού λόγου. Μέσα σ' αυτά τα νέα πλαίσια και όρους της ζωής μας το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη των μαθητών σε πρόσωπα που δέχονται τη διαφορετικότητα και την απόκλιση, που είναι σε θέση να συνεχράζονται και να επικοινωνούν και που μπορεί να σκέφτονται παραγωγικά κάτω από μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί σήμερα στην Ευρώπη δεν διασφαλίζουν μόνο την εξειδίκευση αλλά και την ευρύτητα παιδείας. Βασικές και πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες σήμερα για εργοδότηση σε οποιαδήποτε θέση: π.χ. αγγλική γλώσσα, μαθηματικά, νομικά, πληροφορική. Ακόμη, με τον όρο «γενική παιδεία» αναφερόμαστε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας – που θα κρίνει στο μέλλον την ανταγωνιστική οικονομία – της αναλυτικοσυνθετικής ικανότητας, και της ικανότητας τεμνηρίωσης των εφαρμογών σε υγιείς θεωρίες. Είναι φανερό πως μέσα σ' αυτό το πλαίσιο – συγκαίμενο της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η σύζητηση διεθνώς, για την ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων έχει πολύ περισσότερες πιυχές από αυτή της προσθαφαίρεσης μαθημάτων και ωρών διδασκαλίας, καθώς και σημαντικές φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις.

Η νέα χιλιετία επιβάλλει ακόμη τον προγραμματισμό για αντιμετώπιση των προκλήσεων της τεχνικής - τεχνολογικής προόδου. Η επίδραση του τεχνικού – τεχνολογικού κόσμου στην εκπαίδευση και τον τρόπο ζωής έχει δύο πιυχές. Από τη μια είναι η ανάγκη εκσυγχρονισμού διδακτικού περιβάλλοντος, διδασκόντων και διδασκομένων και ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός τον κάθε πολίτη. Από την άλλη είναι η στάση απέναντι στην τεχνολογία και την επιστήμη και η εσωτερίκευση σχετικού δεοντολογικού κώδικα. Το παράδοξο είναι ήδη εμφανές. Η μεγάλη ανάπτυξη μάς καθιστά ανασφαλείς και όχι

ασφαλείς. Η επιστήμη πέτυχε την κλωνοποίηση, πού μπορεί όμως να οδηγήσει; Το Internet έχει μπει στα σπίτια μας, τι μπορεί όμως να μας παρουσιάσει; Χρειάζεται, επομένως, να ενταχθούν στα προγράμματα θέματα που σκοπεύουν στην ανάπτυξη επιστημονικής και τεχνολογικής συνείδησης, καθορίζοντας κανόνες, όρους και προϋποθέσεις εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στους τομείς της βιοτεχνολογίας και πληροφορικής.

Η υπέρβαση επίσης των παρενεργειών της νεοτερικότητας πρέπει να θεμελιωθεί σε προγράμματα που απευθύνονται σε πρόσωπα, τα οποία δια της εκπαίδευσης αναπτύσσονται σε ολόπλευρες προσωπικότητες. Η νεοτερικότητα εμφανίστηκε με το Διαφωτισμό, στηρίχθηκε στην εμπειρογνομιοσύνη και τη μοντελοποίηση και επικράτησε ως το ιδεολογικό υπόβαθρο όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Foucault (1975, 1992) επισήμανε ότι η κίνηση αυτή του εκσυγχρονισμού, κατέληξε κατά την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών σε υποδούλωση του προσώπου στο σύστημα. Ενώ η προσπάθεια εξορθολογισμού της γνώσης και της κοινωνικής οργάνωσης αποσκοπούσε στην απελευθέρωση του ανθρώπου από το υπέρλογο και το φόβο δυνάμεων έξω από τον άνθρωπο, ο Λόγος ως κανονιστική αρχή έθεσε νέα δεσμά στην ανθρώπινη επικοινωνία και συμβίωση, γιατί ανήγαγε με την πάροδο του χρόνου τις δομές της γραφειοκρατίας, του απρόσωπου συστήματος, των μαζικών διαδικασιών δραστηριοποίησης πάνω από την αξία και τη μοναδικότητα του προσώπου.

Αυτή η έκπτωτη νεοτερικότητα με όλες τις παρενέργειές της στήριξε την ανάπτυξη αδιαφοροποίητων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αντιμετωπίζουν το μαθητικό πληθυσμό ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο που συμμετέχει τυπικά και επιφανειακά, όπως και οι εκπαιδευτικοί του, σε διαδικασίες – δραστηριότητες ρουτίνας. Η κατάσταση αυτή ετεροπροσανατολίζει τη διδακτική διαδικασία σε προδιαγεγραμμένες δραστηριότητες που λειτουργούν ερήμην τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη, 1997, Koussclini, 1997).

Ο μετανεοτερισμός (metamodernity) κι όχι postmodernity, δηλαδή όχι αυτό που ακολουθεί το νεοτερισμό αλλά η τάση που θέλει να υπερβεί τις αδυναμίες τους, ο εκσυγχρονισμός με λίγα λόγια του εκσυγχρονισμού) εναντιώνεται στις κανονιστικές δεσμεύσεις του γραφειοκρατισμού σε όλα τα επίπεδα και αναζητά την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της ιδιοπροσωπίας, της «χαράς» στην εμπειρία της μάθησης και της ζωής, την ολιστική ανάπτυξη προσώπων που επικοινωνούν δημιουργικά. Οι αντιλήψεις αυτές θέτουν τα ιδεολογικά θεμέλια της μετανεοτερικής κοινωνίας, που ζητά ακρι-

βώς να εκσυγχρονίσει τον μονομερή, οικονομικίστικα και τεχνοκρατικά προσανατολισμένο εκσυγχρονισμό.

Μέσα σ' αυτό το κοινοτικό και παγκόσμιο πλαίσιο στο οποίο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσαρμοστεί και να δράσει θα αντιμετωπίζει υποχρεώσεις για τις οποίες αφενός δεν έχει προετοιμαστεί επαρκώς και αφετέρου δεν έχει τις κατάλληλες στάσεις και την απαραίτητη αυτονομία για να αντεπεξέλθει σ' αυτές γρήγορα και αποτελεσματικά. Τέτοιες εκπαιδευτικές τάσεις στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορούν:

- (α) στην ανάγκη λήψης δραστικών αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου και τάξης για αντιμετώπιση προβλημάτων σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης, διοικητικό, μαθησιακό, κοινωνικοποιητικό,
- (β) στις διαδικασίες αξιολόγησης με βάση κοινούς δείκτες σε εθνικό ή και κοινοτικό επίπεδο για να ενθαρρυνθεί η κινητικότητα πληθυσμών,
- (γ) στην προσπάθεια αύξησης της έφεσης αλλά και των δυνατοτήτων του μαθητή για περισσότερη σε έκταση και συνεχή εκπαίδευση,
- (δ) στην έμφαση στη γενική παιδεία και στην εκπαίδευση για όλους μέχρι τα 17 χρόνια του μαθητή ούτως ώστε ούτε ένας Ευρωπαίος να μην πηγαίνει χιμένος,
- (ε) στη συνεχή και πολυπλευρή μόρφωση και επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μπορούν ν' ανταποκρίνονται στη νέα τάξη πραγμάτων.

Στη νέα κοινοτική και παγκόσμια τάξη πραγμάτων δεν μπορεί να αναπαράγεται το εκπαιδευτικό – και κατά συνέπεια κοινωνικό – μοντέλο των τεσσάρων ομάδων μαθητών, εργαζομένων, πολιτών που επικράτησε ως σήμερα, δηλαδή αυτών που μπορούν να παραγάγουν γνώση, αυτών που μπορούν να την ερμηνεύσουν, αυτών που μπορούν να τη χρησιμοποιούν και τέλος αυτών που δεν μπορούν να κάνουν τίποτε από τα πιο πάνω. Για ν' ανταποκριθούμε στις ήδη υπάρχουσες καταστάσεις ανισότητας μεταξύ κρατών, χρειάζεται ο κάθε μαθητής να μπορεί να παράγει, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί τη γνώση. Ο κίνδυνος σήμερα, με την παγκοσμιοποίηση των όρων της ζωής μας είναι ο χωρισμός των κρατών – κι όχι μόνο των μαθητών – στις τέσσερις προαναφερθείσες κατηγορίες. Η εκπαίδευση καλείται ν' αναδράσει δυναμικά στον κίνδυνο αυτό.

Μέσα σ' αυτές τις τάσεις ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και κοινωνικός εταίρος έχει να αντιμετωπίσει αντιφατικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα: να παίρνει καίριες αποφάσεις σε μικροεπίπεδο, αλλά να λογοδοτεί σε μακροεπίπεδο, εθνικό ή κοινοτικό, να έχει ως γνώμονά του ότι όλα τα

παιδιά μπορούν να μάθουν και να εποπτεύεται με χρονοδιαγράμματα κάλυψης της ύλης και ενιαία δοκίμια αξιολόγησης, να καταστήσει τους μαθητές τους ικανούς σε τομείς που ο ίδιος δεν ασκήθηκε και πολύ περισσότερο δεν γνωρίζει πώς να τους διδάξει, όπως την πληροφορική, τη διδασκαλία της σκέψης και την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος και της δημιουργικότητας.

2. Η έννοια της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Η έννοια της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού θεμελιώνεται στη συμμετοχή του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία και στην τάξη απαιτείται να έχουν ουσιαστική αυτονομία και ευρεία γνώση του πολύπλευρου εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να μπορούν να παίρνουν τις κατάλληλες διοικητικές και διδακτικές αποφάσεις (Goodson, 1987, 1988, Hargreaves, 1989, Πετρουλάκης, 1992).

Συνήθως το αίτημα για συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συνδέεται με συνδικαλιστικά κατά κύριο λόγο αιτήματα και με αξιώσεις συμμετοχής των δασκάλων σε μακροεπίπεδο, στα πολιτειακά δηλαδή κέντρα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιτροπές μελέτης και λήψης απόφασης, κέντρα ανάπτυξης προγραμμάτων, συγγραφής εγχειριδίων είναι ήδη κεκτημένο δικαίωμα και εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία δημοκρατικής εκπροσώπησης. Η διαδικασία, όμως, αυτή χρειάζεται να ενισχυθεί από τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων σε μικροεπίπεδο, μέσα δηλαδή στη σχολική μονάδα και στην τάξη (Doll, 1993). Η συμμετοχή αυτή από διοικητική άποψη, είναι στις περισσότερες χώρες θεσμοθετημένη. Παραμένει, όμως, ανύπαρκτη από άποψη καθαρά παιδαγωγική, σε σχέση δηλαδή με το διδακτικό του έργο. Το ζητούμενο, επομένως, είναι η επανεξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα λήψης αποφάσεων σε μικροεπίπεδο. Ένας καίριος τομέας στον οποίο αναφέρεται ο νέος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού στο κοινοτικό και παγκόσμιο συγκείμενο είναι ο τομέας της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο.

Η διαδικασία αυτή δίνει στον εκπαιδευτικό πρωτοβουλίες για διάγνωση αναγκών, σχεδιασμό μαθησιακών ευκαιριών για κάθε μαθητή, διαφοροποίηση στόχων, μεθόδων και επικοινωνίας, γεγονός που τον βοηθά να υπερβεί την αποπροσωποποίηση στην οποία τον εξωθεί η σπουδή για κάλυψη της ύλης. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός ν' ανταποκριθεί στους νέους αυτούς ρόλους χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί το πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στήριξης του εκπαιδευτικού καθώς

και ο τρόπος αξιολόγησής του (Lortie, 1975, Ball, 1987, Eggleston, 1990).

3. Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης

Σήμερα, τα αναλυτικά μας προγράμματα παρά τις προοδευτικές επισημάνσεις και παραδοχές στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους, παγιδεύουν τον εκπαιδευτικό σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς. Επικεντρώνουν την προσοχή του εκπαιδευτικού σ' ένα ιδεατό – άρα ανύπαρκτο – αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών που είναι εκ των προτέρων καθορισμένο ότι, εφόσον βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη θα έπρεπε να γνωρίζουν ότι ορίζει το αναλυτικό (Κουτσελίνη, 1992).

Η βασική διαφορά μεταξύ ανάπτυξης προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο και ανάπτυξης προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο είναι ότι στο μικρο-επίπεδο ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα εκπαιδευτικό προϊόν (Apple, 1979, 1993) το οποίο προσαρμόζεται σε προκαθορισμένο αποδεκτό επίπεδο ανάπτυξης και ανταποκρίνεται σε προ-καθορισμένους στόχους. Αυτό το δασκαλοκεντρικό ή και ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί τη διδασκαλία «τόσο εύκολη όσο η κατασκευή γλυκίσματος» (Grundy, 1987: 31), εφόσον η επιτυχία είναι εξασφαλισμένη με τη βήμα προς βήμα επεξεργασία προκαθορισμένων στόχων. Στο μικροεπίπεδο οι δάσκαλοι είναι δομητές προγράμματος και ο κάθε μαθητής είναι βασικός συντελεστής και μέτοχος στη διαδικασία ή την «πράξη» της ανάπτυξης προγράμματος αυτού (Gagatsis & Koutselini, 1999).

Η ανάπτυξη προγράμματος σε μικροεπίπεδο δεν είναι μια γραμμική πολυεπίπεδη διαδικασία, όπως συνήθως ορίζεται η διαδικασία στο μακροεπίπεδο. Τα βασικά στοιχεία της ανάπτυξης προγράμματος σε μικροεπίπεδο είναι η ενεργητική συμμετοχή και η ανακλαστική δράση των συμμετεχόντων, η οποία σκοπεύει στη βελτίωση συγκεκριμένων συνειδητοποιημένων αδυναμιών. Η διαδικασία αυτή είναι «πράξη», «μια διαδικασία ανεύρεσης προσωπικού νόηματος ενός νόηματος με κοινωνική δομή» (Grundy, 1987: 116). Αξίζει να σημειωθεί ότι το προσωπικό αυτό νόημα δεν αναφέρεται μόνο στο μανθάνοντα αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος μέσα από τη διαδικασία αυτή, για πρώτη φορά, δεν είναι εκτελεστής άνωθεν σχεδίων αλλά δημιουργός εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Είναι ήδη δεδομένο σήμερα, με βάση τη σχετική εκπαιδευτική έρευνα, ότι οι μεμονωμένες δομικές αλλαγές δεν είναι αρκετές για ν' αλλάξουν τις πρακτικές στην τάξη, τη μάθηση και τη διδασκαλία, το περιβάλλον της τάξης και

του σχολείου (Cuban, 1990, Fullan & Miles, 1992, Gardner, 1983, 1989, 1993, Hargreaves, 1995, Lieberman & Miller, 1990). Με βάση το δεδομένο αυτό η έρευνα έχει εστιάσει την προσοχή στη σπουδαιότητα της ανάπτυξης προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο για την αναδιοργάνωση και αναδόμηση του σχολείου. Θεωρείται ότι ο συνδυασμός δομικών αλλαγών και αναλυτικού προγράμματος είναι δυνατό να επηρεάζει θετικά το μαθησιακό περιβάλλον και τη μάθηση των μαθητών (De Corte, 1990). Σε τελευταία ανάλυση η ανάπτυξη προγράμματος σε μικροεπίπεδο αναζητεί την ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος σε μακροεπίπεδο, που αντεναχλά απαιτήσεις εθνικές και παγκόσμιες, και των αναγκών του κάθε μαθητή.

Είναι φανερό ότι υπ' αυτές τις συνθήκες ο ρόλος των εκπαιδευτικών και διευθυντών διαφοροποιείται σημαντικά. Ο νέος ρόλος προϋποθέτει την ανάπτυξη της δεξιότητας δημιουργίας μαθησιακών ευκαιριών, δραστηριοτήτων και διδακτικών μέσων και ακολουθιών οι οποίες σκοπεύουν στο να προσαρμόσουν τη μάθηση στις δυνατότητες του μαθητή (Ξωχέλλης, 1983, Παπιάς, 1990, Φλουρής, 1992, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1997).

Πρώτη δεξιότητα είναι αυτή της Διάγνωσης Αναγκών (Needs Assessment). Η Ανάγκη ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία υπάρχει κενό μεταξύ του **αποδεκτού** επιπέδου ανάπτυξης των μαθητών (με λειτουργικούς όρους, βασικών πληροφοριών, εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών) και του **πραγματικού** επιπέδου. Το αποδεκτό επίπεδο είναι αυτονόητο ότι αναφέρεται σ' ό,τι ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε μακροεπίπεδο το οποίο προκηθεύει το πλαίσιο και τις κατευθυντήριες γραμμές της αναμενόμενης, με βάση τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία της εκπαίδευσης, ανάπτυξης - ιδεατής ανάπτυξης - των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας.

Η δεύτερη βασική δεξιότητα του δασκάλου ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων είναι αυτή της **Οργάνωσης** του προγράμματος και των μαθησιακών δραστηριοτήτων με τρόπο που να διευκολύνει τη μάθηση. Η οργάνωση σε οριζόντιες και κάθετες συσχετίσεις πληροφοριών σε γένη - είδη και ταξινομήσεις εννοιών, σε στρατηγικές δεξιοτήτων και σε διαδικασίες πρόσκτησης γνώσης, επιτρέπει την ανάπτυξη γνωστικών σχημάτων αντί την υπερφόρτωση της μνήμης με ασύνδετες και κατά βάθος ανσημάτιστες μεμονωμένες γνώσεις, γεγονός που επιτρέπει στο μαθητή να δημιουργεί βάσεις και θεμέλια για περαιτέρω και αυτόνομη μάθηση.

Η Έρευνα για Δράση (action research) (Elliot, 1991, Grundy, 1987) και τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα είναι μορφές ανάπτυξης προγράμ-

ματος σε μικροεπίπεδο, οι οποίες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την παιδαγωγική στρατηγική της Διαφοροποίησης στόχων, δραστηριοτήτων, διδακτικών στρατηγικών και μαθησιακών υλικών. Έτσι, η δεξιότητα Διαφοροποίησης (Stradling & Saunders, 1993, Simpson, 1997, Tomlinson, 1999) είναι η καρδιά των νέων δεξιοτήτων που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ως Φορέας Ανάπτυξης Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο. Το θέμα της Διαφοροποίησης είναι μείζον παιδαγωγικό θέμα σήμερα. Η παραδοχή πάνω στην οποία στηρίζεται είναι ότι η έννοια του «μαθητή με χαμηλή επίδοση» είναι έννοια σχετική που περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθητών: μαθητές χωρίς κίνητρο, με συναισθηματική αστάθεια, με παροδικά προβλήματα, με παρανοήσεις, χωρίς προηγούμενες βιολογικές γνώσεις, με βεβαρυμένο οικογενειακό ιστορικό, κ.ο.κ. Οι στρατηγικές που στηρίζονται σε οργανωτικές κι όχι παιδαγωγικές αλλαγές όπως οι διάφορες στρατηγικές ομαδοποίησης των αδύνατων μαθητών δεν λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές και συνεχώς διαφοροποιούμενες αυτές ατομικές ανάγκες.

Είναι βασικό επίσης να σημειώσουμε ότι η έμφαση στη διαφοροποίηση ως οργανωτική στρατηγική (θέμα δηλαδή κατάλληλης ομαδοποίησης) αγνοεί ότι ακόμη και οι μαθητές που φαινομενικά έχουν το ίδιο επίπεδο διαφέρουν στη δομή της γνώσης, στο στυλ μάθησης, στο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών δια των οποίων αντίστοιχ πληροφορίες.

Η ανάπτυξη προγράμματος σε μικρο-επίπεδο και η Έρευνα για Δράση είναι απαραίτητες διαδικασίες για αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Οι διαδικασίες αυτές δεν στηρίζονται στην παραδοσιακή πορεία που αρχίζει με στόχους, σχέδια και τελειώνει σε αξιολόγηση· είναι κατά κύριο λόγο μια κυκλική διαδικασία που στηρίζεται στη συνεχή διαφοροποίηση στόχων, μεθόδων, μαθησιακού περιβάλλοντος και αποτελεσμάτων, μέσα στην οποία ο κάθε μαθητής είναι ενεργά δραστηριοποιημένος.

4. Συμπεράσματα – εισηγήσεις για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και κοινοτικό εταίρο

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και κοινοτικός εταίρος είναι βέβαιο ότι έχει να ασκήσει διαφορετικό ρόλο, περισσότερο ενεργητικό, δραστηρικά παιδαγωγικό, με αναπόδραστη διαφάνεια. Χρειάζεται να είναι ο κύριος της κατάστασης μέσα στην τάξη και τη σχολική μονάδα και γι' αυτό θα πρέπει να έχει την απαραίτητη γνώση και παιδαγωγική κατάρτιση που θα του επιτρέπουν να αποσπανεύονται και να αντεπεξέρχεται σε μοναδικές κάθε φορά καταστάσεις.

Η συμμετοχή του σε συλλογικά όργανα λήψης απόφασης πρέπει να θεμελιωθεί στην ανάπτυξη στάσεων προσωπικής ευθύνης για ό,τι συμβαίνει στο μικροεπίπεδο και δεξιοτήτων διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Προσπατούμενο για τα πιο πάνω είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητάς του σε όλα τα επίπεδα, ούτως ώστε να είναι σε θέση να μοιράζεται πληροφορίες με τους συναδέλφους του στη σχολική μονάδα, στην ευρωπαϊκή κοινότητα, στη διεθνή κοινωνία αλλά και με τους γονείς και την κοινωνία με τη στενή και την ευρεία της έννοια.

Ένας εκπαιδευτικός που δεν είναι απλώς εκτελεστής προγραμμάτων και μεταφορέας ύλης απαιτεί ένα νέο status στην κοινωνία και την κοινότητα. Μπορεί με το κύρος του και εναντιώνεται στις κανονιστικές δεσμεύσεις του γραφειοκρατισμού σε όλα τα επίπεδα και απορρίπτει την ταύτιση της εγκυρότητας με τις αποφάσεις της εξουσίας, τη σύγχυση δηλαδή της εγκυρότητας με τη νομιμότητα. Αυτό μπορεί να το απαιτήσει και να το αποδείξει ο κριτικά σκεπτόμενος και με παιδαγωγική αυτονομία ενεργών εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (1983). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Κουσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Λειτουργία και Συνεργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουσελίνη, Μ. (1992). *Ενεργητική Μάθηση και Θεραπευτική Εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουσελίνη, Μ. (1997). *Το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία και πράξη*. Λευκωσία.
- Ξωχέλλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Α/φ οι Κυριακίδι.
- Παπός, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία* (1). Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Πετρονιάκη, Ν. (1992). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρή, Γ. (1992). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the School*. London: Methuen.
- Cuban, L. (1990). Reforming again and again. *Educational Researcher*, 19 (8), 3-13.
- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem

- solving skills. *European journal of psychology of education*, vol. 5, 5-19.
- Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (1980). *School-based Curriculum Development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990). *Global Culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage.
- Foucault, M. (1975). *The Order of Things*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1992). What in Enlightenment. In: P. Wamgh (Ed.), *Postmodernism. A Reader*. London: Edward Arnold.
- Fullan, H. & Miles, M. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappa*, June.
- Gagatsis, A. and Koutselini, M. (1999). Curriculum Development as Praxis and Differentiation in Practice: the case of Mathematics. In: Gagatsis, A. (Ed.). *A Multidimensional Approach to Learning in Mathematics and Sciences*, pp. 107-122.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1989). *To Open Minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how school teach*. New York: Basic Books.
- Goodson, I. F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. Collective Essays. The Falmer Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* The Falmer Press.
- Habermas, J. (1987). *Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1992). Modernity – an incomplete project. In: P. Wamgh (Ed.), *Postmodernism. A Reader*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-Modern Age*. New York: Teachers College Press.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, Vol. 5, No. 1, 87-101.
- Lieberman, A. & Miller, J. (1990). Restructuring schools: what matters and what works. *Phi Delta Kappa*, June.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. London: University of Chicago Press.
- Simpson, M. (1997). Developing differentiation practices: meeting the needs of pupils and teachers. *The Curriculum Journal*, vol. 8 (1), 85-104.
- Stracing, B. and Saunders, L. (1993). Differentiation in Practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, vol. 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. ASCD publications.

ABSTRACT

In this article curriculum development in micro-level is viewed as a procedure underlying the pedagogical autonomy of teachers. It is supported that the new era of globalization, meta-modernity and the European unification demands new roles for both, students and teachers. In this context teachers as curriculum developers make decisions about the modification of the undifferentiated curriculum in order to meet the needs of all students. Issues of Needs Assessment, and Differentiation are examined as important pedagogical procedures closely related to teachers' role as curriculum developers.

Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τ.Θ. 20537

1678 Λευκωσία

Κύπρος

e-mail Edmaryk@ucy.ac.cy