
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το Φθινόπωρο του 2003 το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε πρόταση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιου Γεωργιάδη, και προέβη στο διορισμό επταμελούς Επιτροπής Πανεπιστημιακών για τη μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και την υποβολή έκθεσης με προτάσεις για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της Κυπριακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της μελέτης για μια σφαιρική και διαμορφωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η **Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ)** κλήθηκε να διερευνήσει και να αποφανθεί, μεταξύ των άλλων, στα εξής θέματα (όρους εντολής):

- Στόχοι και προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος,
- Θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας, που αφορά τα κεντρικά και τοπικά όργανα διοίκησης, τη σχολική μονάδα και την κοινωνία των πολιτών,
- Δομή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης), τύποι σχολείων και η συνάφεια μεταξύ τους, με ιδιαίτερη έμφαση στο θεσμό του Ενιαίου Τύπου Λυκείου,
- Προδημοτική Εκπαίδευση και Ολοήμερο Σχολείο,
- Αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία (μέθοδοι διδασκαλίας και περιβάλλον μάθησης), με ιδιαίτερη έμφαση στην κεντρική θέση της γενικής εγκυκλίου παιδείας,
- Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση,
- Πανεπιστημιακή και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- Μόρφωση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- Σύστημα εποπτείας, επιθεώρησης και αξιολόγησης,
- Παραπαιδεία,
- Σύστημα Διορισμού στην Εκπαίδευση,
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η σύνθεση της ΕΕΜ είναι:

Πρόεδρος: Ανδρέας Μ. Καζαμίας	Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Wisconsin-Madison (ΗΠΑ), Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών και Αντεπιστέλλον Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών
Μέλη: Αθανάσιος Γαγάτσης	Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου
Ελπίδα Κεραυνού Παπαηλιού	Καθηγήτρια Πληροφορικής του Τμήματος Πληροφορικής και Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κύπρου
Σήφης Μπουζάκης	Καθηγητής Παιδαγωγικών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών
Γιώργος Τσιάκαλος	Καθηγητής Παιδαγωγικών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Γιώργος Φιλίππου	Καθηγητής Διδακτικής των Μαθηματικών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου
Κρίστης Χρυσοστόμου	Λέκτορας Πολιτικής Μηχανικής του Τμήματος Πολιτικών Μηχανικών του Ανώτερου Τεχνολογικού Ινστιτούτου

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της Μελέτης/ Έκθεσης, τα μέλη της Επιτροπής συνεδρίαζαν από κοινού μερικές μέρες κάθε μήνα, ενώ το καθένα μέλος ξεχωριστά είχε αναλάβει να επεξεργαστεί επιμέρους θέματα. Οι συνεδριάσεις της Επιτροπής πραγματοποιούνταν σε ειδικούς χώρους που τους παραχώρησε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Για τη διεκπεραίωση της Μελέτης/ Έκθεσης τα μέλη της Επιτροπής διεξήγαγαν βιβλιογραφική και αρχειακή έρευνα σε γενικά και ειδικά θέματα, δηλαδή εκθέσεις που είχαν υποβληθεί στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (όπως π.χ. Έκθεση Εμπειρογνομώνων της UNESCO και Εκθέσεις των Επιτροπων Αξιολόγησης

του Ενιαίου Λυκείου), μελέτες για ειδικά εκπαιδευτικά θέματα (όπως π.χ. για την Προϋπηρεσιακή Κατάρτιση και για τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης), και άλλο αρχαιακό υλικό. Επιπλέον, η Επιτροπή είχε προγραμματισμένες συναντήσεις με εμπλεκόμενους φορείς και επιστήμονες από τους οποίους ενημερώθηκε για τις απόψεις τους πάνω στα υπό μελέτη θέματα και τα φλέγοντα προβλήματα που τους απασχολούν. Ανάμεσα σ' αυτούς ήταν διοικητικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων (ΟΛΤΕΚ, ΟΕΛΜΕΚ, ΠΟΕΔ), εκπρόσωποι των συνδέσμων γονέων, των μαθητών και των φοιτητών, των πολιτικών κομμάτων, καθώς και ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο Πρόεδρος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ο Διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, και άλλοι γνωστοί επιστήμονες εκπαιδευτικοί.

Το Μάρτιο του 2004, η Ειδική Επιτροπή υπέβαλε στον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιο Γεωργιάδη προκαταρκτική συνοπτική Έκθεση, η οποία συμπεριλάμβανε μερικά από τα θέματα του προβληματισμού τους. Το παρόν κείμενο αποτελεί την τελική Μελέτη/ Έκθεση της Επιτροπής και περιλαμβάνει από τη μια πλευρά το θεωρητικό/ φιλοσοφικό υπόβαθρο της προτεινόμενης μεταρρύθμισης, και από την άλλη, μια αναλυτική παρουσίαση όλων των θεμάτων τα οποία περιλαμβάνονται στους όρους εντολής της Επιτροπής.

Η Μελέτη/ Έκθεση φέρει τον τίτλο: **Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού**, και αρθρώνεται στα εξής μέρη:

1. Μέρος Α: Φιλοσοφικό και Ιστορικό Υπόβαθρο – Η Κυπριακή Εκπαίδευση στην Ευρώπη του Ευρώ, της Γνώσης και των Πολιτών.
2. Μέρος Β: Το Πρόβλημα της Κυπριακής Εκπαίδευσης και Μανιφέστο Εκπαιδευτικής Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού.
3. Μέρος Γ: Από τη Βασική Εκπαίδευση μέχρι το Πανεπιστήμιο – Δομή και Διάρθρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Πλαίσιο Διακυβέρνησης, Σχολικοί Θεσμοί και Περιεχόμενο.
4. Μέρος Δ: Γενικά Εκπαιδευτικά Θέματα.
5. Παράρτημα: Πίνακας Σύνοψης των Προτάσεων της Επιτροπής για τη Διαμορφωτική Μεταρρύθμιση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου.

Η Μελέτη/ Έκθεση αποτελείται από δεκαοκτώ κεφάλαια και ένα πίνακα στον οποίο συνοψίζονται οι βασικές θεματικές της Μελέτης/ Έκθεσης. Το Φιλοσοφικό υπόβαθρο της Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης που προτείνουμε συμπυκνώνεται στις έννοιες κλειδιά: **Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία/ Κράτος Δικαίου**. Οι στόχοι και οι αρχές αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συμπεριλαμβάνουν μεταξύ των άλλων:

- Μεταμόρφωση/ μετάλλαξη του Κυπριακού σχολείου, όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς, αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, σε δημοκρατικό σχολείο του πολίτη.
- Δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό και πολιτιστικό δικαίωμα για όλους. Δεν νοείται δημοκρατία χωρίς δημόσια παιδεία.
- Δημοκρατικό σχολείο που λειτουργεί για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών και για την καταπολέμηση των διαρροών από το σύστημα και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου ο εκπαιδευτικός (ο δάσκαλος, ο καθηγητής) συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναγνωρίζεται επαγγελματίας παιδαγωγός.
- Σχολικό σύστημα/ παιδεία που σέβεται τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την «πολλαπλή νοημοσύνη».
- Δημοκρατικό σχολείο που καλλιεργεί δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, αξίες, διαθέσεις, πολιτικές αρετές, με άλλα λόγια το «νού και την ψυχή» του ανθρώπου– πολίτη, όχι μόνο για την Κοινωνία της Γνώσης, αλλά εξ' ίσου σημαντικό, «πέραν της Κοινωνίας της Γνώσης».
- Ανθρωποκεντρικό σχολείο που επιδιώκει τη «μόρφωση», την παιδεία του ανθρώπου-πολίτη, όχι μόνο την εκπαίδευση-κατάρτιση, με κέντρο βάρους τη γενική νέο-ουμανιστική παιδεία.
- Δημοκρατικό σχολικό/ εκπαιδευτικό σύστημα με τέσσερις διαστάσεις εκδημοκρατισμού/ εκδημοκρατικοποίησης:
 - α. Δημοκρατικοποίηση της Διοίκησης/ Διακυβέρνησης – στο μακροεπίπεδο του κέντρου και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας – Σχετική αποκέντρωση/ αποσυγκέντρωση.
 - β. Δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση.
 - γ. Δημοκρατικοποίηση στην πρόσβαση της σχολικής γνώσης.

- δ. Δημοκρατικοποίηση στην παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία – στις παιδαγωγικές σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές, στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης.

Οι πιο σημαντικές προτάσεις της Επιτροπής εντάσσονται σε μια από τις ακόλουθες έξι περιοχές ή **κρίσιμες ζώνες**:

1. Θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας.
2. Δομή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και σχολικοί θεσμοί.
3. Περιεχόμενο της εκπαίδευσης: Αναλυτικό πρόγραμμα, σχολική γνώση, και παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία.
4. Ανώτερη και Ανώτατη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση.
5. Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.
6. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Δύο είναι οι κυριότερες φιλοδοξίες της Έκθεσης της Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό της Κυπριακής Εκπαίδευσης:

1. Να συμβάλει στην πραγματοποίηση ενός προγράμματος μεταρρύθμισης της Κυβέρνησης για τη διαμόρφωση μιας Δημοκρατικής και Ανθρώπινης Παιδείας.
2. Να αποτελέσει ένα μνημόνιο για προβληματισμό και συζητήσεις μεταξύ όλων των κοινωνικών εταίρων της εκπαίδευσης για βελτίωση της Κυπριακής Εκπαίδευσης.

Ελπίζουμε ότι η παρούσα έκθεση θα ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες φιλοδοξίες της καθώς και στην εμπιστοσύνη που έδειξε η Κυπριακή Κυβέρνηση στην Επιτροπή με την ανάθεση αυτού του σημαντικού έργου και θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας Δημοκρατικής και Ανθρώπινης Παιδείας στην Κύπρο.

Η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση εκφράζει τις ευχαριστίες της προς το Υπουργικό Συμβούλιο και ιδιαίτερα των Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού που μας εμπιστεύτηκε το άκρως σημαντικό και υπεύθυνο αυτό έργο. Ευχαριστίες και στην πλειάδα ατόμων και φορέων που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της μελέτης. Ευχαριστούμε ειδικότερα για τη βοήθειά τους, τους

Συμβούλους του Υπουργού κ. Κώστα Κατσώνη και Βασίλη Πρωτοπαπά. Τέλος, ευχαριστούμε την κ. Σοφία Ανδρέου που εργάστηκε ως γραμματέας της Επιτροπής. Χωρίς τη βοήθειά της η ολοκλήρωση της μελέτης θα ήταν αδύνατη.

Ανδρέας Μ. Καζαμίας

Πρόεδρος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης

Λευκωσία, 31 Αυγούστου 2004

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	1
-----------------	----------

ΜΕΡΟΣ Α

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ – Η ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩ, ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

1. «Παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» - Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία	9
2. Ο Νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης	22
3. Η Κυπριακή Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή	48

ΜΕΡΟΣ Β

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ

4. Το Πρόβλημα	68
5. Μανιφέστο Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης	94

ΜΕΡΟΣ Γ

ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ – ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ: ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ, ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

6. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολική Γνώση και Παιδαγωγικο-Διδακτική Διαδικασία	124
7. Προδημοτική Εκπαίδευση	137
8. Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση	
8.1 Δημοτική Εκπαίδευση	151
8.2 Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Το Πρόβλημα της Συνέχειας	161

8.3	Γυμνάσιο	169
9.	Ενιαίο Λύκειο – Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	178
10.	Ολοήμερο Σχολείο (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)	193
11.	Ανώτατη Εκπαίδευση	198

ΜΕΡΟΣ Δ
ΓΕΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

12.	Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	225
13.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου	244
14.	Το πρόβλημα της Παραπαιδείας	250
15.	Το Σύστημα Διορισμού στη Δημόσια Εκπαίδευση	260
16.	Ανάπτυξη Συστήματος Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού Έργου και του Εκπαιδευτικού	264
17.	Εθνικά Επίπεδα	278
18.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για μια Ανοικτή Δημοκρατική Κοινωνία της Γνώσης	286

Βιβλιογραφία	301
---------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας σύνοψης των Προτάσεων της Επιτροπής για τη Διαμορφωτική Μεταρρύθμιση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου	305
--	-----

ΜΕΡΟΣ Α

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩ, ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

κεφάλαιο 1

"Παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας" - Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία

Αφετηρία της σκέψης μας για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο νεοσύστατο Κυπριακό «έθνος-κράτος», την Κυπριακή «εθνόπολη» όπως θα την αποκαλούσαμε, με την ένταξή της στην Ενωμένη Ευρωπαϊκή «κοσμόπολη», είναι ο πάντα επίκαιρος και δικός μας φιλόσοφος Αριστοτέλης. Βέβαια, το πολιτικο-οικονομικο-κοινωνικό συγκείμενο της «πόλης-κράτους» στην εποχή του Αριστοτέλη ήταν διαφορετικό από το σημερινό. Παράλληλα, ο κόσμος και η παιδεία της πόλης-κράτους και της «πολειάδας κοινότητας» ήταν διαφορετικά από το σημερινό συγκείμενο και κόσμο του έθνους-κράτους, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και του ευρύτερου παγκόσμιου συστήματος. Όμως, όπως προς τα τέλη του τέταρτου αιώνα η Αθηναϊκή δημοκρατική πόλη-κράτος διέρχεται μια περίοδο κρίσης, αβεβαιότητας και προβληματισμού ενόψει της διαμόρφωσης ενός νέου πολιτικού σκηνικού (αυτό έγινε με την κατάλυση της πόλης-κράτους από το Φίλιππο και το Μέγα Αλέξανδρο), έτσι και το σημερινό έθνος-κράτος (η Εθνόπολη) διέρχεται μια περίοδο κρίσης, αβεβαιότητας και προβληματισμού ενόψει των κοσμογονικών αλλαγών όπως, για παράδειγμα, η «Παγκοσμιοποίηση», οι πολιτικές και πολιτισμικές παγκόσμιες συγκρούσεις (Huntington) και ο «αγοραίος φονταμεντιμελισμός».

Στα *Πολιτικά*, ο Αριστοτέλης θέτει ορισμένα ερωτήματα και επισημαίνει ορισμένους εννοιολογικούς άξονες/ αρχές του πλαισίου γύρω από την παιδεία στην αρχαία πόλη-πολιτεία, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν βασικούς άξονες/ αρχές ή έννοιες-κλειδιά για το δικό μας προβληματισμό και σκεπτικό για μια «φιλοσοφημένη» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και παιδεία στην υπό εξέλιξη σύγχρονη Κυπριακή πολιτεία. Κατά τον Αριστοτέλη:

1. Ο νομοθέτης/ η πολιτεία «πρέπει να φροντίσει ιδιαίτερα για την παιδεία των νέων», γιατί αν δεν γίνει αυτό «βλάπτονται και τα πολιτεύματα/ οι πολιτείες».
2. Η παιδεία θα πρέπει να είναι «κοινή» για όλους τους πολίτες και «μή κατ' ιδίαν», δηλαδή «δημόσιο αγαθό» και όχι «ιδιωτικό».
3. **Κοινή/ δημόσια παιδεία** που να συνάδει προς τον τύπο και το «ήθος» της πολιτείας. «Παιδεύεσθαι [και εθίζεσθαι] προς τας πολιτείας». Ή όπως έχει διαφορετικά ειπωθεί «οίον το κράτος/ η πολιτεία, οία και η παιδεία» και, αντίστροφα, «οία η παιδεία, οίον το κράτος/ πολιτεία». **Δημοκρατική, λοιπόν, παιδεία και πνεύμα για μια δημοκρατική πολιτεία.**

Παιδεία, λοιπόν, κοινή για όλους, που να συνάδει προς τη μορφή/ το είδος της πολιτείας. Αλλά, «ποια πρέπει να είναι αυτή η παιδεία και με ποιο σύστημα πρέπει να εκπαιδεύονται οι νέοι;» Γιατί, σύμφωνα πάντοτε με τον αρχαίο φιλόσοφο, «σήμερα υπάρχει διαφωνία ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πρέπει να εφαρμοστεί, ούτε είναι ξεκαθαρισμένο αν η παιδεία πρέπει να έχει στόχο της την ανάπτυξη του πνεύματος ή την διάπλαση του ήθους της ψυχής. Από τις συγκεχυμένες αυτές γνώμες παρεμποδίζεται η ανεύρεση του σωστού παιδαγωγικού συστήματος **και δεν μπορούμε να ξέρουμε τι πρέπει να επιδιώκουμε· τα χρήσιμα για τη ζωή, τα σχετικά με την απόκτηση αρετής ή τα περιττά στολίδια**». (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337α, σ. 11-24).

Τόσο τα ερωτήματα που έθεσε ο Αριστοτέλης, όσο και οι απαντήσεις, αφορούσαν τις αρχαίες πολιτείες και τον αρχαίο κόσμο. Πόσο σχετικά είναι για τη σύγχρονη εποχή, την εποχή της νεωτερικότητας και ιδιαίτερα για το δικό μας θέμα/ πρόβλημα που είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νεοσύστατη Ευρωδυτική Κυπριακή δημοκρατική πολιτεία;

Το αρχαίο αίτημα «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» αποτελεί και αίτημα της νεότερης εποχής με την ανάδυση του νεωτερικού «έθνους-κράτους» (nation-state) και της νεωτερικής φιλελεύθερης δημοκρατίας κατά την περίοδο του Διαφωτισμού το 18^ο αιώνα και στη συνέχεια τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα. Η νεότερη «κατά φαντασία» δημοκρατική πολιτεία (για να χρησιμοποιήσουμε την εύστοχη έννοια 'imagined communities' του Benedict Anderson) βασίζεται στις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αδελφότητας.

Παράλληλα, η δημόσια εκπαίδευση στη νεότερη φιλελεύθερη δημοκρατική πολιτεία/ κράτος καλείται να αναλάβει την ευθύνη για τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, για τη διαμόρφωση του ελεύθερου και υπεύθυνου πολίτη και γενικότερα για την πολιτική, την οικονομική και την

πολιτιστική οικοδόμηση του σύγχρονου έθνους-κράτους. Όπως επισημαίνει ο Άγγλος ιστορικός-συγκριτικός Andy Green στη σημαντική του μελέτη *Education and State Formation* (Εκπαίδευση και η Συγκρότηση/ Οικοδόμηση του Κράτους):

Αν η συγκρότηση του έθνους-κράτους αποτελεί μια πολιτιστική επανάσταση, όπως ισχυρίζονται ο Corrigan και Sayer, τότε η εκπαίδευση ήταν στην καρδιά αυτής της διαδικασίας (ήταν βασικός παράγοντας) (Green, 1992, σ. 80).

Βασικός, λοιπόν, πυλώνας/ άξονας στη συγκρότηση και εδραίωση της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας – του θεσμικού πλαισίου της σύγχρονης δημοκρατικής πολιτείας – είναι η δημόσια εκπαίδευση/ παιδεία. Η δημόσια εκπαίδευση, και όχι η «κατ' ιδίαν», για να επανέλθουμε στον αρχαίο φιλόσοφο, αποτελεί το θεμελιακό υπόβαθρο της σύγχρονης/ νεωτερικής δημοκρατίας, όπως αναπτύσσει και ο πασίγνωστος σύγχρονος φιλόσοφος της παιδείας σε σχέση με τη δημοκρατία, ο Αμερικανός John Dewey. Η δημόσια αλλά δημοκρατική εκπαίδευση και το δημόσιο δημοκρατικό σχολείο, κατά τον Dewey, είναι εκ των ων ουκ άνευ για τη δημοκρατικοποίηση της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Το δημοκρατικό «κοινωνικό» σχολείο και το δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθηση του «κοινωνικο-πολιτειακού νου» (social intelligence) που κατ' επέκταση αποτελεί προϋπόθεση για την ατομική ελευθερία και ανάπτυξη (Dewey, *Democracy and Education* – Δημοκρατία και Εκπαίδευση, 1917).

Το πολιτειακό σύστημα της Κύπρου, όπως κι αυτό των άλλων χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χαρακτηρίζεται ως φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία. **Θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως Ευρωκυπριακή Δημοκρατία.** Διευκρινίζουμε όμως ότι, πρώτον, η νεωτερική δημοκρατία δεν είναι **ομοειδές πολίτευμα**, και δεύτερον, όπως θεσμικά και ιδεολογικά συγκροτήθηκε και αναπτύχθηκε από την περίοδο του Διαφωτισμού και μεταγενέστερα, **δεν είναι στατικό φαινόμενο**, με την έννοια ότι ή εξελίσσεται - η συνεχής δημοκρατικοποίησης της δημοκρατίας – ή αναστέλλεται. Λέγοντας ότι η νεωτερική δημοκρατία δεν είναι «ομοειδές πολίτευμα», εννοούμε ότι στις υπάρχουσες δημοκρατίες υπάρχουν ειδοποιείς διαφορές στους θεσμούς διακυβέρνησης, στον παρεμβατικό ρόλο του κράτους (που εκπηγάει από τη θετική ή την αρνητική έννοια της ελευθερίας), στις σχέσεις ανάμεσα στους κεντρικούς και τους τοπικούς φορείς, στις σχέσεις ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία των πολιτών, στο βαθμό συμμετοχικότητας των πολιτών στη λήψη αποφάσεων (οι Αριστοτελικές έννοιες «μετέχειν» και «μέθεξις»), στον τρόπο άσκησης εξουσίας από τους κυβερνώντες (το αρχαίο «ευθύνας δίδωμι»), και στο εύρος και την κατοχύρωση των πολιτικών, αστικών, κοινωνικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων, δηλαδή την έννοια και το περιεχόμενο της «πολιτειότητας»/ ταυτότητας του πολίτη (citizenship) (Βλέπε Τ.Η.

Marshall, «Citizenship and Social Class», στο Held, 1983). Για παράδειγμα, και επιγραμματικά, σήμερα μιλάμε για νέο-φιλελεύθερα δημοκρατικά καθεστώτα, στα οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ατομικισμό, στον ανταγωνισμό, στην αρνητική έννοια της ελευθερίας που σημαίνει λιγότερο κράτος και περισσότερη «αγορά», μιλάμε για **σοσιαλδημοκρατίες** στις οποίες δίνεται έμφαση στην ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη θετική έννοια της ελευθερίας, στον κρατικό παρεμβατισμό, στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών (π.χ. υγεία, κοινωνικές ασφαλίσσεις, παιδεία, κ.λπ.), και μιλάμε για «κράτη-δικαίου» που είναι συναφή περισσότερο προς τα σοσιαλδημοκρατικά καθεστώτα παρά τα νεοφιλελεύθερα.

Όσο για την εξελικτική ή ανασταλτική πορεία της σύγχρονης δημοκρατίας, παραθέτουμε τις διεισδυτικές επισημάνσεις της πρόσφατης σημαντικής Έκθεσης της UNESCO με τίτλο *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της, (1999)*:

Η δημοκρατία, μολονότι κέρδισε έδαφος στις χώρες που άλλοτε βρίσκονταν κάτω από ολοκληρωτικά και δεσποτικά καθεστώτα, παρουσιάζει τάση παρακμής σε χώρες οι οποίες είχαν δημοκρατικούς θεσμούς για πολλές δεκαετίες. **Φαίνεται έτσι σαν να πρέπει να ξεκινούν κάθε φορά από την αρχή, να ανανεώνονται και να ανακαλύπτονται συνεχώς** (UNESCO, Εκπαίδευση, 1999, σ.27) [Η υπογράμμιση δική μας].

Πράγματι, έχει ευρέως αναγνωριστεί ότι παρόλη την πρόοδο και την ανάπτυξη που έχουν επιτευχθεί στους διάφορους τομείς και θεσμούς της δημόσιας ζωής στην ιστορική πορεία της νεωτερικότητας, ο νεόκοσμος που ξετυλίγεται μπροστά μας – της Παγκοσμιοποίησης, της τεχνοεπιστήμης, της πληροφορίας και των νέων τεχνολογιών, και της γνώσης – και στον οποίο μπαίνει η Κύπρος, ενέχει σοβαρούς κινδύνους. Έχει υποστηριχθεί ότι μεταξύ αυτών είναι και ο κίνδυνος συρρίκνωσης του δημόσιου τομέα, την ανασχεσης της δημοκρατίας, και την απανθρωποποίησης (dehumanization) της κοινωνικής ζωής, της γνώσης και της εκπαίδευσης. Όπως παρατηρεί ο Andy Hargreaves στη διεισδυτική ανάλυση του τι συμβαίνει στον Αγγλόφωνο κόσμο στη δημόσια εκπαίδευση: «Ο άνθρωπος/ ο ανθρωπισμός/ η ανθρωπιά (humanitarianism), η δημοκρατία και η δημόσια ζωή έχουν σε μεγάλο βαθμό εξαφανιστεί από τα σχέδια/ προγράμματα μεταρρύθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης» (Hargreaves, 2003, σ. 40-41).

Παρόμοιοι προβληματισμοί σχετικά με τις εντάσεις που έχουν δημιουργηθεί στο νεόκοσμο στον οποίο μπαίνει η Κυπριακή Πολιτεία, επισημαίνονται και στη προαναφερθείσα Έκθεση της UNESCO (UNESCO, Εκπαίδευση, 1999, σ.29-30).

Οι πιθανές αρνητικές συνέπειες στους διάφορους τομείς και θεσμούς της δημόσιας και ανθρώπινης ζωής στο νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης της Πληροφορίας και της Κοινωνίας της

Γνώσης, θέτουν σε δοκιμασία τους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς της νεωτερικής δημοκρατικής Πολιτείας και ιδιαίτερα τη δημόσια εκπαίδευση/ παιδεία, η οποία τόσο κατά το φιλόσοφο John Dewey, για τον οποίο μιλήσαμε παραπάνω, όσο και για πολιτειολόγους, όπως ο Benjamin Barber, θεωρείται ο κατ' εξοχήν στυλοβάτης μιας ανθρώπινης δημοκρατίας (Barber, Jihad vs. McWorld, 1955).

Η Κυπριακή Δημοκρατία ανακηρύχθηκε ως ανεξάρτητο κράτος τη δεκαετία του 1960 μετά από μια περίοδο Βρετανικής αποικιοκρατίας. Το 1965, μετά από μια εσωτερική αναταραχή και συνακόλουθη αναδόμηση του πλαισίου διακυβέρνησης, το κράτος/ η πολιτεία αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διακυβέρνηση, την εποπτεία και τον έλεγχο της σχολικής εκπαίδευσης και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Το νεοσύστατο Κυπριακό κράτος μετά το 1965 ήταν βασικά Ελληνο-Κυπριακό με την έννοια ότι δε συμμετείχε η Τουρκο-Κυπριακή κοινότητα. Τόσο οι θεσμοί όσο και η ιδεολογία του νεότευκτου Κυπριακού κράτους καταδεικνύουν την οικοδόμηση ενός πολιτικού σχηματισμού που να θεωρείται ως ένα είδος της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας.

Αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την εκπαίδευση/ παιδεία, η νεοσύστατη Κυπριακή πολιτεία θεσμοθετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου τόσο το ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και ο προσανατολισμός όσο και οι βασικοί σχολικοί θεσμοί, με ορισμένες αποκλίσεις, ήταν εφάμιλλοι του Ελλαδικού συστήματος. Η πολιτική, πνευματική και θρησκευτική ηγεσία στην πρώτη κρίσιμη περίοδο της ιστορίας του Κυπριακού κράτους-πολιτείας θεωρεί ότι το νεοσύστατο κράτος είναι ουσιαστικά Ελληνο-Κυπριακό. Επομένως, το «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» ερμηνεύεται ότι η Κυπριακή εκπαίδευση/ παιδεία, ως ιδεολογικός μηχανισμός για τη διαμόρφωση Ελληνο-Κυπρίων πολιτών και για την οικοδόμηση του Κυπριακού κράτους-πολιτείας, θα πρέπει να είναι Ελληνο-εθνο-κεντρική, που σήμαινε ότι θα είναι και ορθοδοξο-χριστιανο-κεντρική.

Πιο συγκεκριμένα: Ποια η μορφή και ο προσανατολισμός της παιδείας/ εκπαίδευσης ως κοινωνικο-πολιτιστικό σύστημα, ως πολιτικο-οικονομικός και κοινωνικο-πολιτιστικός θεσμός, και ως έννοια; Ποια τα συγκροτησιακά στοιχεία – το «μίγμα θεσμίσεων» και το «μάγμα σημασιών» - του «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» - στην περίπτωση αυτή, «παιδεύεσθαι προς την Κυπριακή πολιτεία»;

- Όπως και στην Ελλάδα, αλλά και σ' άλλα Ευρωπαϊκά νεωτερικά έθνη-κράτη (π.χ. Γαλλία), στην Κύπρο οικοδομείται ένα συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο

θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας της εκπαίδευσης/ του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διακυβέρνηση, ο έλεγχος και η εποπτεία της εκπαίδευσης συγκεντρώνονται στον κεντρικό μηχανισμό του κράτους – το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

- Όπως και σε πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης, το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται σε βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), οι οποίες συνίστανται από διαφορετικού τύπου σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, τεχνικές και επαγγελματικές σχολές).
- Το παραπάνω σύστημα, όπως θεσμοθετήθηκε στο Κυπριακό κράτος-πολιτεία παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός επιλεκτικού συστήματος. Δηλαδή: Κοινή γενική δημόσια και υποχρεωτική παιδεία, που σταδιακά επεκτείνεται σε 9 χρόνια, (εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση) → Επιλεκτική (μη υποχρεωτική για όλους) ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ξεχωριστά και διαφορετικού στάτους (status) σχολεία (γενικά λύκεια και τεχνικές επαγγελματικές σχολές) → Επιλεκτική τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Όπως και στην Ελλάδα γενική ανθρωπιστική εγκύκλιος παιδεία με κέντρο βάρους την κλασική έννοια της ανθρωπιστικής παιδείας.
- Ελληνο-εθνοκεντρικός και ορθοδοξοχριστιανοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Δύσμορφη ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Δημόσια Παιδαγωγική Ακαδημία και Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές με την Αγγλική ως κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Απουσία πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Όπως εξετάζουμε αναλυτικότερα την ιστορική εξέλιξη της Κυπριακής εκπαίδευσης/ παιδείας στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας Μελέτης/ Έκθεσης, έχουν περιοδικά γίνει προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με την έννοια της «ρεφορμιστικής-διορθωτικής» μεταρρύθμισης. Με τον όρο «ρεφορμιστική-διορθωτική» μεταρρύθμιση εννοούμε την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών για την πιο αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος και για την προώθηση της δημόσιας παιδείας χωρίς όμως αυτές να συμπορεύονται με διαμορφωτικές δομικές αλλαγές, και με ριζοσπαστικά ιδεολογήματα. Για παράδειγμα: (α) εισάγεται ο θεσμός της 9χρονης υποχρεωτικής φοίτησης για τα παιδιά της ηλικίας 5 ½ μέχρι 15 χρονών, (β) ιδρύεται δημόσιο Πανεπιστήμιο, (γ) αναβαθμίζεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την κατάργηση της

Παιδαγωγικής Ακαδημίας και την ανάθεση της ευθύνης για την εκπαίδευση των δασκάλων στο δημόσιο Πανεπιστήμιο της Κύπρου, και (δ) γίνονται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία.

Όμως, σε πολλές άλλες **κρίσιμες ζώνες** το εκπαιδευτικό σύστημα/ οικοδόμημα που διαμορφώθηκε και εδραιώθηκε μετά την «κρατικοποίηση» της εκπαίδευσης, δηλαδή την ανάληψη της ευθύνης για την παιδεία από την πολιτεία, παρέμεινε ουσιαστικά το ίδιο. Συγκεκριμένα, επισημαίνουμε τις ακόλουθες **κρίσιμες ζώνες** του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος:

1. Θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας: Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο. Τέτοιο σύστημα, όπου η λήψη αποφάσεων για σχεδόν όλα τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται σε έναν κεντρικό φορέα, και που δεν εμπλέκονται οι άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινωνίας των πολιτών (τοπικοί παράγοντες, διδασκαλικές οργανώσεις, σχολικές μονάδες, σύλλογοι γονέων και μαθητών, κ.ά.), δε συνάδει προς τη σύγχρονη αντίληψη ενός δημοκρατικού συστήματος.
2. Δομή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και σχολικοί θεσμοί: Όπως αναπτύσσουμε σε άλλο κεφάλαιο αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης (βλέπε Κεφάλαιο 4), η διάρθρωση της σχολικής εκπαίδευσης παραμένει στεγανά δομημένη σε πρωτοβάθμια-δημοτικό σχολείο, δευτεροβάθμια – γυμνάσιο, λύκειο, τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Δεν υπάρχει οργανική διασύνδεση μεταξύ της δημοτικής και της γυμνασιακής εκπαίδευσης, το διπλό δίκτυο της μεταγυμνασιακής βαθμίδας αναπαράγει ανισότητες, και η εισαγωγή στη δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη.
3. Περιεχόμενο της εκπαίδευσης (αναλυτικό πρόγραμμα και σχολική γνώση) και παιδαγωγική – διδακτική διαδικασία: Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο συσχετισμός μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η έννοια και το περιεχόμενο της γενικής παιδείας, και η παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία (οι μέθοδοι διδασκαλίας και το μαθησιακό περιβάλλον) έχουν ουσιαστικά παραμείνει αναλλοίωτα. Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ανταποκρίνονται στις ιδέες και τις αρχές ενός δημοκρατικού προγράμματος (curriculum) και μιας σύγχρονης δημοκρατικής και συμμετοχικής διδακτικής πράξης.

4. Σκοποί, γενικός προσανατολισμός και ιδεολογία της Κυπριακής εκπαίδευσης: Παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ελληνο-εθνοκεντρικοί και παραδοσιακά γνωσιοκεντρικοί. Η αποτελεσματικότητα/ αποδοτικότητα του σχολείου και ο μορφωτικός του ρόλος εξακολουθούν να κρίνονται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και τέστς σε ορισμένες γνωστικές περιοχές και τις επιτυχίες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
5. Αποεπαγγελματικοποίηση (deprofessionalization) του εκπαιδευτικού (δασκάλου και καθηγητή): Στην εκπαίδευση-κατάρτιση και στην επιμόρφωσή του, στη διεξαγωγή του παιδαγωγικού-διδακτικού του έργου, και γενικά στην αντίληψη και εκτέλεση του παιδαγωγικού-μορφωτικού του ρόλου, ο Κύπριος εκπαιδευτικός δε θεωρείται, δεν αντιμετωπίζεται και δεν επιβραβεύεται ως ένας αυτόνομος ή σχετικά αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός (professional), αλλά περισσότερο ως δημόσιος «υπάλληλος/ λειτουργός», ως διεκπεραιωτής αποφάσεων που παίρνονται από άλλους, ως τεχνοκράτης εκπαιδευτικός.

Παιδεύεσθαι Προς την Κυπριακή Δημοκρατική Πολιτεία – Κράτος Δικαίου Ή «Όιον το Κυπριακό Κράτος Δικαίου, Οία και η Κυπριακή Παιδεία»

Στην προεκλογική του εκστρατεία, ο νυν Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας κ. Τάσσος Παπαδόπουλος και οι συμπολιτευόμενες παρατάξεις είχαν δεσμευτεί ότι θα προέβαιναν σε μια «σφαιρική μεταρρύθμιση» του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο ενός Ευρωκυπριακού δημοκρατικού Κράτους-Δικαίου. Για την υλοποίηση αυτής της προεκλογικής υπόσχεσης, και τη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, το Υπουργικό Συμβούλιο, μετά από πρόταση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιου Γεωργιάδη, διόρισε επταμελή Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΕΜ) για να μελετήσει το ισχύον σύστημα παιδείας, να επισημάνει τις αδυναμίες του και να προτείνει μέτρα για μια **σφαιρική και διαμορφωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση**.

Η αναγκαιότητα της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού της Κυπριακής εκπαίδευσης/ παιδείας – των θεσμών, του περιεχομένου και της παιδαγωγικής-διδακτικής διαδικασίας – είχε επισημανθεί και στο παρελθόν από πολιτικούς φορείς, συνδικαλιστικές οργανώσεις, εκπαιδευτικούς και άλλους παρατηρητές και μελετητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά την πρόσφατη *Έκθεση Εργασιών* του

Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα *Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης* που οργάνωσε η ΟΕΛΜΕΚ το Νοέμβριο του 1997. Στην Έκθεση αυτή, αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής:

Από το Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας:

Παρόλο που η παιδεία μας στέκει ακόμη αρκετά ψηλά, υπάρχει, πιστεύω, μια σειρά σημαντικών κενών, ελλείψεων, δυσλειτουργιών και ανωμαλιών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που δυσχεραίνουν τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια για ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσής μας.

Από τον Πρόεδρο της ΟΛΤΕΚ επισημαίνεται η αναγκαιότητα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της οποίας θα βοηθούσε τα παιδιά που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το Γυμνάσιο προτού ολοκληρώσουν την 9-χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, για να φοιτούν «σε σχολεία που τα προγράμματά τους να ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά τους επίπεδα και στις ανάγκες της οικονομίας και στους κανόνες της αγοράς» (ΟΕΛΜΕΚ, 1997, όπ. παρ. σ. 20).

Και από Πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό-παιδαγωγό, την Μ.Ι. Κουτσελίνη, επισημαίνονται μερικά από τα ελλείμματα δημοκρατικής παιδείας στο Κυπριακό σύστημα:

Σχετικά δε με αυτά είναι ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι δια γραφίδος εμπειρογνομόνων [Έκθεση UNESCO, 1997] επισημαίνεται ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένουν ανεκπλήρωτοι ο στόχοι της «ικανοποίησης ατομικών αναγκών», της «ισότητας ευκαιριών» και της «δημοκρατικής παιδείας».

Και στη συνέχεια:

Το χαρακτηρίζω θετικό, γιατί το πρώτο βήμα διόρθωσης των αρνητικών καταστάσεων είναι η συνειδητοποίησή τους σε ευρεία κλίμακα (ΟΕΛΜΕΚ, 1997, όπ.παρ., σ. 115).

Όπως αναφέρουμε σε κατοπινό Κεφάλαιο (βλέπε Κεφάλαιο 3), διαγνώσεις για τα προβλήματα της Κυπριακής παιδείας και προτάσεις για μεταρρύθμιση είχαν γίνει και πριν από τις παραπάνω, όπου επίσης γινόταν λόγος για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό του συστήματος. Όμως, οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που προτεινόταν στο παρελθόν ήταν κατά το πλείστον μάλλον «διορθωτικής» και προσαρμοστικής φύσης – «να διορθώνουν αρνητικές καταστάσεις», όπως αναφέρεται στο προηγούμενο τελευταίο παράθεμα. Από ό,τι έχουμε διαπιστώσει (βλέπε Κεφάλαιο 3) δεν έχει γίνει στο παρελθόν προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που να είναι **σφαιρική** αλλά και **διαμορφωτική-ρηξικέλευθη**, παρά «διορθωτική-προσαρμοστική». Με τον όρο «διαμορφωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» εννοούμε την αναμόρφωση του δομικού-θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης της παιδείας, την αναδιάρθρωση της δομής του σχολικού συστήματος από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, την ανανέωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής-διδασκτικής διαδικασίας, και εξίσου σημαντικό, την αναμόρφωση της ιδεολογίας και του φιλοσοφικού υπόβαθρου του συστήματος.

Στην προκείμενη περίπτωση επιβάλλεται σ' αυτό το πρώτο Κεφάλαιο της Μελέτης/ Έκθεσης να καθορίσουμε τις **βασικές αρχές της διαμορφωτικής και ρηξικέλευθης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης** την οποία παρουσιάζουμε αναλυτικότερα σε κεφάλαια που ακολουθούν.

Παίρνουμε ως βασική αρχή, ως αίτημα, το Αριστοτελικό απόφθεγμα «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας» και ως παραδοχή, την Προεδρική πολιτειακή έννοια του δημοκρατικού Κράτους-Δικαίου. Δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί ποια θα είναι η μορφή του επαγγελθέντος Κράτους-Δικαίου, ποιοι οι μηχανισμοί διακυβέρνησης, ποιες οι πολιτικές. Ερμηνεύουμε όμως το «Κράτος-Δικαίου» να είναι μια μορφή δημοκρατικού «Κράτους-Πρόνοιας». Απ' αυτή την προοπτική και υπό το πρίσμα του «παιδεύεσθαι προς τας πολιτείας», το ερώτημα που τίθεται για μας είναι: «Ποια παιδεία συνάδει προς το δημοκρατικό Κράτος-Δικαίου;». Όμως, το ερώτημα αυτό θα πρέπει να συνδυαστεί με ένα άλλο συναφές: Ποια παιδεία υπαγορεύεται από την ένταξη της Κύπρου στη νέα Κοσμόπολη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην «Ευρώπη του Ευρώ, της Γνώσης και των Πολιτών», καθώς και στο ευρύτερο παγκόσμιο σύστημα;

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαμορφωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προτείνουμε συμπυκνώνεται στις έννοιες-κλειδιά: **Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία**. Αναλυτικότερα όμως: Ποιες είναι οι θεμελιώδεις αρχές, ποιοι οι εννοιολογικοί άξονες της Δημοκρατικής και Ανθρώπινης Παιδείας που προτείνουμε, οι οποίες συνάδουν προς το Ευρωκυπριακό Κράτος Δικαίου;

Έχοντας υπόψη:

- (α) Τις προκλήσεις για την εκπαίδευση/ παιδεία του Νεόκοσμου της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης, καθώς και την Ευρώπη του Ευρώ και των Πολιτών στην οποία ενταχθήκαμε (βλέπε Κεφάλαιο 2),
- (β) Την ιστορική πορεία της Κυπριακής εκπαίδευσης/ παιδείας (βλέπε Κεφάλαιο 3),
- (γ) Τη μορφή, τις ιδιαιτερότητες και τις προοπτικές της νεοσύστατης και εν εξελίξει Κυπριακής Δημοκρατίας,
- (δ) Τις εξαγγελίες και δεσμεύσεις της νέας Κυπριακής κυβέρνησης για την αναμόρφωση της Κυπριακής εκπαίδευσης/ παιδείας που να συνάδουν προς τη διαμόρφωση και οικοδόμηση ενός Δημοκρατικού Κράτους Δικαίου,

(ε) Την πάντα επίκαιρη Αριστοτελική ρήση «παιδεύεσθαι» και, θα προσθέταμε, «εθίξεσθαι προς τας πολιτείας», ή την ιστορικο-συγκριτική γενίκευση «οίον το κράτος, οία και η παιδεία», και

(στ) Την παραδοχή ότι στη νεωτερική δημοκρατική Πολιτεία ο βασικός ρόλος του σχολείου είναι η **παιδεία**, η «μόρφωση» και η καλλιέργεια του νού και της ψυχής για τη διαμόρφωση ενάρετων ανθρώπων-πολιτών,

ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΜΕ:

Τη διαμορφωτική μεταρρύθμιση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης, δομή και διάρθρωση του σχολικού συστήματος, περιεχόμενο και παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία) καθώς και την ανανέωση του ιδεολογικού του υπόβαθρου (τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό της Κυπριακής παιδείας), η οποία [μεταρρύθμιση] θα διέπεται από τις αρχές της συμμετοχικής δημοκρατίας και της ανθρωποκεντρικής νεοουμανιστικής παιδείας. Κατά τη δική μας κρίση, οι σημερινές συνθήκες – οι εξωγενείς και οι ενδογενείς – υπαγορεύουν τη μετάλλαξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου. Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικά τους στόχους και τις αρχές της διορθωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προτείνουμε.

Συνοπτική παρουσίαση των στόχων και των αρχών της Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης

1. Μεταμόρφωση/ μετάλλαξη του Κυπριακού σχολείου, **όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς, αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, σε δημοκρατικό σχολείο του πολίτη.**
2. Δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό και πολιτιστικό δικαίωμα για όλους. Δημόσια, όχι «κατ' ιδίαν», δημοκρατική παιδεία. **Δεν νοείται δημοκρατία χωρίς δημόσια παιδεία.**
3. **Δημοκρατικό** σχολείο που λειτουργεί για την κοινωνική ενσωμάτωση (inclusion) όλων των παιδιών και για την καταπολέμηση των διαρροών από το σύστημα, και του κοινωνικού αποκλεισμού. Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει. **Αυτό σημαίνει ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση, για συμμετοχή και για εσωσχολική «μεταχείριση»**

αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τις ατομικές ανάγκες.

4. Δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου ο εκπαιδευτικός (ο δάσκαλος, ο καθηγητής) συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναγνωρίζεται και μεταχειρίζεται ως επαγγελματίας παιδαγωγός» με σχετική αυτονομία για την ανάπτυξη προγραμμάτων και τη διδασκαλία στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και της τάξης.
5. Σχολικό σύστημα/ παιδεία που σέβεται τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την «πολλαπλή νοημοσύνη»(multiple intelligence).
6. Δημοκρατικό σχολείο που καλλιεργεί δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, αξίες, διαθέσεις (dispositions), πολιτικές αρετές, με άλλα λόγια το «νού και την ψυχή» του **ανθρώπου-πολίτη**, όχι μόνο για την Κοινωνία της Γνώσης, αλλά εξ' ίσου σημαντικό, «πέραν της Κοινωνίας της Γνώσης» (βλέπε Hargreaves, 2003).
7. Ανθρωποκεντρικό σχολείο που επιδιώκει τη **«μόρφωση», την παιδεία του ανθρώπου-πολίτη, όχι μόνο την εκπαίδευση-κατάρτιση, με κέντρο βάρους τη γενική νέο-ουμανιστική παιδεία**, με την ευρεία έννοια του όρου, που να συνδέει οργανικά τις ανθρωπιστικές σπουδές με τις θετικές επιστήμες και με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Σχολείο που επιδιώκει το Σωκρατικό «ουκ επί τέχνη αλλ' επί παιδεία».
8. Σχολείο στο οποίο, μέσω του προγράμματος και άλλων δραστηριοτήτων, καλλιεργείται το δημοκρατικό πνεύμα, οι δημοκρατικές αξίες και οι πολιτικές αρετές, όπως π.χ., η κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ελευθερία, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η συνεργασία και η ανοχή του άλλου.
9. Δημοκρατικό σχολικό/ εκπαιδευτικό σύστημα με τέσσερις διαστάσεις εκδημοκρατισμού/ εκδημοκρατικοποίησης:
 - α. **Δημοκρατικοποίηση της Διοίκησης/ Διακυβέρνησης** – στο μακροεπίπεδο του κέντρου και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας – **Σχετική αποκέντρωση/ αποσυγκέντρωση.**
 - β. **Δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση.**
 - γ. **Δημοκρατικοποίηση στην πρόσβαση της σχολικής γνώσης.**

- δ. **Δημοκρατικοποίηση στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία** – στις παιδαγωγικές σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές, στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης.
- 10.** Πλήρες δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να αποτελεί μια «εθελοντική κοινότητα ελεύθερων και ίσων πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό και στην πραγμάτωση του κοινού [εκπαιδευτικού] καλού, στη βάση ενός διάχυτου αισθήματος συμμετοχής σε μια κοινότητα υπευθυνότητα... και συναισθήματος απέναντι στις μελλοντικές γενιές» (βλέπε Taquieff, 2002, σ.36).

κεφάλαιο 2

Ο Νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης

Δύο έννοιες–κλειδιά, υπό το πρίσμα των οποίων θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε τη μετάβαση της ανθρώπινης κοινωνίας στην τρίτη χιλιετηρίδα, και τον κόσμο στον οποίο ζούμε, είναι η **Παγκοσμιοποίηση** και η **Κοινωνία της Γνώσης**. Και οι δύο αυτές έννοιες έχουν αποκτήσει κυρίαρχη θέση στο θεωρητικό λόγο και τον προσανατολισμό για τη νέα τάξη πραγμάτων και το νεόκοσμο που ξετυλίγεται μπροστά μας τη σύγχρονη εποχή, την εποχή της λεγόμενης «ύστερης νεωτερικότητας», ακόμη και της «μετανεωτερικότητας». Πολιτικοί, οικονομολόγοι, επιχειρηματίες, δημοσιογράφοι, ακαδημαϊκοί και διανοούμενοι χρησιμοποιούν/ επικαλούνται τους όρους Παγκοσμιοποίηση, κυρίως στην οικονομική της δυναμική, και Κοινωνία της Γνώσης για να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να σχολιάσουν, να επικροτήσουν ή να επικρίνουν μείζονος σημασίας αλλαγές στο παγκόσμιο σύστημα, στην ανθρώπινη ζωή, στη Νέα Κοσμόπολη, όπως την αποκαλούμε.

Αναπόφευκτα ο λόγος περί Παγκοσμιοποίησης και ειδικότερα περί Κοινωνίας της Γνώσης έχει πρόσφατα κυριαρχήσει και στις συζητήσεις και τους προσανατολισμούς για την εκπαίδευση και γενικότερα την παιδεία του ανθρώπου–πολίτη στο έθνος–κράτος και στην Νέα Κοσμόπολη που διαμορφώνεται. Με την ένταξη του Κυπριακού κράτους–πολιτείας στην παγκοσμιοποιημένη Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου αναπτύσσονται ως κυρίαρχος λόγος συναφείς έννοιες όπως Κοινωνία της Γνώσης (Knowledge Society), Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society), και «οικονομία βασισμένη στη γνώση» (Knowledge-based Economy), δημιουργούνται νέες συνθήκες–προκλήσεις για την ανασυγκρότηση και εκσυγχρονισμό των διαφόρων τομέων/ περιοχών που συγκροτούν το νεοσύστατο Κυπριακό «έθνος–κράτος» και την Κυπριακή κοινωνία των πολιτών. Ένας από τους βασικούς τομείς για ανασυγκρότηση και εκσυγχρονισμό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και η παιδεία γενικότερα, ως **λόγος** και ως **πρακτική/ πολιτική**. Ποιο όμως το νόημα των όρων **Παγκοσμιοποίηση** και **Κοινωνία της Γνώσης**; Και ποιες οι προκλήσεις και επιπτώσεις στην εκπαίδευση και την παιδεία, γενικά, και ειδικότερα για την Κυπριακή εκπαίδευση και παιδεία;

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ (*Globalization, Globalisierung, Mondialisation*)

Έννοια πολυσήμαντη και πρωτεύει (σαν τον ημίθεο Πρωτέα, περιβάλλεται από διαφορετικούς εννοιολογικούς χιτώνες ανάλογα με τις θεωρητικές διαμάχες και τα θεωρητικά σχήματα/ πλαίσιο στα οποία εντάσσεται) η λέξη Παγκοσμιοποίηση δεν επιδέχεται εύκολους ορισμούς. Μερικοί αμφισβητούν την ύπαρξη τέτοιου φαινομένου ή αν η Παγκοσμιοποίηση είναι νέο φαινόμενο (βλέπε Κ. Βεργόπουλος, 1999 και Στ. Τομπάζος, 1999). Η πληθώρα όμως των κοινωνικών επιστημόνων, των οικονομολόγων, των πολιτικολόγων και των κοινωνικών στοχαστών και ιστορικών, θεωρούν ότι η Παγκοσμιοποίηση είναι μια σύγχρονη πραγματικότητα, χωρίς ιστορικό προηγούμενο, από τη σκοπιά εντακτικότητας, έκτασης, ταχύτητας και επιρροής (Βλέπε π.χ. Held, et al, 1999). Γράφει, ενδεικτικά, ο διακεκριμένος Άγγλος πολιτικός κοινωνιολόγος Anthony Giddens:

Για να συνοψίσουμε, η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαδικασιών, το οποίο καθοδηγείται από ένα κράμα πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Αλλάζει την καθημερινή ζωή του ανθρώπου, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες, δημιουργώντας ταυτόχρονα νέα διεθνή συστήματα και δυνάμεις. Είναι κάτι παραπάνω από τον καμβά της άσκησης οικονομικής πολιτικής σήμερα: ως συνολική διαδικασία η παγκοσμιοποίηση μεταμορφώνει τους θεσμούς των κοινωνιών στις οποίες ζούμε. Συνδέεται, δίχως αμφιβολία, άμεσα με την ανάδυση του νέου ατομικισμού που κατέχει τόσο περίοπτη θέση στις συζητήσεις μεταξύ των σοσιαλδημοκρατών (Giddens, *Ο Τρίτος Δρόμος*, 1988, σ. 54).

Και στο ίδιο μήκος κύματος όπως ο Giddens, Παγκοσμιοποίηση, κατά τον επίσης πολιτικό κοινωνιολόγο Anthony Mc Grew, νοείται

... η πληθώρα των υπερεθνικών διασυνδέσεων που υπερβαίνει τα έθνη – κράτη και κατ' επέκταση τις κοινωνίες που συνθέτουν το παγκόσμιο σύστημα. Η Παγκοσμιοποίηση είναι μια περιεκτική οικονομική, πολιτική, και πολιτισμική πραγματικότητα ... προϊόντα, κεφάλαια, οι άνθρωποι, η γνώση, οι παραστάσεις, οι επικοινωνίες, το έγκλημα, η κουλτούρα, τα ναρκωτικά, η μύδα και οι πιέσεις/ πεποιθήσεις, όλα διοχετεύονται πέραν των εθνικών και περιφερειακών οριζώντων/ ορίων. Υπερεθνικά δίκτυα, κοινωνικά κινήματα και σχέσεις επεκτείνονται σχεδόν σ' όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας από τις ακαδημαϊκές ως τις σεξουαλικές (Mc Grew, 1992, σ. 65-66).

Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι υπάρχει σύμπτωση απόψεων ή ομογνωμία όσον αφορά το ιδεολογικό πλαίσιο, το «μάγμα σημασιών», και τις συνέπειες του πολυσύνθετου αυτού φαινομένου. Για μερικούς, παγκοσμιοποίηση σημαίνει Εκδυτικισμός, Εξευρωαμερικανισμός της υψηλίου, ενώ για άλλους την κυριαρχία του καπιταλισμού (επίσης με όλα τα συνεπαγόμενα του στοιχεία). Μερικοί πάλιν βλέπουν την Παγκοσμιοποίηση ως γενεσιουργό διαδικασία ομογενοποίησης, ενώ άλλοι ως διαδικασία διαφοροποίησης λόγω υβριδισμού. Για τον επιχειρηματικό κόσμο, και για μερικούς οικονομολόγους και πολιτικούς είναι μια στρατηγική για τη συσσώρευση κεφαλαίων και την αύξηση του κέρδους, για οικονομική πρόοδο και αποτελεσματικότητα, για την ευημερία και για μια καλύτερη ζωή (**το ζήν**). Για άλλους, όμως, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και επιχειρηματίες,

όπως π.χ. ο μεγαλοεπιχειρηματίας χρηματιστής George Soros, και οικονομολόγοι και πολιτικοί, η Παγκοσμιοποίηση μπορεί μεν να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, σ' ένα «πλούσιο βίο» και στο «ζήν» αλλά μόνο για μερικές χώρες του παγκόσμιου συστήματος και μερικές ομάδες του παγκόσμιου πληθυσμού. Συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα και στη φτώχεια, στις ανισότητες, στην περιθωριοποίηση ορισμένων κατηγοριών ανθρώπων, και στη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου και της Δημοκρατίας. Κατά τον αυτοαποκαλούμενο φιλόδοξο – χρηματιστή George Soros η Παγκοσμιοποίηση διέπεται από ένα «φονταμενταλισμό της αγοράς» και μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία **laissez-faire**, που στον αναγκαίο ανελέητο ανταγωνισμό για συσσώρευση κεφαλαίων και κέρδους, που ο αγοραίος φονταμενταλισμός και η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία οδηγούν, **απανθρωποιείται** το άτομο και η κοινωνία (Soros, 1994, σ. 225-300).

Κατά μερικούς πολιτικούς επιστήμονες/ στοχαστές μια άλλη αρνητική συνέπεια της Παγκοσμιοποίησης είναι η μεταμόρφωση της φυσιογνωμίας της Δημοκρατίας και της συνεπαγόμενης ιδιότητας του πολίτη (citizenship), καθώς και η συρρίκνωση του δημόσιου χώρου. Αποκαλώντας τη Δημοκρατία στο σύγχρονο πλανητικό τεχνο–εμπορευματικό χώρο «Δημοκρατία της Αγοράς» παρά «Ρεπουμπλικανική Πολιτεία», ο Γάλλος πολιτικός φιλόσοφος Pierre–Andre Taquiéff έχει επικριτικά γράψει:

Αναγνωρίζουμε τη σύγχρονη φυσιογνωμία της 'δημοκρατίας της αγοράς' ως χώρο συνύπαρξης ατόμων (και ομάδων) που κινούνται μόνο από τα συμφέροντά τους, υπέρμερική μορφή της δημοκρατίας, τοποθετημένη στους αντίποδες μιας πλήρους δημοκρατίας, δηλαδή μιας ρεπουμπλικανικής πολιτείας, εάν εννοούμε μ' αυτόν τον όρο μια εθελοντική κοινότητα ελεύθερων και ίσων πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό και στην πραγμάτωση του κοινού καλού, στη βάση ενός διάχυτου αισθήματος συμμετοχής σε μια κοινότητα υπευθυνότητας ... και συνυπευθυνότητας απέναντι στις μελλοντικές γενιές (Taquiéff, 2002, σ. 36).

Παρόμοια κριτικά σχόλια για τη διάβρωση του δημόσιου χώρου και τις συνέπειες για την «πολιτική κοινωνία» στο πλαίσιο της παγκόσμιας «κουλτούρας της McWorld», όπως την αποκαλεί ο Αμερικανός πολιτειολόγος Benjamin Barber. Κατ' αυτόν, η εγκαθίδρυση «μιας ολικής ηγεμονίας της αγοράς απειλεί με μεταστροφή όλες τις προϋποθέσεις της δημοκρατικής ζωής» (Barber, *Jihad vs. McWorld*, 1995).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι **στο Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης που ξετυλίγεται μπροστά μας και στον οποίο εντάσσεται και ο Νέο–Ευρωπαϊκός χώρος, κυρίαρχα στοιχεία περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τον οικονομισμό, και την παγκόσμια οικονομία, την επιχειρηματική και καταναλωτική κουλτούρα, τον ύστερο καπιταλισμό που διέπεται από το «φονταμενταλισμό της αγοράς» και τη νεοφιλελεύθερη ατομιστική/ ατομοκεντρική**

ιδεολογία. Προσθέτουμε σχετικά ότι στην πολυδαίδαλη/ πολυσύνθετη επιχειρηματολογία για Παγκοσμιοποίηση γίνεται επίσης πολύς λόγος για **Γνώση** και για **Μάθηση**. Ο Νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης, κατά μια ευρέως αποδεκτή ερμηνεία, είναι και ένας κόσμος, μια Κοινωνία της Γνώσης (Knowledge Society), και η παγκόσμια οικονομία βασίζεται στη γνώση (knowledge-based economy).

Ο ΝΕΟΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η σημασία της Γνώσης στο Νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης τονίζεται ιδιαίτερα στην οικοδόμηση, την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της νεωτερικής Ενωμένης Ευρώπης. Όπως χαρακτηριστικά απεφάνθη Γάλλος Υπουργός Παιδείας το Μάιο του 1998:

Η Ευρώπη που οικοδομούμε δεν είναι μόνο η Ευρώπη του Ευρώ, των Τραπεζών και της Οικονομίας. Πρέπει να είναι και η Ευρώπη της Γνώσης.

Σε πολλά από τα Ευρωπαϊκά επίσημα κείμενα (Λευκά και Πράσινα Βιβλία, ανακοινώσεις, αποφάσεις, ψηφίσματα κ.λπ.) επισημαίνεται η αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας **ανταγωνιστικής οικονομίας βασισμένης στη Γνώση**. Για παράδειγμα, το πρώτο και καθοριστικό κείμενο, το Λευκό Βιβλίο για την οικονομία *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση (1993)*, περιγράφει την ανάγκη της μετεξέλιξης της Κοινότητας στο πλαίσιο των διεθνών αλλαγών (π.χ. παγκοσμιοποίηση, έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης) και ορίζει ότι η διαδικασία της μετάβασης των Ευρωπαϊκών κοινωνιών αφορά τις κοινωνίες της «γνώσης» και της «πληροφορίας». Και σε πρόσφατο ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης με θέμα *Ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου για την κοινωνική συνοχή, και την ανταγωνιστικότητα στην Κοινωνία της Γνώσης (2003)*, τονίζεται «η σημασία των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο ως προϋπόθεση για την προώθηση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας για την επίτευξη υψηλών ποσοστών οικονομικής μεγέθυνσης και απασχόλησης και για τη μετάβαση σε μια οικονομία βασισμένη στη γνώση».

Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει πλέον εισέλθει στην Κοινωνία της Γνώσης, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων από τη δεκαετία του 1990 **αναγόρευσε την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την έρευνα ως κινητήριες δυνάμεις και στρατηγικές για την επιδίωξη της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής της κοινότητας**. Η διαμόρφωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου μετά το Maastricht (1992) όπως εμφανίζεται στα

περισσότερα κείμενα της Κοινότητας στη δεκαετία του '90, κινείται στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης των **πολιτικών της εκπαίδευσης και κατάρτισης** με τις άλλες πολιτικές της Κοινότητας και ιδιαίτερα με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, το σημαντικό Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, *Διδασκαλία και Μάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης* (1995). Σύμφωνα με το κείμενο αυτό: «η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια κοινωνία», στην οποία «οι ικανότητες μάθησης και η κατοχή θεμελιωδών γνώσεων θα καθορίζουν σταδιακά όλο και περισσότερο το συσχετισμό των ατόμων στο πλαίσιο της κοινωνικής ιεραρχίας» και οι κοινωνικοί διαχωρισμοί θα υφίστανται «μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δε γνωρίζουν». Στο γενικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχήματος προς την Κοινωνία της Γνώσης, που περιέχεται στο Λευκό Βιβλίο, διακρίνονται πέντε στόχοι τους οποίους η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτίθεται να υποστηρίξει: (α) **«ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων** (με τη δημιουργία ευρωπαϊκών δικτύων ερευνητικών κέντρων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης ...), (β) **προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης ...** (γ) **καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού** με την παροχή μιας δεύτερης ευκαιρίας (δ) **γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών ...** και (ε) **ίση μεταχείριση των επενδύσεων σε υλικοτεχνική υποδομή**» (Βλέπε Γρόλλιος, 1999, σ. 49-50).

Το Λευκό Βιβλίο *Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης* αναφέρεται στην Παγκοσμιοποίηση, όπως την έχουμε σκιαγραφήσει παραπάνω, δηλαδή τη «διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο τεχνολογικό πλαίσιο και πάνω απ' όλα την παγκόσμια κοινωνία της πληροφορίας, και τονίζει ότι στη μελλοντική «κοινωνία της μάθησης», η γνώση και ορισμένες γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες θα είναι ζωτικής σημασίας. Ιδιαίτερα τονίζεται η σημασία της γνώσης και νοητικών δεξιοτήτων στην τεχνολογία, τις επιστήμες και τα μαθηματικά, για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία.

Η έμφαση στη «μάθηση», στη «γνώση» και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, κυρίως εργαλειακής/ ινστρουμενταλιστικής γνώσης και δεξιοτήτων επισημαίνεται και σε άλλα κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση και κατάρτιση στην παγκοσμιοποιημένη Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Γνώσης. Το Μάιο του 2000 η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων έδωσε στη δημοσιότητα ένα άλλο κείμενο με χαρακτηριστικό τίτλο *“e-learning - Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο”*, το οποίο αναφέρεται στην προοπτική της άμεσης και αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (23-24/3/2000), οι αρχηγοί κρατών και

κυβερνήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έθεσαν το στρατηγικό στόχο της δημιουργίας της «e-Europe», δηλαδή, **να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση ως η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο**. Η υλοποίηση του στόχου της «e-Europe» στηρίζεται στην **αξιοποίηση του δυναμικού των νέων τεχνολογιών (ψηφιακή τεχνολογία, διαδίκτυο) από όλους τους παράγοντες που δραστηριοποιούνται στην εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία**. Ως πρώτο στάδιο αυτής της διαδικασίας θεωρούνται: (α) **η γενική ανάπτυξη μιας «ψηφιακής μόρφωσης» από όλους τους πολίτες**, και (β) **η ενίσχυση και η υποστήριξη με το «δυναμικό καινοτομίας» της ποιότητας της δια βίου εκπαίδευσης**.

Σε άλλο σχετικό κείμενο, το *Πρόγραμμα δράσης 2000 (Agenda 2000)* ιδιαίτερη θέση για την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κατέχουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Σύμφωνα με την Επιτροπή η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και οι τεχνολογίες της πληροφόρησης ευνοούν την εμφάνιση νέων άυλων αγαθών, στην ανάπτυξη, την κυκλοφορία και τη χρησιμοποίηση των οποίων πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος, καθώς συνδέονται άμεσα με την οικονομική μεγέθυνση, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση. Έτσι, στο βαθμό που «η τεχνολογική έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ουσιαστικές άυλες επενδύσεις, οι «πολιτικές της γνώσης» (έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση) αποκτούν καθοριστική σημασία για το μέλλον της Ευρώπης».

Και στην ανακοίνωση της Επιτροπής *Για μια Ευρώπη της Γνώσης* (1997) υπογραμμίζεται ότι η πρόκληση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου προϋποθέτει «τη μεγαλύτερη ενοποίηση των τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» και απ' αυτό τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω «της οικονομίας των επιδιωκόμενων στόχων» και τον περιορισμό της διασποράς των ενεργειών και των μέτρων εφαρμογής της.

Συμπερασματικά:

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία καθώς συνδέεται με την οικονομική και κοινωνική πολιτική της Κοινότητας. **Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο χώρος των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και ειδικότερα αυτός της επαγγελματικής κατάρτισης να δέχεται άμεσα τις πιέσεις για σύγκλιση και προσαρμογή, από την εφαρμογή των κοινοτικών πολιτικών για την ανάπτυξη και την απασχόληση**.

Η Επιτροπή επιδιώκει να διαμορφώσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο παρέμβασης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των λειτουργικών αρμοδιοτήτων της Κοινότητας για την

επίτευξη του στόχου της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, το οποίο καθορίζεται από τους όρους του «εκσυγχρονισμού», της «σύγκλισης» και της «προσαρμογής». Η κοινοτική πολιτική, επιδιώκοντας τη «διατήρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου», διαμορφώνει ένα «κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο», το οποίο καθορίζει τους στόχους της «αναπροσαρμογής και του εκσυγχρονισμού» των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, εφαρμόζει στρατηγική «ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες» για την επίτευξη των στόχων και χρηματοδοτεί ανάλογα με την «προβλεπόμενη κλίμακα παρέμβασης» που έχει τεθεί για την υλοποίηση των στόχων.

Παράλληλα, η Επιτροπή επισημαίνει ότι οι προσανατολισμοί των πολιτικών της Κοινότητας, όπως διατυπώθηκαν στο *Πρόγραμμα Δράσης 2000 (Agenda 2000)* αποτελούν το πιο ουσιαστικό στοιχείο για την επίτευξη της συμπληρωματικότητας των κοινοτικών πολιτικών στο πλαίσιο της προσαρμογής και του εκσυγχρονισμού των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε οι πολιτικές για την «Ευρώπη της γνώσης» να συμβαδίζουν και να αλληλοσυμπληρώνονται με τις εθνικές πολιτικές. Σχετικά με την εφαρμογή των κοινοτικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο, η Επιτροπή προτείνει και προωθεί τη δημιουργία συμπράξεων μεταξύ της πολιτικής ηγεσίας των κρατών μελών σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς εταίρους, καθώς και τη συγκρότηση εθνικών επιτροπών παρακολούθησης της εφαρμογής των κοινοτικών δράσεων. Τέλος, προβλέπεται να απλουστευθούν οι διαδικασίες της διαχείρισης και να συσταθούν βελτιωμένες διαδικασίες διεύθυνσης, συντονισμού και αξιολόγησης των δράσεων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο.

Σχηματικά, με βάση τα προηγούμενα διαμορφώνεται το ακόλουθο πλαίσιο:

Οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να συμβαδίζουν/ αντιστοιχούν με τους σκοπούς της Κοινότητας σε κάποιο βαθμό ώστε να προωθούν και να ενισχύουν τους ειδικούς στόχους της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Η Κοινότητα έχει θέσει τους ακόλουθους στόχους:

- **Πολιτικό:** Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια, η συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης και η ενίσχυση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη.

Άρα η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη ιδεών, στάσεων και αξιών που να ενισχύουν την κριτική στάση και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή.

- **Οικονομικό:** Η προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας, η αύξηση της απασχόλησης και η μείωση της ανεργίας, η δια βίου εκπαίδευση και η συνεχής κατάρτιση των εργαζομένων μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και εργασίας.

Άρα η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την **καλλιέργεια των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων** που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική ένταξη στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και να ενισχύει τους θεσμούς της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

- **Κοινωνικό:** Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνίας των 2/3, η ενίσχυση των θεσμών **αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης**.

Άρα η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την **καλλιέργεια των νέων γνώσεων και στάσεων** που να ενισχύουν την αλληλεγγύη, τη συνεργασία μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και τη συγκράτηση του κοινωνικού ιστού.

- **Πολιτισμικό:** Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης, η ανάπτυξη του σεβασμού της πολυμορφίας και των πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται στον ευρωπαϊκό χώρο.

Άρα η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια των νέων γνώσεων, αξιών και στάσεων που ενισχύουν την κατανόηση, την αλληλεγγύη, την επικοινωνία, την ανεκτικότητα και την ενίσχυση του πολιτισμικού πλούτου των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Εκπαίδευση και κατάρτιση, λοιπόν, μάθηση, νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά τι είδους γνώση, ποιες δεξιότητες, μάθηση σε τι, στην Ευρώπη της Γνώσης; Για να επαναλάβουμε το ιστορικό ερώτημα του Άγγλου κοινωνιολόγου Herbert Spencer, που έθεσε το 19^ο αιώνα (1859), την εποχή του εκβιομηχανισμού, τη σημερινή μεταβιομηχανική εποχή της ύστερης νεωτερικότητας: **What Knowledge (and Learnings) is [are] of Most Worth? Ποια Γνώση και Μάθηση έχουν τη μεγαλύτερη αξία στη Νέα Ευρώπη του Ευρώ και των Πολιτών;**

Από την προσεκτική μελέτη των προαναφερθέντων κειμένων και από άλλα συναφή ντοκουμέντα της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων μπορούμε να σκιαγραφήσουμε και να ιεραρχήσουμε τις ακόλουθες «νέες γνώσεις», «δεξιότητες», «αξίες», «στάσεις» κ.λ.π., η απόκτηση, η προώθηση και η καλλιέργεια των οποίων θεωρούνται αναγκαίες για την εξελισσόμενη Ευρώπη της Γνώσης.

ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (key competencies/ Basic skills)

- **ICTs – Τεχνολογίες της πληροφορίας και Επικοινωνίας**

Η κοινωνική συνοχή και η ανταγωνιστικότητα στην Ευρώπη, σύμφωνα με τα κείμενα της Κοινότητας, όλο και περισσότερο «εξαρτώνται από την ικανότητα μας να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες των ICTs για μάθηση».

- **Ανάγνωση, Μαθηματικά και Θετικές Επιστήμες (Reading, Mathematics and Science)**

Αυτά τα είδη μετρήσιμης γνώσης παρέχουν τα εργαλεία και τις βάσεις για τη δια βίου μάθηση. Επίσης για το μέλλον, σημαντικά είδη γνώσης θα είναι τα λιγότερο μετρήσιμα, όπως «αγωγή του πολίτη (civics)» και «ξένες γλώσσες».

- **Numeracy and Literacy (αριθμητισμός και αλφαριθμητισμός)**

- **Όλων των ειδών ικανότητες**, ενδιαφέροντα, γνώσεις και προσόντα από τα προσχολικά μέχρι τα συντάξιμα χρόνια: τυπικά προσόντα (π.χ. πτυχίο πανεπιστημίου), άτυπη εκπαίδευση (π.χ. επαγγελματικές δεξιότητες που αποκτούνται στο χώρο εργασίας) κλ.π. (από το κείμενο *From Education Knowledge & Lifelong Learning*).

- **Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα**

- **Επιχειρηματικότητα (entrepreneurship)**

- **Εργαλειακή/ Ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα**

- **Δεξιότητες και γνώσεις για απασχόληση**

- Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Άμστερνταμ: Ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή προσαρμογή των εργαζομένων στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας. Έμφαση στη στέρεη πλατεία-θεμελιωμένη εκπαίδευση και σε δέσμη δεξιοτήτων (τεχνολογικών, κοινωνικών και οργανωτικών) που συνεισφέρουν σε καινοτομίες. Απ' αυτή τη σκοπιά, το Συμβούλιο αναφέρθηκε σε μια σειρά συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που συμπεριλαμβάνουν την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών (cultures), δεξιότητες σε πολλές γλώσσες, και επιχειρηματικότητα που οδηγεί στη δημιουργία ή την ανάπτυξη των επιχειρήσεων, ιδιαίτερα των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (Βλέπε *Towards a Europe & Knowledge – Communication from the Commission, COM, (97) 563 Final Summary*).

- Κατά το σημαντικό Λευκό Βιβλίο «*Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης*» (1995):
 - «Ευρεία βάση γνώσεων»
 - «Ευρεία και ευέλικτη εκπαίδευση, που να μην είναι στενά εργαλειακή/ ινστρουμενταλιστική»
 - Γνώση και νοητικές/ γνωστικές δεξιότητες στην τεχνολογία/ επιστήμη και τα μαθηματικά
 - Εκπαίδευση για την ανάπτυξη του ατόμου, τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διαμόρφωση πολιτών, που να είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια ανοικτή, πολυπολιτισμική και δημοκρατική Ευρωπαϊκή κοινωνία.
- Κριτική σκέψη, μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε (Learning How to Learn), κ.λπ.
- Πολιτικές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες (citizenship competencies) όπως, π.χ. υπευθυνότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας.

Από την παραπάνω σχηματοποίηση των «νέων γνώσεων» και των βασικών δεξιοτήτων (competencies/ skills) που η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί αναγκαίες για την **Ευρώπη της Γνώσης** και που τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών καλούνται να αναπτύξουν, συνάγεται ότι πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο και ποικιλόμορφο κράμα γνώσεων, πολιτιστικών, κ.λπ.).

Παρά ταύτα, δεν είναι δύσκολο ο ενήμερος παρατηρητής – ερευνητής να διαβλέψει ότι ο κοινοτικός εκπαιδευτικός λόγος που διαμορφώνεται με γνώμονα την Ευρώπη της Γνώσης πριμοδοτεί και δίνει προτεραιότητα/ έμφαση σε ορισμένα είδη γνώσεων και δεξιοτήτων και ορισμένα είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κατά τη δική μας κρίση ο εκπαιδευτικός ρηματικός λόγος και η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ/ ΕΕ, που προωθούνται στα διάφορα κείμενα, κατασκευάζουν/ οικοδομούν διαμορφώνουν μια Κοινωνία της Γνώσης/ Κοινωνία της Μάθησης, η οποία πριμοδοτεί/ δίνει προτεραιότητα στην τεχνο–επιστήμη, στην τεχνογνωσία, στον ινστρουμενταλιστικό ορθολογισμό και σ' αυτό που ο Manuel Castells έχει αποκαλέσει **Πληροφοριακό – Τεχνολογικό Επιστημολογικό Παράδειγμα**. Η προτιθέμενη Κοινωνία της Γνώσης θα είναι ουσιαστικά μια «κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνογνωσίας». Σύμφωνα με την Έκθεση Bangemann με τίτλο *Europe and the Global Information Society: Recommendations to the European Council* (Η Ευρώπη και η Παγκόσμια Κοινωνία της Πληροφορίας: Εισηγήσεις στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1994), η εκπαίδευση «θα παίξει ένα κεντρικό ρόλο στην προπαρασκευή της Ευρώπης για την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας». Συγκεκριμένα, η

εκπαίδευση συνδέεται με την πληροφορική (α) ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνίας της πληροφορικής, (β) η τεχνολογία της πληροφορικής αποτελεί μέσο προώθησης της εκπαίδευσης – κατάρτισης, και (γ) η τεχνολογία της πληροφορικής αποτελεί διδακτικό μέσο (Βλέπε Δ. Τσαούσης, *Πληροφορική και Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Προσανατολισμός και Στόχος της Έκθεσης Bangemann, Ενημερωτική Έκθεση 4*, 1994). **Η έμφαση που δίνεται στους όρους education and training, στα ελληνικά εκπαίδευση και κατάρτιση, παρά σε όρους όπως ΠΑΙΔΕΙΑ και αντίστοιχες έννοιες όπως η Γερμανική BILDUNG, η Γαλλική CULTURE GÉNÉRALE και η αγγλική CULTURE, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό και το είδος της γνώσης και των δεξιοτήτων που υπαγορεύονται από την οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Κοινωνίας της Γνώσης και Μάθησης.** Στο ίδιο ερμηνευτικό/ εννοιολογικό πλαίσιο αναφορικά με το είδος της γνώσης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με τη μεγαλύτερη αξία στην Κοινωνία της Γνώσης εντάσσονται και οι επίσης προβαλλόμενες έννοιες/ δεξιότητες όπως η ανταγωνιστικότητα, η ευέλικτη εξειδίκευση/ ευέλικτες δεξιότητες, προσαρμοστικότητα, αποτελεσματικότητα, πιστοποίηση, ποιότητα, και παραπλήσιες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη και η ικανότητα μάθησης και επίλυσης προβλημάτων.

Αναλύοντας τον εκπαιδευτικό ρηματικό λόγο σχετικά με την Ευρώπη της Γνώσης, θα πρέπει ωστόσο να προσθέσουμε ότι αυτός ο λόγος δεν περιορίζεται στην έμφαση που δίνεται στην εργαλειακή γνώση, στην τεχνογνωσία και στις ινστρουμενταλιστικές δεξιότητες. Σε σημαντικά κείμενα και διακηρύξεις γίνονται αναφορές σε μια ευρύτερη θεώρηση της «εκπαίδευσης–κατάρτισης», από τη στενά «οικονομίστικη» και εργαλειακή και σε μια πολυσύνθετη έννοια της γνώσης. Για παράδειγμα:

- Στο προαναφερθέν κείμενο «*Towards a Europe of Knowledge*» (Προς μια Ευρώπη της Γνώσης), αφενός μεν γίνεται λόγος για την απόκτηση δεξιοτήτων για «απασχολησιμότητα» (employability), αφετέρου δε επισημαίνεται η αναβάθμιση της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) μέσω της καλλιέργειας κοινών αξιών και «της ανάπτυξης της αλληλεγγύης και της αίσθησης του ανήκειν σ' ένα κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο».
- Στα συμπεράσματά του, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Άμστερνταμ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπογράμμισε **αφενός** ότι «πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη των επαγγελματικών και κοινωνικών ικανοτήτων με σκοπό τη βελτιωμένη προσαρμογή των εργαζομένων στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας», **αφετέρου** ότι «πρέπει να δοθεί έμφαση

σε μια καλής ποιότητας γενική βασική εκπαίδευση και σε ένα φάσμα ικανοτήτων (τεχνολογικών, κοινωνικών και οργανωτικών) που ευνοούν την καινοτομία» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Για μια Ευρώπη της Γνώσης*, Βρυξέλλες, 12.11.1997, COM (97) 563, τελικό).

- Πιο σχετικό παράδειγμα για το προκείμενο θέμα είναι ο εκπαιδευτικός λόγος που αναπτύσσεται στο γνωστό Λευκό Βιβλίο *Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης* (1995). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το βιβλίο αυτό ασχολείται με την Παγκοσμιοποίηση, δηλαδή τη «διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο τεχνολογικό πλαίσιο και πάνω απ' όλα την παγκόσμια κοινωνία της πληροφορίας». Στη μελλοντική «κοινωνία της μάθησης» η γνώση και οι γνωστικές ικανότητες θα είναι ζωτικής σημασίας, κυρίως η γνώση και οι νοητικές/ γνωστικές δεξιότητες στην τεχνο–επιστήμη και τα μαθηματικά, ειδικότερα για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Όμως, το Λευκό Βιβλίο επισημαίνει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην Κοινωνία της Μάθησης δε θα πρέπει να είναι ινστρουμενταλιστική, αλλά θα πρέπει να έχει πολλούς σκοπούς και να εστιάζεται σε μια ευρεία βάση γνώσεων. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για:
 - «Ευρεία βάση γνώσεων»
 - «Ευρεία και ευέλικτη εκπαίδευση που να μην είναι στενά εργαλειακή/ ινστρουμενταλιστική. Ιδιαίτερη σημασία στις μορφωτικές, εκπαιδευτικές πλευρές της ανάπτυξης, παράλληλα με τις 'στενά οικονομικές'».
 - Εκπαίδευση για την καταπολέμηση του «κοινωνικού αποκλεισμού».
 - Επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση που να είναι αντίστοιχες με τις επενδύσεις στο κεφάλαιο.
 - Τη σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του ατόμου, τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διαμόρφωση πολιτών, που να είναι απαραίτητες προϋποθέσεις «για μια ανοικτή, πολυπολιτισμική και δημοκρατική ευρωπαϊκή κοινωνία» (Βλέπε Commission of the European Community, *Teaching and Learning*, 1995)
- Και σε άλλο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται λόγος για την «ανθρωπιστική διάσταση» της κοινωνίας της μάθησης. Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, πρέπει να ιδρυθούν εκπαιδευτικά προγράμματα για να καλλιεργούν «δημοκρατική και κοινωνική ευαισθησία (awareness) στα παιδιά», και αξίες όπως η

ανεκτικότητα και η αλληλεγγύη προς τους άλλους και «η αποδοχή της ανθρώπινης διαφορετικότητας λόγω ηλικίας, φύλου, θρησκείας, ιδεολογίας, φυλής και χρώματος» (ESC, 1996).

Παρά τις παραπάνω παρεισφρήσεις στον εκπαιδευτικό λόγο της ΕΚ/ ΕΕ περί ευρείας θεώρησης/ αντίληψης του περιεχομένου της «εκπαίδευσης και κατάρτισης», περί «ανθρώπινης διάστασης» και περί «παιδείας και γνώσης», που να είναι ευρύτερες από την «εργαλειακή» και, κατά τον Μ. Castells, το «Επικοινωνιακό–Τεχνολογικό Επιστημολογικό Παράδειγμα», **η ανισοτιμία στο είδος της γνώσης και της εκπαίδευσης προς όφελος του ινστρουμενταλιστικού ορθολογισμού, της τεχνογνωσίας, του οικονομισμού, της εμπορευματοποίησης και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι, κατά τη δική μας κρίση, αναμφισβήτητα εμφανής.** Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και σε πρόσφατο κείμενο των Ευρωπαϊκών Επιτροπών με τίτλο *Some implications of human and social capital building in the knowledge society for employment and social inclusion* (Μερικές επιπτώσεις της οικοδόμησης/ ανάπτυξης του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου για τις πολιτικές της απασχόλησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης).

Διαβάζουμε στο εν λόγω κείμενο:

Σήμερα, **στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ζούμε στην Κοινωνία της Γνώσης**. Πολλοί, ίσως ο περισσότερος κόσμος, θα συμφωνούσαν με αυτή τη διατύπωση αλλά θα εννοούσαν διαφορετικά πράγματα... Η σημερινή είναι λίγο διαφορετική από τις προηγούμενες και πιο συγκεκριμένη. **Είναι απόρροια/ συνέπεια του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού που δημιουργήθηκε από την εισαγωγή και τη σε μεγάλη κλίμακα διάχυση των τεχνολογιών, της πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ICTs)** που βασίζονται στους μικροϋπολογιστές (computer chips). Η γνώση και η πληροφορία έχουν γίνει το θεμέλιο για την οργάνωση και την ανάπτυξη της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Οι ICTs έχουν κάνει την Κοινωνία της Γνώσης αυτή που είναι λόγω της δυνατότητας τους να κωδικοποιούν την πληροφόρηση «information». **Βοηθούν/ Υποβοηθούν τη διαχείριση της γνώσης για την ικανοποίηση μιας πληθώρας αναγκών και την άμεση μετάδοση της σ' όλο τον κόσμο.** Η διάδοση των ICTs είναι παγκόσμιο φαινόμενο λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. **Οι ιδιωτικές και δημόσιες επενδύσεις στις ICTs επιφέρουν μεγάλες αυξήσεις στην παραγωγικότητα. Στην Κοινωνία της Γνώσης θα αυξηθεί η παραγωγικότητα και ο πλούτος, καθώς και η ποιότητα της ζωής.**

Και στο ίδιο κείμενο διατυπώνεται και η συσχέτιση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου με την Ευρωπαϊκή έννοια της κοινωνίας της γνώσης:

Το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να οριστεί ως η γνώση, οι δεξιότητες (skills και competencies) και τα χαρακτηριστικά που είναι ενσωματωμένα στα άτομα, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία της οικονομικής, κοινωνικής και προσωπικής ευημερίας. Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι στενά συνδεδεμένο με την ποιότητα του εργαζομένου και αιτιολογεί/ εξηγεί γιατί ένας εργάτης με το ίδιο capital equipment είναι περισσότερο παραγωγικός από τον άλλο. **Το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως η μοναδική ζωτική εισροή (single vital input) στην οικονομία της γνώσης.**

Ο ΝΕΟΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ – ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟ-ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ

Είναι ευρέως παραδεκτό ότι ο Νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης και της Νεο-Ευρωπαϊκής Κοινωνίας της Γνώσης, όπως τον έχουμε ερμηνεύσει παραπάνω, διέπεται από τις ιδεολογικοπολιτικές και οικονομικές αρχές του «νεοφιλελευθερισμού» και της «φιλελεύθερης δημοκρατίας», με έμφαση στην «ατομοκεντρική ωφελμιστική θεωρία», τη «συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους», την «απορρύθμιση» (deregulation), και την **ιδιωτικοποίηση** «ως πανάκεια για την ατομική ανάπτυξη», την ανταγωνιστικότητα, και την «αρνητική έννοια» της δημοκρατίας (όσο λιγότερο κράτος τόσο το καλύτερο) παρά τη **θετική** (όπως είναι η σοσιαλδημοκρατία). Για τις επιπτώσεις, τις **μάλλον αρνητικές**, στο δημοκρατικό κράτος της παγκοσμιοποίησης ο πολιτολόγος Δ. Χαραλάμπης γράφει στο βιβλίο του με τίτλο *Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση* (Αθήνα, 1999, σ. 224-226):

- Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία μοιάζει να θριαμβεύει ως η χωρίς κοινωνικούς ενδοιασμούς **επανάκαμψη της ατομοκεντρικής ωφελμιστικής θεωρίας**.
- Η **συρρίκνωση** και η καταγγελία της έννοιας της **αλληλεγγύης** ως έννοιας αρνητικής και αντιπαραγωγικής. Η **ατομοκεντρική** και ως εκ τούτου **ιδιοκτησιοκεντρική αντίληψη του νεοφιλελεύθερου ωφελισμού**, η αντίληψη του απροσδιόριστου χαρακτήρα της κοινωνίας **ως υπόβαθρο της συρρίκνωσης της κρατικής παρέμβασης και η ανεργία**, αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης της παραγωγής και της υποκατάστασης της ανθρώπινης εργασίας, εξαγριώνουν τις συνθήκες κοινωνικής επικοινωνίας, **περιθωριοποιούν την έννοια της κοινωνικής σχέσης** (ή την αποστεώνουν μεταθέτοντάς την σε ανορθολογικές, εθνοκεντρικές, μεταφυσικές και ξενοφοβικές αντιδιαφωτιστικές ταυτίσεις) και **αίρουν την έννοια της ανθρώπινης αλληλεγγύης που ήταν το κομβικό σημείο του σοσιαλδημοκρατικού συμβολαίου**. Αποτέλεσμα είναι η αποδοχή της οικονομικής ανισότητας ως φυσικού γεγονότος, ως αυτονόητης κατάστασης που προκύπτει από τη μόνη λογική κοινωνική ισορροπία, την ισορροπία η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αγοράς [Η υπογράμμιση δική μας].

Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία διαφαίνεται σε διάφορα σημαντικά κείμενα της ΕΚ/ ΕΕ που αφορούν τον τομέα της οικονομίας (Βλέπε π.χ. *Έκθεση CEECHNI, Λευκή Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Εσωτερική Αγορά* (1987), Συνθήκη Maastricht, 1992), η οποία έχει συχνά αναφερθεί ως «η ατμομηχανή της ευρωπαϊκής ενοποίησης», και κατά συνέπεια αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την οικοδόμηση της Νέας Ευρώπης, για το λεγόμενο «Νεο-Ευρωπαϊκό Εκσυγχρονισμό» (Βλέπε Καζαμιάς, 1995). Η κρατική παρέμβαση που χαρακτήριζε το μεταπολεμικό Κεϋνσιανικό κράτος υποχωρεί προς την τάση για την απορρύθμιση (deregulation) και ιδιωτικοποίηση (privatization), ενώ η ανταγωνιστικότητα (competitiveness) της Ευρώπης στις

διεθνείς αγορές έναντι των άλλων «κέντρων» της παγκόσμιας/ διεθνούς οικονομίας (ΗΠΑ και Ιαπωνία με τις «Ασιατικές τίγρεις») γίνεται ο πρώτος στόχος κάθε οικονομικής δραστηριότητας.

Σκόπιμο είναι σε αυτό το σημείο να προσθέσουμε ότι η οικονομικο–πολιτική διάσταση του Νεο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού (NEE) θα μπορούσε επίσης να εννοιοποιηθεί ως η σταδιακή μετεξέλιξη ή στροφή από το «βιομηχανικό» στο «μεταβιομηχανικό» τρόπο/σύστημα καπιταλιστικής παραγωγής, συσσώρευσης κεφαλαίων, οργάνωσης και ελέγχου της εργασίας και της κατανάλωσης. Ή, όπως πολύ εύστοχα έχει διαφορετικά χαρακτηριστεί από το «φορντικό» στο «μετα–φορντικό» ή «Νεο–φορντικό» οικονομικο–πολιτικο–κοινωνικό μοντέλο/παράδειγμα ανάπτυξης. Ή αλλιώς, από το «φορντισμό» (FORDISM) στο «Νεο–Φορντισμό» (Neo–Fordism).

Το «φορντικό» παράδειγμα που κυριαρχεί στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1980, χαρακτηρίζεται από οικονομίες της κλίμακας, από ένα στενό φάσμα τυποποιημένων προϊόντων, από τη μαζικοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης, από τη μηχανοποίηση της εργασίας, από τον τεύλορισμό και την ορθολογική «επιστημονική διαχείριση», που διαφοροποιεί την πνευματική από τη χειρωνακτική εργασία, και από μια οργάνωση της παραγωγής και του εργασιακού χώρου που «συμπυκνώνεται στην εικόνα της γιγαντιαίας και ιεραρχικά δομημένης επιχείρησης» (μοντέλο προϊόντος MODEL T FORD) (Λιμπεράκη, 1988, σ. 135).

Όμως, ο «φορντισμός» δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά ως ένα σύστημα παραγωγής, συσσώρευσης κεφαλαίου, κατανάλωσης και, την εποχή που αναπτύσσεται, ως ένα σύγχρονο/μοντέρνο πολιτικο–οικονομικό και ορθολογικά οργανωμένο πλαίσιο παραγωγής των εξουσιαστικών σχέσεων. Υποδηλώνει, όπως παρατηρούν ο Antonio Gramsci και άλλοι, και ένα «νέο τύπο εργαζομένου», ένα «νέο τύπο ανθρώπου», μια νέα «κουλτούρα» και «ψυχολογία», μια «νέα μορφή ορθολογικής, σύγχρονης και λαϊκιστικής δημοκρατικής κοινωνίας», ως ένα νέο τρόπο «ζωής και σκέψης» (Harvey, 1980, σ. 126).

Συναφώς, θα πρέπει να ειπωθεί ότι στη μεταπολεμική περίοδο ο «φορντισμός» συμβιβάζεται και συνδέεται με τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις του «κράτους πρόνοιας» και την Κεϋνσιανή κοινωνικο–οικονομική πολιτική» (Lipietz, 1992, σ.6-7). Έτσι, ως αποτέλεσμα αγώνων και συγκρούσεων, διαμορφώνεται ένα νέο εξισορροποητικό πλαίσιο εξουσίας ανάμεσα στο κεφάλαιο, τους εργαζόμενους και το κράτος (Harvey, όπ.παρ. σ. 133).

Ο «νεο-φορντισμός» αναφέρεται σε μια νέα μορφή ή ένα νέο στάδιο καπιταλιστικής οικονομίας (παραγωγής, συσσώρευσης κεφαλαίου και κατανομής προϊόντων) και των συνεπαγόμενων κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Όπως και ο «φορντισμός», ο «νεο-φορντισμός» συνδέεται με ορισμένες πολιτικές/ τακτικές και αναφέρεται γενικότερα και σε έναν τρόπο ζωής, σ' ένα σύστημα αξιών και σε μια διαφορετική κουλτούρα. Από τη σκοπιά της παραγωγικής διαδικασίας, σύμφωνα με τον Robin Murray, το νέο αυτό στάδιο καπιταλισμού:

...συνίσταται στην εφαρμογή της τεχνολογίας των υπολογιστών, όχι μόνο σε κάθε στάδιο της παραγωγικής διαδικασίας – από το σχεδιασμό μέχρι την κατανάλωση - αλλά, επίσης, στην ενοποίηση όλων των σταδίων αυτής της διαδικασίας σε ένα και μόνο συντονισμένο σύστημα. Ως αποτέλεσμα, οι οικονομίες κλίμακας μαζικής παραγωγής, μπορεί να επιτευχθούν σε μικρότερη κλίμακα από μικρότερες μονάδες (ευέλικτες βιομηχανικές μονάδες), οπδήποτε κι αν είναι το προϊόν παραγωγής (ρούχα, παπούτσια, μηχανήματα, έπιπλα, ακόμη και βιβλία). Αντί των τυποποιημένων προϊόντων που κατασκευάζονται από ειδικές βιομηχανικές μονάδες και μηχανές στο φορντικό βιομηχανικό στάδιο παραγωγής, το νέο εξελισσόμενο «νεο-φορντικό» στάδιο χαρακτηρίζεται από πιο ευέλικτες μεταποιητικές μονάδες, οι οποίες κατασκευάζουν ποικιλία προϊόντων (Murray, 1990, σ. 56-57).

Κεντρικός εννοιολογικός άξονας του «νεο-φορντισμού», όπως παρατηρεί ο David Harvey, είναι η «ευελιξία» στην εξειδίκευση, στη συσσώρευση και στην παραγωγή. Η «ευελιξία» ερμηνεύεται/ εννοιολογείται σε τέσσερα επίπεδα:

(α) Πρώτο, ευελιξία σε ό,τι αφορά τις εργασιακές διαδικασίες, αυτό που παρατηρείται στην Ιαπωνία (το λεγόμενο Toyota βιομηχανικό μοντέλο), όπου η εργασιακή διαδικασία και οργάνωση είναι αποκεντρωμένες.

(β) Δεύτερο, ευελιξία στις αγορές εργασίας, όπου π.χ. «η εργατική δύναμη μπορεί εύκολα να μετακινείται από τον ένα τομέα παραγωγής στον άλλο, για να ανταποκρίνεται στις εποχιακές και τις άλλες διακυμάνσεις της ζήτησης».

(γ) Τρίτο, ευελιξία που «επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν την πολιτική της απορρύθμισης» και της ιδιωτικοποίησης με το επιχείρημα ότι έτσι αυξάνεται η ανταγωνιστικότητα», και

(δ) Τέταρτο, ευελιξία αφενός στη «γεωγραφική κινητικότητα» που εκτείνεται από τοπικά φαινόμενα, όπως οι τηλεπικοινωνίες και ο γεωγραφικός διαχωρισμός, συγκεκριμένων γραφειακών λειτουργιών, και αφετέρου στο διασκορπισμό βιομηχανικών συστατικών μονάδων, ακόμη και στην τελική τους συναρμολόγηση σ' όλα τα μέρη της υφηλίου» (Harvey, 1990, σ.70-72 και 1989, σ.147, 177-179).

«Νεοφορντική ευέλικτη οικονομία» είναι επίσης η οικονομία που στηρίζεται στη γνώση (είναι “knowledge-based”), την υψηλή τεχνολογία και την «τεχνολογία πληροφοριών». Σε μια τέτοια οικονομία ιδιαίτερη σημασία αποκτά το είδος εκπαίδευσης που επιδιώκει την εξοικείωση στις νέες τεχνολογίες, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως είναι η «προσαρμοστικότητα, η υπευθυνότητα, και η ευελιξία και ικανότητα συνεργασίας» και η «διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος που θα καλλιεργεί αυτονομία, εξατομίκευση και συνεργασία στη μάθηση» (Hargreaves, 1944, σ.50).

Η «νεο-φορντική κοινωνία» στη «φανταστική νέα Ευρώπη» είναι πολιτιστικά και αξιολογικά πλουραλιστική κοινωνία. Όπως επισημαίνει ο Andy Hargreaves, η μετεξέλιξη από τη «μοντέρνα» (διάβασε επίσης τη «φορντική») στη «μετα-μοντέρνα (διάβασε επίσης «νεο-φορντική») κοινωνία και οικονομία συνεπάγεται και «τη στροφή από τις κουλτούρες της βεβαιότητας στις κουλτούρες της αβεβαιότητας» (Hargreaves, ό.π., σ.56). Παράλληλα, σύμφωνα με το Stuart Hall, τέτοια κοινωνία χαρακτηρίζεται από «μείωση του ποσοστού των εξειδικευμένων αρρένων εργαζομένων που ασχολούνται με χειρωνακτικές δουλειές, αύξηση εκείνων που εργάζονται στις υπηρεσίες και σε γραφεία (white collar workers) και «γυναικοποίηση» (feminization) του εργατικού δυναμικού». Τέλος, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, **στη νεο-φορντική κοινωνία το άτομο παύει να αποτελεί «ολοκληρωμένη προσωπικότητα», να είναι «αυτόνομο πρόσωπο». Καταντάει μάλλον να είναι «κατακερματισμένο, μη ολοκληρωμένο (ελλιπές) άτομο, με πολλαπλές ταυτότητες και πολλαπλά «εγώ» σε σχέση με τους διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους στους οποίους ζούμε»** (Hall, 1991-92, σ.58-59).

Σημειώνουμε εδώ ότι η ΕΚ/ ΕΕ δεν καθορίζεται πλέον μόνο από τον οικονομικο-πολιτικό παράγοντα, αν και αρχικά (μετά τη Συνθήκη της Ρώμης το 1987), η «Νέα Ευρώπη» ονομαζόταν Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ). Η ΕΚ/ ΕΕ αποτελεί ένα **νέο πολιτικο-κοινωνικό σχηματισμό**, ένα φανταστικό διεθνικό, μπορεί ακόμη να πει κανείς, ένα υπερεθνικό πολιτικό μόρφωμα πέραν του νεωτερικού έθνους-κράτους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα ιδιόρρυθμο διεθνές καθεστώς, με υπερεθνικούς θεσμούς (Επιτροπή, Συμβούλιο, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ευρωπαϊκό Δικαστήριο) χωρίς όμως να αποτελεί «υπερεθνικό κράτος». **Το έθνος-κράτος μέλος της ΕΕ παραμένει η βασική πολιτειακή μονάδα, αλλά με μερικές επαναπροσδιορισμένες αρμοδιότητες, και με την επανασυγκρότηση της ταυτότητάς του.**

Το πολιτειακό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν και εξακολουθεί να είναι θέμα συζήτησης και προβληματισμού. Οι οραματισμοί του πρώην Προέδρου της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών

Κοινοτήτων J. Delors περί σοσιαλδημοκρατίας «σκανδιναβικού τύπου», περί «δημοκρατικού σοσιαλισμού» και δημοκρατικού «κράτους πρόνοιας» (Ντελόρ, 1992), δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματικότητα. Το πολιτικο-ιδεολογικό και θεσμικό διακυβερνητικό κατασκεύασμα/ πλαίσιο που επικρατεί στα πολιτεύματα των συνισταμένων κρατών-μελών της ΕΕ προσομοιάζει περισσότερο σε «νεο-φιλελεύθερα» και «νεο-συντηρητικά» δημοκρατικά σχήματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται περί ακραίου τύπου φιλελεύθερων δημοκρατικών πολιτευμάτων, τύπου *laissez-faire*.

Σε διάφορα κείμενα της ΕΕ επισημαίνονται ορισμένες θεμελιώδεις κοινές αξίες, «οι οποίες αποτελούν και τους βασικούς άξονες ανάπτυξης του μελλοντικού κοινωνικού μοντέλου». Οι αξίες αυτές, όπως ορθά επισημαίνονται από μελετητή της κοινωνικής πολιτικής της Ευρώπης, «αναφέρονται στη Δημοκρατία, το σεβασμό των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, την αλληλεγγύη, την αποτελεσματική λειτουργία της αγοράς, την ισότητα ευκαιριών για την παιδεία, υγεία, απασχόληση» (Υφαντόπουλος, 1995, σ. 646-647). Σ' αυτά προσθέτουμε ότι στο Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική (1993) γίνεται λόγος, μεταξύ άλλων, για:

- α. Θεμελιώδεις αξίες όπως «δημοκρατία, ατομικά δικαιώματα και ελευθερίες, ισότητα ευκαιριών, ποικιλία του πολιτισμού, σεβασμός της κοινωνικής αξιοπρέπειας, κοινωνική ασφάλιση και κράτος δικαίου.
- β. Διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού κοινωνικού χώρου (L' espace social European) – κοινωνικές πολιτικές για τη διευκόλυνση της ελεύθερης διακίνησης των εργαζομένων και την επίτευξη των στόχων της ελεύθερης αγοράς.
- γ. Πολιτική διάσταση της κοινωνικής πολιτικής, π.χ. παιδεία και εκπαίδευση, αντιμετώπιση των πολιτικών ανεπαρειών/ μειονεκτημάτων, και
- δ. Ευρώπη των πολιτών και Ευρωπαίος Πολίτης – πολιτικά, αστικά και κοινωνικά δικαιώματα, κοινωνική ιθαγένεια, και ανθρωπίνια δικαιώματα.

Η ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΕΥΡΩΠΑΙΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ (HOMO EUROPAEUS)

Στην «Ευρώπη των πολιτών» και στο συναφές «Ευρωπαίος Πολίτης» (Homo Europeus) συμπυκνώνονται έννοιες και θεσμίσεις που αποτελούν βασικές συνιστώσες, στη διαμόρφωση του πολιτικο-κοινωνικού και πολιτιστικού οράματος μιας «ολοκληρωμένης» Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε διάφορα κείμενα της ΕΚ/ ΕΕ, και ιδιαίτερα στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση – Συνθήκη του

Maastricht (1992), και τον κοινωνικό χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων των Ευρωπαίων Πολιτών (1989), γίνεται λόγος για την παραχώρηση στον Ευρωπαίο πολίτη «δικαιωμάτων» (πολιτικών, αστικών και κοινωνικών, κατά την εννοιολόγηση του Βρετανού πολιτικού κοινωνιολόγου T.H. Marshall) και κατά τη Συνθήκη, την «καθιέρωση κοινής ιθαγένειας των πολιτών της» (*Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, 1992). Κατά την Έκθεση Lindemans (1976) «η οικοδόμηση της Ευρώπης δεν αποτελεί μια μορφή συνεργασίας μεταξύ κρατών-μελών, αλλά μια προσέγγιση μεταξύ λαών που επιδιώκουν να δράσουν από κοινού για την προσαρμογή των κοινωνιών της στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του κόσμου, διαφυλάσσοντας τις αξίες που αποτελούν την κοινή της κληρονομιά».

Η Ευρώπη πρέπει να είναι κοντά στον πολίτη και κατά συνέπεια η «Ευρωπαϊκή οικοδόμηση προϋποθέτει την ανάληψη ειδικών δικαιωμάτων, τα οποία θα δώσουν υπόσταση στην έννοια της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας» (Πασιάς, 1995, σ. 602-605). Αντιμετωπίζοντας κριτικά τη θεσμική συγκρότηση της «Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας» και του «Ευρωπαίου Πολίτη», θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί ο εκφρασμένος πολιτικός στόχος περί συγκρότησης μιας «Ευρώπης των Πολιτών». Υπάρχουν «δημοκρατικά ελλείμματα» (π.χ., τα αστικά δικαιώματα που προβλέπονται στη Συνθήκη δεν καταχωρώνονται, και τα πολιτικά δικαιώματα αποκλείουν ορισμένους κατοίκους της Ένωσης) (Βλέπε Ρουσάκης, 1995, σ. 658-681). Και μέχρι σήμερα η επιδιωκόμενη διαμόρφωση του **Ευρωπαίου πολίτη** (Homo Euroraeus) και μιας υπερεθνικής Ευρωπαϊκής συνειδησης και ταυτότητας (European citizenship) παραμένει ως πρόβλημα αλλά και ως όραμα. Και, όπως θα επισημάνουμε παρακάτω, η **εκπαίδευση** και ευρύτερα η **παιδεία** καλούνται να παίξουν σημαντικό ρόλο.

Ο ΝΕΟ-ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ (ΝΕΕ) – Η ΕΥΡΩΠΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩ, ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ/ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου/ μέρους της Έκθεσης, και ιδιαίτερα στην ενότητα για την Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Γνώσης, έχουμε σκιαγραφήσει την εξέλιξη του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου, το είδος της γνώσης και τις δεξιότητες που θα συνάδουν προς την πολιτικο-ιδεολογική, την οικονομική και την κοινωνική διάσταση/ προοπτική της «φαντασιακής» Ενοποιημένης Ευρώπης, του «Νέο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού (ΝΕΕ), όπως αποκαλέσαμε αυτό το εγχείρημα της ύστερης νεωτερικότητας». Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα έχουν

ειπωθεί παραπάνω, παραθέτουμε κατ' ανάγκη πάλι σχηματικά, τις θεματικές περιοχές που συγκροτούν την **Εκπαιδευτική Διάσταση** του Νέο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού (ΝΕΕ):

1. Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού (Jean Pierre Chevenement, 1985) – Ο λόγος/ η ιδεολογία του «Homo Economicus»

Η ρήση αυτή του Γάλλου υπουργού Παιδείας Jean Pierre Chevenement το 1985 για το σύγχρονο Γαλλικό εκπαιδευτικό προβληματισμό **απεικονίζει μια αξιοσημείωτη μετατόπιση του ευρύτερου ευρωπαϊκού λόγου**, που εκφράζεται όχι μόνο σε κοινοτικό επίπεδο (από κοινοτικά όργανα και σε κοινοτικές διακηρύξεις, οδηγίες, προγράμματα δράσης κ.λπ.), αλλά και στο επίπεδο εθνών-κρατών της Ένωσης (από επίσημα όργανα διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, και από διανοούμενους και «δεξαμενές ιδεών» - Think Tanks – στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στα εκπαιδευτικά νομοθετήματα και σ' άλλα τεκμήρια). Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού λόγου φαίνεται από την όλο και περισσότερη έμφαση που δίνεται, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της μεταπολεμικής θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εκπαίδευση, όπως ορθά επισημαίνει ο Guy Neave, καθίσταται «λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής». Οι νέοι στόχοι της εκπαίδευσης «προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς παρά από τις κοινωνικές ανάγκες». Ο ίδιος μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης προσθέτει ότι: «Δεν είναι πλέον δυνατόν να αιτιολογεί κανείς εκπαιδευτικές αλλαγές/ μεταρρυθμίσεις με βάση τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ηθικής υποχρέωσης (obligation)». Εκείνο που πείθει τους «τοπικούς πατέρες» ή τα εθνικά υπουργεία Παιδείας «δεν έχει τίποτα να κάνει με κοινωνική υπευθυνότητα», αλλά μάλλον με το πώς να αξιοποιηθούν οι «ανθρώπινοι πόροι». Το μοντέλο της προόδου μεταβάλλεται. Και η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το «εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος». **Οι νέοι στόχοι της - παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδότηση - είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» στόχοι και διατυπώνονται σ' ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το «κοινωνικο-συλλογικό» μοντέλο οργάνωσης (Neave, 1988, σ. 273-283) [Η Υπογράμμιση δική μας].**

Εν συντομία, φαίνεται ότι σε ό,τι αφορά τον πολυσχιδή ρόλο του σχολείου, κυρίαρχη θέση έχει αποκτήσει ο λόγος/ η ιδεολογία του «homo economicus» παρά του «homo civilis», που είχε τη μεγαλύτερη απήχηση κατά την προγενέστερη μεταπολεμική περίοδο.

2. Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη «γενική» και «πρακτική» αξία; «Επαγγελματοποίηση» της εκπαίδευσης και επαγγελματική κατάρτιση vis-à-vis γενική παιδεία για ευέλικτη εξειδίκευση

Μια άλλη θεματική περιοχή στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό διαλογισμό και προβληματισμό για την εκπαίδευση, που εν μέρει είναι συναφής προς την προηγούμενη, είναι το είδος και ο προσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης. Εδώ αναφερόμαστε στο λόγο εκείνο που περιστρέφεται γύρω από την «παιδευτική/ μορφωτική» αποστολή του σχολείου αφενός, και τις προσδοκίες για τον κοινωνικό και οικονομικό του ρόλο, αφετέρου.

Η «παιδευτική/ μορφωτική» αποστολή του σχολείου ιστορικά επιδιώκεται με την παροχή μιας γενικής παιδείας που οριστικοποιείται από ένα φάσμα γνωστικών περιοχών/ αντικειμένων, το λεγόμενο γενικό πρόγραμμα σπουδών ή το γενικό curriculum. Με την πάροδο του χρόνου (από το 19^ο αιώνα έως σήμερα), η έκταση και το περιεχόμενο του γενικού προγράμματος – η έννοια της γενικής παιδείας – έχουν διευρυνθεί: από ένα πρόγραμμα που συνίστατο κυρίως από κλασικές σπουδές (αρχαία ελληνικά και λατινικά) και μαθηματικά, σε ένα ευρύτερο φάσμα, ένα κοινό κορμό γνωστικών περιοχών που συνήθως συμπεριλαμβάνει γλωσσικά μαθήματα (κυρίως την εθνική γλώσσα και λογοτεχνία αλλά και την εκμάθηση ξένων γλωσσών, με σχεδόν την εξαφάνιση των λατινικών και των αρχαίων ελληνικών), μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες (κυρίως ιστορία), φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία), καλλιτεχνικά, μουσική και γυμναστική. Η έννοια και το περιεχόμενο της γενικής παιδείας συνοψίζονται με τους όρους «culture générale» στη Γαλλία, «Bildung» στη Γερμανία, « general education» ή «liberal education» στην Αγγλία, και «γενική παιδεία» ή «εγκύκλιος παιδεία» στην Ελλάδα. Ο καθένας απ' αυτούς τους όρους εκφράζει και εθνικές παραδόσεις για τη γνώση, ό,τι ο Martin McLean αποκαλεί «knowledge traditions», όπως π.χ. «εγκυκλοπαιδισμό», «ουμανισμό», κ.ά. (McLean, 1990), η μετάδοση των οποίων γίνεται στα γενικής και ακαδημαϊκής φύσης σχολεία, δηλαδή τα Lycées (Γαλλία), τα Gymnasia (Γερμανία, Ελλάδα), τα Liceo (Ιταλία) και τα Grammar Schools (Αγγλία).

Παράλληλα με τη γενική παιδεία, έχει ιστορικά διαμορφωθεί και ένα σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και κατάρτισης. Το σύστημα αυτό αρχικά ακολουθούσε τη στοιχειώδη εκπαίδευση που συνήθως έληγε στην ηλικία 10–12 ετών. Με την επέκταση της γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε τουλάχιστον 9 χρόνια, η διαφοροποίηση σε διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο – γενική και τεχνικό–επαγγελματική εκπαίδευση – γίνεται κατά γενικό κανόνα μετά το 15^ο ή το 16^ο έτος. Μετά τη γενική υποχρεωτική φοίτηση σχεδόν σ' όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα,

έχουμε διαφορετικούς τύπους γενικών σχολείων – Lycées, Gymnasia ή Grammar Schools – και διαφορετικά σχήματα ή τύπους τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ένα επίμονο «πρόβλημα» του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου ανέκαθεν ήταν η ανισομέρεια στην ποσοστιαία κατανομή του μαθητικού πληθυσμού – μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών στη γενική σχολική εκπαίδευση – και υποτίμηση της τεχνικής/ επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όμως, με την ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη και αύξηση της παραγωγικότητας ενόψει της παγκοσμιοποίησης και του διεθνούς ανταγωνιστικού εμπορο-οικονομικού συστήματος, τη συνακόλουθη αύξηση της ανεργίας των νέων, και την επανάκαμψη νεοσυντηρητικών και νεοφιλελεύθερων ιδεολογημάτων και πρακτικών, παρατηρείται και μια τάση προς την προώθηση της τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικότερα της «επαγγελματοποίησης». Γενικότερα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται αύξηση της παροχής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στις ανώτερες βαθμίδες της μέσης εκπαίδευσης, δηλαδή μετά το ένατο ή δέκατο έτος γενικής παιδείας (ηλικία 15 ή 16 ετών) (Husèh, 1992, σ.242-243).

Η προώθηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης/ κατάρτισης και η τάση προς «επαγγελματοποίηση», τουλάχιστον σε ορισμένες χώρες, ενισχύεται, άμεσα ή έμμεσα, με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο του Νεο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού. Η επαγγελματική κατάρτιση υπήρξε από την αρχή η κύρια συνιστώσα της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και έχει προωθηθεί μέσω ενός δικτύου κοινοτικών προγραμμάτων και πρακτικών. Παράλληλα, στα κοινοτικά κείμενα (αποφάσεις, ψηφίσματα, οδηγίες) προβάλλεται η σημασία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την «επαγγελματική κινητικότητα των νέων», για την ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο της εργασίας, για την προώθηση τεχνολογικών καινοτομιών στην παραγωγική διαδικασία και ευρύτερα, για την «οικονομική ανάπτυξη» και την «κοινωνική ευημερία της κοινότητας».

3. Κράτος, κοινωνία των πολιτών και εκπαίδευση – Σε ποιον ανήκει το σχολείο;

Οι νέες απαιτήσεις που εκρέουν από το πλέγμα των πολιτικο-ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων του ΝΕΕ, όπως έχουμε σκιαγραφήσει παραπάνω, συμβάλλουν ή συχνά επιβάλλουν την ανασυγκρότηση των σχέσεων κράτους και κοινωνίας των πολιτών στο ζήτημα της παροχής των εκπαιδευτικών αγαθών. Έτσι, αναδεικνύονται σε επίκαιρο θέμα του εκπαιδευτικού λόγου στην Ευρώπη (ιδιαίτερα στην Αγγλία αλλά και στη Γαλλία και τη Γερμανία) τα ερωτήματα: «Σε ποιον ανήκει το σχολείο; Με βάση ποιας κοινωνικής ομάδας ή διοικητικού μηχανισμού τα συμφέροντα

και τις προσδοκίες λειτουργεί;» Εμφανίζονται έτσι τάσεις τόσο για την ένταση του διοικητικού ελέγχου του κράτους πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. με τη θέσπιση εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων ή με την επιλεκτική χρηματοδότηση κάποιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων) όσο και για την κατοχύρωση της δυνατότητας παρέμβασης τοπικών ή κοινωνικών φορέων στο χώρο του σχολείου.

Αυτή η τελευταία τάση συχνά παίρνει το χαρακτήρα «απορύθμισης» (deregulation) ή «αποσυγκέντρωσης» (deconcentration) ή ακόμη «αποκέντρωσης» (decentralization) από την άποψη ότι περιορίζει το ρυθμιστικό ρόλο της κεντρικής εξουσίας στα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά ο ρόλος των γονέων ως καταναλωτών των εκπαιδευτικών αγαθών ενόψει μιας «ελεύθερης» εκπαιδευτικής αγοράς. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις που βασίζονται σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, ο γονιός ως καταναλωτής οφείλει να έχει την ελευθερία να επιλέξει (να αγοράσει) το σχολείο που θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στα δικά του συμφέροντα, χωρίς πάντα αυτό να σημαίνει πως το σχολείο αυτό θα λειτουργεί ανεξέλεγκτο από τους κρατικούς ή τοπικούς διοικητικούς μηχανισμούς. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι ενισχύεται η «εμπορευματοποίηση της γνώσης» (commodification of knowledge) και ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

4. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ) και η Παιδεία του Ευρωπαίου Πολίτη (HOMO EUROPAEUS)

Μια άλλη παράμετρος της «εκπαιδευτικής διάστασης» του Νεο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονιστικού εγχειρήματος (project) είναι η λεγόμενη «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» (ΕΔΕ). Η έννοια της ΕΔΕ παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο πρώτο Πρόγραμμα Δράσης του 1976, όπου γίνεται λόγος για την ανάπτυξη μιας «κοινοτικής ιδέας» για την Ευρώπη μέσα από την προοπτική μιας πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ολοκλήρωσης. «Οι Υπουργοί Παιδείας συμφώνησαν να δώσουν 'μία ευρωπαϊκή διάσταση στην εμπειρία των μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της κοινότητας'» (Βλέπε Πασιάς, 1995, σ. 621). Η αναγκαιότητα της έμφασης στην ΕΔΕ στην εκπαίδευση του Ευρωπαίου πολίτη επισημαίνεται σε άλλα μεταγενέστερα κείμενα της ΕΚ/ ΕΕ:

α. Το 1985, στα συμπεράσματα της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας ορίζεται ότι

...η όλο και στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εάν οι πολίτες κατανοήσουν την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή στα άλλα κράτη μέλη, και θεωρείται σημαντική η σωστή ενημέρωση των πολιτών όσον αφορά τους σκοπούς της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς και τα μέσα δράσης που

διαθέτει η Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η διδασκαλία επομένως της ευρωπαϊκής διάστασης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της παιδείας των μελλοντικών πολιτών της Ευρώπης (όπως παρατίθεται στο Πασιάς, 2003, σ. 148).

β. Το 1988 το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας εξέδωσαν ψήφισμα σχετικά με την ΕΔΕ, στο οποίο θεωρούν ότι η ΕΔΕ θα βοηθήσει:

- i) «στην ενίσχυση της νέας της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας σύμφωνα με τις αρχές της Διακήρυξης της Κοπεγχάγης τον Απρίλιο 1973, και
- ii) στην προετοιμασία των νέων για τη συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας στην προοπτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

γ. Και ίσως πιο σχετικό για το θέμα μας ήταν το κείμενο που υπέβαλε η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο Συμβούλιο το 1989. Ένας από τους τρεις κύριους στόχους της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Κοινότητα για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θεωρείται

...η προώθηση των δημοκρατικών αξιών, τις οποίες συμμαρύνονται τα κράτη-μέλη, και η διεύρυνση της κατανόησης της πολιτισμικής πολυφωνίας που χαρακτηρίζει την Κοινότητα και τη σημασία που έχει η προετοιμασία νέων Ευρωπαϊκών πολιτών, οι οποίοι θα αποδέχονται την κοινοτική διάσταση ως επιπλέον στοιχείο, το οποίο θα συμπληρώνει την εθνική, περιφερειακή και τοπική ταυτότητά τους (όπως παρατίθεται στο Πασιάς, 2003, σ. 149-150).

Η προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, λοιπόν, θεωρείται αναγκαία για τη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη – του HOMO EUROPAEUS – η πολιτική ιδιότητα του οποίου (το πολιτικό HABITUS ή CITIZENSHIP) πρέπει να συνίσταται από πνευματικές/ διανοητικές και «ψυχοκοινωνικές» δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις και διαθέσεις (dispositions) καθώς και δημοκρατικές «πολιτικές αρετές» (civic virtues).

Εδώ θα πρέπει να προστεθεί ότι η εννοιολόγηση και η υλοποίηση του στόχου για την προώθηση της ΕΔΕ και για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού HOMO EUROPAEUS αποτελεί ίσως τη δυσκολότερη πρόκληση για την οικοδόμηση ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού πολιτικο-εκπαιδευτικού και πολιτιστικού χώρου. Το πρόβλημα αυτό καθίσταται δυσεπίλυτο, λόγω μεταξύ άλλων και της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής ιδιαιτερότητας του νέο-ευρωπαϊκού κοινωνικού σχηματισμού, και της βαθιά ριζωμένης εθνοκεντρικής συνείδησης και ταυτότητας σ' όλα τα συνιστάμενα κράτη-μέλη.

5. Ο εκπαιδευτικός: επαγγελματίας (professional) ή τεχνοκράτης διεκπεραιωτής;

Στο σύγχρονο Νεο-ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο εντάσσεται, τέλος, και η αντίληψη για την επαγγελματική ταυτότητα, το επαγγελματικό status και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στη θεματική

αυτή περιοχή ένας κύριος άξονας διαλογισμού και προβληματισμού είναι η λεγόμενη «επαγγελματοποίηση» (professionalization) του διδακτικού προσωπικού.

Η ανάδειξη του διδασκαλικού έργου ως «επαγγέλματος», που να αντιστοιχεί με άλλα «επαγγέλματα», όπως εκείνο του γιατρού ή του νομικού, αποτελεί επιδίωξη και πεδίο συζήτησης και μεταρρύθμισης καθ' όλη τη μεταπολεμική περίοδο, κυρίως όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ενόψει ορισμένων εξελίξεων, τάσεων και ιδεολογημάτων: (α) στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις αρχές του «ενιαίου τύπου σχολείου»), παράλληλη εντατικοποίηση του λόγου για την αναβάθμιση της ποιότητας των standards – της σχολικής εκπαίδευσης (schooling), εσωτερικές εντάσεις στον κλάδο των εκπαιδευτικών), αυξημένη «γυναικοποίηση» (feminization) του διδασκαλικού επαγγέλματος, και (β) στο ευρύτερο πολιτικο-οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο (π.χ. το ρόλο, την έκταση, και την υφέρπουσα «κρίση» του μεταπολεμικού «κράτους πρόνοιας»), καταβάλλονται προσπάθειες για τον επαναπροσδιορισμό και την ανύψωση του επαγγελματικού «status» του εκπαιδευτικού (Neave, 1992, σ.114-135). Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται λόγος και προωθούνται πρακτικές/ πολιτικές για την **αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης/ κατάρτισης** και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και **για μεγαλύτερη «αυτονομία» στην επιτέλεση/ άσκηση του εκπαιδευτικού/ διδασκαλικού έργου, δηλαδή για την πραγματοποίηση δύο βασικών κριτηρίων του «επαγγελματισμού»**. Η αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης/ κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας έχει προωθηθεί με την ανωτατοποίησή της, δηλαδή με την προέκταση της χρονικής περιόδου φοίτησης και την ένταξη της αρχικής αυτής επαγγελματικής κατάρτισης στα Πανεπιστήμια. Για το διδακτικό προσωπικό της μέσης εκπαίδευσης η αναβάθμιση προωθείται με τη μεγαλύτερη εξειδίκευση στις επιστημονικές γνωστικές περιοχές και την πιο συστηματική μύηση και κατάρτιση στις διάφορες γνωστικές περιοχές της «παιδαγωγικής» ή, όπως διαφορετικά αναφέρονται στις «επιστήμες της αγωγής».

Η προώθηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού παραμένει κεντρική επιδίωξη των εκπαιδευτικών οργανώσεων και αποτελεί μια εξέχουσα πτυχή του σύγχρονου ρεφορμιστικού εκπαιδευτικού λόγου. Λόγω, όμως, της φύσης και της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου και των σχέσεων της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού με το κράτος (π.χ. την εξάρτηση, την εποπτεία και τον έλεγχο τους από το κράτος) και την κοινωνία των πολιτών, η «επαγγελματοποίηση» του διδακτικού προσωπικού παραμένει θέμα προβληματισμού και

ιδεολογικών αντιπαραθέσεων. Ο προβληματισμός και οι αντιπαραθέσεις εκπορεύονται, σχηματοποιούνται και εξηγούνται επιπρόσθετα από τις πολιτικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις και τους παράλληλους αναπροσανατολισμούς, που έχουν διαμορφωθεί κατά την τελευταία δεκαπενταετία, στο πλαίσιο του Νεο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού, όπως τον έχουμε διαγράψει. Από μια κριτική σκοπιά, για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι οι «νεοφιλελεύθερες» και «νεο-συντηρητικές» τάσεις και επιλογές στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο, στα πλαίσια των οποίων δίνεται έμφαση στον εξορθολογισμό, την αποτελεσματικότητα και τη λογοδότηση, δημιουργούν καταστάσεις που συμβάλλουν περισσότερο στην «αποδεξιοποίηση» (deskilling) και επομένως την «αποεπαγγελματισμό» (deprofessionalization) του εκπαιδευτικού (Neave, όπ.παρ., σ. 120-126, Hargreaves, όπ.παρ, σ. 117-140 και Νούτσος, 1993, σ. 38 – 49).

κεφάλαιο 3

Κυπριακή εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή

Η ανακήρυξη της Κύπρου σε ανεξάρτητο κράτος το 1960 αποτελεί ορόσημο για την αποαποικιοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης και παιδείας και την τροχοδρόμηση ενός μετα-αποικιακού νεωτερικού εκπαιδευτικού καθεστώτος στο πλαίσιο της νεοσύστατης Κυπριακής Δημοκρατίας. Λόγω του ιδιόμορφου πολιτειακού σχήματος του «ανεξάρτητου» Κυπριακού κράτους, και σύμφωνα με τις πρόνοιες της Συμφωνίας Λονδίνου–Ζυρίχης του 1959, η εκπαίδευση, όπως είναι γνωστό, ρυθμίστηκε με βάση το δικοινοτισμό. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται δύο κοινοτικές συνελύσεις – η Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση και η Τουρκική Κοινοτική Συνέλευση – που, ξεχωριστά η καθεμιά, αναλαμβάνει αρμοδιότητες σε θρησκευτικά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά θέματα. Το 1965, η Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση διαλύεται και τις αρμοδιότητές της αναλαμβάνει το νεο-ιδρυθέν Υπουργείο Παιδείας Κύπρου με τον Κλασικιστή Κ. Σπυριδάκι, ως τον πρώτο Υπουργό Παιδείας. Με τη δομική – θεσμική αυτή αναδιάρθρωση, την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά θέματα την αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, ένας κεντρικός γραφειοκρατικός μηχανισμός διακυβέρνησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, με τον Υπουργό Παιδείας – πολιτικό πρόσωπο – και το Γενικό Διευθυντή – μόνιμο δημόσιο υπάλληλο – στην κορυφή της εξουσιαστικής ιεραρχίας. Παράλληλα, τέσσερα χρόνια μετά, το 1969, ιδρύεται η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ένα ανεξάρτητο πενταμελές σώμα, τα μέλη της οποίας διορίζονται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Η Επιτροπή αυτή είναι υπεύθυνη για τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις τοποθετήσεις και τις προαγωγές των εκπαιδευτικών. **Αξίζει εδώ να επισημάνουμε ότι το θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης και εποπτείας της εκπαίδευσης και παιδείας στη νεοσύστατη Κυπριακή Δημοκρατία αναδεικνύει χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού κρατικού συστήματος, παρόμοια του Ελληνικού. Επίσης, ουσιαστικά, το σχήμα αυτό χαρακτηρίζει και το σημερινό διοικητικό πλαίσιο.**

Η ομοιομορφία μεταξύ του νεοϊδρυθέντος Κυπριακού και του Ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος τα επόμενα χρόνια μετά την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας δεν περιορίζεται στο διοικητικό–οργανωτικό πλαίσιο διακυβέρνησης και εποπτείας. Ομοιότητες μεταξύ των δύο συστημάτων διακρίνονται: (α) στη δομή και διάρθρωση του σχολικού συστήματος και στους τύπους σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και (β) στον προσανατολισμό,

του σκοπούς και στόχους στα προγράμματα σπουδών (curricula), την παιδαγωγική - διδακτική διαδικασία, και γενικά στη «φιλοσοφία» του εκπαιδευτικού συστήματος:

1. Δομή/ Διάρθρωση του σχολικού συστήματος και οι τύποι σχολείων

Η **πρώτη βαθμίδα** συνίσταται από το **Δημοτικό Σχολείο**, του οποίου κύριος στόχος είναι **να θέσει τις βάσεις** για την ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών της ηλικίας 6-12 χρόνων, και να τα μυήσει στην εθνο-θρησκευτική και κατά τους εθνικούς ηγέτες και το νομοθέτη, στην Ελληνο-Ορθόδοξη/ Χριστιανική κουλτούρα της Ελληνο-Κυπριακής Δημοκρατίας.

Η **Δημόσια Μέση Γενική Εκπαίδευση** αρθρώνεται σε δύο κύκλους σπουδών: σε τριετή γενικά Γυμνάσια στα οποία δίνεται έμφαση σε ανθρωπιστικά μαθήματα και γενικότερα θέματα, και σε **τριετή Λύκεια τριών κατευθύνσεων ή κλάδων σπουδών**. Μέχρι το 1976-77 οι τρεις κλάδοι ήταν ο **κλασικός**, ο **εμπορικός** και ο κλάδος **θετικών επιστημών**.

Εκτός από τη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το «σχολικό σύστημα» του νεοσύστατου Κυπριακού κράτους συμπεριλαμβάνει και **δύο τύπους σχολές Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**: (α) εξατάξιες τεχνικές σχολές οι οποίες συνδέουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, και (β) καθαρά επαγγελματικές σχολές που δίνουν έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση.

Πέραν των παραπάνω σχολείων, την πρώτη περίπου δεκαετία ύπαρξης της Κυπριακής Δημοκρατίας, λειτουργούσαν και δημόσια ιδρύματα «τριτοβάθμιας», θα έλεγε κανείς, εκπαίδευσης, όπως π.χ., το Ανώτερο Τεχνολογικό Ινστιτούτο (ΑΤΙ), το Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο, το Δασικό Κολέγιο και η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου. Δε λειτουργούσε πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Θα πρέπει να προσθέσουμε ότι, εκτός των δημόσιων σχολείων/ σχολών, το Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει και ιδιωτικά σχολεία (εμπορικά, επαγγελματικά, κ.λπ.) και την Αγγλική Σχολή Λευκωσίας.

2. Η Ελληνοκεντρική εθνικιστική εκπαιδευτική ιδεολογία

Εκεί που η κυρίαρχουσα αντίληψη θεωρούσε την Κυπριακή εκπαίδευση/ παιδεία ταυτόσημη με την Ελλαδική ήταν στο ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και προσανατολισμό. Η πολιτική, πνευματική και θρησκευτική ηγεσία/ ελίτ θεωρούν το νεοσύστατο Κυπριακό κράτος ουσιαστικά ως

Ελληνο–Κυπριακό. Επομένως η εκπαίδευση/ παιδεία ως ιδεολογικός μηχανισμός για την οικοδόμηση του κράτους θα πρέπει να είναι εθνο-ελληνο-κεντρική, που σήμαινε ότι θα είναι και ορθοδοξο-χριστιανοκεντρική. Την πλήρη ταύτιση της Κυπριακής με την Ελλαδική εκπαίδευση την προωθεί με πάθος ο κλασσικός φιλόλογος Κ. Σπυριδάκης, πρώτος Υπουργός Παιδείας της Κυπριακής Δημοκρατίας και η δεσπτόζουσα εκπαιδευτική προσωπικότητα τη δεκαετία μετά τις Συμφωνίες της Ζυρίχης–Λονδίνου. Σε μια ομιλία που έκανε το 1969, ο Υπουργός Παιδείας Σπυριδάκης είπε:

Πιστεύω στην αναγκαιότητα του εθνικού προσανατολισμού της παιδείας και στις διασυνδέσεις της με την παιδεία της Ελλάδας. Μερικοί διερωτώνται ποια είναι η εκπαιδευτική μας πολιτική. **Η απάντησή μου είναι ότι η Κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε πάντοτε η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας.** ... Δεν μπορώ να συμφωνήσω ότι πρέπει να αλλάξουμε την εκπαιδευτική μας πολιτική, διότι αυτό θα ήταν πλήγμα στην εθνική μας πολιτική γενικότερα. Σε τελική ανάλυση, τι είναι αυτό που μας συνδέει με την Ελλάδα; Δεν είναι το κοινό αίμα, η κοινή γλώσσα, η κοινή κουλτούρα/ παιδεία και, μελλοντικά, μετά την Ένωση, κοινή ζωή; ... Γιατί θέλουμε ξεχωριστή παιδεία; ... Τι θα μας απομείνει στη διασύνδεσή μας με την Ελλάδα, αν εγκαταλειφθεί ο θεσμός της παιδείας και γενικότερα του πολιτισμού και της ιστορικής παράδοσης; (Όπως παρατίθεται στο Persians, 1981, σ. 103).

Υπήρχαν βέβαια και μερικοί οι οποίοι αντιδρούσαν στην απόλυτη ταύτιση της Κυπριακής παιδείας με την Ελλαδική. Η σχέση ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα υπήρξε ανέκαθεν, και εξακολουθεί να υπάρχει, ένα πολυσυζητημένο και δύσκολο πρόβλημα. Λίγα χρόνια μετά την «κρατικοποίηση» του συστήματος (1969), το Υπουργικό Συμβούλιο αποφάσισε ότι:

- (α) «Η ελληνική κυπριακή εκπαίδευση σκοπό είχε και έχει την αγωγή βάσει του ιδεώδους του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.
- (β) Η ελληνική κυπριακή εκπαίδευση πάντοτε υπήρξε και θα εξακολουθεί να είναι προσαρμοσμένη στην ελληνική εκπαίδευση.
- (γ) Ορισμένες παραλλαγές επιβάλλονται για αντιμετώπιση τοπικών συνθηκών και αναγκών, οι οποίες όμως δε θα αλλοιώσουν τους πιο πάνω σκοπούς και θα αποφασίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο (Σοφιανός, 1986, σ. 119).

Σ' αυτό το σημείο της ιστορικής μας περιήγησης θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πρώτη δεκαετία της ανεξάρτητης Κυπριακής Δημοκρατίας η αποαποικιοποίηση της Κυπριακής παιδείας αντικαταστάθηκε από μια ολική «μετακένωση» της Ελληνικής παιδείας στο νεοσύστατο Κυπριακό έθνος–κράτος.

3. Το 1974 και μετά

Το 1974 αποτελεί νέο ορόσημο για τη νεωτερική πορεία της Κυπριακής πολιτείας, της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της παιδείας. Λόγω του πραξικοπήματος και της Τουρκικής εισβολής τον Ιούλιο του 1974, δημιουργούνται νέες συνθήκες στον πολιτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό και τον πολιτιστικό τομέα, οι οποίες επιβάλλουν επαναπροσαρμογές στον προσανατολισμό, τις αξίες και τους μηχανισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρώτο και κύριο σημείο αναπροσαρμογής είναι η **σκοποθεσία της Κυπριακής εκπαίδευσης**. Μετά από την εισβολή πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης τίθεται η απελευθέρωση της Κύπρου «από τον Τούρκο κατακτητή και το ξέπλυμα της προσβολής από τη βεβήλωση». Ο κατά παράδοση Ελληνο-εθνικοκεντρικός αυτός στόχος της εκπαίδευσης ενισχύεται και διαχέεται μέσα από τα μηνύματα, το ανοικτό πρόγραμμα αλλά και το «λανθάνον» σχολικό πρόγραμμα (hidden curriculum), τον εκπαιδευτικό ρηματικό λόγο και την εκπαιδευτική πολιτική που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας, τους πολιτικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς (Βλέπε Πέτρου, 2000, σ. 167-169). Ταυτόχρονα γίνεται μια συστηματική προσπάθεια για μια ολική μεταρρύθμιση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος: τη φιλοσοφία, τη δομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την εκπαιδευτική διοίκηση και την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Χρ. Σοφιανού (1976–1980)

Οι εννοιολογικοί άξονες γύρω από τους οποίους η μεταρρύθμιση-αναβάθμιση της εκπαίδευσης θα στηριζόταν, κατά τον Υπουργό Παιδείας Χρ. Σοφιανό, ήταν η «εκδημοκρατικοποίηση της παιδείας» και ο «εκσυγχρονισμός». Δεν είναι του τόπου και του χρόνου να εξετάσουμε με λεπτομέρεια τον εκπαιδευτικό λόγο και την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της Κυπριακής εκπαίδευσης και παιδείας την περίοδο μετά το 1974. Εδώ θα περιοριστούμε σε μερικές σημαντικές πτυχές της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που κατά την κρίση μας, θα βοηθήσουν στην κατανόηση της σημερινής κατάστασης και των σημερινών προβλημάτων.

- **Λύκειο Επιλογής Μαθημάτων (ΛΕΜ):** Κατά τον Υπουργό Παιδείας (Χρ. Σοφιανό) η καθιέρωση του Λυκείου Επιλογής Μαθημάτων (ΛΕΜ) «υπήρξε η σημαντικότερη καινοτομία που εισήχθη στη Μέση Γενική Εκπαίδευση». Με τα ΛΕΜ, σύμφωνα με το νομοθέτη, εξυπηρετούνται οι στόχοι της «εκδημοκρατικοποίησης» και του εκσυγχρονισμού της Κυπριακής εκπαίδευσης, με την παροχή του δικαιώματος επιλογής μαθημάτων στους μαθητές ανάλογα προς τις κλίσεις, τα

ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες τους, με την εισαγωγή «ευελιξίας στο εκπαιδευτικό σύστημα», με την εισαγωγή νέων μαθημάτων (π.χ. ξένες γλώσσες, κοινωνικές σπουδές, αισθητικά και πρακτικά μαθήματα, και με την παροχή ενός κοινού κορμού γενικής παιδείας)». Θα μπορούσε να προστεθεί ότι τα ΛΕΜ αντιπροσώπευαν ένα «ενιαίο τύπο σχολείου» που την εποχή εκείνη ήταν χαρακτηριστικό δημοκρατικών και προοδευτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον Ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. στην Αγγλία, τις Σκανδιναβικές χώρες και στη Δυτική Γερμανία).

- **Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση:** Εισήχθηκε νέα διάρθρωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης με δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, την Τεχνική και την Επαγγελματική. Γενικά, παρατηρείται ενίσχυση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, για εργοδότηση στη βιομηχανία των τεχνιτών, για παροχή δυνατότητας στους απόφοιτους της τεχνικής κατεύθυνσης να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και για την προετοιμασία «καταρτισμένων και μορφωμένων «τεχνιτών».
- **Κατάργηση των εξετάσεων μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου**
- **Νέα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικές μέθοδοι**
- **Καθιέρωση της Προδημοτικής Εκπαίδευσης ως χωριστής βαθμίδας εκπαίδευσης**
- Επιπρόσθετα γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα να «καθιερωθούν μηχανισμοί δημοκρατικής συμμετοχής και αποκέντρωσης που θα εργάζονται με τρόπο επιστημονικό, συστηματικό και ικανοποιητικό» (Βλέπε Σοφιανός, όπ.παρ, σ. 123-142).

Σε μια μεταγενέστερη ανάλυση και εκτίμηση της προσπάθειας για μια δημοκρατική και εκσυγχρονιστική μεταρρύθμιση, όπως την αντιλαμβάνονταν, ο υπεύθυνος για τη μεταρρύθμιση Υπουργός Χρ. Σοφιανός αναφέρει ότι η προσπάθεια αυτή «υποστηρίχθηκε με πρωτοφανή ενθουσιασμό από τη συντριπτική πλειοψηφία του λαού» και από όλα τα πολιτικά κόμματα, τις εκπαιδευτικές οργανώσεις και τον τύπο. Υπήρχαν όμως και αντιδράσεις, από το κόμμα της αντιδραστικής δεξιάς, από το 'εκκλησιαστικό κατεστημένο' και από μερικούς συντηρητικούς και αντιδραστικούς παράγοντες, κυρίως από τους οπαδούς «της απόλυτης ταύτισης της παιδείας της Κύπρου μ' εκείνη της Ελλάδας» (Σοφιανός, όπ.παρ., σ. 144-145). Τελικά φαίνεται ότι υπερίσχυσε η αντίδραση, κατά το Σοφιανό, των «ακροδεξιών» και «συντηρητικών» δυνάμεων. Το 1980, ο Υπουργός Παιδείας αντικαταστάθηκε από τον κλασικό φιλόλογο Ν. Κονομή, Κύπριο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στην πραγματικότητα δεν είχε καταργηθεί η μεταρρύθμιση του 1976-80. Για παράδειγμα, **δύο σημαντικές ρυθμίσεις** - η καθιέρωση του θεσμού των ΛΕΜ και η

νέα διάρθρωση και ενίσχυση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης – παρέμειναν. Παρέμεινε επίσης και η προαναφερθείσα σχέση ανάμεσα στην Κυπριακή και την Ελλαδική εκπαίδευση. Προτού, όμως, συνεχίσουμε την ιστορική μας ανασκόπηση, άξια λόγου και από την ιστορική σκοπιά, δηλαδή την τότε ιστορική συγκυρία της δεκαετίας του 1960 και 1970, αλλά και από τη σημερινή, ήταν η **συζήτηση γύρω από το θέμα/ πρόβλημα της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), σε σχέση με τη «Γενική Λιμπεραλιστική/ Ελευθέρια Παιδεία» (ΓΛΠ) με κέντρο βάρους στην ανθρωπιστική/ ουμανιστική παράδοση.**

Κατά παράδοση, από την περίοδο της αποικιοκρατίας, η Κυπριακή παιδεία ήταν κατά βάθος ανθρωπιστική, με την κλασική έννοια του όρου: δηλαδή, η παιδεία εκείνη η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια «του νού και της ψυχής» του ανθρώπου, παιδεία κυρίως νοησιαρχική, παιδεία που «μορφώνει» τον άνθρωπο–πολίτη μέσω των κλασικών έργων «του Λόγου και της Τέχνης των Αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων» (Βουρβέρης, 1967, σ.17). **Η τεχνική–επαγγελματική εκπαίδευση δε θεωρείται παιδεία αλλά κατάρτιση και το κατ’εξοχήν εκπαιδευτικό ίδρυμα που παρέχει παιδεία είναι το κλασσικό εξατάξιο Γυμνάσιο.**

Τη δεκαετία του 1950 και 1960 στην Ευρώπη και στην Ελλάδα ξέσπασε συζήτηση γύρω από το ιστορικό ερώτημα που είχε θέσει ο Άγγλος κοινωνιολόγος Herber Spencer το 1859 «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία» (What Knowledge is of Most Worth). Το 19ο αιώνα παιδεία που είχε τη μεγαλύτερη αξία, αλλά που ο Spencer αμφισβήτησε, ήταν η «κλασσική παιδεία», με κέντρο βάρους τα Αρχαία Ελληνικά, τα Λατινικά και τα Μαθηματικά.

Εκατόν περίπου χρόνια μετά, όταν το προβάδισμα σχεδόν σ’ όλους τους τομείς της πνευματικής ζωής το απέκτησαν οι «φυσικές» ή «θετικές επιστήμες», τότε η απάντηση στο ερώτημα του Spencer ήταν ότι η γνώση που έχει τη μεγαλύτερη αξία **στη σύγχρονη βιομηχανική εποχή θα πρέπει να είναι η «συναίρεση» των ουμανιστικών σπουδών και των «επιστημονικών», και όχι η αντίθεση.** Αυτό ήταν και το βασικό νόημα του πολυσυζητημένου δοκιμίου του Άγγλου θετικού επιστήμονα και λογοτέχνη C.P. Snow *Οι Δύο Κουλτούρες και η Επιστημονική Επανάσταση (The Two Cultures and Scientific Revolution)* που δημοσιεύτηκε το 1967. **Έτσι η έννοια της «ανθρωποκεντρικής» παιδείας δεν περιορίζεται στις ανθρωπιστικές ουμανιστικές κλασικές σπουδές, αλλά διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τις θετικές επιστήμες και άλλες γνωστικές περιοχές, όπως, π.χ. την ιστορία, τη νεότερη Λογοτεχνία, τη Φιλοσοφία, τη Μουσική και τις Τέχνες. Παραταύτα, εξακολουθεί να αμφισβητείται η μορφωτική**

και ανθρωπιστική αξία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία όμως αρχίζει να προωθείται για οικονομικούς και επαγγελματικούς κυρίως λόγους: ότι, δηλαδή, καταρτίζει εργατικό δυναμικό για την απασχόληση και έτσι συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη.

Το θέμα-πρόβλημα που τίθεται με το ερώτημα «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία» τη σύγχρονη εποχή, με την έννοια της ανθρωποκεντρικής παιδείας και τη συσχέτιση της με την τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση, απασχολεί και τους Έλληνες φιλόσοφους-παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές τη μεταπολεμική περίοδο και ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1960. Την περίοδο αυτή στην Ελλάδα παρατηρείται έντονη δραστηριότητα για την ολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας με πρωταγωνιστή στο ρηματικό λόγο και την κίνηση για μια μεγάλη μεταρρύθμιση τον στοχαστή, τον κριτικό ανθρωπιστή και το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστή Ευάγγελο Παπανούτσο, τον αρχιτέκτονα της Ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 και τον εμπνευστή της μεταρρύθμισης του 1976-77.

Για το παραπάνω θέμα της γνώσης και της ανθρωποκεντρικής παιδείας και τον προβληματισμό γύρω από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, μια κυρίαρχη άποψη/ ιδεολογία προερχόμενη κυρίως από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, την Ακαδημία Αθηνών και από ορισμένους κλασικιστές ήταν ότι η πραγματική ανθρωποκεντρική παιδεία είναι η κλασική μόρφωση, η δε τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση δε θεωρείται «παιδεία» αλλά ωφελμιστική κατάρτιση. Διαφορετικές όμως ήταν οι θέσεις του Παπανούτσου και άλλων νεωτεριστών, όπως ο Κύπριος υφυπουργός Παιδείας της Ελλάδας Λουκής Ακρίτας, που ήταν συνυπεύθυνος για τη μεταρρύθμιση του 1964. Ο Παπανούτσος σε μια ανελέητη εκστρατεία προσπαθεί να διαμορφώσει ένα νεωτερικό εκπαιδευτικό λόγο πάνω στο θέμα της «γνώσης» και στα συναφή θέματα της παιδείας και της εκπαίδευσης-κατάρτισης. Σε άρθρο του στο *Βήμα* στις 14 Νοεμβρίου το 1963, ο Παπανούτσος γράφει:

Κλασικά γράμματα ή τεχνικές σπουδές; Ουμανισμός ή θετικές επιστήμες; Η γλώσσα της τέχνης του λόγου ή η γλώσσα του νόμου και των αριθμών; Η απάντηση είναι: όχι απλώς η όχι μόνο το ένα και το άλλο, αλλά και τα δύο οργανωμένα σε μια αδιάσπαστη σύνθεση. Αυτό ασφαλίσει την ολοκληρωμένη παιδεία του σύγχρονου ανθρώπου (Παπανούτσος, 1963).

Και για το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδανικό που ενέπνεε το κείμενο του νόμου για την ελληνική μεταρρύθμιση του 1964, ο νέο-ουμανιστής Παπανούτσος έγραφε το 1964:

...Το σχολείο δε θα εκτελέσει ποτέ το παιδευτικό έργο του, αν δεν εμπνέεται από ένα τέτοιο ιδανικό που σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες ονομάζεται ιδανικό του ανθρωπισμού. Επειδή όμως όχι μόνο η δική μας χώρα με το μακραίωνο ιστορικό παρελθόν, αλλά και πολλές άλλες έχουν πολλά υποφέρει και υποφέρουν ακόμη από τη

στραβή αντίληψη του ανθρωπισμού (και στην εκπαίδευση και στις τέχνες και στην πολιτική ζωή), πρέπει αμέσως να τονίσουμε ότι το παιδευτικό ιδανικό που εμπνέει το νέο νομοθέτημα για την αναμόρφωση του σχολικού συστήματος είναι **νέος ανθρωπισμός ριζωμένος μέσα στην πνευματική παράδοση της χώρας μας, αλλά και ανανεωμένος, δροσισμένος, υγιής** (Παπανούτσος, 1964) [Υπογράμμισή δική μας].

Ο Παπανούτσος και οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί νεωτεριστές προσπάθησαν να ενισχύσουν και να αναβαθμίσουν την τεχνική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό της αντίληψης για τη μορφωτική αξία αυτού του είδους εκπαίδευσης ήταν και το γεγονός ότι στα κείμενα του ο Παπανούτσος χρησιμοποιεί και τον όρο τεχνική **παιδεία**, όχι μόνο εκπαίδευση ή κατάρτιση. Σε ένα από τα πρώτα κείμενα του για την έννοια της ανθρωπιστικής παιδείας σε σχέση με το επάγγελμα, χαρακτήρισε ως «ψεύδος» την αντίληψη ότι «ο επαγγελματικός προσανατολισμός του νέου είναι αίτημα ασυμβίβαστο προς την ιδέα του ανθρωπισμού που πρέπει να αποτελεί το μορφωτικό άξονα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, σ' αυτήν εδώ τη γενέθλια χώρα των ανθρωπιστικών σπουδών (Παπανούτσος, 1952). Και όταν με δική του εισήγηση είχε κατατεθεί το Σχέδιο Νόμου «Περί της Τεχνικής Εκπαιδύσεως» ο νέο-ανθρωπιστής Παπανούτσος υπονοεί ότι και η τεχνική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως συνιστώσα μιας νέο-ανθρωπιστικής παιδείας όταν γράφει:

Ούτε διακρίσεις ούτε προτιμήσεις γίνονται σήμερα ανεκτές ανάμεσα στους ανθρώπους του «γραφείου» και τους μαστόρους. Η μηχανή είναι κι αυτή πνεύμα, σοφία, ευλογία, όπως και το βιβλίο. Δεν υπάρχουν ευγενικά και βάνουσα, αλλά μόνο έντιμα και ανέντιμα επαγγέλματα (Παπανούτσος, 1965, σ. 300).

Οι ιδέες του Παπανούτσου και των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της Ελληνικής Εκπαίδευσης μπορεί να ειπωθεί ότι ήταν για την εποχή εκείνη «προοδευτικές-ρεφορμιστικές» και όχι «ριζοσπαστικές», για να χρησιμοποιήσουμε τη διαφοροποίηση που έκανε ο André Gorz για τη σχηματοποίηση μεταρρυθμιστικών θεωριών. Ο προοδευτισμός-ρεφορμισμός του Παπανούτσου και των συνεργατών του αφορά ιδιαίτερα τις ιδέες του για: (α) **ποια παιδεία έχει τη μεγαλύτερη αξία τη σύγχρονη εποχή**, που γι' αυτόν ήταν η **διευρυμένη έννοια της ανθρωποκεντρικής παιδείας (η νεοουμανιστική παιδεία)**, (β) την «πολιτική» παιδεία/ αγωγή του νεοέλληνα πολίτη, (γ) την επέκταση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και γενικότερα τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, (δ) το γλωσσικό ζήτημα (την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας), (ε) τη διδασκαλία των αρχαίων σε μετάφραση, (στ) ορισμένες δομικές αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τη διχοτόμηση του «μονολιθικού» εξατάξιου Γυμνασίου), και (ζ) την ενίσχυση και αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Προσθέτουμε επίσης ότι στα τελευταία δύο σημεία, δηλ. στο διαχωρισμό του εξατάξιου Γυμνασίου και στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, ο προοδευτικός μεταρρυθμιστής Παπανούτσος δε συμπορεύτηκε με τους Δυτικο-Ευρωπαϊούς ρεφορμιστές που

προωθούσαν την ενιαιοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα **ενιαίο τύπο σχολείου** (π.χ. Comprehensive στην Αγγλία και τις Σκανδιναβικές χώρες και Gesemmtschnle στη Δυτική Γερμανία), που ανάμεσα στα άλλα, θα συνένωνε τη γενική και την τεχνική εκπαίδευση. **Η αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διπλό δίκτυο – γενικά σχολεία και τεχνικές-επαγγελματικές σχολές – δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνάδει με τον εκδημοκρατισμό του συστήματος. Ο Παπανούτσος και οι φιλελεύθεροι ρεφορμιστές της εποχής αποδέχονται άκριτα τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου γενικά και ότι η ενίσχυση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι επιβεβλημένη πολιτική διότι συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Στις εισηγητικές εκθέσεις για τη μεταρρύθμιση της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (1964,1965), ο νομοθέτης μεταρρυθμιστής Παπανούτσος έγραφε σχετικά:**

(α) Για την αναγκαιότητα της «ανόρθωσης της Εθνικής Παιδείας»:

Περιπτώς να εξάρωμεν την σημασίαν της δωρεάν εκπαίδευσης. Ο θεσμός είναι απόρροια της πεποιθήσεως ότι θεμέλιον και εγγύησις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας... Δεν πρέπει λοιπόν να φεισθώμεν δαπανών διά να τον εκπαιδύσωμεν. **Άλλωστε έχει από όλους αναγνωρισθεί και διακηρυχθεί ότι αι δαπάναι δια την παιδείαν αποτελούν επένδυσιν κατ' εξοχήν παραγωγική** (Παπανούτσος, 1965, σ. 330).

(β) Για την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της Τεχνικής Εκπαίδευσης:

Έχει κατ' επανάληψιν αναγνωρισθεί και τονισθεί από όλους όσοι ησχολήθησαν σοβαρώς με το θέμα, ότι η οικονομική πρόοδος της χώρας ευρίσκει εις στενήν συνάρτησιν προς την ανάπτυξιν της Επαγγελματικής, ιδία της Τεχνικής Εκπαίδευσεως, η οποία αποτελεί μίαν από τις βασικές προϋποθέσεις της. Οικονομική ανάπτυξη δεν είναι δυνατή χωρίς την τεχνικήν πρόοδον. Και επειδή η τεχνική πρόοδος προϋποθέτει, κατά κύριον λόγον, ανθρώπινον δυναμικόν, θεωρητικώς και πρακτικώς κατηρτισμένον... τίποτε δεν είναι δυνατόν να κατορθωθεί εις τον τομέα τούτον χωρίς μια επιμελώς και καλώς λειτουργώσαν Τεχνικήν Εκπαίδευσιν (Παπανούτσος, ό.π. σ. 349-350).

Οι κύριοι λόγοι για τη σχετικά εκτενή αναφορά στην Ελλαδική μεταρρυθμιστική εμπειρία κατά την περίοδο που αντιστοιχούσε με την ανάληψη της ευθύνης για την πορεία της Κυπριακής Εκπαίδευσης από το Ελληνοκυπριακό κράτος είναι οι εξής: Πρώτον, η Κυπριακή φιλοσοφία και πολιτική της εκπαίδευσης, όπως επισήμανε ο πρώτος Υπουργός Παιδείας Κ. Σπυριδάκης, ταυτιζόταν με την Ελληνική. Επομένως, η Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 σε πολλά σημεία επηρέασε και την αντίστοιχη Κυπριακή προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι, μερικές από τις ιδέες του Παπανούτσου για τη μεταρρύθμιση της Ελληνικής Παιδείας θα φανούν χρήσιμες για το δικό μας σημερινό προβληματισμό για τη μεταρρύθμιση της Κυπριακής

Παιδείας. Και ένας τρίτος λόγος είναι γιατί η Κυπριακή πορεία μετά τη σύσταση του ανεξάρτητου κράτους κατέγραψε και ορισμένες «αποκλίσεις» από την αντίστοιχη Ελλαδική μεταπολεμική.

Μια απόκλιση ήταν η καθιέρωση του θεσμού του Λυκείου Επιλογής Μαθημάτων (ΛΕΜ) επί Υπουργίας Χρ. Σοφιανού, για τον οποίο μιλήσαμε παραπάνω. Στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1970 γίνεται λόγος για τη θεσμοθέτηση **Πολυδύναμων Σχολών Μέσης Εκπαίδευσης** – τα λεγόμενα ΠΟΣΜΕ – ένας τύπος «ενιαίου σχολείου» με χρηματοδότηση της Διεθνούς Τράπεζας. Ο θεσμός των ΠΟΣΜΕ δεν υλοποιήθηκε ενώ στην Κύπρο υλοποιείται ο θεσμός των ΛΕΜ. Ένας σχετικά αντίστοιχος σχολικός θεσμός στην Ελλάδα καθιερώθηκε αργότερα – το 1985 – με τη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ). **Μια άλλη «απόκλιση», που έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της σημερινής κατάστασης στην Κυπριακή εκπαίδευση και για το έργο της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης είναι η θέση της Τεχνικής–Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σκηνικό της ανεξάρτητης Κυπριακής Δημοκρατίας, η σχέση αυτού του τύπου εκπαίδευσης με τη «γενική ‘λιμπεραλιστική’ παιδεία», όπως την έχουμε διαγράψει, και η πορεία της μέχρι σήμερα.**

Πιο έντονα από την Ελλάδα, στην Κύπρο, σύμφωνα με τον ιστορικό Π. Περσιάνη, κατά την περίοδο 1940–1970 δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάγκη για την **οικονομική ανάπτυξη** της χώρας και για το ρόλο της εκπαίδευσης γενικά και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότερα στην **οικονομική αποτελεσματικότητα** (economic efficiency) και την οικονομική πρόοδο της χώρας. Οι υποστηρικτές του «οικονομικού παράγοντα» και του συνεπαγόμενου οικονομικού ρόλου της εκπαίδευσης συμπεριλάμβανε «προοδευτικούς διανοούμενους», εκπροσώπους της νέας γενιάς, «συνδικαλιστές και σοσιαλιστές», βιομηχάνους και ανθρώπους που ήταν «επηρεασμένοι από τη Βρετανική φιλοσοφία της ζωής» (Persianis, 1981, σ. 87). Και μεταξύ αυτών, ήταν και ο Τάσσος Παπαδόπουλος, τότε Υπουργός Εργασίας και σήμερα ο Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας. Στη διεξοδική ιστορική ανάλυση του Περσιάνη αναφέρεται ότι ο Τάσσος Παπαδόπουλος διαφωνούσε με τον Κώστα Σπυριδάκι στην εκπαιδευτική πολιτική που αφορούσε την «κλασική παιδεία» και την «τεχνική εκπαίδευση». Πολύ επιγραμματικά, ο Τάσσος Παπαδόπουλος απαιτούσε την προώθηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστά σχολεία, με σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό, που θα καταρτίζον εξειδικευμένα άτομα για το χώρο της εργασίας. Στα σχολεία αυτά, οι μαθητές, «να απαλλάσσονται από τα μαθήματα γενικής γνώσης τα οποία προσφέρονται στα Γυμνάσια, αλλά γι’ αυτούς τους

μαθητές είναι άχρηστα» (Persianis, 1981, σ. 87). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, κατά τον τότε Υπουργό Εργασίας Παπαδόπουλο, επίσης «καλλιεργεί το μυαλό και το πνεύμα των παιδιών εκτός από την κατάρτιση που προσφέρει για ορισμένα επαγγέλματα», «και δεν πίστευε ότι οι απόφοιτοι του Γυμνασίου είναι ‘πληρέστεροι άνθρωποι ή καλύτεροι Έλληνες’ από τους απόφοιτους των επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων» (Persianis, όπ. παρ. σ. 157-8).

Οι απόψεις του Υπουργού Εργασίας Τ. Παπαδόπουλου για την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ) είχαν θετική ανταπόκριση από διάφορες ομάδες/μερίδες της Κυπριακής κοινωνίας συμπεριλαμβανομένου και του ΑΚΕΛ, του κόμματος της εργατικής τάξης. Κατά τον Ε. Παπαϊωάννου, το Γενικό Γραμματέα του Κόμματος, η έμφαση που δίνεται στα κλασικά γυμνάσια εμποδίζει την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για την οποία υπάρχει μεγάλη κοινωνική ζήτηση. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, όπως είναι οργανωμένο, αποκλείει ένα μεγάλο αριθμό παιδιών για να αποκτήσουν επαγγελματική κατάρτιση. Επομένως, μεταξύ των άλλων, κατά την αντίληψη του Ε. Παπαϊωάννου, το κράτος/ η κυβέρνηση εμποδίζει την ικανοποίηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Persianis, 1981, σ. 160). Τελικά, στη διαμάχη για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση ενάντια στη «Γενική Λιμπεραλιστική Παιδεία», με την «κλασική» ανθρωποκεντρική έννοια του όρου, που προωθούσαν το Υπουργείο Παιδείας υπό την ηγεσία του Κ. Σπυριδάκι και ορισμένοι άλλοι κύκλοι, π.χ., η Εκκλησία, υπερίσχυσαν ο Υπουργός Εργασίας Παπαδόπουλος και οι υποστηρικτές των θέσεών του, όπως ο Υπουργός Οικονομικών, το ΑΚΕΛ, και άλλοι «προοδευτικοί» παράγοντες/ δυνάμεις. Αποτέλεσμα των διαβουλεύσεων πάνω σ’ αυτό το θέμα ήταν μια σημαντική αλλαγή στην εννοιολόγηση και την κυβερνητική πολιτική για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ), αλλαγή που διαφοροποιεί την Κυπριακή από την Ελλαδική εμπειρία, και που σ’ ένα βαθμό τη διαφοροποιεί και από το ευρύτερο Δυτικό–Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σκηνικό. Συγκεκριμένα: Πρώτα απ’ όλα, στην Κύπρο τα χρόνια μετά τη δεκαετία του 1960, παρατηρείται μια σημαντική αύξηση αυτού του είδους εκπαίδευσης – κατάρτισης με κρατική ενίσχυση. Δεύτερο, επικρατεί η οικονομίστικη αντίληψη ότι η ΤΕΕ είναι η κατ’ εξοχήν εκπαίδευση που συμβάλλει στην οικονομική αποτελεσματικότητα (economic efficiency). Και τρίτο, όσο παράδοξα και να ακούγεται τη σημερινή εποχή, στη Κύπρο διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η παροχή Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε ξεχωριστά σχολεία με κύριο στόχο την επαγγελματική κατάρτιση συνάδει και με τη **δημοκρατική εκπαιδευτική ιδεολογία/ πολιτική** γιατί εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. **Με άλλα λόγια, ότι η**

προώθηση της ΤΕΕ συμβάλλει και στην οικονομική αποτελεσματικότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Θα επανέλθουμε σε αυτή την αμφισβητήσιμη κατά την κρίση μας όψη της σύγχρονης εκπαιδευτικής ιστορίας της Κυπριακής πολιτείας όταν αργότερα θα ασχοληθούμε με τα σημερινά προβλήματα της Κυπριακής εκπαίδευσης και τις προοπτικές για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της. Εν τω μεταξύ και σε σχέση με το παραπάνω θέμα, προσθέτουμε ότι η προώθηση της τεχνικο-επαγγελματικής και «ινστρουμενταλιστικής» εκπαίδευσης-κατάρτισης συνεχίστηκε και επεκτάθηκε τις δεκαετίες του 1970, 1980 και 1990 με την ίδρυση των δημόσιων και ιδιωτικών (κυρίως κερδοσκοπικών) εκπαιδευτικών, κυρίως, επαγγελματικών σχολών μέσης εκπαίδευσης και «τριτοβάθμιας» εκπαίδευσης. Και αυτή η κατεύθυνση στην ανάπτυξη και στη σύγχρονη πορεία της Κυπριακής εκπαιδευτικής ιστορίας διαφοροποιεί σε πολλά σημεία την Κυπριακή εκπαιδευτική εμπειρία από την Ελλαδική.

Συγκεκριμένα:

(α) Στην πιο πρόσφατη έκδοση *Ετήσια έκθεση 2003* του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, καταγράφονται επτά **δημόσιες τριτοβάθμιες** σχολές με σύνολο και αριθμό φοιτητών (Κυπρίων και αλλοδαπών) να ανέρχεται στις 2129. Αντίθετα, ο αριθμός των ιδιωτικών «Σχολών» τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται στις 23 με συνολικό αριθμό φοιτητών στις 12246.

(β) Και αν ακόμη στις δημόσιες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσθέσουμε και το νέο – ιδρυθέν Πανεπιστήμιο Κύπρου στο οποίο το έτος 2003 ήταν εγγεγραμμένοι οι 3658 φοιτητές, τότε στην Κύπρο έχουμε την εξής δυσμορφία στην ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: 8 δημόσια ιδρύματα έναντι 23 ιδιωτικών, και 5787 φοιτητές σε δημόσια ιδρύματα έναντι 12246 σε κερδοσκοπικής φύσης ιδιωτικά.

(γ) Σε όλες τις δημόσιες και τις ιδιωτικές σχολές, εκτός του Πανεπιστημίου Κύπρου, **η γλώσσα διδασκαλίας είναι τα Αγγλικά**, ακόμη μια άλλη ιδιομορφία του Κυπριακού συστήματος.

Προτού αλλάξουμε θέμα στην ιστορική μας επισκόπηση θα πρέπει να αναφέρουμε και την πολύ σημαντική εξέλιξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που είναι η ίδρυση του δημόσιου Πανεπιστημίου της Κύπρου. Συμπερασματικά, σημειώνουμε εδώ ότι το όλο θέμα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και της τριτοβάθμιας, συμπεριλαμβανομένου και του Πανεπιστημίου της Κύπρου και τα προβλήματα που ανακύπτουν λόγω της «δυσμορφής» ανάπτυξης αυτού του σκέλους της Κυπριακής εκπαίδευσης εξετάζονται πιο διεξοδικά στο δεύτερο και τρίτο μέρος αυτής της Έκθεσης.

Μια άλλη κατεύθυνση της Κυπριακής εκπαιδευτικής πορείας, που κι αυτή παρουσιάζει μια σχετική ιδιαιτερότητα, είναι η προαναφερθείσα καθιέρωση του θεσμού των ΛΕΜ (Λύκεια Επιλογής Μαθημάτων), και, στη συνέχεια, η μετεξέλιξή του τη δεκαετία του 1990 στο θεσμό του Ενιαίου Λυκείου.

Ο θεσμός των ΛΕΜ καθιερώθηκε με μεγάλη αισιοδοξία, ότι θα άλλαζε ριζικά την παραδοσιακή δομή του β' κύκλου της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο υπεύθυνος για αυτή την καινοτομία Υπουργός Παιδείας Χρ. Σοφιανός. «Ο θεσμός αυτός», σύμφωνα πάντοτε με τον ίδιο, «έγινε δεκτός πολύ ευνοϊκά από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το κοινό γενικότερα και η γενική εκτίμηση είναι ότι τα ΛΕΜ αποτελούν ουσιαστικό νέο στοιχείο στην προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης». Επιπλέον, με τα ΛΕΜ: (α) εξυπηρετείται ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός στόχος «εκδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης με την παροχή του δικαιώματος επιλογής μαθημάτων στους μαθητές ανάλογα προς τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες τους», (β) εισάγεται «ευελιξία στο εκπαιδευτικό σύστημα», (γ) περιορίζονται τα φροντιστήρια, (δ) υποβοηθείται η δομική αλλαγή του χωρισμού σε Γυμνάσια και Λύκεια, και (ε) παρέχεται κοινή παιδεία για όλους, που καταλαμβάνει «50% περίπου του διδακτικού χρόνου» και μαθήματα ειδίκευσης που «επιλέγονται ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις βλέψεις για μελλοντικές σπουδές ή επαγγελματική αποκατάσταση» (Σοφιανός, 1986, σ. 135-136).

Οι ευοίωνες προοπτικές για την επιτυχή έκβαση της καθιέρωσης του θεσμού των ΛΕΜ δεν επαληθεύθηκαν. Με την πάροδο του χρόνου, δημιουργήθηκαν προβλήματα. Για παράδειγμα, αντί σχολείο επιλογής μαθημάτων, όπως ήταν η αρχική επιδίωξη, το ΛΕΜ, όπως αναφέρεται στην *Έκθεση της Ειδικής Επιτροπής για την Αξιολόγηση του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου* (1998), «εξελίχθηκε σε σχολείο επιλογής Συνδυασμών». Συνεπώς ο μαθητής «αντί να επιλέξει μαθήματα, επιλέγει ένα από τους εφτά συνδυασμούς οι οποίοι περιέχουν ένα σταθερό υποχρεωτικό πρόγραμμα μαθημάτων, και τούτο ανεξάρτητα από τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών». Ένα άλλο πρόβλημα που δημιουργήθηκε ήταν ότι η ουσιαστικά ακαδημαϊκή θεωρητική φύση των προγραμμάτων του ΛΕΜ, δεν έδινε την ευκαιρία στους μαθητές «ιδιαίτερα τους αδύνατους, να κάνουν επιλογή μαθημάτων που ν' ανταποκρίνονται στην επαγγελματική τους αποκατάσταση». Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έκθεση: «παρά τις προσδοκίες, το ΛΕΜ δεν οδήγησε στην απομάκρυνση από το παραδοσιακό διαχωρισμό του

Σχολείου Μέσης Παιδείας σε Κλασικό, Πρακτικό και Οικονομικό/ Εμπορικό» (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 1998, σ. 17).

Τη δεκαετία του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 καταβλήθηκαν προσπάθειες για την αναθεώρηση του θεσμού των ΛΕΜ. Οι προσπάθειες αυτές κορυφώνονται με τη σύσταση της Ειδικής Επιτροπής η οποία το 1992 εκπονεί έκθεση για τον εκσυγχρονισμό και βελτίωση των ΛΕΜ. Την Έκθεση αυτής της Επιτροπής, *Εισηγήσεις της Ειδικής Επιτροπής για την Αναθεώρηση του ΛΕΜ*, την ακολουθεί άλλη από μια ανασυσταθείσα Ειδική Επιτροπή, η οποία το 1993, επί Υπουργίας της Κλαίρης Αγγελίδου, υπέβαλε εμπειριστατωμένες προτάσεις για την «**ενοποίηση της Λυκειακής και της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**». Το 1993 το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε την ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου για την «**ενοποίηση της Λυκειακής και της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**», και αποφάσισε «να εξουσιοδοτήσει την Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού να προχωρήσει στη μελέτη της δοκιμαστικής εφαρμογής του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου» σε τρία σχολεία: Λύκειο Κύκκου Α', Λύκειο Κύκκου Β' και Τεχνική Σχολή Μακάριος Γ'.

Με την ενιαιοποίηση των δύο τύπων εκπαίδευσης (Γενική και Τεχνική-Επαγγελματική) αναμενόταν ότι, μεταξύ των άλλων, θα σταματούσε η προκατάληψη έναντι της ΤΕΕ, και θα συνέβαλε στη βελτίωση της ποιοτικής της διδασκαλίας-μάθησης, και γενικότερα στην αναβάθμιση της Κυπριακής εκπαίδευσης. Ως βασικοί σκοποί του νέου τύπου Ενιαίου Σχολείου (ΕΣ) τίθενται οι εξής:

- α. Η πνευματική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της χριστιανικής θρησκείας και της ελληνικής παράδοσης.
- β. Η καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, η προετοιμασία δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών, η τόνωση του εθνικού φρονήματος μακριά από πνεύμα σοβινισμού, η συντήρηση της μνήμης των κατεχόμενων εδαφών και η προπαρασκευή για όλες τις πτυχές και όλους τους ρόλους της ζωής: το ρόλο του ανεξάρτητου ατόμου, το ρόλο του πολίτη στα πλαίσια της ανεξάρτητης Κυπριακής Δημοκρατίας, το ρόλο του εργαζόμενου και το ρόλο του γονιού.

Και ως ειδικότεροι στόχοι, ανάμεσα σε άλλα:

- Η παροχή ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές για σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους, για τη συμμετοχή τους στην παραγωγή και την ανάπτυξη της χώρας.
- Η απόκτηση βαθύτερης και ουσιαστικότερης γνώσης και αυτογνωσίας, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την τέχνη, τον πολιτισμό.
- Η προσφορά σύγχρονης, γενικής και ειδικής επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του τόπου.
- Η προετοιμασία του μαθητή για τη **δια βίου** απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

- Η προφορά προγραμμάτων που να χαρακτηρίζονται από ποικιλία, ευελιξία και ελαστικότητα, ώστε οι επιλογές των μαθητών να τους παρέχουν τη δυνατότητα για συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή την εισδοχή τους στον κόσμο της εργασίας και παραγωγής με πιθανότητες επιτυχίας (Εκθεση Ειδικής Επιτροπής, 1998, σ. 25 – 26).

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ενιαιοποίηση της γενικής και της ΤΕΕ στο Ενιαίο Λύκειο σηματοδοτεί μια σημαντική καινοτομία του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο διεθνές χώρο και στην Ελλάδα ο θεσμός του Ενιαίου Σχολείου είχε υπό διάφορες μορφές υιοθετηθεί νωρίτερα. Στην Ελλάδα η προσπάθεια για την ενιαιοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκίνησε ουσιαστικά το 1984 με τη δημιουργία 14 Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (ΕΠΛ). Για διάφορους λόγους, η εφαρμογή του ΕΠΛ σε εθνική κλίμακα δεν πραγματοποιήθηκε, και το ΕΠΛ συνέχισε να είναι αντικείμενο κριτικής τα επόμενα χρόνια. Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, σύμφωνα με το μελετητή των ΕΠΛ. Μ. Κασσωτάκη, «είχε ωριμάσει η ιδέα ότι το Λύκειο του μέλλοντος στον ελληνικό χώρο πρέπει να είναι ένας νέος τύπος Ενιαίου Λυκείου, που θα έχει όλα τα θετικά στοιχεία του ΕΠΛ, αλλά θα είναι πιο ευέλικτο». Αποτέλεσμα της «ωρίμανσης» αυτής της ιδέας ήταν η θεσμοθέτηση με το νόμο 2525/97 του Ενιαίου Λυκείου, «το οποίο το σχολικό έτος 1997-98 καθιερώθηκε ως ο μοναδικός τύπος Λυκείου στον Ελληνικό χώρο» (Εκθεση Ειδικής Επιτροπής, 1998, σ. 43–44).

Συγκρίνοντας τους δύο τύπους Ενιαίου Λυκείου – τον Ελλαδικό με τον Κυπριακό – ο ιστορικός-συγκριτικός της εκπαίδευσης μπορεί να διακρίνει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στο φιλοσοφικό τους υπόβαθρο, αλλά και διαφορές. Και οι δύο τύποι Ενιαίου Σχολείου επιδιώκουν την παροχή ευελιξίας και ελαστικότητας στα προγράμματα για την ικανοποίηση ατομικών προτιμήσεων και ιδιαίτερων ενδιαφερόντων. Παράλληλα, και στις δύο περιπτώσεις πιστεύεται ότι η παρεχόμενη παιδεία θα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση πνευματικά καλλιεργημένων ανθρώπων και ώριμων δημοκρατικών πολιτών. Και τρίτο, ο νέος αυτός τύπος σχολείου θα μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της ευρωπαϊκής προοπτικής και των δύο χωρών (Βλέπε επίσης Σταςόπουλος, 1997, σ. 77).

Υπήρχαν όμως και διαφορές που δείχνουν ξανά ορισμένες ιδιαιτερότητες της σύγχρονης Κυπριακής εκπαιδευτικής εμπειρίας και «αποκλίσεις» από τον Ελλαδικό χώρο. Κύριος σκοπός του Ενιαίου Λυκείου στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με το νόμο 2525/97 ήταν «η **παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου**» που να στοχεύει στην «ανάπτυξη των ικανοτήτων της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών». Επιπρόσθετος στόχος ήταν: (α) «η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη

συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, και (β) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα διευκόλυναν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας» (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 1998, σ. 44). **Δε διακρίνει κανείς αντίστοιχη έμφαση στην «παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου» στη σύλληψη και τη φιλοσοφία του Κυπριακού Ενιαίου Λυκείου.** Στο Κυπριακού τύπου Ενιαίο Σχολείο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον «ινστρουμενταλιστικό» αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου και της παιδείας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ακόμα και εκεί που γίνεται λόγος για την «προσφορά σύγχρονης γενικής γνώσης», προστίθεται «που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του τόπου». Ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησης είναι ότι στις επιδιώξεις του Κυπριακού τύπου Ενιαίου Λυκείου διατυπώνεται η αμφισβητήσιμη, συν τοις άλλοις, θέση ότι η διαμόρφωση πνευματικά καλλιεργημένων ανθρώπων και ώριμων πολιτών, που «να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προκλήσεις του 21ου αιώνα με σωστό προγραμματισμό, υψηλό αίσθημα ευθύνης και δημοκρατικό, ελεύθερο πνεύμα», μπορεί να επιτευχθεί «με την πνευματική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών στα πλαίσια ασφαλώς των θρησκευτικών και εθνικών μας παραδόσεων» (Στασόπουλος, 1997, σ. 76). **Εκείνο, όμως που προέχει σ' αυτή τη θέση και που έχει σχέση με τη δική μας ανάλυση/ μελέτη είναι ότι μέχρι πρόσφατα εξακολουθεί να δίνεται έμφαση στον ελληνο-εθνοκεντρικό και θρησκευτικό ρόλο του σχολείου και της παιδείας γενικότερα.** Και ένα τρίτο σημείο διαφοράς μεταξύ των δύο τύπων ενιαίου σχολείου ήταν/ είναι ότι στο Κυπριακό Ενιαίο Λύκειο εντάσσεται και η Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ στην Ελλάδα, παράλληλα με το Ενιαίο Λύκειο ιδρύθηκαν και τα λεγόμενα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) τα οποία «αντικατέστησαν κατά κάποιο τρόπο τις παλιές Μέσες Τεχνικές Σχολές» (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 1998, σ. 46).

Συμπερασματικά, το Κυπριακό σχήμα για την ενιαιοποίηση της Γενικής με την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση σε Ενιαίο Λύκειο απεικονίζει μια αμφίπλευρη εκπαιδευτική φιλοδοξία/ ιδεολογία: από τη μια πλευρά, ένα τολμηρό, για την Κύπρο, νεωτερικό/ προοδευτικό και, όπως αναπτύσσουμε σε άλλο μέρος αυτής της Έκθεσης/ Μελέτης, δημοκρατικό μεταρρυθμιστικό εγχείρημα, και από την άλλη, εμμονή σε μια συντηρητική και αντιδραστική ελληνο-εθνο-θρησκευτική ιδεολογία αναφορικά με το ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης.

Όπως και να έχουν τα πράγματα, το ενιαιοποιημένο Λύκειο εφαρμόστηκε πειραματικά και με μεγάλη αισιοδοξία όσον αφορά το θετικό του ρόλο στην αναβάθμιση της παιδείας και την

εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών του τόπου. Τρία χρόνια μετά την πειραματική εφαρμογή του, σε μια αξιολόγηση του θεσμού, ο Διευθυντής του Ενιαίου Λυκείου Κύκκου Α' Μιχάλης Στασόπουλος, σε Εκπαιδευτικό Συνέδριο που οργάνωσε η ΟΕΛΜΕΚ ΤΟ 1997, κάπως επιφυλακτικά, είπε:

Προοπτικές για το μέλλον: ... Το Ενιαίο Λύκειο μπορεί να επεκταθεί, γιατί είναι ευέλικτο και σύγχρονο. Ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών και συμβάλλει στην αναβάθμιση και ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Δεν μπορεί όμως να εφαρμοστεί όπως είναι τώρα – και ούτε αναμέναμε ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί – επειδή είναι πολυδάπανο, αρκετά περίπλοκο και έχει δύσκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα (Στασόπουλος, 1997, σ. 80).

«Πολυδάπανο», «αρκετά περίπλοκο», «δύσκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα», γι' αυτούς αλλά και για άλλους σημαντικούς λόγους, ο τύπος του Ενιαίου Λυκείου που επιχειρήθηκε στην Κύπρο τη δεκαετία του 1990, δεν πέτυχε. Και η ιδέα για την πιθανή επανίδρυση του θεσμού, έχει ουσιαστικά εγκαταλειφθεί. Αλλά δεν αρκεί αυτό. Όταν σήμερα γίνεται λόγος για την ενιαιοποίηση της Γενικής με την ΤΕΕ σε ένα νέο σχήμα μεταρρύθμισης/ αναδόμησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ορισμένοι σημαντικοί φορείς/ παράγοντες, όπως π.χ. η ΟΛΤΕΚ και η Διεύθυνση Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΜΤΕΕ), μεταξύ των άλλων, απορρίπτουν την ιδέα της πιθανής επανίδρυσης του θεσμού με το επιχείρημα ότι ο τύπος αυτός της σύνδεσης των δύο τύπων εκπαίδευσης δοκιμάστηκε στο παρελθόν και απέτυχε. Σημειώνουμε σχετικά ότι θα επανέλθουμε στο θέμα της επανίδρυσης αυτού του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου σε άλλο μέρος αυτής της μελέτης, γιατί αποτελεί βασικό σκέλος της πρότασής μας για την αναδόμηση της Λυκειακής βαθμίδας του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Εν τω μεταξύ, όμως θα πρέπει να πούμε κάτι για τους λόγους για τους οποίους ο παραπάνω θεσμός του Κυπριακού Ενιαίου Λυκείου δεν ευδοκίμησε. Δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν έχει διεξαχθεί επιστημονική ιστορική μελέτη/ έρευνα για την αποτυχία αυτού του νεωτερικού/ προοδευτικού και κατά τη δική μας κρίση δημοκρατικού θεσμού. Υπάρχει βέβαια η *Έκθεση της Ειδικής Επιτροπής για την Αξιολόγηση του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου* (1998), την οποία έχουμε ήδη αναφέρει. Στην έκθεση αυτή, η Ειδική Επιτροπή είχε συγκεντρώσει στοιχεία που προέκυψαν από εμπειρικές έρευνες που αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών, διδασκόντων, γονέων και άλλων φορέων (συνδικαλιστικών οργανώσεων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας) για την αξιολόγηση «της έκτασης επιτυχίας του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου». Οι απόψεις αυτών των φορέων σχετικά με τα **αρνητικά** σημεία του Ενιαίου Λυκείου μπορούν να εκληφθούν και ως παράγοντες που επέδρασαν στην αποτυχία του θεσμού. Ενδεικτικά παραθέτουμε μερικά από τα αρνητικά στοιχεία όπως διατυπώνονται στην εν λόγω Έκθεση:

- Απουσία οργάνωσης και συστηματικού προγραμματισμού.

- Ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή. Μη ικανοποιητική επιλογή ύλης και διδασκαλίας.
- Μη ικανοποιητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Δεν προετοιμάζει το παιδί να ασκήσει επάγγελμα (γονείς).

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο στοιχείο στην Έκθεση αυτή είναι ότι οι πιο αυστηροί και αρνητικοί επικριτές του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου ήταν η συνδικαλιστική οργάνωση ΟΛΤΕΚ (Οργάνωση Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης) και ο Διευθυντής της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Κατά την ΟΛΤΕΚ, σύμφωνα με την Έκθεση της Ειδικής Επιτροπής, «το ΕΛ δεν ανταποκρίνεται σ' αυτό που οι καθηγητές της τεχνικής εκπαίδευσης επιθυμούσαν». Και στη συνέχεια, κατά την Έκθεση της Επιτροπής:

[Η ΟΛΤΕΚ] θεωρεί πως η εξαγγελία ότι το Ενιαίο Λύκειο θα επιτύγχανε την άρση της προκατάληψης απέναντι στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν επιτεύχθηκε. Υποστηρίζει ότι η προκατάληψη αυτή συνεχίζεται και μέσα στο Ενιαίο Λύκειο, στο οποίο ο αριθμός των μαθητών που ακολουθούν τεχνικούς κλάδους σημειώνει σημαντική μείωση... την ίδια στιγμή παρουσιάζεται σημαντική αύξηση των μαθητών που επιθυμούν να εγγραφούν στις Τεχνικές Σχολές, οι οποίες δεν υποστηρίζονται από την πολιτεία...Εισηγούνται τέλος, να λειτουργούν παράλληλα προς τα ΕΛ και οι Τεχνικές Σχολές, αφού αυτές αναμορφωθούν και αποκτήσουν πιο ευέλικτα προγράμματα, προσαρμοσμένα στις σύγχρονες εξελίξεις και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Από τη δική του σκοπιά, ο Διευθυντής Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Έκθεση, «πιστεύει ότι μέχρι σήμερα τουλάχιστον, το ΕΛ δεν πέτυχε το στόχο να απομακρύνει το διαχωρισμό που υπάρχει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και την τεχνική κατεύθυνση». Από την άλλη πλευρά, η Έκθεση συνεχίζει:

Ο Διευθυντής Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης πιστεύει ότι ο θεσμός του ΕΛ πρέπει να διατηρηθεί 'γιατί είναι η απάντηση στην πρόκληση που λέγεται μαζικοποίηση της παιδείας'. Θεωρεί όμως, ότι δεν πρέπει να καταργηθεί η τεχνική εκπαίδευση. Κατά την άποψή του, οι τεχνικές και επαγγελματικές σχολές πρέπει να διατηρηθούν για εκείνα τα παιδιά που επιθυμούν να ακολουθήσουν τεχνικά επαγγέλματα (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 1998, σ. 164-166).

Από τα παραπάνω, δεν πρέπει να δοθεί η εντύπωση ότι ο νεοσύστατος θεσμός του ΕΛ δεν είχε υποστηρικτές από τους γονείς, τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό και από άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ΟΕΛΜΕΚ, η οποία, σύμφωνα με την προαναφερθείσα Έκθεση «αντιμετωπίζουν θετικά το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου» και «έχουν την άποψη ότι η γενίκευση του ΕΛ πρέπει να γίνει αμέσως σε όλη την Κύπρο (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 1998, σ. 166-167).

ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ/ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Από την παραπάνω ιστορική επισκόπηση της σύγχρονης Κυπριακής Εκπαίδευσης (από την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας) συνάγονται ορισμένες διαπιστώσεις/ συμπεράσματα που, όπως είχαμε προαγγείλει στις αρχές αυτού του κεφαλαίου, θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη σημερινή «κρίσιμη» ή «προβληματική» κατάσταση που βρίσκεται η Κυπριακή παιδεία. Αυτά τα συμπεράσματα, σε συνδυασμό με τις διαπιστώσεις που έγιναν σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτού του μέρους της μελέτης/ Έκθεσης, συναποτελούν τις «αναγκαίες αρχικές συνθήκες» θα έλεγε κανείς, για τις δικές μας αναζητήσεις και τους προβληματισμούς που αφορούν τις προοπτικές για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

1. Πρώτη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Από την ανάληψη της ευθύνης για την παροχή, τη διακυβέρνηση/ διοίκηση και την εποπτεία της Ελληνο-Κυπριακής εκπαίδευσης από το νεοσύστατο Κυπριακό κράτος το 1965, διαμορφώνεται ένα δομικό-θεσμικό πλαίσιο εξουσίας και ελέγχου, το οποίο αναδεικνύει χαρακτηριστικά ενός **συγκεντρωτικού, γραφειοκρατικού και δύσκαμπτου κρατικού συστήματος**, παρόμοιου με το Ελληνικό, πλην του θεσμού του Γενικού Διευθυντή.

2. Δεύτερη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Κυρίαρχος επίσημος ρηματικός λόγος την πρώτη δεκαετία μετά την κρατικοποίηση της εκπαίδευσης σε θέματα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πολιτικής, σχολικών θεσμών και προγραμμάτων (curricula), και γενικού προσανατολισμού, είναι ταυτόσημος με τον Ελλαδικό. Όπως αναφέρουμε παραπάνω: «στην πρώτη δεκαετία της ανεξάρτητης Κυπριακής Δημοκρατίας η 'αποαποικιοποίηση' της Κυπριακής παιδείας αντικαταστάθηκε από μια ολική «μετεκένωση» της Ελληνικής παιδείας στο νεοσύστατο Ελληνο – Κυπριακό έθνος κράτος».

3. Τρίτη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Λόγω ιδιόζουσων Κυπριακών συνθηκών, και συγκεκριμένα των κατάλοιπων της Βρετανικής αποικιοκρατίας, την ιδιομορφία της νεοσύστατης Κυπριακής δημοκρατικής πολιτείας και της Ελληνο-Κυπριακής εθνικής ταυτότητας (αυτό που ο Bourdieu αποκαλεί HABITUS), και της πρωτοκαθεδρίας της Κυπριακής οικονομίας στην οικοδόμηση του Κυπριακού κράτους, διαπιστώθηκαν και ορισμένες παρεκκλίσεις από την Ελληνική «μητρόπολη» και **ορισμένες αντίνομες Κυπριακές ιδιαιτερότητες**, όπως, π.χ.:

(α) Αταλάντευτη προσήλωση προς τα **εθνοκεντρικά ελληνοχριστιανικά ιδεώδη** και τη στενή κλασσική-ελληνική έννοια της ανθρωπιστικής παιδείας, όταν στην ελληνική «μητρόπολη» και στο διεθνή χώρο γίνεται λόγος για μια ευρύτερη Νεο-ουμανιστική Παιδεία.

(β) Παράλληλα, όμως, διαμόρφωση ενός «αντί-λογου» που δίνει έμφαση στην προώθηση μιας «εργαλειακής-ινστρουμενταλιστικής γνώσης» και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης που, κατά τους υποστηρικτές του ανταποκρίνεται στις αρχές της **οικονομικής πραγματικότητας** και της **κοινωνικής δικαιοσύνης**.

4. Τέταρτη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Συνδυαστικά με τον παραπάνω «αντί-λογο», σταδιακή ανάπτυξη, πριν και μετά την Τουρκική εισβολή, της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης – δημόσιας και ιδιωτικής – για την παροχή ωφελιμιστικής/ ινστρουμενταλιστικής γνώσης για την ικανοποίηση ατομικών ενδιαφερόντων, για την κατάρτιση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που πιστεύεται ότι προωθούν την οικονομική ανάπτυξη της χώρας.
Κύρια γλώσσα διδασκαλίας η Αγγλική.

5. Πέμπτη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Μετά την Τουρκική εισβολή το 1974 προσπάθεια για «δημοκρατική» μεταρρύθμιση, με κύρια περιοχή τη μεταϋποχρεωτική λυκειακή βαθμίδα του συστήματος. Θεσμοθέτηση του Λυκείου Επιλογής Μαθημάτων (ΛΕΜ).

6. Έκτη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Ίδρυση του δημόσιου κρατικού και σύγχρονου Πανεπιστημίου της Κύπρου με δημόσια αποστολή. Κύρια γλώσσα διδασκαλίας η Ελληνική. Παράλληλα, σημαντική αύξηση ατομικής ιδιοκτησίας κερδοσκοπικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση/ κατάρτιση ατόμων για το χώρο της εργασίας στην Κύπρο και το εξωτερικό. **Κύρια γλώσσα διδασκαλίας η Αγγλική.**

7. Έβδομη διαπίστωση/ συμπέρασμα: Ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου (ΕΛ) και η δοκιμαστική εφαρμογή του το 1994, για την ενιαιοποίηση της Λυκειακής Γενικής και της Τεχνικής/ Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Κοινά χαρακτηριστικά με τον Ελληνικό Ενιαίο τύπο Λυκείου αλλά και διαφορές που αναδείχνουν ξανά «ορισμένες ιδιαιτερότητες της σύγχρονης εκπαιδευτικής εμπειρίας και αποκλίσεις από τον Ελλαδικό χώρο». Στο Κυπριακό Ενιαίο Λύκειο δίνεται «μεγαλύτερη έμφαση στον ινστρουμενταλιστικό αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου και της παιδείας». Αποτυχία του πειράματος για την ενοποίηση της Γενικής με την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση

ΜΕΡΟΣ Β

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ

κεφάλαιο 4

Το Πρόβλημα

Με την ένταξη της Κύπρου ως πλήρες μέλος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), την απόρριψη του Πέμπτου Σχεδίου Ανάν για την ανασυγκρότηση του Κυπριακού κράτους σε ένα Ομοσπονδιακό πολιτικό σχηματισμό, και τις συνεχιζόμενες διαβουλεύσεις, «για τη μετάλλαξη του σημερινού Κράτους σε Ομοσπονδία που θα διέπεται καθοριστικά από δημοκρατικές αρχές και από πλήρη σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα» (Παπαδόπουλος, 7/4/2004), τροχοδρομείται μια νέα πορεία στην εκσυγχρονιστική εκπαιδευτική ιστορία της χώρας. Η προοπτική της ενεργητικής συμμετοχής μιας συνενωμένης Κυπριακής Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας στο διαμορφωμένο Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο πολιτικο-οικονομικό και επιστημολογικό σκηνικό της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης/ Μάθησης, όπως το έχουμε διαγράψει στο δεύτερο Κεφάλαιο αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης, σε συνδυασμό με το νέο όραμα για τον εκσυγχρονισμό και την πρόοδο της Κυπριακής πολιτείας και κοινωνίας, υπαγορεύουν ανασκευές στους διάφορους «προβληματικούς» τομείς της Κυπριακής εκπαίδευσης/ παιδείας, όπως την έχουμε εξιστορήσει στο δεύτερο Κεφάλαιο αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης.

Έχοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες/ αρχικές συνθήκες, σε ποια σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας ενδείκνυται αλλαγές; Ποιες περιοχές της Κυπριακής Εκπαίδευσης χρήζουν αναδόμησης και εκσυγχρονισμού; Ποια τα προβλήματα, οι αδυναμίες και οι αγκυλώσεις του Κυπριακού συστήματος εκπαίδευσης και παιδείας;

Για την ενεργό συμμετοχή της χώρας στο Νεο-Ευρωπαϊκό πρόγραμμα (project) του εκσυγχρονισμού, όπως το έχουμε διαγράψει παραπάνω, ποιες οι αναγκαίες τομές; Τι σχήμα

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης; **Προσαρμοστικό-ρεφορμιστικό ή Διαμορφωτικό**, για να χρησιμοποιήσουμε τους όρους-έννοιες του Andre Gorz;

Σ' αυτό το Κεφάλαιο της Μελέτης/ Έκθεσης μας, **πρώτα** θα σκιαγραφήσουμε τις διάφορες πτυχές/ παραμέτρους, που κατά την ιστορικο-συγκριτική μας κρίση συνθέτουν «το πρόβλημα» της Κυπριακής Εκπαίδευσης/ Παιδείας στη σημερινή ιστορική συγκυρία, και **μετά** (δεύτερο) θα σχηματοποιήσουμε ένα Διαμορφωτικό Σενάριο/ Σχήμα μιας ρηξικέλευθης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

Το «πρόβλημα» της Κυπριακής Παιδείας τη Σύγχρονη Ιστορική Συγκυρία

Από την ιστορική μας επισκόπηση προκύπτει ότι προβλήματα παιδείας έχουν επισημανθεί και σχολιαστεί περιοδικά από τη σύσταση του Κυπριακού κράτους. Και μια επιφανειακή ανάγνωση των όσων γράφονται και λέγονται σήμερα, για την εκπαιδευτική κατάσταση στη χώρα, στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, σε συνέδρια και σε πολιτικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές συγκεντρώσεις, επιβεβαιώνει τη γενική αντίληψη/ άποψη ότι υπάρχουν προβλήματα, κατά μερικούς μεγάλα και σοβαρά προβλήματα παιδείας στην Κύπρο. Όπως βέβαια ένας συγκριτικός μελετητής εκπαιδευτικών συστημάτων στο διεθνή χώρο θα ανέμενε (γιατί το ίδιο παρατηρείται και σε άλλες χώρες), δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι ακριβώς λογίζεται ως εκπαιδευτικό πρόβλημα. Γιατί από άλλες διερευνήσεις και μελέτες, έχει διαπιστωθεί ότι σε μερικές περιπτώσεις προβλήματα παιδείας και εκπαιδευτικές «κρίσεις» κατασκευάζονται από ισχυρούς κοινωνικούς παράγοντες για πολιτικούς λόγους ή για την εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων.

Υπάρχουν όμως και ορισμένα σημεία «κρίσης» στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου συγκλίνουν οι απόψεις των διαφόρων φορέων. Η παρούσα Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΕΜ) διερεύνησε διεξοδικά το θέμα αυτό. Μελέτησε τα όσα ειπώθηκαν και γράφτηκαν, και είχε εκτενείς συνεντεύξεις με τους διάφορους φορείς της κοινωνίας των πολιτών, π.χ. με πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές διδασκαλικές οργανώσεις, συλλόγους γονέων, μαθητών και φοιτητών, με στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, και με γνωστούς επιστήμονες εκπαιδευτικούς. Με βάση τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και της σημερινής κατάστασης και των παραπάνω διερευνήσεων αυτού του θέματος, και με γνώμονα τα συγκροτησιακά στοιχεία και το εννοιολογικό πλαίσιο ενός σύγχρονου δημοκρατικού και ανθρώπινου ευρωκυπριακού σχολείου και μιας σύγχρονης, δημοκρατικής και

ανθρώπινης παιδείας (βλέπε Κεφάλαιο 3), η ΕΕΜ διαπίστωσε ορισμένα σημεία «κρίσης», ορισμένες πτυχές του **προβλήματος**, ορισμένες αδυναμίες, ανεπάρκειες, αγκυλώσεις της Κυπριακής εκπαίδευσης και παιδείας, ορισμένες «κρίσιμες ζώνες», όπως έχουμε αναφέρει στην πρώτη ενότητα αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης, οι οποίες παρατίθενται ως εξής:

1 Δομικό – Θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης/ διοίκησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας

Το σύστημα διοίκησης/ διακυβέρνησης και εποπτείας παραμένει αυστηρά **συγκεντρωτικό**. Σε κεντρικό επίπεδο το σύστημα είναι γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απηρχαιωμένο (π.χ. ο θεσμός του Γενικού Διευθυντή). Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, εποπτείας και αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, και κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, ακόμη και σε θέματα της παιδαγωγικής– διδακτικής διαδικασίας διαμορφώνεται και ελέγχεται από το κέντρο – τις διάφορες κεντρικές υπηρεσίες και τους διάφορους μηχανισμούς, π.χ. Υπουργό Παιδείας, Γενικό Διευθυντή και Τμηματάρχες. **Η εξουσία και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη**. Η κεντρική ιεραρχία εξουσίας, διακυβέρνησης και ελέγχου συγκεντρώνεται στον εκάστοτε Υπουργό – πολιτικό πρόσωπο – και το Γενικό Διευθυντή – μόνιμο ανώτερο δημόσιο υπάλληλο που μπορεί να μην είναι ειδικός σε θέματα παιδείας – και κατανέμεται στους διάφορους τμηματάρχες και άλλους κεντρικούς διοικητικούς/ εποπτικούς παράγοντες. Οι φορείς αυτοί έχουν την αρμοδιότητα να ενεργούν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εκτός από το συγκεντρωτισμό της εξουσίας, κατά γενική ομολογία (ακόμη και από κεντρικά στελέχη του Υπουργείου), οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου είναι «τεμαχισμένες», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε στέλεχος του Υπουργείου, με αποτέλεσμα «να μην υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος». Κατά άλλο στέλεχος του ΥΠΠ: «Ένα από τα βασικότερα προβλήματα του Υπουργείου είναι η ανυπαρξία μιας θεσμικής δομής που να συντονίζει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στις διάφορες διευθύνσεις».

Σημειώνουμε ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του δομικού – θεσμικού πλαισίου διοίκησης/ διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και η έλλειψη συντονισμού ανάμεσα στα κεντρικά όργανα του ΥΠΠ, έχουν **επισημανθεί και επικριθεί** και στο παρελθόν από διάφορους παράγοντες – ενδο-συστημικούς - και εξω-συστημικούς - και από

Κύπριους και ξένους μελετητές. Συγκεκριμένα: Το 1997, στο προαναφερθέν Εκπαιδευτικό Συνέδριο που οργάνωσε η ΟΛΜΕΚ με θέμα «Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης», ο τότε Γενικός Διευθυντής του Υπουργείου Παιδείας είπε: «Απαιτείται, ακόμη και η βελτίωση της διαδικασίας συντονισμού και της δομής του Υπουργείου. Ιδιαίτερη ενδυνάμωση απαιτείται αναφορικά με την επικοινωνία και το συντονισμό μεταξύ των διευθύνσεων και των επιθεωρητών Δημοτικής, Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης» (ΟΕΛΜΕΚ, Εκπαιδευτικό Συνέδριο 1997, σ. 49). Αλλά πολύ πριν απ' αυτό, το 1981, σε «Εμπιστευτικό Υπόμνημα» προς τον Υπουργό Παιδείας, ο ιστορικός-συγκριτικός Α. Καζαμίας, ως επίσημα καλεσμένος εμπειρογνώμονας, είχε γράψει: «Όπως και στα θέματα της δομής και διάρθρωσης του σχολικού συστήματος, η **διοικητική οργάνωση** της Κυπριακής εκπαίδευσης στο κέντρο και στην περιφέρεια παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες, οι οποίες επίσης οφείλονται, μερικώς τουλάχιστον, στην αποικιοκρατία». Πιο συγκεκριμένα, ο Α. Καζαμίας αναφέρθηκε στο θεσμό του Γενικού Διευθυντή, και έγραφε: «Όταν η διοικητική εξουσία και ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης συγκεντρώνονται σε ένα μονομελές και μόνιμο όργανο, το οποίο μπορεί να μην είναι ειδικό σε θέματα παιδείας, αυτό δημιουργεί προβλήματα και σ' ένα βαθμό ερασιτεχνισμό». Και για το θεσμό του Τμηματάρχη: « Παρόμοια παρατήρηση, δηλαδή ο συγκεντρωτισμός πολλών αρμοδιοτήτων, ισχύει σε ένα βαθμό και σ' άλλα επίπεδα διοίκησης, όπως, π.χ. τα τμήματα στοιχειώδους, μέσης, τεχνικής και ανώτερης εκπαίδευσης. Μια άλλη αδυναμία της υφιστάμενης διοικητικής διάρθρωσης στο επίπεδο των τμηματάρχων, είναι η δημιουργία αυτόνομων ξεχωριστών οργάνων, η οποία εμποδίζει το συντονισμό των προσπαθειών για τη λύση κοινών προβλημάτων, όπως π.χ. οι εξετάσεις, η ανάπτυξη προγραμμάτων, ο προγραμματισμός και η έρευνα». Και άλλα σχετικά, όπως:

α. «Φαίνεται να υπάρχει υπερβολική εξάρτηση στις σχέσεις ανάμεσα στα κεντρικά και τα περιφερειακά όργανα διοίκησης και εποπτείας, από τη μια μεριά, και τους διευθυντές και καθηγητές/ δασκάλους, από την άλλη. Έτσι παρεμποδίζεται η **ανάπτυξη πρωτοβουλίας** στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, και η **συμμετοχή** όλων των σχολικών φορέων (διοίκηση, καθηγητές, γονείς, μαθητές), που όπως διαπιστώνεται από έρευνες σε άλλες χώρες, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποδοτικού (αποτελεσματικού) συστήματος».

β. «**Έλλειψη σταθερού συντονισμού** των προσπαθειών που καταβάλλονται σε όλα τα επίπεδα διοίκησης και προγραμματισμού από τα κεντρικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας (Γενική Διεύθυνση, Τμήματα Εκπαίδευσης, Γενικοί Επιθεωρητές, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κ.λπ.) μέχρι τα όργανα για την τοπική διοίκηση των σχολείων και την εποπτεία της διδασκαλίας».

Υ. Και τέλος: «Σε σχέση με την παραπάνω παρατήρηση, αισθητή είναι και η έλλειψη συνεργασίας ή σταθερού συντονισμού ανάμεσα σε μονάδες/ υπηρεσίες/ όργανα του Υπουργείου Παιδείας και άλλων Υπουργείων (Καζαμίας, 1981)».

2 Δομή/ Οργάνωση/ Διάρθρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Η οργάνωση και διάρθρωση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και οι σχολικοί θεσμοί/ μηχανισμοί (οι τύποι σχολείου), όπως διαμορφώθηκαν από τη σύσταση του Κυπριακού κράτους, παρομοιάζουν με εκείνα του Ελληνικού συστήματος, και σε ορισμένα σημεία, με τα συστήματα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών. Συγκεκριμένα, έχουμε τις εξής βαθμίδες εκπαίδευσης και τους εξής τύπους σχολείου:

- Προδημοτική εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση – Εξάχρονο δημοτικό σχολείο
- Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Τριετές γενικό Γυμνάσιο
- Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρισμένη σε δύο τύπους σχολείου – Τριετές Λύκειο και διετή ή τριετή Τεχνικά-Επαγγελματικά σχολεία
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Πανεπιστήμιο της Κύπρου, Δημόσιες και Ιδιωτικές Σχολές, κυρίως επαγγελματικές.

Μια άλλη θέαση της οργάνωσης/ διάρθρωσης της δημόσιας εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι:

- Προσχολική εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο
- Εννιάχρονη υποχρεωτική γενική σχολική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο)
- Τρίχρονο Γενικό Λύκειο και διετείς ή τριετείς Τεχνικές / Επαγγελματικές Σχολές
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούμενη από το δημόσιο Πανεπιστήμιο Κύπρου και από διάφορες μη Πανεπιστημιακού επιπέδου, ανώτερες δημόσιες σχολές, όπως π.χ. Ανώτερο Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Αστυνομική Ακαδημία Κύπρου, Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο, Δασικό Κολέγιο, Νοσηλευτική Σχολή, Μεσογειακό Ινστιτούτο Διεύθυνσης και Σχολή Ξεναγών.

Παράλληλα με τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, λειτουργεί και ένας αριθμός ιδιωτικών ιδρυμάτων – νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, σχολεία μέσης εκπαίδευσης και τριτοβάθμιες σχολές. Ένα ιδιόμορφο χαρακτηριστικό του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως

αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτής της Μελέτης / Έκθεσης, είναι ο συγκριτικά μεγάλος αριθμός φοιτητών στις πολυάριθμες ιδιωτικές τριτοβάθμιες σχολές. Στην επίσημη *Ετήσια Έκθεση 2003* του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού καταγράφονται τα εξής στοιχεία: κατά το σχολικό έτος 2002-2003, ο αριθμός φοιτητών στις ιδιωτικές τριτοβάθμιες σχολές ανερχόταν στις 12246 έναντι 5787 φοιτητών στις αντίστοιχες δημόσιες σχολές.

Η δομή/ διάρθρωση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και οι επί μέρους σχολικοί θεσμοί/ μηχανισμοί, όπως υφίστανται σήμερα παρουσιάζουν αδυναμίες, και αγκυλώσεις, τις οποίες παραθέτουμε συνοπτικά για κάθε τομέα/ πτυχή του θέματος ως εξής:

2.1 Εννιάχρονη και Δωρεάν Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Η εννιάχρονη και δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση όπως έχει καθιερωθεί και λειτουργεί στην Κύπρο, περιλαμβάνει, τις έξι τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – του Δημοτικού Σχολείου – και τις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – το Γυμνάσιο. Η εννιάχρονη εκπαίδευση αφορά παιδιά ηλικίας από 5 ετών και 8 μηνών μέχρι 15 ετών. Σύμφωνα με τη νομοθετική διάταξη εννιά χρόνια υποχρεωτικής και δωρεάν παιδείας αποτελούν βασικό ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα κάθε Κύπριου πολίτη.

Η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής και δωρεάν φοίτησης αποσκοπούσε στην πνευματική και την ηθική καλλιέργεια του Κύπριου πολίτη στον εκδημοκρατισμό της Κυπριακής παιδείας, και απώτερα στην πολιτιστική ακόμη και την «υλική» αναβάθμιση και ανάπτυξη ολόκληρου του Κυπριακού έθνους-κράτους. Στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της εννιάχρονης σχολικής εκπαίδευσης, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, είχαν συσταθεί κοινές επιτροπές από επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν μελετήσει και καθορίσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «εννιάχρονου σχολείου». Κύριος στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας φιλοσοφίας και εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, τους στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των μαθητών του «εννιάχρονου σχολείου». Ενιαία φιλοσοφία σημαίνει την αξεχώριστη διδακτική ενότητα «6-ετής Δημοτική και 3-ετής Γυμνασιακή» **Γενική Παιδεία** για όλα τα Κυπριόπουλα - ανεξάρτητα από το τι θα κάνουν ύστερα από την 9-χρονη εκπαίδευση. Και **Γενική Παιδεία**, όπως επανειλημμένα επισημαίνουμε σ' αυτή τη Μελέτη/ Έκθεση, **νοείται η παιδεία εκείνη η οποία αφορά όλο το εύρος της πολυδιάστατης/ πολύπλευρης προσωπικότητας, και όχι μόνο τις γνώσεις και τις διανοητικές ικανότητες.**

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις και το φιλοσοφικό υπόβαθρο, η ΕΕΜ διερεύνησε το θέμα της εφαρμογής και λειτουργίας της πολιτικής της εννιάχρονης εκπαίδευσης στην Κύπρο και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο θεσμός αυτός «δεν πέτυχε». Ειδικός σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικός, σε μνημόνιο προς την ΕΕΜ, έκανε την ακόλουθη αξιολόγηση του θεσμού:

Η μέχρι σήμερα εμπειρία των μάχιμων εκπαιδευτικών από τη λειτουργία και εφαρμογή της εννιάχρονης εκπαίδευσης στην Κύπρο καταδεικνύει ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη και προσέγγιση, το εννιάχρονο σχολείο παραμένει ουσιαστικά μια εντελώς θεωρητική σύλληψη, αφού η **δημοτική και η γυμνασιακή εκπαίδευση λειτουργούν ως δύο ξεχωριστές βαθμίδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη χάσματος μεταξύ των δύο σχολείων, γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα προσαρμογής σε πολλά παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο** (Μνημόνιο προς την ΕΕΜ) [Υπογράμμιση δική μας].

Από τη δική μας διερεύνηση του θέματος και από τις μαρτυρίες εμπλεκομένων συντελεστών ανάγεται ότι η δυσλειτουργία του θεσμού της εννιάχρονης εκπαίδευσης οφείλεται σε διάφορους παράγοντες/ λόγους, μεταξύ των οποίων θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι εξής:

(α) Τα αναλυτικά προγράμματα για το Δημοτικό Σχολείο και για το Γυμνάσιο σχεδιάζονται από διαφορετικούς παράγοντες/ διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και δε διέπονται από τις αρχές της εννιάχρονης ενιαίας εκπαίδευσης.

(β) Επικαλύψεις στα θέματα και την ύλη που διδάσκονται στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Αυτό διαπιστώθηκε ιδιαίτερα στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά «λίγο ή πολύ» υπάρχουν επικαλύψεις σε όλα τα βασικά μαθήματα.

(γ) Σύμφωνα με ειδικό σύμβουλο του ΥΠΠ «τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο δε διέπονται, στην πλειοψηφία τους, από τις αρχές της εννιάχρονης ενιαίας εκπαίδευσης, της οποίας βασικό συστατικό στοιχείο θα έπρεπε να είναι η αρχή της συνέχειας και της ομαλής μετάβασης».

(δ) Σε σχέση με το (γ) παραπάνω, δυσχερής/ μη ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Το πρόβλημα μετάβασης και προσαρμογής στο Γυμνάσιο επιδεινώνεται λόγω διαφορών στην παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου (δηλ. στην οργάνωση της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης, στην αξιολόγηση και στις «ευρύτερες επιστημολογικές αντιλήψεις» του «καθηγητή» του Γυμνασίου και του «δασκάλου» του Δημοτικού.

(ε) Έλλειψη μιας ενιαίας Διεύθυνσης ή Αρχής στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για το εννιάχρονο σχολείο.

2.2 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Μέση Γενική Εκπαίδευση και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

2.2.1 Γυμνάσιο και Μέση Γενική Εκπαίδευση (Ενιαίο Λύκειο): Ο πρώτος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρεται στο τρίχρονο υποχρεωτικό Γυμνάσιο. Ο ανώτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνίσταται από τη Μέση Γενική (ΜΓΕ) και τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΜΤΕΕ). Η δημόσια ΜΓΕ αποτελείται από το Ενιαίο Λύκειο, ενώ η δημόσια ΜΤΕΕ αποτελείται από τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές.). Σύμφωνα με την *Ετήσια Έκθεση 2003* του ΥΠΠ:

- Κύριος προσανατολισμός του Δημόσιου Γυμνασίου είναι η γενική ανθρωπιστική παιδεία για τα παιδιά ηλικίας 12-15 ετών. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική.
- Στο Λύκειο το σύστημα εκπαίδευσης είναι πιο ευέλικτο και με διαφορετικές κατευθύνσεις ανάλογα με τις κλίσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα του μαθητή. Ιδιαίτερα με την εφαρμογή από τη σχολική χρονιά 2000-2001 του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου σε παγκύπρια κλίμακα, η ευελιξία και οι προοπτικές που ανοίγονται στο μαθητή αυξάνονται ακόμη περισσότερο.

Και στη συνέχεια:

Με βάση τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές και εθνικές ανάγκες της Κύπρου, η Δημόσια Μέση Εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και στοχεύει στην προαγωγή και ανάπτυξη μιας υγιούς και ηθικής προσωπικότητας με σκοπό να δημιουργήσει ικανούς, δημοκρατικούς και νομοταγείς πολίτες. Στοχεύει επίσης στην εμπέδωση της ειδικής ταυτότητας, των πολιτιστικών αξιών, των παγκόσμιων ιδανικών για Ελευθερία, Δικαιοσύνη, Ειρήνη, στην καλλιέργεια αγάπης και σεβασμού των ανθρώπων, στην αλληλοκατανόηση» (*Ετήσια Έκθεση 2003*, σ.22.23).

Συμπληρωματικά γίνεται επίσης λόγος για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ειδών σκέψης, όπως: κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, φαντασία, συνθετική ικανότητα, επίλυση προβλημάτων, κ.λπ.

Σημειώνουμε σχετικά, ότι μετά την καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου, το ΥΠΠ «αποφάσισε την εισαγωγή καινοτομιών και στο Γυμνασιακό κύκλο για εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών του Γυμνασίου και την αναβάθμιση και βελτίωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης». Σύμφωνα με την επίσημη *Ετήσια Έκθεση 2003*, οι καινοτομίες που αναφέρονται, έχουν ως συμπληρωματικούς στόχους:

- Πλατύτερο γνωσιολογικό υπόβαθρο,
- Απόκτηση δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς, όπως χειρισμό Η.Υ., χρήση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και διοικητικές δεξιότητες,
- Αυτομόρφωση,
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, της κριτικής σκέψης,

- Απόκτηση νέων στάσεων «ως προς το χώρο εργασίας και ως προς άλλα γενικότερα θέματα, όπως η ανοχή και ο σεβασμός άλλων ανθρώπων και πολιτισμών,
- Εναρμόνιση «της φιλοσοφίας του Γυμνασίου με εκείνη του Λυκείου»,
- Διασφάλιση της συνέχειας «της εκπαίδευσης μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου και μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου».

2.2.2 *Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2001-2002 η ΜΤΕΕ προσφέρεται σε δύο κατευθύνσεις, τη Θεωρητική και την Πρακτική. Σύμφωνα με επίσημο κείμενο της Διεύθυνσης της ΜΤΕΕ του ΥΠΠ:

- Η διάρκεια σπουδών και στις δύο κατευθύνσεις είναι τρία χρόνια. Το πρώτο έτος σπουδών είναι κοινό κατά κατεύθυνση και κλάδο, και στο δεύτερο έτος οι μαθητές/τριες επιλέγουν μια από τις ειδικότητες του κλάδου και τις κατευθύνσεις, που έχουν επιλέξει στο πρώτο έτος».
- Οι κλάδοι και οι ειδικότητες της ΜΤΕΕ που προσφέρονται στη Θεωρητική και Πρακτική κατεύθυνση είναι: «Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Πολιτικών Μηχανικών-Αρχιτεκτονικής, Σχεδιαστών, Χημικής Τεχνολογίας, Ξυλουργικής-Επιπλοποιίας, Καλλιτεχνικών Σπουδών, Ένδυσης, Υποδηματοποιίας και Δερμάτινων Κατασκευών, Αισθητικής-Κομμωτικής, Γεωπονίας, Υπηρεσιών, και Ξενοδοχειακών και Καλών Τεχνών (Νέα Προγράμματα Σπουδών ΜΤΕΕ, 2002).

Και στη συνέχεια:

Το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές πέραν από την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση των ατόμων παρέχει στον/στην απόφοιτο το αναγκαίο γνωσιολογικό υπόβαθρο για:

- Ομαλή και δημιουργική ένταξη του/της στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή.
- Να μπορεί να διεκδικήσει θέση σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κύπρου ή άλλων χωρών.
- Να εκπαιδεύεται και να καταρτίζεται δια βίου, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Νέα Προγράμματα Σπουδών ΜΤΕΕ, 2002).

Αξίζει επίσης στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά στις «γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες» που συνιστούν το υποτιθέμενο «προφίλ του/ της αποφοίτου Θεωρητικής Κατεύθυνσης» στο Κυπριακό σύστημα ΜΤΕΕ. Στο επίσημο κείμενο της Διεύθυνσης της ΜΤΕΕ διατυπώνονται, μεταξύ άλλων, τα εξής:

Ο/ Η απόφοιτος αποκτά γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ώστε να:

- Χειρίζεται σωστά την ελληνική γλώσσα, να εκφράζεται γραπτά και προφορικά σε μια από τις επικρατέστερες ευρωπαϊκές γλώσσες,
- Κατέχει σε ευρύ φάσμα θεμάτων στέρεες και μετατρέψιμες γνώσεις,
- Αποκτήσει ικανότητες για μάθηση, για την προσαρμογή του/ της σε δυναμικές και μη προβλέψιμες καταστάσεις και για αναζήτηση, επιλογή και αξιοποίηση της χρήσιμης πληροφορίας,
- Αποκτήσει ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα και δεξιότητες που να βοηθούν στην ανάλυση και επίλυση προβλημάτων,
- Αναλαμβάνει διάφορους ρόλους, όπως του υπεύθυνου, ενεργού, δημοκρατικού και παραγωγικού πολίτη, του γονέα, του συμβούλου, του καθοδηγητή και του εμπυχωτή,
- Σέβεται και εφαρμόζει στην καθημερινή ζωή, τα γόνιμα στοιχεία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και τις διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες και αρχές,
- Ενεργεί με ελεύθερη, ανεξάρτητη και κριτική σκέψη, να είναι πρόθυμος/ η για αυτοκριτική και να δέχεται την κριτική,
- Διαμορφώνει εθνική συνείδηση, μακριά από φανατισμό, ρατσισμό και ξενοφοβία και να ανέχεται και να συνεργάζεται με άλλες εθνικές ομάδες, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- Αντιλαμβάνεται την πραγματική σημασία και τις σοβαρές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας,
- Τηρεί θετική στάση προς τον κόσμο της εργασίας, της βιομηχανίας και της παραγωγής,
- Κατανοεί τις επιστημονικές-τεχνολογικές διαστάσεις του σύγχρονου πολιτισμού κ.ά. (Νέα Προγράμματα Σπουδών της Δημόσιας ΜΤΕΕ, 2002).

Ο διαχωρισμός της μεταγυμνασιακής/ μεταϋποχρεωτικής ανώτερης μέσης εκπαίδευσης σε Γενικό Λύκειο και Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές κρίνεται ότι δε συνάδει προς τις βασικές αρχές ενός δημοκρατικού σχολικού συστήματος παιδείας, που συνιστούν το φιλοσοφικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προτείνουμε. Διαφωνούμε με την αντίληψη ορισμένων πολιτικών και εκπαιδευτικών συντελεστών/ παραγόντων στην Κύπρο οι οποίοι και στο παρελθόν (όπως διαπιστώσαμε παραπάνω στο τρίτο Κεφάλαιο αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης) και σήμερα υποστηρίζουν την άποψη ότι το διπλό αυτό διαχωριστικό δίκτυο παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα για περισσότερη εκπαίδευση (μετά το υποχρεωτικό Γυμνάσιο) και για επαγγελματική αποκατάσταση. Επομένως, σύμφωνα με την εσφαλμένη κατ' εμάς αυτή αντίληψη, ότι το διπλό δίκτυο παροχής ανώτερης

μέσης εκπαίδευσης σε γενικού τύπου σχολεία και σε ξεχωριστές τεχνικές-επαγγελματικές σχολές μπορεί να ενταχθεί στο δημοκρατικό σχήμα σχολικής εκπαίδευσης.

Οι δύο τύποι σχολείου – το Γενικό Λύκειο και η Τεχνική-Επαγγελματική Σχολή – διαφέρουν ως προς την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και κατευθύνσεις των μαθητών. Τα παιδιά που φοιτούν στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) προέρχονται κυρίως από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και αγροτικές περιοχές. Τα προγράμματα γενικής παιδείας που προσφέρουν οι ΤΕΣ διαφέρουν από τα αντίστοιχα προγράμματα των Γενικών Λυκείων σε ευρύτητα περιεχομένου, σε ποιότητα και στο χρόνο που αφιερώνεται. Και παρόλο που στα επίσημα κείμενα, όπως έχουμε επισημάνει παραπάνω, μερικοί γενικοί σκοποί και συγκεκριμένοι στόχοι, και ορισμένες δεξιότητες που οι ΤΕΣ επιδιώκουν και καλλιεργούν, όπως διατυπώνονται στα εν λόγω κείμενα, είναι παρόμοιοι/ες με εκείνους/ες που διατυπώνονται αναφορικά με το Γενικό/Ενιαίο Λύκειο, ο κύριος σκοπός των ΤΕΣ είναι η **εκπαίδευση-κατάρτιση** για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/φοιτητών στο χώρο εργασίας, ενώ ο κύριος σκοπός του Γενικού/Ενιαίου Λυκείου είναι η εισαγωγή στην τριτοβάθμια μεταλυκειακή εκπαίδευση.

Το διπλό διαχωριστικό δίκτυο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με έρευνες/μελέτες στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα παρουσιάζει κοινωνικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματα. Βρίσκεται σε αναντιστοιχία προς τη σύγχρονη αντίληψη για τη δημοκρατικοποίηση του σχολικού συστήματος εκπαίδευσης και για μια δημοκρατική παιδεία (Φραγκουδάκης, 1979; Κασσωτάκης, 1986). Το γεγονός ότι τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα σε συνδυασμό με (α) τη διαφορετική και περιορισμένη Γενική Παιδεία που τους προσφέρεται, και (β) την κατεξοχήν εκπαίδευση-κατάρτιση που προωθούν για την ομαλή μετάβαση στο χώρο εργασίας αμέσως μετά το σχολείο, συμβάλλει στον αποκλεισμό μιας ομάδας παιδιών – των κοινωνικά μειονεκτούντων – από τα μορφωτικά αγαθά και τα πλεονεκτήματα μιας 12-χρονης γενικής εγκυκλίου «νέο-ουμανιστικής παιδείας», όπως την έχουμε προσδιορίσει (την πιθανότητα για συνέχιση των σπουδών και στη συνέχεια για μια καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση). Σημειώνουμε ακόμη ότι στην επιδιωκόμενη εκπαιδευτική μορφωτική ταυτότητα (HABITUS) του απόφοιτου των ΤΕΣ αναφέρονται, όπως έχουμε επισημάνει παραπάνω, ορισμένα χαρακτηριστικά (γνώσεις, ιδιότητες, δεξιότητες, κ.λπ.). Δυστυχώς δεν έχουμε ενδείξεις/αποδείξεις ότι πραγματικά ο/η απόφοιτος έχει αποκτήσει τις υποτιθέμενες γνώσεις, ιδιότητες, και δεξιότητες που αναφέρονται. Ελλείπει αποδεικτικών στοιχείων για το υποτιθέμενο «προφίλ» του/της

απόφοιτου των ΤΕΣ, και έχοντας υπόψη ότι και στα σχολεία γενικής παιδείας υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα αφενός στους επιδιωκόμενους σκοπούς/ στόχους των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων, και αφετέρου στο περιεχόμενο/ τη διδακτέα ύλη, την παιδαγωγική- διδακτική διαδικασία και το περιβάλλον μάθησης, τότε είναι πολύ δύσκολο να πιστέψει κανείς ότι στην περίπτωση της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ο/ η απόφοιτος έχει διαμορφώσει την ταυτότητα ενός ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη με «ανεξάρτητη και κριτική σκέψη», με «εθνική συνείδηση μακριά από φανατισμό, ρατσισμό και ξеноφοβία», με σεβασμό και εφαρμογή «των γόνιμων στοιχείων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και των διαχρονικών και πανανθρώπινων αξιών και αρχών», κ.λπ., κ.λπ.

Κατά τη δική μας κρίση, επιπρόσθετα, το διπλό διαχωριστικό δίκτυο σχολικής εκπαίδευσης (Μέση Γενική Εκπαίδευση και Μέση Τεχνική Εκπαίδευση) συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση δύο διαφορετικού και άνισου τύπου πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας: τον εξειδικευμένο και παραγωγικό εργαζόμενο, κυρίως στα κατώτερα ή «μεσαία» επαγγέλματα, με περιορισμένη «παιδεία του πολίτη» (citizenship education) και τον ευρύτερα πεπαιδευμένο πολίτη ο οποίος θα απασχολείται στα μεσαία και ανώτερα, και πιο προνομιούχα επαγγέλματα.

Και κάτι άλλο σχετικό και επίσης σημαντικό με την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Στα επίσημα κείμενα που έχουμε ήδη αναφέρει παρουσιάζεται ένα προλογικό σκεπτικό για την αναγκαιότητα της προώθησης της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ενόψει της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της κοινωνίας της «νέας γνώσης» και της «τεχνολογίας», και συνεπώς του «συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος» και των «άμεσων και πολύ σοβαρών επιπτώσεων στο χώρο εργασίας». Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται σε ένα από τα κείμενα:

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της οικονομίας, των επιχειρήσεων και των παραγωγικών μονάδων έχουν άμεσες και πολύ σοβαρές επιπτώσεις στο χώρο της εργασίας. Οι ανάγκες της αγοράς εργασίας μεταβάλλονται συνεχώς. Κάθε πρόβλεψη σχετικά με τις ανάγκες για ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, κατά ειδικότητα και επίπεδο εκπαίδευσης/ κατάρτισης, είναι δύσκολη και επισφαλής. Στο πλαίσιο αυτής της νέας πραγματικότητας είναι βέβαιο ότι το μέλλον θα εξαρτάται όλο και περισσότερο από τον παράγοντα γνώση και φυσικά τους θεσμούς μέσω των οποίων αποκτάται η γνώση. Μέσα σ' αυτό το πολυσύνθετο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια απλή, στατική διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων και δεξιοτήτων. Πρέπει να είναι μια συνεχής οικονομική αναγκαιότητα ... (Κείμενο προς τον Πρόεδρο της Επιτροπής, *Αντί Προλόγου*).

Σε προηγούμενη ενότητα αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης έχουμε εξετάσει διεξοδικά τις παραπάνω παρατηρήσεις για την Παγκοσμιοποίηση, την Κοινωνία της Γνώσης, τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται σ' αυτό το Νεόκοσμο, όπως τον αποκαλέσαμε, τις επιπτώσεις στην οικονομία και

το χώρο εργασίας και παραγωγής. Και στο τέλος είχαμε αναλύσει την εκπαιδευτική διάσταση/προοπτική στη «νέα Ευρώπη του Ευρώ, της Γνώσης και του Πολίτη». Στην ίδια ενότητα σκιαγραφήσαμε τα είδη της γνώσης, τις δεξιότητες, ικανότητες και διαθέσεις, που επιτάσσει η Νέα Ευρώπη της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης και «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη 'γενική' και 'πρακτική' αξία» στη νέα αυτή Κοσμόπολη. Σε απάντηση του τελευταίου ερωτήματος έχουμε γράψει ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης Ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης και ευρύτερα του Νέο-Ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού, γίνεται λόγος για την προώθηση **και της γενικής παιδείας αλλά και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.**

Σύμφωνα με τα επίσημα Κυπριακά κείμενα, και με βάση τη συζήτηση που η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση είχε με τους εκπροσώπους της ΟΛΤΕΚ, τόσο η Διεύθυνση της ΜΤΕΕ στο ΥΠΠ όσο και η ΟΛΤΕΚ, φαίνεται ότι αποδέχονται άκριτα, κατά τη δική μας άποψη, την προώθηση της ΜΤΕΕ σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΤΕΣ), με το νομιμοποιητικό σκεπτικό ότι τέτοιο είδος εκπαίδευσης-κατάρτισης επιβάλλεται και από το νέο διεθνές σύστημα της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης και τεχνολογίας, γιατί μεταξύ των άλλων συμβάλλει και στην οικονομική αποτελεσματικότητα (economic efficiency).

Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τη ΜΤΕΕ στην Κύπρο, και το νομιμοποιητικό επιχειρήμα/ σκεπτικό για την προώθηση της σε ξεχωριστές σχολές, βασίζεται σε ορισμένες αμφισβητήσιμες παραδοχές και θεωρίες, και δε λαμβάνει υπόψη νεώτερες επιστημονικές αντιλήψεις σχετικά με τη συσχέτιση της σχολικής εκπαίδευσης και παιδείας με την οικονομική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα:

Από τη διεθνή βιβλιογραφία (και από μερικές έρευνες στην Ελλάδα και την Κύπρο) συνάγεται ότι, γενικά, η εκπαίδευση (το εκπαιδευτικό σύστημα) διαδραματίζει θετικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη/ αποτελεσματικότητα. Στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital theory) και ευρύτερα του «εκσυγχρονισμού» (modernization) υποστηρίζεται στην Ελλάδα ότι «η παιδεία είναι πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις» (βλέπε Καζαμίας, 1983, σ. 421), διεθνώς, όπως χαρακτηριστικά αποφάνθηκαν οι οικονομολόγοι F. Harbison και C.A. Myers ότι «Η εκπαίδευση είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού» (Harbison and C.A. Myers, 1964), και στην Ευρώπη δια στόματος του Γάλλου Υπουργού Παιδείας, του Jean Pierre Chevenement το 1985 «Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού» (Καζαμίας και Κασσωτάκης, 1995, σ. 572).

Υπάρχουν όμως προβληματισμοί, μεγάλη συζήτηση και διαφορετικές απαντήσεις-συμπεράσματα στο σημαντικό ερώτημα: «Ποια εκπαίδευση/ παιδεία, ποια γνώση/ κατάρτιση, σε ποια ποσότητα (χρόνια φοίτησης) και σε ποιο χώρο/ τόπο συμβάλλει περισσότερο ή διαδραματίζει θετικότερο ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη/ αποτελεσματικότητα;»

Αν πάλι ανατρέξουμε στη διεθνή βιβλιογραφία και την έρευνα θα διαπιστώσουμε ότι η παροχή τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστούς σχολικούς χώρους (ξεχωριστές σχολές) στο επίπεδο της μέσης βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, δε φαίνεται να έχει μεγαλύτερη «αποδοτικότητα» από μιας ευρείας εμβέλειας γενική παιδεία. Σε μια τεκμηριωμένη συγκριτική εργασία/ μελέτη ο γνωστός οικονομολόγος της εκπαίδευσης Γ. Ψαχαρόπουλος (1987), έχει γράψει:

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι το κόστος των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι κατά πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο κόστος των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα οφέλη είναι περίπου τα ίδια. Η εργασία αυτή αμφισβητεί την σκοπιμότητα της παροχής επαγγελματικών μαθημάτων στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου και θεωρεί αποδοτικές άλλες εναλλακτικές λύσεις.

Και με κάπως διαφορετικά λόγια για το ίδιο φαινόμενο:

Η επαγγελματικοποίηση σε αυτό το επίπεδο [δευτεροβάθμια εκπαίδευση] γίνεται με δύο τρόπους: ή με την εισαγωγή πρακτικών μαθημάτων σε ένα κατά τα άλλα ακαδημαϊκό πρόγραμμα, ή με την παροχή καθαρά επαγγελματικών μαθημάτων σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες με αποκλειστικό αντικείμενο τεχνικές/ επαγγελματικές σπουδές. Τα ερευνητικά τεκμήρια δείχνουν το κόστος αυτών των προγραμμάτων είναι υψηλότερο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα οφέλη τους είναι περίπου τα ίδια (Ψαχαρόπουλος, 1987, σ. 7, 10) [Για το ίδιο θέμα βλέπε επίσης (Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας, 1985)] [Η Υπογράμμιση δική μας].

Αξίζει τελικά να αναφερθούμε και στο πρόσφατο αξιολογικό βιβλίο της Allison Wolf του Πανεπιστημίου του Λονδίνου με τον εύστοχο τίτλο *Does education matter?* (Παίζει ρόλο η εκπαίδευση;) στο οποίο η συγγραφέας εξετάζει μεταξύ άλλων και τη γνώση που έχει συσσωρευτεί τα τελευταία 40 χρόνια σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από διαφορετικά είδη παιδείας και διαφορετικής χρονικής διάρκειας εκπαίδευση. Όσον αφορά τη συνεισφορά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Allison Wolf συμπεραίνει ότι **πιο αποδοτική, ακόμη και με βάση οικονομικά κριτήρια, που άλλωστε δεν είναι και η κύρια της αποστολή, είναι η γενική παιδεία με την ευρεία έννοια του όρου.**

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω αμφιβολίες και επιφυλάξεις αναφορικά με τον υποτιθέμενο ρόλο και την υποτιθέμενη αξία της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή παρέχεται σήμερα σε ξεχωριστές τεχνικές/ επαγγελματικές σχολές, για λόγους

οικονομικής αποτελεσματικότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαίδευσης/ κατάρτισης ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, η Επιτροπή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Κυπριακή Πολιτεία θα πρέπει να επανεξετάσει αυτό το σχολικό θεσμό με την προοπτική της οργανικής ένταξης Τεχνικής-Επαγγελματικής Παιδείας σε μια ενιαιοποιημένη γενική παιδεία στο επίπεδο του Ενιαίου Λυκείου.

③ Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολική Γνώση και Παιδαγωγικο-Διδακτική διαδικασία

Οι στόχοι και η διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum) καθώς και η επιλογή, η διδακτική διαδικασία και η αξιολόγηση της σχολικής γνώσης κρίνεται ότι χρήζουν ανανέωσης και εκσυγχρονισμού. Η ΕΕΜ διαπιστώνει τις εξής αδυναμίες και ανεπάρκειες στο curriculum της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό και γυμνάσιο) καθώς και της μεταϋποχρεωτικής λυκειακής βαθμίδας:

- A.** Οι σκοποί και οι στόχοι, με άλλα λόγια η φιλοσοφία του Ελληνοκυπριακού σχολικού συστήματος, και **a fortiori** του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), όπως διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα (τα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και τα κείμενα που έρχονται από την Ελλάδα), περιλαμβάνουν μερικές σύγχρονες και προοδευτικές ιδέες/ αντιλήψεις, όπως, π.χ, δημιουργία ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες και δικαιώματα, και «η ομαλή και εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς, το γνωστικό, το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό». Όμως, στα εν λόγω κείμενα συμπεριλαμβάνονται και πολλά στοιχεία της παραδοσιακής ελληνοεθνοκεντρικής φιλοσοφίας. Ενόψει: α) της ένταξης ολόκληρης της Κύπρου στην πολυεθνική, πολυπολιτισμική, παγκοσμιοποιημένη και δημοκρατική Ευρωπαϊκή Ένωση, β) της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του Κυπριακού μαθητικού πληθυσμού, και γ) της προοπτικής για την επανένωση της Κυπριακής Δημοκρατικής Πολιτείας, επείγει η αναθεώρηση της φιλοσοφίας/ των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και του ΑΠ και η ανανέωση και εκσυγχρονισμός τους.

- B.** Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλ. τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη σχολική γνώση, η ΕΕΜ διαπιστώνει τα ακόλουθα:
- Πρόσφατα έχουν γίνει προσπάθειες για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες του συστήματος - στη Δημοτική Εκπαίδευση και στη Μέση Γενική Εκπαίδευση, όπως αναπτύσσεται στο Κεφάλαιο 6 αυτής της Μελέτης/ Έκθεσης. **Διαπιστώνεται όμως, ότι μερικές από αυτές τις προσπάθειες/ καινοτομίες για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευοδώθηκαν, ενώ μερικές άλλες δεν εφαρμόστηκαν σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκύπρια κλίμακα.**
 - Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, το πρόγραμμα των μαθημάτων, ο βασικός τους κορμός, οι συσχετισμοί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η αντιστοιχία του διδακτικού χρόνου προς τη διδακτέα ύλη, η έννοια και το περιεχόμενο της **Γενικής Παιδείας** και ο ημερολογιακός χρόνος στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο ουσιαστικά έχουν παραμείνει αναλλοίωτα. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική διαδικασία δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού προγράμματος και μιας σύγχρονης δημοκρατικής συμμετοχικής διδακτικής πράξης (Για δημοκρατικό πρόγραμμα βλέπε M. Apple & J. Beane, *Democratic School*, 1995). Η ΕΕΜ κρίνει ότι η έννοια και το περιεχόμενο της **Γενικής Παιδείας** στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και τις Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές χρήζουν ανανέωσης και εκσυγχρονισμού. Με τον όρο **Γενική Παιδεία** (όπως αναπτύσσουμε στο Κεφάλαιο 2) δε νοείται αυτό που παρατηρείται στην Κυπριακή Εκπαίδευση, δηλ., ένα συνονθύλευμα ετερόκλητων νοησιαρχικών γνωστικών περιοχών/ σπουδών (cognitive/ intellectual studies) όπως οι **ανθρωπιστικές/ ουμανιστικές σπουδές** (π.χ. λογοτεχνία, ποίηση, δράμα, αρχαία και νέα ελληνικά, ξένες γλώσσες, φιλοσοφία), τα **μαθηματικά, οι θετικές επιστήμες** (π.χ. φυσική, χημεία κ.λπ.), και η σύγχρονη τεχνολογία, και η αποτελεσματικότητα του οποίου κρίνεται με βάση μετρήσιμες επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και διεθνείς διαγωνισμούς όπως αυτούς της International Association of Educational Achievement (IEA). Αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ως **Παιδεία**, αλλά εκπαίδευση-κατάρτιση, ή ως κωδικοποιημένη γνώση (codified knowledge), ή αυτό που ο Paulo Freire ονόμασε «τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης» (banking concept of education).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, από θεωρητικούς της εκπαίδευσης και από εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές, και σε σημαντικά κείμενα της UNESCO (π.χ. στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, με τίτλο *«Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της»*, 1988), επισημαίνεται η αναγκαιότητα μιας στέρεης **Γενικής Παιδείας**, όχι απλώς η αναγκαιότητα εκπαίδευσης, απόκτησης γνώσεων, και κατάρτισης (education and training). Μια στέρεη **Γενική Παιδεία** θα πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια του «νού και της ψυχής», με έμφαση όχι μόνο στις διανοητικές/ γνωστικές δεξιότητες/ ικανότητες (cognitive skills and abilities), όπως π.χ. κριτική σκέψη, αναλυτικο-συνθετική ικανότητα, στρατηγική επίλυσης προβλήματος, δεξιότητα του «μανθάνειν» με κάθε μέσο και τρόπο, κ.λπ. Μια στέρεη **Γενική Παιδεία** θα πρέπει επίσης να «μορφώνει» ανθρώπους-πολίτες, καλλιεργημένους ανθρώπους και ενάρετους δημοκρατικούς πολίτες της Κύπρου, της Ευρώπης και του κόσμου.

Η ΕΕΜ σημειώνει ότι, όπως φαίνεται από τα κείμενα, η Κυπριακή Εκπαίδευση επιδιώκει **όχι μόνο** την «κατάκτηση της γνώσης», την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη του «γνωστικού τομέα», αλλά και την απόκτηση θετικών στάσεων προς τη μάθηση, την «προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες», και την προαγωγή του πολιτισμού και «μιας υγιούς και ηθικής προσωπικότητας με σκοπό να δημιουργήσει ικανούς δημοκρατικούς και νομοταγείς πολίτες». Με άλλα λόγια, η ΕΕΜ διαπιστώνει ότι το Κυπριακό σχολείο επιδιώκει όχι μόνο την εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και αυτό που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή την παιδεία/ μόρφωση του ανθρώπου-πολίτη της χώρας.

Παρά ταύτα, η ΕΕΜ διαπιστώνει ανεπάρκειες, ασάφειες, αντιφάσεις και αδυναμίες στο λόγο και τις πρακτικές που αφορούν στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό-μορφωτικό ρόλο/ προσανατολισμό του Κυπριακού σχολικού συστήματος, και συγκεκριμένα στην παροχή μιας σύγχρονης ανθρωποκεντρικής Γενικής Παιδείας. Ειδικότερα:

- ο Τα προγράμματα του Κυπριακού σχολείου παραμένουν σε μεγάλο βαθμό «παραδοσιακά» και **γνωσιοκεντρικά**. Τα αναλυτικά προγράμματα σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθούν να είναι «κατάλογοι διδακτικής ύλης». Η έννοια της Γενικής Παιδείας που πανθομολογουμένως θεωρείται η πεμππουσία του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης συνίσταται από ένα συνονθύλευμα ετερόκλιτων γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων) και δραστηριοτήτων, χωρίς

συνάφεια μεταξύ τους. Στο πρόγραμμα Γενικής Παιδείας κυριαρχεί η φιλοσοφία της «νοησιαρχίας».

- Σε σχέση με τα παραπάνω, η έμφαση που στο Κυπριακό σχολείο δίνεται στις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις/ τεστ σε «κύρια» μόνο μαθήματα (ανθρωπιστικά μαθήματα, μαθηματικά, θετικές επιστήμες) οδηγεί πολλούς γονείς και μαθητές να βλέπουν την εκπαίδευση χρησιμοθηρικά, ως πρόσκτηση γνώσεων για επιτυχία στις εξετάσεις που θα τους εξασφαλίσει μια θέση στο Πανεπιστήμιο ή μια καλύτερη θέση στο χώρο της εργασίας. Αυτή η αντίληψη επισκιάζει/ περιθωριοποιεί τον εκπαιδευτικό-μορφωτικό ρόλο/ προσανατολισμό/ αποστολή του σχολείου.
- Δυσαρμονία ανάμεσα στα επίσημα κείμενα που διατυπώνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, και την εφαρμογή τους στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (δηλαδή στα μαθήματα, το σχολικό βιβλίο και τη διδακτική πράξη). Εμφανέστατη ένδειξη τέτοιας δυσαρμονίας παρατηρείται ανάμεσα στο διατυπωμένο και επιδιωκόμενο στόχο του Κυπριακού σχολείου που αναφέρεται στη δημιουργία «ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών με ευρεία και κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα και στα αναλυτικά προγράμματα και την εφαρμογή στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου.

- Γ. Και στο εκπαιδευτικό μανιφέστο *«Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση – Για μια Παιδεία που μας Αξίζει»*, η σημερινή κυβέρνηση της Κυπριακής Δημοκρατίας θέτει ως άμεσο στόχο την «ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό, μια σύγχρονη παιδεία που θα διαμορφώσει ενεργούς πολίτες με δημοκρατικά ιδεώδη, κοινωνικές ευαισθησίες, αγάπη για την πατρίδα τους, κριτική σκέψη και σύγχρονες αντιλήψεις».

Εκ πρώτης όψεως δε φαίνεται ότι υπάρχει αντιστοιχία/ αρμονία ανάμεσα στους διατυπωμένους στόχους (π.χ. τη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, με «ευρεία» και κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα), τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (δηλαδή το σχολικο-παιδαγωγικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης). Για παράδειγμα, για τη διαμόρφωση «ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών», τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και οι εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου αλλά και γενικότερα το «περιβάλλον

μάθησης» είναι ανεπαρκή. Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι, βασική συνιστώσα σε ένα πρόγραμμα Γενικής Παιδείας που να στοχεύει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών, είναι η «πολιτική παιδεία» με την ευρύτερη έννοια του όρου από την καθιερωμένη «αγωγή του πολίτη». (βλέπε Α. Καζαμίας και Λ. Πετρονικολός, *Παιδεία και Πολίτης-Η παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα, Ατραπός, 2003).

Στην Κύπρο δε δίδεται η αναγκαία έμφαση στη σημαντική αυτή περιοχή της σχολικής γνώσης και της γενικής παιδείας. Η πολιτική παιδεία/ διαπαιδαγώγηση περιορίζεται σε μια μόνο εβδομαδιαία ώρα διδασκαλίας στη Γ' Γυμνασίου, στο μάθημα «Πολιτική Αγωγή». Η «διδασκτέα ώρα» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (γνωστικών περιοχών) που εξετάζονται στο Ελληνικό σύγγραμμα *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (1998) που γράφτηκε για να διδαχθεί στη Γ' τάξη του Ελληνικού Γυμνασίου.

Δεν είναι όμως με την ελλιπή και υποτυπώδη διδασκαλία του μαθήματος της «αγωγής του πολίτη» που απαξιώνεται η επιδιωκόμενη γενική παιδεία που στοχεύει στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών με «ευρείαν» και κριτική σκέψη και με ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αυτό, όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, ισχύει και με τη διδασκαλία των άλλων «ανθρωπιστικών μαθημάτων», όπως είναι τα Αρχαία, τα Νέα Ελληνικά και η Ιστορία που συνολικά αποτελούν και το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος της γενικής εγκυκλίου παιδείας. Από τις ίδιες τις μαρτυρίες των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι αυτά τα μαθήματα διδάσκονται «μηχανιστικά» με κύριο στόχο την απόκτηση γνώσεων και την αποστήθιση μόνον και μόνον για την επιτυχία στις εξετάσεις. Ο κύριος λόγος, σύμφωνα πάντοτε με τους διδάσκοντες, είναι ότι η πολιτεία αξιολογεί το εκπαιδευτικό/ διδακτικό έργο και επιβραβεύει τη σχολική εκπαίδευση και παιδεία με βασικούς δείκτες ποιότητας τις επιδόσεις (κυρίως μετρήσιμες) των μαθητών σε τεστ γνώσεων. Γι' αυτό είναι ίσως κατανοητό ότι ελάχιστη προσπάθεια καταβάλλεται για την προώθηση της «ευρείας» και κριτικής σκέψης, για την καλλιέργεια πολιτικής, κοινωνικής και ηθικής αρετής, αυτό που οι αρχαίοι εννοούσαν με παιδεία του νού και της ψυχής και πλήρη «καλοκαγαθία».

Υπενθυμίζουμε σχετικά τα όσα έχουμε σκιαγραφήσει στο πρώτο μέρος αυτής της Έκθεσης – τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης – αναφορικά με τις πνευματικές/ νοητικές και τις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (competencies) καθώς και τις στάσεις και διαθέσεις (dispositions) που απαιτούνται για την «Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Γνώσης».

Συνολικά έχουμε καταγράψει τις ακόλουθες κατηγορίες δεξιοτήτων/ στάσεων/ διαθέσεων κ.λπ.:

- Πολιτικές και κοινωνικές δεξιότητες/ ικανότητες, όπως π.χ. υπευθυνότητα, καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος, ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία και την αναβάθμιση των δημοκρατικών θεσμών, κ.λπ.
- Διαπολιτισμικές δεξιότητες/ ικανότητες, όπως π.χ. αριθμητισμός και αλφαριθμητισμός (numeracy και literacy), ανάπτυξη της ικανότητας για ανάλυση, αξιολόγηση, ερμηνεία, επικοινωνία, γραπτό και προφορικό λόγο, κρίση και αποτίμηση, εντοπισμός και καταγραφή προβλημάτων, παρατηρητικότητα, κ.λπ.
- Τεχνολογικές δεξιότητες πληροφόρησης και επικοινωνίας που επιβάλλονται από την «κοινωνία της πληροφορίας».
- Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση .
- Μαθαίνοντας να υπάρχουν.
- Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους (*Learning & Learn*, UNESCO) .

④ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ξεκινήσει την προσπάθεια εισαγωγής στη διδασκαλία τους στοιχείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απάντηση στο γεγονός ότι στις τάξεις τους φοιτούν παιδιά που εξαιτίας της καταγωγής τους έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική,

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών είναι υψηλά, εκφράζουν συχνά την ανησυχία τους για τις δυνατότητες που έχουν να ανταποκριθούν πλήρως στα καθήκοντά τους σε ό,τι αφορά την επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των παιδιών όταν διδάσκουν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο και με ένα παραδοσιακό τρόπο. Θεωρούν, σωστά, ότι στο παραδοσιακό σχολείο ελλοχεύει ο κίνδυνος να μείνουν πίσω τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή/και να αντιμετωπίσουν πολλά ψυχικά προβλήματα εξαιτίας της αγνόησης ή περιφρόνησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Επιπλέον, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται γύρω από τις σχέσεις των ντόπιων παιδιών με τα παιδιά των μεταναστών και για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τελευταία σε ένα περιβάλλον που δεν είναι οικείο και δεν χαρακτηρίζεται πάντοτε από τα γνωρίσματα μιας ανοιχτής κοινωνίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια δυνατότητα για να αντιμετωπίσουν την ιδιαίτερη κατάσταση και προσβλέπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια τέτοια δυνατότητα.

Στο πλαίσιο της παραπάνω αντίληψης η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κατανοηθεί ως μια ειδική εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενσωματώνονται κάποια στοιχεία του πολιτισμού των «διαφορετικών» παιδιών, με σκοπό την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων και της αυτοεικόνας των παιδιών των μεταναστών.

Σε όλες, πάντως, τις προσεγγίσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία και ωφελεί κατά πρώτο λόγο τα παιδιά των μειονοτήτων και περιθωριακά μόνο τα παιδιά της πλειονότητας.

5 Πανεπιστημιακή και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

5.1 Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελείται από ένα κρατικό πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Κύπρου, και από Δημόσιες Σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μη πανεπιστημιακού επιπέδου. Παράλληλα, λειτουργούν Ιδιωτικές Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΣΤΕ). Επιπρόσθετα, έχει τροχοδρομηθεί η δημιουργία ακόμη δύο Πανεπιστημίων, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΑΠΚΥ) και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΤΕΠΑΚ).

Οι προσφερόμενες θέσεις σε προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης καλύπτουν μικρό ποσοστό της ζήτησης και η εξάρτηση της Κύπρου από την Ελλάδα διευρύνεται. Για την εισδοχή στα δημόσια Ανώτερα και Ανώτατα ιδρύματα απαιτείται Απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμο προσόν και συμμετοχή σε υπερβολικά ανταγωνιστικές εθνικές κατατακτήριες εξετάσεις τα αποτελέσματα των οποίων δεν μπορούν να μεταφερθούν στον επόμενο χρόνο. Σε διάστημα κάτω του ενός μηνός οι μαθητές παρακάθονται σε διπλές εξετάσεις, τις απολυτήριες και τις εισαγωγικές. Ο μεγάλος ανταγωνισμός λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων οδηγεί σε μεγάλο άγχος, καθώς επίσης και στην έξαρση του φαινομένου της παραπαιδείας. Μόνο 17.7% των Κυπρίων που επιδιώκουν ανώτατη εκπαίδευση, σπουδάζουν στους τομείς των θετικών επιστημών και των τεχνολογικών σπουδών (30.1% των ανδρών και μόνο 8.7% των γυναικών).

Στην Κύπρο δεν υπάρχει Εθνικός Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας, όπως προνοείται στο ανακοινωθέν της Συνόδου του Βερολίνου. Τα υφιστάμενα σώματα που ασχολούνται με θέματα ποιότητας είναι το ΚΥΣΑΤΣ (για την αναγνώριση τίτλων σπουδών) και το ΣΕΚΑΠ (για την αξιολόγηση-πιστοποίηση κλάδων σπουδών των ΙΣΤΕ). Οι νομοθεσίες και των δύο σωμάτων χρήζουν τροποποίησης για να μπορούν να λειτουργούν πιο ευέλικτα (κυρίως το ΚΥΣΑΤΣ) και να μπορούν να ασκούν τον απαιτούμενο έλεγχο σε ιδρυματικό επίπεδο και επίπεδο υπερκρατικών μορφών εκπαίδευσης (transnational education), κυρίως αναφορικά με το ΣΕΚΑΠ. Και τα δύο σώματα είναι σοβαρά υποστελεχωμένα σε διοικητικό προσωπικό.

Από την άλλη πλευρά ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πραγματοποιεί μεταπτυχιακές σπουδές μερικής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ή σε άλλα Πανεπιστήμια του εξωτερικού παράλληλα με την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και αυτό τους δημιουργεί δυσκολίες και προς τις δυο κατευθύνσεις.

5.2 Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελείται από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία κυρίαρχη θέση κατέχει το Πανεπιστήμιο Κύπρου, και οι ιδιωτικές, κυρίως επαγγελματικές τριτοβάθμιες σχολές. Μια ιδιομορφία της Κυπριακής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ότι η ανάπτυξη της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προηγήθηκε της δημόσιας. Μια δεύτερη ιδιομορφία είναι ότι, εκτός από το Πανεπιστήμιο Κύπρου και μερικές δημόσιες ανώτερες σχολές, η γλώσσα διδασκαλίας είναι η Αγγλική. Τρίτη ιδιομορφία είναι ότι ο ιδιωτικός τομέας σ' αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από το δημόσιο. Και τέταρτη ιδιομορφία, είναι ότι όλα τα ιδιωτικά τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν κερδοσκοπικό χαρακτήρα – με άλλα λόγια «επιχειρήσεις», κύριος στόχος των οποίων είναι η κατάρτιση εργατικού δυναμικού για το χώρο της εργασίας, με την παροχή «εργαλειακής-ινστρουμενταλιστικής γνώσης».

Μέχρι πρόσφατα, το καθεστώς της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν σχεδόν ανεξέλεγκτο και οι διάφορες σχολές/ κολέγια λειτουργούσαν στο πλαίσιο ενός «άκρατου νεοφιλελευθερισμού» και μιας *laissez-fairé, laissez-passer*. Το σύστημα αυτό έχει αλλάξει με τη δημιουργία του ΣΕΚΑΠ και τη νέα πολιτική της Κυβέρνησης για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των κλάδων σπουδών. Όμως, οι ιδιωτικές σχολές παρέμειναν κατά το πλείστον **κερδοσκοπικού χαρακτήρα**,

και μέχρι σήμερα δεν έχουν πιστοποιηθεί και αναγνωρισθεί ως Πανεπιστήμια, πράγμα που επιδιώκουν.

6 Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού

6.1 Εσωτερική αξιολόγηση – Ο επιθεωρητισμός

Ο όρος αξιολόγηση στο Εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στην παρούσα φάση, εξαντλείται σε μια μόνο διάστασή του, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στο παραδοσιακό, αντιπαραγωγικό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης από τους Επιθεωρητές, ένας θεσμός που εγκαθιδρύθηκε στην Κύπρο με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το ισχύον σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1976 και έκτοτε εφαρμόζεται χωρίς να υποστεί οποιοσδήποτε βασικές εκσυγχρονιστικές τροποποιήσεις. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται αποκλειστικά στην έκθεση του Επιθεωρητή. Η έκθεση αυτή είναι το αποτέλεσμα των εντυπώσεων που αποκομίζει ο Επιθεωρητής από τις επισκέψεις του στην τάξη του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Ενώ τα βασικά του καθήκοντα του Επιθεωρητή είναι η **επιθεώρηση, καθοδήγηση και αξιολόγηση** του διδακτικού προσωπικού, τα σχέδια υπηρεσίας επιτρέπουν στο ΥΠΠ να του αναθέτει οργανωτικά, διοικητικά και άλλα καθήκοντα. Αυτό αφαιρεί από τον επιθεωρητή ουσιώδη χρόνο από τα καθήκοντά του εντός του σχολείου με συνέπεια να ατονεί ο **καθοδηγητικός** ρόλος του Επιθεωρητή. Η κατάσταση αυτή μετατρέπει το θεσμό σε είδος «αστυνόμευσης» που περιορίζεται σε δύο επισκέψεις το χρόνο με σκοπό την αξιολόγηση / βαθμολόγηση του καθηγητή.

Τα σχέδια υπηρεσίας δεν απαιτούν μεταπτυχιακό **τίτλο** αλλά μεταπτυχιακή **εκπαίδευση** διάρκειας ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους. Ούτε πάλι απαιτούν τίτλο στην διδακτική του αντικειμένου, αλλά στα παιδαγωγικά γενικά και το χειρότερο σε «θέμα συναφές με τα καθήκοντα της θέσης». Η διατύπωση «μεταπτυχιακή εκπαίδευση» είναι γενική, αόριστη και επιδέχεται διάφορες υποκειμενικές ερμηνείες.

Ο θεσμός του επιθεωρητή πρέπει να ιδωθεί μέσα από τα γενικότερο πλαίσιο της δομής ενός συγκεντρωτικού και συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος και προ πάντων μέσα στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης το οποίο κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα. Παρόλο που η νομοθεσία καθορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης – αξία,

προσόντα, αρχαιότητα- στην πράξη το πιο καθοριστικό στοιχείο αξιολόγησης είναι η αρχαιότητα. Είναι εμφανές ότι στις πλείστες των περιπτώσεων η κατάληψη των θέσεων Διευθυντή και Επιθεωρητή συμπίπτει με τα τελευταία χρόνια πριν την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού. Το φαινόμενο αυτό στερεί το εκπαιδευτικό σύστημα από το δυναμισμό και την ευελιξία που πρέπει να το διακρίνει. Η υπάρχουσα κατάσταση αξιολόγησης είναι απηρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος.

6.2 Η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται και η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις εξής περιπτώσεις:

- α) Για τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού και
- β) Για την προαγωγή του.

Θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης που να εξυπηρετεί τα πραγματικά συμφέροντα της παιδείας, να αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς με βάση την αξία, τα προσόντα και την αρχαιότητα και όχι να τους κατατάσσει σε λίστα αναμονής για προαγωγή με βάση το πιστοποιητικό γέννησης.

7 Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Το έντονο κοινωνικό αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο, που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του υπεύθυνου, αυτοδύναμου στοχαστή και με κριτική διάθεση ελεύθερου και ενεργού πολίτη, έχει αναγάγει το ρόλο του δασκάλου σε κυρίαρχο.

Αν δεχθούμε ότι το σχολείο είναι τόσο καλό και τόσο δημοκρατικό όσο καλοί και δημοκρατικοί είναι οι δάσκαλοι που το στελεχώνουν, τότε η επιλογή των υποψηφίων για το επάγγελμα του δασκάλου, η μόρφωσή τους, η ένταξή τους στην υπηρεσία και η συνεχής επιμόρφωσή τους αποτελεί ύψιστη ευθύνη της πολιτείας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού έχουν επιχειρηθεί τα τελευταία χρόνια πολλές θεσμικές αλλαγές, ενώ άλλες συζητούνται και παραμένουν ακόμη στο επίπεδο του ζητούμενου.

7.1 Η εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών

Το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (ΕΠΑ), το οποίο έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών, αξιολογήθηκε πρόσφατα (Μάιος 2000) από Ειδική Επιτροπή εξωτερικών κριτών. Οι εξωτερικοί κριτές διαπίστωσαν ότι τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και όλη λειτουργία του ΕΠΑ βρίσκεται σε πολύ ψηλό επίπεδο. Εντοπίστηκαν, ωστόσο, και κάποιες αδυναμίες που αφορούν σε ένα βαθμό ανισορροπίας ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στη σχετικά περιορισμένη έμφαση που δίνεται στη σχολική εμπειρία. Επισημαίνουν επίσης ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γνωστική πλευρά της εκπαίδευσης με συγκριτική αδυναμία στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Τα Προγράμματα Σπουδών των Ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων ακολουθούν λίγο ή πολύ μια παρόμοια φιλοσοφία στη δομή και στη συγκρότησή τους, με αρκετές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Οι διαφορές αυτές βρίσκονται στη σχετική αναλογία των μαθημάτων από τους διάφορους τομείς του προγράμματος. Μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο συστήματα αφορά στην επιλογή ανάμεσα στον πολυδύναμο δάσκαλο και στον ειδικό δάσκαλο. Στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια έχει περιοριστεί ο ρόλος του πολυδύναμου δασκάλου, αφού στη Δημοτική Εκπαίδευση διορίζονται καθηγητές ειδικοτήτων, όπως Μουσικής, Τέχνης, Φυσικής Αγωγής και Ξένων Γλωσσών. Είναι συνεπώς αιτιολογημένο να εμφανίζεται στα προγράμματα σπουδών των Ελλαδικών Παιδαγωγικών Τμημάτων μειωμένη έμφαση στα πιο πάνω αντικείμενα. Ωστόσο, οι διαφορές ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών Τμημάτων (των Ελλαδικών και της Κύπρου) φαίνεται να υπερβαίνουν κάποια αποδεκτά όρια ασφαλείας, που είναι αναγκαίο να τηρούνται αφού οι πτυχιούχοι τους θα διδάξουν στα ίδια σχολεία. Επιπρόσθετα, δεν προκύπτει με σαφήνεια ότι με τα υφιστάμενα προγράμματα επιτυγχάνονται οι φιλόδοξοι στόχοι της διαμόρφωσης ενός στοχαστοκριτικού εκπαιδευτικού, που να είναι ικανός να λειτουργεί ως φορέας εθνικής ταυτότητας μέσα στο πολυπολιτισμικό ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον.

7.2 Η εκπαίδευση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης

Αναφορικά με τη Μέση Εκπαίδευση, δεν έχει αναπτυχθεί πλήρες σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το εγχείρημα αποδείχθηκε δύσκολο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο.

Στην Κύπρο, από την ανακήρυξη της Δημοκρατίας και μέχρι την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙΚ) το 1973 μοναδικό προσόν για διορισμό στη Μέση Εκπαίδευση ήταν το πτυχίο Πανεπιστημίου στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Οι προερχόμενοι από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια είχαν και κάποια παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ οι πτυχιούχοι ξένων πανεπιστημίων

συχνά δεν είχαν την παραμικρή επαφή με τα παιδαγωγικά, γνώριζαν μόνο το αντικείμενο. Αναλάμβαναν να διδάξουν χωρίς παιδαγωγική προετοιμασία με αποτέλεσμα να αυτοσχεδιάζουν και να πειραματίζονται, χωρίς προσανατολισμό και θεωρητικό υπόβαθρο.

Το 1988 με νομοθέτημα προβλέπεται ότι ως προϋπόθεση για διορισμό στη μέση εκπαίδευση είναι η απόκτηση διπλώματος παιδαγωγικής κατάρτισης από το ΠΙΚ. Ο νόμος αυτός παρέμεινε ανενεργός μέχρι το 2000, που με Τροποποιητικούς Κανονισμούς (2000 και 2002, αρ. 28Γ) ξεκίνησε η εφαρμογή του με ευθύνη του ΠΙΚ και με «τη συνδρομή του Πανεπιστημίου Κύπρου και άλλων πανεπιστημίων του εξωτερικού».

Το ΠΙΚ εφαρμόζει πρόγραμμα σπουδών διάρκειας επτά μηνών, σε δύο χρονικές περιόδους (8.30-13.30 ή 15.30-20.30). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 108 διδακτικές ώρες γενικής ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, 108 σε θέματα ειδικότητας (το αρχικό σχέδιο προέβλεπε 284), μέχρι 100 ώρες παρακολούθηση διδασκαλίας και μέχρι 50 ώρες διδασκαλία (η αρχική πρόταση προέβλεπε 588 ώρες πρακτικής άσκησης!).

Από τα δεδομένα και τις συζητήσεις που είχε η Επιτροπή με φορείς, προκύπτει ότι η λύση που εφαρμόστηκε δεν οδήγησε στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αναπτύχθηκε ένα αποσπασματικό πρόγραμμα, το οποίο απέχει από τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η ανεπάρκεια του προγράμματος προκύπτει άμεσα από την όλη συγκρότησή του, αλλά και τεκμηριώνεται και από έρευνα που ανέλαβαν μέλη του ίδιου του ΠΙΚ, καθώς και από το γεγονός ότι τέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή του, υπάρχουν εκατοντάδες έκτακτων καθηγητών χωρίς «προϋπηρεσιακή» κατάρτιση.

7.3 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η Κυπριακή πολιτεία έχει αναθέσει το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ΠΙΚ. Όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο της Έκθεσης, το ΠΙΚ έχει αδυναμίες που προέρχονται από την ασάφεια στο ρόλο του και τη στελέχυσή του. Από τη μελέτη των προγραμμάτων που εφαρμόζονται και τις συζητήσεις που είχαμε με ενδιαφερόμενους φορείς και παράγοντες, προκύπτει η εκτίμηση ότι παρά το έργο που επιτελείται, υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να γίνουν.

κεφάλαιο 5

Μανιφέστο Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδιόμορφη και εν εξελίξει Κυπριακή δημοκρατική πολιτεία έχει ήδη ενταχθεί στην πλουραλιστική «Ευρώπη του Ευρώ, της Γνώσης και των Πολιτών», και συνακόλουθα, όμως, στον αβέβαιο και αντίνομο νεόκοσμο της νεοφιλελεύθερης Παγκοσμιοποίησης, της Κοινωνίας της Γνώσης (κατά το πλείστον της ινστρουμενταλιστικής τεχνογνωσίας), της πληροφορίας και της εικονικής πραγματικότητας. Οι νέοι καιροί επιτάσσουν θαρραλέες πρωτοβουλίες και επιλογές για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό του πολιτειακού θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης για την αναβάθμιση του δημόσιου βίου της χώρας. Μια από τις προκλήσεις των νέων καιρών είναι η **δημοκρατικοποίηση και ο εξανθρωπισμός της δημοκρατίας, της οποίας βασικός άξονας είναι η ΠΑΙΔΕΙΑ.**

Η σπουδαιότητα της παιδείας για τη διαμόρφωση/ διάπλωση ενάρετων ανθρώπων-πολιτών και την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου Κράτους-Δικαίου και ευημερίας, και η αναγκαιότητα για μια «ολοκληρωμένη και σφαιρική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» έχουν διακηρυχθεί στην προεκλογική εκστρατεία και ήταν υπόσχεση/ δέσμευση του Προέδρου της Κυπριακής Δημοκρατίας καθώς και των συμπολιτευόμενων πολιτικών παρατάξεων. Στον Πρόλογο του Κυβερνητικού προγράμματος για την παιδεία, ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας Τάσος Παπαδόπουλος διακήρυξε:

Στόχος μας είναι η άμεση **ποιοτική αναβάθμιση** και ο **εκσυγχρονισμός** όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. **Δέσμευσή μας μια σύγχρονη παιδεία ανοικτών επιλογών και οριζόντων.**

Και στη συνέχεια:

Μια παιδεία που απαντά στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και, αφού καταγράφει τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας, προτείνει συγκεκριμένους πρακτικούς τρόπους με τους οποίους πλάθονται πρώτα και πάνω απ' όλα ενεργοί πολίτες με δημοκρατικά ιδεώδη, κοινωνικές ευαισθησίες και αγάπη για την πατρίδα τους. Μια παιδεία που **διαμορφώνει ανθρώπους με κριτική σκέψη και σύγχρονες αντιλήψεις...** Μια παιδεία που δίνει στους ανθρώπους τις μεθόδους και τα μέσα για **να παράγουν καινοτομίες και δημοκρατικές γνώσεις** και διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες την **ελεύθερη πρόσβαση στη μόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευση.**

Και καταλήγει:

Η επίτευξη του στόχου μας απαιτεί **ολοκληρωμένη και σφαιρική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση**, που θα θέσει σε νέες βάσεις το σύνολο του εκπαιδευτικού μας συστήματος [Η υπογράμμιση δική μας].

A. ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΖΩΝΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΜΑΝΙΦΕΣΤΟ ΣΦΑΙΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

❶ Ιδεολογικός αναπροσανατολισμός και αναμόρφωση της σκοποθεσίας της Κυπριακής εκπαίδευσης

Το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης Κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό, και πολιτισμικά μονολιθικό. Το σημερινό ιδεολογικό πλαίσιο αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της Κυπριακής κοινωνίας, καθώς και τον εξευρωπαϊσμό και τη διεθνοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης.

Στόχος της διαμορφωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως έχει ήδη διακηρυχθεί, είναι η **μεταμόρφωση του Κυπριακού σχολείου του μέλλοντος, όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς, αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου**. Για την αναδόμηση του **Δημοκρατικού και Ανθρώπινου Σχολείου** του μέλλοντος επιβάλλεται ο ιδεολογικός αναπροσανατολισμός και η αναμόρφωση της σκοποθεσίας της Κυπριακής εκπαίδευσης με:

(α) Την απάλειψη των στενά εθνοκεντρικών, μονοπολιτισμικών και κατ' επέκταση εθνικο-δυσιστικών στοιχείων.

(β) Την προσθήκη στόχων όπως:

- ✦ Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική ιδεολογία που να συνδέει τις Κυπριακές παραδόσεις με τη γνώση του πολιτισμού των άλλων.
- ✦ Η διαμόρφωση ανθρώπων-πολιτών με δημοκρατικό πνεύμα, δημοκρατικές αξίες, ηθικοπολιτικές αρετές (civic virtues) και διαθέσεις/ στάσεις (dispositions) (όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η «φιλία», η ανεκτικότητα, η συνεργασία, η ευαισθησία, η σωφροσύνη), και με κριτικό και ανθρώπινο νου/ μυαλό/ σκέψη.
- ✦ Η ενσωμάτωση των αρχών της «περιεκτικής δημοκρατίας» (Τάκης Φωτόπουλος) που να συμπεριλαμβάνει και την Τουρκοκυπριακή εθνοκοινότητα.

- ✦ Η προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ) με έμφαση στην παιδεία του ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη μιας ενωμένης Κύπρου, του πολίτη της νέο-Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ευρύτερα του «κόσμου πολίτη», όπως θα έλεγε ο Διογένης Λαέρτης.

(γ) Η ενίσχυση μιας

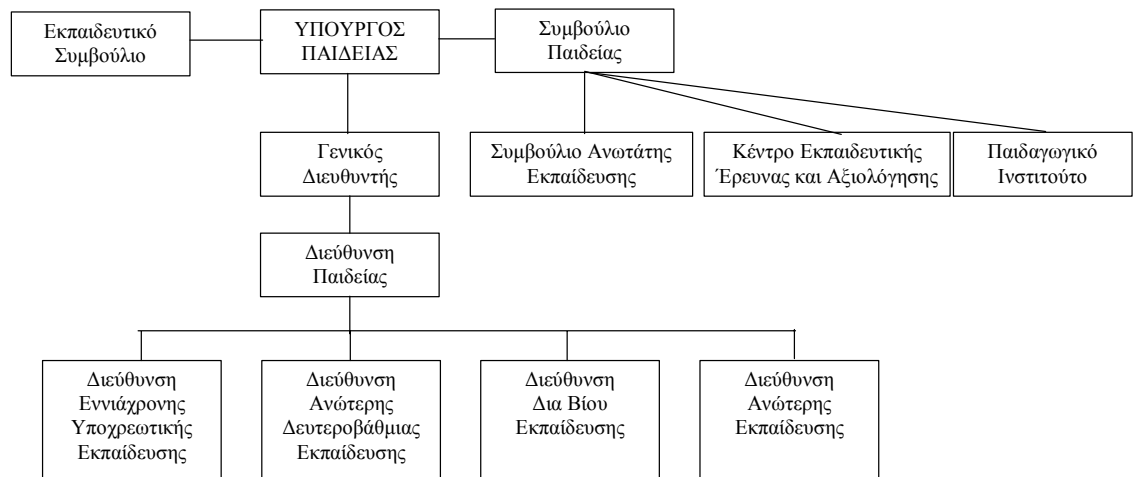
- ✦ **Ανθρωποκεντρικής/νέο-ουμανιστικής παιδείας** με την πλατειά έννοια του όρου, όπου η γενική μόρφωση και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αποτελούν ουσιαστική ενότητα. Συναίρεση της ανθρωποκεντρικής παιδείας με την επιστημοτεχνική εκπαίδευση.
- ✦ **Απελευθερωτική, ανθρωποκεντρική γνώση** (πλατύτερη/ ευρύτερη από την ευρωπαϊκή έννοια όπως την έχουμε ερμηνεύσει παραπάνω), παιδεία και παιδαγωγία (πέραν της κριτικής παιδαγωγικής) για την καλλιέργεια του «νου και της ψυχής» όπως έλεγαν οι αρχαίοι για τη διαμόρφωση ανθρώπων-πολιτών με κριτική σκέψη, ευστροφία πνεύματος, αυτογνωσία, φαντασία, δημοκρατικές αρετές και διαθέσεις, και «ανθρωπιά».

(Αναμόρφωση θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας, που αφορά τα κεντρικά και τα τοπικά όργανα διοίκησης, τη σχολική μονάδα και την Κοινωνία των Πολιτών – Σταδιακή αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση

Το σύστημα διοίκησης/ διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας της Κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απηρχαιωμένο. Η εξουσία και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη. Κατά γενική ομολογία, οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου είναι «τεμαχισμένες», με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επικοινωνία και συντονισμός ανάμεσα στις διάφορες υπηρεσίες και βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την ανασυγκρότηση και εκσυγχρονισμό του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητο να αναδιαρθρωθεί το θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας, στο μακροεπίπεδο του εθνικού κέντρου και το μικροεπίπεδο της τοπικής κοινωνίας, το οποίο πρέπει να εκτείνεται και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΜΕ:

- Σε Κεντρικό Επίπεδο (Βλέπε οργανόγραμμα):
 - ✦ **Σύσταση Συμβουλίου Παιδείας** το οποίο συμβουλεύει τον Υπουργό για μείζονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, συζητά τις αξιολογήσεις, τις έρευνες και τις εισηγήσεις των ειδικών για όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση. Τα πορίσματα και οι εισηγήσεις προωθούνται μέσω του Υπουργού στο υφιστάμενο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Στο Συμβούλιο συμμετέχουν Αντιπρόσωποι των Δημοσίων Πανεπιστημίων (ειδικοί σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής), ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο Πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Πανεπιστημιακοί ειδικοί σε θέματα διεθνούς εκπαίδευσης που μπορούν να διορίζονται από τον Υπουργό Παιδείας.
 - ✦ **Ίδρυση αυτόνομου Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης** με αποστολή τη διενέργεια ερευνών σε εκπαιδευτικά θέματα (εκπαιδευτική πολιτική, προγράμματα, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.) και τη συνεχή αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους καινοτομιών. Τα πορίσματα και οι εισηγήσεις του Κέντρου θα υποβάλλονται στο Συμβούλιο Παιδείας. Γίνεται εισηγήση όπως στο Κέντρο συμμετέχουν κυρίως Πανεπιστημιακοί από την Κύπρο και το εξωτερικό και διοικείται από Διοικητικό Συμβούλιο που διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο με πενταετή θητεία.
 - ✦ **Αναδόμηση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου** με επικέντρωση των δραστηριοτήτων του στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων και της επιμόρφωσης
 - ✦ **Δημιουργία Διεύθυνσης Παιδείας** η οποία έχει συντονιστικό και επιτελικό ρόλο σ' ότι αφορά την υλοποίηση της πολιτικής του Υπουργείου σ' όλες τις βαθμίδες και υπηρεσίες έτσι που να βοηθήσει στο να ξεπεραστούν προβλήματα και αδυναμίες που αφορούν στην κάθετη δομή του Υπουργείου. Προτείνεται να στελεχωθεί με Διευθνή και 2-3 λειτουργούς και να τοποθετηθεί πάνω από τις τέσσερις Διευθύνσεις, οι οποίες θα είναι (1) Διεύθυνση Εννιάχρονης Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης με εποπτεία του Δημοτικού και Γυμνασίου, (2) η Διεύθυνση Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εποπτεία του Ενιαίου Λυκείου (3) η Διεύθυνση Δια βίου Εκπαίδευση με εποπτεία των Μεταλυκειακών Επαγγελματικών Σχολών, και (4) Διεύθυνση Ανώτερης Εκπαίδευσης.
 - ✦ **Ανασύνταξη των υφιστάμενων Διευθύνσεων του ΥΠΠ**, ούτως ώστε αντί για Διεύθυνση Δημοτικής, Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, να υπάρχουν Διεύθυνση Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο), και Διεύθυνση Μεταύποχρεωτικής Εκπαίδευσης.



• Σε τοπικό επίπεδο

- ✦ Συμμετοχή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, προγραμματισμό, και κατανομή εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, έτσι που να λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες (διαφορές μεταξύ αστικών κέντρων και αγροτικών περιοχών, περιοχών συγκέντρωσης μειονοτήτων κ.λπ.).
- ✦ Συμμετοχή στην ανάπτυξη και εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, έτσι που να λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες (διαφορές μεταξύ αστικών κέντρων και αγροτικών περιοχών, περιοχών συγκέντρωσης μειονοτήτων κ.λπ.).
- ✦ Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων προβλημάτων (π.χ. σχολική αποτυχία, ρατσισμός, ναρκωτικά κ.λπ.).
- ✦ Καταγραφή και παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, αξιολόγηση και δημόσιος απολογισμός.
- ✦ Σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία με τη σύσταση εκπαιδευτικής επιτροπής η οποία να αποτελείται από εκπροσώπους της σχολικής μονάδας (σύλλογος καθηγητών και εκπροσώπους μαθητών), του συνδέσμου γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Αιτιολόγηση προτάσεων

- Οι παραπάνω προτάσεις συνάδουν με διεθνείς τάσεις σχετικά με την αποσυγκέντρωση εκπαιδευτικών συστημάτων όπου εκχωρούνται περισσότερες αρμοδιότητες στο τοπικό

επίπεδο. Το θέμα της αποκέντρωσης είναι ένα σημαντικό θέμα προβληματισμού και οι διάφορες χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικά συστήματα αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης.

- Τα ποικίλα και διαφορετικά προβλήματα ενός σχολείου δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά από ένα συγκεντρωτικό κράτος με γενικές ντιρεκτίβες. Ανακύπτουν συνεχώς νέες καταστάσεις (πολυπολιτισμική σύνθεση της μαθητικής κοινότητας) και νέα προβλήματα (εγκατάλειψη του σχολείου, σχολική βία και παραβατικότητα), για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται και η τοπική συμμετοχή.
- Η ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας, διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων και αξιολόγησης συνάδει με την τάση προς μια σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού. Αυτό αναφέρεται και σαν τάση προς «επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών (professionalization of teachers).

⊖ Αναμόρφωση της Δομής του Εκπαιδευτικού Συστήματος από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο – Βαθμίδες και τύποι σχολείων, με ιδιαίτερη έμφαση στην αναμόρφωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Ο νέος τύπος του Ενιαίου Σχολείου

Η δομή/ διάρθρωση του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και οι επιμέρους σχολικοί θεσμοί/ μηχανισμοί, όπως υφίστανται σήμερα, παρουσιάζουν αδυναμίες και αγκυλώσεις. Πρόκειται για ένα στεγανά δομημένο/ διαρθρωμένο, επιλεκτικό και ανισοσκελές σύστημα, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η Κυπριακή εκπαίδευση στο πλαίσιο της παρούσας ιστορικής συγκυρίας. Συγκεκριμένα:

- Το «εννιάχρονο σχολείο/ η εννιάχρονη δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση» παραμένει ουσιαστικά μια εντελώς θεωρητική σύλληψη, αφού η δημοτική και η γυμνασιακή εκπαίδευση λειτουργούν ως ξεχωριστές βαθμίδες χωρίς καμιά συνάφεια/ σύνδεση η μια με την άλλη.
- Η μέχρι σήμερα μη υποχρεωτική προσχολική αγωγή/ εκπαίδευση αποτελούσε μειονέκτημα και αδυναμία του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόσφατη πολιτική απόφαση για την καθιέρωση μιας υποχρεωτικής προδημοτικής εκπαίδευσης εμπίπτει στο πλαίσιο της Διαμορφωτικής Μεταρρύθμισης.

- Το διπλό δίκτυο της μεταϋποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενική – τεχνική επαγγελματική) παρουσιάζει κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματα και βρίσκεται σε αναντιστοιχία προς τις σύγχρονες τάσεις περιορισμού των αυστηρών σχολικών εξειδικεύσεων. Ο διαχωρισμός της μεταγυμνασιακής ανώτερης μέσης εκπαίδευσης σε Γενικό Λύκειο (που εσφαλμένα, κατ' εμάς, φέρει τον τίτλο «Ενιαίο Λύκειο») και Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές, δε συνάδει προς τις βασικές αρχές ενός δημοκρατικού σχολικού συστήματος παιδείας, που συνιστούν το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.
- Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τη Μέση Τεχνική–Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΜΤΕΕ) στην Κύπρο, και το νομιμοποιητικό επιχείρημα/ σκεπτικό για την προώθησή της σε ξεχωριστές σχολές, βασίζεται σε ορισμένες αμφισβητήσιμες παραδοχές και θεωρίες, και δε λαμβάνει υπόψη νεώτερες επιστημονικές αντιλήψεις σχετικά με τη συσχέτιση της σχολικής εκπαίδευσης και παιδείας με την οικονομική ανάπτυξη.
- Το Ενιαίο Λύκειο, όπως εφαρμόστηκε στην Κύπρο και όπως προκύπτει από τις εκθέσεις αξιολόγησης οδήγησε σε νέα αδιέξοδα και συσσώρευση πλήθους προβλημάτων. **Το Ενιαίο Λύκειο στην Κύπρο δεν είναι πραγματικά ενιαίο.**
- Το σημερινό σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ) παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα. Έχει επανειλημμένα ειπωθεί ότι υπάρχουν προφανείς λόγοι που υπαγορεύουν την αλλαγή του συστήματος. Χωρίς την απελευθέρωση του Λυκείου από το άγχος των εξετάσεων για εισαγωγή στα ΑΕΙ, «δεν είναι δυνατό να μιλούμε για σωστή παιδεία στο Λύκειο» (Γ. Μπαμπινιώτης, *Το Καποδιστριακό*, 15 Ιουλίου 2004). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι το ισχύον σύστημα ενισχύει την παραπαιδεία.

Για την αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό της δομής του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, των βαθμίδων εκπαίδευσης και τύπων σχολείων,

ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΜΕ τις ακόλουθες διαμορφωτικές θεσμικές ρυθμίσεις:

- Επέκταση της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 9, όπως είναι σήμερα, σε 12 χρόνια. Η επέκταση αυτή να γίνει σε βάθος χρόνου.
- Καθιέρωση υποχρεωτικής προδημοτικής εκπαίδευσης για ένα χρόνο πριν την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο. Η προδημοτική εκπαίδευση να είναι ανεξάρτητη και όχι

προπαρασκευαστική για τη δημοτική. Η τάξη αυτή να μην υπάγεται διοικητικά ή εκπαιδευτικά στη δημοτική εκπαίδευση.

- Θεσμοθέτηση του ολοήμερου Νηπιαγωγείου, Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Λυκείου.
- **Εναιοποίηση της 9-χρονης γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης** – διαμόρφωση εννιάχρονης διδακτικής/ εκπαιδευτικής ενότητας γενικής παιδείας.
- **Σταδιακή κατάργηση του δυαδικού/ διπλού δικτύου της μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο – Τεχνικές και επαγγελματικές σχολές).** Το διπλό αυτό δίκτυο σταδιακά να δώσει τη θέση του σε ένα **νέο τύπο Ενιαίου Λυκείου** – ένα πραγματικά Ενιαίο Σχολικό θεσμό που θα αντικαταστήσει το υπάρχον σύστημα (δηλαδή και το Γενικό Λύκειο και τις Τεχνικές–Επαγγελματικές Σχολές). Το νέο Ενιαίο Λύκειο θα **συνδυάζει οργανικά τη γενική και την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση** και θα παρέχει στέρεη «γενική παιδεία», η οποία θα συμπεριλαμβάνει στοιχεία τεχνολογικών γνώσεων και προεπαγγελματική κατάρτιση.
- Καθιέρωση «Εθνικού Απολυτηρίου» και νέου συστήματος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ).
- Όσον αφορά τα **Αναλυτικά Προγράμματα** :
 - ✦ Αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός του περιεχομένου της εκπαίδευσης (σχολική γνώση, αναλυτικά προγράμματα, διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία) και των σχολικών βιβλίων με γνώμονα τη σύγχρονη τάση για πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική εκπαίδευση
 - ✦ Αναβάθμιση των απολυτηρίων εξετάσεων
 - ✦ Καθιέρωση ενός νέου σχήματος στέρεης γενικής παιδείας (μαθημάτων κορμού και μαθημάτων επιλογής).
 - ✦ Το κοινό μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων του ενιαίου σχολείου θα πρέπει, όμως, να εφαρμοσθεί παράλληλα σε όλα τα σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε αυτά διατηρούν ακόμη τη μορφή της τεχνικής σχολής, είτε όχι, για να είναι εφικτή η ταυτόχρονη καθολική υλοποίηση ενός μοναδικού και ενιαίου Εθνικού Απολυτηρίου (βλέπε παρακάτω).
 - ✦ Εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας (ενισχυτική διδασκαλία, συνεργατική διδασκαλία κ.λπ.).
- Δημιουργία Μεταλυκειακών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης Τύπου ΙΕΚ.

Αιτιολόγηση Πρότασης για Ενιαιοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- Το διπλό δίκτυο μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης όπως είναι θεσμικά οργανωμένο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και συμβάλει στον κοινωνικό και πολιτισμικό αποκλεισμό μιας μερίδας των Κυπρίων πολιτών και συνεπώς κρίνεται ως μη δημοκρατικό.
- Αποκλεισμοί ή διακρίσεις ταξικής ή άλλης μορφής, δεν συνάδουν με την έννοια του δημοκρατικού σχολείου. Συνεπώς, το δημόσιο σχολείο θα πρέπει να είναι πραγματικά ενιαίο και να προσφέρει στέρεα γενική παιδεία, κοινή για όλους.
- Η ενιαιοποίηση της ανωτέρας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συνεπαγόμενη ανανέωση της γενικής παιδείας που θα παρέχεται σε όλους τους μαθητές θα έχει ως συνέπεια την ενσωμάτωση όλων των μαθητών και την αποφυγή του αποκλεισμού των κοινωνικά μειονεκτούντων από τα μορφωτικά αγαθά και τα πλεονεκτήματα της δωδεκάχρονης γενικής εγκυκλίου παιδείας.

④ Ανανέωση του Περιεχομένου της Εκπαίδευσης – Αναλυτικά Προγράμματα και Παιδαγωγική-Διδακτική Διαδικασία – Ιδιαίτερη έμφαση στην κεντρική θέση της γενικής εγκυκλίου παιδείας

Η φιλοσοφία του Ελληνοκυπριακού σχολικού συστήματος όπως διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα περιλαμβάνουν μερικές σύγχρονες και προοδευτικές ιδέες/ αντιλήψεις, αλλά στα εν λόγω κείμενα συμπεριλαμβάνονται και πολλά στοιχεία της παραδοσιακής ελληνοεθνοκεντρικής φιλοσοφίας. Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, το πρόγραμμα των μαθημάτων, ο βασικός τους κορμός, οι συσχετισμοί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η αντιστοιχία του διδακτικού χρόνου προς τη διδακτέα ύλη, η έννοια και το περιεχόμενο της Γενικής Παιδείας και ο ημερολογιακός χρόνος στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο ουσιαστικά έχουν παραμείνει αναλλοίωτα.

Διαπιστώνονται ανεπάρκειες, ασάφειες, αντιφάσεις και αδυναμίες στο λόγο και τις πρακτικές που αφορούν στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό-μορφωτικό ρόλο/ προσανατολισμό του Κυπριακού σχολικού συστήματος, και συγκεκριμένα στην παροχή μιας σύγχρονης ανθρωποκεντρικής Γενικής Παιδείας.

- Δε φαίνεται ότι υπάρχει αντιστοιχία/ αρμονία ανάμεσα στους διατυπωμένους στόχους (π.χ. τη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, με «ευρεία» και κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα), τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τις

εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (δηλαδή το σχολικο-παιδαγωγικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης)

- Δε δίδεται η αναγκαία έμφαση στην «πολιτική παιδεία» με την ευρύτερη έννοια του όρου από την καθιερωμένη «αγωγή του πολίτη», η οποία κατά γενική αποδοχή αποτελεί βασική συνιστώσα σε ένα πρόγραμμα Γενικής Παιδείας που στοχεύει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών.
- Το μάθημα «Αγωγή του Πολίτη» και τα υπόλοιπα «ανθρωπιστικά μαθήματα» διδάσκονται με μηχανιστικό τρόπο και έτσι απαξιώνεται η επιδιωκόμενη γενική παιδεία που στοχεύει στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών με «ευρείαν» και κριτική σκέψη, και με ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, **ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΜΕ:**

- Αναθεώρηση της φιλοσοφίας/ των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης όπως προτάθηκε παραπάνω.
- Αναθεώρηση της έννοιας, του περιεχομένου, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης της Γενικής Εγκυκλίου Παιδείας με:
 - ✦ Ενίσχυση του μαθήματος της «παιδείας» του πολίτη.
 - ✦ Διαμόρφωση ενός «διαθεματικού» προγράμματος Νεοουμανιστικής παιδείας, το οποίο να συνδυάζει την ανθρωπιστική, την επιστημονική και την τεχνολογική γνώση και να καλλιεργεί κριτική σκέψη και ανθρωπιστικές αξίες.
 - ✦ Εισαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής και της νέας τεχνολογίας σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας.
 - ✦ Αναβάθμιση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών (π.χ. Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία και Φιλοσοφία) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.
- Εισαγωγή της Τουρκικής Γλώσσας στο Λύκειο.
- Συγκρότηση ομάδας επιστημόνων, αποτελούμενης από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους, για αναθεώρηση των βιβλίων της Ιστορίας.
- Αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός της «σχολικής παιδαγωγικής» και του διδακτικού-μαθησιακού περιβάλλοντος με τη συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της διδασκαλίας και στη διαδικασία μάθησης, καθώς και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

- Οι παραπάνω ρυθμίσεις προϋποθέτουν και παράλληλα ρυθμίσεις/ αλλαγές στην εκπαίδευση, μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική – διδακτική διαδικασία

Αιτιολόγηση προτάσεων

- Οι προτεινόμενες αλλαγές από την ΕΕΜ ευθυγραμμίζονται και με:
 - ✦ τις θέσεις της Έκθεσης της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα με τίτλο Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της (Έκθεση UNESCO, 1999), και με
 - ✦ τις προοδευτικές απόψεις σύγχρονων θεωρητικών της εκπαίδευσης, όπως ο νεοέλληνας φιλόσοφος –παιδαγωγός και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής Ευάγγελος Παπανούτσος.

5 Δημόσια Πανεπιστημιακή και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Κύπρο λειτουργεί ένα κρατικό πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και έχει τροχοδρομηθεί η δημιουργία ακόμα δύο, του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚΥ) και του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Παράλληλα, λειτουργούν Δημόσιες Σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μη πανεπιστημιακού επιπέδου. Τα γνωστικά αντικείμενα των περισσότερων από τις Δημόσιες Σχολές αναμένεται ότι θα ενταχθούν στο ΤΕΠΑΚ.

Οι προσφερόμενες θέσεις σε προγράμματα της δημόσιας ανώτατης εκπαίδευσης καλύπτουν μικρό ποσοστό της ζήτησης και η εξάρτηση της Κύπρου από την Ελλάδα διευρύνεται. Μέσω σχετικής διακρατικής συμφωνίας η Ελλάδα προσφέρει σε Κύπριους φοιτητές αριθμό θέσεων στα προπτυχιακά προγράμματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ της Ελλάδας, ο οποίος ισοδυναμεί με το 7% των θέσεων που προσφέρονται για Ελλαδίτες φοιτητές. Παρομοίως η Κύπρος προσφέρει σε Ελλαδίτες φοιτητές αριθμό θέσεων στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο οποίος ισοδυναμεί με το 15% του κανονικού αριθμού θέσεων για Κύπριους φοιτητές.

Για την εισδοχή στα Ανώτερα και Ανώτατα ιδρύματα απαιτείται Απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμο προσόν και συμμετοχή σε υπερβολικά ανταγωνιστικές εθνικές κατατακτήριες εξετάσεις. Ο μεγάλος ανταγωνισμός λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων οδηγεί σε μεγάλο άγχος, καθώς επίσης και στην έξαρση του φαινομένου της παραπαιδείας.

Μόνο 17.7% των Κυπρίων που επιδιώκουν ανώτατη εκπαίδευση, σπουδάζουν στους τομείς των θετικών επιστημών και των τεχνολογικών σπουδών (30.1% των ανδρών και μόνο 8.7% των γυναικών).

Στην Κύπρο δεν υπάρχει Εθνικός Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας, όπως προνοείται στο ανακοινωθέν της Συνόδου του Βερολίνου. Τα υφιστάμενα σώματα που ασχολούνται με θέματα ποιότητας είναι το ΚΥΣΑΤΣ (για την αναγνώριση τίτλων σπουδών) και το ΣΕΚΑΠ (για την αξιολόγηση-πιστοποίηση κλάδων σπουδών των Ιδιωτικών Σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης -ΙΣΤΕ). Οι νομοθεσίες και των δύο σωμάτων χρήζουν τροποποίησης για να μπορούν να λειτουργούν πιο ευέλικτα (κυρίως το ΚΥΣΑΤΣ) και να μπορούν να ασκούν τον απαιτούμενο έλεγχο σε ιδρυματικό επίπεδο και επίπεδο υπερκρατικών μορφών εκπαίδευσης (transnational education), κυρίως αναφορικά με το ΣΕΚΑΠ. Και τα δύο σώματα είναι σοβαρά υποστελεχωμένα σε διοικητικό προσωπικό.

Οι κρατικές υποτροφίες για μεταπτυχιακές σπουδές αφορούν μόνο προγράμματα επιπέδου Μάστερ. Σε αντίθεση με άλλες χώρες δεν υπάρχει ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών.

Για πρώτη φορά (2004) το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει υπογράψει «Κοινωνικό Συμβόλαιο» με την Πολιτεία, το οποίο του παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση των κρατικών του πόρων (οι οποίοι αποφασίζονται αυτόματα μέσω δεικτών, με βάση τον αριθμό φοιτητών πλήρους απασχόλησης). Αυτό θα πρέπει να εκλεπτυνθεί και να επεκταθεί.

Για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης στη Δημόσια Πανεπιστημιακή και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, **ενδείκνυνται οι ακόλουθες ρυθμίσεις:**

- Ενίσχυση της Δημόσιας Ανώτατης εκπαίδευσης, με αύξηση, σε βάθος χρόνου, των προσφερομένων θέσεων σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και την ανάλογη αύξηση του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού τόσο του Πανεπιστημίου Κύπρου και του ΤΕΠΑΚ όσο και του ΑΠΚΥ.
- Ειδική προώθηση των θετικών και τεχνολογικών κλάδων, χωρίς αυτό να συνεπάγεται και την συρρόκνωση ή υποβάθμιση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, και ουσιαστική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών. Η λειτουργία του ΤΕΠΑΚ θα πρέπει να βοηθήσει προς την περαιτέρω προώθηση των θετικών και τεχνολογικών κλάδων.

- Αναμόρφωση και ενίσχυση του προγράμματος σπουδών “Λιμπεραλιστικού περιεχομένου” (Liberal Arts).
- Κατάργηση των εισαγωγικών κατατακτήριων εξετάσεων για εισδοχή στα ανώτερα και ανώτατα δημόσια ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας, και θεσμοθέτηση Εθνικού Απολυτηρίου, από το 2008.
- Να καθορισθούν κύκλοι μαθημάτων (έτσι που να επιτευχθεί ο συντονισμός με ΑΕΙ και ΤΕΙ Ελλάδας όσο αυτό χρειάζεται) και άλλοι περιορισμοί (π.χ. συντελεστές βαρύτητας) με βάση τις ανάγκες των προγραμμάτων σπουδών. Με βάση αυτά τα κριτήρια κατατάσσονται τα άτομα που διεκδικούν θέση στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών.
- Σταδιακή μείωση της εξάρτησης της Κύπρου από την Ελλάδα.
- Προώθηση ειδικού προγράμματος για τις μειονότητες.
- Εφαρμογή του συστήματος ECTS και παροχή του Παραρτήματος Διπλώματος (Diploma Supplement) μετά το 2005.
- Στήριξη των υφιστάμενων θεσμών ως προς τα θέματα ποιότητας, συγκεκριμένα των θεσμών του ΚΥΣΑΤΣ και ΣΕΚΑΠ, και παράλληλα τη θεσμοθέτηση ανεξάρτητου Εθνικού Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας (ΕΦΔΠΠ). Απώτερος στόχος η ενοποίηση του ΣΕΚΑΠ με τον Εθνικό Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας.
- Συμμετοχή στη δημιουργία του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.
- Θεσμοθέτηση προγράμματος υποτροφιών για διδακτορικές σπουδές στην Κύπρο ή το εξωτερικό από το ΙΚΥΚ. Οι υποτροφίες θα πρέπει να καλύπτουν δίδακτρα και διαμονή.
- Πλήρης λειτουργία του νέου θεσμού του Συμβουλίου Ανώτατης Εκπαίδευσης για τη χάραξη πολιτικής σε βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και ακόμη μακροπρόθεσμη βάση, η οποία να καλύπτει: θεματικές προτεραιότητες, «δείκτες» ποιότητας και παραγωγικότητας σε εθνικό και ιδρυματικό επίπεδο.
- Αυξημένη αυτονομία στα ανώτατα ιδρύματα, ως προς τη διαχείριση των πόρων που τους διαθέτει η Πολιτεία αλλά και λογοδότηση σε ετήσια βάση ως προς τη διαχείριση των πόρων.
- Στήριξη της αυτονομίας και ακαδημαϊκής ελευθερίας των Κρατικών Πανεπιστημίων.
- Οι αριθμοί χρηματοδοτούμενων θέσεων φοιτητών στα διάφορα ιδρύματα αποφασίζονται συναινετικά ανάμεσα στο κράτος και τα ιδρύματα, ενώ οι αριθμοί θέσεων σε αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα παραμένει ευθύνη των ιδρυμάτων.

Αιτιολόγηση προτάσεων

- Οι προτάσεις της Επιτροπής ενισχύουν τη Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η αναγκαιότητα της οποίας καθίσταται πιο επιτακτική ενόψει της διεθνούς τάσης προς τη συρρίκνωση του Δημόσιου Τομέα και την επακόλουθη ενίσχυση της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, όπως έχουμε αναπτύξει σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η τάση αυτή, εν μέρει ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης, έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της Δημοκρατίας.
- Οι προτάσεις θα προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες πανεπιστημιακής μόρφωσης και μείωση της φοιτητικής μετανάστευσης στο εξωτερικό.
- Και πάλι όπως ειπώθηκε παραπάνω, η προώθηση της «Λιμπεραλιστικής Νεοουμανιστικής Παιδείας» (Liberal Neohumanistic Education) ενισχύει τον μορφωτικό ανθρωποκεντρικό ρόλο του Πανεπιστημίου και την παροχή παιδείας «πέραν της κοινωνίας της γνώσης». Τέτοιου είδους παιδεία θεωρείται αναγκαία για τη διαμόρφωση ελεύθερων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της Κύπρου, της Ευρώπης και του Κόσμου (Hargreaves, 2003).
- Τα μέτρα συνάδουν με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

6 Ιδιωτική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελείται από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία κυρίαρχη θέση κατέχει το Πανεπιστήμιο Κύπρου, και οι ιδιωτικές, κυρίως επαγγελματικές τριτοβάθμιες σχολές. Μια ιδιομορφία της Κυπριακής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ότι η ανάπτυξη της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προηγήθηκε της δημόσιας. Μια δεύτερη ιδιομορφία είναι ότι, εκτός από το Πανεπιστήμιο Κύπρου και μερικές δημόσιες ανώτερες σχολές, η γλώσσα διδασκαλίας είναι η Αγγλική. Τρίτη ιδιομορφία είναι ότι ο ιδιωτικός τομέας σ' αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από το δημόσιο. Και τέταρτη ιδιομορφία, είναι ότι όλα τα ιδιωτικά τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν κερδοσκοπικό χαρακτήρα – με άλλα λόγια λειτουργούν ως «επιχειρήσεις», κύριος στόχος των οποίων είναι η κατάρτιση εργατικού δυναμικού για το χώρο της εργασίας, με την παροχή «εργαλειακής-ινστρουμενταλιστικής γνώσης».

Μέχρι πρόσφατα, το καθεστώς της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν σχεδόν ανεξέλεγκτο και οι διάφορες σχολές/ κολέγια λειτουργούσαν στο πλαίσιο ενός «άκρατου νεοφιλελευθερισμού» *laissez-faire, laissez-passer*. Το σύστημα αυτό έχει αλλάξει με τη δημιουργία του ΣΕΚΑΠ και τη νέα πολιτική της Κυβέρνησης για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των κλάδων σπουδών. Όμως, οι ιδιωτικές σχολές παρέμειναν κατά το πλείστον **κερδοσκοπικού χαρακτήρα**, και μέχρι σήμερα δεν έχουν πιστοποιηθεί και αναγνωρισθεί ως Πανεπιστήμια, πράγμα που επιδιώκουν.

Μια διαμορφωτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να λάβει υπόψη τον ιδιόμορφο αυτό χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν είναι όμως δυνατό να προτείνει ριζοσπαστικές ρυθμίσεις/ λύσεις, λόγω του ότι η δημιουργία και η λειτουργία ιδιωτικών τριτοβάθμιων σχολών και Πανεπιστημίων, κυρίως επαγγελματικής φύσης, αποτελεί αμετάκλητη δέσμευση της Πολιτείας.

Για τη βελτίωση και αναβάθμιση των ιδιωτικών ιδρυμάτων ως φορέων/ μηχανισμών για την παροχή όχι μόνο επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και την παροχή παιδείας, και στο πλαίσιο της φιλοσοφίας μιας διαμορφωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με βάση την αρχή για τη διαμόρφωση μιας «δημοκρατικής και ανθρώπινης παιδείας, **ενδείκνυνται οι ακόλουθες**

διορθωτικές ρυθμίσεις:

- Μετεξέλιξη των ιδιωτικών τριτοβάθμιων σχολών σε σχολές μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.
- Συμπερίληψη ενός ελάχιστου ποσοστού «Λιπεραλιστικής Νεοουμανιστικής Παιδείας» με τη μορφή μαθημάτων και άλλων δραστηριοτήτων. **Ορισμένα μέλη της Επιτροπής εισηγούνται την αντικατάσταση της αγγλικής γλώσσας διδασκαλίας από την ελληνική.**
- Ελάχιστο μέγεθος ιδρυμάτων, σε αριθμό φοιτητών, προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή.
- Ακαδημαϊκό προσωπικό υψηλής στάθμης στο οποίο να παρέχονται οι ευκαιρίες για διεξαγωγή ποιοτικής επιστημονικής έρευνας και για την επαγγελματική του ανάπτυξη σε συνεχή βάση.
- Ανεξάρτητη αξιολόγηση και πιστοποίηση ποιότητας.

Αιτιολόγηση προτάσεων

- Η Επιτροπή αντιλαμβάνεται ότι η δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων αποτελεί πολιτική δέσμευση. Όμως, επιθυμεί να επισημάνει τη μεγάλη σημασία που αποδίδει στην ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης. Εκφράζει σοβαρές αντιρρήσεις στη λειτουργία κερδοσκοπικών, ιδιωτικών πανεπιστημίων (μέλη της Επιτροπής διατυπώνουν σοβαρές επιφυλάξεις για τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας από τα ιδρύματα αυτά). Δεν θα πρέπει να υπάρξει ουδεμία ελαστικότητα στο θέμα αυτό. Οι προϋποθέσεις που θα τεθούν θα πρέπει να είναι ουσιαστικές για να αποτελούν πραγματικές ασφαλιστικές δικλείδες.
- Στόχος των ιδιωτικών πανεπιστημίων δεν θα πρέπει απλά να είναι η κατάρτιση ατόμων για τα επαγγέλματα, διότι έτσι θα υστερούν ως προς τη δημόσια αποστολή τους.

7 Μόρφωση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ανασυγκρότηση, εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση της Κυπριακής εκπαίδευσης χωρίς την προϋπόθεση της εξασφάλισης ικανού και καλά καταρτισμένου έμψυχου δυναμικού είναι ουτοπία. Η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν την απόδοση/ αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αν δεχθούμε ότι το σχολείο είναι τόσο καλό και δημοκρατικό όσο καλά καταρτισμένοι και δημοκρατικοί είναι οι δάσκαλοι που το στελεχώνουν, τότε η επιλογή των υποψηφίων για το επάγγελμα του δασκάλου/ του καθηγητή, η μόρφωσή τους, η ένταξή τους στην υπηρεσία και η συνεχής επιμόρφωσή τους αποτελεί μέγιστη ευθύνη της Πολιτείας.

7.1 Εκπαίδευση Δασκάλων και Νηπιαγωγών

Η κατάρτιση και μόρφωση που παρέχεται σήμερα στους Κύπριους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης (στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και τις ιδιωτικές τριτοβάθμιες σχολές) εμφανίζει ορισμένα κενά και αδυναμίες. Αυτή η παρατήρηση ισχύει περισσότερο για τα Ελληνικά Πανεπιστήμια και τα ιδιωτικά τριτοβάθμια ιδρύματα, για τα οποία όμως δε θα ασχοληθούμε σ' αυτή τη Μελέτη/ Έκθεση.

Μια πρόσφατη αξιολόγηση του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου από διεθνή Επιτροπή Εμπειρογνομώνων σημειώνει ότι «η γενική εντύπωση» που απέκομισε η Επιτροπή ήταν απόλυτα θετική (*overwhelmingly positive*), κυρίως σε ότι αφορούσε την επιστημονική παραγωγικότητα (*scholarly output*) των καθηγητών. Ωστόσο, η επιτροπή αυτή έκρινε ότι σε ορισμένες περιοχές (π.χ. στη σύζευξη θεωρίας και πράξης και στη σχολική εμπειρία και πράξη) θα μπορούσαν να γίνουν βελτιωτικές αλλαγές, ενώ σε άλλες περιοχές (π.χ. στη διεθνή εκπαίδευση και ευρωπαϊκή διάσταση) να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση. Η Επιτροπή των εμπειρογνομώνων διαπίστωσε ότι το Τμήμα είναι ανισοβαρές ως προς την έμφαση που δίνεται στις διάφορες γνωστικές περιοχές και στις «επιστήμες της αγωγής». Η Επιτροπή έκρινε ότι το Τμήμα είναι ιδιαίτερα ισχυρό στη μαθηματική παιδεία, στις θετικές επιστήμες, στη γνωστική και εκπαιδευτική ψυχολογία (*cognitive and educational psychology*), αλλά παρουσιάζει αδυναμίες στη γενική παιδεία, *arts education*, επικοινωνία, δημιουργικότητα, περιβαλλοντική αγωγή, πολυπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση των μειονοτήτων, στη *computer education*, και στη γλωσσική παιδεία.

Για τη βελτίωση του συστήματος εκπαίδευσης των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να κατάρτιζονται και να μορφώνονται ως δημοκρατικοί παιδαγωγοί, εκτός από τις επισημάνσεις που έκανε η διεθνής Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, **ενδείκνυνται οι ακόλουθες ρυθμίσεις:**

- Μεγαλύτερη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών στις «κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές», π.χ. Ιστορία της Παιδείας, Φιλοσοφία, Συγκριτική Παιδαγωγική.
- Εφόσον στόχος του προγράμματος είναι μεταξύ των άλλων και η κατάρτιση «στοχαστικο-κριτικών» εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη έμφαση στην «κριτική παιδαγωγική».
- Περισσότερη έμφαση στην πρακτική άσκηση (Σχολική Εμπειρία).
- Περισσότερη έμφαση στην Παιδεία του Δημοκρατικού πολίτη (citizenship education).

7.2 Εκπαίδευση/ Μόρφωση Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης

Αναφορικά με τη Μέση Εκπαίδευση, δεν έχει αναπτυχθεί πλήρες σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το εγχείρημα αποδείχθηκε δύσκολο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο.

Στην Κύπρο, από την ανακήρυξη της Δημοκρατίας και μέχρι την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙΚ) το 1973 μοναδικό προσόν για διορισμό στη Μέση Εκπαίδευση ήταν το πτυχίο Πανεπιστήμιου στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Οι προερχόμενοι από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια είχαν και κάποια παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ οι πτυχιούχοι ξένων πανεπιστημίων συχνά δεν είχαν την παραμικρή επαφή με τα παιδαγωγικά, γνώριζαν μόνο το αντικείμενο. Αναλάμβαναν να διδάξουν χωρίς παιδαγωγική προετοιμασία με αποτέλεσμα να αυτοσχεδιάζουν και να πειραματίζονται, χωρίς προσανατολισμό και θεωρητικό υπόβαθρο.

Από τα δεδομένα και τις συζητήσεις που είχε η Επιτροπή με φορείς, συνάγεται ότι το σημερινό πρόγραμμα εκπαίδευσης των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης όπως εφαρμόζεται είναι αποσπασματικό και απέχει από τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η ανεπάρκεια του προγράμματος προκύπτει άμεσα από την όλη συγκρότησή του, αλλά και τεκμηριώνεται και από έρευνα που ανέλαβαν μέλη του ίδιου του ΠΙΚ, καθώς και από το γεγονός ότι τέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή του, υπάρχουν εκατοντάδες έκτακτων καθηγητών χωρίς «προϋπηρεσιακή» κατάρτιση.

Για την οριστική αντιμετώπιση ρύθμιση του προβλήματος ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΜΕ:

1. Να ανατεθεί το έργο της Παιδαγωγικής κατάρτισης των υφιστάμενων καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ή/ και σε άλλα δημόσια Πανεπιστήμια της Κύπρου και της Ελλάδας. Το σχετικό πρόγραμμα να έχει διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, και να οδηγεί στην απόκτηση παιδαγωγικού διπλώματος. Το παραπάνω πρόγραμμα απευθύνεται σε πτυχιούχους «καθηγητικών σχολών» ή σε προπτυχιακούς φοιτητές που θα το επιλέγουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και θα περιλαμβάνει βασικά παιδαγωγικά μαθήματα και τη σχολική εμπειρία. Μελλοντικά δικαίωμα διεκδίκησης θέσης εκπαιδευτικού στη Μέση Εκπαίδευση θα έχουν μόνο τα άτομα που έχουν ήδη την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση μέσω σχετικού αναγνωρισμένου τίτλου από Πανεπιστήμια της Κύπρου, της Ελλάδας ή και του εξωτερικού.
2. Κατάρτιση ειδικού προγράμματος που θα απευθύνεται στους έκτακτους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν τα τελευταία χρόνια χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική εκπαίδευση.

Αιτιολόγηση προτάσεων:

Η παιδαγωγική μόρφωση των καθηγητών Μέσης πρέπει να ανατεθεί σε Πανεπιστήμια, γιατί αυτό μας δείχνει η διεθνής εμπειρία και γιατί μόνον έτσι θα μπορέσει να συνδεθεί πραγματικά η διδασκαλία με τη έρευνα. Είναι ο μόνος τρόπος να ξεφύγουμε από το μοντέλο το δασκάλου τεχνίτη και να φθάσουμε στο δάσκαλο ερευνητή.

Έχουμε τη γνώμη ότι το ΠΙΚ δεν θα μπορέσει να προσφέρει το αναμενόμενο πρόγραμμα, έστω και αν επιλυθούν μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Εκτός βέβαια αν μετατραπεί το ΠΙΚ σε πανεπιστημιακό Τμήμα, πράγμα που θα του άλλαζε διαμετρικά το ρόλο του και από ότι ξέρουμε δεν προτείνεται από κανέναν. Ως προς το ρόλο που η Επιτροπή προτείνει να ανατεθεί στο ΠΙΚ.

7.3 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η Κυπριακή πολιτεία έχει αναθέσει το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ΠΙΚ. Όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο της Έκθεσης, το ΠΙΚ έχει αδυναμίες που προέρχονται από την ασάφεια στο ρόλο του και τη στελέχωσή του. Από τη μελέτη των προγραμμάτων που εφαρμόζονται και τις συζητήσεις που είχαμε με ενδιαφερόμενους φορείς και παράγοντες, προκύπτει η εκτίμηση ότι παρά το έργο που επιτελείται, υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να γίνουν.

Η θέση της Επιτροπής είναι ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επαγγελματική στήριξη, ανάπτυξη και ενημέρωση σε νεώτερα αποτελέσματα έρευνας και θεωρητικές τάσεις. Η ευθύνη για την ανάπτυξη αυτή επιμερίζεται εξίσου στο άτομο και στην πολιτεία. Πρέπει να αναπτυχθεί ένα συστηματικό πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης που θα καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς. Μέρος του προγράμματος θα μπορούσε να είναι υποχρεωτικό (με την έννοια ότι θα αποτελεί μέρος των απαιτήσεων για επαγγελματική ανέλιξη), ενώ ένα άλλο μέρος δυνατό να είναι προαιρετικό, να προσφέρεται σε όσους το επιθυμούν.

Μια διάσταση που χρειάζεται να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Η ανάλυση και συζήτηση από ομάδες εκπαιδευτικών και ερευνητών πρακτικών προβλημάτων που εντοπίζονται μέσα στη σχολική μονάδα είναι βασικό συστατικό της αναπτυξιακής πορείας του εκπαιδευτικού.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προτείνουμε να παραμείνει υπό την ευθύνη του ΠΙΚ. Για την υλοποίηση ενός φιλόδοξου και ολοκληρωμένου προγράμματος ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των 11.000 περίπου χιλιάδων εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να αναπροσδιοριστούν οι στόχοι του ΠΙΚ, να μελετηθεί από τη αρχή η δομή του για να μπορεί να αναπτύξει πιο αποδοτική συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου.

⑧ Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού

A. Η υφιστάμενη κατάσταση - Ο Επιθεωρητισμός

Ο όρος αξιολόγηση στο Εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στην παρούσα φάση, εξαντλείται σε μια μόνο διάστασή του, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στο παραδοσιακό, αντιπαραγωγικό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης από τους Επιθεωρητές, ένας θεσμός που εγκαθιδρύθηκε στην Κύπρο με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το ισχύον σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1976 και έκτοτε εφαρμόζεται χωρίς να υποστεί οποιεσδήποτε βασικές εκσυγχρονιστικές τροποποιήσεις.

Ο θεσμός του επιθεωρητή πρέπει να ιδωθεί μέσα από τα γενικότερο πλαίσιο της δομής ενός συγκεντρωτικού και συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος και προ πάντων μέσα στο πλαίσιο

του συστήματος αξιολόγησης το οποίο κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα. Είναι κοινή διαπίστωση ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, το οποίο αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς νοσεί. Παρόλο που η νομοθεσία καθορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης – αξία, προσόντα, αρχαιότητα- στην πράξη το πιο καθοριστικό στοιχείο αξιολόγησης είναι η αρχαιότητα. **Η υπάρχουσα κατάσταση αξιολόγησης είναι απηρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος.**

Η ανάγκη μεταρρύθμισης εκφράζεται από τη μια πλευρά με τον παραμερισμό ενός διοικητικού-επιμορφωτικού θεσμού που λειτουργούσε και λειτουργεί ως μια ισχυρή αντιμεταρρυθμιστική δύναμη και από την άλλη πλευρά με την απέχθεια προς όλες τις καταπιέσεις πρόσκαιρες ή μη ενός αναχρονιστικού και απόλυτα συγκεντρωτικού –διοικητικού συστήματος.

B. Η πρόταση της Επιτροπής

Προτείνεται η ανάπτυξη συστήματος **εσωτερικής αξιολόγησης** του έργου της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο σχέδιο που προτείνεται για την Εκπαίδευση της Κύπρου προωθεί την **αποκέντρωση**, τη **δημοκρατικοποίηση** και τη **συμμετοχική ευθύνη όλων των παραγόντων** που παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση.

Το όλο εγχείρημα, το οποίο αναπτύσσεται στο Κεφάλαιο 16, στηρίζεται στη χρήση *Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου* και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων *Διαδικασιών Βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας*. *Δείκτες* και *Διαδικασίες* είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό δε συνιστάται η αντιγραφή και μεταφύτευση ξένων προτύπων. Οι δείκτες πάνω στους οποίους βασίζεται το όλο εγχείρημα περιλαμβάνουν:

- α. Δείκτες επιδόσεων** σε τομείς αιχμής για την κοινωνία της γνώσης όπως τα μαθηματικά, η ανάγνωση, οι επιστήμες, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογία κ.λπ.
- β. Δείκτες επιτυχίας και μετάβασης** σε σχέση με την ολοκλήρωση των σπουδών των μαθητών.
- γ. Δείκτες παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης** που σχετίζονται με την οργάνωση και αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης.

δ. Δείκτες πόρων και δομών που αφορούν την παροχή πόρων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η πρόταση της Επιτροπής περιλαμβάνει δείκτες και σε άλλους τομείς που σχετίζονται με το δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό σχολείο και την παιδεία πέρα από την κοινωνία της γνώσης. Σε ένα δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό σχολείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η διδασκαλία **πέραν από την Κοινωνία της Γνώσης** με στόχο τη διαμόρφωση χαρακτήρων, κοινωνικότητας, δημοκρατικότητας, σωφροσύνης, κριτικής σκέψης, και γενικότερα ταυτότητας (Hargreaves, 2003). Οι στόχοι του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη των ατόμων πέρα από την κοινωνία της γνώσης θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν ως ακολούθως:

- ✦ προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης,
- ✦ ανάπτυξη πανανθρώπινης ταυτότητας,
- ✦ δράση στο σχολικό περιβάλλον με τρόπο που να σέβεται τη διαφορετικότητα των ανθρώπων,
- ✦ ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, θεωρώντας τους ως βασικούς εταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- ✦ επιδίωξη της αυτομόρφωσης, την επιμόρφωσης και την αυτοβελτίωσής του,
- ✦ συνεργασία με συναδέλφους για το συλλογικό καλό της εκπαίδευσης, επιδεικνύοντας επαγγελματική εμπιστοσύνη,
- ✦ συνειδητοποίηση ότι πρέπει η διδακτική του προσέγγιση να διαφέρει από τον τρόπο που ο ίδιος διδάχτηκε,
- ✦ επίδειξη δημιουργικότητας και ευελιξίας, επιδίωξη της διδασκαλία μέσω της λύσης προβλήματος, αναγνώριση της σημασίας της συλλογικής ευφυΐας.

Η προσπάθεια ανταπόκρισης στα αιτήματα των καιρών είναι ορατή διεθνώς. Το μέγεθος εντούτοις και ο χαρακτήρας του εγχειρήματος έχει οδηγήσει τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναζητήσουν τη συνεργασία και τη δραστήρια συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, κοινωνικών/ πολιτισμικών φορέων, κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να εκχωρηθούν σταδιακά

σημαντικές αρμοδιότητες στην ίδια τη σχολική μονάδα, στο κατ' εξοχήν κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρά τις επιμέρους διαφορές από χώρα σε χώρα, η σχολική μονάδα –κυρίως οι εκπαιδευτικοί, αλλά κατά περίπτωση και οι γονείς/ μαθητές και οι λοιποί φορείς– αναλαμβάνουν το έργο της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Για να λειτουργήσουν οποιεσδήποτε μορφές μεταρρύθμισης πρέπει να δημιουργηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο συγκεκριμένα και μακρόχρονα σχέδια **αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης.**

Περνώντας από μια εξωτερική αξιολόγηση, όπως υλοποιείται από τους επιθεωρητές ως εκπροσώπους ενός συντηρητικού-συγκεντρωτικού συστήματος, σε μια εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα, υλοποιείται στην πράξη η αποκέντρωση. Το εγχείρημα αυτό εκφράζει και τους άλλους δυο όρους, δηλαδή τη δημοκρατικοποίηση και τη συμμετοχική ευθύνη εφόσον αντί οποιασδήποτε μορφής αστυνόμευσης απαιτεί συμμετόχους και συνεργάτες του όλου εκπαιδευτικού έργου.

Γ. Η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας – Μετεξέλιξη του Επιθεωρητή σε Εκπαιδευτικό Σύμβουλο

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται και η **εξωτερική αξιολόγηση** των εκπαιδευτικών στις εξής περιπτώσεις:

- α) Για τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού και
- β) Για την προαγωγή του

Η Επιτροπή προτείνει ένα πολυδιάστατο αυτό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τις παρακάτω διαστάσεις:

- ✦ Φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) του εκπαιδευτικού.
- ✦ Εξωτερική αξιολόγηση από ειδικά εκπαιδευμένους, εκπαιδευτικούς συμβούλους οι οποίοι αντικαθιστούν τους επιθεωρητές. Οποιασδήποτε εξωτερικής αξιολόγησης, θα προηγείται η πραγματοποίηση μιας σειράς σχετικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων.
- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του σχολείου του.
- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.

- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα προκύπτει από ένα **Συμβούλιο Αξιολόγησης** στο οποίο θα συμμετέχουν οι παράγοντες που αντιστοιχούν στις παραπάνω διαστάσεις, δηλαδή ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο εκπρόσωπος των μαθητών της σχολικής μονάδας. Η σημασία του ρόλου του κάθε εμπλεκόμενου φορέα στο συμβούλιο αξιολόγησης μπορεί να προκύψει από τον καθορισμό μορίων για τη βαρύτητα της άποψης καθενός.

Η λειτουργία ενός ανάλογου συμβουλίου αξιολόγησης υλοποιεί τις προϋποθέσεις της αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης που θέτει η έκθεση για τη επιτυχή λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

- Πράγματι η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης συμβάλλει στην αποκέντρωση εφόσον η εξωτερική αξιολόγηση μεταφέρεται από τους Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο του συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας
- Επιπλέον η συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας γενικότερα, όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας είναι ένα μέτρο που συμβάλλει στη δημοκρατικοποίηση του συστήματος ενώ αυξάνει τη συμμετοχική ευθύνη όλων (καθηγητών, μαθητών κλπ.)

Συμπερασματικά, για τη μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης **ενδείκνυνται οι παρακάτω ρυθμίσεις:**

1. Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας
2. Καθιέρωση ενός συμβουλίου αξιολόγησης στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής μονάδας
3. Μετεξέλιξη του Επιθεωρητή σε Εκπαιδευτικό Σύμβουλο
4. Βελτιωτικές αλλαγές στην εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
5. Εκπόνηση σχετικής *ad hoc* μελέτης «για την ανάπτυξη στην Κύπρο συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτή τη σχολική μονάδα».

6. Ανάθεση της παραγωγής των ανωτέρω σε εξειδικευμένο επιστημονικό φορέα Ελληνικού/Κυπριακού ΑΕΙ με γνώση της διεθνούς πρακτικής και πιστοποιημένη συμμετοχή στην έκδοση ανάλογων μελετών στο χώρο.

9 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για μια ανοικτή δημοκρατική Κοινωνία της Γνώσης

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ξεκινήσει την προσπάθεια εισαγωγής στη διδασκαλία τους στοιχείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απάντηση στο γεγονός ότι στις τάξεις τους φοιτούν παιδιά που εξαιτίας της καταγωγής τους έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική,

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών είναι υψηλά, εκφράζουν συχνά την ανησυχία τους για τις δυνατότητες που έχουν να ανταποκριθούν πλήρως στα καθήκοντά τους σε ό,τι αφορά την επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των παιδιών όταν διδάσκουν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο και με ένα παραδοσιακό τρόπο. Θεωρούν, σωστά, ότι στο παραδοσιακό σχολείο ελλοχεύει ο κίνδυνος να μείνουν πίσω τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή/και να αντιμετωπίσουν πολλά ψυχικά προβλήματα εξαιτίας της αγνόησης ή περιφρόνησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Επιπλέον, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται γύρω από τις σχέσεις των ντόπιων παιδιών με τα παιδιά των μεταναστών και για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τελευταία σε ένα περιβάλλον που δεν είναι οικείο και δεν χαρακτηρίζεται πάντοτε από τα γνωρίσματα μιας ανοιχτής κοινωνίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια δυνατότητα για να αντιμετωπίσουν την ιδιαίτερη κατάσταση και προσβλέπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια τέτοια δυνατότητα.

Στο πλαίσιο της παραπάνω αντίληψης η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κατανοηθεί ως μια ειδική εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενσωματώνονται κάποια στοιχεία του πολιτισμού των «διαφορετικών» παιδιών, με σκοπό την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων και της αυτοεικόνας των παιδιών των μεταναστών.

Σε όλες, πάντως, τις προσεγγίσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά

χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία και ωφελεί κατά πρώτο λόγο τα παιδιά των μειονοτήτων και περιθωριακά μόνο τα παιδιά της πλειονότητας.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτού του τύπου περιλαμβάνει κυρίως:

- τη διδασκαλία στοιχείων της μουσικής παράδοσης, της ιστορίας, της λογοτεχνίας και των θρησκευτικών τελετών των μεταναστών,
- τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην προετοιμασία ένταξης,
- την αναγνώριση της σημασίας των πολιτισμών καταγωγής στις σχολικές εορτές

και άλλα παρόμοια που στόχο έχουν την ταύτιση των παιδιών με τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου, χωρίς απόρριψη του πολιτισμού των γονέων.

Για να επιτευχθεί το «μπόλιασμα» του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοια στοιχεία είναι απαραίτητη

- **η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,**
- **η παραγωγή ανάλογων διδακτικών βοηθημάτων, και**
- **μερική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.**

Πάντως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτού του τύπου, ως απάντηση αποκλειστικά στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία, αν και αποτελεί θετικό βήμα, έχει περιορισμένη εμβέλεια καθώς κατανοείται ως «υπηρεσία» αποκλειστικά προς τα παιδιά των μεταναστών και περιθωριακά μόνο προς τα παιδιά της πλειονότητας.

Όπως έχουμε επισημάνει στο πρώτο μέρος της παρούσας Μελέτης/ Έκθεσης, η ανάγκη προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου στα φαινόμενα του πλουραλισμού και της διεθνοποίησης των μορφών διαβίωσης, που συνεπάγεται την ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης, αποτελεί απότοκο των γενικότερων προσανατολισμών της Κυπριακής κοινωνίας:

- της αποδοχής του κοινωνικού εκσυγχρονισμού
- της ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (που συνδέεται με το δικαίωμα πολιτών άλλων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εγκατασταθούν στην Κύπρο, όπως και με το δικαίωμα των πολιτών της Κύπρου να εγκατασταθούν σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης)

- των προσπαθειών επαναπροσέγγισης και επανένωσης της Κύπρου
- της επιθυμίας για ομαλή ένταξη και όχι αποκλεισμού
- της βούλησης που συμμερίζονται όλες οι πολιτικές δυνάμεις της Κύπρου και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις να αναδειχτεί η Κύπρος σε Κέντρο Προσφοράς Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών

Οι παραπάνω προσανατολισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στον τομέα των μορφών διδασκαλίας, δηλαδή τον προσανατολισμό του συνολικά προς **μια μορφή εκπαιδευτικού συστήματος που συνάδει με μια ανοιχτή δημοκρατική «κοινωνία της γνώσης».**

Με τις παραπάνω έννοιες και στο πλαίσιο μιας παιδείας που να συνάδει προς μια ανοικτή δημοκρατική «Κοινωνία της Γνώσης», **η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κομβική επιλογή γύρω από την οποία μπορεί να αναπτυχθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είναι αναγκαία για μια ανοιχτή δημοκρατική «κοινωνία της γνώσης».**

Η ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ ως πρώτα μέτρα:

- Διευρυμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών -με αποκλεισμό της μονοπωλιακής προτίμησης σε ορισμένες από αυτές.
- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών/ ριών. Το μέτρο αυτό –πέραν από το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και, κατά κανόνα, στην επιθυμία των αλλοδαπών γονέων- εξυπηρετεί τους εξής στόχους:
 - ✦ συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνόγλωσσο σχολείο
 - ✦ ικανοποιεί ένα βασικό ανθρώπινο και κοινωνικό δικαίωμα των μεταναστών
 - ✦ προλαβαίνει περιπτώσεις ανεξέλεγκτης παρεμβολής οργανώσεων-πέραν της αυτοοργάνωσης των μεταναστών- και φορέων από το εξωτερικό στην ικανοποίηση του αιτήματος για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να εντάσσεται στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα – η πιο ικανοποιητική εκδοχή - ή να προσφέρεται συμπληρωματικά σε αυτό, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών.

- Προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ως ξένης γλώσσας.
- Προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Στην επίτευξη των παραπάνω στόχων στο πλαίσιο της ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής διάστασης συμβάλλουν τα παρακάτω μέτρα:

- ✓ Διεύρυνση των προγραμμάτων συνεργασίας και ανταλλαγών με σχολεία άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
 - ✓ Προγράμματα συνεργασίας με σχολεία της τουρκοκυπριακής κοινότητας: Η επιδίωξη συμμετοχής τουρκοκυπρίων μαθητών στα προγράμματα συνεργασίας και ανταλλαγών συμβάλλει πολλαπλά στην επίτευξη των στόχων της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης και της προώθησης της επαναπροσέγγισης.
 - ✓ Κοινά προγράμματα επιμόρφωσης ελληνοκυπρίων και τουρκοκυπρίων εκπαιδευτικών: Κοινά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών των δύο κοινοτήτων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης συνεισφέρουν στη δημιουργία κοινών εμπειριών και προσεγγίσεων.
- Εφαρμογή προγραμμάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.

10 Το πρόβλημα της παραπαιδείας

Με τον όρο «παραπαιδεία» εννοούμε το άτυπο και συχνά παράνομο σύστημα εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα τις απογευματινές ώρες, εκτός του επίσημου σχολικού συστήματος. Δηλαδή, ως παραπαιδεία χαρακτηρίζεται κάθε μάθημα ή ακόμη και δραστηριότητα παιδευτικής μορφής που διεξάγεται εκτός του σχολικού χώρου και πέρα από το χρόνο φοίτησης. Το όλο σύστημα αναπτύχθηκε σταδιακά για να εξυπηρετήσει άλλοτε υπαρκτές ανάγκες σε συμπληρωματική εκπαίδευση και άλλοτε υποθετικούς στόχους που ενθαρρύνονται από ένα πλέγμα συμφερόντων. .

Στη σημερινή Κυπριακή κοινωνία, πολλά παιδιά εντάσσονται στο σύστημα αυτό από το Δημοτικό σχολείο, περισσότερο για μια ξένη γλώσσα (να μάθει το παιδί Αγγλικά) και λιγότερο για μουσικές σπουδές ή για ένα κύριο μάθημα. Η συνηθισμένη πρακτική είναι να επεκτείνεται προοδευτικά η

φοίτηση αυτή, όταν το παιδί φθάσει στο Γυμνάσιο, με μια δεύτερη γλώσσα και με περισσότερα κύρια μαθήματα. Αρχίζει δηλαδή η μακρά και επίπονη πορεία για τις προεισαγωγικές εξετάσεις.

Τα μαθήματα αυτά προσφέρονται νόμιμα από οργανωμένα Ιδιωτικά Φροντιστήρια που λειτουργούν με άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, από Ωδεία και σχολές χορού, καθώς και από τα Κρατικά Ινστιτούτα. Περισσότερο επιλήψιμα θεωρούνται τα ανεπίσημα ή παράνομα σε σπίτια καθηγητών ή και μαθητών. Η μεγαλύτερη ένσταση εστιάζεται στα μαθήματα που γίνονται σε σπίτια από καθηγητές, οι οποίοι υπηρετούν στο δημόσιο και το κάνουν ενάντια στο νόμο, ενώ στα «ανεπίσημα» μπορούν να ενταχθούν ιδιαίτερα μαθήματα που γίνονται από αδιόριστους πτυχιούχους ή ακόμη και φοιτητές.

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία το 2001—2002 στα Κρατικά Ινστιτούτα είχαν εγγραφεί 12847 μαθητές και στα εγγεγραμμένα Φροντιστήρια 44117. Δεν υπάρχουν βέβαια στοιχεία για τα παιδιά που κάνουν φροντιστήρια στο σπίτι, αν όμως ληφθεί υπόψη βάση το μέσο κόστος κατά οικογένεια, τότε είναι ασφαλώς πολύ μεγάλος.

Ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη προσφορά του άτυπου αυτού θεσμού, η άνθιση των φροντιστηρίων που γίνονται από καθηγητές του δημοσίου, καταρρακώνει κάθε αρχή λειτουργίας των θεσμών και καταδικάζεται ως ηθικά απαράδεκτη. Πέρα από το γεγονός ότι εξασφαλίζονται υψηλά αφορολόγητα εισοδήματα, ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ως εργοδοτούμενου από το μαθητή στο σπίτι και ως αξιολογητή του μαθητή στο σχολείο, υπονομεύει την επίσημη του ιδιότητα και μειώνει την αναξιοπιστία του.

Η παραπαιδεία απορρίπτεται για πολλούς λόγους, παιδαγωγικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς. Αντιμετωπίζεται από του παιδαγωγούς και από την Πολιτεία ως μια αγκύλωση της προσπάθειας για αγωγή και πραγματική παιδεία. Κατά καιρούς ακούστηκαν από αρμόδιους διάφορες εξαγγελίες μέτρων για περιορισμό της παραπαιδείας, και έγιναν απόπειρες δίωξης των παρανομούντων, χωρίς όμως κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Είναι προφανές ότι η κουλτούρα της παραπαιδείας έχει βαθιές ρίζες και δεν εξαλείφεται με διώξεις και νομικά μέτρα. Αυτό έχει προκύψει ξεκάθαρα από την εμπειρία των τελευταίων χρόνων. Οποιαδήποτε λοιπόν προσπάθεια περιορισμού της παραπαιδείας πρέπει να στοχεύει στην εξάλειψη ή τουλάχιστον στον περιορισμό των λόγων που ωθούν προς αυτή την καθιερωμένη

πρακτική. Μια τέτοια προσπάθεια θα αποτελείται από ένα συνδυασμό μέτρων τα οποία συνολικά θα επιδιώκουν την αναστροφή των αίτιων που οδήγησαν και εξακολουθούν να ενισχύουν την αντίληψη ότι μιας μορφής συμπληρωματική εκπαίδευση είναι αναγκαία.

Η Επιτροπή ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ:

1. Να αυξηθεί δραστικά ο αριθμός των θέσεων στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (βλέπε Κεφάλαιο 11) με ταυτόχρονη καθιέρωση του «Εθνικού Απολυτηρίου». Με την αύξηση των θέσεων θα περιοριστεί η ζήτηση για παραπαιδεία, αφού θα αυξηθεί η πιθανότητα εξασφάλισης κάποιας θέσης. Δεν αναμένεται βέβαια να εκλείψει το κίνητρο για φροντιστήριο, γιατί οι επίζητες θέσεις θα είναι πάντα λιγότερες από τους επίδοξους μνηστήρες.
2. Να ενταθεί η προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης από το δημόσιο σχολείο εκπαίδευσης.
3. Να επεκταθεί το ολοήμερο σχολείο και στη μέση εκπαίδευση, με μια νέα ανασχεδιασμένη μορφή του θεσμού των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης (ΚΙΕ). Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης το ολοήμερο σχολείο άρχισε ήδη να λειτουργεί και στη μέση εκπαίδευση.

Αιτιολόγηση Προτάσεων

Παρά το γεγονός ότι η φύση των αιτίων που προκαλούν το φαινόμενο και η ήδη παγιωμένη συνήθεια καθιστούν δύσκολη κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος, εκτιμούμε ότι ένας συνδυασμός των πιο πάνω προτάσεων θα περιορίσει το φαινόμενο και θα έχει και άλλα θετικά επακόλουθα.

Η προτεινόμενη λύση χρειάζεται βέβαια περαιτέρω επεξεργασία, μελέτη και συζήτηση των λεπτομερειών. Θεωρούμε, ωστόσο ότι έχει πολλά θετικά και αξίζει να μελετηθεί για τους ακόλουθους λόγους:

1. Αναβαθμίζει το ρόλο του σχολείου και εμπεδώνει την αντίληψη του «**παιδαγωγούντος σχολείου**», που λειτουργεί ως χώρος αγωγής και κοινωνικοποίησης του παιδιού.
2. Αντί παραπαιδείας προσφέρει ελεγχόμενη από την πολιτεία συμπληρωματική παιδεία μέσα από ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων.

3. Αξιοποιεί τη μεγάλης αξίας υποδομή των σχολείων, τα οποία σήμερα λειτουργούν μόνο για έξι ώρες την ημέρα για πέντε ημέρες την εβδομάδα.
4. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, ενώ τώρα τα παιδιά από τις ασθενέστερες τάξεις υφίστανται οικονομική αφαίμαξη.
5. Περιορίζει τη νεανική παραβατικότητα, αφού προσφέρει ευκαιρίες υγιούς και ωφέλιμης απασχόλησης.

B. ΓΕΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1. Το σύστημα διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση (βλέπε Κεφάλαιο 15).
2. Εθνικά Επίπεδα (βλέπε Κεφάλαιο 17).

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΗ: Για πληρέστερες αναλύσεις που αφορούν στις κρίσιμες ζώνες και στα γενικά εκπαιδευτικά ζητήματα, βλέπε τα σχετικά κεφάλαιο στο Γ' και Δ' Μέρος της Μελέτης/ Έκθεσης.

ΜΕΡΟΣ Γ

ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ:

ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ, ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

κεφάλαιο 6

Αναλυτικά προγράμματα, σχολική γνώση και παιδαγωγικο-διδακτική διαδικασία

Οι στόχοι και η διάρθρωση του γενικού και αναλυτικού προγράμματος (curriculum) και η επιλογή, η διδακτική διαδικασία και η επιβράβευση/ αξιολόγηση της σχολικής γνώσης κρίνονται ότι χρήζουν ανανέωσης και εκσυγχρονισμού. Η ΕΕΜ διαπιστώνει τις εξής αδυναμίες και ανεπάρκειες στο αναλυτικό πρόγραμμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό και γυμνάσιο) και της μεταϋποχρεωτικής λυκειακής βαθμίδας:

1. Οι σκοποί και οι στόχοι, με άλλα λόγια η φιλοσοφία του Ελληνοκυπριακού σχολικού συστήματος, και **a fortiori** του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) όπως διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα (τα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και τα κείμενα που έρχονται από την Ελλάδα), περιλαμβάνουν μερικές σύγχρονες και προοδευτικές ιδέες/ αντιλήψεις, όπως, π.χ, δημιουργία ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες και δικαιώματα, και «η ομαλή και εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς, το γνωστικό, το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό». Όμως, στα εν λόγω κείμενα συμπεριλαμβάνονται και πολλά στοιχεία της παραδοσιακής ελληνοεθνοκεντρικής φιλοσοφίας. Εν όψει: α) της ένταξης ολόκληρης της Κύπρου στην πολυεθνική, πολυπολιτισμική, παγκοσμιοποιημένη και δημοκρατική Ευρωπαϊκή Ένωση, β) της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του Κυπριακού μαθητικού πληθυσμού, και γ) της προοπτικής για την επανένωση της Κυπριακής Δημοκρατικής Πολιτείας, επείγει η αναθεώρηση της φιλοσοφίας/ των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και του ΑΠ και η ανανέωση και εκσυγχρονισμός τους με βάση τις εξής αλλαγές, δημοκρατικές αρχές, και πρακτικές:

- Την απάλειψη των στενά ελληνοεθνοκεντρικών στοιχείων /υπερβολών που στοχεύουν στην καλλιέργεια ενός Κυπριακού αντιμαχόμενου «εθνικού» дуΐσμου.
 - Την προσθήκη στόχων όπως η προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, έμφαση στην παιδεία του Κυπρίου αλλά και του Ευρωπαίου ελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη, που συνεπάγεται την καλλιέργεια του δημοκρατικού πνεύματος και πολιτικών στάσεων-αρετών (civic virtues / dispositions), κ.λπ.
 - Αναλυτικό Πρόγραμμα και παιδαγωγικο-διδακτική διαδικασία που να σέβονται τη διαφορετικότητα, την ιδιαιτερότητα και τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό) στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.
 - Αναλυτικό πρόγραμμα και παιδαγωγικο-διδακτική διαδικασία που να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια στάσεων, μέσω ομαδικής εργασίας και συμμετοχικής διδασκαλίας, για μια ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας.
 - Αναλυτικό πρόγραμμα και παιδαγωγικο-διδακτική διαδικασία που να στοχεύουν στην ενσωμάτωση (inclusion) όλων των παιδιών, και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.
2. Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλ. τα Αναλυτικά Προγράμματα και τη σχολική γνώση, η ΕΕΜ διαπιστώνει τα ακόλουθα:
- α. Πρόσφατα έχουν γίνει προσπάθειες για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες του συστήματος. **Στη Δημοτική Εκπαίδευση**, για παράδειγμα:
- ✦ αναπτύχθηκαν δραστηριότητες για την ομαλή ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αναβαθμίστηκαν η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' Δημοτικού καθώς και τα προγράμματα Μουσικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας.
 - ✦ Έχουν εισαχθεί καινοτομικά προγράμματα όπως το ΟΙΚΑΔΕ και ΟΔΥΣΣΕΑΣ, και
 - ✦ Εφαρμόστηκε σε παγκύπρια πειραματική εφαρμογή ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου.

Στη Μέση Γενική Εκπαίδευση, για παράδειγμα:

- ✦ Εισαγωγή του μαθήματος πληροφορικής στη Β' και Γ' Γυμνασίου.
- ✦ Δημιουργία εργαστηρίων πληροφορικής και εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στο λύκειο.
- ✦ Εισαγωγή του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.
- ✦ Ενίσχυση και αναβάθμιση της συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής.
- ✦ Αξιοποίηση των βιβλιοθηκών.
- ✦ «Ο Εμπλουτισμός και ενίσχυση του διδακτικού υλικού, τόσο με ανανεωμένα και πολλαπλά διδακτικά βιβλία και με οπτικοακουστικό, λογιστικό και άλλο υποστηρικτικό υλικό».
- ✦ Νέος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- ✦ Προγράμματα πρόληψης βίας και απειθαρχίας κ.ά. (Για πληρέστερο κατάλογο καινοτομιών, μεταρρυθμίσεων, βλέπε Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Ετήσια Έκθεση* 2003, Κεφάλαιο 7 «Καινοτομίες-Μεταρρυθμίσεις- Δομικές Αλλαγές»).

Διαπιστώνεται όμως, ότι μερικές από αυτές τις προσπάθειες / καινοτομίες για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευοδώθηκαν, ενώ μερικές άλλες δεν εφαρμόστηκαν σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκύπρια κλίμακα.

- β.** Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, το πρόγραμμα των μαθημάτων, ο βασικός τους κορμός, οι συσχετισμοί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η αντιστοιχία του διδακτικού χρόνου προς τη διδακτέα ύλη, η έννοια και το περιεχόμενο της **Γενικής Παιδείας** και ο ημερολογιακός χρόνος στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο ουσιαστικά έχουν παραμείνει αναλλοίωτα. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική διαδικασία δεν εντάσσονται στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού προγράμματος και μιας σύγχρονης δημοκρατικής συμμετοχικής διδακτικής πράξης (Για δημοκρατικό πρόγραμμα βλέπε M. Apple & J. Beane, *Democratic School*, 1995). Η ΕΕΜ κρίνει ότι η έννοια και το περιεχόμενο της **Γενικής Παιδείας** στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και τις Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές χρήζουν ανανέωσης και

εκσυγχρονισμού. Με τον όρο **Γενική Παιδεία** (όπως αναπτύσσουμε παρακάτω) δε νοείται αυτό που παρατηρείται στην Κυπριακή Εκπαίδευση, δηλ., ένα συνονθύλευμα ετερόκλητων νοησιαρχικών γνωστικών περιοχών/ σπουδών (cognitive/ intellectual studies) όπως οι **ανθρωπιστικές/ ουμανιστικές σπουδές** (π.χ. λογοτεχνία, ποίηση, δράμα, αρχαία και νέα ελληνικά, ξένες γλώσσες, φιλοσοφία), τα **μαθηματικά, οι θετικές επιστήμες** (π.χ. φυσική, χημεία κ.λπ.), και η σύγχρονη τεχνολογία, και η αποτελεσματικότητα του οποίου κρίνεται με βάση μετρήσιμες επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και διεθνείς διαγωνισμούς όπως αυτούς της International Association of Educational Achievement (IEA). Αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ως **Παιδεία**, αλλά εκπαίδευση-κατάρτιση, ή ως κωδικοποιημένη γνώση (codified knowledge), ή αυτό που ο Paulo Freire ονόμασε «τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης» (banking concept of education).

3. Ο όρος **«Παιδεία»** ανάγεται στην αρχαία Ελλάδα. Ο αρχαίος ελληνικός όρος **Παιδεία** είναι ευρύτερος από το νεότερο όρο **Εκπαίδευση**. Ερμηνεύεται όχι με τη στενή έννοια του σχολικού φαινομένου της αγωγής, της κατάρτισης και της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ταυτίζεται μάλλον με τον «όλον ανθρώπινον πολιτισμόν», και την «πολιτική κοινότητα», και έχει ως στόχο την καλλιέργεια «του νού και της ψυχής», τον πνευματικό και αξιακό λόγο, τη νόηση και την αρετή, την πνευματική, την ηθική και τη συναισθηματική καλλιέργεια (κουλτούρα), που συμπεριλαμβάνει και την «πολιτική αρετή».

Όταν τη σύγχρονη εποχή γίνεται λόγος στην Ελλάδα και Κύπρο για «γενική παιδεία» (δε γίνεται λόγος για «γενική εκπαίδευση»), στις Αγγλοσαξονικές χώρες για “general education” ή “general culture”, στη Γαλλία “culture générale”, στη Γερμανία «Allgemeine Bildung» ως βασική παιδευτική συνιστώσα του σχολικού συστήματος (από το Δημοτικό Σχολείο στο Πανεπιστήμιο), σε μερικές χώρες ακόμη και στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, πάντοτε γίνεται αναφορά και στην πολιτιστική, **πνευματική** και αξιακή ηθική καλλιέργεια του ανθρώπου ως βασικός στόχος του σχολείου. Αυτά άλλωστε υπονοούνται και με τη χρήση του νεότερου όρου «μόρφωση», ή όταν λέγεται ότι ο σκοπός του σχολείου είναι η «μόρφωση» ενάρετων πολιτών, μια νεότερη έννοια που είναι παραπλήσια της αρχαίας έννοιας της «παιδείας».

Στη διεθνή βιβλιογραφία, από θεωρητικούς της εκπαίδευσης και από εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές, και σε σημαντικά κείμενα της UNESCO (π.χ. στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, με τίτλο *«Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της»*, 1988), επισημαίνεται η αναγκαιότητα μιας στέρερης **Γενικής Παιδείας**, όχι απλώς η αναγκαιότητα εκπαίδευσης, απόκτησης γνώσεων, και κατάρτισης (education and training). Μια στέρεη **Γενική Παιδεία** θα πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια του «νού και της ψυχής», με έμφαση όχι μόνο στις διανοητικές/ γνωστικές δεξιότητες/ ικανότητες (cognitive skills and abilities), όπως π.χ. κριτική σκέψη, αναλυτικο-συνθετική ικανότητα, στρατηγική επίλυσης προβλήματος, δεξιότητα του «μανθάνειν» με κάθε μέσο και τρόπο, κ.λπ. Μια στέρεη **Γενική Παιδεία** θα πρέπει επίσης να «μορφώνει» ανθρώπους-πολίτες, καλλιεργημένους ανθρώπους και ενάρετους δημοκρατικούς πολίτες της Κύπρου, της Ευρώπης και του κόσμου.

Η ΕΕΜ σημειώνει ότι, όπως φαίνεται από τα κείμενα, η Κυπριακή Εκπαίδευση επιδιώκει **όχι μόνο** την «κατάκτηση της γνώσης», την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη του «γνωστικού τομέα», αλλά και την απόκτηση θετικών στάσεων προς τη μάθηση, την «προσήλωση στις ανθρωπιστικές αξίες», και την προαγωγή του πολιτισμού και «μιας υγιούς και ηθικής προσωπικότητας με σκοπό να δημιουργήσει ικανούς δημοκρατικούς και νομοταγείς πολίτες». Με άλλα λόγια, η ΕΕΜ διαπιστώνει ότι το Κυπριακό σχολείο επιδιώκει όχι μόνο την εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και αυτό που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή την παιδεία/ μόρφωση του ανθρώπου-πολίτη της χώρας.

Σημειώνουμε περαιτέρω ότι αυτός ο προτιθέμενος προσανατολισμός, στις γενικές θεωρητικές του παραμέτρους, συνάδει με τις αντιλήψεις προοδευτικών/ νεωτεριστικών θεωρητικών συγκριτολόγων της εκπαίδευσης και συγκριτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών όσον αφορά την αναγκαιότητα παροχής γενικής ανθρωποκεντρικής παιδείας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της γνώσης και μάθησης (knowledge and learning societies) και της συσχέτισης τους με την οικονομία της γνώσης (knowledge based economy), με άλλα λόγια, **μιας παιδείας πέραν της κοινωνίας την γνώσης**.

Παρά ταύτα, η ΕΕΜ διαπιστώνει ανεπάρκειες, ασάφειες, αντιφάσεις και αδυναμίες στο λόγο και τις πρακτικές που αφορούν στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό-μορφωτικό ρόλο/ προσανατολισμό του Κυπριακού σχολικού συστήματος, και συγκεκριμένα στην παροχή μιας σύγχρονης ανθρωποκεντρικής Γενικής Παιδείας. Ειδικότερα:

- α.** Τα προγράμματα του Κυπριακού σχολείου παραμένουν σε μεγάλο βαθμό «παραδοσιακά» και **γνωσιοκεντρικά**. Τα αναλυτικά προγράμματα σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθούν να είναι «κατάλογοι διδακτικής ύλης». Η έννοια της Γενικής Παιδείας που πανθομολογουμένως θεωρείται η πεμπτουσία του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης συνίσταται από ένα συνονθύλευμα ετερόκλητων γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων) και δραστηριοτήτων, χωρίς συνάφεια μεταξύ τους. Στο πρόγραμμα Γενικής Παιδείας κυριαρχεί η φιλοσοφία της «νοησιαρχίας».
- β.** Σε σχέση με τα παραπάνω, η έμφαση που στο Κυπριακό σχολείο δίνεται στις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις/ τεστ σε «κύρια» μόνο μαθήματα (ανθρωπιστικά μαθήματα, μαθηματικά, θετικές επιστήμες) οδηγεί πολλούς γονείς και μαθητές να βλέπουν την εκπαίδευση χρησιμοθηρικά, ως πρόσκτηση γνώσεων για επιτυχία στις εξετάσεις που θα τους εξασφαλίσει μια θέση στο Πανεπιστήμιο ή μια καλύτερη θέση στο χώρο της εργασίας. Αυτή η αντίληψη επισκιάζει/ περιθωριοποιεί τον εκπαιδευτικό-μορφωτικό ρόλο/ προσανατολισμό/ αποστολή του σχολείου.
- γ.** Δυσαρμονία ανάμεσα στα επίσημα κείμενα που διατυπώνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, και την εφαρμογή τους στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (δηλαδή στα μαθήματα, το σχολικό βιβλίο και τη διδακτική πράξη). Εμφανέστατη ένδειξη τέτοιας δυσαρμονίας παρατηρείται ανάμεσα στο διατυπωμένο και επιδιωκόμενο στόχο του Κυπριακού σχολείου που αναφέρεται στη δημιουργία «ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών με ευρεία και κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα και στα αναλυτικά προγράμματα και την εφαρμογή στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου.

Στα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, στις εξαγγελίες πολιτικών κομμάτων για την εκπαίδευση και την παιδεία, στα συγγράμματα και ανακοινώσεις Κυπρίων θεωρητικών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών λειτουργών και παιδαγωγών, δεν παραλείπονται οι αναφορές για το ρόλο του Κυπριακού σχολείου στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις ακόλουθες ρήσεις πάνω σ' αυτό το θέμα:

- Σε εκπαιδευτικό συνέδριο που οργάνωσε η ΟΕΛΜΕΚ πριν μερικά χρόνια (1997) με θέμα «Αναβάθμιση της Δημόσιας Εκπαίδευσης», ο τότε Γενικός Διευθυντής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, είπε μεταξύ άλλων:

Στόχος όλων μας είναι η δημιουργία του αυριανού πολίτη της Κύπρου, που θα τον χαρακτηρίζει η ωριμότητα και η ευρύτητα της σκέψης, η ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η αγάπη προς την Ελευθερία και τη Δημοκρατία και η πίστη προς τις παραδόσεις του Ελληνισμού. Παράλληλα, αυτόν τον αυριανό πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας, τον πολίτη του 21ου αιώνα, πρέπει να τον εφοδιάσουμε και με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει τις νέες ανάγκες της ζωής σε όλους του τομείς (ΟΕΛΜΕΚ, 1997, σ.43).

- Στην Ετήσια Έκθεση 2003 του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού αναγράφονται τα εξής σχετικά:

Με βάση κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές και εθνικές ανάγκες της Κύπρου, η Δημόσια Μέση Εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και στοχεύει στην προαγωγή και ανάπτυξη μιας υγιούς και ηθικής προσωπικότητας με σκοπό να δημιουργήσει ικανούς, δημοκρατικούς και νομοταγείς πολίτες. Στοχεύει επίσης στην εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας, των πολιτιστικών αξιών, των παγκόσμιων ιδανικών για Ελευθερία, Δικαιοσύνη, Ειρήνη, στην καλλιέργεια αγάπης και σεβασμού των ανθρώπων, στην αλληλοκατανόηση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Ετήσια Έκθεση 2003*, 2004, σ. 22-23).

- Και στο εκπαιδευτικό μανιφέστο *«Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση – Για μια Παιδεία που μας Αξίζει»*, η σημερινή κυβέρνηση της Κυπριακής Δημοκρατίας θέτει ως άμεσο στόχο την «ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό, μια σύγχρονη παιδεία που θα διαμορφώσει ενεργούς πολίτες με δημοκρατικά ιδεώδη, κοινωνικές ευαισθησίες, αγάπη για την πατρίδα τους, κριτική σκέψη και σύγχρονες αντιλήψεις».

Δε φαίνεται ότι υπάρχει αντιστοιχία/ αρμονία ανάμεσα στους διατυπωμένους στόχους (π.χ. τη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών, με «ευρεία» και κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα), τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (δηλαδή το σχολικο-παιδαγωγικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης). Για παράδειγμα, για τη διαμόρφωση «ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών», τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και οι εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου αλλά και γενικότερα το «περιβάλλον μάθησης» είναι ανεπαρκή. Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι, βασική συνιστώσα σε ένα πρόγραμμα Γενικής Παιδείας που να στοχεύει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών, είναι η «πολιτική παιδεία» με την ευρύτερη έννοια του όρου από την καθιερωμένη «αγωγή του πολίτη». Στην Ευρώπη και τον ευρύτερο διεθνή χώρο γίνεται πολύς λόγος για την αναγκαιότητα της παροχής και προώθησης της πολιτικής παιδείας/ διαπαιδαγώγησης του πολίτη του έθνους κράτους, της Ευρώπης και του κόσμου (βλέπε Α. Καζαμίας και Λ. Πετρονικολός, 2003).

Στην Κύπρο δε δίδεται η αναγκαία έμφαση στη σημαντική αυτή περιοχή της σχολικής γνώσης και της γενικής παιδείας. Η πολιτική παιδεία/ διαπαιδαγώγηση περιορίζεται σε μια μόνο εβδομαδιαία ώρα διδασκαλίας στη Γ' Γυμνασίου, στο μάθημα «Πολιτική Αγωγή». Η «διδασκτέα ώρα» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (γνωστικών περιοχών) που εξετάζονται στο Ελληνικό σύγγραμμα *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (1998) που γράφτηκε για να διδαχθεί στη Γ' τάξη του Ελληνικού Γυμνασίου. Σημειώνουμε επικριτικά, πρώτον, ότι το βιβλίο αυτό γράφτηκε για την πολιτική παιδεία/ διαπαιδαγώγηση του μελλοντικού Έλληνα πολίτη και όχι του Κύπριου πολίτη. Επομένως το περιεχόμενο του βιβλίου αυτού αναφέρεται κυρίως στο Ελληνικό πολιτικό σύστημα, ιδιότητα του Έλληνα πολίτη, και ποιες θα πρέπει να είναι οι γνώσεις, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι πολιτικές αρετές του Έλληνα πολίτη. Ένα δεύτερο κριτικό σχόλιο είναι ότι στην Κύπρο και, όπως ομολογεί η συγγραφέας «σημαντικού μέρους» του βιβλίου, στην Ελλάδα το μάθημα διδάσκεται από φιλόλογους και όχι από εκπαιδευτικούς που να έχουν κάνει σχετική εξειδίκευση στο αντικείμενο (δηλαδή από πολιτικούς επιστήμονες, νομικούς, κοινωνιολόγους ή κοινωνικούς ιστοριογράφους). Αυτό έχει ως συνέπεια να απαξιώνεται το κατ' εξοχήν μάθημα γενικής παιδείας σκοπός του οποίου είναι η καλλιέργεια του νου και της ψυχής, με άλλα λόγια η Παιδεία του μελλοντικού ελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη της Κύπρου, της Ευρώπης και του κόσμου.

4. Δεν είναι όμως με την ελλιπή και υποτυπώδη διδασκαλία του μαθήματος της «αγωγής του πολίτη» που απαξιώνεται η επιδιωκόμενη γενική παιδεία που στοχεύει στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών με «ευρείαν» και κριτική σκέψη και με ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αυτό, όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, ισχύει και με τη διδασκαλία των άλλων «ανθρωπιστικών μαθημάτων», όπως είναι τα Αρχαία, τα Νέα Ελληνικά και η Ιστορία που συνολικά αποτελούν και το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος της γενικής εγκυκλίου παιδείας. Από τις ίδιες τις μαρτυρίες των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι αυτά τα μαθήματα διδάσκονται «μηχανιστικά» με κύριο στόχο την απόκτηση γνώσεων και την αποστήθιση μόνον και μόνον για την επιτυχία στις εξετάσεις. Ο κύριος λόγος, σύμφωνα πάντοτε με τους διδάσκοντες, είναι ότι η πολιτεία αξιολογεί το εκπαιδευτικό/ διδακτικό έργο και επιβραβεύει τη σχολική εκπαίδευση και παιδεία με βασικούς δείκτες ποιότητας τις επιδόσεις (κυρίως μετρήσιμες) των μαθητών σε τεστ γνώσεων. Γι' αυτό είναι ίσως κατανοητό ότι ελάχιστη προσπάθεια καταβάλλεται για την προώθηση της «ευρείας» και κριτικής σκέψης, για

την καλλιέργεια πολιτικής, κοινωνικής και ηθικής αρετής, αυτό που οι αρχαίοι εννοούσαν με παιδεία του νού και της ψυχής και πλήρη «καλοκαγαθία».

Υπενθυμίζουμε σχετικά τα όσα έχουμε σκιαγραφήσει στο πρώτο μέρος αυτής της Έκθεσης – τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης–αναφορικά με τις πνευματικές/ νοητικές και τις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (competencies) καθώς και τις στάσεις και διαθέσεις (dispositions) που απαιτούνται για την «Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Γνώσης». Συνολικά έχουμε καταγράψει τις ακόλουθες κατηγορίες δεξιοτήτων/ στάσεων/ διαθέσεων κ.λπ.:

- Πολιτικές και κοινωνικές δεξιότητες/ ικανότητες, όπως π.χ. υπευθυνότητα, δημοκρατικό πνεύμα, ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία και την αναβάθμιση των δημοκρατικών θεσμών, κ.λπ.
- Διαπολιτισμικές δεξιότητες/ ικανότητες, όπως π.χ. αριθμητισμός και αλφαριθμητισμός (numeracy και literacy), ανάπτυξη της ικανότητας για ανάλυση, αξιολόγηση, ερμηνεία, επικοινωνία, γραπτό και προφορικό λόγο, κρίση και αποτίμηση, εντοπισμός και καταγραφή προβλημάτων, παρατηρητικότητα, κ.λπ.
- Τεχνολογικές δεξιότητες πληροφόρησης και επικοινωνίας που επιβάλλονται από την «κοινωνία της πληροφορίας».
- Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση .
- Μαθαίνοντας να υπάρχουν.
- Μαθαίνοντας να ζούμε με τους άλλους (*Learning & Learn*, UNESCO) .

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και κρίσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (τα αναλυτικά προγράμματα και τη σχολική γνώση) και την παιδαγωγική διαδικασία/ πράξη, και με γνώμονα πάντοτε το φιλοσοφικό μας υπόβαθρο για ένα δημοκρατικό και ανθρωπινό κυπριακό σχολείο στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και σύγχρονης Νέας Ευρώπης (του Νέου-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού), η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΕΜ) προτείνει τις ακόλουθες ρεφορμιστικές ρυθμίσεις για την ανανέωση, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό

του περιεχομένου και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας της κυπριακής σχολικής εκπαίδευσης:

1. Αναθεώρηση της φιλοσοφίας / των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης με:

- Απάλειψη των στενά ελληνο-εθνοκεντρικών στοιχείων/ υπερβολών και την προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης.
- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προοπτικής.
- Ενσωμάτωση των αρχών της «περιεκτικής δημοκρατίας» (βλέπε Τ. Φωτόπουλος, *Περιεκτική Δημοκρατία*) που να συμπεριλαμβάνει και την Τουρκοκυπριακή εθνοκοινότητα.

2. Αναθεώρηση της έννοιας, του περιεχομένου, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης της Γενικής Εγκυκλίου Παιδείας με:

- Ενίσχυση του μαθήματος της «παιδείας» του πολίτη με α) την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος «αγωγή του πολίτη» στο Γυμνάσιο, το Λύκειο και, ενόσω λειτουργούν, στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, β) την οργάνωση εσωσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τον εθισμό στις δημοκρατικές διαδικασίες και το δημοκρατικό τρόπο ζωής και για την καλλιέργεια «πολιτικών αρετών» και γ) τη συνειδητοποίηση ότι η «πολιτική παιδεία του πολίτη» (citizenship education), όπως αναπτύξαμε παραπάνω πρέπει να διέπει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Διαμόρφωση ενός «διαθεματικού» προγράμματος Νεοουμανιστικής παιδείας, το οποίο να συνδυάζει την ανθρωπιστική, την επιστημονική και την τεχνολογική γνώση και να καλλιεργεί κριτική σκέψη και ανθρωπιστικές αξίες.
- Λειτουργική χρήση της πληροφορικής και της νέας τεχνολογίας σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας.
- Αναβάθμιση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών (π.χ. Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία και Φιλοσοφία) στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

3. Εισαγωγή της Τουρκικής Γλώσσας στο Λύκειο.

4. Συγκρότηση ομάδας επιστημόνων, αποτελούμενης από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους, για αναθεώρηση των βιβλίων της Ιστορίας.

5. **Αναθεώρηση και εκσυγχρονισμός της «σχολικής παιδαγωγικής» και του διδακτικού-μαθησιακού περιβάλλοντος** με τη συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της διδασκαλίας και στη διαδικασία μάθησης, καθώς και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
6. Τέλος, η ΕΕΜ τονίζει ότι οι παραπάνω ρυθμίσεις προϋποθέτουν και **παράλληλα ρυθμίσεις/αλλαγές στην εκπαίδευση, μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** γύρω από τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική – διδακτική διαδικασία.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι αναγκαίες μεταβολές στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης στο Κυπριακό σχολείο για τη νέα εποχή της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης, θα πρέπει να εστιαστούν στην ανανέωση, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της «γενικής εγκυκλίου παιδείας» με βασικό εννοιολογικό άξονα τη Νεοουμανιστική παιδεία, όπως την έχουμε καθορίσει. Αυτή η αντίληψη ευθυγραμμίζεται και με τις θέσεις της προαναφερθείσας Έκθεσης της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα με τίτλο *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (Έκθεση UNESCO, 1999), και με τις προοδευτικές και πάντοτε επίκαιρες απόψεις του νεοέλληνα φιλοσόφου – παιδαγωγού και εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή Ευάγγελου Παπανούτσου.

Θέσεις της Επιτροπής στην Έκθεση της UNESCO

- Παιδεία που να υπερβαίνει την ωφελμιστική προσέγγιση και την επίτευξη «συγκεκριμένων» στόχων

«Από την αρχή η Επιτροπή θεώρησε ότι για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις απαιτήσεις του επόμενου αιώνα πρέπει απαραίτητα να αλλάξει τους στόχους και τις προσδοκίες των ανθρώπων. Μια μάθηση ευρείας αντίληψης πρέπει να βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και να ανακαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους. **Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπερβούμε την ωφελμιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης την οποία χρησιμοποιούμε για να επιτύχουμε συγκεκριμένους στόχους (σε ότι αφορά τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή τις οικονομικές δυνατότητες). Θέλουμε να υιοθετήσουμε την προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ολοκλήρωση των ατόμων, δηλαδή στην εκπαίδευση που μαθαίνει στον άνθρωπο πώς να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα** (UNESCO, 1999, σ. 126-127).
- Προγράμματα όχι μόνο για την «απόκτηση γνώσης» αλλά για ευρύτερη μορφή μάθησης

«Τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν συνήθως έμφαση στην απόκτηση γνώσης σε βάρος των υπόλοιπων μορφών γνώσης. Είναι όμως ανάγκη η εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται συνολικά. Μια τέτοια προσέγγιση οφείλει να διέπει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο μέλλον, είτε αυτές αφορούν το περιεχόμενο των προγραμμάτων, είτε αφορούν τον καθορισμό νέων εκπαιδευτικών πολιτικών» (UNESCO, σ. 142).

- Ανθρωπιστική παιδεία για την καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος

«Η πρόταση αυτή δεν αφορά μόνο την απόκτηση δημοκρατικού πνεύματος. Στην ουσία αναφέρεται στη βοήθεια που πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές για να αποκτήσουν, καθώς μπαίνουν στη ζωή, την ικανότητα να ερμηνεύουν τα πράγματα που θα επηρεάσουν το προσωπικό τους μέλλον και το μέλλον της κοινωνίας γενικά. Από αυτή την άποψη η συνδρομή των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών είναι ουσιώδης, στο βαθμό που αυτές αναφέρονται στην ίδια μας την ύπαρξη και στα κοινωνικά φαινόμενα. Είναι χρήσιμο να προσθέσουμε ότι η Ιστορία και η Φιλοσοφία πρέπει επίσης να κατέχουν σημαντική θέση σε μια τέτοια διεπιστημονική έρευνα, η Φιλοσοφία εξαιτίας του ρόλου της στη διαμόρφωση της κριτικής αντίληψης που είναι αναγκαία για τη λειτουργία της δημοκρατίας και η Ιστορία λόγω του αναγκαίου ρόλου της στη διεύρυνση των ατομικών οριζόντων και στη συνειδητοποίηση των συλλογικών ταυτοτήτων. Η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει όμως να ξεπεράσει το στενό εθνικό πλαίσιο και να αποκτήσει κοινωνική και πολιτιστική διάσταση, έτσι ώστε οι γνώσεις του παρελθόντος να οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση και πιο καλή εκτίμηση του παρόντος. Αυτό οδηγεί στο νέο πεδίο ανοικτό για όσους ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπόνηση των σχετικών προγραμμάτων» (σ.86).

Θέσεις του Ευάγγελου Παπανούτσου

Κρίσιμο επίσης σε αυτό το κεφάλαιο της Έκθεσης που ασχολήθηκε με την ανανέωση του περιεχομένου της Κυπριακής σχολικής εκπαίδευσης, με άλλα λόγια με την **εσωτερική μεταρρύθμιση** του Κυπριακού σχολείου, είναι να επικαλεσθούμε και τις σκέψεις και παραινήσεις του φιλελεύθερου νεοουμανιστή Ευάγγελου Παπανούτσου που πρωτοστάτησε στο λόγο και στο κίνημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα τις δεκαετίες του 1980 και 1970.

Αντλώντας από την αρχαιοελληνική ανθρωπιστική παράδοση, τον Ευρωδωτικό και το Νεοελληνικό Διαφωτισμό, ο Παπανούτσος στην παιδαγωγική του Φιλοσοφία και τη μεταρρυθμιστική του ιδεολογία έθεσε ως **κεντρική έννοια τον αυτόνομο και ελεύθερο άνθρωπο**, κατ' αυτόν «το μοναδικό όν στον κόσμο που έχει το αναπαλλοτρίωτο δικαίωμα να τον μεταχειρίζονται όχι ως μέσο αλλά πάντα ως σκοπό». Ξεκινώντας από την ανθρωποκεντρική αυτή ηθική, ο Παπανούτσος εξετάζει τις λογικές συνέπειες αυτού του «κριτικού ανθρωπισμού» τόσο στο επίπεδο του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου όσο και στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής, δηλαδή στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και προτάσσει, συμπερασματικά, την έννοια της νεοανθρωπιστικής/ νεοουμανιστικής παιδείας που, κατ' αυτόν, θα έδιδε το σωστό εσωτερικό μεταρρυθμιστικό προσανατολισμό για τον ανασχηματισμό του Ελληνικού σχολικού συστήματος, και συγκεκριμένα: μια νεοουμανιστική παιδεία που θα συνέθετε αδιάσπαστα τις ανθρωπιστικές σπουδές και τις θετικές επιστήμες, ακόμα και την «καταφρονημένη» τεχνική εκπαίδευση (Παπανούτσος, 1965).

Στον ταραχώδη κόσμο που ζούμε σήμερα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την αβεβαιότητα, την οικονομίστικη παγκοσμιοποίηση, την απανθρωποποίηση της «κοινωνίας της γνώσης», όπως περιγράψαμε στο πρώτο μέρος της Έκθεσης, και από μια συνεχιζόμενη κρίση του νεωτερικού πολιτισμού, σαν αυτή που ο Παπανούτσος είχε διαγνώσει πριν από πολλά χρόνια, κρίναμε σκόπιμο να ξαναδιαβάσουμε τις σοφές σκέψεις του Παπανούτσου – το «μάγμα σημασιών» και το «μείγμα θεσμίσεων» - που συνέθεταν την «παπανούτσεια αρχιτεκτονική» για την εσωτερική αναμόρφωση του δικού μας του Κυπριακού σχολικού συστήματος.

Εν κατακλείδι, τόσο οι θέσεις της Έκθεσης της UNESCO *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, όσο και οι σκέψεις και παραινέσεις του νεοέλληνα κριτικού ανθρωπιστή και εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή Ευάγγελου Παπανούτσου δικαιώνουν τις προτάσεις της ΕΕΜ για την ανανέωση και αναβάθμιση του περιεχομένου του προγράμματος (curriculum) του Κυπριακού σχολικού συστήματος και της σχολικής γνώσης, στο πλαίσιο μιας ευρείας νεοανθρωπιστικής/νεοουμανιστικής παιδείας.

κεφάλαιο 7

Προδημοτική Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τελευταία χρονική ανακάλυψη της ανθρώπινης εκπαίδευσης είναι η προσχολική εκπαίδευση που έχει ιστορία μόλις εκατό χρόνων. Μόλις στο δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα αρχίσαμε να συλλαμβάνουμε και να επεξεργαζόμαστε το βαθύ νόημα της παιδικής και νηπιακής ηλικίας.

Η προσχολική ηλικία, η ηλικία δηλαδή από δύο περίπου χρόνων έως έξι χρόνων και ως επτά χρόνων σε μερικές βόρειες χώρες, είναι μια περίοδος συναρπαστική και εξαιρετικά δημιουργική.

Η ειδυλλιακή όμως αυτή, στις μέρες μας, εκπαίδευση του παιδιού και της φροντίδας και αγάπης των μεγάλων γι' αυτό, δυστυχώς, όταν δούμε προσεκτικά τις καταστάσεις μέσα στις οποίες ζει και αναπτύσσεται, θα αντιληφθούμε ότι αποτελεί ένα επίπλαστο και επιπόλαιο επιφαινόμενο. Το επιφαινόμενο αυτό, κρύβει ατομικές συγκρούσεις, πολιτισμικές διαμάχες, ένα γνήσιο δηλαδή απείκασμα ευρύτερης ταξικής πάλης που μαίνεται στις αντιπαραθετικές ή ανταγωνιστικές κοινωνίες Ανατολής και Δύσης, Βορρά και Νότου, μέσα στις οποίες το παιδί αναπτύσσεται.

Είτε όμως δούμε τις στάσεις, που αναφέραμε προηγουμένως ως ανυποψίαστη ανθρώπινη εκδήλωση είτε ως αρνητική διάθεση συγκάλυψης και πανουργίας, εκείνο που προκύπτει είναι ότι το παιδί ως σύμβολο ή ως πραγματικότητα πιστεύουμε σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, ότι βασικά κινείται μέσα στους χώρους της συγκίνησης, της φαντασίας, του λογικά παράλογου και της δημιουργικής ομορφιάς.

Η οποιαδήποτε λοιπόν εκπαιδευτική και παιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιείται μέσα στην οικογένεια, στο σταθμό, στο ημερήσιο οικογενειακό σχολείο, σε ημερήσιο χώρο προγραμματισμένης φροντίδας, σε ημερήσιο προσχολικό κέντρο ή σε νηπιαγωγείο δεν μπορεί παρά να παρέχεται σε περιβάλλον που να διαμορφώνει πλαίσια επικοινωνιακού στοχασμού, ονείρου και ομορφιάς. Οι καταστάσεις αυτές εξάλλου δεν μπορούν παρά να υλοποιούνται και να συγκεκριμενοποιούνται μέσα από απλά και ανεπιτήδευτα έπιπλα, παιχνίδια, κατάλληλα διαμορφωμένες γνωστικές γωνιές ή γωνιές παραμυθιού – όχι όμως εξωγήινες – αλλά και

δυνατότητες εξόδου από το δομημένο χώρο προς το φυσικό, κοινοτικό ή αστικό περιβάλλον και προπαντός προς τους χώρους δουλειάς. Κι αντίθετα η οποιαδήποτε μορφή εγκλεισμού του παιδιού, τύπου πάρκινγκ ή νηπιακής στάθμευσης, μόνο σε συγκεκριμένους απομονωμένους χώρους, έρημους από ανθρώπινη και φυσική φροντίδα τροποποιητικής επέμβασης ή και πλούσια φορτωμένους με στολισμό χώρους, χωρίς όμως δυνατότητες εξόδου σε φυσικά διαμορφωμένα, και όχι με επίστρωση ασφάλτου ή τσιμέντου, αυλή και στον έξω του σχολείου κόσμο, αποτελεί μορφή φυλάκισης του παιδιού και στέρησης του βασικού δικαιώματος ελεύθερης κίνησης και κοινωνικής συμμετοχής με ανυπολόγιστες επιπτώσεις στην ανάπτυξή του. (Φράγκος, 1986).

ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τη δική μας εκτίμηση, τρία στοιχεία είναι σημαντικά για οποιαδήποτε συζήτηση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε σχέση με την προδημοτική εκπαίδευση:

1. Η ηλικία αποδοχής στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Η ηλικία αποδοχής στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση τείνει να έχει καθολικούς κανόνες για όλες τις χώρες. Εντούτοις, πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές χώρες, η ευθύνη για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης, όπου υπάρχει, μεταβιβάζεται συχνά στις τοπικές ή μη κυβερνητικές αρχές, και έτσι υπάρχει συχνά πολύ μεγαλύτερη παραλλαγή απ' ό,τι στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε θέματα όπως το κόστος, διάρκεια της ημέρας, των προσόντων του προσωπικού, του προγράμματος σπουδών και των παιδαγωγικών μεθόδων. Στις περισσότερες χώρες, τα παιδιά μπαίνουν στα υποχρεωτικά σχολεία χωρίς να έχουν δοκιμάσει την προσχολική εμπειρία. Οι παραλλαγές στην ηλικία αποδοχής στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε 21 χώρες του κόσμου καθορίζονται και απλοποιούνται στον Πίνακα 1. Μελετώντας κανείς τον Πίνακα αυτό, διαπιστώνει ότι η μέση υποχρεωτική αρχική ηλικία για το δημοτικό σχολείο σε αυτές τις 21 χώρες είναι το 6ο έτος. Παγκοσμίως, στις χώρες που παρέχουν την ελεύθερη υποχρεωτική κρατική εκπαίδευση, η ηλικία της αποδοχής στην επίσημη στοιχειώδη εκπαίδευση ποικίλει συνήθως μεταξύ 6 και 7 ετών.

Πίνακας 1: Ηλικία αποδοχής στην υποχρεωτική εκπαίδευση ανά χώρα

ΧΩΡΑ	Ηλικία αποδοχής				
	4	5	6	7	8
Αυστραλία		5	6		
Καναδάς			6	7	
Γαλλία			6		
Γερμανία			6	7 (μερικές φορές)	
Χονγκ Κονγκ			6		
Ουγγαρία		5 (υποχρ. νηπιαγωγείο)	6	7 (περιστασιακά)	
Ιρλανδία			6		
Ιταλία			6		
Ιαπωνία			6		
Δημοκρατία της Κορέας			6		
Ολλανδία	4 (από 8/2002)	5			
Νέα Ζηλανδία			6		
Σιγκαπούρη				7 (υποχρεωτική από 2003)	
Ισπανία			6		
Σουηδία		(περιστασιακά)	6	7	8 (κατ' εξαίρεση)
Ελβετία			6	7	
Ηνωμένο Βασίλειο					
Αγγλία		5			
Βόρεια Ιρλανδία	4				
Σκοτία		5			
Ουαλία		5			
Ηνωμένες Πολιτείες		5 (περιστασιακά)	6		
Σύνολο χωρών	2	7	15	6	1

Πηγή: Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Study*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.

2. Η παροχή χρηματοδοτούμενης από το δημόσιο προσχολικής εκπαίδευσης

Η έκταση και ο τύπος της χρηματοδοτούμενης από το δημόσιο προσχολικής εκπαίδευσης ποικίλει σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Αυτό ακριβώς καταδεικνύει τη διαφορετικότητα αυτών των χωρών και την επίδραση των διαφορετικών πολιτιστικών και εθνικών παραδόσεων που επιδέχονται. Πρέπει να παρατηρηθεί ότι μόνο 4 από τις 21 χώρες που παρουσιάζονται στους διάφορους πίνακες (Καναδάς, Ιρλανδία, Χονγκ Κονγκ, Ελβετία) δεν έχουν χρηματοδοτούμενη από το δημόσιο παροχή προσχολικής εκπαίδευσης. Ο πίνακας 2 στοχεύει να απλοποιήσει τις χρηματοδοτημένες από το δημόσιο, διαθέσιμες ώρες που τα προδημοτικά σχολεία είναι ανοικτά για τα παιδιά.

Πίνακας 2: Εβδομαδιαίος χρόνος που παρέχεται από το δημόσιο για παιδιά ηλικίας 3–7 χρόνων ανά χώρα

ΧΩΡΑ	Εβδομαδιαίος χρόνος (σε ώρες) ανά ηλικία				
	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
Αυστραλία	2.5–12.5	2.5–30	Δ	ΥΔ	ΥΔ
Καναδάς	0	0	30	ΥΔ	ΥΔ
Αγγλία	10-12.5	10-12.5 ή Δ	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ
Γαλλία	40	40	40	ΥΔ	ΥΔ
Δ. Γερμανία (Ε)	20-30	20-30	20-30	ΥΔ	ΥΔ
Α. Γερμανία	48	48	48	ΥΔ	ΥΔ
Ουγγαρία	40	40	40 (μέγιστο διδασκαλίας 20)	ΥΔ	ΥΔ
Χονγκ Κονγκ	0	0	0	ΥΔ	ΥΔ
Ιρλανδία	0	23	23	ΥΔ	ΥΔ
Ιταλία	48	48	48	ΥΔ	ΥΔ
Ιαπωνία	48	48	48	ΥΔ	ΥΔ
Κορέα (Ε)	15	15	15	ΥΔ	ΥΔ
Ολλανδία	6	22/Δ	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ
Νέα Ζηλανδία	30	30	Δ	ΥΔ	ΥΔ
Σιγκαπούρη (Ε)	12.5-20 Φροντίδα 66	12.5-20 Φροντίδα 66	12.5-20 Φροντίδα 66	Δ	Δ
Ισπανία (Ε)	25	25	25	ΥΔ	ΥΔ

Σουηδία (Ε)	35	35	35	15/Δ	ΥΔ
Ελβετία	0	18-22.5	18-22.5	Δ	ΥΔ
Η.Π.Α. (Ε)	0	0	0-35	ΥΔ	ΥΔ
Βόρεια Ιρλανδία	12.5	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ
Σκοτία	12.5	12.5	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ
Ουαλία	10-12.5	10-12.5 ή Δ	ΥΔ	ΥΔ	ΥΔ

Δ: τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, όχι όμως υποχρεωτικά

ΥΔ: τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο Υποχρεωτικά

Ε: Ελεγχόμενο (η γονική συνεισφορά εξαρτάται από το εισόδημα)

Πηγή: Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Study*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.

3. Αναλογίες εκπαιδευτικού προσωπικού και παιδιών

Στον Πίνακα 3 συγκεντρώνονται οι αναλογίες εκπαιδευτικού προσωπικού και παιδιών όλων των χωρών της ανασκόπησης για τα παιδιά ηλικίας από 3 μέχρι 6 χρονών. Αυτές οι αναλογίες διαφέρουν ανάλογα με έναν αριθμό κριτηρίων, όπως για παράδειγμα ο αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες ανά τάξη, η ηλικία των παιδιών, τα προσόντα του ενήλικα που είναι υπεύθυνος να τα φροντίζει / διδάσκει, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών, εθνικές μειονότητες κ.ο.κ. Στην Ιρλανδία, για παράδειγμα, τα παιδιά ηλικίας 4 και 6 χρονών είναι σε δημοτικά σχολεία, στα οποία η αναλογία είναι περίπου 1:30. Στα σχολεία όμως που για κάποιους λόγους χαρακτηρίζονται από δυσμένεια, αυτή η αναλογία μειώνεται περίπου στο 1:24 με 1:26.

Πίνακας 3: Αναλογία παιδιών (3-6 χρόνων) ανά εκπαιδευτικό

ΧΩΡΑ	Αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό
Αυστραλία	1:25 (+ 1 βοηθός σε μερικές πολιτείες)
Καναδάς	1:20
Γαλλία	δημόσια ιδρύματα < 1:26 (+ 1 βοηθός σε ορισμένες περιοχές) ιδιωτικά ιδρύματα 1:8
Γερμανία	1:15-30 (+ βοηθός)
Χονγκ Κονγκ	Kindergardens 1:30 για παιδιά 5-6 χρόνων 1:20 για παιδιά 4-5 χρόνων 1:15 για παιδιά 3-4 χρόνων (στόχος από το 2003 η αναλογία για όλες τις ηλικίες να γίνει 1:15) Childcare Centres 1:14 για παιδιά 2 – 6 χρόνων Creches 1:8 για παιδιά 0-2 χρόνων Primary 1: 34 για παιδιά άνω των 6 χρόνων

Ουγγαρία	1:12 (+ βοηθός)
Ιρλανδία	1:30 (το μέγιστο για τα Infant schools, αλλά ποικιλία αναλογιών ανάλογα με κάποια κριτήρια και σημαντικά χαμηλότερες στην προδημοτική)
Ιταλία	1:12
Ιαπωνία	1:19
Δημοκρατία της Κορέας	1:27
Ολλανδία	1:8 με 1:23 (Primary school για παιδιά 4 – 7χρόνων) 1:4 με 1:15 (playgroups, + βοηθό)
Νέα Ζηλανδία	Μη ύπαρξη δεδομένων
Σιγκαπούρη	1:15 (+βοηθός.) με 1:25
Ισπανία	1:25 (σύντομα να γίνει 1:20)
Σουηδία	1:5 με 1:18
Ελβετία	1:17
Ηνωμένο Βασίλειο: Αγγλία Βόρεια Ιρλανδία Σκωτία	1:8 με 1:30 (εξαρτάται από την ηλικία παιδιού, προσόντα προσωπικού κ.α) 1:8 με 1:30 1:8 με 1:30
Ουαλία	1:8 με 1:30
Ηνωμένες πολιτείες	1:10 με 1:25

Πηγή: Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Study*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.

Η ανάλυση αυτών των δεδομένων δείχνει ότι για 9 από τις 21 χώρες η αναλογία είναι μεταξύ 1:5-1:15, και 17 από τις 21 χώρες έχουν αναλογίες μεταξύ 1:15-1:30. Δέκα χώρες έχουν αναλογίες οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

4. Αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Τα περισσότερα Α.Π. αναγνωρίζουν μια σειρά από αρχές οι οποίες παρέχουν μια θεωρητική και φιλοσοφική υποστήριξη για το Α.Π. Οι πιο κοινά αποδεκτές αρχές είναι :

- ένα παιδοκεντρικό και ευέλικτο Α.Π.
- η αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς
- η ανάγκη να προσφερθούν εμπειρίες μάθησης στα παιδιά
- η ανάγκη τα παιδιά να παίζουν, να ενεργούν και να εξερευνούν
- η έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

- η ανάγκη να ενδυναμωθούν τα παιδιά έτσι ώστε να γίνουν αυτόνομα και ανεξάρτητα

Λιγότερο κοινά αποδεκτές αρχές είναι :

- η αναγκαιότητα της περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης (**Γερμανία, Ιρλανδία, Ιαπωνία, Σιγκαπούρη, Σουηδία**)
- η αναγκαιότητα της ισότητας ευκαιριών και του σεβασμού της διαφορετικότητας (**Αγγλία**)
- η αναγκαιότητα να ενθαρρυνθεί η υπηκοότητα (**Σουηδία, Νέα Ζηλανδία, Ουγγαρία, Ιταλία**)
- η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας στη μάθηση και τη σκέψη των μαθητών (**Ιταλία, Ιαπωνία, Κορέα, Σουηδία**)
- η αναγκαιότητα της φυσικής υγείας (**Ιαπωνία, Κορέα**)

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι περισσότερες χώρες για τη διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπάρχει μεγάλη συνέπεια. Η βασικότερη προσέγγιση είναι εκείνη της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες. Υπάρχει ενθάρρυνση του παιχνιδιού και της εξερεύνησης η οποία παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να συζητούν και να αλληλεπιδρούν. Επίσης παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να αυτορυθμίζουν τη μάθησή τους. Η συνεργατική μάθηση είναι το μοντέλο που προτιμάται, ενώ ο ρόλος του ενήλικα είναι γενικά να ενθαρρύνει, να στηρίζει, να διευκολύνει και να αλληλεπιδρά με τα παιδιά, υιοθετώντας μια ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Μερικές χώρες μάλιστα αποθαρρύνουν τη χρήση πειθαρχικών και καθοδηγητικών μεθόδων διδασκαλίας όπως π.χ Ιταλία, Χονγκ Κονγκ, Ιαπωνία, Σιγκαπούρη, Σουηδία (Bertram, T. & Pascal, C., 2002)

Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Ο πιο διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται στην Κύπρο για να περιγράψει την προσχολική ηλικία είναι **προδημοτική** ηλικία, που ερμηνεύεται ως η ηλικία πριν από το Δημοτικό Σχολείο, από τη γέννηση μέχρι την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Η **Προδημοτική Εκπαίδευση** αναφέρεται στη συστηματική Αγωγή και Εκπαίδευση που προσφέρεται μέσα από τυπικά ή άτυπα οργανωμένα προγράμματα σε παιδιά ηλικίας 3 χρόνων μέχρι την εγγραφή τους στο Δημοτικό Σχολείο (*Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2004*).

1. Καθεστώς λειτουργίας νηπιαγωγείων

Τα δημόσια νηπιαγωγεία λειτουργούν σε συνεταιριστική βάση μεταξύ κράτους και γονιών. Το κράτος διορίζει τη νηπιαγωγό και επιχορηγεί κάθε δημόσιο τμήμα με το ποσό των £120 για την αγορά παιδαγωγικού εξοπλισμού. Οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα και ο Σύνδεσμος Γονέων είναι υπεύθυνος για την εξεύρεση στέγης, για την αγορά του παιδαγωγικού εξοπλισμού και για την κάλυψη των τρεχόντων λειτουργικών εξόδων, καθώς επίσης και για την εργοδότηση και τη μισθοδοσία των σχολικών βοηθών, σύμφωνα με τον περί Σχολικών Βοηθών Νόμο και τους σχετικούς κανονισμούς. Τα δίδακτρα κυμαίνονται από £20-35 μηνιαίως. Υπάρχουν περιπτώσεις κοινοτικών ή άλλων φορέων που αναγκάζονται να έχουν αυξημένα δίδακτρα (πέραν των £35 μηνιαίως) για να καλύψουν τα έξοδα λειτουργίας των νηπιαγωγείων τους, επειδή ο αριθμός των παιδιών είναι μικρός (*Επέκταση/ Ανάπτυξη της Προδημοτικής Εκπαίδευσης, Έκθεση της Ειδικής Τεχνικής Επιτροπής, 2003*).

Τα κοινοτικά νηπιαγωγεία ιδρύονται με πρωτοβουλία ατόμων ή ομάδων (Κοινοτικές Αρχές, Σύνδεσμοι Γονέων) και επιχορηγούνται από το κράτος. Η ίδρυση και η λειτουργία τους διέπεται από τον περί Ιδιωτικών Σχολείων και Φροντιστηρίων Νόμο. Πρόσθετα, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου Αρ. 32.175 ημερομηνίας 10/8/1989, καθορίστηκαν οι βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία των κοινοτικών νηπιαγωγείων. Όπως και τα κοινοτικά, έτσι και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, καλύπτονται από τον περί Ιδιωτικών Σχολείων και Φροντιστηρίων Νόμο (*Επέκταση/ Ανάπτυξη της Προδημοτικής Εκπαίδευσης, Έκθεση της Ειδικής Τεχνικής Επιτροπής, 2003*).

2. Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα δημόσιων νηπιαγωγείων

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των δημόσιων νηπιαγωγείων εντάσσεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός της Προδημοτικής Εκπαίδευσης είναι:

...να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με άνεση και ασφάλεια και να εξασφαλίσει, να διατηρήσει και να προωθήσει την υγιά και ολόπλευρη ανάπτυξή του (πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθικοθρησκευτική, ψυχοκινητική και αισθητική) στον ανώτατο δυνατό βαθμό, ανάλογα με το στάδιο της ωρίμανσής του (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 39).

Η ύλη του νηπιαγωγείου αντλείται από τα ακόλουθα:

- το φυσικό περιβάλλον (ζωντανά, άψυχα, διαδικασίες, φαινόμενα)
- το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (άτομα, ομάδες, ιδρύματα, θεσμοί, μνημεία, δραστηριότητες, εκδηλώσεις)
- την προσωπική και οικογενειακή ζωή των παιδιών (βιώματα, συμβάντα, καταστάσεις)
- την καθημερινή ζωή του σχολείου (τυχαία ή σχεδιασμένα περιστατικά)
- τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες των παιδιών (μελέτη και αντίκριση των προβλημάτων τους) (Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 39).

Οι καθημερινές ενασχολήσεις των παιδιών εντάσσονται σε ένα γενικό πλαίσιο για εξασφάλιση ενός ελάχιστου βαθμού οργανωμένου προγράμματος, απαραίτητου για τη δημιουργία και διατήρηση αισθήματος ασφάλειας. Το ημερήσιο πρόγραμμα αποτελείται βασικά από τα ακόλουθα μέρη:

ΩΡΑ	ΘΕΜΑΤΑ/ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
07:45 - 08:25	Ελεύθερες δραστηριότητες (1)
08:25 - 09:05	Συγύρισμα – Πλύσιμο
09:05 - 09:45	Α' περίοδος Διδασκαλίας (2)
09:45 - 10:25	Πλύσιμο – Πρόγευμα
10:25 - 11:05	Υπαιθριες δραστηριότητες, Συγύρισμα Υπαιθρου
11:05 - 11:45	Β' περίοδος Διδασκαλίας (3)
11:45 - 12: 25	Ψυχαγωγία – Φρούτο – Διάλειμμα (4)
12:25 - 13:05	Ήσυχες δραστηριότητες (5)

Σημειώσεις:

- (1) Στις **ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ** περιλαμβάνονται: Κοινωνικές-Συνεργατικές – Δημιουργικές – Δεξιότητων – Πειραματισμοί – Ελεύθερη Παρατήρηση – Υπόδυση Ρόλων, Μόνιμες/ Περιοδικές/ γωνίες και δραστηριότητες.
- (2) Η Α' ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ περιλαμβάνει υπαλλακτικά: Γλώσσα, Επιστήμη, Μαθηματικά, Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Ηθική – Θρησκευτική -Κοινωνική Αγωγή.
- (3) Η Β' ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ περιλαμβάνει υπαλλακτικά: Παραμύθι, Κουκλοθέατρο, Μουσική Αγωγή, Σωματική Αγωγή, Δράμα/ Κίνηση/ Ρυθμό, Ποίηση/ Λογοτεχνία.
- (4) Στη **ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ** περιλαμβάνονται σύντομες παρουσιάσεις χωρίς επεξεργασία Μουσικής – τραγουδιών, χορού, κουκλοθέατρου, παιχνιδιών.
- (5) Στις **ΗΣΥΧΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ** περιλαμβάνονται εξατομικευμένες δραστηριότητες Γλώσσας, Μαθηματικών και Δεξιότητων ή ψυχαγωγίας, στο επίπεδο επεξεργασίας/ αξιολόγησης και η ενασχόληση με άτομα ή μικρές ομάδες παιδιών με δυνατότητες ή αδυναμίες.

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης

3. Αριθμητικά δεδομένα φοίτησης στην Προδημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο

Σύμφωνα με τους περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμούς του 1997 (Κ.Δ.Π. 223/97), σε κάθε τμήμα νηπιαγωγείου ο μέγιστος αριθμός παιδιών κατά τμήμα έχει ως εξής:

Πίνακας 4: Μέγιστος αριθμός παιδιών ανά τμήμα

	Ηλικία παιδιών			
	4 ½ - 5 ½	3 ½ - 4 ½	3 - 3 ½	3 - 5 ½
Μέγιστος αριθμός παιδιών ανά τμήμα	30	26	20	25

Πηγή: Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας

Σύμφωνα με τα δεδομένα που μας παρέχει η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003 φοιτούσαν στα δημόσια νηπιαγωγεία 9565 παιδιά ηλικίας 3 – 5 8/12 ετών. Τα 9465 παιδιά κατανέμονται σε 416 τμήματα, με μέσο όρο 22,75 παιδιά κατά τμήμα.

Όσον αφορά τα κοινοτικά νηπιαγωγεία, κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003 φοιτούσαν σε αυτά 2003 παιδιά ηλικίας 3 – 5 8/12 ετών. Τα 2003 παιδιά κατανέμονται σε 99 τμήματα, με μέσο όρο 20,23 παιδιά κατά τμήμα.

Κατά την ίδια σχολική χρονιά φοιτούσαν στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία 4010 παιδιά ηλικίας 3 – 5 8/12 ετών, ως ακολούθως:

Πίνακας 5: Συνοπτικός πίνακας σχολικών μονάδων, τμημάτων και παιδιών στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003

	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΤΜΗΜΑΤΑ			ΠΑΙΔΙΑ			
		Με προσοντούχο προσωπικό*	Χωρίς προσοντούχο προσωπικό*	Σύνολο Εκπαιδευτικού Προσωπικού	4 8/12	3 8/12	3	Σ
					-	-	-	
					5 8/12	4 8/12	3 8/12	
ΣΥΝΟΛΟ	84	140	38	228	1542	1393	1075	4010

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Κατάλογος φοίτησης στα δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία 2003-2004.*

Τα 4010 παιδιά κατανέμονταν σε 178 τμήματα, με μέσο όρο 22,52 παιδιά ανά τμήμα.

Σημειώνεται ότι στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία εργοδοτείται τόσο προσοντούχο όσο και μη προσοντούχο προσωπικό. Με τον όρο «προσοντούχο» προσωπικό εννοούμε τα άτομα που είναι κάτοχοι αναγνωρισμένων πανεπιστημιακών διπλωμάτων, ενώ «μη προσοντούχο» ονομάζεται το προσωπικό που είτε δεν κατέχει κανένα πανεπιστημιακό δίπλωμα είτε το πτυχίο που κατέχει δεν αναγνωρίζεται.

4. Στέγαση δημόσιων και κοινοτικών νηπιαγωγείων

Κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003 λειτουργούσαν στην Κύπρο 234 σχολικές μονάδες Δημόσιων Νηπιαγωγείων, τα οποία στεγάζονται σε 239 κτήρια (πέντε νηπιαγωγεία στεγάζονται σε δύο κτήρια το καθένα) ως ακολούθως:

Πίνακας 6: Στέγαση δημόσιων νηπιαγωγείων κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003

ΣΤΕΓΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	Σε αίθουσες Δημοτικών Σχολείων	Σε παλιό Δημοτικ Σχολείο	Σε τουρκοκυπριακό υποστατικά	Σε ανεξάρτητ κτίριο στην αυλή Δημ. Σχολείου	Με ενοικι	Ανεξάρτητο εκτ σχολικού χώροι
ΣΥΝΟΛΟ	38	18	12	63	10	98

Πηγή: Τμήμα Στατιστικής και Ερευνών

Κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003 λειτούργησαν στην Κύπρο 99 τμήματα κοινοτικών νηπιαγωγείων. Από αυτά, συστεγάζονται με τα δημόσια 89 τμήματα, ενώ λειτουργούν ανεξάρτητα σε ξεχωριστό κτήριο 10 κτήρια.

ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Η ελεύθερη διακίνηση του παιδιού στο χώρο, στις νοητικές, δημιουργικές, συγκινησιακές και φαντασιακές εκφάνσεις του καθώς και η συμμετοχή του, έξω από το σχολείο, στα θεσμοθετημένα σήμερα και αύριο κοινωνικά πλαίσια εργασιακών, αισθητικών και εκτονωτικών-διασκεδαστικών δομών αποτελεί τη θεμελιακή και αξονική συνιστώσα για κάθε παροντική και μελλοντική διαμόρφωση μιας στρατηγικής για την προσχολική εκπαίδευση που περιλαμβάνει συνθετικά και όχι συσσωρευτικά, καθαρά ψυχολογικές θεωρήσεις του Πιαζέ και των μεταπιαζετικών, ιστορικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Βιγκότσκι, αναπτυξιοπολιτιστικές του Μπρούνερ, εθνογραφικές –ανθρωπολογικές του Φρολόβ, και των ανθρωπολόγων Κολ και Τούλμιν.

Οι νέες όμως απόψεις που έχουν διαμορφωθεί για την προσχολική ηλικία, επεκτείνονται κυρίως στο χρόνο παραμονής των μικρών παιδιών. Έχει διαπιστωθεί δηλαδή ότι η πολύ σύντομη παραμονή (μόνο 3-4 περίπου ώρες στο νηπιαγωγείο) των μικρών παιδιών επενεργεί αναπλαστικά στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο χώρο / παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο κλπ, ενώ η μεγαλύτερη παραμονή με κατάλληλα προγράμματα, παιχνίδια, ομαδικές εκδηλώσεις κλπ, συντελεί

στο να εξοικειώνεται με το νέο περιβάλλον του. Έτσι το λεγόμενο ολοήμερο νηπιαγωγείο έχει θεσπιστεί όχι μόνο γιατί ικανοποιεί τους γονείς αλλά γιατί ικανοποιεί κυρίως τα παιδιά.

Έχοντας τώρα ως ευρύτερη αξονική βάση τη γενικευμένη σύνθεση που αναφέρεται προηγουμένως μπορούμε να επεκτείνουμε και συγχρόνως να συγκεκριμενοποιήσουμε με κάπως επιγραμματικό βέβαια τρόπο τις βασικές συνιστώσες μιας στρατηγικής της προσχολικής εκπαίδευσης με διαστάσεις διεπιστημονικής τάξης, που αποτελεί, όπως είναι γνωστό και είναι ένας από τους κύριους στόχους μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο.

Οι συνιστώσες αυτές μπορούν να συνοψιστούν με τους παρακάτω προσδιορισμούς:

1. Καθιέρωση υποχρεωτικής Προδημοτικής εκπαίδευσης (όπως έχει ήδη αποφασιστεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και τίθεται σε εφαρμογή από τη χρονιά 2004) για μια χρονιά πριν την εισαγωγή στη Δημοτική εκπαίδευση. Η τάξη αυτή δεν υπάγεται διοικητικά ή εκπαιδευτικά στη Δημοτική εκπαίδευση ώστε να αποφεύγεται η πρόωμη σχολειοποίηση της εκπαίδευσης των παιδιών.
2. Εξέταση της σταδιακής θέσπισης του ολοήμερου νηπιαγωγείου.
3. Σε αυτό το ολοήμερο νηπιαγωγείο που λειτουργεί με την κρατική παροχή, πρέπει να υπάρξει μια νέα συζήτηση για τη φιλοσοφία της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της οποίας μερικοί άξονες επιγραμματικά είναι:
 - Η προσχολική εκπαίδευση είναι μια αυτόνομη περιοχή αγωγής μέσα στην αναπτυξιακή διαδικασία του ανθρώπου. Ο προσδιορισμός αυτός σημαίνει ότι η προσχολική αγωγή δεν είναι περιοχή παροχής προπαρασκευαστικής γνώσης με την έννοια δηλαδή που αναφέρεται από πολλούς ότι στα νηπιαγωγεία κάνεις λίγη προπαρασκευαστική ανάγνωση, προπαρασκευαστική αριθμητική και προπαρασκευαστικό γράψιμο.
 - Η ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αποτελεί, ως γνωστικό και επιστημολογικό αντικείμενο, παιδαγωγικό γεγονός καθαρά διεπιστημονικής θεώρησης, όπου ενσωματώνονται σε ενιαία θεωρητική και εφαρμοσμένη μετεξέλιξη οι ουσιαστικές και όχι απλά εξειδικευμένες θέσεις διάφορων επιστημών.

- Οι τυπικές γνώσεις διαφωτίζονται καλύτερα καθώς προσεγγίζει κανείς τις μεθόδους μάθησης των παιδιών, τα οποία έχουν συνεχώς δημιουργικό και αναδημιουργικό τρόπο να συλλαμβάνουν τα πράγματα και προπαντός τις ανθρώπινες σχέσεις.
4. Τέλος να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές αλλαγές όσον αφορά στον αριθμό μαθητών ανά τάξη, που αντιστοιχεί σε κάθε νηπιαγωγό, ή/και σε κάθε βοηθό, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατίθενται πιο πάνω.

κεφάλαιο 8

ΕΝΝΙΑΧΡΟΝΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

8.1 Δημοτική Εκπαίδευση

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

1. Η εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου

Η πρόταση της επιτροπής για το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται συνολικά και για τα τρία επίπεδα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) στο Κεφάλαιο 10 της παρούσας Μελέτης/ Έκθεσης. Επειδή όμως ένα από τα κυριότερα θέματα που απασχολεί τη Δημοτική Εκπαίδευση είναι η διεύρυνση της εφαρμογής του ολοήμερου σχολείου κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση ορισμένων στοιχείων για το ολοήμερο σχολείο και στο κεφάλαιο αυτό. Πράγματι πρέπει να σημειωθεί ότι χωρίς την απαραίτητη προεργασία άρχισε η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων στη Δημοτική Εκπαίδευση για να διαφανεί εκ των υστέρων ότι τα περισσότερα από αυτά ήταν ανέτοιμα. Τα λάθη και οι προχειρότητες χαρακτηρίζουν τα πρώτα βήματα εφαρμογής του θεσμού αυτού, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι γονείς να μην εμπιστεύονται τις διακηρύξεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και έτσι οι δηλώσεις των παιδιών για απογευματινή φοίτηση να είναι πολύ μειωμένες. Υπάρχουν σχολεία που λειτουργούν το απόγευμα με 10 παιδιά και ένα δάσκαλο! Δυστυχώς, ένας καθ' όλα κοινωνικός θεσμός αντικρίστηκε υπό οικονομίστικη σκοπιά με αποτέλεσμα να αμφισβητείται σήμερα ακόμα και η χρησιμότητα της εφαρμογής του. Απόδειξη τούτου είναι τα ελάχιστα ποσά που διατέθηκαν για το θεσμό του ολοήμερου με το κύριο κόστος εφαρμογής να φορτώνεται στους γονείς και τις κοινοτικές αρχές.

2. Αναλυτικά Προγράμματα

Παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των αλλόγλωσσων παιδιών στα δημοτικά σχολεία έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, δεν έχουν ακόμα καταρτιστεί ολοκληρωμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, στα αναλυτικά προγράμματα δεν δίνεται η έμφαση που θα απαιτείτο σε ορισμένα θέματα όπως το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, των, της μαθηματικών επιστήμης και της αγγλικής γλώσσας, τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα,

ή στην πληροφορική, η εισαγωγή της οποίας στη δημοτική εκπαίδευση αντιμετωπίζει επίσης δυσκολίες. Εξάλλου η γενική φιλοσοφία και οι προτάσεις της Επιτροπής για τα αναλυτικά προγράμματα, τη σχολική γνώση και την παιδαγωγικο-διδασκτική διαδικασία παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 6 της Μελέτης/ Έκθεσης.

3. Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο

Παρατηρείται μια εμμονή σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία, η οποία δεν συνάδει ούτε με τις διαδικασίες μάθησης του παιδιού ούτε με τη φύση και τους στόχους του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, η διδασκαλία ορισμένων σημαντικών θεμάτων όπως αυτά που αναφέρονται πιο πάνω παρουσιάζει αδυναμίες.

4. Υλικοτεχνική υποδομή

Σε σχολεία μαμούθ, αποθήκες μετατρέπονται σε τάξεις, ενώ η εξωτερική όψη των σχολείων δεν διαφέρει από την όψη που είχαν τα σχολεία τον προηγούμενο αιώνα. Λείπουν τα χρώματα και τα παιχνίδια που συνάδουν με την παιδική ψυχοσύνθεση. Με τον όρο «υλικοτεχνική υποδομή» δεν εννοούμε μόνο τα κτίρια ή μία αίθουσα «πολλαπλής χρήσης». Ο όρος αυτός αφορά ακόμη τα εργαστήρια, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ), τις σύγχρονες υπολογιστικές μηχανές, τη γραφική ύλη, τα εποπτικά μέσα και υλικά για τα διάφορα μαθήματα, δηλαδή όλα εκείνα τα μέσα που χρειάζονται οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι ώστε να μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία την αποστολή τους, τα οποία ωστόσο δεν βρίσκονται πάντα στη διάθεσή τους σε ικανοποιητικό βαθμό.

5. Ανυπαρξία μηχανισμού αντικειμενικής και τεκμηριωμένης αξιολόγησης

Ενώ η σημασία της αξιολόγησης είναι καθολικά αποδεκτή, στο επίπεδο της Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν υπάρχει κάποιος μηχανισμός, υπηρεσία ή κλιμάκιο που να έχει την ευθύνη να αξιολογεί το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες). Οι επιθεωρητές αξιολογούν τους δασκάλους (με το γνωστό ιστοπεδωτικό τρόπο, που αποτελεί ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα της εκπαίδευσης και το οποίο παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 16 του Μέρους Δ της Έκθεσης αυτής, όπου προτείνεται η ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης), ενώ τους μαθητές αξιολογούν μόνο οι δάσκαλοί τους. Ο κάθε δάσκαλος αξιολογεί ό,τι θέλει, όπως θέλει και τα αποτελέσματα (αμφίβολης εγκυρότητας πολλές φορές) μένουν σε αυτόν. Οι επιθεωρητές επισκέπτονται τις τάξεις, βλέπουν διάφορα μαθήματα και έχουν μια

αίσθηση του τι γίνεται σε αυτές, αλλά αυτό δεν μπορεί να λογίζεται ως αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Για παράδειγμα, εδώ και πολλά χρόνια στην αρχή του σχολικού έτους αποφασίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κάποιοι υπό έμφαση στόχοι (συναισθηματική αγωγή, δημιουργικότητα, γραπτός λόγος, κ.λπ.). Ποτέ δεν έχει γίνει μια επιστημονική αποτίμηση («μέτρηση») για το τι επιτυγχάνεται στα σχολεία (το σύνολο των σχολείων) στα πλαίσια αυτών των στόχων. Η αξιολόγηση μένει στο επίπεδο των «εντυπώσεων» κάποιων επιθεωρητών από «κάποια» σχολεία και από «κάποιους» δασκάλους που ξέρουν να εντυπωσιάζουν.

Αυτή η κατάσταση ίσως αποτελεί τον κύριο παράγοντα της μεγάλης δυσχέρειας προσαρμογής που αισθάνεται μια μεγάλη μερίδα μαθητών στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου.

6. Εισαγωγή καινοτομιών

Η εμπειρία έδειξε πως στο θέμα αυτό πάντοτε βάζουμε την άμαξα μπροστά από τα άλογα. Σχεδόν σε όλες τις σημαντικές καινοτομίες που εισήχθησαν, οι δάσκαλοι βρέθηκαν απροετοίμαστοι με αποτέλεσμα, πολλές φορές η ίδια η καινοτομία να φαίνεται αποτυχημένη, ενώ αυτό που έφταιγε ήταν η ανεπαρκής προετοιμασία των δασκάλων. Στο θέμα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας, για παράδειγμα, έγινε η εισαγωγή του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα και για αρκετά χρόνια μετά ακολουθούσαν επιμορφωτικά μαθήματα για να μάθουν και οι δάσκαλοι τι έπρεπε να διδάσκουν σε αυτό το μάθημα. Προφανώς τα πρώτα χρόνια το μάθημα υπολειπουργούσε (δεν υπήρχαν εργαλεία, αίθουσες) και πολλές φορές τα παιδιά «έχαναν» τον χρόνο τους σε ασήμαντες δραστηριότητες.

Επίσης, το εγχείρημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία χαρακτηρίζεται από αδυναμίες λόγω της απουσίας κατάλληλα καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού, ειδικής υλικοτεχνικής υποδομής και προγραμμάτων.

Γενικότερα στην Κύπρο σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται το φαινόμενο μία μέθοδος ή ένα μέσο να εισάγεται ως καινοτομία μετά που σε άλλες χώρες παίρνει το δρόμο της απόσυρσης (π.χ. χρήση της γραφικής υπολογιστικής μηχανής στη διδασκαλία των μαθηματικών).

7. Πληροφορική

Υπερηφανευόμαστε σήμερα για την εισαγωγή των Η/Υ στα δημοτικά σχολεία. Δεν θα προτείνουμε στην παρούσα φάση ουτοπικά σχέδια του τύπου ο κάθε μαθητής να έχει το δικό του προσωπικό υπολογιστή, έστω και αν η διάδοση του διαδικτύου σήμερα δείχνει ότι προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να στοχεύσουμε στο εγγύς μέλλον. Όμως αυτή τη στιγμή στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων βρίσκεται εγκαταλελειμμένος σε μία γωνιά ένας σκονισμένος υπολογιστής, πολύ παλιάς τεχνολογίας, δεν υπάρχει προγραμματισμός και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για ορθολογιστική χρήση αυτού του μέσου, με αποτέλεσμα να επαφίεται στη διάθεση του καθενός η αξιοποίησή του. Ξεκίνησε ως καινοτομία, επιβαρύνοντας τα δημόσια ταμεία με ένα σεβαστό ποσό χωρίς να υπάρχουν οι δάσκαλοι που θα λειτουργήσουν αυτά τα μηχανήματα.

Καμία καινοτομία δεν έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα χωρίς να διατεθούν κονδύλια για τον προγραμματισμό της και επιμόρφωση του προσωπικού που καλείται να την υλοποιήσει. Δεν μπορεί να στηριχθεί σε καμία παιδαγωγική αρχή η χρήση ενός μόνο υπολογιστή από 30 μαθητές και δεν μπορεί να προταθεί η χρήση του ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας οποιουδήποτε θέματος.

Αλληλένδετο με το πιο πάνω θέμα είναι και η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ταυτόχρονα με την εισαγωγή των διαφόρων καινοτομιών. Ακόμη και στα σχολεία που διαθέτουν εργαστήριο Η/Υ, η χρήση του υπολογιστή ως μέσο διερεύνησης στο μάθημα της επιστήμης, της γεωγραφίας, των μαθηματικών κ.ά. επαφίεται στον εκπαιδευτικό που αυτόβουλα αφιερώνει χρόνο για προσωπική επιμόρφωση και ετοιμασία υλικού. Η ανυπαρξία κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού πέρα από τα λογισμικά γενικής χρήσης είναι η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος. Ακόμα και αυτοί που θέλουν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές δεν έχουν τα απαιτούμενα εργαλεία.

8. Διοικητικός συγκεντρωτισμός της σχολικής μονάδας - Σχέδια υπηρεσίας

Παρατηρείται μία τάση συγκεντρωτισμού στην άσκηση των καθηκόντων των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων, χωρίς να δίνεται ευκαιρία σε Βοηθούς Διευθυντές και δασκάλους να αναδείξουν τις δυνατότητες που έχουν, με την ανάληψη υπευθυνοτήτων και πρωτοβουλιών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Δεν υπάρχουν καθορισμένα καθήκοντα για τους Βοηθούς Διευθυντές, με αποτέλεσμα να επαφίεται στην καλή διάθεση του Διευθυντή να τους αναθέσει ή όχι συγκεκριμένα καθήκοντα και να τους εμπλέξει ως συνυπεύθυνους στη διοίκηση του σχολείου. Από την άλλη πλευρά τα σχέδια υπηρεσίας του προσωπικού παρουσιάζουν

αδυναμίες γιατί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις της σημερινής εποχής, με βάση τα νέα ευρωπαϊκά δεδομένα.

9. Διδακτικός/ Μαθησιακός χρόνος

Με βάση τα ευρωπαϊκά δεδομένα η Κύπρος είναι από τις ευρωπαϊκές χώρες με το λιγότερο διδακτικό χρόνο. Επίσης, χάνεται πολύς χρόνος μαθημάτων σε διάφορες περιπτώσεις, κυρίως όμως για προετοιμασία γιορτών (Χριστουγέννων, εθνικών εορτών, τελικής γιορτής). Παρά τις συστάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, οι δάσκαλοι συνεχίζουν να κάνουν βαρυφορτωμένες εορτές που χρειάζονται πολλές ώρες προετοιμασίας, αφού νομίζουν ότι έτσι ανυψώνεται το κύρος του σχολείου (και κυρίως του Διευθυντή).

10. Ο ρόλος του πολυδύναμου δασκάλου στην κοινωνία της γνώσης

Έντονη αμφισβήτηση δέχεται ο πολυδύναμος δάσκαλος στη σημερινή εκπαίδευση. Οι διάφοροι ισχυρισμοί εστιάζονται στο γεγονός ότι για μια ποιοτική βελτίωση της παιδείας θα μπορούσαν να εισαχθούν κάποιες ειδικότητες και στη Δημοτική Εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. η Μουσική, η Γυμναστική, τα Αγγλικά και η Τέχνη (ενόψει μάλιστα και της επέκτασης του θεσμού του ολοήμερου σχολείου). Όπως επεξηγείται στις προτάσεις της Επιτροπής, το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί με διαφορετικές λύσεις.

ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Για βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας Δημοτικής Εκπαίδευσης η Επιτροπή υποβάλλει τις παρακάτω προτάσεις:

1. Τη **σταδιακή επέκταση της εφαρμογής του ολοήμερου δημοτικού σχολείου** που θα λειτουργεί με πλήρες πρόγραμμα και όχι με αποσπασματικές ευκαιριακές δραστηριότητες.
2. Την **ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων** που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ολοήμερου αλλά και του τυπικού (παραδοσιακού) σχολείου στη σημερινή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την έκρηξη της γνώσης αλλά και από την πολιτισμική πολυπλοκότητα. Αν στοχεύουμε σε μια ανθρωποκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης, αυτό θα πρέπει να αρχίσει να εμπεδώνεται από το Δημοτικό Σχολείο μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις

διδακτικές προσεγγίσεις και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χρήζουν άμεσης αναθεώρησης και εκσυγχρονισμού. Απαιτείται επίσης διαφοροποίηση των στόχων της δημοτικής εκπαίδευσης, ώστε αυτοί να συνάδουν με τη νέα ευρωπαϊκή πραγματικότητα της Κύπρου, με την πολιτισμική πολυπλοκότητα της σημερινής κυπριακής κοινωνίας και με την προοπτική της ειρηνικής επίλυσης του κυπριακού προβλήματος.

3. Τη **διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη**. Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του εκσυγχρονισμού επιβάλλεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη, ώστε να δοθεί έμφαση στις συνεργατικές, ομαδικές, συνεταιριστικές και διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας, που καλλιεργούν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα των παιδιών και τις δεξιότητες δια βίου μάθησης. Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαφοροποίησης θα μπορούσε να επανεξεταστεί η διδασκαλία ορισμένων σημαντικών αντικειμένων όπως:

- *Το γλωσσικό μάθημα*

Επιβάλλεται διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων όπως φαίνεται από τα σχόλια των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που συναντούν πολλοί μαθητές του δημοτικού σχολείου όταν μεταβαίνουν στο γυμνάσιο, αλλά και από τα αποτελέσματα διάφορων διαγωνισμών σε σχέση με τη γλώσσα (π.χ. αναφέρεται ότι ποσοστό μεγαλύτερο από το 20% των μαθητών δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο στα ελληνικά). Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία, με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- *Τα Μαθηματικά και η Επιστήμη*

Θα πρέπει, με βάση και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα Μαθηματικά και την Επιστήμη. Μέσα από τα πορίσματα σχετικής έρευνας επιβάλλεται να αξιολογηθεί η σημερινή θέση των Μαθηματικών και της Επιστήμης στο Δημοτικό Σχολείο και να ληφθούν θεραπευτικά μέτρα (σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι, μέσα διδασκαλίας, τρόπος αξιολόγησης, προσόντα διδασκόντων).

- *Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών*

Θα πρέπει να γίνει αξιολόγηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και να ληφθούν μέτρα για αναβάθμιση του μαθήματος. Θα πρέπει να διδάσκεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς δημοτικής. Σήμερα αρχίζει από τη Δ΄ τάξη, και

παρόλο που όλα σχεδόν τα παιδιά καταφεύγουν επιπλέον στην παραπαιδεία, τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ικανοποιητικά.

- *Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών*

Να αξιολογηθεί ο ρόλος των Η/Υ και των νέων τεχνολογιών γενικότερα στη Δημοτική Εκπαίδευση. Επιβάλλεται να επεκταθεί η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σε όλα τα σχολεία δημοτικής και προδημοτικής εκπαίδευσης, ώστε να συνάδει το όλο σχολικό πρόγραμμα με τη σύγχρονη τεχνολογική πραγματικότητα. Θα πρέπει να εξεταστεί η δυνατότητα χρήσης των Η/Υ ως εργαλείου σε διάφορα αντικείμενα.

- *Η διδασκαλία της Ιστορίας*

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας αποστέλλονται στην Κύπρο από την Ελλάδα. Στα εγχειρίδια αυτά, όπως είναι φυσικό, η έμφαση δίνεται στην Ελληνική Ιστορία. Η σύγχρονη Κυπριακή Ιστορία δε διδάσκεται καθόλου στο Δημοτικό Σχολείο. Έχουν εκδοθεί δύο βιβλία Κυπριακής Ιστορίας για τη Γ' και Δ' Δημοτικού από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, τα οποία καλύπτουν την αρχαία ιστορία, ενώ δεν έχει μέχρι σήμερα συγγραφεί ένα βιβλίο που να καλύπτει τη νεότερη κυπριακή ιστορία (Αγγλοκρατία, Ανεξαρτησία, 1974). Μέσα στα πλαίσια της διαφοροποίησης και του εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να εισαχθεί η συστηματικότερη διδασκαλία της Ιστορίας, μέσα από προγράμματα και εγχειρίδια που να συνάδουν με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά δεδομένα (ειρηνική συνύπαρξη, πολυπολιτισμικότητα, σεβασμός της διαφορετικότητας, απαλλαγή από το σοβινισμό, τη μισαλλοδοξία και το διαφυλετικό μίσος).

4. Την **αγορά και παροχή** σε όλα τα σχολεία των **κατάλληλων διδακτικών μέσων** για την καλύτερη λειτουργία των σχολείων και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.
5. Τη **δημιουργία ενός φορέα αξιολόγησης**, υπό την εποπτεία του οποίου να γίνονται επιστημονικές αποτιμήσεις (έγκυρες και αξιόπιστες) διάφορων πτυχών της εκπαίδευσης σε διάφορα μαθήματα και στο σύνολο των σχολείων ή τουλάχιστον σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να εξαγονται συμπεράσματα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια άλλη εναλλακτική λύση για το σημαντικό αυτό θέμα μπορεί να βασιστεί στην πρόταση της Επιτροπής, που παρουσιάζεται σε άλλο κεφάλαιο (βλέπε Κεφάλαιο

16), για ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Τέλος για την αντιμετώπιση του πολύ σημαντικού προβλήματος της μετάβασης των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, πέρα από τη θεμελίωση ενός συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, θα μπορούσαν να υιοθετηθούν μέτρα μη αξιολόγησης των μαθητών με τη μορφή βαθμολογίας στο πρώτο τρίμηνο της πρώτης τάξης Γυμνασίου, όπως προτείνεται στο Κεφάλαιο 8 του Μέρους Γ της Έκθεσης της Επιτροπής.

6. Την **οργάνωση ειδικών προγραμμάτων μετεκπαίδευσης των δασκάλων** για τη μετάβαση των παιδιών στο γυμνάσιο που όπως αναφέρθηκε πιο πάνω αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης. Επίσης την οργάνωση άλλων επιμορφωτικών μαθημάτων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή παιδιών από μειονότητες στο σχολείο. Ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να διέπει, σύμφωνα με την Επιτροπή, την οργάνωση αυτών των επιμορφωτικών μαθημάτων είναι η συμμετοχή σε αυτά πολλών δασκάλων σε αντίθεση με την πάγια τακτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που ήταν η επιμόρφωση των επιθεωρητών χωρίς την παρουσία δασκάλων. Συστήνεται ώστε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή και με το Πανεπιστήμιο Κύπρου, να οργανώσει προγράμματα συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με έμφαση στη διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη, τους νέους στόχους της δημοτικής εκπαίδευσης, την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, τη διαπολιτισμικότητα, την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, τυχόν καινοτομίες θα μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά από την αρχή και οι δάσκαλοι αυτοί θα αποτελέσουν τη «μαγιά» για να μεταδοθεί η τεχνογνωσία και σε άλλους που θέλουν να μάθουν.
7. Την **παροχή κινήτρων για την έναρξη καινοτομιών**. Στην περίπτωση της εισαγωγής των Η/Υ, εισηγούμαστε (α) Να λειτουργήσει υπομονάδα στο κλιμάκιο πληροφορικής που να ασχολείται με οργάνωση υλικού (ιστοσελίδων, λογισμικών, κ.α.) και διάδοσής του στις τάξεις με συνδιδασκαλίες συμβούλου πληροφορικής και δασκάλου της τάξης. (β) Να δημιουργηθούν εργαστήρια υπολογιστών σε όλα τα σχολεία, με εξοπλισμό σύγχρονο αντί απλά να μπαίνει ένας υπολογιστής σε κάθε τάξη. Με τον τρόπο αυτό και τα παιδιά

ωφελούνται περισσότερο, αλλά και ο δάσκαλος μπορεί να λειτουργήσει πιο αποδοτικά. (γ) Να απαλλαγεί από κάποιες διδακτικές περιόδους ο δάσκαλος ο οποίος θα αναλάβει το ρόλο του Τοπικού Συντονιστή Πληροφορικής (ο θεσμός αυτός υπήρχε πριν 3 χρόνια σε όσα σχολεία είχαν εργαστήριο Η/Υ) στη σχολική μονάδα για να είναι σε θέση να βοηθά τους υπόλοιπους συναδέλφους στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη. (δ) Θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα (για όλα τα θέματα που διδάσκονται στο Δημοτικό) και να ενσωματωθούν σε αυτά οι νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και κατάλληλο λογισμικό που να στηρίζονται στις νέες θεωρίες μάθησης).

Επιπρόσθετα, ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία πρέπει να τεθεί σε νέα, πιο αποτελεσματική βάση (προσοντούχοι εκπαιδευτικοί, μέσα-εξοπλισμός, προγράμματα-εγχειρίδια κ.λπ.).

8. Τη **διοικητική αποκέντρωση της σχολικής μονάδας**. Προτείνεται μια καλύτερη αξιοποίηση των Βοηθών Διευθυντών, ενόψει μάλιστα και του γεγονότος ότι ο αριθμός τους έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια.
9. Την **αύξηση του διδακτικού/ μαθησιακού χρόνου**. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο μιας ενιαίας πολιτικής όσον αφορά την έναρξη και λήξη του σχολικού έτους, τις σχολικές αργίες και τις διακοπές στη Δημοτική Εκπαίδευση. (Στη Μέση και Τεχνική Εκπαίδευση αρχίζει το σχολικό έτος την 1^η Σεπτεμβρίου και λήγει την 30^η Ιουνίου, ενώ στη Δημοτική και Προδημοτική η έναρξη γίνεται την πρώτη Δευτέρα του Σεπτέμβρη και η λήξη την προτελευταία Παρασκευή του Ιούνη). Η αύξηση του ημερήσιου διδακτικού χρόνου μέχρι τις 13.35 για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιπρόσθετο σημαντικό μέτρο προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, θα μπορούσε να εξεταστεί η μείωση εορταστικών εκδηλώσεων προς τους γονείς ή η ενθάρρυνση για απλούστερα και πιο σύντομα προγράμματα.
10. Τη **σταδιακή μείωση του ανώτατου αριθμού μαθητών** σε κάθε τμήμα σε 24 μαθητές.
11. Τη **διατήρηση του θεσμού του πολυδύναμου δασκάλου**. Χρειάζεται να ενισχυθούν και να επεκταθούν οι κατευθύνσεις σπουδών των δασκάλων ώστε να καλύπτουν όλες τις περιοχές περιλαμβανομένων της μουσικής, της τέχνης, της φυσικής αγωγής και των ξένων

γλωσσών. Στις απογευματινές εθελοντικές δραστηριότητες μπορεί να εξεταστεί η απασχόληση ειδικών, άρτια, όμως, καταρτισμένων στα παιδαγωγικά για τις συγκεκριμένες ηλικίες των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

1. Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου είναι ένας από τους πιο προοδευτικούς θεσμούς που στοχεύει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι μία αναγκαιότητα για την κοινωνία και μία ευκαιρία για ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της δημοτικής εκπαίδευσης. Για τη σωστή όμως εφαρμογή του θα πρέπει να αναδιοργανωθεί το σύνολο του χρόνου των παιδιών και των εκπαιδευτικών, να αλλάξει η αντίληψή μας για τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να ανταποκρίνονται στην κοινωνία της γνώσης, αλλά και να στοχεύουν και πέρα από την κοινωνία της γνώσης. Με στόχο τη σφαιρική προσέγγιση και μελέτη της πραγματικότητας στο ολοήμερο σχολείο σημαντική θέση (και όχι μόνο μία ώρα το απόγευμα) θα έχουν η έρευνα, τα μαθήματα Η/Υ, το θέατρο, ο χορός, η αισθητική καλλιέργεια, η περιβαλλοντική αγωγή και η ενισχυτική διδασκαλία. Ο χρόνος του παιδιού στο σχολείο πρέπει να είναι παραγωγικός και όχι να παρουσιάζεται ως παιδικός σταθμός που διευκολύνει φαινομενικά τους εργαζόμενους γονείς. Και φυσικά με την εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου πρέπει να διασφαλίζεται ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Η επένδυση με τέτοια προγράμματα που αναβαθμίζουν την παιδεία, είναι πιο ζωτική από τις άλλες επενδύσεις, και πιο προσοδοφόρα για αυτούς που θέλουν να αναγάγουν τα πάντα σε οικονομικούς όρους και δείκτες.
2. Δεν χρειάζεται ιδιαίτερη δικαιολόγηση η ύπαρξη σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και η ανάγκη διαμόρφωσης του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, που να συμβάλλουν στην ενίσχυση της μάθησης και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, είναι αυτονόητη η ανάγκη εξοπλισμού των σχολείων με τα κατάλληλα μέσα για διευκόλυνση του διδακτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας.
3. Η αξιολόγηση ρυμουλκεί την εκπαίδευση σε κάθε επίπεδο. Είναι αναγκαίο να γίνεται τουλάχιστο η επιθυμητή καθοδήγηση με τρόπο που αυτή να συνάδει με τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση πρέπει να αφορά τόσο τους γνωσιολογικούς όσο και τους ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους, για να μπορούν τα αποτελέσματά της

να λειτουργήσουν με πολυδιάστατο τρόπο ως πυξίδα των αλλαγών που χρειάζεται να γίνουν για αυτοβελτίωση του συστήματος.

4. Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών σε όλους τους τομείς της ζωής, η εκπαίδευση επιβάλλεται να παρακολουθεί τα νέα μέσα που προσφέρονται για βελτίωσή της. Η αύξηση των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές και η διάδοση των ιδεών μέσω του διαδικτύου (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και περιοδικά) παρέχει τη δυνατότητα άμεσης πληροφόρησης για καινοτομίες που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες και αποδοτικές. Άλλωστε, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων.
5. Ο Η/Υ πρέπει να λειτουργεί ως ένα διδακτικό μέσο που συμβάλλει στη διερεύνηση διάφορων καταστάσεων προβληματισμού από τα παιδιά και ως πηγή πληροφοριών. Είναι δεδομένο ότι ο τεχνολογικά αναλφάβητος πολίτης δεν θα μπορεί να επιβιώσει σε μια κοινωνία της μορφής που έχουμε σήμερα σε 20 το πολύ χρόνια. Όταν το δημόσιο σχολείο δεν παρέχει στο σύνολο των μαθητών τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου ενισχύει τον ελιτίστικο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, των λίγων που έχουν αυτό το μέσο στο σπίτι τους και παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα, και οξύνει ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες.
6. Οι διάφορες ενδοσχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη της παιδικής ψυχοσύνθεσης όταν γίνονται για χάρη των παιδιών και όταν είναι δημιουργήματα των ίδιων των παιδιών. Για να έχουν αυτή τη λειτουργία χρειάζεται να μετατοπιστεί η έμφαση που δίνεται από τους «αξιολογητές» των δραστηριοτήτων αυτών (γονείς, διευθυντής, εκπαιδευτικός σύμβουλος).
7. Η αναγκαιότητα διατήρησης του θεσμού του πολυδύναμου δασκάλου προκύπτει από ψυχολογικούς λόγους (ένας μικρός μαθητής λειτουργεί καλύτερα με ένα εκπαιδευτικό από ότι με πολλούς), καθώς και από τις υπάρχουσες πραγματικότητες στην Κύπρο ή σε άλλες χώρες: στη Μέση Εκπαίδευση όπου υπάρχουν ειδικότητες δεν φαίνεται να μειώνεται το φαινόμενο της παραπαιδείας (π.χ. στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών) ούτε τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα.

8.2 Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Το πρόβλημα της συνέχειας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι οργανωμένο σε έξι χρόνια Δημοτικό (τρία στον κύκλο Α-κατώτερο και τρία στον κύκλο Β-ανώτερο) τρία Γυμνάσιο και τρία Λύκειο. Σε αυτή τη διαδρομή, η πιο κρίσιμη, που υπό ορισμένες συνθήκες μπορεί να καταστεί τραυματική αλλαγή για το μαθητή, επέρχεται κατά τη μετάβασή του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η μετάβαση από τον Κατώτερο κύκλο του Δημοτικού στον Ανώτερο, δεν αλλάζει τίποτα στη ζωή του μαθητή (γι αυτό άλλωστε ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι κάτι που το συναντούμε σε άλλες χώρες). Ο διαχωρισμός σε Γυμνάσιο και Λύκειο υπάρχει σε πολλές χώρες του κόσμου, οι δύο τύποι σχολείου στεγάζονται κατά κανόνα σε διαφορετικούς χώρους, το πρόγραμμα μαθημάτων διαφέρει συχνά ριζικά, αλλά τόσο οι διδακτικές προσεγγίσεις όσο και η διοικητική δομή ελάχιστα διαφέρουν.

Κατά τη μετάβαση του μαθητή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σημειώνονται αλλαγές οι οποίες απαιτούν ετοιμότητα προσαρμογής και εμπειρική κίνδυνους απορύθμισης για τη σχολική πράξη. Το παιδί καλείται να εργαστεί σε ένα νέο περιβάλλον και να λειτουργήσει σε ένα σύστημα που διέπεται από διαφορετικούς νόμους και κανονισμούς και να συνεργαστεί με μια νέα ομάδα παιδιών και εκπαιδευτικών.

Οι διαφορές στην οργάνωση του προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και οι αυξημένες απαιτήσεις δημιουργούν συχνά συνθήκες ψυχολογικής πίεσης στο παιδί που, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε περιορισμένη απόδοση και αυξημένα προβλήματα. Αν και το θέμα αυτό έχει συζητηθεί ευρύτατα τα τελευταία χρόνια και απασχόλησε τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους αρμόδιους του ΥΠΠ, δεν φαίνεται να έτυχε συστηματικής διερεύνησης και δεν έχει βρεθεί ικανοποιητική λύση.

Σύμφωνα με οδηγίες από τους αρμόδιους του ΥΠΠ οι μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού επισκέπτονται το Γυμνάσιο στο οποίο αναμένεται να φοιτήσουν και ενθαρρύνεται η ανταλλαγή επισκέψεων από εκπαιδευτικούς της Στ΄ τάξης Δημοτικού σε τάξεις της Α΄ τάξης Γυμνασίου και αντίστροφα. Υπάρχει, ωστόσο, η αίσθηση ότι το πιο πάνω μέτρο εφαρμόζεται κατά κανόνα τυπικά, ως μέρος των πολλών «υποχρεώσεων» των σχολείων, χωρίς να υπάρχει, από όσα ξέρουμε, ένδειξη για το βαθμό επιτυχίας του.

Θεωρούμε ότι παρόμοια μέτρα έχουν μια λογική και υπό ορισμένες συνθήκες μπορούν να συμβάλουν στην απάμβλυνση του προβλήματος, αλλά η απόδοσή τους θα είναι περιορισμένη αν δεν συνδυάζονται με πιο ουσιαστικά μέτρα παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής φύσεως, και συγκεκριμένα με πρακτικά μέτρα εξομάλυνσης των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείου. Πριν αναφερθούμε σε ιδέες και πρακτικές προτάσεις για απάμβλυνση του προβλήματος, θα αναλύσουμε τις διαφορές που εμείς θεωρούμε πιο σημαντικές.

ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΔΥΟ ΤΥΠΟΥΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Είναι γνωστό ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δυο σχολεία που οφείλονταν τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην όλη οργάνωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι, ως ένα βαθμό, αναμενόμενο, αλλά φαίνεται ότι οι διαφορές αυτές δεν έχουν συνειδητοποιηθεί πλήρως από τους εμπλεκόμενους. Οι βασικές διαφορές θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: το κοινωνικό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τη διοικητική οργάνωση του σχολείου και το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια αναλύονται συνοπτικά οι τρεις αυτές κατηγορίες.

Το κοινωνικό περιβάλλον

Στην ηλικία των 12 ετών το παιδί μεταβαίνει από το μικρό γνώριμο συνοικιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου στο μεγάλο σχολείο. Το Δημοτικό σχολείο φιλοξενεί μικρό αριθμό παιδιών πολλά από τα οποία γνωρίζονται μεταξύ τους από τη γειτονιά ή το νηπιαγωγείο. Αντίθετα, το Γυμνάσιο δέχεται μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, αφού υπηρετεί τις ανάγκες μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής, που είναι πρακτικά αδύνατο να γνωριστούν μεταξύ τους. Γενικά, το σχολικό περιβάλλον γίνεται ξαφνικά λιγότερο γνωστό και φιλόξενο, το παιδί βλέπει τον εαυτό του ως μέλος της ομάδας των νεότερων ατόμων μέσα στο σχολείο, ενώ στο Δημοτικό ήταν ανάμεσα στους μεγαλύτερους.

Ίσως πιο ουσιαστική είναι η αλλαγή στο περιβάλλον της τάξης. Στη διάρκεια μιας και μόνο ημέρας βρίσκεται κάτω από την καθοδήγηση έξι ή επτά διαφορετικών εκπαιδευτικών. Στο Δημοτικό Σχολείο υπάρχει η μονιμότητα της δασκάλας-οδηγού που δίνει στο παιδί ένα αίσθημα ασφάλειας. Είναι γνωστό ότι τουλάχιστον κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια η δασκάλα λειτουργεί ως υποκατάστατο της μητέρας. Στη συνέχεια ανεξάρτητα από το εκάστοτε μάθημα, οι βασικές παιδαγωγικές προτιμήσεις και επιλογές της δασκάλας είναι οι ίδιες, έχουν συνέχεια και συνέπεια.

Στο Δημοτικό Σχολείο το παιδί ζει και εργάζεται μέσα σε ένα περιβάλλον που διέπεται από σταθερούς κανόνες, τους οποίους θεσπίζει ή ερμηνεύει και εφαρμόζει το ίδιο άτομο. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί γνωρίζει καλά ποια είναι η αναμενόμενη από αυτό συμπεριφορά. Οι εκπλήξεις και οι αλλαγές ποτέ δεν επέρχονται απροσδόκητα, αλλά στο βαθμό που θεωρούνται απαραίτητες προετοιμάζονται και εφαρμόζονται με ανάλογο τρόπο από το ίδιο γνώριμο άτομο.

Με τη μετάβαση στο Γυμνάσιο όλα τα πιο πάνω ανατρέπονται διαμιάς. Η προσωπικότητα, οι στάσεις και οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που διαδέχονται ο ένας τον άλλο στη διάρκεια της ημέρας διαφέρουν. Ακόμη και ο ίδιος κανόνας συχνά εφαρμόζεται με ένα τρόπο από ένα εκπαιδευτικό και διαφορετικά από έναν άλλο. Αυτό μπορεί να φαίνεται φυσιολογικό στους ενήλικες αλλά δεν είναι τόσο εύκολο να γίνει αποδεκτό από τα παιδιά.

Σημαντικές είναι και οι διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς μεγάλο μέρος των κανόνων λειτουργίας, θεσμοθετημένων και άτυπων. Στο Γυμνάσιο η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία νοείται μέσα από ένα διαφορετικό πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Απλά παραδείγματα είναι η μετωπική διδασκαλία, η έμφαση στην ατομική εργασία παρά στην ομαδική, η κατά κανόνα τυπική ανάπτυξη του περιεχομένου και η αριθμητική βαθμολογία.

Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και διοικητική οργάνωση

Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης (καθηγητές) ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι καθηγητές κατείχαν καλά το αντικείμενο της διδασκαλίας αλλά είχαν περιορισμένη παιδαγωγική κατάρτιση, σε αντίθεση με τους δασκάλους που είχαν περιορισμένη κατάρτιση στα επιμέρους αντικείμενα και μεγαλύτερη στα παιδαγωγικά.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να έχουν μια πλατιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, της παιδαγωγικής του αντικειμένου, γενικής παιδαγωγικής και της δυναμικής του σχολείου. Παράλληλα είναι δεδομένο ότι η ανάπτυξη του παιδιού και ειδικότερα η μάθηση είναι συνεχής, ανεξάρτητα από τον τεχνητό διαχωρισμό που γίνεται. Ανάμεσα σε άλλα, αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής πρέπει να γνωρίζουν σε κάποιο βάθος τα μαθήματα που θα διδαχτούν οι μαθητές στις πιο πάνω βαθμίδες ενώ, οι εκπαιδευτικοί της Μέσης πρέπει να είναι ενήμεροι για τα βασικά που έχουν διδαχθεί οι μαθητές πριν έρθουν στο γυμνάσιο καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκαν στους μαθητές.

Με την ανάληψη της ετοιμασίας των δασκάλων από τα Πανεπιστήμια, έχει περιοριστεί το χάσμα επιπέδου σπουδών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Εξακολουθεί βέβαια να υπάρχει η διαφορά αναφορικά εξειδίκευση, αφού ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας έχει πτυχίο σε μια γνωστική περιοχή (π.χ., μαθηματικά, φυσική, βιολογία, ιστορία κτλ.). Αυτό δεν ισχύει για τον πτυχιούχο δάσκαλο, αφού είναι δεδομένο ότι το πρόγραμμα σπουδών ενός παιδαγωγικού τμήματος δεν αποσκοπεί ούτε και μπορεί να προσφέρει εξειδίκευση σε μια επιστημονική περιοχή.

Υπάρχει ακόμη και η διαφορά του στάτους ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Ιδιαίτερα αναφορικά με τη γενικότερη αυτοεικόνα αλλά και την κοινωνική αναγνώριση οι διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων έχουν βαθιές κοινωνικές ρίζες και προεκτάσεις. Για παράδειγμα, η διαφορά γίνεται εμφανής ακόμη και από τον αποδιδόμενο τίτλο «δάσκαλος» ο ένας, «καθηγητής» ο άλλος, καθώς και από τη σημασία που δίνεται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών στα οποία διδάσκουν.

Τα πιο πάνω διαφοροποιούν τα αισθήματα, τις πεποιθήσεις και κατ'επέκταση και τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Η οργάνωση της διδασκαλίας, οι επιλογές δραστηριοτήτων κ.λπ. επηρεάζεται άμεσα από το υπόβαθρο και τις ευρύτερες επιστημολογικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού.

Μια άλλη πηγή διαφοροποίησης των δύο βαθμίδων είναι η διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σε δυο ξένες μεταξύ τους υπηρεσίες. Αυτό έχει ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων που προσδιορίζουν τις βασικές παραμέτρους της διδασκαλίας, όπως είναι η διαμόρφωση των σκοπών και των στόχων, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, η συγγραφή, ή αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων. Μέχρι πρόσφατα λειτουργούσαν τρεις ξεχωριστές Υπηρεσίες Ανάπτυξης Προγραμμάτων, της Δημοτικής, Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης, με περιορισμένο ως ανύπαρκτο βαθμό συνεργασίας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα

Η διάρθρωση του προγράμματος στις δύο βαθμίδες αποφασίζεται κεντρικά από το ΥΠΠ της Κύπρου. Ωστόσο, η ίδια ή ανάλογη διάρθρωση, με βάση την ηλικία των παιδιών, υπάρχει σε πολλές χώρες του κόσμου. Η προοδευτική ανάπτυξη της τυπικής σκέψης στην ηλικία των 11-12 χρόνων (κατά Piaget) δεν είναι άσχετη με τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο από πτυχιούχους, ειδικούς στα συναφή αντικείμενα. Η οργάνωση των μαθημάτων στην πιο πάνω

βάση συνεπάγεται πολύ ουσιαστικές αλλαγές για το παιδί. Είναι προφανές ότι ανατρέπει τη βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εισάγει μια σειρά από νέους παράγοντες, σημαντικούς για τη μαθησιακή διαδικασία.

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές και αποφασίζεται κεντρικά τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο. Κοινά είναι και τα σχολικά βιβλία, τα οποία είτε έρχονται από τη Ελλάδα, είτε παράγονται με ευθύνη της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Στο πλαίσιο της σπειροειδούς ανάπτυξης της ύλης υπάρχουν πολλές έννοιες που διδάσκονται τόσο στο Δημοτικό όσο και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου. Νοείται ότι η επάνοδος στην ίδια έννοια αποσκοπεί στη περαιτέρω εμβάθυνση και αφομοίωση της έννοιας.

Κατά κανόνα, τα περισσότερα θέματα τα οποία συναντούν οι μαθητές στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου τα έχουν ήδη διδαχθεί στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτό ισχύει λίγο ή πολύ σε όλα τα βασικά μαθήματα. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά του Γυμνασίου υπάρχει μόνο μια ενότητα που είναι εντελώς νέα, συγκεκριμένα η ενότητα των συνόλων (η οποία μάλιστα προσφέρεται στην πρώτη εβδομάδα των μαθημάτων). Όλες οι άλλες ενότητες που διδάσκεται ο μαθητής στο Γυμνάσιο έχουν διδαχθεί και στο Δημοτικό.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Θα ανέμενε κανείς ότι το γεγονός ότι θέματα τα οποία διδάχτηκαν τα παιδιά στο δημοτικό επαναλαμβάνονται τώρα στο γυμνάσιο θα επέτρεπε μια ομαλή συνέχεια. Ωστόσο, από σχετική έρευνα των Φιλίππου, Πίπτα-Πανταζή και Χρίστου (2003) φάνηκε ότι στην Α΄ τάξη του γυμνασίου επέρχεται πλήρης ανατροπή των διδακτικών προσεγγίσεων του Δημοτικού. Τα βιβλία (των μαθηματικών) των δύο βαθμίδων είναι γραμμένα με σημαντικές διαφορές ως προς τη φιλοσοφία και την προσέγγιση.

Στο δημοτικό σχολείο από το έτος 2000 βρίσκεται σε χρήση ολόκληρη η σειρά των νέων βιβλίων που γράφτηκαν με βάση το νέο αναλυτικό και καλύπτουν όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι βασικές αρχές του νέου προγράμματος κινούνται στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για ενεργητική οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης μέσα από δραστηριότητες. Στα πρώτα στάδια, οι δραστηριότητες βασίζονται στη χρήση εποπτικών μέσων και υλικών, ενώ στη συνέχεια γίνεται η μετάβαση σε εικονικό και συμβολικό επίπεδο. Καταβάλλεται προσπάθεια αποφυγής στεγανοποίησης ανάμεσα σε διαφορετικές ενότητες με τη σύζευξη εννοιών, όπως π.χ. της

αριθμητικής και της γεωμετρίας, των κλασμάτων και των δεκαδικών. Επιδιώκεται οικοδόμηση των εννοιών με τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων της ίδιας έννοιας, η μαθηματική επικοινωνία και η ενασχόληση με ανοικτά προβλήματα. Η επίλυση προβλήματος διαπερνά όλο το φάσμα του περιεχομένου που διδάσκεται και αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο προσέγγισης της μαθηματικής γνώσης και ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης των μαθητών.

Από τα αντίστοιχα εγχειρίδια και την παρακολούθηση μαθημάτων σε αρκετές τάξεις προκύπτει ότι η διδασκαλία στο Γυμνάσιο είναι παρασάγκες μακριά από εκείνη του Δημοτικού. Δίνεται έμφαση στις αλγοριθμικές διαδικασίες, στους τύπους και στην εκτέλεση πράξεων. Απουσιάζει η χρήση διαγραμμάτων, εικόνων και εγκαταλείπεται η εισαγωγή των μαθηματικών εννοιών μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση πραγματικών ή εικονικών αντικειμένων. Οι έννοιες συχνά εισάγονται μέσω μαθηματικών ορισμών και ιδιοτήτων. Τα παιδιά καλούνται να δώσουν έμφαση στη ορθή απάντηση, αλλά όχι στην εύρεση της πορείας επίλυσης προβλήματος και στις διαφορετικές αναπαραστάσεις.

ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Με βάση την πιο πάνω ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης, η Επιτροπή προτείνει να μελετηθούν το συντομότερο δυνατό τα ακόλουθα πρακτικά μέτρα:

1. Να αναπτυχθούν από τη αρχή αναλυτικά προγράμματα για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και να ξαναγραφτούν τα διδακτικά εγχειρίδια από επιτροπές που θα περιλαμβάνουν παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων. Βασικός στόχος θα είναι να εξομαλυνθούν οι διαφορές, ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις προσεγγίσεις, με άλλα λόγια να υπάρξει μια συνολική και ολιστική αντιμετώπιση των αναλυτικών προγραμμάτων της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης.
2. Να διευρυνθεί και να συστηματοποιηθεί η ανταλλαγή επισκέψεων σε τάξεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Να μελετηθεί επιπλέον το ενδεχόμενο ανάληψης ενός αριθμού διδασκαλιών από εκπαιδευτικούς της μιας βαθμίδας στην άλλη.
3. Να οργανωθούν σεμινάρια σε περιφερειακή βάση και ημερίδες σε τοπική βάση με συμμετοχή εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για συζήτηση των θεμάτων που παρουσιάζονται.

4. Να μελετηθεί η δυνατότητα να περιοριστεί η αξιολόγηση των μαθητών στα δύο τελευταία τρίμηνα της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Θα γίνεται βέβαια αξιολόγηση αλλά μόνον διαμορφωτική.
5. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, να εξεταστεί το ενδεχόμενο ένταξης τόσο της Δημοτικής, όσο και της Γυμνασιακής εκπαίδευσης στην ίδια Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, διότι τα δύο αυτά στάδια της υποχρεωτικής φοίτησης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ολιστικά και να αποτελούν ένα ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο μαθησιακών στόχων και ευρύτερων παιδευτικών σκοπών.

8.3 Γυμνάσιο¹

Το Γυμνάσιο λειτουργεί ως τριτάξιο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης και αποτελεί μαζί με το εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο, το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο. Τα προβλήματα στη λειτουργία του Γυμνασίου σήμερα αφορούν από τη μια σε όλα όσα έχουν ήδη αναφερθεί σε άλλα κεφάλαια της έκθεσης αναφορικά με τη λειτουργία του θεσμού του εννιάχρονου σχολείου, και από την άλλη σε εγγενή προβλήματα που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του γυμνασιακού κύκλου της δευτεροβάθμιας κυπριακής εκπαίδευσης.

Με βάση τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και όσων γενικά ασχολούνται με τα προβλήματα του γυμνασίου, θα μπορούσαν να επισημανθούν ως προβλήματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και ρύθμισης, μέσα στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τα εξής:

1. Η εφαρμογή του ολοήμερου Γυμνασίου

Όπως αναφέρεται στην πρόταση της Επιτροπής για το ολοήμερο σχολείο που παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 10 της Μελέτης/ Έκθεσης, η μη εφαρμογή του αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα και για τα τρία επίπεδα της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Επιπλέον η εφαρμογή του ολοήμερου Γυμνασίου επιβάλλεται και λόγω του ότι αυτό αποτελεί μια συνέχεια του Δημοτικού σχολείου στην εννιάχρονη υποχρεωτική Εκπαίδευση.

2. Αναλυτικά Προγράμματα

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένα στο 8.1 για τη Δημοτική Εκπαίδευση, ο αριθμός των αλλόγλωσσων παιδιών στα Γυμνάσια έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά δεν έχουν ακόμα καταρτιστεί ολοκληρωμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Γυμνάσια, η αναγκαιότητα και η σημασία της οποίας παρουσιάζεται σε άλλο κεφάλαιο της έκθεσης της Επιτροπής. Γενικά τα Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου χρήζουν άμεσης επανεξέτασης και εκσυγχρονισμού, με βάση τις αρχές που έχουν ήδη αναπτυχθεί και στο ειδικό κεφάλαιο για τα Αναλυτικά Προγράμματα της έκθεσης αυτής της Επιτροπής.

¹ Το κείμενο βασίζεται σε υπόμνημα που κατέθεσε στην Επιτροπή ο κ. Κώστας Κασιώνης, Φιλολόγος Διευθυντής και Αποσπασμένος Λειτουργός στο γραφείο του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού.

3. Η διδασκαλία στο Γυμνάσιο

Παρατηρείται μια στασιμότητα σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Παρά τις μεγάλες αλλαγές στη σημερινή κοινωνία της γνώσης σε σχέση με αυτήν προηγούμενων δεκαετιών και παρά τις νέες ανακαλύψεις της ψυχολογίας και της διδακτικής διαφόρων επιστημών για τους τρόπους μάθησης των παιδιών φαίνεται ότι ορισμένοι στην Κυπριακή Εκπαίδευση πιστεύουν ότι μπορούμε να διδάσκουμε τους μαθητές μας ακριβώς με τις ίδιες μεθόδους που διδάσκαμε πριν μερικές δεκαετίες. Ειδικότερα παρατηρείται μια εμμονή σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας στο Γυμνάσιο πολύ περισσότερο από ότι στο Δημοτικό σχολείο, η οποία δεν συνάδει ούτε με τις διαδικασίες μάθησης του παιδιού ούτε με τη φύση και τους στόχους του Γυμνασίου ως μέρος της εννιάχρονης υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται, ανάμεσα σε άλλα, και στις μεγάλες διαφορές που αφορούν στην παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων και αυτήν των καθηγητών του Γυμνασίου.

4. Υλικοτεχνική υποδομή

Όπως στο Δημοτικό σχολείο, σε σχολεία μαμούθ, αποθήκες μετατρέπονται σε τάξεις, ενώ η εξωτερική όψη των σχολείων δεν διαφέρει από την όψη που είχαν τα σχολεία τον προηγούμενο αιώνα. Λείπουν τα χρώματα και τα παιχνίδια που συνάδουν με την παιδική(ακόμη) ψυχосύνθεση. Αθλητικές εγκαταστάσεις και γήπεδα, ειδικές αίθουσες, βιβλιοθήκη, αίθουσα εκδηλώσεων, αίθουσα ψυχαγωγίας των μαθητών κ.ά. παρουσιάζουν λειτουργικά προβλήματα σε μερικά σχολεία. Με τον όρο «υλικοτεχνική υποδομή» δεν εννοούμε μόνο τα κτίρια ή μία αίθουσα «πολλαπλής χρήσης». Ο όρος αυτός αφορά ακόμη τα εργαστήρια, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Η/Υ), τις σύγχρονες υπολογιστικές μηχανές, τη γραφική ύλη, τα εποπτικά μέσα και υλικά για τα διάφορα μαθήματα, δηλαδή όλα εκείνα τα μέσα που χρειάζονται οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι ώστε να μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία την αποστολή τους, τα οποία ωστόσο δεν βρίσκονται πάντα στη διάθεσή τους σε ικανοποιητικό βαθμό.

5. Εισαγωγή νέων τεχνολογιών

Σε σχέση με το σημαντικό αυτό θέμα για τα σχολεία στην κοινωνία της γνώσης, εκείνο που παρατηρείται και διαπιστώνεται σήμερα σε πολλά σχολεία είναι η αδυναμία ή η απροθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αυτό δεν γίνεται συχνά εφικτό, όχι μόνο λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των καθηγητών αλλά και λόγω της απουσίας συνεχούς στήριξης και βοήθειας μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της ίδιας της σχολικής μονάδας.

ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο δημόσιο Γυμνάσιο η Επιτροπή προτείνει:

1. Εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων του Γυμνασίου.

Ο εκσυγχρονισμός αυτός θα βασίζεται στις αρχές που έχουν ήδη αναπτυχθεί στο Κεφάλαιο 6 της Μελέτης/ Έκθεσης. Ειδικότερα όμως, όσον αφορά το Γυμνάσιο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής παράμετροι:

- Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο.
- Η ολοκλήρωση μιας περιόδου εννιάχρονης γενικής εκπαίδευσης με την αποφοίτηση των μαθητών από το Γυμνάσιο.
- Οι προοπτικές για περαιτέρω φοίτηση των παιδιών στο Ενιαίο Λύκειο.

Κατά την επανεξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων θα πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν επίσης υπόψη τα νέα ευρωπαϊκά δεδομένα και οι νέοι στόχοι της κυπριακής εκπαίδευσης, όπως επίσης και η προοπτική επανένωσης του νησιού, μέσα στα πλαίσια μια ειρηνικής και βιώσιμης λύσης του κυπριακού προβλήματος. Ειδική έμφαση και προσοχή θα πρέπει να δοθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Γλώσσας, της Ιστορίας (περιλαμβανομένης και της Ιστορίας της Κύπρου), των Θρησκευτικών και της Αγωγής του Πολίτη, η οποία είναι και στο Γυμνάσιο αρκετά υποβαθμισμένη.

2. Εκσυγχρονισμό των σχολικών εγχειριδίων

Τα πλείστα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, όπως και του Λυκείου, αποστέλλονται δωρεάν από την Ελλάδα, ενώ ένας μικρός αριθμός διδακτικών βιβλίων εκδίδονται στην Κύπρο από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Το γεγονός αυτό είναι φυσιολογικό από τη μια μεριά για οικονομικούς λόγους(η ετοιμασία, συγγραφή και εκτύπωση ενός βιβλίου είναι ένα δαπανηρό έργο ειδικά για ένα «μικρό» κράτος όπως η Κυπριακή Δημοκρατία) και από την άλλη λόγω της μεγάλης διαφοράς σε ανθρώπινο δυναμικό ανάμεσα σε Ελλάδα και Κύπρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε αρκετά μαθήματα να υπηρετούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια διαφορετικοί σκοποί και στόχοι, που συνάδουν περισσότερο με τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας και λιγότερα με τα κυπριακά δεδομένα. Επιβάλλεται για τούτο η ετοιμασία σχολικών εγχειριδίων ή καλύτερα συμπληρωμάτων εγχειριδίων ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως είναι Ιστορία, η Γεωγραφία και η Αγωγή του Πολίτη, τα οποία να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και να εξυπηρετούν τους στόχους και την εκπαιδευτική

πολιτική της Κυπριακής Δημοκρατίας. Θα πρέπει επίσης τα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου να συνάδουν με την ύλη, τις ιδιαιτερότητες και τους στόχους του εννιάχρονου σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, σε σχέση με τον τρόπο συγγραφής των βιβλίων, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στην Κύπρο ένας πολυδάπανος μηχανισμός, που ονομάζεται Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, η οποία μάλιστα φαίνεται ότι δεν στελεχώνεται ορθολογιστικά, ώστε να παράγει αποτελεσματικό και ποιοτικό έργο. Επιπλέον η συγγραφή βιβλίων σε ορισμένους κλάδους όπως τα μαθηματικά μάλλον είναι σπατάλη ανθρώπινου δυναμικού και χρημάτων αφού τα αντίστοιχα βιβλία της Ελλάδας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν χωρίς μεγάλα προβλήματα.

Για το λόγο αυτό η συγγραφή των βιβλίων μπορεί να γίνεται με βάση σχετικές προδιαγραφές, με την προκήρυξη διαγωνισμών, στους οποίους η συμμετοχή θα επεκτείνεται στον ελλαδικό και τον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο.

3. Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής

Ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, που αποτελεί συνέχεια του δημοτικού σχολείου και μέρος του εννιάχρονου σχολείου, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής. Τα καινούρια σχολικά κτίρια θα πρέπει να σχεδιαστούν και να κατασκευαστούν λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα και τους στόχους που θέτει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Θα πρέπει να τεθεί ως στόχος και να υλοποιηθεί μέσα από μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, η κατάργηση των σχολείων μαμούθ και η ανέγερση και λειτουργία σχολείων για 500-550 μαθητές.

Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να έχουν όλες τις αναγκαίες εγκαταστάσεις και την υποδομή, στην οποία απαραίτητα θα πρέπει να περιλαμβάνονται αθλητικές εγκαταστάσεις και γήπεδα, ειδικές αίθουσες, αίθουσα εκδηλώσεων (ξεχωριστή, όχι πολλαπλής χρήσης), Βιβλιοθήκη και αίθουσα ψυχαγωγίας μαθητών. Σε περίπτωση μάλιστα που αποφασιστεί η εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου στο Γυμνάσιο θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια ώστε κάποιοι από τους μεγάλους χώρους να μπορούν να διαμορφώνονται σε εστιατόρια και χώρους ανάπαυσης των μαθητών πριν από το απογευματινό τους σχολείο. Βασική προϋπόθεση είναι επίσης για τα νέα σχολεία η εισαγωγή του χρώματος στο περιβάλλον του σχολείου και η σχεδιάσή τους με τρόπο που να δημιουργούν για τα παιδιά ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, που να το αγαπούν και να το απολαμβάνουν.

4. Κατάλληλη εισαγωγή νέων τεχνολογιών

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο Γυμνάσιο, που έχει ήδη αρχίσει με τη διδασκαλία του μαθήματος των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους, θα πρέπει σταδιακά να επεκταθεί, ώστε οι νέες τεχνολογίες να αποτελούν συστατικό και αναπόσπαστο μέρος κάθε σχολικής μονάδας. Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει, παράλληλα με την επιμόρφωση των καθηγητών, να υπάρχει συνεχής στήριξη και βοήθεια μέσα στα πλαίσια της ίδιας της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να γίνει κατορθωτό μέσα από αλληλοδιδακτικές προσεγγίσεις, με την αξιοποίηση από τις Διευθύνσεις των σχολείων ικανών στελεχών της σχολικής μονάδας που έχουν τη σχετική κατάρτιση. Σε κάθε σχολείο θα πρέπει να ορίζεται ένας υπεύθυνος τεχνολογίας, όπως θα μπορούσε να ονομαστεί, ο οποίος να έχει την ευθύνη της στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και της παραγωγής υλικού για αξιοποίηση μέσα στην τάξη.

Μελλοντικός μας στόχος θα πρέπει να είναι η κάθε αίθουσα διδασκαλίας να είναι εξοπλισμένη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τηλεόραση, βίντεο, μαγνητόφωνο και βίντεο-προβολέα. Έτσι θα μπορούν οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών να είναι προσιτές σε όλους τους εκπαιδευτικούς και για όλα τα μαθήματα, και όχι να είναι προνόμιο μόνο των ειδικών αιθουσών, στις οποίες αδυνατούν να έχουν πρόσβαση, με τα σημερινά δεδομένα, όλα τα παιδιά και όλοι οι εκπαιδευτικοί. (Υπάρχουν ειδικές αίθουσες Γλωσσών, Ιστορίας, Τεχνολογίας, Πληροφορικής και Εργαστήρια για τις θετικές επιστήμες και τις τέχνες).

5. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/ εργασίας στην τάξη

Η σημαντικότερη μεταρρύθμιση που επιβάλλεται σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια του εννιάχρονου σχολείου, στο οποίο περιλαμβάνεται και το γυμνάσιο, είναι η διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη. Για την επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου, το οποίο θέλουμε πάνω από όλα να είναι δημοκρατικό και ανθρώπινο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν άμεσα και να τους παρασχεθούν επίσης τα αναγκαία μέσα, ώστε να ξεφύγουν από τη μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να εισαγάγουν σύγχρονες και πιο αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας. Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και του εκσυγχρονισμού επιβάλλεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη, ώστε να δοθεί έμφαση στις συνεργατικές, ομαδικές, συνεταιριστικές και διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας, που καλλιεργούν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα των παιδιών και τις

δεξιότητες δια βίου μάθησης που είναι και τα ζητούμενα της σύγχρονης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαίδευσης.

Οι τέσσερις πυλώνες –όπως έχουν συχνά χαρακτηριστεί-της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω, πώς να συνυπάρχω, πώς να ενεργώ και πώς να υπάρχω), δεν μπορούν να υλοποιηθούν, χωρίς την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, η οποία θα πρέπει να υπηρετεί, πέρα από τους γνωσιολογικούς στόχους και τη συναισθηματική, σωματική και ηθική διαμόρφωση των νέων ανθρώπων.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη θα πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητα και με τη διαφοροποίηση των μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή. Δεν μπορεί η προαγωγή ή η απόρριψη ενός μαθητή να εξαρτάται μόνο από ένα γραπτό διαγώνισμα. Θα πρέπει να εισαχθούν μέθοδοι διαφορετικής αξιολόγησης που να λαμβάνουν υπόψη την προφορική συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την ετοιμασία μικρών εργασιών κ.λπ.

6. Υιοθέτηση βοηθητικών για τη λειτουργία του Γυμνασίου αλλαγών

Παρά το διαφορετικό χαρακτήρα που δίνεται στην Έκθεση της Επιτροπής για το Ενιαίο Λύκειο από αυτό που έγινε προσπάθεια στο παρελθόν να εφαρμοστεί στην Κυπριακή Εκπαίδευση, εντούτοις πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να γίνει μια εφαρμογή διαφόρων δράσεων του Ενιαίου Λυκείου, όπως αυτό εφαρμόστηκε στην Κυπριακή Εκπαίδευση. Πράγματι θα μπορούσαν να εισαχθούν και στο Γυμνάσιο ορισμένες μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που θα βελτίωναν τη λειτουργία του. Από τις δράσεις αυτές αναφέρουμε τις πιο σημαντικές:

- Παιδαγωγικός Σύμβουλος (υποδοχή νέων συναδέλφων, αξιολόγηση μαθητή, εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ.).
- Υπεύθυνος ΔΔΚ (Πρόγραμμα Δημιουργικής Δράσης και προσφοράς στην κοινότητα, στο οποίο εντάσσονται όλες οι ενδοσχολικές και εξωσχολικές εκδηλώσεις του σχολείου: όμιλοι, εκδρομές, εορταστικές και άλλες εκδηλώσεις, αθλητικές δραστηριότητες, εκκλησιασμοί, δημιουργική απασχόληση παιδιών στις κενές ώρες κ.λπ.).
- Υπεύθυνος Τομέα (ευθύνη ωρολογίου προγράμματος, εξετάσεων, εργαστηρίων κ.λπ.).

Τους τρεις πιο πάνω ρόλους αναλαμβάνουν, με βάση τα σχέδια υπηρεσίας, οι Βοηθοί Διευθυντές Α΄.

- Βιβλιοθήκη: Μηχανογράφηση και οργάνωση βιβλιοθήκης, με βάση τις προδιαγραφές και τους στόχους του Ενιαίου Λυκείου. Δε νοείται να είναι ακόμα σε κάποια σχολεία οι Βιβλιοθήκες αποθήκες βιβλίων, χωρίς βιβλιοθηκάριο και χωρίς σύστημα δανεισμού των βιβλίων από τους μαθητές.
- Υπεύθυνος τμήματος: Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καλύτερα οι υπεύθυνοι τμήματος όλων των τάξεων του Γυμνασίου (χωρίς περαιτέρω μείωση ωραρίου), ώστε να επιτελούν καλύτερα το ρόλο τους (με βάση τα κριτήρια που έχουν καθοριστεί για το Λύκειο).
- Συμβουλευτική Αγωγή: Η ορθή και υπεύθυνη καθοδήγηση και στήριξη των παιδιών του Γυμνασίου, που βρίσκονται στην πιο κρίσιμη και μεταβατική ηλικία της ζωής τους, είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των στόχων του σχολείου. Η ενίσχυση των προγραμμάτων καθοδήγησης, παράλληλα με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της βίας και της απειθαρχίας θα συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης στο γυμνάσιο εκπαίδευσης.
- Ενισχυτική διδασκαλία: Λόγω της υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο παρουσιάζονται πολλά προβλήματα με αδύνατους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να τυγχάνουν της κατάλληλης στήριξης και βοήθειας, μέσα από προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, που μπορεί να εφαρμόζει το σχολείο.
- Ειδικές αίθουσες (γλωσσών, ιστορίας, μαθηματικών κ.λπ.)
- Να δημιουργηθούν και στο Γυμνάσιο όσο το δυνατό περισσότερες ειδικές αίθουσες για διάφορα μαθήματα, με μακροπρόθεσμο στόχο κάθε αίθουσα διδασκαλίας να είναι εξοπλισμένη με όλα τα αναγκαία ηλεκτρονικά και άλλα μέσα διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά προτείνεται η υιοθέτηση ορισμένων θεσμικών αλλαγών στο Γυμνάσιο. Πράγματι οι Κανονισμοί Λειτουργίας των Σχολείων, που διέπουν και τη λειτουργία του Γυμνασίου χρήζουν άμεσης επανεξέτασης και αναθεώρησης, για να συνάδουν με τα νέα ευρωπαϊκά δεδομένα (όσον αφορά θέματα προαγωγής και στασιμότητας των παιδιών, σχολικών εκδηλώσεων και εορτασμών, κανονισμών πειθαρχίας, απουσιών κ.λπ.).

6. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Μια από τις βασικές προτάσεις της έκθεσης αυτής της Επιτροπής αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που αναπτύσσεται σε ειδικό κεφάλαιο της έκθεσης (Βλέπε Κεφάλαιο 12). Είναι

φανερó ότι για την υλοποίηση όλων των πτυχών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επιβάλλεται η καθιέρωση συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση μπορεί να γίνεται με σεμινάρια, διαλέξεις, αλλά και με εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης μέσα στο πλαίσιο της ίδιας της σχολικής μονάδας, με την αξιοποίηση ικανών και καταρτισμένων εκπαιδευτικών του σχολείου.

7. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έκθεση της Επιτροπής περιλαμβάνει ένα ειδικό κεφάλαιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (βλέπε Κεφάλαιο 18). Είναι φανερό ότι η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας που χαρακτηρίζει ήδη τη σύνθεση του πληθυσμού μας, επιβάλλει την άμεση ετοιμασία και εισαγωγή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο. Τα αλλόγλωσσα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία μας δεν μπορούμε απλά να επιδιώκουμε την αφομοίωσή τους στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία μέσα από ειδικά διαπολιτισμικά προγράμματα να αναπτύξουν και τη δική τους γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα όπως τονίζεται ιδιαίτερα στο ειδικό Κεφάλαιο της έκθεσης. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να επεκταθούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτουμε.

8. Αξιολόγηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γυμνάσιο

Φαίνεται ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γυμνάσιο παρουσιάζει μεγαλύτερα προβλήματα από ότι η ένταξη των παιδιών αυτών στο Δημοτικό παρόλο που και τα δυο σχολεία αποτελούν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αξιολογηθούν όλα τα προγράμματα στήριξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, που εφαρμόζονται στο Γυμνάσιο, για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ως προς το βαθμό βοήθειας και στήριξης που παρέχεται στα παιδιά αυτά. Υπάρχουν ενδείξεις ότι δε γίνεται ορθολογιστικής αξιοποίηση των προγραμμάτων αυτών που παρέχει το Υπουργείο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σημαντικά αποτελέσματα και να διαπιστώνεται μεγάλη σπατάλη δημοσίου χρήματος. Τα μαθήματα στήριξης θα πρέπει να γίνονται από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης).

9. Εφαρμογή του ολοήμερου Γυμνασίου

Όπως έχει τονιστεί η εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου αποτελεί μια από τις προτάσεις της Επιτροπής που αναπτύσσεται σε ειδικό κεφάλαιο (βλέπε Κεφάλαιο 10).

Ειδικότερα, προτείνεται η εισαγωγή του ολοήμερου Γυμνασίου, όπως προτείνεται και για το Δημοτικό, μέσα από ένα πρόγραμμα επιστημονικά σχεδιασμένο, γιατί θα μπορούσε να συμβάλει στη γενικότερη προσπάθεια της πολιτείας για υγιή απασχόληση των παιδιών και των νέων μας, την ανάπτυξη του αθλητισμού και την καλλιέργεια των ειδικών ικανοτήτων και των ταλέντων των παιδιών, ώστε να απομακρύνονται από τους κινδύνους των ναρκωτικών, της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της εγκληματικότητας. Μπορεί επίσης να συμβάλει στην καταπολέμηση του νοσηρού φαινομένου της παραπαιδείας, το οποίο αρχίζει να εκδηλώνεται ήδη από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και έχει πάρει ανεξέλεγκτες πλέον διαστάσεις στο Λύκειο όπως τονίζεται και σε ειδικό κεφάλαιο της έκθεσης.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Η αναγκαιότητα εφαρμογής των προτάσεων για το θεσμό του ολοήμερου Γυμνασίου, για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, για τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, για την πολιτισμική εκπαίδευση, για τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.λπ. έχει τονιστεί σε διάφορα Κεφάλαια της Έκθεσης/ Μελέτης της Επιτροπής. Επιπλέον λόγοι εφαρμογής των προτάσεων αυτών σχετίζονται με την ενίσχυση του ενιαίου χαρακτήρα της εννιάχρονης υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

κεφάλαιο 9

Ενιαίο Λύκειο - Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ - ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου (ΕΛ) που αντικατέστησε το Λύκειο Επιλογής Μαθημάτων άρχισε να εφαρμόζεται πριν από τέσσερα χρόνια, το Σεπτέμβριο του 2000 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Ουράνιο Ιωαννίδη. Με βάση τις τότε διακηρύξεις στόχος του ΕΛ ήταν (α) να παρουσιάσει αποκλίνοντα προγράμματα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού και μιας πλουραλιστικής αγοράς εργασίας, (β) να ασκήσει ενοποιητική λειτουργία τονίζοντας τη συναντίληψη, τη συνεργασία και την κατανόηση διαφορετικών κλίσεων και προτιμήσεων και (γ) να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη, να αναπτύξει την κριτική σκέψη και να διαμορφώσει ολόπλευρα ανεπτυγμένες προσωπικότητες.

Όπως διαπιστώνεται στην Έκθεση Π. Πασιαρδή «κατά γενική παραδοχή υποστηρίχθηκε ότι ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου (ΕΛ) είναι χρήσιμος και η προαγωγή του αποτελεί βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα...». Όμως, όπως προκύπτει τόσο από τις εκθέσεις Π. Πασιαρδή και Κ. Κατσώνη όσο και από τις γνώμες πολλών φορέων και προσώπων με τα οποία συνομίλησε η Επιτροπή μας, οι φιλόδοξοι στόχοι του θεσμού δε φαίνεται να επιτεύχθηκαν. Κατά την εφαρμογή στην πράξη του ΕΛ διαπιστώθηκαν σοβαρά προβλήματα, όπως:

α. Ελλιπής ενημέρωση. Υπήρξε με βάση τις σχετικές εκθέσεις, «βεβιασμένη εφαρμογή του ΕΛ χωρίς να προηγηθεί στοιχειώδης ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερομένων, διοίκησης σχολείων, καθηγητών, γονιών και μαθητών».

β. Περιεχόμενο των σπουδών. Διαπιστώνεται ότι κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΕΛ μόνο τα αναλυτικά προγράμματα της Α' Λυκείου είχαν ετοιμασθεί, ενώ το χάσμα ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης Λυκείου ήταν πολύ μεγάλο. Ακόμη, εύστοχα επισημαίνεται σε σχετική έκθεση ότι ο περιορισμός στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων οδήγησε στην απώλεια του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της λυκειακής εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, το ΕΛ «δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο με ανθρώπινο πρόσωπο» (βλέπε Έκθεση Κατσώνη).

γ. Ελλιπής επιμόρφωση του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Όπως αναφέρεται στην έκθεση Πασιαρδή «παρουσιάζεται ως ελλιπής η επιμόρφωση σε θέματα αυτοδιοίκησης και εκχώρησης εξουσίας», ενώ η έκθεση Κατσώνη και μαρτυρίες θεσμικών συνομιλητών της Επιτροπής μας, διαπίστωσαν ότι «τα σεμινάρια επιμόρφωσης διοργανώνονταν εσπευσμένα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από επιθεωρητές, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις αδυνατούσαν να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που έθεταν οι καθηγητές».

δ. Περιβάλλον μάθησης: Ο νέος θεσμός απαιτούσε και διαμόρφωση ανάλογου περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας που θα διασφάλιζαν μια διαφορετικής ποιότητας παιδαγωγική κουλτούρα. Σ' ένα τέτοιο νέο παιδαγωγικό περιβάλλον ο καθηγητής θα έπρεπε «να προωθεί και να εφαρμόζει καινοτομίες, να επιλέγει, να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί στην πράξη διδακτικούς νεωτερισμούς ... να γίνεται εμπνευστής, δημιουργός, εμπυχωτής και συνοδοιπόρος στις προσπάθειες των μαθητών για μάθηση και κοινωνικοποίηση» (ανακοίνωση ΥΠΠ, 19/81). Όλα τα παραπάνω δε φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί.

ε. Υλικοτεχνική υποδομή: Όπως διαπιστώνεται σε σχετική έκθεση τα σχολεία αντιμετώπισαν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και κυρίως αιθουσών για τη στέγαση των μαθητών και τη διδακτική λειτουργία (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, ειδικές αίθουσες γλωσσών και ιστορίας, Η/Υ και τεχνολογίας, μουσικής, τέχνης και γυμναστικής).

Ο θεσμός του ΕΛ με διαφορετικές μορφές υπήρξε μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές καινοτομίες στο διεθνή χώρο (ΗΠΑ, Ευρώπη, πρώην Σοβιετική Ένωση) κατά τον 20^ο αιώνα. Ο σχετικός προβληματισμός έφτασε στην Ελλάδα και την Κύπρο με αρκετή καθυστέρηση. Εξαιτίας της ιστορικά διαμορφωμένης εξάρτησής της από την ελλαδική εκπαίδευση, θεωρούμε χρήσιμο να αναφερθούμε με συνοπτικό τρόπο στην ελληνική εμπειρία.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ

A. Ο Ν. 309/76 και ο Ν. 576/77

Η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε ουσιαστικά ενιαίο χαρακτήρα για μεγάλο χρονικό διάστημα, επειδή κυρίαρχη μορφή της δημόσιας εκπαίδευσης ήταν η γενική εκπαίδευση. Η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση παρέμενε μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες σε επίπεδο υπανάπτυξης. Με τη μεταρρύθμιση όμως του 1976/77 αποφασίστηκε ο χωρισμός του ενιαίου εξατάξιου γυμνασίου σε τριετές υποχρεωτικό Γυμνάσιο και σε τριετές Λύκειο, το οποίο διαιρέθηκε στο Γενικό και το

Τεχνικό -Επαγγελματικό. Διαμορφώθηκε έτσι για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (η προσπάθεια του 1964 ανατράπηκε) διπλό δίκτυο μεταύποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο το ένα δίκτυο, Τεχνικό-επαγγελματικό Λύκειο και Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές νέου τύπου το άλλο). Στόχος της αλλαγής αυτής ήταν η αναβάθμιση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και η αύξηση της στροφής των μαθητών προς αυτήν, η οποία αναμενόταν ότι θα οδηγούσε στην αποσυμφόρηση της γενικής εκπαίδευσης και στην μείωση της πίεσης για διεύρυνση του αριθμού εισακτέων στα ΑΕΙ που αδυνατούσαν να ικανοποιήσουν την υπάρχουσα ζήτηση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Ο στόχος αυτός τελικά δεν επιτεύχθηκε. Μικρός αριθμός αποφοίτων του νέου Γυμνασίου προσανατολιζόταν προς την ΤΕΕ. Το ποσοστό αυτών που στράφηκαν με τη θέλησή τους προς τα ΤΕΛ κατά τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας τους ήταν της τάξης του 1,2%, ενώ κατά το δεύτερο μόλις έφθασε στο 1,9%. Ο αριθμός, βέβαια, των μαθητών που γράφονταν την περίοδο αυτή στα ΤΕΛ και τις ΤΕΣ, μετά την αποτυχία εισαγωγής τους στα Γενικά Λύκεια, ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από αυτόν που προαναφέρθηκε. Δεν έφθασε όμως ποτέ σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δυσανάλογη κατανομή του μαθητικού δυναμικού ανάμεσα στους δύο κλάδους της μεταύποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το 74,5% των μαθητών της παρακολουθούσε το Γενικό Λύκειο, ενώ μόλις το 25,5% παρακολουθούσε τα ΤΕΛ και τις ΤΕΣ (στοιχεία του 1982-1983).

Η έντονη κοινωνική αντίδραση απέναντι στην προσπάθεια στροφής προς την **χαμηλού κοινωνικού γοήτρου ΤΕΕ** και η μεγάλη ζήτηση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για την οποία εθεωρείτο ότι προετοίμαζε καλύτερα το Γενικό Λύκειο, υπήρξαν οι βασικοί λόγοι αποτυχίας της προσπάθειας αύξησης της στροφής των μαθητών προς την Τ.Ε.Ε., που επιχειρήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1976-77. Η τεχνική εκπαίδευση εξακολούθησε και μετά την παραπάνω μεταρρύθμιση να θεωρείται υποβαθμισμένος κλάδος, ο οποίος απευθυνόταν σε μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων, που δεν είχαν τη δυνατότητα να τελειώσουν το γενικό λύκειο. Τα άτομα αυτά προέρχονταν, στην πλειονότητά τους, από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, γεγονός που επιβεβαίωνε τη θέση ότι το **διπλό δίκτυο εκπαίδευσης** αναπαρήγαγε τις ταξικές διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες, επομένως αυτή η διαφοροποίηση ήταν αντιδημοκρατική. Σημειώνουμε εδώ μια ενδιαφέρουσα διαφορετική ανάγνωση του ίδιου προβλήματος, αφού στην περίπτωση της Κύπρου το διπλό σχολικό δίκτυο (βλέπε προηγούμενη ενότητα) θεωρείτο ότι ήταν δημοκρατικό.

Αλλά και στον τομέα της εργασίας, η υποβάθμιση και η κοινωνική υποτίμηση της ΤΕΕ είχε αρνητικές επιπτώσεις. Η δυσπιστία του επιχειρηματικού κόσμου σ' αυτήν δυσκόλευε τους αποφοίτους της στην εύρεση εργασίας σχετικής με τις σπουδές τους. Παρόμοια επαγγελματικά αδιέξοδα, όμως, αντιμετώπιζε από την άλλη πλευρά και η πλειονότητα των αποφοίτων του ΓΛ, οι οποίοι, λόγω κλειστού αριθμού εισακτέων, δεν εισάγονταν στα τριτοβάθμια ιδρύματα (3 στους 4), επειδή το ΓΛ δεν τους παρείχε καμία πρακτική γνώση ή προεπαγγελματική κατάρτιση.

B. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΕΠΛ (N. 1566/85)

Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα ιδρύθηκε το 1984 το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ). Βασική επιδίωξή του ήταν να συνδέσει οργανικά την τεχνική επαγγελματική με την γενική εκπαίδευση. Ο νέος θεσμός έγινε κατ' αρχήν αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα και από την ευρύτερη κοινωνία. Καθυστέρησε όμως πάρα πολύ να επεκταθεί. Το 1984 ιδρύθηκαν 14 ΕΠΛ στα οποία φοίτησαν 4.458 μαθητές. Το 1996, 12 χρόνια μετά την ίδρυση του ΕΠΛ, λειτουργούσαν μόνο 39 Λύκεια αυτού του τύπου με 26.012 μαθητές, οι οποίοι αντιπροσώπευαν μόλις το 7% περίπου του μαθητικού πληθυσμού της λυκειακής βαθμίδας. Οι λόγοι της καθυστέρησης αυτής είναι πολλοί και σύνθετοι. Ανάμεσά τους περιλαμβάνονται η αδυναμία του ΕΠΛ να λειτουργήσει με μικρό αριθμό μαθητών, γεγονός, το οποίο εμπόδισε την ίδρυσή του σε μικρές αστικές ή ημιαστικές περιοχές, οι διοικητικές δυσκολίες και οι αρνητικές παιδαγωγικές συνέπειες που δημιουργούσε ο μεγάλος αριθμός μαθητών (σχολεία μαμούθ).

Η υπανάπτυξη επίσης των Κέντρων Ειδίκευσης των ΕΠΛ και η μεταγενέστερη δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (1991) περιέπλεξε το πρόβλημα της επαγγελματικής εξειδίκευσης των αποφοίτων των ΕΠΛ.

Γ. ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ (Υπουργός Γ. Παπανδρέου)

Λίγο πριν από την ανάληψη του Υπουργού Παιδείας από τον Γ. Αρσένη η προηγούμενη ηγεσία του ΥΠΕΠΘ (Γ. Παπανδρέου) με την επιστημονική ευθύνη του Α. Δημαρά, Προέδρου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, είχε προετοιμάσει νομοσχέδιο που προέβλεπε έναν τύπο λυκείου ο οποίος θα οδηγούσε στο Εθνικό Απολυτήριο (μέσα από πανελλήνιες ενδοσχολικές εξετάσεις), τίτλο απαραίτητο για εισαγωγή στα τριτοβάθμια ιδρύματα.

Δ. Ο Ν. 2525/97 και 2640/98 ΓΙΑ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ (Μεταρρύθμιση Αρσένη)

Τα προβλήματα αυτά ήρθε να λύσει η δημιουργία του νέου τύπου Ενιαίου Λυκείου. Το νέο Λύκειο αποτελούσε ουσιαστικά παραλλαγή του ΕΠΛ, με πιο περιεκτικές κατευθύνσεις σπουδών. Με τη

μορφή αυτή αναμενόταν να αναπτυχθεί σταδιακά παντού και έτσι να γενικευτεί ως μοναδικός τύπος Λυκείου στη χώρα. Αυτό θα επιτυγχάνονταν είτε με τη σταδιακή δημιουργία στα υπάρχοντα Γενικά και Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια των νέων κατευθύνσεων είτε με τη συγχώνευση των δύο αυτών τύπων Λυκείου, όπου αυτό θα κρινόταν αναγκαίο. Το νέο Λύκειο θα προσέφερε σε όλους τους μαθητές στέρεα γενική και τεχνολογική παιδεία, ενώ, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν μετά τη Β' τάξη μία από τις τρεις κατευθύνσεις που δημιουργούνται σ' αυτό, (θετική, θεωρητική, τεχνολογική) θα τους παρείχε παράλληλα την ευκαιρία να αποκτήσουν πολυδύναμη προεπαγγελματική μόρφωση, δεκτική ποικίλων μεταγενέστερων εξειδικεύσεων και να ικανοποιήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Η νέα μορφή Λυκείου άρχισε να εφαρμόζεται από το έτος 1997/98. Η κατοχή του απολυτηρίου του Λυκείου, στο οποίο θα οδηγούσε το Ενιαίο Λύκειο μέσα από διαδικασίες αξιόπιστες και αδιάβλητες, με συνεχή αξιολόγηση των μαθητών, θα αποτελούσε επαρκή τίτλο όχι μόνο για διορισμό στο Δημόσιο αλλά και για την είσοδο στα τριτοβάθμια ιδρύματα (με βάση τα μόρια που θα συγκέντρωνε ο μαθητής με τις εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου). Στα τελευταία που διατήρησαν τον κλειστό αριθμό εισακτέων προβλεπόταν το έτος 2000 η ζήτηση και η προσφορά να φτάσει το 1:1.

Η εφαρμογή των διατάξεων του Ν. 2525/97 αναφορικά με το Λύκειο, η πληθώρα μαθημάτων (14 κατά την πρώτη εφαρμογή, 9 αργότερα και 6 με βάση τις τελευταίες ρυθμίσεις) στα οποία εξετάζονται οι μαθητές στη Β' και Γ' Λυκείου προκειμένου να κατακτήσουν ένα απολυτήριο με καλό βαθμό γιατί αυτό θα τους οδηγούσε στο Πανεπιστήμιο, παράλληλα με την ίδρυση ανεξάρτητων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, οδήγησε: α) Στη ραγδαία αύξηση της παραπαιδείας και β) στη εδραίωση της διχοτόμησης της λυκειακής βαθμίδας (διπλό σχολικό δίκτυο) με ό,τι αυτό συνεπάγεται: υποτίμηση Τ.Ε.Ε., αναπαραγωγή –ανισότητες, και τελικά τη διάβρωση της έννοιας του Ε.Λ., που θα καταργούσε το αντιδημοκρατικό διπλό σχολικό δίκτυο. Ακόμη, παραπάνω, σε συνδυασμό και με τη συμμετοχή του προφορικού βαθμού στην τελική βαθμολογία οδήγησαν σε πληθωρισμό αριστούχων.

Τα διορθωτικά μέτρα του Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου, (μείωση στο ελάχιστο της συμμετοχής του προφορικού βαθμού, μείωση μαθημάτων πανελλαδικώς εξεταζομένων) **άμβλυναν αλλά δεν έλυσαν το πρόβλημα**. Οι τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις του ΥΠΕΠΘ για πανελλαδικώς εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα του Λυκείου ουσιαστικά αναπαράγουν το παλιό σύστημα των δεσμών. Τα αδιέξοδα παραμένουν.

ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Το Ενιαίο Λύκειο, όπως εφαρμόστηκε στη Κύπρο και όπως προκύπτει από τις εκθέσεις αξιολόγησης, στις οποίες αναφερθήκαμε σε προηγούμενες ενότητες, και τις δικές μας διερευνήσεις, οδήγησε σε νέα αδιέξοδα και συσώρευσε πλήθος προβλημάτων. Τα πιο σημαντικά είναι τα εξής:

Το Ενιαίο Λύκειο δεν είναι πραγματικά ενιαίο. Η λυκειακή βαθμίδα εκπαίδευσης παραμένει διχοτομημένη σε δύο ανεξάρτητα μεταγυμνασιακά σχολικά δίκτυα, όπως και στην Ελλάδα. Με την παραπάνω διχοτόμηση διαιωνίζονται, εδραιώνονται και αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες, καθώς και η διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία.

Έτσι, διαιωνίζονται τα **κοινωνικά στερεότυπα** απέναντι στη γενική και την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση: **υπερτιμάται η πρώτη** κυρίως, γιατί μόνο αυτή οδηγεί πιο εύκολα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και **υποτιμάται η δεύτερη** για τον ακριβώς αντίθετο λόγο. Η γενική εκπαίδευση (το δήθεν Ενιαίο Λύκειο) εξακολουθεί να έλκει τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών του Γυμνασίου, αφού εκεί προσδοκάται ότι θα προετοιμαστούν καλύτερα για τη συνέχεια των σπουδών τους σε τριτοβάθμια ιδρύματα.

Η ΤΕΕ (τεχνικές σχολές) παρά τη βελτίωση της υποδομής και τις άοκνες προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού εξακολουθούν να έχουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη διχοτομική δομή της Λυκειακής βαθμίδας. Πρόκειται για σχολεία που απευθύνονται κυρίως σε μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων που δεν έχουν τη δυνατότητα να τελειώσουν το Γενικό Λύκειο και έτσι «καταλήγουν» στις Τεχνικές - Επαγγελματικές σχολές. Οι μαθητές αυτοί προέρχονται, στην πλειοψηφία τους, από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι **η εκπαίδευση αναπαράγει μέσα από τη συγκεκριμένη δομή της τις κοινωνικές ανισότητες.**

Το «Ενιαίο Λύκειο» έχει απολέσει πλήρως το μορφωτικό του χαρακτήρα, όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί σε προηγούμενη ενότητα. Στην πράξη έχει μετατραπεί σε συνεχές **εξεταστικό κέντρο** με μοναδικό στόχο οι μαθητές να επιτύχουν την πολυπόθητη είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο. Τα Λύκεια τελικά δεν εκπαιδεύουν ελεύθερους και δημοκρατικούς πολίτες, όπως επαγγέλλεται στο εκπαιδευτικό όραμα της νέας κυβέρνησης. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον κλειστό αριθμό εισακτέων στα πανεπιστήμια, οδήγησαν στην **άνθηση της παραπαιδείας** που αποτελεί ένα τεράστιο **εκπαιδευτικό**, αλλά πρωτίστως **κοινωνικό πρόβλημα**, αφού **μετατρέπεται τη**

γνώση από δικαίωμα για όλους σε εμπόρευμα για όσους έχουν οικονομικές αντοχές.

Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Η δική μας πρόταση, που φιλοδοξεί και ελπίζει να δώσει διέξοδο στα σημερινά αδιέξοδα, στηρίζεται στη λήψη των παρακάτω καινοτομικών, θεσμικών και κοινωνικών παρεμβάσεων και πρωτοβουλιών:

1. **Επανάδρυση του Ενιαίου Λυκείου** που θα προσφέρει **στέγερη γενική ανθρωπιστική παιδεία** σε όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από προσφορά γενικών κατευθύνσεων και ειδικεύσεων.
2. **Καθιέρωση «εθνικού απολυτηρίου»²** για όλους τους μαθητές της λυκειακής βαθμίδας που θ' αποτελεί το τυπικό προσόν τόσο για την είσοδο στα τριτοβάθμια ιδρύματα, όσο και τη διέξοδο στην αγορά εργασίας (κυρίως τριτογενή τομέα μέσα από την καλή χρήση ξένων γλωσσών και νέων τεχνολογιών).
3. **Άμεση λειτουργία των δύο νέων δημόσιων πανεπιστημίων (Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου και Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και σταθερή αύξηση των προσφερόμενων θέσεων στα δημόσια πανεπιστήμια** (Πανεπιστήμιο Κύπρου, και δύο νέα πανεπιστήμια), ούτως ώστε εντός της επόμενης δεκαετίας, οι προσφερόμενες θέσεις να καλύπτουν στο σύνολό τους την εγχώρια ζήτηση για πρώτου κύκλου πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών.
4. **Ίδρυση Μεταλυκειακών Κέντρων Επαγγελματικής Ειδίκευσης** (κατά το πρότυπο των Ι.Ε.Κ. στην Ελλάδα) για παροχή εξειδίκευσης.
5. **Άσκηση κοινωνικής πολιτικής** για την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών και το κτύπημα της παραπαιδείας (ενισχυτική διδασκαλία, σχολές γονέων, υποτροφίες, διακρίσεις κλπ.).
6. **Ευρεία ενημέρωση της κοινωνίας** με στόχο την αλλαγή εδραιωμένων στερεοτύπων και νοοτροπιών.
7. **Επιμόρφωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.** Καμία αλλαγή δεν μπορεί να

² Η πρότασή μας για το «εθνικό απολυτήριο» εδράζεται σε σχετική μελέτη του Αλέξη Δημαρά.

πραγματοποιηθεί χωρίς τη συναίνεση και ενεργητική στήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονιών.

ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ: ΕΝΙΑΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η προσπάθεια ενιαιοποίησης της γενικής με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση επιχειρήθηκε, όπως αναφέρεται σε προηγούμενη ενότητα, μια φορά στο παρελθόν. Κατά τις διεξοδικές συναντήσεις και το διάλογο της Επιτροπής με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, π.χ. εκπαιδευτικές οργανώσεις, γονείς, στελέχη του ΥΠΠ, διαπιστώσαμε ότι:

α. Υπήρξε συναίνεση επί της αρχής της ενιαιοποίησης της λυκειακής βαθμίδας, αν και εκ μέρους κυρίως των εκπροσώπων της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης το διπλό σχολικό δίκτυο θεωρείται μια δημοκρατική διάρθρωση της παραπάνω βαθμίδας και λειτουργεί υπέρ των μαθητών που προέρχονται από τις ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις. Ακόμη, ότι προσφέρει στους μαθητές αυτούς καλές επαγγελματικές διεξόδους.

β. Ανεξάρτητα από τις παραπάνω εύλογες ενστάσεις για το ΕΛ και τα υπαρκτά προβλήματα που αντιμετώπισε στην πορεία υλοποίησης, αυτό δεν συνεπάγεται ότι ο ρηξικέλευθος αυτός θεσμός δεν πρέπει να ξαναδοκιμαστεί, αλλά κάτω από διαφορετικές συνθήκες οι οποίες μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχία του θεσμού.

Το Ενιαίο Λύκειο που οραματίζεται η Επιτροπή θα προσφέρει στέρεη γενική και ανθρωπιστική παιδεία, επαναποκτώντας το μορφωτικό του χαρακτήρα, χωρίς αυτό να αποκλείει την απόκτηση προεπαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Θα είναι όσο το δυνατόν περισσότερο απαλλαγμένο από τις διαδικασίες επιλογής για πανεπιστημιακές σπουδές.

Σημειώνουμε ακόμη ότι η Επιτροπή είναι αντίθετη με τη διαμάχη ανάμεσα στα δύο επιστημολογικά παραδείγματα, των θεωρητικών ανθρωπιστικών σπουδών από τη μία και των θετικών επιστημών από την άλλη. Όπως σημείωσε ήδη από το 1957 ο Ε. Παπανούτσος και έχουμε επισημάνει σε άλλα σημεία αυτής της Έκθεσης/ Μελέτης, **ο σωστός ιδεολογικός προσανατολισμός της παιδείας είναι η συναίρεση «ουμανισμού» και «επιστημών», μια νέο-ουμανιστική, νέο-ανθρωπιστική παιδεία.** Σημείωνε σχετικά ο Ευάγγελος Παπανούτσος: «κλασικά γράμματα ή τεχνικές σπουδές; Ουμανισμός ή θετικές επιστήμες; Η γλώσσα της τέχνης του λόγου ή η γλώσσα

των νόμων και των αριθμών; Η απάντηση είναι: όχι απλώς ή όχι μόνο το ένα ή το άλλο, αλλά και τα δύο, οργανωμένα σε μian αδιάσπαστη σύνθεση. Αυτό ασφαλίξει την ολοκληρωμένη παιδεία των σύγχρονων ανθρώπων». Αυτό γιατί, όπως ο ίδιος σημείωνε «Μορφώνω δε θα πει μόνο σπλίζω το νέο άνθρωπο για τον αγώνα της ζωής, αλλά ακόμη (προπαντός) ευγενίζω την ψυχή του, βαθαίνω την αντίληψή του για τον κόσμο, τον καθοδηγώ να ανακαλύψει ένα νόημα στη ζωή. Με μια λέξη: τον κάνω πιο άνθρωπο».

ΕΘΝΙΚΟ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ – ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΑΕΙ

Τόσο η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική όσο και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από διάφορες μελέτες οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι πιθανές λύσεις του προβλήματος της πρόσβασης στα ΑΕΙ δεν είναι άπειρες. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους - εντάσσονται **σε έξι βασικές κατηγορίες** που είναι οι ακόλουθες (σε τυχαία σειρά) (Δημαράς, *Εθνικό Απολυτήριο*):

- Διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος με ελαφρές τροποποιήσεις που να μην αλλάζουν τις καίριες δομές του.
- Κατάργηση του «κλειστού αριθμού» και ελεύθερη εγγραφή των αποφοίτων Λυκείου που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα τμήματα των ΑΕΙ της επιλογής τους.
- Δημιουργία μιας ενδιάμεσης βαθμίδας, ανάμεσα στο Λύκειο και τα ΑΕΙ (ανεξάρτητης ή προσαρτημένης στο ένα ή στα άλλα), στην οποία εγγράφονται όλοι οι απόφοιτοι Λυκείου που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η επιλογή ή/ και κατανομή τους σε τμήματα και σχολές γίνεται στο τέλος (ή/ και κατά τη διάρκεια) αυτής της (μονοετούς ή διετούς) «προπαιδευτικής» περιόδου.
- Ανάθεση αποκλειστικά στα ΑΕΙ (κατά Ίδρυμα, Σχολή, ή Τμήμα, με κοινή ή διαφοροποιημένη εξεταστέα ύλη) της ευθύνης για την επιλογή των εισακτέων ανάμεσα στους αποφοίτους Λυκείου που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους.
- Επιλογή με κλήρο των εισακτέων στα τμήματα των ΑΕΙ, με ή χωρίς περιορισμούς ή/ και πριμοδοτήσεις με βάση τη βαθμολογία στο απολυτήριο Λυκείου.
- Άμεση και αποκλειστική εξάρτηση της εισαγωγής στα ΑΕΙ από τις σχολικές επιδόσεις των υποψηφίων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο ή/ και στις απολυτήριες εξετάσεις.

Με το θεσμό του **Εθνικού Απολυτηρίου** και τον τρόπο λειτουργίας που εισηγούμαστε ευελπιστούμε ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν ήδη περιγραφεί.

Δύο μέτρα θα συντείνουν σ' αυτό:

1. Η κατάργηση των διπλών εξετάσεων στη Γ' Λυκείου και η αναβάθμιση των απολυτήριων εξετάσεων ώστε να γίνουν **ουσιαστικές**, αλλά και **αδιάβλητες, αντικειμενικές και έγκυρες** και
2. Η καθιέρωση ενός νέου σχήματος **μαθημάτων κορμού και μαθημάτων επιλογής**, στην Γ' τάξη.

Πρώτος, συνεπώς, και κύριος σκοπός της πρότασής μας είναι να αποτρέψει την «αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού» που πραγματοποιείται τώρα στο επίπεδο του Λυκείου. Πρώτος και κύριος σκοπός του είναι να δώσει στο Λύκειο το χαρακτήρα που επιβάλλεται να έχει ως **μαζικό δημοκρατικό σχολείο**, σχολείο **γενικής μόρφωσης**, που όμως, ως **μετα-υποχρεωτική βαθμίδα** (στη φάση αυτή και προοπτικά – υποχρεωτική) οφείλει επίσης να αναγνωρίζει τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών του. Παράλληλα επιδιώκει να καταστήσει το απολυτήριο αυτού του Λυκείου τίτλο με αυξημένη **εγκυρότητα, με κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση και με διεθνή ισοτιμία**. Έτσι σύμφωνα και με το ευρωπαϊκό κεκτημένο θα πρόκειται για τίτλο αναγνωρισμένο και αναγνωρίσιμο.

Σε σχέση με τα περιεχόμενα μάθησης καθιερώνεται **υποχρεωτικός κορμός μαθημάτων γενικής παιδείας**, κοινός για όλους τους μαθητές της λυκειακής βαθμίδας, ο οποίος στοχεύει στην παροχή ίδιων **πλαισίων μόρφωσης** για όλους. Με τον τρόπο αυτό θα τους βοηθήσει να γίνουν όλοι **«ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες** με υψηλό φρόνημα και **κοινωνική αυτοπεποίθηση**. Παράλληλα, θα προσφέρονται μαθήματα γενικής και τεχνικής - επαγγελματικής κατεύθυνσης. Στους μαθητές των Λυκείων προσφέρεται η δυνατότητα **επιλογής** ορισμένων επιπλέον μαθημάτων, ώστε να εξασφαλίζεται για όλους η ικανοποίηση των ατομικών τους ιδιαιτεροτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί για όλους τους μαθητές στην εξοικείωση με τις **νέες τεχνολογίες** και την **εκμάθηση ξένων γλωσσών** (απαραίτητη η σχετική υποδομή). Αυτό θα διευκολύνει τους μαθητές να βρουν διέξοδο και στην παραγωγή, ιδιαίτερα στον τομέα των υπηρεσιών.

Η διεθνής βιβλιογραφία δεν παρέχει τεκμηριωμένες και κατασταλαγμένες απόψεις και το περιεχόμενο της γενικής παιδείας. Η ιδιαίτερη σημασία, όμως, που της αποδίδεται στο σύγχρονο

κόσμο είναι εμπειρικά γνωστή και περιγράφεται χαρακτηριστικά από τα συχνά επαναλαμβανόμενα παραδείγματα των ιταλικών βιομηχανιών που ζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάζει τα στελέχη τους με γερή γενική μόρφωση, αφήνοντας τη φροντίδα της ειδίκευσης σε εκείνες, ή της αμερικανικής εταιρίας που ζητούσε διευθυντή ειδικό στην υψηλή τεχνολογία με πτυχίο φιλοσοφίας, κ.λπ. **Σήμερα, όπως τεκμηριώνεται σε προηγούμενη ενότητα, ακόμη και ερευνητές που ασχολούνται με το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της πολυπλοκότητας του οικονομικού συστήματος και του «Νεοφορντικού» συστήματος παραγωγής, μια στέρεη γενική παιδεία είναι και οικονομικά αποτελεσματική.**

Η έννοια της γενικής παιδείας που η Επιτροπή μας υιοθετεί και που προάγεται μέσα από μια ριζική αναμόρφωση της δομής και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και των διδακτικών προσεγγίσεων, ανταποκρίνεται στο διεθνή προβληματισμό και πρακτική στις παραμέτρους του σύγχρονου πολιτισμού και στην παράδοση της ελληνικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Στο σημείο αυτό δε θεωρούμε απαραίτητο να επεκταθούμε σε λεπτομέρειες για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, πλην των αυτονόητων επισημάνσεων ότι σε οργανικά διαρθρωμένο κορμό μαθημάτων γενικής παιδείας δε μπορούν να απουσιάζουν τα παρακάτω μαθήματα: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ιστορία, Θετικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Ξένες Γλώσσες και νέες τεχνολογίες, ακόμη και τεχνο-επαγγελματικά μαθήματα. Βέβαια, για τη δική μας προσέγγιση του νέου αναλυτικού προγράμματος αναφερόμαστε διεξοδικά σε άλλο κεφάλαιο (βλέπε Κεφάλαιο 6).

Η επιτυχής ολοκλήρωση αυτών των λυκειακών σπουδών πιστοποιείται με το **Εθνικό Απολυτήριο**, που είναι τίτλος **ισότιμος για όλους**, χορηγείται ύστερα από ενιαίες εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο, στα **μαθήματα γενικής παιδείας** και σε μαθήματα **επιλογής** και σε συγκεκριμένα μαθήματα των κλάδων και των ειδικοτήτων. **Η στενή όμως εξειδίκευση θα παρέχεται στα Μεταλυκειακά Κέντρα Κατάρτισης**, στα οποία ήδη έχουμε αναφερθεί.

Η αναβάθμιση του Λυκείου εξασφαλίζεται στην πρόταση αυτή και από τη σχέση του με την επόμενη βαθμίδα: Με την παραδοχή ότι ο αποπροσανατολισμός των στόχων του Λυκείου οφείλεται στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις διαδικασίες επιλογής και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και με την υπόθεση ότι η **κοινωνική αυτή τάση θα διατηρηθεί, η ταύτιση της εισαγωγικής με την απολυτήρια εξέταση περιορίζει την προσπάθεια στην δεύτερη. Γιατί το**

Εθνικό Απολυτήριο, ως καταληκτήριο τίτλος των λυκειακών σπουδών, θα είναι ταυτόχρονα και **μοναδικό κριτήριο επιλογής για την επόμενη βαθμίδα.**

Στο νέο Ενιαίο Λύκειο προβλέπεται παράλληλα και ουσιαστική ενίσχυση των μαθησιακών του στόχων και των γνωστικών δεξιοτήτων τις οποίες καλλιεργεί. Βασικά τους χαρακτηριστικά είναι η **κατάκτηση, κατανόηση και ανάλυση γνώσεων, εννοιών και πληροφοριών, η ανάπτυξη ικανοτήτων συνθετικής και κριτικής σκέψης, η χρήση πηγών και τεκμηρίων και η αξιοποίηση των δεδομένων τους σε συνδυασμό με τις γνώσεις, για την αντιμετώπιση και επίλυση πραγματικών προβλημάτων.** Η ποικιλία των τεχνικών αξιολόγησης (σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα) που ορίζεται ότι θα χρησιμοποιούνται τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησης όσο και στις εξετάσεις, θα συμβάλει ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων αυτών, και είναι αυτονόητο ότι θα αναμορφώσει και τον τρόπο διδασκαλίας.

Επιπλέον, οι νέες τεχνικές αξιολόγησης θα επιτρέψουν τη δραστική ελάττωση του χρόνου της εξέτασης κάθε μαθήματος έτσι ώστε να μπορεί να περιοριστεί και η διάρκεια των εξεταστικών περιόδων, με ανάλογες θετικές επιπτώσεις στο άγχος των μαθητών. Σε ανακούφιση, άλλωστε, θα οδηγήσει και η συνακόλουθη υποβάθμιση της αξίας των «επαναλήψεων» και ο αποκλεισμός των «επικίνδυνων» κεφαλαίων καθώς η εξέταση θα ελέγχει πρωτίστως τις **συνδυαστικές και κριτικές ικανότητες**, και θα αποκλείει τη στείρα απομνημόνευση. Η επιτυχία στις εξετάσεις θα εξαρτάται από την έκταση και την ένταση της εργασίας κατά την διάρκεια του διδακτικού έτους, και όχι σε επιπόλαιες, εφήμερες, αναφομοίωτες γνώσεις της τελευταίας στιγμής.

Προτείνουμε τη συγκρότηση Ειδικής Επιτροπής που θα εξειδικεύσει όλα τα σχετικά με το πρόγραμμα καθώς και τα φερόμενα στην αξιολόγηση των μαθητών.

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Επειδή έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι:

1. Στο χώρο του Λυκείου υπάρχει μια διαμορφωμένη και παγιωμένη διχοτομική κατάσταση.
2. Στο χώρο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης γίνεται πολύ σοβαρή εργασία από αφιερωμένους εκπαιδευτικούς.
3. Υπάρχουν αρνητικές εμπειρίες από την παλαιότερη προσπάθεια ενιαιοποίησης των δύο τύπων Λυκείου.

4. Δεν υπάρχει η επιθυμητή συναίνεση στην πρόταση ενιαιοποίησης τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από τη μεριά των γονέων.
5. Δεν υφίστανται τώρα όλες οι προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να εγγυηθούν την επιτυχή εφαρμογή της ενοποιητικής λύσης.

Προτείνουμε να εφαρμοσθεί πιλοτικά η πρότασή μας με τις εξής προϋποθέσεις:

- Έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, εργοδοτών, γονιών και μαθητών)
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών από ειδικούς εμπειρογνώμονες, Κύπριους και ξένους
- Ριζική αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Συγκρότηση ομάδας ειδικών εμπειρογνώμωνων, Κυπρίων και ξένων, για την παρακολούθηση και περιοδική αξιολόγηση του νέου θεσμού.

ΣΤΑΘΕΡΑ ΔΙΕΥΡΥΝΟΜΕΝΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΑΕΙ

Η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης συνδέεται με την υιοθέτηση της πρότασης για τη σταδιακή διεύρυνση των προσφερόμενων θέσεων στα ΑΕΙ, ούτως ώστε να είναι εφικτή η εξ ολοκλήρου ικανοποίηση της ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές. Τα πλεονεκτήματα της καθολικής πρόσβασης σε πανεπιστήμια, σε γενικές γραμμές, συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Ενίσχυση της **ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών**.
- Ενίσχυση της ελεύθερης **επιλογής και αυτοπροσδιορισμού των ατόμων** που αφορά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (δεδομένου ότι, σε γενικές γραμμές, η επιλογή παρακολούθησης κάποιου κύκλου σπουδών χαρακτηρίζει τα άτομα για το υπόλοιπο της ζωής τους).
- Ικανοποίηση του κοινωνικού αιτήματος (κοινωνικής ζήτησης) για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γεγονός που συνεπάγεται και ταυτόχρονη ικανοποίηση της αντίστοιχης ιδιωτικής ζήτησης, εφόσον η ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές (συγκεκριμένου τύπου και κατευθύνσεων) συμπίπτει με την αντίστοιχη δυνατότητα προσφοράς θέσεων από μέρους των πανεπιστημίων.

- Αλλαγή νοοτροπίας (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών) που αφορά στη συνολική αντιμετώπιση των πανεπιστημιακών σπουδών και της πρόσβασης σε αυτές, αλλά και σε ευρύτερα σχετικά θέματα όπως η απάλειψη της νοοτροπίας της επετηρίδας και της επαγγελματικής κατοχύρωσης, η διάκριση σε παραγωγικές και μη-παραγωγικές σχολές κ.ο.κ.
- Ενίσχυση του αιτήματος για πλήρη αυτοτέλεια (οικονομική και διοικητική) των πανεπιστημίων.
- Αναβάθμιση και ενίσχυση της αυτοτέλειας των λυκειακών σπουδών.
- Εξάλειψη του φαινομένου της παραπαιδείας και των δαπανών της.
- Μείωση του φαινομένου της φοιτητικής μετανάστευσης στο εξωτερικό και της διαρροής συναλλάγματος.
- Ελάττωση των προβλημάτων που αφορούν στην αναγνώριση τίτλων σπουδών που προέρχονται από το εξωτερικό ή από τα ιδιωτικά κολέγια.
- Εξάλειψη του άγχους υποψηφίων φοιτητών και των οικογενειών τους. Αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού και του εργατικού δυναμικού (ανθρωπίνων πόρων) της χώρας.

Συνεπώς, κάθε **πανεπιστημιακό** ίδρυμα, σχολή ή τμήμα θα δέχεται εκείνους μόνο που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του, έχουν, δηλαδή, παρακολουθήσει το μάθημα επιλογής ή το πρόγραμμα του κλάδου ή της ειδικότητας που όρισε, και έχουν διαμορφώσει τη βαθμολογία τους στα μαθήματα «γενικής παιδείας» ανάλογα με την ιεράρχηση που έκανε με τον προσδιορισμό των συντελεστών. Η διαδικασία αυτή θα επιτρέψει στα ΑΕΙ να συνθέσουν τον φοιτητικό τους πληθυσμό πολύ πιο διαφοροποιημένα από κάθε άλλη φορά για να μπορέσουν έτσι να εξειδικεύσουν και τη γνωστική επικέντρωσή τους, όπως επιβάλλει η σύγχρονη επιστημονική πράξη. Η πρόταση αυτή συμβαδίζει και με το **Ευρωπαϊκό κεκτημένο**, αφού όπως είναι γνωστό στα Πανεπιστήμια της ΕΕ, τα ΑΕΙ αποφασίζουν ποιους θα δεχθούν. Το ίδιο το Πανεπιστήμιο αναλαμβάνει την ευθύνη να επιλέξει τους φοιτητές του με δικά του κριτήρια ενισχύοντας έτσι τη φυσιογνωμία και την αυτοτέλειά τους. Στόχος πρέπει να είναι η οριστική απαγκίστρωση του Λυκείου από την ασφυκτική και χειραγωγική πίεση των εξετάσεων επιλογής για τα τριτοβάθμια ιδρύματα. Άρα και το εθνικό απολυτήριο που εισηγούμαστε **στη φάση αυτή** το βλέπουμε προοπτικά πλήρως αποσυνδεδεμένο από τις διαδικασίες εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Τα

πανεπιστήμια θα ανακοινώνουν τους δικούς τους όρους και τις δικές τους προδιαγραφές για να δεχθούν τους φοιτητές.

Το θέμα της πρόσβασης στα ΑΕΙ αναπτύσσεται περαιτέρω στο Κεφάλαιο 11.

κεφάλαιο 10

Ολοήμερο Σχολείο (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)

Τα ολοήμερα σχολεία είναι ένας θεσμός γνωστός στο διεθνή χώρο τώρα και πάρα πολλά χρόνια. Η θεωρητική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου στηρίζεται στην αντίληψη του «**παιδαγωγούντος σχολείου**». Πρόκειται για το σχολείο που δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά πρωτίστως λειτουργεί ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Οι παιδαγωγικές ιδέες των G. Wyneken, Petersen, (Jena-Plan Pädagogik), A. Reichwein, αλλά και του Kerschenstelner (Σχολείο Εργασίας) είναι εκείνες που εμπεριέχουν την παραπάνω θεωρία (Ludwig 1993, σ. 585-586).

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των συζητήσεων για τη λειτουργία του σχολείου και την **εσωτερική του μεταρρύθμιση**, έχει αναθερμανθεί η αναφορά στο ανοιχτό και το ολοήμερο σχολείο. Θα εστιάσουμε παρακάτω τον προβληματισμό μας στα βασικά επιχειρήματα που προβάλλονται για τη διεύρυνση της θεσμοθετημένης αγωγής της εκπαίδευσης καθώς και στον αντίλογό της.

Η επιχειρηματολογία για την ίδρυση ολοήμερων σχολείων κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, ιδιαίτερα τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, εστίαστηκε περισσότερο στην κοινωνικοπολιτική διάσταση και πολύ λιγότερο στην εκπαιδευτική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική. Το ολοήμερο σχολείο όφειλε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών εκείνων προβλημάτων που είχαν ανακύψει από τον πόλεμο: μεγάλος αριθμός διαλυμένων οικογενειών, υψηλά ποσοστά εργαζόμενων μητέρων, κοινωνικοοικονομικά προβλήματα κ.λπ. (Nohl 1949, Mayer - Kulenkampff 1956). Η κοινωνική αποστολή του ολοήμερου σχολείου συνίστατο:

- Στη φροντίδα παραμελημένων στο σπίτι παιδιών εξαιτίας της απουσίας της εργαζόμενης μητέρας.
- Στην παιδαγωγική ελάφρυνση και ενίσχυση της οικογένειας, ιδιαίτερα σημαντικό για πολυμελείς οικογένειες ή για οικογένειες με διαταραγμένες σχέσεις.
- Στην ελάφρυνση της οικογένειας από τα «σχολικά βάρη», όπως κατ' οίκον εργασίες κ.λπ.

Σύγχρονες ανάγκες που επιβάλλουν τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου

Στις σημερινές κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μία σειρά από λόγους επιβάλλουν την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων σχολείων, όπως:

- Αλλαγές στις δομές και το ρόλο της σύγχρονης οικογένειας.
- Μεταβολές στις δομές της απασχόλησης.
- Εργαζόμενες γυναίκες.
- Αντισταθμιστική εξισορροπητική λειτουργία της θεσμοθετημένης αγωγής.
- Μείωση κοινωνικών επαφών των παιδιών στα σύγχρονα αστικά κέντρα.
- Επιδράσεις των ΜΜΕ – Παρασχολεία.
- Αυξανόμενη σχολική αποτυχία - σχολική εγκατάλειψη.
- Ανάγκη για εσωτερική παιδαγωγική μεταρρύθμιση.
- Ανάγκη ένταξης παιδιών μεταναστών – Αποφυγή κοινωνικού αποκλεισμού.
- Πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ανάγκη για εσωτερική παιδαγωγική μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο τη μεγαλύτερη ποιοτική ενασχόληση με τα παιδιά. Γι' αυτό υπάρχουν παιδαγωγικοί λόγοι που επιβάλλουν την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων σχολείων. Σε αυτούς συγκαταλέγονται:

- Αποφόρτιση του προγράμματος μέσα από τη χρονική του επέκταση.
- Μεγαλύτερη ευελιξία στο σχεδιασμό των διδακτικών και κοινωνικοπολιτιστικών δραστηριοτήτων.
- Ενίσχυση των ευκαιριών για αυτοοργάνωση των μαθητών και την απόκτηση δημοκρατικής συμπεριφοράς και συνείδησης.
- Περισσότερες ευκαιρίες για εξατομίκευση – διευκόλυνση αντισταθμιστικής αγωγής.
- Περισσότερες δυνατότητες για εσωτερική και εξωτερική διαφοροποίηση.
- Μεταφορά των κατ' οίκον εργασιών στο σχολείο.

- Περισσότερες ευκαιρίες για καλλιτεχνικές δραστηριότητες.
- Περισσότερος χρόνος για άθληση.
- Περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές εμπειρίες.
- Ενίσχυση επαφών ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.
- Διευκόλυνση της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους.
- Διεύρυνση των δυνατοτήτων ανάληψης ευθυνών από τους μαθητές.
- Στενότερη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς.
- Ενίσχυση της εσωχολικής ψυχολογικής στήριξης.

Στους παραπάνω παιδαγωγικούς λόγους πρέπει να προστεθούν και οι παρακάτω κοινωνικοί λόγοι:

- Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των χαμηλότερων στρωμάτων.
- Περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών.
- Κάλυψη των αναγκών των εργαζομένων γονέων.
- Υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών.
- Ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας, μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου.
- Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Περιορισμός της παιδικής παραβατικότητας.
- Ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών.

Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου

Για την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων σχολείων θα πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω λόγοι:

+ Υλικοτεχνική υποδομή

Εκείνο που δεν έχει κατανοηθεί επαρκώς είναι η σημασία της «παιδαγωγικής του χώρου». Δεν έχει κατανοηθεί δηλ. ότι η αρχιτεκτονική του χώρου με τη διευθέτηση των επίπλων και του εξοπλισμού αποπνέουν τη δική τους παιδαγωγική και με την έννοια αυτή χώρος και πρόγραμμα λειτουργούν ως ένα ενιαίο όλο, και το ένα δε μπορεί να υπάρξει χωρίς τις βασικές προϋποθέσεις που δημιουργεί το άλλο. Μοιραία λοιπόν προκύπτει ότι αναμόρφωση του προγράμματος δε μπορεί να υπάρξει χωρίς απαραίτητη αναμόρφωση του χώρου. Σε μια τέτοια παρέμβαση είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν ειδικοί χώροι για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο και άλλοι χώροι ανάλογα με τα αντικείμενα που επιλέγει και εντάσσει στο πρόγραμμά της η κάθε σχολική μονάδα.

+ Χρόνος λειτουργίας

Όπως προκύπτει από πολλές πλευρές, βασική και αναγκαία συνθήκη για τη νέα αυτή μορφή σχολείου αποτελεί ο χρόνος παραμονής των παιδιών σ' αυτό. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος απαιτεί επιμήκυνση του χρόνου εργασίας των σχολείων, ο οποίος είναι καλό να συμπίπτει τουλάχιστον με το χρόνο εργασίας των γονέων. Δεν αναζητούμε όμως ένα χώρο παραμονής των παιδιών μέχρις ότου τα παραλάβουν οι γονείς, αλλά δημιουργική και παιδαγωγικά υπεύθυνη εργασία, η οποία θα συνδέεται με την προμεσημβρινή και θα αποτελεί μαζί της ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

+ Αναδιάρθρωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου

Για να πραγματοποιηθεί η προηγούμενη ενοποίηση του προγράμματος, θα πρέπει να αναμορφωθεί η εσωτερική λειτουργία του σχολείου με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη, έτσι που το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες μαζί (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή) να αποτελούν ένα ενιαίο όλο. Κατά τον ίδιο τρόπο επιβάλλεται η αλλαγή στάσης και μεθοδολογίας των δασκάλων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα καλύτερο παιδαγωγικό κλίμα. Είναι δηλ. προφανές ότι εκείνο που προέχει στο Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο η οργάνωση των μαθημάτων και η επέκταση της σχολικής ζωής στις απογευματινές ώρες, αλλά η αλλαγή εκπαιδευτικής νοοτροπίας και παιδαγωγικής αντίληψης.

+ Αποδοχή του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και γονείς

Ένας νέος τύπος σχολείου, όπως και κάθε άλλο μεταρρυθμιστικό μέτρο, είναι δυνατόν να επιτύχει μόνο αν βρει απήχηση στη συνείδηση του δασκάλου, ο οποίος καλείται να στρατευθεί στην πραγμάτωσή του. Η επιτυχία λοιπόν του Ολοήμερου Σχολείου συνδέεται αναγκαστικά με την εσωτερική διάθεση του δασκάλου για το σχολείο αυτό, από την οποία απορρέει κατόπιν ένας νέος κοινωνικός ρόλος. Αυτός που θέλει το δάσκαλο να απλώνει το παιδευτικό του έργο και πέραν του σχολείου, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να διαθέτει δράση και δραστηριότητα. Ο ανανεωμένος αυτός ρόλος του δασκάλου θα του προσδώσει κοινωνικό κύρος και θα ενισχύσει τη θέση του στην κοινωνία και τη συνείδηση των μαθητών του. Αυτό δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση ότι θα διασαλευτεί το ωράριο των εκπαιδευτικών και θα διαταραχθούν οι συνθήκες της εργασίας τους. Υπάρχει ανάγκη έγκυρης και έγκαιρης ενημέρωσης εκπαιδευτικών και γονέων.

+ Εφαρμογή – Αξιολόγηση

Τα ολοήμερα σχολεία που προτείνουμε ιδρύονται και λειτουργούν εκεί που συντρέχουν οι προϋποθέσεις που αναπτύξαμε σε προηγούμενη ενότητα και κατά προτεραιότητα σε περιοχές με μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Τα ολοήμερα σχολεία αξιολογούνται από εξωτερικούς αξιολογητές και σταδιακά επεκτείνονται.

κεφάλαιο 11

Ανώτατη εκπαίδευση

1. Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το μοναδικό επί του παρόντος ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης σε λειτουργία, δέχθηκε τους πρώτους φοιτητές του το 1992 και σήμερα έχει 4000 περίπου φοιτητές, 3300 σε προπτυχιακά και 700 σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, 309 εγκεκριμένες θέσεις ακαδημαϊκού προσωπικού και 258 εγκεκριμένες θέσεις διοικητικού προσωπικού. Πρόσφατα έχουν δημιουργηθεί δύο νέα κρατικά πανεπιστήμια, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΑΠΚΥ) και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Κανένα από αυτά δεν έχει ακόμη λειτουργήσει προγράμματα σπουδών. Για το ΤΕΠΑΚ έχει πρόσφατα διοριστεί Προσωρινή Διοικούσα Επιτροπή. Επίσης στην Κύπρο λειτουργεί ένας αριθμός δημόσιων, μη πανεπιστημιακών, ιδρυμάτων. Τα γνωστικά αντικείμενα των πέντε από αυτά τα ιδρύματα (ΑΤΙ, ΑΞΙΚ, Νοσηλευτική, Δασικό Κολέγιο, και Μεσογειακό Ινστιτούτο Διεύθυνσης) συνδέονται με το ΤΕΠΑΚ, χωρίς όμως ο νόμος πλαίσιο του ΤΕΠΑΚ να διευκρινίζει ποια θα είναι η μελλοντική τύχη των ιδρυμάτων αυτών. Πρόσφατα η Βουλή των Αντιπροσώπων αναγνώρισε, μέσω σχετικής τροποποιητικής νομοθεσίας, τους τίτλους σπουδών του ΑΤΙ ως ισότιμους αντίστοιχους προς βασικό τίτλο σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές χωρίς οποιεσδήποτε συμπληρωματικές σπουδές. Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση των διπλωμάτων αυτών δεν συνδέεται με οποιαδήποτε επιπρόσθετη επαγγελματική αναγνώριση.

Παράλληλα με τα δημόσια ιδρύματα λειτουργεί ένας αριθμός ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΣΤΕ), οι οποίες προσφέρουν κλάδους σπουδών, επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, ορισμένοι από τους οποίους έχουν αξιολογηθεί και πιστοποιηθεί από το αρμόδιο σώμα, το ΣΕΚΑΠ, ως προγράμματα πτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου. Κατά μεγάλη πλειοψηφία οι κλάδοι σπουδών των ιδιωτικών σχολών συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας. Καμία από αυτές τις σχολές δεν είναι πανεπιστήμιο. Σύντομα αναμένεται ότι θα ψηφιστεί ο νόμος πλαίσιο, ο οποίος θα διέπει τη δημιουργία και λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για τη μετεξέλιξη ιδιωτικών σχολών, που θα πληρούν τις σχετικές προϋποθέσεις, σε πανεπιστήμια.

Το ΣΕΚΑΠ είναι το αρμόδιο, ανεξάρτητο σώμα για τον έλεγχο ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου των ιδιωτικών σχολών. Το ΣΕΚΑΠ, με διευρυμένη σύνθεση κατά περίπτωση, αναμένεται ότι θα αποτελεί το Συμβούλιο Αξιολόγησης των αιτήσεων που θα υποβάλλονται από ΙΣΤΕ για ανέλιξη σε ιδιωτικά πανεπιστήμια. Το ΚΥΣΑΤΣ είναι το αρμόδιο σώμα για την αναγνώριση τίτλων σπουδών. Πρόσφατα έχουν θεσμοθετηθεί και συσταθεί Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Συμβουλευτική Επιτροπή Ακαδημαϊκών.

2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Η Κύπρος είναι μία ανάμεσα σε σαράντα χώρες της Ευρώπης που έχουν υπογράψει τη Διακήρυξη της Bologna και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία εναρμόνισης και ενοποίησης των ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η ενοποίηση αυτή, στο βαθμό που μπορεί να επιτευχθεί μέχρι την καταληκτική ημερομηνία του 2010, αποτελεί μία πρόκληση που εμπεριέχει πλήθος ευκαιριών, οι οποίες θα πρέπει να αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, αλλά παράλληλα εγκυμονεί και κάποιους σοβαρούς κινδύνους, οι οποίοι θα πρέπει να εξουδετερωθούν.

Στα σημαντικά οφέλη/ ευκαιρίες που απορρέουν από τη διαδικασία της Bologna μπορούν να συμπεριληφθούν τα εξής: (α) συμβατά, ανταγωνιστικά και συγκρίσιμα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την Ευρώπη, τα οποία διατηρούν παράλληλα τη δική τους κουλτούρα και διαφορετικότητα, και η χρήση εργαλείων όπως το ECTS και το Diploma Supplement τα οποία προωθούν τη διαφάνεια και κατ' επέκταση την αμοιβαία αναγνώριση περιόδων και τίτλων σπουδών (β) διαπανεπιστημιακές συνεργασίες και ενοποίηση δυνάμεων, (γ) κινητικότητα σπουδαστών, διδασκόντων και εργαζόμενων, (δ) αυξημένη αυτονομία των ιδρυμάτων και ταυτόχρονα αυξημένη λογοδότηση προς τον πολίτη, προσδίδοντας έτσι μεγαλύτερη διαφάνεια ως προς την αξιοποίηση των (κρατικών) πόρων (ε) ευέλικτες δομές φοίτησης με κέντρο βάρους το διδασκόμενο, (στ) έλεγχος ποιότητας, με πλήρη διαφάνεια, (ζ) διευρυμένη/ ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και ρητή αναφορά στην ανώτατη εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και δημόσια ευθύνη, και (η) έμφαση στη δια βίου μάθηση και την απάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, προς επίτευξη μίας κοινωνίας της γνώσης και μίας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Συνεπώς, οι δύο λέξεις κλειδιά είναι «διαφάνεια» και «ποιότητα».

Οι σοβαροί κίνδυνοι που εγκυμονούνται είναι: (α) η ενδεχόμενη προσαρμογή των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών στις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας και μόνον, και συνεπώς η κατάργηση/υποβάθμιση άλλων, μη εμπορικών, προγραμμάτων, (β) γενικά η εμπορευματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα, με όλες τις αρνητικές συνέπειες ως προς την πολιτισμική και ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης, (γ) η εξάπλωση του φαινομένου του “franchising”, κυρίως από μεγάλα ιδρύματα του εξωτερικού, καθώς επίσης άλλων μορφών «υπερκρατικής» εκπαίδευσης (transnational education), (δ) η εξάπλωση της κινητικότητας προς εξυπηρέτηση ευκαιριακών σκοπών, (ε) γενικά η εκδήλωση του φαινομένου της χιονοστιβάδας – κατακλυσμιαία, ταυτόχρονη, εξέλιξη πολλών πραγμάτων σε μικρό χρονικό διάστημα, χωρίς κατ’ ανάγκη τους απαραίτητους πόρους ή με πλήρη επίγνωση όλων των συνεπειών, η οποία, προς χάριν της αποφυγής τυχόν αποκλεισμού, καθίσταται αναπόφευκτη, και συνεπώς (στ) η ανάπτυξη μίας κοινωνίας τεχνοοικονομικής γνώσης και εμπορεύσιμων δεξιοτήτων, η οποία θα στερείται βασικών ανθρωπίνων αξιών.

3. ΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΙΣΔΟΧΗΣ

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων, το 70% περίπου των αποφοίτων των Λυκείων της Κύπρου, επιδιώκουν περαιτέρω μόρφωση σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο. Από αυτά τα άτομα το 45% περίπου σπουδάζουν στην Κύπρο και οι υπόλοιποι στο εξωτερικό. Από αυτούς που σπουδάζουν στην Κύπρο, το 47% περίπου σπουδάζουν στα δημόσια ιδρύματα, εκ των οποίων πέραν του 70% στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, και οι υπόλοιποι (53% περίπου) σε ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ξένοι σπουδαστές στα δημόσια ιδρύματα είναι πολύ λίγοι (περίπου 6% του συνόλου των φοιτητών των δημόσιων ιδρυμάτων) ενώ στις ιδιωτικές σχολές οι ξένοι φοιτητές κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2000/2001 αποτελούσαν το 38% του συνόλου των σπουδαστών των σχολών αυτών. Κατά τα τελευταία δύο χρόνια, σύμφωνα με στοιχεία που κατέχει το ΣΕΚΑΠ, ο αριθμός των ξένων φοιτητών στις ιδιωτικές σχολές έχει υπερδιπλασιαστεί. Αυτή η «έκρηξη» στους αριθμούς των ξένων φοιτητών θα πρέπει να ερμηνευθεί.

Η νέα ζήτηση, σε ετήσια βάση, αναφορικά με ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση πρώτου επιπέδου (προπτυχιακού ή χαμηλότερου επιπέδου) είναι 6000 θέσεις περίπου, ενώ η νέα ζήτηση, σε ετήσια βάση, αναφορικά με μεταπτυχιακές σπουδές υπολογίζεται ότι στα επόμενα χρόνια θα κυμαίνεται γύρω στις 1500 θέσεις. Επί του παρόντος η ζήτηση για μεταπτυχιακές σπουδές είναι χαμηλότερη

από αυτή, αλλά αναμένεται ότι σταδιακά θα υπάρξει αύξηση, ίσως και πολύ μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη. Για το 2003 οι προσφερόμενες θέσεις, για Κύπριους, στα δημόσια ιδρύματα της Κύπρου ανέρχονταν σε 1155 θέσεις για προπτυχιακά ή χαμηλότερου επιπέδου προγράμματα, και σε 300 θέσεις περίπου για μεταπτυχιακά προγράμματα. Συνεπώς, επί του παρόντος η ζήτηση είναι πολύ μεγαλύτερη από την προσφορά. Παράλληλα, προσφέρθηκαν 5532 θέσεις σε Κυπρίους στα προπτυχιακά προγράμματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ της Ελλάδας, δηλαδή το 7% των θέσεων που προσφέρονται για Ελλαδίτες.

Η εισαγωγή Κυπρίων σε προγράμματα πρώτου κύκλου, των δημόσιων ιδρυμάτων της Κύπρου και της Ελλάδας, γίνεται μέσω εθνικών, πολύ ανταγωνιστικών εξετάσεων. Σε διάρκεια ενός μηνός οι τελειόφοιτοι των Λυκείων χρειάζεται να παρακαθίσουν σε ενιαίες απολυτήριες εξετάσεις, και όσοι επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση σε δημόσιο ίδρυμα για ανωτέρα ή ανωτάτη μόρφωση, χρειάζεται επίσης να παρακαθίσουν σε εθνικές κατατακτήριες εξετάσεις. Αυτή η διπλή δοκιμασία σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα και ο πολύ μεγάλος ανταγωνισμός, κυρίως για ορισμένους κλάδους σπουδών, οδηγεί σε πολύ αγχώδεις και δύσκολες καταστάσεις, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τις οικογένειές τους, καθ' όλη τη διάρκεια της λυκειακής τους μόρφωσης. Το σοβαρότατο πλευρικό φαινόμενο αυτής της κατάστασης είναι η μεγάλη έξαρση του της παραπαιδείας.

4. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Οι κύριες εισηγήσεις της Επιτροπής Μεταρρύθμισης ως προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο, είναι οι εξής:

A. Ενίσχυση της δημόσιας ανώτατης εκπαίδευσης, ούτως ώστε: (α) το Πανεπιστήμιο Κύπρου μέχρι το 2014 να προσφέρει 2500 νέες θέσεις σε προπτυχιακά προγράμματα για Κύπριους φοιτητές και 1000 νέες θέσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα, κατ' έτος, και συνολικά να έχει 10000 περίπου προπτυχιακούς φοιτητές, 2500 περίπου μεταπτυχιακούς φοιτητές, 985 θέσεις ακαδημαϊκού προσωπικού και 820 τουλάχιστον θέσεις διοικητικού προσωπικού, (β) το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου μέχρι το 2017 να προσφέρει 2000 νέες θέσεις σε προπτυχιακά προγράμματα για Κύπριους φοιτητές και 500 νέες θέσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα, κατ' έτος, και συνολικά να έχει 8000 περίπου προπτυχιακούς φοιτητές, 1250 περίπου μεταπτυχιακούς φοιτητές, 730 θέσεις ακαδημαϊκού προσωπικού και 607 τουλάχιστον

θέσεις διοικητικού προσωπικού (η λειτουργία του ΤΕΠΑΚ θα πρέπει να αποτελέσει καταλύτη ως προς την περαιτέρω προώθηση των θετικών και τεχνολογικών κλάδων και την ουσιαστική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών σε αυτούς τους τομείς – οι δύο αυτοί στόχοι αποτελούν προτεραιότητες για την Ευρώπη), (γ) εντός των ιδίων χρονοδιαγραμμάτων να τεθεί σε πλήρη λειτουργία το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, πρωτίστως προς εξυπηρέτηση των αναγκών των μη παραδοσιακών σπουδαστών, αλλά και συμπληρωματικά προς τα άλλα δύο παραδοσιακού τύπου δημόσια πανεπιστήμια, αναφορικά με επιπλέον ζήτηση από παραδοσιακούς φοιτητές. Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι όπως τα δημόσια πανεπιστήμια καλύπτουν όλη την εγχώρια ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, με βάση τα σημερινά δεδομένα και τις ενδεχόμενες, μεσοπρόθεσμες, αυξήσεις, στο βαθμό που αυτές μπορούν να εκτιμηθούν. Επομένως, η ανάγκη στήριξης της Κύπρου από τα πανεπιστήμια της Ελλάδας σταδιακά θα μειωθεί και τέλος θα απαλειφθεί. Με αυτό τον τρόπο θα μειωθεί η φοιτητική μετανάστευση και επιπρόσθετα η Κύπρος θα είναι σε θέση, αυτόνομα και αυτοδύναμα, να χαράζει τη δική της πολιτική ως προς την ανώτατη εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας της Κύπρου. Επισημαίνεται ότι η πολιτική μίας χώρας ως προς την ανώτατη εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη της χώρας. Θα πρέπει επίσης να διαμορφωθεί, ως θέμα προτεραιότητας, εθνική πολιτική για έρευνα και ανάπτυξη. Οι δύο πολιτικές (ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας) θα πρέπει να είναι συνυφασμένες, αφού τα πανεπιστήμια διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην έρευνα. Στο πλαίσιο της νέας πολιτικής της ΕΕ για τη στήριξη της έρευνας στην Ευρώπη (7^ο Πρόγραμμα Πλαίσιο) που διαμορφώνεται τώρα, η στήριξη εθνικών προγραμμάτων έρευνας μέσω συντονισμένων διακρατικών δράσεων αναμένεται να διευρυνθεί και να ενισχυθεί περαιτέρω. Αυτονόητα, για να είναι η Κύπρος σε θέση να συνάψει διακρατικές συμφωνίες με άλλες χώρες της Ευρώπης, βάσει κοινών ερευνητικών στόχων, και κατ' επέκταση να μπορέσει να διεκδικήσει επιτυχώς ουσιαστική στήριξη από την ΕΕ για την έρευνα της, θα πρέπει να έχει θέσει τις δικές της προτεραιότητες και στόχους στο πλαίσιο μίας εθνικής πολιτικής για έρευνα και ανάπτυξη.

- B. Κατάργηση των εισαγωγικών κατατακτήριων εξετάσεων για εισδοχή στα ανώτερα και ανώτατα δημόσια ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας, και θεσμοθέτηση Εθνικού Απολυτηρίου, από το 2008.** Η εισήγηση αυτή συνιστά ριζική αλλαγή στο υφιστάμενο σύστημα εισδοχής φοιτητών στα δημόσια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα οδηγεί στην αποφόρτιση της υφιστάμενης κατάστασης των μαθητών Λυκείου, ενώ παρέχεται

η ευελιξία στα δημόσια ιδρύματα να προσδιορίσουν τα δικά τους κριτήρια εισδοχής βάσει του Εθνικού Απολυτηρίου. Συνεπώς, το Εθνικό Απολυτήριο θα αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη λυκειακή και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ουσιαστικά επιτρέποντας την αποσύνδεση του θέματος της εισαγωγής φοιτητών στα πανεπιστήμια από τους ευρύτερους σκοπούς της λυκειακής μόρφωσης. Με άλλα λόγια το λύκειο δεν θα πρέπει να έχει ως «αυτοσκοπό», όπως συμβαίνει τώρα, την ετοιμασία των μαθητών για εισδοχή στο πανεπιστήμιο. Αντιθέτως, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να προσαρμόσουν τις απαιτήσεις τους για εισδοχή στα προγράμματά τους με κύριο γνώμονα τη στέρεα γενική γνώση που κάθε απόφοιτος Λυκείου θα κατέχει, και σε συνάρτηση φυσικά με ενδεχόμενα μαθήματα επιλογής που θα αποτελούν αναγκαίο υπόβαθρο για τα συγκεκριμένα πανεπιστημιακά προγράμματα (επισημαίνεται ότι οι επιλογές μαθημάτων στο Λύκειο θα συγκροτούνται σε ένα οργανωμένο σύνολο, περιορισμένου αριθμού θεματικών ενοτήτων). Η εισήγηση για ριζική αλλαγή στον τρόπο εισδοχής υποψηφίων στα πανεπιστήμια, σε συνδυασμό με την 1^η εισήγηση (ενίσχυση των δημόσιων ιδρυμάτων προς κάλυψη της εγχώριας ζήτησης σε τριτοβάθμια εκπαίδευση) αποτελούν την κεντρική συνιστώσα των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων ως προς την ανώτατη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, η οποία αναμένεται ότι θα οδηγήσει σε ουσιαστική μείωση του φαινομένου της παραπαιδείας.

- Γ. Θεωρώντας ότι η δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων αποτελεί μία αμετάκλητη δέσμευση, τότε ο νόμος πλαίσιο θα πρέπει να περιλαμβάνει τις αναγκαίες και επαρκείς ασφαλιστικές δικλείδες προς διασφάλιση της ποιότητας, για τα καλώς νοούμενα συμφέροντα της Κυπριακής κοινωνίας.** Η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό και αποτελεί δημόσια ευθύνη. Αυτό θα πρέπει να καταστεί δόγμα και να αποτελέσει την κατευθυντήρια γραμμή ως προς την περαιτέρω ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Για αυτό επισημαίνεται για άλλη μία φορά η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, η δημιουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα σε διεθνή κλίμακα. Συνεπώς, είναι σημαντικό όπως ο νόμος πλαίσιο των ιδιωτικών πανεπιστημίων της Κύπρου διασφαλίζει τα ακόλουθα: (α) μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα (δεν θα πρέπει να υπάρξει ουδεμία ελαστικότητα στο θέμα αυτό), (β) προσφορά ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, με την ευρύτερη έννοια του όρου, και όχι απλά προγράμματα κάθετα προσανατολισμένα στις άμεσες, και συνήθως παροδικές, ανάγκες της αγοράς, (γ) ελάχιστο μέγεθος ιδρυμάτων, σε αριθμό φοιτητών, προσωπικό και υλικοτεχνική

υποδομή, (δ) ακαδημαϊκό προσωπικό υψηλής στάθμης στο οποίο να παρέχονται οι ευκαιρίες για διεξαγωγή ποιοτικής επιστημονικής έρευνας και για την επαγγελματική του ανάπτυξη σε συνεχή βάση, (ε) αυτονομία των ακαδημαϊκών δομών, (στ) ανεξάρτητη αξιολόγηση και πιστοποίηση ποιότητας, προς επιβεβαίωση του κατά πόσον το ίδρυμα συνεχίζει να πληροί ή έπαψε να πληροί τις βασικές προϋποθέσεις για να κατέχει τον τίτλο του «πανεπιστημίου», (ζ) και γενικά λογοδότηση του ιδρύματος μέσω διάφανων διαδικασιών σε ότι αφορά τους προϋπολογισμούς του, τον καθορισμό ή/και αύξηση των διδάκτρων του, και τη χρηστή αξιοποίηση των εσόδων του για περαιτέρω ανάπτυξη των προσφερόμενων από αυτό υπηρεσιών εκπαίδευσης. Τα πιο πάνω διασφαλίζουν ότι τα ιδρύματα αυτά, παρόλο που θα είναι ιδιωτικά, εντούτοις θα έχουν δημόσια αποστολή (public mission) και συνεπώς θα έχουν θετική συμβολή στην περαιτέρω ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση η απαίτηση όπως κάθε ιδιωτικό πανεπιστήμιο ανεξαιρέτως, έχει δημόσια αποστολή (public mission) και δίνει σημασία στις ελεύθερες επιστήμες (liberal arts), διότι ιστορικά το πανεπιστήμιο δεν είναι επαγγελματική σχολή, αλλά είναι ένας χώρος που καλλιεργείται η έρευνα, η επιστήμη, η γνώση για χάριν της γνώσης και η διαμόρφωση πνευματικά και συναισθηματικά καλλιεργημένων ανθρώπων πολιτών. Συνεπώς, δεν θα πρέπει να είναι ο στόχος των ιδιωτικών πανεπιστημίων απλά η κατάρτιση ατόμων για τα επαγγέλματα, διότι έτσι θα υστερούν ως προς τη δημόσια αποστολή τους. Μέλη της Επιτροπής διατυπώνουν σοβαρότατες επιφυλάξεις για το γεγονός ότι η διδασκαλία σε αυτά τα ιδρύματα είναι στην Αγγλική γλώσσα διότι αυτό δημιουργεί προβλήματα κατά πόσον μπορούν να προσφέρουν στην Κύπρο δημόσια αποστολή.

- Δ. Ενίσχυση των υφιστάμενων θεσμών ως προς τα θέματα ποιότητας, συγκεκριμένα των θεσμών του ΚΥΣΑΤΣ και ΣΕΚΑΠ, και παράλληλα τη θεσμοθέτηση ανεξάρτητου Εθνικού Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας(ΕΦΔΠΠ).** Ο ΕΦΔΠΠ, η δημιουργία του οποίου είναι επιβεβλημένη ως αποτέλεσμα των δεσμεύσεων που απορρέουν από τη Σύνοδο του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003), θα είναι το αρμόδιο ανεξάρτητο σώμα για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση ποιότητας, τόσο σε ιδρυματικό όσο και σε τμηματικό/προγραμματιστικό επίπεδο, όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Κύπρου, δημόσιων και ιδιωτικών. Η αξιολόγηση των ιδιωτικών ιδρυμάτων, θα πρέπει επιπλέον να πιστοποιεί την ικανοποίηση των προϋποθέσεων για την κατοχή του τίτλου του «πανεπιστημίου», όπως ήδη αναφέρθηκε. Σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο ο ΕΦΔΠΠ και το ΣΕΚΑΠ θα μπορούν να

ενοποιηθούν, για να υπάγεται στον ίδιο φορέα και η αξιολόγηση των ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι νομοθεσίες που διέπουν τις λειτουργίες του ΣΕΚΑΠ και του ΚΥΣΑΤΣ θα πρέπει να ενισχυθούν για περαιτέρω διασφάλιση της ποιότητας και της «προστασίας» του Κύπριου πολίτη έναντι των σοβαρών φαινομένων της παγκοσμιοποίησης και συγκεκριμένα των διαφόρων μορφών της «υπερκρατικής» εκπαίδευσης (transnational education), όπως για παράδειγμα του franchising, program articulations, παραρτήματα, υπεράκτια ιδρύματα, corporate universities, international institutions, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εικονικά πανεπιστήμια. Το ΣΕΚΑΠ θα πρέπει να έχει αρμοδιότητα ως προς την ιδρυματική αξιολόγηση των ιδιωτικών σχολών και θα πρέπει να μειωθεί η χρονική περίοδος της επαναξιολόγησης (μετά τη δεύτερη αξιολόγηση-πιστοποίηση) από 10 σε 4 χρόνια. Τέλος η Πολιτεία θα πρέπει να αποφεύγει τον πειρασμό της διευθέτησης θεμάτων, καθαρά ακαδημαϊκής φύσεως, και δη θεμάτων που άπτονται της ποιότητας, μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων. Το Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει σημαίνοντα ρόλο να διαδραματίσει, όχι μόνο για το συντονισμό των δράσεων των διαφόρων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αλλά και για τη χάραξη πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση σε μακροπρόθεσμη βάση.

- Ε. Τέλος η Επιτροπή εισηγείται ενεργή συμμετοχή στα δρώμενα αναφορικά με τη δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης προς αποκόμιση των σημαντικών ωφελημάτων, αλλά παράλληλα και με γνώμονα των σοβαρών κινδύνων προς αποφυγήν αυτών.** Η Κύπρος μπορεί να αποκομίσει πολλά οφέλη από την Ευρώπη, στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, με την υιοθέτηση των προτεινόμενων θεσμών και μηχανισμών ως προς τη διασφάλιση ποιότητας (η αναλυτική εισήγηση αναφορικά με τον ΕΦΔΠΠ [βλέπε Παράρτημα κεφαλαίου] προνοεί την εφαρμογή της μεθόδου SWOT [Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats] για ιδρυματική αξιολόγηση μέσω του EUA), τη διαφάνεια, την προώθηση μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης που επικεντρώνονται στο διδασκόμενο (και συνεπώς την καθολική χρήση του ECTS και χορήγηση του Diploma Supplement από όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Κύπρου από το 2005), την αύξηση της αυτονομίας των δημόσιων ιδρυμάτων και παράλληλα τη θεσμοθέτηση μηχανισμών δημόσιας λογοδότησης όλων των ιδρυμάτων, κρατικών και ιδιωτικών, προς τον Κύπριο πολίτη, και τον καταρτισμό των κοινωνικών συμβολαίων των δημόσιων ιδρυμάτων. Τα ιδρύματα της Κύπρου θα πρέπει επίσης να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε

διαπανεπιστημιακά προγράμματα και άλλες διαπανεπιστημιακές συνεργασίες με ιδρύματα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών. Οι ιδιωτικές σχολές και τα δημόσια ιδρύματα μη-πανεπιστημιακού επιπέδου, έχουν ήδη την ελευθερία να προσφέρουν προγράμματα σε ξένες γλώσσες. Πρόσφατα έχει εγκριθεί από την Πολιτεία η λειτουργία, από μέρους του Πανεπιστημίου Κύπρου, διαπανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων που εντάσσονται σε προγράμματα της ΕΕ, αποκλειστικά σε διεθνείς γλώσσες. Για τα υπόλοιπα μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Κύπρου και των άλλων δημόσιων πανεπιστημίων, υπάρχει ο περιορισμός ότι ένα πρόγραμμα θα πρέπει πρώτα να λειτουργεί στα Ελληνικά για να μπορεί στη συνέχεια να προσφέρεται και σε μία διεθνή γλώσσα. Συνεπώς, υπάρχουν οι δυνατότητες προσέλκυσης ξένων φοιτητών, όχι μόνο από τα ιδιωτικά αλλά και τα δημόσια ιδρύματα, και επομένως όλα τα ιδρύματα, μέσω της προσφοράς ποιοτικών προγραμμάτων μπορούν να συμβάλουν στην ανέλιξη της Κύπρου σε περιφερειακό κέντρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φυσικά, τα δημόσια ιδρύματα πρωτίστως εξυπηρετούν τους Κύπριους φοιτητές, αλλά η παροχή δυνατότητας σε Κύπριους φοιτητές να έλθουν σε επαφή με φοιτητές από άλλες χώρες, ακόμη και στο περιβάλλον των δικών τους κρατικών πανεπιστημίων, μόνο θετικά μπορεί να έχει.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται πιο αναλυτικά οι πρώτες δύο εισηγήσεις, οι οποίες αποτελούν την κεντρική συνιστώσα των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων, ενώ στο Παράρτημα του κεφαλαίου αυτού δίνονται οι σχετικές λεπτομέρειες για τον προτεινόμενο Εθνικό Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας. Τέλος, άλλες επιμέρους εισηγήσεις της Επιτροπής, π.χ. δημιουργία κρατικού προγράμματος υποτροφιών για διδακτορικές σπουδές και για μεταπτυχιακές σπουδές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίνονται στον Πίνακα (Παράρτημα Β), ο οποίος συνοψίζει όλες τις προτάσεις της Επιτροπής.

A. Ενίσχυση της Δημόσιας Ανώτατης Εκπαίδευσης

Η περαιτέρω ενίσχυση και στήριξη των δημόσιων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους απαραίτητους πόρους σε προσωπικό (ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό) και υλικοτεχνική υποδομή, ούτως ώστε να είναι εφικτή η σταδιακή και σταθερή αύξηση των προσφερόμενων θέσεων χωρίς αρνητικές συνέπειες ως προς την ποιότητα κρίνεται από την Επιτροπή ως επιβεβλημένη. Οι προσφερόμενες θέσεις, σε προπτυχιακό επίπεδο, στα δύο δημόσια πανεπιστήμια παραδοσιακού τύπου, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, θα πρέπει σταδιακά, και εντός της επόμενης δεκαετίας, να καλύψουν τη ζήτηση (σε

σύνολο θέσεων). Με αυτόν τον τρόπο η φοιτητική μετανάστευση θα μειωθεί, αφού κάθε Κύπριος θα έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει δωρεάν προπτυχιακές σπουδές στον τόπο του. Επιπρόσθετα, δεν θα είναι αναγκαία η στήριξη της Κύπρου από τα πανεπιστήμια της Ελλάδας. Η ζήτηση για το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου αναμένεται ότι πρωτίστως θα προέρχεται από τους μη παραδοσιακούς σπουδαστές. Το ΑΠΚΥ, όμως, θα μπορεί επίσης να λειτουργεί συμπληρωματικά, προς τα παραδοσιακού τύπου δημόσια πανεπιστήμια, για την κάλυψη της συνολικής ζήτησης για προπτυχιακού επιπέδου μόρφωση από παραδοσιακούς σπουδαστές. Γενικά, θα πρέπει να αναπτυχθούν ουσιαστικές συνεργασίες και να προωθηθούν συντονισμένες ενέργειες ανάμεσα στα τρία δημόσια πανεπιστήμια, σε κάθε πεδίο δραστηριότητας, αλλά κυρίως ως προς τα προσφερόμενα προγράμματα και τις ερευνητικές δραστηριότητες, για σκοπούς αλληλοσυμπλήρωσης και ενοποίησης δυνάμεων, και συνεπώς για τη μεγιστοποίηση του δημόσιου οφέλους από τους παρεχόμενους δημόσιους πόρους.

Η επιδιωκόμενη αύξηση στον αριθμό θέσεων, καταρχήν σε προπτυχιακό επίπεδο, μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών, ή νέων τμημάτων ή σχολών, καθώς επίσης την αύξηση του αριθμού των προσφερόμενων θέσεων σε υφιστάμενα προγράμματα. Συνολικά, τα τρία δημόσια πανεπιστήμια θα πρέπει να καλύπτουν, εάν όχι όλα τα γνωστικά αντικείμενα που αναμένει κανείς να βρει σε ένα ολοκληρωμένο πανεπιστήμιο, σίγουρα ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων. Επί του παρόντος, η απουσία Ιατρικής Σχολής στην Κύπρο, είναι ιδιαίτερος εμφανής με δεδομένο το γεγονός ότι πέραν του 10% των Κυπρίων που σπουδάζουν στο εξωτερικό παρακολουθούν προγράμματα ιατρικής. Όπου υπάρχει μεγάλη ζήτηση θα μπορεί να προσφέρονται τα ίδια προγράμματα σε πέραν του ενός από τα δημόσια πανεπιστήμια. Όμως, όπου η ζήτηση δεν το δικαιολογεί ή όπου οι απαιτούμενοι πόροι είναι πολύ υψηλοί, π.χ. σε εργαστηριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό, είναι πιο ορθολογιστικό να προσφέρεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο, ή να προσφέρεται από κοινού μέσω διαπανεπιστημιακής συνεργασίας των δημόσιων ιδρυμάτων (joint program through sharing of resources).

Από τα 6000 περίπου νέα άτομα κατ' έτος που επιδιώκουν ανωτέρα ή ανωτάτη εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα 4500 με 5500 περίπου στοχεύουν σε πανεπιστημιακού επιπέδου προγράμματα, ενώ τα υπόλοιπα επιδιώκουν επαγγελματικούς κλάδους σπουδών, μη πανεπιστημιακού επιπέδου (για την κάλυψη των αναγκών αυτών των ατόμων θα πρέπει να δημιουργηθούν δημόσια μεταλυκειακά ιδρύματα επαγγελματικής ειδίκευσης και κατάρτισης). Για

το 2004 το Πανεπιστήμιο Κύπρου προσφέρει συνολικά 924 θέσεις σε Κύπριους στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών του. Η εισήγηση είναι όπως το Πανεπιστήμιο Κύπρου κατά τα επόμενα 10 έτη (2005-2014) αυξάνει, κατ' έτος, κατά 160 περίπου θέσεις το συνολικό αριθμό εισακτέων Κύπριων φοιτητών του, ούτως ώστε το 2014 να έχει 2500 περίπου εισακτέους Κύπριους φοιτητές, και συνολικό αριθμό (Κύπριων) προπτυχιακών φοιτητών γύρω στους 10000. Ως προς το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, αυτό θα πρέπει να έχει τους απαραίτητους πόρους για να προσφέρει προγράμματα σπουδών το συντομότερο δυνατό. Η Επιτροπή εισηγείται ότι η εισαγωγή των πρώτων προπτυχιακών φοιτητών του ΤΕΠΑΚ θα πρέπει να γίνει το αργότερο μέχρι το Σεπτέμβριο του 2006. Κατά τα πρώτα δέκα χρόνια λειτουργίας του (2006-2015), το ΤΕΠΑΚ θα πρέπει να έχει σταθερή πορεία ανάπτυξης με 200 περίπου επιπρόσθετες νέες θέσεις προπτυχιακής φοίτησης (κατά μέσον όρο) κατ' έτος, ούτως ώστε ο αριθμός εισακτέων, προπτυχιακών, φοιτητών στο ΤΕΠΑΚ να φτάσει τους 2000 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2015, και συνεπώς το ΤΕΠΑΚ να έχει ένα συνολικό αριθμό Κύπριων προπτυχιακών φοιτητών της τάξεως των 8000 περίπου. Με αυτό το ρυθμό ανάπτυξης τα δύο δημόσια, παραδοσιακού τύπου πανεπιστήμια, θα είναι σε θέση να απορροφήσουν τουλάχιστο το 80%, με τις σημερινές εκτιμήσεις, των Κυπρίων που επιθυμούν να επιδιώξουν πτυχιακές σπουδές (συνολικά 18000 προπτυχιακών φοιτητών). Το υπόλοιπο 20% της ζήτησης (1000 περίπου εισακτέοι, ή 4000 σε συνολικό αριθμό) θα μπορεί να καλυφθεί από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, το οποίο επίσης θα πρέπει να τεθεί σε λειτουργία το συντομότερο δυνατό. Η Επιτροπή εισηγείται όπως το ΑΠΚΥ δεχθεί τους πρώτους του φοιτητές μέχρι το Σεπτέμβριο του 2005 το αργότερο.

Ως προς τη ζήτηση για μεταπτυχιακές σπουδές, η εκτίμηση της Επιτροπής με βάση τα σημερινά δεδομένα είναι για 1500 νέες θέσεις περίπου κατ' έτος. Για το 2004 το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει ανακοινώσει 300 νέες θέσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (επιπέδου Μάστερ και Διδακτορικό). Η εισήγηση της Επιτροπής είναι όπως κατά την επόμενη δεκαετία (2005-2014) το Πανεπιστήμιο Κύπρου αυξήσει τον αριθμό εισακτέων μεταπτυχιακών φοιτητών του (με τη διεύρυνση υφιστάμενων προγραμμάτων και την προσφορά νέων εξειδικευμένων προγραμμάτων) κατά 70 περίπου νέες θέσεις κατ' έτος, αυξάνοντας έτσι τον αριθμό εισακτέων μεταπτυχιακών φοιτητών σε 1000 περίπου μέχρι το 2014, και το συνολικό αριθμό μεταπτυχιακών του φοιτητών σε 2500 περίπου (θεωρώντας ότι οι διδακτορικοί φοιτητές θα είναι το 20% περίπου των εισακτέων μεταπτυχιακών και ότι η μέση διάρκεια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος επιπέδου Μάστερ είναι 2 ακαδημαϊκά έτη, ενώ ενός διδακτορικού προγράμματος είναι 4.5 ακαδημαϊκά έτη). Το ΤΕΠΑΚ θα

πρέπει επίσης να αναπτύξει μεταπτυχιακά προγράμματα σε εύλογο χρονικό διάστημα από την πρώτη εισδοχή προπτυχιακών φοιτητών. Στο Πανεπιστήμιο Κύπρου μεσολάβησαν 5 χρόνια ανάμεσα στην έναρξη των προπτυχιακών και την έναρξη των μεταπτυχιακών σπουδών (1992 και 1997 αντίστοιχα). Η εισήγηση της Επιτροπής είναι όπως τα μεταπτυχιακά προγράμματα στο ΤΕΠΑΚ αρχίσουν το αργότερο μέχρι το Σεπτέμβριο του 2008. Περαιτέρω η Επιτροπή εισηγείται όπως οι προσφερόμενες θέσεις σε μεταπτυχιακά προγράμματα, αυξάνονται σταδιακά κατά την πρώτη δεκαετία λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών (2008-2017), ούτως ώστε ο αριθμός εισακτέων μεταπτυχιακών φοιτητών στο ΤΕΠΑΚ να φτάσει τους 500 περίπου μέχρι το Σεπτέμβριο του 2017, και συνεπώς το ΤΕΠΑΚ να έχει ένα σύνολο μεταπτυχιακών φοιτητών της τάξεως των 1250 ατόμων περίπου (γίνονται οι ίδιες υποθέσεις όπως και για το Πανεπιστήμιο Κύπρου αναφορικά με τα ποσοστά Διδακτορικών φοιτητών και φοιτητών επιπέδου Μάστερ, και τη διάρκεια σπουδών).

Ο αριθμός των 1500 θέσεων που αναφέρεται πιο πάνω αντιπροσωπεύει την προβλεπόμενη ζήτηση για μεταπτυχιακές σπουδές από παραδοσιακούς φοιτητές. Με βάση την εισήγηση της Επιτροπής αυτή η ζήτηση μπορεί θεωρητικά να καλυφθεί πλήρως μέχρι το 2017, από τα δύο παραδοσιακού τύπου δημόσια πανεπιστήμια, νοουμένου ότι δεν θα υπάρξει σημαντική αύξηση στη ζήτηση θέσεων, κάτι που δεν αποκλείεται. Επί του παρόντος είναι δύσκολο να προβλεφθεί η ζήτηση για μεταπτυχιακή φοίτηση (όπως και για προπτυχιακή φοίτηση και περαιτέρω επιμόρφωση) από μη παραδοσιακούς σπουδαστές. Η παρουσία του ΑΠΚΥ στον κυπριακό χώρο ενδέχεται να οδηγήσει σε ραγδαία αύξηση αυτής της ζήτησης, και υπό τέτοιες περιστάσεις το ΑΠΚΥ θα πρέπει να ανταποκριθεί ανάλογα, αφού εξάλλου ο σκοπός ύπαρξής του είναι η εξυπηρέτηση μη παραδοσιακών αναγκών. Επιπρόσθετα το ΑΠΚΥ μπορεί να εξυπηρετήσει, συμπληρωματικά προς τα άλλα δύο δημόσια πανεπιστήμια, ενδεχόμενη αύξηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα από παραδοσιακούς σπουδαστές.

Συνοψίζοντας, η εισήγηση της Επιτροπής είναι όπως το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει ένα σύνολο φοιτητών της τάξεως των 12500 περίπου (10000 περίπου προπτυχιακοί και 2500 περίπου μεταπτυχιακοί φοιτητές) μέχρι το 2014, ενώ το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο να έχει ένα σύνολο φοιτητών της τάξεως των 9250 περίπου (8000 περίπου προπτυχιακοί και 1250 περίπου μεταπτυχιακοί) μέχρι το 2017. Με αυτόν τον τρόπο, συνολικά θα εξυπηρετούνται 21750 Κύπριοι, παραδοσιακοί σπουδαστές, καλύπτοντας έτσι πλήρως τις αντίστοιχες σημερινές ανάγκες. Λόγω της μεγάλης αβεβαιότητας ως προς τη ζήτηση του τύπου των προγραμμάτων που θα προσφέρει

το ΑΠΚΥ, η Επιτροπή δεν κάνει οποιεσδήποτε εισηγήσεις αναφορικά με το επιδιωκόμενο σύνολο των φοιτητών του πανεπιστημίου αυτού εντός της επόμενης δεκαετίας, και αφήνει αυτό το νούμερο «ανοικτό». Εξάλλου, λόγω της φύσεως των προγραμμάτων αυτών (εξ αποστάσεως, χωρίς την ανάγκη για καθημερινή χρήση επιτόπιας υποδομής ή ακαδημαϊκού προσωπικού), θεωρητικά θα υπάρχει η ευελιξία για αύξηση του αριθμού φοιτητών στη βάση της ζήτησης. Η Επιτροπή όμως επισημαίνει ότι, πέραν της βασικής του αποστολής που είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών των μη παραδοσιακών σπουδαστών, το ΑΠΚΥ θα πρέπει να διαδραματίσει σημαίνοντα, συμπληρωματικό, ρόλο, ως προς τα δύο παραδοσιακά δημόσια ιδρύματα, προς κάλυψη ενδεχόμενης αυξανόμενης ζήτησης από παραδοσιακούς σπουδαστές. Από μέρους τους τα δύο παραδοσιακά πανεπιστήμια θα πρέπει να έχουν ουσιαστική συνεργασία με το ΑΠΚΥ, κυρίως στο θέμα των μελών του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΣΕΠ) του ΑΠΚΥ, όπου μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού των δύο άλλων πανεπιστημίων θα πρέπει να αναλάβουν αυτό το ρόλο.

Με βάση τις πρόσφατες συζητήσεις του Πανεπιστημίου Κύπρου με την Πολιτεία στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινωνικού του συμβολαίου, έχουν αποφασιστεί οι ακόλουθοι δύο βασικοί δείκτες: (α) Σε κάθε 12.7 φοιτητές πλήρους απασχόλησης αντιστοιχεί μία θέση ακαδημαϊκού προσωπικού, και (β) σε κάθε 1.2 θέσεις ακαδημαϊκού προσωπικού, αντιστοιχεί μία θέση διοικητικού προσωπικού. Οι δείκτες αυτοί θα αξιολογούνται συν το χρόνω και ενδέχεται να αναθεωρηθούν για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις πραγματικές ανάγκες του Πανεπιστημίου Κύπρου, και των άλλων δημόσιων ιδρυμάτων κυρίως του ΤΕΠΑΚ, για τα οποία θα πρέπει επίσης να υιοθετηθούν αντίστοιχοι δείκτες. Για παράδειγμα ενδέχεται να εφαρμοστούν κατηγορίες φοιτητών, με πιο αντιπροσωπευτικούς δείκτες για την κάθε κατηγορία, αρχίζοντας από το βασικό διαχωρισμό ανάμεσα σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και συνεχίζοντας σε θεματικές κατηγοριοποιήσεις (ανθρωπιστικές επιστήμες, θετικές επιστήμες, κλπ). Συνεπώς, με βάση αυτούς τους δείκτες, και τα προτεινόμενα από την Επιτροπή σύνολα φοιτητών για το Πανεπιστήμιο Κύπρου (12500 φοιτητές μέχρι το 2014) και το ΤΕΠΑΚ (9250 φοιτητές μέχρι το 2017), το Πανεπιστήμιο Κύπρου για να μπορεί να αντεπεξέλθει θα πρέπει να έχει 985 περίπου μέλη ακαδημαϊκού προσωπικού και 820 περίπου μέλη διοικητικού προσωπικού, ενώ αντίστοιχα το ΤΕΠΑΚ θα πρέπει να έχει 730 περίπου μέλη ακαδημαϊκού προσωπικού και 607 περίπου μέλη διοικητικού προσωπικού (επί του παρόντος το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει 309 εγκεκριμένες θέσεις ακαδημαϊκού προσωπικού και 258 εγκεκριμένες θέσεις διοικητικού προσωπικού). Συνεπώς, οι

προτάσεις της Επιτροπής συνεπάγονται μία συνολική αύξηση της τάξεως του 550% σε ακαδημαϊκό προσωπικό στα δύο παραδοσιακά δημόσια πανεπιστήμια, μέχρι το 2017 (309 θέσεις που έχει σήμερα το Πανεπιστήμιο Κύπρου έναντι του προτεινόμενου συνόλου των 1715 θέσεων για τα δύο πανεπιστήμια). Στους υπολογισμούς αυτούς όπως ήδη αναφέρθηκε δεν περιλαμβάνεται το ΑΠΚΥ, διότι ο τύπος του ΑΠΚΥ είναι πολύ διαφορετικός και συνεπώς οι δείκτες του κοινωνικού του συμβολαίου θα πρέπει να είναι πολύ διαφορετικοί.

Χάραξη Πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση και Διαμόρφωση Εθνικής Πολιτικής για Έρευνα και Ανάπτυξη

Επιβάλλεται, ως θέμα εθνικής προτεραιότητας, η χάραξη πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση στην Κύπρο και παράλληλα η διαμόρφωση εθνικής πολιτικής για έρευνα και ανάπτυξη. Οι δύο πολιτικές θα πρέπει να είναι συνυφασμένες αφού σημαίνοντα ρόλο στην επιστημονική έρευνα διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια, τόσο στην παραγωγή νέας γνώσης, όσο και στη διάχυσή της μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Πρόσφατα έχει συσταθεί Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο νέος αυτός θεσμός θα πρέπει να τεθεί σε πλήρη λειτουργία το συντομότερο δυνατό, με στόχο τη χάραξη εθνικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, σε βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και ακόμη μακροπρόθεσμη βάση, η οποία να καλύπτει: θεματικές προτεραιότητες, δείκτες ποιότητας και παραγωγικότητας σε εθνικό και ιδρυματικό επίπεδο. Η χάραξη εθνικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, στη βάση της αυτονομίας και αυτοδυναμίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, και σε σχέση με τους ευρύτερους στόχους της Πολιτείας για οικονομική, τεχνολογική και πολιτιστική ανάπτυξη, αποτελεί προτεραιότητα κάθε ανεπτυγμένης χώρας.

Πέραν των εθνικών προγραμμάτων στήριξης έρευνας (πρωτίστως εφαρμοσμένης έρευνας), τα οποία προωθούνται μέσω του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας, δεν υπάρχει σαφώς διατυπωμένη εθνική πολιτική για έρευνα και ανάπτυξη. Επί του παρόντος η δημόσια επένδυση στην έρευνα ανέρχεται μόλις στο 0.33% του ΑΕΠ.

Η εθνική πολιτική έρευνας θα αποτελεί ένα ενιαίο, σφαιρικό, πλαίσιο για την προώθηση όλων των διαστάσεων της έρευνας και της ανάπτυξης, στο οποίο θα διατυπώνονται σαφώς οι εθνικές προτεραιότητες (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα), δηλαδή τα εθνικά προγράμματα έρευνας και τυχόν θεματικές προτεραιότητες. Σε μία εθνική πολιτική θα πρέπει να

υπάρχει ισόρροπη στήριξη τόσο της εφαρμοσμένης, όσο και της βασικής έρευνας, παρόλο που ο σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές έρευνας δεν είναι κατ' ανάγκη εύκολο εγχείρημα. Αυτονόητα οι επενδύσεις της βιομηχανίας στην έρευνα θα διοχετεύονται πρωτίστως σε προγράμματα εφαρμοσμένης έρευνας, ενώ τα κονδύλια για βασική έρευνα θα αξιοποιούνται πρωτίστως από τα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά ινστιτούτα. Η εθνική πολιτική έρευνας θα πρέπει να εξηγεί τους αναμενόμενους ρόλους/ εμπλοκή των διαφόρων τοπικών stakeholders (πανεπιστήμια, ερευνητικά ινστιτούτα, βιομηχανία, επιχειρήσεις, κρατικοί φορείς, νέοι ερευνητές, διδακτορικοί φοιτητές, κλπ), όπου θα πρέπει να αποδίδεται σημαίνοντας ρόλος στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Όλες οι εθνικές δραστηριότητες και επιδιώξεις (για έρευνα και ανάπτυξη) θα πρέπει να εντάσσονται στο ενιαίο πλαίσιο της εθνικής πολιτικής, π.χ. το εθνικό πρόγραμμα υποτροφιών για διδακτορικούς φοιτητές. Παρομοίως, εθνικές επιδιώξεις, ακόμη και επενδύσεις, αναφορικά με την προσέλκυση του ενδιαφέροντος ξένων ερευνητών/κέντρων έρευνας στην Κύπρο θα πρέπει να εντάσσονται στο θεσμικό πλαίσιο της ευρύτερης πολιτικής και θα πρέπει να συνεπάγονται ουσιαστική εμπλοκή τοπικών stakeholders για μακροπρόθεσμα οφέλη. Αυτονόητα, η επιτυχής υλοποίηση οποιασδήποτε πολιτικής συνεπάγεται την ύπαρξη κατάλληλης υποδομής για την χρηστή και ορθολογιστική αξιοποίηση των διαθέσιμων κονδυλίων, και συνεπώς η ανάπτυξη της απαιτούμενης υποδομής θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εθνικής πολιτικής έρευνας.

Οι χώρες μέλη της ΕΕ προτρέπονται να προωθήσουν τη σταδιακή αύξηση των εθνικών κονδυλίων για την έρευνα ούτως ώστε μέχρι το 2010 οι εθνικές δαπάνες να ανέλθουν στο 1% του ΑΕΠ. Παράλληλα, θα πρέπει να τεθούν σε λειτουργία οι αναγκαίοι μηχανισμοί και να ικανοποιηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις, ούτως ώστε η ιδιωτική επένδυση στην έρευνα να ανέλθει στο 2% του ΑΕΠ μέχρι το 2010. Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος για την Κύπρο η διαμόρφωση εθνικής πολιτικής για έρευνα και ανάπτυξη είναι εκ των ων ουκ άνευ. Παρομοίως, η διαμόρφωση εθνικής πολιτικής αποτελεί βασική προϋπόθεση, εάν η Κύπρος επιθυμεί να συντονισθεί με άλλες χώρες της ΕΕ, με παρόμοιες ανάγκες/ στόχους ως προς την έρευνα, και συνεπώς να είναι σε θέση να διεκδικήσει επιτυχώς την ουσιαστική στήριξη της ΕΕ σε εθνικά προγράμματα έρευνας της Κύπρου.

B. Θεσμοθέτηση Εθνικού Απολυτηρίου από το 2008 και Ριζική Αλλαγή του Τρόπου Εισδοχής στα Δημόσια Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι βασικοί άξονες/ αρχές που πρέπει να διέπουν το νέο αυτό θεσμό του Εθνικού Απολυτηρίου έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλέπε Κεφάλαιο 9). Οι λεπτομέρειες αναφορικά με την υλοποίηση του Εθνικού Απολυτηρίου θα πρέπει να καταρτιστούν από Ειδική Επιτροπή η οποία θα πρέπει να συσταθεί προς αυτόν το σκοπό.

Επί του παρόντος, για την εισδοχή σε πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται Απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμο προσόν και παρακάθιση σε εθνικές κατατακτήριες εξετάσεις. Σε διάστημα κάτω του ενός μηνός οι υποψήφιοι παρακάθονται σε διπλές εξετάσεις, τις απολυτήριες και τις εισαγωγικές.

Η φύση των εισαγωγικών εξετάσεων (κατατακτήριες) σε συνδυασμό με τον υπερβολικά μεγάλο ανταγωνισμό για ορισμένα προγράμματα (μία θέση μπορεί να χαθεί για ένα εκατοστό της μονάδας), οδηγεί σε μεγάλο άγχος, καθώς επίσης την έξαρση του φαινομένου της παραπαιδείας. Τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων, λόγω του ότι είναι κατατακτήριες εξετάσεις, δεν μπορούν να μεταφερθούν στον επόμενο χρόνο. Επομένως, εάν κάποιος δεν πετύχει το στόχο του, θα πρέπει να παρακαθήσει ξανά την επόμενη χρόνια σε όλα τα σχετικά μαθήματα.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι καθολικά αποδεκτές ως αδιάβλητες και αξιοκρατικές. Αντίθετα, σε σχέση με τις απολυτήριες εξετάσεις και γενικά τις βαθμολογίες του Απολυτηρίου, παρατηρούνται κάποιες τάσεις βαθμολογικού πληθωρισμού. Η διαδικασία διεξαγωγής των απολυτήριων εξετάσεων μπορεί να γίνει ταυτόσημη με την υφιστάμενη διαδικασία διεξαγωγής των εισαγωγικών, κατατακτήριων εξετάσεων. Συνεπώς, το επιχείρημα ότι μόνο οι εισαγωγικές, κατατακτήριες εξετάσεις μπορεί να είναι αδιάβλητες και αξιοκρατικές δεν μπορεί να ισχύει.

Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω του Εθνικού Απολυτηρίου

Το Απολυτήριο των δημόσιων σχολείων της Κύπρου ήδη τυγχάνει αναγνώρισης από χώρες του εξωτερικού για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτονόητα η αναβάθμισή του σε Εθνικό Απολυτήριο θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη αναγνώριση εκτός Κύπρου, αφού το νέο απολυτήριο θα έχει μεγαλύτερο κύρος.

Η πρόταση της Επιτροπής είναι η κατάργηση των εισαγωγικών κατατακτήριων εξετάσεων και η εισαγωγή υποψηφίων στα προγράμματα πρώτου κύκλου των δημόσιων ιδρυμάτων ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης της Κύπρου και της Ελλάδας με βάση το Εθνικό Απολυτήριο, σε διαχρονική βάση. Αυτή η ριζική μεταρρύθμιση, αναμένεται να περιορίσει σε σημαντικό βαθμό την παραπαιδεία. Το Εθνικό Απολυτήριο θα αποτελεί τίτλο με αυξημένη εγκυρότητα, με κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση και με διεθνή ισοτιμία. Έτσι σύμφωνα και με το ευρωπαϊκό κεκτημένο θα πρόκειται για τίτλο αναγνωρισμένο και αναγνωρίσιμο.

Το Εθνικό Απολυτήριο και ενδεχομένως άλλα συμπληρωματικά στοιχεία θα αποτελούν το **φάκελο επιτευγμάτων** (portfolio) ενός υποψηφίου. Οι κύκλοι εισαγωγικών μαθημάτων θα εξακολουθούν να υφίστανται, για να επιτυγχάνεται ο συντονισμός με τα ΑΕΙ και ΤΕΙ Ελλάδας όσο αυτό χρειάζεται. Πέραν των κύκλων των εισαγωγικών μαθημάτων θα μπορούσαν ενδεχομένως να προσδιοριστούν και άλλοι περιορισμοί (π.χ. συντελεστές βαρύτητας) σύμφωνα με τις επιμέρους ανάγκες των διαφόρων προγραμμάτων σπουδών. Η διαδικασία αυτή θα επιτρέψει στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να συνθέσουν το φοιτητικό τους πληθυσμό πολύ πιο διαφοροποιημένα από κάθε άλλη φορά για να μπορέσουν έτσι να εξειδικεύσουν και τη γνωστική επικέντρωσή τους, όπως επιβάλλει η σύγχρονη επιστημονική πράξη. Η πρόταση αυτή συμβαδίζει και με το Ευρωπαϊκό κεκτημένο, αφού όπως είναι γνωστό στα πανεπιστήμια της ΕΕ, τα ιδρύματα αυτά αποφασίζουν ποιους θα δεχθούν.

Όπως και τώρα τα κριτήρια εισδοχής θα πρέπει να οριστικοποιούνται και να δημοσιοποιούνται τρία χρόνια πριν το έτος εισδοχής στο οποίο αναφέρονται. Η ενημέρωση αυτή αφορά τα άτομα που αρχίζουν το πρώτο έτος της Λυκειακής τους μόρφωσης και όχι άτομα που βρίσκονται σε μεταγενέστερο στάδιο. Με βάση τα κριτήρια εισδοχής κατατάσσονται τα άτομα που διεκδικούν θέση στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τους φακέλους επιτευγμάτων τους. Η περίοδος αναμονής κάποιου θα μπορούσε ενδεχομένως να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο βελτίωσης της θέσης του στον κατάλογο αναμονής.

Η ενοποίηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η αναβάθμιση του Απολυτηρίου σε Εθνικό Απολυτήριο, συνηγορούν σε δραστικές αλλαγές ως προς τον τρόπο εισδοχής στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Οι επιδόσεις των μαθητών όπως καταγράφονται στο Εθνικό Απολυτήριο είναι διαχρονικές και θα αποτελούν τα κύρια στοιχεία του φακέλου επιτευγμάτων των ατόμων που επιθυμούν να συνεχίσουν με πανεπιστημιακή μόρφωση. Ο θεσμός

του portfolio είναι κάτι που προωθείται από την ΕΕ. Εάν κάποιος δεν πετύχει τη μια χρονιά, θα μπορούσε με τους ίδιους βαθμούς (και οποιαδήποτε άλλα συμπληρωματικά στοιχεία), να διεκδικήσει θέση την επόμενη χρονιά, και ούτω καθ' εξής (μάλιστα η διάρκεια αναμονής του θα μπορούσε να του δώσει μόρια για καλύτερευση της θέσης του). Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν θα παρακάθονται σε διπλές εξετάσεις, καθώς επίσης το γεγονός ότι τα αποτελέσματά τους θα μεταφέρονται από χρόνο σε χρόνο (πέραν του ότι το αναβαθμισμένο Απολυτήριό τους θα τύχει ευρύτερης αναγνώρισης εκτός Κύπρου για περαιτέρω μόρφωση ή απασχόληση), θα πρέπει κανονικά να οδηγήσουν σε ουσιαστική μείωση της παραπαιδείας, και σίγουρα θα οδηγήσουν στη μείωση του άγχους των μαθητών και των οικογενειών τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκληρωτική επίτευξη των πιο πάνω στόχων είναι η σταδιακή αύξηση των προσφερόμενων θέσεων στα δημόσια πανεπιστήμια της Κύπρου.

Παράρτημα Κεφαλαίου 11: Εθνικός Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας

1. Εισαγωγή

Η ποιότητα είναι η κεντρική συνιστώσα του πακέτου μεταρρυθμίσεων της διαδικασίας της Bologna. Οι χώρες μέλη της ΕΕ καλούνται να στηρίξουν και να δημιουργήσουν συστήματα για την πιστοποίηση ποιότητας, και να ενθαρρύνουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους σχετικούς φορείς να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν εμπειρίες σε αυτό το θέμα. Είναι επίσης σημαντικό να διασφαλίζεται η ανεξαρτησία και αυτονομία του κάθε εθνικού φορέα πιστοποίησης ποιότητας.

Η πιστοποίηση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι υψίστης σημασίας για πλείστους λόγους, όπως για παράδειγμα αριστεία στα πανεπιστήμια, δημόσια δαπάνη και λογοδότηση, επέκταση της πλειοψηφίας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ανάγκη για ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, προώθηση της κινητικότητας, και αναγνώριση τίτλων σπουδών. Επομένως, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση και θα πρέπει να διεξάγουν επιστημονική έρευνα υψηλής στάθμης.

Οι κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ είναι ότι κάθε χώρα μέλος θα πρέπει να θεσπίσει μηχανισμούς πιστοποίησης ποιότητας σε εθνικό επίπεδο, και αυτό αποτελεί άμεση προτεραιότητα. Οι εθνικοί φορείς που θα είναι υπεύθυνοι για τη λειτουργία των μηχανισμών αυτών θα συντονίζονται και θα αξιολογούνται σε επίπεδο ΕΕ (μετα-αξιολόγηση, δηλαδή αξιολόγηση των φορέων αξιολόγησης), ούτως ώστε να υπάρχουν αξιόπιστοι και συγκρίσιμοι μηχανισμοί πιστοποίησης ποιότητας σε όλη την Ευρώπη. Παράλληλα, είναι ευθύνη του κάθε ιδρύματος να δημιουργήσει εσωτερικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και πιστοποίησης ποιότητας, σε συνεχή βάση, και συνεπώς να καλλιεργήσει μία κουλτούρα ως προς το θέμα της ποιότητας (quality culture) σε σχέση με όλες του τις δραστηριότητες. Οι δείκτες ποιότητας και παραγωγικότητας που θα υιοθετήσει ένα πανεπιστήμιο αποτελούν σημαντική παράμετρο, για την εσωτερική διαχείριση της ποιότητας με σκοπό τη διασφάλιση αυτής ως προς το προσφερόμενο έργο του πανεπιστημίου.

Επιπλέον, η ΕΕ προτείνει ότι τα κριτήρια πιστοποίησης ποιότητας θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με τους σκοπούς και την εν γένει αποστολή του κάθε ιδρύματος (*fitness for purpose*) σε σχέση με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Το κάθε ίδρυμα έχει τους δικούς του στόχους

και τους τρόπους επίτευξης αυτών. Η αξιολόγηση αναδεικνύει πόσο επιτυχές ήταν το ίδρυμα ως προς την επίτευξη των στόχων του και συνεπώς τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν. Παράλληλα, υπάρχει η τάση για τη χρήση πιο αμερόληπτων εξωτερικών κριτηρίων και προτύπων στην αξιολόγηση και πιστοποίηση (*fitness of purpose*). Μπορεί, για παράδειγμα, να προσδιοριστούν ελάχιστα κριτήρια, μέσα κριτήρια, ή πιο απαιτητικά κριτήρια, με άλλα λόγια η καλύτερη πρακτική, δηλαδή κριτήρια αριστείας. Συνεπώς, η Ευρωπαϊκή διάσταση στο θέμα της ποιότητας είναι η χρήση συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών, σε σχέση με τα διάφορα είδη αξιολόγησης: (α) θεματική, προγραμματιστική, ή ιδρυματική αξιολόγηση, (β) προγραμματιστική ή ιδρυματική πιστοποίηση, (γ) ιδρυματικό audit (των εσωτερικών μηχανισμών αξιολόγησης), και (δ) θεματικό ή προγραμματιστικό benchmarking.

Στο ανακοινωθέν της Συνόδου του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003) αναφέρονται τα εξής:

By 2005 **national quality assurance systems** should include:

- A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved
- Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results
- A system of accreditation, certification or comparable procedures
- International participation, co-operation and networking

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει σύντομα να θεσμοθετήσει εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης και πιστοποίησης ποιότητας, κυρίως στη βάση της αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης, και να τους θέσει σε συστηματική λειτουργία, προωθώντας έτσι τη δημιουργία της δικής του κουλτούρας ως προς την ποιότητα. Η εσωτερική πολιτική διαχείρισης της ποιότητας ενός ιδρύματος συνεπάγεται τη λειτουργία, σε συστηματική βάση, σχετικών μηχανισμών, μέσω δεικτών ποιότητας και παραγωγικότητας. Οι εσωτερικοί μηχανισμοί μπορεί να εμπλέκουν τη συμμετοχή εξωτερικών αξιολογητών, παρόλο που αυτό δεν θα πρέπει να δημιουργήσει εμπόδια ως προς τη συστηματικότητα της εφαρμογής των μηχανισμών, για πρακτικούς ή άλλους λόγους. Εξάλλου, η αξιολόγηση από τον Εθνικό Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας θα αφορά εξ ολοκλήρου τη συμμετοχή εξωτερικών κριτών.

Συνεπώς, μέχρι το 2005 θα πρέπει να γίνουν οι ακόλουθες ενέργειες:

1. Να τεθεί σε λειτουργία Εθνικός Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας.

2. Κάθε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο να ορίσει τη δική του στρατηγική ως προς τη διασφάλιση ποιότητας, η οποία να καλύπτει κάθε πεδίο των δραστηριοτήτων του, π.χ. εκπαίδευση και έρευνα.

2. Εθνικός Φορέας Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας

Βασικός σκοπός του Εθνικού Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας (ΕΦΔΠΠ) είναι η διασφάλιση και πιστοποίηση ποιότητας, επί συνεχούς βάσεως, του προσφερόμενου έργου των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, κρατικών και ιδιωτικών, της Κύπρου. Κάθε ίδρυμα θα αξιολογείται με βάση την αποστολή του, όπως αυτό την ορίζει, αλλά σε σχέση με Ευρωπαϊκά ή διεθνή επίπεδα ποιότητας που αφορούν την αποστολή του, όπως αυτά ορίζονται και δημοσιοποιούνται από τον ΕΦΔΠΠ.

Ασχέτως κατηγορίας ιδρύματος, κρατικού ή ιδιωτικού, ο απώτερος σκοπός της ανεξάρτητης αξιολόγησης και πιστοποίησης ποιότητας, και των μηχανισμών ανατροφοδότησης που συνεπάγονται, είναι η επίτευξη και διατήρηση των απαιτούμενων ποιοτικών επιπέδων του προσφερόμενου έργου. Υπάρχει όμως και μία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Για τα κρατικά πανεπιστήμια δεν τίθεται θέμα κατάργησής τους, παρόλο που μπορεί να τίθεται θέμα κατάργησης ή διαφοροποίησης κάποιων από τις δραστηριότητές τους, σε περίπτωση απόσυρσης της απαιτούμενης κρατικής υποστήριξης, ενώ για τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, η διατήρηση της απαιτούμενης ποιότητας αποτελεί προϋπόθεση για τη διατήρηση της ιδιότητας του πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Επιπλέον, σε περίπτωση που κάποια δραστηριότητα (π.χ. η προσφορά συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών) έχει κριθεί ως ποιοτικά ανεπαρκής λόγω ανεπάρκειας των απαιτούμενων πόρων, υλικοτεχνικών ή έμψυχων, τα αντίστοιχα ερωτήματα που τίθενται ως προς το πως θα πρέπει να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα που έχει εντοπισθεί, έχουν διαφορετική σημασιολογία ανάμεσα στα ιδιωτικά και κρατικά ιδρύματα. Για τα κρατικά ιδρύματα, τα οποία κατά κύριο βαθμό εξαρτώνται οικονομικά από την Πολιτεία, στη λύση του προβλήματος ενδεχομένως κύριο λόγο να έχει η ίδια η Πολιτεία, εάν η ποιοτική αναβάθμιση της δραστηριότητας συνεπάγεται νέους πόρους, διαφορετικά θα αποτελεί εσωτερική υπόθεση του κρατικού ιδρύματος, εάν η αναβάθμιση μπορεί να επιτευχθεί μέσω εσωτερικής ανακατανομής πόρων. Σε αντίθεση, για ένα ιδιωτικό ίδρυμα, το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον θα πρέπει να γίνει η απαιτούμενη

περαιτέρω επένδυση για σκοπούς βιωσιμότητας της εν λόγω δραστηριότητας. Συνεπώς, ως ασφαλιστική δικλείδα, ένα κρατικό ίδρυμα πριν προβεί σε οποιαδήποτε νέα δραστηριότητα, θα πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει τους απαιτούμενους (όπως αυτό εκτιμά) κρατικούς πόρους από την Πολιτεία. Επομένως, για τα δημόσια ιδρύματα η κεντρική συνιστώσα είναι η διασφάλιση ποιότητας (quality assurance), αφού θεωρείται ως δεδομένο ότι τα εν λόγω ιδρύματα είναι πανεπιστήμια και ότι τα προγράμματα σπουδών που προσφέρουν είναι όντως των συγκεκριμένων κατηγοριών και επιπέδων (πτυχιακά, Μάστερ, Διδακτορικά), ενώ για τα ιδιωτικά ιδρύματα απαιτείται τόσο η διασφάλιση ποιότητας, όσο και πιστοποίηση ποιότητας (quality accreditation). Η διαδικασία της πιστοποίησης ποιότητας χρειάζεται να απαντήσει στο ερώτημα κατά πόσον συγκεκριμένο (ιδιωτικό) ίδρυμα είναι όντως «πανεπιστημιακού επιπέδου» ή κατά πόσον συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, ενταγμένο σε συγκεκριμένη κατηγορία (πρώτου, δεύτερου ή τρίτου κύκλου), που προσφέρεται από ιδιωτικό ίδρυμα, όντως ικανοποιεί το επίπεδο που συνεπάγεται η δεδομένη κατηγορία, π.χ. «είναι το πρόγραμμα αυτό πραγματικά μεταπτυχιακού επιπέδου;», κλπ.

Τέλος, η νομοθεσία περί λειτουργίας του ΕΦΔΠΠ θα πρέπει να αναφέρει κατά πόσον τα πορίσματα της αξιολόγησης και πιστοποίησης συνεπάγονται οποιαδήποτε οφέλη/ ποινές, οικονομικής ή άλλης φύσεως, άμεσα ή έμμεσα, για τα εμπλεκόμενα ιδρύματα από μέρους της Πολιτείας. Για παράδειγμα, επί του παρόντος, η αξιολόγηση-πιστοποίηση κλάδου σπουδών ιδιωτικής σχολής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ΣΕΚΑΠ έχει άμεσο όφελος για τη σχολή, αφού τα άτομα που φοιτούν στο συγκεκριμένο κλάδο σπουδών δικαιούνται να λαμβάνουν τη σχετική χορηγία (έναντι φοροαπαλλαγής) από την Πολιτεία (για αυτό εξάλλου σχεδόν κανένας Κύπριος δεν φοιτά σε μη αξιολογημένους-πιστοποιημένους κλάδους ιδιωτικών σχολών). Για δημόσια ιδρύματα, η πιστοποίηση, από μέρους του ΕΦΔΠΠ, μη επαρκούς ποιότητας για δεδομένη δραστηριότητα ενός ιδρύματος, μπορεί αυτόματα να οδηγεί στην εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων από μέρους της Πολιτείας, εάν ο λόγος του προβλήματος είναι η έλλειψη πόρων, ή μπορεί να οδηγεί στην απόσυρση σχετικών πόρων από μέρους της Πολιτείας, εάν οι απαιτούμενοι πόροι είναι όντως διαθέσιμοι αλλά το ίδρυμα δεν τους αξιοποιεί ορθά. Στην πρώτη περίπτωση το ίδρυμα έχει όφελος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση του επιβάλλεται ποινή. Τα σημεία αυτά θα πρέπει να διευκρινιστούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χρειάζεται απαραίτητα να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και των ωφελημάτων/ ποινών των ιδρυμάτων από μέρους της Πολιτείας. Οι δύο διαδικασίες (αξιολόγηση και χορηγίες) μπορεί να είναι τελείως ανεξάρτητες η μία από την άλλη και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης απλά να αποτελούν πληροφόρηση στο

πλαίσιο των διαβουλεύσεων των (δημόσιων) ιδρυμάτων με την Πολιτεία για την κρατική χορηγία των ιδρυμάτων αυτών. Στη Βρετανία τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τον εθνικό φορέα της χώρας συνδέονται άμεσα με την κρατική χορηγία των δημόσιων ιδρυμάτων, αφού η συνολική χορηγία κατανέμεται αναλογικά στα ιδρύματα με βάση την κατάταξή τους ως προς την ποιότητα του έργου που προσφέρουν.

Σύνθεση ΕΦΔΠΠ

Το ΕΦΔΠΠ αποτελείται από τα εξής μέλη (η σύνθεση του φορέα θα πρέπει να είναι τέτοια, ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ανεξαρτησία της κρίσεως του και συνεπώς ουσιαστική εξωτερική συμμετοχή θεωρείται επιβεβλημένη):

- Τους Πρυτάνεις ή Προέδρους των Προσωρινών Διοικουσών Επιτροπών (ΠΔΕ) των πανεπιστημίων της Κύπρου, υπό την προϋπόθεση ότι οι Πρυτάνεις/ Πρόεδροι ΠΔΕ των ιδιωτικών πανεπιστημίων δεν υπερτερούν σε αριθμό έναντι των Πρυτάνεων/ Προέδρων ΠΔΕ των κρατικών πανεπιστημίων. Σε αυτή την περίπτωση οι Πρυτάνεις/ Πρόεδροι ΠΔΕ των ιδιωτικών πανεπιστημίων εκλέγουν από το σώμα τους αριθμό μελών του ΕΦΔΠΠ που να ισούται με τον αριθμό των Πρυτάνεων/ Προέδρων ΠΔΕ των κρατικών πανεπιστημίων.
- Εκπροσώπους άλλων ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders), π.χ. Πολιτεία, φοιτητές, κ.λπ.
- Τρία /τέσσερα μέλη εκτός Κύπρου (ούτως ώστε ο συνολικός αριθμός μελών του ΕΦΔΠΠ να είναι μονός αριθμός) από τρία/ τέσσερα διαφορετικά Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, προερχόμενα από δύο τουλάχιστον Ευρωπαϊκές χώρες. Τα εξωτερικά μέλη θα πρέπει να είναι ή να διετέλεσαν Πρυτάνεις πανεπιστημίων ή μέλη αντίστοιχων εθνικών σωμάτων ή να έχουν εκτενή εμπειρία και ουσιαστική συνεισφορά σε θέματα αξιολόγησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Τα εξωτερικά μέλη διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο. Η θητεία τους είναι τριετής με δυνατότητα επαναδιορισμού. Λόγω του γεγονότος ότι τα Βρετανικά πανεπιστήμια κατέχουν τη μεγαλύτερη παράδοση σε θέματα αξιολόγησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, στην Ευρώπη, ενδείκνυται όπως τουλάχιστο ένα από τα εξωτερικά μέλη προέρχεται από Βρετανικό πανεπιστήμιο.

Τα μέλη του ΕΦΔΠΠ εκλέγουν ένα από τα εσωτερικά μέλη ως Πρόεδρο και ένα από τα εξωτερικά μέλη ως Αντιπρόεδρο του σώματος. Η θητεία του Προέδρου και Αντιπροέδρου είναι τριετής με δικαίωμα επανεκλογής.

Αρμοδιότητες ΕΦΔΠΠ

Ο ΕΦΔΠΠ είναι ένα ανεξάρτητο, αυτόνομο σώμα το οποίο μεριμνά για την περιοδική ιδρυματική και τμηματική/ προγραμματιστική αξιολόγηση όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Κύπρου, και τη διάθεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε οποιοδήποτε ενδιαφερόμενο, αποδίδοντας έτσι πλήρη διαφάνεια στα κριτήρια, διαδικασίες και μηχανισμούς που εφαρμόζει. Οι αξιολογήσεις διεξάγονται σε στενή συνεργασία και με άμεση εμπλοκή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα οποία έχουν το δικαίωμα να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις σε σχέση με οποιαδήποτε κρίση που τους αφορά, και οι απόψεις αυτές τεκμηριώνουν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Η διεξαγωγή των αξιολογήσεων και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί το ένα σκέλος των εργασιών του ΕΦΔΠΠ. Το δεύτερο σκέλος, το οποίο είναι εξίσου σημαντικό είναι η ανατροφοδότηση των εισηγήσεων που απορρέουν από τις αξιολογήσεις στα στρατηγικά σχέδια των ιδρυμάτων, η παρακολούθηση της υλοποίησης των σχετικών δράσεων από μέρους των ιδρυμάτων με περαιτέρω ανατροφοδότηση προς τα ιδρύματα από τους αξιολογητές σε χρόνο που να επιτρέπει περαιτέρω βελτίωση πριν την επόμενη, εξ αρχής αξιολόγηση (follow up and monitoring).

Ο ΕΦΔΠΠ μπορεί να κάνει χρήση υφιστάμενων, πιστοποιημένων μηχανισμών αξιολόγησης, κυρίως σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, ή να μεριμνήσει για τη δημιουργία των απαιτούμενων μηχανισμών μέσω σχετικής νομοθεσίας. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τεκμηριώνεται πέραν πάσης αμφιβολίας η αμεροληψία και ανεξαρτησία κρίσεως των σωμάτων που εμπλέκονται στους μηχανισμούς κρίσεως, τόσο σε σχέση με τα υπό αξιολόγηση ιδρύματα, όσο και σε σχέση με τους εμπλεκόμενους κρατικούς φορείς. Η ανεξαρτησία κρίσεως των μηχανισμών αξιολόγησης αποτελεί βασική προϋπόθεση της διαδικασίας της Bologna, καθώς επίσης η ανεξαρτησία κρίσεως του ίδιου του φορέα.

Δεν είναι απαραίτητο όπως όλες οι αξιολογήσεις του ίδιου τύπου (π.χ. ιδρυματικές) διεξάγονται ταυτόχρονα για όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και από τα ίδια σώματα αξιολογητών. Για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους, όπου ενδείκνυται θα πρέπει να υπάρχει σχετική χρονική διασπορά, υπό τον περιορισμό ότι η περιοδικότητα των αξιολογήσεων είναι η ίδια για κάθε ίδρυμα. Επιπρόσθετα, για σκοπούς συγκρισιμότητας, δικαιολογείται να υπάρχουν κοινά μέλη σε διαφορετικά σώματα αξιολογητών.

Τέλος ο ΕΦΔΠΠ θα πρέπει να συνεργάζεται με αντίστοιχα σώματα, κυρίως στον Ευρωπαϊκό χώρο, για μεταφορά τεχνογνωσίας και υιοθέτηση κοινά αποδεκτών προτύπων και διαδικασιών.

Ιδρυματική Αξιολόγηση

Η ιδρυματική αξιολόγηση για ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα θα πρέπει να επαναλαμβάνεται κάθε 5 χρόνια, ενώ το follow up θα πρέπει να γίνεται στο μέσο περίπου της περιόδου αυτής, δηλαδή 2 με 3 χρόνια μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης. Θεωρείται ότι μία ιδρυματική αξιολόγηση μπορεί να ολοκληρώνεται εντός ενός έτους. Για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους, δεν χρειάζεται να διεξάγονται ταυτόχρονα οι ιδρυματικές αξιολογήσεις για τα διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Κύπρου, ούτε και χρειάζεται να είναι οι ίδιοι αξιολογητές για όλα τα ιδρύματα.

Βασικός σκοπός της ιδρυματικής αξιολόγησης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος είναι η πιστοποίηση του πόσο επιτυχές είναι το ίδρυμα στην εκτέλεση της αποστολής του, η οποία θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη σε σχέση με επιμέρους (στρατηγικούς και άλλους) στόχους και να πλαισιώνεται από το απώτερο όραμα του ιδρύματος. Για ένα ιδιωτικό πανεπιστήμιο, η ιδρυματική αξιολόγηση θα πρέπει επιπρόσθετα να στοχεύει στην πιστοποίηση του κατά πόσον το ίδρυμα συνεχίζει να ικανοποιεί τις πρόνοιες του Νόμου (περί ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Κύπρο) για να κατέχει την ιδιότητα του **πανεπιστημιακού** ιδρύματος.

Ο Σύνδεσμος Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA) προσφέρει ήδη τους μηχανισμούς για ιδρυματική αξιολόγηση (σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος), η οποία βασίζεται στην ανάλυση SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) και στοχεύει στον προσδιορισμό αλλαγών, σε διάφορα επίπεδα, αλλά κυρίως στρατηγικών αλλαγών, στις οποίες θα πρέπει να προβεί το ίδρυμα.

Η συνεργασία του ΕΦΔΠΠ με το EUA για σκοπούς ιδρυματικής αξιολόγησης των πανεπιστημίων της Κύπρου επιβάλλεται.

Τμηματική/ Προγραμματιστική Αξιολόγηση

Παράλληλα με τις ιδρυματικές αξιολογήσεις, επίσης με περιοδικότητα 5 χρόνων, θα πρέπει να διεξάγονται τμηματικές/ προγραμματιστικές αξιολογήσεις. Μία τμηματική αξιολόγηση στοχεύει στην σε βάθος αξιολόγηση των εκπαιδευτικών/ επιστημονικών αποτελεσμάτων συγκεκριμένου τμήματος πανεπιστημιακού ιδρύματος, σε σχέση με τις εν λόγω αποστολές του τμήματος και του πανεπιστημίου του ευρύτερα. Τμηματικές αξιολογήσεις διεξάγονται από ομάδες ειδικών και

συνεπώς αυτό το είδος αξιολόγησης δεν μπορεί να καλυφθεί στο πλαίσιο της ιδρυματικής αξιολόγησης του πανεπιστημίου. Επιπρόσθετα, η ίδια ομάδα ειδικών θα πρέπει κανονικά να αξιολογήσει όλα τα ομοταγή τμήματα ή εκπαιδευτικά προγράμματα στα διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Κύπρου. Για πρακτικούς και άλλους λόγους δεν ενδείκνυται η ταυτόχρονη διεξαγωγή όλων των τμηματικών/ προγραμματιστικών αξιολογήσεων. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο Κύπρου αναμένεται ότι σύντομα θα λειτουργούν 21 διαφορετικά Τμήματα. Ο ταυτόχρονος συντονισμός μεγάλου αριθμού ομάδων ειδικών από τον ΕΦΔΠΠ, αναμφίβολα θα δημιουργήσει πολλά πρακτικά προβλήματα. Συνεπώς, η τμηματική/ προγραμματιστική αξιολόγηση θα πρέπει να οργανώνεται σε χρονικές ζώνες γνωστικών περιοχών. Για παράδειγμα, τον ένα χρόνο διεξάγονται οι τμηματικές αξιολογήσεις των θετικών επιστημών, τον άλλο χρόνο οι τμηματικές αξιολογήσεις των ανθρωπιστικών επιστημών, κλπ. Μία τμηματική αξιολόγηση (για όλα τα ομοταγή τμήματα) θα πρέπει να ολοκληρώνεται εντός ενός ακαδημαϊκού έτους. Το σχετικό follow up θα πρέπει να διεξάγεται 2 με 3 χρόνια μετά την ολοκλήρωση της τμηματικής αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα των τμηματικών αξιολογήσεων ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος αποτελούν μέρος του υλικού για την επόμενη ιδρυματική αξιολόγηση του ιδρύματος αυτού. Παρομοίως τα αποτελέσματα της ιδρυματικής αξιολόγησης ενός πανεπιστημίου θα πρέπει να γνωστοποιούνται στους ειδικούς που διεξάγουν τμηματικές αξιολογήσεις για το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο. Συνεπώς, υπάρχει ανατροφοδότηση ανάμεσα στα δύο είδη αξιολογήσεων.

Σε αντίθεση με την ιδρυματική αξιολόγηση, τμηματικές/ προγραμματιστικές αξιολογήσεις δεν φαίνεται να προσφέρονται σε οργανωμένη βάση από εξωτερικούς φορείς σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Υπάρχουν φορείς που αναλαμβάνουν αξιολογήσεις σε συγκεκριμένες περιοχές, π.χ. προγράμματα MBA, Ιατρικές Σχολές, κλπ. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με διαφάνεια και δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων. Συνεπώς, ο ΕΦΔΠΠ θα πρέπει να θέσει σε λειτουργία τους σχετικούς μηχανισμούς για τμηματική /προγραμματιστική αξιολόγηση.

Κόστος Λειτουργίας του ΕΦΔΠΠ

Η λειτουργία του ΕΦΔΠΠ αυτονόητα συνεπάγεται οικονομικό κόστος. Συνήθως υπάρχει μία αντίστροφη σχέση ανάμεσα στο κόστος της αξιολόγησης και την ποιότητα της αξιολόγησης που μπορεί να γίνει. Στην προκειμένη περίπτωση το κόστος της λειτουργίας του ΕΦΔΠΠ δεν θα πρέπει να είναι απαγορευτικό προς την Πολιτεία, αλλά ούτε και πρέπει να είναι του επιπέδου που

δεν θα επιτρέπει την εμπλοκή επαρκούς αριθμού ειδικών, κυρίως για τις τμηματικές αξιολογήσεις. Συνεπώς, η εισήγηση είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει επιμερισμός του κόστους ανάμεσα στην Πολιτεία και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, η Πολιτεία αναλαμβάνει το κόστος της λειτουργίας του ΕΦΔΠΠ (επιδόματα μελών, διοικητική υποστήριξη) και της ιδρυματικής αξιολόγησης των κρατικών πανεπιστημίων, ενώ τα κρατικά πανεπιστήμια αναλαμβάνουν το κόστος των τμηματικών τους αξιολογήσεων από δικά τους έσοδα (υπερκεφαλικά εξωτερικών ερευνητικών προγραμμάτων και διδάκτρα μεταπτυχιακών σπουδών). Τα ιδιωτικά πανεπιστήμια αναλαμβάνουν το κόστος, τόσο της ιδρυματικής όσο και της τμηματικής αξιολόγησής τους.

ΜΕΡΟΣ Δ

ΓΕΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

κεφάλαιο 12

Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι πρωταρχικός.

Αν η πιο πάνω παραδοχή αποτελούσε ανέκαθεν αξίωμα, στην κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης ο ρόλος του δασκάλου αναβαθμίζεται ακόμη περισσότερο. Το έντονο κοινωνικό αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο, που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του υπεύθυνου, αυτοδύναμου στοχαστή και με κριτική διάθεση ελεύθερου και ενεργού πολίτη, έχει αναγάγει το ρόλο του δασκάλου σε κυρίαρχο. Σήμερα κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της εκπαίδευσης έχει ως αφετηρία και τελικό αποδέκτη το δάσκαλο. Τελικά ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα επωμιστεί την ευθύνη για την εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών μέτρων που θα προκριθούν.

Αν δεχθούμε ότι το σχολείο είναι τόσο καλό και τόσο δημοκρατικό όσο καλοί και δημοκρατικοί είναι οι δάσκαλοι που το στελεχώνουν, τότε η επιλογή των υποψηφίων για το επάγγελμα του δασκάλου, η μόρφωσή τους, η ένταξή τους στην υπηρεσία και η συνεχής επιμόρφωσή τους αποτελεί ύψιστη ευθύνη της πολιτείας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού έχουν επιχειρηθεί τα τελευταία χρόνια πολλές θεσμικές αλλαγές, κάποιες από τις οποίες έφθασαν και στην Κύπρο, ενώ άλλες συζητούνται και παραμένουν ακόμη στο επίπεδο του ζητούμενου.

ΟΙ ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν διεθνώς τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση μπορούν να αποδοθούν στη διαφοροποίηση των επιστημολογικών αντιλήψεων ως προς τη φύση της γνώσης, της αντίληψης και της μάθησης. Πέρα από τις αρχικές παραδοχές των γνωστικών ψυχολόγων, σήμερα τονίζεται ιδιαίτερα η οικοδόμηση της γνώσης από το άτομο σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό συγκείμενο και η διερευνητική αναζήτηση του βαθύτερου νοήματος της γνώσης στο πλαίσιο μιας συνεργατικής κοινότητας.

Οι αλλαγές των αντιλήψεων για τη μάθηση ήταν φυσικό να έχουν άμεσο αντίκτυπο στο ρόλο του εκπαιδευτικού και συνεπώς και στις αντιλήψεις μας για την εκπαίδευση του. Βασική ευθύνη του δασκάλου θεωρείται η οργάνωση και ενορχήστρωση μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναμένεται να λειτουργεί ως διευκολυντής (facilitator) στην προσπάθεια του μαθητή για ολόπλευρη ανάπτυξη, γνωσιολογική, συναισθηματική και ψυχοκινητική. Ο μαθητής οικοδομεί γνώσεις και αναπτύσσει ικανότητες μέσα από μια πορεία βιωματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πράγμα που προϋποθέτει ένα ανεκτικό, φιλικό και δημιουργικό κλίμα. Ο δάσκαλος έχει ευθύνη να σχεδιάζει μαθησιακά πλούσιες δραστηριότητες και να στηρίζει την προσπάθεια του μαθητή με την οργάνωση του κατάλληλου κλίματος, να προσφέρει κατευθύνσεις, να προκαλεί ερεθίσματα και να λειτουργεί ως αρωγός και συμπαραστάτης του παιδιού.

Συνοπτικά, ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα είναι ένας καλά ενημερωμένος επαγγελματίας παιδαγωγός, ένας ευέλικτος, στοχαστο-κριτικός και δυναμικός ερευνητής, που έχει την ικανότητα να σχεδιάζει, να αναλύει τα δεδομένα της τάξης, να ερευνά διδακτικές καταστάσεις και να αξιολογεί την πορεία ανάπτυξης των μαθητών, ώστε να μπορεί να την ενισχύει καλύτερα. Ο δάσκαλος είναι επιπλέον ευαίσθητος κοινωνός των μεγάλων αιτημάτων του καιρού του και βασικός συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας.

Η θεωρητική αυτή διαφοροποίηση είχε διεθνώς δύο άμεσες πρακτικές επιπτώσεις ως προς τη μόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρώτον, ανατέθηκε στο Πανεπιστήμιο η ευθύνη της εκπαίδευσης των δασκάλων του δημοτικού σχολείου και δεύτερον συστηματοποιήθηκε και αναβαθμίστηκε το επίπεδο της παιδαγωγικής μόρφωσης των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Κάποιες προσπάθειες αναβάθμισης των παιδαγωγικών ακαδημιών, με την προσθήκη τρίτου έτους σπουδών, όπως έγινε στην περίπτωση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, δεν ικανοποίησαν

τις απαιτήσεις των νέων κοινωνικών συνθηκών. Αντίθετα, επικράτησε η άποψη ότι η διδασκαλία είναι και επιστήμη που δεν νοείται χωρίς την έρευνα, και κατά συνέπεια η μόρφωση των εκπαιδευτικών είναι υπόθεση του πανεπιστημίου.

Έτσι, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μετά άρχισε σταδιακά σε όλες τις προηγμένες χώρες η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, που εκπαίδευαν δημοδιδασκάλους και τέθηκε σε πρώτο πλάνο η ανάπτυξη προγραμμάτων ουσιαστικής παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια περιγράφουμε τα μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν διεθνώς και συνοψίζουμε τις ενέργειες που έγιναν για το θέμα αυτό στον ελληνικό κόσμο, και παρουσιάζουμε τις δικές μας προτάσεις.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παρά τη σχετική ομοφωνία ως προς τις βασικές συνιστώσες του ρόλου του σύγχρονου δασκάλου, οι προβληματισμοί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε δύο αντιλήψεις ή κατηγορίες μοντέλων, από τις οποίες η μια δίνει αυξημένη έμφαση στην εμπειρία και η άλλη στη θεωρία.

Το μοντέλο μαθητείας

Βασική παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η διδασκαλία είναι τέχνη και η διδακτική ικανότητα που είναι συνυφασμένη με την πρακτική, βρίσκεται στο νου και στην καρδιά του καλού δασκάλου. Βασικά συστατικά της καλής διδασκαλίας είναι η διαίσθηση, οι υποκειμενικές πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, η ατομική φιλοσοφία και η πρακτική σοφία του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, ο έμπειρος δάσκαλος πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των μελλοντικών δασκάλων, αναλαμβάνοντας, για παράδειγμα ρόλο οδηγού-μέντορα.

Τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν με βάση τις πιο πάνω παραδοχές στοχεύουν στην αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας για ενίσχυση των νεότερων, κυρίως στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Δίνουν, δηλαδή, ιδιαίτερη σημασία στη μαθητεία του νέου εκπαιδευτικού κοντά σε ένα έμπειρο μέντορα. Σε κάποια από τα προγράμματα αυτά γίνεται προσπάθεια ανάγνωσης, καταγραφής και απελευθέρωσης της σκέψης του δασκάλου, ενώ σε άλλα χρησιμοποιούνται σενάρια που εστιάζουν σε προβλήματα των νέων δασκάλων, για ανάλυση και συζήτηση με ομάδα έμπειρων δασκάλων, ώστε να καταλήξουν σε ιδέες και στρατηγικές υπέρβασης.

Το ακαδημαϊκό μοντέλο

Αφετηρία του μοντέλου αυτού είναι ότι ο δάσκαλος χρειάζεται μια στέρεη θεωρητική βάση, ότι η βάση της προετοιμασίας του είναι η θεωρητική γνώση. Η θεωρία δεν είναι ξεκομμένη και άσχετη με την πρακτική, αφού αποτελεί το απόσταγμα συσσωρευμένης εμπειρίας σε συνδυασμό με την επιστημονική ανάλυση.

Οι επιφυλάξεις για το μοντέλο αυτό εστιάζονται στον κίνδυνο θεωρητικής μονομέρειας. Υποστηρίζεται, δηλαδή ότι υπάρχει ο κίνδυνος να παραμείνει η θεωρία μακριά από τη σχολική πραγματικότητα και να διαμορφωθεί ένα διδακτικό μοντέλο ασαφές και δυσεφάρμοστο.

Μια παραλλαγή του θεωρητικού μοντέλου που απαντά στην πιο πάνω κριτική είναι το σχήμα "διαδικασία-αποτέλεσμα". Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει την προετοιμασία ενός καταλόγου από συγκεκριμένες στρατηγικές και στη συνέχεια την εργαστηριακή διδασκαλία τους από έμπειρους δασκάλους. Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία επισημαίνονται τα κρίσιμα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και αναλύονται άλλες δυνατές επιλογές.

Συμπερασματικά, το ζητούμενο είναι η ισόρροπη σύζευξη θεωρίας και πράξης, έτσι ώστε η θεωρία να φωτίζει την πρακτική και η εμπειρία να ελέγχει και να διαμορφώνει τη θεωρία. Η σημασία της εμπειρίας είναι μεγάλη, νοουμένου ότι η έμφυτη διδακτική ευαισθησία των ατόμων θα αναλύεται με θεωρητικά κριτήρια. Φαίνεται να τυγχάνει ευρείας αποδοχής η άποψη ότι η διδασκαλία είναι τέχνη αλλά και επιστήμη.

ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Είναι γεγονός ότι η εμπειρική προσέγγιση, που συχνά βασίζεται στην έμφυτη διδακτική ευαισθησία ατόμων, στο έμφυτο ταλέντο και στην ανάλυση της διδασκαλίας, μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη του δασκάλου. Η διδασκαλία είναι, ανάμεσα σε άλλα, και τέχνη για την απόκτηση της οποίας σημαντικό ρόλο παίζει η άσκηση. Ωστόσο, η πρακτική αναλύεται στοχαστο-κριτικά, σε συσχέτισμό με υφιστάμενες θεωρητικές ερμηνείες.

Η Επιτροπή θεωρεί ότι στην εποχή της εξειδίκευσης και του επαγγελματισμού επιβάλλεται μια ισόρροπη αρμονική σύζευξη της γνώσης του πώς και της γνώσης του τι, με ταυτόχρονη αναφορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Η εμβάθυνση στη θεωρία της πρακτικής με ταυτόχρονη εφαρμογή της

θεωρίας στη πράξη, αποτελούν δύο βασικές διαστάσεις που μαζί με τη στοχαστική κριτική διάθεση θα οδηγήσουν στον εκπαιδευτικό ερευνητή της δράσης.

Το ζητούμενο λοιπόν είναι μια ισόρροπη σύζευξη θεωρίας και πράξης, έτσι ώστε η θεωρία να φωτίζει την πρακτική και η πράξη να ελέγχει και να διαμορφώνει τη θεωρία. έχοντας σταθερά υπόψη την κοινωνία μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, αλλά και την κοινωνία του αύριο. Στην ακόλουθη μεταφορά κωδικοποιείται παραστατικά η έννοια σύζευξης θεωρία και πράξης: «ακόμη και ο πιο προικισμένος και έμπειρος καπετάνιος θα τα βρει πολύ σκούρα σε μια σκοτεινή και φουρτουνιασμένη θάλασσα αν δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ηλεκτρονικά όργανα του πλοίου».

1. Η εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών

Η υφιστάμενη κατάσταση

Στην Ελλάδα τα πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα στα Πανεπιστήμια ιδρύθηκαν το 1984, ενώ στην Κύπρο το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΠΑ) δέχθηκε τους πρώτους του φοιτητές το 1992. Αποστολή του ΕΠΑ είναι η «προαγωγή των επιστημών της αγωγής, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών δημοτικής και προδημοτικής εκπαίδευσης και η παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών Μέσης και Τεχνικής εκπαίδευσης».

Στο χρόνο που ακολούθησε λήφθηκε πρόνοια και στάλθηκαν για δύο χρόνια φοιτητές στην Ελλάδα, ώστε να μη διακοπεί η ροή νέων δασκάλων επειδή διεκόπη η λειτουργία της ΠΑΚ. Έτσι, από το 1994 οι εκπαιδευτικοί της προδημοτικής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι πτυχιούχοι του Πανεπιστημίου Κύπρου ή των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Υπάρχει, ωστόσο, και ένας διογκούμενος αριθμός ατόμων που έχουν πτυχία από αναγνωρισμένα πανεπιστήμια ξένων χωρών, οι οποίοι περνούν μέσα από τις διαδικασίες του ΚΥ.Σ.Α.Τ.Σ. προκειμένου να αναγνωριστεί το πτυχίο τους ως αντίστοιχο του πτυχίου του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΕΠΑ περιλαμβάνει μαθήματα περιεχομένου (γλώσσα και λογοτεχνία, μαθηματικά κλπ), παιδαγωγικής, Ειδικής Αγωγής, γενικής και ειδικής διδακτικής, μαθήματα Ψυχολογίας, Κοινωνικών Επιστημών και Σχολικής Εμπειρίας. Στο πρόγραμμα δίνεται επίσης έμφαση στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Ειδικά η Σχολική Εμπειρία διεξάγεται σε δύο φάσεις και της αποδίδεται ειδικό βάρος-αντιστοιχεί με μαθήματα ενός εξαμήνου σπουδών περίπου. Στο πρώτο μέρος, ο φοιτητής επισκέπτεται σχολεία και τάξεις και ενημερώνεται για όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου. Αναλαμβάνει επίσης να διδάξει μικρό αριθμό μαθημάτων. Στο δεύτερο μέρος, ο φοιτητής αναλαμβάνει πλήρη ευθύνη της τάξης για 6+6 εβδομάδες. Την ενδιάμεση εβδομάδα οι φοιτητές λαμβάνουν μέρος σε οργανωμένες συζητήσεις στο πανεπιστήμιο για στοχαστική ανασκόπηση των εμπειριών τους με τη συμμετοχή διδασκόντων.

Το πρόγραμμα προβλέπει υποχρεωτική επιλογή μιας κατεύθυνσης, ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την ειδική εκπαίδευση. Ο σκοπός της επιλογής αυτής, που σημαίνει τέσσερα επιπλέον μαθήματα από την περιοχή, είναι διπλός: να ικανοποιήσει ατομικά ενδιαφέροντα και κλίσεις των φοιτητών και δεύτερο, να προετοιμάσει δασκάλους που θα μπορούν να λειτουργήσουν ως πρόσωπα αναφοράς μέσα στη σχολική μονάδα.

Ανάλογη είναι και η δομή του Προγράμματος Σπουδών των νηπιαγωγών, με περιορισμό της έκτασης και του επιπέδου των μαθημάτων περιεχομένου και περισσότερη έμφαση στα μαθήματα τέχνης, μουσικής και κίνησης-χορού.

Σημειώνεται ότι το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (ΕΠΑ) αξιολογήθηκε πρόσφατα (Μάιος 2000 από Ειδική Επιτροπή εξωτερικών κριτών. Οι εξωτερικοί κριτές διαπίστωσαν ότι τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και όλη λειτουργία του ΕΠΑ βρίσκεται σε πολύ ψηλό επίπεδο. Εντοπίστηκαν, ωστόσο, και κάποιες αδυναμίες που αφορούν σε ένα βαθμό ανισορροπίας ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στη σχετικά περιορισμένη έμφαση που δίνεται στη σχολική εμπειρία. Επισημαίνουν επίσης ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γνωστική πλευρά της εκπαίδευσης με συγκριτική αδυναμία στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Πιο συγκεκριμένα, στην Έκθεση αναφέρονται τα ακόλουθα:

1. Η γενική εντύπωση για το έργο που επιτελείται στο Τμήμα εξαιρετικά θετική (overwhelmingly positive) σε βαθμό που να τονίζεται σε ορισμένους τομείς (Μαθηματικών, Φυσικών, και Γνωστικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας) λίγα ευρωπαϊκά πανεπιστημιακά τμήματα μπορούν να συγκριθούν με το ΕΠΑ.

2. Το Τμήμα λειτουργεί καλά σε ένα ευχάριστο κλίμα και οι φοιτητές είναι γενικά ικανοποιημένοι, αν και θα ήθελαν πιο πρακτική και άμεση βοήθεια, ειδικά στο μάθημα της σχολικής εμπειρίας.
3. Κρίνεται ότι το Τμήμα έχει επιλέξει να προχωρήσει σε μερικούς τομείς με αποτέλεσμα να εμφανίζονται ελλείψεις σε άλλους. Αναφέρονται ειδικά η γλώσσα, η τεχνολογία, η αγωγή καλών τεχνών, η κοινωνική ψυχολογία, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ. υποβαθμίζονται.

Τα μέλη της Επιτροπής ενημερώθηκαν ότι έχουν ήδη προσληφθεί μέλη ΦΕΠ στα αντικείμενα της γλώσσας της εκπαιδευτική τεχνολογίας, και της κοινωνιολογίας.

Τα Προγράμματα Σπουδών των Ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων ακολουθούν λίγο ή πολύ μια παρόμοια φιλοσοφία στη δομή και στη συγκρότησή τους, με αρκετές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Οι διαφορές αυτές βρίσκονται στη σχετική αναλογία των μαθημάτων από τους διάφορους τομείς του προγράμματος. Για παράδειγμα, σε κάποια Παιδαγωγικά Τμήματα (π.χ. Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών) υπάρχει αυξημένη έμφαση σε μαθήματα περιεχομένου (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κλπ) ενώ σε άλλα (π.χ. Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών) η αναλογία εμφανίζεται αυξημένη σε μαθήματα επιστημών της αγωγής με ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα ιστορίας της εκπαίδευσης, της φιλοσοφίας της παιδείας και της συγκριτικής παιδαγωγικής.

Οι πιο σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του τμήματος ΕΠΑ του Πανεπιστημίου Κύπρου και εκείνα των Ελλαδικών Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι οι εξής: Το ΠΣ του ΕΠΑ περιλαμβάνει μαθήματα περιεχομένου, π.χ. Στατιστική, Πληροφορική, Νεοελληνική Γλώσσα, κλπ. που προσφέρονται από τα οικεία Τμήματα του Πανεπιστημίου (πράγμα που δεν ισχύει για κανένα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα στην Ελλάδα). Αυτή η επιλογή είναι θετική νοουμένου βέβαια ότι κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων λαμβάνονται υπόψη οι συγκεκριμένες ανάγκες των δασκάλων. Δεύτερον, τα Προγράμματα Σπουδών των Ελλαδικών Παιδαγωγικών Τμημάτων απαιτούν μεγαλύτερο αριθμό διδακτικών μονάδων για την απόκτηση του πτυχίου (περίπου 150 δ.μ., έναντι 136 δ.μ. που απαιτεί το Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου). Μια Τρίτη διαφορά αφορά στη σχολική εμπειρία, ένα σημαντικό τμήμα του ΠΣ στο οποίο μερικά Ελληνικά Τμήματα δίνουν περιορισμένη έμφαση.

Μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο συστήματα αφορά στην επιλογή ανάμεσα στον πολυδύναμο δάσκαλο και στον ειδικό δάσκαλο. Στην Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια έχει περιοριστεί ο ρόλος του πολυδύναμου δασκάλου, αφού στη Δημοτική Εκπαίδευση διορίζονται καθηγητές ειδικοτήτων, όπως Μουσικής, Τέχνης, Φυσικής Αγωγής και Ξένων Γλωσσών. Είναι συνεπώς αιτιολογημένο να εμφανίζεται στα προγράμματα σπουδών των Ελλαδικών Παιδαγωγικών Τμημάτων μειωμένη έμφαση στα πιο πάνω αντικείμενα.

Ανεξάρτητα από τις διαφορές προγραμμάτων, τα πτυχία που απονέμονται από τα Ελλαδικά Πανεπιστήμια θεωρούνται ισότιμα και αντίστοιχα με τα πτυχία του Πανεπιστημίου Κύπρου (με απόφαση του ΚΥ.Σ.Α.Τ.Σ). Οι πτυχιούχοι τους έχουν όλα τα δικαιώματα που έχουν οι πτυχιούχοι του Πανεπιστημίου Κύπρου και συνεπώς διορίζονται ως εκπαιδευτικοί χωρίς καμία άλλη προϋπόθεση.

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού πτυχιούχων ξένων πανεπιστημίων που είναι συχνά συμβεβλημένα με Ιδιωτικά Κυπριακά Κολέγια. Τα πτυχία αυτά αναγνωρίζονται από το ΚΥ.Σ.Α.Τ.Σ. ως ισότιμα και αντίστοιχα, μετά από την παρακολούθηση ενός αριθμού μαθημάτων, και οι πτυχιούχοι διορίζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα νηπιαγωγεία. Προβλέπεται ότι ευθύς μόλις ψηφιστεί η νομοθεσία για ίδρυση και λειτουργία Ιδιωτικών Πανεπιστημίων, θα προσφέρονται και από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια πλήρη προγράμματα για δασκάλους, μερικά από τα οποία έχουν ήδη εγγραφεί και πιστοποιηθεί με βάση την υφιστάμενη νομοθεσία.

Σχόλια και προτάσεις της Επιτροπής

Μετά από διερεύνηση του ζητήματος της βασικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη διεθνή εμπειρία, το σχετικό θεωρητικό προβληματισμό, την εμπειρία από τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα και την Κύπρο καθώς και συζητήσεις που είχαμε με άτομα και φορείς, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- ✦ Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών είναι δικαιοδοσία των πανεπιστημίων και συνεπώς δεν υπάρχει δυνατότητα άμεσης παρέμβασης της πολιτείας. Ωστόσο, η μόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αποκλειστικότητα μιας μικρής ομάδας ειδικών.

- ✦ Οι διαφορές ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών Τμημάτων (των Ελλαδικών και της Κύπρου) φαίνεται να υπερβαίνουν κάποια αποδεκτά όρια ασφαλείας, που είναι αναγκαίο να τηρούνται αφού οι πτυχιούχοι τους θα διδάξουν στα ίδια σχολεία.
- ✦ Δεν προκύπτει με σαφήνεια ότι με τα υφιστάμενα προγράμματα επιτυγχάνονται οι φιλόδοξοι στόχοι της διαμόρφωσης ενός στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, που να είναι ικανός να λειτουργεί ως φορέας εθνικής ταυτότητας μέσα στο πολυπολιτισμικό ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον.
- ✦ Η εμπειρία που συσσωρεύεται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα παρέχει τα εχέγγυα για συνεχή εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, αλλά δεν έχει θεσπιστεί τακτική αξιολόγησή τους, ούτε και φαίνεται να υπάρχει διάλογος στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς για αναπροσδιορισμό των σκοπών, σύγκριση με το περιεχόμενο σπουδών και επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων.

Τα μέλη της Επιτροπής προτείνουν τα ακόλουθα:

1. Οι ανάγκες της δημοτικής εκπαίδευσης ικανοποιούνται καλύτερα από ένα πολυδύναμο δάσκαλο, νοούμενου ότι θα παρέχεται εξειδίκευση, ώστε στις μεγαλύτερες τάξεις να διδάσκονται αρκετά μαθήματα από δασκάλους που έχουν πάρει τη σχετική κατεύθυνση. Για ικανοποίηση του σκοπού αυτού θεωρείται αναγκαία η επέκταση των προσφερόμενων κατευθύνσεων από στα προγράμματα σπουδών, ώστε να καλυφθούν όλες οι βασικές ανάγκες του σχολικού προγράμματος, περιλαμβανομένων της μουσικής, της τέχνης και της φυσικής αγωγής.
2. Να θεσπιστεί διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων και ανάπτυξης ενός κοινωνικού διαλόγου, στο πλαίσιο της αμφίδρομης σχέσης σχολείου, που θα συμβάλλει στην αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των εκάστοτε επιλογών.
3. Να αξιοποιηθεί η έκθεση των εξωτερικών κριτών και ειδικά οι προτάσεις τους για ενίσχυση των αντικειμένων στα οποία παρατηρούνται αδυναμίες, έτσι ώστε να επέλθει μια καλύτερη ισορροπία θεωρίας και πράξης, αναβάθμιση της σχολικής εμπειρίας και βελτίωση της ιστορικο-κοινωνικής διάστασης του προγράμματος σπουδών.

4. Επείγει η θέσπιση ασφαλιστικών δικλείδων για να διασφαλιστεί ένα ελάχιστο επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας από τους πτυχιούχους ξένων πανεπιστημίων που είναι ή όχι συμβεβλημένα με κυπριακά κολέγια. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι αρκετοί από τους πτυχιούχους αυτούς έχουν σοβαρές αδυναμίες (π.χ. στη σχολική εμπειρία). Με την υφιστάμενη κατάσταση η πρόσβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι σχεδόν ανεμπόδιστη. Η θέσπιση κριτηρίων και διαδικασιών διορισμού άλλων από αυτούς που έχουμε σήμερα (επετηρίδα) είναι πλέον επιβεβλημένη (Βλέπε Κεφάλαιο 15).

Αιτιολόγηση Προτάσεων

1. Η ελληνική παιδαγωγική κοινότητα βρίσκεται σε στάδιο ανάπτυξης. Τα παιδαγωγικά Τμήματα έχουν δώσει δείγματα σοβαρής επιστημονικής παραγωγής καθώς και κοινωνικής ευαισθησίας. Η πολιτεία όπως και άλλοι φορείς μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των προγραμμάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων μέσα από ένα εποικοδομητικό κριτικό διάλογο.
2. Η Επιτροπή προκρίνει τη λύση του παιδαγωγού «ειδικευμένου» δασκάλου στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και όχι τη λύση του ειδικού επιστήμονα. Θεωρούμε ότι είναι ακόμη νωρίς για τα παιδί των 10-12 ετών να βιώνει την εναλλαγή ενός διαφορετικού προσώπου-δασκάλου κάθε ώρα (βλέπε Κεφάλαιο 8). Η εναλλακτική επιλογή θα δημιουργούσε και διοικητικά προβλήματα. Για παράδειγμα, ακόμη και τα μεγάλα Δημοτικά θα χρειάζονταν για τη διδασκαλία της Μουσικής ή της Γυμναστικής στην Ε' και Στ' τάξη 6-8 ώρες την εβδομάδα. Αυτό θα σήμαινε ότι ο Μουσικός, Γυμναστής κλπ. θα έπρεπε να απασχολείται σε 4-5 διαφορετικά σχολεία για να συμπληρώνει το κανονικό του φορτίο
3. Η ιδρυματική αξιολόγηση προβλέπεται από αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θεσμοθέτηση ειδικών διαδικασιών είναι ζήτημα χρόνου (βλέπε Εθνικό Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας, Κεφάλαιο 11). Εκείνο που τονίζεται στο σημείο αυτό είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για συνεχή εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικότερα.
4. Το πρόβλημα των πτυχιούχων από ιδιωτικά και ξένα πανεπιστήμια θα μεγαλώνει διαρκώς. Είναι φανερό ότι μετά την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να αποκλειστούν οι πτυχιούχοι από αναγνωρισμένα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Από την άλλη είναι δεδομένο ότι τα ελλείμματα μερικών πτυχιούχων από ξένα πανεπιστήμια είναι

δυσαναπλήρωτα. Εναπόκειται λοιπόν στην πολιτεία να αποφασίσει διαδικασίες που θα διασφαλίζουν ένα ελάχιστο επίπεδο επάρκειας, χωρίς να ευνοεί ή να αδικεί κανένα υποψήφιο.

5. Οι πιο πάνω προτάσεις συνάδουν πλήρως με τις νεώτερες αντιλήψεις και είναι εναρμονισμένες με τον ευρύτερο προβληματισμό που αναπτύσσεται τον τελευταίο καιρό διεθνώς.

2. Η εκπαίδευση των καθηγητών Μέσης εκπαίδευσης

Η υφιστάμενη κατάσταση

Αναφορικά με τη Μέση Εκπαίδευση, δεν έχει αναπτυχθεί πλήρες σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το εγχείρημα αποδείχθηκε δύσκολο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο.

Στον Ευρωπαϊκό χώρο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι λύσεις που υιοθετήθηκαν διέπονται από ένα σχετικά ενιαίο πνεύμα, παρά τις κατά χώρα διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, για να θεωρηθεί κάποιος υποψήφιος για διορισμό στη Μέση Εκπαίδευση απαιτείται πτυχίο στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και η συμπλήρωση ενός προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης. Ο φιλόλογος, μαθηματικός, φυσικός, θεολόγος κλπ. δεν είναι «άνεργος καθηγητής», αλλά καθίσταται υποψήφιος για διορισμό μόνο μετά την απόκτηση των αναγκαίων επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων. Για παράδειγμα, στη Βρετανία υπάρχει το Post Graduate Certificate in Education (PGCE), στη Γαλλία η προετοιμασία των καθηγητών ανετέθη στα πανεπιστημιακά ινστιτούτα εκπαίδευσης (IUFM), ενώ στις ΗΠΑ η παιδαγωγική κατάρτιση προσφέρεται κατά τη διάρκεια των σπουδών ή μετά τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών σε επίπεδο MASTERS.

Στην Κύπρο, από την ανακήρυξη της Δημοκρατίας και μέχρι την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙΚ) το 1973 μοναδικό προσόν για διορισμό στη Μέση Εκπαίδευση ήταν το πτυχίο Πανεπιστήμιου στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Οι προερχόμενοι από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια είχαν και κάποια παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ οι πτυχιούχοι ξένων πανεπιστημίων συχνά δεν είχαν την παραμικρή επαφή με τα παιδαγωγικά, γνώριζαν μόνο το αντικείμενο. Αναλάμβαναν να διδάξουν χωρίς παιδαγωγική προετοιμασία με αποτέλεσμα να αυτοσχεδιάζουν και να πειραματίζονται, χωρίς προσανατολισμό και θεωρητικό υπόβαθρο.

Μετά το 1973 οι νέοι καθηγητές διορίζονταν χωρίς διάκριση ως καθηγητές στο αντικείμενο των σπουδών τους, αναλάμβαναν όμως την υποχρέωση να παρακολουθήσουν μια σειρά παιδαγωγικών μαθημάτων στο ΠΙΚ κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους. Οι ευρισκόμενοι

στην υπηρεσία, παρακολουθούσαν μια σειρά μαθημάτων, εκ των πραγμάτων περιορισμένης εμβέλειας και χρησιμότητας.

Το 1988 με νομοθέτημα προβλέπεται ότι ως προϋπόθεση για διορισμό στη μέση εκπαίδευση είναι η απόκτηση διπλώματος παιδαγωγικής κατάρτισης από το ΠΙΚ. Ο νόμος αυτός παρέμεινε ανενεργός μέχρι το 2000, που με Τροποποιητικούς Κανονισμούς (2000 και 2002, αρ. 28Γ) ξεκίνησε η εφαρμογή του με ευθύνη του ΠΙΚ και με «τη συνδρομή του Πανεπιστημίου Κύπρου και άλλων πανεπιστημίων του εξωτερικού». Και αυτό παρά το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Κύπρου, διεκδίκησε το πρόγραμμα με δική του πρόταση.

Το ΠΙΚ εφαρμόζει πρόγραμμα σπουδών διάρκειας επτά μηνών, σε δύο χρονικές περιόδους (8.30-13.30 ή 15.30-20.30). Στους υποψηφίους της πρωινής φοίτησης καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα £300. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 108 διδακτικές ώρες γενικής ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, 108 σε θέματα ειδικότητας (το αρχικό σχέδιο προέβλεπε 284), μέχρι 100 ώρες παρακολούθησης διδασκαλίας και μέχρι 50 ώρες διδασκαλία (η αρχική πρόταση προέβλεπε 588 ώρες πρακτικής άσκησης!). Οι υποχρεώσεις αυτές μειώνονται ανάλογα με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία (φθάνουν μέχρι 10 ώρες παρακολούθησης και 5 ώρες διδασκαλία). Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο πρόγραμμα (περίπου τα δυο τρίτα) δεν έχουν διδακτορικό.

Σχόλια και προτάσεις της Επιτροπής

Από τα δεδομένα και τις συζητήσεις που είχε η Επιτροπή με φορείς, περιλαμβανομένων του Διευθυντή του ΠΙΚ και του Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η λύση που εφαρμόστηκε δεν οδήγησε στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αναπτύχθηκε ένα αποσπασματικό πρόγραμμα, που ως ένα βαθμό ήταν αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης των εμπλεκόμενων, το οποίο απέχει από τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η ανεπάρκεια του προγράμματος προκύπτει άμεσα από την όλη συγκρότησή του, αλλά και τεκμηριώνεται και από έρευνα που ανέλαβαν μέλη του ίδιου του ΠΙΚ, καθώς και από το γεγονός ότι τέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή του, υπάρχουν εκατοντάδες έκτακτων καθηγητών χωρίς «προϋπηρεσιακή» κατάρτιση. Όπως φαίνεται στο Παράρτημα Β του Κεφαλαίου 13, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται απέχει πολύ από τις προδιαγραφές της πρότασης που εγκρίθηκε.

Εκτός από τη συγκρότηση του προγράμματος υπάρχει επίσης και θέμα πιστής εφαρμογής του, το οποίο προκύπτει από την ελλιπή στελέχωση του ΠΙΚ και των σκοπών που ετάχθη να υπηρετεί. Η

γενικά αποτυχία της προσπάθειας φαίνεται άμεσα και στη σχετική μελέτη που διεξήγαγαν μέλη του ίδιου του ΠΙΚ (βλέπε Παράρτημα Β Κεφαλαίου 13).

Για οριστική αντιμετώπιση ρύθμιση του προβλήματος, προτείνεται:

1. Να ανατεθεί το έργο της Παιδαγωγικής κατάρτισης των υφιστάμενων καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ή/και σε άλλα δημόσια Πανεπιστήμια της Κύπρου και της Ελλάδας. Το σχετικό πρόγραμμα να έχει διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, και να οδηγεί στην απόκτηση παιδαγωγικού διπλώματος. Το παραπάνω πρόγραμμα απευθύνεται σε πτυχιούχους «καθηγητικών σχολών» ή σε προπτυχιακούς φοιτητές που θα το επιλέγουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και θα περιλαμβάνει βασικά παιδαγωγικά μαθήματα και τη σχολική εμπειρία. Μελλοντικά δικαίωμα διεκδίκησης θέσης εκπαιδευτικού στη Μέση Εκπαίδευση θα έχουν μόνο τα άτομα που έχουν ήδη την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση μέσω σχετικού αναγνωρισμένου τίτλου από Πανεπιστήμια της Κύπρου, της Ελλάδας ή και του εξωτερικού.
2. Κατάρτιση ειδικού προγράμματος που θα απευθύνεται στους έκτακτους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν τα τελευταία χρόνια χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική εκπαίδευση.

Αιτιολόγηση Προτάσεων

Η παιδαγωγική μόρφωση των καθηγητών Μέσης πρέπει να ανατεθεί σε Πανεπιστήμια, γιατί αυτό μας δείχνει η διεθνής εμπειρία και γιατί μόνον έτσι θα μπορέσει να συνδεθεί πραγματικά η διδασκαλία με τη έρευνα. Είναι ο μόνος τρόπος να ξεφύγουμε από το μοντέλο το δασκάλου τεχνίτη και να φθάσουμε στο δάσκαλο ερευνητή.

Έχουμε τη γνώμη ότι το ΠΙΚ δεν θα μπορέσει να προσφέρει το αναμενόμενο πρόγραμμα, έστω και αν επιλυθούν μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Εκτός βέβαια αν μετατραπεί το ΠΙΚ σε πανεπιστημιακό Τμήμα, πράγμα που θα του άλλαζε διαμετρικά το ρόλο του και από ότι ξέρουμε δεν προτείνεται από κανέναν. Ως προς το ρόλο που η Επιτροπή προτείνει να ανατεθεί στο ΠΙΚ (βλέπε Κεφάλαιο 13).

3. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η ένταξη του δασκάλου στο επάγγελμα πρέπει να είναι αφετηρία μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά την οποία ο δάσκαλος θα αποκτά βιωματικές εμπειρίες, θα εφαρμόζει

αναθεωρημένες προσεγγίσεις, τις οποίες θα αξιολογεί στοχαστικά και επανέρχεται στην αφετηρία με αναθεωρημένες ιδέες.

Σύμφωνα με υπάρχουσες εμπειρίες η επαγγελματική εξέλιξη του δασκάλου μπορεί να διακριθεί σε τρία διαφορετικά στάδια: Το πρώτο μπορεί να ονομαστεί στάδιο **επιβίωσης**, το δεύτερο στάδιο **προσαρμογής**, και το τρίτο στάδιο **ωριμότητας**. Στη διάρκεια του πρώτου σταδίου ο δάσκαλος νιώθουν ανασφάλεια αφού αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης με περιορισμένη πρακτική γνώση, ακολουθεί ο δεύτερος κύκλος κατά τον οποίο εμπλουτίζει το διδακτικό του ρεπερτόριο, και στον τρίτο αποκτά επαγγελματικό βάθος και αυτοπεποίθηση.

Στον καθένα από αυτούς τους κύκλους ο εκπαιδευτικός χρειάζεται και ανάλογη στήριξη, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και στο επίπεδο της θεωρητικής ενημέρωσης. Η αντίληψη της διδασκαλίας ως διαδικασίας συνεχούς αυτο-βελτίωσης βασίζεται στην παραδοχή ότι ο δάσκαλος προβληματίζεται συστηματικά για τις πρακτικές του και μαθαίνει από την εμπειρία. Παράλληλα δεν αγνοούνται οι ιδέες, οι αξίες και γενικά οι επιρροές που προέρχονται απέξω, φθάνει να ενσωματώνονται με την προσπάθεια που καταβάλλει ο ίδιος ο δάσκαλος.

Η Κυπριακή πολιτεία έχει αναθέσει το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ΠΙΚ. Όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο της Έκθεσης, το ΠΙΚ έχει αδυναμίες που προέρχονται από την ασάφεια στο ρόλο του και τη στελέχωσή του. Από τη μελέτη των προγραμμάτων που εφαρμόζονται και τις συζητήσεις που είχαμε με ενδιαφερόμενους φορείς και παράγοντες, προκύπτει η εκτίμηση ότι παρά το έργο που επιτελείται, υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να γίνουν. Παράδειγμα, ποσοτικά τα προγράμματα που προσφέρει μπορούν να υπηρετήσουν ένα περιορισμένο ποσοστό των εκπαιδευτικών

Σχόλια και προτάσεις της Επιτροπής

Η θέση της Επιτροπής είναι ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή επαγγελματική στήριξη, ανάπτυξη και ενημέρωση σε νεώτερα αποτελέσματα έρευνας και θεωρητικές τάσεις. Η ευθύνη για την ανάπτυξη αυτή επιμερίζεται εξίσου στο άτομο και στην πολιτεία.

Μέσα στο πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο, πρέπει να αναπτυχθεί ένα συστηματικό πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης που θα καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς. Μέρος του προγράμματος θα μπορούσε να είναι υποχρεωτικό (με την έννοια ότι θα αποτελεί μέρος των απαιτήσεων για

επαγγελματική ανέλιξη), ενώ ένα άλλο μέρος δυνατό να είναι προαιρετικό, να προσφέρεται σε όσους το επιθυμούν.

Μια διάσταση που χρειάζεται να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Η ανάλυση και συζήτηση από ομάδες εκπαιδευτικών και ερευνητών πρακτικών προβλημάτων που εντοπίζονται μέσα στη σχολική μονάδα είναι βασικό συστατικό της αναπτυξιακής πορείας του εκπαιδευτικού.

Έχουμε τη γνώμη ότι μπορούν να εξευρεθούν τρόποι να αξιοποιηθεί ένα μέρος των διακοπών, κυρίως των θερινών, για τη διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων. Η παρακολούθηση θα μπορούσε να είναι εθελοντική αλλά να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προτείνουμε να παραμείνει υπό την ευθύνη του ΠΙΚ. Για την υλοποίηση ενός φιλόδοξου και ολοκληρωμένου προγράμματος ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των 11.000 περίπου χιλιάδων εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να αναπροσδιοριστούν οι στόχοι του ΠΙΚ, να μελετηθεί από τη αρχή η δομή του για να μπορεί να αναπτύξει πιο αποδοτική συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου. (Για την προτεινόμενη αναδιοργάνωση του ΠΙΚ βλέπε Κεφάλαιο 13).

4. Μεταπτυχιακά Προγράμματα

Πιο συγκροτημένη και προχωρημένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης και εξειδίκευσης προσφέρεται από τα μεταπτυχιακά προγράμματα που έχουν σκοπό τη συστηματική ενημέρωση των φοιτητών για τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θα στελεχώσουν τα σχολεία και μερικοί από αυτούς θα εξελιχθούν σε ερευνητές, με προοπτική ακαδημαϊκής καριέρας.

Γενικός σκοπός των μεταπτυχιακών σπουδών είναι η ενίσχυση της γνωστικής βάσης των φοιτητών, η ενημέρωσή τους σε θέματα σύγχρονης επιστημονικής έρευνας και η ανάπτυξη της ικανότητας ανάληψης ερευνητικών προσπαθειών. Η πλειοψηφία των μεταπτυχιακών φοιτητών αναμένεται να στελεχώσουν τα σχολεία και να αποτελέσουν τα πρόσωπα αναφοράς, τους ηγέτες στην προσπάθεια ανάταξης της εκπαίδευσης. Ένα μικρό ποσοστό από αυτούς θα συνεχίσουν στο επίπεδο διδακτορικού, με προοπτική να εξελιχθούν σε ερευνητές και να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή καριέρα.

Αν η προσπάθεια εστιαστεί στην αξιοποίηση των εμπειριών για προετοιμασία ενός ενημερωμένου ειδικού με ερευνητικό προσανατολισμό, που θα μπορεί να λειτουργεί ως ηγέτης και πρότυπο μέσα στη σχολική μονάδα, το ερώτημα εστιάζεται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων πρέπει να αξιοποιεί ό,τι θετικό προσφέρει η πρακτική εμπειρία σε μια γόνιμη σύζευξη με τη θεωρία, ώστε να οδηγεί στην αναθεώρηση της διδασκαλίας.

Υφιστάμενη κατάσταση

Τα τελευταία χρόνια το Τμήμα ΕΠΑ του Πανεπιστημίου Κύπρου λειτουργεί έξι μεταπτυχιακά προγράμματα α) Μαθηματικής Παιδείας, β) Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, γ) Εκπαιδευτική Ψυχολογία, δ) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αναλυτικά Προγράμματα, ε) και Επιστήμες της Αγωγής. Το τελευταίο προβλέπει για επιλογή δύο από τα προηγούμενα προγράμματα και παρακολούθηση τριών τουλάχιστον μαθημάτων από το καθένα. Στο πρόγραμμα αυτό προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ως κατεύθυνση). Το έκτο πρόγραμμα αφορά στη μαθηματική παιδεία, απευθύνεται μόνο σε μαθηματικούς, είναι διαπανεπιστημιακό και προσφέρεται σε συνεργασία με το Μαθηματικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στα προγράμματα αυτά γίνονται δεκτοί 90 περίπου μεταπτυχιακοί φοιτητές κάθε χρόνο, ώστε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές να αποτελούν το 25% του συνολικού αριθμού φοιτητών του Τμήματος. Παρά το μεγάλο συγκριτικά αριθμό μεταπτυχιακών φοιτητών που δέχεται το ΕΠΑ κάθε χρόνο, δεν ικανοποιείται η ζήτηση που εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που αναζητούν μεταπτυχιακούς τίτλους, συχνά αμφίβολης αξίας, σε πανεπιστήμια του εξωτερικού ή ακόμη και με ανορθόδοξες διαδικασίες.

Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές πληρώνουν διδάκτρα (για το Μαστερς 3000 ΛΚ), τα οποία χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών. Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών στα προγράμματα του ΕΠΑ είναι εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν με μερική φοίτηση. Στους εκπαιδευτικούς αυτούς δεν παρέχεται καμία οικονομική ενίσχυση ή άλλη διευκόλυνση για τις σπουδές τους.

Σχόλια και προτάσεις της Επιτροπής

Η Επιτροπή σημειώνει με ικανοποίηση την πρόοδο που έχει γίνει, θεωρεί, ωστόσο, ότι δεν έχει ακόμη οργανωθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ούτε και πρόγραμμα στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία.

Ευθύνη της πολιτείας είναι να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των μελλοντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ενισχύονται όσοι γίνονται δεκτοί στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου και των Ελληνικών πανεπιστημίων, όπως π.χ. με ειδικές διευκολύνσεις, υποτροφίες κλπ.

Από τα μεταπτυχιακά προγράμματα θα προέλθουν οι μελλοντικοί ερευνητές και φυσικά τα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει λοιπόν να αξιοποιηθεί η έφεση των ενδιαφερομένων για μεταπτυχιακές σπουδές, έστω και αν το κίνητρο των περισσότερων είναι χρησιμοθηρικό, να πάρουν την προαγωγή μια ώρα γρηγορότερα.

Σημειώνουμε το γεγονός ότι η μεγάλη ζήτηση μεταπτυχιακές σπουδές ώθησε πολλούς εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση άλλων λύσεων, συχνά σε δαπανηρά προγράμματα αμφίβολης αξίας.

5. Θέσπιση κινήτρων – μέτρων για παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών από εκπαιδευτικούς

Η εκπαίδευση της Κύπρου χαρακτηρίζεται από **αντιφάσεις** στο οικονομικό τομέα εκτός του εκπαιδευτικού. Από τη μια πλευρά η εκπαίδευση στοιχίζει ακριβά στο κράτος σύμφωνα με οικονομικές μελέτες και από την άλλη παρατηρείται αυστηρή λιτότητα σε διάφορους τομείς της. Εκτός από θέματα καθημερινής ανάγκης όπως έλλειψη χαρτιού ή άλλων υλικών όπου παρατηρείται μια λιτότητα υπάρχουν και άλλα σημαντικά θέματα όπως η ύπαρξη κινήτρων-μέτρων για παρακολούθηση από εκπαιδευτικούς μεταπτυχιακών σπουδών.

Η **αντίφαση είναι φανερή**: από τη μια υπάρχει μια καθημερινή σπατάλη με μια μορφή π.χ. απώλειας πολλών διδακτικών ωρών με τη μορφή άλλων τυπικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών και από την δεν ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί για περαιτέρω βελτίωση των γνώσεων τους.

Όμως για τη βελτίωση του επιπέδου της δημόσιας εκπαίδευσης πέρα από τις άλλες προτάσεις της επιτροπής για μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ένας άλλος σημαντικός τρόπος είναι η θέσπιση κριτηρίων για παρακολούθηση από όλο και πιο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών μεταπτυχιακών σπουδών. Για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να θεσπιστούν μια σειρά μέτρων. Κρίνουμε σκόπιμη την παρουσίαση αρχικά της υφιστάμενης κατάστασης για να γίνει κατανοητός ο εντοπισμός του προβλήματος, στη συνέχεια

αναλούμε την πρότασή μας παρουσιάζοντας ακόμη και τρόπους αντιμετώπισης της οικονομικής διάστασης του θέματος και αναλούμε την εκπαιδευτική διάσταση του θέματος.

Υφιστάμενη Κατάσταση

- Από τις κρατικές υποτροφίες για μεταπτυχιακές σπουδές εξαιρούνται οι δημόσιοι υπάλληλοι περιλαμβανομένου των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Ακόμα και η εργοδότηση από το Πανεπιστήμιο Κύπρου στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων δεν επιτρέπεται για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν εκπαιδευτική άδεια άνευ απολαβών η οποία απαγορεύει την εργοδότησή τους ακόμη και για προσφορά διδακτικού ή ερευνητικού έργου από το πανεπιστήμιο που φοιτούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μόνοι φοιτητές για τους οποίους είναι εφικτός ο έλεγχος είναι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Σε αντίθεση με άλλες χώρες δεν υπάρχει ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό έχουν συνήθως εκπαιδευτική άδεια χωρίς αποδοχές και επομένως ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με προσωπικές θυσίες (στην Ελλάδα ένας πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές έχοντας εκπαιδευτική άδεια με αποδοχές μέχρι και πέντε χρόνια).
- Από την άλλη πλευρά ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πραγματοποιεί μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ή σε άλλα Πανεπιστήμια του εξωτερικού παράλληλα με την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και αυτό τους δημιουργεί δυσκολίες και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Πρόταση Μεταρρύθμισης

- Θεσμοθέτηση προγράμματος υποτροφιών για μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Κύπρο ή το εξωτερικό. Οι υποτροφίες θα πρέπει να είναι ανάλογες με τις αποδοχές τους στην εκπαίδευση ώστε να βοηθούνται ιδιαίτερα οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα έχουν στη συνέχεια πολλά χρόνια προσφοράς στην εκπαίδευση.

- Για την εύρεση των οικονομικών πόρων της συγκεκριμένης πρότασης η επιτροπή προτείνει την εξοικονόμηση από τις διάφορες σπατάλες στην Εκπαίδευση με τη μορφή αριθμό ωρών που χάνονται για διάφορα μη διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών.

Δικαιολογητικό Πρότασης

- Η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ιδιαίτερα σε θέματα παιδείας συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης και την ενθάρρυνση εισαγωγής νέων ιδεών στην εκπαίδευση. Είναι ουσιαστικά μια μορφή άμεσης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν να μεταφέρουν νέες επιστημονικές ιδέες στις σχολικές τους μονάδες.
- Οι χώρες που μεγαλούργησαν τις τελευταίες δεκαετίες είναι αυτές που δαπάνησαν κονδύλια στην εκπαίδευση. Η παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και πρέπει να επιδιώκεται η επένδυση στην καλύτερη μόρφωση και κατάρτιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί.
- Η παραγωγή καινούριας γνώσης και έρευνας και η αξιοποίησή της για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης γίνεται κατά κύριο λόγο στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Ήδη τα αποτελέσματα διατριβών μεταπτυχιακών φοιτητών στο χώρο της εκπαίδευσης αξιοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας.
- Όταν δημόσιοι υπάλληλοι επιμορφώνονται ή εξειδικεύονται περισσότερο το κέρδος είναι άμεσο για τον ίδιο το δημόσιο τομέα. Είναι μια καθ' όλα προσοδοφόρα επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό.

κεφάλαιο 13

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ) άρχισε τη λειτουργία του από το 1973. Η αποστολή του ήταν να παρέχει προϋπηρεσιακή κατάρτιση για το εκπαιδευτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης και να μεριμνά για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Είναι προφανές ότι ο αρχικός του σκοπός ήταν η εξυπηρέτηση άμεσων αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια περίοδο που δεν υπήρχε πανεπιστήμιο στην Κύπρο

Στο πλαίσιο αυτό τα τελευταία χρόνια προσφέρει: Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με υποχρεωτικά προγράμματα και προαιρετικά σεμινάρια, καθώς και το Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης για Υποψηφίους Εκπαιδευτικούς Μέσης και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΠΚΥΕΜΤΕ). Επιπλέον, διεξάγει εκπαιδευτικές έρευνες και μελέτες αξιολόγησης, αποδελτιώνει τις σύγχρονες τάσεις στη Παιδαγωγική, την Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, προωθεί τη νέα εκπαιδευτική τεχνολογία, και από το 2002 έχει αναλάβει την ενοποιημένη Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (ΥΑΠ).

Στελέχωση του ΠΙΚ

Το ΠΙΚ είναι Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και λειτουργεί όπως όλα τα άλλα τμήματα της δημόσιας υπηρεσίας. Έχει 14 θέσεις μόνιμων υπαλλήλων, οι οποίοι διορίζονται και προάγονται με τις συνήθεις διαδικασίες. Στον προϋπολογισμό του προβλέπονται: Μια θέση Διευθυντή, μια θέση Πρώτου Λειτουργού Εκπαίδευσης, τέσσερις θέσεις Προϊστάμενων Τομέων (Επιμόρφωσης, Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης, Έρευνας και Αξιολόγησης, Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ΥΑΠ) [SAL1], επτά θέσεις μόνιμων Καθηγητών (δύο Πληροφορικής, δύο Παιδαγωγικών, μία στα Φιλολογικά, μια στα Μαθηματικά και μια στα Φυσιολογικά). Υπάρχουν επιπλέον ένδεκα θέσεις γραμματειακού και τρεις θέσεις βοηθητικού προσωπικού.

Για τις ανάγκες των προγραμμάτων του ΠΙΚ σε διδακτικό δυναμικό γίνονται αποσπάσεις από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο αριθμός τους κυμαίνεται γύρω στους ενενήντα. Υπάρχει

συνεργασία με μέλη του επιστημονικού δυναμικού του Πανεπιστημίου Κύπρου (κυρίως για το Πρόγραμμα Κατάρτισης των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης - ΠΚΥΕΜΤΕ) και συχνά καλούνται από το ΠΙΚ επιστήμονες από το εξωτερικό για συμμετοχή σε συνέδρια, σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης.

Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: **Επαναλαμβανόμενα προγράμματα**, τα οποία προνοούνται από την νομοθεσία ή από τα σχέδια υπηρεσίας, κυρίως ΠΚΥΕΜΤΕ και προγράμματα επιμόρφωσης για Διευθυντές, Β. Διευθυντές και Συντονιστές Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης). **Σεμινάρια σε σχολική βάση** που οργανώνονται μετά από συνεννόηση με τα σχολεία για συγκεκριμένο θέμα που ενδιαφέρει ή απασχολεί το προσωπικό του σχολείου, και **Προαιρετικά σεμινάρια** που απευθύνονται κατά περίπτωση σε εκπαιδευτικούς της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης ή διατμηματικά. Οι βασικές σειρές μαθημάτων προσφέρονται στη Λευκωσία και στη Λεμεσό.

Το πιο σημαντικό, από πλευράς απαιτήσεων και διάρκειας είναι το ΠΚΥΕΜΤΕ, στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί πιο πάνω.

ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Η Επιτροπή σημειώνει ότι, παρά την ασάφεια ως προς την αποστολή του και τις αδυναμίες ως προς τη στελέχωσή του, το ΠΙΚ έχει προσφέρει σημαντική υπηρεσία στο εκπαιδευτικό σύστημα του τόπου. Ωστόσο, μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου και ειδικά του Τμήματος ΕΠΑ, θα έπρεπε να είχαν αναπροσδιοριστεί οι σκοποί του και είχαν οριοθετηθεί σε σχέση με τους σκοπούς του ΕΠΑ, στο πλαίσιο μιας ενιαίας πολιτικής.

Για αποσαφήνιση της κατάστασης, η Επιτροπή προτείνει να οριστεί πιο συγκεκριμένα η αποστολή του και να αναβαθμιστεί η δομή του όπως φαίνεται πιο κάτω:

1. Αποστολή

Το ΠΙΚ αναλαμβάνει επιτελικό έργο και ειδικότερα (α) οργανώνει προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς και επιβλέπει την υλοποίησή τους (β) έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων και την παραγωγή διδακτικού υλικού κάθε μορφής.

2. Στελέχωση - διοικητική δομή

Το ΠΙΚ έχει Πρόεδρο και δύο Αντιπροέδρους, οι οποίοι είναι επιστήμονες εγνωσμένου κύρους και διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο για συγκεκριμένη θητεία (π.χ. τετραετούς θητείας).

Τα μόνιμα στελέχη του ΠΙΚ είναι άτομα με υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκά προσόντα, και διεθνώς αναγνωρισμένο επιστημονικό έργο.

Αιτιολόγηση προτάσεων

Η άποψη της Επιτροπής είναι ότι το ΠΙΚ έχει σημαντικό ρόλο να επιτελέσει, αρκεί να οριοθετηθούν οι αρμοδιότητές του και να στελεχωθεί κατάλληλα. Ως προς τις αρμοδιότητες θεωρούμε ότι η ανάπτυξη προγραμμάτων και η συγγραφή διδακτικών βιβλίων είναι μια βασική αδυναμία του συστήματος, την οποία μπορεί να φέρει εις πέρας. Το ίδιο ισχύει και για την επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Αλλά, δεν είναι ενδεδειγμένο να λειτουργεί ως κυβερνητικό τμήμα. Θεωρούμε ότι η στελέχωσή του με πανεπιστημιακούς για ορισμένη θητεία θα συντελέσει στην αναβάθμιση του επιπέδου και θα το βοηθήσει να φέρει εις πέρας το πραγματικά σημαντικό έργο του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Κεφαλαίου 13: Το ιστορικό της ανάθεσης του προγράμματος στο ΠΙΚ

Μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου το αρμόδιο Τμήμα ΕΠΑ ενδιαφέρθηκε να ανοίξει διάλογο με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), με σκοπό τη διεκδίκηση της ανάληψης της ευθύνης για την παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης. Ακολούθησε μια περίοδος άγονων προσπαθειών που αποδίδεται συνοπτικά με τα πιο κάτω αποσπάσματα.

Στην απάντηση του Γενικού Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας, ημερ. 20-3-1996 σε σχετική επιστολή του Προέδρου του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, ημερομηνίας 28-2-1996 για συζήτηση του θέματος αναφέρονται και τα ακόλουθα.

«... Με βάση τους περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμους 1969-1994, άρθρο 28Γ(β), η προϋπηρεσιακή και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης είναι αρμοδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

Το Φεβρουάριο του 1999, μετά από την έκθεση των εμπειρογνομόνων της Ουνέσκο, οι Υπουργοί Οικονομικών και Παιδείας και Πολιτισμού αποφάσισαν τη σύσταση Υπηρεσιακής Επιτροπής, με όρους εντολής (i) το γενικότερο θέμα της αναβάθμισης του ΠΙΚ και (ii) το ειδικότερο θέμα της προϋπηρεσιακής κατάρτισης των καθηγητών (Γ.Π. 123/97/3). Στο μεταξύ είχαν υποβληθεί δύο προτάσεις για την προϋπηρεσιακή κατάρτιση των υποψηφίων καθηγητών, η μια από το ΠΙΚ, δηλαδή από ένα Τμήμα του ΥΠΠ και η άλλη από το Τμήμα ΕΠΑ του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η Επιτροπή, την οποία αποτελούσαν υπηρεσιακοί, ως εκπρόσωποι του ΥΠΠ, της Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και (ΥΔΔΠ) και του Γραφείου Προγραμματισμού, αποφάσισε την ανάθεση της ευθύνης στο ΠΙΚ, με βάση την πρόταση του ΥΠΠ και όχι στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Στο σκεπτικό της Επιτροπής αναφέρεται ότι το κόστος της προϋπηρεσιακής κατάρτισης, με βάση την πρόταση του ΠΙΚ θα είναι £1.408.324 το 1999/00, και θα μειωθεί στη συνέχεια στις £990.000ς περίπου. Η πρόταση του Πανεπιστημίου Κύπρου έναντι ετησίου κόστους £144.000-£290.000 απορρίφθηκε με το αιτιολογικό ότι «το πρόγραμμα είναι εντελώς διαφορετικό» και «καλύπτει 294 περιόδους (238 θεωρητική και 56 πρακτική κατάρτιση (σημείωση: η πραγματική πρόβλεψη στην πρόταση ήταν για 84 ώρες πρακτική άσκηση), και 12 θέματα ενώ εκείνο του ΠΙΚ προβλέπει για 872 περιόδους (284 θεωρητική και 588 πρακτική κατάρτιση) και 25 θέματα».

Στο σκεπτικό τους τα μέλη της Επιτροπής ένωσαν βέβαια την ανάγκη να αιτιολογήσουν την επιλογή τους και ως προς το οικονομικό κόστος. Στην έκθεσή τους αναφέρονται λοιπόν και τα πιο κάτω:

«Προκαταρκτική εκτίμηση δείχνει ότι η διεκπεραίωση από το Πανεπιστήμιο του προγράμματος που καθόρισε το ΠΙΚ θα ανέβαζε το κόστος στα ίδια περίπου επίπεδα, δηλαδή στις £900.000». Η εκτίμηση βέβαια αυτή πουθενά δεν αναλύθηκε με στοιχεία.

Αλλά στην τελευταία παράγραφο της έκθεσης της Επιτροπής παρεισέφρησε και μια διατύπωση που αποκαλύπτει τους πραγματικούς λόγους αυτής της επιλογής. Λένε λοιπόν:

«Δεδομένης της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και της μη αποδοχής εκ μέρους του έξωθεν παρεμβάσεων στον καθορισμό των προγραμμάτων του, η ανάληψη από αυτό του εν λόγω προγράμματος δεν θα πρόσφερε ευέλικτο σύστημα κατάρτισης».

Με τη ψήφιση σχετικού Κανονισμού από τη Βουλή το 2000 ανατέθηκε το Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΠΚΥΕΜΤΕ) στο ΠΙΚ, «με τη συνδρομή του Πανεπιστημίου Κύπρου και άλλων πανεπιστημίων του εξωτερικού» (!)

Τον Ιούλιο του 2001 και το Δεκέμβρη του ίδιου χρόνου ψηφίστηκαν τροποποιητικοί Κανονισμοί με σκοπό τη ρύθμιση της λειτουργίας του Προγράμματος και συγκεκριμένα για να δοθεί στους υποψήφιους τη δυνατότητα:

1. Επιλογής πρωινής ή απογευματινής φοίτησης
2. Έκτακτου διορισμού ταυτόχρονα με την παρακολούθηση του ΠΚΥΕΜΤΕ.
3. Απαλλαγής από μέρος της σχολικής εμπειρίας σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διδακτική εμπειρία
4. Απαλλαγής από μέρος των θεωρητικών μαθημάτων, σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β Κεφαλαίου 13: Μια εσωτερική αξιολόγηση του Προγράμματος του ΠΙΚ

Κατά το έτος 2001-2002 παρακολούθησαν το Πρόγραμμα 230 υποψήφιου και δίδαξαν σε αυτό 77 εκπαιδευτές (πρωινή και απογευματινή φοίτηση, στη Λευκωσία ή στη Λεμεσό) και 82 συντονιστές Βοηθοί Διευθυντές.

Σε έρευνα αξιολόγησης του Προγράμματος (Χατζηθεοδούλου και Παπασολομώντος, 2002) πήραν μέρος 170 εκπαιδευόμενοι και 56 εκπαιδευτές. Από τους 56 εκπαιδευτές μόνο 16 άτομα ήταν κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου, 24 είχαν Μάστερς και 13 είχαν μόνο πρώτο πτυχίο.

Μερικά ευρήματα της έρευνας

Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν το Πρόγραμμα «πολύ θεωρητικό και με πολλές επικαλύψεις». Ιδιαίτερα, τα μαθήματα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία και Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας είχαν πάρα πολλές συναντήσεις που δεν χρειάζονταν» (σ. 12).

Ως προς τη γνώμη των εκπαιδευόμενων η μέση γενική εκτίμηση ήταν πολύ κοντά στο σημείο ουδετερότητας (3.0, στην κλίμακα 1-5) και περισσότερο προς την αρνητική παρά προς τη θετική κατεύθυνση. Για παράδειγμα, στη δήλωση «ήταν μια θετική εμπειρία στο σύνολό του», βρέθηκε $\bar{x} = 3.18$, τους έκανε να νιώθουν ικανότεροι να διδάξουν θέματα της ειδικότητάς τους $\bar{x} = 3.25$, να ενισχύσουν την επαγγελματική τους αυτοεκτίμηση $\bar{x} = 2.82$, βοήθησε να αποκτήσουν ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις $\bar{x} = 3.17$, διδακτικές ικανότητες $\bar{x} = 2.94$, ικανοποίησε τις προσδοκίες τους $\bar{x} = 2.63$, είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο αξιολόγησής τους $\bar{x} = 2.25$.

Οι εκπαιδευόμενοι έμειναν πιο πολύ ικανοποιημένοι από τα μαθήματα ειδικότητας παρά από τα θεωρητικά μαθήματα, $\bar{x} = 3.45$, τ.α. 1.20, έναντι $\bar{x} = 3.27$, τ.α. 1.15, μια διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.001.

Αρκετοί εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι δεν έβρισκαν αρνητικά στοιχεία στα μαθήματα ειδικότητας, παρότι εκφράστηκε και η άποψη «να μην υπήρχε τόση θεωρία σχετικά με την ύλη αλλά να δινόταν έμφαση στο πώς διδάσκονται τα μαθήματα, δηλαδή στη μεθοδολογία» (σ. 16).

κεφάλαιο 14

Το πρόβλημα της παραπαιδείας

Με τον όρο «παραπαιδεία» εννοούμε το άτυπο και συχνά παράνομο σύστημα εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα τις απογευματινές ώρες, εκτός του επίσημου σχολικού συστήματος. Δηλαδή, ως παραπαιδεία χαρακτηρίζεται κάθε μάθημα ή ακόμη και δραστηριότητα παιδευτικής μορφής που διεξάγεται εκτός του σχολικού χώρου και πέρα από το χρόνο φοίτησης. Το όλο σύστημα αναπτύχθηκε σταδιακά για να εξυπηρετήσει άλλοτε υπαρκτές ανάγκες σε συμπληρωματική εκπαίδευση και άλλοτε υποθετικούς στόχους που ενθαρρύνονται από ένα πλέγμα συμφερόντων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ

Τα μαθήματα που διδάσκονται εκτός του σχολικού προγράμματος μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Φροντιστήρια σε κύρια μαθήματα, π.χ. ελληνικά, μαθηματικά φυσική, χημεία, βιολογία κλπ., που απευθύνονται σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, οι οποίοι επιθυμούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να προετοιμαστούν για ένα τύπο προγράμματος στο Λύκειο.
2. Φροντιστήρια προετοιμασίας σε όλα σχεδόν τα μαθήματα Λυκείου για τις προεισαγωγικές εξετάσεις. Σκοπός τους η αύξηση της πιθανότητας επιτυχίας του υποψηφίου σε ένα κλάδο πανεπιστημιακών σπουδών, ιδιαίτερα εκείνους που έχουν μεγάλη ζήτηση.
3. Φροντιστήρια για εξωτερικές εξετάσεις, που μπορεί να σχετίζονται με Πανεπιστημιακές σπουδές, π.χ. GCE, SAT, κλπ. ή να οδηγούν στη απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος για την αγορά εργασίας, π.χ. στη λογιστική.
4. Φροντιστήρια εκμάθησης ξένης γλώσσας που δυνατό να έχουν μόνο έμμεση σχέση με την επιτυχία στη διεκδίκηση θέσης σε ξένο Πανεπιστήμιο.
5. Φοίτηση σε σχολές χορού ή σε Ωδεία για μουσικές σπουδές σε θεωρία ή κάποιο μουσικό όργανο, με ευρύτερους πολιτιστικούς στόχους.
6. Αθλητικά με σκοπό την σωματική ανάπτυξη και την υγεία.

Στη σημερινή Κυπριακή κοινωνία, πολλά παιδιά εντάσσονται στο σύστημα αυτό από το Δημοτικό σχολείο, περισσότερο για μια ξένη γλώσσα (να μάθει το παιδί Αγγλικά) και λιγότερο για μουσικές σπουδές ή για ένα κύριο μάθημα. Η συνηθισμένη πρακτική είναι να επεκτείνεται προοδευτικά η φοίτηση αυτή, όταν το παιδί φθάσει στο Γυμνάσιο, με μια δεύτερη γλώσσα και με περισσότερα κύρια μαθήματα. Αρχίζει δηλαδή η μακρά και επίπονη πορεία για τις προεισαγωγικές εξετάσεις.

ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ

Τα μαθήματα αυτά προσφέρονται νόμιμα από οργανωμένα Ιδιωτικά Φροντιστήρια που λειτουργούν με άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, από Ωδεία και σχολές χορού, καθώς και από τα Κρατικά Ινστιτούτα. Περισσότερο επιλήψιμα θεωρούνται τα ανεπίσημα ή παράνομα σε σπίτια καθηγητών ή και μαθητών. Η μεγαλύτερη ένσταση εστιάζεται στα μαθήματα που γίνονται σε σπίτια από καθηγητές, οι οποίοι υπηρετούν στο δημόσιο και το κάνουν ενάντια στο νόμο, ενώ στα «ανεπίσημα» μπορούν να ενταχθούν ιδιαίτερα μαθήματα που γίνονται από αδιόριστους πτυχιούχους ή ακόμη και φοιτητές.

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία το 2001- 2002 στα Κρατικά Ινστιτούτα είχαν εγγραφεί 12847 μαθητές και στα εγγεγραμμένα Φροντιστήρια 44117. Δεν υπάρχουν βέβαια στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών που κάνουν φροντιστήρια στο σπίτι, είναι όμως γνωστό ότι όλοι οι μαθητές καταφεύγουν σε κάποιο είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης για δώσουν προεισαγωγικές εξετάσεις. Ως προς το μέσο κόστος κατά μαθητή ο Παν. Πασιαρδής αναφέρει ότι το 1996-97 ήτα μεταξύ £300 και £600, για τη δευτεροβάθμια και μεταξύ £100 και £250 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με την εισοδηματική ομάδα. Με τους πιο μέτριους υπολογισμούς το κόστος της παραπαιδείας για τους γονείς ήταν ήδη από το 1996-97 της τάξεως των £30 000 000.

Ανεξάρτητα από τη μικρή ή μεγάλη προσφορά του άτυπου αυτού θεσμού, η άνθιση των φροντιστηρίων που γίνονται από καθηγητές του δημοσίου, καταρρακώνει κάθε αρχή λειτουργίας των θεσμών και καταδικάζεται ως ηθικά απαράδεκτη. Πέρα από το γεγονός ότι εξασφαλίζονται υψηλά αφορολόγητα εισοδήματα, ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ως εργοδοτούμενου από το μαθητή στο σπίτι και ως αξιολογητή του μαθητή στο σχολείο, υπονομεύει την επίσημη του ιδιότητα και μειώνει την αναξιοπιστία του.

ΟΙ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑΣ

Η παραπαιδεία απορρίπτεται ως πρακτική για πολλούς λόγους ανάμεσα στους οποίους είναι και οι ακόλουθοι:

1. Είναι καταπιεστική για το παιδί, γιατί αναγκάζεται να ακολουθήσει ένα σκληρό πρόγραμμα μετάβασης από το ένα φροντιστήριο στο άλλο, που συχνά ολοκληρώνεται αργά το βράδυ.
2. Η έλλειψη χρόνου δεν επιτρέπει στο παιδί να ασχοληθεί ενεργητικά με τα μαθήματα της επομένης ημέρας. Συνήθως στο φροντιστήριο συμπληρώνεται η κατ' οίκον εργασία με τη βοήθεια του καθηγητή.
3. Η οικονομική διάσταση της παραπαιδείας επιτείνει την ταξική διάκριση στην μορφωτική και επαγγελματική πορεία του παιδιού. Οι γονείς της μεσαίας τάξης έχουν τη ευχέρεια να επιλέγουν τους καλύτερους φροντιστές/ εκπαιδευτικούς, ενώ για τις οικογένειες χαμηλού εισοδήματος η απαιτούμενη δαπάνη είναι δυσβάστακτη.
4. Οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να αναλαμβάνουν τη μεταφορά του παιδιού από το ένα φροντιστήριο στο άλλο.
5. Ο χαρακτήρας των μαθημάτων που γίνονται στο φροντιστήριο είναι έντονα χρησιμοθηρικός και αμφίβολης ποιότητας. Οι νόμοι της αγοράς οδηγούν τους διδάσκοντες στην επιδίωξη άμεσων και θεαματικών αποτελεσμάτων αλλά πρόσκαιρης διάρκειας. Συχνά ο μαθητής μαθαίνει τεχνικές και απομνημονεύει συνταγές, χωρίς να αναπτύσσει ικανότητες ανακάλυψης της γνώσης, σύνθεσης και επίλυσης προβλήματος.
6. Η γενική αίσθηση ότι το φροντιστήριο είναι απαραίτητο, δημιουργεί την αντίληψη ότι το δημόσιο σχολείο δεν προσφέρει ικανοποιητικό επίπεδο μόρφωσης.

Για όλους του πιο πάνω λόγους, η παραπαιδεία αντιμετωπίζεται από του παιδαγωγούς και από την Πολιτεία ως μια αγκύλωση της προσπάθειας για αγωγή και πραγματική παιδεία. Κατά καιρούς ακούστηκαν από αρμόδιους διάφορες εξαγγελίες μέτρων για περιορισμό της παραπαιδείας, και έγιναν απόπειρες δίωξης των παρανομώντων, χωρίς όμως κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Έγιναν ακόμη και καταγγελίες, η αστυνομία προέβη σε έρευνες, αλλά τα μέτρα αποδείχθηκαν

αναποτελεσματικά. Είναι σαφές ότι δεν έχει ως τώρα βρεθεί η λύση που θα είχε πιθανότητα επιτυχίας.

ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΚΤΡΕΦΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Το πρόβλημα της παραπαιδείας παρατηρείται σε πολύ λίγες χώρες του κόσμου (π.χ. Βραζιλία και Ιαπωνία). Γιατί να εμφανίζεται το φαινόμενο αυτό και μάλιστα με τόση ένταση στον Ελλαδικό χώρο; Από την ανάλυση των δεδομένων και τις απόψεις που έχουν εκφραστεί από πολλούς φορείς, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ανάμεσα στους πολλούς λόγους ξεχωρίζουν οι ακόλουθοι:

1. Η βαθιά ριζωμένη αντίληψη του Έλληνα γονιού ότι η μόρφωση είναι ο πιο πρόσφορος δρόμος για προκοπή και η απορρέουσα υποχρέωση του να κάνει τα πάντα για να σπουδάσει το παιδί του.
2. Ο έντονος συναγωνισμός που απορρέει από τον περιορισμένο αριθμό θέσεων στα πανεπιστήμια, ο οποίος ωθεί ακόμη και τους άριστους να καταφεύγουν στο φροντιστήριο για να μη διακινδυνεύσουν.
3. Η αίσθηση ότι το δημόσιο σχολείο έχει αποτύχει να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση. Απόδειξη το γεγονός ότι τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους, όταν πλησιάζουν οι εξετάσεις, οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου αποφεύγουν να πάνε στο σχολείο, προτιμούν το φροντιστήριο παρά το σχολείο για την προετοιμασία τους.
4. Οι γονείς και οι μαθητές αποδέχονται την ταλαιπωρία και την οικονομική αφάιμαξη, ως περαστικό και αναγκαίο κακό. Τη θεωρούν ως μέρος της προσπάθειας για εξασφάλιση μιας θέσης στον κλάδο σπουδών που θα τους ανοίξει τις πόρτες για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Με βάση τα πιο πάνω, είναι προφανές ότι η κουλτούρα της παραπαιδείας έχει βαθιές ρίζες και δεν εξαλείφεται με διώξεις και νομικά μέτρα. Αυτό έχει προκύψει ξεκάθαρα από την εμπειρία των τελευταίων χρόνων. Οποιαδήποτε λοιπόν προσπάθεια περιορισμού της παραπαιδείας πρέπει να στοχεύει στην εξάλειψη ή τουλάχιστον στον περιορισμό των λόγων που ωθούν προς αυτή την καθιερωμένη πρακτική. Μια τέτοια προσπάθεια θα αποτελείται από ένα συνδυασμό μέτρων τα

οποία συνολικά θα επιδιώκουν την αναστροφή των αίτιων που οδήγησαν και εξακολουθούν να ενισχύουν την αντίληψη ότι μιας μορφής συμπληρωματική εκπαίδευση είναι αναγκαία.

Ο ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Αν δεχθούμε ότι ανεξάρτητα από τους λόγους που έχουν οδηγήσει στην παρούσα κατάσταση, υπάρχει μια κοινωνική ανάγκη, το επίσημο κράτος δεν μπορεί να αδιαφορεί για αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η λήψη νομικών μέτρων δεν έχει αποδώσει, η προσπάθεια της κοινωνίας μας πρέπει να εστιαστεί στα γενεσιουργά αίτια, με μια συντονισμένη προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Προτείνουμε να μελετηθεί η εφαρμογή των πιο κάτω συγκεκριμένων μέτρων

4. Να αυξηθεί δραστικά ο αριθμός των θέσεων στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλέπε Κεφάλαιο 11) με ταυτόχρονη καθιέρωση του «Εθνικού Απολυτηρίου». Με την αύξηση των θέσεων θα περιοριστεί η ζήτηση για παραπαιδεία, αφού θα αυξηθεί η πιθανότητα εξασφάλισης κάποιας θέσης. Δεν αναμένεται βέβαια να εκλείψει το κίνητρο για φροντιστήριο, γιατί οι επίζητες θέσεις θα είναι πάντα λιγότερες από τους επίδοξους μνηστήρες.
5. Να ενταθεί η προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης από το δημόσιο σχολείο εκπαίδευσης. Από τη στιγμή που θα πειστεί ο μαθητής και ο γονιός ότι μπορεί να πετύχει ψηλές επιδόσεις χωρίς την παραπαιδεία, θα περιοριστεί και η ζήτηση. Αυτός είναι βασικός και μόνιμος στόχος κάθε μεταρρύθμισης και σχετικές προτάσεις βρίσκονται διάχυτες στην παρούσα Έκθεση.
6. Να επεκταθεί το ολοήμερο σχολείο και στη μέση εκπαίδευση, με μια νέα ανασχεδιασμένη μορφή του θεσμού των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης (ΚΙΕ). Σε αρκετές χώρες της Ευρώπης το ολοήμερο σχολείο άρχισε ήδη να λειτουργεί και στη μέση εκπαίδευση.

Αιτιολόγηση της πρότασης

Παρά το γεγονός ότι η φύση των αιτίων που προκαλούν το φαινόμενο και η ήδη παγιωμένη συνήθεια καθιστούν δύσκολη κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος, εκτιμούμε ότι ένας συνδυασμός των πιο πάνω προτάσεων θα περιορίσει το φαινόμενο και θα έχει και άλλα θετικά επακόλουθα.

Η σημασία και οι δυνατότητες υλοποίησης των δύο πρώτων προτάσεων συζητούνται σε άλλα μέρη της Έκθεσης. Στη συνέχεια αναλύουμε σε κάποια έκταση την τρίτη πρόταση, γιατί θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μέρος της λύσης και, από ότι ξέρουμε, δεν έχει ως τώρα συζητηθεί επαρκώς.

Προτείνουμε την επέκταση του ολοήμερου σχολείου στη βάση ενός διαφοροποιημένου «Κρατικού Ινστιτούτου» σε κάθε γυμνάσιο και λύκειο, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών της περιοχής σε συμπληρωματική μόρφωση. Τα παιδιά θα μπορούν να κάνουν μέσα στο ίδιο το σχολείο τους όλα τα μαθήματα που χρειάζονται ή επιθυμούν: από ξένες γλώσσες, μουσικές σπουδές, αθλητικά και φυσικά τα μαθήματα στα οποία θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση. Επιπλέον το ολοήμερο σχολείο θα προσφέρει ευκαιρίες για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, για κοινωνικές εμπειρίες, ενίσχυση επαφών ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, επιτόπου συμπλήρωση της κατ' οίκον εργασίας, κλπ.

Η προτεινόμενη λύση χρειάζεται βέβαια περαιτέρω επεξεργασία, μελέτη και συζήτηση των λεπτομερειών. Θεωρούμε, ωστόσο ότι έχει πολλά θετικά και αξίζει να μελετηθεί για τους ακόλουθους λόγους:

6. Αναβαθμίζει το ρόλο του σχολείου και εμπεδώνει την αντίληψη του **«παιδαγωγούντος σχολείου»**, που λειτουργεί ως χώρος αγωγής και κοινωνικοποίησης του παιδιού.
7. Αντί παραπαιδείας προσφέρει ελεγχόμενη από την πολιτεία συμπληρωματική παιδεία μέσα από ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων.
8. Αξιοποιεί τη μεγάλης αξίας υποδομή των σχολείων, τα οποία σήμερα λειτουργούν μόνο για έξι ώρες την ημέρα για πέντε ημέρες την εβδομάδα.
9. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, ενώ τώρα τα παιδιά από τις ασθενέστερες τάξεις υφίστανται οικονομική αφαιμάξη.
10. Περιορίζει τη νεανική παραβατικότητα, αφού προσφέρει ευκαιρίες υγιούς και ωφέλιμης απασχόλησης.

Η αναφορά στα ΚΙΕ και η σύγκριση που γίνεται και πιο κάτω δείχνει απλά ότι η Πολιτεία μετέχει σε αυτό το είδος εκπαίδευσης. Είναι επίσης δυνατό μερικές πρακτικές που εφαρμόζονται τώρα στα

ΚΙΕ να φανούν χρήσιμες και για το ολόημερο Γυμνάσιο-Λύκειο. Ωστόσο, η δική μας πρόταση έχει μια εντελώς διαφορετική αντίληψη/ φιλοσοφία από εκείνη που διέπει τη λειτουργία των ΚΙΕ, αφού προτείνουμε την καθιέρωση του ολόημερου σχολείου.

Όπως γίνεται και σήμερα στα ΚΙΕ, στα εισαγωγικά μαθήματα θα διδάσκουν αδιόριστοι πτυχιούχοι που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα, για να προσφέρονται ευκαιρίες εργασίας σε άνεργους. Στα μαθήματα προχωρημένου επιπέδου, θα γίνεται επιλογή ανάμεσα σε έμπειρους καθηγητές, ώστε να διασφαλιστεί το επίπεδο και συνεπώς και η εμπιστοσύνη των γονιών.

Ως προς το οικονομικό κόστος της πρότασης υπάρχουν ποικίλες επιλογές, ανάλογα με τις δυνατότητες της οικονομίας και τις πολιτικές επιλογές. Στο ένα άκρο θα ήταν η πλήρης ανάληψη του κόστους από την πολιτεία και στο άλλο η πλήρης ανάθεση του στους γονείς. Μια μέση οδός θα ήταν η ισόρροπη κατανομή του κόστους ανάμεσα στην πολιτεία και στους γονείς, κατά το πρότυπο που λειτουργούν σήμερα τα ΚΙΕ.

Δεδομένου ότι η επιλογή αυτή λειτουργεί ήδη στα υφιστάμενα ΚΙΕ, η πρόταση περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση του υφιστάμενου θεσμού, με επανεξέταση των σκοπών και των λύσεων που έχουν λειτουργήσει τα τελευταία χρόνια.

Σημειώνεται ότι σκέψεις για αναβάθμιση και επέκταση των ΚΙΕ είχαν γίνει από το 1988, αλλά όχι στο πλαίσιο του ολόημερου σχολείου στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Το Υπουργικό Συμβούλιο είχε τότε αποφασίσει τη διεξαγωγή μελέτης με στόχο την επέκταση και αναβάθμιση του επιπέδου των ΚΙΕ, ώστε να μπορούν να συναγωνιστούν τα καλύτερα ιδιωτικά και να συμβάλλουν στην πολιτική της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης (δείτε Παράρτημα Β Κεφαλαίου 14).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Κεφαλαίου 14: ΤΑ ΚΡΑΤΙΚΑ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Γενικές Πληροφορίες

Τα ΚΙΕ, που άρχισαν να λειτουργούν το 1960 ως Ινστιτούτα Ξένων Γλωσσών, λειτουργούν υπό την εποπτεία της Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης. Παρέχουν σειρές μαθημάτων σε μαθητές όλων των βαθμίδων καθώς και σε ενήλικες, τόσο σε αστικά κέντρα όσο και σε αγροτικές περιοχές. Δίνουν έτσι τη δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμβάλλουν στη δια-βίου εκπαίδευση.

Τα ΚΙΕ επιτελούν έργο κοινωνικό, με τις παροχές και απαλλαγές σε άπορους και σε άριστους μαθητές. Στεγάζονται σε δημόσια σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, αξιοποιώντας έτσι την υποδομή των κτιριακών εγκαταστάσεων και τις δυνατότητες των σχολικών μονάδων που τα φιλοξενούν. Διευθύνονται από έμπειρους Διευθυντές και σε αυτά εργάζονται τόσο έμπειροι διορισμένοι όσο και νέους αδιόριστοι καθηγητές.

Το περασμένο ακαδημαϊκό έτος λειτούργησαν σε όλη την Κύπρο 40 ΚΙΕ και σ' αυτά φοίτησαν πέραν των 13.000 μαθητών. Με βάση την αύξηση που σημειώνεται τα τελευταία χρόνια, κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος αναμένεται να φοιτήσουν στα ΚΙΕ 15 000 μαθητές.

Μαθήματα που διδάσκονται

Στα ΚΙΕ διδάσκονται Ξένες Γλώσσες σε όλα τα επίπεδα: Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Ρωσικά, Τουρκικά και Ελληνικά σε ξενόφωνους. Υπάρχει ακόμα η δυνατότητα προσφοράς και άλλων Ξένων Γλωσσών εφόσον υπάρξει ενδιαφέρον και συσταθεί τμήμα.

Προσφέρονται επίσης δωρεάν μαθήματα Τουρκικής γλώσσας σε Ελληνοκύπριους και Ελληνικών σε Τουρκοκύπριους όπως επίσης και σε παλιννοστούντες και Έλληνες ομογενείς που ζουν στην Κύπρο.

Στα ΚΙΕ προσφέρονται ακόμα μαθήματα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Λογιστικής και τα τελευταία χρόνια, μαθήματα προετοιμασίας για τις Εισαγωγικές Εξετάσεις των ΑΑΕΙ και ΤΕΙ.

Στα ΚΙΕ γίνονται μαθήματα προετοιμασίας των μαθητών για τις Εισαγωγικές εξετάσεις ΑΑΕΙ και ΤΕΙ, καθώς και των εξωτερικών εξετάσεων GCE Ο' και Α' Level, F.C.E. – Cambridge, DELF για τη γαλλική γλώσσα, L.C.C.I. για τη Λογιστική

Εξετάσεις

Οι μαθητές που φοιτούν στα ΚΙΕ παρακάθονται σε Ενιαίες Εξετάσεις για εξασφάλιση Πιστοποιητικού Επιτυχίας. Το Πιστοποιητικό Επιτυχίας στο έκτο και έβδομο επίπεδο των αγγλικών αναγνωρίζεται από την ΕΔΥ και την ΕΕΥ, ως τεκμήριο «πολύ καλής γνώσης» της αγγλικής γλώσσας.

Γίνεται ακόμα προετοιμασία των μαθητών για τις πιο κάτω εξωτερικές εξετάσεις ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η λειτουργία των ΚΙΕ

Τα ΚΙΕ λειτουργούν Δευτέρα, Τρίτη, Πέμπτη και Παρασκευή από τις 3.00 – 6.00 μ.μ. Τμήματα ενηλίκων λειτουργούν σε κάποια Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης τις βραδινές ώρες, 6.30 – 8.00 μ.μ. Σε ειδικές περιπτώσεις προσφέρονται μαθήματα το απόγευμα της Τετάρτης ή το πρωινό του Σαββάτου.

Κατά κανόνα, ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα είναι 10 - 15, μπορεί όμως, σε ειδικές περιπτώσεις, να δοθεί η δυνατότητα λειτουργίας τμημάτων με λιγότερους μαθητές.

Δίδακτρα

Τα δίδακτρα των ΚΙΕ εγκρίνονται από το Υπουργείο Οικονομικών και κυμαίνονται από ΛΚ100 μέχρι ΛΚ190 το χρόνο, ανάλογα με το προσφερόμενο επίπεδο του μαθήματος.

Υποτροφίες – Απαλλαγές

Για τους άπορους και άριστους μαθητές προσφέρονται πλήρεις ή μερικές υποτροφίες σε ποσοστό 10% των εγγεγραμμένων.

Το τρίτο παιδί της ίδιας οικογένειας που φοιτά σε ΚΙΕ απαλλάσσεται από την καταβολή διδάκτρων. Όλα τα παιδιά των πολυτέκνων οικογενειών απαλλάσσονται από την καταβολή του 50% των διδάκτρων ακόμα.

Προσφέρεται δωρεάν φοίτηση σε Ελληνοκύπριους που παρακολουθούν μαθήματα τουρκικών και σε Τουρκοκύπριους, παλιννοστούντες και ομογενείς που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών καθώς επίσης σε Τουρκοκύπριους που παρακολουθούν μαθήματα τουρκικής γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β Κεφαλαίου 14: Μια προσπάθεια Αναβάθμισης των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης

Το 1988 το Υπουργικό Συμβούλιο συζήτησε την κατάσταση που επικρατούσε στα ΚΙΕ και αποφάσισε τη διεξαγωγή έρευνας με όρους εντολής την υποβολή εισηγήσεων που θα στοχεύουν:

1. Στην αναβάθμιση των υπηρεσιών που προσφέρονται από τα ΚΙΕ, ώστε αυτά να καλύπτουν όλες τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και των ενηλίκων τόσο των αστικών περιοχών όσο και της υπαίθρου.
2. Στην οργάνωση των ΚΙΕ πάνω σε νέα βάση, ώστε να μην υστερούν των αντίστοιχων ιδιωτικών και να είναι σε θέση να τα συναγωνιστούν
3. Στην υλοποίηση της πολιτικής για παροχή ίσων ευκαιριών μόρφωσης και επιμόρφωσης σε όλους τους πολίτες και ιδιαίτερα στους μαθητές της Υπαίθρου.

Από τη μελέτη που έγινε (Φιλίππου, 1989) προέκυψαν ανάμεσα σε άλλα και τα ακόλουθα α) οι εγγραφές μαθητών στα ΚΙΕ ακολούθησαν ανοδική πορεία την περίοδο 1976-1980, από 5038 έφθασαν τους 7772, στη συνέχεια ακολούθησε πτώση τάση για να φθάσουν το 1987-1988 στους 4675 β) το 1988 υπήρχαν 17 ΚΙΕ και 203 εγγεγραμμένα ιδιωτικά φροντιστήρια, γ) ο μέσος όρος των διδασκτρων στα ιδιωτικά φροντιστήρια από τα οποία είχαν εξασφαλιστεί στοιχεία ήταν από 1.5 έως δύο φορές ψηλότερα από τα αντίστοιχα δίδακτρα των ΚΙΕ.

Οι εισηγήσεις που υποβλήθηκαν περιλάμβαναν την αριθμητική αύξηση και στην ποιοτική αναβάθμιση των ΚΙΕ, ώστε οδηγήσουν στην αύξηση της Κρατικής συμμετοχής σε αυτό το είδος μόρφωσης από 6% - 7% που ήταν στο 20% - 25%, δηλαδή στις 15000-20000 μαθητές. Οι βασικές κατευθύνσεις αναφέρονταν στη διοικητική δομή των ΚΙΕ και στην εξασφάλιση έμπειρων εκπαιδευτικών.

Παρά την περιορισμένη υιοθέτηση των μέτρων που προτάθηκαν, από το 1990 που εφαρμόστηκαν, οι εγγραφές στα ΚΙΕ ακολούθησαν σαφώς ανοδική τάση και έφθασαν το 1997-1998 στους 14346. Από το 1998-1999 μέχρι και το 2000-2001 η τάση αντιστρέφεται σε καθοδική, λόγω προφανώς του ανταγωνισμού από τα ιδιωτικά φροντιστήρια.

κεφάλαιο 15

Το σύστημα διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ο τρόπος διορισμού ή επιλογής των εκπαιδευτικών συνιστά μείζον πρόβλημα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για όλες τις χώρες. Από τη μια υπάρχει το αίτημα να διορίζονται οι καλύτεροι ανάμεσα στους υποψηφίους και από την άλλη να εφαρμόζονται διαφανείς, έγκυρες και αξιόπιστες διαδικασίες επιλογής, να είναι δηλαδή αδιάβλητο, να μην αφήνει περιθώρια για αυτό που στην Κύπρο και την Ελλάδα αποκαλείται «ρουσφέτι». Μια εύκολη λύση που δεν σηκώνει αμφισβήτηση στην εφαρμογή της είναι το κριτήριο της αρχαιότητας, δηλαδή ο διορισμός από καταλόγους που σχηματίζονται με βάση την ημερομηνία υποβολής της αίτησης.

Αυτή ήταν η επιλογή που εφαρμόζεται και στην Κύπρο. Από τη στιγμή που εμφανίστηκαν πλεονάζοντες πτυχιούχοι, περί το τέλος της δεκαετίας του 1960, οι εκπαιδευτικοί τη Μέσης Εκπαίδευσης διορίζονται από καταλόγους διοριστέων (επετηρίδα). Δηλαδή, εντάσσονται σε καταλόγους προτεραιότητας κατά ειδικότητα με βάση τη σειρά που υποβάλλεται η αίτηση (ανάμεσα σε όσους εγγράφονται την ίδια περίοδο, λαμβάνεται επίσης υπόψη η επίδοση του πτυχίου και τυχόν μεταπτυχιακά προσόντα).

Πρόκειται για ένα σύστημα που δεν αφήνει περιθώρια για «ρουσφέτι», αλλά ταυτόχρονα δεν έχει σχέση με κριτήρια αξίας. Δεδομένου ότι βασικό κριτήριο είναι η ημερομηνία λήψης πτυχίου, εμφανώς παραβιάζει την αρχή για επιλογή των καλύτερων, και μπορεί να χαρακτηριστεί ως θεσμός μη αξιοκρατικός. Για παράδειγμα, ο τελευταίος σε επίδοση φοιτητής που τελειώνει τις σπουδές του τον Ιανουάριο, προηγείται του πρώτου φοιτητή που τελειώνει τον Ιούλιο του ίδιου έτους.

Με την πάροδο του χρόνου οι καταλόγοι διοριστέων γίνονται ολοένα και μακρύτεροι, με αποτέλεσμα η μέση ηλικία διορισμού να ανεβαίνει. Έτσι, το αίτημα για αλλαγή του συστήματος με την υιοθέτηση μιας πιο αξιοκρατικής διαδικασίας συζητείται από καιρό, χωρίς να έχει βρεθεί ακόμη λύση. Υπάρχουν έντονες αντιδράσεις για οποιαδήποτε αλλαγή, κυρίως από φορείς και οργανώσεις. Οι αντιδράσεις για αλλαγή του συστήματος βασίζονται σε δύο κυρίως λόγους: Ότι το

υφιστάμενο σύστημα αποκλείει το ρουσφέτι και ότι είναι πρακτικά αδύνατο να εξευρεθεί οποιαδήποτε άλλη διαδικασία η οποία να είναι πραγματικά αδιάβλητη, έγκυρη και αξιόπιστη. Υπάρχει πολύ έντονα η αίσθηση ότι η αρχαιότητα είναι η μόνη επιλογή που διασφαλίζει το αδιάβλητο.

Στην Ελλάδα παρατηρήθηκε τέτοιος κορεσμός της επετηρίδας που, ύστερα από μια μακρά περίοδο διαβουλεύσεων, κατέληξε στην κατάργησή της το 1997 και την αντικατάστασή της με εξετάσεις στα παιδαγωγικά με ευθύνη του ΑΣΕΠ (Ανωτάτου Συμβουλίου Εθνικής Παιδείας). Η εφαρμογή του νέου συστήματος συνδέθηκε με ενστάσεις και έντονες κοινωνικές κινητοποιήσεις. Οι επικριτές του αμφισβήτησαν την εγκυρότητα και το αδιάβλητο των εξετάσεων. Ωστόσο, μετά από μια περίοδο εφαρμογής του στην πράξη φαίνεται να γίνεται αποδεκτό, περιορίζονται εκείνοι που προτείνουν επιστροφή στην επετηρίδα και αναζητούνται μέτρα βελτίωσής του.

Ανάλογος κορεσμός των καταλόγων παρατηρήθηκε και στην Κύπρο, αλλά το κάποιο «ξεκαθάρισμα» των καταλόγων το οποίο επέφερε η εφαρμογή της απόφασης για Προϋπηρεσιακή Κατάρτιση συνέβαλε στην επιβίωσή του. Διότι ένας αριθμός ατόμων που βρίσκονταν για χρόνια στον κατάλογο έκριναν τελικά ασύμφορο να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή και απεσύρθησαν. Ωστόσο, μετά από μια προσωρινή ανακούφιση, η επετηρίδα άρχισε και πάλι να διογκώνεται, με αποτέλεσμα βγαίνουν στην επιφάνεια οι αδυναμίες του συστήματος και πληθαίνουν οι φωνές για κάποια αλλαγή.

Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Σε αρκετές ειδικότητες η περίοδος αναμονής αγγίζει ή ακόμη και ξεπερνά την ηλικία αφυπηρέτησης. Ανεξάρτητα από τις μικρές διαφορές που μπορούν να προκύψουν στην πορεία, είναι σαφές ότι η αναμονή αυτή δεν είναι προς όφελος της εκπαίδευσης.

Στη Δημοτική Εκπαίδευση σχηματίστηκε ήδη κατάλογος και, σύμφωνα με τους υπολογισμούς των αρμοδίων, σύντομα ο χρόνος αναμονής θα πλησιάσει τα δέκα χρόνια. Τα Κολέγια προχωρούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και στην Ελλάδα ιδρύονται συνεχώς και νέα Παιδαγωγικά Τμήματα, που λόγω της υφιστάμενης ποσόστωσης που μας προσφέρει η Ελλάδα, διογκώνουν τον αριθμό των υποψηφίων για διορισμό στην εκπαίδευση.

Οι αρνητικές παρενέργειες του υφιστάμενου συστήματος είναι γνωστές και δεδομένες: Σε πολλές ειδικότητες αποκλείεται ο διορισμός νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία, πολλοί από αυτούς που διορίζονται έχουν στο μεταξύ χάσει επαφή με το αντικείμενο που θα διδάξουν, και φυσικά δεν αναμένεται ότι όσοι πέτυχαν σε κάποιο άλλο τομέα θα εγκαταλείψουν μια σταδιοδρομία 20-25 χρόνων για να αρχίσουν από την αρχή. Το αποτέλεσμα είναι να χάνονται για την εκπαίδευση αρκετοί επιτυχημένοι επαγγελματίες.

ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν πιο πάνω και τις απόψεις φορέων και παραγόντων συνάγεται ότι υπάρχει και στη Κύπρο πρόβλημα που προκύπτει από τον κορεσμό των καταλόγων. Η Επιτροπή μας εκτιμά ότι το πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιστημονική σοβαρότητα. Η Επιτροπή μας θεωρεί ότι το σύστημα διορισμού εκπαιδευτικών χρειάζεται επείγοντως αναθεώρηση, με στόχο να γίνει πιο αξιοκρατικό και δίκαιο χωρίς να αφήνει περιθώρια για έξωθεν παρεμβάσεις (ρουσφέτι).

Έχοντας υπόψη ότι η πολιτική που θα επιλεγεί δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από το σύστημα επιλογής των φοιτητών, τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση - επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η Επιτροπή μας προτείνει τα ακόλουθα:

1. Να αρχίσει ένας ανοικτός διάλογος ανάμεσα σε όλους τους κοινωνικούς εταίρους, με σκοπό να σχεδιαστεί ένα σύγχρονο αξιοκρατικό σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών.
2. Νοείται ότι θα ληφθούν υπόψη οι ευαισθησίες και θα προβλεφθούν οι δέουσες ασφαλιστικές δικλείδες που θα καθιστούν το νέο σύστημα διαφανές, έγκυρο αξιόπιστο και αποτελεσματικό.
3. Βασικά κριτήρια που θα συνυπολογίζονται στο νέο σύστημα θα είναι όλα τα σχετικά στοιχεία από το φάκελο του υποψηφίου που έχουν άμεση σχέση με το επάγγελμα. Δηλαδή, επιδόσεις, διακρίσεις και εμπειρίες που θα αρχίζουν από τη φοίτησή του στο Λύκειο και θα συμπληρώνονται με την περίοδο των πτυχιακών σπουδών και τις μετέπειτα εμπειρίες του και την προϋπηρεσιακή παιδαγωγική κατάρτιση.
4. Ένα από τα κριτήρια, αλλά όχι το μοναδικό, θα είναι και τα αποτελέσματα γραπτής εξέτασης στο παιδαγωγικό σκέλος της κατάρτισης των υποψηφίων. Για το αδιάβλητο και

την εγκυρότητα της εξέτασης αυτής θα ληφθούν όλες οι δυνατές πρόνοιες. Η πρόταση αυτή δεν ήταν ομόφωνη.

5. Από την αρχή θα υπάρξει μια συμφωνημένη μεταβατική περίοδος (π.χ. πέντε ετών) κατά την οποία θα διενεργούνται διορισμοί από δύο καταλόγους, από εκείνον που ήδη υπάρχει και από εκείνον που θα προκύψει με το νέο σύστημα το οποίο θα συμφωνηθεί.

Αιτιολόγηση Προτάσεων

Η αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων που επιδιώκουν διορισμό στην εκπαίδευση, το υποχρεωτικό άνοιγμα των καταλόγων σε πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επικείμενη λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων επιβαρύνει σημαντικά ένα παραδοσιακό σύστημα που παρεμποδίζει το διορισμό νέων και ικανών εκπαιδευτικών.

Στην εποχή που προβάλλεται ολοένα και περισσότερο το αίτημα για επιλογή των καλύτερων, δεν μπορεί να συνεχίζεται μια διαδικασία η οποία βασίζεται στο μοναδικό επιχείρημα ότι είναι αδιάβλητη.

κεφάλαιο 16

Ανάπτυξη συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού

I. Η ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ - Ο ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΙΣΜΟΣ

Η πρόταση για την ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του όσο και του εκπαιδευτικού ως σημαντική συνιστώσα του δεν μπορεί παρά να έχει ως αφετηρία του την κριτική ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης. Αν και στόχος είναι η πρόταση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης, ο όρος αξιολόγηση στο Εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στην παρούσα φάση, εξαντλείται σε μια μόνο διάστασή του, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στο παραδοσιακό, αντιπαραγωγικό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης από τους επιθεωρητές.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή εγκαθιδρύθηκε στην Κύπρο με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το ισχύον σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1976 και έκτοτε εφαρμόζεται χωρίς να υποστεί οποιεσδήποτε βασικές εκσυγχρονιστικές τροποποιήσεις. Σήμερα υπηρετούν στο ΥΠΠ ως Επιθεωρητές Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης σαράντα περίπου άτομα και ένας ανάλογος αριθμός στη Δημοτική Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται αποκλειστικά στην έκθεση του επιθεωρητή. Η έκθεση αυτή είναι το αποτέλεσμα των εντυπώσεων που αποκομίζει ο επιθεωρητής από τις επισκέψεις του στην τάξη του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Οι θέσεις προκηρύσσονται από το ΥΠΠ και πληρούνται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ). Τα καθήκοντα, οι ευθύνες και τα απαιτούμενα προσόντα καθορίζονται από τα σχέδια υπηρεσίας.

Καθήκοντα και ευθύνες του επιθεωρητή

1. Αναλαμβάνει την επιθεώρηση σχολείων μέσης εκπαίδευσης και την **επιθεώρηση, καθοδήγηση και αξιολόγηση** του διδακτικού προσωπικού της ειδικότητάς του.
2. Μετέχει ενεργά στην οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών συνεδρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων για το διδακτικό προσωπικό.

3. Αναλαμβάνει διοικητικά ή/ και άλλα ειδικά καθήκοντα π.χ. συντονισμό, προγραμματισμό, ανάπτυξη προγραμμάτων, εκπαιδευτικές μελέτες, έρευνες, εξετάσεις, καθοδήγηση και επαγγελματικό προσανατολισμό κ.λπ.
4. Εκτελεί οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του ανατεθούν

Προσόντα επιθεωρητή

1. Πανεπιστημιακό δίπλωμα ή τίτλος ή ισότιμο προσόν στο θέμα της ειδικότητάς του, που να δίνει σε αυτόν δικαίωμα διορισμού / κατάταξης στη θέση καθηγητή / εκπαιδευτή στις κλίμακες Α8-Α10.
2. **Μεταπτυχιακή εκπαίδευση** στα παιδαγωγικά ή σε θέμα συναφές με τα καθήκοντα της θέσης διάρκειας **ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους**.
3. Εκπαιδευτική υπηρεσία δεκαπέντε (15) τουλάχιστον ετών από τα οποία: 1) τα δύο σε θέση, όχι κατώτερη από εκείνη του Βοηθού Διευθυντή Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης και 2) τα πέντε τουλάχιστον στη Μέση Εκπαίδευση.
4. Πολύ καλή γνώση μιας τουλάχιστον από τις επικρατέστερες ευρωπαϊκές γλώσσες.
5. Ακεραιότητα χαρακτήρα, υπευθυνότητα, ευθυκρισία κ.λπ.

Διαπιστώσεις από τα σχέδια υπηρεσίας των επιθεωρητών

1. Ενώ τα βασικά του καθήκοντα είναι η **επιθεώρηση, καθοδήγηση και αξιολόγηση** του διδακτικού προσωπικού, τα σχέδια υπηρεσίας επιτρέπουν στο ΥΠΠ να του αναθέτει οργανωτικά, διοικητικά και άλλα καθήκοντα. Αυτό από τη μια εξυπηρετεί τις διοικητικές ανάγκες του ΥΠΠ, αλλά από την άλλη αφαιρεί από τον επιθεωρητή ουσιαστικό χρόνο από τα καθήκοντά του εντός του σχολείου με συνέπεια να ατονεί ο **καθοδηγητικός** ρόλος του επιθεωρητή που πρέπει να είναι ο πιο σημαντικός για την ανάπτυξη του προσωπικού. Η κατάσταση αυτή μετατρέπει το θεσμό σε είδος «αστυνόμευσης» που περιορίζεται σε δύο επισκέψεις το χρόνο με σκοπό την αξιολόγηση / βαθμολόγηση του καθηγητή.
2. Τα σχέδια υπηρεσίας δεν απαιτούν μεταπτυχιακό **τίτλο** αλλά μεταπτυχιακή **εκπαίδευση** διάρκειας ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους. Ούτε πάλι απαιτούν τίτλο στην διδακτική του αντικειμένου, αλλά στα παιδαγωγικά γενικά και το χειρότερο σε «θέμα συναφές με τα καθήκοντα της θέσης». Η διατύπωση «μεταπτυχιακή εκπαίδευση» είναι γενική, αόριστη και

επιδέχεται διάφορες υποκειμενικές ερμηνείες. Η διατύπωση αυτή μπορεί να είχε ουσιαστική σημασία για την εποχή που συντάχθηκαν τα σχέδια υπηρεσίας, σήμερα όμως που οι ανάγκες για ουσιαστική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αυξάνονται συνεχώς και που ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακές ή/και διδακτορικές σπουδές είναι ανεπαρκής και επιτρέπει την επιλογή των επιθεωρητών με βάση την αρχαιότητα ή/και διάφορα υποκειμενικά κριτήρια.

Γενικότερες Διαπιστώσεις

Ο θεσμός του επιθεωρητή πρέπει να ιδωθεί μέσα από τα γενικότερο πλαίσιο της δομής ενός συγκεντρωτικού και συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος και προ πάντων μέσα στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης το οποίο κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα. Είναι κοινή διαπίστωση ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, το οποίο αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς νοσεί. Παρόλο που η νομοθεσία καθορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης – αξία, προσόντα, αρχαιότητα- στην πράξη το πιο καθοριστικό στοιχείο αξιολόγησης είναι η αρχαιότητα. Είναι εμφανές ότι στις πλείστες των περιπτώσεων η κατάληψη των θέσεων Διευθυντή και Επιθεωρητή συμπίπτει με τα τελευταία χρόνια πριν την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού. Το φαινόμενο αυτό στερεί το εκπαιδευτικό σύστημα από το δυναμισμό και την ευελιξία που πρέπει να το διακρίνει. Η υπάρχουσα κατάσταση αξιολόγησης είναι απηρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος.

Η ανάγκη μεταρρύθμισης εκφράζεται από τη μια πλευρά με τον παραμερισμό ενός διοικητικού-εποπτικού θεσμού που λειτουργούσε και λειτουργεί ως μια ισχυρή αντιμεταρρυθμιστική δύναμη και από την άλλη πλευρά με την απέχθεια προς όλες τις καταπιέσεις πρόσκαιρες ή μη ενός αναχρονιστικού και απόλυτα συγκεντρωτικού –διοικητικού συστήματος.

II. ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

A. Εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η πρόταση της Επιτροπής για ανάπτυξη συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, είναι ένα συγκεκριμένο σχέδιο για την Εκπαίδευση της Κύπρου που προωθεί

την αποκέντρωση, τη δημοκρατικοποίηση και τη συμμετοχική ευθύνη όλων των παραγόντων που παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση.

Το όλο εγχείρημα στηρίζεται στη χρήση *Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου* και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων *Διαδικασιών Βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας*. *Δείκτες* και *Διαδικασίες* είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό δε συνιστάται η αντιγραφή και μεταφύτευση ξένων προτύπων.

Παρόλα αυτά, εφόσον η Κύπρος είναι πια μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να γίνει αναφορά στους δείκτες ποιότητας που προτείνονται από την έκθεση μιας επιτροπής εργασίας το Μάιο του 2000. Οι δείκτες ποιότητας αφορούν διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με το γενικό τίτλο: *Full title of the 29 indicators for monitoring performance and progress of education and training systems in Europe*.

Αν και ορισμένοι από τους δείκτες αυτούς αφορούν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θεωρούμε ότι είναι σημαντικοί για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας. Εξάλλου, ορισμένοι από αυτούς εύκολα μπορούν να μετασχηματιστούν ώστε να αφορούν δεδομένα της Σχολικής Μονάδας. Μερικοί δείκτες που αναφέρονται συχνά στη βιβλιογραφία είναι οι παρακάτω:

1. **Δείκτες παρακολούθησης της σχολικής εκπαίδευσης** που σχετίζονται με την οργάνωση και αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης
2. **Δείκτες επιδόσεων** σε τομείς αιχμής για την κοινωνία της γνώσης όπως τα μαθηματικά, η ανάγνωση, οι επιστήμες, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογία κλπ. Για παράδειγμα μερικοί τέτοιοι δείκτες, όπως αναφέρονται στην παραπάνω έκθεση μπορεί να είναι :
 - ✦ Ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν Μαθηματικά, Επιστήμες και Τεχνολογία ως προς το συνολικό αριθμό των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
 - ✦ Ποσοστό των πτυχιούχων στα Μαθηματικά, Επιστήμες και Τεχνολογία ως προς το συνολικό αριθμό των πτυχιούχων μιας χώρας.
 - ✦ Ο συνολικός αριθμός των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα πεδία των Μαθηματικών, των Επιστημών και της Τεχνολογίας.

- ✦ Ο αριθμός ανά 1000 κατοίκους ηλικίας 20-29 ετών των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα πεδία των Μαθηματικών, των Επιστημών και της Τεχνολογίας .

3. Δείκτες επιτυχίας και μετάβασης σε σχέση με την ολοκλήρωση των σπουδών των μαθητών. Για παράδειγμα μερικοί τέτοιοι δείκτες, όπως αναφέρονται στην παραπάνω έκθεση μπορεί να είναι :

- ✦ Ποσοστό των ατόμων ηλικίας 22 ετών που έχουν συμπληρώσει επιτυχώς την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο).
- ✦ Κατανομή και μέσος όρος επίδοσης των φοιτητών, ανά χώρα, με βάση την κλίμακα της PISA για τα Μαθηματικά.
- ✦ Κατανομή και μέσος όρος επίδοσης των φοιτητών, ανά χώρα, με βάση την κλίμακα της PISA για τις Επιστήμες.
- ✦ Κατανομή και μέσος όρος επίδοσης των φοιτητών, ανά χώρα, με βάση την κλίμακα της PISA για την Ανάγνωση.

4. Δείκτες πόρων και δομών που αφορούν την παροχή πόρων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα μερικοί τέτοιοι δείκτες, όπως αναφέρονται στην παραπάνω έκθεση μπορεί να είναι:

- ✦ Οι δημόσιες δαπάνες στην παιδεία ως ποσοστό του Εθνικού Ακαθάριστου Προϊόντος.
- ✦ Οι ιδιωτικές δαπάνες σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ως ποσοστό του Εθνικού Ακαθάριστου Προϊόντος.
- ✦ Οι συνολικές δαπάνες για την Εκπαίδευση ανά μαθητή/φοιτητή για κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης.
- ✦ Οι συνολικές δαπάνες για την Εκπαίδευση ανά μαθητή/φοιτητή.

Η πρόταση της Επιτροπής περιλαμβάνει δείκτες και σε άλλους τομείς που σχετίζονται με το δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό σχολείο και την παιδεία πέρα από την κοινωνία της γνώσης. Σε ένα δημοκρατικό και ανθρωποκεντρικό σχολείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η διδασκαλία πέρα από την κοινωνία της γνώσης με στόχο τη διαμόρφωση χαρακτήρων, κοινωνικότητας, δημοκρατικότητας και γενικότερα ταυτότητας (Hargreaves, 2003). Η παιδεία

πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου που να κατανοεί τα προβλήματα της κοινωνίας και να παρεμβαίνει ενεργά για την αντιμετώπιση τους και όχι να δρα ως μηχανή διάπλασης προεπιλεγμένων προτύπων για αναπαραγωγή του συστήματος. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη των ατόμων πέρα από την κοινωνία της γνώσης θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν ως ακολούθως:

1. προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης
2. ανάπτυξη πανανθρώπινης ταυτότητας
3. να δρα στο σχολικό περιβάλλον με τρόπο που να σέβεται τη διαφορετικότητα των ανθρώπων
4. να αναπτύσσει σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, θεωρώντας τους ως βασικούς εταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία
5. να επιδιώκει την αυτομόρφωση, την επιμόρφωση και την αυτοβελτίωσή του
6. να συνεργάζεται με συναδέλφους για το συλλογικό καλό της εκπαίδευσης, επιδεικνύοντας επαγγελματική εμπιστοσύνη
7. να συνειδητοποιήσει ότι πρέπει η διδακτική του προσέγγιση να διαφέρει από τον τρόπο που ο ίδιος διδάχτηκε
8. να επιδεικνύει δημιουργικότητα και ευελιξία, να επιδιώκει τη διδασκαλία μέσω της λύσης προβλήματος, να αναγνωρίζει τη σημασία της συλλογικής ευφυΐας.

Πως οι παραπάνω γενικοί δείκτες ποιότητας μεταφράζονται στα πλαίσια της πρότασης της Επιτροπής για τη θεμελίωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας;

Ας πάρουμε για παράδειγμα τους δείκτες επιτυχίας και μετάβασης. Διάφοροι δείκτες θα μπορούν να προταθούν και να λειτουργήσουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

+ **Δείκτης Α: Φοίτηση**

1. Κριτήριο λειτουργίας διαδικασιών για την παρακολούθηση της φοίτησης.
2. Κριτήριο υποστήριξης μαθητών που απουσιάζουν συστηματικά από το σχολείο.

3. Κριτήριο λειτουργίας ειδικών προγραμμάτων για ειδικές κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με ειδικές ανάγκες, τμήματα υποδοχής για παιδιά μειονοτήτων κ.λπ.).

Επίσης στα πλαίσια δεικτών επίδοσης θα μπορούσαν να προταθούν διάφοροι άλλοι δείκτες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

✦ **Δείκτης Β: Επίδοση**

1. Κριτήριο ανταπόκρισης των μαθητών στους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων.
2. Κριτήριο επιτυχίας των μαθητών σε εξωσχολικές γραπτές δοκιμασίες (π.χ. διαγωνισμοί Μαθηματικής Εταιρείας, διαγωνισμοί πληροφορικής, διαγωνισμοί τέχνης, διαγωνισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.λπ.).
3. Κριτήριο σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών σε διάφορες χρονικές στιγμές της σχολικής χρονιάς.
4. Κριτήριο σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες με αυτήν περισσότερων ικανών μαθητών.
5. Κριτήριο σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών μειονοτήτων με αυτήν των μαθητών που δεν ανήκουν σε μειονότητες.

Είναι φανερό ότι μπορούν να προταθούν διάφοροι ανάλογοι δείκτες και για τις διαδικασίες βελτίωσης όλων των προηγούμενων δεικτών στα πλαίσια πάντοτε της σχολικής μονάδας.

B. Σκεπτικό που διέπει την πρόταση της Επιτροπής

Οι ραγδαίες όσο και ριζοσπαστικές αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης υπαγορεύουν αναθεωρήσεις στον προσανατολισμό και αναθεωρήσεις στο θεσμικό καθεστώς που διέπει το σχολικό σύστημα. Η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει την αλλαγή πλεύσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε μια εποχή θεοποίησης του οικονομικού ανταγωνισμού και των οικονομικών δεικτών ως δεικτών επιτυχίας και ευημερίας χρειάζεται μια παιδεία με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και ανθρωπιστικό περιεχόμενο που θα προετοιμάζει τους νέους πολίτες να είναι προσηλωμένοι στις «οικονομικές» αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η προσπάθεια ανταπόκρισης στα αιτήματα των καιρών είναι ορατή διεθνώς. Το μέγεθος εντούτοις και ο χαρακτήρας του εγχειρήματος έχει οδηγήσει το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αρχών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναζητήσουν τη συνεργασία και τη δραστήρια συμμετοχή σ' αυτό των εκπαιδευτικών φορέων και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, κοινωνικών/ πολιτισμικών φορέων, κτλ.). Στο πλαίσιο αυτό και προκειμένου να διευκολυνθεί η ενεργός εμπλοκή όλων, αλλά και η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, προτείνεται να εκχωρηθούν σταδιακά σημαντικές αρμοδιότητες στην ίδια τη σχολική μονάδα, στο κατ' εξοχήν κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι δεδομένο και γενικά αποδεκτό ότι καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να στεφθεί με επιτυχία αν δεν υιοθετηθεί στην ολότητά της από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Οι απαιτήσεις των επιθεωρητών και ο ρόλος που διαδραματίζουν στον εκπαιδευτικό χώρο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά, τους στόχους και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών. Θεωρούνται ως οι εκφραστές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και οι κριτές-αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου.

Παρά τις επιμέρους διαφορές από χώρα σε χώρα, η σχολική μονάδα –κυρίως οι εκπαιδευτικοί, αλλά κατά περίπτωση και οι γονείς/ μαθητές και οι λοιποί φορείς– αναλαμβάνουν το έργο της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών. Για το σκοπό αυτό αποτιμώ συστηματικά όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου (εσωτερική αξιολόγηση) αναζητώντας τόσο τις επιτυχείς πρακτικές όσο και –κυρίως– τα σημεία που είναι δεκτικά περαιτέρω βελτίωσης. Στη συνέχεια θέτει και ιεραρχεί τους στόχους ποιοτικής βελτίωσης και προγραμματίζει τα μέσα, τις διαδικασίες και τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών (σχεδιασμός βελτίωσης εκπαιδευτικού έργου). Τέλος εφαρμόζει με τρόπο οργανωμένο, ευέλικτο και συνεχώς εποπτευόμενο και σε συνεργασία πάντοτε με το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας το σχέδιο βελτίωσης. Η όλη διαδικασία είναι συνεχής και αναπτύσσεται σε κύκλους ετήσιας ή διετούς διάρκειας, ανάλογα με το μέγεθος και την υφή της αναλαμβανόμενης προσπάθειας.

Για να λειτουργήσουν οποιεσδήποτε μορφές μεταρρύθμισης πρέπει να δημιουργηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο συγκεκριμένα και μακρόχρονα σχέδια αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης. Οι τρεις αυτές αλληλοσυμπληρούμενες και διαλεκτικά δεμένες θέσεις

θεωρείται ότι αποτελούν τα βάρη πάνω στα οποία θα στηριχθεί οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής αλλαγής, γιατί, αλλιώς, αντί η αλλαγή να υπηρετεί έναν **κοινωνικό βελτιωτικό μετασχηματισμό** θα εξυπηρετεί την αναπαραγωγή σωφρονιστικών και κατασταλτικών θεσμών και τη συντήρηση του συγκεντρωτισμού.

Περνώντας από μια εξωτερική αξιολόγηση, όπως υλοποιείται από τους επιθεωρητές ως εκπροσώπους ενός συντηρητικού-συγκεντρωτικού συστήματος, σε μια εσωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα, υλοποιείται στην πράξη η αποκέντρωση. Το εγχείρημα αυτό εκφράζει και τους άλλους δυο όρους, δηλαδή τη δημοκρατικοποίηση και τη συμμετοχική ευθύνη εφόσον αντί οποιασδήποτε μορφής αστυνόμευσης απαιτεί συμμετόχους και συνεργάτες του όλου εκπαιδευτικού έργου.

Η διεθνής πρακτική, όπως αυτή καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, έχει αναδείξει τα πλεονεκτήματα της «εσωτερικής αξιολόγησης που έχει σκοπό τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» έναντι των παλαιότερων μορφών εξωτερικής αξιολόγησης. Όπου εφαρμόστηκε με τρόπο προσεκτικό, σχεδιασμένο και συστηματικό –κάτι που δεν πρέπει να θεωρείται αυτόνοτο χωρίς την κατάλληλη εξοικείωση όλων των εμπλεκόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών– η εσωτερική αξιολόγηση έδειξε ότι:

- Ενθάρρυνε δημιουργικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες στο σχολείο και διεύρυνε το πεδίο και τη θεματική τους.
- Διαμόρφωσε ένα κλίμα συναντίληψης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Κινητοποίησε το ενδιαφέρον των συνήθως αδρανών μελών και ενεργοποίησε λανθάνουσες δυνάμεις στη σχολική κοινότητα.
- Ενίσχυσε το αυτο-συναίσθημα μαθητών και εκπαιδευτικών και διευκόλυσε τους δεύτερους να συνειδητοποιήσουν άγνωστες γι' αυτούς πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας.
- Ενίσχυσε το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας.
- Οδήγησε σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα που ικανοποιούν τόσο τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού ως προσωπικότητες, ενεργούς πολίτες και οικονομικά παραγωγικά άτομα όσο και την κοινωνία και την αγορά εργασίας.

III. Η ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ - ΜΕΤΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται και η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις εξής περιπτώσεις:

- α) Για τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού και
- β) Για την προαγωγή του.

Παρόλο που οι λεπτομέρειες για τα κριτήρια και τις διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης θα προσδιοριστούν αναλυτικότερα από μια άλλη επιτροπή που θα μελετήσει και θα υλοποιήσει όλα τα παραπάνω, εντούτοις είναι σκόπιμο να διατυπωθούν μερικές πιθανές κατευθυντήριες γραμμές για αυτό το θέμα αιχμής για την Κυπριακή Εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης που να εξυπηρετεί τα πραγματικά συμφέροντα της παιδείας, να αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς με βάση την αξία, τα προσόντα και την αρχαιότητα και όχι να τους κατατάσσει σε λίστα αναμονής για προαγωγή με βάση το πιστοποιητικό γέννησης.

Μια βασική αλλαγή του συστήματος πρέπει να βασίζεται στην κατάργηση του μονοδιάστατου μοντέλου του επιθεωρητισμού και στην καθιέρωση ενός πολυδιάστατου μοντέλου αξιολόγησης. Ένα σημαντικό στοιχείο της πρότασης της Επιτροπής είναι λοιπόν η μετεξέλιξη του Επιθεωρητή σε Εκπαιδευτικό Σύμβουλο.

Το πολυδιάστατο αυτό μοντέλο αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει τις παρακάτω διαστάσεις:

- ✦ Φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) του εκπαιδευτικού.
- ✦ Εξωτερική αξιολόγηση από ειδικά εκπαιδευμένους, εκπαιδευτικούς συμβούλους οι οποίοι αντικαθιστούν τους επιθεωρητές. Οποιασδήποτε εξωτερικής αξιολόγησης, θα προηγείται η πραγματοποίηση μιας σειράς σχετικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων.
- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του σχολείου του.
- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.

- ✦ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα προκύπτει από ένα **συμβούλιο αξιολόγησης** στο οποίο θα συμμετέχουν οι παράγοντες που αντιστοιχούν στις παραπάνω διαστάσεις, δηλαδή ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο εκπρόσωπος των μαθητών της σχολικής μονάδας. Η σημασία του ρόλου του κάθε εμπλεκόμενου φορέα στο συμβούλιο αξιολόγησης μπορεί να προκύψει από τον καθορισμό μορίων για τη βαρύτητα της άποψης καθενός.

Η λειτουργία ενός ανάλογου συμβουλίου αξιολόγησης υλοποιεί τις προϋποθέσεις της αποκέντρωσης, δημοκρατικοποίησης και συμμετοχικής ευθύνης που θέτει η έκθεση για τη επιτυχή λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

- Πράγματι η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης συμβάλλει στην αποκέντρωση εφόσον η εξωτερική αξιολόγηση μεταφέρεται από τους Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο του συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας
- Επιπλέον η συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας γενικότερα, όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας είναι ένα μέτρο που συμβάλλει στη δημοκρατικοποίηση του συστήματος ενώ αυξάνει τη συμμετοχική ευθύνη όλων (καθηγητών, μαθητών κλπ.)

Στο πλαίσιο που περιγράφεται πιο πάνω, η Επιτροπή προτείνει μερικές βελτιωτικές αλλαγές σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν και μερικές βελτιωτικές αλλαγές είναι φανερό ότι μπορούν να εφαρμοστούν και στο σημερινό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εντούτοις η Επιτροπή θεωρεί ότι αυτές οι αλλαγές θα αποδώσουν καλύτερα στο πλαίσιο του συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης.

Μερικές βελτιωτικές αλλαγές της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να είναι οι εξής:

1. Η κλίμακα αξιολόγησης να διευρυνθεί (από 40 να γίνει 100). Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα ευελιξίας και απεμπλοκής από την ισοπέδωση.

2. Η παρουσία του εκπαιδευτικού συμβούλου στο σχολείο να μην είναι περιστασιακή και ευκαιριακή (όπως συμβαίνει με τους επιθεωρητές που πραγματοποιούν δύο επισκέψεις το χρόνο κατά καθηγητή). Ο εκπαιδευτικός Σύμβουλος να εμπλακεί στη διδακτική πράξη. Να γίνει ο πραγματικός καθοδηγητής, η πηγή του προβληματισμού, της βελτίωσης και της αλλαγής. Να εμπλουτιστεί ο ρόλος του, αφού αποφορτωθεί από τα άλλα διοικητικά καθήκοντα του επιθεωρητή στο ΥΠΠ.
3. Να επανατοποθετηθούν οι σχέσεις επιθεωρητή / δασκάλου-καθηγητή σε νέες δημοκρατικές σχέσεις εκπαιδευτικού συμβούλου/ δασκάλου-καθηγητή. Δε νοείται αστυνόμευση. Να υπάρχει κοινός σχεδιασμός της πορείας και των στόχων του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο και τον εκπαιδευτικό.
4. Να καταργηθεί η υποβολή του μονοσέλιδου Ατομικού Πληροφοριακού Εντύπου και να δοθεί η δυνατότητα στον καθηγητή να υποβάλλει τη δική του αυτό-αξιολόγηση με όλα τα σχετικά στοιχεία και τεκμήρια. Ο φάκελος επιτευγμάτων (portfolio) πρέπει να είναι ουσιαστικό μέρος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (η μια διάσταση του παραπάνω μοντέλου). Η συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησής του θα καταρρίψει σε μεγάλο βαθμό το επιχείρημα για έλλειψη διαφάνειας στις διαδικασίες.
5. Να διαφοροποιηθούν τα κριτήρια επιλογής ανάλογα με τη θέση. Για παράδειγμα, άλλα πρέπει να είναι τα προσόντα ενός διοικητικού στελέχους (Διευθυντή, Επιθεωρητή, Συμβούλου, κλπ.) και άλλα τα προσόντα που απαιτούνται για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια θα πρέπει να γίνουν διορθωτικές και διαρθρωτικές αλλαγές έτσι ώστε ο καλός δάσκαλος να παραμένει στην έδρα (να δοθούν κίνητρα παραμονής). Ο καλός καθηγητής δε σημαίνει πως είναι απαραίτητα και καλός διοικητικός.
6. Ο Διευθυντής του σχολείου να συμμετέχει ουσιαστικότερα στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του σχολείου του, εφόσον δεχθεί προηγουμένως την κατάλληλη επιμόρφωση για το συγκεκριμένο σκοπό.
7. Να υπάρχουν κοινά αντικειμενικά κριτήρια που να είναι γνωστά σε αξιολογητή και αξιολογούμενο. Η απουσία τέτοιων αντικειμενικών κριτηρίων οδηγεί στην «ισοπέδωση» των βαθμολογιών όλων των εκπαιδευτικών και στην υποβάθμιση του κριτηρίου της αξίας των εκπαιδευτικών για σκοπούς προαγωγής τους σε ανώτερες θέσεις.

8. Να δοθεί σημασία στην βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.
9. Να υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση.

ΙV. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Οι προτάσεις της Επιτροπής όπως προκύπτουν από τα πιο πάνω είναι οι παρακάτω:

1. Καθιέρωση ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας
2. Καθιέρωση ενός συμβουλίου αξιολόγησης στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής μονάδας
3. Μετεξέλιξη του Επιθεωρητή σε Εκπαιδευτικό Σύμβουλο
4. Βελτιωτικές αλλαγές στην εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Είναι φανερό ότι οι προτάσεις αυτές αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και η αποσπασματική εφαρμογή ορισμένων από τις παραπάνω προτάσεις μπορεί να είναι επιζήμια ή τουλάχιστο χωρίς καμιά ουσιαστική ωφέλεια για το Εκπαιδευτικό Σύστημα. Έτσι για παράδειγμα η υιοθέτηση ορισμένων από τις βελτιωτικές αλλαγές που προτείνονται παραπάνω χωρίς την ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας δεν θα επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο όλο θέμα της αξιολόγησης. Επίσης η κατάργηση της εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές χωρίς την ανάπτυξη του εναλλακτικού συστήματος που προτείνεται θα είναι επιζήμια για τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού συστήματος.

V. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Οι τεχνικές λεπτομέρειες των παραπάνω προτάσεων καθώς και οι οικονομικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις τους είναι ποικίλες ώστε να μπορούν να περιγραφούν στην παρούσα γενική πρόταση με λεπτομέρεια. Για τους λόγους αυτούς και για να γίνει δυνατή η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων η Επιτροπή προτείνει :

- Την εκπόνηση σχετικής *ad hoc* μελέτης «για την ανάπτυξη στην Κύπρο συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτή τη σχολική μονάδα».
- Στα παραδοτέα της μελέτης να συμπεριλαμβάνονται:
 1. *Αναλυτικός Οδηγός* αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον ακριβή προσδιορισμό δεικτών ποιότητας και διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού.
 2. *Υλικό υποστήριξης* (μελέτες περίπτωσης, διαγράμματα, τεχνικά φύλλα αξιολόγησης και σχεδιασμού, κτλ.) του όλου εγχειρήματος.
 3. *Επιμόρφωση* των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
 4. *Σχέδια υπηρεσίας* των προσόντων και καθηκόντων των Εκπαιδευτικών Συμβούλων που θα αντικαταστήσουν τους Επιθεωρητές.
- Ανάθεση της παραγωγής των ανωτέρω σε εξειδικευμένο επιστημονικό φορέα Ελληνικού/Κυπριακού ΑΕΙ με γνώση της διεθνούς πρακτικής και πιστοποιημένη συμμετοχή στην έκδοση ανάλογων μελετών στο χώρο.

κεφάλαιο 17

Εθνικά Επίπεδα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης, με την ευρύτερη έννοια του όρου, θα μπορούσαν να διακριθούν τρεις τομείς που δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι: αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (η όλη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας), αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (η συμβολή του στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων) και αξιολόγηση του αποτελέσματος (δηλαδή ο βαθμός κάλυψης των στόχων). Ως προς την επιτυχία των στόχων διεξάγεται τον τελευταίο καιρό μεγάλη συζήτηση για τα λεγόμενα «Εθνικά Επίπεδα».

Στη βάση του ζητήματος που περιγράφεται με τον ασαφή όρο «Εθνικά Επίπεδα» βρίσκεται μια φιλοσοφική αντίληψη της έννοιας της παιδείας, για την οποία υπάρχουν έντονα αντικρουόμενες απόψεις. Υπάρχουν, συγκεκριμένα εκείνοι που υποστηρίζουν μια αντίληψη της παιδείας δανεισμένη από το χώρο της οικονομίας, της παραγωγής και της διοίκησης, σύμφωνα με την οποία εκείνο που τελικά μετρά είναι το αποτέλεσμα, κατά το πρότυπο της βιομηχανικής παραγωγής. Οι σκοποί της εκπαίδευσης αναλύονται σε στόχους κατά μάθημα και ηλικία, οι οποίοι μπορούν να καταστούν μετρήσιμοι, αφού τα πάντα είναι μετρήσιμα. Οι στόχοι αυτοί προσδιορίζονται με συγκεκριμένα έργα τα οποία δοκιμάζονται σε μεγάλο δείγμα του πληθυσμού και ανάλογα με τα αποτελέσματα, συγκροτούνται σε ιεραρχικό σχήμα και αποτελούν τα καλούμενα Εθνικά Επίπεδα. Πρόκειται για μια αντίληψη που υιοθετεί και ενισχύει την αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης, με κυρίαρχα δανεισμένα από την οικονομία ιδεολογικά σημαίνοντα την ανταγωνιστικότητα, την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την απασχολησιμότητα.

Στη συνέχεια αξιολογείται ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών σε αυτά τα έργα (έλεγχος ποιότητας) κατά σχολική μονάδα και γίνεται κατάταξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα αποτελέσματα. Δηλαδή, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως καλοί, μέτριοι ή ανεπαρκείς, ανάλογα με τη συγκριτική επιτυχία των μαθητών τους. Η κατάταξη αυτή έχει στη συνέχεια επιπτώσεις τόσο στα σχολεία όσο και στους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να έχουν τη μορφή αμοιβής ή τιμωρίας, όπως είναι η παροχή μέσων και οικονομικών πόρων (για τα σχολεία) και οι δυνατότητες ανέλιξης (για τους εκπαιδευτικούς). Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί με χαμηλές

επιδιώξεις χαρακτηρίζονται ανάλογα. Φυσικό είναι οι γονείς να βρίσκουν τρόπους να τα αποφεύγουν τα «αποτυχημένα σχολεία» και τους «κακούς δασκάλους», με αποτέλεσμα να έχουμε άλλη μια πηγή ταξικού διαχωρισμού.

Υπάρχει, από την άλλη η αντίληψη ότι πολλοί από τους σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι τόσο ευρείς και γενικοί, ώστε να μην επιδέχονται μέτρηση και αριθμητική αποτίμηση ούτε ακόμη και με χαρακτηρισμούς. Συνήθως οι σκοποί της Παιδείας αναφέρονται στο είδος του πολίτη που επιδιώκουμε να αναπτύξουμε για την κοινωνία που οραματιζόμαστε: να είναι ελεύθερος, δημοκρατικός, ενεργός και υπεύθυνος πολίτης, οικονομικά παραγωγικός, κλπ. Μερικοί από τους σκοπούς αυτούς πραγματώνονται, κατά κύριο λόγο έμμεσα, μέσα από τη σπουδή των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών αλληλεπίδρασης μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Συνακόλουθα, ούτε η σαφής διατύπωση ειδικών στόχων αναφορικά με τους πιο πάνω σκοπούς είναι εφικτή, ούτε βέβαια και η μέτρηση της επιτυχίας τους.

Για παράδειγμα, δεν είναι καθόλου εύκολο να μετρηθούν οι στάσεις και πεποιθήσεις των παιδιών ή ακόμη και ενηλίκων ως προς μια σειρά από βασικά θέματα που έχουν να κάμουν με τη ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας, όπως είναι η ηθική συμπεριφορά, η δικαιοσύνη και ανοχή της διαφορετικότητας, ή ακόμη και κριτική και δημιουργική σκέψη. Αλλά ακόμη και σε θέματα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τεχνικά, όπως είναι τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, πόσο εύκολο είναι να συγκριθεί η ικανότητα του μαθητή να επιλύει μαθηματικό πρόβλημα ή να σχεδιάζει ένα πείραμα με κάποιους στόχους που έχουν τεθεί ως αναγκαίο επίπεδο, όταν ληφθούν υπόψη οι παρεμβολές του περιβάλλοντος, της διδασκαλίας και της παραπαιδείας;

Οι επικριτές των καλούμενων «Εθνικών Επιπέδων» αμφισβητούν ακόμη και την «εγκυρότητα» της διαδικασίας προσδιορισμού των επιπέδων. Ένα σημαντικό ερώτημα που υποβάλλουν είναι «ποιος, με ποια κριτήρια και με ποια διαδικασία προσδιορίζει αυτά τα επίπεδα». Αλλά, και αν ακόμη γίνει αποδεκτό ότι επιτυγχάνεται ομογνωμία ως προς τους στόχους και ότι τα έργα που επιλέγονται είναι πράγματι αντιπροσωπευτικά των στόχων, η στατιστική διαδικασία καταλήγει σε μια μέση κατάσταση που περιγράφει τα πράγματα σε μια δεδομένη στιγμή. Με ποια λογική και για πόσα χρόνια θα έχει νόημα η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών όλων των σχολείων σε αυτά τα δοκίμια με τη μέση αυτή επίδοση; Υπάρχει η άποψη ότι η αξιολόγηση του σχολικού έργου με

βάση σταθμισμένα δοκίμια, ενέχει τον κίνδυνο υπέρμετρης έμφασης στη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων και διαδικασιών, πράγμα που αποπροσανατολίζει το όλο σύστημα διδασκαλίας-μάθησης και της παιδείας ευρύτερα.

Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς το θέμα της αξιολόγησης είναι πολλές και ως ένα βαθμό γνωστές. Σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από τη δεκαετία του 1980. Πολλές από τις προτάσεις που έχουν προκύψει συνετέλεσαν σε καλύτερη κατανόηση του συστήματος, ενώ άλλες είναι αμφισβητήσιμες. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαίο στοιχείο ανατροφοδότησης του συστήματος και βασικός οδηγός σε κάθε προσπάθεια ανανέωσης, αλλά στο θέμα των Εθνικών Επιπέδων υπάρχουν έντονες επιφυλάξεις.

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ

Στην Κύπρο είχε ληφθεί πριν τρία χρόνια το 2001 η απόφαση για προσχώρηση στην πολιτική των «Εθνικών Επιπέδων». Η απόφαση τέθηκε σε εφαρμογή και άρχισε μια διαδικασία καθορισμού επιπέδων στη δημοτική και τη γυμνασιακή εκπαίδευση στα Ελληνικά τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά.

Από την Πρόταση για την Εισαγωγή του Θεσμού των Εθνικών Επιπέδων (ΕΕ) που υπογράφεται από τους συντονιστές της Επιτροπής στην οποία ανατέθηκε το έργο δεν προκύπτει ότι προηγήθηκε σε βάθος μελέτη ούτε και πλήρως αιτιολογημένη πρόταση. Η απόφαση δεν φαίνεται να είχε βασιστεί σε στέρεες αρχές. Από το κείμενο είναι εμφανής η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου. Αρκεί να αναφερθεί ότι στο μέρος που περιγράφεται ως η φιλοσοφία του θεσμού, παρατίθενται μόνο παραδοχές και αποφθέγματα του τύπου «ο καθορισμός εθνικών επιπέδων και ... αποτελούν βασική προτεραιότητα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα» (σελ. 3). Δεν φαίνεται όμως να αιτιολογείται για πιο λόγο αποτελούν προτεραιότητα. Ακόμη, σε άλλο σημείο της Πρότασης διατυπώνονται αυθαίρετα συμπεράσματα: «Η καθιέρωση ενός συστήματος εθνικών Στόχων Επιτυχίας ... θα συμβάλλει στην επίτευξη συνοχής και αλληλουχίας σε όλα τα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης». Από που προκύπτει αυτό το συμπέρασμα; Γιατί ο στόχος αυτός δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τα ισχύοντα ή αναθεωρημένα αναλυτικά προγράμματα;

Στην πρόταση περιλαμβάνεται μια αναλυτική καταγραφή της αναγκαιότητας, και ένα πλήρες σχέδιο της διαδικασίας παραγωγής του έργου. Είναι επίσης εμφανής η προσπάθεια των εισηγητών να διαμορφώσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα δράσεων με συμμετοχή εκπαιδευτικών

από πολλές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόταση προέβλεπε σχέδιο πενταετούς διάρκειας από το οποίο συμπληρώθηκαν τα δύο πρώτα έτη. Παρόλο που δεν είδαμε πουθενά στην έκθεση τον προϋπολογισμό της Πρότασης, σε συνέντευξη τους ο επόπτης και ένας από τους συντονιστές του έργου μας ενημέρωσαν (Φιλελεύθερος 12-6-2004) ότι μέχρι τώρα έχει κοστίσει περίπου £266 500.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στο θέμα των Εθνικών Επιπέδων λήφθηκαν σημαντικές αποφάσεις, χωρίς ουσιαστική μελέτη των ερωτημάτων και συζήτηση ανάμεσα σε ειδικούς και ενδιαφερόμενους. Το αποτέλεσμα ήταν να εμφανιστούν ομάδες και φορείς με έντονες διαφωνίες ως προς την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του εγχειρήματος (αυτό εκφράστηκε από αρκετούς φορείς και στη διάρκεια των συναντήσεων που είχαν με την Επιτροπή μας). Το γεγονός και μόνο ότι κάτι ανάλογο γίνεται και σε κάποιες χώρες δεν αποτελεί νομιμοποιητικό επιχειρήμα, αφού όπως θα δούμε πιο κάτω η διεθνής παιδαγωγική κοινότητα κάθε άλλο παρά ευμενώς υποδέχθηκε την ιδέα, ενώ η εφαρμογή των Εθνικών Επιπέδων προκάλεσε μια σειρά από παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα.

Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Στη διεθνή σκηνή το ζήτημα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας εξακολουθεί να απασχολεί έντονα τους ερευνητές. Τη δεκαετία του 1990 σημειώνεται μια σημαντική στροφή. Μετά τη στροφή στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο παραγωγής και διοίκησης, η νέα τάξη πραγμάτων στρέφεται και στα εκπαιδευτικά πράγματα. Η Εκπαίδευση, ως το βασικό σύστημα ανάπτυξης εργατικού δυναμικού, αλλά και προώθησης της τεχνολογίας που συνδέεται άμεσα με την οικονομία και το κέρδος δεν ήταν δυνατό να παραμείνει έξω από τους στόχους αυτής της συγκεκριμένης ιδεολογίας.

Για την επίλυση ενός υπαρκτού παιδαγωγικού προβλήματος είχαν προταθεί δύο μοντέλα Ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος, με επίκεντρο το αντικείμενο των μαθηματικών. Η πιο σοβαρή διεθνώς προσπάθεια ήταν το Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics που έγινε στις ΗΠΑ από το Συμβούλιο των Δασκάλων των Μαθηματικών National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1989). Το μοντέλο που πρότειναν βασιζόταν σε στέρεες παιδαγωγικές αρχές, ανέλυε και συζητούσε ιδέες, πρόσφερε πλαίσια και κατευθύνσεις. Ο βασικός τους στόχος ήταν να βοηθήσουν το δάσκαλο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, που θα

βοηθήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Η πρόταση αυτή που έγινε γνωστή ως STANDARDS έτυχε διεθνούς αναγνώρισης, αποτέλεσε τη βάση για πλήθος ερευνητικών προσπαθειών και συνέβαλε στη καλύτερη κατανόηση της μάθησης των μαθηματικών.

Η νεώτερη έκδοση του ίδιου Συμβουλίου επιγράφεται Principles and Standards for School Mathematics (NCTM, 2000). Αξίζει να σημειωθεί το περιεχόμενο της πρώτης από τις έξι αρχές που προβάλλονται για «υψηλού ποιότητας μαθηματικής παιδείας» αναφέρεται στην ισότητα και είναι η εξής: “**Equity**. Excellence in mathematics education requires equity-high expectation and strong support **for all students**” (p. 11) [Η υπογράμμιση δική μας].

Την ίδια περίπου περίοδο εμφανίζεται στο Ηνωμένο Βασίλειο το Mathematics in the National Curriculum (1989) που απηχεί τις νεοφιλελεύθερες ιδέες της τότε Θατσερικής Κυβέρνησης. Το μοντέλο αυτό προσδιορίζει επίπεδα ικανοτήτων τα οποία πρέπει να καλύψει ο μαθητής σε κάθε τάξη και ορίζει κομβικές ηλικίες (7, 11, 14 και 16) κατά τις οποίες σταματά το σχολείο το παιδαγωγικό του έργο και μετατρέπεται σε εξεταστικό κέντρο. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις δημοσιοποιούνται και γίνονται εργαλείο κρίσης και κατάταξης σχολείων και εκπαιδευτικών.

Η εφαρμογή των παραπάνω μέτρων θα οδηγήσει στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στα σχολεία, την ενίσχυση της παπαγαλίας, τη γιγάντωση κάποιων σχολείων και το κλείσιμο κάποιων άλλων, με συνέπεια την ακόμη παραπέρα διεύρυνση των εκπαιδευτικών κοινωνικών ανισοτήτων.

Τα παραπάνω μέτρα σε κεντρικές δυτικές χώρες, με αιχμή τις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρατανία, στόχευαν στη δημιουργία ενός σχολείου στο οποίο θα διαμορφωνόταν ο πελάτης της αγοράς και όχι ο πολίτης της κοινωνίας.

Παρά την αμφισβήτηση του (Βρετανικού) National Curriculum από τους παιδαγωγούς στη χώρα που το πρότεινε, οι βασικές του προτάσεις εξακολουθούν να προβάλλονται, ιδιαίτερα από τους πολιτικούς μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας. Ο όρος «Εθνικά Επίπεδα» παίρνει το πρώτο μέρος από το Θατσερικό πρότυπο (National) και το δεύτερο από τις εκδόσεις του NCTM (Standards).

Από την έρευνα και τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ φαίνεται ότι η υιοθέτηση προσεγγίσεων που βασίζονται στην ιδεολογία των Εθνικών Επιπέδων εγκυμονεί κινδύνους διότι:

1. Περιορίζει την έννοια του αναλυτικού προγράμματος στο τι μετρείται με εξετάσεις, και μετατρέπει τη διδακτική διαδικασία σε «ασκησιολογία», αφού ο στόχος είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων συγκεκριμένου τύπου.
2. Η διδασκαλία με βάση τα Εθνικά Επίπεδα στοχεύει στην «αποτελεσματικότητα της απόδοσης» όπως αυτή ορίζεται μέσα από τεχνικές μετρήσεις και περιορίζει τη διδασκαλία σε προετοιμασία για εξετάσεις.
3. Θεωρεί ως δεδομένο ότι έχουν όλοι τις ίδιες ικανότητες για μάθηση, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, πράγμα που ευνοεί τις κοινωνικές διακρίσεις, την «υπάρχουσα κοινωνική κουλτούρα»³ (Bourdieu).
4. Υποβαθμίζει ορισμένες από τις ανθρωπιστικές σπουδές, όπως η μουσική, η λογοτεχνία και εικαστικές τέχνες.
5. Επιβάλλει περιορισμούς στους εκπαιδευτικούς τους «αποεπαγγελματοποιεί» αφού περιορίζει την αυτονομία τους να λειτουργούν μέσα στην τάξη με βάση τις δικές τους επιλογές, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Η Επιτροπή μας ασχολήθηκε με το πρόβλημα αυτό που θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρό από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη αλλά και γιατί μέχρι πρόσφατα βρισκόταν σε εξέλιξη μια διαδικασία καθορισμού επιπέδων (η οποία κόστισε ήδη μερικές εκατοντάδες χιλιάδες λίρες). Μετά από σοβαρό προβληματισμό και λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις του θέματος η Επιτροπή αποφάσισε ομόφωνα, με αποχή ενός από τα μέλη της (για λόγους δεοντολογίας) τα ακόλουθα:

1. Θεωρούμε ότι η συνέχιση της διαδικασίας εκπόνησης και η εφαρμογή της ιδέας αυτής θα είχε περισσότερο αρνητικές παρά θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση του τόπου μας. Για τους λόγους που αναλύθηκαν πιο πάνω, εκτιμούμε ότι τα προβλήματα που θα δημιουργήσει θα είναι κατά πολύ σοβαρότερα από τα λίγα που πιθανόν να επιλύσει.
2. Θεωρούμε αναγκαίο να ξαναγραφτούν σε εκτεταμένη μορφή τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες που χρειάζεται ο διδάσκων, τις

ικανότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές σε κάθε μάθημα καθώς και ενδεικτικά παραδείγματα έργων.

3. Προτείνουμε να αναπτυχθεί ένα πλήρες σύστημα περιοδικής (π.χ. ανά πενταετία) έρευνας-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα βασικά μαθήματα τουλάχιστον σε κομβικά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Απολόγηση της πρότασης

Στην εκπαίδευση, όπως και στην κοινωνία ευρύτερα, η διαρκής αναζήτηση είναι μέρος της καθημερινής πραγματικότητας. Αν δεχθούμε ότι οι γενικοί σκοποί αναλύονται σε στόχους για να προωθηθεί η διδασκαλία τους, η επιδίωξη λειτουργικής διατύπωσης μαθησιακών στόχων και στη συνέχεια η αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας αυτών των στόχων είναι μέρος της παιδαγωγικής πράξης. Αλλά, η αξιολόγηση του αποτελέσματος, η αποτίμηση της προόδου του μαθητή είναι κυρίως το μέσο για το σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Είναι, ωστόσο, επικίνδυνο να γίνει το αποτέλεσμα αποδεκτό ως μέτρο για την κατάταξη σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Υπάρχει μια προσπάθεια σύνδεσης των Εθνικών Επιπέδων με τους δείκτες ποιότητας που αναφέρονται και σε πρόσφατα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Επιτροπή θεωρεί ότι υπάρχει μια φαινομενική σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες μόνο ως προς τον όρο «δείκτες». Στην πραγματικότητα από τους οκτώ δείκτες μόνο ο ένας, εκείνος που αναφέρεται στις «δεξιότητες στην Κοινωνία της γνώσης» έχει μια περιορισμένη σχέση με τα «επίπεδα».

Ως προς τις άλλες δύο προτάσεις της Επιτροπής αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το βασικό εργαλείο που μεταφράζει τους ευρύτερους στόχους σε διδακτική πράξη. Χρειάζεται να αναλυθούν πέρα από τη σημερινή συνοπτική μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων, και την περιγραφή της διδακτέας ύλης, με συχνή αντιγραφή από ξένα πρότυπα, σε μια εκτεταμένη μορφή η οποία να αποτελεί ουσιαστικό βοήθημα στους εκπαιδευτικούς και στους συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων.
2. Για να έχει νόημα η προσπάθεια αυτή, είναι αναγκαίο να αρχίσει μια σταδιακή σε τοπικό επίπεδο παραγωγή προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων και να πάψει η αποδοχή της εύκολης λύσης της εξ Ελλάδος δωρεάς. Τα Ελλαδικό συγγράμματα θα είναι πάντα

ευπρόσδεκτα, αλλά θα ήταν πιο παραγωγικό και χρήσιμο για την Κυπριακή Εκπαίδευση να αποτελούν εναλλακτική-συμπληρωματική λύση. Πρέπει επιτέλους να γίνουμε αυτάρκεις και να ανταποδίδουμε την προσφορά.

3. Η εκπόνηση ενός σχεδίου περιοδικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. κατά την ολοκλήρωση του Δημοτικού και του Γυμνασίου) θα πρέπει να γίνει αντικείμενο σοβαρής μελέτης, με εμπλοκή των ενδιαφερόμενων φορέων. Πρέπει, ωστόσο να είναι σαφές ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αυτής θα χρησιμοποιείται για ανατροφοδότηση του συστήματος, παρακολούθηση των εκάστοτε καινοτομιών και βελτίωση της διαδικασίας. Η προσπάθεια θα λαμβάνει υπόψη τα τελευταία κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα.

Θεωρούμε δεδομένο ότι το θέμα των Επιπέδων δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μεμονωμένα. Αντίθετα, πρέπει να εξεταστεί ως μέρος της φιλοσοφίας της παιδείας και ειδικότερα ως μέρος της αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διεθνείς και τις τοπικές συνθήκες.

κεφάλαιο 18

Διαπολιτισμική εκπαίδευση για μια ανοικτή δημοκρατική "Κοινωνία της Γνώσης"

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ξεκινήσει την προσπάθεια εισαγωγής στη διδασκαλία τους στοιχείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απάντηση στο γεγονός ότι στις τάξεις τους φοιτούν παιδιά που εξαιτίας της καταγωγής τους έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική, διαφορετικές συμπεριφορές σε πολλούς τομείς, διαφορετική ιεραρχία αξιών, διαφορετικά πρότυπα ζωής και διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα Δημοτικά σχολεία και στα Ειδικά Σχολεία της Κύπρου ανέρχονταν στη σχολική χρονιά 2003-2004 σε 3158 (1646 αγόρια και 1512 κορίτσια) σε συνολικό αριθμό μαθητών 58524. Οι αλλοδαποί μαθητές είναι κατανεμημένοι με άνισο τρόπο στα σχολεία της Κύπρου: από ελάχιστα παιδιά σε ορισμένα σχολεία –συνήθως της υπαίθρου- έως και 86 σε σύνολο 128 στο σχολείο της Φανερωμένης.

Για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών/τριών έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα που εκτείνονται από την πρόσληψη εκπαιδευτικών με γνώσεις της μητρικής γλώσσας των παιδιών έως την ένταξη σχολείων με υψηλό ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνεπώς μπορεί να ειπωθεί ότι τα πρώτα μέτρα που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών προβλημάτων ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση.

Προβλήματα μπορούν να εμφανιστούν στο μέλλον εάν η εκπαιδευτική πολιτική υποταχθεί σε άλλες προτεραιότητες. Το πρόβλημα εντοπίζεται στην εκπαίδευση παιδιών των οποίων οι γονείς δεν είναι σε θέση να πιστοποιήσουν τη νόμιμη παραμονή τους. Μετά από μια διαφορετική αντιμετώπιση στην αρχή, σήμερα τα δημοτικά σχολεία μπορούν να εγγράφουν αλλοδαπούς μαθητές με σκοπό τη φοίτηση, άσχετα αν δεν έχουν προσκομίσει την ταυτότητα του αλλοδαπού ή την άδεια παραμονής τους. Η πολιτική αυτή ταυτίζεται με τη συνήθη των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβανομένης και αυτής της Ελλάδας. Επιπτώσεις στη φοίτηση θα μπορούσε να έχει μια πολιτική που θα προσαρμοζόταν στον ισχυρισμό του Τμήματος Αρχείου

Πληθυσμού και Μετανάστευσης, σύμφωνα με τον οποίο τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να ενημερώνουν το Γραφείο για τους αλλοδαπούς που εγγράφουν αναφέροντας και τα στοιχεία των γονιών τους, ώστε να γίνονται εξετάσεις κατά πόσον αυτοί διαμένουν στην Κύπρο παράνομα. Από παρόμοιες περιπτώσεις σε άλλες χώρες γνωρίζουμε ότι μια τέτοια πολιτική έχει ως αποτέλεσμα τη διαρροή των παιδιών από την υποχρεωτική εκπαίδευση και αργότερα, όταν οι γονείς νομιμοποιούνται, την επιβάρυνση του σχολείου με περιπτώσεις παιδιών απολύτως αναλφάβητων ή που υστερούν υπερβολικά σε σχέση με την ηλικία τους.

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών είναι υψηλά, εκφράζουν συχνά την ανησυχία τους για τις δυνατότητες που έχουν να ανταποκριθούν πλήρως στα καθήκοντά τους σε ό,τι αφορά την επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των παιδιών όταν διδάσκουν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο και με ένα παραδοσιακό τρόπο. Θεωρούν, σωστά, ότι στο παραδοσιακό σχολείο ελλοχεύει ο κίνδυνος να μείνουν πίσω τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή/και να αντιμετωπίσουν πολλά ψυχικά προβλήματα εξαιτίας της αγνόησης ή περιφρόνησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Επιπλέον, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται γύρω από τις σχέσεις των ντόπιων παιδιών με τα παιδιά των μεταναστών και για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τελευταία σε ένα περιβάλλον που δεν είναι οικείο και δεν χαρακτηρίζεται πάντοτε από τα γνωρίσματα μιας ανοιχτής κοινωνίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μια δυνατότητα για να αντιμετωπίσουν την ιδιαίτερη κατάσταση και προσβλέπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια τέτοια δυνατότητα.

Στο πλαίσιο της παραπάνω αντίληψης η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει κατανοηθεί ως μια ειδική εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενσωματώνονται κάποια στοιχεία του πολιτισμού των «διαφορετικών» παιδιών, με σκοπό την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων και της αυτοεικόνας των παιδιών των μεταναστών.

Σε όλες, πάντως, τις προσεγγίσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία και ωφελεί κατά πρώτο λόγο τα παιδιά των μειονοτήτων και περιθωριακά μόνο τα παιδιά της πλειονότητας.

Χαρακτηριστικές για τους σκοπούς και το περιεχόμενο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αυτού του είδους είναι οι απόψεις που διατυπώνονται στα σχετικά νομοθετήματα της Ελλάδας. Έτσι, στο νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413, 17-6-1996) οι σκοποί και το πλαίσιο εφαρμογής περιγράφονται ως εξής:

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών».

Περισσότερο σαφής ως προς τη σχετική αντίληψη είναι η αιτιολόγηση της υπουργικής απόφασης της 7^{ης} Σεπτεμβρίου 1999 με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», στην οποία αναφέρεται ότι ιδρύονται «προκειμένου η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική-ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Προφανώς, υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών, που είναι αποτέλεσμα των ανησυχιών τους μπροστά στο φαινόμενο της ανομοιογένειας των τάξεών τους, και στις απόψεις των πολιτικών της εκπαίδευσης, που αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως δέσμη μέτρων για την ένταξη παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο υπάρχον σχολείο.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτού του τύπου περιλαμβάνει κυρίως:

- τη διδασκαλία στοιχείων της μουσικής παράδοσης, της ιστορίας, της λογοτεχνίας και των θρησκευτικών τελετών των μεταναστών,
- τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην προετοιμασία ένταξης,
- την αναγνώριση της σημασίας των πολιτισμών καταγωγής στις σχολικές εορτές

και άλλα παρόμοια που στόχο έχουν την ταύτιση των παιδιών με τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου, χωρίς απόρριψη του πολιτισμού των γονέων.

Για να επιτευχθεί το «μπόλιασμα» του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοια στοιχεία είναι απαραίτητη

- η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- η παραγωγή ανάλογων διδακτικών βοηθημάτων, και
- μερική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

Πάντως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτού του τύπου, ως απάντηση αποκλειστικά στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία, αν και αποτελεί θετικό βήμα, έχει περιορισμένη εμβέλεια καθώς κατανοείται ως «υπηρεσία» αποκλειστικά προς τα παιδιά των μεταναστών και περιθωριακά μόνο προς τα παιδιά της πλειονότητας.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

Στην πραγματικότητα είναι πολύ βαθύτερες οι αιτίες που υποχρεώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, συνεπώς και της Κύπρου, του 21^{ου} αιώνα να υιοθετήσουν σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

Ο Perotti (1994: 23) αναρωτιέται για τους λόγους που εμπόδισαν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης να αναγνωρίσουν έγκαιρα την ανάγκη προσανατολισμού τους στον «κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας»: «Ήταν πράγματι αναγκαίο να περιμένουμε την εγκατάσταση στη Δυτική Ευρώπη εκατομμυρίων μεταναστών από άλλες ηπείρους στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 για να αναγνωρίσουμε την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας; Δεν υπήρχαν άνθρωποι που ήταν 'διαφορετικοί' πριν από την πρόσφατη άφιξη και εγκατάσταση των μεταναστών; Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες έγιναν πολυπολιτισμικές πολύ πριν από τις τελευταίες δεκαετίες. Η εγκατάσταση των μεταναστών απλώς πρόσθεσε νέες 'μειονότητες' στην κοινότητα της Ευρώπης και τόνισε τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που ήδη υπήρχε». (Antonio Perotti: *The case for intercultural education*. Council of Europe Press, Strasbourg 1994).

Ο Perotti επισημαίνει στη συνέχεια πως το γεγονός ότι στη σύγχρονη σκέψη ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών καταγράφεται ως αποτέλεσμα των πρόσφατων μεταναστεύσεων και όχι ως χαρακτηριστικό του οποίου οι ρίζες χάνονται στην ιστορία

της Ευρώπης, έχει σοβαρές επιπτώσεις στη διαχείριση του φαινομένου: η ετερότητα συνδέεται με τους μετανάστες και προσλαμβάνεται ως πρόβλημα ή/και απειλή. Συνέπεια της αντίληψης αυτής αποτελεί η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορισμένου χαρακτήρα, συμπληρωμένη κατά περίπτωση με προγράμματα αντιμετώπισης αρνητικών στερεοτύπων και καλλιέργειας της ανεκτικότητας.

Οι βαθιές πολιτισμικές αλλαγές που άλλαξαν ριζικά την εικόνα των ευρωπαϊκών κοινωνιών στις τελευταίες δεκαετίες και απαιτούν τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συνδέονται αποκλειστικά, ούτε κυριαρχικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης –συνδέονται με το, ευρύτερο, φαινόμενο του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής των ανθρώπων. Ο πλουραλισμός των μορφών διαβίωσης γίνεται εύκολα αντιληπτός σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας και πολλές πτυχές του έχουν περιγραφεί εκτενώς στην επιστημονική βιβλιογραφία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν

- οι νέες μορφές οικογενειακής οργάνωσης,
- τα ποικίλα πρότυπα ζωής,
- οι αποκλίνοντες μεταξύ τους τρόποι ψυχαγωγίας,
- οι διαφορετικές επιλογές στους τομείς της διατροφής και της ενδυμασίας

και πολλά άλλα που συνήθως χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν και να ορίσουν τους ιδιαίτερους πολιτισμούς, και συνεπώς και τον πολιτισμό ενός ανθρώπου με αντίστοιχη καταγωγή.

Όπως εύκολα διαπιστώνεται, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι κοινωνίες μας όχι μόνο δεν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια αλλά αντίθετα χαρακτηρίζονται από έντονο και αυτονόητο, πλέον, πλουραλισμό.

Επιπρόσθετα, η υπέρβαση των εθνικών συνόρων στην πολιτική και οικονομική οργάνωση της Ευρώπης συνεπάγεται την εύκολη μετακίνηση των ανθρώπων και, συνεπώς, τη συμμετοχή τους σε διαφορετικές μορφές διαβίωσης ή/και την «εξαγωγή» των δικών τους «παραδοσιακών» μορφών διαβίωσης σε άλλους τόπους. Μάλιστα, με βάση τις τάσεις που διαφαίνονται σε σχέση με την οικονομική και πολιτική ενοποίηση της Ευρώπης, μπορούμε βάσιμα να προσδοκούμε ότι **το φαινόμενο αυτό, της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής και του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης, θα γίνει ακόμη πιο έντονο στο μέλλον και θα αναδειχτεί σε αυτονόητο χαρακτηριστικό των κοινωνιών της Ευρώπης.**

Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους νέους ανθρώπους για τη ζωή σε μια τέτοια κοινωνία, γιατί είναι βέβαιο ότι σε αυτή την κοινωνία θα ζήσει η νέα γενιά, και πρέπει να μπορεί να το κάνει με επιτυχία -προς ίδιον όφελος. Αποτέλεσμα αυτής της εκπαίδευσης, θα είναι και εκείνο που επιδιώκει η παραδοσιακή διαπολιτισμική εκπαίδευση: η προθυμία και η ικανότητα ειρηνικής διαχείρισης της εθνικής ετερότητας και των πολιτισμικών στοιχείων που συνδέονται με αυτήν.

ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Η ανάγκη προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου στα φαινόμενα του πλουραλισμού και της διεθνοποίησης των μορφών διαβίωσης, που συνεπάγεται την ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης, αποτελεί απότοκο των γενικότερων προσανατολισμών της Κυπριακής κοινωνίας:

- της αποδοχής του κοινωνικού εκσυγχρονισμού της (που συνδέεται με την αποδοχή του δικαιώματος των ατόμων να επιλέγουν τη δική τους μορφή διαβίωσης),
- της ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (που συνδέεται με το δικαίωμα πολιτών άλλων κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εγκατασταθούν στην Κύπρο, όπως και με το δικαίωμα των πολιτών της Κύπρου να εγκατασταθούν σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης)
- των προσπαθειών επαναπροσέγγισης και επανένωσης (που εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη συμβολή του σχολείου στη λογική προσέγγιση των διαφορών και στην υπέρβαση των αβάσιμων αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών)
- της επιθυμίας για ομαλή ένταξη των μεταναστών/τριών (που αποτελεί τη μόνη δυνατότητα αποφυγής έντονων φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και κοινωνικών εντάσεων)
- της βούλησης που συμμερίζονται όλες οι πολιτικές δυνάμεις της Κύπρου και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις να αναδειχτεί η Κύπρος σε Κέντρο Προσφοράς Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών (που συνεπάγεται την εκπαίδευση προσωπικού με τις απαραίτητες ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται σε πολυπολιτισμικά εργασιακά περιβάλλοντα, όπως επίσης την ικανότητα όλου του πληθυσμού να διαχειρίζεται επιτυχώς σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής φαινόμενα πολυπολιτισμικότητας που συνοδεύουν την έλευση μεγάλου αριθμού φοιτητών και φοιτητριών από το εξωτερικό).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο βαθμός και ο τρόπος ενίσχυσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου αποτελούν συνάρτηση των ευρύτερων επιλογών της κοινωνίας και της Πολιτείας της Κύπρου σχετικά

- Με το μέλλον των πολιτών της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (επιτυχής απασχόληση και οικονομική δραστηριοποίηση σε άλλες χώρες-μέλη)
- Με τη σχέση των δύο κοινοτήτων
- Με τη θέση των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων των πολιτών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους γηγενείς, στην κοινωνία της Κύπρου
- Με τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς ένα εξειδικευμένο τομέα της οικονομίας της γνώσης (Κέντρο Προσφοράς Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών).

Οι παραπάνω προσανατολισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στον τομέα των μορφών διδασκαλίας, δηλαδή τον προσανατολισμό του συνολικά προς **μια μορφή εκπαιδευτικού συστήματος που συνάδει με μια ανοιχτή δημοκρατική «κοινωνία της γνώσης»**.

«Κοινωνία της γνώσης» και εκπαίδευση

Έντονος προβληματισμός για τη μορφή και το περιεχόμενο που πρέπει να αποκτήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στο νέο αιώνα αναπτύσσεται στις χώρες της Ευρώπης. Αφετηρία του προβληματισμού αυτού αποτελεί, τις περισσότερες φορές, η άποψη ότι η εποχή μας σφραγίζεται από την ανάδυση μιας νέας μορφής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης». Στις σχετικές συζητήσεις με την έννοια αυτή δηλώνεται, κυρίως, το γεγονός ότι στους πιο ραγδαία αναπτυσσόμενους και πιο προσοδοφόρους τομείς της οικονομίας διαπιστώνεται μια δραματική αναβάθμιση του ρόλου της ανθρώπινης εργασίας που στηρίζεται στη γνώση σε σχέση με τη σημασία που παραδοσιακά είχε το κεφάλαιο. Ως επακόλουθο της διαπίστωσης αυτής εγείρεται το αίτημα να προσαρμοστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις ανάγκες της οικονομίας αυτού του τύπου. Ένα αίτημα που, ενώ προφανώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι γίνεται γενικώς αποδεκτό, σφραγίζει τον κυρίαρχο εκπαιδευτικό προβληματισμό στην Ευρώπη.

«Ικανότητες-κλειδιά» και βιωματική μάθηση

Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού ανακύπτει το ερώτημα για το είδος της γνώσης που καλούνται να παρέχουν τα σχολεία με στόχο την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της «κοινωνίας της γνώσης» - ερώτημα δύσκολο, εάν ισχύει ο ισχυρισμός ότι στη σημερινή εποχή η «γνώση» απαξιώνεται ως προς τη χρηστική της αξία μέσα σε λίγα χρόνια.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης που ασχολούνται με το παραπάνω ερώτημα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία πρέπει να αποστασιοποιηθούν από το παραδοσιακό πρότυπο παροχής πληροφοριών και να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια κάποιων σημαντικών ικανοτήτων που συνήθως αποκαλούνται «ικανότητες-κλειδιά».

Αυτές, σύμφωνα με μια χαρακτηριστική απαρίθμηση του Peter Glotz, είναι οι εξής:

- Δημιουργικότητα
- Θεωρητική σκέψη
- Αυτονομία
- Σχεδιασμός και ανάλυση
- Εξαιρετική προθυμία για ομαδική εργασία και για συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών
- Ευελιξία
- Αυτόνομη επίλυση προβλημάτων.

Πρόκειται για ικανότητες που σχετίζονται με τις σύγχρονες μορφές εργασίας στους δυναμικούς κλάδους της οικονομίας. Πράγματι, οι μορφές εργασίας σε αυτούς τους χώρους δεν χαρακτηρίζονται ούτε από ατομικότητα, την οποία καλλιεργούν και προωθούν μέχρι σήμερα τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, ούτε από καταμερισμό εργασίας, την οποία εξυπηρετεί η πρώιμη εξειδίκευση στην εκπαίδευση. Αντίθετα, χαρακτηρίζονται από την εργασία ομάδων, στις οποίες αυτόνομα άτομα με τις παραπάνω ικανότητες συνεισφέρουν ιδέες και συνεργάζονται ισότιμα στην αξιολόγηση, σύνθεση, παραπέρα ανάπτυξη και αξιοποίηση των ιδεών της ομάδας.

Συνεπώς, εάν ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί στην προετοιμασία των παιδιών για την «κοινωνία της γνώσης» τότε απαιτείται ο προσανατολισμός του στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια των παραπάνω ικανοτήτων και προϋπόθεση για την επίτευξη της αλλαγής προσανατολισμού αποτελούν κάποιες ριζικές αλλαγές στο περιεχόμενο και στην οργάνωσή του. Συγκεκριμένα, όλες οι μελέτες μιλούν για την ανάγκη να προσανατολιστεί το σχολείο προς

βιωματικές μορφές μάθησης και προς συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι κυρίως τα σχέδια εργασίας (project).

Το αίτημα αυτό δημιουργεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα παράδοξα στο χώρο της εκπαίδευσης: οι μορφές μάθησης και διδασκαλίας που προτείνονται με στόχο την προσαρμογή των σχολείων στις ανάγκες της «κοινωνίας της γνώσης» είναι ίδιες με εκείνες που προτείνονται εδώ και εκατό χρόνια από τους πιο ριζοσπάστες Παιδαγωγούς. Με τη διαφορά ότι η δική τους πρόταση δεν έχει αφετηρία τις ανάγκες ενός τομέα της οικονομίας αλλά μια κοσμοθεωρία στην οποία ο άνθρωπος αυτοπραγματώνεται και παράγει κοινωνικό πλούτο μόνον όταν δεν καταπιέζεται, δεν περιορίζεται σε απάνθρωπες συνθήκες εργασίας και δεν αποξενώνεται από το προϊόν εργασίας του. Γι αυτό εδώ και εκατό χρόνια προτείνουν ένα σχολείο που καλλιεργεί το δημιουργικό, κοινωνικό και ικανό για συνεργασία άνθρωπο. Σήμερα δικαιώνονται, αν και για άλλους λόγους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε το 1997 το Ινστιτούτο της Γερμανικής Οικονομίας: οι 763 επιχειρήσεις που ερωτήθηκαν για το είδος του σχολείου που κατά τη γνώμη τους είναι απαραίτητο σήμερα τάχθηκαν υπέρ ενός σχολείου με βιωματικές μορφές μάθησης, διδασκαλία σε projects, και εξοικείωση σε νέες μορφές κοινωνικότητας.

Το τελευταίο παράδειγμα καταδεικνύει με ενάργεια τη **γενικευμένη σύμπτωση στην άποψη ότι τα σχολεία της εποχής μας είναι υποχρεωμένα να εγκαταλείψουν το παραδοσιακό πρότυπο της «αποταμίευσης» πληροφοριών στο μυαλό των μαθητών/ριών και να αφιερώσουν πολύ περισσότερο χρόνο στην καλλιέργεια των απαραίτητων «ικανοτήτων-κλειδιά»**. Πρόκειται για ένα εγχείρημα απολύτως εφικτό στη σημερινή εποχή, καθώς η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας επιτρέπει την άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες, οι οποίες σε μέγεθος υπερβαίνουν κατά πολύ το σύνολο της ύλης που παρέχεται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου.

Σημαντικό σε σχέση με την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι το γεγονός ότι ο παραπάνω τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης περιορίζει στο ελάχιστο τις αρνητικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας (π.χ. το διαφορετικό βαθμό γνώσης της γλώσσας), ενώ αντίθετα αναβαθμίζει τη σημασία της ποικιλομορφίας που συνεπάγεται ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Συγκλίσεις και αποκλίσεις

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είναι απαραίτητες για την «κοινωνία της γνώσης» αφορούν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων βάσει της παραπάνω λογικής, και στην προσαρμογή των μορφών μάθησης και, συνακόλουθα, των μεθόδων αξιολόγησης στους νέους στόχους.

Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει πολλά βήματα σε αρκετές χώρες της Ευρώπης. Όμως δύο σημαντικά ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά:

- ✦ Πρώτον: Θα έχουν πρόσβαση στα σχολεία νέου τύπου όλοι οι άνθρωποι ή μόνο τόσοι όσοι είναι απαραίτητοι για τους σχετικούς κλάδους της οικονομίας και, κυρίως, μόνον όσοι ήδη συμμετέχουν σε αυτήν την κοινωνία χάρις στην καταγωγή τους;
- ✦ Δεύτερο: Θα περιοριστούν τα σχολεία αυτά απλώς στην καλλιέργεια «ικανοτήτων-κλειδιά», προετοιμάζοντας τα παιδιά μόνο για την οικονομία, ή θα παρέχουν επιπλέον ένα κοινό για όλα τα παιδιά σώμα μορφωτικών αγαθών, ως προϋπόθεση για την επικοινωνία μεταξύ τους πέραν και έξω από το χώρο της εργασίας, όπως απαιτούσαν και απαιτούν οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί;

ΚΥΠΡΟΣ: ΕΥΚΟΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»

Τα παραπάνω είναι σημαντικά ερωτήματα, η απάντηση των οποίων στις μεγάλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί σε πολιτικές διενέξεις και κοινωνικές συγκρούσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά θέματα. Αντίθετα, η απάντησή τους στην περίπτωση της Κύπρου μπορεί να θεωρηθεί εύκολη χάρις στη συσσώρευση ορισμένων θετικών παραγόντων, που είναι οι εξής:

- το μικρό μέγεθος, σε πληθυσμό και έκταση, της χώρας
- η κοινωνική και πολιτική συναίνεση που επικρατεί σχετικά με τους βασικούς προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος (θετική τοποθέτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης μορφής «οικονομίας της γνώσης» και ταυτόχρονα θετική τοποθέτηση για τη διατήρηση της ανθρωπιστικής κατεύθυνσής του και του δημοκρατικού χαρακτήρα του)
- το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών της και ο επαρκής αριθμός εξειδικευμένων επιστημόνων (στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κλπ.) που μπορούν

γρήγορα και αποτελεσματικά να εισαγάγουν και να εφαρμόσουν νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης

- το, συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υψηλό επίπεδο επενδύσεων στην Εκπαίδευση (τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα)
- η γενικευμένη, σε ολόκληρο τον πληθυσμό, θετική στάση απέναντι στην Εκπαίδευση.

Με την παραπάνω έννοια η **διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κομβική επιλογή γύρω από την οποία μπορεί να αναπτυχθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είναι αναγκαία για μια ανοιχτή δημοκρατική «κοινωνία της γνώσης».**

ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Η Επιτροπή προτείνει ως πρώτα μέτρα:

- **Διευρυμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών -με αποκλεισμό της μονοπωλιακής προτίμησης σε ορισμένες από αυτές.**

Το μέτρο αυτό – πέραν από το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε ένα κοινό ευρωπαϊκό στόχο-εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους:

- ✦ την ανάπτυξη σε μεγάλο βαθμό της ικανότητας του πληθυσμού της Κύπρου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας οικονομίας που στηρίζεται στην προσέλευση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών για λόγους εργασίας, σπουδών και ψυχαγωγίας
- ✦ τη δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων Κυπρίων σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- ✦ την ομαλότερη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών χάρις στην αναγνώριση της σημασίας που έχει κάθε γλώσσα.

- **Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών/ριών.**

Το μέτρο αυτό –πέραν από το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και, κατά κανόνα, στην επιθυμία των αλλοδαπών γονέων- εξυπηρετεί τους εξής στόχους:

- ✦ συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνόγλωσσο σχολείο

- ✦ ικανοποιεί ένα βασικό ανθρωπινό και κοινωνικό δικαίωμα των μεταναστών
- ✦ προλαβαίνει περιπτώσεις ανεξέλεγκτης παρεμβολής οργανώσεων–πέραν της αυτοοργάνωσης των μεταναστών- και φορέων από το εξωτερικό στην ικανοποίηση του αιτήματος για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να εντάσσεται στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα – η πιο ικανοποιητική εκδοχή - ή να προσφέρεται συμπληρωματικά σε αυτό, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών.

- **Προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή/και ως ξένης γλώσσας.**

Το μέτρο εξυπηρετεί τους εξής στόχους:

- ✦ Σωστή και γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ξενόγλωσσους μαθητές και, συνεπώς, καλύτερη ένταξή τους στο ελληνόγλωσσο σχολείο
- ✦ Ανάπτυξη τεχνογνωσίας και κατάρτιση κατάλληλου προσωπικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του στόχου «Κέντρο Προσφοράς Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών» (ακόμη και όταν αυτός ο στόχος θεμελιώνεται σε αλλόγλωσση, συνήθως αγγλική, διδασκαλία των μαθημάτων).

- **Πρώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης**

Η πρώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα –πέραν από το γεγονός ότι ανταποκρίνεται σε ένα κοινό ευρωπαϊκό στόχο- ανταποκρίνεται σε σημαντικές ιδιαίτερες απαιτήσεις της κοινωνίας της Κύπρου, όπως είναι οι εξής:

- ✦ Ο εθισμός των μαθητών στις «πολλαπλές αφηγήσεις» σε επίμαχα μαθήματα, όπως είναι αυτό της Ιστορίας, στο πλαίσιο μιας Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και μιας Παιδαγωγικής της Επαναπροσέγγισης. Η ενασχόληση με την πορεία της Ευρώπης, τις πολεμικές συγκρούσεις ανάμεσα στους λαούς της, τις πολύχρονες αμοιβαίες προκαταλήψεις, και τους τρόπους διαχείρισης αυτών των αρνητικών για τη συμβίωση φαινομένων με στόχο την υπέρβασή τους συμβάλλει στη θεμελίωση μιας εκπαίδευσης για την επαναπροσέγγιση των κοινοτήτων της Κύπρου.

Η πλέον πετυχημένη περίπτωση παρέμβασης μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η συστηματική -και στο επίπεδο της εκπαίδευσης- οικοδόμηση των φιλικών γάλλο-γερμανικών σχέσεων μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Από μια κλασική αντιπαλότητα και εχθρότητα που αντικατοπτριζόταν πλήρως στην εκπαίδευση και αναπαράγονταν ιδεολογικά μέσω της εκπαίδευσης προέκυψε μέσα σε μερικές δεκαετίες ο «γαλλογερμανικός άξονας». Ιδιαίτερα στο επίπεδο των καθημερινών αντιλήψεων τα αυτονόητα των προηγούμενων γενεών φανατίζουν σήμερα, μόλις μερικές δεκαετίες αργότερα, εντελώς ακατανόητα.

Το παράδειγμα αποδεικνύει ότι ακόμη και μια βαθιά ριζωμένη εχθρότητα, που επανειλημμένα έχει οδηγήσει δυο γειτονικούς λαούς σε αιματηρές συγκρούσεις, είναι δυνατόν να εξαλειφθεί. Χρειάζεται γνώση αυτού και άλλων παρόμοιων παραδειγμάτων από την «Ευρωπαϊκή πατρίδα» για να κατανοήσουμε και να ενστερνιστούμε την άποψη ότι είναι δυνατόν να επιτύχουμε ανάλογα αποτελέσματα και σε άλλες περιοχές της ηπείρου μας, όπως είναι αυτή της Κύπρου.

Για την επιτυχή ολοκλήρωση τέτοιων διαδικασιών απαιτείται πολιτική βούληση, τεχνογνωσία και χρόνος. Σημειώνεται ότι η τεχνογνωσία δεν ταυτίζεται και δεν περιορίζεται σε αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια με την απάλειψη από το περιεχόμενό τους όλων των αρνητικών που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της συμβίωσης των λαών. Πρέπει να θεωρείται ως αυτονόητο στην εκπαίδευση ότι οι μαθητές δεν χρειάζονται μια ιδανική εικόνα ούτε της ιστορίας, ούτε των γειτόνων, ούτε του εαυτού τους. Άλλωστε, γνωρίζουμε πια ότι δεν είναι απλή και δεδομένη η σχέση μεταξύ του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και των στάσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Έτσι, τα ίδια εγχειρίδια μπορούν κάτω από ορισμένες συνθήκες να φανατίζουν και σε άλλες περιπτώσεις να προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις, αδιαφορία ή θυμηδία. Αυτό ισχύει τόσο για εγχειρίδια με έντονο εθνικιστικό χαρακτήρα όσο και για απαλλαγμένα από εθνικισμό σχολικά βιβλία. Συνεπώς, η ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων, μια χρήσιμη διαδικασία και εξαιρετικά ανεπτυγμένη, δεν επιτρέπεται να ταυτίζεται με τη διερεύνηση των μηχανισμών δημιουργίας και αναπαραγωγής των εχθρικών στάσεων απέναντι στους γειτονικούς λαούς. Η τελευταία αποτελεί μια πολύ πιο σύνθετη διαδικασία και απλώς εμπεριέχει συχνά την ανάλυση περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων.

- ✦ Η καλύτερη κατανόηση των «συμπολιτών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις περιπτώσεις συνεργασίας και συμβίωσης είτε αυτό συμβαίνει στην Κύπρο είτε αυτό συμβαίνει στις δικές τους χώρες.

Στην επίτευξη των παραπάνω στόχων στο πλαίσιο της ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής διάστασης συμβάλλουν τα παρακάτω μέτρα:

- ✓ **Διεύρυνση των προγραμμάτων συνεργασίας και ανταλλαγών με σχολεία άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης:** Η ευρωπαϊκή διάσταση αναδεικνύεται με πιο αποτελεσματικό τρόπο όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται να είναι μέλη της «ευρωπαϊκής οικογένειας». Σε αυτό συνεισφέρουν τα προγράμματα συνεργασίας (π.χ. με χρήση των δυνατοτήτων του διαδικτύου) και οι ανταλλαγές μαθητών/τριών.
 - ✓ **Προγράμματα συνεργασίας με σχολεία της τουρκοκυπριακής κοινότητας:** Η επιδίωξη συμμετοχής τουρκοκυπρίων μαθητών στα προγράμματα συνεργασίας και ανταλλαγών συμβάλλει πολλαπλά στην επίτευξη των στόχων της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης και της προώθησης της επαναπροσέγγισης.
 - ✓ **Κοινά προγράμματα επιμόρφωσης ελληνοκυπρίων και τουρκοκυπρίων εκπαιδευτικών:** Κοινά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών των δύο κοινοτήτων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης συνεισφέρουν στη δημιουργία κοινών εμπειριών και προσεγγίσεων.
- **Εφαρμογή προγραμμάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης**

Το μέτρο εξυπηρετεί τους εξής στόχους:

- ✦ την πρόληψη ή/και καταπολέμηση στοιχείων ρατσισμού που, όταν υπάρχουν, εμποδίζουν την εμφάνιση των θετικών αποτελεσμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (για τα παιδιά της πλειονότητας) και μάλιστα συχνά οδηγούν σε αντίθετα, αρνητικά, αποτελέσματα. Τα στοιχεία ρατσισμού δεν είναι απαραίτητο να εντοπίζονται στις σχέσεις με διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, αλλά μπορεί επίσης να αναφέρονται σε κοινωνικές κατηγορίες. Συνεπώς η ύπαρξή τους εμποδίζει το άτομο να διαχειριστεί επιτυχώς τη σύγχρονη μορφή πολυπολιτισμικότητας.

- ✦ Την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών που είναι ή μπορεί να γίνουν θύματα ρατσιστικής συμπεριφοράς.

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Ο βαθμός ένταξης της διαπολιτισμικής διάστασης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα , όπως αυτό της Κύπρου, εξαρτάται λιγότερο από την αποδοχή της σχετικής τεχνογνωσίας και πολύ περισσότερο από την πολιτική βούληση σχετικά με τα όρια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προς την κατεύθυνση ενός σχολείου που συνάδει με μια ανοιχτή δημοκρατική «κοινωνία της γνώσης». Βέβαιο είναι ότι αυτή τη στιγμή η Κύπρος έχει όλες τις δυνατότητες να γίνει «το νησί της μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση της γνώσης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Γρόλλιος, Γ.Δ. (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας (2004). Επιμέλεια: Σωτήρης Παύλου, Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ.

Καζαμίας, Α. (1995). Νεοευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμός και πολιτικές στη 'φαντασική Ευρώπη'. Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σ. 550-586). Επιμέλεια Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α., Πετρονικολός, Λ. (2003). *Παιδεία και Πολίτης: Η παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*. Αθήνα: Ατρακός.

Λιμπεράκη, Α. (1988). Οικονομική Κρίση και Ένταξη στην ΕΟΚ: Προβλήματα και προοπτικές της 'μικρής βιομηχανίας' στην Ελληνική μεταποίηση. *Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*. Τεύχος 3.

Νούτσος, Χ. (1993). Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού. Στο *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει, ΟΛΜΕ, Συζητήσεις για την Εκπαίδευση*, Τεύχος 9, σ. 38-49.

Ντελόρ, Ζ. (1992). *Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

Παπανούτσος, Ε. (1965). *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πασιάς, Γ. (1995). Αναζητώντας την 'Ταυτότητα' της Ενωμένης Ευρώπης. Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σ. 587-614). Επιμέλεια Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Σείριος.

Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*. Τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg.

- Ρουσάκης, Γ. (1995). Η ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη και η Εκπαίδευση: Σύμβολο και Διαδικασία της Νέας Ευρώπης, Πρόκληση για την Ελλάδα. Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σ. 658-681). Επιμέλεια Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Σείριος.
- Στατιστικές της εκπαίδευσης (2004). Τμήμα Στατιστικής και Ερευνών, Υπουργείο Οικονομικών.
- Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, μαζί με το κείμενο της Συνθήκης για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, EEC 274 της 31ης Αυγούστου 1992.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2003). *Κατάλογος Φοίτησης στα δημόσια και κοινοτικά νηπιαγωγεία 2002-2003*. Λευκωσία: Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2003). *Επέκταση/ Ανάπτυξη της Προδημοτικής Εκπαίδευσης*, Έκθεση της Ειδικής Τεχνικής Επιτροπής.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2002). *Νέα Προγράμματα Σπουδών στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Διεύθυνση Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Υφαντόπουλος, Γ. (1995). Η Κοινωνική Πολιτική. Στο *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Θεσμικές Πολιτικές και Οικονομικές Πτυχές* (σ. 645-681). Επιμέλεια Ν. Μαραβέγιας και Μ. Τσινισιζέλης, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φιλίππου, Γ. (1989). Μελέτη για την Αναβάθμιση των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Φιλίππου, Γ.Ν., Πίττα-Πανταζή, Δ. και Χρίστου, Κ. (2004). *Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Η Περίπτωση των Μαθηματικών*. Υποβλήθηκε για δημοσίευση.
- Φράγκος, (1986). *Επίκαιρα θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπης, Δ. (1998). *Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα: ίδρυμα Σάκη Καραγιωργη.

Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας, Α.Μ. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ψαχαρόπουλος, Γ. Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 1, Αρ. 1 (Οκτώβριος 1987), σ. 7-18.

Ξένη βιβλιογραφία

Apple, M.W., Beane, J. (1995). (Ed.) *Democratic Schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Early Years Education. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Study*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.

Bertram, T., Pascal, C., Bokhari, S. (2002). Early Excellence Centre Pilot Programme Thord Annual Evaluation Report 2001-2002.

Bertram, T., Pascal, C., Cranston, A. et al. (2003). *A cross national study of integrated early childhood education and care centres in five countries*. International Integration (INT2) Project: Joining Forces.

Department of Education and Science and the Welsh Office (1989). *Mathematics in the National Curriculum*. London: Her Majesty's Office.

Hall, S. (1991-92). Brave New World. *Socialist Review*. pp. 58-59.

Harbison, F., Myers, C.A. (1964). *Education Manpower and Economic Growth*, New York: McGrawfill.

Hargreaves, A. (1944). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-Modern Age*, New York: Teachers' College Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*.

Harvey, D. (1980). New Fordism. *Socialist Review*. pp. 70-72.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Post modernity*, Oxford: Blackwell.

Lipietz, A. (1992). *Towards a New Economic Order: Post-Fordism, Ecology and Democracy*. Translated by Malcolm Slater. Oxford: Oxford University Press.

Marshall, T.H. (1949). *Citizenship and Social Class*. The Marshall Lecture, Cambridge.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The Council.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The Council

Neave, G. (1988). Education and Social Policy: Demise of an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*. Vol. 14, No. 3, pp. 273-283.

Neave, G. (1992). *The Teaching Nation: Prospects for Teachers in the European Community*. Oxford: Pergamon Press.

Pascal, C., Bertram, A.D. and Heaslip, P. (1991). *Comparative Directory of Initial Training for Early Years Teachers* Association of Teacher Education in Europe, Working Group, September 1991

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors, Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ