

Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γιώργος Γρόλλιος

Ομότιμος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

grol@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο θα εξετάσω είκοσι ένα (21) Προγράμματα Σπουδών¹ (εφεξής ΠΣ) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκαν το 2023. Πρόκειται για τα ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου των μαθημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Βιολογίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Φυσικής, της Χημείας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου.²

Επέλεξα να εξετάσω τα ΠΣ αυτών των μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επειδή αντιστοιχούν, με την ευρεία έννοια του όρου, στα ΠΣ των οκτώ (8) μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (Γεωγραφία, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος και Φυσική), τα οποία αρχικά δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 2021 και αναθεωρήθηκαν το 2023, που έχω

¹ Οι όροι Αναλυτικό Πρόγραμμα και Πρόγραμμα Σπουδών δεν έχουν ουσιαστική διαφορά αφού και οι δύο αντιστοιχούν στο curriculum που, όπως ορθά επισημαίνουν οι Beyer & Liston (1996, xv), «είναι το πιο σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας».

² Βλ. ΦΕΚ 2052/31-3-2023 και 1096/28-2-202, 3443/31-1-2023 και 138/18-1-2023, 416/30-1-2023 και 573/6-2-2023, 217/19-1-2023 και 198/19-1-2023, 202/19-1-2023 και 139/18-1-2023, 694/10-2-2023 και 2953/4-5-2023, 235/20-1-2023 και 1326/8-3-2023, 685/9-2-2023 και 1948/24-3-2023, 421/30-1-2023 και 2913/3-5-2023, 2910/3-5-2023 και 2929/3-5-2023 και 1859/243-3-2023, αντίστοιχα.

εξετάσει σε πρόσφατη μονογραφία μου.³ Με βάση αυτή την επιλογή, εκτός από αυτή καθαυτή την ανάλυση πλευρών των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα συγκρίνω τις συγκεκριμένες πλευρές με τις ίδιες πλευρές των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, οι πλευρές των ΠΣ που θα εξετάσω είναι η διαδικασία και η οπτική σχεδιασμού, οι τρόποι διδασκαλίας και η αξιολόγηση.

Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού

Όσον αφορά τη διαδικασία σχεδιασμού τους, για τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ισχύουν τα συμπεράσματα στα οποία έχω καταλήξει για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Δηλαδή, εκπονήθηκαν α) χωρίς στήριξη σε συστηματική έρευνα των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, της κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων επιστημονικών δεδομένων, β) χωρίς στήριξη σε αξιολόγηση των προηγούμενων Προγραμμάτων, δηλαδή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003, γ) χωρίς συμμετοχή επιστημόνων με ειδίκευση στο πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και δ) χωρίς συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια ανελαστικών χρονοδιαγραμμάτων εκτέλεσης προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επομένως, θεμελιώθηκαν στη λογική ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί ερήμην τους, όπως, βέβαια, και ερήμην των αναγκών και της κουλτούρας των μαθητών τους – οι εν πολλοίς προσχηματικές πιλοτικές εφαρμογές των ΠΣ και των ΑΠΣ για τις οποίες δεν έχουν δημοσιευτεί πορίσματα επιβεβαιώνουν αυτό το γεγονός.

Όσον αφορά την οπτική του σχεδιασμού τους, δεν υπάρχει κάποιο εισαγωγικό κείμενο των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο να αναφέρεται η οπτική της συγγραφής του συνόλου τους. Μάλιστα, στα ΠΣ των μαθημάτων Βιολογία Γυμνασίου, Ιστορία Λυκείου, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Λυκείου, Λογοτεχνία Λυκείου, Μαθηματικά Γυμνασίου, Μαθηματικά Λυκείου, Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου, Φυσική Γυμνασίου, Φυσική Λυκείου, δηλαδή σε εννέα (9) ΠΣ, δεν αναφέρεται κάτι έστω και έμμεσα σχετικό με την οπτική του σχεδιασμού τους.

Αντίθετα, σε έξι (6) ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου από τα είκοσι ένα (21) εντοπίζεται, όπως και σε πέντε (5) από τα οκτώ (8) ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, μια προσπάθεια να παρουσιαστούν ως μαθητοκεντρικά. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου τονίζεται ότι ο μαθητής

³ Βλ. Γρόλλιος 2025. Εφεξής, όσα αναφέρω για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου του 2021-2023 στηρίζονται σε αυτή τη μονογραφία.

και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ατομικότητά του αποτελούν τον πυρήνα των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και ότι υποστηρίζεται η πρωταγωνιστική συμμετοχή του στη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία (σ. 20450). Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Λυκείου αναφέρεται ότι «[Σ]το σχολείο του 21ου αιώνα οι μαθητές/-τριες τοποθετούνται στο επίκεντρο του μαθησιακού σχεδιασμού και οι ανάγκες τους, στο παρόν και στο μέλλον, είναι οι κεντρικοί άξονες για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης» (σ. 5481). Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, αναφέρεται ότι «[Η] διδασκαλία γίνεται με άξονα τον/τη μαθητή/-τρια» (σ. 2568). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, ως μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις αναφέρεται η μαθητοκεντρική (σ. 2453). Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές «σε ένα ανοικτό και μαθητοκεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών» έχουν τη δυνατότητα να έχουν γνώμη και κρίση για τη μαθησιακή διαδικασία (σ. 6523). Στο ΠΣ της Χημείας του Λυκείου, αναφέρεται ότι «[Γ]ια να επιτευχθούν οι στόχοι του ΠΣ, είναι απαραίτητες διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο μαθητοκεντρικό μοντέλο» (σ. 30103).

Οι διατυπώσεις αυτές παραπέμπουν με διάφορους τρόπους στη μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών. Όμως, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού, οι συγγραφείς των ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου δεν έχουν ενιαία άποψη για το τι είναι μαθητοκεντρισμός. Ορισμένοι δεν χρησιμοποιούν τον μαθητοκεντρισμό ως όρο, αλλά τον υπονοούν γράφοντας ότι ο μαθητής πρέπει να είναι το κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης, άρα και του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου, των Θρησκευτικών του Λυκείου και της Ιστορίας του Γυμνασίου), ενώ άλλοι τον χρησιμοποιούν ως επιθετικό προσδιορισμό του Προγράμματος ή της διδακτικής προσέγγισης ή του διδακτικού μοντέλου που εμπεριέχει (ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου).

Με δεδομένο ότι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου ορισμένοι συγγραφείς τους νοηματοδοτούσαν τον μαθητοκεντρισμό με βάση τη λήψη των κρίσιμων αποφάσεων για τη διδασκαλία από τους μαθητές (ΠΣ της Γλώσσας), άλλοι με βάση τη θεμελίωση των αποφάσεων στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΣ των Θρησκευτικών), άλλοι με βάση τις ισχυρές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (ΠΣ της Ιστορίας), ενώ άλλοι δεν έκαναν καν τον κόπο να τον νοηματοδοτήσουν (ΠΣ της Γεωγραφίας και των Φυσικών), γίνεται φανερό ότι η αυθαιρεσία και η σύγχυση σχετικά με τον μαθητοκεντρισμό κυριαρχεί στα ΠΣ και του Δημοτικού Σχολείου και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, για όλους τους

συγγραφείς των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν τον συγκεκριμένο όρο ισχύει το ότι δεν παραπέμπουν σε οποιαδήποτε βιβλιογραφία για αυτόν.

Η παραπομπή στη μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών μέσω της χρήσης του όρου μαθητοκεντρισμός είναι ασθενέστερη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απ' ό,τι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αφού στο Δημοτικό Σχολείο παρατηρείται στα πέντε (5) από τα οκτώ (8) Προγράμματα (62,5%), ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα έξι (6) από τα αντίστοιχα είκοσι ένα (21) Προγράμματα (28,5%). Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ιδίως το Λύκειο) συνδέεται πιο άμεσα με τις διαδικασίες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή με τους μηχανισμούς της κατάρτισης και της ένταξης σε χώρους εργασίας και, συνεπώς, ο μαθητοκεντρισμός θεωρείται πολυτέλεια σ' αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Δεν είναι τυχαίο ότι σε τέσσερα (4) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλεται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που παραπέμπουν στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, ενώ κάτι τέτοιο δεν γίνεται σε κανένα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου δηλώνεται ότι «Κύρια επιδίωξη είναι η κοινωνική αποτελεσματικότητα των μελλοντικών πολιτών, που θα κατέχουν την πληροφορία και θα έχουν καλλιεργήσει και οικειοποιηθεί, αντίστοιχα, δεξιότητες και γραμματισμούς, ώστε να ανταποκριθούν σε μελλοντικές απαιτήσεις» (σ. 20451). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Λυκείου αναφέρεται ότι αυτό έχει «ως αρχική και βασική επιδίωξη την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 1798), στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου ότι «[Σ]τόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να δοθούν ερεθίσματα, κατευθύνσεις και αρχές, κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (σ. 18092) και στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου ότι αυτό «προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό ερεθίσματα, κατευθύνσεις και αρχές, κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (σ. 4135).

Τέλος, σε δύο (2) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι παραπομπές σε δύο διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών συνυπάρχουν. Αυτό συμβαίνει στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου, όπου αναφέρεται ότι αυτό επικεντρώνεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (σ. 18974) αλλά, ταυτόχρονα, υιοθετεί μια «μαθητοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στην ανακαλυπτική, συνεργατική και δραστηριοκεντρική μάθηση μέσω της δημιουργίας

καταστασιακών περιβαλλόντων για τη διασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική πράξη» (σ. 18975), και στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου, όπου δηλώνεται ότι αυτό «έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και έχει δομηθεί βάσει συγκεκριμένων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 29628).

Βέβαια, στην πραγματικότητα, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας είναι εκείνη με βάση την οποία έχουν συγγραφεί τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, όπως και του Δημοτικού Σχολείου. Παρά τις προσπάθειες της πλειονότητας των συγγραφέων των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και μιας σημαντικής μειονότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (62,5% και 28,5% αντίστοιχα) να φιλοτεχνηθεί ένα μαθητοκεντρικό προφίλ για τα ΠΣ, αυτά είναι κλειστά Προγράμματα Σπουδών. Δηλαδή είναι Προγράμματα Σπουδών που προδιαγράφουν τους ειδικούς σκοπούς, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το περιεχόμενο, τους τρόπους διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών.⁴

Και, ασφαλώς, ένα κλειστό Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορεί εξ ορισμού να χαρακτηριστεί μαθητοκεντρικό, εφόσον το γιατί, το τι και το πώς πρέπει να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζεται από το ίδιο το ΠΣ, το οποίο έχουν γράψει οι ειδικοί που επιλέχθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και του Δημοτικού Σχολείου, βασίζονται στους συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι έχουν μετονομαστεί σε προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλωστε, η έννοια προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν διαφέρει ουσιαστικά από την έννοια διδακτικοί στόχοι, αφού οι διδακτικοί στόχοι δεν κάνουν τίποτε περισσότερο από το να περιγράφουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τρόποι διδασκαλίας

Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας που προτείνουν, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έννοιες οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις έννοιες της διερευνητικής, της ανακαλυπτικής, της βιωματικής, της συνεργατικής και της ενεργητικής μάθησης, της αξιοποίησης των ενδιαφερόντων των μαθητών, της αυτενέργειας, της επίλυσης προβλήματος, καθώς και της μεθόδου project.

⁴ Για την έννοια του κλειστού Προγράμματος Σπουδών βλ. Βρεττός & Καψάλης 2014.

Συγκεκριμένα, το ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου επιδιώκει κυρίως τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης (σ. 20450) με υιοθέτηση τεχνικών ατομικής και συλλογικής/συνεργατικής ενεργοποίησης (σ. 20451). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν βιωματικά τα κείμενα (σ. 9741) χρησιμοποιώντας αρχές ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης, μαθαίνοντας να αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (σ. 9744) και αυτενεργώντας με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (σ. 9746). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προωθείται η διερευνητική μάθηση, η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές εργασίες, η κατευθυνόμενη ανακάλυψη και η επίλυση προβλήματος (σ. 4342-4343). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου προωθούνται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η αρχή της διερευνητικής μάθησης (σ. 1789), ενώ η γνώση προσεγγίζεται βιωματικά, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο (σ. 1798). Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου, της επίλυσης προβλήματος, της βιωματικής μεθόδου και της μεθόδου project (σ. 1799). Στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνεται η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες (σ. 18091). Το ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου προτείνει τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τη διερευνητική μάθηση (σ. 4136), ενώ στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου προβάλλεται η βιωματική και διερευνητική προσέγγιση, η συνεργατικότητα και η επίλυση προβλημάτων (σ. 5481-5482).

Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, η συστηματική χρήση των ιστορικών πηγών αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών σε μικρούς ερευνητές που προσεγγίζουν βιωματικά τον υλικό πολιτισμό μέσα από δραστηριότητες (ατομικές ή ομαδικές) και ενθαρρύνεται η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με την τοπική ιστορία, μεταξύ άλλων, «μέσω εργασιών, τύπου πρότζεκτ» (σ. 2568-2659). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, προτείνεται η διερευνητική προσέγγιση του διδακτικού υλικού και η συν-έρευνα εκπαιδευτικού-μαθητών (σ. 2325). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου προωθούνται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με καθοδηγούμενη μάθηση, η συνεργατική δράση σε ομάδες, η διερευνητική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση και η επίλυση προβλήματος (σ. 2452), ενώ ως διδακτικές προσεγγίσεις αναφέρονται η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας (σ. 2453). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, θεωρείται ότι το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται για διερευνητική και βιωματική μάθηση, ενώ προβάλλονται οι συμμετοχικές και βιωματικές μέθοδοι (σ. 1832).

Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές εξοικειώνονται μέσω της βιωματικής διερευνητικής μάθησης με τις αναγνωστικές στρατηγικές και

μέσω της συνεργατικής προσέγγισης και των τεχνικών συνανάγνωσης και συνεργατικής γραφής ενισχύεται η ευαισθησία τους (σ. 6516, 6521), ενώ για τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου αξιοποιείται η μέθοδος project (σ. 6522). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, η προσέγγιση των κειμένων υποστηρίζεται και εμπλουτίζεται από δραστηριότητες όπως η συνανάγνωση έργων, ενώ δημιουργούνται κίνητρα ώστε οι μαθητές να διεισδύουν βιωματικά στο σύμπαν του κειμένου (σ. 30400). Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα υποστηρίζει την επίλυση ολοένα και πιο περίπλοκων προβλημάτων, ενώ ο εκπαιδευτικός επιλέγει έργα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή/και τις εμπειρίες των μαθητών και τα οποία τους εμπλέκουν σε δράσεις διερεύνησης και πειραματισμού (σ. 2729-2730). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου επαναλαμβάνονται τα προηγούμενα (σ. 11564-11565).

Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, οι μαθητές μελετούν και παράγουν κείμενα σε ατομικό ή ομαδοσυνεργατικό επίπεδο (σ. 6379-6380). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, αναφέρεται ότι αυτό λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τη βιογραφία των μαθητών, καθώς και ότι προωθεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανακαλυπτικού χαρακτήρα και την ερευνητική δραστηριότητα (σ. 18979). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου, οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν (σ. 4178), να συνεργάζονται, να συμμετέχουν δημιουργικά (σ. 4179) και να επιλύουν προβλήματα (σ. 4181). Η διδακτική πλαισίωση στηρίζεται στην επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδο με διερεύνηση (σ. 4180). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, προωθείται η δημιουργικότητα κατά την επίλυση προβλημάτων (σ. 29788) και η επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση. Επίσης, προτείνεται η επίλυση προβλημάτων (σ. 29790, 29792). Στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου, υιοθετείται η διερευνητική-βιωματική μάθηση (σ. 29627), η επίλυση προβλημάτων και η ομαδική εργασία (σ. 29628, 29632-29633). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, αναφέρεται ότι η Χημεία ως γνωστικό αντικείμενο επιτρέπει τη διερεύνηση ενός πολύ μεγάλου εύρους θεμάτων με ομαδικές, βιωματικές, διερευνητικές δραστηριότητες μάθησης (σ. 30101).

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται φανερό ότι σε όλα τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλονται, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, οι λεγόμενες ενεργητικές και συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες ιστορικά προέρχονται από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Με άλλα λόγια, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας φαίνεται να συνεχίζουν την παράδοση των ΑΠΣ του 2003 ως προς τη

χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.⁵

Ωστόσο, η διαθεματική προσέγγιση, που είχε συνδεθεί ιστορικά με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, ουσιαστικά εγκαταλείπεται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Όχι μόνο επειδή τα ΠΣ τόσο του Δημοτικού Σχολείου όσο και της Δευτεροβάθμιας δεν ονομάζονται διαθεματικά, αλλά κυρίως επειδή δεν περιέχουν τρόπους οργάνωσης του περιεχομένου τους ανάλογους με εκείνους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΣ) του 2003. Το κάθε ένα ΠΣ ούτε συνοδεύεται με ένα διαθεματικό πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος, όπως γινόταν στο ΔΕΠΣ, ούτε αναδεικνύει συγκεκριμένες έννοιες και δραστηριότητες που μπορούν να συνδέσουν το περιεχόμενο των χωριστών μαθημάτων κατά τη διδασκαλία τους.

Άλλωστε, η πλειονότητα των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, δηλαδή ένδεκα (11) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ (της Βιολογίας του Γυμνασίου, της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου, των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Λυκείου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου, των Μαθηματικών του Γυμνασίου, των Μαθηματικών του Λυκείου, της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου, της Χημείας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου) δεν αναφέρουν τίποτε για τη διαθεματικότητα, αναλόγως με την πλειονότητα των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου τα πέντε (5) από τα οκτώ (8) δεν αναφέρουν τίποτε για τη διαθεματικότητα.

Αντίθετα με τη διαθεματικότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζεται ενισχυμένη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, προβλέπεται στα δεκαπέντε (15) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, ενώ προβλέπεται μόνο στα μισά από τα οκτώ (8) ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου (στα ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Λυκείου, της Φυσικής του Λυκείου, της Χημείας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου δεν αναφέρεται τίποτε περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας).

Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Λυκείου συνιστάται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βάσει του γραμματειακού είδους (σ. 9744), στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προβλέπεται η δυνατότητα διαφοροποίησης μέρους του προγράμματος ανάλογα με την ετοιμότητα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα (σ. 4342-4343), στο ΠΣ της Βιολογίας του Λυκείου συνιστάται η «ανάπτυξη

⁵ Βλ. Γρόλλιος 2003.

στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιώντας εναλλακτικές πρακτικές και ποικίλα διδακτικά εργαλεία» (σ. 1798) και στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνονται στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 18092).

Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου προτείνεται η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 4136), όπως και στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Λυκείου (σ. 5482) και στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου (σ. 2453). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει, όπου θεωρεί ότι είναι απαραίτητο, διαφοροποιημένη διδασκαλία (σ. 1832), στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου μπορεί να χρησιμοποιεί, όπου χρειάζεται, τρόπους διαφοροποιημένης μάθησης (σ. 6521) και στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Λυκείου επιλέγονται λογοτεχνικά κείμενα που είναι κατάλληλα για ερμηνευτική προσέγγιση, αναγνωστική/αισθητική ανταπόκριση και συγκριτική διερεύνηση με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 30399), ενώ λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην προοπτική της (σ. 30400).

Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου υποστηρίζονται διδακτικές στρατηγικές διαφοροποίησης αφού οι μαθητές διαφέρουν «ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντά τους, τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες τους, την κουλτούρα και τη γλώσσα τους» (σ. 2730), όπως και στο ΠΣ των Μαθηματικών του Λυκείου (σ. 11564). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι βασικός πυλώνας του είναι η αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει ανάλογα με τα ηλικιακά, τα γνωσιακά, τα συναισθηματικά και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών τον καταλληλότερο τρόπο διδασκαλίας (σ. 6374-6375), στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου υιοθετείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία «ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον, με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών/-τριών (τον προσωπικό τρόπο και ρυθμό μάθησης, τα ξεχωριστά βιώματα, το πολιτισμικό υπόβαθρο κ.ά.)» (σ. 18974-18975) και στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου η διαγνωστική-προγνωστική αξιολόγηση, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή και ενδιάμεσα σε μεγάλες θεματικές ενότητες, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό «να εφαρμόσει πιο στοχευμένα και ενδεχομένως διαφοροποιημένα διδακτικά εργαλεία και τεχνικές» (σ. 4182).

Με βάση την ανάλυσή μου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία εισάγεται στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έχω συμπεράνει ότι πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που αποσκοπεί στη μάθηση των θεμελιωδών εννοιών, αρχών και ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με αντικείμενα διδασκαλίας και με την επιτυχία στις

συναφείς εξετάσεις, καθώς και ότι εμφανίζεται ως εάν να διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό έχοντας ως πρώτιστο μέλημά της να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Τα συμπεράσματα αυτά δεν αμφισβητούνται ούτε ανατρέπονται από τη μελέτη όσων αναφέρονται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που είναι κατά κανόνα αόριστα. Ακόμη, όμως, και στις δύο περιπτώσεις (ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου), όπου γίνονται σχετικά εκτενείς αναφορές και πιο συγκεκριμένες αναφορές στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (σ. 6381-6382 και σ. 18980-18981 αντίστοιχα), τα ίδια συμπεράσματα δεν αμφισβητούνται ούτε ανατρέπονται. Συνεπώς, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενισχύει την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αφού εμφανίζεται ενισχυμένη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Αξιολόγηση

Αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου μόνο ένα (1) από τα οκτώ (8) αναφέρεται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών και όχι αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών, μόνο δύο (2) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών και όχι αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προτείνεται η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών εφόσον «για την επίτευξη των στόχων που η Πολιτεία θέτει για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της ποιότητας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, προϋπόθεση αποτελεί η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αυτονόητη η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών». Η συστηματική αξιολόγηση των ΠΣ θα πρέπει να αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την επίτευξη των διδακτικών στόχων από τους μαθητές. Επίσης, θα πρέπει να είναι συνεχής, να προέρχεται από όλους τους συμμετέχοντες, να αποτυπώνεται με ποικίλες μεθόδους έρευνας και μέσα, καθώς και να αναφέρεται όχι μόνο στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ό,τι προβλέπεται σε σχέση με τα μέσα που διαθέτουν και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, αλλά και στην ετοιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των στελεχών της εκπαίδευσης να τους στηρίξουν (σ. 4344). Επίσης, στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνεται η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές στηρίζονται στις

αρχές της συνεχούς πληροφόρησης, της εκμάθησης από τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται, καθώς και της διασταύρωσης διαφορετικών πηγών και τεχνικών (σ. 18094).

Συνεπώς, όπως έχω επισημάνει για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, το ότι μόνο δύο (2) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών είναι χαρακτηριστικό για τη λογική τους. Οι συγγραφείς των άλλων δεκαεννέα (19) ΠΣ δεν προτείνουν οποιαδήποτε αξιολόγηση της εφαρμογής τους, υποστηρίζοντας την ορθότητά τους τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της αποτελεσματικότητάς τους. Οι περιπτώσεις των ΠΣ της Βιολογίας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου είναι αξιοσημείωτες, αλλά δεν αναιρούν τη σχεδόν πλήρη ταύτιση της αξιολόγησης με την αξιολόγηση των μαθητών στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών θεωρείται ζήτημα ενός στενού κύκλου ειδικών και αρμοδίων με το οποίο δεν πρέπει να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Τα ΠΣ της Βιολογίας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου είναι, απλώς, οι εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το κριτήριο που σχεδόν αποκλειστικά χρησιμοποιείται είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων των Προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου η αξιολόγηση του μαθητή αποβλέπει στην αποτίμηση της προσπάθειάς του για επίτευξη των μαθησιακών στόχων (σ. 20452) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση των μαθητών διεξάγεται βάσει παραμέτρων που ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματά του (σ. 9747). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου, η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και την πορεία επίτευξης των μαθησιακών στόχων (σ. 4344) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανατροφοδοτεί εκπαιδευτικούς και μαθητές (σ. 1802). Στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι η αξιολόγηση «αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 18094).

Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, «[Η] αξιολόγηση βασίζεται σε στόχους και διαδικασίες που δηλώνονται από τα ρήματα-ενέργειες των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας» (σ. 4136), όπως ακριβώς και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου (σ. 5482). Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, η

αξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στην προοδευτική βελτίωση του μαθητή (σ. 2570) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία και μέσω της ανανέωσης στόχων αποσκοπεί στην αυτοβελτίωση (σ. 2325). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου η (διαμορφωτική) αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (σ. 2453). Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές «έχουν τη δυνατότητα, με τη συνεργασία και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, να εκφέρουν γνώμη και κρίση για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να υπάρχουν οι τρόποι για βελτιωτική ανατροφοδότηση» (σ. 6523) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου με την τελική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα και στους μαθητές να διατυπώνουν την προσωπική τους άποψη για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (σ. 30402).

Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου η αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (σ. 2730), όπως και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου (σ. 11565). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου με την αξιολόγηση του μαθητή ο εκπαιδευτικός εξετάζει την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου (σ. 6382) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου αναφέρεται ότι «[Η] αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια άμεσα συνδεδεμένα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, προσδιορισμένα με σαφήνεια και οριοθετημένα ώστε να είναι χρήσιμα στον/στην εκπαιδευτικό και να έχουν νόημα για τη μαθησιακή διαδικασία» (σ. 18981). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου η αξιολόγηση είναι «μια αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί ή να βελτιωθεί η διαδικασία επίτευξης του σκοπού και των βασικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών» (σ. 4182) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η προηγούμενη διατύπωση επαναλαμβάνεται σχεδόν πανομοιότυπα (σ. 29792). Τέλος, στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι με την αξιολόγηση «οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σε ποιον βαθμό πέτυχαν τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (σ. 29633) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση βοηθά αφ' ενός τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους (αν χρειάζεται), αφ' ετέρου τους μαθητές να αποτιμήσουν τι έχουν καταφέρει και πώς το έχουν καταφέρει (σ. 30103).

Με βάση τα προηγούμενα, προκύπτει ότι στα δεκαέξι (16) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (δηλαδή των διδακτικών στόχων) από τους μαθητές ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας. Αυτό επιβεβαιώνει την εκτίμηση που έχω προηγουμένως διατυπώσει, σύμφωνα με την

οποία η οπτική του σχεδιασμού των ΠΣ είναι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Στα υπόλοιπα πέντε (5) ΠΣ (της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου), η σύνδεση της αξιολόγησης με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας δεν διατυπώνεται ρητά, αφού η αξιολόγηση συνδέεται γενικόλογα με την ανατροφοδότηση. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας αμφισβητείται σε αυτά τα πέντε (5) Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οποιονδήποτε τρόπο.

Το γεγονός ότι μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών στα ΠΣ είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων αποκλείει τη δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, όπως η πρόοδός τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και η ατομική τους προσπάθεια στη διαδικασία της μάθησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δηλαδή οι τρόποι αξιολόγησης που μπορούν να αμβλύνουν (σε κάποιο βαθμό) τις συνέπειες της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, είναι περιθωριακοί, απλώς διακοσμητικό στοιχείο των ΠΣ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση ως τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Λυκείου η περιγραφική αξιολόγηση προτείνεται για λόγους παιδαγωγικής σκοπιμότητας και στο βαθμό που αυτή είναι εφικτή (σ. 9748). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου, τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης αναφέρονται ως σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης (σ. 1833). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου διαβάζουμε ότι «[Η] βαθμολόγηση [...] θα μπορούσε να είναι αριθμητική (βάσει καθορισμένης αριθμητικής κλίμακας) ή περιγραφική (μέσω περιγραφής της επίδοσης του/της κάθε μαθητή/-τριας με συγκεκριμένες διαπιστώσεις/παρατηρήσεις)» (σ. 6384). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, «η ανατροφοδότηση (γραφτή ή/και προφορική), που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/-τριες, εκφράζεται μέσω τεχνικών όπως η βαθμολογική κλίμακα και η περιγραφική αξιολόγηση» (σ. 18982). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου, η χρήση δεικτών περιγραφικής αξιολόγησης θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη συνολική αποτίμηση και στην οικοδόμηση της αυτοεικόνας του μαθητή (σ. 4183).

Στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, τα πέντε (5) από τα οκτώ (8) δεν αναφέρουν τίποτε για την περιγραφική αξιολόγηση. Στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα δεκαέξι

(16) από τα είκοσι ένα (21) δεν αναφέρουν τίποτε για την περιγραφική αξιολόγηση. Το ποσοστό των ΠΣ που δεν αναφέρουν τίποτε είναι, λοιπόν, μεγαλύτερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (76,19%) έναντι του Δημοτικού Σχολείου (62,50%). Μάλιστα, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου σε ένα (1) από τα τρία (3) προτείνεται να συνδυάζεται η περιγραφική αξιολόγηση με τη βαθμολογία, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης-βαθμολόγησης προτείνεται στα δύο (2) από τα πέντε (5).

Άρα, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό από τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, η περιγραφική αξιολόγηση δεν προωθείται από τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών, αφού στην πλειονότητά τους (16 από τα 21) δεν αναφέρεται και στα υπόλοιπα δεν προτείνεται ως μοναδική επιλογή, αλλά είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τη βαθμολόγηση. Η βαθμολόγηση ως κυρίαρχος τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών παραμένει αναμφισβήτητη και δεσπόζει στα ΠΣ. Το γεγονός αυτό έχει συγκεκριμένες συνέπειες, αφού η βαθμολόγηση εξυπηρετεί συντηρητικές παιδαγωγικές. Στις κριτικές της βαθμολόγησης που αφορούν τη διαγνωστική αξία, την πληροφοριακή ισχύ και τη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου μάθησης προστίθενται οι κριτικές για τον ιδεολογικό και πολιτικό της ρόλο, καθώς και οι κριτικές για τις αρνητικές επιπτώσεις της στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.⁶ Προφανώς, αυτές οι κριτικές δεν συγκινούν τους συγγραφείς των ΠΣ.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά τη διαδικασία και την οπτική σχεδιασμού τους, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και του Δημοτικού Σχολείου, εκπονήθηκαν χωρίς να στηριχθούν στη συστηματική έρευνα των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, της κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων επιστημονικών δεδομένων, χωρίς να στηριχθούν στην αξιολόγηση των προηγούμενων ΑΠΣ, χωρίς τη συμμετοχή επιστημόνων με ειδίκευση στο πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ανελαστικών χρονοδιαγραμμάτων εκτέλεσης προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασίζονται στους συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής

⁶ Βλ. Λιάμπας 2011.

αποτελεσματικότητας, οπτική στην οποία θεμελιώνονται και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας που προτείνουν, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έννοιες οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διαθεματικότητα περιθωριοποιείται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ουσιαστικά εγκαταλείπεται, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Αντίθετα, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή μια διδακτική προσέγγιση που εμφανίζεται ως εάν να διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό και έχει ως πρώτιστο μέλημά της να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Πρόκειται, βέβαια, για μια διδακτική προσέγγιση η οποία ενισχύει την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και ελάχιστα στην αξιολόγηση των ίδιων των Προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, με βάση την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση των προγραμμάτων αποτελεί ζήτημα ενός στενού κύκλου ειδικών. Τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκλείουν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, τις δυνατότητες για αξιολόγηση των μαθητών με άλλα κριτήρια εκτός από την επίτευξη των διδακτικών στόχων όπως η πρόοδος των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και η ατομική τους προσπάθεια. Ακόμη, η αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή με περιγραφική αξιολόγηση προβάλλεται με ασθενέστερο τρόπο σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και συνεπώς η κυριαρχία της βαθμολόγησης ως τρόπου αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών δεν αμφισβητείται ούτε στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ούτε στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Τελικά, όπως τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του Δημοτικού Σχολείου θεμελιώνονται σε συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους που κατακερματίζουν την ενότητα των γνωστικών αντικειμένων και προωθούν τη μηχανική δραστηριότητα των μαθητών με βάση την τεχνοκρατική-συντηρητική οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών, αναλόγως τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του Δημοτικού Σχολείου προωθούν συντηρητικές αξιολογικές πρακτικές, οι οποίες αφ' ενός εμπεδώνουν την κυριαρχία της βαθμολογίας, αφ' ετέρου ενισχύουν την τεχνοκρατική λογική της μη αξιολόγησης

των Προγραμμάτων από αυτούς που τα υλοποιούν, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (2014), *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (5η έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

Γρόλλιος, Γ. (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 67: 30-37.

Γρόλλιος, Γ. (2025), *Τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, 2003-2021*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Τ. (2011), «Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 167: 89-100.

Beyer, L., Liston, D. (1996), *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College, Columbia University.