

ΝΟ: 15603 .

ΚΩΦ: 15472 .



ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΤΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΥΠΟΒΛΗΘΕΙΣΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ**

ΑΘΗΝΑ 2002

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	1
Παραπομπές – Υποσημειώσεις	7
ΚΕΦ. 1: ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΝΝΟΙΩΝ	10
1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	10
1.1 Παιδεία – Εκπαίδευση – Σχολείο	10
1.2 Διδασκαλία – Αγωγή	13
1.3 Περιβάλλον: Φυσικό – Παιδαγωγικό (Κοινωνικό)	14
1.4 Σχολικό κτίριο – Αύλειος χώρος – Τεχνολογικός εξοπλισμός – Υποδομή	15
1.4.1 Η Πρότυπη Υποδομή του «Ιδανικού» Σχολείου	18
1.4.1.1 Τα σχολεία «ανοικτού χώρου» ή σχολεία με «ανοικτές πόρτες»	18
1.4.1.2 Τα «ανοικτά» σχολεία ή «αντι-σχολεία»	19
1.4.1.3 Κατευθύνσεις που στηρίζουν τη διαμόρφωση της πρότυπης υποδομής του «ιδανικού» σχολείου	21
1.5 Οργάνωση – Διοίκηση – Μάνατζμεντ του Παιδαγωγικού Περιβάλλοντος	23
Παραπομπές – Υποσημειώσεις	31
ΚΕΦ. 2: ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ (ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ)	36
1. ΣΧΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ	36
2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	37
2.1 Δασκαλοκεντρική - Μετωπική Διδασκαλία	37

		Σελ.
2.1.1	Σύνδεση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με το σχολικό χώρο – αίθουσα διδασκαλίας	38
2.2	Παιδοκεντρική Διδασκαλία	40
2.2.1	Σύνδεση του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με το σχολικό χώρο – αίθουσα διδασκαλίας	40
3.	ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ Η.Π.Α. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	41
3.1	Οι Κυριότεροι Εκπρόσωποι του Προοδευτικού Κινήματος	42
4.	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ	45
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	48
ΚΕΦ. 3: ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ		50
1.	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	50
1.1	Οι συνειρμικές ή συμπεριφοριστικές θεωρίες.....	51
1.2	Διάμεσες ή γνωστικές θεωρίες	54
1.3	Κοινωνικογνωστικές θεωρίες	57
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	60
ΚΕΦ. 4: ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (MANATZMENT)		62
1.	ΓΕΝΙΚΑ	62
1.1	Κλασική σχολή	63
1.2	Η σχολή των ανθρώπινων σχέσεων	66
2.	ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ	68
2.1	Συστήματα οργανωτικής δομής ή οργάνωσης	68
2.2	Η γραμμική δομή (line structure) ή ιεραρχικό σύστημα	68

2.3	Η λειτουργική δομή (functional ή staff structure) ή οριζόντιο σύστημα	69
2.4	Το γραμμικό-επιτελικό (μικτό) σύστημα (line-staff structure)	70
2.5	Η δομή των συλλογικών οργάνων ή το σύστημα των επιτελείων	70
3.	ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	70
3.1	Το γραφειοκρατικό μοντέλο	70
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	74

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦ. 1:	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
1.	Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ..	77
2.	Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	79
3.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	81
4.	ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (PILOT STUDY)	83
5.	ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΔΗΜΟΣΚΟΠΙΚΗ – ΑΠΑΓΩΓΙΚΗ – ΝΑΤΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ	84
5.1	Δημοσκοπική Έρευνα	84
5.2	Απαγωγική Έρευνα	85
5.3	Νατουραλιστική Έρευνα	86
6.	ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
7.	ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	89
7.1	Κατάρτιση Ερωτηματολογίων	89
7.2	Η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων	90
8.	ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ – ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ	91
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	94

ΚΕΦ. 2:	ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	96
1.	ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	96
1.2	Το υφιστάμενο διοικητικό σύστημα της Ελληνικής Εκπαίδευσης	96
1.2.1	Διοικητική Δομή	96
1.2.2	Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	100
2.	Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	100
2.1	Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων	101
2.2	Η διοίκηση των σχολείων	101
2.3	Η παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης	106
2.4	Οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης	106
3.	ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	107
3.1	Ενιαίο λύκειο	110
3.1.1	Γενικά	110
3.2	Νομικό Πλαίσιο	111
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	112
4.1	Έννοια	112
4.2	Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας	113
5.	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ	114
5.1	Συστήματα Δημόσιας Διοίκησης	114
5.2	Η Κριτική Διάσταση	116
6.	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	117
6.1	Γενικά	117
6.2	Η περιφερειακή διάσταση στην Ελληνική Εκπαίδευση	118
6.3	Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό	120
6.4	Ευρωπαϊκά περιφερειακά κέντρα	120
7.	Η ΠΟΛΥΝΟΜΙΑ ΚΑΙ Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	121
7.1	Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας	121

	Σελ.
7.2	Το φαινόμενο της πολυνομίας 122
7.3	Το φαινόμενο της Πολυπλοκότητας των εγκυκλίων 123
8.	ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
	ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 124
8.1	Προγραμματισμός 125
8.1.1	Έννοια – Πρόγραμμα 125
8.1.2	Ο Προγραμματισμός στην Ελληνική Εκπαίδευση 126
8.2	Οργάνωση 127
8.2.1	Η Οργάνωση στην Ελληνική Εκπαίδευση 127
8.3	Στελέχωση 128
8.3.1	Η σημασία της 128
8.3.2	Ο θεσμός της επετηρίδας ως μέσο πρόσληψης των εκπαιδευτικών και η αντικατάστασή της 128
8.3.3	Η επιλογή των στελεχών της διοίκησης 131
8.4	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών 134
8.4.1	Γενικά 134
8.4.2	Ορισμός - Στόχοι – Σκοπός της Επιμόρφωσης 135
8.4.3	Νομικό Πλαίσιο 136
8.4.3.1	Φορείς Επιμόρφωσης 136
8.4.3.2	Μορφές Επιμόρφωσης 137
8.4.4	Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα 140
8.4.5	Κριτική στο θεσμό της επιμόρφωσης 142
8.4.6	Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ... 143
8.4.7	Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση 144
8.5	Διεύθυνση – Ηγεσία 145
8.5.1	Έννοια και αρχές της Διεύθυνσης 145
8.5.2	Αποστολή και ρόλος του σχολείου: Σχέσεις συμβατότητας ανάμεσα στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση 146
8.5.3	Έννοια και περιεχόμενο της σχολικής ηγεσίας 147

8.5.4	Η επαγγελματική εμπειρία και κατάρτιση των Διευθυντών Σχολείων στην Ευρωπαϊκή Ένωση	148
8.5.5	Τρόποι ηγεσίας	149
8.5.6	Τα καθήκοντα και τα περιθώρια λήψης αποφάσεων των Διευθυντών Σχολείων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	150
8.5.7	Διαπιστώσεις από την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τις θέσεις των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης	151
8.5.8	Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση	153
8.6	Έλεγχος	154
8.6.1	Έννοια	154
8.6.2	Ο έλεγχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	154
8.7	Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και του Εκπαιδευτικού Έργου ..	157
8.7.1	Γενικά	157
8.7.2	Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης	157
8.7.3	Έννοια του εκπαιδευτικού έργου	159
8.7.4	Η αξιολόγηση δεν είναι προσωπική ή ιδιωτική υπόθεση	160
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	164
 ΚΕΦ. 3: ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ		
	ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	171
1.	ΓΕΝΙΚΑ	171
2.	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	172
3.	ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	173
3.1	Αρχές της Εκπαίδευσης	174
3.1.1	Σκοποί της Εκπαίδευσης	174
3.1.2	Σκοπός της Εκπαίδευσης κατά το Σύνταγμα του 1975	175
4.	ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ	176
4.1	Διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και διδασκαλία – μάθηση	177

5.	ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	180
6.	Η ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	181
6.1	Το φαινόμενο του φροντιστηρίου	181
6.2	Η οικοδιδασκαλία	182
7.	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	183
7.1	Γενικά	183
7.1.1	Η σημασία των νέων τεχνολογιών	184
7.1.2	Ο Υπολογιστής ως ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο	184
7.1.3	Επιδράσεις των νέων τεχνολογιών στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή και στη συμπεριφορά του μαθητή	187
7.1.4	Προβληματισμός για το ρόλο των νέων τεχνολογιών	188
8.	ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	190
8.1	Ιστορική εξέλιξη των Οπτικοακουστικών Μέσων	190
8.2	Η σημασία των εποπτικών μέσων στη διδακτική διαδικασία	192
8.2.1	Ο κώνος εμπειρίας του E. Dale	193
8.3	Η χρήση των εποπτικών μέσων στη σχολική τάξη	194
8.4	Η ταξινόμηση των Οπτικοακουστικών Μέσων	194
8.4.1	Μη προβαλλόμενα οπτικά μέσα	195
8.4.2	Μηχανήματα προβολής και προβαλλόμενα υλικά	195
8.4.3	Ακουστικά μέσα διδασκαλίας	197
8.4.4	Οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας	197
8.4.5	Μέσα προγραμματισμένης διδασκαλίας	198
8.5	Η σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας	198
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	199
ΚΕΦ. 4:	ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	203
1.	ΓΕΝΙΚΑ	203
2.	ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ	203

3.	ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	204
4.	Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ	207
4.1	Διάδοση της Ευρωπαϊκής ιδέας	208
4.2	Συμμετοχή στα προγράμματα ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών	208
4.3	Εκμάθηση ξένων γλωσσών	209
4.3.1	Η σημασία της εκμάθησης των ξένων γλωσσών	209
4.3.2	Η εξέλιξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη διάρκεια των είκοσι τελευταίων ετών	210
4.3.3	Η εξέλιξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	211
4.3.4	Η υπάρχουσα κατάσταση στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην Ελληνική Εκπαίδευση	212
4.4	Οι καθοριστικοί παράγοντες ενίσχυσης του Ευρωπαϊκού προσανατολισμού της Ελληνικής Εκπαίδευσης	213
4.4.1	Γενικά	213
4.4.1.1	Η καλλιέργεια του ευρωπαϊκού προφίλ στο Ελληνικό σχολείο ...	214
4.4.1.2	Ο νέος τύπος εκπαιδευτικού της Ενωμένης Ευρώπης	214
4.4.1.3	Η Χρηματοδότηση της Ελληνικής Εκπαίδευσης	216
4.4.1.3.1	Το ποσοστό επί του Α.Ε.Π., των Ελληνικών δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών	216
4.4.1.3.2	Το ποσοστό των εκπαιδευτικών δαπανών επί του Α.Ε.Π. των χωρών της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινότητας	218
4.4.1.3.3	Συμπεράσματα	226
	Παραπομπές – Υποσημειώσεις	227

ΚΕΦ. 5:	ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ - Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ	
	ΤΟΥ	229
1.	ΓΕΝΙΚΑ	229
2.	ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ	
	ΚΤΙΡΙΟΥ Ή ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΥ	230
2.1	Το διδακτήριο στην Αρχαιότητα και τους Κλασικούς χρόνους	230
2.2	Το διδακτήριο στους Βυζαντινούς χρόνους και την	
	Τουρκοκρατία	231
2.3	Το διδακτήριο στην περίοδο 1821 – 1831	232
2.4	Το διδακτήριο στη Νεοκλασική περίοδο 1831 – 1930	234
2.5	Το διδακτήριο στην περίοδο 1930 – 1963 του Αρχιτεκτονικού	
	Μοντερνισμού – Ορθολογισμού	236
2.6	Το διδακτήριο στην περίοδο λειτουργίας του Οργανισμού	
	Σχολικών Κτιρίων (1963 – έως σήμερα)	237
2.6.1	Η προκατασκευή	238
2.6.1.1	Έννοια και εφαρμογή της	238
3.	ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ – ΔΙΑΣΤΑΣΙΟΛΟΓΗΣΗ .	239
3.1	Γενικά	239
3.2	Τα σχολικά κτίρια ως σημαντική παράμετρος του παιδαγωγικού	
	προβλήματος	239
3.3	Σημασία και αναγκαιότητα των σχολικών κτιρίων για την	
	εκπαίδευση	239
4.	ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ	240
4.1	Γενικές προϋποθέσεις για ανέγερση σχολικών κτιρίων	240
4.2	Τα χαρακτηριστικά του οικοπέδου του διδακτηρίου	243
4.3	Σχήμα, επιφάνεια, φωτισμός και ακουστική της σχολικής	
	αίθουσας	244
4.4	Ο αύλειος ή περιβάλλον χώρος σε λειτουργική σχέση με το	
	σχολικό κτίριο	245
4.5	Η σημασία και ο σκοπός της βιβλιοθήκης	246

	Σελ.
4.5.1	247
5.	248
5.1	248
5.2	249
5.3	250
5.4	252
	254
ΚΕΦ. 6:	258
1.	258
2.	258
3.	268
4.	273
5.	275
	277

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΚΕΦ. 1:	278
	286

	Σελ.
ΚΕΦ. 2: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	288
Παραπομπές – Υποσημειώσεις	299
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	301
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	311
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ	314
ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	316
ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	323
ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ	325
ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	328
ΛΟΙΠΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ	329
ΛΟΙΠΕΣ ΠΗΓΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ	333

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

- Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου	334
- Ερωτηματολόγιο προς Καθηγητές	335
- Ερωτηματολόγιο προς Μαθητές	341

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Καθηγητών Αστικών Περιοχών	343
- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Καθηγητών Ημιαστικών Περιοχών	346
- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Καθηγητών Αγροτικών Περιοχών	349

- Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου των Καθηγητών Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών Περιοχών	352
- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Μαθητών Αστικών Περιοχών	420
- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Μαθητών Ημιαστικών Περιοχών	422
- Συνοπτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου Μαθητών Αγροτικών Περιοχών	424
- Στατιστική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου των Μαθητών Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών Περιοχών ...	426
- Συγκριτική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου των Καθηγητών Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών Περιοχών	456
- Συγκριτική Ανάλυση των Αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου των Μαθητών Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών Περιοχών ...	482

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Βιώνουμε μία περίοδο ραγδαίων τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων, οι οποίες φέρνουν μεγάλες αλλαγές στον τομέα των νέων τεχνολογιών και στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Η ανθρωπότητα πλέον γίνεται μία «κοσμοπόλη». Κεφάλαιο, αγαθά και άνθρωποι κυκλοφορούν με απίστευτη ταχύτητα. Οι νέες τεχνολογίες οδηγούν σε συνεχώς μεγαλύτερη διεύρυνση των γνώσεων, οι οποίες όμως απαξιώνονται εύκολα.

Η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό στη σύγχρονη κοινωνία, μέσω του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να ανταποκριθεί στις παραπάνω τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Μέσα από μία ολοκληρωμένη παιδεία, οι έφηβοι μπορούν να κατανοούν τα νέα δεδομένα, να αποκτούν αξίες, να δέχονται τη διαφορετικότητα του πληθυσμού τους και να μειώνουν τις μεταξύ τους αντιθέσεις και συγκρούσεις.

Η δημόσια εκπαίδευση όμως στην Ελλάδα έχει πολλά προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος και δεν επιμορφώνεται όπως και όσο χρειάζεται. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι ανεπαρκής. Η παραπαιδεία αφαιρεί μεγάλο μέρος του εισοδήματος του Έλληνα πολίτη. Οι μαθητές είναι οι πιο «σκληρά» εργαζόμενοι Έλληνες.

Το ζητούμενο στην παρούσα εργασία είναι η αποτελεσματική αξιοποίηση όλων των συντελεστών του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε η εκπαίδευση να δώσει στους μαθητές τα καλύτερα εφόδια για το ξεκίνημά τους στον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της διατριβής και συγκεκριμένα:

Εκφράζω το σεβασμό και τις ευχαριστίες μου στην Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή παρακολούθησης της διατριβής μου.

Ευχαριστώ καταρχήν θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Στ. Θεοφανίδη, ο οποίος με την εμπιστοσύνη που μου έδειξε διαμόρφωσε νέους ορίζοντες στην επιστημονική μου πορεία. Η συνεχής υποστήριξή του καθώς και οι επιστημονικές συμβουλές του ήταν καθοριστικές για την πορεία της εργασίας. Συνέβαλε σημαντικά στον προσδιορισμό του αντικείμενου της έρευνας, στη βιβλιογραφική τεκμηρίωσή της, στη θεωρητική θεμελίωσή της, καθώς και στη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος.

Ευχαριστίες οφείλονται στον καθηγητή κ. Κων. Αθανασόπουλο, ο οποίος αντιμετώπισε με θετική προδιάθεση την υποψηφιότητά μου για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής και βοήθησε στην επιστημονική μεθοδική προσέγγιση του θέματος.

Ευχαριστώ την επίκουρο καθηγήτρια κα. Α. Ρομπόκου, η οποία με πολύ ενδιαφέρον αντιμετώπισε την προσπάθειά μου και με στήριξε επιστημονικά σε όλα τα στάδια της διατριβής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο μόνιμο πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Γ. Τύπα, ο οποίος είχε καθοριστική συμβολή σε όλα τα στάδια της διδακτορικής διατριβής. Υπήρξαν πολλοί προβληματισμοί και έγιναν ατελείωτες συζητήσεις στο θέμα της έρευνας, καθώς και στα προβλήματα και στις δυσκολίες που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των σταδίων της διατριβής.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος και απάντησαν στα ερωτηματολόγια της προκαταρκτικής και ιδιαίτερα της κύριας έρευνας. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω ότι κατά τη διάρκεια της προσωπικής επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ενημερώθηκα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του λειτουργημάτων τους, τα οποία επιδεινώνονται λόγω των ελλείψεων και ατελειών των υπαρχόντων σχολικών κτιρίων.

Επισημαίνω ότι ο κ. Μ. Σκούρτης με την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με το πρόγραμμα SPSS βοήθησε σημαντικά στην ποιοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου κ. Σ. Γκανή για την ηθική συμπαράσταση, καθώς και για την επιστημονική του υποστήριξη, ως πολιτικού μηχανικού, σε θέματα της διατριβής που συναρτώνται με το σχολικό κτίριο και την υποδομή του.

Αθήνα, Απρίλιος 2002

Μαρία Παπαχρήστου

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Ι.	:	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Π.	:	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
Α.Π.Θ.	:	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Α.Σ.Ε.Π.	:	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
Δ.Ε.	:	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.	:	Δημοτική Επιτροπή Παιδείας
Δ.Ο.Ε.	:	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Ε.Α.Π.	:	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.	:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.Κ.Ε.	:	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
Ε.Κ.Φ.Ε.	:	Εργαστήρια Κέντρα Φυσικών Επιστημών
Ε.Μ.Π.	:	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Ε.Σ.Υ.Π.	:	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
Κ.Ε.Ε.	:	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Π.Ε.	:	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Κ.Π.Σ.	:	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Κ.Υ.	:	Κεντρική Υπηρεσία
Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.	:	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Β/βάθμιας Εκπαίδευσης
Κ.Υ.Σ.Π.Ε.	:	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Α/βάθμιας Εκπαίδευσης
ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.	:	Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ
Μ.Ο.Π.	:	Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας
Ν.	:	Νόμος
Ν.Δ.	:	Νομοθετικό Διάταγμα
Ν.Ε.Π.	:	Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας
Ν.Π.Δ.Δ.	:	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
Ο.Ε.Δ.Β.	:	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
Ο.Λ.Μ.Ε.	:	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Ο.Ο.Σ.Α.	: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Σ.Κ.	: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
Ο.Τ.Α.	: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Π.Δ.	: Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	: Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι.	: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Υ.Σ.Δ.Ε.	: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Β/βάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Υ.Σ.Π.Ε.	: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Α/βάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.	: Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.	: Πληροφορική Νέες Τεχνολογίες
Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.	: Σχολή Επαγγελματικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.	: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Τ.Ε.Ε.	: Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
Τ.Ε.Ε.	: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος
Τ.Ε.Ι.	: Τεχνολογικά Επαγγελματικά Ιδρύματα
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η Παιδεία μας να αποκτήσει την αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα για να ανταποκριθεί στον εθνικό ρόλο της.

Οι τεχνολογικές εξελίξεις, η επανάσταση της επικοινωνίας και η διεθνοποίηση της παραγωγής δημιουργούν νέες προοπτικές και ευκαιρίες με την προϋπόθεση ότι θα είμαστε σε θέση να προετοιμαστούμε κατάλληλα.¹ Γι' αυτό απαιτείται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματός μας σε αυτά τα δεδομένα.²

Η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο ίσως μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες της νέας εποχής.³ Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η Ελληνική Εκπαίδευση θα ήταν απολύτως απαραίτητο να δώσει σύγχρονη διάσταση στη φιλοσοφία της και να ευαισθητοποιήσει τους νέους στην προσέγγιση των λαών.

Οι παραπάνω εξελίξεις αρχίζουν να αποστερούν σοβαρά τον εκπαιδευτικό από την παραδοσιακή μορφή εξουσίας που κατείχε. «Από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι σήμερα η θέση του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε συνεχή υποβάθμιση»⁴ και έχει χάσει πολύ από το κύρος και το κοινωνικό γόητρό του.⁵

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται, ο εκπαιδευτικός, περισσότερο από ό,τι συμβαίνει σε κάθε άλλο κοινωνικό λειτουργήμα, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό του.⁶

Το ελληνικό κράτος δεν έδειξε ουσιαστικά το ανάλογο ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών σε σημαντικούς τομείς όπως είναι: η ολοκληρωμένη κατάρτιση, η ενημέρωση και η επιμόρφωση, η καλλιέργεια της μεταξύ τους συνεργασίας καθώς και η στήριξη του έργου τους.⁷

«Κύριο στόχος πρέπει να είναι η προετοιμασία εκπαιδευτικών με ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, ικανών να οργανώσουν υπεύθυνα συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και να κοινωνικοποιήσουν τη νέα γενιά μέσα σ' ένα ανθρωπιστικό και δημοκρατικό πλαίσιο».⁸ Αντιθέτως, η εκπαίδευση των

υποψηφίων καθηγητών γυμνασίου και λυκείου, όπως παρέχεται σήμερα, δεν συμβάλλει ικανοποιητικά στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στο σχολείο, «δηλαδή η κατάρτισή τους δεν επικεντρώνεται θεωρητικά στη παιδαγωγική αποστολή τους, στον προβληματισμό τους γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και στη μεθοδευμένη μύσή τους στη σχολική πράξη».⁹

Η κατάρτισή τους δεν συμβαδίζει με τις σύγχρονες αντιλήψεις και παρουσιάζει σημαντικά κενά. «Απτηχεί την αντίληψη ότι η γνώση ενός αντικειμένου είναι επαρκής προϋπόθεση και για την επιτυχή διδασκαλία του και στοχεύει στο να διαμορφώσει έναν απλό τεχνοκράτη εκπαιδευτικό, εκτελεστή των εντολών και των κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής εξουσίας».¹⁰ Λόγω της παραπάνω υστέρησης που παρατηρείται στον τομέα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, υπάρχει ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας λογικής, συνεχούς επιμόρφωσης ώστε αυτοί να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των καιρών. Η ιδέα της επιμόρφωσης όμως δεν ήταν ποτέ ιδιαίτερα αγαπητή στην ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία. Άλλοτε την θεωρούσαν ανεπιθύμητη, για λόγους ιστορικο-κοινωνικούς, άλλοτε πολύ «ακριβή» και άλλοτε δευτερεύουσας σημασίας για το ελληνικό σχολείο. «Χωρίς όμως των παροχή επιμόρφωσης, είναι υποκριτικό να επιδιώκουμε να αναπτυχθεί ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως πρόσωπο μέσα από την πίεση της αξιολόγησης και μόνον».¹¹

Έτσι, δυστυχώς, παρατηρείται σε μια εποχή επιστημονικής επανάστασης ο Έλληνας εκπαιδευτικός να είναι παγιδευμένος σε έναν αναχρονιστικό τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πράξης, σε μια φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και σ' ένα εμπειριοκρατικό τρόπο χειρισμού των καθημερινών σχολικών προβλημάτων.¹²

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν προβλήματα στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. «Είναι πράγματι εκπληκτικό το γεγονός ότι ως έθνος έχουμε παραμελήσει τελείως τη δημιουργία στελεχών στην εκπαίδευση».¹³ Τα υπάρχοντα στελέχη έχουν πλήρη έλλειψη διοικητικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των διοικητικών ικανοτήτων τους.¹⁴

Η παιδεία χρειάζεται ανώτατα, μεσαία και κατώτερα στελέχη μανάτζμεντ, αν θέλουμε να διορθώσουμε οργανικά τις διαρθρωτικές αδυναμίες της.¹⁵

Το να διοικήσεις σήμερα ένα σχολείο, είναι όπως λένε ξένοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, σαν να διοικείς έναν μεγάλο επιχειρηματικό οργανισμό. Τι γνώσεις χρειάζονται και τι πρωτοβουλίες και τι αρμοδιότητες παρέχονται σ' ένα διευθυντή για να διοικήσει αποδοτικά και αποτελεσματικά ένα σχολείο; Η αρχαιότητα δεν μπορεί να αποτελέσει στη σύγχρονη εποχή το κύριο κριτήριο.¹⁶

Ακόμη, καθημερινά γίνεται παραδεκτή η άποψη των θεωρητικών της διοίκησης, ότι «η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του, αλλά και στη βελτίωση της εκπαίδευσης».¹⁷

Προβληματική παραμένει η δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης, η οποία παρά τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν με το νόμο 1566/1985 παραμένει αρκετά συγκεντρωτική. «Η αυταρχική νοοτροπία και οι τάσεις κηδεμονισμού της δεν εξαλείφθηκαν».¹⁸ Τα πάντα εκπορεύονται και καταλήγουν στον Υπουργό Παιδείας, που διορίζει τη διοίκηση, τους επιμορφωτές και καθορίζει και τα προγράμματα διδασκαλίας.¹⁹

Τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής είναι πολύ οξυμένα στα γυμνάσια και τα λύκεια. Υπάρχει έλλειψη διδακτικών αιθουσών και συστέγαση σχολείων, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα. Όμως και όταν υπάρχουν αίθουσες διδασκαλίας, αλλά είναι ανύπαρκτα τα εργαστήρια και οι βιβλιοθήκες, τότε δεν μπορούμε να μιλάμε για σχολείο και εκπαίδευση. Όπως δεν είναι νοητή η εκπαίδευση σήμερα χωρίς την απαραίτητη εκπαιδευτική τεχνολογία.

«Τα σχολεία μας είναι φτωχά σε απαραίτητα μέσα και δε γίνεται σωστή ή καθόλου χρήση των υπαρχόντων μέσων. Πολλές φορές όταν υπάρχει οπτικο-ακουστικό υλικό δεν χρησιμοποιείται ή χρησιμοποιείται λιγότερο από όσο θα έπρεπε».²⁰

Όμως, «για να πραγματοποιηθεί η αγωγή και η εκπαίδευση πρέπει να παρέχονται τα κατάλληλα μέσα σ' εκείνους που τις ασκούν. Κάθε παιδαγωγική πράξη έχει ανάγκη υλικής υποστήριξης».²¹

Οπωσδήποτε, πάντως, αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών ότι «ο τρόπος σχεδιασμού και εξοπλισμού του σχολικού κτιρίου έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της μάθησης των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο».²² Επιπλέον, μέσα από την υλικοτεχνική υποδομή δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ανισότητας, η οποία εκφράζεται με την έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών.²³

Έχει επισημανθεί κατ' επανάληψη ότι τα σχολικά κτίρια στην πλειονότητά τους μοιάζουν με τιμεντένιους όγκους σε σχήμα ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου, με μακρόστενους τυφλούς διαδρόμους, με πανομοιότυπες αίθουσες και πανύψηλους τοίχους, και χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα, μονοτονία και γιγαντισμό.

Στη χώρα μας το πρόβλημα του σχολικού χώρου αντιμετωπίστηκε μέχρι σήμερα ποσοτικά. Η ανεπάρκεια σχολικών χώρων μονοπώλησε το ενδιαφέρον των επίσημων κρατικών φορέων. «Η ενασχόληση με ποιοτικούς δείκτες διευθέτησης, κατανομής και χρήσης του σχολικού χώρου ίσως φαίνεται αποπροσανατολιστική και άκαιρη όταν στην Ελλάδα

υπάρχει έλλειψη διδακτηρίων και όταν αποθήκες έχουν μεταβληθεί σε σχολεία ή όταν έξι (6) σχολεία στεγάζονται στον ίδιο χώρο». ²⁴ Δεν αποτελεί όμως μικρότερο παραλογισμό η διαπίστωση ότι «το αντιληπτικό ερέθισμα των υπαίθριων χώρων αγωγής πλησιάζει προς τη μορφή ενός υπαίθριου χώρου στάθμευσης, ενός γηπέδου, ενός στρατοπέδου ή μιας υπαίθριας αποθήκης σιδηρικών ή ανταλλακτικών». ²⁵ Γιατί είναι γενικώς αποδεκτό ότι ο χώρος της αυλής αποτελεί «εκπαιδευτικό περιβάλλον» όπου το παιδί ικανοποιεί βασικές ανάγκες του και κοινωνικοποιείται. Η ψυχική υγεία του μαθητή είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τον χώρο στον οποίο αναπτύσσεται.

Οι βασικές αιτίες της ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής είναι: η διάθεση μικρού ποσού από τον προϋπολογισμό για την παιδεία, οι δαπάνες για την παιδεία παραμένουν σε απαράδεκτα χαμηλά επίπεδα, ²⁶ αλλά και η απαράδεκτη διαχείριση των κονδυλίων που διατίθενται.

«Η παιδεία είναι η δραστηριότητα με την υψηλότερη κοινωνική αποδοτικότητα και πρέπει να έχει την πρώτη προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αιτημάτων της». ²⁷

Εκτός όμως από το πρόβλημα της επαρκούς χρηματοδότησης, η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την έλλειψη μιας μακροεκπαιδευτικής στόχευσης συστηματικής μελέτης και ανάλυσης των εκπαιδευτικών μεγεθών στο πλαίσιο των γενικών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. «Το αποτέλεσμα είναι να γίνονται όλα ευκαιριακά και να μην υπάρχει συνέχεια και συνοχή στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, οι οποίες δεν εκπονούνται με βάση τη διαπίστωση των πραγματικών προβλημάτων, αλλά προκύπτουν ως αποτέλεσμα δογματισμών και ιδεολογημάτων». ²⁸

Επικρατεί γενικά η άποψη ότι η ελληνική εκπαίδευση πάσχει από χρόνια κρίση και ότι ένα σύμπτωμά της είναι η *εσωτερική αναποτελεσματικότητα* του σχολικού συστήματος. Το δευτεροβάθμιο σχολείο σήμερα μεταδίδει μια «μόρφωση αναχρονιστική, αδιαπέραστη από τις σύγχρονες μορφές λογοτεχνίας, επιστήμης, τέχνης, πολιτισμού, ζωής. Δεν διδάσκει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών, την ομαδική ζωή». ²⁹

Τα σύγχρονα γυμνάσια και τα λύκεια ωθούν τους νέους να ενδιαφέρονται κυρίως για τη προετοιμασία τους για κάποια σταδιοδρομία. «Η μέση εκπαίδευση δεν παίρνει κανένα μέτρο και δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για την προσωπικότητα των παιδιών». ³⁰

Δυστυχώς στην εποχή μας λείπει το όραμα της Παιδείας καθώς και η φιλοσοφία της. «Η Παιδεία έγινε χρησιμοθηρική και ωφελιμιστική... καταστήσαμε την Παιδεία εκπαίδευση, δηλαδή σύστημα». ³¹ Η βαρύτητα που δίδεται στις εξετάσεις οδηγεί συνήθως σε παραμέληση των λιγότερο απτών στόχων, που δεν είναι εύκολα μετρήσιμοι, όπως η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, οι δεξιότητες μελέτης, η ικανότητα συνεργασίας και η ικανότητα ανάληψης ευθυνών. ³²

Η ελληνική κοινωνία του 21ου αιώνα θεωρεί ως σχολική επιτυχία απλώς και μόνο την απόκτηση της υψηλής βαθμολογίας. Κάτω από αυτή τη λογική οι νέοι μας υποφέρουν και κουράζονται. Αυτή η εικόνα φτάνει στο αποκορύφωμά της στο λύκειο. Τα παιδιά του λυκείου απαρτίζουν την πιο ευαίσθητη ηλικία από πλευρά ψυχολογική και κοινωνική. Αυτά τα παιδιά, ενώ θα έπρεπε να παρακολουθούν ένα σχολείο που θα τους εμπνέει και θα τους παρέχει τη χαρά της μάθησης, δεινοπαθούν στο κυνήγι της επιτυχίας για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ και τρέχουν από το σχολείο στο φροντιστήριο. Έτσι η παραπάνω «φιλοσοφία» ωθεί στις εξής συνέπειες:

- 1η. Η εκπαίδευση στα λύκεια έχει αποκλίνει από τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκε. Αντί να αποτελούν έναν αυτοδύναμο κύκλο σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα λύκεια έχουν μετατραπεί σε προθάλαμο για την είσοδο των μαθητών στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ.³³
- 2η. Η παραπαιδεία συνδέθηκε με την εκπαίδευση. Το αξιοπρόσεκτο είναι ότι «το συγκεκριμένο φαινόμενο θεσμικά κατοχυρωμένο και κοινωνικά καταξιωμένο, σε σημείο μάλιστα να ασκείται *ισότιμα* με την επίσημη εκπαίδευση, παρατηρείται μόνο στη χώρα μας. Με βεβαιότητα, μπορούμε να σημειώσουμε ότι στον τομέα αυτό πρωτοτυπούμε παγκοσμίως»³⁴ και
- 3η. Η *δωρεάν* εκπαίδευση έγινε μια ιδιαίτερα ακριβή υπόθεση για τους γονείς, που υποχρεώνονται «να πληρώσουν το τίμημα» για την επιτυχία του παιδιού τους.

Στα παραπάνω προβλήματα που παρουσιάζει η ελληνική εκπαίδευση προστίθεται και το πρόβλημα του «παπαγαλισμού» και της υπερφόρτωσης του μαθητή με πάρα πολλές γνώσεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές μένουν «αχρησιμοποίητες» στη ζωή. «Το υφιστάμενο παιδαγωγικό σύστημα με την υπερφόρτωση των άχρηστων και περιττών γνώσεων (περίπου 80%) ευνοουρίζει ή παθητικοποιεί ό,τι πιο δημιουργικό και πολύτιμο έχουν να προσφέρουν οι Έλληνες στον κόσμο μας...τον εγκέφαλό τους».³⁵

Τα παραπάνω προβλήματα οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να τα μελετήσουν και να θέσουν προτεραιότητες για την επίλυσή τους.

Μπροστά σ' αυτούς τους προβληματισμούς, η παρούσα διατριβή επιχειρεί:

- a) να διερευνήσει την υφιστάμενη κατάσταση του σχολικού περιβάλλοντος και να προσδιορίσει τη συνάφεια των επιμέρους στοιχείων με τη σχολική αποτελεσματικότητα. «Το σχολείο σήμερα πρέπει να θεωρείται ως ένα *δυναμικό πεδίο* αλληλενέργειας δυνάμεων, στο οποίο δρουν ενεργά και ισοδύναμα όλα τα συμμετέχοντα μέρη: ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, η υποδομή, το περιβάλλον»³⁶

- β) να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει στο κεφάλαιο της αποτελεσματικότητας του δευτεροβάθμιου σχολείου και, τέλος,
- γ) να οδηγήσει στην απόρριψη ή επικρότηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης για το ερευνώμενο θέμα και στην προώθηση και δημιουργία νέας γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η ερευνητική αυτή εργασία καλείται να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

- *με ποιο τρόπο η καταλληλότητα του σχολικού κτιρίου και η υποδομή του συμβάλλουν στην μεγιστοποίηση του παιδαγωγικού αποτελέσματος; Και αν η υποδομή του σχολείου προάγει ή περιορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;*
- *ποια είναι τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού Δευτεροβάθμιου Σχολείου και πώς αυτά μπορούν να βελτιωθούν, ώστε να οδηγηθεί η εκπαίδευση σε καλύτερα αποτελέσματα;*
- *με ποιο τρόπο η ποιότητα των υπηρεσιών του παιδαγωγικού περιβάλλοντος θα βελτιώνεται συνεχώς, ώστε να συμβαδίζει με τις διευρυμένες ανάγκες της εποχής*
- *πώς η ελληνική μέση εκπαίδευση θα καταφέρει να γίνει ένας αυτοδύναμος κύκλος σπουδών που θα εμπνέει και θα στηρίζει τους μαθητές και δεν θα αποτελεί απλώς τον προθάλαμο των ΑΕΙ και ΤΕΙ;*

Τέλος, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η έλλειψη στατιστικών στοιχείων για την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά δυσχερή μία σε βάθος ανάλυση του ερευνητέου προβλήματος. Ακόμη, ανασταλτικό παράγοντα στην ανάλυση αποτελεί και το γεγονός των συνεχών μεταβολών στην οργανωτική και διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.³⁷

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997) *Εκπαίδευση 2000 για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αύγουστος, σελ. 3.
2. *Le Monde de l'Éducation*. (1994) "Classes Tout Écran", Enquête, Novembre, p.34.
3. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Unesco (1999) (Μτφ.: Κ.Ε.Ε.), *Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 18.
 - Franchi, A-M et G. Manceron (Nov. 1994). "Le Système Éducatif Demain", *Le Monde de l'Éducation*.
4. Κοσμόπουλος, Α. κ.ά. (1996) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 314.
5. Δούκας, Χ. (1993) *Το Μέλλον Είναι η Παιδεία*, Αθήνα: Έκφραση.
6. Κακαβούλη, Α. (1993) *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 66.
7. ΚΕΜΕΤΕ (1998) *Μελέτες-Έρευνες 1* Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ, σελ. 119.
8. Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 105.
9. Ξωχέλλης, Π. (1984), ό.π., σελ. 103.
10. Καζαμίας, Α. και Μ. Κασσωτάκης (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση – Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σελ. 33.
11. Ράπτης, Αρ. και Αθ. Ράπτη. (1997) *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τελέθριον, σελ. 241.
12. Γκότοβος, Θ., κ.ά. (1984) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 73.
13. Θεοφανίδης, Στ. (1989) *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 241.
14. Σαΐτης, Χρ. (1997) «Σκέψεις για την Ανάπτυξη Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 127, σελ. 36.
15. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Θεοφανίδης, Στ., ό.π., σελ. 242.
 - Adey, K. (2000) "Professional Developments Priorities. The Views of middle Managers in Secondary Schools", *Educational Management & Administration*, vol. 28, no.4, p. 419.
16. Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 80.
17. Παπανασούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του Σχολείου*, *Θεωρητική & Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

18. Κοσμόπουλος, Α. κ.ά. ό.π., σελ. 50.
19. Δούκας, Χ. ό.π.
20. Βάμβουκας, Μ. και Ι. Κανάκης. (1997) «Στάσεις των Εκπαιδευτικών Απέναντι στα Ο-Α. Μέσα Διδασκαλίας και Μάθησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 25, σελ. 80.
21. Βάμβουκας, Μ. και Ι. Κανάκης, ό.π., σελ. 79.
22. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Βασιλάκης, Στ. (1995) «Οργάνωση του Φυσικού Χώρου του Σχολείου και Συμπεριφορά των Μαθητών», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 379., σελ. 225.
 - *PEB Échanges* (février 1997) "L' Influence des Bâtiments Scolaires sur les Résultats des Élèves et leur Comportement"
23. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Δημητρόπουλος, Ευστ. (1984) *Ο Μαθητής Έχει τη Δική του Αξία*, Αθήνα: Γλάρος, σελ. 46,
 - *PEB OCDE* (1990) "La Qualité de l' Environnement Matériel Scolaire et la Qualité d' Enseignement, Paris: OCDE, p.18.
24. Γκότοβος, Α., κ.ά., ό.π., σελ. 176.
25. Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 101.
26. Παντούλας, Σ. (1981) *Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης*, 13-16 Μαΐου, Αθήνα, σελ. 235.
27. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Schultz, Th. (1972) (Μτφ.: Φ. Κουτσουμάρη), *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευτικής, Αθήνα: Παπαζήσης*, σελ. 31.
 - Θεοφανίδης, Στ. (1988) «Χρήματα για την Παιδεία», *Το Βήμα*, 12 Ιουνίου.
 - Σαϊτής, Χρ. (1997) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: Μια Νέα Μεθοδολογία για τον Εκσυγχρονισμό του Συστήματος της Διοίκησης της Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 9, σελ. 43.
28. Δούκας, Χ., ό.π.
29. Charlot, B. (1992) (Μτφ.: Ελ. Μπονοφάτου και Ν. Παπαγεωργίου), *Το Σχολείο Αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις, σελ. 46.
30. Μοντεσσόρι, Μ. (1978) (Μτφ.: Μ. Γραμμένου), *Το Όραμα της Νέας Αγωγής*, Αθήνα: Γλάρος.
31. Κοσμόπουλος, Α., ό.π., σελ. 414.
32. Ανδρέου, Ατ. και Γ. Παπακωνσταντίνου (1990) *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Εξάντας, σελ. 92.
33. ΥΠ.Ε.Π.Θ., ό.π., σελ. 10.
34. Δήμου, Γ. (1996) *Η Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα*, Ιωάννινα: Χ.Ε., σελ. 11.
35. Θεοφανίδης, Στ. (2000) «Επανάσταση στην Ελληνική Παιδεία», *Δαυλός*, Απρίλιος.
36. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Δημητρόπουλος Ευστ., ό.π., σελ. 47.

- Coudray, L. (1989) *Ameliorer la Relation Enseignants – Enseignés*, Paris: Les Éditions d' Organizations, p. 130.
37. Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Μάνατζμεντ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΝΝΟΙΩΝ

1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Κρίνεται αναγκαίο να γίνει ανάλυση και αποσαφήνιση των θεμελιωδών εννοιών που σχετίζονται με το θέμα που εξετάζεται. Είναι απαραίτητο όλες οι έννοιες να ορίζονται και να συμφωνούνται αποδεκτοί κατά προσέγγιση ορισμοί των εννοιών. Όμως εκτός από την επιστημονική δεοντολογία, που επιβάλλει τον ορισμό και την αποσαφήνιση εννοιών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ταυτόχρονα οδηγούμαστε στην ορθολογική προσέγγιση και ανάλυση του θέματος και στη διατύπωση λύσεων.¹

Οι προς αποσαφήνιση όροι είναι οι παρακάτω:

- **Παιδεία – Εκπαίδευση – Το Σχολείο, ως θεσμοθετημένος χώρος της παιδείας και της εκπαίδευσης**
- **Διδασκαλία – Αγωγή**
- **Περιβάλλον: Φυσικό – Παιδαγωγικό (Κοινωνικό)**
- **Σχολικό κτίριο – Αύλειος Χώρος – Τεχνολογικός Εξοπλισμός – Υποδομή – Η Πρότυπη Υποδομή του «Ιδανικού» Σχολείου**
- **Οργάνωση – Διοίκηση – Μάνατζμεντ του Παιδαγωγικού Περιβάλλοντος**

1.1 Παιδεία – Εκπαίδευση – Σχολείο

Παιδεία: Ως παιδεία/εκπαίδευση η ΟΥΝΕΣΚΟ ορίζει την κινητήρια δύναμη μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, που επιτελείται διά βίου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο.²

Ο όρος *παιδεία* χρησιμοποιήθηκε διαχρονικά από πολλούς ειδικούς και ερευνητές και χρησιμοποιείται και σήμερα με διάφορες σημασίες: άλλοτε ως έννοια συνώνυμη της αγωγής, άλλοτε για να δηλώσει το αποτέλεσμα της αγωγής, οπότε ταυτίζεται με τη μόρφωση, και άλλοτε για να δηλώσει τις

προσπάθειες της Πολιτείας για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή εκπαίδευση.³

Ο όρος *παιδεία* παράγεται από το ρήμα *παιδεύω* και αυτό από τη λέξη *παιδί*, τον όρο συναντούμε στον Αισχύλο (Επτά επί Θήβας), ως ανατροφή των νέων και στον Πλάτωνα (*Νόμοι*) έλξη και αγωγή των παιδιών σ' αυτό που ο νόμος ορίζει ως ορθό.

Η έννοια αυτή στα Λατινικά αποδόθηκε από τον Κικέρωνα με τον όρο "Humanitas", που επικράτησε διεθνώς και δημιούργησε τον όρο "Humanismus". Γενικά, ο όρος «*Παιδεία*» δηλώνει το σύνολο των προσπαθειών του ανθρώπου για την πραγμάτωση μιας ιδανικής, πολιτισμένης και ολοκληρωμένης ανθρώπινης μορφής.⁴

Σύνδεση της παιδείας με την διάπλαση της ανθρώπινης προσωπικότητας στη συνολική της έκφραση διαβλέπει ο ακαδημαϊκός Κ. Δεσποτόπουλος. «Και όμως δεν έχει παύσει και σήμερα να είναι κύριο έργο της παιδείας η διάπλαση της ανθρώπινης προσωπικότητας, προς ανάπτυξη αισθαντικότητας και νοημοσύνης, έλλογης θεληματικότητας και στερεής ηθικότητας, ιδιοτήτων συστατικών αληθινής ελευθερίας του ανθρώπου. Θα είναι θλιβερή εκτροπή της παιδείας, αν από υπερμέριμνα για εκσυγχρονισμό της αμεληθεί τυχόν η ανθρωπιστική λειτουργία της».⁵ Στο τέλος της εννοιολογικής ανάλυσης της έννοιας της παιδείας προτείνεται ο παρακάτω ορισμός ο οποίος έχει πολλές ομοιότητες με τους προηγούμενους: *παιδεία* δεν είναι μόνο η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία και σε άλλα ιδρύματα εκπαίδευσης, αλλά πέρα από αυτό η καθολική αγωγή και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου.⁶

Εκπαίδευση: Είναι αρκετά διαδεδομένη η εννοιολογική σύγκυση ανάμεσα στους όρους *παιδεία* και *εκπαίδευση*. Συχνά οι δύο όροι ταυτίζονται και θεωρούνται συνώνυμοι.

«Εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια σχεδιασμένη διαδικασία μέσω της οποίας μεταδίδονται στην εκάστοτε γενιά, γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες, που θα βοηθήσουν τα νέα κυρίως άτομα στην επαγγελματική τους αποκατάσταση».⁷

Κατά τον Ε. Παπανούτσο, εκπαίδευση ονομάζουμε την οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα παρεχόμενη μόρφωση των νέων που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπάζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (οικογένεια, εκκλησία, πολιτεία).

Η εκπαίδευση είναι η «οργανωμένη, σχεδιασμένη και συγκεκριμένη μορφή παιδείας που παρέχεται από τους διάφορους τύπους σχολείων (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές)».⁸



Η εκπαίδευση είναι «ο πιο οργανωμένος φορέας της παιδείας που με συγκεκριμένα προγράμματα, συστήματα, όργανα και μέσα, επιδιώκει την πνευματική ανάπτυξη και τη μόρφωση των νέων *ανώριμων* μελών της κοινωνίας».⁹

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι διάφοροι γνωστοί θεωρητικοί, που ασχολούνται με τα θέματα της εκπαίδευσης, διαφορετικά βλέπουν το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις που μπορούν να δοθούν στην έννοια της εκπαίδευσης:

Ο Durkheim, βλέπει την έννοια της εκπαίδευσης σαν μια κοινωνική υπόθεση και θεωρεί ότι είναι μια κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ο άνθρωπος που η εκπαίδευση επιδιώκει να πραγματοποιήσει μέσα μας δεν είναι αυτός που η φύση έφτιαξε, αλλά αυτός που η κοινωνία θέλει να φτιάξει. Η εκπαίδευση δημιουργεί μέσα στον άνθρωπο ένα νέο είναι.¹⁰

Ο Μπ. Ράσελ, πίστευε «ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται σαν μια προσπάθεια να γεμίσεις ένα δοχείο με νερό, αλλά μάλλον ως μια προσπάθεια να βοηθάς ένα λουλούδι να αναπτυχθεί με το δικό του τρόπο».¹¹

Ο Χούμπολτ, πίστευε ότι η εκπαίδευση συνίσταται στο να χαράζεις τη γραμμή που θα ακολουθήσει το παιδί για να αναπτυχθεί με του δικό του όμως τρόπο.

Πράγματι, ο ορισμός του Μπ. Ράσελ είναι σήμερα πολύ ενδιαφέρων, διότι το περιεχόμενο που αναδύεται είναι πολύ ρομαντικό και ρεαλιστικό ταυτόχρονα. Θα ήταν ευχής έργο η πολιτεία και ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζαν το παιδί σαν «ένα λουλούδι». Το παιδί κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων του περνά στάδια προσαρμογής και πνευματικής ανάπτυξης. Ιδιαιτερότητα παρουσιάζουν τα χρόνια της μέσης εκπαίδευσης.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ως αποφασιστική καμπή στη ζωή των ατόμων. «Αυτή η φάση της εκπαίδευσης διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην παροχή στους νέους της δυνατότητας να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους οδηγήσουν σε μια επιτυχημένη ενήλικη ζωή».¹² Είναι πραγματικότητα ότι η μελλοντική ζωή, κάθε μαθητή πολύ συχνά διαμορφώνεται εντός των τειχών του δευτεροβάθμιου σχολείου. Γι' αυτό η ευθύνη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τεράστια και, για να επιτύχει την αποστολή της, πρέπει «να ανοιχτεί περισσότερο προς τον έξω κόσμο, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπροσαρμόζουν την κατεύθυνσή τους ανάλογα με την πολιτισμική και εκπαιδευτική εξέλιξή τους».¹³

Το Σχολείο ως θεσμοθετημένος χώρος της παιδείας και της εκπαίδευσης: Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από το σχολείο. Με την έννοια σχολείο εννοείται η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία διέπεται από ίδιους σκοπούς, έχει καθορισμένο πρόγραμμα, ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών, και παρέχει αναγνωρισμένη από την κοινωνία και την πολιτεία βεβαίωση συμπλήρωσης των προβλεπόμενων σπουδών.¹⁴

Σύμφωνα με τα παραπάνω το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός που δραστηριοποιείται σε ορισμένη γεωγραφική περιοχή και διαθέτει οργανωτική δομή, δηλαδή διέπεται από αρχές και κανόνες που προσδιορίζουν τις γραμμές εξουσίας και ευθύνης, την κατανομή του έργου καθώς και τις γραμμές επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης.

1.2 Διδασκαλία - Αγωγή

Σύμφωνα με τις απόψεις του καθηγητή Μπαμπινιώτη, «Εκπαίδευση πάνω απ' όλα σημαίνει **διδασκαλία**. Σημαίνει συνάντηση πνευματική δασκάλου - μαθητή.¹⁵ Ακόμη, «*διδασκαλία* δε σημαίνει μετάδοση αλλά επικοινωνία και συμμετοχική διαδικασία ώστε και ο άλλος, ο διδασκόμενος, να είναι σε θέση όχι να αναπαράγει τον διδάσκοντα αλλά να τον μεταλλάξει, να δημιουργεί το δικό του νέο απόκτημα και να παράγει δηλαδή γνώση». ¹⁶ Για την ολοκλήρωση της έννοιας της διδασκαλίας παρατίθενται οι εξής δύο (2) ορισμοί: «Η διδασκαλία απαρτίζεται από ένα σύνολο προγραμματισμένων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού που έχουν ως στόχο τους να προκαλέσουν και να προωθήσουν τη διαδικασία μάθησης». ¹⁷ Και τέλος, «η διδασκαλία είναι μέθεξη, είναι μια ζωντανή και αμοιβαία συμμετοχή που ανεβάζει και τους δύο, και τον μαθητή και τον δάσκαλο». ¹⁸

Μέσα από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας καθώς και από την προσωπική εμπειρία μας στην αίθουσα διδασκαλίας θα προτείνουμε τον τελευταίο ορισμό στον οποίο θα συμπληρώναμε ότι η διδασκαλία χρειάζεται να στηρίζεται σε προγραμματισμένες και μεθοδευμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού. Όμως η διδασκαλία εκτός από τη διαδικασία της μάθησης, προωθεί και τη διαδικασία της αγωγής. Η αγωγή στοχεύει, στη μεταβολή της πρακτικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Αγωγή: Είναι η «συνειδητή και προγραμματισμένη διαδικασία παροχής από την πλευρά του παιδαγωγού και εσωτερικεύσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, αξιών, κανόνων, στάσεων και συμπεριφορών, που είναι αποδεκτές από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό». ¹⁹

Κατά τον Ε. Durkheim «Αγωγή είναι η ασκούμενη ενέργεια από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική

ζωή. Η αγωγή έχει ως αντικείμενο να παρακινήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, πνευματικών και ηθικών καταστάσεων, τις οποίες ζητούν η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ζήσει το παιδί». ²⁰ Ο ορισμός του E. Durkheim για την αγωγή είναι ο αυθεντικός ορισμός, ως επί το πλείστον προσπαθούν να τον αντιγράψουν. Υιοθετείται λοιπόν συμπληρώνοντας και τα εξής: πρωταρχικός σκοπός της αγωγής σήμερα πρέπει να είναι ο εξοπλισμός του ανθρώπου με αυτοτελή σκέψη. Επίσης, είναι απολύτως απαραίτητη η καλλιέργεια στον νέο άνθρωπο της ευαισθησίας και του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον και τους συνανθρώπους και να τον καταστήσει ικανό να δρα δημιουργικά και δημοκρατικά στο κοινωνικό σύνολο. ²¹

1.3 Περιβάλλον: Φυσικό – Παιδαγωγικό (Κοινωνικό)

«Περιβάλλον είναι ότι μας περιβάλλει, ο άμεσος περίγυρος των ανθρώπινων όντων». ²²

Προκειμένου να μελετηθεί καλύτερα το περιβάλλον γίνεται διάκριση ανάμεσα σε *φυσικό* και *κοινωνικό περιβάλλον*. Το φυσικό περιβάλλον σχετίζεται με την παιδεία τόσο σ' ό,τι αφορά το κλίμα και τις φυσικές συνθήκες της ψυχοσωματικής διάπλασης του παιδιού και τη βοήθεια που προσφέρει στη διάπλαση αυτή, μέσω της φυσικής - σωματικής αγωγής, όσο και με τη συμβολή του στην αισθητική αγωγή του παιδιού. ²³

«Το κοινωνικό περιβάλλον όμως είναι ο ουσιαστικός δημιουργός της αγωγής και της εκπαίδευσης. Δεν μπορούμε να εννοήσουμε την παιδεία έξω από το κοινωνικό πλαίσιο». ²⁴

Περιβάλλον είναι «κάθε τι έξω από τα όρια του οργανισμού». Μιλώντας για το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αμέσως η σκέψη μας συγκεντρώνεται στις μεταβλητές εκείνες (φυσικές, κοινωνικές κ.ά) που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη δραστηριότητά της.

Το σχολείο βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι «το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα. Για τον λόγο αυτό η κεντρική εξουσία θα ήταν χρήσιμο να δίνει μεγαλύτερα περιθώρια για δημιουργικές πρωτοβουλίες στο σχολείο». ²⁵

«Η έννοια του περιβάλλοντος σε άλλες έρευνες δηλώνει τον κτισμένο ή και τον φυσικό χώρο, σε άλλες ο όρος σημαίνει καθετί που περιβάλλει τον άνθρωπο, δηλαδή περιλαμβάνει εκτός από τον κτισμένο -φυσικό και τον κοινωνικό- πολιτισμικό χώρο». ²⁶

Το σχολικό περιβάλλον απαρτίζεται από τον φυσικό χώρο του σχολείου και το ψυχολογικό – κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργούν μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.²⁷

Το «φυσικό» περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει τα στοιχεία όπως η διαρρύθμιση της τάξης, η θέση των θρανίων, η διακόσμηση της τάξης αλλά και του σχολείου, η εξωταξική οργάνωση της αυλής για τις ελεύθερες ώρες, αλλά και η όλη κτιριακή μορφή του σχολείου, η αρχιτεκτονική του και ο περίγυρος, δηλαδή η τοποθεσία όπου είναι κτισμένο.²⁸ Σε παρόμοια πλαίσια είναι και ο ακόλουθος ορισμός «Το διδακτήριο, η σχολική αίθουσα και ο αύλειος χώρος αποτελούν το φυσικό περιβάλλον της εκπαίδευσης και επηρεάζουν τη διδασκαλία και τις διαπροσωπικές σχέσεις».²⁹ Καταλήγοντας στην εννοιολογική ανάλυση, θα προταθεί ο προηγούμενος ορισμός για την έννοια του φυσικού περιβάλλοντος. Η διδασκαλία, οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, αποτελούν το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο είναι ουσιαστικός δημιουργός της εκπαίδευσης και στα πλαίσια της έρευνας αυτής θα οριστεί ως *παιδαγωγικό περιβάλλον*.

Δεν φτάνει να επενεργούμε μόνο προσωπικά στα παιδιά, αλλά χρειάζεται να δημιουργούμε γι' αυτά το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να επιβηθούνται στην ανάπτυξη των φυσικών δυνατοτήτων τους.³⁰ Θα μπορούσε να συναχθεί το εξής: «η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου και η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας που αποτελεί τη δομική μονάδα του διδακτηρίου αποκτούν μεγάλη σημασία για τη λειτουργική στήριξη και τη συμβολική σηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».³¹ Η εκπαιδευτική διαδικασία την οποία εκφράζει ο δάσκαλος μέσω της διδασκαλίας και της αγωγής επηρεάζει την ψυχοσωματική και πνευματική ανάπτυξη των ατόμων και διαμορφώνει πολίτες με υπεύθυνη, ελεύθερη και δημιουργική προσωπικότητα. Έτσι διαπιστώνεται ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού όταν επηρεάζει τον μαθητή προς την κατεύθυνση που προηγουμένως αναφέρθηκε, είναι καταλυτική και ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ονομασθεί *παιδαγωγός*. Η έννοια του παιδαγωγικού περιβάλλοντος προκύπτει και από την εννοιολογική ανάλυση των όρων παιδεία, εκπαίδευση, διδασκαλία και αγωγή που προηγήθηκαν.

1.4 Σχολικό κτίριο – Αύλειος χώρος – Τεχνολογικός εξοπλισμός – Υποδομή

Σχολικό Κτίριο: «Το σχολικό περιβάλλον και γενικά το *οικοσύστημα σχολείο* επιδρά στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και προκαλεί πολλαπλές πράξεις και αλληλεπιδράσεις στα άτομα που ζουν στο χώρο αυτό».³²

Ακόμα, το σχολικό κτίριο δεν είναι απλώς προϊόν της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, αλλά αντανακλά, όπως έχει αποδείξει το σώμα των Κοινωνικών Επιστημών, τις πολιτισμικές αξίες και τα μοντέλα της συμπεριφοράς της κοινωνίας που το παράγει.³³

Με τον όρο *σχολικά κτίρια* ή *διδασκτήρια* εννοούμε: «τα ειδικώς κατασκευασμένα κτίρια ή τα κτιριακά συγκροτήματα όπου στεγάζονται τα σχολεία. Μέσα στα κτίρια αυτά διεξάγεται η διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς και άλλη διδακτική εργασία που αποβλέπει στην εκπαίδευση των μαθητών».³⁴

Ο ΟΟΣΑ, γράφει τα εξής για τα ελληνικά σχολικά κτίρια, που αποδίδουν με ακρίβεια την κατάσταση: τα σχολικά κτίρια θεωρούνται απλώς άθροισμα αιθουσών διδασκαλίας και όχι οικοδομήματα που σχεδιάστηκαν με στόχο να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες ανάγκες και αντιλήψεις. Έχουν την απωθητική εμφάνιση κτιρίων που φαίνεται να μην ανήκουν σε κανένα.³⁵

Το σχολικό κτίριο συνοδεύεται από την αυλή ή αύλειο χώρο. Ο χώρος αυτός προσφέρει το πλαίσιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων του διαλείμματος, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερα παιδαγωγικές κατά την εκτίμηση των ειδικών.³⁶

Αύλειος Χώρος: Ο αύλειος χώρος θεωρείται ως ο κατεξοχήν κοινωνικός χώρος του σχολείου, αφού έχουμε καθημερινά σε αυτόν και κατά επανάληψη στα διαλείμματα συγκέντρωση μαθητών, που έχει ως στόχο τη σωματική δραστηριοποίηση αλλά και την ψυχική χαλάρωση, που είναι αντιστάθμιση της προηγούμενης αυτοσυγκέντρωσης. «Θεωρούμε τον αύλειο χώρο ως ανταποδοτικό συσσωρευτή που επαναφορτίζει σε κάθε διάλειμμα τα όσα καταναλώθηκαν ή καταπιέστηκαν την ώρα της διδασκαλίας, μια σαφής συμπληρωματική λειτουργία, απαραίτητη για την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική επιτυχία της σχολικής μονάδας».³⁷

Η μεγάλη σπουδαιότητα του αύλειου χώρου αναγνωρίζεται θεωρητικά τον τελευταίο καιρό, σκοπός όμως είναι και η πρακτική αναγνώριση αυτού.

Αφού γίνει αποδεκτός ο προηγούμενος ορισμός περί αυλείου χώρου, θα επισημανθεί το εξής χαρακτηριστικό: στο χώρο αυτό συμμετέχει αλληλένδετα το φυσικό και το κοινωνικό στοιχείο, γεγονός που αποδεικνύει τη μεγάλη ευεργετική επίδραση που ασκεί στην ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού.

Τεχνολογικός Εξοπλισμός: Κατά τον 20^ο αιώνα «εισέβαλαν» στην σχολική αίθουσα πολλές μηχανές και μηχανικές κατασκευές, οι οποίες προσέφεραν στην διδασκαλία πολλές δυνατότητες. «Αποτέλεσμα της εισβολής των παραπάνω κατασκευών ήταν να δημιουργηθεί ο όρος *τεχνολογία στην εκπαίδευση*, ο οποίος αναφέρεται στην επιλογή και χρήση των ακουστικών, οπτικών και οπτικο-ακουστικών διδακτικών μέσων».³⁸

Η *τεχνολογία της εκπαίδευσης* ή *εκπαιδευτική τεχνολογία* είναι ο συστηματικός τρόπος σχεδιασμού, εκτέλεσης και αξιολόγησης της όλης διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας σε σχέση με ορισμένους στόχους, ο οποίος στηρίζεται στην έρευνα που αφορά την ανθρώπινη μάθηση και επικοινωνία και συνδυάζει ανθρώπινες και μη ανθρώπινες πηγές προκειμένου να επιτύχει μίαν αποτελεσματική διδασκαλία.³⁹ Δηλαδή, η εκπαιδευτική τεχνολογία περιλαμβάνει όλα τα μέσα με τα οποία θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει το μάθημά του κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Τα μέσα διακρίνονται:

- α. σε συσκευές, μηχανικό εξοπλισμό και υλικά (hardware) και
- β. σε δεδομένα, εντολές, πληροφορίες και προγράμματα (software) τα οποία είναι στενά συνδεδεμένα με τα παραπάνω.

Η εισαγωγή της τεχνολογίας έχει ευνοϊκές επιδράσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας:

1. βοηθά στην ευρύτερη διάδοση των οπτικο-ακουστικών μέσων,
2. μπορεί να κάνει τη μάθηση πιο αποτελεσματική,
3. βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές ικανότητές τους και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους.

Όμως θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι κανένα τεχνικό επίτευγμα δεν μπορεί να επιτύχει τον πνευματικό δεσμό εκπαιδευτικού και μαθητών, ο οποίος αποτελεί την ουσία και τη βάση της εκπαίδευσης.

Υποδομή: Η έννοια της υποδομής, από το αρχαίο ρήμα «υποδέμω», σημαίνει:

- i. το τμήμα του δομικού έργου κάτω από την επιφάνεια του εδάφους,
- ii. δομική κατασκευή που χρησιμεύει ως βάση μεγαλύτερου τεχνικού έργου⁴⁰,
- iii. το σύνολο οικονομικών ή τεχνικών προπαρασκευών⁴¹,
- iv. κατ' επέκταση, το σύνολο των οικονομικών, τεχνικών, πολιτισμικών κ.λπ. προϋποθέσεων και προδιαγραφών ή προπαρασκευών που απαιτούνται για την εκτέλεση έργου, την ανάπτυξη τομέα κ.λπ.⁴²

Η σχολική υλικο-τεχνική υποδομή περιλαμβάνει: *οικόπεδο, κτίρια, έπιπλα, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κ.ά.* Περιλαμβάνει ακόμα φυσικές διευκολύνσεις για διδακτικούς και βοηθητικούς χώρους. Η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιεί το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του έργου του σχολείου καθώς και στην απόδοση του μαθητή. Η σχολική υλικο-τεχνική υποδομή διαφέρει πάρα πολύ, ανάλογα με το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης των διαφόρων χωρών. Οι διαφορές μπορεί να είναι *ποιοτικές ή ποσοτικές*. Ο βασικός βέβαια σκοπός της σχολικής υλικο-τεχνικής υποδομής είναι να προμηθεύει ένα κτιριακό περιβάλλον κατάλληλο για εκπαίδευση.⁴³

1.4.1 Η Πρότυπη Υποδομή του «Ιδανικού» Σχολείου

1.4.1.1 Τα σχολεία «ανοικτού χώρου» ή σχολεία με «ανοικτές πόρτες»

Ο φυσικός σχεδιασμός του σχολικού χώρου γενικότερα και ειδικότερα των σχολικών τάξεων έχει βρεθεί ότι αποτελεί σημαντικό συνθετικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που αναπτύχθηκε ήδη από τη δεκαετία του '60 ήταν η τάση για τα σχολεία *ανοικτού χώρου*, τα οποία αναφέρονται σε μία νέα μορφή αρχιτεκτονικής των κτιρίων η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη εσωτερικών τοίχων.⁴⁴

Τα σχολεία “ανοικτού χώρου” ή σχολεία με «ανοικτές πόρτες» άρχισαν να κτίζονται στην Αμερική (Cluster School) και στη συνέχεια στην Αγγλία. Στην Ελλάδα, ο τύπος αυτός δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Τα σχολεία αυτά στηρίζονται στην οργάνωση μεγάλων ουδέτερων χώρων, οι οποίοι οργανώνονται ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της διδασκαλίας. Σ’ αυτούς προσαρτώνται μερικοί κλειστοί χώροι απόλυτα εξειδικευμένης χρήσης.

Η δημιουργία των παραπάνω σχολείων στηρίχθηκε στις θεωρίες της «ανοικτής εκπαίδευσης», η οποία επηρεάστηκε από την προοδευτική εκπαίδευση του John Dewey. Η ανοικτή εκπαίδευση «είναι μία νέα προσέγγιση στο φαινόμενο της διδασκαλίας, που απαρνιέται τη γνωστή σχολική οργάνωση και τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και του μαθητή για χάρη μιας περισσότερο ελεύθερης, φιλικής εξατομικευμένης και παιδοκεντρικής μάθησης».⁴⁵

Κύριος σκοπός της ανοικτής εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και το δικό τους τρόπο.

Περισσότερο αναλυτικά οι σκοποί της ανοικτής εκπαίδευσης είναι:

α. Χαρούμενοι μαθητές με συνεχή πρόοδο και σιγουριά.

- β. Αυτοπειθαρχούμενοι μαθητές με θετικές διαθέσεις για τη μάθηση και τη ζωή.
- γ. Σκεπτόμενοι, αυτοκατευθυνόμενοι και αυτοδιδασκόμενοι μαθητές με φιλιαναγνωσία και ευχέρεια στο λόγο και τη λύση των προβλημάτων της ζωής.
- δ. Στοχαστές μαθητές, που ξέρουν τον τρόπο να εργάζονται και να μαθαίνουν, που γράφουν γιατί θέλουν να διαφυλάξουν και να διαδώσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους.

Στις αίθουσες διδασκαλίας που σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της ανοιχτής εκπαίδευσης υπάρχουν ξεχωριστές περιοχές μάθησης ή κέντρα ενδιαφέροντος για τα μαθήματα της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, της φυσικής, κ.λπ. Δεν υπάρχουν σειρές παιδικών θρανίων ούτε έδρα δασκάλου μπροστά από αυτές. Στην κάθε περιοχή μάθησης τοποθετείται πλούσιο υλικό, που χρησιμοποιείται από τα παιδιά για την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων τους.

Οι πόρτες των αιθουσών διδασκαλίας είναι πάντοτε ανοιχτές και τα παιδιά μπορούν να εισέρχονται και να εξέρχονται ελεύθερα. Οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται στις αίθουσες και τους διαδρόμους, παρακολουθούν τις δραστηριότητες των παιδιών, κουβεντιάζουν μαζί τους, τα ενθαρρύνουν και τα βοηθούν όταν δυσκολεύονται. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες και αλληλοβοηθούνται για την επιτυχία των κοινών σκοπών.

Το σχολικό πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών είναι περισσότερο ειλικρινείς, τίμιες και δημοκρατικές, και ο ρόλος του δασκάλου περισσότερο οργανωτικός, καθοδηγητικός, ενισχυτικός και δημιουργικός.⁴⁶

1.4.1.2 Τα «ανοικτά» σχολεία ή «αντι-σχολεία»

Όμως παράλληλα με την προηγούμενη θεωρία για σχολεία με «ανοικτές πόρτες» υπάρχει και η θεωρία του «αντι-σχολείου» και του «ανοικτού σχολείου».

Οι οπαδοί του «αντι-σχολείου» και του «ανοικτού σχολείου» υποστηρίζουν την άποψη ότι η διδασκαλία και η μάθηση δεν πρέπει να συνδέονται με ειδικούς σχολικούς χώρους και διδακτήρια. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται, το σχολικό κτίριο είναι ο πιο ακατάλληλος χώρος για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το διδακτήριο περιορίζει τη διδασκαλία και τη

μάθηση σε ένα πανομοιότυπο, απομονωμένο και αποκλειστικό χώρο που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και αυτό ακόμα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που παρέχεται. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το σχολικό διδακτήριο, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αρχιτεκτονική σύλληψη, προσφέρεται ιδιαίτερα για την οργάνωση της σχολικής ζωής πάνω σε αρχές ιεραρχικών διακρίσεων, αυταρχικότητας και αυστηρού ελέγχου. Για όλους αυτούς τους λόγους προτείνεται η διδασκαλία και η μάθηση να προσφέρονται σε οποιοδήποτε χώρο: στο δρόμο, στο σπίτι, στο γραφείο, στο εργοστάσιο κ.α., που συχνά αναφέρονται με την έννοια του «ανοικτού σχολείου» ή του «σχολείου χωρίς τοίχους».⁴⁷

Ο λόγος που προτείνουν τη μορφή αυτή για το σχολείο οι υποστηρικτές του είναι γιατί έτσι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση θα απαλλαγεί από τις αυταρχικές και καταπιεστικές της δομές.

Ο Παπανούτσος είχε προτείνει σχετικά:

«ας ριζούμε τους τοίχους του *σχολείου*, του παραδοσιακού *σχολείου*, και ας ελευθερώσουμε εγκαίρως τα παιδιά που έχουν παγιδευτεί στα θρανία του. Ένας νέος τύπος ανθρώπου θα γεννηθεί με αυτή την απελευθέρωση, και μία νέα κοινωνία».⁴⁸

Σίγουρα οι παραπάνω θεωρίες έχουν πολλά θετικά, όμως είναι πολύ δύσκολη η εφαρμογή τους στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Γι' αυτό δεν υπήρξε στο παρελθόν υλοποίηση της μίας ή της άλλης θεωρίας.

Έτσι προβάλλει το αίτημα διαμόρφωσης μιας σχολικής αρχιτεκτονικής που, στηριγμένη στην παιδαγωγική, θα μας δώσει τις ευέλικτες εκείνες προδιαγραφές σχολικού χώρου για το σχεδιασμό και την οργάνωση μιας αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

Επίσης, θεωρούμε ότι «δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πλαίσιο μάθησης. Τα καλύτερα φυσικά πλαίσια είναι εκείνα που συμφωνούν με τον τύπο της ύλης που πρέπει να διδαχθεί, με τους στόχους της τάξης καθώς και με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Το ίδιο ακριβώς πλαίσιο μπορεί να επιφέρει καταπληκτικά αποτελέσματα στη μία περίπτωση και καταστροφικά σε μία άλλη».⁴⁹

Πάντως είναι εφικτό να δοθούν κάποιες κατευθύνσεις που θα στηρίξουν την διαμόρφωση της υποδομής ενός «ιδανικού» σχολείου.

«Η ιδανική παιδεία θεωρείται εκείνη η παιδεία που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης στα πλαίσια του περιβάλλοντός της».⁵⁰

1.4.1.3 Κατευθύνσεις που στηρίζουν τη διαμόρφωση της πρότυπης υποδομής του «ιδανικού» σχολείου

i. Ευελιξία και μεταβλητότητα

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ενός νέου σχολείου – αντίθετα προς την ακαμψία του παραδοσιακού – επηρεάζει άμεσα τη δομή των διδακτικών χώρων. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών συνεπάγεται την εγκατάλειψη της σταθερής τάξης και την ανάγκη για ανάλογα μεταβλητούς και ευέλικτους σχολικούς χώρους. Η ευελιξία είναι απαραίτητο να αποτελεί αρχή οργάνωσης των χώρων διδασκαλίας. Με τον όρο ευελιξία εκφράζονται στην καθημερινή πράξη δύο έννοιες: η ευελιξία και η μεταβλητότητα.

Με τον όρο **ευελιξία**, στην κτιριολογική κατηγορία του σχολικού κτιρίου, εννοούμε τη δυνατότητα προσαρμογής ενός διδακτικού χώρου και του εξοπλισμού του, στα πλαίσια της υπάρχουσας τεχνικής εγκατάστασης, σε διαφορετικές χρήσεις με κοινό στόχο. Ένας μεγάλος χώρος διδασκαλίας μπορεί να γίνει με τη μεταφορά επίπλων ή με την κατάλληλη τοποθέτηση τεχνητών διαχωριστικών μέσων, να δεχθεί μαθητικές ομάδες διαφορετικού μεγέθους και διαφορετικές διδακτικές μεθόδους.⁵¹

Ο όρος **μεταβλητότητα** αποτελεί τη λογική προέκταση της έννοιας της ευελιξίας, που είναι η δυνατότητα ενός χώρου να αλλάξει σημαντικά, έτσι ώστε να μπορέσει να στεγάσει εντελώς διαφορετικές χρήσεις και διαφορετικούς στόχους, με κατάλληλες μετατροπές, ύστερα από μικροεπεμβάσεις ή μη για παράδειγμα, ένας μεγάλος χώρος για μια αποκλειστική χρήση μπορεί να χωρισθεί με έναν κλειστό τοίχο σε δύο άλλους χώρους για διαφορετικές χρήσεις ή δύο μικρότεροι χώροι, κλειστοί μεταξύ τους με διαχωριστικό τοίχο, έχουν τη δυνατότητα να ανοιχθούν σε ένα μεγάλο με διαφορετική χρήση. Οι μετατροπές εδώ είναι μακροπρόθεσμες και απαιτούν αξιόλογη δαπάνη εργασίας και χρημάτων, επειδή το αντικείμενο (ο χώρος) αλλάζει.⁵²

ii. Ομορφιά και σχολείο

Μπορούμε σχεδόν με βεβαιότητα να πούμε ότι υπάρχει μια μαθηματική σχέση ανάμεσα στην ομορφιά του περιγυρο και της δραστηριότητας του παιδιού. Το παιδί θα κάνει δουλειές πιο εύκολα και πιο θεληματικά σ' έναν περίγυρο που χαρακτηρίζεται από χάρη και ομορφιά, παρά σ' έναν περίγυρο όπου δεσπόζει η ασχήμια.⁵³

Το παιδί χρειάζεται να είναι σε σχολικούς χώρους όπου οι όγκοι να είναι σε τέτοια κλίμακα, ώστε να μην νοιώθει ούτε χαμένο ούτε συντετριμμένο.

Ακόμη, η ποικιλία των μορφών έχει επίσης μεγάλη σημασία. Η μονοτονία να αποφεύγεται. Ο αρχιτέκτονας είναι σκόπιμο να μπορεί να παίζει με το ύψος της οροφής, να δείχνει φαντασία για να ποικίλλει τις προοπτικές: εσωτερικά προαύλια, σκεπασμένα περάσματα. Η εκλογή των υλικών της επίπλωσης και ειδικά, των επιφανειών των τάξεων, είναι πολύ ουσιαστική για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας, να νιώθει το παιδί σαν στο «σπίτι του», που κάνει το σχολείο να «τραβάει» τα παιδιά. Το υλικό να είναι στέρεο και ελαφρό μαζί τα τραπέζια, τα θρανία και οι καρέκλες να μεταφέρονται εύκολα οι αλλαγές της αίθουσας πρέπει να γίνονται ανάλογα με τις παιδαγωγικές ανάγκες.

Η διακόσμηση θα είναι, ολοφάνερα, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για να κάνει την ατμόσφαιρα καλοδεχούμενη. Αλλά αυτή η διακόσμηση χρειάζεται να αποτελεί σώμα του αρχιτεκτονικού έργου και να «συλλαμβάνεται» ταυτόχρονα με τους όγκους.

«Γκαζόν, δενδρύλια, αναρριχώμενα φυτά και, αν είναι δυνατό, λουλούδια να συμπληρώνουν το περιβάλλον, δημιουργώντας ένα πλαίσιο καλοδεχούμενο και ξεκουραστικό και τότε τα παιδιά θα το σέβονται, γιατί είναι ευαίσθητα σε αυτά τα φαινόμενα».⁵⁴

Ο σχολικός κήπος είναι απαραίτητος, γιατί προσφέρει δυνατότητες επαφής των μαθητών με τη φύση και τους δίνει τη δυνατότητα πρακτικών εφαρμογών στα μαθήματά τους.

Ακόμη, τα κάγκελα, οι ψηλοί πέτρινοι τοίχοι που θυμίζουν φυλακή, χρειάζεται να καταργηθούν και στη θέση τους να μπουν φυσικά χωρίσματα, όπως θάμνοι, δεντράκια κ.ά.

Πέρασε ο καιρός που τα σχολεία όφειλαν να κλείνουν τις πόρτες τους στον έξω κόσμο. Τώρα χρειάζεται τα σχολεία να ανοίξουν τις πόρτες τους και να επικοινωνούν με την ευρύτερη κοινότητα, και να είναι διαθέσιμα για αυτήν, ως πολιτιστικά κέντρα, ως χώροι αθλητισμού για τα παιδιά κ.ά.

Τέλος, σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι για την διαμόρφωση της εικόνας της πρότυπης υποδομής του «ιδανικού σχολείου» δεν φτάνει μόνο να ψάξουμε στη βιβλιογραφία και να ρωτήσουμε τους ειδικούς, αλλά χρειάζεται να ακούσουμε τις απόψεις των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

1.5 Οργάνωση – Διοίκηση – Μάνατζμεντ του Παιδαγωγικού Περιβάλλοντος

Οργάνωση: Ο όρος *οργάνωση* προέρχεται από το ρήμα «οργανώνω», που σημαίνει τακτοποιώ τα μέρη ενός συνόλου ώστε να λειτουργεί κανονικά και αποτελεσματικά. Υπό την ευρεία έννοια, η οργάνωση σημαίνει συστηματοποίηση, δηλαδή οργάνωση με σύστημα.⁵⁵ Ως σύστημα η οργάνωση απαρτίζεται από στοιχεία (όπως π.χ. ανθρώπους, μηχανήματα, κτίρια κ.λπ.), τα οποία, όταν ενεργοποιηθούν όλα μαζί, παρουσιάζονται αλληλοεξαρτώμενα και ικανά να πραγματοποιήσουν κάποια λειτουργία.⁵⁶

Με την οργάνωση καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ δραστηριοτήτων που πρέπει να εκτελεστούν, προσωπικού για να τις εκτελέσει και υλικών παραγόντων που χρειάζονται.⁵⁷

«Ως *οργάνωση* θα μπορούσε να οριστεί μια διακρινόμενη κοινωνική οντότητα ή ένωση ή σύνολο ανθρώπων, η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών, συστημάτων και σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε χρονική διάρκεια σκοπών».⁵⁸

Ακόμη *οργάνωση* σημαίνει τακτοποιώ, ρυθμίζω, συντονίζω, συστηματοποιώ τα τμήματα ενός συνόλου και κατά μία άποψη, ο όρος αυτός εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα από ρόλους, σχεδιαζόμενους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.⁵⁹

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής ο ορισμός που θα υιοθετηθεί για την *οργάνωση* θα είναι ο τελευταίος.

Θα πρέπει να τονισθεί ότι η ανάγκη της *οργάνωσης* δεν περιορίζεται μόνο στις επιχειρήσεις. Είναι αισθητή και σε άλλους κοινωνικούς τομείς όπως στη Δημόσια Διοίκηση, στο Στρατό, στα Συνδικάτα, στα Νοσοκομεία και στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.⁶⁰ Παρά τις διαφορές στους παραπάνω κοινωνικούς τομείς, υπάρχουν πολλά κοινά σημεία στα προβλήματα της οργάνωσης.

Η *οργάνωση* στη βιβλιογραφία, στο χώρο της *Οργανωτικής Θεωρίας* συναντάται υπό δύο (2) έννοιες:

- α. ως οντότητα (π.χ. ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο, ή ένα Υπουργείο) και
- β. ως βασική λειτουργία του μάνατζμεντ.

Στα πλαίσια του Θεωρητικού Πλαισίου της Διδακτορικής Διατριβής, προσεγγίζεται ως *οντότητα* ενώ στα πλαίσια της Εμπειρικής Έρευνας ως *βασική λειτουργία του μάνατζμεντ*.

Η οργάνωση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, πυρήνας του οποίου είναι η λειτουργική σύνδεση δύο ή περισσότερων ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Με την έννοια της οντότητας (οργανισμού), οι οργανώσεις έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά ⁶¹:

- **Τους ανθρώπους:** Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το μόνο έμψυχο και πλέον δυναμικό στοιχείο στον οργανωσιακό χώρο με βούληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα.
- **Την επιδίωξη αντικειμενικών σκοπών:** Οι οργανισμοί συγκροτούνται από τους ανθρώπους για την πραγματοποίηση ορισμένων στόχων. Το γεγονός όμως ότι οι ανάγκες ωθούν τους ανθρώπους να δημιουργήσουν οργανώσεις, μας οδηγεί στο να είναι προτιμότερο να λέμε ότι σκοπούς έχουν τα άτομα ή ομάδες και όχι οι οργανώσεις.
- **Την οργανωτική δομή:** Οι αρχές και οι κανόνες μιας οργάνωσης καθορίζουν τη δομή της. Με τη δομή προσδιορίζονται, οι γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης και επιδιώκεται ο συντονισμός όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης.

Στην εκπαίδευση, η οργάνωση έχει βοηθητικό ρόλο, είναι ρυθμιστικός παράγοντας για την διευθέτηση και τη δόμηση των μερών ή στοιχείων της παιδείας, με βάση και οδηγό τους παιδαγωγικούς σκοπούς και επιδιώξεις.

Βέβαια, υπάρχουν αντιρρήσεις για την οργάνωση και κυρίως στην εκπαίδευση, γιατί θεωρείται από πολλούς ότι αυτή εμποδίζει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των ατόμων. «Όμως, αντιθέτως, η έλλειψη ή η λαθεμένη οργάνωση στην εκπαίδευση, μολονότι οι συνέπειες δεν είναι τόσο άμεσα αισθητές, οδηγεί στην αρρυθμία, στη διάλυση και επιφέρει τεράστιες ζημιές στους μαθητές τους σχολείου».⁶² Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση ως φορέας της παιδείας, ως πολύπλοκος οργανισμός που αποτελείται: από τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, τη διδακτέα ύλη, τα προγράμματα και τα συστήματα διδασκαλίας, έχει ανάγκη από οργάνωση, από μία διαδικασία που θα φέρει τα παραπάνω μέρη σε λειτουργική συνάφεια και συνεργασία για να επιτύχουν τους συγκεκριμένους στόχους.

Διοίκηση: Σε κάθε σχολική οργάνωση παρατηρούμε τις εξής λειτουργίες:

- α. Τη μορφωτική λειτουργία, που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές.
- β. Την παιδαγωγική λειτουργία, που συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Αυτές οι λειτουργίες ονομάζονται παραγωγικές.

γ. Τη διοικητική λειτουργία, που ανήκει στις βοηθητικές, διότι η σχολική διοίκηση, μέσω των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης, εξασφαλίζει την πραγματοποίηση στόχων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.⁶³

Ο όρος *διοίκηση*, από το ρήμα «διοικώ», σημαίνει διεύθυνση, καθοδήγηση, μέσα στα πλαίσια ορισμένων αρχών, κανόνων και της νομοθεσίας που ισχύει, καθώς και εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και αναγκαίων μέσων, ώστε να υπάρχει εύρυθμη, σύννομη και αποδοτική λειτουργία.⁶⁴

Η έννοια της διοίκησης ορίζεται ως: οι ενέργειες συνεργαζομένων ομάδων για την πραγματοποίηση κοινών στόχων που κατά τον Fayol, οι δραστηριότητες αυτές είναι: ο *προγραμματισμός*, η *οργάνωση*, η *διεύθυνση*, ο *συντονισμός* και *έλεγχος*.⁶⁵

Κατά τον καθηγητή Θεοφανίδη, «διοίκηση είναι το σύνολο των ενεργειών που γίνονται για να πραγματοποιηθεί μια δεδομένη απόφαση».⁶⁶

Ο όρος *διοίκηση* κατά τους Hersey και Blanchard ορίζεται ως εξής: «είναι μία εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσου των ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών μιας οργάνωσης».⁶⁷

Στους περισσότερους θεωρητικούς της διοίκησης αυτή παρουσιάζεται σαν μία λογική δραστηριότητα του ατόμου με στόχο την ευημερία του.

Ολοκληρώνεται η εννοιολογική ανάλυση του όρου της διοίκησης με τον παρακάτω ορισμό, ο οποίος θα ακολουθηθεί στην διδακτορική διατριβή. «Η διοίκηση είναι η κατάλληλη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση όλων των επιμέρους συντελεστών ενός δοσμένου οργανωτικού σχήματος, με βασική επιδίωξη την καλύτερη ποσοτική και ποιοτική επίτευξη ενός αντικειμενικού σκοπού, που το οργανωτικό σχήμα επιδιώκει με το μικρότερο κόστος».⁶⁸

Βεβαίως, διοίκηση δεν σημαίνει ωμή άσκηση εξουσίας, δουλοπρέπεια των διοικούμενων, αναισθησία απέναντι στις ανάγκες των ατόμων ή αποκήρυξη των ανθρωπιστικών αξιών. Η διοίκηση απαιτεί το συνδυασμό οικονομικών και κοινωνικών αξιών.⁶⁹

Πολλοί θεωρητικοί της διοικητικής επιστήμης πιστεύουν «πως οι αρχές της διοίκησης έχουν άμεση εφαρμογή στην διοίκηση της τάξης».⁷⁰

Πολύ μεγάλη σημασία έχει για την κοινωνία μας, η οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας διοίκησης.

Ένας από τους σημαντικότερους κλάδους της δημόσιας διοίκησης, είναι η διοίκηση της εκπαίδευσης, που είναι ειδικός διοικητικός κλάδος.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει ανάγκη κατάλληλης οργάνωσης για την πραγματοποίηση της αποστολής της, που είναι η αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων.⁷¹

Θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η διοίκηση είναι σκόπιμο να αντιμετωπίζεται ως «επιστήμη και ως τέχνη μέσω της οποίας θα επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων».⁷²

Μάνατζμεντ: Ο όρος μάνατζμεντ σημαίνει «ορθολογικός σχεδιασμός των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μία οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υπηρετεί διάφορους σκοπούς. Οι δραστηριότητες που συνιστούν το μάνατζμεντ είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος».⁷³

Το μάνατζμεντ είναι η εξειδικευμένη εκείνη ανθρώπινη δραστηριότητα, που γίνεται στα πλαίσια μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμός, δημόσια υπηρεσία, συνεταιρισμός, επιχείρηση κ.λπ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος (έργο, πωλήσεις, εξυπηρέτηση) με ορισμένες λειτουργίες (προγραμματισμό, οργάνωση, στελέχωση κ.λπ.), που γίνεται στα πλαίσια συγκεκριμένων παραγόντων (η φιλοσοφία, γενικές συνθήκες κ.λπ.) και χρησιμοποιούνται ορισμένες μεθόδους ή εργαλεία (το πρόγραμμα, το οργανόγραμμα κ.λπ.).⁷⁴

Το μάνατζμεντ είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα ενός φορέα, γιατί αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζονται, οργανώνονται, συντονίζονται και κινητοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι ή τα μέσα, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι σκοποί ή οι στόχοι σε ορισμένο χρόνο και στο μέγιστο βαθμό. Η λέξη *management* (manage+ment) ετυμολογικά προέρχεται από το *manage*, που έχει την ρίζα του στο λατινικό *manus* (χέρι) και από το οποίο προέρχεται η λέξη *manual* (εγχειρίδιο). Το ρήμα *manage* έχει τις εξής έννοιες:

1. δρω ή ενεργώ κατά ένα ορισμένο (μελετημένο) τρόπο,
2. κυβερνώ, διευθύνω, κατευθύνω, οδηγώ, καθοδηγώ,
3. χειρίζομαι (μια υπόθεση),
4. ρυθμίζω, κανονίζω, ελέγχω, μεταχειρίζομαι με προσοχή,
5. επιτυγχάνω, τα καταφέρνω,
6. κάνω καλό νοικοκυριό,
7. χειρίζομαι επιδέξια.

Η απόδοση του όρου μάνατζμεντ, με τον ελληνικό όρο «διοίκηση» δεν είναι οπωσδήποτε επιτυχημένη. Η λέξη «διοίκηση» αποδίδεται στα αγγλικά με τον όρο *administration*, που ετυμολογικά προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *ad+ministrare*: *ad* (πρόθεμα που σημαίνει «σύνδεση με») και

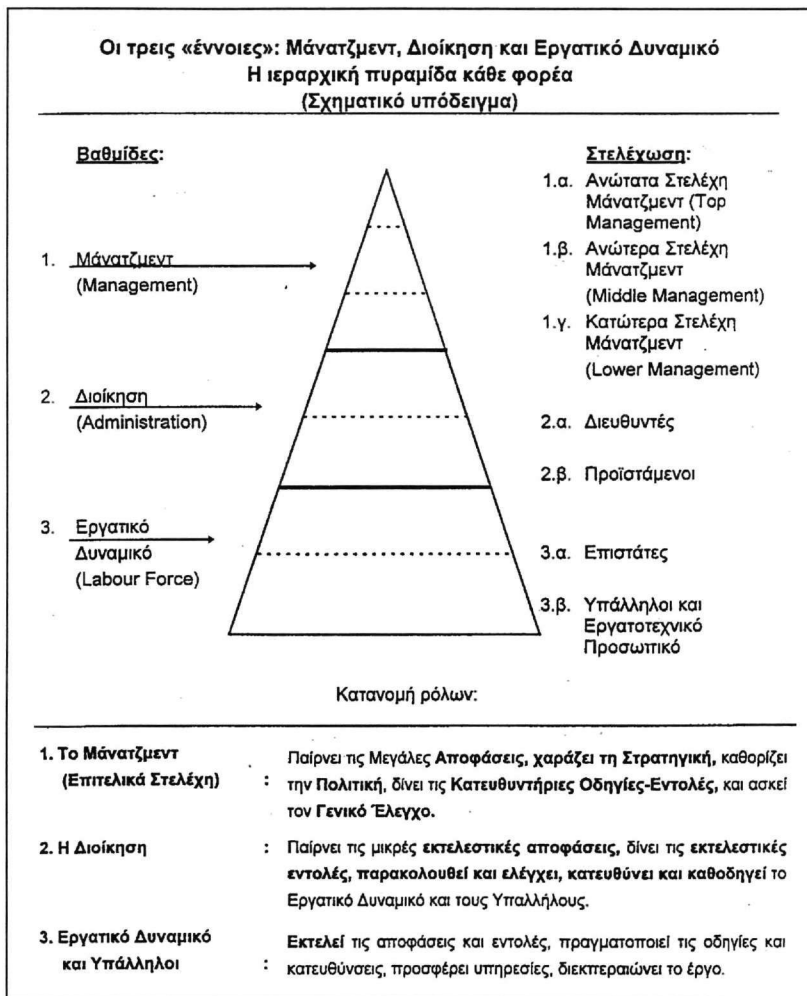
ministrare: (υπηρετώ, εκτελώ, διεκπεραιώνω μία υπόθεση, διενεργώ μία πράξη).

Η διοίκηση είναι το σύνολο των ενεργειών που γίνονται για να εκτελεστεί ή να πραγματοποιηθεί μια δεδομένη απόφαση. Πολλοί συγγραφείς ταυτίζουν τις δύο (2) έννοιες, διοίκηση και management.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Θεοφανίδη, το μάνατζμεντ είναι μία ευρύτερη δραστηριότητα, που αναφέρεται σε ένα σύνολο ενεργειών που αποβλέπουν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, τη στελέχωση, την ηγεσία, τον συντονισμό κ.λπ., με αντικειμενικό σκοπό την κατεύθυνση και καθοδήγηση της διοίκησης. Το μάνατζμεντ παίρνει τις μεγάλες αποφάσεις, καθορίζει τη γενική πολιτική και δίνει εντολές. Η διοίκηση επεξεργάζεται τις αποφάσεις, εφαρμόζει την πολιτική και εκτελεί εντολές.

Τελικά, ο όρος μάνατζμεντ είναι ευρύτερος του όρου administration, γιατί ο πρώτος σημαίνει καθολικότερη εποπτική διεύθυνση «εκ των άνω» (στρατηγικός σχεδιασμός, καθορισμός πολιτικής, κατευθυντηρίων γραμμών κ.λπ.) ενώ ο όρος administration σημαίνει εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ή εφαρμογή μιας πολιτικής ή διεκπεραίωση μιας εντολής. Εάν θέλουμε να καθιερώσουμε έναν ελληνικό όρο για το μάνατζμεντ, προτείνεται ο ετυμολογικά ορθός όρος διαχείριση.⁷⁵

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



Πηγή: Θεοφανίδης, Στ. (1989) *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 37.

Άλλοι θεωρητικοί του μανάτζμεντ προτείνουν την απόδοση του όρου στα ελληνικά, εκτός από «διαχείριση» και «οργάνωση και διοίκηση».

Όμως, υπάρχουν πολλές απόψεις για την απόδοση του όρου μανάτζμεντ. Άλλοι το εκλαμβάνουν με την έννοια της διοίκησης και άλλοι με την έννοια της οργάνωσης. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που θεωρούν την διοίκηση ως μέρος του μανάτζμεντ, ενώ άλλοι επιστήμονες ισχυρίζονται ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι η διοίκηση είναι μία γενική έννοια που περιλαμβάνει μανάτζμεντ και οργάνωση.⁷⁶

Κατά τον καθηγητή Κανελλόπουλο, οι όροι μανάτζμεντ και διοίκηση, χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι για να αποφευχθεί η ενδεχόμενη σύγχυση.

Στη βιβλιογραφία πολλών χωρών, η λέξη διοίκηση (administration) είναι συνώνυμη με τη διοίκηση (management). Στην Βρετανία βλέπουν την διοίκηση (administration) ως υποστήριξη της διοίκησης (management).⁷⁷

«Κατά την American Management Association, η επιστημονική διοίκηση είναι η επιστήμη της οργάνωσης και της διοίκησης. Συνεπώς, στον όρο μανάτζμεντ περιλαμβάνεται τόσο η διοίκηση, όσο και η οργάνωση».⁷⁸

Κατά τον καθηγητή Μπουραντά, στις κοινωνικές οργανώσεις (επιχειρήσεις, νοσοκομεία, σχολεία) η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης ή μανάτζμεντ, όπως πλέον έχει πλέον καθιερωθεί και στην Ελλάδα.⁷⁹

Στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής, θα υιοθετηθεί η έννοια «οργάνωση και διοίκηση», ως απόδοση στον όρο μανάτζμεντ.

Σήμερα, στον κάθε τομέα, είτε ιδιωτικό, είτε δημόσιο, η κατάλληλη οργάνωση και διοίκηση αποτελούν την πιο βασική προϋπόθεση επιτυχίας. Κατ' επέκταση και στην εκπαίδευση, η οργάνωση και διοίκηση βοηθούν στη μεγαλύτερη αποδοτικότητα της, βελτιώνουν την ποιότητά της και ωθούν στην υλοποίηση των σκοπών της. «Δύσκολα μπορεί να φανταστεί κανείς ένα κοινωνικό οργανισμό ή ίδρυμα όπως το σχολείο, που έχει αναλάβει τη συστηματική αγωγή και εκπαίδευση των νεαρών ατόμων της οποιαδήποτε κοινωνίας, χωρίς οργάνωση και διοίκηση».⁸⁰

Πράγματι, φαίνεται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, ότι κερδίζει έδαφος η άποψη της εισαγωγής του μανάτζμεντ στην διοίκηση της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται εκτενής αναφορά στο μανάτζμεντ, με ταυτόχρονη ανάπτυξη των πτυχών και όλων των διαστάσεών του.

Οι Harold Koontz και Cyril O' Donnel τονίζουν ότι το μάνατζμεντ είναι αναγκαίο σε κάθε μορφή συνεργασίας και σε όλα τα επίπεδα. Το μάνατζμεντ, όπως όλες οι τέχνες, κάνει χρήση της οργανωμένης γνώσης ώστε να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ο Jean Jacquen Servan Schreiber υποστηρίζει ότι το μάνατζμεντ είναι η τέχνη των τεχνών, αφού είναι ο οργανωτής των ανθρώπινων ταλέντων.

Ο Ricky Criffin, δίνει τον εξής ορισμό για το μάνατζμεντ: είναι η δραστηριότητα εκείνη η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, ηγείται και ελέγχει τις ανθρώπινες και φυσικές πηγές καθώς και τις πηγές πληροφόρησης μιας επιχειρηματικής μονάδας ή ενός οργανισμού για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του, με το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο.⁸¹

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΝΝΟΙΩΝ

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Θεοφανίδης, Στ. (1998) *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Σκέψης και Έρευνας*, Αθήνα: Μπένος, σελ. 39.
 - Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Συγχρόνων Μεθόδων Management στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 7.
2. Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Παιδεία – Εκπαίδευση και Γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 20.
3. Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1989) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τ. Α', Αθήνα: Χ.Ε., σελ. 16.
4. Δερβίσης, Σ. (1984) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Οργάνωση του Σχολείου και της Τάξης*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Θεσσαλονίκη, σελ. 47.
5. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Παπάς, Α. (Χ.Χ.) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμ. Α', Αθήνα: Δελφοί.
 - Birzea, C. (1982) *La Pédagogie du Succès*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 127.
6. Σαΐτης, Χρ. (1992) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 124.
7. Σαΐτης, Χρ., ό.π., σελ. 124.
8. Ευαγγελόπουλος, Σ., ό.π., σελ. 16.
9. Δερβίσης, Σ., ό.π., σελ. 47.
10. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Gosling, P. (1992) *Qui est Responsable de l' Échec Scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 19.
 - Coudray, L. (1989) *Améliorer la Relation Enseignants Enseignés*, Paris: Les Éditions d' Organisation.
11. Τσόμσκι, Ν. (2000) (Μτφ.: Α. Φιλιππάτος), *Οι Έχοντες και οι μη Κατέχοντες*, Αθήνα: Καστανιώτη, σελ. 74.
12. Unesco (1999) (Μτφ. Κ.Ε.Ε.), *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 166.
13. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Unesco (1999) *Εκπαίδευση*, ό.π., σελ. 189.

- Charlot, B. et al. (1992) *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*, Paris: Armand Colin.
- 14. Σαΐτης, Χρ., ό.π., σελ. 147.
- 15. Μπαμπινιώτης, Γ., ό.π., σελ. 23.
- 16. Σαΐτης, Χρ., ό.π., σελ. 26.
- 17. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Ξωχέλλης, Π. (1982) «Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου. Τα Υπέρ και τα Κατά της Κριτικής του Σχολικού Θεσμού», *Νέα Παιδεία*, τ. 22, σελ. 22.
 - Dreikurs, R. (1971) *Maintaining Sanitas in the Classroom: Illustrated Teaching Techniques*, N. York: Harper and Row.
- 18. Μπαμπινιώτης, Γ. (2000) «Να Φύγουν από τα Λύκεια οι Εξετάσεις Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.» *Απογευματινή της Κυριακής*, (3 Δεκεμβρίου) σελ. 20.
- 19. Κριβάς, Σπ. (1998) *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 111.
- 20. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Φράγκος, Χ. (1983) *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 209.
 - Durkheim, E. (1986) *Education et Sociologie*, 5^{eme} ed., Paris: Presses Universitaires de France, p. 41.
- 21. Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 63.
- 22. Larousse, Λήμμα Περιβάλλον (ed.) Τζανή, Μ. (1988) *Σχολική Επιτυχία – Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 13.
- 23. Τζανή, Μ., ό.π., σελ. 14.
- 24. Τζανή, Μ., ό.π., σελ. 14.
- 25. Σαΐτης, Χ., ό.π., σελ. 148-150.
- 26. Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*, Θεσ/νίκη: Παρατηρητής, σελ. 93.
- 27. Μασσαγγούρας, Η (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 171.
- 28. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993) «Ο Ρόλος του Φυσικού και Κοινωνικού-Σχολικού Περιβάλλοντος στη Διαμόρφωση της Προσωπικότητας του Παιδιού», *Νέα Παιδεία*, (καλοκαίρι), σελ. 45.
 - Dupont, P. (1982) *La Dynamic de la Classe*, Paris: Presses Universitaires de France.
- 29. Μασσαγγούρας, Η. ό.π., σελ. 171.
- 30. Φράγκος, Χ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 180.
- 31. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 73.

32. Κολιάδης, Εμ. (1991) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες*, Τόμ. Β', (Έκδοση από το Συγγραφέα), Αθήνα, σελ. 167.
33. Τσουκαλά, Κ., ό.π., σελ. 11.
34. Παντούλας, Σ. (1981) Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) 13-16 Μαΐου, σελ. 230.
35. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 85.
36. ό.π., σελ. 101.
37. Δεστέφανος, Ξ. (2000) (Εισήγηση) «Καθοριστική Συμβολή του ΟΣΚ Α.Ε. στην Ανάπτυξη της Σχολικής Στέγης. Εξέλιξη της Αρχιτεκτονικής Σκέψης – Σχολείο 2000» Ημερίδα για την Σχολική Στέγη – Σχολικό Περιβάλλον και Χωροταξικό Σχεδιασμό, ΟΣΚ, Δήμος Αθήνας, (7 Νοέμβριου).
38. Τριλιανός, Θ. (1998) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Τόμ. Β', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 151.
39. ό.π., σελ. 151.
40. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Δημητράκου, Δ. (1970) *Νέο Ορθογραφικό Ερμηνευτικό Λεξικό*, Αθήνα: Γιοβάνης, σελ. 1377.
 - *Σύγχρονο Ορθογραφικό Ερμηνευτικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας (Χ.Χ.)*, Τόμ. 3^{ος}, Αθήνα: Στ. Δημητράκου, σελ. 2491.
 - Γεωργοπαπαδάκου, Α. (1984) *Το Μεγάλο Λεξικό*, Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία, σελ. 974.
41. Τεγόπουλος - Φυτράκης (1993) *Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα: Αρμονία Α.Ε., σελ. 51.
42. Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ. 1871.
43. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Δημητρόπουλος, Ελ. (1984) *Ο Μαθητής Έχει τη Δική του Αξία*, Αθήνα: Χ.Ε., σελ. 46.
 - *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (1992) Τόμ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4686.
44. Συγκολίτου, Ε. και Α. Κυρίδης (1999) «Σχολικός χώρος: Η Χρήση του ως Μέσον Διαμόρφωσης Εξουσιαστικών Σχέσεων και Επικοινωνίας Εκπαιδευτικού και Μαθητών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 48-49, σελ. 82.
45. Χαραλαμπίδης, Β. (1985) *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης. Γενικά.*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 239.
46. Χαραλαμπίδης, Β., ό.π., σελ. 240.
47. Μαυρογιώργος, Γ. (1983) «Σχολικός Χώρος και Αυταρχική Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 14, σελ. 19-28.
48. Παπανούτσος, Ε. (1976) *Η Παιδεία – το Μεγάλο μας Πρόβλημα*, Αθήνα: Δωδώνη, σελ. 249.
49. Συγκολίτου, Ε. (1997) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Χτιστό Περιβάλλον και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 193.
50. Μπουραντάς, Δ. (1992) *Μάνατζμεντ – Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Team, σελ. 302.

- 51. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- OCDE (1990) (Programme Décentralisé sur la Construction Scolaire). *L' Adaptabilité et la Flexibilité des Bâtiments et Locaux Scolaires, Conclusions d' un Séminaire Tenu a Leicester*, Royaume – Uni, 19-22 Juin 1989, Paris: OCDE, p. 17-18.
 - Ζήγγος, Σ. (1990) *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 155.
- 52. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 97.
 - OCDE (1990) (19-22 Juin, 1989), ό.π., σελ. 17-18.
- 53. Ενδεικτικά αναφέρονται::**
- Μοντεσσόρι, Μ. (1977) (Μτφ. Μπ. Γραμμένου) *Να Κτίσουμε τον Κόσμο που Ταιριάζει στο Παιδί*, Αθήνα: Γλάρος, σελ. 103.
 - PEB (1990) (Programme sur la Construction Scolaire) *La Qualité de l' Environnement Matériel Scolaire et la Qualité de l' Enseignement, Conclusions d' un Séminaire Tenu a Lidingo, Suède, 17-21 Oct. 1988*, Paris: OCDE, p. 18-21.
- 54. Mesmin, G. (1978) (Μτφ.: Π. Πεντελικού) *Το Παιδί, η Αρχιτεκτονική και ο Χώρος*, Αθήνα: Μνήμη, σελ. 101.**
- 55. Ανδρέου, Α. και Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης, σελ. 84.**
- 56. Roley, D. (1982) *Designing Organizations: A Macro Perspective*, Ontario, p. 27.**
- 57. Κανελλόπουλος, Χ. (1990) *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 23.**
- 58. Μπουραντάς, Δ., ό.π., σελ. 13.**
- 59. Σαΐτης, Χρ. (1994) *Βασικά Θέματα Σχολικής Διοίκησης*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 17-18.**
- 60. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991) *Οργανωτική Θεωρία*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 319.
 - Glatter, R. et al. (1988) *Understanding School Management*, Philadelphia: Open University Press.
- 61. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Sisk, H. L. and J. C. William (1981) *Management and Organization, 4th ed.*, Ohio: Cimcimmati, σελ. 153-154.
 - Μπουραντάς, Δ., ό.π. σελ. 21-22.
 - Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 19.
- 62. Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 21.**
- 63. Σαΐτης, Χρ. (1994), ό.π., σελ. 28.**
- 64. Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 21.**
- 65. Σαΐτης, Χρ. (1994), ό.π., σελ. 25.**
- 66. Θεοφανίδης, Στ. (1989) *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 64.**

67. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 20.
68. ό.π., σελ. 19.
69. Everard, K. et G. Morris (1999) (Μτφ.: Δ. Κίκιζας), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 34.
70. Everard, K. et G. Morris, ό.π., σελ. 28.
71. Δερβίσης, Σ., ό.π., σελ. 48.
72. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, ό.π., σελ. 91.
73. Σαΐτης, Χρ. (1995) «Σκέψεις για την Αποτελεσματική Λειτουργία των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 3, (Σεπτέμβριος), σελ. 41.
74. Θεοφανίδης, Στ. (1989) ό.π., σελ. 64.
75. ό.π., σελ. 38.
76. Σαΐτης, Χρ. (1994) ό.π., σελ. 27.
77. Dean, J. (1993) *Managing the Secondary School*, London and N. York: Cyril Poster, p. 108.
78. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 28.
79. Μπουραντάς, Δ., ό.π., σελ. 13.
80. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 21.
81. Κέφης, Β. (1998) *Μάνατζμεντ των Δημοσίων Επιχειρήσεων και Οργανισμών*, Αθήνα: Interbooks, σελ. 25.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ (ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ)

1. ΣΧΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Κύριος στόχος του σχολείου δεν είναι μόνο η ενεργοποίηση του μαθητή σε ιδιωτικό – προσωπικό επίπεδο για την απόκτηση της γνώσης, αλλά ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μεθοδολογικών – διδακτικών επιλογών, για να επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. «Με τη συστηματικά οργανωμένη διδασκαλία επιτυγχάνεται η μάθηση και ο μαθητής αποκτά με γρήγορο, αποτελεσματικό και ευχάριστο τρόπο την ευχέρεια να σχηματίζει μορφωμένη γνώμη για τις κατάλληλες επιλογές και λύσεις στα καθημερινά προβλήματα».¹

Ο παραδοσιακός ρόλος της διδασκαλίας, που είχε ως σκοπό τη μετάδοση της γνώσης, δηλαδή ο δασκαλοκεντρικός, τροποποιείται. Η διδασκαλία, με το σχεδιασμό και την οργάνωσή της από τον εκπαιδευτικό, παρέχει πολλές δυνατότητες στο μαθητή να αποκτήσει μόνος του δυναμικά, ενεργητικά και δημιουργικά τη γνώση και όχι να τη δέχεται παθητικά.

Ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθάει το μαθητή ν' ανακαλύψει με διερευνητικό – ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση, να την οικοδομήσει μόνος του και να μην αποδέχεται με παθητικό τρόπο σχηματοποιημένες γνώσεις.²

Στόχος του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν τα παιδιά «να απορροφούν» ιδέες από τους ενήλικους και όχι να εκφράζουν τις δικές τους. Βέβαια, η παραδοσιακή παιδαγωγική, που στηριζόταν στην απόλυτη εξουσία του εκπαιδευτικού, έχει εγκαταλειφθεί επίσημα. Όμως, η σύγχρονη συμμετοχική παιδοκεντρική παιδαγωγική που εφαρμόζεται εξακολουθεί άθελα της να χρησιμοποιεί ή να λειτουργεί με εργασία της παραδοσιακής διδασκαλίας. Καταρχήν, χρησιμοποιεί αναγκαστικά τους ίδιους σχολικούς χώρους που αντιπροσωπεύουν ένα παλιό παιδαγωγικό πνεύμα. Αυτό δεν αφορά τα παλιά κτίρια μόνον, αλλά και τα σύγχρονα, που κτίζονται με τα ίδια ξεπερασμένα χαρακτηριστικά. Η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των σχολείων στην ουσία λειτουργεί σαν βουβή μορφή διδασκαλίας. Στο βαθμό που έχουμε απορρίψει την παραδοσιακή αυταρχική παιδαγωγική είναι απαραίτητο να απορρίψουμε και την παραδοσιακή σχολική αρχιτεκτονική.

«Η αρχιτεκτονική δομή του σχολείου πρέπει να έχει αρχιτεκτονική αρμονία και να προάγει τις αισθητικές αξίες και ανάγκες. Και εδώ χρειάζεται να συμβάλλει μαζί με τον αρχιτέκτονα ο παιδαγωγός, ο εκπαιδευτικός, ο ψυχολόγος, στην οργάνωση των σχολικών χώρων».³

«Η αρχιτεκτονική είναι παιδαγωγική, γιατί διδάσκει και μεταδίδει, προβάλλει, οικοδομεί και μορφώνει μέσα από την μορφή της και ικανοποιεί την αισθητική ανάγκη του παιδιού από την μικρή κι' όλης ηλικία».⁴

Πέρα από το περιεχόμενο της διδασκαλίας, που μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο δημοκρατικό, η αρχιτεκτονική έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην πράξη και εφαρμογή του προγράμματος με τις διαπροσωπικές σχέσεις που καλλιεργεί μέσα στο δομημένο χώρο. Δεν είναι δύσκολο να καταλάβει κανείς ότι σε ένα γιγάντιο σχολείο, με πάρα πολλές εκατοντάδες μαθητών, δυσκολεύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και κάποτε συνθλίβεται η προσωπικότητα του μαθητή και η χωρική και η υπαρξιακή ελευθερία της. Ο Mesmin υποστηρίζει: Το παιδί δεν είναι σαν τα μήλα, δεν είναι καλό να τα πολυσωριάζει κανείς.

Μια άλλη πλευρά της φιλελευθεροποίησης της σχολικής ζωής έχει σχέση με την εύκολη επικοινωνία του σχολείου με τον έξω κόσμο. «Το πλήθος των μαθητών, η έλλειψη του χώρου και η μικρή απόσταση από τις κατοικίες της γειτονιάς αναγκάζουν τις διοικήσεις των σχολείων να υψώνουν υψηλά τείχη γύρω από τη μικρή αυλή του σχολικού κτιρίου. Όμως η σύγχρονη παιδαγωγική απαιτεί να είναι τα σχολεία φιλόξενα, ανοικτά προς τα έξω».⁵

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Δασκαλοκεντρική - Μετωπική Διδασκαλία

Εισηγητής της θεωρίας ο J.A. Comenius. Αυτός έγραψε το κλασικό έργο *Didactica Magna*, το 1657. Κατά τον Κομένιο, ο δάσκαλος είναι ο ήλιος που απλώνει τις ακτίνες του στους μαθητές του.

Ο Κομένιος δίνει μια άλλη διάσταση στη διδακτική πράξη. «Διδάσκω σημαίνει, προχωρώ από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, από το πλησίον στα μακράν, από το ομαλό στο ανώμαλο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο».⁶

Κατά την παραπάνω θεωρία, στην αίθουσα διδασκαλίας, η έδρα του εκπαιδευτικού είναι τοποθετημένη πάνω σε ειδικό βήθρο και τονίζει την αυθεντία του. Οι μαθητές κάθονται δύο-δύο ή τρεις-τρεις στα ευθυγραμμισμένα οριζόντια και κάθετα θρανία με το μέτωπο στραμμένο

προς τον πίνακα και την έδρα. Από τον προσανατολισμό αυτό των μαθητών, με το μέτωπο προς τον εκπαιδευτικό, προήλθε η ονομασία «μετωπική». Τα στοιχισμένα και ζυγισμένα θρανία με τους μαθητές καθλωμένους σ' αυτά διαμορφώνουν μια κατάσταση, όπου ο εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο όλων των ενεργειών, ενώ ο μαθητής καταδικάζεται σε ακινησία, παθητικότητα, αναντίρρητη υπακοή.

Τα χαρακτηριστικά της μετωπικής διδασκαλίας είναι τα εξής:

1. Είναι δασκαλοκεντρική. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον «απόλυτο μονάρχη της τάξης, ενώ ο μαθητής είναι προσκολλημένος στα βιβλία και στα χείλη του δασκάλου.
2. Η επικοινωνία δασκάλου – μαθητών είναι μονόδρομη. Ο εκπαιδευτικός εκπέμπει και οι μαθητές αποδέχονται τις γνώσεις.
3. Η διδασκαλία είναι «ομοιόμορφη», στηρίζεται στην «ομοιογένεια» της τάξης. Οι ατομικές διαφορές αγνοούνται.
4. Η παρώθηση για επίδοση και μάθηση είναι ετερόνομη και πειθαναγκαστική. Υπάρχουν προειδοποιήσεις, απειλές, έπαινοι, αμοιβές και ποινές. Έτσι διαμορφώνονται μαθητές ευθυνόφοβοι, άβουλοι και ανεύθυνοι.
5. Απουσιάζει η ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αν τον καταλαβαίνουν και η συνεργασία του στηρίζεται σε μια μικρή ομάδα μαθητών.

Κατά τη μετωπική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός είναι ο μεταλαμπαδευτής της γνώσης και της σοφίας, ενώ οι μαθητές είναι ενδεείς και δοχεία κενά που πρέπει να υπερπληρωθούν με μια απριόρι δεοντολογία.⁷

2.1.1 Σύνδεση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με το σχολικό χώρο – αίθουσα διδασκαλίας

Ο παραπάνω τρόπος διδασκαλίας εκφράζεται από την μακρόστενη αίθουσα διδασκαλίας. Ο τύπος αυτός κυριαρχούσε τον περασμένο αιώνα και μέχρι πριν λίγες δεκαετίες στην Ευρώπη και καθιερώθηκε μαζί με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και στα νεο-ελληνικά διδακτήρια.⁸

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διαδόθηκε με τη θρησκευτική μεταρρύθμιση στη Γερμανία και κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα στην Αγγλία και Γαλλία. Την εποχή αυτή για την καλύτερη θρησκευτική διδασκαλία διαμορφώνονταν μικρές ομάδες με έναν αρχηγό. Αυτός χρησιμοποιούσε ως βοηθούς του μεγαλύτερους μαθητές, που επέβλεπαν τη δουλειά των μικρότερων. Η

αλληλοδιδασκτική μέθοδος θεωρείται πρόδρομος των μαθητικών ομάδων εργασίας.

Η μακρόστενη, παραλληλόγραμμη αίθουσα, που στηρίζει τον δασκαλοκεντρικό τρόπο εκπαίδευσης βασίζεται στη συνειρμική θεωρία μάθησης και προσπαθούσε με τον δασκαλικό μονόλογο να «γεμίσει» με γνώσεις τα κεφάλια των μαθητών. Ακόμη, ο τύπος αυτός εξυπηρετούσε, με την κατά σειράς διάταξη των θρανίων, τις ανάγκες στέγασης των πολυπληθών τάξεων του παρελθόντος.⁹

Η διάταξη των θρανίων και των λοιπών επίπλων της τάξης είναι ένα από τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που μπορεί ο εκπαιδευτικός να διευθετήσει σύμφωνα με τις αντιλήψεις του για το είδος της επικοινωνίας και το ρόλο των μαθητών που θεωρεί πρόσφορα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Κάθε μία από τις δυνατές διευθετήσεις των θρανίων υποδεικνύει διαφορετική μορφή επικοινωνίας και καθορίζει τόσο τις δυνατότητες άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών όσο και τη φυσική απόσταση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, παράμετρο που είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Πάντως, στο σημερινό ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο συναντούμε τη μετωπική διάταξη των θρανίων σε μεγάλο βαθμό. Παιδαγωγοί μας υποστηρίζουν ότι η τυπική διάταξη των θρανίων στα ελληνικά σχολεία είναι η μετωπική.¹⁰ Σπάνια θα συναντήσουμε την ομαδική διάταξη και το ίδιο σπάνια τη διάταξη σε σχήμα «Π» ή ημικυκλική διάταξη.

Η μετωπική διάταξη διευκολύνει τη δασκαλοκεντρική και μονολογική μορφή διδασκαλίας, διότι προσφέρει τη δυνατότητα της ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ελαχιστοποιεί τη δυνατότητα της διαμαθητικής επικοινωνίας.¹¹

Οι έρευνες έδειξαν ότι το ύφος επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών επηρεάζεται από την μορφή διάταξης των θρανίων στην αίθουσα διδασκαλίας. Το δημοκρατικό, παιδαγωγικό ύφος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές φαίνεται ότι ευνοείται σημαντικά από την πεταλοειδή διάταξη των θρανίων σε σύγκριση με τη μετωπική. Όμως θα ήταν υπερβολικό να δεχτούμε ότι από μόνη της η διάταξη των θρανίων αποτελεί την επαρκή και αναγκαία προϋπόθεση για τη δημοκρατική ή αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά την ώρα της διδασκαλίας. Το ύφος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού καθορίζεται πρωταρχικά από την προσωπικότητα και τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από όλα τα περιπλοκα, συχνά μάλλον αντιφατικά αλληλεξαρτημένα, δομικά στοιχεία της διδασκαλίας – μάθησης, όπως οι αντικειμενικές συνθήκες, οι υποκειμενικές προϋποθέσεις, οι σκοποί και οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι, τα μέσα κ.λπ.¹²

2.2 Παιδοκεντρική Διδασκαλία

Ο παιδοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας είναι μεταγενέστερος και εκφράζει την παιδοκεντρική αντίληψη της αγωγής. Η αντίληψη αυτή βρίσκεται στη μορφολογική και γνωστική ψυχολογία, που πρεσβεύουν την ενεργητική διαδικασία μάθησης.

Στη παιδοκεντρική άποψη της αγωγής ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συμβουλευτικό-συνεργατικό. Δίνει συμβουλές και πληροφορίες στην ομαδική προσπάθεια των μαθητών με τη δική του παρουσία και συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός είναι ισότιμο μέλος της ομάδας και η συνεργατικότητα οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές μαθησιακές στρατηγικές.¹³

Η παιδοκεντρική παιδαγωγική επιδιώκει να διαγράψει κάθε αντίθεση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή και βοηθά το παιδί να διαμορφώσει τη προσωπικότητά του. Απονέμει πρωταρχική θέση στη προσωπικότητα.¹⁴

Με τον συνεργατικό ρόλο του εκπαιδευτικού καταργείται το χάσμα μεταξύ έδρας και μαθητών. Η μη εξουσιαστική καθοδήγηση ξέρεi να παρωθεί τα πνεύματα προς τον αυθεντικό ανθρωπισμό, που διαμορφώνει τα πνεύματα δίκαια, ανοικτά και συνεργάσιμα.¹⁵

2.2.1 Σύνδεση του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με το σχολικό χώρο – αίθουσα διδασκαλίας

Η παιδοκεντρική αντίληψη, από την οποία χαρακτηρίζονταν οι μέθοδοι δράσης και αναζήτησης της γνώσης στο «σχολείο εργασίας», επηρέασε βαθύτατα και την εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας. Εκτός από την κατασκευή και τη διάταξη των θρανίων, ενδιαφέρονταν πολύ, τόσο για τη διακόσμηση της αίθουσας διδασκαλίας όσο και τον υπόλοιπο εξοπλισμό της.¹⁶

Γενικά, η διαφορετική αντίληψη της παιδαγωγικής δεοντολογίας είχε την ανάλογη επίδραση στο σχήμα και την έκταση της τάξης και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή μεταρρυθμίσεις ειδικά στη μέθοδο διδασκαλίας επέδρασαν και στο σχολικό χώρο. Έτσι, το σχήμα της γίνεται σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας, που ταιριάζει σε μια ελεύθερη παιδαγωγική. Το μακρόστενο ορθογώνιο παραχωρεί όλο και περισσότερο τη θέση του σε ένα σχήμα σχεδόν τετράγωνο, που δίνει τη δυνατότητα για πιο ποικίλες διατάξεις μέσα από τις οποίες επιζητείται το πλησίασμα των μαθητών – εκπαιδευτικού. Εξάλλου, σε μια ευρύτερη αίθουσα εκτός από τη δυνατότητα ποικίλων διατάξεων στην επίπλωση, είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα πιο μεγάλη ποικιλία πρακτικών δραστηριοτήτων καθώς και το μοίρασμα των μαθητών σε ομάδες.¹⁷

Η παιδοκεντρική διδασκαλία κυρίως εκφράζεται από την τετράγωνη αίθουσα καθώς και τις παραλλαγές της, την κυκλική και τη πολυγωνική, που συναντά κανείς σε μερικά σχολεία του εξωτερικού. Οι τύποι αυτοί επιτρέπουν την ομαδική και την ημικυκλική διάταξη των θρανίων, που συχνά εφαρμόζει η σύγχρονη διδασκαλία. Έτσι βλέπουμε ότι ο μαθητής απελευθερώθηκε από το θρανίο που ήταν στερεωμένο στο πάτωμα και δίδονται ποικιλίες διατάξεων και δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή και τη φύση του μαθήματος.

Χρειάζεται να προσθέσουμε ότι η ημικυκλική διάταξη των θρανίων – καθισμάτων είναι καλύτερη στην ακρόαση και την παρακολούθηση του δασκάλου. Ίσως πιο σπουδαίο είναι ότι οι μαθητές βλέπονται κατά πρόσωπο, διακρίνει ο ένας την έκφραση του άλλου και πλουτίζεται η συναισθηματική και κοινωνική αντίληψη της τάξης. Το να βλέπει ο ένας τη πλάτη του άλλου κατά βάθος είναι καταπιεστικό, αψυχολόγητο και αντιανθρώπινο. «Σήμερα, ο χώρος τόσο του σχολικού κτιρίου όσο και ο χώρος έξω από αυτό έχει πρωταρχική σημασία όπως το σχολικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία ή τα εργαστηριακά όργανα».¹⁸

Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι υπάρχει και ένα τρίτο είδος αίθουσας που μπορεί να εκφράσει τον παιδοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, όμως είναι λιγότερο διαδεδομένο. Αυτός ο τύπος είναι η ανοικτή, χωρίς ευκρινή όρια, αίθουσα που σχετίζεται με το ανοικτό σχολείο. Για την περίπτωση αυτή αναφερθήκαμε στο πρώτο κεφάλαιο. Ο τύπος αυτός αίθουσας έχει εφαρμοστεί σε περιορισμένα κλίμακα στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα, ο τύπος αυτός του σχολείου είναι άγνωστος.¹⁹ Τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία υιοθετούν τον τετράγωνο τύπο αίθουσας. Ακόμη, η διάταξη θρανίων που θα μπορούσε να εφαρμοστεί άνετα στις περισσότερες ελληνικές τάξεις θα ήταν αυτή του σχήματος «Π». «Η διάταξη σε σχήμα Π ή ημικυκλίου μεγιστοποιεί τη δυνατότητα της διαμαθητικής επικοινωνίας, αλλά προσφέρει άριστα και για τη δασκαλομαθητική επικοινωνία, επειδή όλοι οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι πλησίον του δασκάλου».²⁰

3. ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ Η.Π.Α. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Το κίνημα αυτό έδρασε στο 19ο αιώνα και στον 20ό αιώνα στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Σκοπός του κινήματος ήταν η δημιουργία μιας άμεσης και ζωντανής σχέσης μέσα από τον εξανθρωπισμό της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Δεν υπήρξε άλλο παιδαγωγικό κίνημα που να δημιούργησε ένα τόσο πλατύ πεδίο συνεργασίας μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης. Ενώ

η παιδαγωγική θεωρία διατρέχει σήμερα το μεγάλο κίνδυνο να απομακρυνθεί όλο και περισσότερο από την πράξη, η προοδευτική εκπαίδευση ενοποίησε πλατιά θεωρία και πράξη δίνοντας τους ενιαία κατεύθυνση και γλωσσικό στυλ.²¹

Κάτι άλλο πολύ σημαντικό, που αξίζει να καταλογίζουμε στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, είναι η σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης με το σχολικό χώρο – αίθουσα διδασκαλίας. «Σταθμό της σύγχρονης θεώρησης του διδαστηρίου, αποτελούν οι θέσεις της Montessori: ότι μέτρο του μεγέθους του διδαστηρίου και του σχολικού εξοπλισμού του πρέπει να είναι το παιδί».²²

3.1 Οι Κυριότεροι Εκπρόσωποι του Προοδευτικού Κινήματος

J. Dewey: Είναι κορυφαίος εκπρόσωπος της προοδευτικής παιδείας. Κεντρική θέση στη παιδαγωγική φιλοσοφία του κατέχει η έννοια της εμπειρίας. «Η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία».²³

Το ιδανικό σχολείο, είναι γι' αυτόν ένα εργαστήριο εξοπλισμένο άρτια, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, εκτελούν ευσυνείδητα κάποια δημιουργική εργασία και ανακαλύπτουν τη γνώση αντί να την αποστηθίζουν.

Κατά τον Dewey, «το σχολείο αποτελεί μια εμβρυακή κοινότητα».²⁴ Σ' αυτό το σχολείο το παιδί είναι ο ήλιος γύρω από τον οποίο στρέφεται η εφαρμογή της αγωγής.²⁵ Θεωρεί ότι το σχολείο είναι η πραγματική ζωή και όχι η προετοιμασία για τη ζωή. Σε τέτοιο σχολείο δεν είχαν θέση η αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού και η αυστηρή υποταγή του μαθητή στις απόψεις του. Οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις του, τον έθεσαν στην πρωτοπορία του παιδαγωγικού προβληματισμού του αιώνα μας.²⁶

W. Kilipatrick: Ήταν μαθητής, συνάδελφος και διάδοχος του J. Dewey. Ο Kilipatrick υπό την επίδραση των αντιλήψεων του δασκάλου του, διαμορφώνει και ορίζει και τη μέθοδο project ως εξής: προγραμματισμένη δράση με όλη την καρδιά, που εκτελείται σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον.

Πιστεύει στις μικρές ομάδες μαθητών, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός. Στην αρχή καθοδηγεί σταθερά τους μαθητές, όσο όμως αναπτύσσεται η αυτονομία των μαθητών, η βοήθειά του ελαττώνεται.

Αποδέχεται την πλατωνική θέση, πως η ανθρώπινη ζωή ολοκληρώνεται μαθαίνοντας.²⁷ Ακόμη αποδίδει μεγάλη σημασία στον προγραμματισμό.

G. Kerchensteiner: Λίγοι θεωρητικοί παιδαγωγοί είχαν την τύχη να αποκτήσουν στη σχολική πράξη τόσο μεγάλη πείρα όση αυτός. Δίδαξε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Απαιτούσε από το σχολείο να θέτει στη διάθεση των μαθητών τα μέσα εκείνα που θα τους επιτρέψουν να ανακαλύψουν ποιες εργασίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες τους, ώστε να τις αναπτύξουν τέλεια. Τα σχολεία τα ήθελε εξοπλισμένα με συνεργεία, πειραματικά εργαστήρια, σχολική κουζίνα, σχολικό κήπο, σχεδιαστήριο, αίθουσα μουσικής.

H. Gaudig: Η αυθυπεύθυνη προσωπικότητα αποτελεί γι' αυτόν τον ιδεώδη σκοπό της αγωγής.

Ακόμη, το κυρίαρχο είναι να εξοπλιστούν οι μαθητές με μέθοδο δηλαδή «να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Υποστήριζε, πως σταθερή επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να «καταστήσει τον εαυτό του, με μια φθίνουσα πορεία, περιπτώ».²⁸

P. Petersen: Πίστευε ότι κανένα κτηριακό συγκρότημα δεν επιτρέπεται να συγκεντρώνει περισσότερα από 400-500 παιδιά. Ακόμη, τα διδακτήρια πρέπει να είναι ισόγεια, να περιβάλλονται από σχολικό κήπο, να διαθέτουν χειροτεχνικά εργαστήρια, γυμναστήριο, αίθουσα χειροτεχνίας, μουσικής κ.λπ.

Θεωρούσε ότι ο εκπαιδευτικός είχε βοηθητικό ρόλο και όφειλε να είναι πάντα πρόθυμος να συμπαρασταθεί σε κάθε μαθητή.

Ακόμη πίστευε ότι η παιδαγωγική είχε την υποχρέωση να οδηγήσει τον νέο στην ιδιαιτερότητα της ύπαρξής του και αυτό έρχεται σε αντίθεση με το παλιό σχολείο της συσσωρευμένης και αχρησιμοποίητης γνώσης και απαιτεί ένα σχολείο, όπου ζωή και αγωγή συναναπτύσσονται.²⁹

Ivan Illich: Άσκησε αυστηρή κριτική στο υπαρκτό σχολείο, του οποίου ζήτησε την κατάργηση.

Στο παιδαγωγικό μοντέλο του, ο διδασκισμός και η χειραγώγηση που επιβάλλονται εκ των άνω αντικαθίστανται από την ελεύθερη επικοινωνία και την ελευθερία στην υλοποίηση των δυνατοτήτων για μάθηση.³⁰

P. Freire: Κατ' αυτόν το σχολείο απορρίπτεται. Το σχολείο μάλλον χρησιμεύει ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου παρά ως μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης. Ο στόχος του σχολείου δεν είναι να γεμίσει τους μαθητές με γνώσεις, αλλά να συμβάλλει, ώστε να ανακαλύψουν οι τελευταίοι και να κατακτήσουν τη γνώση.

A. Neil: Προτείνει να δοθεί στο παιδί κατά την ανάπτυξή του η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ελευθερία, να καταργηθεί εντελώς η αυταρχικότητα των ενηλίκων και να εγκαθιδρυθεί η εμπιστοσύνη και η αγάπη στη βάση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το ενδιαφέρον του σχολείου είναι απαραίτητο να στρέφεται πρωταρχικά στην εξασφάλιση της ευτυχίας και στη διατήρηση της ισορροπίας του παιδιού.

Στο έργο του «Τα ελεύθερα παιδιά του Σάμμερχιλ» ο Neil παρατηρεί ότι η γνώση καθαυτή δεν είναι τόσο σημαντική όσο η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας.³¹

Ο Neil πίστευε ότι τα παιδιά έχουν μια φυσική επιθυμία να μάθουν. Αν όμως μεγαλώνοντας, παύουν να αναζητούν καινούργιες γνώσεις, αυτό οφείλεται στην ελαττωματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.³²

O. Decroly: Είναι από τους κορυφαίους της νέας αγωγής. Κατά τις απόψεις του, το σχολείο δεν επιτρέπεται να έχει τίποτε κοινό με την πατροπαράδοτη φυλακή των παιδιών. Στις αίθουσες δεν χρειάζεται να υπάρχουν θρανία ή έδρα εκπαιδευτικού, αλλά ευκίνητα τραπεζάκια και καθίσματα που μετακομίζονται ανάλογα με τις ανάγκες. Όλη η επίπλωση και ο εξοπλισμός θα ήταν χρήσιμο να διευκολύνουν τη δημιουργική ενεργητικότητα των μαθητών.

Ο Decroly πιστεύει ότι «τα πάντα διευθύνονται προς το παιδί και τα πάντα ξεκινούν από το παιδί».³³

R. Cousinet: Πιστεύει στην εκ βάθρων ανανέωση του παραδοσιακού σχολείου, γιατί ο μαθητής καταδικάζεται σε παθητικότητα, καταπιέζεται από την ύλη, υποτάσσεται στην αυθεντία του εκπαιδευτικού και εξωθείται στον ανταγωνισμό.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται την ελευθερία των μαθητών και να τους αντιμετωπίζει με στοργή, αγάπη και καλοσύνη.³⁴

M. Montessori: Κατά την Montessori ο άνθρωπος αναπτύσσεται με μια δεδομένη νομοτέλεια. Η ανάπτυξή του υλοποιείται με βάση μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, τα στοιχεία της οποίας είναι εκ των προτέρων δεδομένα σε κάθε άνθρωπο.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το περιβάλλον έχει μικρή σημασία για την ανάπτυξη, μπορεί να λειτουργήσει παρακωλυτικά ή επιβοηθητικά, ενθαρρυντικά αλλά δεν μπορεί να διαμορφώσει καινούργιες ιδιαιτερότητες και νέα χαρακτηριστικά. Η Montessori κατηγορήθηκε για «θεολογική φυσιοκρατία», γιατί πίστευε στην προκαθορισμένη ανάπτυξη του παιδιού. Όμως της αναγνωρίζεται ότι αφύπνισε την προσοχή των παιδαγωγών

όσον αφορά στη σημαντική διαδικασία της παιδικής ανάπτυξης για την αγωγή, η οποία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση του πνεύματος, αλλά και να ικανοποιεί τις φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού σε γνωστικό, συναισθηματικό και πραγματικό επίπεδο.

C. Freinet: Κατά τον Freinet, ο σκοπός της παιδείας είναι η διαμόρφωση και ο εκτεταμένος εμπλουτισμός της προσωπικότητας του παιδιού και όχι απλώς η χρησιμοθηρική γνωστική κατάρτιση με σκοπό και μόνο την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Το σχολείο αρμόζει να είναι παιδοκεντρικό, να περιστρέφεται γύρω από το μαθητή-μέλος της σχολικής κοινότητας.

Ακόμη, προτείνει τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα επιτρέψει την απελευθέρωση των δημιουργικών και ενεργητικών δυνάμεων, που είναι εγκλωβισμένες στο παιδί.³⁵

4. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Στη σύγχρονη εποχή σπάνια εξετάζεται η σχολική πρακτική σε συνάρτηση με το σχολικό χώρο.

Ο σχολικός χώρος προσεγγίζεται από το δημοσιογραφικό λόγο αλλά και από τον πιο εξειδικευμένο, αρχιτεκτονικό λόγο είτε ως ένα σχετικά αυτόνομο οικονομικό και τεχνικό ζήτημα, είτε ως ένα ζήτημα που αφορά την υγιεινή ή την αισθητική ή και διάφορες θολές ψυχολογικές διαστάσεις του παιδιού και συχνά υπό το πρίσμα επιμέρους και διαστρεβλωτικών υποθέσεων. Άλλωστε και στο σύγχρονο παιδαγωγικό λόγο και μάλιστα στον κοινωνιολογικό λόγο περί εκπαίδευσης σπάνια επιχειρείται κάποια συνάρτηση των εξεταζομένων ζητημάτων σχολικής πρακτικής με ζητήματα σχολικού χώρου.³⁶

Ο σχολικός χώρος δεν είναι ο οποιοσδήποτε χώρος, αλλά ένας χώρος που έχει παιδευτική σημασία. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι το γεωφυσικό περιβάλλον, ο δομημένος χώρος, ο θόρυβος, ο συνωστισμός, επηρεάζουν τον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του ατόμου. Στη περίπτωση μάλιστα του παιδιού, οι επιδράσεις αυτές είναι εντονότερες και μονιμότερες, όχι μόνο λόγω της αυξημένης ευαισθησίας του παιδιού αλλά και λόγω του ότι το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες του, τις οποίες όμως καθορίζουν και μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία του φυσικού και κυρίως του δομημένου περιβάλλοντος.³⁷

Γενικά, υποστηρίζεται ότι «το σχολικό κτίριο διαμορφώνεται ως υλικός πειθαρχικός κανονιστικός μηχανισμός που επιδρά στα άτομα τα οποία στεγάζει, αναμορφώνει τη συμπεριφορά τους, επεκτείνει στα άτομα αυτά τα αποτελέσματα της σχολικής εξουσίας, τα καθιστά γνωρίσιμα και υπάκουα και τα μεταβάλλει σε αντικείμενα μιας σχολικής κανονικοποίησης».³⁸

Στηριζόμενος σ' αυτά τα στοιχεία ο Roth επιχειρεί να συσχετίσει τις παιδαγωγικές αφητηρίες που επέλεξε με τις αρχές της σχολικής αρχιτεκτονικής, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον του και την οργάνωση του σχολικού χώρου. Έτσι, γράφει, χρειάζεται να δημιουργηθούν στενότερες σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την ίδρυση του σχολείου στην περιοχή κατοικίας. Η ζωή του σχολείου επιβάλλεται να είναι συνδεδεμένη με τη ζωή και τα γεγονότα της περιοχής κατοικίας, όσο φυσικά το επιτρέπει ο απαιτούμενος βαθμός συγκεντροποίησης λειτουργιών και ησυχίας.³⁹

Σύμφωνα με τον Roth και τη σχολή που εκπροσωπεί, το σχολικό κτίριο πρέπει να αποτελεί μια απλή, ευέλικτη και ζωντανή αρχιτεκτονική σύνθεση, που θα είναι συνέχεια του οικογενειακού χώρου φτιαγμένη στην κλίμακα του παιδιού, και να επιτρέπει την πολλαπλή χρήση, ανάλογα με τη διδακτική ανάγκη της στιγμής.

Πιο συγκεκριμένα χρειάζεται να γίνει λόγος για το περιβάλλον της τάξης.

Αυτό θα ήταν σωστό να οργανώνεται έτσι, ώστε να είναι κατάλληλο και ευχάριστο για όλα τα παιδιά αλλά και για το καθένα παιδί χωριστά. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος μάθησης των παιδιών δημιουργεί καλό κλίμα για την απόδοσή τους. Αν μια τάξη είναι καλά οργανωμένη, το παιδί εύκολα θα βρει αυτό που χρειάζεται για να εργάζεται και να μαθαίνει στη τάξη. Ακόμη, μαθαίνει στη νοικοκυρεμένη οργάνωση της ζωής του. Αν η τάξη έχει ομορφιά, μαθαίνει να φροντίζει να αξιολογεί τα όμορφα πράγματα.⁴⁰

Μέσα από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό ότι η παραδοσιακή αυταρχική παιδαγωγική έχει απορριφθεί στο σύνολό της. Στο βαθμό που την έχουμε απορρίψει, επιβάλλεται να απορρίψουμε και την παραδοσιακή σχολική αρχιτεκτονική. Τα σημερινά σχολικά κτίρια μπορεί να έχουν αλλάξει στη χρήση των οικοδομικών υλικών, αλλά εξακολουθούν να τα χαρακτηρίζουν ο γιγαντισμός και ο στρατωνισμός. Το παιδί νιώθει χαμένο μέσα στα μεγάλα σχολικά κτιριακά συγκροτήματα. Έρευνες στις δεκαετίες του 1960 και 1970 που έγιναν στο εξωτερικό σημειώνουν ότι, ενώ η προσφορά των μεγάλων σχολείων (άνω των 300 μαθητών), εξαιτίας του ότι διαθέτουν περισσότερες βοηθητικές εγκαταστάσεις, όπως βιβλιοθήκες, εργαστήρια, γυμναστήρια κ.λπ., είναι μεγαλύτερη από εκείνη των μικρών σχολείων, όμως μόνον ένας μικρός αριθμός μαθητών εκμεταλλεύεται όλες

αυτές τις δυνατότητες και το χειρότερο, πολλοί μαθητές εξελίσσονται στα σχολεία αυτά σε παθητικούς παρατηρητές των άλλων ή σε περιθωριακά άτομα. Αντίθετα, σύμφωνα με έρευνες, τα μικρά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιούν μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών, με αποτέλεσμα να ασκούν σημαντικό βαθμό κοινωνικοποίησης.⁴¹

Οι νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση επιθυμούν να αποδώσουν στο παιδί ένα κεντρικό ρόλο στις παιδαγωγικές διαδικασίες και τη σημαντικότερη θέση στο πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο, βασισμένη στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς του. Ο χώρος επιβάλλεται να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και τύπων συμπεριφοράς πάνω στα οποία η εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της.⁴²

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ (ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ)

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. Κολιάδης, Εμ. (1989) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Τόμ. Α', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 117-118.
2. Κολιάδης, Εμ. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες*, Τόμ. Γ', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 31.
3. Κουρταλίδης, Α. (1980) «Το Παιδί, ο Χώρος και το Σχολικό Κτίριο», *Λόγος και Πράξη*, τ. 12, σελ. 12.
4. Κουμέντος, Γ. (1991) «Το Παιδί και οι Επιδράσεις του Περιβάλλοντος Χώρου», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 13, σελ. 58.
5. Κουρταλίδης, Α., ό.π., σελ. 16.
6. Παπάς, Α. (Χ.Χ.) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμ. Α', Αθήνα: Δελφοί, σελ. 17.
7. ό.π., σελ. 43.
8. Μασσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 86.
9. Μασσαγγούρας, Η. (1988) *Η Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 28.
10. Κανάκης, Ι. (1993) «Εξοπλισμός και Εσωτερική Διαρρύθμιση της Αίθουσας Διδασκαλίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 18, σελ. 91.
11. Βασιλάκης, Στ. (1995) «Οργάνωση του Φυσικού Χώρου του Σχολείου και Συμπεριφορά των Μαθητών», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 379.
12. Κανάκης, Ι. (1993) «Διάταξη Θρανίων και Ύψος Επικοινωνίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμ. Γ', τ. 10, (Απρίλιος).
13. Gosling, P. (1992) *Qui Est Responsable de l' Échec Scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 21.
14. Gosling, P., ό.π., σελ. 22.
15. Παπάς, Α., ό.π.
16. Κανάκης, Ι., ό.π., σελ. 91.
17. Κουρταλίδης, Α., ό.π., σελ. 19.
18. ό.π. σελ. 21.
19. Μασσαγγούρας, Η. (1999) ό.π., σελ. 87.

- 20. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Βασιλάκης, Στ., ό.π.
 - Ματσαγγούρας, Η. (1988), σελ. 29.
21. Τερζής, Ν. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλ. Δελμούζου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 46.
 22. Ματσαγγούρας, Η. (1988), ό.π. σελ. 23.
 23. Dewey J. (1980) (Μτφ.: Λ. Πολενάκης), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γλάρος.
 24. Coudray, L. (1989) *Améliorer La Relation Enseignants - Enseignés*, Paris: Les Editions d' Organisation, p. 143.
 25. Τερζής, Ν., ό.π., σελ. 56.
 26. Κριβάς, Σπ. (1998) *Παιδαγωγική Επιστήμη Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 169.
 27. Τερζής, Ν., ό.π., σελ.73.
 28. ό.π., σελ.40.
 29. Κριβάς, Σπ., ό.π., σελ. 181.
 30. ό.π., σελ. 185.
 31. *Σάμμερχιλ, Τα Υπέρ και τα Κατά*, (1975) (Μτφ.: Ευ. Γραμμένος), Αθήνα: Μπουκουμάνης, σελ. 47.
 32. ό.π., σελ. 169.
 33. Γερμανός, Δ. (1981) «Σχολική Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική Μέθοδος», *Οικονομία και Κοινωνία*, Απρίλιος, σελ. 96.
 34. Κανάκης, Ι. (1987) *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 54.
 35. Κριβάς, Σπ., ό.π., σελ. 176.
 36. Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 8.
 37. Ματσαγγούρας, Η. (1988), ό.π., σελ. 23.
 38. Σολομών, Ι., ό.π., σελ. 25.
 39. Γερμανός, Δ. (1981), ό.π., σελ. 98.
 40. Κολιάδης, Εμ. (1991) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες*, Τόμ. Β', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 167.
 41. Ματσαγγούρας, Η. (1988), ό.π., σελ. 24.
 42. Γερμανός, Δ., ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η λέξη μάθηση χρησιμοποιείται στην ελληνική γλώσσα με διπλή έννοια: σημαίνει την ενέργεια, τους τρόπους, τις δραστηριότητες και γενικά τη διαδικασία που χρησιμοποιεί κάποιος για να μάθει. Σημαίνει επίσης και το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Με τον όρο λοιπόν μάθηση δηλώνουμε την πράξη και το αποτέλεσμα του μαθαίνω.¹

Η μάθηση περιφραστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβαίνει στην περίπτωση εκείνη που σημειώνονται συνεχώς μεταβολές στη συμπεριφορά του ανθρώπου, μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Οι μεταβολές αυτές θα είναι αποτέλεσμα δράσης, ειδικής άσκησης ή παρατήρησης.²

Ο R. Gagné διακρίνει οκτώ κατηγορίες μάθησης. Η κατάταξη αυτή προχωρεί από τις απλούστερες μορφές μάθησης προς τις πιο σύνθετες:

1. μάθηση με σηματοδότηση
2. μάθηση ερεθισμού αντίδρασης
3. αλυσιδωτή μάθηση
4. μάθηση απλού λεξιλογικού συνειρμού
5. μάθηση πολλαπλής διάκρισης
6. μάθηση των εννοιών
7. μάθηση των αρχών
8. μάθηση επίλυσης προβλημάτων.³

Η μάθηση του νεαρού ατόμου «κατά ένα μέρος» στηρίζεται στην εκπαίδευση, η οποία παρέχεται από τους διάφορους τύπους σχολείων. Κατά τον καθηγητή Π. Ξωχέλλη, το σύγχρονο σχολείο επιτελεί τρεις κοινωνικές λειτουργίες:

1. **Τη διδασκαλία.** Αυτή απαρτίζεται από ένα σύνολο προγραμματισμένων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, που έχουν ως στόχο τους να προκαλέσουν και να προωθήσουν τη διαδικασία της μάθησης.
2. **Την κοινωνικοποίηση.** Αυτή αποτελεί τη διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο και παροχής δυνατοτήτων για τη δραστηριοποίησή του μέσα σ' αυτό. Η σχολική κοινωνικοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου.

3. **Την επιλογή.** Αυτή είναι η διαδικασία κατανομής κοινωνικών θέσεων μέσα στο κοινωνικό σύνολο και η αντίστοιχη προετοιμασία και κατάρτιση, δηλαδή η εξειδίκευση.⁴

Μια άλλη άποψη λέει ότι το σχολείο έχει αποστολή να εφοδιάσει το μαθητή με συγκεκριμένες και προσδιορισμένες μορφές μάθησης στη γνωστική, συναισθηματική και αξιολογική περιοχή, οι οποίες να διαμορφώνουν την προσωπικότητά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί ο μαθητής να ενταχθεί στην κοινωνία, διατηρώντας ταυτόχρονα τις διάφορες εγγενείς τάσεις του.

Κατά τον Bruner, «το σχολείο πρέπει να συνεισφέρει στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή του παιδιού, αν πρόκειται να δικαιώσει την αποστολή του, ως μέσον προετοιμασίας του πολίτη για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία και τον οικογενειακό βίο».⁵

Η μελέτη του φαινομένου της μάθησης ήταν ένα από τα κύρια ερευνητικά πεδία της πειραματικής ψυχολογίας. Μεταξύ του 1900 και του 1930, διαμορφώθηκαν στους κόλπους της επιστήμης πολλές σχολές, οι οποίες έδωσαν η κάθε μία, με βάση το διαφορετικό φιλοσοφικό προσανατολισμό, αλλά και τη χρήση διαφορετικών μεθόδων έρευνας, μία διαφορετική εννοιολογική και θεωρητική ερμηνεία στο φαινόμενο της μάθησης, με αποτέλεσμα να διατυπωθούν ποικίλες διαφορετικές θεωρίες για την ανθρώπινη μάθηση. Οι πιο γνωστές είναι :

1. οι συνειρμικές ή συμπεριφοριστικές
2. οι διάμεσες ή γνωστικές⁶
3. οι κοινωνιογνωστικές.⁶

1.1 Οι συνειρμικές ή συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές έχουν ως ιστορικοφιλοσοφικό υπόβαθρο τους τρεις νόμους του συνειρμού (ομοιότητας, αντίθεσης, χωροχρονικής συνάφειας), του Αριστοτέλη. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτών των φιλοσοφικών θεωριών, ο άνθρωπος θεωρείται ως «*tabula rasa*», «χάρτης λευκός». Πηγή της γνώσης είναι οι αισθήσεις και η εμπειρική αντίληψη. Θεμελιακό αξίωμα του συμπεριφορισμού είναι η παραδοχή ότι ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και, κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.⁷ Όσο περισσότερα περιβαλλοντικά ερεθίσματα δέχεται το άτομο, τόσο περισσότερες είναι οι δυνατότητες δημιουργίας συνειρμών και, κατά συνέπεια, τόσο περισσότερα μαθαίνει.⁸

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες κυριάρχησαν μέχρι το 1950, προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης με τα πρότυπα της κλασικής εξαρτημένης μάθησης (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike) και της συντελεστικής μάθησης (Skinner).

Κλασική εξαρτημένη μάθηση

I. Pavlov

Κατά τη θεωρία του, η οποία στηρίζεται σε πειράματα που έγιναν σε πεινασμένους σκύλους, η μάθηση είναι αποτέλεσμα εξαρτημένων αντιδράσεων (έκκριση σάλιου), σε ένα ουδέτερο ερέθισμα (ήχος), το οποίο συνδέθηκε χωροχρονικά με ένα απόλυτο ή φυσικό ερέθισμα (τροφή) και το υποκατέστησε.

Η μάθηση αυτή, αν και είναι δύσκολο να εφαρμοστεί προγραμματισμένα και συστηματικά στη σχολική τάξη, όμως τυχαία και ασυστηματοποίητα μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του ατόμου.⁹

J. Watson

Ο Watson μίλησε για το νόμο της συνειρμικής μεταβίβασης: Κάθε απάντηση που είναι σε θέση να δώσει αυτός που μαθαίνει πρέπει να τη συσχετίσουμε με κάθε κατάσταση απέναντι στην οποία έχει ευαισθησία.¹⁰

Με τη συμπεριφοριστική του θέση υιοθετεί την άποψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα λειτουργίας όχι μόνο των απλών αλλά και των σύνθετων αντανακλαστικών με μορφή αλυσιδωτών αντιδράσεων. «Ιδιαίτερη σημασία γι' αυτόν έχει η μάθηση και η απομάθηση συναισθηματικών καταστάσεων και κυρίως των φοβικών αντιδράσεων».¹¹

Ο Watson αποδέχτηκε τις θεωρίες του Pavlov και υποστήριξε ότι «η μάθηση δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια σταθερή, με ορισμένη ακολουθία, σειρά φυσιολογικών κινήσεων».¹²

Ακόμη, ο Watson πιστεύει ότι η δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη και η επιβράβευση ευνοούν τη διαδικασία της μάθησης. Η αυταρχική ατμόσφαιρα στην τάξη, η διαρκής απειλή, ο εκφοβισμός των μαθητών, η επιμονή των γονιών για περισσότερα γράμματα σε μικρό χρονικό διάστημα, φέρνουν κόπωση στους μαθητές και είναι κατά της μάθησης.¹³

E. Guthrie

Ο Guthrie υποστήριξε το μαθησιακό πρότυπο της «μιας δοκιμής ή μίας βολής», που στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρονική συνάφεια ερεθισμάτων και αντιδράσεων.

Η συνεισφορά του βρίσκεται στο ότι «διατύπωσε τεχνικές, σύμφωνα με τις οποίες καλύτερος τρόπος για να εξαλείψει το άτομο μία συνήθεια (επιθυμητή ή ανεπιθυμητή) είναι να την αντικαταστήσει με κάποια άλλη».¹⁴

E. Thorndike

Ο Thorndike χρησιμοποιώντας πεινασμένα ζώα σε «κλουβιά – προβλήματα» και παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους στην προσπάθειά τους ν' ανοίξουν την πόρτα και να πάρουν την τροφή τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μάθηση συνίσταται στην εκδήλωση άσκοπων ενεργειών από τα ζώα, μια από τις οποίες θα οδηγήσει εντελώς τυχαία στη λύση του προβλήματος.

Διατύπωσε το νόμο του αποτελέσματος¹⁵, σύμφωνα με τον οποίο μία ενέργεια που έχει θετικό αποτέλεσμα τείνει να διατηρηθεί και να επαναληφθεί στο μέλλον από τον οργανισμό, ενώ αντίθετα μία ενέργεια που έχει αρνητικές επιπτώσεις τείνει να εξασθενήσει και να λησμονηθεί.

Ο Thorndike έδινε μεγάλη σημασία στη μελέτη της μάθησης από τον εκπαιδευτικό, γιατί θεωρούσε ότι χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει καλή διδασκαλία.¹⁶ «Οι θέσεις του για ετοιμότητα, για μάθηση, για την ενίσχυση, αποτέλεσαν κέντρα ενδιαφέροντος των ερευνητών της σχολικής μάθησης».¹⁷

Ακόμη, με τις θεωρίες του δικαιολογείται η διδακτική αρχή : «η επανάληψη είναι μητέρα της μάθησης» και ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο η χρήση της στη σχολική διαδικασία.¹⁸

B. Skinner

Η μάθηση αναφέρεται στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός οργανισμού με βάση την παροχή ενίσχυσης ή τιμωρίας. Στα συμπεράσματά του ο Skinner κατέληξε ύστερα από πειραματισμούς στα ποντίκια και στα περιστέρια, όπου παρατήρησε ότι οι συμπεριφορές των οργανισμών που ενισχύονται θετικά επαναλαμβάνονται, ενώ εκείνες που τιμωρούνται εξαλείφονται. Ο εκπαιδευτικός, αν επιθυμεί την επανάληψη μιας αντίδρασης από ένα μαθητή, οφείλει να την ενισχύσει θετικά.

Ακόμη, μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να αποσβεστεί, αν ο δάσκαλος την αγνοήσει.¹⁹

Ο Skinner πιστεύει ότι η ενίσχυση δεν αποτελεί μόνο μία διαδικασία ερμηνείας της μάθησης, αλλά και ένα όργανο διδασκαλίας, γιατί με αυτήν ο καθηγητής μπορεί να επιτύχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αν η γνώση των αποτελεσμάτων και η ενίσχυση χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, είναι δυνατόν να έχουμε τεράστια επιτυχία στο διδακτικό έργο.²⁰

Ακόμη, πιστεύει στην ανάπτυξη κατάλληλων συστημάτων βασικού εξοπλισμού, δηλ. διδακτικών μηχανών, που θα προσφέρουν δυνατότητες εξοικονόμησης της ανθρώπινης εργασίας. Οι διδακτικές μηχανές ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στην διδακτική διαδικασία.²¹

Οι παραπάνω θεωρίες για τη μάθηση δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν πλήρως το φαινόμενο, αφού η συνάφεια μεταξύ ερεθισμού και αντίδρασης δεν κρίθηκε επαρκής για να ερμηνεύσει ικανοποιητικά το πώς αποκτά ο άνθρωπος τη γνώση.

1.2 Διάμεσες ή γνωστικές θεωρίες

Ο ιστορικο-φιλοσοφικός προσανατολισμός αυτών των θεωριών επηρεάστηκε από τις θεωρίες του Kant. Σύμφωνα με αυτές, η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μηχανιστική συνάρτηση ερεθισμάτων και αντιδράσεων ή μία σύνδεση της συμπεριφοράς και των συνεπειών της, αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα δόμησης των πληροφοριών σε ήδη προϋπάρχουσες γνωστικές δομές.

Η γνωστική μάθηση ερμηνεύεται ως απόκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών, με κύριο χαρακτηριστικό την ενεργή συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει.²²

Η «λογικομαθηματική» μάθηση του Piaget, η «ευρετική ανακαλυπτική» μάθηση του Bruner, η «νοηματική» μάθηση του Ausbel και το «αθροιστικό μοντέλο» μάθησης του Gagné, είναι οι πιο αντιπροσωπευτικές μορφές της παραπάνω θεωρίας.

Η γνωστική ψυχολογία μάθησης άλλαξε τις αντιλήψεις μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση, διότι απέδειξε ότι ο μαθητής δεν αποθηκεύει έτοιμη τη γνώση, όπως του προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία, αλλά επεξεργάζεται ενεργά τις πληροφορίες και μέσα από αυτές οικοδομεί μόνος του τη γνώση. Η μάθηση δεν είναι διαδικασία μεταβίβασης, αλλά οικοδόμησης των πληροφοριών.²³

Η θέση της γνωστικής ψυχολογίας είναι ότι η μάθηση και απόκτηση της γνώσης είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς από αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες. Κατά τη διάρκεια των λειτουργιών αυτών, γίνεται η επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Κατά την επεξεργασία αυτή, οι πληροφορίες μετασχηματίζονται, συγκρατούνται για μικρό χρονικό διάστημα, συγκρίνονται με αυτές που ήδη υπάρχουν στη μνήμη, αποθηκεύονται στη μνήμη για κατοπινή χρήση και αποβάλλονται ή χρησιμοποιούνται.²⁴

J. Piaget

Ο Piaget θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου οφείλεται στην εξισορρόπηση μιας ικανότητας, η οποία επιτρέπει στο άτομο να σχηματίζει αρμονικές σχέσεις με το περιβάλλον και να προσαρμόζεται προς τις επικρατούσες περιβαλλοντικές καταστάσεις.²⁵

Γνωστά είναι τα στάδια που πρότεινε : το αισθησιοκινητικό (0-18 μήνες), το προεγνοιολογικό (2-4 έτη), το διαισθητικό (4-7 έτη), των συγκεκριμένων λειτουργιών (8-11 έτη) και της αφηρημένης σκέψης (11-14 ή 15 έτη). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, διότι έτσι θα αποφευχθούν άσκοπες προσπάθειες για να διδαχθούν γνωστικά αντικείμενα που βρίσκονται πάνω ή κάτω από τις νοητικές ικανότητες των μαθητών.

Κατά τον Piaget, «ο εκπαιδευτικός είναι εμπυχωτής και οργανωτής της μάθησης, αυτός που φροντίζει να διαρρυθμίσει έτσι το μαθησιακό του περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να ασκήσει ανεμπόδιστα τον αυθόρμητο τρόπο σκέψης».²⁶

Ακόμη, αναφέρεται στην επίδραση του κοινωνικού παράγοντα στην ανάπτυξη του παιδιού και κατακρίνει την παροχή «έτοιμων γνώσεων», δίνει έμφαση στη σκέψη και την κρίση του παιδιού, στην ελεύθερη δραστηριότητα, που αποτελεί, κατά τις απόψεις του, την πηγή της μάθησης.²⁷

J. Bruner

Ο Bruner αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζουν τόσο οι εσωγενείς, όσο και οι εξωγενείς αμοιβές στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προαγάγουν την μάθηση, όμως έχει τη γνώμη ότι οι εσωγενείς αμοιβές είναι οι πιο σημαντικές.²⁸

Ο Bruner θεωρεί ότι η οποιαδήποτε γνώση μπορεί να διδαχθεί, εφόσον ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να δώσει σε αυτή μια απλουστευμένη μορφή, ανάλογη, βέβαια, με το πνευματικό επίπεδο του μαθητή. Σχετικά με τη

σωστή εφαρμογή της ανακαλυπτικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα, τα οποία θα επιτρέψουν στο μαθητή να εργαστεί μόνος του προκειμένου να φτάσει στην ανακάλυψη του νέου στοιχείου.²⁹

Ακόμη, πιστεύει ότι «η καλή διδασκαλία έχει μεγαλύτερη αξία για το μέσο, παρά για τον προικισμένο μαθητή, αφού είναι ο πρώτος και όχι ο δεύτερος που υποφέρει από την ακατάλληλη διδασκαλία».³⁰

D. Ausbel

Ο Ausbel είναι κατά της απομνημόνευσης. Υποστηρίζει ότι η νοηματική μάθηση είναι μία διαδικασία σύνδεσης, συσχέτισης και ενσωμάτωσης κατά ιεραρχικό τρόπο των νέων γνώσεων με τις γνώσεις που προϋπάρχουν στη γνωστική δομή του ατόμου, με τις οποίες πρέπει να έχουν κοινά σημεία, αλλιώς η μάθηση θα είναι μηχανική και όχι νοηματική.

Ακόμη, κατά την άποψή του, έργο του εκπαιδευτικού είναι να διευθετήσει τη μαθησιακή κατάσταση, να επιλέξει την κατάλληλη ύλη και να οργανώσει τα μαθήματα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προχωρεί από τα γενικά στα επιμέρους.

Κατά τον Ausbel, μεθοδολογική διδακτική αρχή είναι η χρήση των προκαταβολικών οργανωτών. Ο οργανωτής παρέχει μία πρώτη βάση, για να συνδεθεί το προς μάθηση θέμα με τις προϋπάρχουσες έννοιες και να δημιουργηθεί έτσι το πρώτο στοιχείο της γνωστικής δομής. Κατά τον Ausbel, οι προκαταβολικοί οργανωτές είναι αποτελεσματικοί όχι μόνο στην αφομοίωση νέας ύλης, αλλά και στη συγκράτησή της.³¹

R. Gagné

Η μάθηση κατ' αυτόν, έχει συσσωρευτικό χαρακτήρα. Οι γνώσεις που αποκτά το άτομο προσθέτονται σε αυτές που ήδη υπάρχουν στη μακρόχρονη μνήμη και με τη μεταβίβαση καθιστούν το άτομο ικανό για την απόκτηση ανώτερου επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων.

Όταν ο εκπαιδευτικός πρόκειται να προσφέρει καινούργια ύλη στους μαθητές, οφείλει να ελέγξει αν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Βασικό έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η διευθέτηση των συνθηκών του περιβάλλοντος και η εξακριβωση της ετοιμότητας του μαθητή για μάθηση.

Κατ' αυτόν, η ουσία της μάθησης βρίσκεται στην ανάπτυξη μιας ικανότητας για μεταβολή στις επιδόσεις του ατόμου.³²

1.3 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες

Κατά τη δεκαετία του '60, ανακατατάξεις και διευρύνσεις στους κόλπους του συμπεριφορισμού διαμορφώνουν νέες απόψεις. Οι νεότεροι συμπεριφοριστές δέχονται ότι «στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς παίζουν ρόλο όχι μόνο τα ερεθίσματα και οι αντιδράσεις και οι μεταξύ τους συνδέσεις, αλλά και το πώς προσλαμβάνει και ερμηνεύει το σκεπτόμενο άτομο τις διάφορες συνθήκες της μάθησης».³³

Η νέα αυτή τάση προσπαθεί να συνδυάσει τη συμπεριφοριστική θέση με τη γνωστική κατεύθυνση. Εδώ ξεχωρίζουν οι **A. Bandura** και **M. Mahoney**.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αναπτύχθηκε από τον **Bandura**. Αυτός πιστεύει ότι το νέο άτομο το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς του το μαθαίνει μιμούμενο ανθρώπους που έχει ως πρότυπα.

Ακόμη, θεωρεί ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν και συγκρατούν στη μνήμη τους πολύ καλύτερα, όταν χρησιμοποιούν γνωριστικά βοηθήματα που οι ίδιοι δημιουργούν παρά όταν πραγματοποιούν επαναλαμβανόμενες ενισχυτικές επιδόσεις.³⁴

Υπάρχουν και οι θεωρίες **προγραμματισμένης δράσης**. Οι θεωρίες αυτές είναι στην ουσία γνωστικές θεωρίες. Βασική τους θέση είναι ότι «ο άνθρωπος θέτει σκοπούς και κατευθύνει και ελέγχει σχέδια και στρατηγικές για την πραγματοποίηση αυτών των σκοπών» Οι απόψεις αυτές εκφράζονται ως «θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών».

«Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία που διενεργείται σε κάποιες δομές του κεντρικού νευρικού συστήματος οι οποίες δεν έχουν εντοπισθεί, αλλά εικάζεται ότι υφίστανται».³⁵

Κριτική θέση

Οι παραπάνω θεωρίες προσπαθούν να εξηγήσουν το φαινόμενο της μάθησης σε επιστημονικό επίπεδο, η κάθε μία με βάση το ιστορικό φιλοσοφικό της υπόβαθρο.

Ερευνώντας όμως το φαινόμενο της μάθησης σε επιστημονικό επίπεδο και σε συνάφεια με την ερμηνεία της ολιστικής συμπεριφοράς του ανθρώπου, διαπιστώνεται ότι στην πραγματικότητα οι θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται δημιουργικά.

Καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει σε ικανοποιητικό βαθμό όλο το εύρος και τις ποικίλες διαστάσεις της μάθησης, δηλ. καμία θεωρία δεν είναι απολύτως ανώτερη από τις άλλες.

Όμως οι εκπαιδευτικοί, από την μελέτη των θεωριών μάθησης, θα αποκτήσουν διάισηση των αρμονιών και των συγκρούσεων που επικρατούν στη σημερινή εκπαιδευτική θεωρία. Μέσα από τη διάισηση θα επιχειρήσουν να διαμορφώσουν δικές τους θεωρίες.

Τον εκπαιδευτικό, ακόμη, τον ενδιαφέρει εάν οι παραπάνω ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, μπορούν να λειτουργήσουν ως θεωρίες διδασκαλίας. Όμως η παιδαγωγική ψυχολογία, κατά τον καθηγητή Εμ. Κολιάδη, έχει ασχοληθεί σχεδόν αποκλειστικά με τις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες υποκατέστησαν τις σχεδόν ανύπαρκτες θεωρίες διδασκαλίας. «Μερικές από αυτές που υπάρχουν είναι απλώς προεκτάσεις και πολλές φορές αυθαίρετες μεταφορές των ψυχολογικών θεωριών μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη».³⁶ Όμως ο καθηγητής Ηλ. Ματσαγγούρας παρουσιάζει τέσσερις παιδαγωγικο-διδακτικές θεωρίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν κατά τον 20^ο αιώνα, σε αντιπαράθεση με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου :

1. τη συμπεριφοριστική ή μπιχεβιοριστική,
2. την ανθρωπιστική,
3. την ψυχοδυναμική,
4. την ερευνητική.

Οι θεωρίες αυτές, πιστεύει, δεν εκφράζουν απλές επιστημονικές θεωρίες, αλλά ευρύτερες παιδαγωγικές σχολές σκέψης και πράξης.³⁷

Κατά τον καθηγητή Χ. Φράγκο, το πεδίο της μάθησης, όπως εξετάζεται από την ψυχολογία, έχει τα εξής χαρακτηριστικά : οι πειραματικές έρευνες στις οποίες στηρίζονται οι θεωρίες έχουν διεξαχθεί σε εργαστήρια κάτω από πειραματικές συνθήκες και όχι κάτω από πραγματικές συνθήκες ζωής και, ακόμη, οι έρευνες αυτές έχουν γίνει κατ' εξοχή στα ζώα και όχι σε ανθρώπινα όντα, γιατί στα ζώα απομονώνεται ευκολότερα ο παράγοντας που θέλουμε να ελέγξουμε, ενώ στον άνθρωπο είναι πολύ δύσκολο.³⁸

Ο Χ. Φράγκος προτείνει την εξής θεωρία, η οποία όπως πιστεύει ανταποκρίνεται στη σχολική μάθηση και την ονομάζει «λειτουργική θεωρία για τη σχολική μάθηση» και περιλαμβάνει :

- α) τις απόψεις για τη μάθηση που προήλθαν από την εφαρμογή του σωκρατικού μοντέλου,

- β) τις τάσεις και κατευθύνσεις που διαμορφώθηκαν από τους εισηγητές των νέων απόψεων στην παιδαγωγική, π.χ. E. Claparède κ.ά.
- γ) τις απόψεις του γενετικού ψυχολόγου J. Piaget και
- δ) τις νέες κατευθύνσεις που διαγράφηκαν στο περιεχόμενο της ψυχοπαιδαγωγικής από Αμερικανούς ψυχολόγους, όπως οι: Ausubel, Cage, Wittrock και από τους Ρώσους Galperin και Kalnykova, κ.ά.³⁹

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. Φράγκος, Χρ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 52.
2. Τριλιανός, Θ. (1998) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Τόμ. Α', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 112.
3. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 309.
4. Ξωχέλλης, Π. (1982) «Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου. Τα Υπέρ και τα Κατά της Κριτικής του Σχολικού Θεσμού», *Νέα Παιδεία*, τ. 22.
5. Πετρουλάκης, Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκη, σελ. 114.
6. Κολιάδης, Εμ. (1989) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Τόμ. Α', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 41.
7. ό.π., σελ. 42.
8. Πόρποδας, Κ. (1985) *Η Διαδικασία της Μάθησης – Α' Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 39.
9. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 107.
10. Bigge, M. (1990) (Μτφ.: Α. Κάντας και Α. Χαντζή) *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκης, σελ. 86.
11. Κολιάδης, Εμ., ό.π., σελ. 101.
12. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 276.
13. Κασσωτάκης, Μ. και Γ. Φλουρής (1981) *Μάθηση και Διδασκαλία Α' Μάθηση*. Αθήνα: Αθανασόπουλος – Παπαδάμης, σελ. 30.
14. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 278.
15. ό.π., σελ. 282.
16. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 107.
17. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 284.
18. Κασσωτάκης, Μ. και Γ. Φλουρής, ό.π., σελ. 25.
19. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 109.
20. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 286.
21. Bigge, M., ό.π., σελ. 189.
22. Πόρποδας, Κ., ό.π., σελ. 72.
23. Μασσαγγούρας, Η. (1999) *Η Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 40.
24. Πόρποδας, Κ., ό.π., σελ. 73.
25. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 110.

26. Κολιάδης, Εμ. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες*, Τόμ. Γ', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 134.
27. Πετρουλάκης, Ν., ό.π., σελ. 122.
28. Bigge, Μ., ό.π., σελ. 357.
29. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 112.
30. Κολιάδης, Εμ. (1997) ό.π., σελ. 168.
31. Κασσωτάκης, Μ. και Γ. Φλουρής, ό.π., σελ. 78.
32. Bigge, Μ., ό.π., σελ. 204.
33. Κολιάδης, Εμ. (1989) ό.π., σελ. 44.
34. Bigge, Μ., ό.π., σελ. 239.
35. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 117.
36. Κολιάδης, Εμ. (1989) ό.π., σελ. 48.
37. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 27.
38. Φράγκος, Χρ., ό.π., σελ. 271.
39. ό.π., σελ. 314.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (MANAGEMENT)

1. ΓΕΝΙΚΑ

Η οργάνωση και διοίκηση είναι ίσως από τις αρχαιότερες ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι Αιγύπτιοι είχαν επιτύχει την οργάνωση και διοίκηση πολύπλοκων επιχειρήσεων περίπου 2.000 χρόνια π.Χ.

Στην αρχαία Ελλάδα θίγονται τα προβλήματα της διοίκησης, όταν αναλύονται πολιτειακοί και κοινωνικοί θεσμοί. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» και στους «Νόμους» εκφράζει τις ιδέες του για την διοικητική επιστήμη. Ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά», πρώτος από τους άλλους φιλοσόφους, ανέπτυξε τη θεωρητική διάκριση των εξουσιών, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα όσα γράφει για την εκτελεστική εξουσία. Ο Ξενοφών στον «Οικονομικό» αναφέρει ότι η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη.¹

Η μέση εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης. Σκόπιμο είναι να ασχοληθούμε με το έργο της οργάνωσης και διοίκησης του ανθρώπινου και υλικού δυναμικού. Σε αντίθεση όμως με τις άλλες οργανώσεις, το σχολείο ως «προϊόν» στην έξοδο έχει το μαθητή και γι' αυτό το λόγο αντιμετωπίζει μάλλον μοναδικά προβλήματα διοικητικού ελέγχου.²

Η σχολική διοίκηση (διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος), ως επιστήμη και ως θεωρία, αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ, εφαρμόζοντας τις θεωρίες και πρακτικές της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης.³

Η οργάνωση είναι ένα από τα βασικά καθήκοντα της διοίκησης. Η ανάγκη της οργάνωσης δεν περιορίζεται μόνο στις επιχειρήσεις. Είναι αισθητή και σε άλλους τομείς, όπως δημόσια διοίκηση, εκπαιδευτικά ιδρύματα κ.ά.

Η έρευνα της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης και θεωρίας έχει οδηγήσει πολλούς θεωρητικούς να διατυπώσουν διάφορες αρχές οργάνωσης και διοίκησης. Σ' αυτές τις αρχές μπορεί να στηριχθεί κάθε οργάνωση (οργανισμός, επιχείρηση, σχολείο), για να επιτύχει την αποδοτικότερη και ορθολογικότερη λειτουργία του. Στην παρούσα μελέτη αναφέρονται μόνο εκείνες οι αρχές που στη διεθνή βιβλιογραφία και διοικητική πρακτική θεωρούνται ως οι βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης και οι οποίες έχουν εφαρμογή και στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Οι αρχές είναι οι κάτωθι:

1. Επιλογή του κατάλληλου συστήματος οργάνωσης και διοίκησης, για τη συγκεκριμένη περίπτωση.
2. Εφαρμογή του αποκεντρωτικού τύπου διοικητικής οργάνωσης, με εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τις ανώτερες στις κατώτερες διοικητικές θέσεις.
3. Επιλογή των κατάλληλων προσώπων για τις θέσεις των **managers** σε όλη την ιεραρχική κλίμακα.
4. Επιτυχής χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα.
5. Σαφής προσδιορισμός αρμοδιοτήτων και έργων, με διαχωρισμό των διοικητικών, λειτουργικών, εκτελεστικών και επιτελικών θέσεων.
6. Χρησιμοποίηση, σε όλους τους τομείς, των πιο σύγχρονων και αποτελεσματικών τεχνολογικών μέσων.
7. Σταθερή προσήλωση προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους, στην ιδέα της προόδου, της ανάπτυξης και του συνεχούς εκσυγχρονισμού.⁴

Η προσέγγιση της οργάνωσης και διοίκησης μέσα από διαφορετικές πλευρές, συντέλεσε στην ανάπτυξη και δημιουργία «σχολών».

1.1 Κλασική σχολή

Κύριος εκπρόσωπος ο **F. Taylor**, ο οποίος με το βιβλίο του: **Principles of Scientific Management** έθεσε τις αρχές της οργάνωσης και διοίκησης.

Ο **F. Taylor** αναγνωρίζεται γενικά ως ο θεμελιωτής της επιστημονικής διοίκησης. Πιθανόν κανένα άλλο άτομο δεν επέδρασε περισσότερο στην ανάπτυξη της οργάνωσης και διοίκησης.

Οι κατ' αυτόν θεμελιώδεις αρχές της επιστημονικής θεώρησης της διοίκησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την επιστήμη (οργανωμένη γνώση).
2. Επίτευξη αρμονίας στην ομαδική δράση, αντί για ασυμφωνία.
3. Επίτευξη συνεργασίας των ανθρώπινων πλασμάτων, αντί για χαώδη ατομικισμό.

4. Εργασία για μέγιστη απόδοση, αντί για περιορισμένη απόδοση.
5. Ανάπτυξη όλων των εργαζομένων στη μεγαλύτερη δυνατή έκταση, για την προσωπική τους μεγαλύτερη ευημερία και τη μεγαλύτερη ευημερία της εταιρείας τους.⁵

Ο Taylor προσπάθησε να βρει τρόπους για να χρησιμοποιήσει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τον άνθρωπο στις βιομηχανικές οργανώσεις. Το υπόβαθρο και η πείρα που είχε ενδυνάμωσαν το «πιστεύω» του, ότι είναι δυνατό να προγραμματιστεί η εργασία των ανθρώπων έτσι, ώστε να εργάζονται και να αποδίδουν σαν μηχανές. Το κλειδί του επιστημονικού μάντζμεντ είναι η αρχή του «ατόμου μηχανή».⁶

Τον ίδιο καιρό με τον Taylor, ένας άλλος θεωρητικός, ο Γάλλος **Henri Fayol**, διατύπωσε τις δικές του ιδέες για το μάντζμεντ, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα υψηλά ιεραρχικά επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής πυραμίδας. Το 1916 δημοσίευσε στα Γαλλικά, το περίφημο βιβλίο του για το μάντζμεντ, "**Administration industrielle et Générale**". Όμως η εργασία του δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στα αγγλικά το 1949.⁷

Πολλοί θεωρούν τον **Fayol** ως τον πραγματικό πατέρα της σύγχρονης διοικητικής θεωρίας. Αυτός παρατήρησε ότι οι αρχές της διοίκησης είναι ελαστικές, όχι απόλυτες, και ότι θα πρέπει να είναι εύχρηστες, ανεξάρτητα από αλλαγές και ειδικές συνθήκες. Ο Fayol έστρεψε την προσοχή του στις δραστηριότητες του μάντζερ. Είναι ο πρώτος που διατύπωσε τα καθήκοντα του μάντζερ, λέγοντας ότι είναι αυτός ο οποίος προγραμματίζει, οργανώνει, ηγείται και αξιολογεί. Τόνισε «ότι η ευελίξια είναι βασικό προσόν του μάντζερ, ο οποίος θα πρέπει να προσαρμόζεται στις αρχές διοίκησης, ανάλογα με τις καταστάσεις, σε αντίθεση με τον Taylor, που πίστευε στις σταθερές και ομοιόμορφες αρχές».⁸

Κατά τον Fayol, η θεωρία του μάντζμεντ βασίζεται σε 5 λειτουργίες και 14 αρχές.⁹

Οι πέντε λειτουργίες του μάντζμεντ είναι:¹⁰

1. Ο προγραμματισμός
2. Η οργάνωση
3. Η διεύθυνση
4. Ο συντονισμός
5. Ο έλεγχος

Οι 14 αρχές είναι:

1. Ο καταμερισμός της εργασίας
2. Η εξουσία και η ευθύνη

3. Η πειθαρχία
4. Η ενότητα της εντολής
5. Η ενότητα της διεύθυνσης
6. Η υποταγή του ατομικού συμφέροντος στο γενικό
7. Η αμοιβή του προσωπικού
8. Ο συγκεντρωτισμός
9. Η κλιμάκωση της εξουσίας
10. Η τάξη
11. Η ισοτιμία
12. Η σταθερότητα της μονιμότητας του προσωπικού
13. Η πρωτοβουλία
14. Το ομαδικό πνεύμα.¹¹

Ένας πολύ σημαντικός εκπρόσωπος της κλασικής σχολής, είναι και ο **M. Weber**.

Ο Weber ήταν ο πρώτος που πραγματεύτηκε θέματα σχετικά με τον τεχνικό ορθολογισμό. Βάση του ορθολογισμού αποτελεί η ιδέα της οργάνωσης. Σύμφωνα μ' αυτόν, δύο είναι οι θεμελιώδεις δυνάμεις σε κάθε τυπική οργάνωση: Η κατανομή της εργασίας και η συγκέντρωση της εξουσίας.

Ο Weber πίστευε πως κατάλληλη οργανωτική μορφή για τη σύγχρονη κοινωνία ήταν η **γραφειοκρατία**, αναπτύσσοντας έτσι τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιγράφοντας τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σ' έναν οργανισμό με βάση τις σχέσεις εξουσίας. Ως γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά θεωρούσε: την κατανομή της εργασίας, τη συγκέντρωση της εξουσίας, το ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού, τους κανονισμούς και τα έγγραφα στοιχεία.¹²

Ο M. Weber θεωρούσε ότι η γραφειοκρατία είναι μία θεωρία οργάνωσης ειδικά προσανατολισμένη στις ανάγκες μεγάλων και πολύπλοκων επιχειρήσεων και αποτελούσε το πιο ορθολογικό σύστημα.

Η κλασική σχολή διαμορφώθηκε θεωρητικά από τις ιδέες των Taylor και Fayol, οι οποίοι στις εργασίες τους παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία, και η μία εργασία συμπληρώνει την άλλη.

Συνεχιστές των τριών μεγάλων της κλασικής σχολής, είναι οι: **W. Wilson, Luther Gulick και Lyndall Urwick**.

Οι συνεχιστές τους θεμελίωσαν την επιστημονική έρευνα στην οργάνωση της διοικητικής επιστήμης. Αυτοί καθιέρωσαν πολύ σημαντικές οργανωτικές και διοικητικές αρχές, που ισχύουν μέχρι σήμερα.

Θεμελιακή αρχή της κλασικής σχολής είναι ότι «η κάθε εργασία πριν πραγματοποιηθεί», θα χρειάζεται να μελετηθεί, δηλ. να καθοριστεί και η

παραμικρή λεπτομέρεια οργάνωσής της, από μια ειδική υπηρεσία, ώστε να υπάρχει η μικρότερη απώλεια χρόνου και το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.¹³

Η κλασική θεωρία είναι η αρχαιότερη θεωρία και κατά τους μεταγενέστερους χρόνους έχει υποστεί δριμεία κριτική. Μερικοί έφτασαν να τη θεωρήσουν απαρχαιωμένη και να βλέπουν να πλησιάζει το τέλος της γραφειοκρατικής θεωρίας. «Όμως παρατηρείται σήμερα ότι ακόμη και στις προηγμένες βιομηχανικά χώρες η γραφειοκρατία δεν έχει εξαλειφθεί, αλλά αντιθέτως υπάρχει σε πολλές επιχειρήσεις και οργανισμούς, οι οποίοι όχι μόνο επιβιώνουν, αλλά και ανθούν».¹⁴

Σύμφωνα με την επιστημονική διοίκηση, στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος χρειάζεται να κυριαρχούν διοικητικά, ορθολογιστικά και δεοντολογικά κριτήρια.

Με την επιστημονική διοίκηση εξασφαλίζονται: καλή δομή στην ιεραρχία, σαφής καθορισμός της ευθύνης και της εξουσίας, καθώς και απόδοση και επιτυχία στους στόχους του συστήματος. Όμως η κλασική θεωρία έχει το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού ή του συστήματος και ότι μηχανοποιεί τον άνθρωπο.¹⁵

«Η κλασική θεωρία ενδιαφέρθηκε πολύ για την *ορθολογική οργάνωση* της εργασίας και όχι για τον ίδιο τον άνθρωπο».¹⁶

Όμως στις αρχές της κλασικής σχολής στηρίχθηκαν οι υπόλοιπες σχολές, για να ερευνήσουν και να διατυπώσουν τις θέσεις τους.

Στα πλαίσια της κλασικής θεωρίας, ο καθηγητής Χ. Κανελλόπουλος εντάσσει την εμπειρική σχολή ως μία τάση αυτής, που στηρίζεται στη σπουδαιότητα της ανάλυσης της πείρας του παρελθόντος. Όμως η οργάνωση και η διοίκηση δεν βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο εξασκήθηκε στο παρελθόν και επομένως είναι πολύ απίθανο οι συνθήκες του μέλλοντος να είναι ακριβώς οι ίδιες με εκείνες του παρελθόντος το οποίο μελετήθηκε.¹⁷

Στην εμπειρική σχολή θα μπορούσε να αναφερθεί η συγκριτική μελέτη του **Ernest Dale**.

1.2 Η σχολή των ανθρώπινων σχέσεων

Η σχολή των ανθρώπινων σχέσεων αποτελεί αντίδραση στην κλασική σχολή. Έδωσε μεγάλη σημασία στην ανθρώπινη συμπεριφορά, στις ανθρώπινες αντιδράσεις και σχέσεις μέσα στον οργανισμό ή την

επιχείρηση. Δεν ισοπεδώνει τα άτομα ούτε τα μεταβάλλει σε μηχανές. Στηρίζει την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών.

Χαρακτηριστικό της σχολής αυτής είναι ότι «η οργάνωση και διοίκηση έχει ως στόχους την αποτελεσματική διεύθυνση της οργάνωσης, την αυτοτέλεια, την ύπαρξη υψηλού βαθμού εξουσιοδότησης και την τάση για αποκέντρωση».¹⁸

Όμως είναι πιθανό με το σύστημα αυτό της διοίκησης «να μην ληφθούν μερικές φορές υπόψη οι στόχοι και οι επιδιώξεις του οργανισμού εξαιτίας συναισθηματικών καταστάσεων και δεσμών».¹⁹

Κύριοι ιδρυτές της σχολής που ξεκίνησε το 1927, είναι ο **Elton Mayo, ο F. Roethlisberger και ο W. Dickson**.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι οπαδοί των ανθρώπινων σχέσεων δεν διατύπωσαν ακριβώς μία νέα «οργανωτική θεωρία», αλλά μάλλον τροποποίησαν την κλασική θεωρία.

Η κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων στηρίχτηκε στα πειράματα του Elton Mayo. Κλασική έχει απομείνει η πολύχρονη έρευνα του Elton Mayo, γνωστή ως «**Hawthorn Experiment**», σχετικά με τη σημασία που έχει η επίδειξη μέριμνας για τον εργαζόμενο καθώς και την άμεση επίδρασή της επάνω στο ηθικό και την απόδοσή του.²⁰

Τα συμπεράσματα του Mayo από τις έρευνές του είναι ότι: οι κοινωνικοί παράγοντες της ομάδας ήταν βασικοί καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς του ατόμου στην εργασία. Το χρήμα «έπαιξε» μικρότερο ρόλο ως καθοριστικός παράγοντας της απόδοσης από τα ομαδικά πρότυπα, τα συναισθήματα και τη σιγουριά.²¹

Για τον Mayo «η ανακάλυψη των κοινωνικών συντελεστών εργασίας», αποτέλεσε μία καινούργια βιομηχανική επανάσταση.

Όλοι όσοι έκριναν το έργο του Mayo, ειδικοί της βιομηχανίας, κοινωνικοί ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι συμπίπτουν όσον αφορά την παραδοχή τους στις αλήθειες που παρουσίασε, εγκαινιάζοντας έτσι μία νέα περίοδο στη μελέτη της ανθρώπινης απόδοσης και των συντελεστών της, τερματίζοντας την μονοκρατορία του τεύλορισμού.

Κριτική θέση

Η σύγχρονη οργανωτική θεωρία έχει δύο πρότυπα (μοντέλα): το **πρότυπο των συστημάτων** και το **πρότυπο της αλληλεξάρτησης**.

Η διαδικασία των συστημάτων αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 και κατέκτησε κυρίαρχη θέση στη σκέψη και στην πρακτική της διοίκησης. Οι οργανισμοί βαθμιαία περιγράφονται ως συστήματα που απορροφούν εισροές, τις επεξεργάζονται και παράγουν εκροές.²²

Σύμφωνα με τη σχολή των κοινωνικών συστημάτων, το «σύστημα διοίκησης», όπως και κάθε σύστημα βιολογικό, φυσικό ή οικονομικό, αποτελεί τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος και περιλαμβάνει άλλα υποσυστήματα που αλληλοεπηρεάζονται.²³

Η σχολή αυτή αποτελεί σύνθεση των θεωριών της επιστημονικής οργάνωσης και της σχολής των ανθρώπινων σχέσεων. Ο συνδυασμός και ο συγκεκριασμός των θετικών στοιχείων των δύο παραπάνω τρόπων διοίκησης, θεωρείται ως καλύτερο σύστημα στην εκπαίδευση.²⁴

Η οργάνωση και διοίκηση, σύμφωνα με τις παραπάνω σχολές, δεν αντιμετωπίζεται από την ίδια σκοπιά. Αυτό που αναζητείται είναι η καλύτερη δυνατή λειτουργία και η αποδοτικότητα της επιχείρησης, του οργανισμού ή του σχολείου. Το κύριο βάρος μετατοπίζεται, ανάλογα με τη σχολή, άλλοτε στη ψυχολογία των εργαζόμενων, άλλοτε σε ποσοτικές ρυθμίσεις, άλλοτε σε εμπειρικά δεδομένα, σπάνια θίγονται ταυτόχρονα στο πλαίσιο της κάθε σχολής, όλες αυτές οι πτυχές μαζί.²⁵

2. ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ

2.1 Συστήματα οργανωτικής δομής ή οργάνωσης

Με τον όρο σύστημα οργανωτικής δομής ή σύστημα οργάνωσης και διοίκησης εννοούμε την υιοθέτηση και εφαρμογή των επιστημονικών αρχών της οργανωτικής επιστήμης, προκειμένου μία οργάνωση (επιχείρηση, οργανισμός ή σχολείο) να οδηγηθεί στη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος που επιδιώκει. Οι τρόποι μεταβίβασης εξουσίας και ευθύνης, σε κάθε οργανισμό, επιχείρηση ή σχολείο κ.λπ., εκφράζονται με τα συστήματα της οργανωτικής διοικητικής δομής του φορέα. Αυτά είναι τα εξής:²⁶ το γραμμικό ή ιεραρχικό, το λειτουργικό ή οριζόντιο, το γραμμικό επιτελικό ή μικτό και το σύστημα των συλλογικών οργάνων ή των επιτελείων.

2.2 Η γραμμική δομή (line structure) ή ιεραρχικό σύστημα

Η γραμμική δομή ή ιεραρχικό σύστημα συνδέεται με την αυστηρή διάρθρωση της ιεραρχικής πυραμίδας με βαθμίδες. Σύμφωνα με αυτό,

μεταβιβάζεται ολόκληρο το πεδίο εξουσίας και ευθύνης από τον ανώτερο ιεραρχικά προς τον αμέσως κατώτερο, αλλά για ένα συγκεκριμένο τομέα του οργανισμού, της επιχείρησης ή του σχολείου.²⁷

«Κάθε βαθμίδα και θέση εργασίας δέχεται εντολές από μία μόνο ανώτερη βαθμίδα και θέση, σε εφαρμογή του κανόνα της ενότητας στη μεταβίβαση των εντολών».²⁸

Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως γραμμικό σύστημα και η πιθανή ανισορροπία κίνησης και λειτουργίας της μίας δομής προκαλεί ανισορροπία τόσο στην προηγούμενη όσο και στην επόμενη.²⁹

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά παρουσιάζεται ως μία πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, που προϊστάται του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή της κεντρικής διοίκησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος.³⁰

Το γραμμικό ή ιεραρχικό σύστημα προσαρμόζεται περισσότερο³¹ στη συγκεντρωτική μορφή του συστήματος των αρμοδιοτήτων και έχει τα πλεονεκτήματα της απλότητας και της ταχύτητας στη λήψη αποφάσεων και στη μεταβίβαση εντολών, της διατήρησης της πειθαρχίας και της ενίσχυσης του συντονισμού σε όλες τις δραστηριότητες του οργανισμού. Τα μειονεκτήματά του είναι ότι προκαλεί γραφειοκρατική συγκέντρωση και απαιτεί μεγάλη ειδικευση και πολλές ικανότητες από τους φορείς των ανώτερων βαθμίδων.

2.3Η λειτουργική δομή (functional ή staff structure) ή οριζόντιο σύστημα

Η λειτουργική δομή ή οριζόντιο σύστημα στηρίζεται στην αρχή της εξειδίκευσης. Σύμφωνα με αυτή, από την ανώτερη θέση στην κατώτερη μεταβιβάζεται μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για ολόκληρο τον οργανισμό ή την επιχείρηση. Έτσι, κάθε κατώτερη βαθμίδα και θέση δέχεται εντολές από περισσότερες της μίας βαθμίδας και θέσης σε εφαρμογή της αρχής της εξειδίκευσης της εργασίας.

Τα πλεονεκτήματα του συστήματος είναι αφενός το ότι οι κατευθύνσεις των εντολών είναι περισσότερες από μία και αποφεύγεται η υπερβολική επιβάρυνση των ανώτερων βαθμίδων και αφετέρου το ότι στηρίζεται ακόμη στην εξειδίκευση των προσώπων. Μειονεκτήματα είναι το ότι επιφέρει χαλάρωση της πειθαρχίας, δυσκολεύει το συντονισμό και λόγω παρεμβάσεων προκαλούνται προστριβές.³²

2.4 Το γραμμικό-επιτελικό (μικτό) σύστημα (line-staff structure)

Το σύστημα αυτό είναι σύνθεση των δύο προηγούμενων. Η δομή είναι κυρίως γραμμική, δηλαδή δημιουργούνται επιτελικές θέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από απόλυτη εξειδίκευση με λειτουργικές αρμοδιότητες.

Πλεονέκτημα είναι η διάκριση διοικητικών-εκτελεστικών και επιτελικών έργων. Μειονέκτημα είναι ότι περιορίζει μερικές φορές το πεδίο των ηγετικών θέσεων.

2.5 Η δομή των συλλογικών οργάνων ή το σύστημα των επιτελείων

Σε πολλές περιπτώσεις, και στα πλαίσια της γραμμικής ή της μικτής δομής, παίρνουν αρμοδιότητες μέσα στον οργανισμό ή την επιχείρηση συλλογικά όργανα, συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας. Τα όργανα αυτά, ανάλογα με το αντικείμενό τους, διακρίνονται: σε όργανα με αποφασιστικό χαρακτήρα, όπως είναι τα διοικητικά συμβούλια των επιχειρήσεων ή οργανισμών, τα διάφορα υπηρεσιακά ή πειθαρχικά συμβούλια, και σε όργανα με συμβουλευτικό χαρακτήρα, όπως είναι οι διάφορες επιτροπές εργασίας ή τα συμβούλια σχολών, προϊσταμένων τομέων, ή με πληροφοριακό χαρακτήρα, όπως είναι οι διάφορες ομάδες εργασίας.³³

3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

3.1 Το γραφειοκρατικό μοντέλο

Η λέξη γραφειοκρατία είναι γαλλικής προέλευσης και πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 18^ο αιώνα για να δηλώσει εκείνους που ασκούσαν την κρατική εξουσία. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη «bureau» στην αρχή αναφερόταν στο ύφασμα που κάλυπτε τα γραφεία των Γάλλων ανώτερων κρατικών λειτουργιών του 18^{ου} αιώνα. Με το επίθημα που της προστέθηκε, κατέληξε να αναφέρεται στη διοίκηση που ασκείται από την κυβέρνηση. Όμως η γραφειοκρατία δεν περιορίζεται σε στρατιωτικούς και δημόσιους τομείς της κυβέρνησης, αλλά μπορεί να απαντηθεί ακόμη σε επιχειρήσεις, ενώσεις, εκκλησίες και σχολεία.³⁴

Γραφειοκρατία καλείται ο τύπος της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί για να επιτελεί διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας, με το να συντονίζει συστηματικά την εργασία πολλών ατόμων.

Από την επιστημονική πλευρά, η λέξη «γραφειοκρατία» συνδέεται με τη θεωρία της γραφειοκρατικής οργάνωσης που ανέπτυξε ο **M. Weber** στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι βασικές αρχές της γραφειοκρατίας κατά τον Weber, είναι:

1. Ο σαφής καταμερισμός της εργασίας.
2. Η ιεραρχία της εξουσίας.
3. Η ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου.
4. Η απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις.
5. Η αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων.

Ο Weber θεωρείται ο πατέρας του γραφειοκρατικού μοντέλου. Πιστεύει ότι η γραφειοκρατία είναι μία ιδανική μορφή διοίκησης. Κατά τον Weber, η κύρια βάση του μοντέλου είναι η δομή της εξουσίας, που δίνει τη δυνατότητα του ελέγχου και της εποπτείας της οργάνωσης.

Προσδιορίζει τρεις πηγές ή είδη εξουσίας:

- i. τη «νόμιμη» εξουσία, που προκύπτει από τη νομιμότητα των κανονισμών και των δικαιωμάτων,
- ii. την «παραδοσιακή» εξουσία, που προκύπτει λόγω των πιστεύω σε παραδόσεις,
- iii. τη «χαρισματική» εξουσία, που πηγάζει από το ίδιο το άτομο, λόγω των χαρισμάτων του.³⁵

Ο M. Weber ασχολήθηκε πολύ με τους «χαρισματικούς ηγέτες».

Ο καθηγητής Στ. Θεοφανίδης εκτιμά ότι η θεωρία του Weber για τους «χαρισματικούς ηγέτες» δεν έχει πια ισχύ στην εποχή μας, καθώς ο πραγματικός ηγέτης επιβάλλεται να προσφέρει δημιουργικό έργο και όχι εντυπωσιασμούς και δημαγωγικές επιδόσεις.³⁶

Οι σχολικές οργανώσεις μέχρις ένα σημείο είναι γραφειοκρατικές, γιατί παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Καταμερισμό της εργασίας.
2. Καθορισμό των ρόλων του προσωπικού για την στελέχωση των διάφορων θέσεων, σύμφωνα με την αξία και την ικανότητα, την προϋπηρεσία, την απόδοση και τη συναισθηματικά ουδέτερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

3. Ιεραρχική διάταξη αρμοδιοτήτων, που παρέχει μία διάρθρωση εξουσίας βασισμένη στη νομικά προσδιορισμένη και καθορισμένη δικαιοδοσία των υπαλλήλων, ένα σύστημα εκδίκασης των προστριβών του προσωπικού σε ανώτερου.
4. Λειτουργία του σχολείου με νόμους και κανονισμούς που ορίζουν με λεπτομέρεια τόσο τους σκοπούς όσο και τις μεθόδους της υπηρεσιακής δραστηριότητας.³⁷

Οι παραπάνω αρχές εφαρμόστηκαν, με βάση πάντα το μέγεθος του οργανισμού, στην οργάνωση της εκπαίδευσης και στα τρία επίπεδα: του σχολικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα να καθιερωθούν στην εκπαίδευση ο συγκεντρωτισμός, η ομοιομορφία, η ιεραρχική δομή, κ.ά.

Όμως έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η χρησιμότητα της γραφειοκρατίας στην εκπαίδευση δεν είναι μεγάλη. Γιατί, όπως υποστηρίζεται, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την ιεραρχική δομή εξουσίας είναι στη βάση του συστήματος, ενώ στην πραγματικότητα, θα πρέπει να είναι η καρδιά και το κέντρο του.³⁸ Ακόμη, οι πολλοί κανόνες και εγκύκλιοι περιορίζουν την ελεύθερη και δημιουργική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή.

Με τη γραφειοκρατία παρουσιάζονται προβλήματα, γιατί στην εφαρμογή της παραβιάζονται μερικές θεμελιώδεις αξίες της κοινωνίας, όπως: η προσωπικότητα του ατόμου, η πολιτική του ευθύνη και η έννοια της δικαιοσύνης.³⁹

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια της γραφειοκρατίας έχει πλέον προσλάβει αρνητικό περιεχόμενο, αφού αυτή συνδέεται με δυσκαμψία, υποαπασχόληση, ακόμα και παραλογισμό.⁴⁰ Σύμφωνα με τον καθηγητή Κ. Αθανασόπουλο, ο πολίτης καταπιέζεται και ταλαιπωρείται από τη γραφειοκρατία.⁴¹

Κριτική θέση

Το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι αυτό που κυριαρχεί σήμερα στις οργανώσεις όπως σχολείο, επιχείρηση, κ.ά.

Όλοι αναφέρονται στα προβλήματα που δημιουργεί, όμως δίνει λύσεις και σε πολλές δύσκολες καταστάσεις, όπως είναι το μεγάλο μέγεθος του οργανισμού και η ανάθεση και εξειδίκευση αρμοδιοτήτων.

Εκτός από το γραφειοκρατικό μοντέλο, αναφέρονται στη βιβλιογραφία και κάποια άλλα μοντέλα, όπως το **οικοσυστημικό**, το **κοινοτικό** και το

κοινωνικοτεχνικό μοντέλο. Αυτά τα μοντέλα βοηθούν στην ερευνητική προσέγγιση των διοικητικών φαινομένων.

Το *οικοσυστημικό μοντέλο* εκφράζει μία γενικότερη τάση και στάση, η οποία αντιτίθεται στη γραφειοκρατία και το θετικισμό του παρελθόντος, που μηχανοποίησαν τη σκέψη και την πράξη, και αντιπροτείνει μία προσέγγιση η οποία τονίζει ιδιαίτερα τη μεταξύ των μελών αλληλεξάρτηση και τη σχέση του «μέρους με το όλον».⁴²

Οι υποστηρικτές του παραπάνω μοντέλου, αναφέρουν ότι η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε βασικό δομικό στοιχείο του ευρύτερου σχολικού συστήματος με δυνατότητες αυτο-ρύθμισης που ασκούνται συλλογικά από τους υπηρετούντες σε αυτή εκπαιδευτικούς.

Το *κοινοτικό μοντέλο*, είναι μετεξέλιξη του οικοσυστημικού μοντέλου, καταργεί ακόμη περισσότερο την ιεραρχική δομή της οργάνωσης και τονίζει ιδιαίτερα την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, χωρίς θεσμοθετήσεις ρόλων και ιεραρχικές διαφοροποιήσεις, αλλά με αυξημένη ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματα των εμπλεκομένων. Κύριος εκπρόσωπος αυτού του μοντέλου είναι ο **Sergiovanni**.⁴³

Η ανάπτυξη των συμπεριφοριστικών επιστημών οδήγησε σε μοντέλα περισσότερο ανθρωποκεντρικά, όπως το *κοινωνικοτεχνικό μοντέλο*. Αυτό στηρίζεται στη σκέψη του **C. Barnard**, ο οποίος υποστηρίζει ότι:

Οι οργανωτικές δομές θα χρειαστεί να εκφράσουν μία ισορροπία, μεταξύ της ανθρώπινης και τεχνικής διάστασης της οργάνωσης. Δηλαδή ένα συνδυασμό του ορθολογισμού από την τεχνική άποψη με παράλληλη εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της ικανοποίησης των κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων.⁴⁴

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (MANATZMENT)

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. Ενδεικτικά αναφέρονται :

- Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης, σελ. 92.
- Θεοφανίδης Στ. (1999) *Ποιος είναι Ηγέτης. Η Ποιότητα της Ηγεσίας*, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 8.
- «*The first systematic book on leadership: The kyropaideia of Xenophon – himself no mean leader of men – is still the best book on the subject*» Drucker, P. (1954) *The Practice of Management*, Chapter 13, New York: Harper and Row, p. 159.

2. Μασσαγγούρας, Η. (1999) *Η Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 11.

3. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, ό.π., σελ. 129.

4. Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 29.

5. Κοοντζ, Η. και C. Ο' Donnell (1984) (Μτφ. Χρ. Βαρδάκος), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Τόμ. Α', Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 67.

6. Ζαβλανός, Μ. (1984) *Οργάνωση και Διοίκηση. Διαδικασίες στη Λειτουργία της Οργάνωσης*, Τόμ. Α', Αθήνα: Ίων, σελ. 17.

7. Ενδεικτικά αναφέρονται :

- Κανελλόπουλος, Χ. (1991) *Οργανωτική Θεωρία*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 48.
- Fayol, H. (1916) *Administration Industrielle et Générale*, Paris.

8. Ζαβλανός, Μ., ό.π., σελ. 19.

9. ό.π., σελ. 19.

10. Κανελλόπουλος, Χ. (1990) *Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 45.

11. Ενδεικτικά αναφέρονται :

- Κοοντζ, Η. και C. Ο' Donnell, ό.π., σελ. 74 – 75.
- Ζαβλανός, Μ., ό.π., σελ. 19.

12. Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Management στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 12.

13. Μπουραντάς, Δ. (1992) *Μάνατζμεντ Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Team, σελ. 40.
14. Κανελλόπουλος, Χ. (1991) ό.π., σελ. 48.
15. Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1989) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Τόμ. Α', Αθήνα: Χ. Ε., σελ. 22.
16. Κανελλόπουλος, Χ. (1991) ό.π., σελ. 46.
17. ό.π., σελ. 47.
18. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 31.
19. Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 23.
20. **Ενδεικτικά αναφέρονται :**
 - Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 27.
 - Mayo, E. (1933) *The Human Problems of an Industrial Civilization*, N. York: The Viking Press.
21. Κανελλόπουλος, Χ. (1991), ό.π., σελ. 47.
22. ό.π., σελ. 49.
23. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 31.
24. Ευαγγελόπουλος, Σπ., ό.π., σελ. 23.
25. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 32.
26. Χολέβας, Γ. (1991) *Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεωρία και Πράξη Management*, Αθήνα: Σμίλιας, σελ. 34.
27. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 34.
28. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 60.
29. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, ό.π., σελ. 76.
30. ό.π., σελ. 137.
31. **Ενδεικτικά αναφέρονται :**
 - Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 60.
 - Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 34.
32. **Σχετικά με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα**, βλ. Κανελλόπουλος, Χαρ. (1991), ό.π., σελ. 52–53, Μπουραντάς, Δημ., ό.π., σελ. 101.
33. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 38.
34. Κριβάς, Σπ. (1998) *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 189.
35. Μπουραντάς, Δημ., ό.π., σελ. 39.
36. Θεοφανίδης, Στ., ό.π., σελ. 67.
37. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 15.
38. Παπάς, Α. (Χ.Χ) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμ. Α', Αθήνα: Δελφοί, σελ. 17.
39. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 12.
40. **Ενδεικτικά αναφέρονται :**
 - Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 23.
 - Μπουραντάς, Δημ., ό.π., σελ. 38.
41. Αθανασόπουλος, Κ. «Η Ελληνική Δημόσια Διοίκηση», στο περιοδικό *Επιθεώρηση Αποκέντρωσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης*, Αθήνα 1995, τ. 2, σελ. 1. Επίσης του

ίδιου, «Τι Μπορεί να Αλλάξει στη Δημόσια Διοίκηση», *Ελευθεροτυπία* (Συνέντευξη) 29-11-93, σελ. 22, 43, 44.

42. Ενδεικτικά αναφέρονται :

- Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 12.
- Sergioivanni, Th. and Fr. Trusty (1966) *Perceived Need Deficiencies of Teachers and Administration: A. Proposal for Restructuring Teachers Roles, Educational Administration, Quarterly* Vol. 1.

43. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 15.

44. Μπουραντάς, Δημ., ό.π., σελ. 40.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

Η έρευνα είναι μία πανάρχαια δραστηριότητα του ανθρώπου η οποία συνεχώς αναπτύσσεται, γιατί ο άνθρωπος νιώθει την ανάγκη να γνωρίσει τι συμβαίνει γύρω του. Συνεχώς θέτει ερωτήματα-προβλήματα και αναζητεί λύσεις αυτών. Ο απλός άνθρωπος προσπαθεί να στηριχθεί στα βιώματα και τη λογική ενώ ο επιστήμονας στηρίζεται στην **επιστημονική ερευνητική μέθοδο**.

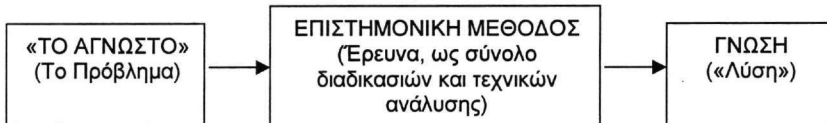
Η επιστημονική μέθοδος είναι το κυριότερο γνώρισμα της επιστημονικής λειτουργίας. Χωρίς αυτή δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διανοητική λειτουργία που επιτελεί ο άνθρωπος και θέλει να έχει τη σφραγίδα της επιστημονικής ταυτότητας είναι πράγματι επιστημονική.¹

Η παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης απαιτεί μεθοδική και συστηματική εργασία του ερευνητή, διότι η έγκυρη ή αυθεντική γνώση αποκαλύπτεται με την επιστημονική μέθοδο ως σύνολο διαδικασιών και τεχνικών ανάλυσης που επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τη γνώση.²

Ο παραπάνω προβληματισμός θα μπορούσε να εκφραστεί στο διάγραμμα:

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Η Θεμελιώδης Λειτουργία της Επιστημονικής Μεθόδου



Πηγή: Θεοφανίδης, Στ. (1998) *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Σκέψης και Έρευνας*, Αθήνα: Μπένος, σελ. 77.

Η επιστημονική μέθοδος, η οποία δίνει λύσεις μέσα από διαδικασίες και τεχνικές ανάλυσης, χρειάζεται να διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ας δούμε, όμως, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου αναλυτικότερα.

Η επιστημονική έρευνα³:

- α) Στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας: Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος απαιτεί καλώς σχεδιασμένη και συστηματική συλλογή και επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, τα οποία να απεικονίζουν πιστά το μελετώμενο φαινόμενο σε όλες τις εκφάνσεις και τις παραλλαγές του· σε όλες τις παραμέτρους και συναρτήσεις του.
- β) Ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων: Η επιστημονική έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τη διεύρυνση και την επέκταση της υπάρχουσας γνώσης. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η «καλή έρευνα» δε δίνει μόνο απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα, αλλά ανασύρει και εντοπίζει άλλα, που χρήζουν περαιτέρω μελέτης.
- γ) Χρησιμοποιεί για τη συλλογή των απαιτούμενων εμπειρικών δεδομένων συγκεκριμένη διαδικασία και ειδικά μέσα (παρατήρηση, συνέντευξη κ.τ.λ.): φαινόμενα, γεγονότα, τα οποία ο ερευνητής παρατηρεί στις διάφορες εκφάνσεις τους. Για να βελτιωθεί η παρατήρηση των φαινομένων και η καταγραφή των διαπιστώσεων, χρησιμοποιούνται ποικίλα τεχνικά μέσα (έντυπο υλικό με ερωτηματολόγια και σχέδια παρατηρήσεων).
- δ) Στηρίζεται στην απρόσωπη-αντικειμενική ανάλυση: Για να είναι μια γνώση έγκυρη, θα πρέπει η διαδικασία παραγωγής της να είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικά στοιχεία. Γι' αυτό ο ερευνητής προσπαθεί, καθ' όλη την πορεία της έρευνας, να περιορίσει στο ελάχιστο το προσωπικό στοιχείο· να τηρήσει μία ουδετερότητα.
- ε) Δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και στη διατύπωση θεωριών: Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος δέχεται ότι η φύση δεν είναι άναρχη, ότι τα φαινόμενα δεν είναι τυχαία, ότι υπάρχουν γενικοί νόμοι - κανόνες που διέπουν τα πράγματα και τα φαινόμενα. Αυτές τις γενικές αρχές προσπαθεί να τις ανακαλύψει ή να τις επιβεβαιώσει. Η συλλογή και η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων γίνονται όχι για χάρη των συγκεκριμένων δεδομένων, αυτών καθεαυτών, αλλά για τη διατύπωση κάποιων γενικών κανόνων που να περιγράφουν και να ερμηνεύουν όσο το δυνατόν περισσότερα φαινόμενα. Κάθε έρευνα αποβλέπει στο να συμβάλει στην απόκτηση μιας καθαρότερης και σαφέστερης εικόνας της γενικότερης τάξης που διέπει τα διάφορα φαινόμενα.

Τέλος, θα λέγαμε, ότι τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας δεν αποτελούν τελεσίδικη γνώση, διότι η έρευνα είναι αδιάκοπη αναζήτηση και όχι αποκάλυψη της απόλυτης αλήθειας. Ακόμη, είναι επίπονη προσπάθεια και τα αποτελέσματά της βρίσκονται συνεχώς υπό αίρεση.

Ο ερευνητής χρειάζεται να ξεφύγει από την προσπάθεια αναζήτησης της τελειότητας. «Η φροντίδα για την επιτυχία της έρευνας πρέπει να πρυτανεύσει μπροστά στην επιθυμία για μια ιδεώδη τελειότητα. Ποτέ μία έρευνα δεν παίρνει υπόψη της όλες τις διαστάσεις και όλους τους παράγοντες που συνθέτουν ένα πρόβλημα το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης».⁴

Η επιστημονική έρευνα είναι μία συνεχιζόμενη, ατέρμονη αυτοδιορθωτική πορεία προς τη γνώση. Έννοιες, όπως ο «δογματισμός» και η «απόλυτη» αλήθεια είναι εντελώς ασυμβίβαστες με τη φύση της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, φαίνεται καθαρά ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου είναι ο **εμπειρικός-αντικειμενικός** και ο **γενικευτικός-αναγωγικός** της χαρακτήρας.

2. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η επιστημονική έρευνα των θεμάτων της παιδείας έχει αναμφισβήτητα προχωρήσει πολύ, ιδίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες, και πολλά προβλήματα έχουν βρει τη λύση τους, αλλά απέχουμε ακόμη πολύ από το να πούμε πως έχουν δοθεί οριστικές λύσεις στα θέματα της αγωγής και όλα τα παρεμφερή ζητήματα με τις νέες διαδικασίες έρευνας που θέσπισε η ψυχοπαιδαγωγική».⁵ Πολλά ακόμη έχουν να γίνουν σ' αυτό τον τομέα. Γι' αυτό χρειάζεται να είμαστε επιφυλακτικοί, όταν εκφέρουμε κρίσεις για τα διάφορα θέματα της παιδείας, γιατί η επιστημονική έρευνα που έχει γίνει ως τις μέρες μας δεν μπορεί να καυχηθεί ότι βρήκε με απόλυτο τρόπο τις λύσεις σ' όλα τα προβλήματα της παιδείας, που τις αναζητεί ο άνθρωπος, ιδίως στον ευρωπαϊκό χώρο, εδώ και αιώνες.

Η αντίθετη άποψη θα μας οδηγούσε σε έναν *επιστημονικό δογματισμό*, ο οποίος δεν απέχει και πολύ από οποιοδήποτε δογματισμό. Ο επιστήμονας ερευνά, αναζητεί την αλήθεια, προωθεί τις μεθόδους τους, αλλά ποτέ δεν φτάνει στην έπαρση.⁶

Ακόμη, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι «η εκπαιδευτική έρευνα στο σύνολό της, ενώ έχει συνεισφέρει μία τεράστια ποικιλία ενδείξεων, δεν έχει ως τώρα προσφέρει μια ακριβή, σταθερή, κοινή και αποδεκτή εικόνα για τα στοιχεία που προσδιορίζουν την σχολική ποιότητα, τη σχολική αποτελεσματικότητα ή την ικανότητα του σχολείου να ανανεώνεται και να αλλάζει».⁷

Υπάρχει βέβαια μεγάλη δυσκολία στον προσδιορισμό του αντικειμένου μελέτης για τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν εξετάζονται πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης ή μοντέλα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυσκολίες προέρχονται κυρίως από το γεγονός ότι η έρευνα εντοπίζεται στην ανάλυση ανθρώπινων σχέσεων, που η πολυπλοκότητα και η συνθετότητά τους καθιστούν δυσχερή οποιαδήποτε προσχεδιασμένη προσέγγιση. Πρόκειται βασικά για το γνωστό πρόβλημα της ανάλυσης των διαπροσωπικών και ανθρώπινων μορφών συμπεριφοράς, που αντιμετωπίζουν ευρύτερα όλοι οι κλάδοι των ανθρωπιστικών επιστημών.

«Ο επιστήμονας που θα ασχοληθεί με την έρευνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας πρέπει να έχει μία συνολική εικόνα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, της δυναμικής πορείας που ακολούθησε η ανάπτυξή του και ταυτόχρονα να έχει βιώσει την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική στη σχολική τάξη. Πρέπει να έχει ζήσει βαθιά και κριτικά τον παλμό του ελληνικού σχολείου, τη ζωή μέσα σ' αυτό, την ιδιομορφία των προβλημάτων του, τις διασυνδέσεις του με την κοινωνική πραγματικότητα και την ιστορικοπολιτική συγκυρία».⁸

Η έρευνα γενικότερα αλλά και ειδικά στο χώρο των επιστημών της αγωγής απαιτεί στενή σχέση του ερευνητή με την καθημερινή πρακτική. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός είναι ο αρμοδιότερος μελετητής και ερευνητής της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε επίπεδο μικροανάλυσης. Με την ανάληψη αυτού του έργου μπορεί να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό και αποτελεσματικά μία ζωντανή και γόνιμη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πράξης και επιστημονικής έρευνας.

«Η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί να είναι έρευνα γραφείου ή πολυθρόνας (*armchair research*), όπως τόνιζε ο Dewey από την αρχή του αιώνα μας, αλλά θα πρέπει να αξιοποιεί το *ανεκμετάλλευτο χρυσωρυχείο* (*unworked goldenmine*) που λέγεται εκπαιδευτικός».⁹

Μία προσεκτική εξέταση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού για έρευνα επιτρέπει τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναλάβουν την οργάνωση και διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας. Η αδυναμία τους αυτή οφείλεται κυρίως σε αντικειμενικούς λόγους: δεν έχουν καταρτιστεί στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας, η έρευνα δεν έχει βρει τη θέση της στο πλαίσιο των προσπαθειών εκσυγχρονισμού, προγραμματισμού και ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης, δεν έχουν δημιουργηθεί το κλίμα, οι όροι, οι προϋποθέσεις ανάπτυξής της, δεν έχει, τέλος, γίνει κατανοητή η σημασία της, πράγμα που θεωρείται ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο για όλες τις αναστολές που σημειώνονται.¹⁰

Ελλειψώς καταρτισμένος και παραμερισμένος στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο Έλληνας εκπαιδευτικός επιτελεί μόνο ένα *ρουτινιέρικο*,

συχνά, παιδαγωγικό έργο και μάλιστα κάτω από αντίξοες συνθήκες, που τα συνδικαλιστικά του όργανα ποικιλόμορφα παρουσίασαν και περιέγραψαν.

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το κύριο χαρακτηριστικό της βιβλιογραφικής έρευνας είναι ότι, για να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό πρόβλημα και για να φωτιστούν όλες οι παράμετροι που συναρτώνται και σχετίζονται με αυτό, χρειάζεται να αντληθούν τα στοιχεία του από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (εξ ου και ο όρος «βιβλιογραφική») και από γραπτές πηγές. Το κύριο μέλημα κατά τη βιβλιογραφική έρευνα είναι η συγκέντρωση όλων των σχετικών δεδομένων και ερμηνειών που υπάρχουν στα διάφορα είδη έντυπων πηγών (επιστημονικά περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, επίσημα έγγραφα, πρακτικά συνεδρίων, στατιστικές επετηρίδες, επιστημονικά εγχειρίδια, κ.τ.λ.) και χρησιμοποιώντας τα υπάρχοντα αυτά στοιχεία να δοθεί βάση στο ερευνητικό πρόβλημα.¹¹

Η εργασία της αναζήτησης, του εντοπισμού και της αποδελτίωσης της βιβλιογραφίας ξεκίνησε από τα σχετικά λήμματα σε επιστημονικές εγκυκλοπαίδειες.

Στη συνέχεια η αναζήτηση στράφηκε προς τις υπηρεσίες βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης (τέτοιες υπηρεσίες λειτουργούν στις περισσότερες από τις μεγάλες βιβλιοθήκες και σε διάφορα ερευνητικά κέντρα, όπως π.χ. το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.α.) με σκοπό την ανεύρεση του σχετικού αποδελτιωμένου υλικού. Έτσι, με αυτό τον τρόπο εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν οι περιλήψεις για όλες τις μελέτες που έχουν δημοσιευθεί για το συγκεκριμένο θέμα.

Μετά ασχοληθήκαμε με άλλες γραπτές πηγές: άρθρα σε περιοδικά, στατιστικά στοιχεία διάφορων υπηρεσιών, μονογραφίες. Κάθε νέα πηγή οδηγούσε σε νέες βιβλιογραφικές πηγές. Αφού συγκεντρώθηκαν όσο το δυνατό περισσότερα τέτοια στοιχεία που συναρτώνται με το ερευνητέο θέμα, προχωρήσαμε στη συστηματοποίησή τους και στη διάρθρωσή τους σε ενότητες με προσανατολισμό να δίνονται απαντήσεις, με βάση τα δεδομένα της ήδη υπάρχουσας γνώσης, αν όχι σε όλες, στις περισσότερες διαστάσεις του προβλήματος.

Η αναζήτηση και η μελέτη της βιβλιογραφίας είναι ένα σημαντικό κομμάτι της παρούσας έρευνας. Το μεγαλύτερο μέρος της μελέτης και της αποδελτίωσης της σχετικής βιβλιογραφίας έγινε στην αρχή, κατά την προπαρασκευαστική φάση. Συνεχίστηκε, φυσικά, και στα επόμενα

στάδια και ουσιαστικά τελείωσε όταν τελείωσε και η συγγραφή της ερευνητικής μελέτης.

Η αναζήτηση και η μελέτη της βιβλιογραφίας κατά τη διάρκεια της διατριβής πήρε δύο μορφές:

α) τη μορφή της επισκόπησης και

β) τη μορφή της ανασκόπησης.

Στην πρώτη περίπτωση το είδος αυτό της μελέτης απέβλεπε στο να δώσει μία γενική γνώση στις διάφορες (πολλές) γνωστικές περιοχές του ερευνητικού προβλήματος, ενώ στη δεύτερη η αναζήτηση στη βιβλιογραφία έγινε κάτω από τη σκοπιά και για χάρη και της συγγραφής. Η μελέτη υπήρξε εξαντλητική, διεξοδική, συστηματική και απέβλεπε στη συγκέντρωση λεπτομερών πληροφοριών για το ερευνώμενο θέμα.

Όσον αφορά τις λειτουργίες τις οποίες πραγματοποίησε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην παρούσα διατριβή, είμαστε σε θέση να πούμε ότι απέβλεπε σε δύο κύριους σκοπούς:

α) στην απόκτηση μιας πλήρους και σαφούς εικόνας της μέχρι τούδε ερευνητικής δραστηριότητας και

β) στον καθορισμό του θεωρητικού πλαισίου της υπό εξέλιξη έρευνας.

Ως προς τον πρώτο σκοπό έγινε προσπάθεια για να γίνει γνωστή η παρούσα κατάσταση της όλης ερευνητικής δραστηριότητας στον τομέα που εντασσόταν η συγκεκριμένη έρευνα.

Αναφορικά με το δεύτερο σκοπό, η έρευνά μας εξετάζει τις παιδαγωγικές θεωρίες που ασχολούνται με την οργάνωση της διδασκαλίας και του σχολικού χώρου, τις θεωρίες μάθησης καθώς και τις βασικές θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης.

Είναι αντιληπτό, μέσω της σκοπιμότητας της βιβλιογραφικής έρευνας, ότι, για να είναι αποτελεσματική μία μελέτη, θα πρέπει να ανασκοπηθούν και να παρουσιαστούν όχι μόνο οι ερευνητικές μελέτες του κλάδου αλλά και όλες οι θεωρητικές που σχετίζονται με το γνωστικό και μεθοδολογικό τομέα του μαθησιακού και παιδαγωγικού φαινομένου, οι οποίες εκφράζουν φιλοσοφικές και ευρύτερες ερμηνευτικές θεωρήσεις και απόψεις για τα θέματα του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου.

«Η βιβλιογραφική έρευνα είναι χρήσιμη, γιατί συστηματοποιεί τις υπάρχουσες αλλά διάσπαρτες πληροφορίες και μας δίνει μια συνολική

εικόνα της κατάστασης των πραγμάτων στο χώρο που μελετάμε. Το καινούργιο που προσφέρεται στο είδος αυτό της έρευνας είναι η συστηματοποίηση και η ερμηνευτική αξιοποίηση των στοιχείων». ¹²

Στην παρούσα διατριβή η βιβλιογραφική έρευνα περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

- α) την εισαγωγή, στην οποία ορίζονται το ερευνητικό πρόβλημα και ο σκοπός της έρευνας,
- β) την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, για να παρουσιαστεί η υπάρχουσα κατάσταση του ερευνητικού προβλήματος,
- γ) την αξιολογική σύγκριση των απόψεων και των ευρημάτων που αναφέρονται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου εντοπίζονται σχέσεις, αντιφάσεις, κενά, ασυνέπειες, και τέλος,
- δ) τις προτάσεις προς κάλυψη των κενών και πληρέστερη επίλυση του ερευνητικού προβλήματος.

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι η βιβλιογραφική έρευνα, αν και είναι χρήσιμη και αναγκαία, εντούτοις από μόνη της δεν είναι ικανή να προσεγγίσει και να τεκμηριώσει επιστημονικά παραδεκτές λύσεις που αναφέρονται στο υπό έρευνα πρόβλημα, γι' αυτό είναι απαραίτητο να συνοδεύεται και από άλλες μορφές έρευνας οι οποίες αναγράφονται στη συνέχεια.

4. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (PILOT STUDY)

Το θέμα μας, που αφορά την οργάνωση και διοίκηση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του δευτεροβάθμιου σχολείου καθώς και την υποδομή του σχολικού κτιρίου, είναι ένα θέμα που έχει ελάχιστα ερευνηθεί, σύμφωνα βέβαια με τα δεδομένα των ερευνητικών κέντρων και τη βιβλιογραφική αναζήτηση. Γι αυτό, πριν ξεκινήσουμε την κύρια έρευνά μας, χρειάστηκε να προχωρήσουμε σε μία προκαταρκτική έρευνα, μικρής βέβαια κλίμακας (όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος) με σκοπό διερευνητικό και ανιχνευτικό. Αυτή η προκαταρκτική έρευνα έγινε για να δούμε δοκιμαστικά πώς προχωρούν τα ερωτηματολόγια, πώς τα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ποιες δυσκολίες συναντούν και τι χρειάζεται να βελτιώσουμε, ώστε η κύρια έρευνα να είναι περισσότερο ολοκληρωμένη, διότι θέλαμε να εκμαιεύσουμε όσο το δυνατόν καλύτερες απαντήσεις και προτάσεις από την κύρια έρευνα.

Χορηγήσαμε λοιπόν τυχαία είκοσι υπό κατάρτιση ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και είκοσι σε μαθητές. Έγινε προσπάθεια να τηρηθούν

μοιόμορφα οι οδηγίες σε όλα τα υποκείμενα του τυχαίου δείγματος, για να είναι τα δεδομένα συγκρίσιμα και να διορθωθούν τυχόν ασάφειες και παραλείψεις. Μετά από την αξιολόγηση της προκαταρκτικής φάσης προχωρήσαμε σε διορθώσεις και αλλαγές. Εν συνεχεία, μετά από όλη αυτή τη διαδικασία, θεωρήσαμε ότι τα ερωτηματολόγια πλέον έλαβαν την τελική τους μορφή, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην κύρια έρευνα.

Είναι απαραίτητο να τονίσουμε ότι η προκαταρκτική έρευνα δεν αποτελεί μία αυτοδύναμη έρευνα, διότι ήταν μικρής έκτασης, με σκοπό να βελτιωθούν τα ερωτηματολόγια και να στηριχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα γινόταν η κύρια έρευνα.

5. ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΔΗΜΟΣΚΟΠΙΚΗ – ΑΠΑΓΩΓΙΚΗ – ΝΑΤΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ

Στην εξέλιξη της κύριας έρευνας χρησιμοποιήσαμε πολλές και διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, γιατί περάσαμε από πολλά και διαφορετικά στάδια στην προσπάθεια της οικοδόμησης της γνώσης. Η διαμόρφωση της γνώσης αποτελούσε τον σκοπό της επιστημονικής έρευνας (διδασκορικής διατριβής). Αυτή έγινε σταδιακά, βαθμιαία και τμηματικά.

Κατά τον καθηγητή Στ. Θεοφανίδη, δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος για την έρευνα, αλλά οι μέθοδοι έρευνας είναι πολλές.¹³

Σε μία έρευνα είναι επιστημονικά δεοντολογικό να χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία μέθοδοι, διότι η μία συμπληρώνει την άλλη, καθώς και η ποικιλία των μεθόδων στην προσέγγιση των ερευνητικών προβλημάτων είναι ο κανόνας στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα.

Στη διατριβή μας υπάρχει η παραπάνω ποικιλία των μεθόδων, όμως κυρίαρχο ρόλο κατέχει η νατουραλιστική συνεπικουρούμενη από τις έρευνες της δημοσκόπησης και της απαγωγής.

5.1 Δημοσκοπική Έρευνα

Χρησιμοποιήθηκε η δημοσκοπική έρευνα, παράλληλα με άλλες μεθόδους, με σκοπό τη συστηματική συλλογή εμπειρικών δεδομένων, για την υπάρχουσα κατάσταση της οργάνωσης, της διοίκησης, του μοντέλου διδασκαλίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού, καθώς και της υπάρχουσας κατάστασης στην κτιριακή υποδομή.

Επιλέχθηκε η χρήση της δημοσκοπικής έρευνας εξ αιτίας:

I) του μεγάλου αριθμού του ερευνούμενου πληθυσμού

II) επειδή πρόκειται για διερεύνηση στάσεων.¹⁴

Ως μέσα συλλογής των εμπειρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα έντυπα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επειδή στόχος ήταν να εκφραστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με ποσοτικούς όρους μέσα από τις κατανομές της ποσοστιαίας συχνότητας, γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν ίδιες ερωτήσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς και ίδιες ερωτήσεις για όλους τους μαθητές. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν «κλειστού τύπου», που στηρίζονταν στην κλίμακα Likert, αλλά έγινε χρήση και ερωτήσεων «ανοικτού τύπου», για να εκφραστούν οι ερωτώμενοι πιο ελεύθερα.

5.2 Απαγωγική Έρευνα

Σε μία έρευνα οι παράγοντες για τους οποίους συγκεντρώνονται οι πληροφορίες λέγονται μεταβλητές.¹⁵ Το κύριο χαρακτηριστικό κάθε μεταβλητής είναι ότι μεταβάλλεται (δεν έχει μόνο μία σταθερή τιμή) και ότι μπορεί να μετρηθεί (η εκάστοτε τιμή της μπορεί να εκφραστεί με αριθμό ή σύμβολο).

Για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τις μεταβλητές που υπεισέρχονται στο ερευνώμενο θέμα και για να διατυπώσουμε υποθέσεις για τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στις μεταβλητές, υπάρχουν δύο τρόποι: ο επαγωγικός και ο απαγωγικός, που είναι εντελώς αντίθετοι μεταξύ τους.¹⁶

Τόσο με την επαγωγή όσο και με την απαγωγή προσπαθούμε να κατανοήσουμε κάποιο σύστημα γνώσεων. Κάθε γνώση οικοδομείται με την επαγωγή, αφού οι γενικές αλήθειες βρίσκονται με την ανάλυση της πείρας μας. Οι γενικές αυτές αλήθειες εφαρμόζονται απαγωγικά στις μερικές περιπτώσεις. Επομένως, η επαγωγή προϋποθέτει την επαγωγή. Εξάλλου και η επαγωγή προϋποθέτει την επαγωγή, επειδή ο νόμος, ο κανόνας όπου θα καταλήξει πρέπει στη συνέχεια να επαληθευτεί από τις μερικές περιπτώσεις.

Στην επαγωγή αρχίζουμε από τα μερικά και προσπαθούμε να βρούμε το γενικό που περιλαμβάνει τα μερικά. Αντίθετα μπορούμε να πούμε ότι εργαζόμαστε απαγωγικά, όταν αρχίζουμε από την αιτία και φτάνουμε

στο αποτέλεσμα (a priori μέθοδος). Η απαγωγική μέθοδος ξεκινά από το γενικό και εφαρμόζει το γενικό στις μερικές περιπτώσεις που το εκφράζουν.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ο απαγωγικός τρόπος, γιατί ξεκινήσαμε από κάποιες υποθετικές παραδοχές για τη σημαντικότητα κάποιων μεταβλητών αλλά και τις πιθανές τους σχέσεις. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων και με βάση τα επιμέρους αυτά πραγματικά δεδομένα, έγινε η παραδοχή ή η απόρριψη των a priori διατυπωμένων υποθέσεων.

Στην απαγωγική διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεών μας βοηθηθήκαμε από τις διάφορες θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης που εκτίθενται στο Α' μέρος της εργασίας.

Αφετηρία στην απαγωγική μέθοδο υπήρξε η εξής πρόταση: Η αποτελεσματικότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατό να βελτιωθεί όταν:

- βελτιωθεί η κτιριακή υποδομή,
- βελτιωθούν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών,
- αυξηθούν οι χρηματικοί πόροι εκ μέρους της πολιτείας, και γίνεται σωστή διαχείριση αυτών,
- ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης,
- αναπτυχθούν περιφερειακά όργανα ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- βελτιωθεί η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ενισχυθεί ο θεσμός της επιμόρφωσης.

5.3 Νατουραλιστική Έρευνα

Η κάθε έρευνα μελετά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επιχειρεί να διαπιστώσει πρώτον μεταξύ ποιων μεταβλητών υπάρχει σημαντική σχέση και δεύτερον, ποιες από αυτές τις σημαντικές σχέσεις είναι αιτιώδεις. Με βάση τις αιτιώδεις σχέσεις η έρευνα προσπαθεί βαθμιαία να διατυπώσει γενικές αρχές-νόμους που ερμηνεύουν τα φαινόμενα.

Όμως σε φυσικές-πραγματικές καταστάσεις, όπως μελετάμε τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, συνυπάρχουν και πολλοί άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν συγχρόνως τη μία ή και τις δύο μελετώμενες μεταβλητές, στον ίδιο ή σε διαφορετικό βαθμό, προς την ίδια ή την

αντίθετη κατεύθυνση. Η παρεμβολή των «τρίτων» αυτών παραγόντων συχνά δημιουργεί ένα πολύπλοκο πεδίο αλληλεπιδράσεων με τις δύο μελετώμενες μεταβλητές, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος να συγκαλυφθεί η αληθής ή πραγματική σχέση μεταξύ των δύο υπό μελέτη μεταβλητών.

Η εικόνα, λοιπόν, για το βαθμό και τη φύση της σχέσης ανάμεσα σε δύο μεταβλητές, που μελετάμε, είναι σαφέστερη όσο περισσότερο φροντίζουμε να απαλείφουμε τις επιδράσεις των άλλων, των «τρίτων» παραγόντων' όσο, δηλαδή, περισσότερο φροντίζουμε να γίνεται, όπως λέγεται, «έλεγχος παραγόντων».

Στην ερευνητική μεθοδολογία υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι αντιμετώπισης αυτών των «τρίτων» παραγόντων:¹⁷

- α) Στις λεγόμενες νατουραλιστικές έρευνες, οι «τρίτοι» παράγοντες, κατά τον χρόνο που εμείς μετράμε τις δύο υπό μελέτη μεταβλητές, αφήνονται ελεύθεροι να συνυπάρχουν και να επιδρούν.
- β) Στις λεγόμενες πειραματικές έρευνες, λαμβάνεται μέριμνα, με κατάλληλη διαρρύθμιση της ερευνητικής διαδικασίας, να απαλειφθούν – να ελεγχθούν οι επιδράσεις των «τρίτων» παραγόντων εκ των προτέρων.

Στην παρούσα διατριβή, μεταξύ των δύο παραπάνω ερευνητικών στρατηγικών επιλέχθηκε η νατουραλιστική, ως εφικτή και αρμόζουσα ερευνητική μέθοδος για το μελετώμενο θέμα, γιατί θελήσαμε να μελετηθούν τα φαινόμενα όπως φυσικώς εξελίσσονται. Ακόμη πρέπει να σημειωθεί ότι η νατουραλιστική έρευνα είναι χρησιμότερη για μία πρώτη διερευνητική χαρτογράφηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών σε ερευνητικά προβλήματα που δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί και ερευνηθεί, όπως το δικό μας.

6. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας διατριβής διαμορφώθηκε μέσα από πέντε διαδοχικά στάδια. Τα στάδια αυτά είναι:

- 1) Η επιλογή και η διατύπωση του ερευνητέου προβλήματος. Χρειάζεται να γίνει αναλυτική και σαφής διατύπωση του προβλήματος, γιατί αφενός παρουσιάζεται το επιλεχθέν θέμα με όλες τις διαστάσεις του, αφετέρου υπάρχει η δυνατότητα να βεβαιωθούμε ότι το επιλεχθέν θέμα αναφέρεται σε κάποιο σημαντικό κενό στη γνώση και διαμέσου της μελέτης του θα προστεθεί νέα επιστημονική γνώση και θα περιοριστεί η άγνοια.

Για να γίνει δυνατή η παραπάνω προσπάθεια, απαραίτητη προϋπόθεση υπήρξε η συστηματική και λεπτομερής ανασκόπηση της αναλογούσας βιβλιογραφίας. Έτσι, μέσα από την παραπάνω διαδικασία ξεκίνησε η επιστημονική προσπάθεια που ήταν απαραίτητο να ακολουθηθεί, για να προχωρήσει ολοκληρωμένα η παρούσα εργασία.

II) Ο σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής που θα εξασφάλιζε το εμπειρικό αποδεικτικό υλικό. Το στάδιο αυτό ήταν το πιο κρίσιμο για την εξέλιξη της έρευνας. Προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στα εξής θέματα:

- καθορισμός των θεματικών περιοχών-αξόνων της έρευνας,
- καθορισμός των μέσων συλλογής του εμπειρικού υλικού,
- καθορισμός του αντιπροσωπευτικού δείγματος, και τέλος
- καθορισμός των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων που θα μας οδηγούσαν στην καλύτερη παρουσίαση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

III) Η εφαρμογή της εκτελεστικής διαδικασίας των προγραμματισθέντων. Ο σκοπός ήταν η μεγαλύτερη επιστροφή των εμπειρικών στοιχείων, ώστε να υπάρχει επιτυχία στην ερευνητική διαδικασία.

IV) Ταξινόμηση, κωδικογράφηση, στατιστική επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων.

Μετά το πέρας του προηγούμενου σταδίου, το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώθηκε, ταξινομήθηκε και κωδικογραφήθηκε, ώστε να πάρει την κατάλληλη μορφή για τη μηχανογραφική επεξεργασία. Διαμορφώθηκαν οι συχνότητες και παρουσιάστηκαν σε πίνακες και γραφικές παραστάσεις. Σηριχθήκαμε στις στατιστικές μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα στο «στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS)»

V) Συγγραφή της διδακτορικής διατριβής. Αυτό ήταν το τελευταίο στάδιο της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάστηκε λεπτομερώς η υφιστάμενη κατάσταση, δόθηκε έμφαση στη μέθοδο της ιστορικής εξέλιξης και τέλος παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που αναπτύχθηκαν από όλη την ερευνητική διαδικασία.

Καταλήγοντας, αξίζει να τονισθεί η μεγάλη αλληλεξάρτηση των σταδίων. Ενώ είχαμε ξεχωριστά και διαφορετικά είδη εργασιών, από το ένα στο άλλο στάδιο υπήρχαν συνεχείς αλληλοεπιδράσεις.

7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν στην παρούσα διατριβή για να συλλεχθούν τα εμπειρικά δεδομένα ήταν: η ανασκόπηση των σχετικών βιβλιογραφικών κειμένων και άρθρων, η συγκέντρωση στατιστικών δεδομένων και η κατάρτιση των ερωτηματολογίων.

7.1 Κατάρτιση Ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο είναι απλή και διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών.¹⁸ Για να αποκομίσουμε τα εμπειρικά δεδομένα που ήταν απαραίτητα για την έρευνα, κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια:

α) των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και

β) των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δυστυχώς δεν υπάρχουν απόλυτοι κανόνες που να εξασφαλίζουν την κατασκευή καλών ερωτηματολογίων. Κατά την κατασκευή των ερωτηματολογίων εμβαθύνουμε στην κατανόηση των προβλημάτων.

Η πρώτη φάση της κατασκευής των ερωτηματολογίων αποβλέπει στο να έρθουν στο προσκήνιο όλα τα επιμέρους θέματα που χρειάζεται να μελετηθούν και, ακόμη, να καθοριστεί ο χαρακτήρας των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν, δηλαδή οι πληροφορίες που θα χρειαστεί να περιέχουν οι απαντήσεις.¹⁹

Εδώ χρειάζεται να επισημάνουμε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν πρωτότυπα. Φροντίσαμε να είναι απλά, κατανοητά, ουσιώδη, με συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα και, ειδικά για τους μαθητές, φροντίσαμε να μην είναι κουραστικά.

Τα ερωτηματολόγια στην περιοχή της Αττικής τα πήγαμε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αφήσαμε να τα συμπληρώσουν και μας τα έστειλαν με το φάκελο που είχαμε αφήσει. Στην επαρχία (στις υπόλοιπες δώδεκα περιφέρειες) εστάλησαν ταχυδρομικώς και επεστράφησαν ταχυδρομικώς με τον εσώκλειστο φάκελο. Και στις δύο περιπτώσεις δόθηκε η ευκαιρία να απαντήσουν αυθόρμητα, ελεύθερα μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.²⁰

Υπήρχαν μέσα στο φάκελο αναλυτικές οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων καθώς και η σχετική άδεια του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της έρευνας. Εδώ χρειάζεται να τονιστεί ότι στην κατάρτιση των ερωτηματολογίων ως οργάνου μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνέβαλε η προσωπική εμπειρία μας στη σχολική τάξη.

7.2 Η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων

Χρησιμοποιήθηκαν τριών ειδών ερωτήσεις: οι ανοικτού τύπου, οι κλειστού τύπου και οι προκατασκευασμένου τύπου.

Στις κλειστές ερωτήσεις η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου είναι περιορισμένες στο ελάχιστο. Ο τύπος της απάντησης μπορεί να προσδιοριστεί από το ερωτηματολόγιο. Οι κλειστές ερωτήσεις ταιριάζουν απόλυτα όταν απαιτούνται απλές απαντήσεις.

Αντίθετα, στις ανοικτές ερωτήσεις ο ερωτώμενος έχει ελευθερία στην απάντηση. Ακόμη, οι ανοικτές ερωτήσεις δίνουν πλούσιες απαντήσεις.

Τέλος, οι προκατασκευασμένες ερωτήσεις είναι ένας τύπος ερωτήσεων που μειώνουν τα μειονεκτήματα των κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. «Οι προκατασκευασμένες ερωτήσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιλογή απ' τις κλειστές, επιτρέποντας έτσι τη συλλογή πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων ταυτόχρονα όμως ταξινομούνται ευκολότερα απ' ό,τι οι απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων».²¹

Οι τύποι των προκατασκευασμένων ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:²²

- α) Οι ερωτήσεις διαβαθμιστικής επιλογής, όπου προτείνονταν πολλά επάλληλα επίπεδα, διαφορετικού βαθμού, σε ανιούσα ή κατιούσα διάταξη, από τα οποία επιλεγόταν το ένα.
- β) Οι ερωτήσεις πολλών επιλογών, μεταξύ πολλαπλών, μη αμοιβαίως αποκλεισμένων, εναλλακτικών απαντήσεων, όπου από λίστα με πολλές προτεινόμενες απαντήσεις, που η μία δεν απέκλειε την άλλη, επιλέγονταν περισσότερες της μίας.
- γ) Οι διευθετήσεις πολλαπλών επιλογών σε τακτική σειρά, όπου πολλές προτεινόμενες πιθανές απαντήσεις διευθετούνταν σε αύξουσα ή φθίνουσα σειρά με βάση κάποιο αξιολογικό κριτήριο, και
- δ) Οι αναγκαστικής επιλογής, όπου από ένα ζεύγος απαντήσεων επιλεγόταν αυτή που θεωρούνταν πιο αποδεκτή.

8 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ - ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στην έρευνα το δείγμα είναι η ομάδα από την οποία έχουν ληφθεί τα δεδομένα. Συνήθως το δείγμα μιας έρευνας αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου ομοειδών περιπτώσεων, που λέγεται πληθυσμός. «Τα μέλη της ομάδας που απαρτίζουν το δείγμα λέγονται *υποκείμενα* ή *περιπτώσεις*. Ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων που αποτελούν ένα δείγμα λέγεται *μέγεθος* του δείγματος». ²³ Η διαδικασία με την οποία επιλέγουμε από έναν πληθυσμό το δείγμα λέγεται *δειγματοληψία*.

«Στις εφαρμογές τις περισσότερες φορές ο πληθυσμός είναι τεράστιος ή και άπειρος και επομένως το γεγονός της προσέγγισης και μελέτης όλων των χαρακτηριστικών του είναι δύσκολο ή αδύνατο. Όμως το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας είναι ο πληθυσμός. Πρέπει, λοιπόν, να βρεθούν τρόποι για τη μελέτη του, για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών του. Οι τρόποι αυτοί εντοπίζονται στη μελέτη δειγμάτων που παίρνουμε από τον πληθυσμό και στη συνέχεια στις τεχνικές (μεθόδους) που μας επιτρέπουν να μεταφέρουμε τα συμπεράσματα που βγάλαμε για το δείγμα στον πληθυσμό». ²⁴

Για την αξιοπιστία των εκτιμήσεων και τη μείωση της απόκλισης που υπάρχει ανάμεσα στις τιμές του δείγματος του πληθυσμού και στην αληθή τιμή του πληθυσμού, χρειάζεται να εξασφαλίσουμε την αμεροληψία του δείγματος. Δηλαδή, πρέπει να έχουμε δείγμα που να είναι καλός αντιπρόσωπος του πληθυσμού. ²⁵ Γι' αυτό χρειάζεται το δείγμα να έχει ληφθεί από τον πληθυσμό με τον ορθό τρόπο και να έχει το κατάλληλο μέγεθος. ²⁶

Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τις πληροφορίες που θέλουμε να αντλήσουμε από αυτό, από το βαθμό εμπιστοσύνης που επιθυμούμε να έχουν τα συμπεράσματά μας, αλλά και το κόστος της διαδικασίας συλλογής των αντικειμένων του δείγματος.

Η πιο βασική προϋπόθεση για να εξασφαλίσουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι η λεγόμενη *τυχαία* δειγματοληψία. Η μέθοδος αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για τη στατιστική, γιατί οι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής μπορούν να εφαρμοστούν μόνο στα τυχαία δείγματα. ²⁷ Κύριο χαρακτηριστικό της τυχαίας δειγματοληψίας είναι το ότι κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα.

Στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη ερωτηματολογίων, των οποίων οι αποδέκτες ήταν δύο διαφορετικά ευρύτερα σύνολα υποκειμένων: οι μαθητές γυμνασίων και λυκείων και οι καθηγητές τους.

Έτσι, πάρθηκαν δύο διαφορετικά δείγματα από δύο διαφορετικούς πληθυσμούς. Η δειγματοληψία ήταν «τυχαία». Η επιλογή έγινε ως εξής: Με βάση τη διοικητική διαίρεση της Ελλάδος σε 13 περιφέρειες, επιλέχθηκε ένας νομός από κάθε περιφέρεια, με σκοπό την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Η επιλογή του κάθε νομού εκάστης περιφέρειας έγινε με βάση το πλήθος των σχολικών μονάδων που είχε κάθε ένας. Έτσι, επιλέχθηκε ο νομός από κάθε περιφέρεια που είχε το μεγαλύτερο πλήθος σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια, ανάλογα με τον αριθμό σχολικών μονάδων επιλέχθηκε το αριθμητικό μέγεθος ερωτηματολογίων που στάλθηκε σε κάθε νομό. Δηλαδή, ο αριθμός των ερωτηματολογίων που στάλθηκε σε κάθε νομό είναι ανάλογος με τον αριθμό των σχολείων του νομού στο σύνολο της χώρας. Επίσης, τα ερωτηματολόγια εντός κάθε νομού μοιράστηκαν αναλογικά στα σχολεία, με βάση τη διάκριση του πληθυσμού σε αστικό, ημιαστικό και αγροτικό, όπως προκύπτει από την Ε.Σ.Υ.Ε. (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος), και συγκεκριμένα:

Επιλογή

- των 13 Διοικητικών Περιφερειών
- ενός Νομού από κάθε Περιφέρεια
- με βάση το Πλήθος των Σχολείων
- της Αστικότητας της περιοχής

Χρόνος της Έρευνας

Από 1 Απριλίου μέχρι 31 Μαΐου 2000

Τόπος της Έρευνας

Οι Νομοί στους οποίους εστάλησαν τα ερωτηματολόγια είναι οι εξής 13: Έβρου, Ιωαννίνων, Αχαΐας, Θεσσαλονίκης, Λάρισας, Δωδεκανήσων, Εύβοιας, Ηρακλείου, Κοζάνης, Κέρκυρας, Αττικής, Λέσβου, Μεσσηνίας.

Πληθυσμός (Πλήθος) Σχολείων

- 1.876 γυμνάσια
- 1.294 λύκεια

(Με βάση τα στοιχεία της Μηχανοργάνωσης του Υπουργείου Παιδείας στις 16-2-2000).

Μέγεθος του Δείγματος

Ως μέγεθος του δείγματος ορίστηκε το 5% των παραπάνω σχολείων. Αυτό κρίνεται ως ικανοποιητικό λόγω του μεγάλου πλήθους των σχολείων. Με βάση τον παραπάνω τρόπο επιλογής του δείγματος και το παραπάνω μέγεθος του δείγματος, κατά τη γνώμη μας είναι δυνατή η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Το Σύνολο Σχολείων που πήραν Ερωτηματολόγια ήταν:

- Σύνολο Σχολείων: 161
- Γυμνάσια: 94
- Λύκεια: 67

Το Σύνολο Ερωτηματολογίων που πήραν τα παραπάνω σχολεία ήταν:

- Σύνολο ερωτηματολογίων: $161 \times 5 = 805$, για τους μαθητές γυμνασίων και λυκείων.
- Σύνολο ερωτηματολογίων: $161 \times 5 = 805$, για τους καθηγητές γυμνασίων και λυκείων.

Δηλαδή εστάλησαν συνολικά 1.610 ερωτηματολόγια.

Η εκτίμηση του χρόνου συμπλήρωσης:

Δεν υπήρξε προτίμηση για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εντός ή εκτός του σχολικού προγράμματος.

Για το ερωτηματολόγιο του καθηγητή χρειάστηκαν 60' λεπτά περίπου, ενώ για το ερωτηματολόγιο του μαθητή χρειάστηκαν 15' – 20' λεπτά περίπου.

Ποσοστό επιστραφέντων Ερωτηματολογίων:

- για τους καθηγητές ήταν: 78,8% επί των αποσταλέντων.
- για τους μαθητές ήταν: 82,8% επί των αποσταλέντων.

Τα παραπάνω ποσοστά επιστροφής ήταν πολύ ικανοποιητικά, δεδομένου ότι, κατά τις απόψεις θεωρητικών²⁸ της εκπαίδευσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία δυσπιστία απέναντι στις έρευνες. Κάτι ανάλογο διαπιστώσαμε και στην παρούσα έρευνα. Χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια για να πεισθούν οι καθηγητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ενώ οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και αποδοχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. Θεοφανίδης, Στ. (1998) *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Σκέψης και Έρευνας*, Αθήνα: Μπένος, σελ. 68.
2. ό.π., σελ. 76.
3. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Management στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 79.
 - Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμ. Α', Αθήνα: Χ.Ε., σελ. 15.
4. Γκότοβος, Θ., κ.ά. (1984) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 77.
5. Φράγκος, Χ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 173.
6. ό.π., σελ. 173.
7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης (1999) (Επιμέλεια–Εισαγωγή Ι. Σολομών) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 31.
8. Γκότοβος, Α., κ.ά., ό.π., σελ. 77.
9. ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (1998), *Μελέτες-Έρευνες 1*, Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., σελ. 131.
10. Γκότοβος, Α., κ.ά., ό.π.
11. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 82.
12. ό.π., σελ. 84.
13. Θεοφανίδης, Στ., ό.π., σελ. 184.
14. Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 46.
15. Παρασκευόπουλος, Ι. (1984) *Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα: Χ.Ε., σελ. 15.
16. Πετρουλάκης, Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκη.
17. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 89.
18. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης, ό.π., σελ. 156.

19. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου (1996) (Εποπτεία Β. Φίλιας) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.
20. Ξωχέλλης, Π., ό.π., σελ. 46.
21. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, ό.π., σελ. 157.
22. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 94.
23. Παρασκευόπουλος, Ι. (1984), ό.π., σελ. 17.
24. Κалаματιανού, Α. (1985) *Εισαγωγή στη Στατιστική και Εφαρμογές*, Τόμ. Ι, Αθήνα, σελ. 165.
25. ό.π., σελ. 167.
26. Παρασκευόπουλος, Ι. (1984), ό.π., σελ. 115.
27. ό.π., σελ. 116.
28. **Σχετικά** με το χαμηλό ποσοστό επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων στις Έρευνες, βλ. Παπανασούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του Σχολείου, Θεωρητική & Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 65, Ξωχέλλης, Π., ό.π., σελ. 47-48.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διάθρωση, η οργάνωση και η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρέπει να ικανοποιούν την απαίτηση της γνωστικής και παιδαγωγικής συνέχειας των βαθμίδων και υποβαθμίδων της εκπαίδευσης, της αποδοτικότερης, εκπαιδευτικά, αλλά και της λειτουργικότερης, εργασιακά, οργάνωσης της σχολικής ζωής. Η διοίκηση χρειάζεται να είναι ενιαία.¹

- α) ως προς το χώρο: η σχολική μονάδα να αποτελεί μια δομολειτουργική, αισθητική και αρχιτεκτονική ενότητα (σχολικές αίθουσες, αίθουσες εργαστηρίων, βιβλιοθήκη, αίθουσα εκδηλώσεων, γυμναστήριο, γραφεία, αύλειος χώρος)
- β) ως προς τη λειτουργία: να επικρατεί συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων, με αναβάθμιση του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβουλίου, και με διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων στις συνεδριάσεις των οργάνων αυτών, όταν συζητούνται θέματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές
- γ) ως προς τη σφαιρική και συνολική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού έργου. Η διοίκηση δεν χρειάζεται να αναδεικνύει ως κυρίαρχες τις γραφειοκρατικές λειτουργίες και τις ιεραρχικές-εξουσιαστικές δομές, αλλά να τις υποτάσσει σε μια πολλαπλότητα λειτουργιών, παιδαγωγικών, διδακτικών, επισημονικών, ψυχολογικών, πολιτιστικών, αισθητικών και αθλητικών.

1.2 Το υφιστάμενο διοικητικό σύστημα της Ελληνικής Εκπαίδευσης

1.2.1 Διοικητική Δομή

Ως γνωστόν η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει ως περιεχόμενο² τον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής αποτελεσματικότητας των σχολικών

οργανισμών. Στη χώρα μας η εκπαιδευτική διοίκηση στηρίζεται στη «γραμμική ή ιεραρχική» δομή συνεπικουρούμενη με επιτελικά όργανα. Θα λέγαμε ότι λαμβάνει μικτό χαρακτήρα και σχηματικά παρουσιάζεται ως μία πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας είναι ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στη βάση της βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί και οι μαθητές. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1304/1982, 1566/1985, 2817/2000 και 2986/2002) η διοικητική δομή των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τέσσερα διαδοχικά ανερχόμενα επίπεδα διοίκησης.

α) Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Κεντρικό Υπηρεσιακό, Πειθαρχικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (ΚΥΣΔΕ), καθώς και τους βοηθητικούς οργανισμούς, όπως τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.), τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) και τα επιτελικά συμβουλευτικά όργανα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.).

Κατά τους ορισμούς του Συντάγματος, η Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρέπει να παρέχει οδηγίες και κατευθύνσεις για την παραπέρα πορεία και δράση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Δηλαδή ο ρόλος της κεντρικής υπηρεσίας έναντι των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης πρέπει να είναι επιτελικός και όχι, όπως αποδεικνύεται στην πράξη, εκτελεστικός.³

β) Το περιφερειακό επίπεδο, που περιλαμβάνει για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «την Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπου προΐσταται μετακλητός Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης.

γ) Το νομαρχιακό επίπεδο που αποτελείται από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης και το Περιφερειακό Συμβούλιο (ΠΥΣΔΕ).

δ) Το επίπεδο σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει το Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Στο άρθρο 11 του νόμου 1566/1985 ορίζεται ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής... και την εφαρμογή αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων και ο σύλλογος των διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής... Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολόγιου και αναλυτικού προγράμματος... και ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες...».

Ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός, αφού η εξουσιαστική του δράση -λόγω της πυραμιδικής οργάνωσης- δεν είναι ενισχυμένη με αποφασιστικές αρμοδιότητες.

Η διοίκηση ασκείται από δύο τύπους διοικητικών οργάνων: τα μονομελή και τα συλλογικά όργανα. Ως μονομελή όργανα χαρακτηρίζονται: ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο νομάρχης, ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, ο προϊστάμενος διεύθυνσης και γραφείου και ο διευθυντής σχολείου. Ως συλλογικά όργανα θεωρούνται: το κεντρικό και το περιφερειακό συμβούλιο (ΚΥΣΔΕ-ΠΥΣΔΕ) και ο σύλλογος των διδασκόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

A) Το εθνικό επίπεδο

1. *Διευθύνσεις της Κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*
 - I) Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - II) Διεύθυνση Προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - III) Διεύθυνση Διοικητικών Υποθέσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - IV) Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων (ΔΙ.ΕΦ.ΕΣ)
2. *Μονομελή Κεντρικά Διοικητικά Όργανα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*
 - I) Υπουργός
 - II) Υφυπουργός ή Υφυπουργοί
 - III) Γενικός Γραμματέας
 - IV) Ειδικοί Γραμματείς
3. *Συλλογικά Κεντρικά Διοικητικά Όργανα Δ.Ε.*
 - I) Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.)
4. *Γνωμοδοτικά και Συμβουλευτικά Όργανα*
 - I) Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε)
 - II) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
 - III) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε)
 - IV) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.)
5. *Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί*
 - I) Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.)
 - II) Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.)

Β) Το περιφερειακό επίπεδο

Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης,

- I) Διοίκησης
- II) Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- III) Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γ) Το νομαρχιακό επίπεδο

Σύστημα Διοικητικής Οργάνωσης σε Περιφερειακό και Νομαρχιακό Επίπεδο,

- 1. Περιφερειακή Διοικητική Οργάνωση
 - I) Οι Εκπαιδευτικές Περιφέρειες
 - II) Ο Σχολικός Σύμβουλος
- 2. Διοικητική Οργάνωση σε Νομαρχιακό Επίπεδο
 - I) Μονομελή Διοικητικά Όργανα
 - i. Νομάρχης
 - ii. Προϊστάμενος Διεύθυνσης Δ.Ε
 - iii. Προϊστάμενος Γραφείου Δ.Ε.
 - iv. Προϊστάμενος Γραφείου Φυσικής Αγωγής
 - II) Συλλογικά Διοικητικά Όργανα
 - i. Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δ.Ε. (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.)

Δ) Το επίπεδο σχολικής μονάδας

- 1. Μονομελή Διοικητικά Όργανα
 - I) Ο Διευθυντής
 - II) Ο Υποδιευθυντής ή οι Υποδιευθυντές
- 2. Συλλογικά Όργανα
 - I) Σύλλογος Διδασκόντων
 - II) Συμβούλιο της Τάξης

1.2.2 Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα διοικείται και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ιστορικά, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) συστήθηκε το έτος 1822 με την Α' Εθνοσυνέλευση στην Επίδαυρο και ήταν αρμόδιο για όλα τα θέματα που αφορούσαν την εκκλησία και την παιδεία. Σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να ασκείται από τον ίδιο κρατικό φορέα.

Ως «εκπαιδευτική πολιτική» εννοούμε την εκάστοτε σχεδιασμένη τακτική που κρίνεται αναγκαία για την πραγματοποίηση προκαθορισμένων σκοπών της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων.

Επειδή στην ελληνική εκπαίδευση τα πάντα αποφασίζονται από τα «πάνω», ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένος. Για τον τρόπο που ακολουθείται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις και επικρίσεις. Ο Ι. Πανούσης, π.χ., αναφέρει σχετικά: «Όταν η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει την ευθύνη της διοίκησης και του κεντρικού ελέγχου της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν οι προϊστάμενοι των δ/σεων εκπαίδευσης στους νομούς είναι πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, όταν ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος και για την τήρηση των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, πού χωράει η αυτόνομη δράση του εκπαιδευτικού, ο δάσκαλος αδυνατεί πλέον να εγγράψει στάση ζωής στην ψυχή του μαθητή και μεταβάλλεται -ίσως άθελά του πολλές φορές- σε καλό αγωγό-ιμάντα εξουσίας και ιεροκήρυκα της κανονικότητας, της συμμόρφωσης, της ιεραρχίας, της τυποποίησης, της άκριτης αφομοίωσης κανόνων και παραδειγμάτων».⁴

2. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ελληνική εκπαίδευση διοικείται με ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα, παρά τη θέσπιση με το Ν. 1566/1985 ενός αριθμού διατάξεων για αποκέντρωση. Κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο Υπουργός Παιδείας, ο οποίος βοηθιέται στο έργο του από τις αρμόδιες υπηρεσίες του υπουργείου του. Ο Υπουργός δεν εισηγείται μόνο τα βασικά νομοσχέδια στη βουλή προς ψήφιση, αλλά έχει και την αποκλειστική αρμοδιότητα για την υλοποίησή τους, αφού ο ίδιος εξουσιοδοτείται από το νόμο να εκδώσει τα απαραίτητα προεδρικά διατάγματα με τα οποία ασκείται η όλη εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας. Τα προεδρικά διατάγματα τα οποία προβλέπει για έκδοση ο νόμος είναι εκείνα με τα οποία γίνονται οι αναγκαίες και επιθυμητές διορθωτικές παρεμβάσεις και χρησιμοποιούνται ως μέσο χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκάστοτε κυβέρνηση μέσω του Υπουργού Παιδείας.

Υπάρχει όμως διάσταση ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και στην πρακτική που ακολουθείται στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά τα διοικητικά θέματα. Αυτό γίνεται φανερό στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που ακολουθεί.

2.1 Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων

Η εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει ότι η διοίκηση και η εποπτεία λειτουργίας των σχολείων ασκούνται από τους προϊστάμενους των διευθύνσεων και των γραφείων εκπαίδευσης. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης λειτουργούν στην πρωτεύουσα του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος, ενώ τα γραφεία εκπαίδευσης έχουν την έδρα τους σε μικρότερες περιοχές, πόλεις ή κωμοπόλεις. Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης ή του γραφείου εκπαίδευσης ασκεί διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς του και παράλληλα είναι ο διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών. Τα γραφεία εκπαίδευσης υπάγονται στη διεύθυνση εκπαίδευσης του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος και η διεύθυνση εκπαίδευσης στο νομάρχη.

Η επιλογή των προϊσταμένων των διευθύνσεων και των γραφείων εκπαίδευσης διενεργείται σύμφωνα με το Ν. 1304/1982, όπως αντικαταστάθηκε από το Ν. 1566/1985 και τροποποιήθηκε στη συνέχεια από το Ν. 2043/1992 και το Ν. 2986/2002. Με κριτήριο τις αρμοδιότητές τους, οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων και των γραφείων εκπαίδευσης δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τη διοίκηση των σχολείων, με την οποία ασχολούνται άλλα κρατικά όργανα, που προβλέπονται από το Ν. 1566/1985, αλλά έχουν εποπτικά καθήκοντα για να εξασφαλίσουν τη σωστή λειτουργία των σχολείων της περιφέρειάς τους.

2.2 Η διοίκηση των σχολείων

Τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την διοίκηση των σχολείων ως αυτοτελών μονάδων περιλαμβάνει ο Ν. 1566/1985. Στο προσομίό του ορίζονται ως όργανα διοίκησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο **διευθυντής**, ο **υποδιευθυντής** και ο **σύλλογος των διδασκόντων**.

A) Ο Διευθυντής και οι Υποδιευθυντές

Ο διευθυντής του σχολείου, σύμφωνα με το Ν. 1566/1985, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της

σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων· επίσης μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.⁵

Ο υποδιευθυντής αναπληρώνει το διευθυντή, τον βοηθά στην άσκηση των καθηκόντων του και έχει την ευθύνη της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου. Αν δεν υπάρχει διευθυντής ή υποδιευθυντής, η προσωρινή άσκηση καθηκόντων ανατίθεται με απόφαση του νομάρχη, μετά από εισήγηση του περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, Π.Υ.Σ.Δ.Ε., σε εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολείο του νομού και διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα.

Ο διευθυντής του σχολείου ακόμη :

1. έχει την άμεση επίβλεψη του σχολείου, το οποίο εκπροσωπεί σε όλες τις σχέσεις του,
2. τηρεί το Αρχείο και τα υπηρεσιακά έγγραφα του σχολείου,
3. είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της νομοθεσίας, τις εγγραφές, μετεγγραφές των μαθητών/-τριών, την τακτική τους φοίτηση,
4. ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την εξέλιξη της νομοθεσίας και για κάθε οδηγία, απόφαση, εγκύκλιο, των προϊσταμένων Αρχών,
5. συμμετέχει στα όργανα που η νομοθεσία προβλέπει,
6. προεδρεύει στο σύλλογο διδασκόντων.

Μέχρι σήμερα δεν έχουν εκδοθεί αναλυτικά τα καθήκοντα του διευθυντή, πράγμα που προβλέπεται από το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985.

B) Ο Σύλλογος των Διδασκόντων

Το σύλλογο των διδασκόντων αποτελούν όλοι όσοι διδάσκουν στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται μαθητικά θέματα, μετέχουν και δύο εκπρόσωποι των μαθητών, που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων. Ο σύλλογος των διδασκόντων χαράσσει τις κατευθύνσεις για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λειτουργία του σχολείου, έχει δε επιπλέον την ευθύνη για την τήρηση του ωρολόγιου και του αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και την προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής.⁶

Μέχρι σήμερα δεν έχουν εκδοθεί αναλυτικά τα καθήκοντα του συλλόγου διδασκόντων, πράγμα που προβλέπεται από το άρθρο 11, εδ. Δ, 4 του νόμου 1566/1985. Και επειδή, όπως αναφέραμε προηγουμένως, κάτι

αντίστοιχο έχει συμβεί και με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ των δύο οργάνων. Το πρόβλημα αυτό δεν αποτελεί άλλοθι για να μην καταστεί ο σύλλογος διδασκόντων το βασικό όργανο διεύθυνσης, προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

Στη σχετική αρθρογραφία και βιβλιογραφία η τάση που κυριαρχεί θέλει το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας με αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα, έτσι ώστε, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, η σχολική μονάδα να καταστεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, με βασικό όργανο το σύλλογο διδασκόντων, προγραμματίζεται και εξειδικεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, οργανώνονται επιμέρους εκπαιδευτικές εφαρμογές του προγράμματος, επιλέγονται τα διδακτικά μέσα, προγραμματίζονται και εφαρμόζονται τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αξιολογείται το έργο της σχολικής μονάδας.⁷ Προϋπόθεση μιας τέτοιας λειτουργίας είναι η θεσμική κατοχύρωση του συλλόγου διδασκόντων σε επίπεδο αποφάσεων και υλοποίησής τους, η οικονομική αυτοδυναμία, η σχετική σταθερότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η εξάλειψη εξουσιαστικών σχέσεων που πηγάζουν από διοικητικές ιεραρχίες, η συμμετοχή γονέων και μαθητών (στο λύκειο) και η τροποποίηση του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών.⁸

Γ) Το Συμβούλιο της Τάξης

Το συμβούλιο τάξης αποτελείται από καθηγητές που διδάσκουν σε μία τάξη και τον υποδιευθυντή του σχολείου. Το συμβούλιο τάξης δεν έχει αποφασιστικό χαρακτήρα, αλλά εισηγητικό προς το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος έχει και την τελική ευθύνη της λήψης των αποφάσεων.⁹ Το συμβούλιο τάξης σε μεγάλες σχολικές μονάδες μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην οργάνωση του προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στο λύκειο και την τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση. Στην πράξη όμως, δεν γίνεται τακτική χρήση του θεσμού αυτού.

Δ) Ο Σχολικός Συνεταιρισμός

Η σχολικός συνεταιρισμός προβλέπεται από το άρθρο 46 του Ν. 1566/1985 και αποτελεί ελεύθερη ένωση των μαθητών του σχολείου. Η σχολικός συνεταιρισμός αναλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, όπως χειροτεχνία, σχολικό κήπο, έργα πολιτισμού κ.λπ. Η λειτουργία του σχολικού συνεταιρισμού στηρίζεται

στην ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και στις αρχές της συνεργασίας και της αυτοδιοίκησης. Σκοπός είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης και της αλληλοβοήθειας και η απόκτηση γνώσεων για τις συλλογικές μορφές οικονομικής δραστηριότητας. Στην πρακτική όμως, του σχολικού πλαισίου δεν το συναντούμε τακτικά.

Ε) Το Σχολικό Συμβούλιο

Το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τα μέλη του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο του δήμου ή της κοινότητας στη σχολική επιτροπή και τρεις εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων. Το όργανο αυτό έχει ως αποστολή του την εξασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και γονέων¹⁰, την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, καθώς και την υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Ο θεσμός αυτός όμως είναι παραμελημένος με ευθύνη βέβαια όλων των φορέων που το απαρτίζουν, ενώ θα μπορούσε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα.

ΣΤ) Οι Μαθητικές Κοινότητες

Οι μαθητικές κοινότητες έχουν ως αποστολή τους την οργάνωση της μαθητικής ζωής, με την ενημέρωση των διδασκόντων για τα προβλήματά τους, με τη συμμετοχή τους στην καλύτερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου και με την οργάνωση και πραγματοποίηση σχολικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Είναι ένας θεσμός που στηρίζει τη δημοκρατία και την ισότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και γι' αυτό χρειάζεται να βρεθούν τρόποι για στήριξη και βελτίωσή του.

Ζ) Ο Σύλλογος Γονέων

Ο σύλλογος των γονέων απαρτίζεται από τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας και συμμετέχει με εκπρόσωπο τόσο στα όργανα διοίκησης του σχολείου όσο και στα εθνικά συμβουλευτικά όργανα, μέσω εκπροσώπου της συνομοσπονδίας γονέων της χώρας.

Εκτός των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που άμεσα εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν και οι γονείς των μαθητών. Ο νόμος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παραλείπει να λάβει υπόψη του το φυσικό και άμεσο ενδιαφέρον των γονέων για τη σωστή μόρφωση των παιδιών τους. Ασφαλώς, το ενδιαφέρον αυτό δεν τυποποιείται σε ψυχρούς νομικούς κανόνες, αλλά ο νομοθέτης προσπαθεί να δείξει με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό

λαμβάνει υπόψη τον παράγοντα “γονείς των μαθητών”.¹¹ Στο Ν. 1566 διαπιστώνουμε ότι έχουν θεσπιστεί διατάξεις αφενός για την εκπροσώπηση των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής και αφετέρου για τις οργανώσεις των γονέων στις διάφορες βαθμίδες τους. Συμμετοχή των γονέων προβλέπεται σε όλα τα συλλογικά όργανα. Στο εθνικό συμβούλιο παιδείας, στις νομαρχιακές, επαρχιακές, και δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας, στα σχολικά συμβούλια και στις σχολικές επιτροπές μετέχουν εκπρόσωποι των οργανώσεων των γονέων. Οι μορφές οργάνωσης απαριθμούνται στο νόμο, ο οποίος ορίζει ότι η συμμετοχή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα του Ν. 1566/1985 προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων. Καταρχήν οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, ο οποίος φέρει την επωνυμία του σχολείου. Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας, του δήμου ή του δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων και κατόπιν οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος μία ομοσπονδία γονέων. Τέλος, οι ομοσπονδίες γονέων όλης της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία.

«Οι γονείς αποτελούν το σημαντικότερο εταίρο στη λειτουργία του σχολείου και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και είναι ο βασικός διάλογος για το *άνοιγμα* του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο. Τα σχολεία δεν είναι ούτε μπορούν να είναι κλειστά συστήματα. Πρέπει να είναι ημιδιαπερατά, εφόσον θέλουν να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Οι γονείς πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εταίροι της σχολικής κοινότητας και όχι ως αναγκαίο κακό».¹² Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι εκτός από τους νόμους που είναι απαραίτητοι για τη στήριξη αυτού του θεσμού, χρειάζεται και οι ίδιοι οι γονείς να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων, γιατί έτσι βελτιώνεται η «μαθητική ζωή» του παιδιού τους.

Η) Η Σχολική Επιτροπή

Η σχολική επιτροπή είναι Ν.Π.Δ.Δ.. Είναι δυνατόν να καλύπτει ένα ή περισσότερα σχολεία. Αποτελείται από τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης, τον εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων, το διευθυντή του σχολείου και τον εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας. Πρόεδρος της σχολικής επιτροπής είναι ο δήμαρχος ή ο πρόεδρος της κοινότητας ή άλλο αιρετό μέλος ή μη – και ο διευθυντής του σχολείου που ορίζεται απ’ αυτούς.

Έργο της σχολικής επιτροπής είναι: η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για λειτουργικές δαπάνες, η χρήση των σχολικών εγκαταστάσεων, η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό, η τήρηση της καθαριότητας των σχολικών μονάδων και γενικότερα η ευθύνη του εφοδιασμού του σχολείου με όλα τα απαραίτητα μέσα για τη λειτουργία του.

2.3 Η παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης

α) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτελεί συλλογικό γνωμοδοτικό και επιτελικό όργανο και διέπεται από διεξοδικές ρυθμίσεις του Ν. 1566/1985.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία και υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Ο σκοπός του Π.Ι. και οι δραστηριότητές του περιγράφονται στο νόμο. Περιλαμβάνουν ιδίως την επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατάρτιση και υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την εκπόνηση και τη μέριμνα εφαρμογής των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.¹³

Το κύριο προσωπικό του ινστιτούτου αποτελείται από συμβούλους και μόνιμους ή με θητεία παρέδρους. Τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στις θέσεις συμβούλων και παρέδρων απαριθμούνται στο νόμο. Οι κενές θέσεις συμβούλων και παρέδρων προκηρύσσονται δημοσίως και η επιλογή και ο διορισμός γίνονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

β) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι

Το θεσμό των σχολικών συμβούλων εισήγαγε ο Ν. 1304/1982, ο οποίος τροποποιήθηκε στη συνέχεια με το Ν. 1566/1985 (άρθρ. 57) και το Ν. 1966/1991 (άρθρ. 8 και 9). Ο νομοθέτης διατήρησε εδώ ένα μονοπρόσωπο όργανο, το βασικό έργο του οποίου είναι η επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε βαθμίδας.

Για το σκοπό αυτό, ο σχολικός σύμβουλος συνεργάζεται αφενός με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το διευθυντή και το μαθητικό συμβούλιο του σχολείου, και αφετέρου με τα προϊστάμενα όργανα και τις άλλες υπηρεσίες που ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης.

2.4 Οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης

Στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργούν και οργανισμοί οι οποίοι δεν ασκούν συντονιστικά ή εποπτικά καθήκοντα, αλλά έχουν κυρίως ως

αποστολή να συνδράμουν με διάφορους τρόπους το έργο της εκπαίδευσης.¹⁴

1) Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.).

Ο Ο.Σ.Κ. ήταν από το 1962 που ιδρύθηκε, Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου. Μετετρέπεται όμως το 1998 σε ανώνυμη εταιρία με μοναδικό μέτοχο το ελληνικό δημόσιο. Ασχολείται κυρίως με τη μελέτη, την κατασκευή και τον εξοπλισμό των κτιρίων για τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της λαϊκής επιμόρφωσης, με βάση το πρόγραμμα που καταρτίζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Με τη σταδιακή ανάπτυξη της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης οι αρμοδιότητές του συρρικνώνονται. Έχει υπό την ευθύνη του μόνο την Αττική, ενώ σε εθνικό επίπεδο συνεχίζει να προμηθεύει με εξοπλισμό όλα τα σχολεία της χώρας.

Η ανέγερση σχολικών κτιρίων από τον Ο.Σ.Κ. γίνεται σε οικοπέδα, που ανήκουν στον οργανισμό ή στις εφορείες σχολείων. Η κυριότητα επί των οικοπέδων αποκτάται με αγορά, ανταλλαγή, δωρεά, κληρονομιά ή κληροδοσία. Ο νόμος επιτρέπει, επιπλέον, την αναγκαστική απαλλοτρίωση οικοπεδικών εκτάσεων για την κάλυψη των αναγκών του Ο.Σ.Κ. Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί από την πλευρά της πολεοδομικής νομοθεσίας ότι ο καθορισμός των κοινωφελών εκτάσεων που προορίζονται για την ανέγερση σχολικών κτιρίων μπορεί να γίνει με την συνοπτική διαδικασία του νόμου, ώστε να διευκολυνθεί η άμεση στέγαση των μαθητών.

2) Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.)

Ο Ο.Ε.Δ.Β. ιδρύθηκε ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας. Έχει ως σκοπό την έκδοση και διάθεση κάθε είδους βιβλίων και εντύπων που είναι απαραίτητα για τις ανάγκες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

3. ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

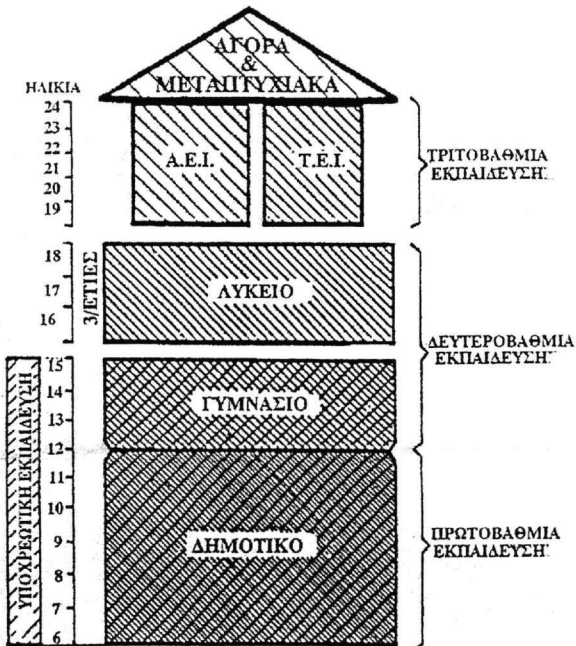
Για να γίνει η διάρθρωση των σχολικών συστημάτων χρησιμοποιούνται ορισμένα βασικά κριτήρια, που δηλώνουν ποια στοιχεία θα ληφθούν υπόψη. Τα κριτήρια οργάνωσης των σχολικών βαθμίδων της εκπαίδευσης διαφέρουν από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή.

Σε ό,τι αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, βλέπουμε ότι αυτή απαρτίζεται από μία ιεραρχημένη σειρά σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων που συνδέονται μεταξύ τους με γενικούς

σκοπούς.¹⁵ Στην Ελλάδα η ιεραρχική αυτή διαβάθμιση περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Η Διάρθρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος (1998)



Πηγή: Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Μάνατζμεντ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 103.

Το οργανόγραμμα του Διαγράμματος 3 παρουσιάζει τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα έτη σπουδών και τις αντίστοιχες ηλικίες σε κάθε βαθμίδα και επίπεδο εκπαίδευσης.

Οι βαθμίδες στις οποίες παρέχεται η εκπαίδευση είναι:¹⁶

- **Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**, που αποτελείται από την προσχολική αγωγή (νηπιαγωγεία) και τη δημοτική εκπαίδευση (δημοτικά σχολεία).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ως γενικό σκοπό την εισαγωγή κάθε νέας γενιάς παιδιών μιας κοινωνίας στις παραδόσεις της και στις στοιχειώδεις γνώσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες, για να προσαρμοσθούν σ' αυτή, ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της ζωής ως άτομα και πολίτες.

- **Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**, που περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια κάθε τύπου και τις τεχνικές σχολές. Στα γυμνάσια εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτησή τους είναι τριετής. Στα λύκεια εγγράφονται, επίσης χωρίς εξετάσεις, απόφοιτοι γυμνασίου. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια, ενώ στα νυχτερινά τέσσερα.

Στη χώρα μας η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννεαετής και περιλαμβάνει τα δημοτικά σχολεία και τα γυμνάσια.

Σκοπός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αφενός η προετοιμασία για την ανώτερη και ανώτατη ή τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου η ευρεία και ανθρωπιστική¹⁷ μόρφωση του εφήβου, ώστε να εξελιχθεί σε ώριμο άτομο, ενεργό και δραστήριο πολίτη.

Τα σχολεία ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο οργάνωσης είναι: γενικής κατεύθυνσης και τεχνικής- επαγγελματικής.

Με το Ν. 2525/1997 έχουμε τα Ενιαία Λύκεια (Ε.Λ.) και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.).

- **Τριτοβάθμια εκπαίδευση**, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Τα ιδρύματα αυτά είναι Αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου. Η χώρα μας ακολουθεί πολιτική περιορισμένου αριθμού εισακτέων σε όλο το φάσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εγγραφή των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με βάση το Ν. 2525/1997.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται εξ ολοκλήρου δωρεάν στα δημόσια εκπαιδευτήρια.

3.1 Ενιαίο λύκειο

3.1.1 Γενικά

Στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα βρισκόμαστε μπροστά σε μια πληθώρα από νέα δεδομένα:¹⁸

- Έχουν αναπτυχθεί τελειότερα συστήματα επικοινωνίας και ενημέρωσης και διεθνή δίκτυα μετάδοσης πληροφοριών.
- Μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις έχουν συντελεστεί και διαμορφώνεται μια νέα τάξη πραγμάτων.
- Οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ραγδαίες και η μεταφορά της πληροφορίας, είτε αυτή αφορά την επιστήμη και την έρευνα είτε τις επιχειρήσεις, την οικονομία και την αγορά εργασίας, γίνεται αυτόματα.
- Η διασύνδεση της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής οικονομίας με τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο γίνεται διαρκώς πιο στενή.
- Με την ανάπτυξη των Μ.Μ.Ε., ο τρόπος ζωής, καθώς και τα πολιτιστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά άλλων λαών γίνονται γνωστά και επηρεάζουν τα πρότυπα και τη συμπεριφορά όλων. Οι νέοι μας σήμερα μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση στα διεθνή γεγονότα, αλλά είναι και εκτεθειμένοι σε ένα βομβαρδισμό πληροφοριών.

Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους πολίτες της, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν την πρόκληση και τον ανταγωνισμό, να αξιοποιούν τη δυνατότητα πρόσβασης στα ευρωπαϊκά και τα διεθνή δρώμενα και να είναι σε θέση να επιβιώνουν και να διακρίνονται μέσα στο διεθνή χώρο, όπως αυτός διαμορφώνεται.

Όπως, όμως, διαπίστωνε το Υπουργείο Παιδείας το 1997, «Η εκπαίδευση στα λύκεια έχει αποκλίνει, όμως, από τους βασικούς σκοπούς στους οποίους αρχικά απέβλεπε. Αντί να αποτελούν έναν αυτοδύναμο κύκλο σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα λύκεια έχουν μετατραπεί σε προπαρασκευαστικά κέντρα για την είσοδο των μαθητών στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ».¹⁹

Υπάρχει επομένως ανάγκη αναβάθμισης των σπουδών στο λύκειο και βελτιωτικών παρεμβάσεων στη δομή και τη λειτουργία του.

Η δημιουργία ενιαίου σχολείου υπήρξε μία βασική πρόταση μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο στις χώρες της Ευρώπης όσο και στο διεθνή χώρο. Το ενιαίο σχολείο προβλήθηκε ως μία εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρόταση, η οποία ανταποκρινόταν στα αιτήματα για ίσες ευκαιρίες²⁰ στη μόρφωση, στη μείωση των διαχωριστικών γραμμών²¹ μεταξύ των διάφορων τύπων και μορφών σχολείων που υπήρχαν, καθώς και στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση²² των ικανοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού και διεύρυνσης των γνώσεων που πρέπει να προσφέρονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιβεβαιώνεται καθημερινά διεθνώς και συνδέεται με τη διαπίστωση ότι η κοινωνία της ραγδαίας εξέλιξης των τεχνολογιών και της έκρηξης των γνώσεων, στην οποία ζούμε, απαιτεί πρώτα απ' όλα στέρεες βάσεις γενικής παιδείας με ταυτόχρονη ικανότητα αξιοποίησης της γνώσης. Πάνω σ' αυτές τις βάσεις μπορεί να οικοδομηθεί η συνεχής και η διά βίου εκπαίδευση, η μάθηση, η κατάρτιση και η επανακατάρτιση, που αποτελούν προϋπόθεση όχι μόνο για την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, αλλά και για τη δυνατότητα διασφάλισης εργασίας μέσα στη διαφαινόμενη ταχεία μεταβολή και εξέλιξη των επαγγελματιών.

3.2 Νομικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με το Ν. 2525/1997, άρθρο 1:²³

Από το σχολικό έτος 1997-1998 καθιερώθηκε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και άρχισε σταδιακά η εφαρμογή του από την Α' Λυκείου. Ως σκοποί του Ενιαίου Λυκείου προσδιορίστηκαν:

- α)** η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- β)** η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- γ)** η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, και
- δ)** η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν στην πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1 Έννοια

Για να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί της πολιτείας, θα πρέπει τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι αποτελεσματικά. Βέβαια η έννοια «αποτελεσματικότητα» των τυπικών οργανώσεων, άρα και των σχολικών μονάδων, δεν έχει αποσαφηνισθεί πλήρως και επομένως σημαίνει διάφορα πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Πρόκειται δηλαδή για μία έννοια πολυδιάστατη, που συνδέεται με πολλές παραμέτρους, όπως τη μάθηση των μαθητών (που είναι ο πρώτος και σημαντικότερος στόχος του σχολείου), το κλίμα εργασίας, την οργάνωση του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον, τη σχέση σχολείου-οικογένειας κ.ά. Στη σχετική βιβλιογραφία, ωστόσο, αναφέρεται ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο, διακρίνεται για:²⁴

- την ικανότητα της σχολικής ηγεσίας, αφού ο διευθυντής-τρια σχολείου, ως υπηρεσιακός προϊστάμενος-ηγέτης οφείλει, εκτός του γραφειοκρατικού έργου, να εμπνέει, να εμπυχώνει τους συναδέλφους του και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση,
- τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, αφού η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών (μέσω των μεταθέσεων και αποσπάσεων) ελαχιστοποιεί τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών-τριών,
- την κατάλληλη κατάρτιση των διδασκόντων, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος εργασίας, αφού το σχολικό κλίμα ή «προσωπικότητα του σχολείου» επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επίδοση των διδασκόντων και των διδασκόμενων,
- την επαρκή οργανωσιακή υποστήριξη, αφού η κατάλληλη κτιριακή υποδομή, τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, τα στοιχεία υλικοτεχνικής υποδομής εξασφαλίζουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης,
- την καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αφού ή επίλυση ή μη πολλών προβλημάτων του σχολείου εξαρτάται από το βαθμό συνεργασίας των δύο παραπάνω φορέων.

Ακόμη, υπάρχει η άποψη ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο διαπιστώνεται αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων.

Τα σχολεία, όπως και οι άλλες οργανώσεις, λειτουργούν σε ένα σύνθετο περιβάλλον με πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά συστατικά, έχουν επομένως το ίδιο πρόβλημα καθορισμού κοινών στόχων. Ο θεσμός του σχολείου όμως διαφοροποιείται από άλλες οργανώσεις, γιατί έχει ένα χαρακτήρα αξιολογικό.²⁵ Το σχολείο δεν αποτελεί απλώς μία οργάνωση, όπου αναπτύσσεται κοινωνική δυναμική, και μπορεί επομένως να αναλυθεί μόνο με οργανωτικούς και κοινωνιολογικούς όρους. Συγχρόνως, όπως προκύπτει από τις δηλωμένες ή άδηλες λειτουργίες του, είναι ένας θεσμός με προσανατολισμό αξιολογικό σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, έναν προσανατολισμό ο οποίος διαπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις και *πιστεύω*, διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες. Είναι ένας θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους, και κρίνεται από τη συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που συναπαρτίζουν την κοινωνία. Η έννοια *αποτελεσματικότητα* για το σχολείο, διαφοροποιείται έτσι από εκείνη που αφορά άλλες οργανώσεις».²⁶

Η βιβλιογραφία για τα αποτελεσματικά σχολεία, εκκινώντας από έναν ορισμό της αποτελεσματικότητας με έμφαση στην ισότητα ευκαιριών, προσέδωσε στην κίνηση τον αρχικό, ιδιαίτερο χαρακτήρα της με κριτήριο αποτελεσματικότητας την επίδοση σε βασικές γνωστικές δεξιότητες. Πρόκειται εμφανώς για την προσέγγιση "στόχων" η οποία, στη μονοδιάστατη αυτή εκδοχή της, δέχτηκε κριτική, γιατί περιορίζει τους στόχους του σχολείου σε εκείνους που μπορούν να μετρηθούν. Σε νεότερες έρευνες διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο που ορίζεται η αποτελεσματικότητα: σταδιακά γίνεται αποδεκτή μία πολυδιάστατη προσέγγιση επίτευξης στόχων για τον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας, προσέγγιση η οποία τονίζει ότι χρειάζεται να δοθεί εξίσου προσοχή σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς, και ψυχοκινητικούς στόχους²⁷ επιπλέον, απαιτείται να χρησιμοποιηθούν πιο προωθημένοι δείκτες για τη μέτρηση της γνωστικής επίδοσης, ώστε να συμπεριλάβουν την ικανότητα λύσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης.

4.2 Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας

Ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Cambridge T. Μάκμπεθ πιστεύει ότι: «Η αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου μοιάζει με το κυνήγι του Μινώταυρου, με την αναζήτηση της μυθικής οντότητας».²⁷

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας γίνεται ακόμα πιο δύσκολη, αφού οι στόχοι είναι γενικοί, ασαφείς και συνεχώς μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα, λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας εκτίμησης της αποτελεσματικότητας, όταν αρχίζει δεν ολοκληρώνεται, αφού στη διάρκεια της διαδικασίας εκτίμησης έχουν αλλάξει οι στόχοι.²⁸ Επίσης, οι πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικών μονάδων είναι μηδαμινές έως ανύπαρκτες, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της οργάνωσης και η αυστηρή ιεραρχική δομή δεν επιτρέπουν την αποτελεσματικότητα.

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα χαρακτηρίζεται ως αναποτελεσματικό, αφού η πολυνομία, η τυπολατρική γραφειοκρατία, ο υπερσυγκεντρωτισμός της εξουσίας και οι αναχρονιστικές διοικητικές διαδικασίες, το καθιστούν δύσκαμπτο, χρονοβόρο και πολυδάπανο.²⁹

5. ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ

5.1 Συστήματα Δημόσιας Διοίκησης

Τα κυριότερα συστήματα δημόσιας διοίκησης, τα οποία έχουν εφαρμογή και στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα οποία σχετίζονται είτε με μια γεωγραφική είτε με μια κατά ειδικευση κατανομή των αρμοδιοτήτων της διοίκησης είναι : Το **συγκεντρωτικό**, το **αποκεντρωτικό**, το **σύστημα της αυτοδιοίκησης** και το **ομοσπονδιακό**.³⁰

A) Συγκεντρωτικό σύστημα

Με τον όρο συγκεντρωτικό σύστημα εννοούμε ότι η κεντρική διοίκηση, δηλαδή τα κεντρικά διοικητικά όργανα, λαμβάνουν αποφάσεις για υποθέσεις που αφορούν το κέντρο και την περιφέρεια. Η κεντρική διοίκηση διαθέτει αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδους διοικητικές υποθέσεις, έστω και αν αυτές είναι καθαρά τοπικής σημασίας.

Ένα συγκεντρωτικό κράτος ή εξουσία μπορεί να είναι συμπυκνωμένο (concentration) ή αποσυμπυκνωμένο (deconcentration).³¹

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, κυρίως Γάλλους νομικούς, που έχουν ασχοληθεί με τις δύο έννοιες, αυτές θα μπορούσαν να οριστούν ως εξής:

- i. «Συμπύκνωση (concentration) είναι η ακραία μορφή της συγκέντρωσης και απαιτεί μία αυστηρή ιεραρχία. Οι αποφάσεις παίρνονται στην κορυφή της ιεραρχίας και οι υποτασσόμενοι ή υποχείριοι δεν διαθέτουν παρά μία εκτελεστική εξουσία».

- ii. «Αποσυμπύκνωση (deconcentration) είναι μία μορφή περισσότερο μέτριας συγκέντρωσης της εξουσίας και έγκειται στη μεταφορά της εξουσίας, στη λήψη απόφασης από όργανα τοπικά ή περιφερειακά που παραμένουν όμως αναγκαστικά στην ιεραρχία των κεντρικών διοικήσεων».

Επισημαίνουμε ότι, όταν οι εξουσίες είναι αυξημένες στις περιφερειακές αρχές και η εξάρτηση παραμένει η ίδια από την κεντρική εξουσία, τότε πρόκειται για μία απλή αποσυμπύκνωση της συγκεντρωτικής ουσιαστικά οργάνωσης της εξουσίας.

Το πρόβλημα της αποκέντρωσης είναι ουσιαστικά πολιτικό και ανάγεται στη δημοκρατική οργάνωση, αντιπροσώπευση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα κοινά προβλήματα, στην εξουσία και στη διοίκηση του κράτους.

B) Αποκεντρωτικό σύστημα

Το αποκεντρωτικό αποτελεί διορθωτικό σύστημα του συγκεντρωτικού και σημαίνει ότι μία σειρά από τοπικούς κρατικούς λειτουργούς έχουν κατ' ανάθεση από την κεντρική διοίκηση μία ορισμένη εξουσία αποφάσεων, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Αυτή η αποκέντρωση μπορεί να εκφραστεί είτε σε γεωγραφικό επίπεδο ή σε επίπεδο εξειδικευμένων υπηρεσιών. Με τον όρο αποκεντρωτικό σύστημα εννοούμε την ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων για τη διεξαγωγή των διοικητικών περιφερειακών υποθέσεων σε περιφερειακά ή τοπικά όργανα.³²

Γ) Σύστημα αυτοδιοίκησης

Αυτοδιοίκηση ή σύστημα αυτοδιοίκησης είναι η άσκηση ενός μέρους των κρατικών λειτουργιών είτε από περιφερειακά είτε από εξειδικευμένα όργανα, τα οποία διαθέτουν μία δική τους αυτοτελή οργανωτική ύπαρξη και τα οποία αποφασίζουν για μία σειρά θεμάτων, στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων τους, η δε σχέση τους με τον κεντρικό κρατικό μηχανισμό δεν είναι σχέση εσωτερικής ιεραρχίας αλλά θέση εποπτείας.

Η αυτοδιοίκηση διακρίνεται σε τοπική και καθ' ύλη. Τοπική λέγεται, όταν συνδέεται με ένα χώρο, όπως, για παράδειγμα, δήμος ή κοινότητα, και καθ' ύλη, όταν αφορά ορισμένο κύκλο υποθέσεων, πέραν του κριτηρίου του χώρου, όπως, για παράδειγμα, πανεπιστήμιο, τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα κ.λπ.

Δ) Ομοσπονδιακό σύστημα

Το ομοσπονδιακό σύστημα δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια δυαδική μορφή διακυβέρνησης μιας χώρας που: α) αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας κεντρικής (εθνικής) κυβέρνησης για ολόκληρη τη χώρα, β) κατανέμει τις εξουσίες και τις λειτουργίες της κυβέρνησης μεταξύ της κεντρικής και των περιφερειακών κυβερνήσεων, γ) παρέχει το δικαίωμα και στα δύο επίπεδα διακυβέρνησης της εξουσίας να νομοθετούν, να φορολογούν και να λειτουργούν σε άμεση συνάφεια με το λαό, και δ) θεσπίζει διάφορους μηχανισμούς και διαδικασίες για τη διευθέτηση των συγκρούσεων και την επίλυση των διαφορών μεταξύ της κεντρικής και των περιφερειακών κυβερνήσεων.

5.2 Η Κριτική Διάσταση

Για το εκπαιδευτικό σύστημα θα λέγαμε ότι χρειάζεται να είναι αποκεντρωμένο, γιατί η ποιότητα της παιδείας εξαρτάται από την επαφή του παιδαγωγού με το νεαρό άτομο που του εμπιστεύεται η κοινωνία. Η ικανότητα και η αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο λειτούργημά του είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Όμως η πλήρης αποκέντρωση του συστήματος έχει ως αποτέλεσμα να χάνει την αποτελεσματικότητά του και να δημιουργεί ανισότητα στην προσφορά αυτής της υπηρεσίας από το κράτος. Για να γίνει πλήρης αποκέντρωση είναι απαραίτητο η τοπική διοίκηση να μπορεί να αναλάβει από μόνη της τη συντήρηση και επέκταση του συστήματος, πράγμα πολύ δύσκολο για μικρές χώρες ή για μικρές περιφέρειες μιας χώρας. Η οικονομική διαφορά θα δημιουργεί και ανισότητα στην προσφορά της εκπαίδευσης, γεγονός που αντίκειται στη βασικότερη έννοια της εκπαίδευσης, την ισότητα των ευκαιριών που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα στην κοινωνία και ιδιαίτερα στους νέους και στο σχολικό πληθυσμό.

Η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτική με κάποια μορφή αποσυγκέντρωσης της κεντρικής εξουσίας. Όλες οι αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία των εσωτερικών και εξωτερικών εκπαιδευτικών θεσμών παίρνονται από την κεντρική διοίκηση και αναγκαστικά πρέπει να εφαρμοστούν από όλους σε όλη την επικράτεια.

Με τη νομοθεσία για την εκπαίδευση του 1985 (νόμος 1566/1985) υποστηρίχθηκε ότι θεμελιώθηκε η αποκέντρωση με τη δημιουργία συλλογικών τοπικών οργάνων και την εμπλοκή της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης σ' αυτά. Στην εισηγητική έκθεση του παραπάνω νόμου υποστηριζόταν ότι «η διοικητική διαίρεση της χώρας στο σχήμα

Υπουργείο-Νομαρχίες (διευθύνσεις εκπαίδευσης)-Επαρχίες (γραφεία εκπαίδευσης)-Σχολική Μονάδα έχει έντονες αποσυγκεντρωτικές και αποκεντρωτικές τάσεις προς την κατεύθυνση της τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη διαχείριση των πόρων π.χ. και στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής περιουσίας». ³³ Τελικά, θεσμοθετήθηκαν όργανα με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συλλογικών φορέων, των οποίων η λειτουργία δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Λειτουργήσαν μόνο εκείνα τα αναγκαία και παραδοσιακά μέρη του συστήματος. Στην πραγματικότητα υπήρξε μία εκχώρηση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές υπηρεσίες και στην πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ η κεντρική εξουσία διατήρησε το δικαίωμα της τελικής απόφασης.

Η παρέμβαση του Ο.Ο.Σ.Α.

Στις παρεμβάσεις για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος συγκαταλέγεται και αυτή της έκθεσης των εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. ³⁴ δίνει προτεραιότητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαπιστώνει ότι η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης δια της εισαγωγής των νομαρχιακών εκλογών, της μεταβίβασης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια αυτοδιοίκηση όχι μόνο χρηματικών πόρων αλλά και εξουσιών για τα σχολικά κτίρια, για τη σωστή λειτουργία και συντήρησή τους και τη δυνατότητα εξυπηρέτησης κάποιων πολιτιστικών και εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με τους δήμους, τη δημιουργία περιφερειακών εκπαιδευτικών επιτροπών καθώς και τη δημιουργία σχολικών επιτροπών. Στην τελική έκθεση των εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. αναγνωρίζεται ότι «στην πραγματικότητα, πραγματοποιείται μάλλον μία αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων παρά μία αποκέντρωση». ³⁵

6. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

6.1 Γενικά

Η στήριξη του εκπαιδευτικού και του διδακτικού έργου, η τεκμηρίωση και η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, η διαρκής επιμόρφωσή τους, η ανάπτυξη της έρευνας κ.ά. μπορούν να εξασφαλιστούν διά των περιφερειακών δομών, οι οποίες μπορούν να «διευκολύνουν» τη συλλογικότητα, την αποτελεσματικότητα και την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων.

Οι περιφερειακές δομές, με την κατ' αρχήν ενοποίηση και το συντονισμό όλων των διάσπαρτων εκπαιδευτικών λειτουργιών, μπορούν να αποτελέσουν το κέντρο αναφοράς των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Δια των περιφερειακών δομών μπορούν να αξιολογηθούν τα προβλήματα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευομένων, η πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού και οι ειδικότερες ανάγκες του.

6.2 Η περιφερειακή διάσταση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 2986/2002, οι περιφερειακές υπηρεσίες, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι:³⁶

1. Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 14 παρ. 29 του Ν. 2817/2000, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών, που προβλέπονται από το άρθρο 56 του Ν. 1566/1985 και του άρθρου 6 του Ν. 2043/1992, οι οποίες υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
3. Τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 56 του Ν. 1566/1985, που υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών.
4. Τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής που προβλέπονται από το άρθρο 9 του Ν. 1304/1982 και τα Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 6 του Ν. 2043/1992, τα οποία υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των οικείων νομών ή νομαρχιών.
5. Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που προβλέπονται από τα άρθρα 28 και 29 του Ν. 1566/1985 και τα άρθρα 17 και 18 του Ν. 2009/1992, τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
6. Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) που προβλέπονται από το άρθρο 2 του Ν. 2817/2000, τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
7. Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) που προβλέπονται από το άρθρο 9 του

Ν. 2525/1997, τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

8. Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), που προβλέπονται από το άρθρο 111 του Ν. 1892/1990, τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
9. Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), που προβλέπονται από το άρθρο 2 του Ν. 1894/1990 και υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
10. Οι σχολικές μονάδες, τα κέντρα συμβουλευτικής-προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π), τα γραφεία σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (γραφεία Σ.Ε.Π.), τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) και τα κέντρα πληροφορικής και νέων τεχνολογιών (ΠΛΗ.NET), που υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης του νομού ή της νομαρχίας.
11. Οι σχολικοί σύμβουλοι προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Πολλές από τις προαναφερθείσες υπηρεσίες λειτούργησαν με πολλά προβλήματα ή δεν λειτούργησαν καθόλου. Για παράδειγμα, δημιουργήθηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε επίπεδο περιφέρειας 13 Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, των οποίων αποστολή είναι η συλλογή και η επεξεργασία στοιχείων που θα διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Όμως τα κέντρα αυτά δεν λειτούργησαν. Επίσης τα Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΜΟ.ΚΕ.ΣΕ) (Ν. 2397/1995) δεν λειτούργησαν ποτέ.

Για τα Π.Ε.Κ. επίσης, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η λειτουργία τους είναι περιορισμένη (περισσότερα για τα Π.Ε.Κ. στο κεφάλαιο για την επιμόρφωση που ακολουθεί).

Όσον αφορά τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), από τη δεκαπενταετή εμπειρία μας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσαμε να πούμε ότι ουδέποτε λειτούργησαν.

Και, τέλος, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), τα Γραφεία Σχολικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.NET) έχουν προσφορά σε επίπεδο περιφέρειας,³⁷ αλλά θα λειτουργούσαν καλύτερα, εάν μπορούσαν να αυξηθούν και αν αποκτούσαν καλύτερη επιστημονική κατάρτιση, ώστε να λειτουργούν ως

σημαντικός φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της κάθε περιφέρειας.

Η παραχώρηση ουσιαστικής αυτονομίας στις περιφερειακές και νομαρχιακές υπηρεσίες θα βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού θα έδινε τη δυνατότητα στους διευθυντές και τους προϊσταμένους των περιφερειακών υπηρεσιών και των σχολικών μονάδων να λύνουν τα δημιουργούμενα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο, κερδίζοντας χρόνο, και ταυτόχρονα να ξεκινούν από τη βάση οι μεταρρυθμίσεις.

Η κεντρική εξουσία πρέπει να κατευθύνει και να θέτει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες θα πρέπει να ασκούνται διαδοχικά από τα κέντρα εξουσίας σε περιφερειακό, σε νομαρχιακό και σε τοπικό επίπεδο.

6.3 Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό

Πρόκειται για το προσωπικό που στελεχώνει το σχολείο προκειμένου να καλύψει εξωδιδακτικές απαιτήσεις της σχολικής μονάδας καθώς και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Μέσω των περιφερειακών δομών μπορεί να στελεχωθεί η σχολική μονάδα με κατάλληλα εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, που υποβοηθεί, υποστηρίζει και συμπληρώνει το διδακτικό προσωπικό στην προσπάθεια της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, που είναι βασικός στόχος του σχολείου.³⁸

Η παντελής έλλειψη στο ελληνικό σχολείο επιστημονικού προσωπικού και κυρίως των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών επιφέρει σοβαρά προβλήματα στη εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

6.4 Ευρωπαϊκά Περιφερειακά Κέντρα

Η ευρωπαϊκή εμπειρία έχει να παρουσιάσει περιφερειακούς θεσμούς, με σκοπό τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την προώθηση μεταρρυθμιστικών σχεδίων και καινοτομιών στην εκπαίδευση. Το έργο αυτό περνά, κατά κανόνα, μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.³⁹

Ευρωπαϊκά Περιφερειακά Κέντρα είναι :

Τα «Κέντρα Εκπαιδευτικών» (C.E.P.) που στην Ισπανία που δημιουργήθηκαν το 1984.

Στην Ιταλία τα «Περιφερειακά Ινστιτούτα Έρευνας, Πειραματισμού και Διάρκους Επιμόρφωσης», ιδρύθηκαν το 1974.

Στην Αγγλία τα «Κέντρα Δασκάλων» (Εκπαιδευτικών) (Teachers Centers) που άρχισαν να αναπτύσσονται στο τέλος της δεκαετίας του '60.

Στην Γαλλία είναι τα MAFREN και στην Πορτογαλία τα E.S.E., που προσέφεραν υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο.

7. Η ΠΟΛΥΝΟΜΙΑ ΚΑΙ Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

7.1 Χαρακτηριστικά της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας

Εξετάζοντας τη λειτουργία του σχολικού μας συστήματος βλέπουμε ότι προσδιορίζεται από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου (π.χ. νόμους, προεδρικά διατάγματα κ.ά.) που καθορίζουν λεπτομερειακά όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βρίσκονται υπό την υψηλή εποπτεία και τον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης.

Στην πράξη όμως το υφιστάμενο πλαίσιο σχολικής νομοθεσίας δεν βοηθά τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης στο έργο τους. Και αυτό, γιατί η σχολική νομοθεσία:⁴⁰

- μεταβάλλεται πολύ συχνά και εύκολα, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη μακροπρόθεσμου εκπαιδευτικού προγραμματισμού και στις συχνές κυβερνητικές αλλαγές
- παρουσιάζει δείγματα νομοτεχνικής δυσαρμονίας, αφού στους νόμους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Ν.1566/1985 και Ν.2043/1992 κ.ά.) συμπεριλαμβάνονται και διατάξεις άσχετες προς τις βαθμίδες και αντιστρόφως (Ν.2469/1997 κ.ά.)
- διακρίνεται για τα νομοθετικά της κενά και τις ασάφειές της που, ως γνωστόν, αποτελούν παράγοντες δημιουργίας κακού εργασιακού περιβάλλοντος και αίτια δυσλειτουργίας της σχολικής μονάδας
- χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της πολυνομίας, που διαρκώς επιδεινώνεται. Μεταξύ των προβλημάτων που συμβάλλουν στην

ανάπτυξη της πολυνομίας είναι η υπερβολική χρήση και το εύρος των νομοθετικών εξουσιοδοτήσεων και η ανεξέλεγκτη έκδοση κανονιστικών υπουργικών αποφάσεων.

7.2 Το φαινόμενο της πολυνομίας

Η πολυνομία στην ελληνική εκπαίδευση και η παραγωγή λεπτομερών νομικών ρυθμίσεων διαμορφώνουν ένα «κράτος κανόνων δικαίου» και περιορίζουν την κοινωνική και ιδιωτική αυτονομία. Η παραγωγή των πολυάριθμων διατάξεων οδηγεί σε ετερόκλητες, ασαφείς και συχνά αντιφατικές ρυθμίσεις, που στη συνέχεια προκαλούν την ανάγκη νέων, σαφέστερων ερμηνευτικών ή διευκρινιστικών εγκυκλίων. Οι τελευταίες, μάλιστα, έχουν μεγαλύτερη πρακτική σημασία και εμβέλεια στην καθημερινή διοικητική πράξη από τις αποφάσεις του Κοινοβουλίου.⁴¹ Έτσι, έχει διαμορφωθεί μία χαοτική κατάσταση στην εκπαιδευτική νομοθεσία και κατ' επέκταση, στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ειδικά των σχολικών μονάδων.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι το Κοινοβούλιο έχει χάσει τη βασική και κύρια λειτουργία του, να νομοθετεί πρωτογενώς, και παραπέμπει την ουσιαστική νομοθέτηση στην εκτελεστική εξουσία.

Το φαινόμενο της «πολυνομίας» ενισχύθηκε ιδιαίτερα στην ελληνική περίπτωση από το 1975 και μετά.

Ο νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ο νόμος 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ο Ν. 2525/1997 και ο Ν. 2817/2000, που είναι οργανωτικοί νόμοι, αποτελούν νόμους-πλαίσια. Κατά συνέπεια η εξειδίκευση και υλοποίησή τους απαιτούσε και απαιτεί πληθώρα Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων, Διοικητικών Πράξεων κ.τ.λ.

Για παράδειγμα, μόνο ο Ν. 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» προβλέπει περισσότερες από εκατόν σαράντα πέντε περιπτώσεις εξουσιοδοτήσεων για έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων και Υπουργικών Αποφάσεων.

Καλείται, λοιπόν, η εκτελεστική εξουσία, με την κρατική γραφειοκρατία και τις ομάδες των ειδικών συμβούλων, να άρει αντιθέσεις, αντιφάσεις και επικαλύψεις. Έτσι, ο ρόλος αυτών των κλιμακίων ενισχύεται και από εκτελεστικός, όπως θεωρείται, γίνεται και προγραμματικός και νομοθετικός.

Η εκτελεστική εξουσία, καταρτίζοντας τα σχέδια νόμων, αυτοεξυπηρετείται, φροντίζοντας να περιλάβει στο νόμο εξουσιοδοτήσεις για ρύθμιση θεμάτων που υπερβαίνουν τα ειδικότερα θέματα ή τα θέματα τοπικού ενδιαφέροντος ή τις τεχνικές ρυθμίσεις.

Αυτό το καθεστώς δίνει τη δυνατότητα στα κλιμάκια της εκτελεστικής εξουσίας να δρουν ανασταλτικά σε πρωτοβουλίες, να δίνουν ερμηνείες αντίθετες με το νόμο-πλαίσιο, κ.λπ. Δηλαδή η ρύθμιση εργασιακών ζητημάτων, θεμάτων της σχολικής ζωής και θεμάτων της εκπαιδευτικής πράξης με Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκυκλίου προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι πράξεις αυτές είναι δυνατόν να υπονομεύουν ή να ανατρέπουν την ισχύ του νόμου που τις προβλέπει και να ανατρέπουν ή να διαφοροποιούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.⁴²

Ακόμη, ο θεσμός έκδοσης Προεδρικών Διαταγμάτων για πολλά εκπαιδευτικά θέματα φαίνεται είναι περιττός και αναχρονιστικός, αφού η καθιέρωση του θεσμού αυτού φέρνει μία διοικητική φιλοσοφία που καμία σχέση δεν έχει με τις ανάγκες μιας δημιουργικής κοινωνίας.⁴³

7.3 Το φαινόμενο της Πολυπλοκότητας των εγκυκλίων

Η πολυπλοκότητα και ο μεγάλος αριθμός των διαταγών και των ερμηνευτικών εγκυκλίων οφείλονται στο συγκεντρωτισμό της κεντρικής διοίκησης και στις ασάφειες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ασάφεια της εκφρασμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και οι συχνές αλλαγές δημιουργούν κενά, τα οποία σπεύδει η κεντρική διοίκηση να καλύψει με την έκδοση διαδοχικών ερμηνευτικών εγκυκλίων.

Αλλά σοβαρό πρόβλημα στην οργάνωση και στην έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η έλλειψη της πληροφόρησης, που είναι από τα βασικά στοιχεία λειτουργίας ενός διοικητικού μηχανισμού.

Ένα σύστημα δυναμικό, όπως είναι το εκπαιδευτικό, χρειάζεται μια ταχύτατη διακίνηση της πληροφορίας, για να μπορεί η κεντρική εξουσία να έχει τον αναγκαίο χρόνο για να επεξεργαστεί την οποιαδήποτε πληροφορία.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η λειτουργία του σχολικού συστήματος ταλανίζεται από τα παθολογικά φαινόμενα των νομοθετικών κενών και ασαφειών, της πολυπλοκότητας, της πολυνομίας, δηλαδή της θέσπισης υπερβολικά πολλών νόμων, και της στρεψονομίας, δηλαδή της

προσπάθειας του Έλληνα νομοθέτη να συμπεριλάβει άσχετες προς το αντικείμενο του νόμου τροπολογίες, που φέρουν σύγχυση στα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης για το τι ισχύει σε κάθε περίπτωση. Αναμφίβολα, τα παραπάνω παθολογικά φαινόμενα του ελληνικού διοικητικού συστήματος επηρεάζουν αρνητικά την παιδαγωγική και μορφωτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και δεν βοηθούν όσο θα χρειαζόταν στην επίλυση των προβλημάτων τους.

8. ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως μορφή εξουσίας του κράτους, για να επιτελέσει την εκτέλεση του έργου που έχει αναλάβει χρησιμοποιεί τα διάφορα μέσα παρεχόμενα εκ μέρους του κράτους.

Σημαντική κατηγορία του έργου της αποτελούν οι διάφορες λειτουργίες (δραστηριότητες) στις οποίες προβαίνει για την πραγματοποίηση των σκοπών που έχουν τεθεί. Η διοίκηση, χρησιμοποιώντας τους θεσμούς και τον κρατικό μηχανισμό, επιβάλλει τις απόψεις, τις θέσεις και τη βούληση της πολιτικής εξουσίας.

1. Τα μέσα που διαθέτει το κράτος για την στήριξη της διοικητικής εξουσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., είναι τα εξής:⁴⁴

- α) τον κρατικό μηχανισμό, την οργάνωση και τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος·
- β) τους θεσμούς·
- γ) τους ανθρώπους οι οποίοι στελεχώνουν τον κρατικό μηχανισμό στον τομέα της εκπαίδευσης και αποτελούν τα υποκείμενα της διοίκησης και τους εντολοδόχους της εξουσίας·
- δ) τις ιδέες της εξουσίας, οι οποίες είτε προέρχονται από το ίδιο το σύστημα της εκπαίδευσης είτε αποτελούν εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων είτε προέρχονται από τα συμβουλευτικά όργανα της εξουσίας είτε, τέλος προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης·
- ε) τα υλικά μέσα, τα οποία αποτελούν και έναν από τους βασικούς μοχλούς υλοποίησης των στόχων της εξουσίας, που αποτελούν και στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Τη δεύτερη μεγάλη κατηγορία έργου της εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης αποτελούν οι δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες:

- α) τις επιτελικές άμεσες δραστηριότητες και
- β) τις λειτουργικές δραστηριότητες.

Οι άμεσες επιτελικές δραστηριότητες, που χαρακτηρίζουν τη διοικητική εξουσία του εκπαιδευτικού συστήματος και του δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα, είναι:

- I) ο εντοπισμός ανάλυσης προβλημάτων,
- II) η λήψη αποφάσεων και
- III) η επικοινωνία.

Η δεύτερη κατηγορία δραστηριοτήτων είναι οι λειτουργίες της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές είναι οι εξής:

- 1. ο προγραμματισμός
- 2. η οργάνωση
- 3. η στελέχωση
- 4. η διεύθυνση και
- 5. ο έλεγχος.

8.1 Προγραμματισμός

8.1.1 Έννοια – Πρόγραμμα

Η δραστηριότητα του προγραμματισμού είναι μία από τις βασικές λειτουργίες του μάνατζμεντ. Ο προγραμματισμός συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη και προηγείται συγκριτικά των λοιπών δραστηριοτήτων της διοίκησης, δηλαδή της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Αποτελεί κανόνα κάθε ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας.

Κατά τον προγραμματισμό ο μάνατζερ διατυπώνει προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των παραμέτρων του οργανωσιακού χώρου, καθορίζει αντικειμενικούς σκοπούς, επιλέγει από τις εναλλακτικές λύσεις την προσφορότερη λύση και μεθοδεύει όλες τις απαραίτητες

ενέργειες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των ανωτέρω σκοπών. Δηλαδή αναζητά απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: ΤΙ θα γίνει, ΠΟΤΕ θα γίνει, ΠΩΣ θα γίνει και ΠΟΙΟΣ θα το κάνει.⁴⁵

Προϊόν του προγραμματισμού είναι το πρόγραμμα, που σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (δημόσια ή ιδιωτική), δεν είναι τίποτε άλλο παρά ο καταστατικός χάρτης και η συνισταμένη προβλέψεων, που καθορίζει, για ορισμένο χρόνο, την πορεία των εργασιών και τη διαδικασία που είναι απαραίτητο να ακολουθεί ένας οργανισμός για να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους.

«Η κατάρτιση του προγράμματος είναι το πρώτο βήμα του ορθού Μάνατζμεντ, η πρώτη απόφαση για την ορθολογική αφετηρία όλων των άλλων ενεργειών που θα επακολουθήσουν».⁴⁶

Ο προγραμματισμός έχει εφαρμογή σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις. Έτσι, στο χώρο της εκπαίδευσης η διοικητική αυτή δραστηριότητα σχετίζεται με πολλές ενέργειες του διευθυντή του σχολείου και των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης.

8.1.2 Ο Προγραμματισμός στην Ελληνική Εκπαίδευση

Ο προγραμματισμός σημαίνει, με βάση το παρόν, διαδικασία πρόβλεψης του μέλλοντος, των μελλοντικών κινήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. «Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση μπορεί να αφορά το εσωτερικό του συστήματος, δηλαδή, σε ετήσια βάση, πόσο διδακτικό προσωπικό απαιτείται για να λειτουργήσει αρμονικά το σύστημα, πόσες αίθουσες απαιτούνται και πόσος εξοπλισμός, πώς πρέπει να οργανωθούν τα μαθήματα, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι».⁴⁷ Επίσης, ο προγραμματισμός μπορεί να αφορά το προϊόν, τις εκροές του συστήματος. Συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα «πόσοι»; «πού»; «πότε»; «σε τι»; πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να υπάρχει ισορροπία στην αγορά εργασίας και στο οικονομικό σύστημα.

«Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο προγραμματισμός είναι σχεδόν ανύπαρκτος, αν εξαιρέσει κανείς τον προγραμματισμό διάθεσης των χρηματοδοτικών πόρων. Ο προγραμματισμός γίνεται από μία διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία αναφέρεται και εξαρτάται από το Γενικό Γραμματέα και τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας».⁴⁸

Στην πραγματικότητα ο προγραμματισμός, τόσο στο λειτουργικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο αναπτυξιακό, φαίνεται ανύπαρκτος και οφείλεται, κυρίως, στην έλλειψη σαφώς καθορισμένων εκπαιδευτικών σκοπών, στην έλλειψη βασικής έρευνας στην

εκπαίδευση, η οποία θα παρέχει τις πληροφορίες για την εφαρμογή νέων προγραμμάτων βελτίωσης του συστήματος, καθώς και στη συχνή αλλαγή των προσώπων.

Συμπέρασμα

Ο Kilpatrick, ένας από τους πρωτοπόρους της νέας αγωγής, όπως και οι θεωρητικοί του Σχολείου Εργασίας, αποδίδει πολύ μεγάλη σημασία στον προγραμματισμό. «Μόνον η μεθοδική ενέργεια γίνεται συστατικό στοιχείο της ζωής. Κάθε πρόγραμμα δεν είναι οπωσδήποτε καλό, η δημιουργική όμως ζωή συνίσταται από προγραμματισμένη δράση κι όχι από εκτέλεση. Προγραμματίζοντας ενεργοποιείται ταυτόχρονα η εμπειρία και μέσα απ' αυτό δημιουργείται η προϋπόθεση για νέες πιο συνειδητές εμπειρίες».⁴⁹

8.2 Οργάνωση

8.2.1 Η Οργάνωση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Ως λειτουργία της διοίκησης, η οργάνωση περιλαμβάνει κυρίως τη δημιουργία μίας επίσημης δομής, την ομαδοποίηση (ή τμηματοποίηση) του έργου, την καθιέρωση γραμμών εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας, και το βαθμό αποκέντρωσης.

«Στο χώρο της σχολικής μονάδας, η οργάνωση ως λειτουργία του διευθυντή θα μπορούσε να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με τη δραστηριότητα αυτή ο διευθυντής μπορεί να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, αφού ο ορθολογικός καταμερισμός της εργασίας περιορίζει τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού».⁵⁰

Μια παλιά βρετανική έρευνα υπολογίζει ότι, από τις 1.000 περίπου δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός για να φέρει σε πέρας το διδακτικό έργο του, το 85% των δραστηριοτήτων αυτών είναι ενέργειες οργάνωσης.⁵¹ Το πλήθος και την ποικιλία των οργανωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνουν και πρόσφατες μελέτες, που τονίζουν παράλληλα και τις θετικές επιπτώσεις που έχει στη μάθηση η καλά οργανωμένη σχολική τάξη.

Η οργάνωση της εκπαίδευσης αποτελεί βοηθητική λειτουργία και ρυθμιστικό παράγοντα για την τακτοποίηση και διάρθρωση των επιμέρους στοιχείων της παιδείας, με βάση και οδηγό τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιδιώξεις.⁵²

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την οργάνωση έχει ολοκληρωτικά αναλάβει η κεντρική εξουσία του συστήματος και προωθεί την οργανωτική δομή που της επιτρέπει να ελέγχει αποτελεσματικά το σύστημα.

8.3 Στελέχωση

8.3.1 Η σημασία της

Η στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μία από τις σημαντικότερες λειτουργικές δραστηριότητες της εξουσίας και της διοίκησής του.

Η στελέχωση αντιστοιχεί στην κάλυψη των θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

«Η στελέχωση είναι η πιο βασική λειτουργία του μάνατζμεντ, γιατί από την εκλογή του κατάλληλου προσωπικού θα εξαρτηθεί η δραστηριότητα, η επίδοση και η επιτυχία του φορέα».⁵³

«Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα την ευθύνη της στελέχωσής του έχει η κεντρική εξουσία του συστήματος, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες τις οποίες εκτιμά, ανάλογα με την πολιτική της στην εκπαίδευση, προχωρά σε προσλήψεις προσωπικού σε επίπεδο δομών-εκπαιδευτικών βαθμίδων».⁵⁴ Τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού, επίσης, είναι καθορισμένα από την κεντρική εξουσία και κατά πάγια τακτική γίνονται βάσει επετηρίδας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

8.3.2 Ο θεσμός της επετηρίδας ως μέσο πρόσληψης των εκπαιδευτικών και η αντικατάστασή της

«Η επετηρίδα διορισμών των εκπαιδευτικών, από συστάσεως του ελληνικού κράτους, είναι το πλέον αξιόπιστο, αδιάβλητο και φερέγγυο σύστημα, που απάλλαξε την εκπαιδευτική κοινότητα από τα εκφυλιστικά φαινόμενα των ρουσφετολογικών πρακτικών και των πελατειακών σχέσεων, που ενδημούν στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου».⁵⁵

Το 1990, ο τότε Υπουργός Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος ήταν ο πρώτος που πρόβαλε το θεσμό της επετηρίδας ως το «υπ' αριθμόν ένα πρόβλημα της εκπαίδευσης» και προσπάθησε να προωθήσει την κατάργησή της. Στα ίδια περίπου πλαίσια κινήθηκε και ο αμέσως

επόμενος Υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς και αργότερα ο Γ. Παπανδρέου, ο οποίος υποστήριξε σε λόγο του στη Βουλή (20-3-1995) ότι η επετηρίδα «δεν προωθεί την αξιοκρατία, δεν θεραπεύει την ανεργία, δεν τιμά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού».⁵⁶

Την ίδια περίπου περίοδο ο πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Μ. Κασσωτάκης υποστήριξε ότι: ο διορισμός με βάση την επετηρίδα είναι αναχρονιστικό μέτρο, που αποτελεί σημαντική τροχοπέδη για την ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων.⁵⁷

Στην ίδια πάντα κατεύθυνση, στις αρχές του 1996, η έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση υπογράμμισε ότι η «γήρανση του σώματος των εκπαιδευτικών είναι συνέπεια του συστήματος της επετηρίδας».⁵⁸

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι πολλοί πανεπιστημιακοί επιχειρηματολόγους με άρθρα τους στον τύπο εναντίον της επετηρίδας. Ο φιλόλογος και κριτικός θεάτρου Κώστας Γεωργουσόπουλος σε άρθρο του δήλωνε ότι: αξίζει η κυβέρνηση να δώσει τη μάχη μέχρις εσχάτων με τα συντεχνιακά συμφέροντα για την κατάργηση της επετηρίδας.

Από την άλλη πλευρά, όμως, υπήρξαν υποστηρικτές της διατήρησης του θεσμού της επετηρίδας για το διορισμό των εκπαιδευτικών. Γιατί, όπως επικαλούνται, «η επετηρίδα είναι το μόνο αδιάβλητο και δίκαιο σύστημα που προάγει σταθερές και αξιοπρεπείς εργασιακές σχέσεις απαραίτητες για τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης».

Το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση την επετηρίδα καταργείται. Η εγγραφή σ' αυτή νέων πτυχιούχων διακόπτεται. Τελευταίο έτος κατά το οποίο γίνονται διορισμοί με βάση την επετηρίδα είναι το 1997-98.

Σύμφωνα με τον Ν. 2525/1997, άρθρο 6: «την 31^η Δεκεμβρίου 1997 κλείνουν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι, που έχουν υποβάλει ή θα υποβάλουν μέχρι την ημερομηνία αυτή αιτήσεις διορισμού, εγγράφονται στους πίνακες διοριστέων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 του Ν. 1566/1985».⁵⁹

Καθιερώνεται μεταβατική περίοδος πενταετούς διάρκειας (1998-2002), κατά τη διάρκεια της οποίας ισχύει διπλό σύστημα διορισμών. Ένα ποσοστό κενών θέσεων, που θα μειώνεται προοδευτικά, θα καλύπτεται με βάση την επετηρίδα. Οι υπόλοιπες θα καλύπτονται με διαγωνισμό που θα διενεργείται από το ΑΣΕΠ. Στο διαγωνισμό αυτό, θα έχουν

δικαίωμα συμμετοχής και νέοι πτυχιούχοι και εκείνοι που είναι ήδη εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα.⁶⁰

«Μετά το 2002 όλες οι κενές θέσεις θα καλύπτονται με διαγωνισμό. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτόν θα είναι η κατοχή του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας το οποίο θα χορηγείται από τα ΑΕΙ. Για όσους είναι εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα και δεν θα έχουν διορισθεί ως το 2002 θα ληφθεί ειδική μέριμνα για την απόκτηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Για τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών τμημάτων και των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας δεν θα απαιτείται Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Για την ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ θα υπάρξει ειδική ρύθμιση προκειμένου να ενταχθεί στο νέο σύστημα και η κατάρτιση των λειτουργών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».⁶¹

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα έντονες στις παραπάνω ρυθμίσεις.

Η τόσο σημαντική και απαραίτητη, σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατοχή του πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που θα χορηγούνταν από τα Α.Ε.Ι., δεν προχώρησε.

«Η κατάργηση της επετηρίδας διορισμών στην εκπαίδευση πλήττει όλο το φάσμα των εργασιακών σχέσεων. Η επετηρίδα, το μόνο αξιόπιστο και φερέγγυο σύστημα διορισμών, διασφαλίζει διαφάνεια, αξιοπρέπεια και ένα σταθερό εργασιακό καθεστώς για τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις για μαζικούς διορισμούς, ενισχύει τα στοιχεία της συλλογικότητας των αδιόριστων συναδέλφων», υποστηρίζει η Ο.Λ.Μ.Ε.⁶²

Στεκόμενοι κριτικά στο νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η πολιτεία έχει το δικαίωμα να προσλαμβάνει για τα δημόσια σχολεία τους καλύτερους εκπαιδευτικούς». Το ζητούμενο όμως είναι αν το νεοεπιλεγέν σύστημα διορισμού παρέχει τα εχέγγυα για να γίνει κάτι τέτοιο. Αν, δηλαδή, ο τρόπος διορισμού που επιλέχθηκε είναι ο πλέον ενδεδειγμένος. Κατά τη γνώμη μας, που είναι σύμφωνη με τον καθηγητή Παττακώστα,⁶³ δεν είναι για τους εξής λόγους: Το να μελετήσει ο υποψήφιος ένα, δύο ή πέντε βιβλία του γνωστικού αντικείμενου στο οποίο καλείται να εξεταστεί είναι βεβαίως κάτι. Αλλά μόνον κάτι. Γιατί η καταφυγή σε κάποια βιβλιογραφία και η επιτυχία στις εξετάσεις δεν παρέχουν κανένα εχέγγυο ότι ο εν λόγω εκπαιδευτικός είναι κατάλληλος και για το έργο που καλείται να εκτελέσει. Σίγουρα, περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας έχουν οι πρόσφατα αποφοιτήσαντες από τα Πανεπιστήμια, γιατί έχουν πιο πρόσφατη την εξεταστέα ύλη και γνωρίζουν περισσότερο τη σχετική

βιβλιογραφία. Σίγουρα, η γνώση του διδασκτέου αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη προϋπόθεση αλλά όχι και ικανή για να είναι κάποιος καλός εκπαιδευτικός. Κατά την πλήρωση μιας θέσεως εκπαιδευτικού θα πρέπει να διερευνάται και η καταλληλότητά του για το έργο αυτό.⁶⁴

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν την παραμικρή εκπαίδευση στο παιδαγωγικό επίπεδο ούτε βέβαια και στην διδακτική της επιστήμης τους, σημειώνει ο καθηγητής Δ. Κλάδης.⁶⁵

Θεωρούμε ότι για όλη τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ακολουθηθεί μία διαφορετική πορεία, η οποία θα αναλυθεί και θα παρουσιαστεί στα συμπεράσματα και τις προτάσεις της παρούσας μελέτης. Η ανάγκη διαφορετικής πορείας φάνηκε ήδη και από την αποτυχία του θεσμού των εξετάσεων, όσον αφορά την ένταση, την προσέλευση των υποψηφίων και την επίδοσή τους. Η υψηλή αποτυχία των υποψηφίων σ' αυτές τις εξετάσεις είναι όμως και ενδεικτική, όπως δήλωσε και ο Πρωθυπουργός Κ. Σημίτης, της ακαταλληλότητας του θεσμού της επετηρίδας.

Το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Έτσι:

1. Υπάρχουν οι χώρες που επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς με συνέντευξη, και είναι: η Βρετανία, η Αυστρία, το Βέλγιο, η Δανία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Ολλανδία, η Σουηδία και η Φιλανδία.
2. Υπάρχουν οι χώρες που επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς με διαγωνισμό και είναι: η Ιταλία, η Πορτογαλία η Ισπανία.
3. Οι χώρες, τέλος, που επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς με διαγωνισμό και συνέντευξη και είναι: η Γαλλία και η Γερμανία.

8.3.3 Η επιλογή των στελεχών της διοίκησης

Αντικείμενο της στελέχωσης, ως λειτουργίας της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, πλην του διορισμού των εκπαιδευτικών είναι και η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης.

Ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται όσοι/-ες κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύνολο των στελεχών της εκπαίδευσης προέρχεται από το σώμα των εκπαιδευτικών.

Σήμερα το υφιστάμενο πλαίσιο (και για την ακρίβεια μετά το 1982) δεν προβλέπει κάποια ρητή προϋπόθεση ως προς τα προσόντα για την επιλογή σε θέση στελέχους, εκτός από την κατοχή του Α΄ βαθμού και συγκεκριμένα χρόνια υπηρεσίας.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να υπαχθούν σε τρεις κατηγορίες:

- i. Τα διοικητικά στελέχη (π.χ. προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων).
- ii. Τα στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι).
- iii. Τα στελέχη με διοικητικά καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (διευθυντές σχολικών μονάδων).

Σε σχέση με τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, θα λέγαμε ότι το 1985 με το Ν. 1566/1985 τέθηκε σε νέα βάση η διαδικασία εκλογής και τοποθέτησης των στελεχών της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, όλες οι θέσεις στελεχών -διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων και σχολικών συμβούλων- μετατράπηκαν αυτοδίκαια σε θέσεις με θητεία. Ορίστηκε για πρώτη φορά (εκτός των χρόνων υπηρεσίας) μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης, όπως π.χ. το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση κ.ά. Παρόλο, όμως, που τα παραπάνω κριτήρια δεν είναι αντικειμενικά μετρήσιμα, κάτι που παραπέμπει σε μη αξιοκρατικό σύστημα στελέχωσης, καθώς και οι έννοιες όπως η κοινωνική προσφορά και η αξιολογή συγγραφική εργασία δε βοηθούν στην επιλογή του κατάλληλου στελέχους, είναι γεγονός ότι έγινε ένα σημαντικό βήμα για μια πιο αξιοκρατική στελέχωση, χωρίς όμως να θεωρείται η πιο κατάλληλη διαδικασία. Ένα επιπλέον θέμα είναι και η συγκρότηση των συμβουλίων, στα οποία ανατέθηκε η επιλογή των στελεχών. Το ζήτημα είναι κατά πόσο δηλαδή η επιλογή των μελών αυτών των συμβουλίων, πλην των αιρετών του Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια.

Το 1992, με την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης, επανήλθε και πάλι η μονιμότητα των στελεχών εκπαίδευσης, γιατί, όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2043/1992, είναι αναγκαίο «να εξασφαλιστεί η

συνέχεια στη διοίκηση, που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της».

Με τον ίδιο νόμο καθιερώθηκαν νέα «μετρήσιμα» κριτήρια για την επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Με τη νομοθετική αυτή ρύθμιση σύμφωνα με τους εμπνευστές της, «επιδιώκεται περισσότερο διαφανής και ανοικτή διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών, ώστε να εξασφαλίζεται η πλήρωση των θέσεων από τους κάθε φορά ικανότερους. Παρ' όλα αυτά ο νομοθέτης δεν αναθεωρεί το ρόλο του διευθυντή του σχολείου (π.χ. δεν του καθορίζει με σαφήνεια το νομικό πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης), ούτε καθορίζει σαφή κριτήρια για την επιλογή των μελών των συμβουλίων που θα κρίνουν τους υποψηφίους...».⁶⁶

Με την αλλαγή πάλι της κυβέρνησης (επαναφορά κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ), το 1994, με το Ν. 2188/1994 άρθρο 3 καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, με το Π.Δ. 398/31-10-1995 καθορίστηκαν νέα προσόντα, κριτήρια και διαδικασίες επιλογής στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών, τα κριτήρια που ορίζονται στο παραπάνω Π.Δ. διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- σε όσα αφορούν την παιδαγωγική-επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση, που συνιστούν σπουδές, συγγραφικό και ερευνητικό έργο,
- σε όσα αφορούν τη διδακτική εμπειρία και υπηρεσιακή κατάσταση και
- σε όσα αφορούν την ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου –κοινωνική δραστηριότητα.

Στα κριτήρια επιλογής υπάρχουν αντικειμενικά μετρήσιμα (χρόνια υπηρεσίας, τίτλοι σπουδών, συγγραφική δράση, κ.ά.) και συνεικτιμώμενα (συνέντευξη και μάλιστα με πολύ υψηλό ποσοστό συμμετοχής στο τελικό αποτέλεσμα, αν σκεφτεί κάποιος ότι ο μέσος όρος των μορίων των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών για την περιοχή της Αθήνας το 1997-8 ήταν 37 μόρια και 27 μόρια είναι το άριστα στη συνέντευξη). Παρατηρούμε ότι παρ' όλη τη λεπτομερειακή απαρίθμηση-αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων, βασικά αρνητικά σημεία του τρόπου επιλογής και τοποθέτησης των στελεχών της εκπαίδευσης δεν έχουν αρθεί ακόμα, όπως οι παρασκηνιακές σχέσεις, το έντονο κομματικό στοιχείο, η «αγιοποίηση» της αρχαιότητας και η έλλειψη διάθεσης ανοίγματος σε καινοτομίες.

Επίσης, με τις νομοθετικές ρυθμίσεις της τελευταίας δεκαετίας γίνεται φανερό η προσπάθεια της πολιτικής για «αμερόληπτη και αξιοκρατική»

επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στην πράξη, όμως, η αποτελεσματικότητα των διοικητικών αυτών οργάνων είναι σχετική και περιορισμένη.

Με το νέο νόμο 2986/2002 ⁶⁷ «προσδιορίσθηκαν» τα προσόντα για τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή έγινε προσπάθεια λεπτομερέστατης καταγραφής τους. Περιλαμβάνονται σ' αυτά: η υπηρεσιακή κατάσταση και η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των υποψηφίων, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, η εμπειρία στην άσκηση διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και η εν γένει επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση αυτών. Αναμένεται όμως κατά πόσο η νέα κατάσταση θα δώσει ώθηση σε μία άλλη πραγματικότητα ή απλώς θα ανανεωθεί η προσήλωση στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση.

8.4 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

8.4.1 Γενικά

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές που συντελούνται, ο εκπαιδευτικός, περισσότερο απ' ό,τι συμβαίνει σε κάθε άλλο κοινωνικό λειτουργήμα, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα σημαντικό μέρος από τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό. «Έτσι εξηγείται το φαινόμενο που παρατηρείται σε όλες τις χώρες να αναζητούνται διάφορα οργανωτικά σχήματα και συστήματα για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».⁶⁸

Ακόμη, οι απαιτήσεις των καιρών σήμερα είναι τέτοιες, που, λόγω της υστέρησης που παρατηρείται στον τομέα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, υπάρχει ανάγκη για δημιουργία ενός συστήματος όχι μόνο ειδικής κατάρτισης, αλλά και συνολικής παιδαγωγικής και τεχνολογικής μόρφωσης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση άλλοτε δεν ήταν επιθυμητή, για λόγους ιστορικο-κοινωνικούς, άλλοτε θεωρούνταν ακριβή πολυτέλεια, άλλοτε δευτερεύουσας σημασίας και άλλοτε ήταν παρεξηγημένη. Όμως πρέπει να ειπωθεί ότι «Χωρίς την παροχή επιμόρφωσης είναι υποκριτικό να επιδιώκουμε να αναπτυχθεί ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και ως πρόσωπο μέσα από την πίεση της αξιολόγησής και μόνο».⁶⁹

Τη σημασία της επιμόρφωσης και τη συμπληρωματικότητά της⁷⁰ σε σχέση με την αρχική κατάρτιση, τη συναντούμε σε πολλές βιβλιογραφικές αναφορές. Η «Επιτροπή της UNESCO για θέματα Παιδείας», μάλιστα, για να τονίσει το ρόλο της, τονίζει τα εξής: «Η

ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται περισσότερο από τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά από την αρχική τους κατάρτιση».⁷¹

8.4.2 Ορισμός - Στόχοι - Σκοπός της Επιμόρφωσης

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι ορισμοί σε σχέση με την έννοια της επιμόρφωσης. Ενδεικτικά, ορίζεται η επιμόρφωση «ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».⁷²

Ο καθηγητής Σ. Μπουζάκης σε άρθρο του, θέλοντας να τονίσει τη σημασία της επιμόρφωσης στο λειτουργήμα του εκπαιδευτικού, καταλήγει: η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών, δεν είναι μόνο συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, αλλά και της μόρφωσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού.⁷³

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιμόρφωση οφείλει να στοχεύει:

- στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας και, κατά συνέπεια, στη βελτίωση της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης
- στην προώθηση διαδικασιών δημιουργίας στελεχών εκπαίδευσης με ιδιαίτερα προσόντα, κατά ειδικότητες
- στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και των διαδικασιών εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση.

«Η επιμόρφωση συνιστά θεσμό στρατηγικής σημασίας, αφού έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί τον κυριότερο μοχλό εισαγωγής, υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων».⁷⁴

«Σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση, η συστηματοποίηση και ο εμπλουτισμός της προσωπικής θεωρίας, καθώς και η άμεση συσχέτισή της με τη διδακτική πράξη. Η συστηματική μελέτη επίσημων επιστημονικών θεωριών και η αντιπαράθεσή τους με την προσωπική θεωρία συμβάλλουν τα μέγιστα στη συνειδητοποίηση, τη συστηματοποίηση και τον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας».⁷⁵

Η προσωπική θεωρία στην αναπτυγμένη της μορφή προσφέρει σημαντική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού, διότι τον βοηθά σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους.

8.4.3 Νομικό Πλαίσιο

8.4.3.1. Φορείς Επιμόρφωσης

Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985 και το Ν. 2009/1992, οι φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι:

- A)** οι Σχολικές Μονάδες,
- B)** τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.),
- Γ)** τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.),
- Δ)** τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.),
- Ε)** η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), και
- ΣΤ)** το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, Άρθρο 6:

- 1.** Ιδρύεται Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- 2.** Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι:
 - i.** Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
 - ii.** Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
 - iii.** Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων, υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.

- iv. Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- v. Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- vi. Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

8.4.3.2 Μορφές Επιμόρφωσης

Σύμφωνα με την 333/1992 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας και με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι μορφές επιμόρφωσης είναι:

1) Οι Μορφές Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης

Οι Μορφές Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης, πραγματοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και στους άλλους φορείς Επιμόρφωσης και είναι οι εξής:

- I) Εισαγωγική Επιμόρφωση, διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών, για τους υποψήφιους για διορισμό εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- II) Περιοδική Επιμόρφωση, σε δύο κατ' έτος επιμορφωτικούς κύκλους, που η διάρκεια του καθενός είναι μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- III) Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 έως 100 ώρες, για όλους του υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες ειδικής αγωγής.

2) Οι Μορφές Προαιρετικής Επιμόρφωσης

- I) Προαιρετικές μορφές επιμόρφωσης είναι τα σεμινάρια, οι συζητήσεις, οι διαλέξεις, τα συνέδρια και άλλες εκδηλώσεις

που οργανώνονται από τους συλλόγους των διδασκόντων ενός ή περισσότερων συνεργαζόμενων σχολείων, από τις επαγγελματικές και επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, από τους σχολικούς συμβούλους, από ομάδες εκπαιδευτικών με κοινά εκπαιδευτικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα κ.λπ., από το Υπουργείο Παιδείας, από πολιτιστικούς φορείς.

Στις μορφές προαιρετικής επιμόρφωσης ακόμη μπορούν να ενταχθούν: η διά βίου εκπαίδευση, η αυτοεπιμόρφωση και η εκπαίδευση εξ αποστάσεως.

II) Διά βίου εκπαίδευση

Η διά βίου εκπαίδευση είναι για κάθε άνθρωπο μία συνεχής διαδικασία αύξησης και προσαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων του και μία διαρκής ευκαιρία για βελτίωση της κρίσης και της ικανότητάς του για δράση.⁷⁶

Παράδειγμα χώρας όπου η διά βίου εκπαίδευση θριαμβεύει είναι η Σουηδία, η οποία έχει και μακρά παράδοση στον τομέα αυτό της επιμόρφωσης.

III) Αυτοεπιμόρφωση

Η αυτοεπιμόρφωση του εκπαιδευτικού βελτιώνει την ποιότητα προσφοράς του, ανοίγει τους πνευματικούς του ορίζοντες και, γενικά, προσφέρει ευρύτερη και υψηλότερη παιδεία. Αυτή γίνεται:⁷⁷

- με έντυπο υλικό (π.χ. βιβλία, περιοδικά, οδηγίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ.),
- μέσω αλληλογραφίας με οργανωμένα για το σκοπό αυτό παιδαγωγικά και επιστημονικά κέντρα, με πανεπιστημιακές σχολές του εσωτερικού και εξωτερικού κ.λπ.,
- με την παρακολούθηση διδασκαλιών και άλλων εκπαιδευτικών διαδικασιών, που πραγματοποιούνται από έμπειρους εκπαιδευτικούς του σχολείου,
- με την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το βίντεο,
- με τη συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές εκδρομές στο εσωτερικό και εξωτερικό, και

- με τη συμμετοχή σε σεμινάρια, διαλέξεις και συζητήσεις με ευρύτερο εκπαιδευτικό, επιστημονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον.

IV) Εκπαίδευση εξ αποστάσεως

Η *εκπαίδευση εξ αποστάσεως (distance education)* ή όταν θεωρείται από τη σκοπιά αυτού που μαθαίνει *μάθηση εξ αποστάσεως (distance learning)*, αποτελεί μία πιο εξελιγμένη μορφή της *εκπαίδευσης με αλληλογραφία*. Χρησιμοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία, εκτός των εντύπων, το ραδιόφωνο, το τηλέφωνο, την τηλεόραση, τις κασέτες, τις βιντεοκασέτες κ.λπ. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται και τα πιο σύγχρονα μέσα που μας παρέχει η πληροφορική, όπως είναι: ο βιντεοδίσκος, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι επικοινωνιακοί δορυφόροι, η μέθοδος τηλεδιάσκεψης, αναφέρονται με ένα ενιαίο όνομα: *computer mediated communication in distance education* (δηλαδή *εκπαίδευση εξ αποστάσεως με τη βοήθεια των υπολογιστών*).⁷⁸

Στην εκπαίδευση εξ αποστάσεως δεν αποκλείεται παντελώς η δυνατότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων κατά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, ή και εκτάκτως, αν ειδικά χρειαστεί.

Τέλος, είναι αυτονόητο ότι για την επιτυχία όλων των παραπάνω μορφών επιμόρφωσης απαιτείται σωστός σχεδιασμός τους από τους αρμόδιους φορείς καθώς και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες της επιμόρφωσης.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει ήδη κεντρικά αποφασίσει «τα βασικά αντικείμενα των προγραμμάτων εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης» και τα οποία είναι:⁷⁹

- i) Βασικά θέματα θεωρίας και πράξης της εκπαίδευσης.
- ii) Δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- iii) Ειδικά θέματα, σύγχρονα προβλήματα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, ευρωπαϊκή διάσταση παιδείας, αγωγή υγείας, θεατρική παιδεία).
- iv) Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας.

- v) Διδακτική μεθοδολογία κατά μάθημα (Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, εποπτικά μέσα διδασκαλίας).
- vi) Πρακτικές ασκήσεις (παρακολούθηση και διεξαγωγή διδασκαλιών από τους επιμορφούμενους κ.ά.).

8.4.4 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα

Η ίδρυση των πρώτων ΣΕΛΜΕ (το 1978) και ΣΕΛΔΕ (το 1979) ουσιαστικά σηματοδοτεί τη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

«Μετά τη μεταπολίτευση, για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976-77 προβλέφθηκε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεων».⁸⁰

Με το Π.Δ. 459/1978 ιδρύθηκαν οι δύο πρώτες ΣΕΛΜΕ στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη και ένα χρόνο αργότερα, με το Π.Δ. 255/1978, οι δύο πρώτες ΣΕΛΔΕ.

Συνολικά ιδρύθηκαν δέκα ΣΕΛΜΕ, από τις οποίες λειτούργησαν οι οκτώ, και δεκατρείς ΣΕΛΔΕ, από τις οποίες λειτούργησαν οι δέκα. Συνολικά από το 1978 μέχρι την κατάργησή τους, το 1992, στις σχολές επιμόρφωσης φοίτησαν περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί.

Ο αριθμός των επιμορφωνόμενων σταδιακά αυξήθηκε και το 1992 έφτασε τους 2.000 ετησίως. Συνεπώς, στις σχολές επιμόρφωσης, όταν καταργήθηκαν, φοιτούσε ετησίως μόνο το 2% από τους 100.000 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε μία περίοδο παρατεταμένης λιτότητας, μετά το 1985, η λειτουργία περισσότερων σχολών επιμόρφωσης προσέκρουσε στην οικονομική στενότητα. Υπογραμμίστηκε ότι «...είναι ένα ακριβό σύστημα, επειδή χρειάζεται η απόσπαση και η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού για ένα ολόκληρο έτος».

Ο νόμος 1824/1988 καταργεί την ετήσια επιμόρφωση και την αντικαθιστά με τον όρο περιοδική. Είναι σαφές ότι σταδιακά θεσμοθετείται η επιμόρφωση-υποχρέωση, και το νομικό πλαίσιο προσαρμόζεται στις νέες κατευθύνσεις.

«Ήδη έχει προηγηθεί η μελέτη για τη λειτουργία των ΠΕΚ των Chiappano και Vandeveldt, που χρηματοδοτήθηκε από την UNESCO και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 1988. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται

από τους μελετητές στην κατάργηση της ετήσιας επιμόρφωσης και στην καθιέρωση της ταχύρυθμης ή περιοδικής». ⁸¹

Στον νόμο 1824/1988 έχουν ενταχθεί αρκετές από τις προτάσεις της επιτροπής. Πιο συγκεκριμένα:

- καθιερώνεται η σχολική μονάδα ως φορέας επιμόρφωσης,
- τα ΠΕΚ αποτελούν ΝΠΔΔ και έχουν οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια,
- το ΠΕΚ διοικείται από διοικητικό συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών,
- οι διδάσκοντες ορίζονται με απόφαση του διοικητικού συμβουλίου.

Με το νόμο 2009/1992 επιβάλλεται ο απόλυτος συγκεντρωτισμός στην λειτουργία των ΠΕΚ. Πιο συγκεκριμένα:

- τα μέλη των συντονιστικών συμβουλίων ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας,
- στο συντονιστικό συμβούλιο δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργανώσεων,
- ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής ορίζονται επίσης από τον Υπουργό Παιδείας,
- οι διδάσκοντες στα ΠΕΚ ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας.

«Ο θεσμός των Π.Ε.Κ. παρουσιάζει μία ενδιαφέρουσα πτυχή: προτάθηκε το 1981, νομοθετήθηκε το 1985 (Ν. 1566/1985) και εφαρμόστηκε για *πρώτη φορά* το 1992. Σε αυτό το διάστημα, οργανώθηκαν πολύ σημαντικά επιστημονικά συνέδρια με θέμα την επιμόρφωση τρεις φορές τουλάχιστον επιτροπές ειδικών ανέλαβαν τη διαμόρφωση προτάσεων τρεις φορές έγιναν σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 1566/1985, Ν. 1824/1988 και Ν. 2009/1992) δόθηκαν στη δημοσιότητα σχέδια προεδρικών διαταγμάτων και υπογράφηκαν προεδρικά διατάγματα. Πολλά χρόνια διαλόγου, διαπραγματεύσεων, αναστολών, αναδιπλώσεων, συνεδρίων, διαρκούς προτασεολογίας κ.ο.κ. χρειάστηκαν για να οργανωθούν τα πρώτα 16 Π.Ε.Κ.» ⁸²

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική ήταν η ανάλυση της σχέσης εκπαιδευτικών αλλαγών και επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη σύλληψη, στον προγραμματισμό και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων που αφορούσαν τις αλλαγές. Η συμβολή τους ήταν εξαρτημένη παράμετρος από τις προθέσεις αυτών που προγραμματίζουν και αποφασίζουν. Στην καλύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να κατανοήσουν τις αλλαγές, να τις αποδεχτούν και να τις μεταφέρουν στην πράξη.

8.4.5 Κριτική στο θεσμό της επιμόρφωσης

Στη χώρα μας, όπως επανειλημμένα τονίστηκε, δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ψυχοπαιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο επιστήμονας που σπουδάζει μία επιστήμη, π.χ. τη μαθηματική επιστήμη, θεωρείται αυτόματα ότι είναι και παιδαγωγός.⁸³

Ακόμη το ελληνικό κράτος δεν έδειξε το ανάλογο ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών στους τομείς: της ενημέρωσης, της επιμόρφωσης, της ανάπτυξης της μεταξύ τους συνεργασίας και γενικότερα της στήριξης του έργου τους.

«Ενδεικτική της νοοτροπίας του ελληνικού κράτους υπήρξε η αντίδραση στην απόφαση που πήρε η Ο.Λ.Μ.Ε. το 1978/1979 για την οργάνωση προγραμμάτων αυτοεπιμόρφωσης του κλάδου με ευθύνη της Ο.Λ.Μ.Ε. και των ΕΛΜΕ κατά περιοχή, μέσω διαλέξεων και σεμιναρίων, καθώς οι ρυθμοί επιμόρφωσης στις ΣΕΛΜΕ ήταν πολύ αργοί. Το υπουργείο Παιδείας με διαταγή του απαγόρευσε τη συμμετοχή των καθηγητών σ' αυτές τις διαλέξεις και τα σεμινάρια, εκδηλώνοντας έτσι τη διάθεσή του να διατηρεί απόλυτο έλεγχο των σχετικών διαδικασιών».⁸⁴

Χαρακτηριστικά μόνιμης πλέον κατάστασης έχει προσλάβει ο τρόπος με τον οποίο η εκάστοτε ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντιμετωπίζει και αντιμετωπίζει το μείζον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμορφωτική πολιτική στηρίζεται αποκλειστικά σχεδόν σε κοινωνικούς πόρους, καθώς η χρηματοδότησή της από τον κρατικό προϋπολογισμό είναι ανύπαρκτη.⁸⁵

Ανασταλτικός παράγοντας στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση ήταν και είναι η μη τακτοποίηση των κενών που διαμορφώνονται από την επικείμενη επιμόρφωση. Κατ' επανάληψη προγράμματα σταμάτησαν μπροστά

στην αδυναμία κάλυψης των κενών, π.χ. «Τα Εκπαιδευτικά Επιμορφωτικά Προγράμματα μέσης διάρκειας που θα άρχιζαν από 8-1-1999 για 1.000 εκπαιδευτικούς, καθώς και από 1-3-2000 για 630 εκπαιδευτικούς ματαιώθηκαν λόγω της αναστάτωσης που θα δημιουργούσε η έλλειψη καθηγητών κατά τις απόψεις του Υπουργείου».⁸⁶

«Έχει λεχθεί ότι για κάθε οικονομική επένδυση σε τεχνολογικό εξοπλισμό, θα πρέπει να ξοδεύονται δεκαπλάσια χρήματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τον αξιοποιήσουν. Η επιμόρφωσή τους είναι ανάγκη να αποτελέσει μία από τις πρώτες προτεραιότητες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στη χώρα μας και να θεωρηθεί ως μία πραγματικά ανταποδοτική επένδυση».⁸⁷ Εδώ και πολλά χρόνια αυτό έχει παραμεληθεί, γι' αυτό είναι καλό να κάνουμε γενναία βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλιώς την οποιαδήποτε καθυστέρηση δεν είναι δυνατόν παρά να την πληρώσει ακριβιά η εκπαίδευση, η κοινωνία και ο πολιτισμός μας.

Θα συμφωνήσουμε με την άποψη του Φ. Βώρου, ότι χρειαζόμαστε πολλή επιμόρφωση και ότι τη δεχόμαστε από χρόνια ως το σπουδαιότερο ή έναν από τους σπουδαιότερους στόχους.

8.4.6 Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

«Το θέμα της επιμόρφωσης των στελεχών άρχισε σταδιακά να θίγεται τα τελευταία χρόνια. Στις προτάσεις της Επιτροπής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που συγκροτήθηκε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1991 περιλαμβάνονταν και πρόταση για την εισαγωγή των ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) για τα στελέχη της εκπαίδευσης».⁸⁸

Στο πόρισμα της ομάδας εργασίας που συγκροτήθηκε και λειτούργησε στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1994, για τον επανακαθορισμό του ρόλου και των κριτηρίων επιλογών των στελεχών της εκπαίδευσης, προτάθηκε η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αφού επιλεγούν. Ωστόσο, αυτή η πρόταση δεν πραγματοποιήθηκε.

Τέλος, στο πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. του 1996 για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβλέφθηκαν και «Προγράμματα για στελέχη της εκπαίδευσης (προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολικών μονάδων)». Τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων και τους σχολικούς συμβούλους προτάθηκε να ανατίθενται στο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), ενώ τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους διευθυντές σχολικών μονάδων στα Π.Ε.Κ. και τη ΣΕΛΕΤΕ. Επίσης, προτάθηκαν στα «Καινοτομικά επιμορφωτικά προγράμματα μορφής και περιεχομένου», η ανάπτυξη, παραγωγή ή προσαρμογή, διάθεση και χρήση αξιόπιστου και έγκυρου επιμορφωτικού υλικού κατάλληλου για «εξ αποστάσεως επιμόρφωση» για τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Αλλά και με αυτό το πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης ένα μικρό ποσοστό στελεχών επιμορφώθηκε, όπως μάλιστα προκύπτει και από την έρευνα.

Είναι προφανές, λοιπόν, πως στην Ελλάδα δεν έχουν τεθεί ακόμη εκείνες οι αναγκαίες προϋποθέσεις για μία κατάλληλη και συνολική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

Όμως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πληθαίνουν οι επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου. Η προτεραιότητα στην επιμόρφωση έχει σχέση με το αίτημα για μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων.

8.4.7 Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα προγράμματα οργάνωσης και διοίκησης συνεχώς πληθαίνουν⁸⁹ και απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά ιδιαίτερα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Στη Γερμανία δραστηριότητες της συνεχούς επιμόρφωσης απευθύνονται σε διευθυντές σχολικών μονάδων.

Στην Ισπανία υπάρχει ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται στις ομάδες διεύθυνσης.

Στη Γαλλία οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊσταμένους κολεγίων, λυκείαρχες και επιθεωρητές.

Στην Αυστρία, στα Padagogische Institute, οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα για τη διοίκηση του σχολείου.

Στη Σουηδία από το 1976 είχαν καθιερωθεί τα ειδικά μαθήματα για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Από το σχολικό έτος 1992-1993 καθιερώθηκε ένα ειδικό πρόγραμμα βασικής κατάρτισης για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στους στόχους της σχετικής νομοθεσίας, προβλέπεται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ανάληψη νέων ευθυνών που συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις, για τις οποίες πιθανώς να επιθυμούν να υποβάλλουν υποψηφιότητα, π.χ. διευθυντής ή αναπληρωτής διευθυντής σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας στην Αγγλία και το Welsh Office στην Ουαλία χρηματοδοτούν επιμορφωτικά προγράμματα για τη σχολική διαχείριση.

8.5 Διεύθυνση – Ηγεσία

8.5.1 Έννοια και αρχές της Διεύθυνσης

«Η διεύθυνση ως λειτουργία του μάνατζμεντ αναφέρεται στη στελέχωση σε ανθρώπινο δυναμικό, στην παρακίνηση, στην επίβλεψη και στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του δυναμικού αυτού με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού».⁹⁰

Στο χώρο του σχολείου η διεύθυνση ως λειτουργία του διευθυντή θα μπορούσε να περιλαμβάνει, για παράδειγμα την υποκίνηση των μελών της σχολικής οργάνωσης, τη διευθέτηση των προστριβών και αντιθέσεων που αναπτύσσονται από τη λειτουργική δράση της σχολικής μονάδας και την παροχή συμβουλών στους νεοδιοριζόμενους, κυρίως, εκπαιδευτικούς, με σκοπό την καλύτερη δυνατή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αυτών.

Ο Dupont, μελετώντας τους τρόπους κινητοποίησης του σχολείου, διακρίνει πέντε αρχές που χρειάζεται να έχει η διεύθυνση:⁹¹

- A) Τεχνική:** Διοίκηση και διαχείριση. Ο διευθυντής οφείλει να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.
- B) Ανθρώπινη:** Η αρχή αυτή συνεπάγεται ότι ο διευθυντής παίζει το ρόλο του ειδικού στις ανθρώπινες σχέσεις. Ο διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει τις τεχνικές παρακίνησης της ομάδας ή των υφισταμένων για εργασία, να ευνοεί την εργασία σε ομάδες και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
- Γ) Παιδαγωγική:** Ο διευθυντής συμπεριφέρεται και είναι ο ειδικός στην εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων, ευνοεί την εφαρμογή νέων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς, δίνει ελευθερία κίνησης στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας τους.

- Δ) Συμβολική: Η διεύθυνση είναι σωστό να αποτελεί σύμβολο για τους υφιστάμενους, να εφαρμόζει προγράμματα και να τα τηρεί πρώτη αυτή.
- Ε) Πνευματική-μορφωτική: Δημιουργία της πραγματικής εικόνας του σχολείου ως πνευματικού και μορφωτικού θεσμού στην κοινωνία.

8.5.2 Αποστολή και ρόλος του σχολείου: Σχέσεις συμβατότητας ανάμεσα στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση

Οι περισσότεροι συγγραφείς που ασχολούνται με το θέμα συμφιλιώνουν αβίαστα την εκπαίδευση με τη διοίκηση. Ωστόσο, κάποιοι πιστεύουν ότι τα σχολεία, με τις εδραίες αξίες και την ακαδημαϊκή δεοντολογία τους, δεν ανήκουν στους οργανισμούς που πρέπει να διοικούνται από παντοδύναμους διευθυντές ή έστω από ομάδες ανώτερων στελεχών – πρέπει να είναι αυτοδιοικούμενες κοινότητες με την εξουσία ισομερώς κατανεμημένη στο προσωπικό. «Αυτή η θέση υποστηρίζεται με τον σκωπτικό τίτλο *Education plc?* [Τα σχολεία στο χρηματιστήριο;], μια έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Λονδίνου η οποία αντανακλά απόψεις κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων από διάφορα πανεπιστήμια, αλλά και εκπαιδευτικών που έχουν μάθει να ασπάζονται τέτοιες ιδέες».⁹²

Η ανάγκη εξειδίκευσης των διευθυντών με βάση τις αρχές του καλού μανάτζμεντ επισημάνθηκε από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης) και επέβαλε την ίδρυση ειδικών κέντρων ή τις μεταπτυχιακές σπουδές σε πανεπιστημιακά ιδρύματα (π.χ. Βρετανία, Ολλανδία, Γαλλία, Γερμανία), όπου οι υποψήφιοι ή οι εν ενεργεία διευθυντές εκπαιδεύονται ή επιμορφώνονται.⁹³

Οι αυξανόμενες προσδοκίες της κοινωνίας από το σχολείο οδήγησαν, με τη σειρά τους και σε νέες αντιλήψεις για τη λειτουργία του και επομένως, για το ρόλο των διευθυντών. Εκτιμήθηκε, έτσι, ότι η παραδοσιακή γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, ενώ διαπιστώθηκε παράλληλα ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αξιολογούνταν ως αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό έργο τους συχνά αποτύχαιναν, όταν αναλάμβαναν διευθυντικά καθήκοντα, επειδή τους έλλειπε η ειδική κατάρτιση.⁹⁴

Η διευθυντική στελέχωση, συνεπώς, των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητο να γίνεται από άτομα (εκπαιδευτικούς) που να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν σωστά τις αρχές του σύγχρονου μανάτζμεντ και η εκλογή τους να στηρίζεται σε αξιολογικά κριτήρια.

8.5.3 Έννοια και περιεχόμενο της σχολικής ηγεσίας

Η διεύρυνση του προβλήματος της ηγεσίας και των ανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο, και στην εκπαίδευση γενικότερα, αποτέλεσε τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο έντονου προβληματισμού.

Στη βιβλιογραφία της σχολικής διοίκησης αναφέρεται συχνά ότι ο διευθυντής είναι ο «ηγέτης του σχολείου» και «σε κάθε σχολείο η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα αυτών που γίνονται» μέσα σ' αυτό. Αλλά τι είναι «ηγεσία» και ποιος ο «ηγέτης»; Η «ηγεσία» έχει αποτελέσει για πολλά χρόνια αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα, όμως, είναι τόσο φτωχά, ώστε η έννοια του όρου αυτού παραμένει αρκετά ασαφής. Έτσι, σήμερα η λέξη «ηγεσία» ορίζεται άλλοτε ως «σύνθεση φαινομένων ισχύος, εξουσίας και επιρροής» και ως η «ικανότητα του ηγέτη να αποσπάσει από τους υφισταμένους το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα» και άλλοτε ως «η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων» έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση των ομαδικών στόχων.

Στους περισσότερους οργανισμούς σήμερα η ηγεσία, δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, αλλά μέχρι ενός σημείου μία ομαδική δραστηριότητα, με την προσωπική ποιότητα του κάθε μέλους της ομάδας που συμπληρώνει ο ένας τον άλλον και με κάποιες μοιρασμένες ευθύνες.⁹⁵

Ως προς τη δυνατότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας, που διορίζεται με τυπικές διαδικασίες, να θεωρηθεί ηγέτης, παραθέτουμε τα εξής: Ο διευθυντής του σχολείου που επιτυγχάνει ένα αποτέλεσμα χάρη στην εξουσία που του παρέχει η διευθυντική θέση είναι ένας καλός και αξιόλογος, ίσως, προϊστάμενος (manager), αλλά μόνο προϊστάμενος. Εκείνος, όμως, που πέραν της εξουσίας και της θέσης έχει και μερικές άλλες δεξιότητες, χάρη στις οποίες ασκεί και επιρροή στους συνεργάτες-συναδέλφους του και επιτυγχάνει έτσι το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, είναι όχι μόνο αξιόλογος προϊστάμενος αλλά και καλός ηγέτης.

Από την προσωπική μας εμπειρία προκύπτει ότι η βασική διαφορά ενός «διευθυντικού στελέχους» και ενός «ηγέτη» φαίνεται κυρίως να εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Επομένως, ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μία κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές αφενός, σχολείο και κοινότητα αφετέρου, θα συνεργάζονται για την επιτυχία των γενικών και ειδικών σκοπών της παιδείας.⁹⁶

«Ο διευθυντής του σχολείου διαφέρει κατά πολύ από το διευθυντή μιας επιχείρησης, ο οποίος κυρίως ενδιαφέρεται για την επιτυχία του σκοπού της επιχείρησης, που είναι η αύξηση της παραγωγής και του κέρδους

και αδιαφορεί για τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της· αντίθετα, ο διευθυντής του σχολείου, ακριβώς για να πετύχει τους σκοπούς του, οφείλει να δώσει ιδιαίτερη σημασία και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο». ⁹⁷

8.5.4 Η επαγγελματική εμπειρία και κατάρτιση των Διευθυντών Σχολείων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Σε όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε. οι υποψήφιοι για θέσεις διευθυντών σχολείων πρέπει να διαθέτουν εμπειρία που κυμαίνεται μεταξύ πέντε και δέκα ετών. Στις περισσότερες από τις χώρες στις οποίες υπάρχει αποκέντρωση των προσλήψεων (Δανία, Κάτω Χώρες, Φιλανδία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) δεν προσδιορίζεται συνήθως η διάρκεια αυτής της εμπειρίας. Στις Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο απαιτείται επίσης εμπειρία στη διοίκηση. Αυτή αποκτάται συνήθως από τη θέση του αναπληρωτή διευθυντή.

Πέραν της επαγγελματικής εμπειρίας, ορισμένα κράτη μέλη ζητούν από τους υποψήφιους να έχουν λάβει ειδική κατάρτιση σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου πριν αναλάβουν τη θέση. ⁹⁸ Αυτό συμβαίνει από το 1995 στη Γαλλική Κοινότητα το Βελγίου, όπου οι υποψήφιοι πρέπει να καταρτιστούν και να επιτύχουν σε εξετάσεις. Στην Ισπανία, από το 1996 οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να γίνουν διευθυντές σχολείων οφείλουν να έχουν την αναγνώριση από τη διοίκηση εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί από αυτούς να έχουν λάβει αρχική κατάρτιση. Στη Γαλλία, τα άτομα που υποβάλλουν αίτηση για να λάβουν μέρος στον ανοικτό διαγωνισμό για τις θέσεις principal [γυμνασιάρχη] (collège) ή professeur [λυκειάρχη] (lycée) λαμβάνουν αρχική κατάρτιση, που πραγματοποιείται σε δύο στάδια: το πρώτο, που διαρκεί 20 εβδομάδες, περιλαμβάνει εναλλασσόμενα επαγγελματικά τμήματα (σε θεωρία, πρακτική και μεθοδολογία) και τοποθέτηση σε εταιρείες, σε περιφερειακά/τοπικά γραφεία του υπουργείου και σε σχολεία, ενώ το δεύτερο στάδιο διαρκεί τουλάχιστον τρεις εβδομάδες και καλύπτει επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση στη διοίκηση και τη διεύθυνση σχολείων. Στην Πορτογαλία, σύμφωνα με το πρότυπο διεύθυνσης του 1991, τα άτομα που υποβάλλουν αίτηση πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την αρχική κατάρτιση στη διοίκηση και διεύθυνση σχολείων. Στη Φιλανδία πρέπει να έχουν προσόντα διοίκησης σχολείου.

Στην Ιταλία και το Λουξεμβούργο (σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αρχίζουν να εκπονούνται προγράμματα προετοιμασίας για τη διεύθυνση σχολείων σε σποραδική και εθελοντική βάση. Στην Αυστρία και τη Σουηδία εκπονούνται διάφορα προγράμματα κατ' επιλογήν κατάρτισης για τους διευθυντές σχολείων που διορίστηκαν

πρόσφατα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο θεσπίζονται εθνικά επαγγελματικά απαιτούμενα προσόντα για τους διευθυντές σχολείων.⁹⁹

8.5.5 Τρόποι ηγεσίας

Η ηγεσία στον τομέα του σχολείου, και της εκπαίδευσης γενικότερα, δεν μπορεί παρά να έχει τις ίδιες διαστάσεις, τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες επιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, που έχουν άλλες καταστάσεις ηγεσίας στον ίδιο χώρο και κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Σε ένα πραγματικά δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η αξία του ατόμου και ο σεβασμός προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι πράγματα ιερά και απαραβίαστα, δεν μπορούν να αναπτυχθούν αυταρχικές τάσεις στον τομέα της ηγεσίας και της διοίκησης της εκπαίδευσης, ούτε και χρειάζεται να γίνει ανεκτή η αναξιοκρατία και η προαγωγή ατόμων με ανορθόδοξα μέσα σε διευθυντικές και άλλες διοικητικές θέσεις.

Η βιβλιογραφική έρευνα έχει δείξει ότι οι τρόποι ηγεσίας που απαντώνται συνήθως είναι οι κάτωθι:¹⁰⁰

1) *Η Αυταρχική ηγεσία*

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή άσκησης εξουσίας, ο προϊστάμενος κυρίως επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους του. Παίζει κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας. Διατάσσει και συνήθως οι διαταγές του στηρίζονται πάνω σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις με τους υφισταμένους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχθεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του.

2) *Η Δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία*

Ο τρόπος αυτός ηγεσίας είναι ριζικά αντίθετος με εκείνον της αυταρχικής ηγεσίας και στην εποχή μας φαίνεται να κερδίζει πολλούς υποστηρικτές. Η επικράτηση του τρόπου αυτού διοίκησης μπορεί να αποδοθεί στη σύγχρονη αντίληψη ότι η ιδανική περίπτωση για την προοδευτική διεξαγωγή των εργασιών μιας οποιασδήποτε ομάδας εργασίας είναι η όσο το δυνατό δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη της. Η λήψη αποφάσεων στην προκειμένη περίπτωση είναι στενά

συνυφασμένη και συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία ηγέτη και υπαλλήλων.

3) *Η χαλαρή ηγεσία*

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο προϊστάμενος μιας ομάδας ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του. Διαφέρει από τη δημοκρατική στο ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη πριν πάρουν τις δικές τους αποφάσεις.

8.5.6 Τα καθήκοντα και τα περιθώρια λήψης αποφάσεων των Διευθυντών Σχολείων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ο ρόλος και οι υποχρεώσεις των διευθυντών σχολείων των κρατών μελών διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Εξαρτώνται από το επίπεδο αυτονομίας που έχει το κάθε σχολείο, καθώς επίσης και από το αν το σχολείο διαθέτει δικό του διοικητικό φορέα.¹⁰¹

Στις Κάτω Χώρες, όπου τα σχολεία διαθέτουν σημαντικό βαθμό αυτονομίας σε ό,τι αφορά τη διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων, υπάρχει, σε επίπεδο σχολείου, ένας φορέας υπεύθυνος για τέτοια θέματα. Οι διευθυντές σχολείων συνεργάζονται στενά με αυτούς τους φορείς, υπό την αιγίδα των οποίων είναι οι υπεύθυνοι χάραξης του προγράμματος σπουδών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (εκτός της Σκωτίας), η γενική διεύθυνση του σχολείου καθορίζεται από τον ανάλογο φορέα ενώ, υπεύθυνος της λεπτομερούς καθημερινής διοίκησης του σχολείου, είναι ο διευθυντής.

Στη Δανία, ο διευθυντής σχολείου είναι ο υπόλογος στο σχολικό και το δημοτικό συμβούλιο για θέματα τα οποία αφορούν τη διαχειριστική και εκπαιδευτική διεύθυνση του σχολείου. Στη Φιλανδία, ο ρόλος του διευθυντή όσον αφορά τις δραστηριότητές του καθορίζεται από τη δημοτική αρχή. Συνήθως οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι του προγράμματος σπουδών. Στη Σουηδία, ο κύριος ρόλος των διευθυντών, είναι να εξασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα του σχολείου είναι ανάλογα των επιδιωκόμενων εθνικών στόχων καθώς και του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτό έχει καθοριστεί από το δημοτικό συμβούλιο.

Στις χώρες στις οποίες τα σχολεία έχουν μικρότερη αυτονομία, ο ρόλος και τα περιθώρια λήψης αποφάσεων των διευθυντών ποικίλλουν σημαντικά. Στη Γαλλία, στην Ισπανία, στην Ιταλία και στη Σκωτία, ο διευθυντής μοιράζεται ευθύνες με ένα φορέα υπεύθυνο ορισμένων λειτουργιών (διοικητικών, οικονομικών και/ή εκπαιδευτικών). Στην

Πορτογαλία, σύμφωνα με το διοικητικό μοντέλο του 1991, ο διευθυντής εκτελεί αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται από φορείς υπεύθυνους για εξειδικευμένα θέματα.

Στη Γερμανία, το Λουξεμβούργο και την Αυστρία, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος όλων των αποφάσεων οι οποίες λαμβάνονται σε σχολικό επίπεδο με τη βοήθεια μιας συμβουλευτικής επιτροπής. Σε αυτά τα κράτη μέλη, καθώς επίσης και στο Βέλγιο, οι διευθυντές είναι, εκτός όλων των άλλων, υπεύθυνοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, οι διευθυντές συντονίζουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και εφαρμόζουν τις υπουργικές αποφάσεις.¹⁰²

8.5.7 Διαπιστώσεις από την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τις θέσεις των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης

Στην ελληνική πραγματικότητα προκύπτουν τέσσερις τουλάχιστον αντιφάσεις,¹⁰³ που σχετίζονται με τις θέσεις ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Η πρώτη πηγάζει από την έλλειψη περιγραφής της θέσης εργασίας (Job Description) των στελεχών, π.χ. περιεχόμενο, ευθύνες, συνθήκες εργασίας και στη συνέχεια, του σαφούς προσδιορισμού των ιδιαίτερων ικανοτήτων, προσόντων, απαιτήσεων και καθηκόντων που η κάθε θέση απαιτεί.

Η δεύτερη αντίφαση πηγάζει από τα κριτήρια επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2413/1996, άρθρο 54, Π.Δ/μα 298/1995, και Ν.2986/2002) τα κριτήρια επιλογής των στελεχών ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

- την επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση, που συνιστούν σπουδές και συγγραφικό-ερευνητικό έργο,
- την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και
- την ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα

Μια κριτική ανάλυση των παραπάνω κριτηρίων αποδεικνύει ότι:

- δίνεται έμφαση στην αρχαιότητα, έστω και αν είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεσματικός ηγέτης δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος

ούτε ο καλύτερος δάσκαλος,¹⁰⁴ αλλά εκείνος που διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η αντίστοιχη θέση εξουσίας

- τα τυπικά προσόντα να αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος διευθυντής σχολείου ή προϊστάμενος διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης. Έτσι, οι απροσδιόριστες έννοιες όπως «διδασκτορικό δίπλωμα», «μάστερ», «συγγραφικό έργο», δεν βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, γιατί στην προκειμένη περίπτωση το ζητούμενο δεν είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει πτυχία και συγγραφικό έργο, αλλά αν και κατά πόσο οι τίτλοι σπουδών και το συγγραφικό έργο του σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντικού στελέχους.

Η τρίτη αντίφαση σχετίζεται με τη σύνθεση και τη διαδικασία κατάρτισης των αρμοδίων συμβουλίων επιλογής των στελεχών. Ως προς τη σύνθεση και τη συγκρότηση των συλλογικών οργάνων κρίσεως των στελεχών παρατηρούμε τα εξής:

- τα μέλη των οργάνων αυτών αποτελούνται από καθηγητές Πανεπιστημίων, από συμβούλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από αιρετούς αντιπροσώπους των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών (Ν. 2266/1994, άρθρο 16). Η μη συμμετοχή ή η περιορισμένη συμμετοχή ειδικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ή γενικά σε θέματα επιλογής προσωπικού μειώνει τη δυνατότητα των παραπάνω συμβουλίων για ορθολογική κρίση των υποψηφίων ηγετικών στελεχών.¹⁰⁵

Η τέταρτη, τέλος, αντίφαση πηγάζει από το γεγονός ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης δεν έχουν τύχει ειδικής εκπαίδευσης για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων.¹⁰⁶

Από την προσωπική μας εμπειρία προκύπτει ότι ο σχολικός οργανισμός χρειάζεται να διαθέτει ηγεσία που, εκτός από τα απαραίτητα προσόντα και τις γνώσεις του μάλιστα, ¹⁰⁷ να διαθέτει όραμα και αξίες, δηλαδή να μπορεί να μεταδώσει τους οραματισμούς του στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα.¹⁰⁸

8.5.8 Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Ένας πολύτιμος πόρος που συνήθως δεν αξιοποιείται καλά στα σχολεία μας είναι οι γυναίκες. Το φεμινιστικό κίνημα έχει διεισδύσει αρκετά στα σχολεία, αλλά μένει ακόμη πολλός δρόμος μέχρι να αναγνωριστεί επαρκώς η αξία των γυναικών σε διοικητικές θέσεις. Αναφερόμενοι στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, οι Everard και Morris επισημαίνουν: «Το ποσοστό των διευθυντριών είναι πολύ μικρότερο από το ποσοστό των καθηγητριών, παρόλο που η ικανότητα των γυναικών σε ανώτατες διοικητικές θέσεις, εντός και εκτός παιδείας, είναι αποδεδειγμένη. Η ιστορία, η παράδοση και οι ανδρικές προκαταλήψεις και όχι η ορθολογική και αντικειμενική σκέψη, αποτελούν τα ερείσματα αυτής της κατάστασης. Η διόρθωσή της απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό, αν δεν θέλουμε να κατασπαταλούμε τους πόρους μας».¹⁰⁹

«Ο Άντλερ, οι συνεργάτες του και η Ούστον έχουν διερευνήσει το πρόβλημα και εντοπίζουν μερικά αίτια: τα στερεότυπα της γυναίκας και του μάνατζερ, η απουσία προτύπων, η χαμηλή αυτοπεποίθηση των γυναικών, οι επιπλοκές στην οικογενειακή ζωή».¹¹⁰ Πράγματι οι αυξημένες οικογενειακές ευθύνες ωθούν τη γυναίκα εκπαιδευτικό να αποφύγει επιπρόσθετες επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Μερικοί τρόποι για να βελτιωθεί η θέση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι η πολιτική ίσων ευκαιριών, ο έλεγχος των διαδικασιών επιλογής, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι ομάδες υποστήριξης.

Ωφέλιμη είναι, επίσης, η βαθμιαία μετατόπιση από την αυταρχική προς τη συμμετοχική σχολική κουλτούρα, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση διοικητικού ύφους που ταιριάζει καλύτερα στις κυρίαρχες αξίες των γυναικών.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε δευτεροβάθμιο επίπεδο,¹¹¹ το ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών είναι, σε γενικές γραμμές, ισόποσα κατανομημένο. Σε έναν αριθμό κρατών μελών, αν και οι γυναίκες είναι η πλειοψηφία, το ποσοστό τους δεν είναι πολύ πάνω του 50%. Ωστόσο, ορισμένα κράτη μέλη ξεχωρίζουν έχοντας σημαντικά μικρό ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αυτά είναι: οι Κάτω Χώρες και το Λουξεμβούργο με περίπου ένα τρίτο του συνόλου.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για τις περισσότερες χώρες για τις οποίες υπάρχουν στοιχεία, μόνο μεταξύ 21 και 30% των διευθυντών σχολείων είναι γυναίκες. Αντίθετα, στη Σουηδία αυτό το ποσοστό είναι πολύ υψηλότερο (πάνω από 40%), ενώ στο Λουξεμβούργο και την Αυστρία, το ποσοστό αυτό αγγίζει το 19 και 18% αντίστοιχα.

8.6 Έλεγχος

8.6.1 Έννοια

Ο έλεγχος είναι η τελευταία και η πιο βασική δραστηριότητα του μάνατζερ και περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τη μέτρηση του αποτελέσματος, τη σύγκριση με τα προγραμματισμένα αποτελέσματα και (σε περίπτωση αποκλίσεων) τη διορθωτική ενέργεια. Ο έλεγχος εφαρμόζεται σε πρόσωπα, πράγματα και πράξεις και σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας, και η αποστολή του είναι τριπλή:¹¹²

- **κανονική**, δηλαδή αναφέρεται στην εκάστοτε εκτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού,
- **κυρωτική**, δηλαδή συνεπάγεται (ανάλογα των αποκλίσεων μεταξύ προβλέψεων και πραγματοποιήσεων και των αιτιών αυτών) την επιβολή επιβραβεύσεων ή τιμωριών, και
- **δημιουργική**, δηλαδή συνίσταται στη λήψη μέτρων τέτοιων που να συμβάλλουν στην περαιτέρω βελτίωση της παραγωγικότητας.

8.6.2 Ο έλεγχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Έλεγχος: Η λειτουργική αυτή δραστηριότητα αποτελεί ίσως τη βασικότερη για την ορθολογική λειτουργία και το συντονισμό των δράσεων στο σύστημα.

Ο έλεγχος στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ασκείται από τις διευθύνσεις τόσο της κεντρικής υπηρεσίας όσο και των νομαρχιακών υπηρεσιών, και έγκειται στην επίβλεψη της εφαρμογής των κανονισμών και των προγραμμάτων από την ιεραρχία, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συστήματος.¹¹³ Επίσης ο έλεγχος διαπιστώνει τυχόν αποκλίσεις από τους ενδιάμεσους και τελικούς στόχους και ενεργεί προληπτικά και κατασταλτικά αφενός για να μην υπάρξουν αποκλίσεις και αφετέρου για να διορθώσει αποκλίσεις και να εξασφαλίσει την επιτυχία των προγραμμάτων και των στόχων.

Ο έλεγχος ίσως είναι η μόνη δραστηριότητα η οποία δεν ασκείται άμεσα από την κεντρική εξουσία, αλλά κατανέμεται στα αντίστοιχα όργανα σε όλο το μήκος της ιεραρχικής κλίμακας. Όμως στο σημείο αυτό διαπιστώνεται μία αντίφαση. Ενώ δεν ελέγχει άμεσα η κεντρική εξουσία

την εφαρμογή της πολιτικής της και των προγραμμάτων της, από την ανασφάλεια απώλειας του ελέγχου του συστήματος έχει δημιουργήσει πολύπλοκες, πολυσύνθετες και τυπικές φορμαλιστικές καταστάσεις που συνθέτουν ένα δύσκαμπτο γραφειοκρατικό σύστημα ελέγχου.

Τα τελευταία χρόνια στον τομέα της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν αναθεωρηθεί οι όροι που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα για την εποπτεία και τον έλεγχο των σχολείων. Αντί των γνωστών όρων επιθεωρητής (inspector) και επόπτης (supervisor) έχει πάρει τη θέση τους ο όρος συνεργάτης (cooperator) στην Ελλάδα εισήχθη ο όρος σχολικός σύμβουλος από το 1982.

Μέχρι το 1982 τον έλεγχο στο εκπαιδευτικό σύστημα ασκούσαν οι επιθεωρητές και οι γενικοί επιθεωρητές με αυξημένες αρμοδιότητες. Με το νόμο 1304/1982 εφαρμόζεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος έχει αρμοδιότητες ελέγχου αλλά μόνο σε θέματα εκπαιδευτικά και κυρίως σε θέματα διδακτικής.

Σύμφωνα με το νόμο, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι «η επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης». Αναζητώντας περισσότερα για το ρόλο του σχολικού συμβούλου, όπως διαμορφώνεται μέσα από το πλαίσιο των νόμων και των προεδρικών διαταγμάτων, διαπιστώνουμε ότι είναι ρόλος επιμορφωτικός και συντονιστικός. Ο σχολικός σύμβουλος συμβάλει στον προγραμματισμό, συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθοδηγεί και συμβάλλει στη διοίκηση.

Στην πράξη, όμως, ο ρόλος των σχολικών συμβούλων ήταν αρκετά περιορισμένος, όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά από τον Θ. Γέρου, ο οποίος αναφέρει ότι η δυνατότητα διαφοροποιήσεων φτάνει μέχρι το βαθμό της εισήγησης «για μία προσαρμογή της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος στις τοπικές συνθήκες» που «θα είναι ευπρόσδεκτη και καλοδεχούμενη στα ανώτερα κλιμάκια».

«Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε σε σχέση με την παραπάνω ανάλυση ότι η λειτουργία του ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται αναποτελεσματική λόγω της γενικότητας και της ασάφειας των στόχων».¹⁴ Αυτή η λειτουργική δραστηριότητα, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει:

1. να εντοπίζει και να καθορίζει τις παραμέτρους επιτυχίας και επιθυμητής απόδοσης των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης,

2. να εκτιμά τις επιμέρους αποδόσεις των παραμέτρων σε συγκεκριμένες περιόδους ή σε διαρκή βάση,
3. να διαπιστώνει τις αποκλίσεις όσο και τους λόγους που τις προκάλεσαν,
4. τέλος, να προβαίνει σε λήψη αποφάσεων που θα διορθώνουν τις αποκλίσεις ή, σε έσχατη περίπτωση, θα μεταβάλλουν ή θα τροποποιούν το στόχο ή τους στόχους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αποκλίνει.

Ο όρος εποπτεία στο χώρο της εκπαίδευσης είχε συνδεθεί στο παρελθόν με το θεσμό του επιθεωρητή και του επόπτη εκπαίδευσης, που κυρίως απέβλεπε στην αξιολόγηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, ενώ πολλές φορές ήταν έκδηλος ο αυταρχισμός που συνδεόταν με το έργο της εποπτείας.¹¹⁵ Με την πάροδο του χρόνου, η έννοια της εποπτείας διευρύνθηκε και μεταβλήθηκε με την επίδραση πολλών παραγόντων, όπως: κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης, αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας και της αξιοπρέπειας του ατόμου και τα νέα συστήματα δημοκρατικής διοίκησης, που στηρίζονται στις ανθρώπινες σχέσεις, στη συνεργασία και συνυπευθυνότητα των ατόμων, στην αξία της ατομικής πρωτοβουλίας, στην τάση για αυτοαξιολόγηση και αυτοεποπτεία, στις σύγχρονες εξελίξεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, στην απομάκρυνση από το σχολείο του αυταρχισμού, του εξαναγκασμού και της τυποποίησης της διδασκαλίας και μάθησης.

«Η λειτουργία του ελέγχου δεν πρέπει να είναι δικτατορική, κυριαρχική ή καταπιεστική αλλά φωτισμένη, αρμονική και συνεργάσιμη. Αυτός που κάνει τον Έλεγχο πρέπει να είναι αντικειμενικός, αυστηρός και ακριβοδίκαιος αλλά συγχρόνως πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι ο ρόλος του δεν είναι μόνον η *μέτρηση των σφαλμάτων* αλλά και η υπόδειξη μεθόδων διόρθωσής τους. Σε τελευταία ανάλυση και ο έλεγχων είναι αλληλέγγυος προς την επιτυχία των σκοπών του φορέα».¹¹⁶

Ολοκληρώνοντας τις βασικές λειτουργίες του μάνατζμεντ της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η απόλυτα αποτελεσματική διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης επικεντρώνεται συνοπτικά σε τρεις παραμέτρους: Προγραμματισμός – Εκτέλεση – Έλεγχος. Δηλαδή, τα κέντρα εξουσίας σε όλα τα επίπεδα προγραμματίζουν (καθορισμός σκοπών-στόχων και μέσων δράσης με χρονικές προδιαγραφές), εκτελούν-εφαρμόζουν (κινητοποίηση πόρων και ενεργειών), ελέγχουν (παρακολούθηση-έλεγχος επιδόσεων).

Η οργάνωση, η διοίκηση αλλά και η εποπτεία της εκπαίδευσης δεν αρκούν για την ολοκλήρωση του σκοπού της· χρειάζεται οπωσδήποτε

και η εκτίμηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, για την ορθή ανατροφοδότηση του φορέα.

8.7 Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και του Εκπαιδευτικού Έργου

8.7.1 Γενικά

Πολλοί πιστεύουν ότι «η κακοδαιμονία του ελληνικού σχολείου είναι αποτέλεσμα της έλλειψης αξιολόγησης-ελέγχου εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων». Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, η κοινή γνώμη «διαμορφώνεται» και εθίζεται σταθερά σε μία λογική, σύμφωνα με την οποία η αποδιάρθρωση και η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου αναπτύσσονται και τροφοδοτούνται «από την ιδεολογία του εξισωτισμού, της χαλαρότητας, της ισοπέδωσης και της ήσσονος προσπάθειας που έχουν επικρατήσει...».¹¹⁷ Επίσης στην τελευταία Έκθεση των Εμπειρογνημών του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι «Η αξιολόγηση του έργου είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η καλύτερη ποιότητα μέσα από την εξωτερική παρατήρηση και αυτοκριτική».¹¹⁸

Πρέπει να επισημάνουμε ότι η αυξανόμενη δυσαρέσκεια των γονέων, που αναγκάζονται να πληρώνουν άμεσα από το εισόδημά τους μία ολόκληρη περιουσία για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε καθεστώς «Δημόσιας και Δωρεάν Παιδείας», καθώς και η ελάχιστη -σε πολλές περιπτώσεις- αποδοτικότητα της «επένδυσης» στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ώθησε το ΥΠ.Ε.Π.Θ.: να επικεντρώσει τον όγκο των επιχειρημάτων του και να κατευθύνει τη συζήτηση για το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης στην ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, εμφανίζοντας την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως αποτέλεσμα της έλλειψης αξιολόγησης¹¹⁹ των εκπαιδευτικών.

Αποτέλεσμα του κλίματος που διαμορφώθηκε τελευταία και περιγράφηκε παραπάνω ήταν ο νόμος 2525/1997 για την εκπαίδευση.

8.7.2 Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Ν. 2525/1997, με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της.¹²⁰

Σύμφωνα με ένα ορισμό της Ουνέσκο, «αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της».

Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διάφορων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.¹²¹ «Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο την διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης».¹²²

Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, άρθρο 5, σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:¹²³

- 1 η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα,
- 2 ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
- 3 η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- 4 η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών,
- 5 η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης,

6 η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,

7 η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης

Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

1 των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη,

2 των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης,

3 των στελεχών εκπαίδευσης,

4 των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και

5 κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία.

Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκλησή του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτο-αξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία. Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει την διαδικασία της αξιολόγησης.

8.7.3 Έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών που απαιτούνται για να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός, άλλωστε «εκπαιδευτικό» υποδηλώνει, επίσης, ότι πρόκειται για εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα κάποια σκοπιμότητα, έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες.

Με τον όρο *εκπαιδευτικό έργο* εννοούμε συχνά το δημιούργημα, δηλαδή το αποτέλεσμα, το προϊόν της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού.

Ιστορικά, η ανάγκη προσδιορισμού της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» προέκυψε για το σχολικό μας σύστημα κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας.

Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία ελάχιστες είναι οι αναφορές στο «εκπαιδευτικό έργο». Ανάμεσα σ' άλλες, που ακροθιγούν το θέμα, μία συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ενδεικτική θεωρητικών παραδοχών και μεθοδολογικών επιλογών. Η άποψη αυτή¹²⁴ φτάνει να αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλο μέσα από μια παραμορφωτική, λειψή, γραμμική και ουσιαστικά «εμπειροκρατική» εξίσωση.

Στον αντίποδα της άποψης αυτής είναι η θεώρηση την οποία διαγράφει ο Θ. Γκότοβος:¹²⁵ αφού θέσει το ερώτημα αν με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης», σημειώνει ότι «στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών η φράση *εκπαιδευτικό έργο* κατέληξε να σημαίνει *διδακτική δραστηριότητα*, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, η συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα».

«Η κατάσταση των ελληνικών σχολείων και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι συνολικά προβληματικές, ιδιαίτερα σε περιοχές με δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες. Αυτό είναι κοινός τόπος και συμπέρασμα πολλών διεθνών και εθνικών ερευνών».¹²⁶

Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

8.7.4 Η αξιολόγηση δεν είναι προσωπική ή ιδιωτική υπόθεση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ως διοικητική αξιολόγηση με εξωεκπαιδευτικούς στόχους, οδήγησε σε εκκαθαρίσεις, χειραγωγήσεις, εξευτελισμούς, και τραυμάτισε βαθιά το σώμα των εκπαιδευτικών.

«Το αξιοσημείωτο στην περίπτωση αυτή είναι ότι η αναγκαιότητα και η σχετική προτεινόμενη τεχνολογία της αξιολόγησης εξετάζονται συνήθως χωρίς να εντάσσονται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ώστε να προκύπτει μια συνολική εκτίμηση και άποψη. Πώς είναι δυνατό άραγε να εννοήσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς να προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος;»¹²⁷

Για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι, όταν μιλάμε για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιοριζόμαστε σε αναζητήσεις που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά την επίδοση του μαθητή και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση, δηλαδή, προβάλλεται ως προσωπική ή ιδιωτική υπόθεση. Τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, το σχολικό κτίριο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν αντικείμενα αξιολόγησης.¹²⁸

Οι σύγχρονες τάσεις, όπως προδιαγράφονται στη σχετική παιδαγωγική έρευνα αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη πολλών χωρών, προσανατολίζονται προς ένα είδος συνολικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης που γίνεται με τη συμμετοχή όλο και περισσότερων φορέων που ενδιαφέρονται άμεσα ή έμμεσα για την εκπαίδευση. Έτσι προβάλλεται η ικανότητα ενός συστήματος «απολογισμού» (accountability) με συλλογικές διαδικασίες.

Όπως αναφέρει ο επίτιμος σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Φ. Βώρος, ενώ μιλάμε πολύ για αξιολόγηση των επιδόσεων των διδασκόντων και των διδασκομένων, παραβλέπουμε μια ορατή και αυτονόγη προϋπόθεση: τις συνθήκες, όπου ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει το διδακτικό έργο του και όπου ο μαθητής εκδηλώνει τη μαθησιακή του προσπάθεια. Και για τους δύο αυτούς «ενόχους» της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αναγκαίες τούτες οι προϋποθέσεις, με φροντίδα και ευθύνη άλλων «ενόχων».¹²⁹

- A)** Πρόγραμμα μαθητών, το οποίο να ανταποκρίνεται: στις προσδοκίες για μόρφωση, στις ανάγκες για δημιουργική παρουσία του νέου ανθρώπου στην κοινωνία, στις αντιληπτικές και αφομοιωτικές δυνατότητες κάθε σχολικής ηλικίας (αίτημα ανθρωπιστικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό).
- B)** Τα αντίστοιχα βιβλία αναμένεται να είναι διδάξιμα: εννοιολογικά εύληπτα, γλωσσικά άψογα, έτσι δομημένα, ώστε να διευκολύνεται ο εκπαιδευτικός να τα διδάσκει και ο μαθητής να κατανοεί.
- Γ)** Για να αξιοποιηθούν τα προγράμματα και τα βιβλία, χρειάζεται ένα σχολείο με: (1) την αναγκαία υποδομή, (2) τον απαραίτητο εξοπλισμό και (3) οργάνωση και διεύθυνση, ώστε να μπορεί εκεί να πραγματοποιείται άνετη και αποτελεσματική διδασκαλία.
- Δ)** Ο ζωντανός φορέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός, προσδοκάται να έχει:

(1) επιστημονική κατάρτιση επαρκή για την αποστολή του,

- (2) διδακτική ικανότητα–άσκηση, για να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών του,
- (3) προβληματισμό για την κοινωνική αποστολή του σχολείου,
- (4) διαρκή επιμόρφωση με προσπάθεια δική του και διαρκή φροντίδα της Πολιτείας,
- (5) κοινωνική υπόληψη, ώστε να γίνεται σεβαστός από το ακροατήριό του και
- (6) αποδοχές ικανές να του εξασφαλίσουν αξιοπρεπείς συνθήκες ζωής.

Ε) Αν όλα τα παραπάνω έχουν σχεδιαστεί με συνάρτηση και συνοχή (με φροντίδα και ευθύνη της Πολιτείας), αν συνοδεύονται με αντίστοιχες οδηγίες (από την υπεύθυνη πολιτική ηγεσία), τότε αναμένεται ότι τα παιδιά θα παρουσιάσουν επιδόσεις ανάλογες προς:

- (1) τη συνολική πειστικότητα του σχολείου τους
- (2) τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και την επιμέλειά τους.

Με αφετηρία το «αξίωμα» ότι για την ανάλυση κάθε προβλήματος «πρέπει να ξεκινήσουμε από την υπάρχουσα κατάσταση», η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών χρειάζεται να εξεταστεί σε συνάρτηση με τους όρους λειτουργίας και το ρόλο του συγκεκριμένου σχολείου, τα αιτία της κρίσης που το διαπερνά, και τους μηχανισμούς που το συνθέτουν και ορίζουν τις λειτουργίες του.¹³⁰ Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση τοποθετείται στα πλαίσια μιας «συγκρουσιακής» θεώρησης της κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που μας υποχρεώνει να μην αποσυνδέσουμε το πρόβλημα αυτό από τη γενικότερη προβληματική του σχολικού μηχανισμού.

Τέλος, θα μας εύρισκε σύμφωνους η παρακάτω άποψη: «Η βάση στην οποία πρέπει να στηρίζεται το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι διαποτισμένη με τη φιλοσοφία του Εμείς και όχι με τη φιλοσοφία του Εγώ. Εξάλλου, πρέπει αυτοί που είναι επιφορισμένοι με το δύσκολο έργο της αξιολόγησης να επιμορφωθούν (ή να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές σε πανεπιστήμια) σε θέματα όπως είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, η επιτυχής επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γενικά οι διαπροσωπικές σχέσεις».¹³¹ Θεωρείται

αυτονόητο πως οι αξιολογητές είναι αναγκαίο να έχουν υπόψη ένα αρκετά μεγάλο αριθμό από μοντέλα και θεωρίες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Οι γνώσεις αυτές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται επικοδομητικά για παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Μόνο έτσι θα βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές των σχολείων μας. Ο δικός τους ρόλος είναι να βοηθήσουν, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να βελτιώνονται. Όλα αυτά είναι ωφέλιμο να γίνονται μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και μιας σχολικής κουλτούρας γεμάτης ενθουσιασμό με σκοπό την παρακίνηση του εκπαιδευτικού να κάνει τη δουλειά του σωστά παρά να τον “πιάσει στα πράσα” όταν κάνει κάποιο “λάθος”.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παραπομπές - Υποσημειώσεις

1. ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (1998) *Μελέτες-Έρευνες 1*, Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., σελ. 46.
2. Σαϊπής, Χρ. (1995) «Σκέψεις για την Αποτελεσματική Λειτουργία των Υπηρεσιών Στήριξης της Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 3, Σεπτέμβριος, σελ. 41.
3. ό.π., σελ. 42.
4. Πανούσης, Ι. (1993) «Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 70, σελ. 32.
5. Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 215.
6. ό.π., σελ. 215.
7. Ανδρέου, Απ. (1998) *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιονομία, σελ. 80.
8. ό.π., σελ. 81.
9. Ανδρέου, Απ. (1999) (Συνεργασία Π. Μαντζούφας) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Λιβάνης, σελ. 96.
10. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης, σελ. 148.
11. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 247.
12. Ανδρέου, Απ. (1999) (Συνεργασία Π. Μαντζούφας) ό.π., σελ. 127.
13. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 220.
14. ό.π., σελ. 231.
15. Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Management στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 102.
16. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 103.
17. Durkheim, E. (1985) *Education et Sociologie*, (5^{ème} ed.) Paris: Presses Universitaires de France, p. 117.
18. ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997) *Εκπαίδευση 2000: Για μία Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*, Αθήνα: ΥΠ.ΕΠ.Θ, Αύγουστος, σελ. 9.
19. ό.π., σελ. 10.

20. Γνώση για όλους και για τον καθένα ξεχωριστά· βλ. **σχετικά** Birzea, C. (1982) *La Pédagogie du Succès*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 129.
21. Leif, J. (1980) *Où Va l'École?*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 113.
22. Η αναφορά στη γνώση μπορεί να είναι κοινωνική χωρίς καθόλου να πάψει να είναι μοναδική· βλ. **σχετικά** Charlot, B. et al. (1992) *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*, Paris: Armand Colin, p. 230.
23. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν. 2525/1997, τ.Α', Αρ. Φύλλου 188.
24. Σαΐτης, Χρ. (1997) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: Μια Νέα Μεθοδολογία για τον Εκσυγχρονισμό του Συστήματος Διοίκησης της Εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 9., Σεπτέμβριος, σελ. 1.
25. Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του Σχολείου. Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη σελ. 40.
26. Παπαναούμ, Ζ., ό.π., σελ. 40.
27. Μακμυθέ, Τ. (2000) «Το Μοντέλο του Ευρωπαϊού Μαθητή», *Το Βήμα*, 4 Ιουνίου.
28. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, ό.π., σελ. 203.
29. Σαΐτης, Χρ. (1997) ό.π., σελ. 1.
30. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 41.
31. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου. (1990) *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Εξάντας, σελ. 45.
32. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 42.
33. Ανδρέου, Απ. (1998) ό.π., σελ. 70.
34. **Βλ. σχετικά**, πρόκειται για την Έκθεση «Διαδικασίας Αξιολόγησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α. Δραστηριότητες της Αποστολής των Τριών Εμπειρογνομόνων κ.κ. Παπαδόπουλου, Kallen, Kogan στην Ελλάδα το Φεβρουάριο του 1995», που ζητήθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.
35. Ο.Ο.Σ.Α. (1996) *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομόνων*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., σελ. 86.
36. Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.*
37. **Βλ. σχετικά:**
 - Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκαν και λειτουργούν με την υπ' αριθμό Γ2/3219/11-5-1995 Απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με βάση το Ν. 1892/1990. Η ίδρυση και λειτουργία τους εντάσσεται στο πλαίσιο της

- κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.). Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Γ2/1111/22-2-1996, στην έδρα κάθε διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκροτείται Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών.
 - Τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.NET.). Σύμφωνα με την υπ' αριθμό Γ2/3219/11-5-1995 Απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., θεσμοθετήθηκαν τα παραπάνω κέντρα.
38. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης (1999) (Επιμέλεια–Εισαγωγή Ι. Σολομών) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 20.
 39. Ανδρέου, Απ. (Συνεργασία Π. Μαντζούφας) ό.π., σελ. 107.
 40. Σαΐτης, Χρ. (1997) ό.π., σελ. 43.
 41. **Βλ. σχετικά:** Σκουρής, Β. (1987) *Η Κρίση της Νομοθετικής Λειτουργίας. Καλύτερο Δίκαιο με Λιγότερους Νόμους*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα, σελ. 17-19.
 42. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, (1994) ό.π., σελ. 356.
 43. Σαΐτης, Χρ. (1995) ό.π., σελ. 42.
 44. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 131-132.
 45. Σαΐτης, Χρ. (1992) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα.
 46. Θεοφανίδης, Στ. (1989) *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σελ. 44.
 47. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, (1994) ό.π., σελ. 165.
 48. ό.π., σελ. 166.
 49. Rohrs, H. (1984) (Μτφ.: Κ. Δεληκωνσταντής – Σ. Μπουζάκης) *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 83.
 50. Σαΐτης, Χρ. (1994) *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 31.
 51. Ματσαγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 60.
 52. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 24.
 53. Θεοφανίδης, Στ., ό.π., σελ. 45.
 54. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, (1994) ό.π., σελ. 170.
 55. Σαΐτης, Χρ. (1997) ό.π., σελ. 37.
 56. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 136.
 57. Καζαμίας, Α. και Μ. Κασσωτάκης (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση – Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σελ. 34.
 58. Ο.Ο.Σ.Α. (1996) ό.π., σελ. 25.
 59. Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') και Ν. 2525/1997.
 60. ΥΠ.Ε.Π.Θ., ό.π., σελ. 18.

61. ό.π., σελ. 19.
62. Ο.Λ.Μ.Ε. *Πληροφοριακό Δελτίο* (1998) τ. 656, Δεκ. 1997 – Φεβ. 1998.
63. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Παπακώστας, Ι. (1998) «Η Αξιολόγηση των Υποδιορισμού Εκπαιδευτικών», *Το Βήμα*, 21 Ιουνίου.
 - Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 138.
64. Baumard, M. (1999) «Dix Mois Pour Faire d' un Étudiant un Professeur», *Le Monde de l' Éducation*, Nov., p. 32.
65. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Κλάδης, Δ. (1991) *Η Βασική Εκπαίδευση και το Σύστημα Διορισμού των Ελλήνων Εκπαιδευτικών* (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 5-9.
 - Altet, M. (1994) *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 10.
66. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 139.
67. Ν.2986/2002, ό.π.
68. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Ενδυναμώνει τη Συνεργασία στο Θέμα της Επιμόρφωσης' **βλ. σχετικά:**
- I) Κακαβούλης, Αλ. (1993) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 66.
 - II) Eurydice (2000) *Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. Results of Eurydice*, Survey 17-18 March, p. 5.
69. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Ράπτης, Αρ., και Αθ. Ράπτη (1997) *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 241.
 - Τύπας, Γ. και Μ. Παπαχρήστου (2002) «Ο Θεσμός της Επιμόρφωσης και οι Σύγχρονες Προκλήσεις. Η Ερευνητική Διάσταση», *Διοικητική Ενημέρωση*. τ. 22, Ιανουάριος, σελ. 85-95.
70. Eurydice (1995) *La Formation Continue des Enseignants dans l' Union Européenne et Dans les Pays de l' AELE/EEE*, Bruxelles: Unité Européenne d' Eurydice, p. 7.
71. Unesco (1999) (Μτφ. Κ.Ε.Ε.) *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 217.
72. Γκότοβος, Α., κ.ά. (1984) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 86.
73. Μπουζάκης, Σ. (2001) «Τι Χρειάζεται η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση», *Ελευθεροτυπία*, 8 Ιανουαρίου.
74. Ο.Λ.Μ.Ε., *Πληροφοριακό Δελτίο* (2000), τ. 663, Μάρτιος-Μάιος 2000.
75. Ματσαγγούρας, Η., ό.π.

76. Η Διά Βίου Εκπαίδευση Επηρεάζεται από την Ποιότητα της Προηγούμενης Εκπαίδευσης' **βλ. σχετικά:** Eurydice (2000), ό.π., σελ. 12.
77. Η σημασία της Αυτοεπιμόρφωσης παρουσιάσθηκε αναλυτικά στο: Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ο.Λ.Μ.Ε. (1987) «Βασική Κατάρτιση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση Καθηγητών», 2-5 Απρίλη.
78. Κοσμόπουλος, Α. κ.ά. (1996) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 285.
79. Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (1992) (Εισαγωγή-Επιμέλεια Απ. Ανδρέου) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, σελ. 21.
80. Βεργίδης, Δ. (1995) (Εισήγηση) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ. 480.
81. ό.π., σ. 484.
82. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
83. Ράπτης, Αρ., και Αθ. Ράπτη, ό.π., σελ. 246.
84. ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (1998) ό.π., σελ. 119.
85. Ο.Λ.Μ.Ε. *Πληροφοριακό Δελτίο* (1997) «Η Επιμόρφωση και η Σημερινή Εικόνα της», τ. 654, σελ.6.
86. Ο.Λ.Μ.Ε. *Πληροφοριακό Δελτίο* (2000) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», τ. 663, σελ.19.
87. Βώρος, Φ. (1984) *Δοκίμια Ιστορίας – Κοινωνιολογίας – Γενικής Παιδείας. Προσπάθειες για Αναπροσανατολισμό και Ανανέωση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαδήμα, σελ. 6.
88. Προτάσεις της Επιτροπής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1991), Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
89. Ανδρέου, Απ. (Συνεργασία Π. Μαντζούφας) ό.π., σελ. 230.
90. Σαΐτης, Χρ. (1994) ό.π.
91. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου, (1994) ό.π., σελ. 171.
92. Everard, K. et G. Morris (1999) (Μφ.: Δ. Κικιζας) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.
93. Μαυροσκούφης, Δ. (1992) «Όψεις του Ζητήματος της Αξιολόγησης, της Επιλογής και του Ρόλου των Διευθυντών των Σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 64, σελ. 24-36.
94. ό.π., σελ. 24-36.
95. Η συνεργασία απαραίτητο χαρακτηριστικό στην «Ηγεσία», σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, **βλ. σχετικά** στο Dean, J. (1993) *Managing the Secondary School*, London: C. Porter, p. 19-21.
96. Η ισχυρή «Ηγεσία» είναι ο παράγοντας που συνεισφέρει πιο άμεσα και σίγουρα σε μέγιστες και αποτελεσματικές αλλαγές

- στην πρακτική της αίθουσας' **βλ. σχετικά** στο Glatter, R. et al., (1988) *Understanding School Management*, Philadelphia: Open University Press, p. 92-103.
97. Κωτσίκης, Β., ό.π., σελ. 48.
98. Eurydice (1997) *Οι Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σελ. 117.
99. Eurydice (1997) ό.π., σελ. 117.
100. Σαΐτης, Χρ. (1992) ό.π..
101. Eurydice (1997) ό.π., σελ. 116.
102. ό.π., σελ. 116.
103. Σαΐτης, Χρ. (1997) «Σκέψεις για την Ανάπτυξη Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 127, σελ. 35.
104. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι εξαιρετικός δάσκαλος αλλά αποτυχημένος ηγέτης, **βλ. σχετικά** στο Dean, J. ό.π., σελ. 18-23.
105. Σαΐτης, Χρ. (1997) ό.π., σελ. 36.
106. Η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης οδηγεί πολλά στελέχη της Εκπαίδευσης να «μαθαίνουν» κοιτώντας άλλους που ασκούν τον ίδιο ρόλο, **βλ. σχετικά** στο Adey, K. (2000) "Professional Development Priorities. The Views of Middle Managers in Secondary Schools", *Educational Management & Administration*, volume 28, 4 October, p. 423.
107. Ο Ρόλος του Manager Μεσαίας Βαθμίδας στο Δευτεροβάθμιο Σχολείο' **βλ. σχετικά** στο Glatter, R. et al., ό.π., σελ. 58-74.
108. Ο Ηγέτης οφείλει να μοιράζεται το όραμά του με τους συναδέλφους του, **βλ. σχετικά** στο Dean, J. ό.π., σελ. 1-3.
109. Everard, K. et G. Morris, ό.π., σελ. 238.
110. ό.π., σελ. 238.
111. Eurydice (1997) ό.π., σελ. 114.
112. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Σαΐτης, Χρ. (1994) ό.π., σελ. 1.
 - Koontz, H. et C. O'Donnell (1984) (Μτφ.: Χρ. Βαρδάκος) Τόμ. Α', 6^η Έκδοση, Αθήνα: Παπαζήσης.
113. Ανδρέου, Απ. και Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) ό.π., σελ. 172.
114. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 143.
115. Κωτσίκης, Β., ό.π..
116. Θεοφανίδης, Στ., ό.π., σελ. 50-51.
117. Τύπας, Γ., ό.π., σελ. 144.
118. ΟΟΣΑ, (1996) ό.π..
119. Και στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχονται και η «εξέλιξη» τους στηρίζεται στην αρχαιότητα' **βλ. σχετικά** στο Petit, R. (1999) "Le Confort de L' Absence de Contrôle", *Le Monde de l' Éducation*, Janvier, p.26.
120. Ν. 2525/1997 «Περί Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

- Εκπαίδευσης». Ο παραπάνω νόμος ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.
121. Οι πιο σύγχρονες θεωρίες της διοίκησης προτείνουν τη συνεχή βελτίωση σε όλα τα επίπεδα (ανθρώπινο δυναμικό μέχρι υλικοτεχνική υποδομή): **βλ. σχετικά** στο Glatter, R. et al., ό.π., σελ. 125.
 122. Ν.2525/1997, ό.π.
 123. **βλ. σχετικά** το νέο νόμο 2986/2002 για τη διοίκηση, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση.
 124. Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 231.
 125. Γκότοβος, Α. (1990) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 114-118.
 126. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999) ό.π., σελ. 25.
 127. Μαυρογιώργος, Γ. (1984) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική Συμμόρφωση ή Μετασχηματιστική Παρέμβαση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 15, σελ. 11.
 128. Οι συνθήκες εργασίας του Εκπαιδευτικού χρειάζεται να ληφθούν υπόψη, εάν θέλουμε να κρίνουμε την απόδοσή του, **βλ. σχετικά** στο Postic, M. (1977) *Observation et Formation des Enseignants*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 33.
 129. Βώρος, Φ. (1999) «Αξιολόγηση Διδασκόντων, Διδασκομένων και Άλλων ...Ενόχων», *Τα Εκπαιδευτικά*, Φθινόπωρο-Χειμώνας, τ. 53-54, σ. 223.
 130. Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση, σελ. 181.
 131. Πασιαρδής, Π. (1996) *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 102.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

«Όποιος ανοίγει ένα σχολείο κλείνει μία φυλακή»
Βίκτωρ Ουγκώ

1. ΓΕΝΙΚΑ

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ως αποφασιστική καμπή στη ζωή των ατόμων. Σ' αυτό το στάδιο οι νέοι πρέπει να είναι σε θέση να καθορίζουν το μέλλον τους με βάση τις προτιμήσεις και τις ικανότητές τους. Αυτή η φάση της εκπαίδευσης διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο όσον αφορά την παροχή στους νέους της δυνατότητας να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους οδηγήσουν σε μία επιτυχημένη ενήλικη ζωή.¹

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η περίοδος εκείνη κατά την οποία τα διάφορα ταλέντα αποκαλύπτονται και αναπτύσσονται. Τα μαθήματα χρειάζεται να εμπλουτιστούν και να εκσυγχρονιστούν έτσι, ώστε να αντανακλούν την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση των φαινομένων, την ανάγκη για διαπολιτισμική κατανόηση και την αξιοποίηση της επιστήμης στο πλαίσιο της διαρκούς ανθρώπινης ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στο βαθμό που αυτή προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή, μέσα σ' ένα κόσμο που αλλάζει γρήγορα, ακολουθώντας συχνά τις επιταγές της τεχνολογίας.

Σήμερα τα μαθήματα που παρέχονται στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπηρετούν κυρίως την προετοιμασία των νέων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφήνοντας εκείνους που αποτυγχάνουν, καθώς και εκείνους που εγκαταλείπουν το σχολείο ή δεν βρίσκουν θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο περιθώριο και με ελλιπή εφόδια για την εργασία και τη ζωή.

Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, αν μετά το βασικό βήμα που έγινε στη Συνδιάσκεψη του Τζόμπιεν² για τη βασική εκπαίδευση

καλούνταν κάποιος να προσδιορίσει πού υπάρχει η πιο πιεστική ανάγκη, θα ανέφερε σίγουρα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πράγματι, η μοίρα εκατομμυρίων αγοριών και κοριτσιών καθορίζεται κατά τη διάρκεια της περιόδου που παρεμβάλλεται μεταξύ της εξόδου τους από το πρωτοβάθμιο σχολείο και του χρόνου που αρχίζουν να εργάζονται ή να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σ' αυτό το σημείο εμφανίζεται η κρίση στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, είτε γιατί αυτά είναι πολύ επιλεκτικά, είτε γιατί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις μαζικές εγγραφές, είτε λόγω αδράνειας και αδυναμίας προσαρμογής.

2. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο βασικό ερώτημα ποιος πρέπει να είναι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης μπορεί να απαντήσει κανείς επισημαίνοντας βασικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες του παρόντος.

Είναι γεγονός ότι ζούμε σήμερα σε έναν κόσμο ο οποίος φέρνει κοντά ανθρώπους διαφόρων πολιτισμών και με διαφορετικά συστήματα αξιών. Η εκπαίδευση οφείλει, επομένως, να δώσει την ευκαιρία στη νέα γενιά, στους μαθητές, να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν την αξία άλλων πολιτισμών, θρησκειών και τρόπων ζωής. Επιβάλλεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να κατανοεί το «ξένο» καθώς και η καλλιέργεια ανοχής και σεβασμού απέναντι σε συνανθρώπους με διαφορετικές ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις (αυτό που ονομάζεται σήμερα «διαπολιτισμική εκπαίδευση»).

Ζούμε σήμερα σε συνεχώς εξελισσόμενες κοινωνίες, διαποτισμένες από επιστήμη και τεχνολογία. Τα επιτεύγματά τους αποτελούν, βέβαια, βασικά αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης για τη νέα γενιά, όμως αυτό δεν είναι σωστό να οδηγήσει σε άκριτη συσσώρευση γνώσεων και σε μονόπλευρη ανάπτυξη της νοητικής σφαίρας του ανθρώπου. Πέρα από ένα ελάχιστο πλέγμα επιλεγμένων βασικών γνώσεων και την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, απαιτείται η μύηση της νέας γενιάς σε τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας, δηλαδή μεθόδους διερευνητικής μάθησης.³

Δεν έχει λοιπόν τόσο αξία η γνώση αυτή καθαυτή, αφού εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και παλιώνει προτού να γίνει κτήμα των πολλών.

Πολύ μεγαλύτερη αξία έχει η πρόσβαση στη γνώση, η οποία προϋποθέτει προσαρμοστική ικανότητα και ευελιξία, ιδιαίτερα των νέων ατόμων, στις διαμορφούμενες νέες επιστημονικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες. Για να γίνει όμως αυτό, χρειάζεται να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών.⁴

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ζούμε σε κοινωνίες με δημοκρατική κοινωνική και πολιτική οργάνωση. Επομένως, η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει να δώσει στο μέλλοντα πολίτη από νωρίς συγκεκριμένες εμπειρίες συλλογικών διαδικασιών και να δημιουργήσει έτσι ελεύθερα και υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Η μαθητεία της δημοκρατίας⁵ στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να ενισχυθεί με ένα σύνολο πρακτικών που έχουν ήδη δοκιμαστεί. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι η εκπόνηση ενός καταστατικού χάρτη για τη σχολική κοινότητα, η ίδρυση μαθητικών κοινοβουλίων, παιχνίδια προσομοίωσης της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών, η σύνταξη σχολικών εφημερίδων και η εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων ενάντια στη βία και τις διαμάχες.

Για το μαθητή, η αγωγή του πολίτη είναι ένα σύνθετο θέμα, που καλύπτει ταυτόχρονα την αποδοχή αξιών, την απόκτηση γνώσεων και τη μάθηση πρακτικών συμμετοχής στη δημόσια ζωή. Η αγωγή του κάθε πολίτη πρέπει να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και να γίνει γραμμική δύναμη της κοινωνίας των πολιτών και της αληθινής δημοκρατίας.

3. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με τον όρο *αρχές* εννοούμε τις θεμελιώδεις προτάσεις που πηγάζουν από ένα φιλοσοφικό πλαίσιο ιστορικών και κοινωνικών σταθερών, σχετικά αμετάβλητο, που συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι, ώστε να λειτουργεί και ταυτόχρονα να μετασχηματίζεται.

Με τον όρο *σκοποί* εννοούμε ένα πλαίσιο συνειδητών επιδιώξεων και κανόνων για τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδιώξεων και κανόνων που εξυπηρετούν τα άτομα και τις ομάδες, τελικά το κοινωνικό σύνολο.

3.1 Αρχές της Εκπαίδευσης

Οι βασικές αρχές στις οποίες χρειάζεται να στηρίζεται η εκπαίδευση είναι:

- Η καλλιέργεια ενός ανθρωπιστικού οράματος που να εκφράζεται μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία, και να συναρτάται με τη διεύρυνση και κατοχύρωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο αγαθό αυτό όλα τα παιδιά με ίσους όρους,⁶ ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, κοινωνική τάξη ή θρήσκευμα.
- Η αποδοχή της αντίληψης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα οργανωμένο σύνολο, διαρθρωμένο, σχετικά αυτόνομο και εντός πλαισίου κανόνων, που συνδέεται με τις δομές, τις λειτουργίες και τις ανάγκες της κοινωνίας.
- Η συλλογική δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης, η προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών και μορφών επικοινωνίας, συμμετοχής, συνεργασίας, συλλογικότητας, αλληλεγγύης.

3.1.1 Αρχές της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να κατατείνει στη διαμόρφωση ατόμων με την καλύτερη δυνατή ψυχική και σωματική υγεία και διανοητική ανάπτυξη, τα οποία:

- να συνειδητοποιούν ότι μπορούν να αναπτύξουν, στα πλαίσια της συνολικότερης οργάνωσης και των στρατηγικών στόχων της εκπαίδευσης, δημιουργική και κριτική δράση, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, συνειδητή πειθαρχία, αυτοέλεγχο, έλεγχο σκέψης και δράσης
- να συνειδητοποιούν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και της ομάδας, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις κλίσεις τους, να ανιχνεύουν κίνητρα, να απελευθερώνουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, να αναγνωρίζουν τα όριά τους, να σέβονται τις αξίες της ελευθερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και προόδου, της αλληλεγγύης των λαών και να εργάζονται για την επικράτησή τους⁷.

- να κατανοούν τον εθνικό πολιτισμό και την εθνική παράδοση ως προς όλες τις συνιστώσες – κλασικές αξίες, ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, λαϊκό πολιτισμό και λαϊκή παράδοση, εθνικούς αγώνες, αγωνιστική λαϊκή παράδοση
- να συλλαμβάνουν το νέο -νέες αντιλήψεις, νέες δομές, νέες εμπειρίες της κοινωνίας- και να αναγνωρίζουν νέους ρόλους.⁸

«Σκοπός του σχολείου, όπως λέει ο Neil, που ίδρυσε το Summerhil, δεν είναι να παράσχει πρώτιστα γνώσεις στα άτομα και να ελέγχει αν τις έμαθαν, ούτε να τους αναπτύξει δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο να εξυπηρετήσουν το δεδομένο κοινωνικό σύστημα, αλλά να γίνουν ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες».⁹

Κατά τον Ε. Παπανούτσο: Τι ωφελεί η μόρφωση, όταν είναι η επίπλωση του νου με έτοιμες, φτηνές, ανούσιες γνώσεις; όταν δεν φωτίζει αληθινά ούτε ζεσταίνει την ψυχή; όταν δεν κάνει τον άνθρωπο ικανό να σταθεί στερεά στη ζωή και να νικά τις δυσκολίες με την αρετή του;

«Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα πρέπει να σπάσει την απομνημόνευση και τη στατική διδασκαλία, πρέπει να οξύνει τη συμμετοχή του μαθητή και του εκπαιδευτικού σ' ένα περιβάλλον συλλογικότητας, χαράς και δημιουργίας μέσα στο σχολείο».¹⁰

3.1.2 Σκοπός της Εκπαίδευσης κατά το Σύνταγμα του 1975

Το άρθρο 16, παράγραφος 2 του Συντάγματος καθορίζει ότι: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και ψυχική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών».¹¹ Κατά τον Δελμούζο, έναν από τους πιο μεγάλους και πιο προοδευτικούς Έλληνες Παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα: «Σκοπός και βασική αρχή της παιδείας είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη και η αυθυπαρξία του ατόμου».¹² Ο Π. Ξωχέλλης, επίσης, διατυπώνει ως εξής ένα σύγχρονο σκοπό της εκπαίδευσης: «Σκοπός της εκπαίδευσης είναι ο ελεύθερος και υπεύθυνος άνθρωπος, που με αυτοτελή κριτική σκέψη και δική του πρωτοβουλία, είναι ικανός να δράσει δημιουργικά και να αναλάβει την ευθύνη για τις πράξεις του μέσα στο κοινωνικό σύνολο και κάτω από τις σημερινές συνθήκες».

Από τα παραπάνω φαίνεται ο πολυμερής και σύνθετος ρόλος της Παιδείας.

Η σύνθεση των επιμέρους σκοπών της παιδείας στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να θεωρείται ως μηχανικό άθροισμα, αλλά ως οργανική ένταξη σε μία ολότητα. Ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευομένων, την κατηγορία εκπαίδευσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, δίνεται έμφαση σε ορισμένους στόχους της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε κάθε μία από τις υφιστάμενες βαθμίδες της – την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ο σκοπός καθορίζεται από το άρθρο 1 του νόμου 1566/1985 για «τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...». Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή, σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.¹³

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται πόσο ο παραπάνω σκοπός πραγματώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

4. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ

Το σχολείο, ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι μία δυναμική κοινότητα, ένα σύστημα το οποίο οδηγείται σε μία συνδιαμόρφωση ιδεών. Είναι ανοιχτό αλλά και ως ένα βαθμό κλειστό. Στο πλαίσιο του διατηρούνται σχέσεις, ενισχύονται συλλογικά στοιχεία ενάντια στην αλλοτρίωση, αναζητούνται νέες επιστημονικές γνώσεις, νέα κριτήρια σκέψης, νέες μέθοδοι και συστήματα διδασκαλίας.¹⁴

Στο σύγχρονο, δημιουργικό σχολείο είναι απαραίτητο να προωθούνται νέες σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους

μαθητές. Με την ισότιμη συνεργασία και την ελεύθερη δημιουργία αναπτύσσονται αλληλοσεβασμός, αυτοεκτίμηση και αλληλοεκτίμηση.

Η ηθική φροντίδα καλύπτει τον τομέα των σχέσεων των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τρέφουν το μεγαλύτερο δυνατό σεβασμό για την προσωπικότητα¹⁵ του νέου, αναγνωρίζοντας ότι στην ψυχή του έφηβου κρύβονται μεγάλες αξίες και στο νου των νέων αγοριών και κοριτσιών βρίσκονται όλες οι ελπίδες μας για την πρόοδο και για την αλλαγή στην εποχή μας.

Είναι καλύτερα να αντιμετωπίζει¹⁶ ο εκπαιδευτικός έναν έφηβο σαν να διαθέτει μεγαλύτερη αξία από αυτή που δείχνει, παρά να διαθέτει μικρότερη αξία και να τον κάνει να νιώθει ότι δεν λογαριάζει τις δυνατότητές του.

Ο εκπαιδευτικός αντικαθιστά τους γονείς και αποτελεί πρότυπο με το οποίο το παιδί μπορεί να ταυτιστεί. Το παιδί ζητά από αυτόν υποστήριξη, αναγνώριση, θαλπωρή και ασφάλεια και απογοητεύεται όταν δεν βρει αυτή τη συναισθηματική σταθερότητα.¹⁷

Η πραγματική και γνήσια αγάπη¹⁸ για το παιδί είναι αναμφισβήτητη η βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μίας καλής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

4.1 Διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και διδασκαλία – μάθηση

Η ικανοποιητική διεξαγωγή της διδασκαλίας – μάθησης σε μία σχολική τάξη δεν είναι μόνο θέμα κατοχής του γνωστικού αντικειμένου και ικανοποιητικής εφαρμογής ποικίλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και ανάπτυξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκείνου και των μαθητών, οι οποίες συντελούν τα μέγιστα στη δημιουργία ενός ευχάριστου και θετικού κλίματος μάθησης.¹⁹

Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι η ποιότητα²⁰ των δημιουργούμενων σχέσεων στη σχολική αίθουσα αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβαση της διδακτικής πράξης, διότι διευκολύνει σημαντικά το διδακτικό έργο και καλλιεργεί στους μαθητές την έφεση για κατάκτηση της

γνώσης μέσα σε μία ζεστή και ζωντανή ατμόσφαιρα. Όμως, παρά τη θετική συμβολή τους οι στενές σχέσεις στην τάξη δεν αναπτύσσονται εύκολα ή ξαφνικά, αλλά είναι αποτέλεσμα ιδιαίτερων, λεπτών και σύνθετων αλληλεπιδράσεων και χειρισμών, το βάρος και την ευθύνη των οποίων επωμίζεται κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός. Αυτές τις αλληλεπιδράσεις οφείλει να έχει πάντοτε υπόψη του κάθε εκπαιδευτικός, αν επιθυμεί ένα κλίμα ζεστασιάς και οικειότητας στην τάξη.

Γενικά, αυτές οι σχέσεις στην τάξη απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ευρύτητα σκέψης και αντίληψης, ειλικρίνεια, εγκαρδιότητα και υπευθυνότητα για τις αποφάσεις και τις πράξεις του, οι οποίες σχετίζονται με τους μαθητές. Επιπλέον, οι στενές σχέσεις επιβάλλουν σε αυτόν να ασκεί επικοινωνητικά την εξουσία του²¹ χρησιμοποιώντας την ενθάρρυνση και την ενίσχυση στις αποδεκτές ενέργειές τους και καλλιεργώντας το συναίσθημα της αυταξίας τους.

Όμως η ανάπτυξη ζεστής και οικείας σχέσης σε εκπαιδευτικό και μαθητή δε μπορεί να υφίσταται χωρίς περιορισμούς. Ένας τέτοιος περιορισμός προέρχεται από την ανάγκη εξισορρόπησης των σχέσεων, πράγμα που σημαίνει ότι και ο εκπαιδευτικός επιθυμεί για τον εαυτό του ανάλογη αποδοχή, κατανόηση και σεβασμό από τα παιδιά, τους γονείς και την πολιτεία.

Τις παραπάνω σχέσεις δυσκολεύουν κάποιες φορές μαθητές που νοιώθουν ανία, κόπωση, πλήξη και ματαιώση για το έργο του σχολείου, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, αποστέρησης και εγκατάλειψης.²²

Οι μαθητές νοιώθουν πιο κοντά τον καθηγητή τους και τον εμπιστεύονται περισσότερο, όταν βλέπουν ότι εκείνος δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους,²³ συμμετέχει ενεργά στις διάφορες αθλητικές, μουσικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητές τους και κατανοεί τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους. Διότι μήτρα μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, που μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζεται ως γνώση από τον καθηγητή στο μαθητή. Η ίδια η σχολική ζωή, οι σχολικές πρακτικές²⁴ και η συμμετοχή του μαθητή σε αυτές διαμορφώνουν την ταυτότητα του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός που δεν πλησιάζει τους μαθητές και κρατεί πάντοτε μία απόσταση από αυτούς, φροντίζοντας είτε να στέκεται μπροστά από τα θρανία τους ή να οχυρώνεται πίσω από το γραφείο του, δυσχεραίνει τη

διαμόρφωση ζεστής σχέσης, γιατί φαντάζει απόμακρος²⁵ και απομονωμένος σ' αυτούς. Έτσι χάνεται η αντίληψη της αμεσότητας στη σχέση.

Η συναισθηματική θερμότητα είναι η κυριότερη διάσταση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Στη διάσταση αυτή ανάγονται παράγοντες όπως αναγνώριση, κατανόηση, ευγενικός τρόπος προσαγόρευσης, ηρεμία, φιλική διάθεση κ.λπ. Μαθητές εκπαιδευτικών που τους χαρακτηρίζουν ιδιότητες σαν αυτές παρουσιάζουν γενικά μικρότερο σχολικό άγχος.²⁶ Στην περίπτωση αυτή λέμε πως ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ευχάριστο σχολικό κλίμα ή ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, γεγονός που αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα για την ανάπτυξη θετικής σχέσης του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Και επειδή το σχολικό άγχος και το κλίμα της τάξης επηρεάζουν τη μάθηση, γι' αυτό υπάρχει πάντα σχεδόν σημαντική συνάφεια ανάμεσα σ' αυτά τα δύο και τις σχολικές επιδόσεις²⁷ των μαθητών.

Γενικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως η θετική συναισθηματική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της καλής διδασκαλίας. Και αν ακόμα η άμεση επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών δεν είναι σημαντική, δημιουργεί εντούτοις προϋποθέσεις που επηρεάζουν σοβαρά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.²⁸

Ο εκπαιδευτικός που είναι στοργικός και ακτινοβολεί ζεστασιά, που οργανώνει και προσφέρει το μαθησιακό υλικό με ενδιαφέρον και ελκυστικότητα, έχει εναλλαγές και ποικιλομορφία στη διδασκαλία του, και μπορεί να υπολογίζει και να αναμένει υψηλά κίνητρα και επιδόσεις από τους μαθητές του.²⁹

Το φιλικό περιβάλλον όπως και η σωστή διοίκηση του σχολείου, τουλάχιστον από τα τεκμήρια που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι πάρα πολύ σημαντικοί παράγοντες και έχουν μεγάλη προστιθέμενη αξία στη μάθηση.³⁰

5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να οργανώνεται έτσι, ώστε να είναι κατάλληλο και ευχάριστο για «όλα τα παιδιά», αλλά και για το «καθένα» παιδί χωριστά.³¹ Ένα περιβάλλον που διευθετείται κατάλληλα, γίνεται το ίδιο πρότυπο μίμησης για παρόμοιες τακτοποιήσεις από τα ίδια τα παιδιά στην ιδιωτική τους ζωή.³²

Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, το προσωπικό γενικά του σχολείου, τους γονείς και τους μαθητές, μαθαίνουν και τα παιδιά να συνεργάζονται μεταξύ τους. Αν δείχνει σεβασμό και εμπιστοσύνη στο παιδί, τότε και αυτό μαθαίνει να εργάζεται και να πειραματίζεται χωρίς το φόβο της αποτυχίας. Αν έχει αυτοπεποίθηση και σταθερότητα στο χαρακτήρα του, βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις παραπάνω ιδιότητες για τον εαυτό τους.

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει πολύπλευρη προσωπικότητα με έμφαση στο χιούμορ, γίνεται ελκυστικός και αποτελεί, κατά συνέπεια, πρότυπο μίμησης για το παιδί.

Χιούμορ είναι η «τάση να μεταδίνει κανείς την ευτυχία του στους άλλους».³³ Πάντως, είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός που έχει την αίσθηση του χιούμορ, είτε τούτο είναι έμφυτο είτε επίκτητο, πλεονεκτεί στην αίθουσα της διδασκαλίας απέναντι σε άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στερούνται την ιδιότητα αυτή.

Εξάλλου, το χιούμορ είναι απαραίτητο στοιχείο στη γόνιμη διδασκαλία, είναι το «άλας» της διδασκαλίας.

Το χιούμορ και η ευθυμία έχουν το πλεονέκτημα να δημιουργούν μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Είναι το μαγικό κλειδί που ανοίγει την ψυχή και το πνεύμα του μαθητή και εισδέχεται έτσι ευκολότερα το διδασκόμενο μάθημα.

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός δεν είναι ξένος προς το χιούμορ. Οι αντιλήψεις του αυταρχικού σχολείου για ειρωνεία και γελοιοποίηση του μαθητή και για διασκέδαση σε βάρος των άλλων είναι μία νοστροπία εντελώς εσφαλμένη.³⁴ Το χιούμορ δεν είναι μία τυποποιημένη διαδικασία, που τηρείται ή ασκείται σε τακτές ώρες. Είναι μία προσπάθεια δημιουργίας

κρυστάλλινης ατμόσφαιρας και ένα δημιουργικό δώρο της ελευθερίας. Είναι έκφραση και ταυτόχρονα κίνηση. Αποβλέπει στην οικοδόμηση ύψησης, στη λύση διαφωνιών και συγκρούσεων.

Φτάνουμε κάποιες φορές στη δημιουργία παγερών αισουών διδασκαλίας, όπου ο ανταγωνισμός με τον μανδύα της ευγενικής «άμιλλας» θεωρείται μία τελετουργική πράξη και μαθητές και εκπαιδευτικοί αντί να πλησιάσουν και να συνυπάρξουν γίνονται εκ των πραγμάτων πόλοι απώθησης και χάσματος. Όλα αυτά είναι συμπτώματα ενός ταραγμένου ομαδικού κλίματος, όπου το σύνδρομο της συναισθηματικής σκληρότητας και της αντιπαράθεσης είναι αισθητό.

Το χιούμορ ανήκει στο χώρο της δημιουργικότητας γι' αυτό δεν πρέπει να το κάνουμε Tabu. Με το χιούμορ μπορούμε να ξεπεράσουμε τον τύπο του «υπερμαθητή», του «υπεράνθρωπου» και του αυταρχικού εκπαιδευτικού.³⁵

Ο εκπαιδευτικός, παρά τις δυσκολίες που συναντά και τις λύπες που δοκιμάζει κατά τη διδακτική και παιδαγωγική πορεία του, οφείλει να συνεχίζει³⁶ με επιμονή και υπομονή την εκτέλεση του παιδαγωγικού και μορφωτικού έργου του.

6. Η ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

6.1 Το φαινόμενο του φροντιστηρίου

Το φροντιστήριο στην Ελλάδα αποτελεί μία μακρόχρονη και βαθιά ριζωμένη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία με την υπόσταση της θεσπισμένης «ιδρυματικής» ή της «ιδιαίτερης ιδιωτικής» νόμιμης ή μη παραπαιδείας, κατέχει μία σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα.³⁷

Ασφαλώς η νεοελληνική εκπαίδευση ήταν και είναι συνδεδεμένη με το φαινόμενο της παραπαιδείας. Και ασφαλώς υπάρχουν χώρες, για παράδειγμα η Ιαπωνία, στις οποίες το φαινόμενο του φροντιστηρίου (Juku) εμφανίζεται αρκετά έντονο. Το αξιοπρόσεκτο είναι ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο, θεσμικά κατοχυρωμένο και κοινωνικά καταξιωμένο, σε σημείο μάλιστα που να ασκείται «ισότιμα» με την επίσημη εκπαίδευση,

παρατηρείται μόνο στη χώρα μας.³⁸ Με βεβαιότητα μπορούμε να σημειώσουμε ότι στον τομέα αυτό πρωτοτυπούμε παγκοσμίως. Το γεγονός ότι η φροντιστηριακή δραστηριότητα, με την έκταση και την «καταξίωση» που έχει αποκτήσει στη χώρα μας, δεν συναντάται σε άλλη χώρα, παραπέμπει μάλλον σε μία δική μας παιδαγωγική «καινοτομία» χωρίς ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο. Προφανώς για τη χώρα μας το φροντιστήριο αποτελεί μία κοινωνική πραγματικότητα με έντονη οικονομική και εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία αναμφίβολα παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Το φροντιστήριο, σύμφωνα με ορισμένους ιδιοκτήτες του, «ταυτίζεται πλέον με την επιμελημένη αγωγή και παιδεία, μεριμνά, φροντίζει – δεν ενισχύει το έργο που έχει ανατεθεί στο δημόσιο λύκειο – παράγει εκπαιδευτικό έργο. Δεν περιορίζεται στη στείρα, εγκεφαλική και τυποποιημένη γνώση, επιφορτίζεται και με ανθρωποπλαστικό ρόλο».³⁹

Το φροντιστήριο έχει να επιδείξει μία πορεία πενήντα και πλέον ετών, την οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως μία διαδικασία συστηματικής καταξίωσής του στην ελληνική κοινωνία. Το φροντιστήριο στη διαδρομή αυτή με τη συχνότητα και την έκταση της δραστηριότητάς του έχει επιτύχει να θεωρείται σήμερα ως “αναγκαίος” κοινωνικός θεσμός.

Η «εμπέδωση και η συμπλήρωση γνώσεων» μέσω του φροντιστηρίου δείχνει προφανώς ότι η δημόσια εκπαίδευση όχι μόνο δεν έχει πληρότητα αλλά ούτε και αποτελεσματικότητα.

Ο καθηγητής Ι. Πυργιωτάκης πιστεύει ότι «η παραπαιδεία δεν δημιουργείται επειδή οι καθηγητές δεν δουλεύουν. Αυτό ελάχιστα επηρεάζει το φροντιστήριο, που δημιουργείται από το *μποτιλιάρισμα* των υποψηφίων στους πανεπιστημιακούς πυλώνες».⁴⁰

6.2 Η οικοδιδασκαλία

Η οικοδιδασκαλία ή το «ιδιαίτερο μάθημα», ανήκει στις κατ' εξοχήν «ντόπιες» πρακτικές, όχι με την έννοια ότι αποτελεί γέννημα της δημιουργικής φαντασίας των Νεοελλήνων και τεκμήριο του ελληνικού δαιμονίου –ο Έρβαρτος άρχισε την καριέρα του με την εκπαίδευση οικοδιδασκάλων– «αλλά με την έννοια ότι αποτελεί κοινό μυστικό, το οποίο το μεν Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων παραδέχεται και

πολεμά, ξέροντας ότι δεν πρόκειται να πείσει κανέναν για τίποτε, οι δε εκπαιδευτικοί και ορισμένοι σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αρνούνται να το παραδεχτούν και το καταδικάζουν, καταδικάζοντας μαζί και το *σύστημα* που *έκανε* τους εκπαιδευτικούς φτωχούς αλλά εφευρετικούς (η οικοδιδασκαλία είναι παράνομη και γίνεται εκτός ωραρίου), ξέροντας όμως και εκείνοι ότι η οικοδιδασκαλία συνεχίζεται». ⁴¹

Παρατηρείται «σχολειοποίηση» της οικογένειας: εδώ η οικογένεια όχι μόνο υιοθετεί σχολικά πρότυπα στην επικοινωνία της, αλλά κάνει καταμερισμό εργασίας και ορίζει μία σφαίρα δραστηριότητας (την οικοδιδασκαλία) ως *απόλυτα σχολική*.

Ο καθηγητής Ι. Πουντουράκης παρατηρεί: «Ποιος άραγε αναρωτήθηκε πώς στιγματίζεται η ψυχή των εφήβων όταν αντιμετωπίζουν καθηγητές που προσφέρουν επί πληρωμή στο σκοτάδι αυτό που θα έπρεπε να παρέχουν στο φως μέσα στα δημόσια σχολεία, γελοιοποιώντας θεσμούς και εκπαιδευτική δεοντολογία . . .

Ποιος θα τολμήσει να αντιμετωπίσει την πιο ύπουλη των διαπλοκών για την οποία ευθύνονται εξίσου με τους επίορκους καθηγητές και οι γονείς, οι οποίοι εξαγοράζουν την κίβδηλη επάρκεια του κανακάρη τους με υψηλούς βαθμούς εις βάρος παιδιών και γονιών που είτε από ήθος είτε από οικονομική δυσχέρεια δεν καταφεύγουν στη λύση αυτή». ⁴²

7. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1 Γενικά

Ζούμε σε μία εποχή που συνηθίζεται να αποκαλείται περίοδος της πληροφορικής επανάστασης και της επανάστασης της γνώσης, προφανώς για να τονιστεί ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό της, που στις μέρες μας φαίνεται ότι αναδεικνύεται περισσότερο από ποτέ, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η γνώση και η πληροφορία δεν ήταν από καταβολής της κοινωνίας του ανθρώπου ένας από τους σημαντικότερους αναπτυξιακούς όρους, αλλά και βασικό κριτήριο που σφράγισε τα ορόσημα της ιστορικής της εξέλιξης.

7.1.1 Η σημασία των νέων τεχνολογιών

Οι νέες τεχνολογίες καλούνται να διαδραματίσουν στο μέλλον πολύ μεγάλο ρόλο στην εκπαίδευση, ανάλογα βέβαια με τις συνθήκες που θα υπάρχουν σε κάθε χώρα.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ικανότητα των ατόμων για πρόσβαση στις πληροφορίες και στην επεξεργασία τους θα γίνει ο σημαντικότερος παράγοντας για την ενσωμάτωσή τους όχι μόνο στο εργασιακό, αλλά και στο κοινωνικο-πολιτιστικό τους περιβάλλον.

«Είναι επομένως, απαραίτητο τα εκπαιδευτικά συστήματα να διδάξουν σε όλους τους μαθητές πώς να χειρίζονται αυτές τις τεχνολογίες και πώς να γίνουν κυρίαρχοί τους προκειμένου να αποφευχθεί η παραπέρα επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων».⁴³

Εξάλλου, οι νέες τεχνολογίες, ως εργαλεία της εκπαίδευσης των παιδιών και των ενηλίκων, προσφέρουν μία πρωτοφανή ευκαιρία για την ικανοποίηση μιας ολοένα πιο μαζικής και διαφοροποιημένης απαίτησης για τη διατήρηση της ποιότητας.

Οι δυνατότητες που ανοίγονται, καθώς και τα πλεονεκτήματα σε παιδαγωγικό⁴⁴ επίπεδο, είναι τεράστια. Ιδιαίτερα η προσφυγή στους υπολογιστές και τα πολυμέσα καθιστά εφικτό τον προγραμματισμό ατομικών διαδρομών μάθησης, όπου κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει το δικό του ρυθμό. Επίσης, προσφέρεται στους διδάσκοντες η δυνατότητα ευκολότερης οργάνωσης της μάθησης σε τάξεις ετερογενούς επιπέδου.

Η προσφυγή στις νέες τεχνολογίες αποτελεί μερικές φορές τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Κατά τη διάρκεια ορισμένων πειραματικών εφαρμογών, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα ευαισθητοποιούνται περισσότερο όταν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και έχουν έτσι περισσότερες δυνατότητες αποκάλυψης των ταλέντων τους.⁴⁵

7.1.2 Ο Υπολογιστής ως ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο

Ο υπολογιστής έχει αναδειχθεί, ως γνωστόν, σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να προγραμματιστεί έτσι, ώστε να παρέχει άμεση

ανάδραση στο χρήστη, να προκαλεί την ενεργό εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό, να τον βοηθά να οργανώνει τις προσπάθειές του και να αυτοδιορθώνεται, ακολουθώντας τους προσωπικούς του ρυθμούς μάθησης και βιώνοντας περισσότερες εμπειρίες επιτυχίας.

Μερικές από τις πλέον συζητημένες ιδιότητες του υπολογιστή, μεταξύ άλλων, είναι:⁴⁶

- η παροχή μαθησιακού περιβάλλοντος όπου εμπλέκονται δυναμικά όλες οι αισθήσεις και οι επικοινωνιακοί τρόποι οικοδόμησης της γνώσης (τρισεπίστατη εικόνα, ήχος, ομιλία, κίνηση, ψηφιακά συστήματα, ευαίσθητα στα αισθητηριακά μηνύματα του χρήστη, που δημιουργούν την αίσθηση της εικονικής πραγματικότητας κ.ά.) και ενός διαμεσολαβητικού μέσου, που συνδέεται με πολλά άλλα μέσα (τηλεόραση, βίντεο, ηχεία, μουσικά όργανα και διάφορα μηχανήματα ή επαγγελματικά εργαλεία κ.ά.), καθώς και ηλεκτρονικά δίκτυα, κατά τρόπο που δικαιολογεί το χαρακτηρισμό του όχι απλώς ως εποπτικού μέσου, αλλά ως *μετα-μέσου*.
- η δυνατότητα μοντελοποίησης προβληματικών συνήθως, από μαθησιακή άποψη, γνωστικών περιοχών, εννοιών ή πραγματικών καταστάσεων, με στόχο την κατανόησή τους μέσω της ανακατασκευής και κατασκευής γνωστικών σχημάτων.
- Η δημιουργία των λεγόμενων μικρόκοσμων, των προσομοιώσεων και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης, που ευνοούν την εφαρμογή σημαντικών παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες απορρέουν από τις γνωστότερες μαθητοκεντρικές θεωρίες της μάθησης.

Μερικά από τα κυριότερα πλεονεκτήματα από την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, είναι τα εξής:⁴⁷

- ο υπολογιστής έχει απεριόριστη υπομονή και δεν «τραβάει ποτέ τα αυτιά των παιδιών» ούτε κάνει από μόνος του κοινωνικές διακρίσεις. Το παιδί δεν έχει λόγο να τον ντρέπεται ούτε να φοβάται μην το περάσει για ηλίθιο, κάτι που δεν είναι πάντα εύκολο να το αποφύγει, όταν επικοινωνεί με ανθρώπους·

- το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό, πιο ευχάριστο και δίνει ερεθίσματα για περισσότερη εμπάθυση·
- επιτρέπει στο μαθητή να προχωρήσει στην εργασία του με ρυθμό ανάλογο με τις δικές του δυνάμεις και ευνοείται η εξατομικευμένη διδασκαλία, αποφεύγοντας έτσι την ισοπέδωση των μαθητών·
- ο υπολογιστής παρέχει ανάδραση στο μαθητή σχετικά με την ορθότητα των απαντήσεών του καθώς αξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του·
- η ενίσχυση που δίνεται στο μαθητή από τη σωστή απάντηση είναι άμεση και αυτό δυναμώνει και το κίνητρο για μάθηση·
- με τη χρήση του υπολογιστή αναδύονται νέες δυνατότητες μάθησης που δεν ευνοούνται από την παραδοσιακή διδασκαλία και αναδεικνύονται νέες διαστάσεις διδακτικής·
- ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εποπτικό μέσο σε όλα τα μαθήματα, από τη γλώσσα, τα μαθηματικά, μέχρι τις τέχνες και να προωθήσει τη συνεργατική και διαθεματική μάθηση (ολιστική)·
- τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν τώρα να διαδίδονται πιο εύκολα, ακόμα και στα πιο απομακρυσμένα σημεία της γης·
- τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν κατασκευάζονται μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό υπάρχει και η δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να μάθουν να κατασκευάζουν δικό τους λογισμικό συμβάλλοντας έτσι στη διάδοση των διδακτικών προτάσεων και ιδεών.

Σταχυολογούμε, επίσης, μερικές από τις απόψεις εκείνων που είναι αντίθετοι με την εισαγωγή των υπολογιστών στις αίθουσες διδασκαλίας:

- τα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά κατασκευάζονται από μη ειδικούς στα παιδαγωγικά ή από άτομα με μονόπλευρες και δύσκαμπτες θεωρήσεις σχετικά με τη μάθηση·

- ο υπολογιστής, απορροφώντας την προσοχή των παιδιών και ένα μεγάλο μέρος της συναισθηματικής τους ενέργειας, μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική τους απομόνωση και τη μοναξιά. Η μάθηση από κοινωνική διαδικασία γίνεται ατομική υπόθεση, ενώ είναι γνωστό ότι η ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον γίνεται σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο και την κοινότητα
- ο υπολογιστής αναπτύσσει μία αίσθηση εξάρτησης, η οποία είναι δυνατόν να μειώσει την εμπιστοσύνη του μαθητή στις δικές του δυνάμεις καθώς και την κοινωνική του αποτελεσματικότητα.

7.1.3 Επιδράσεις των νέων τεχνολογιών στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή και στη συμπεριφορά του μαθητή

Πολλές είναι, επίσης, οι αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία για την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Οι δημιουργικές δραστηριότητες με τον υπολογιστή και με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών ελπίζεται ότι θα στηρίξουν το έργο του εκπαιδευτικού, που, αντί να εξαντλείται στη διατήρηση της ησυχίας και την αντιμετώπιση των παρενεργειών της μαθησιακής αποξένωσης, θα μπορεί να βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών και να παίζει έναν υποστηρικτικό ρόλο, πιο προωθημένο από παιδαγωγική άποψη, πρωτόγνωρο και γι' αυτό ίσως και πιο δύσκολο.

Λόγω της εργαστηριακής φύσης του μαθήματος με την υποβοήθηση του υπολογιστή, έχει φανεί ότι μέσα στη σχολική τάξη ευνοείται το δημοκρατικό και εποικοδομητικό κλίμα και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αφού αυτοί, έχοντας κερδίσει μία σχετική αυτονομία, εργάζονται ανά ομάδες, όπου η συνεργασία, η αλληλοδιδασκική και γενικά η πλούσια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους νομιμοποιείται.

Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο του μέλλοντος δεν θα αρκεί να γνωρίζει ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά θα χρειαστεί να είναι εξοικειωμένος και να συνεργάζεται με πολλές άλλες ειδικότητες, π.χ. σε τομείς όπως ψυχοπαιδαγωγική, διδακτική, κοινωνιολογία, δημόσιες σχέσεις, νέες τεχνολογίες, στατιστική και μεθοδολογία της έρευνας, κ.ά., ώστε να είναι σε θέση να κάνει καλύτερα την δουλειά του.⁴⁸

Στην Κρήτη έγινε στα μέσα Σεπτεμβρίου 1997 ένα διεθνές συνέδριο με θέμα τη «Σχολική Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορικής». Δύο από τους βασικούς ομιλητές διατύπωσαν σημαντικές απόψεις⁴⁹ σε ό,τι αφορά το ρόλο της πληροφορικής στα σχολεία:

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ J. Schwartz ανάμεσα σε άλλα είπε τα εξής: «Η είσοδος των υπολογιστών στα σχολεία εκ των πραγμάτων θα ανατρέψει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και αυτό είναι κάτι που πρέπει να απασχολήσει από σήμερα τα Υπουργεία Παιδείας όλων των Ευρωπαϊκών χωρών, τους ειδικούς, και βέβαια όλους τους εκπαιδευτικούς».

Από τη δική του πλευρά, ο καθηγητής R. Reynolds, μέλος του Ερευνητικού Κέντρου για τους υπολογιστές και την τέχνη, τόνισε «Η προσωπική επαφή του καθηγητή με τους μαθητές ή τους φοιτητές του, ήταν, είναι και θα είναι καθοριστική για πολλούς λόγους. Αυτή η καθαρά προσωπική σχέση δεν μπορεί να αντικατασταθεί από ένα άψυχο μηχάνημα όσες και αν είναι οι δυνατότητές του. Και γι' αυτό πιστεύω ότι μερικές επιστήμες που ούτως ή άλλως στηρίζονται σε αυτήν την επαφή, θα διδάσκονται και στο μέλλον με την παραδοσιακή μέθοδο της τάξης και της έδρας».

Συμφωνώντας με τον καθηγητή R. Reynolds, ο Γάλλος καθηγητής της Φιλοσοφίας Robert Redeker, σε ένα άρθρο στη Monde στις 12-9-97, «Το σχολείο οφείλει να κατασκευάζει ναύτες του Internet ή να δημιουργεί πολίτες;» γράφει ανάμεσα στα άλλα και τα εξής: «Δεν θα πρέπει να καταστήσουμε το παιδί ένα ευέλικτο ζώο της πληροφορικής πριν το κάνουμε άνθρωπο . . . Στο σχολείο ο μαθητής πρέπει να αφιερώνει το χρόνο του για να έρθει σε επαφή με τον κόσμο του πνεύματος . . . τη σκέψη, την ποίηση, το μυθιστόρημα, το θέατρο, με δύο λόγια την άσκηση της διάνοιάς του . . . Το σχολείο είναι η μήτρα μέσα στην οποία αναγεννιέται η δημοκρατία . . . Μέσα στην τάξη πραγματώνεται και ενσαρκώνεται η δημοκρατία».

7.1.4 Προβληματισμός για το ρόλο των νέων τεχνολογιών

Υπάρχει έντονος προβληματισμός για το ρόλο των νέων τεχνολογιών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πληροφορική και οι ραγδαίες πρόοδοι που έχουν σημειωθεί σ' αυτή τα τελευταία χρόνια την καθιστούν εντελώς απαραίτητη στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Δεν

υπάρχει, επίσης, αμφιβολία ότι η χρησιμοποίησή της έχει αυξήσει αφάνταστα τις δυνατότητες του ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, όμως, η υπερβολική ενασχόληση δημιουργεί προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να τα συναντήσουμε και στο χώρο της εκπαίδευσης.

«Έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι οι Νέες Τεχνολογίες, όσο και αν διατηρούν ως διαμεσολαβητές τη δική τους δύναμη, δεν είναι εντούτοις από μόνες τους ούτε καλές ούτε κακές, αλλά θα κριθούν ανάλογα με την κοινωνική και πολιτιστική τους χρήση, ανάλογα με την κατεύθυνση, δηλαδή, που η συνισταμένη της κοινωνικής δυναμικής θα της δώσει, έτσι ώστε να διαμορφωθούν τα κυρίαρχά της γνωρίσματα σε σχέση με τη συμβολή της στο χτίσιμο μιας καλύτερης κοινωνίας, μιας καλύτερης μορφής ανθρώπου».⁵⁰

Μέσα σε ένα πλαίσιο, λοιπόν, όπως εκείνο της παραδοσιακής σχολικής τάξης, όπου η επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές είναι εκ των πραγμάτων ελλιπής και μονόπλευρη, η άποψη ότι η νέα τεχνολογία θα προκαλέσει την κοινωνική απομόνωση των μαθητών είναι μάλλον αβάσιμη και ατεκμηρίωτη. Αποδείχθηκε αντίθετα, ότι πρόκειται για έναν ακόμη μελλοντολογικό μύθο, που αντανακλά το φόβο του ανθρώπου, μερικές φορές δικαιολογημένα, μπροστά στην προοπτική της εξάπλωσης μίας τεχνολογίας την οποία δεν γνωρίζει καλά και που δυσκολεύεται να την ελέγξει. Η επικοινωνία, όμως, «κινδυνεύει» από τις παιδαγωγικές μας αξίες, τις γνώσεις και πρακτικές, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργαζόμαστε, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τα μέσα διδασκαλίας περισσότερο, παρά από τα ίδια τα τεχνολογικά μέσα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες είναι ανάγκη να αποτελέσει μία από τις πρώτες προτεραιότητες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στη χώρα μας και να θεωρηθεί ως μία πραγματικά ανταποδοτική επένδυση. Εδώ και πολλά χρόνια αυτό έχει παραμεληθεί, γι' αυτό είναι καλό να κάνουμε γενναία βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, αλλιώς την οποιαδήποτε καθυστέρηση δεν είναι δυνατόν παρά να την πληρώσει ακριβά η εκπαίδευση, η κοινωνία και η νεολαία μας.

8. ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

8.1 Ιστορική εξέλιξη των Οπτικοακουστικών Μέσων

Ο λόγος του εκπαιδευτικού και το βιβλίο ως κύρια μέσα της βερμπαλιστικής διδασκαλίας δεν επέτρεπαν στο μαθητή την άμεση επαφή με τα πράγματα. Πρώτος ο J. A. Comenius εναντιώθηκε στη λογοκοπική μεσαιωνική διδασκαλία και τόνισε την αναγκαιότητα και την ιδιαίτερη αξία της «*αυτοψίας*».

«Η εμφαντική υποστήριξη της αξίας της εποπτείας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από τους J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart και F. Fröbel οδήγησε τελικά στην αναγωγή της απαίτησης για *αυτοψία των πραγμάτων* στη διδασκαλία σε διδακτική αρχή, την *αρχή της εποπτείας*. Με την επίδραση μάλιστα του F. Fröbel η εποπτική διδασκαλία άρχισε να γίνεται ενεργητική».⁵¹

«Από την τελευταία πενταετία του 19^{ου} και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι εκπρόσωποι της *προοδευτικής αγωγής*, του *σχολείου εργασίας*, του *σχολείου δράσης* και της *Νέας Αγωγής* αντέδρασαν έντονα στη νοησιарχική, νοηθετιστική, φορμαλιστική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία των Ερβαρτιανών και Νεοερβατιανών, και πρόβαλαν, υποστήριξαν και προώθησαν μαζί με την *αρχή της εποπτείας* και την *αρχή της αυτενέργειας*, επιδιώκοντας πρώτα απ' όλα τη δραστηριοποίηση και την αυτενέργεια των μαθητών με κατάλληλα εποπτικά μέσα».⁵²

Ο Skinner επικρίνει, επίσης, την παραδοσιακή εκπαίδευση, που κάνει τους μαθητές όλο και πιο παθητικούς δέκτες της διδασκαλίας. Οι διδακτικές μηχανές, πιστεύει, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν «ενεργητικό» ρόλο στη διδακτική διαδικασία, γιατί κατά τη χρησιμοποίηση των διδακτικών μηχανών οι μαθητές υποχρεώνονται να αναπτύξουν τις απαντήσεις, προτού πάρουν ενίσχυση.⁵³

Στην Ελλάδα – μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 – η χρησιμοποίηση των μέσων διδασκαλίας θεμελιωνόταν στην «*αρχή της εποπτείας*», γι' αυτό και ονομάζονταν, συνήθως, «*εποπτικά μέσα διδασκαλίας*».

Μόλις το 1964 ο Νικόλαος Πετρούλακης χρησιμοποίησε τον όρο «*οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας*» και παρουσίασε συστηματικά, με βάση τον «*κώνο εμπειρίας*» του E. Dale, τη χρήση των οπτικοακουστικών

μέσων, σύμφωνα με το πνεύμα και τη μεθοδολογία της «προοδευτικής αγωγής».

Κι όμως μία δεκαετία αργότερα κυκλοφόρησαν μονογραφίες για τα «οπτικοακουστικά μέσα», οι οποίες χρησιμοποιούσαν τους όρους: *εποπτεία* και *επίδειξη*, για να τεκμηριώσουν και να υποστηρίξουν την αξία των «εποπτικών μέσων» στη διδασκαλία.

Η αξία των οπτικοακουστικών μέσων προβαλλόταν και υποστηριζόταν σε όλα τα εγχειρίδια της «Γενικής Διδακτικής» που κυκλοφόρησαν μετά το 1976, αν και η θεωρητική θεμελίωση, η ορολογία που χρησιμοποιούσαν και οι ταξινομήσεις που πρότειναν παρουσίαζαν συχνά μεγάλες αντιφάσεις. Έτσι, ενώ ο Νικ. Γιαννούλης στην πρώτη έκδοση του βιβλίου του: «Γενική Διδακτική», το 1976, περιοριζόταν στην αναλυτική παρουσίαση της «*διδακτικής αρχής της εποπτείας*» και της σημασίας της για τη μάθηση, στη δεύτερη έκδοσή της το 1980, εκτός από τη «*διδακτική αρχή της εποπτείας*» περιλάμβανε πέμπτο μέρος με τίτλο: «*Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας*». Ο Βασ. Χααραλμπόπουλος χρησιμοποιούσε τον όρο: «*διδακτικά μέσα*», αναφερόταν στην αξία τους, περιέγραφε σύντομα τον «*κώνο της εμπειρίας*» του E. Dale, στη συνέχεια έκανε λόγο για «*μέσα διδασκαλίας*», τα οποία διέκρινε σε: οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Ο Στέργιος Δερβίσης, επέμενε στη «*μεθοδική διδακτική αρχή της εποπτείας*», όπως την ονόμαζε, επινόησε ένα νέο όρο: «*Σύγχρονα μηχανοτεχνολογικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας*» και προχωρούσε στην περιγραφή τους, διακρίνοντάς τα σε: οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά.

Μετά το 1980 αρχίζει να γίνεται πιο συστηματική η αναφορά στα «*οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας*» και στους τρόπους της αξιοποίησής τους για διδασκαλία και μάθηση. Οι όροι που χρησιμοποιούνται και ο τρόπος παρουσίασης ποικίλλουν και πάλι. Δίπλα στον παραδοσιακό τρόπο τεκμηρίωσης και παρουσίασης με βάση την «*αρχή της εποπτείας*» και τον όρο «*εποπτικά μέσα*», χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά οι όροι:⁵⁴ «*εκπαιδευτική τεχνολογία*», «*τεχνολογία στην εκπαίδευση*», «*οπτικοακουστικά μέσα*», «*επικοινωνία*» και «*αισθητοποίηση*». Παράλληλα, κυκλοφορούν οι πρώτες μονογραφίες για τα «*οπτικοακουστικά μέσα*», τα «*μέσα επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης*», τη «*σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία*» και τους «*Η/Υ στη διδασκαλία*». Τους προβληματισμούς της δεκαετίας του 1970 για την τηλεόραση διαδέχονται ανάλογες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις για το μαγνητοσκόπιο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τους Η/Υ, τα πολυμέσα και τον κυβερνοχώρο.

Πολλοί ζητούν επιτακτικά την άμεση εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Άλλοι στέκονται κριτικά απέναντι στην εκπαιδευτική τεχνολογία και την αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη περίσκεψη.

Το σχολείο είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της εποχής του και να μην είναι αποκομμένο από τη ζωή. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να γνωρίζουν, να θέλουν και να μπορούν να αξιοποιούν τα οπτικοακουστικά μέσα και την εκπαιδευτική τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, που να βοηθούν τους μαθητές τους να γίνονται και επιδέξιοι χρήστες των σύγχρονων τεχνολογιών αλλά και κριτικοί θεατές των ποικίλων, συχνά αρνητικών και μη ποιοτικών μηνυμάτων που τους βομβαρδίζουν καθημερινά.

8.2 Η σημασία των εποπτικών μέσων στη διδακτική διαδικασία

Ο παραδοσιακός τρόπος της προφορικής διδασκαλίας δεν ικανοποιεί πλέον τους μαθητές, που παρακολουθούν άπληστα τα προγράμματα της τηλεόρασης και είναι χρήστες των ηλεκτρονικών υπολογιστών.⁵⁵

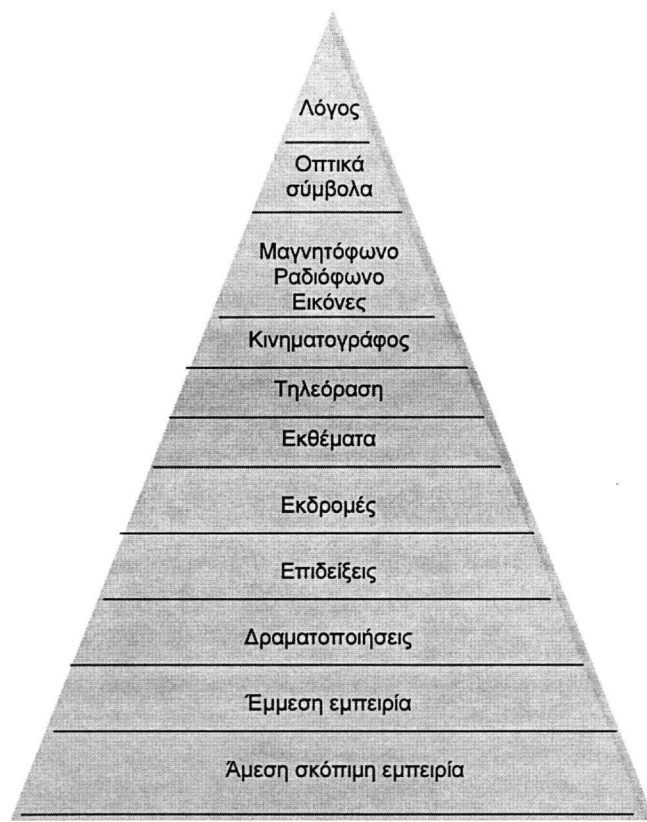
Τα παραπάνω, βέβαια, δεν σημαίνουν ότι η θέση του εκπαιδευτικού θα κινδυνεύσει, επειδή έχασε το μονοπώλιο της γνώσης μέσα στη σχολική τάξη. Ο ρόλος των διδακτικών μέσων είναι και θα παραμείνει βοηθητικός, διότι στη διδασκαλία υπάρχουν διαστάσεις για την προσέγγιση των οποίων ούτε ο τελειότερος ηλεκτρονικός υπολογιστής δε θα μπορούσε να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό.⁵⁶

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, χρειάζεται να αξιολογεί τα διαθέσιμα για τις ανάγκες της διδασκαλίας μέσα και στη συνέχεια να επιλέγει τα πιο κατάλληλα. «Ας έχει υπόψη του ο διδάσκων ότι δεν υπάρχει διδακτικό μέσο που να υπερέχει έναντι των άλλων, ή να χρησιμοποιείται για όλα τα μαθήματα ή για κάθε τύπο μαθητή, ούτε θα βρεθεί μέσο κατάλληλο μόνο για συγκεκριμένο τύπο μαθητή ή για συγκεκριμένη σχολική τάξη».⁵⁷ Ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιλογή μέσων διδασκαλίας με βάση τη μέθοδο που θα εφαρμόσει, το είδος της μάθησης που θέλει να μεταδώσει, τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τους στόχους που επιδιώκει. Επίσης, η επιλογή των εποπτικών μέσων επηρεάζεται επιπρόσθετα και από τις στάσεις και τις προδιαθέσεις του εκπαιδευτικού.

8.2.1 Ο κώνος εμπειρίας του E. Dale

Ο κώνος του Dale δείχνει τη σχέση που υφίσταται μεταξύ των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, καθώς κινείται από τις άμεσες εμπειρίες προς τα αφηρημένα γλωσσικά σύμβολα. Ο Dale ταξινομεί τα εποπτικά μέσα σε έντεκα κατηγορίες-ζώνες σύμφωνα με το βαθμό της άμεσης αισθητηριακής συμμετοχής του μαθητή που αυτά απαιτούν, συνδέει τη χρήση τους με την ηλικία του μαθητή και προβαίνει σε αναλυτική αιτιολόγηση αυτής της σύνδεσης. Η παράσταση του κώνου επιτρέπει στο δάσκαλο να παρατηρεί ποια διδακτικά μέσα απαιτούν την άμεση, ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4
Κώνος Εμπειρίας του E. Dale



Πηγή: Hoover, K. (1974) *Learning and Teaching in the Secondary School*, Boston: Allyn and Bacon, p. 634.

Καθώς παρατηρούμε τον κώνο, βλέπουμε αμέσως ότι κάθε διαίρεση βρίσκεται σε μία θέση μεταξύ των δύο ακροτήτων, μεταξύ της άμεσης πραγματικότητας του τελείως, δηλαδή συγκεκριμένου, και του καθαρά αφηρημένου. Αν προχωρήσουμε από τη βάση προς την κορυφή, κινούμαστε βαθμιαία προς το αφηρημένο και απομακρυνόμαστε από την αμεσότητα. Αν κατεβαίνουμε από την κορυφή προς την βάση, κινούμαστε βαθμιαία προς το συγκεκριμένο και πλησιάζουμε προς την άμεση σκόπιμη εμπειρία, η οποία είναι η καλύτερη φυσική οδός για μάθηση. Υπάρχει εντούτοις κίνδυνος να καταλήγουμε σε λαθεμένα συμπεράσματα, αν θεωρήσουμε τις διαιρέσεις του κώνου ως σταθερές και άκαμπτες.⁵⁸

8.3 Η χρήση των εποπτικών μέσων στη σχολική τάξη

Στον παρόντα αιώνα, με την ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, ένα ευρύ φάσμα εποπτικών μέσων διδασκαλίας έκανε την εμφάνισή του στις σχολικές τάξεις των αναπτυγμένων χωρών δίνοντας ελπίδες για μία «εκ βάθρων» μεταβολή στις ισχύουσες διδακτικές στρατηγικές. Η εισβολή του φιλμ, της τηλεόρασης, των κασετών, του μαγνητοφώνου, του βίντεο, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του CD και της δορυφορικής επικοινωνίας στα σύγχρονα σχολεία έχει δημιουργήσει ένα κλίμα ευφορίας στον εκπαιδευτικό κόσμο, διότι τώρα πλέον η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης είναι δυνατό να γίνει αρκετά ενδιαφέρουσα στους μαθητές, ενώ πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα θα μπορούσαν να λυθούν.

Σήμερα στους παιδαγωγικούς κύκλους κυριαρχεί η άποψη ότι τα μέσα δεν αποτελούν πανάκεια για οποιαδήποτε διδασκαλία.

8.4 Η ταξινόμηση των Οπτικοακουστικών Μέσων

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Ο πιο εύχρηστος και συχνά απαντώμενος τρόπος είναι εκείνος που διακρίνει τα εποπτικά μέσα σε: α) μη προβαλλόμενα οπτικά μέσα, β) μηχανήματα προβολής και προβαλλόμενα υλικά, γ) ακουστικά μέσα, δ) οπτικοακουστικά μέσα και ε) σε μέσα προγραμματισμένης διδασκαλίας.⁵⁹

8.4.1 Μη προβαλλόμενα οπτικά μέσα

1. Ο πίνακας

Είναι αδύνατο να νοηθεί σχολική τάξη σήμερα χωρίς την ύπαρξη ενός τουλάχιστον πίνακα, οι δε εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν πολύ συχνά κατά την εκτέλεση του διδακτικού έργου τους. Το μέγεθός του ποικίλλει, ενώ το παραδοσιακό χρώμα του είναι μαύρο (μαυροπίνακας).

Άσπρος πίνακας. Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις τον κλασικό πίνακα μπορεί να αντικαθιστά ή να υπάρχει παράλληλα ο άσπρος πίνακας με σκληρή και λεία επιφάνεια.

Μαγνητικός πίνακας. Αποτελείται από ένα ή δύο φύλλα μετάλλου (σίγγκος ή κασσίτερος) και στερεώνεται σε σανίδι ή χαρτόνι του ίδιου μεγέθους.

Φανελλοπίνακας. Συνήθως αποτελείται από σανίδι ή χαρτόνι ή φελιζόλ διαστάσεων 1μ X 0,6μ. ή 1μ X 1,25μ., του οποίου η μπροστινή πλευρά επενδύεται με φανέλλα, βελούδο ή τσόχα, χρώματος πράσινου, μαύρου ή άσπρου. Στον φανελλοπίνακα επικολλώνται διάφορα σχέδια με μικρή πίεση του αντίχειρα.

2. Οι χάρτες

Ο όρος χάρτες είναι γενικότερος και δεν αναφέρεται μόνο στους γεωγραφικούς χάρτες, αλλά περιλαμβάνει ποικίλους πίνακες λεκτικής ή εικονικής μορφής, αφίσες, φωτογραφίες, διαγράμματα, σχέδια. Γενικά, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μόνιμα και στατικά εκθέματα, τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει πριν την έναρξη του μαθήματος.

8.4.2 Μηχανήματα προβολής και προβαλλόμενα υλικά

1. Προβολείς

Χρησιμοποιούνται ευρύτατα στις σχολικές τάξεις όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων ως υποστηρικτικά μέσα της διδασκαλίας,

λόγω των μεγάλων δυνατοτήτων που παρέχουν στον εκπαιδευτικό. Διακρίνονται σε διασκόπια, επισκόπια και επιδασκόπια.

Διασκόπια. Είναι μηχανήματα προβολής slides ή ταινιών σταθερών εικόνων (film-strips) ή διαφανειών μεγάλου σχήματος. Προβάλλουν όχι μόνο διαφανείς εικόνες, αλλά και κείμενα, διαγράμματα, πίνακες, σχέδια, σχήματα κ.λπ.

Στα διασκόπια ανήκει το γραφοσκόπιο ή διασκόπιο ανακλώμενης δέσμης (overhead projector), το πιο εύχρηστο είδος προβολέα, επειδή δίνει τη δυνατότητα για εκτέλεση πολλών λειτουργιών, που κατά παράδοση επιτελούν αρκετά από τα προηγούμενα μέσα διδασκαλίας.

Στα διασκόπια ανήκουν και οι προβολείς κινηματογραφικών ταινιών.

Επισκόπια. Προβάλλουν αδιαφανείς εικόνες, κείμενα, διαγράμματα, σχέδια κ.λπ. Κατευθείαν από βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες, και λύνουν έτσι το πρόβλημα της άμεσης επικοινωνίας των μαθητών με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με τα οποία δεν είναι δυνατόν να έρθουν ταυτόχρονα σε επαφή όλοι μαζί, ενώ εξασφαλίζουν πολύτιμο χρόνο διδασκαλίας για άλλες δραστηριότητες.

Επιδασκόπια. Είναι σύνθετοι προβολείς -συνδυασμός διασκοπίου και επισκοπίου- οι οποίοι προβάλλουν διαφανείς και αδιαφανείς εικόνες.

2. Προβαλλόμενα υλικά

Εκτός από τα επισκόπια, που χρησιμοποιούν έτοιμη ύλη των βιβλίων, των περιοδικών και των εφημερίδων, οι άλλοι προβολείς, για να προβάλουν είδωλα στην οθόνη, απαιτούν ορισμένα υλικά. Τέτοια είναι τα slides, οι ταινίες σταθερών διαφανών εικόνων, οι κινηματογραφικές ταινίες (φιλμ) και οι διαφάνειες.

Slides

Ταινίες σταθερών διαφανών εικόνων

Ταινίες κινηματογράφου

Μεγάλες διαφάνειες

8.4.3 Ακουστικά μέσα διδασκαλίας

Τα οπτικά μέσα διδασκαλίας που προβάλλουν σταθερές ή κινούμενες εικόνες έχουν μειωμένη αξία ή δε μπορούν να σταθούν από μόνα τους χωρίς την ύπαρξη του προφορικού ή του γραπτού λόγου (σχολίων) και γενικότερα του ήχου. Η εκπαίδευση, δηλαδή προκειμένου να επιτύχει τους σκοπούς και τους στόχους της στην αγωγή των παιδιών, χρησιμοποιεί και την ακοή, τη δεύτερη σε σημασία αίσθηση μετά την όραση, για να μεταδώσει τα μηνύματά της.

Τα τρία πιο σπουδαία ακουστικά μέσα διδασκαλίας, είναι το ραδιόφωνο-ραδιοφωνικές εκπομπές, το μαγνητόφωνο-κασετόφωνο και οι δίσκοι γραμμοφώνου.

8.4.4 Οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας

Το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση διεγείρεται πολύ πιο εύκολα με τη χρήση διδακτικών μέσων που συνδυάζουν τον ήχο και την εικόνα, απευθύνονται, δηλαδή, ταυτόχρονα στην όραση και την ακοή, πράγμα που διευκολύνει κατά πολύ τη μάθηση.

Τέτοια μέσα είναι ο κινηματογράφος, η τηλεόραση και το μαγνητοσκόπιο (video), τα οποία καθιστούν αρκετά ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία. Επειδή η απόκτηση των μέσων αυτών κοστίζει, είναι απαραίτητο να υπάρχουν σοβαροί λόγοι που να δικαιολογούν την αγορά τους. Ένας τέτοιος σοβαρός λόγος θεωρείται η παροχή εμπειριών με τα οπτικοακουστικά μέσα τις οποίες οι μαθητές είναι αδύνατο να γνωρίσουν με άλλο τρόπο.

1. Η τηλεόραση

2. Μαγνητοσκόπιο (video)

3. Κινηματογράφος

8.4.5 Μέσα προγραμματισμένης διδασκαλίας

Η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι μία καθαρά εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, που ευνοεί την αυτονομία του μαθητή σχετικά με το πώς, το πότε και με τη βοήθεια ποιου αυτός θα διδαχθεί κάτι. Δίνει, επίσης, μεγάλη έμφαση στην άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή έπειτα από κάθε απάντησή του και χρησιμοποιεί ως μέσα για την υλοποίησή της τα προγραμματισμένα βιβλία, τις διδακτικές μηχανές και, στις πιο σύνθετες μορφές της, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στηρίζεται στις συμπεριφοριστικές αρχές της άμεσης ενίσχυσης και της βαθμιαίας προόδου στον τομέα της μάθησης και ανάγει τη θεμελίωσή της ως νέας μεθόδου στους: S. Pressey και B. Skinner, οι οποίοι κατασκεύασαν απλές διδακτικές μηχανές για την εφαρμογή της. Βέβαια εκείνο που παίζει ιδιαίτερο ρόλο σ' αυτή τη μέθοδο, δεν είναι η μηχανή ή το έντυπο, αλλά το πρόγραμμα και το πώς αυτό θα εκπονηθεί. Δηλαδή, ποια θα είναι η διάταξη και διάρθρωση της ύλης στα διαδοχικά στάδια, πόσα νέα στοιχεία θα συμπεριλαμβάνει κάθε στάδιο, πώς θα διατυπώνονται οι ερωτήσεις – απαντήσεις κ.λπ.

8.5 Η σπουδαιότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, παρά τα ποικίλα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν κατά τη διδακτική πράξη, προσφέρουν σημαντική υποστήριξη στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας – μάθησης και ωφελούν εκπαιδευτικό και μαθητές κατά διάφορους τρόπους.⁶⁰ Καταρχήν, τους φέρνουν σε επαφή με εμπειρίες που δεν είναι δυνατό να γνωρίσουν άμεσα και ελαττώνουν την τάση για ακατάσχετη πολυλογία. Παράλληλα, βοηθούν στην ανακάλυψη των σχέσεων και των συνδέσεων μεταξύ των πραγμάτων, που συντελούν στη μεγαλύτερη συγκράτηση της γνώσης. Επίσης, κάνουν τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα και παρακινούν τους μαθητές για συμμετοχή στη διαδικασία και ανάληψη πρωτοβουλιών. Επειδή προσφέρονται εξίσου στο σύνολο της τάξης, ευνοούν την ομοιόμορφη αντίληψη των πραγμάτων. Ακόμα, προσδίδουν στη μάθηση το απαιτούμενο βάθος, την ποικιλία και, την αποτελεσματικότητα. Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας δεν αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό, αλλά τον στηρίζουν και τον ενισχύουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Παραπομπές – Υποσημειώσεις

- 1. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Unesco (1999) (Μτφ.: Κ.Ε.Ε.), *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 166.
 - Durkheim, E. (1985) *Education et Sociologie*, (5^{ème} éd.), Paris: Presses Universitaires de France, p. 113.
- 2.** Πραγματοποιήθηκε το 1990. Unesco, ό.π., σελ. 48.
- 3.** Ξωχέλλης, Π. (1997) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 55.
- 4.** Στεφάνου, Ε. (2000) «Οι Νέες Προκλήσεις στο Χώρο της Εκπαίδευσης», *Το Βήμα*, 23 Απριλίου.
- 5.** Leif, J. (1980) *Où Va l' École*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 114.
- 6. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (1998) *Μελέτες-Έρευνες 1*, Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., σελ. 33.
 - Gosling, P. (1992) *Qui Est Responsable de l' Échec Scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 226.
- 7.** ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., ό.π., σελ. 35.
- 8.** *Le Monde de l' Education* (1994) "Le Système Educatif Demain", Tribune, Novembre, p. 29.
- 9.** Τύπας, Γ. και Μ. Παπαχρήστου (2000) «Το Σχολείο ως Θεσμός Παιδαγωγικής Ευτυχίας και Δημιουργίας Επιτυχημένων Πολιτών», *Δημόσιος Τομέας*, τ. 159, σελ. 29.
- 10.** Ευθυμίου, Π. (Υπουργός Παιδείας) (2001) (Συνέντευξη) «Επιστροφή στο Σχολείο», *Το Βήμα*, 22 Ιουλίου, σελ. Α.14.
- 11.** Κωτσίκης, Β. (1993) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 90.
- 12.** Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 13.** Σαϊτης, Χρ. (1992) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, (Έκδοση από τον Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 93.
- 14.** ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., ό.π., σελ. 21.
- 15.** Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμφορείται από δημοκρατικές αρχές, βλ. **σχετικά** Μοντεσσόρι, Μ. (1978) (Μτφ.: Μ. Γραμμένου), *Το Όραμα της Νέας Αγωγής*, Αθήνα: Γλάρος, σελ. 79 και Coudray,

- L. (1989) *Améliorer La Relation Enseignants - Enseignés*, Paris: Les Editions d' Organisation, p. 141.
16. Birzea, C. (1982) *La Pédagogie du Succès*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 130.
17. Κολιάδης, Ε. (1988) *Συμπληρωματικές Σημειώσεις Διδασκαλίας του Μαθήματος Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη II* (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 89.
18. Charlot, B. et al. (1992) *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*, Paris: Armand Colin, p. 58.
19. Τριλιανός, Θ. (1998) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Τόμ. Α', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 229.
20. Η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται στην αίθουσα διδασκαλίας είναι μία «μαγική» σχέση, **βλ. σχετικά** Dupont, P. (1982) *La Dynamique de la Classe*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 20.
21. Ο Εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει την εξουσία του, αλλά τη θέτει στην υπηρεσία των μαθητών του **βλ. σχετικά** Postic, M. (1979) *La Relation Éducatif*, (3^{ème} éd.), Paris: Presses Universitaires de France, p. 90.
22. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 231.
23. Dupont, P., ό.π., σελ. 126.
24. Γκότοβος, Α. (1994) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
25. Οι υπέρτατες αξίες του σεβασμού, της αγάπης στο μαθητή, της ευγένειας, πνίγονται πολλές φορές από τις «αξίες» της εξουσίας, της ιεραρχίας, κ.λπ. **βλ. σχετικά** Coudray, L., ό.π., σελ. 118.
26. Καψάλης, Αχ. (1984) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 424.
27. Gosling, P., ό.π., σελ. 112.
28. Καψάλης, Αχ. ό.π., σελ. 425.
29. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Dupont, P., ό.π., σελ. 9.
 - Κολιάδης, Εμ. (1989) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Τόμ. Α' (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 118.
30. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας (1999) (Πρακτικά Ημερίδας) *Μαθητική Διαρροή, Προγράμματα Κατάρτισης για τους Πρόωρα Εξερχόμενους από την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Παλαιοκρασάς, Σ., (Εισήγηση) «Σχεδιασμός Προγραμμάτων Κατάρτισης για τους Νέους που Διέρρευσαν από την Υποχρεωτική Εκπαίδευση», Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, 17 Δεκεμβρίου, σελ. 60.
31. Hameline, D. et al. (1979) *Le Sujet de l' Éducation*, Paris: Beauchesne, p. 92.
32. Κολιάδης, Εμ. (1991) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*, Τόμ. Β', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 167.

33. Χαραλαμπίδης, Ι. (1980) *Γενική Παιδαγωγική*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 107.
34. Παπάς, Αθ. (Χ.Χ) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τόμ. Α', Αθήνα: Δελφοί, σελ. 79.
35. ό.π., σελ. 79.
36. Postic, M., ό.π., σελ. 107.
37. Δήμου, Γ. (1996) *Η Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική Διερεύνηση του Φαινομένου*, Ιωάννινα: Χ.Ε., σελ. 11.
38. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Δήμου, Γ., ό.π., σελ. 11.
 - Μαρωνίτης, Δ. (2001) «Προσομοίωσης το Ανάγνωσμα», *Το Βήμα*, 29 Απριλίου, σελ. Α62.
39. Λακασάς, Απ. (1999) «Φροντιστήρια τα Νέα Υπέρ-σχολεία», *Καθημερινή*, 5 Δεκεμβρίου, σελ. 26.
40. Πυργιωτάκης, Ι. (2000) «Εκπαιδευτική Ανισότητα», *Τα Νέα*, 26 Ιουλίου, σελ. 6.
41. Γκότοβος, Θ. (1990) *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 184.
42. Πουντουράκης, Ι. (2000) «Ο Δούρειος Ίππος της Παραπαιδείας», *Τα Νέα*, 9-10 Δεκεμβρίου.
43. Unesco, ό.π., σελ. 259.
44. Τύπας, Γ. και Μ., Παπαχρήστου (2001) «Η Αναγκαιότητα της δια Βίου Εκπαίδευσης και ο Οργανωτικός Ρόλος της Πολιτείας», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 20, Μάιος, σελ. 96.
45. Unesco, ό.π., σελ. 259.
46. Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (2000) Β' Πανελλήνιο Συνέδριο – Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό. Ράπτης, Αρ. (Κεντρική Ομιλία) «Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια Σύνθεση Παλαιών και Νέων Αντινομιών», Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, σελ. 13-14.
47. Ράπτης, Αρ. και Αθ., Ράπτη (1997) *Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική Προσέγγιση*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 5.
48. ό.π., σελ. 209.
49. Δρεπάκης, Μ. (1998) *Τα Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα.
50. Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης. Β' Πανελλήνιο Συνέδριο, Ράπτης, Αρ., ό.π., σελ. 5.
51. Κανάκης Ι. και Μ., Βάμβουκας (1996) «Ο Εξοπλισμός των Σχολείων σε Οπτικοακουστικά Μέσα και οι Γνώσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίησή τους στη Διδασκαλία και τη Μάθηση», *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σελ. 108.
52. ό.π., σελ. 108.
53. Bigge, M. (1990) (Μτφ.: Α. Κάντας και Α. Χαντζή) *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκης.
54. Κανάκης Ι. και Μ., Βάμβουκας, ό.π., σελ. 110.

55. *Le Monde de l' Education*. (1994) "Classes tout Écran", Novembre, p. 34.
56. Παλιά θεωρούνταν ο εκπαιδευτικός ως ο σοφός που είχε τη «βάση δεδομένων» στο κεφάλι του· βλ. σχετικά *Le Monde de l' Education*. "L' Enseignant et la Machine", Novembre, p. 42.
57. Τριλιανός, Θ. (1998) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Τόμ. Β', (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα, σελ. 152.
58. Πετρουλάκης, Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*, Αθήνα: Φελέκη, σελ. 444.
59. Τριλιανός, Θ., ό.π., σελ. 178.
60. ό.π., σελ. 209.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Για να επιτύχει η ευρωπαϊκή ιδέα πρέπει να αρχίσει από τις αίθουσες των σχολείων. Εκεί να μάθει το παιδί πως είναι Ευρωπαίος, για να μην το ξεχάσει ποτέ...», είχε διακηρύξει ο γάλλος ακαδημαϊκός J. Quebent.

1. ΓΕΝΙΚΑ

Μετά από δύο δεκαετίες αδράνειας (1957-1976) στον εκπαιδευτικό τομέα, η Κοινότητα άρχισε να ενεργοποιείται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει με στόχο την προώθηση της κοινωνικο-οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής προσέγγισης των ευρωπαϊκών λαών. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση μπορεί να είναι ο μηχανισμός, μέσω του οποίου τα επιμέρους έθνη αφενός θα διατηρήσουν την ιστορική, πολιτιστική και εθνογλωσσική τους ταυτότητα και αφετέρου θα ενστερνισθούν τις ευρωπαϊκές αξίες.

«Η καθοριστική σημασία της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ως στοιχείο που συμβάλλει στην πολιτικο-οικονομική σύγκλιση της Κοινότητας και στην αλληλοκατανόηση και προαγωγή των κοινών αξιών, έχει αναγνωριστεί πολλές φορές από τα αρμόδια Κοινοτικά και εθνικά όργανα. Ιδιαίτερα, βέβαια, στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν την 24^η Μαΐου 1988, σχετικά με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση».¹

2. ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ

Βασικός στόχος της ευρωπαϊκής διάστασης είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της *ευρωπαϊκής συνείδησης*. Αλλά τι εννοούμε λέγοντας ευρωπαϊκή συνείδηση; «Πρώτα πρώτα είναι η πεποίθηση ότι είμαστε φορείς και κληρονόμοι ενός πανάρχαιου πολιτισμού, που γεννήθηκε, έδρασε και αναπτύχθηκε στην ίδια ήπειρο, της οποίας όλοι οι ευρωπαϊκοί λαοί είναι κάτοικοι. Οι ρίζες αυτής της κοινής κληρονομιάς είναι αναμφισβήτητα η ιουδαϊκοχριστιανική παράδοση και θρησκεία, όπως και ο αρχαίος ελληνορωμαϊκός κλασικός πολιτισμός, η αρχαία ελληνική επιστήμη, τέχνη και φιλοσοφία και η ρωμαϊκή κρατική οργάνωση και φυσικά το Ρωμαϊκό δίκαιο και η διοικητική πείρα της Ρωμαϊκής

αυτοκρατορίας».² Ακόμη, η αντίληψη ότι οι διάφορες εθνικές γλώσσες είναι εξέλιξη της μιας κοινής ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής ρίζας και πολλές λέξεις είναι οι ίδιες σ' όλες σχεδόν τις "ευρωπαϊκές" λεγόμενες γλώσσες.

«Η κοινή συνείδηση της ευρωπαϊκής μας καταγωγής αυξάνει το αίσθημα της αλληλεγγύης ανάμεσα στους ευρωπαϊκούς λαούς, της φιλίας και της αλληλοκατανόησης».

Ακόμη, βασικός στόχος της ευρωπαϊκής διάστασης είναι η άμβλυνση των αποκλίσεων ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

3. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Παρά το γεγονός ότι η Συνθήκη της Ρώμης της 25^{ης} Μαρτίου 1957 δεν καλύπτει τα εκπαιδευτικά θέματα, προοδευτικά αναπτύχθηκαν δράσεις στον τομέα αυτό ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70, με βάση ψηφίσματα και Συμπεράσματα που έδωσαν τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να ξεκινήσουν μια πρώτη συνεργασία στον τομέα αυτό».³

Σε αυτή τη βάση, το ενδιαφέρον της Κοινότητας για την εκπαίδευση συγκεκριμενοποιήθηκε με την έγκριση του ψηφίσματος του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνεδρίασαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 9^{ης} Φεβρουαρίου 1976, το οποίο περιλάμβανε ένα πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση. Στο ψήφισμα αυτό επισημαίνεται για πρώτη φορά ότι η εκπαίδευση θα παίξει σημαντικό ρόλο και εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος ευρωπαϊκή διάσταση.

Πραγματικό ιδρυτικό κείμενο, το ψήφισμα αυτό σηματοδοτεί την έναρξη μίας κοινοτικής συνεργασίας που θα επεκταθεί σταδιακά με την έγκριση νέων κειμένων, αλλά η οποία ήδη επιδιώκει μία καλύτερη πληροφόρηση και συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση της εκμάθησης των γλωσσών, ως θεμελιώδους λίθου για μία καλύτερη αμοιβαία κατανόηση.

«Η επιτροπή "ad hoc" για την Ευρώπη των Πολιτών (Μάρτιος 1985) έβαλε ορισμένες προτάσεις για τη συμμετοχή της νεολαίας στην ευρωπαϊκή οικοδόμηση, και ιδίως για την εκμάθηση των γλωσσών από μικρή ηλικία, για τις σχολικές ανταλλαγές και τις διακρατικές πρωτοβουλίες συνεργασίας».

Το συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας το Σεπτέμβριο του 1985 έθεσε τις βάσεις για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία. Στα συμπεράσματά του το Συμβούλιο επισημαίνει «Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής διάστασης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της Παιδείας των μελλοντικών πολιτών της Ευρώπης».⁴

Με την έγκριση της Ενιαίας Πράξης (1986), η ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση συνιστά πλέον μία αναγκαιότητα.

Μία πληρέστερη αποσαφήνιση του όρου ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση γίνεται στο ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24-5-1988. Το ψήφισμα με θέμα την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση που εγκρίθηκε επαναβεβαιώνει και προσδιορίζει ότι στόχοι της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης είναι οι ακόλουθοι:⁵

- Να ενισχυθεί στους νέους το νόημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας και να τους γίνει σαφής η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελιών πάνω στα οποία οι ευρωπαϊκοί λαοί προτίθενται σήμερα να θεμελιώσουν την ανάπτυξή τους, δηλαδή ειδικότερα η περιφρούρηση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, Απρίλιος 1978).
- Να προετοιμάσει τους νέους για τη συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας και για την επίτευξη συγκεκριμένων βημάτων προόδου προς την ευρωπαϊκή ένωση, όπως ορίζεται στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη.
- Να βοηθήσει τους νέους να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και την πρόκληση που συνεπάγεται, δεδομένου ότι τους θέτει μπροστά σ' ένα διευρυμένο οικονομικό και κοινωνικό χώρο.
- Να διευρυνθούν οι ιστορικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές γνώσεις των νέων για την Κοινότητα και τα κράτη μέλη της και να ευαισθητοποιηθούν οι νέοι ως προς τη σημασία της συνεργασίας των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου.

Το ψήφισμα αυτό καλεί τα κράτη μέλη καθώς και την Κοινότητα να προωθήσουν ενέργειες όπως, π.χ. την ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολικά προγράμματα, το παιδαγωγικό υλικό και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Σε άλλο ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της Κοινότητας στη Βιέννη, τον Οκτώβριο του 1991, για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, με θέμα: "Εκπαιδευτική πρακτική και περιεχόμενο των προγραμμάτων", τονίζεται η σημασία που έχουν οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές: «...οι αλλαγές αυτές θα επιταχύνουν σημαντικά την ανάπτυξη μιας Ευρωπαϊκής κοινωνίας πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης, στην οποία θα είναι απαραίτητες η κατανόηση και η ανεκτικότητα μεταξύ των διαφόρων κοινοτήτων (έθνη, μειονότητες, κοινότητες μεταναστών), μιας κοινωνίας στην οποία η εργασία, οι σπουδές και οι ελεύθερες δραστηριότητες θα

σφραγισθούν από την κινητικότητα, τις ανταλλαγές και την επικοινωνία...» (άρθρο 5).⁶

Ιστορική καμπή για την εξέλιξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση αποτελεί η συνθήκη του Μάαστριχ, το Φλεβάρη του 1992, με το άρθρο 126.

Όλες οι αποφάσεις, τα συμπεράσματα, οι συστάσεις, τα ψηφίσματα, οι ενέργειες και οι δραστηριότητες που έγιναν στην Ευρώπη τα χρόνια που πέρασαν απέδειξαν τη σπουδαιότητα της εισαγωγής της ευρωπαϊκής διάστασης σε κάθε μορφή και επίπεδο εκπαίδευσης, για το πιο μικρό παιδί του δημοτικού έως τον ενήλικα Ευρωπαίο πολίτη.⁷

Όμως η οργάνωση της υποδομής και η εφαρμογή στην πράξη της εισαγωγής της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας των 340.000.000 ευρωπαίων πολιτών «βρίσκει για πρώτη φορά στέγη» στη σύνοδο του Μάαστριχ.

Μόλις στη συνθήκη του Μάαστριχ επιτεύχθηκε να αναθεωρηθεί η συνθήκη της Ρώμης, ώστε να περιληφθεί η εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Η απόφαση αυτή, που διανοίγει σημαντικό τομέα δράσης για την εκπαίδευση, αποβλέπει στην ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης με διασφάλιση της αυτονομίας των χωρών ως προς την πολιτιστική-μορφωτική ιδιαιτερότητά τους. Στο κείμενο της συνθήκης αυτής περιλαμβάνονται τα εξής:

Άρθρο 126

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.
2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:
 - να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
 - να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,

- να προωθει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, με διάφορα κείμενα, υποστηρίζει και ενθαρρύνει αδιάκοπα την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Στο ψήφισμά του σχετικά με την «πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την προοπτική του 1993», το οποίο εγκρίθηκε τον Ιούνιο του 1992, τονίζει την ανάγκη ένταξης της ευρωπαϊκής διάστασης στη γενική κατάρτιση και την ανάγκη συγκρότησης μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας.

Η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή σε σχετική της έκδοση ρίχνει νέο φως στο θέμα, δεδομένου ότι δηλώνεται ότι η ευρωπαϊκή ιθαγένεια αποτελεί προστιθέμενη αξία για την πολυμορφία και τις ιδιαιτερότητες όλων, που εμπλουτίζει τον καθένα. Η Κοινότητα καλείται να προωθήσει με περισσότερη φαντασία την ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική εκπαίδευση.

4. Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα ως προς τους τρεις τομείς:

1. της διάδοσης της ευρωπαϊκής ιδέας,
2. της συμμετοχής στα προγράμματα ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών, και
3. της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

4.1 Διάδοση της Ευρωπαϊκής ιδέας

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν καθήκον να μορφώνουν τους νέους με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της καταπολέμησης των ανισοτήτων, της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφοράς. Είναι απαραίτητο, επίσης, να τους εμψυχήσουν την ιδέα του "Ευρωπαίου πολίτη". Στο πλαίσιο αυτό, η αναφορά στην Ευρώπη αποτελεί μία διάσταση που δεν αντικαθιστά τις άλλες διαστάσεις της εκπαίδευσης, αλλά τις εμπλουτίζει.

Συνεπώς, η κοινοτική δράση χρειάζεται ακόμη να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αγωγή του "Ευρωπαίου πολίτη". Η αγωγή αυτή θα μπορούσε να στηρίζεται:⁸

- I) στη διάδοση της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση μέσα από την εκμάθηση γλωσσών, την εργασία στα πλαίσια κοινών διακρατικών προγραμμάτων, τη γνωριμία των άλλων χωρών και μέσα από τις πληροφορίες που αποτελούν βάση και έναυσμα για προβληματισμό·
- II) στην κοινωνικοποίηση, μέσω διακρατικών ανταλλαγών, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να λειτουργούν και ως ευρωπαίοι πολίτες·
- III) στην καλύτερη κατανόηση και γνώση της πραγματικότητας της ευρωπαϊκής οικοδόμησης.

4.2 Συμμετοχή στα προγράμματα ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την οικοδόμηση της Ευρώπης είναι η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων.⁹ Η υλοποίησή της θα διευκολυνθεί ακόμα περισσότερο, εάν οι νέοι έχουν την δυνατότητα, ήδη από το σχολείο, να αποκτήσουν εμπειρία αυτής της κινητικότητας. Πράγματι, για να ενταχθεί αυτή η διάσταση στις πολιτιστικές συνήθειες, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν για τους μαθητές, ήδη από την πολύ μικρή ηλικία, οι ευκαιρίες να συναντούν και να αντιμετωπίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα.

Μια τέτοια διακρατική κινητικότητα είναι δυνατό να βασίζεται στην καλύτερη γνώση και αναγνώριση των συστημάτων άλλων χωρών. Αυτή η κινητικότητα είναι ήδη αναπτυγμένη με διάφορες μορφές, π.χ. μέσω των πολυάριθμων διμερών σχολικών ανταλλαγών και ταξιδιών. Ωστόσο, η κοινοτική δράση θα μπορούσε να εστιάζεται:¹⁰

- I) στις συμπράξεις, με βάση τη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε συγκεκριμένους

τομείς κοινού ενδιαφέροντος (γλώσσες, περιβάλλον, πολιτιστική κληρονομιά κτλ...).

- II) στα δίκτυα, δεδομένου, ότι αυτά συνιστούν δομές που επιτρέπουν την επέκταση της δράσης των συμπράξεων με αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό και τη διάδοση των αποτελεσμάτων και των εμπειριών.

4.3 Εκμάθηση ξένων γλωσσών

Η έλλειψη γνώσεων ξένων γλωσσών και η έλλειψη γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς αποτελεί σήμερα ένα από τα κύρια εμπόδια για την κινητικότητα. Πώς είναι δυνατόν να μεταβεί κανείς σε μία άλλη χώρα, ενώ δεν διαθέτει δυνατότητα επικοινωνίας; Για το λόγο αυτό οι γλωσσικές γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την κινητικότητα και τις ανταλλαγές και πρωταρχικό στόχο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και τη γνώση των άλλων πολιτισμών.

4.3.1 Η σημασία της εκμάθησης των ξένων γλωσσών

Το 2001 έχει κηρυχθεί από την Ε.Ε. και το Συμβούλιο της Ευρώπης «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών». Σύμφωνα με το σχετικό επεξηγηματικό υλικό, στόχος αυτής της κίνησης είναι «ο εορτασμός της γλωσσικής ποικιλίας της Ευρώπης» και η υποστήριξη της εκμάθησης περισσότερων γλωσσών από τους Ευρωπαίους πολίτες, με βάση την αντίληψη ότι «η γλωσσική ποικιλία αποτελεί στοιχείο-κλειδί για την πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης και για το μέλλον της» και όλες οι γλώσσες που μιλιούνται στην Ευρώπη αποτελούν στοιχείο της πολιτιστικής της κληρονομιάς και του μέλλοντός της.¹¹

«Οι γλώσσες είναι η επικοινωνία και η κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων. Η γλώσσα είναι πάνω και πρώτα απ' όλα το εργαλείο για τη μεταξύ τους καλύτερη επικοινωνία. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ένας τρόπος συνεισφοράς στην ειρήνη, μια ατομική προσπάθεια συνειδητή ή υποσυνείδητη που διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης. Ανοίγει πόρτες για εργασία, για εμπλουτισμό γνώσεων – φιλολογικών, πολιτιστικών και πολλών άλλων»,¹² είπε ο καθηγητής γλωσσολογίας στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης, Νόαμ Τσόμσκι, αναφερόμενος στη χρησιμότητα των ξένων γλωσσών.

Η αναγνώριση της αξίας των ξένων γλωσσών φαίνεται και από τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας στις 4 Ιουνίου 1984:

«Η γνώση ξένων γλωσσών είναι ένα στοιχείο κλειδί για τη δομή της Ευρώπης. Τα κράτη μέλη έχουν επιλέξει να σεβαστούν τη γλωσσολογική ποικιλία σ' αυτή τη δομή προκειμένου να διατηρηθεί υγιής ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός. Η γνώση των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας είναι ένας παράγων ευνοϊκός για την ελεύθερη κίνηση προσώπων, όπως συμφωνήθηκε στον τίτλο ΙΙΙ της Συνθήκης της Ρώμης, και διευκολύνει την πολιτική, οικονομική, τεχνική και επιστημονική συνεργασία με τα κράτη μέλη».¹³

Η γνώση ξένων γλωσσών, όμως, έχει ακόμα ένα σπουδαίο ρόλο να παίζει στην πολιτιστική και οικονομική σύνδεση των κρατών μελών με τρίτες χώρες, και ιδιαίτερα με τις γειτονικές.

Ακόμη και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πιστεύει ότι χρειάζεται «να δοθεί περισσότερη σημασία στη διδασκαλία γλωσσών, έτσι ώστε να μπορεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό νέων να μάθει την εθνική του γλώσσα, καθώς και μία άλλη ευρέως ομιλούμενη».¹⁴ Η γνώση μίας διεθνούς γλώσσας θα είναι απαραίτητη στο οικουμενικό χωριό και στην παγκόσμια αγορά του 21^{ου} αιώνα. Η χρήση δύο γλωσσών από όλους δεν είναι απραγματοποίητος στόχος. Η ικανότητα, άλλωστε, να μιλά κανείς πολλές γλώσσες ήταν, από ιστορική άποψη, συνηθισμένο φαινόμενο σε αρκετά μέρη του κόσμου. Σε πολλές περιπτώσεις η γνώση μιας διεθνούς γλώσσας είναι απαραίτητη και για την κατάκτηση των πιο πρόσφατων γνώσεων στις Επιστήμες και στην Τεχνολογία, οι οποίες θα βοηθήσουν μια χώρα να επιτύχει σύγχρονα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά και τους νέους να μάθουν πολλές γλώσσες, τους παρέχουμε τα εφόδια που χρειάζονται για να επιτύχουν στον κόσμο του αύριο.

4.3.2 Η εξέλιξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη διάρκεια των είκοσι τελευταίων ετών

Η διδασκαλία σύγχρονων γλωσσών γνωρίζει μεγάλη άνθηση από τη δεκαετία του '70 και μετά.

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι νεότεροι (15-24 ετών) είναι εκείνοι που έχουν αφιερωθεί περισσότερο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η τάση αυτή είναι εμφανής ανεξαρτήτως ξένης γλώσσας. Μεταξύ της γενιάς των σημερινών νέων (15-24 ετών) και εκείνης των γονιών τους (55 ετών και άνω), το ποσοστό των ατόμων που έχουν μάθει ξένες γλώσσες έχει διπλασιαστεί.¹⁵

Ο ενήλικος πληθυσμός των νότιων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει ελάχιστες γνώσεις ξένων γλωσσών. Στην Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία και την Πορτογαλία υπάρχουν πολλοί ηλικιωμένοι που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν «καμία» ξένη γλώσσα. Οι αγγλόφωνες χώρες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ηνωμένο Βασίλειο και Ιρλανδία) έχουν επίσης ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 50 ετών (πάνω από 50%), που δεν έμαθε ποτέ καμία ξένη γλώσσα.¹⁶

Αντιθέτως, η Δανία, το Λουξεμβούργο και οι Κάτω Χώρες, αποτελούν εξαίρεση: έχουν ενήλικο πληθυσμό με πολύ καλή κατάρτιση σε ξένες γλώσσες. Η τάση αυτή δεν έχει αλλάξει πολύ με το πέρασμα του χρόνου, δεδομένου ότι, σε όλες τις εξεταζόμενες ομάδες ενηλίκων, το επίπεδο γλωσσικών γνώσεων είναι πολύ υψηλό στις τρεις αυτές χώρες.

Η εξέλιξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών χαρακτηρίζεται από τη θεαματική πορεία των αγγλικών. Η γλώσσα αυτή κατέκλυσε τη ζωή των νεότερων με αποτέλεσμα το 65% των νέων να έχουν μάθει αγγλικά. Στις χώρες Δανία και Κάτω Χώρες το ποσοστό των αγγλομαθών είναι μεγαλύτερο από το 90%.

Αλλά η σημασία των αγγλικών δεν εμπόδισε την εξέλιξη άλλων γλωσσών. Έτσι, το ποσοστό των ατόμων που έχουν μάθει γαλλικά ή γερμανικά έχει διπλασιαστεί κατά τα τελευταία 20 χρόνια. Τα γαλλικά πέρασαν από ποσοστό 18% για τους πλέον μεγαλύτερους (55 ετών και άνω) σε ποσοστό 39% μεταξύ των νεότερων (15-24 ετών)· τα γερμανικά από 10% μεταξύ των πλέον μεγαλύτερων (55 ετών και άνω) σε 21% για την ομάδα 15-24 ετών.

Τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα δεν έχουν γνωρίσει εξίσου μεγάλη πρόοδο με τα αγγλικά και κατέχουν τη δεύτερη θέση σε όλες σχεδόν τις χώρες, εκτός από τη Δανία και τις Κάτω Χώρες, όπου τη δεύτερη θέση κατέχουν τα γερμανικά. Το Λουξεμβούργο, όπου τα γαλλικά και τα γερμανικά είναι οι δύο ευρύτερα διδασκόμενες γλώσσες, αποτελεί εξαίρεση καθώς και το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιρλανδία, όπου τα γαλλικά είναι η πρώτη ξένη γλώσσα.

Τα γερμανικά, που κατέχουν την τρίτη θέση μεταξύ των διδασκόμενων ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, γνώρισαν μία εξίσου σημαντική εξέλιξη όπως και τα γαλλικά, εκτός από τη Δανία και τις Κάτω Χώρες, όπου η διδασκαλία τους προσεγγίζει αυτή των αγγλικών. Σε άλλες χώρες (Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία και Πορτογαλία), τα γερμανικά ήταν πάντα γλώσσα ελάχιστα γνωστή και οι πιο νέοι δεν έχουν αντιστρέψει την τάση αυτή.

4.3.3 Η εξέλιξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχει γενικευτεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάθε μαθητής στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθαίνει μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ως

σύνολο, ο μέσος όρος του αριθμού ξένων γλωσσών που διδάσκονται ανά μαθητή κατά τη διάρκεια της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 1,4. Στην Ελλάδα, όμως, ο μέσος όρος εκμάθησης είναι 1,1.

Η Αγγλική είναι η γλώσσα που διδάσκεται περισσότερο και με διαφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός των μαθητών που μαθαίνουν άλλες επίσημες γλώσσες της Ε.Ε. Συνεπώς, κατά μέσο όρο στην Ε.Ε. το 91% των μαθητών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαθαίνουν την Αγγλική, ενώ το 34% μαθαίνουν την Γαλλική και το 15% τη Γερμανική.¹⁷ Στην Ελλάδα οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθαίνουν σε ποσοστά 64% Αγγλικά, 45% Γαλλικά και 2% Γερμανικά.

4.3.4 Η υπάρχουσα κατάσταση στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών στην Ελληνική Εκπαίδευση

Από τις προηγούμενες ενότητες που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών καθώς και από τις απαιτήσεις της «αγοράς εργασίας» προκύπτει η μεγάλη ανάγκη της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Ο καθηγητής γλωσσολογίας Γ. Μπαμπινιώτης θεωρεί την εκμάθηση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας για τον πολίτη της Ευρώπης εξίσου απαραίτητη, όπως είναι, π.χ., τα μαθηματικά ή η μητρική γλώσσα.

Αυτή την μεγάλη, όμως, αναγκαιότητα, την οποία το ελληνικό δημόσιο σχολείο όφειλε να τη στηρίξει με κάθε τρόπο, δυστυχώς την έχει παραχωρήσει στην ιδιωτική πρωτοβουλία, εις βάρος και πάλι της «δωρεάν παιδείας» που παρέχεται στην Ελλάδα. Δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν πιστοποιητικό ξένης γλώσσας με μόνη τη διδασκαλία στο δημόσιο σχολείο.

«Γιατί, όσο και αν έχει βελτιωθεί η κατάσταση έναντι του παρελθόντος, όσο και αν διαθέτουμε σήμερα πια στη δημόσια εκπαίδευση ένα καλό δυναμικό, ικανό να διδάξει σωστά την ξένη γλώσσα, η κατάσταση στη δημόσια εκπαίδευση από πλευράς ξενόγλωσσας παιδείας παραμένει προβληματική έως απογοητευτική. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν μέσα στο σχολείο μία έστω ξένη γλώσσα σε επίπεδο που να μπορούμε να πούμε ότι τη γνωρίζουν».¹⁸

Η ξένη γλώσσα δεν είναι δυνατόν να γίνει κτήμα του μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις 3 ώρες την εβδομάδα, ούτε βέβαια με τους 30 μαθητές στην τάξη.

Εξαιτίας της παραπάνω κατάστασης οι Έλληνες γονείς αναγκάζονται, για να μάθουν τα παιδιά τους ξένες γλώσσες, να τα στέλνουν στα φροντιστήρια, τα οποία συνεχώς αυξάνονται και από 2.000, που ήταν πριν από μία δεκαετία, σήμερα ξεπέρασαν τα 7.000.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, «οι τρόποι εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι σε φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα σε ποσοστό 80% περίπου».¹⁹

Ακόμη, σύμφωνα με μελέτη του κλάδου φροντιστών ξένων γλωσσών, ένα εκατομμύριο Έλληνες παρακολουθούν φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Από αυτούς το 40% είναι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι καταλαβαίνουμε τη μεγάλη δαπάνη που θα πρέπει να επωμισθούν οι γονείς για δίδακτρα. Όμως εκτός από τα δίδακτρα υπάρχουν τα εξέταστρα που καταβάλλουν σε ξένους κυρίως οργανισμούς (British Council, Institut Français d' Athènes, κ.ά.) και εδώ χρειάζεται να προσθέσουμε και τη δαπάνη των ξενόγλωσσων φροντιστηριακών βιβλίων.

Ωστόσο, η κατάσταση της παιδείας μας στον τομέα αυτό χρειάζεται και είναι δυνατόν να αλλάξει. Δεν είναι ανέφικτο να μαθαίνουν οι μαθητές στο δημόσιο σχολείο μία τουλάχιστον γλώσσα σε καλό επίπεδο. Αρκεί να υπάρξουν γενναίες προσπάθειες.

4.4 Οι καθοριστικοί παράγοντες ενίσχυσης του ευρωπαϊκού προσανατολισμού της Ελληνικής Εκπαίδευσης

4.4.1 Γενικά

Η Ελλάδα πλέον είναι στη νομισματική οικονομική ένωση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και σε λίγους μήνες το ευρώ θα αντικαταστήσει τη δραχμή.

Σκόπιμο θα ήταν, λοιπόν, η χώρα μας, για να μπορέσει να προχωρήσει στην ενίσχυση του ευρωπαϊκού προσανατολισμού της, να δώσει προτεραιότητα σε δύο καθοριστικούς παράγοντες, των οποίων οι αλλαγές θα οδηγήσουν ακόμη και στη σύγκλιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αυτά των άλλων κρατών μελών.

Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- I) ο εκπαιδευτικός και
- II) η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

4.4.1.1 Η καλλιέργεια του Ευρωπαϊκού προφίλ στο Ελληνικό σχολείο

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν «μεγάλο» ενδιαφέρον για την ευρωπαϊκή διάσταση. Αυτό κυμαίνεται γύρω στο 30%, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μας. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανώς οφείλεται: στο γεγονός της έλλειψης συγκεκριμένης και σταθερής πληροφόρησης από το κράτος για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα όργανά της, τους θεσμούς της, τα προγράμματα ανταλλαγών καθώς και στην περιορισμένη δυνατότητα γνώσης ξένων γλωσσών από τον Έλληνα Εκπαιδευτικό, κυρίως αυτών που είναι 50 ετών και άνω.

Το ελληνικό κράτος ίσως χρειάζεται να δείξει ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση αυτή, διότι είναι ένα θέμα πολύ σημαντικό, όπως η ένταξη στην Ο.Ν.Ε., η λειτουργία του ευρώ, κ.ά. Γιατί, εκτός από το οικονομικό, η Ελλάδα χρειάζεται να συμμετέχει στο πολιτικό, το πολιτιστικό αλλά και το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της νέας Ευρωπαϊκής πραγματικότητας. «Παράλληλα, είναι ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις βασικές αξίες του ελληνισμού και της ελληνικής παιδείας, χωρίς αυτό να μας οδηγήσει σε υπερβολές και σε ανώφελες παρελθοντολογίες».²⁰

Από τα προηγούμενα βλέπουμε πόσο απαραίτητο είναι να αλλάξει η μέχρι τούδε νοοτροπία που υπάρχει στον Έλληνα εκπαιδευτικό και να ενισχυθεί ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του.

Τα παραπάνω θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εάν γινόταν κατανοητά τα ακόλουθα:

1. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κυριότερος παράγοντας για την επιτυχία της Ευρωπαϊκής ιδέας. Είναι αυτός που θα ενσταλάξει τις αξίες στους αυριανούς Ευρωπαίους πολίτες.
2. Όλοι οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί, που είναι γύρω στα 4,5 εκατομμύρια (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) και αποτελούν το 3% του ενεργού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι μία ενιαία δύναμη αλλαγών και εξελίξεων.
3. Ο Ευρωπαίος εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, χρειάζεται να αποκτήσει νέο προφίλ, νέο τύπο.

4.4.1.2 Ο νέος τύπος εκπαιδευτικού της Ενωμένης Ευρώπης

Ο νέος τύπος εκπαιδευτικού της Ενωμένης Ευρώπης είναι απαραίτητο να διακρίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά, χωρίς τα οποία δεν θα

μπορέσει να ανταποκριθεί στο νέο ρόλο που καλείται να παίξει. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η προσαρμοστικότητα, η επαγγελματική καταλληλότητα, η κοινωνική υπευθυνότητα και η προσωπική αυτονομία.²¹

- **Ευπροσάρμοστος** είναι ο εκπαιδευτικός που κατέχει ένα σύνολο γενικών ικανοτήτων βιολογικών, ψυχολογικών, πνευματικών, που του επιτρέπουν μια έγκυρη προσαρμογή στον πιο μεγάλο αριθμό νέων καταστάσεων υπό τις οποίες θα κληθεί να εργαστεί. Είναι έτοιμος να υιοθετήσει μία νέα παιδαγωγική ιδέα, ένα νέο πρόγραμμα, μία νέα μέθοδο, ακόμη και νέα καθήκοντα. Αυτή η ετοιμότητά του για αλλαγή δε σημαίνει άκριτη αποδοχή όσων του προτείνουν, αλλά κριτική στάση απέναντι στην εμπειρία του παρελθόντος όσο και στις προοπτικές του μέλλοντος.
- **Κατάλληλος επαγγελματικά** είναι ο εκπαιδευτικός που έχει μία καλά συγκροτημένη ακαδημαϊκή μόρφωση, συμπληρωμένη με πλήρη επαγγελματική κατάρτιση (παιδαγωγική, ψυχολογική, διδακτική), που του επιτρέπουν να διασφαλίσει έγκυρη εκπαίδευση στους μαθητές του. Αυτή η κατάρτιση χρειάζεται να βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την επιμόρφωση, διότι η καθιέρωση της συνεχούς κατάρτισης έχει ζωτική σημασία, αλλά και αμβλύνει τις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες μέλη.
- **Υπεύθυνος κοινωνικά** είναι ο εκπαιδευτικός που έχει συνειδητοποιήσει τις ευθύνες του έναντι των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας, είναι έτοιμος να δεχτεί τον κοινωνικό έλεγχο και είναι σε θέση να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου.
- Ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα, καταλληλότητα και υπευθυνότητα είναι ένας **εκπαιδευτικός αυτόνομος**.²²

Η αυτονομία του χρειάζεται να είναι οικονομική, διοικητική, πνευματική και συναισθηματική.

Η **οικονομική του αυτονομία** θα του εξασφαλίσει αξιοπρεπή διαβίωση και απεριόριστη ενασχόληση με το έργο του. Το γεγονός ότι υπάρχουν μεγάλες μισθολογικές διαφορές στους εκπαιδευτικούς των κρατών μελών, είναι αρνητικό γεγονός. Συγκεκριμένα, τη «διάκριση» των πιο κακοπληρωμένων εκπαιδευτικών της Ένωσης κερδίζουν οι Έλληνες.

Η **διοικητική του αυτονομία** θα τον συνδέει ισότιμα με την εκπαιδευτική ιεραρχία, χωρίς δουλικότητα και εξάρτηση.

Η συναισθηματική και η πνευματική αυτονομία θα τον κρατούν σε μία συνεχή ανανέωση των συμπεριφορών του και θα του ανοίγουν νέους ορίζοντες.

4.4.1.3 Η Χρηματοδότηση της Ελληνικής Εκπαίδευσης

4.4.1.3.1 Το ποσοστό επί του Α.Ε.Π., των Ελληνικών δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση περιλαμβάνει: τη δημόσια και την ιδιωτική. Η ιδιωτική εκπαίδευση (γυμνάσια και λύκεια) καλύπτεται οικονομικά από τους γονείς, ενώ η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν.

Οι δαπάνες για τη δωρεάν εκπαίδευση στη χώρα μας είναι εκείνες που καλύπτονται από τον κρατικό προϋπολογισμό και τις πραγματοποιεί το Υπουργείο Παιδείας στο δημόσιο τομέα.

Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση κατανέμονται:

1. σε ποσοστό % επί του κρατικού προϋπολογισμού και κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και
2. σε ποσοστό % επί του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (Α.Ε.Π.)

Κατά τον καθηγητή Γ. Παπακωσταντίνου: «στην Ελλάδα δεν υπάρχει καμία εκτίμηση του οριακού κόστους για το σύνολο της εκπαίδευσης και ανά βαθμίδα, το οποίο είναι αναγκαίο για τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος».²³

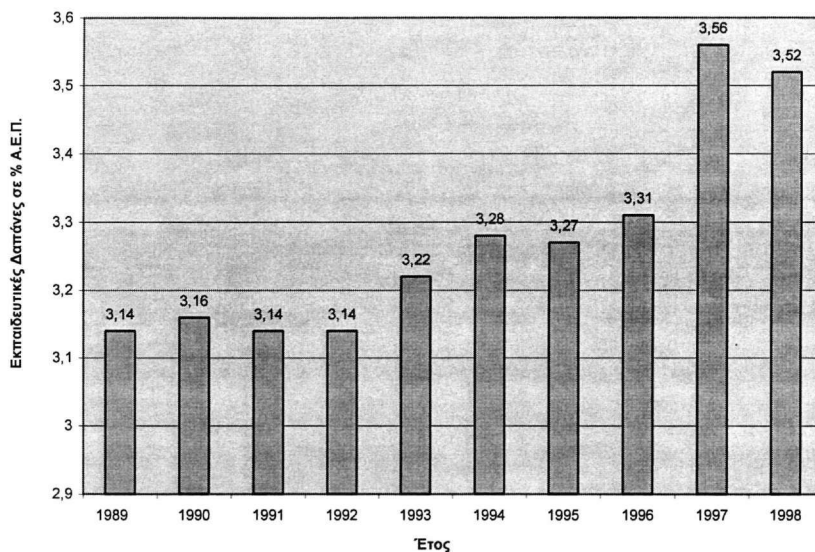
Ουσιαστικά, αυτό σημαίνει ότι το κράτος από οικονομική πλευρά δεν παίρνει αποφάσεις με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος – άρα κάλυψης του αντίστοιχου κόστους αυτών των αναγκών– αλλά με βάση τις χρηματοδοτικές δυνατότητές του καθώς επίσης και με βάση τη γενικότερη δημοσιονομική πολιτική που θέλει να εφαρμόσει.

**Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (Α.Ε.Π.) και Δαπάνες για την
Εκπαίδευση τη δεκαετία 1989 – 1998 (σε δισεκατομμύρια δραχμές)**

Έτος	Εκπαιδευτικές Δαπάνες σε % Α.Ε.Π.
1989	3,14
1990	3,16
1991	3,14
1992	3,14
1993	3,22
1994	3,28
1995	3,27
1996	3,31
1997	3,56
1998	3,52

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

Εκπαιδευτικές Δαπάνες σε % Α.Ε.Π.



Πηγή: Δρετάκης, Μ. (1998) *Τα προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (Έκδοση από το Συγγραφέα), Αθήνα.

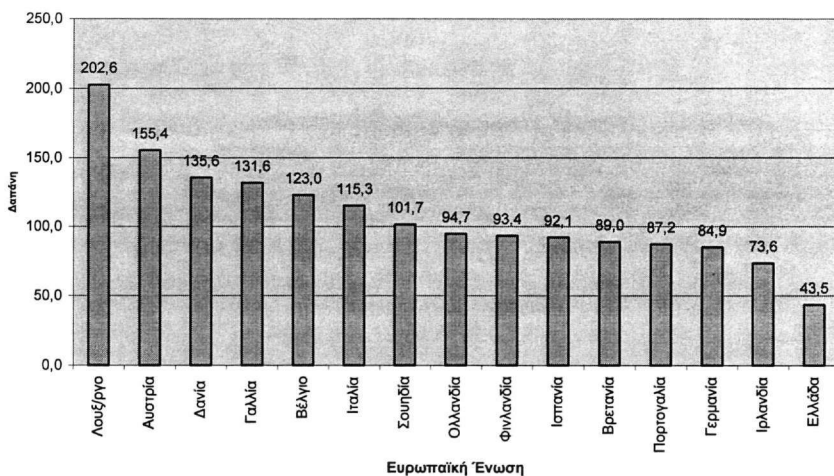
4.4.1.3.2 Το ποσοστό των εκπαιδευτικών δαπανών επί του Α.Ε.Π., των χωρών της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινότητας

Οι παραπάνω δαπάνες για την παιδεία σε ποσοστό του Α.Ε.Π. για τη δεκαετία (1989 - 1998) είναι πολύ χαμηλές. Και αυτό γίνεται φανερό συγκρίνοντας τις ελληνικές δαπάνες με αυτές των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα λιγότερα χρήματα στην Ευρώπη δαπανά το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ το 1998 η χώρα μας διέθεσε 3,7% από το Α.Ε.Π. για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την ώρα που ο μέσος όρος στην Ευρώπη ανέρχεται σε 5,1%.²⁴ Και, φυσικά, είναι η τελευταία στον κατάλογο των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τις δημόσιες δαπάνες για σχολεία. Παράλληλα, δαπανά ετησίως τα λιγότερα χρήματα ανά μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

Δημόσια δαπάνη ανά μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με μέσο όρο 100 στην Ευρωπαϊκή Ένωση)



Πηγή: Eurostat 2000

Δαπάνες για την Παιδεία σε ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος για το 1993 στην Ευρωπαϊκή Ένωση

A/A	Χώρες	Δαπάνες για την Παιδεία σε % επί του Α.Ε.Π. για το 1993
1	Νορβηγία	8,4
2	Σουηδία	8,3
3	Δανία	7,4
4	Φινλανδία	7,2
5	Ιρλανδία	6,2
6	Ολλανδία	5,9
7	Αυστρία	5,8
8	Γαλλία	5,8
9	Ισλανδία	5,6
10	Ιταλία	5,4
11	Ηνωμένο Βασίλειο	5,2
12	Βέλγιο	5,1
13	Πορτογαλία	5,0
14	Ισπανία	4,6
15	Ελλάδα	3,1 (3,3 για το 1996)
	Μέσος Όρος	5,9

* εκτός των χωρών Γερμανία, Λιχτενστάιν και Λουξεμβούργο.

Πηγή: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε.)

Δαπάνες για την Παιδεία σε ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος για το 1993 στην Ευρώπη

Α/Α	Χώρες	Δαπάνες για την Παιδεία σε % επί του Α.Ε.Π. για το 1993
1	Νορβηγία	8,4
2	Σουηδία	8,3
3	Δανία	7,4
4	Φινλανδία	7,2
5	Λετονία	6,7
6	Ουγγαρία	6,7
7	Μολδαβία	6,5
8	Ιρλανδία	6,2
9	Σλοβενία	6,2
10	Ουκρανία	6,1
11	Εσθονία	5,9
12	Ολλανδία	5,9
13	Αυστρία	5,8
14	Βουλγαρία	5,8
15	Γαλλία	5,8
16	Τσεχία	5,8
17	Σλοβακία	5,7
18	Ισλανδία	5,6
19	Πολωνία	5,5
20	Ιταλία	5,4
21	Λευκορωσία	5,3
22	Ελβετία	5,2
23	Ηνωμένο Βασίλειο	5,2
24	Βέλγιο	5,1
25	Πορτογαλία	5,0
26	ΦΥΡΟΜ	5,0
27	Ισπανία	4,6

28	Μάλτα	4,6
29	Λιθουανία	4,4
30	Ρωσία	4,4
31	Ρουμανία	3,6
32	Ελλάδα	3,1
		(3,3 για το 1996)
	Μέσος Όρος	5,7

Πηγή: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε.)

Δαπάνες για την Παιδεία σε ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος για το 1993 στην Υφήλιο

A/A	Χώρες	Δαπάνες για την Παιδεία σε % επί του Α.Ε.Π. για το 1993
1	Ταϊτζικιστάν	11,2
2	Ουζμπεκιστάν	11,0
3	Κονγκό	8,6
4	Ναμίμπια	8,6
5	Μογγολία	8,5
6	Σεϋχέλλες	8,5
7	Νορβηγία	8,4
8	Ζιμπάμπουε	8,3
9	Σουηδία	8,3
10	Μποτσουάνα	8,2
11	Μαλβίδες	8,1
12	Τουρκμενιστάν	7,9
13	Γουιάνα	7,8
14	Καναδάς	7,6

15	Μπαρμπάντος	7,5
16	Δανία	7,4
17	Κιριμπάτι	7,4
18	Αρμενία	7,3
19	Νέα Ζηλανδία	7,3
20	Σουρινάμ	7,3
21	Φινλανδία	7,2
22	Νότιος Αφρική	7,0
23	Swaziland	6,8
24	Γρενάδα	6,7
25	Κένυα	6,7
26	Λετονία	6,7
27	Ουγγαρία	6,7
28	Τόγκο	6,7
29	Κούβα	6,6
30	Αζερμπαϊτζάν	6,5
31	Μολδαβία	6,5
32	Αιθιοπία	6,4
33	Σαουδική Αραβία	6,4
34	Τυνησία	6,4
35	Ιρλανδία	6,2
36	Μοζαμβίκη	6,2
37	Σλοβενία	6,2
38	Τζαμάικα	6,2
39	Κουβέιτ	6,1
40	Ουκρανία	6,1
41	Μεξικό	6,0
42	Εσθονία	5,9
43	Ολλανδία	5,9
44	Αυστρία	5,8
45	Βουλγαρία	5,8
46	Γαλλία	5,8

47	Ισραήλ	5,8
48	Μαρόκο	5,8
49	Ομάν	5,8
50	Τσεχία	5,8
51	Βελίξε	5,7
52	Σλοβακία	5,7
53	Ισλανδία	5,6
54	Νησιά Φίτζι	5,6
55	Παναμάς	5,6
56	Αυστραλία	5,5
57	Πολωνία	5,5
58	Ιράν	5,4
59	Ιταλία	5,4
60	Καζακστάν	5,4
61	Βενεζουέλα	5,3
62	Η.Π.Α.	5,3
63	Λευκορωσία	5,3
64	Ελβετία	5,2
65	Ηνωμένο Βασίλειο	5,2
66	Βέλγιο	5,1
67	Μαλαισία	5,1
68	Αίγυπτος	5,0
69	Πορτογαλία	5,0
70	Τανζανία	5,0
71	ΦΥΡΟΜ	5,0
72	Λεσότο	4,9
73	Τόνγκα	4,8
74	Ιαπωνία	4,7
75	Ισπανία	4,6
76	Κόστα Ρίκα	4,6
77	Μάλτα	4,6
78	Βανουάτου	4,5

79	Ακρωτήριο του Verde	4,4
80	Λιθουανία	4,4
81	Ρωσία	4,4
82	Κύπρος	4,3
83	Costa Rica	4,2
84	Κορέα	4,2
85	Νησιά του Σολομώντα	4,2
86	Σαμόα	4,2
87	Σενεγάλη	4,2
88	Συρία	4,2
89	Ονδούρα	4,1
90	Ταϊλάνδη	4,0
91	Μπαχάμες	3,9
92	Τζιμπουτί	3,8
93	Ινδία	3,7
94	Μαυρίκιος	3,7
95	Μπουρούντι	3,7
96	Κιργιζία	3,6
97	Ρουμανία	3,6
98	Τρινιδάντ	3,6
99	Κατάρ	3,5
100	Κολομβία	3,5
101	Μαλάουι	3,4
102	Saint Kitts and Nevis	3,3
103	Αργεντινή	3,3
104	Γκάνα	3,1
105	Ελλάδα	3,1
106	Σρι Λάνκα	3,1
107	Εκουαντόρ	3,0
108	Καμερούν	3,0
109	Νεπάλ	2,9
110	Κεντρική Αφρική	2,8

111	Ουρουγουάη	2,8
112	Παραγουάη	2,8
113	Γκάμπια	2,7
114	Πακιστάν	2,7
115	Χιλή	2,7
116	Ζάμπια	2,6
117	Τσαντ	2,6
118	Φιλιππίνες	2,4
119	Λάος	2,3
120	Μπανγκλαντές	2,3
121	Γουίνεα	2,2
122	Ινδονησία	2,2
123	Μαλί	2,1
124	Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	2,0
125	Ουγκάντα	2,0
126	Κίνα	1,9
127	Λίβανος	1,9
128	Ισημερινή Γουινέα	1,8
129	Άγιος Δομίνικος	1,7
130	Γουατεμάλα	1,6
131	Ελ Σαλβαδόρ	1,6
132	Αϊτή	1,4
	Μέσος Όρος	5,0

Πηγή: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε.)

4.4.1.3.3 Συμπεράσματα

Η Ελλάδα δαπάνησε το 1993 για την Παιδεία το 3,1% του Α.Ε.Π. και το ποσοστό αυτό αυξήθηκε μόλις στο 3,52% το 1998.

Ο αντίστοιχος μέσος όρος για τις 132 χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο για τις οποίες έχουμε στοιχεία είναι 5,0%. Συγκρίνοντας τα στοιχεία, παρατηρούμε ότι στην παγκόσμια κατάταξη η Ελλάδα βρίσκεται στην 105^η θέση σε σύνολο 132 χωρών και έχει μεγαλύτερο ποσοστό μόνο από χώρες με τις οποίες κάθε άλλο παρά θα ήθελε να συγκρίνεται στον οικονομικό τομέα.

Το νούμερο όμως αυτό δεν είναι άμεσα συγκρίσιμο, μια και η Ελλάδα είναι σωστό να συγκρίνεται με το γεωγραφικό χώρο στον οποίο βρίσκεται και όχι με χώρες που ανήκουν στον Τρίτο Κόσμο. Στον Ευρωπαϊκό χώρο ο μέσος όρος ανεβαίνει στο 5,7% και η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση, μακριά από την αμέσως προηγούμενη χώρα.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο μέσος όρος είναι 5,9% για το 1993, σχεδόν διπλάσιος από το 3,1% της Ελλάδας την αντίστοιχη χρονιά.

Θα μπορούσε κάποιος να εκφράσει την άποψη ότι τα στοιχεία είναι του 1993 και άρα δεν είναι πρόσφατα, όμως παρατηρώντας τον πίνακα του καθηγητή Δρετάκη βλέπουμε ότι οι αυξήσεις που ακολουθούν τις επόμενες χρονιές είναι πολύ μικρές. Και ακόμη, σύμφωνα με το προσχέδιο του κρατικού προϋπολογισμού για το 2002, οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες θα ανέλθουν στο 3,48 επί του Α.Ε.Π., ενώ ο μέσος κοινοτικός όρος θα ξεπεράσει το 5,5.

Είναι φανερό ότι η απόσταση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση στον τομέα των εκπαιδευτικών δαπανών²⁵ συνεχώς αυξάνεται και κάθε άλλο παρά μπορούμε να μιλάμε για πορεία σύγκλισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παραπομπές – Υποσημειώσεις

1. Καζαμίας, Α. κ.ά. (1993) *Συγκριτική Παιδαγωγική III. Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 160.
2. Βώρος, Φ. (1994) «Τι μπορεί να Σημαίνει Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης για τους Άλλους Ευρωπαίους και για μας; Από τους Άλλους Ευρωπαίους και από μας;», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.34-35, Απρίλιος – Σεπτέμβριος, σελ. 244.
3. Commission des Communautés Européennes (1993) *Livre Vert sur la Dimension Européenne de l'Éducation*, Septembre, Bruxelles: Commission, p.18.
4. Ζαφαράς, Α. (1993) «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Αρχική Κατάρτιση και τη Συνεχή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 68.
5. Commission des Communautés Européennes, ό.π., σελ. 19.
6. Κακαβούλης, Α. (1993) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία*, (Έκδοση από το Συγγραφέα) Αθήνα.
7. Ζαφαράς, Α. (1993) «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Αρχική Κατάρτιση και τη Συνεχή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 69.
8. Commission des Communautés Européennes, ό.π., σελ. 6.
9. Eurydice. Education – Formation Jeunesse (1992) *L'Europe à l'École: Les Partenariats Scolaires*, Juin, Bruxelles: Eurydice, p.17.
10. Commission des Communautés Européennes, ό.π., σελ. 9.
11. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* (2001) «Η Γλωσσική μας Ποικιλία», 21 Οκτωβρίου.
12. **Βλ. σχετικά** τη συνέντευξη που παραχώρησε ο Ν. Τσόμκι στην *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* στις 3-11-2001 για τη σημασία της εκμάθησης των Ξένων Γλωσσών.
13. Μαρκόπουλος, Απ. (1990) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών-Μελών* (Έκδοση από το Συγγραφέα) Θεσσαλονίκη.
14. Unesco (1999) (Μτφ.: Κ.Ε.Ε.) *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της*, Αθήνα: Gutenberg.
15. Eurydice – Eurostat. Εκπαίδευση. Κατάρτιση. Νεότητα. (1997) *Οι Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση '97* Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σελ. 67.
16. ό.π., σελ. 67.

17. Eurydice – Eurostat. Εκπαίδευση. Κατάρτιση. Νεότητα. (2000) *Οι Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση 1999-2000*, Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σελ. 159.
18. Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
19. Κάτσικας, Χ. και Γ., Καββαδίας (1996) *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.93.
20. Καζαμίας, Α., και Μ., Κασσωτάκης (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σελ. 31.
21. Κοσμόπουλος, Α. κ.ά. (1996) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 317.
22. ό.π., σελ. 317.
23. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000) «Το Κόστος της Εκπαίδευσης», στο ΕΚΚΕ, *Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, σελ. 14.
24. *Το Βήμα* (2000) «Ρεπορτάζ», 1^η Φεβρουαρίου, σελ. 16.
25. Eurydice (1995) *La Formation Continue des Enseignants dans l' Union Européenne et dans les Pays de l'AELE/EEE*, Bruxelles: Eurydice, p.21.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ

*«Τα σκολειά χτίστε!
Λιτά χτίστε τα, απλόχωρα, μεγάλα,
γερά θεμελιωμένα, από της χώρας
ακάθαρτης, πολύβοης, αρρωστιάρας
μακριά μακριά τανήλιαγα σοκάκια,
τα σκολειά χτίστε!
Και τα πορτοπαράθυρα των τοίχων
περίσσια ανοίχτε, νάρχεται ο κυρ Ήλιος, ...*

*Στη γη της ομορφιάς, αρματωμένη
την επιστήμη, η Ομορφιά χαρά της!
αρχή σοφίας!...*

Κ. ΠΑΛΑΜΑΣ
«Πολιτεία και Μοναξιά» 24-4-1910

1. ΓΕΝΙΚΑ

Η εμπειρική αξιολόγηση των στοιχείων που αφορούν τα σχολικά κτίρια και η συγκριτική εκτίμηση των δεδομένων που συγκεντρώνονται κατά την έρευνα αποτελούν την αναγκαία βάση εξαγωγής επιστημονικών διαπιστώσεων και συμπερασμάτων.

Το σχολικό κτίριο, αναπόσπαστο μέρος του δομημένου περιβάλλοντος, χρειάζεται να μελετηθεί τόσο ως προς την ιστορική του εξέλιξη στον Ελλαδικό χώρο όσο και ως προς την εξέλιξη των προδιαγραφών και κανόνων κατασκευής του, αλλά και ως προς την εκτίμηση της κατάστασης των υπαρχόντων σχολείων από πλευράς απαιτήσεων, λειτουργικότητας, εργονομικής διάταξης των εσωτερικών χώρων, από πλευράς κατασκευαστικής αρτιότητας και σχέσης δυναμικότητας σε έμπυχο υλικό και επιφανείας περιβάλλοντος χώρου.

Επιβάλλεται, ακόμη, η μελέτη της θέσης του σχολικού κτιρίου σε σχέση με την πολεοδομική και περιβαλλοντολογική ανάπτυξη της περιοχής που το περιβάλλει.

2. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ Ή ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΥ

Με τον όρο σχολικά κτίρια ή διδακτήρια εννοούμε τα ειδικώς κατασκευασμένα κτίρια ή τα κτιριακά συγκροτήματα όπου στεγάζονται τα σχολεία.

«Ο χώρος μέσα στον οποίο τελείται η λειτουργία της διδασκαλίας θεωρείται διδακτικός χώρος. Το σύνολο τέτοιων διδακτικών χώρων σε ένα κτίριο ή σε συγκρότημα κτιρίων, που προορίζεται να στεγάσει τις λειτουργίες για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτελεί το διδακτήριο».¹

Με τη σημερινή έννοια, διδακτήρια καλούμε όλα εκείνα τα κτίρια που διατίθενται για τη στέγαση και τις λειτουργίες της διδακτικής για όλες τις βαθμίδες και τα είδη εκπαίδευσης.

Αναφερόμαστε στο διδακτήριο και όχι μόνο στο σχολικό κτίριο, για να συμπεριλάβουμε, εκτός από τους δομημένους χώρους των αιθουσών, των γραφείων, των εργαστηρίων και των βοηθητικών χώρων, και τον αύλειο χώρο και τις ανοιχτές αθλητικές εγκαταστάσεις.

Το διδακτήριο ως δημόσιο κτίριο εξυπηρετεί το κοινωνικό περιβάλλον της περιοχής στην οποία βρίσκεται. Συνήθως, μαζί με την εκκλησία, αποτελεί το κοινωνικό κέντρο του οικισμού και σ' αυτό συντέλεσε ο στενός δεσμός της Εκκλησίας με την Παιδεία.²

Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου προσδιορίζεται από τις διδακτικές διαδικασίες οι οποίες πρόκειται να λάβουν χώρα σ' αυτό, από τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει η πολιτεία, από τις κοινωνικοοικονομικές δομές κ.λπ.

Η ιστορία των εκπαιδευτικών κτιρίων θα μπορούσε, ασφαλώς, να αποτελέσει ένα ειδικό κεφάλαιο της ιστορίας της αρχιτεκτονικής.

2.1 Το διδακτήριο στην Αρχαιότητα και τους Κλασικούς χρόνους.

«Το σχολείο ως διακριτός θεσμός πρωτοεμφανίζεται σε πολιτισμούς της Μεσοποταμίας κατά την τρίτη χιλιετία π.Χ. Για τη στέγασή του διαμορφώνεται ειδικός χώρος εντός του παλατιού και του ναού».³

Η αρχαιολογική σκαπάνη έχει εντοπίσει, για παράδειγμα, δύο αίθουσες διδασκαλίας εντός του ανακτόρου της πόλης Μαρί του

Ευφράτη, που πυρπολήθηκε στα τέλη της δεύτερης χιλιετίας π.Χ. Μέσα στις αίθουσες βρέθηκαν υπολείμματα θρανίων και σχολικού υλικού. Ακόμη, ευρήματα διδασκαλίας της γραφής εντοπίστηκαν και στο ανάκτορο της Κνωσσού, στην Κρήτη.

«Στην κλασική Ελλάδα» οι γραμματιστές, που διδασκαν σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας γραφή και ανάγνωση, χρησιμοποιούσαν ως σχολική αίθουσα ένα οποιοδήποτε δωμάτιο. Μέσα σε αυτό υπήρχε ο *θρόνος* του διδασκάλου και ανάλογα *βάθρα* (παγκάκια) για τους μαθητές, οι οποίοι, ελλείψει τραπεζοθρανίων, ακουμπούσαν τις πινακίδες, πάνω στις οποίες έγραφαν, στα γόνατά τους.⁴

2.2 Το διδακτήριο στους Βυζαντινούς χρόνους και την Τουρκοκρατία.

Στους βυζαντινούς χρόνους ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης δεν υπήρχε ούτε κεντρικό κρατικό όργανο που να εποπτεύει τα σχετικά με την εκπαίδευση, η οποία, ουσιαστικά, βρισκόταν κάτω από τον έλεγχο της εκκλησίας. Η οργάνωσή της είχε τοπικό, περισσότερο, αποκεντρωτικό θα λέγαμε χαρακτήρα.⁵

Σχολικά κτίρια με τη σημερινή έννοια δεν υπήρχαν.

Μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης και την κατάληψη του ελληνικού χώρου από τους Τούρκους, ολόκληρη η χώρα, όπως ήταν φυσικό, βυθίστηκε σε πνευματικό σκοτάδι.

Όχι μόνο τα σχολεία που υπήρχαν έκλεισαν, αλλά και αυτοί οι λίγοι μορφωμένοι Έλληνες που απόμειναν έφυγαν και εγκαταστάθηκαν σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

«Ωστόσο, μετά την πρώτη αναταραχή, ο λαός άρχισε να συσπειρώνεται γύρω από τη μοναδική οργανωμένη δύναμη των χρόνων αυτών, την εκκλησία, που πρωτοστάτησε στα θέματα τα σχετικά με την εκπαίδευση και γενικότερα με την παιδεία των υπόδουλων Ελλήνων».⁶

Δύσκολα θα μπορούσε να μιλήσει κανείς για σχολικό κτίριο την εποχή αυτή. Ως χώρος διδασκαλίας χρησίμευε κάποιος χώρος μοναστηριού, το μετόχι ή ο νάρθηκας της εκκλησίας. Άλλοτε, κτιζόταν κάποιο κτίριο μέσα στον περίβολο της εκκλησίας, πράγμα που εξυπηρετούσε και τον δάσκαλο, που, όπως ήδη αναφέραμε, ήταν συνήθως κληρικός. Τα κτίρια αυτά αποτελούνταν από έναν ή δύο χώρους με ορθογωνική κάτοψη, που ικανοποιούσαν τις βασικές ανάγκες της διδασκαλίας και της κατοικίας του δασκάλου, χωρίς φυσικά να εξασφαλίζουν τους

απαραίτητους χώρους υγιεινής πρέπει να ήταν πολύ απλά, προσαρμοσμένα στα υλικά και τη μορφή της τοπικής αρχιτεκτονικής.

Στη συνέχεια, όμως, και ιδίως με την ανάπτυξη αστικών στρωμάτων στην Ελλάδα, με δωρεές πλουσίων και με τη βοήθεια των κατοίκων της περιοχής χτίστηκαν κτίρια «προς διδασκαλίαν κατάλληλα» και «ευρύχωρα», και μάλιστα στα εκλεκτότερα σημεία πόλεων.

Στην Αθήνα το πρώτο σχολείο που κτίστηκε στις αρχές του 18ου αιώνα, με έξοδα του ιερομόναχου Γρηγορίου Σωτήρη από την Ιταλία, ήταν το «Φροντιστήριο Ελληνικών Μαθημάτων». Σημαντικά σχολεία της εποχής του 18ου αιώνα (1780) ήταν η σχολή της Βυτίνας και η σχολή της Δημητσάνας.

«Σχετικά με το σχολικό εξοπλισμό, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, στα χρόνια της Τουρκοκρατίας ήταν σχεδόν ανύπαρκτος. Τα παιδιά κάθονταν σταυροπόδι στο πάτωμα ή πάνω σε χράμια και ψάθες. Ο Γεννάδιος ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τα θρανία στη σχολή που δίδασκε, στο Βουκουρέστι».⁷

2.3 Το διδακτήριο στην περίοδο 1821 – 1831

Η περίοδος 1821 – 1827 ήταν κρίσιμότερη και για την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους και για την αναγέννηση της Παιδείας. Επικρατέστερη διαπίστωση είναι ότι, τουλάχιστο όσον αφορά τα σχολικά κτίρια, τίποτα δεν κτίστηκε τα χρόνια αυτά.

Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης έγινε από τον Ι. Καποδίστρια, την περίοδο 1827 – 1831. Όταν ο Καποδίστριας φτάνει στο Ναύπλιο το 1828 η διαπίστωση είναι ότι: «κανένα σχολείο δεν υπήρχε στη χώρα. Όμως μέσα σε ένα μήνα, τον Φεβρουάριο 1828, συστάθηκαν μόνο στα νησιά του Αιγαίου 22 αλληλοδιδασκτικά σχολεία».⁸

Σημαντικό είναι ότι για πρώτη φορά στην Ελλάδα γίνεται οργανωμένη προσπάθεια για να κτισθούν διδακτήρια που να ικανοποιούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να στεγάσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο *Εγχειρίδιον διά τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία* του Ιωάννη Κοκκώνη, που τυπώθηκε στο εθνικό τυπογραφείο της Αίγινας το 1830, ολόκληρο το πρώτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο κτίριο και στον εξοπλισμό του σχολείου.⁹ Έτσι, διαβάζουμε ότι το σχολείο πρέπει να

κτίζεται σε τόπο παράμερο και ότι η αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να έχει ορθογωνική κάτοψη και να είναι ισόγεια. Σχετικά με τις διαστάσεις της, αυτές εξαρτώνται βέβαια από τον αριθμό των μαθητών, καθορίζεται όμως μέγιστο πλάτος 9-10 μ. και ύψος 5-7 μ. Σε κάθε μαθητή αναλογούν 0,56 τ.μ. αίθουσας διδασκαλίας (σήμερα αναλογούν 1,5-2,0 τ.μ. ανά μαθητή). Το έδαφος της αίθουσας πρέπει να έχει κλίση 0,27μ./0,54μ. μήκους αίθουσας, προς το μέρος της έδρας και τα παράθυρα να είναι ανοιγμένα το ένα απέναντι από το άλλο, στις δύο μακριές πλευρές της αίθουσας διδασκαλίας, σε ύψος 2 μ. πάνω από το έδαφος. Αν υπάρχει μια πόρτα, αυτή πρέπει να είναι κοντά στην έδρα, για να μπορεί ο δάσκαλος να ελέγχει την είσοδο και την έξοδο των μαθητών. Αν υπάρχουν δύο, τότε η μία από αυτές είναι μεγάλη και προορίζεται για τους μαθητές και η άλλη για το δάσκαλο. Η έδρα, τέλος, πρέπει να είναι τοποθετημένη πάνω σε βάθρο με ύψος 0,65 μ. και «πολλάς βαθμίδας». Τα ανωτέρω αποτελούν ένα πρόπλασμα προδιαγραφών της εποχής εκείνης.

Εκτός από τον Κοκκώνη, εκτενή αναφορά στο διδακτήριο θα κάνει αργότερα και ο Σπ. Μωραΐτης στη *Διδασκαλική* (1880), όπου επεκτείνει τον προβληματισμό του και σε θέματα υγιεινής του διδακτηρίου.¹⁰ Έτσι, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στις προδιαγραφές του οικοπέδου, το οποίο προτείνει να είναι κεντρικό, αλλά σε ήσυχη γειτονιά, με καλό ηλιασμό και χωρίς υγρασία.

«Βάση» της περιόδου Καποδίστρια στην εκπαίδευση αποτέλεσε το «Αλληλοδιδασκαλικό Σχολείο».

Από το 1828 και μετά γίνεται αναφορά στην έννοια του *κανονικού* αλληλοδιδασκαλικού σχολείου, σε συνάρτηση με την οικοδόμηση ενός νέου σχολικού κτιρίου, και, κατά συνέπεια, στη μη κανονικότητα των παλαιότερων αλληλοδιδασκαλικών εφαρμογών. «Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τώρα πλέον, συχνότερα απ' ό,τι προηγουμένως, επιδιώκεται η οικοδόμηση νέων σχολικών κτιρίων αντί να χρησιμοποιούνται άλλα κτίρια που αρχικά είχαν τελείως διαφορετική χρήση». ¹¹ Έτσι, ο ίδιος ο Καποδίστριας έγραφε στον Προσωρινό Κυβερνήτη της Σπάρτης και της Καλαμάτας το 1829:

«Την διεύθυνσιν της οικοδομής και την λοιπήν διακόσμησιν του σχολείου οφείλετε να εμπιστευθήτε εις άνθρωπον ειδήμονα της μεθόδου και δεδοκιμασμένον διά να μη ματαιωθώσι τα έξοδα και αι ελπίδες των πολιτών. Εάν δεν υπάρχει αυτού τοιούτος θέλει ειδοποιήσει την κυβέρνησιν να προνοήση και να πέμψη άξιον διευθυντήν της οικοδομής».¹²

Η Κυβέρνηση δίνει όλο και μεγαλύτερο βάρος στην οργάνωση της κατασκευής των σχολικών κτιρίων και για πρώτη φορά το 1838, με το διάταγμα της Γενικής Γραμματείας Εσωτερικών αρ. 10295,

επιβάλλεται επισήμως η παρέμβαση ενός μηχανικού, για την εκπόνηση των σχεδίων, τον προγραμματισμό των δαπανών, καθώς και την ίδια την κατασκευή.

Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά την καποδιστριακή εποχή χρησιμοποιήθηκαν στήλες αρχαϊκού ρυθμού, αψίδες, προστεγάσματα, μετόπες και άλλα συναφή αρχιτεκτονικά στοιχεία για να προσδώσουν λαμπρότητα στα διδακτήρια των αλληλοδιδασκτικών σχολείων.

2.4 Το διδακτήριο στη Νεοκλασική περίοδο 1831 – 1930

Η αγάπη και ο θαυμασμός για τη χαμένη παράδοση των αρχαίων προγόνων, η οποία συμπύκνωσε συσσωρευμένη γνώση και καλαισθησία, δημιουργεί μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του νέου αιώνα αρχαιοπρεπή κτίρια που εμείς πλέον έχουμε συνηθίσει να ονομάζουμε «νεοκλασικά». ¹³ Τα αρχαιοπρεπή αρχιτεκτονικά στοιχεία καθιερώθηκαν με νομοσχέδιο το 1894.

Λόγω της εξωτερικής τους λαμπρότητας και μεγαλοπρέπειας, τα σχολεία αυτά που ακολουθούν το νεοκλασικό ρυθμό ονομάστηκαν *μικρά πανεπιστήμια*. Βέβαια, τα περισσότερα σχολεία την εποχή αυτή στεγάζονταν σε άσημα κτίρια, πολλά από τα οποία είχαν κριθεί προηγουμένως ακατάλληλα για οποιαδήποτε άλλη χρήση. Αναφορές επιθεωρητών της εποχής σημειώνουν ότι πολλά από αυτά είναι *ελεεινά φωλεά και τρώγλαι, αίπνες πολλάκις εμποδίζουσι την εργασίαν*. ¹⁴

Το 1894, ενώ ήδη είχε καθιερωθεί με νόμο η συνδιδασκτική μέθοδος, εκδόθηκε ειδικό νομοθετικό διάταγμα για τον τρόπο κατασκευής των σχολείων.

Μέχρι το 1928 τα διδακτήρια ήταν ισόγεια ή διώροφα και σε ελάχιστες περιπτώσεις τριώροφα.

Το ύψος των διδακτικών χώρων είναι συνήθως πάνω από 4μ. Είναι σχεδόν πάντα σχεδιασμένα πάνω σε άξονες συμμετρίας ως προς την κάτοψη και ως προς τις προσόψεις. Ο σχεδιασμός αυτός, μεταξύ των άλλων, τόνιζε τη σπουδαιότητα του κτιρίου. Τα κτιριολογικά προγράμματα προέβλεπαν μόνο αίθουσες διδασκαλίας ως διδακτικούς χώρους.

Κατά τα έτη 1928 – 1934, για την κάλυψη των αναγκών σε διδακτήρια κατασκευάστηκαν 4.000 νέα και προέκυψαν δύο νέοι τύποι,¹⁵ που είναι το αποτέλεσμα των κλιματολογικών συνθηκών που επικρατούν στην Ελλάδα.

Α΄ τύπος: Είναι ο κλειστός τύπος διδακτηρίου. Σ' αυτό τον τύπο διδακτηρίου οι διδακτικοί χώροι έχουν μεσημβρινό προσανατολισμό και τοποθετούνται σε σειρά μπροστά από ένα βόρειο κλειστό διάδρομο. Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται σε ορεινές περιοχές με χαμηλές θερμοκρασίες.

Β΄ τύπος: Είναι ο ανοικτός τύπος διδακτηρίου. Σ' αυτό τον τύπο οι διδακτικοί χώροι τίθενται σε σειρά με επίσης μεσημβρινό προσανατολισμό μπροστά από έναν ανοικτό νότιο στεγασμένο διάδρομο. Αυτός ο διάδρομος προσφέρεται για τη διανομή των μαθητών στους διδακτικούς χώρους, καθώς και για να προστατεύει αυτούς τους χώρους από τις ηλιακές ακτίνες.

Στην Ελλάδα, μέχρι το 1929, τα σχολικά κτίρια που κατασκευάζονται ακολουθούν τους κανόνες του νεοκλασικισμού και συνδέονται με τα ονόματα του Δ. Καλλία και Α. Συγγρού.

Την ίδια εποχή αναπτύσσεται αξιοσημείωτη δραστηριότητα για την κατασκευή κτιρίων ανώτερης βαθμίδας (γυμνασίων, διδασκαλείων, ακαδημιών) που χρηματοδοτούνται από κοινωφελείς ιδιωτικούς οργανισμούς, δωρητές και ευεργέτες ή τις ισχυρές οικονομικά κοινότητες.

«Τα κτίρια αυτά κατασκευάζονται στην πρωτεύουσα και τις κυριότερες πόλεις του νέου κράτους, καθώς και στα μεγάλα, έξω από την Ελλάδα, κέντρα του Ελληνισμού».¹⁶ Από αυτά άλλα έχουν κατεδαφιστεί, άλλα υπάρχουν χωρίς να λειτουργούν ως εκπαιδευτήρια και άλλα εξακολουθούν να λειτουργούν. Αναφέρουμε το Τοσίτσειο Διδακτήριο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας στην Αθήνα (1865, κατεδαφίστηκε), το Αρσάκειο Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, (1846, το κτίριο υπάρχει με νεότερες προσθήκες), το κτίριο του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1902, λειτουργεί), το Βαρβάκειο (1859, κατεδαφίστηκε το 1956), το Β΄ Γυμνάσιο στον Πειραιά (1875, κατεδαφίστηκε). Αναφέρουμε, επίσης, το «Ομήρειον» παρθεναγωγείο της Σμύρνης (1887 – 1922), το Γυμνάσιο της Ανδριανούπολης (1883) και τη Μεγάλη Σχολή του Γένους στην Κωνσταντινούπολη, (1883, λειτουργεί). Τα περισσότερα από τα κτίρια αυτά κατασκευάστηκαν στην περίοδο 1850 – 1900 από γνωστούς αρχιτέκτονες. Όσα υπάρχουν ακόμη αποτελούν μαρτυρίες της ιδιωτικής κυρίως προσπάθειας για την κατασκευή σύγχρονων, για την εποχή τους, σχολικών κτιρίων και εκφράζουν, όπως είναι φυσικό, τις γενικές αρχιτεκτονικές αντιλήψεις του καιρού τους, καθώς και τις

αντιλήψεις για την ίδια την εκπαίδευση και τις απαιτήσεις της σε χώρους και γενικά, σε αρχιτεκτονική οργάνωση. Η κτιριολογική διάρθρωση των εκπαιδευτικών αυτών κτιρίων καθώς και η μορφή τους, γενικά, είναι επηρεασμένη από την αρχιτεκτονική του νεοκλασικισμού που επικρατούσε την εποχή εκείνη στην Ελλάδα, επιβάλλοντας μία συγκεκριμένη αντίληψη στα «επίσημα» κτίρια και ασκώντας μία σημαντική επίδραση στα λαϊκά κτίσματα, δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά κτίρια στα οποία αναφερόμαστε αποτελούσαν κατεξοχήν επίσημα κτίρια. Βλέποντάς τα, μπορούμε αμέσως να διαπιστώσουμε πως έχουν καταρχήν ένα μνημειακό ύφος. Πρόκειται για κτίρια που ακολουθούν τον κανόνα της συμμετρικής και της μετωπικής σύνθεσης, ενώ οι όψεις τους συμπληρώνονται με τα ρυθμολογικά στοιχεία των κλασικών ρυθμών.

2.5 Το διδακτήριο στην περίοδο 1930 – 1963 του Αρχιτεκτονικού Μοντερνισμού – Ορθολογισμού

Το 1930, επί κυβέρνησης Βενιζέλου, με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεωργίου Παπανδρέου δημιουργείται η Τεχνική Υπηρεσία, η οποία στελεχώνεται με νέους αρχιτέκτονες που θα προσανατολιστούν προς τη μοντέρνα αρχιτεκτονική και θα συνεργαστούν για την υλοποίηση του προγράμματος. Μερικοί από αυτούς είναι ο Πάτροκλος Καραντινός, ο Δημήτρης Πικιώνης, ο Κυριάκος Παναγιωτάκος, ο Θουκυδίδης Βαλεντής, ο Ιωάννης Δεσποτόπουλος και ο Παναγιώτης Τζελέπης.

«Τα *Σχολεία του '30*, όπως αποκαλούνται, αποτέλεσαν εξαιρετικά δείγματα της νεότερης ελληνικής αρχιτεκτονικής με απήχηση που ξεπέρασε τα εθνικά όρια και σχολιάστηκε θετικά σε διεθνούς κύρους αρχιτεκτονικά περιοδικά της εποχής».¹⁷

«Η μορφολογία του σχολικού κτιρίου αυτής της περιόδου αλλάζει κάτω από την επίδραση του μοντέρνου κινήματος. Κτίρια, μεγάλης ή μικρής κλίμακας, υιοθετούν τις αρχές της νέας αρχιτεκτονικής, άλλοτε στην καθαρή τους μορφή, άλλοτε συνδυάζοντάς τες με στοιχεία της τοπικής αρχιτεκτονικής».¹⁸

Για το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη, τη νέα αρχιτεκτονική και τις επιδράσεις τους στη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης με το σχολικό χώρο, έχουν γίνει εκτενείς αναφορές στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αυτής της μελέτης. Εκεί αναφερθήκαμε και στους μεγάλους εκείνους παιδαγωγούς, Montessori, Dewey, Kilipatrick, Kerchensteiner, Neil, Decroly, Roth κ.ά., οι οποίοι προσπάθησαν να πείσουν ότι το κατάλληλο για το παιδί σχολικό περιβάλλον επιτρέπει την

απελευθέρωση των δημιουργικών και ενεργητικών δυνάμεων που είναι εγκλωβισμένες μέσα σ' αυτό.

Ακολουθεί η βίαιη και μακροχρόνια διακοπή της ανοικοδόμησης κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της Εμφύλιας διάσπασης, καθώς και μια σύντομη περίοδος έως το 1960, κατά την οποία παρατηρείται μία έξαρση κατασκευής διδακτηρίων, διάφορων αρχιτεκτονικών τάσεων, οπιασδήποτε όμως με τάσεις επαναλήψεων του παρελθόντος και όχι ουσιαστικών καινοτομιών.

2.6 Το διδακτήριο στην περίοδο λειτουργίας του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (1963 – έως σήμερα)

Το τέλος της περιόδου των "Σχολείων του '30", έρχεται τυπικά το 1962, με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων. Οι υπηρεσίες του νέου Οργανισμού έχουν τώρα στην αρμοδιότητά τους το έργο της Τεχνικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Όπως ήταν φυσικό, τα πρώτα έργα του Ο.Σ.Κ. βασίστηκαν στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις τάσεις που προϋπήρξαν. Έγινε συλλογή των στοιχείων, στάθμισή τους και κάτω από πιεστικές συνθήκες παρήχθη έργο μέσα από ένα αυστηρά ορθολογιστικό πρίσμα, χωρίς ιδιαίτερη αντιμετώπιση των χώρων και λειτουργιών συνοδείας που σήμερα πια θεωρούνται εκ των *οικ άνευ*, (όπως αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, φυσικο-χημείας, κ.λπ.), δίνοντας μερικές φορές λύσεις μεγάλων συγκροτημάτων, σήμερα θεωρούνται ξεπερασμένα ως μη επιτυχημένα.¹⁹

Η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίζεται από την καθιέρωση των πρώτων τυποποιημένων μελετών, τόσο στα συμβατικά όσο και στα προκατασκευασμένα κτίρια.

2.6.1 Η προκατασκευή

2.6.1.1 Έννοια και εφαρμογή της

Στην Ελλάδα το 1974 δημιουργήθηκε στον Ο.Σ.Κ. ομάδα έρευνας για την κατασκευή τυποποιημένων στοιχείων με τα οποία να παράγονται πολλοί αρχιτεκτονικοί τύποι και να μειώνεται ο χρόνος και το κόστος κατασκευής των σχολικών κτιρίων.

Ο όρος προκατασκευή αναφέρεται στις μεθόδους και τεχνικές της κατασκευής ενός συγκεκριμένου προϊόντος – κτιρίου με τη συναρμογή έτοιμων στοιχείων. Ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσής της, η προκατασκευή διακρίνεται σε κλειστή και ανοικτή.²⁰

Στον τόπο μας η μέθοδος της κλειστής προκατασκευής βρήκε πρόσφατα διέξοδο σε ορισμένες κατηγορίες κτισμάτων, ανάμεσα στις οποίες και τα σχολικά κτίρια. Τα λιγοστά συστήματα κλειστής προκατασκευής, που εφαρμόζουν οι ελληνικές εταιρίες, χρησιμοποιούνται από την πολιτεία για την αντιμετώπιση του οξύτατου διδακτηριακού μας προβλήματος.

Από τις υπάρχουσες μελέτες και τα διαθέσιμα στοιχεία που υπάρχουν, προκύπτει ότι, όπως εφαρμόστηκε η προκατασκευή στα σχολικά κτίρια της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν πέτυχε τα επιθυμητά ποιοτικά αποτελέσματα.

Βασικό μειονέκτημα είναι η ομοιομορφία που χαρακτηρίζει όλα τα προκατασκευασμένα σχολεία. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται από τον Ο.Σ.Κ. ότι: η γενίκευση της χρήσης των προκατασκευασμένων σχολικών κτιρίων μπορεί, βέβαια, να λύσει σε ελάχιστο χρονικό διάστημα το θέμα της στέγασης των μαθητών, δεν μπορεί όμως να καλύψει απόλυτα τις λειτουργικές και αισθητικές ανάγκες κάθε περιοχής, και αυτό γίνεται περισσότερο φανερό στην επαρχία, η οποία διατηρεί ακόμη ορισμένα από τα παραδοσιακά της στοιχεία. Η προκατασκευή θα οδηγήσει μοιραία σε κάποια τυποποίηση. Τα διδακτήρια θα φαίνονται λίγο πολύ όλα ίδια και κατά συνέπεια, δεν θα μπορούν να *δένουν* πάντα με το χώρο. Αυτός είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος για τον οποίο ο κλασικός τρόπος δόμησης όχι μόνο θα επιβιώσει στο χώρο αυτό, αλλά και πάντα θα καλύπτει πολύ μεγάλο μέρος κατασκευών διδακτηρίων.²¹

3. ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ – ΔΙΑΣΤΑΣΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 Γενικά

Οι προδιαγραφές των σχολικών κτιρίων είναι οι παράμετροι που καθορίζουν την ποιότητα και το μοντέλο οικοδόμησης των διδακτικών μονάδων μέσα στο ευρύτερο δομημένο περιβάλλον.

Ο σχολικός χώρος στο σύνολό του περιλαμβάνει τους εξής επιμέρους χώρους: αίθουσα διδασκαλίας, διάδρομοι και κλιμακοστάσιο, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, γραφείο προσωπικού, γραφείο διευθυντή του σχολείου, πιθανώς γραμματεία, κυλικείο, αυλή, τουαλέτες. Καθένας από αυτούς τους χώρους έχει τους δικούς του κανόνες χρήσης, τη δική του «λογική».

Ο Ο.Σ.Κ. το 1982 σε ειδική έκδοση, που φέρει τον τίτλο «Κτιριολογικά Προγράμματα», συστηματοποίησε τις προδιαγραφές για ένα σύγχρονο διδακτήριο.

3.2 Τα σχολικά κτίρια ως σημαντική παράμετρος του παιδαγωγικού προβλήματος

Επειδή η σχολική πραγματικότητα υπόκειται σε μία διαρκή δυναμική διαδικασία μεταλλαγών, θα πρέπει και τα σχολικά κτίρια, ως εξωτερικά πλαίσια του παιδαγωγικού χώρου, να ανταποκρίνονται και σε μελλοντικές παιδαγωγικές αξιώσεις. Αυτό κρίνεται αναγκαίο, διότι η επάρκεια, η ποιότητα και η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και του εξοπλισμού και η σωστή διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης.²² Χρειάζεται οι υπάρχοντες χώροι του σχολείου και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά όργανα, εποπτικά μέσα, κ.λπ.) να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών, στις αρχές και ανάγκες του προγράμματος σπουδών, καθώς και στην ηλικία των μαθητών. Μας ενδιαφέρει αν η υποδομή του σχολείου (χώροι, εξοπλισμός) προάγει ή περιορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3.3 Σημασία και αναγκαιότητα των σχολικών κτιρίων για την εκπαίδευση

Τα σχολικά κτίρια είναι ουσιώδης πτυχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα σχολικά κτίρια, το περιβάλλον γενικότερα του

σχολικού χώρου, ασκούν επίδραση στη σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη²³ του νέου ανθρώπου. Αν σκεφτούμε ότι το διδακτήριο είναι για το μαθητή ό,τι το λίκνο για το βρέφος, καταλαβαίνουμε τη σημασία και την αναγκαιότητα του διδακτηριακού προβλήματος για τον αναπτυσσόμενο νέο και τη φροντίδα που χρειάζεται να δείχνει η πολιτεία στο καιρίο αυτό θέμα.

Σταθμό της σύγχρονης (παιδοκεντρικής) θεώρησης του διδακτηρίου αποτελούν οι θέσεις της Montessori (1977), ότι μέτρο του μεγέθους του διδακτηρίου και του εξοπλισμού του πρέπει να είναι το παιδί. Τις θέσεις αυτές υποστηρίζουν και άλλοι ψυχοπαιδαγωγοί, που επισημαίνουν ότι είναι ανάγκη το παιδί να μπορέσει να οικειοποιηθεί το σχολικό χώρο. Τα πάντα διευθύνονται προς το παιδί και τα πάντα ξεκινούν από το παιδί, σύμφωνα με τον O. Decroly. Ένας από τους πρωτοπόρους της σύγχρονης σχολικής αρχιτεκτονικής, που επιχειρεί να μεταφράσει τις αρχές της παιδοκεντρικής αγωγής σε αρχιτεκτονικές αρχές, είναι ο A. Roth. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Roth και τη σχολή που εκπροσωπεί, το σχολικό κτίριο πρέπει να αποτελεί μία απλή, ευέλικτη και «ζωντανή» αρχιτεκτονική σύνθεση, που είναι συνέχεια του οικογενειακού χώρου, φτιαγμένη στην κλίμακα του παιδιού, και να επιτρέπει την πολλαπλή χρήση, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες της στιγμής.

Ο Ο.Σ.Κ., αναγνωρίζοντας τη σημασία των σχολικών κτιρίων στην εκπαίδευση των νέων, θεωρεί ότι χρειάζεται να υπάρχει: ένας ανθρώπινος κτιριακός εναγκαλισμός ο οποίος συμμετέχει συνειδητά στην καθημερινή σχολική συμβίωση κάνοντας το παιδί να νιώθει όχι ότι βρίσκεται σε ένα ευχάριστο ξενοδοχειακό χώρο από όπου λίγο θα αποχωρήσει, αλλά σε ένα δικό του προσωπικό περιβάλλον²⁴, που ελάχιστα διαφοροποιείται από την κατοικία του ή, καλύτερα, που συγγέει τα όριά του μαζί της και όπου θα ζήσει με χαρά το μεγάλο χρονικό διάστημα της μαθητείας του.

4. ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ

4.1 Γενικές προϋποθέσεις για ανέγερση σχολικών κτιρίων

Τα αρχιτεκτονικό σχέδιο για την ανέγερση διδακτηρίων χρειάζεται να ικανοποιεί τις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου που πρόκειται να στεγάσει.

Κατά τον Ο.Σ.Κ.: «το απαιτούμενο κτιριολογικό πρόγραμμα μπορεί να αναπτυχθεί σε κτίρια ύψους μέχρι τριών ορόφων (ισόγειο, α΄ όροφος, β΄ όροφος) σε γήπεδα με μικρές υψομετρικές διαφορές, ή τεσσάρων,

εφόσον ο επιπλέον όροφος προκύπτει από τις υψομετρικές διαφορές και απαιτείται για την κάλυψη του κτιριολογικού προγράμματος».²⁵

Πάντως, τα πολυώροφα διδακτήρια ή τα συγκροτήματα σχολικών κτιρίων δεν είναι κατάλληλα, γιατί παρουσιάζουν δυσκολίες στην κίνηση και στην εποπτεία των μαθητών. Η ίδρυση σχολικών συγκροτημάτων είναι αντιπαιδαγωγική πράξη,²⁶ γιατί μέσα σε ένα σχολείο – στρατώνα ο μαθητής νοιώθει πνιγμένος μέσα σε ανώνυμες μάζες και καταθλίβεται από τον όγκο των κτισμάτων. Η ομαδική ζωή, που συνεπάγεται η φοίτηση στο σχολείο, ποτέ δεν πρέπει να αποβαίνει σε βάρος της ατομικότητάς του.

Το όλο αρχιτεκτονικό σχέδιο του σχολείου επιβάλλεται να τοποθετείται σε κατάλληλο χώρο. Υπάρχει, δηλαδή, θέμα επιλογής χώρου με απαραίτητες προϋποθέσεις: την εξασφάλιση των λειτουργικών αναγκών, κατάλληλου προσανατολισμού, προστασίας από τους θορύβους, από τις εστίες ρύπανσης του περιβάλλοντος και άλλες ενοχλήσεις και εξασφάλιση αρκετού χώρου για ευρύχωρο προαύλιο και γυμναστικές εγκαταστάσεις.

Τα σχολικά κτίρια στα αστικά κέντρα επιβάλλεται να βρίσκονται σε ανοικτούς χώρους, να απέχουν από μεγάλες οικοδομές και να εξυπηρετούν τους μαθητές από άποψη απόστασης. «Τα κριτήρια χωροθέτησης σχολικών κτιρίων που ισχύουν στο διεθνή χώρο απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από τα ελληνικά αστικά κέντρα και μάλιστα από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Πολλά δημόσια σχολεία βρίσκονται σε αρτηρίες μεγάλης κυκλοφορίας ή σε ακατάλληλο περιβάλλον. Οι μαθητές σε πολλά σχολεία των μεγάλων πόλεων διατρέχουν πολλούς κινδύνους σε ώρες κυκλοφοριακής αιχμής».²⁷

Προκειμένου για κωμοπόλεις και χωριά, όπου οι αποστάσεις είναι μικρές, τα κτίρια είναι σωστό να βρίσκονται μακριά από το κέντρο και μάλιστα από την αγορά, τα καφενεία, πολυσύχναστους χώρους, εργοστάσια, νεκροταφεία, ελώδεις εκτάσεις και να είναι προσήλια. Στις αγροτικές περιοχές το διδακτήριο είναι καλό να έχει εύκολη πρόσβαση κι αν πρόκειται να περιλάβει μαθητές και από άλλους συνοικισμούς ή χωριά, τότε να χτιστεί σε κεντρικότερη τοποθεσία, για να εξυπηρετεί όλους.

Ο προσανατολισμός του κτιρίου και των αιθουσών διδασκαλίας είναι αναγκαίο να είναι προσαρμοσμένος προς το φυσικό περιβάλλον και τις κλιματολογικές συνθήκες. Το κτίριο να έχει προσανατολισμό τέτοιο, ώστε να είναι δυνατές οι προσθήκες και οι μετατροπές. Ο αρχιτεκτονικός ρυθμός οφείλει να προσαρμόζεται προς το φυσικό περιβάλλον και την ελληνική παράδοση. Απαραίτητο είναι το άρτιο σύστημα υδραυλικών εγκαταστάσεων για όλους τους χώρους και σύστημα αποχέτευσης. Το διδακτήριο είναι επίσης ανάγκη να διαθέτει

πλήρες σύστημα εγκαταστάσεων ηλεκτροφωτισμού, μικροφωνικού εξοπλισμού, τηλεφωνικής επικοινωνίας και θέρμανσης. Το είδος της θέρμανσης θα εξαρτηθεί από τις κλιματολογικές και άλλες τοπικές συνθήκες. Η διαμόρφωση των διαδρόμων κυκλοφορίας, των κλιμάκων και των θυρών εισόδου και εξόδου οφείλει να είναι μελετημένη έτσι, ώστε να διευκολύνει τη γρήγορη και άνετη κυκλοφορία των μαθητών του σχολείου και να εξασφαλίζει την ασφαλή διακίνησή τους σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης. Ιδιαίτερη φροντίδα επιβάλλεται για την ασφάλεια του κτιρίου από τους κινδύνους πυρκαγιάς (σύστημα πυροπροστασίας) και για την αντισεισμική θωράκιση²⁸ των σχολικών κτιρίων, δεδομένου ότι η χώρα μας είναι ιδιαίτερα σεισμογενής και οι σεισμοί πλήττουν και υλικά και ψυχολογικά τη ζωή του σχολείου.

Τα αρχιτεκτονικά σχέδια είναι χρήσιμο να προβλέπουν τη δυνατότητα επέκτασης του κτιρίου, χωρίς να μετατρέπεται η όλη σύνθεση σε άχαρο σύνολο και κάθε προσθήκη να γίνεται σε βάρος της ποιότητας της σχολικής ζωής. Είναι ανάγκη, επίσης, το σχολικό κτίριο να είναι ευπροσάρμοστο²⁹ στις αναπόφευκτες μεταβολές της εκπαιδευτικής μεθόδου, που αλλάζει με τις μεταρρυθμίσεις. Το σχολικό κτίριο μπορεί να έχει συγκεντρωτικό ή ελεύθερο σχήμα, να είναι σύμμετρο ή ασύμμετρο οικοδόμημα. Το συγκεντρωτικό σχήμα ήταν χαρακτηριστικό στα σχολεία του παρελθόντος με αξονική συμμετρία και μνημειακή μορφή. Σήμερα επιδιώκεται η ποικιλία στο αρχιτεκτονικό σχέδιο και η αποφυγή της μονοτονίας στις επιμέρους κατασκευές. Το σύγχρονο πνεύμα της αρχιτεκτονικής και οι νέες παιδαγωγικές τάσεις οδήγησαν τους αρχιτέκτονες στο ελεύθερο σχήμα του σχολικού κτιρίου. Ο Mesmin τονίζει ότι «ο αρχιτέκτονας πρέπει να μπορεί να παίζει με το ύψος της οροφής, να δείχνει φαντασία, για να ποικίλλει τις προοπτικές: εσωτερικά προαύλια, σκεπασμένα περάσματα, που θα του επιτρέψουν να δώσει αλαφράδα για σύνθεση». Τέλος, για την ανέγερση κάθε διδακτηρίου απαραίτητη είναι η συνεργασία του Εκπαιδευτικού, του Παιδαγωγού, του Υγιεινολόγου, του Σχολιάτρου, του Τεχνικού, του Αρχιτέκτονα και του Πολιτικού Μηχανικού. Ακόμα, χρήσιμη είναι και η συνεργασία των γονέων. Μόνο με τις πιο πάνω προϋποθέσεις, το διδακτήριο θα εξυπηρετήσει απόλυτα το σκοπό του, γιατί δεν αρκεί απλώς να είναι αρχιτεκτονικά ωραίο και στατικά στέρεο, αλλά χρειάζεται να είναι και λειτουργικά χρήσιμο.

Η βάση ενός σχολικού κτιρίου, κανονικά, χρειάζεται να τίθεται έγκαιρα, ταυτόχρονα με την εκπόνηση του σχεδίου ίδρυσης ή επέκτασης μιας πόλης ή ενός συνοικισμού.³⁰ Ακόμα και για τις κλειστές αγροτικές περιοχές χρειάζεται ένα σχέδιο ανάπτυξης. Το σχέδιο ανάπτυξης σχολικών κτιρίων, θα περιλαμβάνει τα αναγκαία για μία κοινότητα σχολικά κτίρια με βάση τις κοινωνιογραφικές έρευνες. Στο σχέδιο επέκτασης ή ίδρυσης μιας πόλης ή συνοικισμού,

είναι απαραίτητο να καθορίζεται η θέση του σχολείου και να προβλέπονται ευρείς σχολικοί χώροι. Έτσι, θα αποφεύγονται οι τυχαίες λύσεις ή οι λύσεις ανάγκης. Ο σχεδιασμός, δηλαδή, των σχολικών κτιρίων χρειάζεται να είναι συνδεδεμένος με τις αναπτυξιακές προβλέψεις.

4.2 Τα χαρακτηριστικά του οικοπέδου του διδακτηρίου

Για να εξασφαλιστεί ό,τι χρειάζεται ένα σύγχρονο διδακτήριο, απαιτείται μεγάλος οικοπεδικός χώρος, που, κατά τους ειδικούς, σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να είναι μικρότερος από 5.000 μ². Αν, μάλιστα, οι κτιριακές εγκαταστάσεις αναπτυχθούν οριζόντια και το διδακτήριο συμπεριλαμβάνει ανοικτούς χώρους άθλησης, απαιτούνται 120-160 μ² ανά μαθητή.³¹ Για εγκαταστάσεις που αναπτύσσονται κάθετα και στερούνται αθλητικών χώρων, ο απαιτούμενος οικοπεδικός χώρος περιορίζεται σε 25-30 μ² ανά μαθητή.

Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.), με βάση τις προδιαγραφές που έχει καθιερώσει, προτείνει για εξαθέσιο γυμνάσιο-λύκειο $\geq 3.360,00 \mu^2$.

Στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου η εξεύρεση μεγάλων οικοπέδων είναι δύσκολη και οι χώροι, συνεπώς, περιορισμένοι, το σχέδιο του διδακτηρίου θα είναι τέτοιο, ώστε να εξυπηρετούνται οι λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Πάντως και εδώ ως βάση του οικοπέδου τίθεται ένα *minimum* 8 μ² για κάθε μαθητή. Όμως δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις, στα μεγάλα αστικά κέντρα, γυμνασίων και λυκείων με επιφάνεια οικοπέδου 2-5 μ² για κάθε μαθητή. Από τα παραπάνω, καθώς και από την προσωπική εμπειρία μας, γνωρίζουμε ότι τα περισσότερα δημόσια ελληνικά σχολεία δεν πληρούν τις προδιαγραφές οικοπέδου, αύλειου και στεγασμένου χώρου. Αντίθετα, τα περισσότερα ιδιωτικά καθώς και τα σχολεία άλλων χωρών, πλησιάζουν ή και υπερκαλύπτουν τις παραπάνω προδιαγραφές. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη των αιθουσών οριζόντια, ορίστηκε η έκταση των 140 μ² ανά μαθητή, στη Γερμανία προβλέπονται τουλάχιστον 25 μ² για κάθε μαθητή, όπου δεν περιλαμβάνεται η έκταση για το χώρο αθλήσεων, στη Γαλλία καθορίστηκαν τα 20-25 μ² για κάθε μαθητή, κ.ο.κ.

Η πρώτη λεπτομερής αναφορά της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας στη θέση του οικοπέδου που προορίζεται για την ανέγερση σχολείου γίνεται από τον Σπ. Μωραϊτή στη *Διδασκαλική* (1880), όπου ορίζεται ως ιδανικός χώρος κεντρικό οικοπέδο με καλό ηλιασμό και χωρίς υγρασία, για λόγους υγιεινής. «Λίγο αργότερα, με διάταγμα του 1894, γίνεται και η νομοθετική ρύθμιση του θέματος,

που προβλέπεται ως ελάχιστο εμβαδόν του σχολικού οικοπέδου $10 \mu^2$ ανά μαθητή, ενώ μία δεύτερη αναφορά γίνεται με υπουργική εγκύκλιο του 1897, η οποία ορίζει τον απαιτούμενο χώρο για την ανέγερση μονοθέσιων σχολείων σε $800 \mu^2$.³²

Σχετικά, τώρα, με το συνολικό δομημένο χώρο, υπολογίζεται από τις ισχύουσες προδιαγραφές του Ο.Σ.Κ. ότι απαιτούνται $7 \mu^2$ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.3 Σχήμα, επιφάνεια, φωτισμός και ακουστική της σχολικής αίθουσας

Η αίθουσα αποτελεί τη βασική μονάδα του σχολικού συγκροτήματος, γι' αυτό κάθε κύρια παιδαγωγική τάση διαμόρφωσε το δικό της τύπο αίθουσας.

Οι κυρίαρχοι τύποι, βέβαια, είναι δύο, η παραλληλόγραμμη (μακρόστενη) και η τετράγωνη αίθουσα. Καθένας από τους δύο αυτούς τύπους εκφράζει διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες.

Άλλο βασικό στοιχείο της αίθουσας, εκτός από το σχήμα που χρειάζεται να εξετάσουμε, είναι ο χώρος (επιφάνεια) που αναλογεί σε κάθε μαθητή. Οι σύγχρονες προδιαγραφές απαιτούν επιφάνεια αίθουσας ίση με $1,50-2,5 \mu^2$ ανά μαθητή. Η αναλογία εμβαδού επιφάνειας ανά μαθητή σε συνδυασμό με το ύψος της αίθουσας, που πρέπει να προσεγγίζει τα $3,5 \mu$., καθορίζει και τα κυβικά αέρα που αναλογούν ανά μαθητή.

Το «εγχειρίδιο της αλληλοδιδασκτικής», που αναφέραμε, προτείνει $0,60 \mu^2$ ανά μαθητή, ενώ διάταγμα του 1894 ανεβάζει την αναλογία σε $0,90-1,25 \mu^2$. Τέλος, υπουργική απόφαση του 1973 καθορίζει ως κατώτατο όριο τα $1,40 \mu^2$ ανά μαθητή. Τα σύγχρονα διδακτήρια του Ο.Σ.Κ., όταν οι μαθητές της τάξης δεν ξεπερνούν τους 30, παρέχουν πάνω από $1,60 \mu^2$ ανά μαθητή³³ και υιοθετούν συνήθως τον τετράγωνο τύπο αίθουσας, σε διαστάσεις περίπου $7,20 \times 7,20 \mu$.

Οι διαστάσεις του σχολικού κτιρίου χρειάζεται να είναι ανάλογες προς τη σκοπιμότητά του, τον αριθμό και την ηλικία των μαθητών, τη λειτουργία των αιθουσών και τη διάταξη των χώρων. Κατά τη διαμόρφωση των αιθουσών διδασκαλίας χρειάζεται να διασφαλίζονται ευνοϊκοί όροι ορατότητας.

Στο φωτισμό της σχολικής αίθουσας κάνει λεπτομερή αναφορά η σχετική βιβλιογραφία του 19^{ου} αιώνα που αφορά το διδακτήριο.

Πρόκειται, βεβαίως, για φυσικό φωτισμό, μονοπλάγιο ή αμφιπλάγιο, ανάλογα με την περίπτωση. Σήμερα έχουμε και πηγές τεχνητού φωτισμού. Υπάρχουν προδιαγραφές της σχολικής αρχιτεκτονικής με διαφορετικές εντάσεις φωτισμού στους διάφορους χώρους· π.χ. άλλος ο φωτισμός στην αίθουσα διδασκαλίας και άλλος στο εργαστήριο.

Η ακουστική της σχολικής αίθουσας έχει απασχολήσει ως θέμα και τη σχολική αρχιτεκτονική, διότι σύμφωνα με έρευνες, ο αυξημένος θόρυβος μπορεί να μειώσει τη σχολική επίδοση των μαθητών, να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών ή μαθητών και εκπαιδευτικών. Πρωταρχικό στοιχείο της σχολικής αίθουσας που διαμορφώνει την ποιότητα της ακουστικής της είναι οι διαστάσεις της, που καθορίζουν τη διάρκεια της αντήχησης. Η παρατεταμένη αντήχηση προκαλεί σύγχυση στους τόνους, ενώ η ανεπαρκής καθιστά τον ήχο ξερό. «Ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη χρήση μαλακών επιφανειών, όπως είναι το χαλί, ο φανελοπίνακας, οι κουρτίνες, τεμάχια φελιζόλ κ.τ.λ., να εμποδίσει τη δημιουργία αντήχησης που προκαλούν οι σκληρές επιφάνειες, και κυρίως να αυξήσει το βαθμό απορροφητικότητας του θορύβου της τάξης».³⁴

Άλλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που επιδρούν στην επίδοση³⁵ και την ψυχολογία του μαθητή είναι η θερμοκρασία, ο εξαερισμός της αίθουσας, τα χρώματα των τοίχων και ο προσανατολισμός. Η ιδανική θερμοκρασία κυμαίνεται από 20-24 βαθμούς και χρειάζεται να γίνεται ανανέωση του αέρα της τάξης 5 με 7 φορές την ώρα. Ο χρωματισμός της τάξης επιδρά στη ψυχική διάθεση του μαθητή, γι' αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα αυτό. Οι ειδικοί αποφεύγουν τα έντονα χρώματα, που κουράζουν, και χρησιμοποιούν τα ουδέτερα. Ως προς το θέμα του προσανατολισμού, ο καλύτερος προσανατολισμός είναι ο νοτιοανατολικός, ενώ ο δυτικός είναι προβληματικός. Ο Ο.Σ.Κ. θεωρεί ότι χρειάζεται να αποφεύγεται ο δυτικός προσανατολισμός στις αίθουσες διδασκαλίας και ο βόρειος στον αύλειο χώρο.

4.4 Ο αύλειος ή περιβάλλον χώρος σε λειτουργική σχέση με το σχολικό κτίριο

«Ο αύλειος χώρος αναθεωρείται εξ αρχής ως ο κατ' εξοχήν κοινωνικός χώρος το σχολείου αφού καθημερινά και κατ' επανάληψη στα διαλείμματα έχουμε σ' αυτόν μία συνολική συνάντηση που στοχεύει τόσο στην σωματική δραστηριοποίηση (η οποία κατά την διδασκαλία στην αίθουσα απόνησε) όσο και στην σύντομη ευχάριστη ψυχική χαλάρωση, απαραίτητο αντιστάθμισμα της προηγηθείσας αυτοσυγκέντρωσης κατά το μάθημα».³⁶

Κατά τον Ο.Σ.Κ., οι δραστηριότητες του αύλειου χώρου είναι: η συγκέντρωση, το διάλειμμα, η γυμναστική, το παιχνίδι, ο αθλητισμός, η κηποτεχνία, η στάθμευση αυτοκινήτων και ποδηλάτων.³⁷

Ο παραπάνω χώρος, βέβαια, έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές και η έκτασή του υπολογίζεται στα 5μ² ανά μαθητή. Και ο Ο.Σ.Κ. προβλέπει για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 5 μέχρι 7 μ² αύλειου χώρου.

4.5 Η σημασία και ο σκοπός της βιβλιοθήκης

Η ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη σχολική βιβλιοθήκη στο σημερινό περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα των αλλαγών, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην ιδέα.

Η παραδοσιακή σχολική βιβλιοθήκη, που περιείχε κυρίως βιβλία και άλλο έντυπο υλικό, τώρα εμπλουτίστηκε³⁸ και με το οπτικο-ακουστικό υλικό, που συνήθως είναι μια συλλογή από ταινίες, διαφάνειες, δίσκους, Η/Υ, πολυμέσα κ.ά.

Ο χώρος της βιβλιοθήκης έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά προς εκείνα που έχει η αίθουσα διδασκαλίας, διότι είναι κυρίως «χώρος άντλησης πληροφοριών» εκ μέρους του μεμονωμένου μαθητή, ενώ η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί ως χώρος «πηγή πληροφοριών» προς όλους τους μαθητές της τάξης.

Είναι, δηλαδή, χώρος ιδιαίτερα ευαίσθητος στο να απωθεί ή να προστατεύει τον μεμονωμένο χρήστη. Είναι πλέον ο άνετος χώρος, η ευχάριστη προσέγγιση της πληροφορίας, ο ταχύτερος τρόπος μάθησης.

Ο σκοπός των σχολικών βιβλιοθηκών / κέντρων μέσω ενημέρωσης είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τις επιδιώξεις του σχολείου.³⁹ Παρέχουν συνεχή υποστήριξη στο διδακτικό και μαθησιακό πρόγραμμα. Δίνουν ώθηση σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Εξασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση από ευρύτατο φάσμα πηγών και υπηρεσιών. Οπλίζουν τους σπουδαστές με τις βασικές δεξιότητες, ώστε να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης και χρησιμοποίησης ενός μεγάλου αριθμού πηγών και υπηρεσιών, και τους συνηθίζουν να χρησιμοποιούν σε όλη τους τη ζωή τις βιβλιοθήκες για ψυχαγώγηση, για πληροφόρηση και για συνέχιση της εκπαίδευσής τους.

4.5.1 Η οργάνωση της βιβλιοθήκης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι στόχοι της

Η δημιουργία σχολικών βιβλιοθηκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την πληρέστερη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τη διεύρυνση της μόρφωσης του μαθητή και την ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων της σχολικής κοινότητας.

Οι σχολικές βιβλιοθήκες οργανώνονται στη γενική σχολική δανειστική βιβλιοθήκη και στις βιβλιοθήκες των τάξεων. Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ορίζεται υπεύθυνος εκπαιδευτικός για τη σχολική βιβλιοθήκη, ο οποίος υποβοηθείται από μαθητές/-τριες, που ορίζει το μαθητικό συμβούλιο. Για τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών αρμόδιο είναι το σχολικό συμβούλιο.

Η σχολική βιβλιοθήκη εντάσσεται στη σχολική ζωή και υπηρετεί το σχολικό πρόγραμμα, τη σχολική εργασία. Σταδιακά, η βιβλιοθήκη πρέπει να καταστεί βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής. Μπορεί να αναπληρώνει πολιτιστικά μειονεκτήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος καθώς και να μειώνει υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες τόσο για τους μαθητές/-τριες, όσο και για τους γονείς τους.⁴⁰

Στόχοι μιας βιβλιοθήκης είναι:⁴¹

- ο δανεισμός βιβλίων στους εκπαιδευτικούς, μαθητές/-τριες, γονείς και κατοίκους της περιοχής,
- η διάθεση υλικού για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος και την ανάπτυξη καινοτομιών,
- η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τη λειτουργία μιας βιβλιοθήκης,
- η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας,
- ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής.

Η βιβλιοθήκη μέσα από τις παραπάνω λειτουργίες διδάσκει το μαθητή πώς να μαθαίνει και τον εφοδιάζει με δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εντοπίζει, να αξιολογεί, να αξιοποιεί και όχι να αποστηθίζει τη διαθέσιμη γνώση.

Οι όροι λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης μπορούν να περιληφθούν στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου.

5. ΤΑ ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΤΙΡΙΑΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1 Γενικά

Το ελληνικό σχολικό κτίριο μέχρι τελευταία, δεν είναι διαφορετικό στην κτιριολογική του οργάνωση από το παραδοσιακό δυτικοευρωπαϊκό και μάλιστα το προπολεμικό, ή της δεκαετίας του '50. Γιατί το ευρωπαϊκό σχολείο μετά τη δεκαετία του '50 εισάγει σταδιακά πολλές εσωτερικές μεταρρυθμίσεις -πριν από τη ριζική μεταρρύθμιση της οργανωτικής δομής- με επιπτώσεις και στο σχολικό κτίριο.⁴²

Για όλα τα ελληνικά σχολικά κτίρια της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας και του ίδιου μαθητικού δυναμικού, ισχύει το ίδιο κτιριολογικό πρόγραμμα. Αποτέλεσμα είναι ένα άκαμπτο σχολικό κτίριο,⁴³ με βασικό στοιχείο της κτιριολογικής δομής την κλειστή αίθουσα διδασκαλίας. Έχουμε τάξεις παραταγμένες κατά μήκος διαδρόμων και μικρό αριθμό χώρων ειδικής χρήσης: μία αίθουσα φυσικής – χημείας με υποτυπώδες παρασκευαστήριο, μία κλειστή αίθουσα τελετών, τα γραφεία της διοίκησης και το υπόστεγο γυμναστικής.

Στη δεκαετία του '70, σε έναν από τους τύπους που διαμορφώνονται στην περίοδο αυτήν προβλέπονται για πρώτη φορά περισσότεροι χώροι ειδικής χρήσης: αίθουσα πολλαπλής χρήσης που χρησιμοποιείται και για γυμναστική, αίθουσα τεχνικών, αίθουσα μουσικής, εργαστήριο φυσικής με αμφιθέατρο και παρασκευαστήριο. Αυτός ο τύπος δεν εφαρμόζεται, ωστόσο, σε ευρεία κλίμακα, μια και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξακολουθεί να κυριαρχείται από τη θεωρητική από έδρας διδασκαλία.

Το σχολείο, βέβαια, δεν είναι μόνο αίθουσες διδασκαλίας, αλλά ένας συνολικός χώρος παιδείας, με βιβλιοθήκες, εργαστήρια, ατομικά γραφεία, και τεράστια προαύλια και χώρους παιχνιδιού – άθλησης.

Τα περισσότερα από τα ελληνικά σχολικά κτίρια είναι χτισμένα σε οικόπεδα ακατάλληλα, είτε από άποψη τοποθεσίας είτε από άποψη μορφολογίας του εδάφους είτε και ...ιδιοκτησιακού καθεστώτος.

Χαρακτηριστική είναι η απόλυτη έλλειψη έρευνας⁴⁴ στον τομέα του σχολικού κτιρίου. Είναι πρωταρχικό για τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό ενός σχολικού κτιρίου να έχουν προσδιοριστεί με ακρίβεια οι διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που πρόκειται αυτό να στεγάσει και οι εκπαιδευτικοί στόχοι ή, καλύτερα, οι κοινωνικοί στόχοι, που αυτό πρόκειται να εξυπηρετήσει.⁴⁵

5.2 Το μέγεθος και η πυκνότητα

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 προγραμματίζονται τα σχολικά συγκροτήματα, τα πολυδύναμα σχολεία μέσης εκπαίδευσης που στεγάζουν περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα μαζί, σε μεγάλα οικόπεδα, στις παρυφές των μεγάλων ελληνικών πόλεων. Τα σχολικά αυτά συγκροτήματα, που έγιναν για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη προσιών οικοπέδων στο κέντρο, αποτελούν κακή εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολυκλαδικών και είναι συχνά πολύ μεγαλύτερα, με όλα τα μειονεκτήματα των πολύ μεγάλων σχολείων.

Το ζήτημα του μεγέθους του σχολείου οδήγησε διεθνώς σε πολλές συζητήσεις και έρευνες.

Από το 1960 μέχρι το 1980, δημοσιεύτηκαν 344 άρθρα για τις επιπτώσεις⁴⁶ του μεγέθους της σχολικής κοινότητας στις επιδόσεις του μαθητή. Οι μελέτες των Barker και Gump, που θεωρούνται από τις πλέον σημαντικές σε αυτό τον τομέα, εξετάζουν γυμνάσια με περισσότερους από 2.000 μαθητές και με λιγότερους από 100-150 μαθητές. Συμπεραίνουν ότι τα μικρά σχολεία προσφέρουν στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες για ουσιαστική συμμετοχή καθώς και για άσκηση ηγετικών ρόλων. Ειδικότερα, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, η ικανοποίηση του μαθητή, το ενδιαφέρον του για την κοινότητα βρέθηκαν να είναι αυξημένα στα μικρού μεγέθους σχολεία σε σύγκριση με τα μεγάλα. Άλλες έρευνες έδειξαν, ότι στα μικρά σε μέγεθος σχολεία, οι μαθητές συμβαίνει να γνωρίζουν τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους πολύ καλύτερα, με αποτέλεσμα συχνά να εμπλουτίζονται σε βάθος οι σχέσεις τους.⁴⁷ Οι μαθητές δε βιώνουν την ανωνυμία, και αυτό έχει διαπιστωθεί ότι οδηγεί σε λιγότερο αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά. Οι δραστηριότητες που προσφέρουν τα μικρά σχολεία αποτελούν, επιπλέον, μέρος των δραστηριοτήτων της ζωής της κοινότητας, ιδίως όταν και αυτή είναι μικρή. Ωστόσο, γονείς ή ολόκληρες κοινότητες, βασισμένοι στην αρχή ότι η δύναμη βρίσκεται στο μεγάλο αριθμό, μάχονται για να πείσουν τους διάφορους παράγοντες ότι το μεγαλύτερο είναι και καλύτερο.

Κυρίως στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 έγιναν πολλές έρευνες με σκοπό τη σύγκριση των επιπτώσεων που έχουν τα μικρά και τα μεγάλα σχολεία στις σχολικές επιδόσεις (μάθηση), στην κοινωνικοποίηση, στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην αυτοαντίληψη των μαθητών κ.λπ. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι τα μεγάλα σχολεία (με πάνω από 300 μαθητές) έχουν περισσότερες βοηθητικές εγκαταστάσεις (βιβλιοθήκες, εργαστήρια,

γυμναστήρια κ.λπ.) και γι' αυτό οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά έχουν συνήθως καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Νεότερες διαφοροποιημένες έρευνες, όμως, επισημαίνουν πως μόνον ένας μικρός αριθμός μαθητών εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες αυτές, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς εξελίσσονται συνήθως σε παθητικούς παρατηρητές.⁴⁸ Αντίθετα, τα μικρά σχολεία κινητοποιούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζουν καλύτερα αποτελέσματα κυρίως στην περιοχή της κοινωνικοποίησης.

Εκτός από το μέγεθος του σχολικού κτιρίου, σημαντικό ζήτημα είναι και η πυκνότητά του.⁴⁹ Η πυκνότητα είναι ο χώρος που αναλογεί στο παιδί ως απόρροια του αριθμού των ατόμων που βρίσκονται στο χώρο της τάξης.

Όταν ο πληθυσμός που βρίσκεται σε ένα δεδομένο χώρο είναι μικρότερος ή μεγαλύτερος από κάποιο αριθμό που θεωρείται κανονικός, αυτό έχει επίπτωση στο βαθμό της συμμετοχής, στο ρυθμό και την ένταση της δράσης, στην παθητικότητα ή στην ενεργητικότητα των ατόμων που τον συνθέτουν.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από έρευνες, η μεγάλη πυκνότητα στην τάξη σε συνδυασμό με την έλλειψη υποδομής, συμβάλλει στην αύξηση της επιθετικότητας, των βανδαλισμών και της άσκοπης συμπεριφοράς. Αντίθετα, επαρκής χώρος και κατάλληλος εξοπλισμός αυξάνουν τη συνεργατικότητα, τη δημιουργική απασχόληση και τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας.⁵⁰

«Είναι αξιοσημείωτο ότι η πυκνότητα χώρου που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή στην Ελλάδα, δεν είναι ούτε το μισό των διεθνών δεδομένων».⁵¹

5.3 Η συστέγαση και η διπλοβάρδια

Πέρα από αυτά τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, που αφορούν λίγο ή πολύ όλα τα ελληνικά σχολικά κτίρια, θα θέλαμε να αναφερθούμε σε δύο ακόμα χρηστικά χαρακτηριστικά των σχολείων των μεγάλων αστικών κέντρων, που άλλωστε αφορούν το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού μας πληθυσμού:

- στην συστέγαση πολλών σχολικών μονάδων σε σχολικά συγκροτήματα και
- στην εντατικοποίηση της χρήσης του χώρου από κύκλους ή βάρδιες μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο δήμο της Αθήνας λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο οι 260 από τις 474 σχολικές μονάδες, δηλαδή το 55% των σχολικών μονάδων.⁵²

Στη Θεσσαλονίκη από τα 48 γυμνάσια μόνο τα 14 λειτουργούν σε ένα κύκλο, ενώ από τα 54 λύκεια, τα 11 λειτουργούν μόνο σε πρωινό. Λείπουν 600 αίθουσες μόνο στα όρια του δήμου Θεσσαλονίκης.⁵³

Και στις δύο περιπτώσεις αιτία είναι η ίδια: η μακροχρόνια έλλειψη σωστού προγραμματισμού της πολιτείας για σχολικές εγκαταστάσεις και πολεοδομική ανάπτυξη.

Εξαιτίας της συσσώρευσης πολλών μαθητών στο ίδιο κτίριο, παρατηρούμε:

- I. *Την αύξηση της περιθωριοποίησης μεγάλου αριθμού μαθητών.*
- II. *Την αύξηση των βανδαλισμών του χώρου ή την αύξηση της επιθετικότητας.*

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καταλήγει ότι: οι βανδαλισμοί στα σχολεία «κοστίζουν ακριβά». Επιπροσθέτως επιτείνονται τα φαινόμενα της βίας στα σχολεία, με αποτέλεσμα ένας στους τρεις μαθητές να μην αισθάνεται ασφαλής μέσα σε αυτά. Ακόμη, έρευνα στην περιφέρεια της πρωτεύουσας έδειξε ότι επτά στους δέκα μαθητές που φοιτούν στα μεγάλα σχολεία, δηλώνουν ότι χάραξαν τοίχους, θρανία, πόρτες ή έχουν σπάσει κάτι μέσα στο σχολείο.

- III. *Την κακή συντήρηση*

Τα διδακτήρια έχουν ανάγκη από συνεχή συντήρηση και επισκευή, το ίδιο και τα έπιπλα. Όλα αυτά φθείρονται λόγω της καθημερινής μεταχείρισης από πολλούς μαθητές και, κυρίως, όταν το ίδιο διδακτήριο και τα έπιπλα χρησιμοποιούνται από πολλά σχολεία. Η πραγματικότητα όμως έχει αποδείξει ότι, είτε από έλλειψη χρημάτων είτε από βραδυκινήσια του όλου γραφειοκρατικού μας συστήματος, οι εργασίες της συντήρησης γίνονται με βραδύτατο ρυθμό, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στα διδακτήρια και στα έπιπλά τους.⁵⁴ Έρευνα του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, τον Μάρτιο του 1995, δείχνει ότι, σε σύνολο 1.201 γυμνασίων το 83% έχει απαίτηση επισκευής και, σε σύνολο 364 λυκείων, το 81% έχει απαίτηση επισκευής.⁵⁵

Συμπερασματικά μπορεί να επιωθεί, ότι οι παραπάνω αρνητικές καταστάσεις ωθούν στην υποβάθμιση της σχολικής ζωής, γεγονός που έχει επιπτώσεις στη ζωή όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών.

5.4 Προβληματικές συνθήκες λειτουργίας ορισμένων δημόσιων γυμνασίων και λυκείων

Θα ακολουθήσει η παρουσίαση εξαιρετικά προβληματικών καταστάσεων, που αφορούν ένα μέρος, βέβαια, των γυμνασίων και λυκείων της χώρας, όμως θεωρούμε ότι ακόμη και παρά τη μικρή έκταση αυτών, είναι απαράδεκτο να εμφανίζονται σε μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι η Ελλάδα.

I. Χρήση επικίνδυνων υλικών για την κατασκευή

Εξήντα τρία σχολικά κτίρια σε όλη την Ελλάδα κατασκευάστηκαν με υλικά αμιάντου, επικίνδυνα για τη ζωή των παιδιών και των εκπαιδευτικών⁵⁶, κατά τον καθηγητή βιοχημείας – τοξικολογίας του Α.Π.Θ. Κοβάτση.

II. Χρήση «κόκκινων» σχολείων

Στη Θεσσαλονίκη 17 σχολικά κτίρια υπέστησαν σοβαρές φθορές από το σεισμό του 1978 και τα κατέστησαν επικίνδυνα, δεν έχουν επισκευαστεί ακόμη⁵⁷.

III. Άνιση κατανομή των κονδυλίων για τη στέγαση και την υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών δημόσιων σχολείων.

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα έτη 1994-1995, υπάρχει πρόβλημα στην εφαρμογή της αρχής της ισότητας ευκαιριών στα ελληνικά γυμνάσια και λύκεια. Υπάρχουν νομοί στους οποίους ελάχιστα σχολεία διαθέτουν υποδομή σε γυμναστήρια, εμποτικό υλικό, υπαίθριο χώρο, εργαστήρια φυσικής και χημείας και στερούνται θέρμανσης και υδραυλικών εγκαταστάσεων, ενώ σε άλλους νομούς της χώρας η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων διαθέτουν μία τέτοια υποδομή⁵⁸.

Η παραπάνω ανισοκατανομή των κονδυλίων, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί πρόβλημα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων.

IV. Ύπαρξη σχολείων που στερούνται αντισεισμικής θωράκισης

Στην Ελλάδα, όπου ως γνωστόν, εκλύεται το 50% περίπου της σεισμικής ενέργειας στα Βαλκάνια, επιβάλλεται πιστή τήρηση των σύγχρονων κανονισμών αντισεισμικότητας. Συγκεκριμένα απαιτούνται:

- συστηματικός και εντελής έλεγχος της φέρουσας ικανότητας και συμπεριφοράς στο σεισμό όλων των σχολικών μονάδων της ελληνικής επικράτειας·
- σχεδιασμός και υλοποίηση ενός ευρύτατου προγράμματος αποκατάστασης και ενίσχυσης των σχολικών κτιρίων⁵⁹ που στον ένα ή στον άλλο βαθμό παρουσιάζουν πρόβλημα·
- συστηματική εφαρμογή ενός σχεδίου αποτελεσματικής αντισεισμικής προστασίας αλλά και προετοιμασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ

Παραπομπές – Υποσημειώσεις

1. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989) *Αρχιτεκτονική Διδακτηρίου – Διδακτικών Χώρων*, Τόμ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 787.
2. ό.π., σελ. 787.
3. Μασσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 75.
4. ό.π., σελ. 75.
5. Ζήβας Δ. και Μ., Καρδαμίτση-Αδάμη (1979) «Σύντομο Ιστορικό των Σχολικών Κτιρίων στην Ελλάδα», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, τ. 13, σελ. 174.
6. ό.π., σελ. 174.
7. Παπαδόπουλος, Γ. «Περί των Προγενεστέρων Ελληνικών Σχολείων. Έκθεσις περί του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου Κατά το Σχολικό Έτος 1856-57», σελ. 6.
8. Τζουμεζέας, Σ. και Π., Παναγόπουλος (1933) *Η Εκπαίδευσή μας στα Τελευταία 100 Χρόνια*, Αθήνα: Δημητράκος, σελ. 5-6.
9. **Ενδεικτικά αναφέρονται:**
 - Ζήβας Δ. και Μ., Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π., σελ. 177.
 - Κοκκώνης, Ι., (1830) *Εγχειρίδιον διά τα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία*, Αίγινα, σελ. 1-15.
10. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 76.
11. Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 77.
12. ό.π., σελ. 77.
13. Δεστέφανος, Ξ., (Εισήγηση) (2000) «Καθοριστική Συμβολή του Ο.Σ.Κ. Α.Ε. στην Ανάπτυξη της Σχολικής Στέγης. Εξέλιξη της Αρχιτεκτονικής Σκέψης – Σχολείο 2000» *Ημερίδα για την Σχολική Στέγη – Σχολικό Περιβάλλον και Χωροταξικό Σχεδιασμό*, Ο.Σ.Κ., Αθήνα, 7 Νοεμβρίου, σελ. 1.
14. Μασσαγγούρας, Η., ό.π., σελ. 74.
15. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, ό.π., σελ. 787.
16. Ζήβας Δ. και Μ., Καρδαμίτση – Αδάμη, ό.π., σελ. 179.

17. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Τσουκαλά, Κ. (1998) *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 61.
 - L' Architecture d' Aujourd'hui (1933) "Les Ecoles En Grèce", σελ. 68
18. Τσουκαλά, Κ., ό.π., σελ. 61.
19. Δεστέφανος, Ξ., ό.π., σελ.3
20. Μαΐστρου – Κασκούρα, Ε. (1979) «Προκατασκευασμένα Σχολικά Κτίρια», *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, τ.13, σελ. 219.
21. ό.π., σελ. 224.
22. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης (Επιμέλεια–Εισαγωγή Ι. Σολομών) (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 63.
23. OCDE (1990) (Programme Décentralisé sur la Construction Scolaire). *La Qualité de l' Environnement Matériel Scolaire et la Qualité de l' Enseignement, Conclusions d' un Séminaire tenu a Lidingo, Suède, 17-21 Oct. 1988, Paris: OCDE, p. 13.*
24. Το παιδί χρειάζεται να προχωρήσει στην «οικειοποίηση» του σχολικού χώρου **βλ. σχετικά** στο PEB OCDE (1990) "La Qualité de l' Environnement Matériel Scolaire et la Qualité d' Enseignement", ό.π., σελ. 21.
25. Ο.Σ.Κ. (1998) *Τεχνικές Προδιαγραφές*, Αθήνα, Μάρτιος.
26. Παντούλας, Σ. (1981) «Εκπαίδευση και Σχολικά Κτίρια-Εποπτικά Μέσα», στο ΟΛΜΕ, 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 13-16 Μάη, σελ. 230.
27. Ο.π., σελ. 232.
28. *PEB Échanges* (1997) "Les Écoles et la Sécurité Sismique", No 31, Juin, p. 6.
29. OCDE (1990) (Programme Décentralisé sur la Construction Scolaire). *L' Adaptabilité et la Flexibilité des Bâtiments et Locaux Scolaires, Conclusions d' un Séminaire Tenu a Leicester, Royaume – Uni, 19-22 Juin 1989, Paris: OCDE, p. 5.*
30. Παντούλας, Σ., ό.π., σελ. 232.
31. Ματσαγγούρας, Η. (1988) *Η Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 26.
32. ό.π., σελ. 81.
33. ό.π., σελ. 88.
34. ό.π., σελ. 95.
35. *PEB Échanges* (1997) "L' Influence des Bâtiments Scolaires sur les Résultats des Élèves et leur Comportement", No 30, Février, p. 11.
36. Δεστέφανος, Ξ., (Εισήγηση) (2000), ό.π., σελ. 5.
37. Ο.Σ.Κ. (1998) ό.π.
38. Η παραδοσιακή βιβλιοθήκη, που περιείχε μόνο βιβλία έχει μετατραπεί σε ένα σύγχρονο κέντρο μάθησης εμπλουτισμένο με προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας **βλ. σχετικά** στο *PEB*

- Échanges* (2000) "Concevoir les Établissements Scolaires pour la Société de l' Information: Bibliothèques et Centres de Documentation et d' Information », No 39, Février, p. 1.
39. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (1992) Σχολική Βιβλιοθήκη, Τόμ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4663.
 40. *PEB Échanges* (2000), ό.π., σελ. 1.
 41. Ανδρέου, Απ. (1999) (Συνεργασία Π. Μαντζούφας) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Λιβάνης, σελ. 135.
 42. Μαραγκού – Πρόκου, Στ. (1987) «Το Ελληνικό Σχολικό Κτίριο, Αρχιτεκτονική Ποιότητα – Διοικητικός Μηχανισμός», *Λόγος και Πράξη*, τ. 31, σελ. 86.
 43. ό.π., σελ. 86.
 44. Προτάσεις για την προώθηση της έρευνας και της πληροφόρησης στο σχολικό κτίριο έγιναν στο International Information Network on Educational Buildings and Furniture, Budapest 19-24/2/1988, Published with the Assistance of UNESCO, 1988, p. 10-16.
 45. Μαραγκού-Πρόκου, Στέλλα (1980) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Σχολικό Κτίριο*, Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στην Πολυτεχνική Σχολή Θεσσαλονίκης, σελ. 15.
 46. Τσουκαλά, Κ., ό.π., σελ. 98.
 47. Συγκολίτου, Έφη (1997) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 189.
 48. Βασιλάκης, Στ. (1995) «Οργάνωση του Φυσικού Χώρου του Σχολείου και Συμπεριφορά των Μαθητών», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 379, σελ. 229.
 49. *PEB Échanges* (1999) "L' Evaluation des Établissements Scolaires", No 38, Octobre, p. 1-2.
 50. Βασιλάκης, Στ., ό.π., σελ. 230.
 51. Κάσικας, Χ. και Γ. Καββαδίας (1996) *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.120.
 52. Πρώιος, Μ. (2000) (Εισήγηση) «Αθήνα, Σχολική Στέγη – Σχολικό Περιβάλλον και Χωροταξικός Σχεδιασμός» (Ημερίδα), 7 Νοεμβρίου.
 53. *Ελευθεροτυπία* (2000) «Τον Επόμενο Αιώνα θα Λυθεί το Κτιριακό των Σχολείων», 20 Οκτωβρίου, σελ. 47.
 54. Για την Έλλειψη Οργανωμένης Συντήρησης των Σχολικών Κτιρίων στο UNESCO (1993) 10th International Seminar "Management and Maintenance of Educational Spaces in Rural or Periurban Areas", Caracas, Venezuela, April, 1991, p. 5.
 55. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Καθηγ. Διαλυνάς, Ευ. (1995) (Έρευνα) *Καταχώρηση και Επεξεργασία των*

Στοιχείων των Απογραφικών Δελτίων Σχολικής Στέγης,
Αθήνα: Ο.Σ.Κ..

56. Επικίνδυνα Υλικά Χρησιμοποιήθηκαν για την Κατασκευή 63 Σχολείων, στο Έθνος της Κυριακής 20-1-2002, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* 1-7-2001.
57. 24 Χρόνια από τον καταστροφικό σεισμό το καλοκαίρι του 1978 στη Θεσσαλονίκη, υπάρχουν ακόμα 17 σχολεία που έχουν σοβαρές φθορές βλ. **σχετικά** *Ελευθεροτυπία* (2001) «17 Κόκκινα Σχολεία από το 1978», 6 Φλεβάρη.
- 58. Ενδεικτικά αναφέρονται:**
- Κυρίδης, Α. κ.ά. (1999) «Συνθήκες Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων στην Ελλάδα. Η Υλικοτεχνική Υποδομή. Η Περίπτωση των Γυμνασίων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 106, σελ. 57-64.
 - Κυρίδης, Α. κ.ά. (1999) «Συνθήκες Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων στην Ελλάδα. Η Υλικοτεχνική Υποδομή. Η Περίπτωση των Γενικών Λυκείων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 107, σελ. 91-99.
59. Τ.Ε.Ε. Ενημερωτικό Δελτίο (2002) (Αφιέρωμα) Διεθνής Συνάντηση Εργασίας του Ο.Ο.Σ.Α. «Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών Εγκαταστάσεων», τ. 2184, Γενάρης, σελ. 48.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

1. ΓΕΝΙΚΑ

Τα ερωτηματολόγια που πρόκειται να αναλυθούν παρακάτω είναι τα εξής:

- I. Ερωτηματολόγιο καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και
- II. Ερωτηματολόγιο μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων αυτών στηρίζεται σε ορισμένους βασικούς άξονες.

Οι άξονες για μεν τους καθηγητές είναι οι εξής: το προφίλ τους (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σχολείο, άλλες σπουδές), η στελέχωση της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση και η εμπειρία – επιστημονική κατάρτιση τους, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών και μαθητών, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και, τέλος, το σχολικό κτίριο και η υποδομή του.

Οι άξονες για τους μαθητές είναι οι εξής: το προφίλ τους (φύλο, σχολείο), η κτιριακή κατάσταση και η υποδομή των σχολικών κτιρίων, οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών - καθηγητών και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Στο τέλος γίνεται συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των καθηγητών με βάση την αστικότητα, καθώς και συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών με βάση την αστικότητα επίσης.

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

- Όσον αφορά τα ερωτήματα για τα στοιχεία του προφίλ τους (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Καθηγητές Αστικών Περιοχών

Το 43,64% είναι άνδρες και το 56,36% είναι γυναίκες, έχουν στη δημόσια εκπαίδευση από 0-10 χρόνια το 13,44%, από 11-20 χρόνια το 41,09% και από 21-35 χρόνια το 45,48%. Η πλειοψηφία

των εκπαιδευτικών στις αστικές περιοχές είναι από 40 ετών και άνω. Ακόμη, το 62,34% υπηρετεί στο γυμνάσιο και το 37,66% στο λύκειο. Από αυτούς το 7,98% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 2,24% έχει διδακτορικό. Το 20% δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης. Και από το 79,64% που έχει παρακολουθήσει, ένα ποσοστό μόνο 34,95% έχουν χρόνο επιμόρφωσης 6-12 μήνες, διάστημα που μπορεί να εξασφαλίσει επιμόρφωση ουσιαστική και να βελτιώσει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Η πλειοψηφία, λοιπόν, του 65% περίπου έχει περάσει από σεμινάρια κάποιων ωρών μέχρι ημερών, που σε κάποιες περιπτώσεις φτάνει τους 3 ή 6 μήνες.

II. Καθηγτές Ημιαστικών Περιοχών

Το 33,33% είναι άνδρες και το 66,67% είναι γυναίκες. Όσο απομακρυνόμαστε από τα αστικά κέντρα, τόσο αυξάνεται το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών. Από αυτούς έχουν από 0-10 χρόνια το 29,73%, από 11-20 έχουν το 43,24%, ενώ 21-35 χρόνια το 27,03%. Εδώ παρατηρείται ότι η πλειοψηφία έχει από 0-20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Το 77,78% υπηρετεί σε γυμνάσια και μόνο το 22,22% σε λύκεια. Το 9,88% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 1,23% διδακτορικό. Από τους καθηγητές των ημιαστικών περιοχών, το 36,62% δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, ενώ από το 63,38%, που έχει παρακολουθήσει, η πλειοψηφία του, δηλαδή το 80% έχει συμμετάσχει σε προγράμματα 0-6 μηνών και μόνο το 20% σε προγράμματα 6-12 μηνών.

III. Καθηγητές Αγροτικών Περιοχών

Το 38,16% είναι άνδρες και το 61,84% είναι γυναίκες. Τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι: από 0-10 χρόνια το 60%, από 11-20 χρόνια το 27,59%, ενώ από 21-35 χρόνια μόλις το 12,41%. Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι στις αγροτικές περιοχές κυριαρχούν οι γυναίκες, και οι πολύ νέοι, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Από τους καθηγητές των αγροτικών, το 53,29% υπηρετεί στο γυμνάσιο και το 46,71% στο λύκειο. Εκτός από τις σπουδές της ειδικότητας, το 9,21% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 1,32% διδακτορικό. Η πλειοψηφία των καθηγητών (80,62%), έχει παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης. Από αυτούς, όμως, μόνο το 19,23% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα διάρκειας 6-12 μηνών η πλειοψηφία, δηλαδή το 64,42%, έχει παρακολουθήσει μαθήματα ολίγων ωρών ή ορισμένων ημερών.

- Όσον αφορά τις απαντήσεις των καθηγητών για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση και την εμπειρία – επιστημονική κατάρτιση, και την αξιολόγησή τους (ερωτήσεις 8, 9, 10, 11, 12), διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Καθηγητές Αστικών Περιοχών

Το 16,58% διαφωνεί απόλυτα με την επετηρίδα και το 44,47% συμφωνεί με επιφυλάξεις. Ακόμη, κρίνοντας τα συστήματα διορισμού, επιλέγουν με ποσοστό 10,03% την επετηρίδα όπως ίσχυε παλιά, με 52,19% σύστημα επετηρίδας αλλά βελτιωμένο, μόλις 18,25% το διαγωνισμό που ισχύει σήμερα και το 19,54% προτείνει έναν άλλο τρόπο. Παρατηρούμε ότι, ενώ η επετηρίδα, όπως ήταν παλιά, πλέον δε γίνεται αποδεκτή από τους καθηγητές, όπως και ο ισχύον διαγωνισμός, όμως στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες ζητούν την επετηρίδα αλλά στη βελτιωμένη της μορφή.

Η επιμόρφωση για τους παραπάνω εκπαιδευτικούς είναι: πολύ σημαντικός θεσμός 81,86%, κάπως σημαντικός για το 16,88% και ασήμαντος για το 1,01%.

«Ο θεσμός της επιμόρφωσης επιτελεί ένα συγκεκριμένο σκοπό. Επιδίδκει να συμπληρώσει, διορθώσει, εκσυγχρονίσει, τελειοποιήσει την κατάρτιση του εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκριθεί στο βάρος των επαγγελματικών υποχρεώσεών του».¹

Οι καθηγητές αστικών περιοχών πιστεύουν στην πλειοψηφία τους: στην επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας σε ποσοστό 41,95%, στη διά βίου εκπαίδευση σε ποσοστό 38,51%, και μόλις το 12,07% στην τρίμηνης διάρκειας. Ακόμη, ως σημαντικό παράγοντα επιμόρφωσης το 53,21% θεωρεί το πανεπιστήμιο και μόλις το 23,40% το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ως προς την αξιολόγησή τους, το 61,85% την δέχεται με επιφυλάξεις, ενώ μόλις το 17,96% συμφωνεί απόλυτα. Εδώ παρατηρούμε ότι οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών προέρχονται από την κακή λειτουργία του «επιθεωρητισμού» στο παρελθόν. Τέλος, από τις απαντήσεις για το δίπτυχο εμπειρίας - επιστημονικής κατάρτισης παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (το 65,16%) πιστεύει στην ίση συμμετοχή των παραγόντων αυτών, ενώ μόλις το 11,28% δέχεται το κυρίαρχο ρόλο της επιστημονικής κατάρτισης και το 0,00% τον κυρίαρχο ρόλο της εμπειρίας.

Απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό είναι η παιδαγωγική εμπειρία που αποκτάται μέσα στην τάξη. Μία διευκρίνιση όμως εδώ είναι απαραίτητη: χρειάζεται να μην αυτοπαίδευθεί σ' έναν άγονο

εμπειρισμό. Σύμφωνα με ερευνητές, ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει μετατρέψει την καθημερινή σχολική δραστηριότητα σε μηχανικά επαναλαμβανόμενο έργο και έγινε «αιχμάλωτος» της εμπειρίας του.²

II. Καθηγητές Ημιαστικών Περιοχών

Ως προς το θεσμό της επετηρίδας, το 9,21% διαφωνεί απόλυτα, το 44,74% συμφωνεί με κάποιες επιφυλάξεις, ενώ το 27,63% συμφωνεί απόλυτα. Το 24,05% δέχεται την παλαιά επετηρίδα ως σύστημα διορισμού στην εκπαίδευση, το 34,18% θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η βελτίωσή της και μόλις το 13,92% αποδέχεται το διαγωνισμό ως σύστημα διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση. Δηλαδή, υπάρχει επιφύλαξη στο νέο τρόπο διορισμού.

Οι καθηγητές του δείγματος θεωρούν την επιμόρφωση πολύ σημαντική σε ποσοστό 67,90%, ενώ μόνο το 4,94% τη θεωρεί ασήμαντη. Ως κυρίαρχη μορφή επιμόρφωσης θεωρείται η ετήσια σε ποσοστό 45,45%, η διά βίου σε ποσοστό 30,30%, ενώ η τρίμηνη εκπαίδευση σε ποσοστό 21,21%. Πιστεύουν στο ρόλο του πανεπιστημίου ως κυρίαρχου στους φορείς επιμόρφωσης 60,29%, ενώ εμπιστεύονται το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μόλις σε ποσοστό 17,65%.

Η πλειοψηφία δέχεται με επιφυλάξεις την αξιολόγηση με 51,85%, ενώ διαφωνούν απόλυτα μ' αυτήν σε ποσοστό 23,46%.

Ακόμη, αποδέχονται την ίση συμμετοχή εμπειρίας – επιστημονικής κατάρτισης σε ποσοστό 69,14%.

III. Καθηγητές Αγροτικών Περιοχών

Από τους παραπάνω καθηγητές στο ερώτημα πώς κρίνουν την επετηρίδα, το 12,42% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 43,79% τη δέχεται με επιφυλάξεις και το 17,65% την αποδέχεται πλήρως. Το 18,75% δέχεται την παλαιά επετηρίδα ως σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών, το 18,06% δέχεται το διαγωνισμό, ενώ το 45,14% θέλει η επετηρίδα με επιπλέον προσόντα να είναι το σύστημα πρόσληψης.

Το 87,50% δέχεται την επιμόρφωση ως πολύ σημαντικό θεσμό, το 11,84% ως κάπως σημαντικό και ως τελείως ασήμαντο κανένας. Από αυτούς, το 41,94% αποδέχεται την ετήσιας διάρκειας επιμόρφωση, το 36,87% δέχεται τη διά βίου εκπαίδευση και μόλις το 16,13% την τρίμηνη εκπαίδευση. Ο πλέον αποδεκτός φορέας για την επιμόρφωση είναι το Πανεπιστήμιο με 43,70%, ενώ το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με 26,67%.

Στο ερώτημα που αναφέρεται στη σημασία της αξιολόγησης το 9,27% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 64,24% την δέχεται με κάποιες επιφυλάξεις.

Και, τέλος, στο ερώτημα της επίδρασης της εμπειρίας και της θεωρητικής επιστημονικής κατάρτισης στο εκπαιδευτικό έργο, το 68,00% αυτών που απάντησαν, πιστεύει στην ίση συμμετοχή.

Συμπερασματικά, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τα εξής: Ο φορέας ο πλέον αποδεκτός για την επιμόρφωση είναι το Πανεπιστήμιο, γεγονός, που δείχνει την εμπιστοσύνη των καθηγητών στο φορέα από τον οποίο έλαβαν τη μόρφωσή τους, τον εμπιστεύονται και για την επιμόρφωσή τους. Και ακόμα, η επετηρίδα δεν είναι πλέον «παρελθόν» για τους εκπαιδευτικούς, όπως πιστεύει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), απλώς οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εκσυγχρονιστεί, δηλαδή να αποκτήσει τη φυσιογνωμία που θα ταιριάζει στο νέο ρόλο της εκπαίδευσης που η εποχή μας απαιτεί.

- Όσον αφορά τα ερωτήματα 13, 14, 15, 16, 17, που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Καθηγητές Αστικών Περιοχών

Μόνο το 4,87% των καθηγητών είναι ικανοποιημένο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μερικώς είναι το 42,05% και καθόλου το 53,08%. Ως κύριες αιτίες που δρουν αρνητικά θεωρούν την έλλειψη προγραμματισμού (27,97%) και την ανεπάρκεια πόρων (24,28%). Ακόμη, μόνο το 2,85% δέχεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως αποκεντρωτικό, ενώ ως συγκεντρωτικό το 48,15% και ως μικτό το 49,00%.

Στους φορείς που πιστεύουν ότι οι καθηγητές χρειάζονται ενίσχυση αρμοδιοτήτων συγκαταλέγονται ως κυρίαρχη τάση ο σύλλογος καθηγητών με 47,48% και μετά ο διευθυντής του σχολείου με 35,97%. Από το παραπάνω φαίνεται η εμπιστοσύνη των καθηγητών στο σύλλογό τους και η επιθυμία τους να αποκτήσει περισσότερες αρμοδιότητες και βαρύνοντα ρόλο.

Στο ερώτημα αν συμφωνούν ότι το λύκειο είναι ο «προθάλαμος» των Α.Ε.Ι., θετική απάντηση δίνει το 76,53%. Στις προτάσεις, που θα ακολουθήσουν στο 3^ο μέρος της διατριβής, θα παραθέσουμε τις προτάσεις τους για τις αλλαγές που είναι απαραίτητο να γίνουν, ώστε να αποκτήσει το λύκειο, το μορφωτικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα.

Και, τέλος, ως προς την έλλειψη κύρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, οι καθηγητές συμφωνούν με ποσοστό 70,13%. Θεωρούν επίσης ότι γι' αυτό συντέλεσαν κυρίως η πτώση των αξιών (32,52%), η γοητεία του χρήματος (25,00%) και τα «ιδιαιτέρα» (19,03%). Δυστυχώς, τα τελευταία είναι η «αχιλλείος πτέρνα» του εκπαιδευτικού σώματος και χρειάζονται τα κατάλληλα μέτρα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα σε όλη του τη διάσταση, αλλά χρειάζεται και η πρέπουσα στάση εκ μέρους των καθηγητών, που θα ταιριάζει με το ύψος των υποχρεώσεών τους.

II. Καθηγητές Ημιασικών Περιοχών

Από αυτούς μόνο το 1,30% πιστεύει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτελεσματικό. Αρνητική γνώμη έχει το 53,25%. Θεωρούν ότι οι πιο σημαντικές αιτίες γι' αυτό είναι η έλλειψη προγραμματισμού (28,50%) και η ανεπάρκεια πόρων (24,00%). Κανένας από τους καθηγητές ημιασικών περιοχών δεν δέχεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι αποκεντρωτικό, το 54,93% το θεωρεί συγκεντρωτικό, ενώ μικτό το 45,07%.

Στο ερώτημα που αφορά την επιλογή δύο φορέων στους οποίους το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρέπει να παραχωρήσει περισσότερες αρμοδιότητες, παρατηρούμε ότι από τους ερωτηθέντες διδεται προτεραιότητα στο σύλλογο καθηγητών με ποσοστό 49,61% και εν συνεχεία στους διευθυντές με ποσοστό 37,01%.

Πρέπει να επισημανθεί στο νόμο 1566/1985 ορίζονται ως συνυπεύθυνοι για τη λειτουργία του σχολείου ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, χωρίς όμως να γίνεται σαφής και συγκεκριμένη αναφορά στις αρμοδιότητες του καθενός.³

Το ερώτημα που αναφέρεται στο χαρακτήρα του λυκείου, ότι είναι μόνο προθάλαμος των Α.Ε.Ι., καταφατικά απαντά το 68,75%, ενώ δεν συμφωνεί το 23,75%. Αυτό που χρειάζεται να τονιστεί εδώ είναι, ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1997 έχει ισχυροποιήσει τα παραπάνω.

Ως προς το χαμένο κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, συμφωνεί το 70,37%, ενώ αρνητική άποψη έχει μόνο το 4,94%. Οι πλέον σημαντικές αιτίες που οδήγησαν στο παραπάνω, φέρονται να είναι η πτώση των αξιών (33,88%), τα «ιδιαιτέρα» (22,95%) και η γοητεία του χρήματος (21,86%).

III. Καθηγητές Αγροτικών Περιοχών

Το 3,40% θεωρεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτελεσματικό, ενώ αρνητική άποψη έχει το 46,94%. Αιτίες του παραπάνω προβλήματος θεωρούν την έλλειψη προγραμματισμού (26,84%) και την ανεπάρκεια πόρων το (22,53%).

Χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρωτικό το 43,88% και μικτό το 51,08%, ενώ μόλις το 5,04% το χαρακτηρίζει αποκεντρωτικό. Θέλουν να παραχωρηθούν περισσότερες αρμοδιότητες στο σύλλογο καθηγητών το 47,29% και στους διευθυντές των σχολείων το 30,62%.

Στις προτάσεις που κάνουν για τις αρμοδιότητες του συλλόγου καθηγητών ζητούν: επιλογή των διευθυντών και προϊσταμένων, δικαίωμα άποψης σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και προσπάθειες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επίσης για τους διευθυντές ζητούν: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διαχείριση των οικονομικών του σχολείου και δυνατότητα επίπληξης των «αδικαιολόγητων» ενεργειών των καθηγητών.

Στο ερώτημα που αφορά το χαρακτήρα του λυκείου, το 67,11% δεν πιστεύει στο παιδαγωγικό και μορφωτικό χαρακτήρα του σύγχρονου λυκείου.

Ως προς το χαμένο κύρος και γόητρο του εκπαιδευτικού συμφωνεί το 63,82%, ενώ μόνο το 5,92% δεν συμφωνεί. Ως αιτίες του κακού θεωρούν την πτώση των αξιών (32,13%), τη γοητεία του χρήματος (24,62%) και τα «ιδιαίτερα» (18,62%).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το επάγγελμα του καθηγητή, απολάμβανε στο παρελθόν μία κοινωνική αναγνώριση που το έκανε ελκυστικό για τους ικανούς αποφοίτους της μέσης εκπαίδευσης και θεωρούνταν ως κοινωνική και προσωπική προαγωγή για τον φορέα του.⁴

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι το κύρος είναι απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών (ερωτήσεις 18, 19) και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (ερωτήσεις 20, 21), διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Καθηγητές Αστικών Περιοχών

Στο ερώτημα υποστήριξης των μαθητών μέσα από κάποιους τρόπους, οι καθηγητές θεωρούν ως καλύτερους τρόπους τη

συνεχή επικοινωνία (41,06%), τις γνώσεις και την πληροφόρηση (29,02%) και την υπομονή και επιμονή (22,94%).

Ακόμη, στο ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν πιο σημαντικούς για την υποκίνηση στην εργασία τους, απαντούν ότι επηρεάζονται κυρίως από την αγάπη για τα παιδιά (41,01%), από το αίσθημα δημιουργίας (29,63%) και από τον οικονομικό παράγοντα (22,75%). Η διαπίστωσή μας είναι ότι η αγάπη και το αίσθημα δημιουργίας, εάν δεν υπάρχουν στην εκπαίδευση, τότε είναι αδύνατον να αντιμετωπιστούν οι δύσκολες καταστάσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά. Το ζητούμενο είναι να είναι οι παράγοντες αυτοί όσο το δυνατόν πιο ενισχυμένοι.

Ως προς το ερώτημα κατά πόσο ενδιαφέρονται οι καθηγητές για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, οι απαντήσεις διαμορφώνονται ως εξής: μέτριο ενδιαφέρον δηλώνει το 42,23%, μεγάλο το 33,42% και πολύ μεγάλο το 13,21%.

Ως προς το ερώτημα ποιοι τομείς συντελούν περισσότερο στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών του δείγματος: η συμμετοχή στο πρόγραμμα ανταλλαγών – επισκέψεων (66,14%), η εκμάθηση ξένων γλωσσών (18,90%) και η διάδοση της ευρωπαϊκής ιδέας (12,07%).

II. Καθηγητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 44,44% των καθηγητών πιστεύει ότι με τη συνεχή επικοινωνία οι μαθητές θα αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της εφηβείας, το 26,80% με γνώσεις και πληροφόρηση και το 25,49% με υπομονή και επιμονή.

Οι παράγοντες που τους υποκινούν περισσότερο στην εργασία τους θεωρούν ότι είναι η αγάπη για τα παιδιά (41,45%), το αίσθημα δημιουργίας (29,61%) και ο οικονομικός παράγοντας (23,03%).

Το ενδιαφέρον των παραπάνω καθηγητών για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση είναι κυρίως μέτριο (57,89%), ενώ πολύ μεγάλο είναι μόνο για το 5,26%. Οι τομείς που στηρίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση είναι κυρίως η συμμετοχή στο πρόγραμμα ανταλλαγών - επισκέψεων (76,00%), εν συνεχεία η εκμάθηση ξένων γλωσσών (18,67%) και η διάδοση της ευρωπαϊκής ιδέας (4,00%).

III. Κατηγορίες Αγροτικών Περιοχών

Οι καθηγητές των αγροτικών περιοχών θεωρούν ότι στηρίζουν τους μαθητές στη διάρκεια της εφηβείας τους με συνεχή επικοινωνία (43,40%), με γνώσεις και πληροφόρηση (29,17%) και με υπομονή και επιμονή (23,96%).

Οι παράγοντες που τους υποκινούν στην εργασία τους θεωρούν ότι είναι η αγάπη για τα παιδιά (35,97%), το αίσθημα δημιουργίας (33,09%) και ο οικονομικός παράγοντας (24,46%).

Οι παραπάνω καθηγητές φαίνεται ότι έχουν επιφυλάξεις απέναντι στην ευρωπαϊκή διάσταση, γιατί σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον (40,54%), ενώ μόνο το 16,22% δείχνει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Ως προς τους παράγοντες που θεωρούν ότι συντελούν περισσότερο στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης κυριαρχεί η συμμετοχή στο πρόγραμμα ανταλλαγών – επισκέψεων με 67,12% και ακολουθούν: η εκμάθηση ξένων γλωσσών με 17,81% και η διάδοση της ευρωπαϊκής ιδέας με 13,01%.

- Όσον αφορά το σχολικό κτίριο και την υποδομή του (ερωτήσεις 22 – 29), διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Κατηγορίες Αστικών Περιοχών

Το 98,48% συμφωνεί ότι η κτιριακή κατάσταση μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην αξιολόγηση της κατάστασης του σχολικού κτιρίου μόνο το 14,72% πιστεύει ότι είναι πολύ καλή, ενώ η κυρίαρχη τάση (31,73%) δέχεται ότι είναι μέτρια. Τα στοιχεία που συνήθως συναντούν οι καθηγητές στο σχολικό τους κτίριο είναι το «γυμνό» προαύλιο (23,82%), η ανυπαρξία χώρων άθλησης και εκδηλώσεων (22,76%) και τα μικρά γραφεία (17,20%). Τα μεγαλύτερα προβλήματα στα σχολεία τους θεωρούν ότι δημιουργούνται από την ανυπαρξία χώρων άθλησης και εκδηλώσεων (24,87%), το «γυμνό» προαύλιο (17,10%) και τις κακές εγκαταστάσεις (16,06%). Το 61,93% δεν θεωρεί ότι τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες και αξιολογεί ως σοβαρότερα προβλήματα των μεγάλων συγκροτημάτων την δυσκολία των διαπροσωπικών σχέσεων (26,50%), την έλλειψη συντήρησης (16,44%) και την επιθετικότητα των μαθητών (16,15%).

Ακόμη, οι περισσότεροι αξιολογούν ως απολύτως απαραίτητη τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (54,96%) ενώ καθόλου απαραίτητη μόνο το 0,25%.

Επίσης, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 56,12% των σχολείων τους διαθέτουν εξοπλισμένα εργαστήρια φυσικής και χημείας και μόνο το 43,19% εξοπλισμένη βιβλιοθήκη.

Η χρήση της πληροφορικής θεωρούν ότι θα τους βοηθούσε στην επικοινωνία με άλλα σχολεία και άλλους μαθητές (29,04%), στην καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη (24,68%) και στην επικοινωνία των μαθητών με χώρους εργασίας, ώστε να ενημερωθούν για τα επαγγέλματα (22,60%).

II. Καθηγητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 100,00% των καθηγητών θεωρεί ότι η επίδραση που ασκεί η κτιριακή κατάσταση του σχολικού χώρου επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το 62,82% αξιολογεί ως μέτρια την κατάσταση του σχολικού κτιρίου και μόνο το 1,28% ως πολύ καλή. Διαπίστωσή μας είναι ότι οι καθηγητές των ημιαστικών περιοχών έχουν να αντιμετωπίσουν κακές συνθήκες εργασίας. Τα συνήθη γνωρίσματα των σχολικών κτιρίων τους είναι η ανυπαρξία χώρων άθλησης και εκδηλώσεων (22,73%), το «γυμνό» προαύλιο (22,73%) και οι κακές εγκαταστάσεις (18,69%). Το 34,21% πιστεύει ότι τα σχολικά συγκροτήματα δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για δραστηριότητες στους μαθητές, το 39,47% δεν το πιστεύει και υπάρχει και το 26,32% που δεν έχει άποψη· αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στις ημιαστικές περιοχές δεν τα συναντά κανείς τακτικά. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από τα σχολικά συγκροτήματα θεωρούν ότι είναι κυρίως η δυσκολία των διαπροσωπικών σχέσεων (34,72%) και η επιθετικότητα των μαθητών (15,54%).

Αξιολογούν επίσης ως απαραίτητη σε ποσοστό 48,15% τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και συσκευών στο σχολείο.

Στα σχολεία που υπηρετούν οι καθηγητές αυτής της κατηγορίας μόνο το 45,45% διαθέτουν εξοπλισμένα εργαστήρια φυσικής και χημείας, ενώ μόνο το 37,97% διαθέτουν εξοπλισμένη βιβλιοθήκη.

Πιστεύουν, τέλος, ότι η χρήση της πληροφορικής στο σχολείο θα βοηθούσε στην επικοινωνία με άλλα σχολεία και άλλους μαθητές (29,95%), στην επικοινωνία των μαθητών με χώρους εργασίας για ενημέρωση (28,50%) και στην καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη (23,19%).

III. Καθηγητές Αγροτικών Περιοχών

Το 98,04% από αυτούς πιστεύει ότι ασκεί επίδραση η κτιριακή κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο το 39,33%

αξιολογεί ως καλή την κατάσταση των σχολικών τους κτιρίων. Τα στοιχεία που αυτά παρουσιάζουν σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, είναι συνήθως: η ανυπαρξία χώρων άθλησης και εκδηλώσεων (23,08%), το «γυμνό» προαύλιο (22,77%) και τα μικρά γραφεία (19,08%). Τα μεγαλύτερα προβλήματα τους δηλώνουν ότι τα δημιουργούν, η ανυπαρξία χώρων άθλησης και εκδηλώσεων (26,51%), η έλλειψη δεδομένων ασφαλείας (18,07%) και οι κακές εγκαταστάσεις (16,87%).

Η κυρίαρχη άποψη (46,62%) είναι ότι τα σχολικά συγκροτήματα δεν δίνουν περισσότερες ευκαιρίες. Οι αγροτικές περιοχές στερούνται συνήθως σχολικών συγκροτημάτων. Τα προβλήματα που συνήθως δημιουργούν τα σχολικά συγκροτήματα θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι είναι η δυσκολία των διαπροσωπικών σχέσεων (31,32%) και η περιθωριοποίηση των μαθητών (15,53%).

Για τους καθηγητές η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων είναι από απόλυτως απαραίτητη (56,08%) μέχρι απαραίτητη (34,46%).

Τα σχολεία τους θεωρούν ότι διαθέτουν εξοπλισμένα εργαστήρια φυσικής και χημείας σε ποσοστό 46,10%, και σε ποσοστό 54,35% εξοπλισμένες βιβλιοθήκες.

Αξιολογούν, επίσης, ότι η χρήση της πληροφορικής στο σχολείο θα μπορούσε να οδηγήσει σε επικοινωνία με άλλα σχολεία και άλλους μαθητές (29,40%) και στην καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη (23,62%).

Συμπερασματικά, μελετώντας τα παραπάνω στοιχεία που προέρχονται από τις απαντήσεις των καθηγητών των αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, μπορεί να ειπωθεί ότι κατά την άποψή τους, η κατάσταση των σχολικών κτιρίων είναι προβληματική, με ελλείψεις σε χώρους άθλησης και εκδηλώσεων, με μικρά γραφεία που δυσκολεύουν τους διδάσκοντες στις υποχρεώσεις τους απέναντι στο σχολείο, με «γυμνό» προαύλιο που δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών για χαλάρωση, παιχνίδι και επικοινωνία μεταξύ τους. Η υποδομή των κτιρίων σε εργαστήρια και βιβλιοθήκες, σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι είναι ανεπαρκής.

3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

- Όσον αφορά τα ερωτήματα για τα στοιχεία του προφίλ των μαθητών του δείγματος (ερωτήσεις 1, 3) διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Μαθητές Αστικών Περιοχών

Το 42% είναι αγόρια και το 58% κορίτσια, το 64,13% φοιτά σε γυμνάσιο και το 35,87% στο λύκειο.

II. Μαθητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 33,71% είναι αγόρια και το 66,29% είναι κορίτσια, το 68,54% φοιτά σε γυμνάσιο και το 31,46% σε λύκειο.

III. Μαθητές Αγροτικών Περιοχών

Το 37,74% είναι αγόρια και το 62,26% είναι κορίτσια, το 43,21% φοιτά στο γυμνάσιο και το 56,79% στο λύκειο.

Ένα γενικό συμπέρασμα είναι ότι τα κορίτσια εμφανίστηκαν πιο «πρόθυμα» στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

- Όσον αφορά τα ερωτήματα 4, 5, 6, αν το σχολείο σου λειτουργεί με βάρδιες, αν είσαι σε μεγάλο σχολικό συγκρότημα και, τέλος, αν σου αρέσει να είσαι σε μεγάλο σχολικό συγκρότημα, διαπιστώνουμε τα εξής:

I. Μαθητές Αστικών Περιοχών

Στο 28,99% των μαθητών αυτών το σχολείο δηλώνουν ότι λειτουργεί με βάρδιες. Στα μεγάλα αστικά κέντρα επισημαίνουν μεγάλες ελλείψεις σε αίθουσες. Το 54,68% των παιδιών είναι σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα. Και όπως δηλώνει το 71,81%, τους αρέσει να είναι σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα. Από τα παιδιά (28,19%) που δεν συμπαθούν τα συγκροτήματα, δεν τα προτιμούν εξαιτίας του θορύβου και της έντασης (39,13%), εξαιτίας του μεγάλου συνωστισμού (34,78%), και της έλλειψης επικοινωνίας με τους καθηγητές τους (16,30%).

II. Μαθητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 100% των μαθητών δηλώνουν ότι το σχολείο τους δεν λειτουργεί με βάρδιες. Το 40,45% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα και το 86,11% αυτών δηλώνει ότι τους αρέσει να είναι. Όσον αφορά το 13,89%, που δεν τους αρέσει να είναι σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, οι κύριοι λόγοι θεωρούν ότι είναι: ο θόρυβος και η ένταση (45,45%), ο μεγάλος συνωστισμός (27,27%) που επικρατούν σ' αυτά, καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους (18,18%).

III. Μαθητές Αγροτικών Περιοχών

Μόνο στο 2,47% των μαθητών, όπως δηλώνουν, το σχολείο τους λειτουργεί με βάρδιες, ενώ στο 97,53 το σχολείο δεν λειτουργεί με βάρδιες. Ακόμη, μόνο το 1,88% φοιτά σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα και τους αρέσει σε ποσοστό 100%.

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί, ότι ίσως το ποσοστό των μαθητών που προτιμούν τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα μας φανεί μεγάλο, όμως οι μαθητές έχουν δικές τους απόψεις, δική τους λογική και καλό είναι να μην το σχολιάσουμε γιατί είναι λίγο υπερβολικό να ζητούμε οι έφηβοι να σκέφτονται όπως οι μεγάλοι, έστω και αν είναι οι καθηγητές.

- Όσον αφορά τα ερωτήματα (7, 8, 13), που σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή και τη νοοτροπία που υπάρχει γι' αυτήν, διαπιστώθηκαν τα εξής:

I. Μαθητές Αστικών Περιοχών

Στο ερώτημα, εάν ενοχλούνται από τη συνήθη διάταξη των θρανίων, που δε βλέπουν οι μαθητές το πρόσωπο αλλά την πλάτη του συμμαθητή τους, το 49,50% των μαθητών απάντησε ότι ενοχλείται.

Κατόπιν, στην ερώτηση, εάν θεωρούν σημαντική τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων στο σχολείο, το 98,81% απάντησε καταφατικά.

Και τέλος στην ερώτηση, εάν υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο τους, το 70,64% απάντησε καταφατικά, αλλά από αυτούς το 55,74% δεν την χρησιμοποιεί. Οι λόγοι που δεν τη χρησιμοποιούν είναι: η έλλειψη χρόνου για εξωσχολικά βιβλία (28,80%), επειδή η βιβλιοθήκη του σχολείου δεν είναι πλούσια σε υλικό (12,80%) και επειδή δεν υπάρχει επίσημη ενημέρωση και παρακίνηση από τους καθηγητές (12,80%).

Οι παραπάνω λόγοι που παρουσιάζουν οι μαθητές, περιγράφουν την κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο, όπου οι μαθητές είναι φορτωμένοι με πολλές υποχρεώσεις και ταλαιπωρούνται πολύ, οι βιβλιοθήκες είναι υποτυπώδεις χωρίς ενδιαφέροντα βιβλία, το επίσημο ενδιαφέρον δεν υπάρχει και οι καθηγητές δεν παρακινούν τους μαθητές συνήθως λόγω έλλειψης των ελάχιστων προϋποθέσεων και προδιαγραφών που σχετίζονται με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης.

II. Μαθητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 52,22% των μαθητών δεν ενοχλείται από τη συνήθη διάταξη των θρανίων.

Το 100% θεωρεί σημαντική τη χρήση των οπτικών και ακουστικών μέσων στο σχολείο.

Στο ερώτημα για την ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο τους, το 71,11% δηλώνουν ότι έχουν, όμως το 53,13% δεν την χρησιμοποιούν και οι λόγοι που επικαλούνται γι' αυτό είναι οι εξής: η έλλειψη χρόνου (23,46%), επειδή δεν υπάρχει ποικιλία βιβλίων στη βιβλιοθήκη (14,81%) και επειδή δεν υπάρχει ενημέρωση και παρακίνηση από τους καθηγητές (13,58%). Πρόκειται για επανάληψη των ίδιων λόγων που συναντήσαμε και αναλύσαμε προηγουμένως.

III. Μαθητές Αγροτικών Περιοχών

Το 48,15% των μαθητών δηλώνει ότι δεν ενοχλείται από τη συνήθη διάταξη των θρανίων.

Το 97,52% θεωρεί σημαντική τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων.

Και, τέλος, στο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη και τη χρήση της βιβλιοθήκης, το 89,38% δηλώνει ότι έχει το σχολείο τους. Από αυτούς το 67,83% τη χρησιμοποιεί, ενώ το 32,17% δεν τη χρησιμοποιεί αυτό αποδίδεται στους εξής λόγους: έλλειψη χρόνου (30,14%), επειδή έχουν δικά τους βιβλία (26,03%) και δεν υπάρχει ποικιλία βιβλίων (13,70%).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί, ότι το 89,38% των μαθητών, που υποστηρίζει ότι το σχολείο διαθέτει βιβλιοθήκη είναι μεγάλο. Πιθανόν να υπάρχει υποτυπώδης βιβλιοθήκη στο γραφείο των καθηγητών ή του διευθυντή, κάτι που είναι σύνηθες φαινόμενο, και έτσι μπορεί να ερμηνευτούν οι λόγοι που προβάλλουν οι μαθητές που δεν την χρησιμοποιούν, π.χ. δεν υπάρχει ποικιλία βιβλίων ή δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα βιβλία στη βιβλιοθήκη του σχολείου κ.ά.

- Όσον αφορά τα ερωτήματα 9, 10, 11, 12, που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (9, 10, 12) και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (11), απαντήθηκαν τα παρακάτω:

I. Μαθητές Αστικών Περιοχών

Στο ερώτημα, τι θα προτιμούσες να διαθέτει ο καθηγητής σου, το 29,31% θέλει γνώσεις και πληροφόρηση, το 28,27% επιθυμεί

χαμόγελο και χιούμορ, το 22,18% επιθυμεί ευαισθησία. Οι μαθητές μέσα από τα παραπάνω σκιαγραφούν το πορτραίτο του καθηγητή, τον θέλουν με γνώσεις, χιούμορ και ευαίσθητο στις δυσκολίες που συναντούν, δηλαδή ανθρώπινο και ευχάριστο.

Στο ερώτημα, αν συμμετέχουν οι καθηγητές στις εκδηλώσεις του σχολείου, απαντά καταφατικά το 87,47%, ενώ το 12,53% των καθηγητών, που δε συμμετέχει, στενοχωρεί τους μαθητές αρκετά (47,92%).

Στο ερώτημα, τι θα ήθελε ο μαθητής να κερδίσει στη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, το 31,24% απαντά την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, το 31% τις γνώσεις και το 23,99% την ανάπτυξη των κλίσεων και των δυνατοτήτων του.

Στο ερώτημα για τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 84,13% δεν είχε καμία συμμετοχή και το 15,87%, που είχε, πιστεύει σε ποσοστό 80,77% ότι βοηθήθηκε από αυτή.

II. Μαθητές Ημιαστικών Περιοχών

Το 32,16% των μαθητών θέλει ο καθηγητής να διαθέτει γνώσεις και πληροφόρηση, το 24,56% θέλει χαμόγελο και χιούμορ και το 22,22% ευαισθησία.

Στο ερώτημα, εάν συμμετέχουν οι καθηγητές στις εκδηλώσεις του σχολείου, οι μαθητές απαντούν ότι το 85,56% των καθηγητών συμμετέχει. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ καλό, θα μπορούσε όμως να ανέβει παραπάνω. Το 14,44% των καθηγητών, που δεν συμμετέχει, στενοχωρεί πολύ το 41,67% των μαθητών.

Και στο ερώτημα, που αφορά το τι θα ήθελαν οι μαθητές να κερδίσουν στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, το 35,23% απαντά τις γνώσεις, το 35,80% την καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους και το 19,32% την ανάπτυξη των κλίσεων και των δυνατοτήτων τους.

Στο ερώτημα, για τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καταφατικά απάντησε το 17,58% και από αυτούς το 90% πιστεύει ότι βοηθήθηκε από τη συμμετοχή σε αυτά.

III. Μαθητές Αγροτικών Περιοχών

Το 34,56% επιθυμεί από τους καθηγητές να διαθέτουν χαμόγελο και χιούμορ, το 25,50% γνώσεις και πληροφόρηση και το 21,81% ευαισθησία.

Η συμμετοχή των καθηγητών στις εκδηλώσεις των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ανέρχεται σε ποσοστό 86,45%. Το 13,55% των καθηγητών, που δεν συμμετέχει, στενοχωρεί τους μαθητές πολύ σε ποσοστό 36,84%. Το 31,29% των μαθητών επιθυμεί να κερδίσει στη σχολική του ζωή τις γνώσεις, το 30,65% την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, και το 21,29% την ανάπτυξη των κλίσεων και των δυνατοτήτων του.

Και, τέλος, η συμμετοχή των μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι μόνο 11,25%. Από αυτούς το 80% πιστεύει ότι η εμπειρία αυτή τους έδωσε κάποια βοήθεια στη ζωή τους.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι ο καθηγητής ο αμίλητος, ο μονοκόμματος και ο πολύ αυστηρός δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των σημερινών μαθητών. Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι το χαμόγελο, η ζεστασιά, η δημοκρατικότητα, όχι μόνον δεν μειώνουν το ρόλο και το κύρος τους μέσα στην τάξη, αλλά αντίθετα τα ενισχύουν.

4. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Έγινε επιλογή κάποιων ερωτήσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις. Αυτό το οποίο χρειάζεται αρχικά να επισημάνουμε είναι ότι από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, προέκυψε ιδιαίτερα υψηλή συνάφεια στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των τριών διαφορετικών περιοχών. Δηλαδή, ήταν χαρακτηριστικό ότι, όταν οι καθηγητές του δείγματος διάλεξαν ανάμεσα σε έξι ή επτά περιπτώσεις, παρατηρούνταν η ίδια σειρά επιλογής και ακόμη τα ποσοστά της κάθε ερώτησης κυμαίνονται στις περισσότερες απαντήσεις σε αναλογικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, παρατηρώντας τις επιπλέον σπουδές των καθηγητών (ερώτηση 6) διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, προχωρώντας από τις αστικές στις αγροτικές περιοχές ελαφρώς αυξάνεται, ενώ σε ότι αφορά τους κατόχους διδακτορικού έχουμε αύξηση στα αστικά κέντρα και μικρή μείωση πηγαίνοντας προς την περιφέρεια.

Παρατηρώντας, επίσης, τη συμμετοχή των καθηγητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και συγκεκριμένα στα προγράμματα διάρκειας 6-12 μηνών, διαπιστώνουμε μία μείωση από το κέντρο στην περιφέρεια.

Διαπιστώνεται όμως μία εντυπωσιακή διαφορά στα ποσοστά της ερώτησης 9α στο σημείο 2, όπου βλέπουμε ότι η κυρίαρχη τάση «σύστημα επετηρίδας με επιπλέον προσόντα εκείνων που ίσχυαν» καλύπτει ποσοστό 52,19% στους καθηγητές αστικών περιοχών, 34,18% στους ημιαστικών και 45,14% στους αγροτικών περιοχών. Θα μπορούσε να δεχθεί κανείς ότι, από το κέντρο στην περιφέρεια, επειδή μειώνονται οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού για απόκτηση προσόντων, μειώνονται και οι απαιτήσεις του.

Στην ερώτηση 10β, η κυρίαρχη τάση ανάμεσα στις μορφές επιμόρφωσης είναι η ετήσιας διάρκειας πανεπιστημιακού επιπέδου ενώ ανάμεσα στους φορείς η κυρίαρχη τάση δείχνει το πανεπιστήμιο. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί λένε όχι στις μικρής διάρκειας επιμορφώσεις, διότι προτιμούν επιμορφώσεις ετήσιας διάρκειας οι οποίες θα γίνονται στο πανεπιστήμιο, το οποίο θεωρούν ως τον πιο σημαντικό φορέα επιμόρφωσης.

Ως προς το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το οποίο κατά καιρούς έχει δημιουργήσει διαφωνίες και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Υπουργείο Παιδείας, βλέπουμε ότι το ποσοστό που δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση είναι 10,97% στους καθηγητές αστικών, 9,27% στους καθηγητές αγροτικών και 23,46% στους καθηγητές ημιαστικών περιοχών.

Το ποσοστό των καθηγητών που είναι ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης κυμαίνεται από 1,30% μέχρι 4,87% και το πλέον σοβαρό πρόβλημα που οδηγεί στην αναποτελεσματικότητα εκτιμούν και οι τρεις κατηγορίες ότι είναι η έλλειψη προγραμματισμού στην εκπαίδευση.

Ακόμη, οι καθηγητές και των τριών κατηγοριών εκτιμούν ότι χρειάζεται το Υπουργείο Παιδείας να παραχωρήσει περισσότερες αρμοδιότητες στο σύλλογο των καθηγητών. Το ποσοστό της εκτίμησής τους είναι περίπου στο ίδιο επίπεδο και είναι 47,48% για τους καθηγητές των αστικών, 49,61% για τους καθηγητές των ημιαστικών και 47,29% για αυτούς των αγροτικών περιοχών.

Ανάλογη εξέλιξη ως προς το ποσοστό συνάφειας και στις τρεις κατηγορίες παρατηρείται και στην ερώτηση 18, όπου η συνεχής επικοινωνία ως τρόπος ενίσχυσης των μαθητών στις δυσκολίες τους είναι η κυρίαρχη τάση, με ποσοστό 41,06% για τους καθηγητές των αστικών, 44,44% για τους ημιαστικών και 43,40% για τους αγροτικών περιοχών.

Πολύ σημαντικό θέμα, που απαιτεί διερεύνηση είναι ότι οι καθηγητές δεν δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την ευρωπαϊκή διάσταση

στην εκπαίδευση σε ποσοστό που κυμαίνεται από 5,26% μέχρι 16,22%.

Οι καθηγητές αξιολογούν ότι η κτιριακή κατάσταση του σχολείου όπου εργάζονται είναι πολύ καλή μόνο σε ποσοστό 14,72% για τους καθηγητές των αστικών, 1,28% για τους ημιαστικών και 11,33% για τους αγροτικών περιοχών.

Ως προς το ερώτημα (25) σχετικά με τις ευκαιρίες που δίνουν τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, οι καθηγητές των ημιαστικών τα αποδέχονται σε ποσοστό 34,21%, οι των αγροτικών σε ποσοστό 32,43% και οι των αστικών σε ποσοστό 22,84%. Το μικρότερο ποσοστό των αστικών περιοχών, οφείλεται πιθανώς στην εμπειρία τους από τέτοια σχολικά συγκροτήματα.

Στην ερώτηση (28), που αφορά την ύπαρξη και λειτουργία στα σχολεία εξοπλισμένης βιβλιοθήκης, πιο ευνοημένοι φαίνονται οι καθηγητές των αγροτικών περιοχών με ποσοστό 54,35%, μετά των αστικών με 43,19%, και, τέλος, των ημιαστικών με ποσοστό 37,97%. Πάντως, πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό των σχολείων που στερούνται βιβλιοθήκης.

Και τέλος, στην ερώτηση που αφορά τις επιδράσεις από τη χρήση της πληροφορικής στο σχολείο όλες οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών επιλέγουν ως κυρίαρχη τάση την επικοινωνία με άλλα σχολεία και άλλους μαθητές και το ποσοστό της επιλογής τους είναι σχεδόν το ίδιο, δηλαδή 29,04%, των αστικών, 29,95% των ημιαστικών και 29,40% των αγροτικών περιοχών.

5. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Επιλέχθηκαν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν σε σημαντικές διαπιστώσεις.

Στην ερώτηση (5), που αφορά τους μαθητές που είναι σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, παρατηρούμε ότι από τους μαθητές των αστικών περιοχών το 54,68% είναι στα μεγάλα συγκροτήματα. Το ποσοστό αυτό είναι μεγάλο, όπως μεγάλο είναι και το αντίστοιχο ποσοστό (40,45%) των ημιαστικών περιοχών.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της ερώτησης (7), που δείχνει την ενόχληση του μαθητή από τον τρόπο τοποθέτησης των θρανίων στην τάξη, που έχει ως αποτέλεσμα να βλέπει ο ένας την πλάτη του άλλου,

παρατηρούμε ότι και στις τρεις κατηγορίες το ποσοστό των μαθητών που ενοχλείται είναι σχεδόν στο ίδιο επίπεδο, από 49,40% μέχρι 51,85%.

Κάτι ανάλογο έχουμε στην ερώτηση (10), για τη συμμετοχή των καθηγητών στις εκδηλώσεις των μαθητών, όπου το ποσοστό συμμετοχής των καθηγητών, σύμφωνα με τους μαθητές είναι και για τις τρεις κατηγορίες περίπου στο ίδιο επίπεδο, από 87,47% μέχρι 85,56%.

Αλλά και στην ερώτηση (12) που αφορά το τι θα ήθελε περισσότερο να κερδίσει ο μαθητής στη διάρκεια της μαθητικής του ζωής, υπάρχει σύμπτωση απαντήσεων ως προς την κυρίαρχη τάση που είναι οι γνώσεις, και η οποία κυμαίνεται από 31,00% μέχρι 35,23%.

Από τη μέχρι τούδε συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών, οδηγούμαστε στη διαπίστωση: ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια στις απαντήσεις ανάμεσα στους μαθητές αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρόκειται για εφήβους, δείχνει ωριμότητα και περίσκεψη.

Στην τελευταία ερώτηση (13), που αφορά τη χρήση της υπάρχουσας σχολικής βιβλιοθήκης, οι μαθητές των αστικών περιοχών που δηλώνουν ότι δεν τη χρησιμοποιούν είναι 55,74%, οι των ημιαστικών είναι 53,13%, ενώ το ποσοστό των καθηγητών αγροτικών περιοχών είναι μικρότερο (32,17%). Τα ποσοστά αυτά είναι μεγάλα και αν τα δούμε και σε συνδυασμό με τους λόγους που προβάλλουν οι μαθητές για να εξηγήσουν τη μη χρησιμοποίησή της στο γ' μέρος της ίδιας ερώτησης, τότε διαπιστώνουμε ότι ο θεσμός αυτός, δεν πείθει τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Παραπομπές – Υποσημειώσεις

1. Γκότοβος, Θ. κ.ά. (1984) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 82.
2. ό.π., σελ. 75.
3. Τύπας, Γ. (1998) *Η Εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Μάνατζμεντ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Άσκηση Αποτελεσματικότερης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή Υποβληθείσα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σελ. 116-118.
4. Κοσμόπουλος, Α. κ.ά. (1996) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 314.