

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

**Η εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του 1980: διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί και
εφαρμογή και κριτική προσέγγιση.**

της

Μπαρά Ιωάννας

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια University Frederick
Παλαιολόγου Νεκταρία, Καθηγήτρια ΕΑΠ

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2021

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας και με υποστήριξαν, είτε πρακτικά, είτε ηθικά.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στην οικογένεια μου που μου πρόσφερε ψυχολογική και ηθική υποστήριξη και έκανε υπομονή, μέχρι να αναζητήσω το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και να προβώ στη συγγραφή και στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον καθηγητή μου, κ Ντίνα για την υποστήριξη που μου παρείχε και κυρίως για την ορθή καθοδήγηση που μου πρόσφερε σχετικά με την αναζήτηση και ταξινόμηση των βιβλιογραφικών αναφορών.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συμφοιτητές μου για την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη που παρείχαμε ο ένας στον άλλον, κατά τη διάρκεια της αναζήτησης του υλικού και της συγγραφής της εργασίας.

Copyright © Μπαρά Ιωάννα, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος, αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μπαρά Ιωάννα

A.E.M.: 698

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ioanna-mp17@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του 1980: διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί και εφαρμογή και κριτική προσέγγιση.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 03 – 08 – 2021

Η δηλούσα

Μπαρά Ιωάννα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας Περιεχομένων	σελ. 5
Περίληψη	σελ. 7
Abstract	σελ. 8
Εισαγωγή	σελ. 9
Κεφάλαιο 1: Η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	σελ. 11
1. Αποσαφήνιση εννοιών	σελ. 11
1.1 Εκπαιδευτική πολιτική	σελ. 11
1.2 Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	σελ. 12
1.3 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής πολιτικής	σελ. 13
1.4 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής	σελ. 13
Κεφάλαιο 2: Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα	σελ. 15
2.1 Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πριν τη δεκαετία του 1980	σελ. 15
2.2 Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980 ..σελ.	16
Κεφάλαιο 3: Διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί κι εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 18
3.1 Το Νομικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης	σελ. 18
3.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι Θεσμοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1980	σελ. 23
3.2.1 Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις Ν. 1628/1982	σελ.24
3.2.2 Κατάργηση ΚΕΜΕ και αντικατάστασή του με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ν. 1566/1985	σελ. 24
3.2.3 Η ενισχυτική διδασκαλία	σελ. 25
3.3 Ειδική Αγωγή	σελ. 26
3.4 Θεσμός Σχολικού Συμβούλου	σελ. 27
3.5 Μεταρρύθμιση - Γραφεία Φυσικής Αγωγής	σελ. 29
3.6 Θεσμός των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 30
3.7 Συγγραφή διδακτικών σχολικών βιβλίων	σελ. 31
3.8 Θεσμός των Αναλυτικών προγραμμάτων	σελ. 32
3.8.1 Προτεινόμενα σχήματα Αναλυτικού Προγράμματος	σελ. 34
3.8.2 Οργάνωση και σχεδίαση Αναλυτικών Προγραμμάτων	σελ.35
3.8.3 Θετικές επιπτώσεις της εφαρμογής των προγραμμάτων στην ψυχική υγεία των μαθητών	σελ.40

3.9 Αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα	σελ. 44
3.10 Σημαντικά θέματα και παρέμβαση της Δ.Ο.Ε.	σελ.45
Κεφάλαιο 4: Η εφαρμογή αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών κατά την δεκαετία του 1980	σελ. 48
4.1 Η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς	σελ.48
4.2 Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών	σελ. 49
Κεφάλαιο 5: Κριτική προσέγγιση – Συμπεράσματα	σελ. 51
Επίλογος	σελ. 54
Ελληνική Βιβλιογραφία	σελ. 57
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	σελ. 59
Νόμοι	σελ. 63

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί αναμφίβολα έναν από τους σημαντικότερους τομείς της κάθε χώρας, δεδομένου ότι επιδρά καθοριστικά σε όλους τους υπόλοιπους.

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό και να επιτύχει όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους, διέπεται από μια εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται κι εφαρμόζεται στα πλαίσια του κράτους.

Σε κάποιες χρονικές περιόδους, κατά τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα παύει να είναι αποτελεσματικό ή αλλάζει η κυβέρνηση, υπόκειται σε μεταβολές και έτσι προκύπτει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το, πάντα επίκαιρο, θέμα της διαμόρφωσης και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ερευνητικό αντικείμενο της μελέτης αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1980, της οποίας οι διατάξεις συνεχίζουν να ισχύουν μέχρι και σήμερα. Η προσπάθεια αυτή θεμελιώνεται στα επιστημονικά πεδία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της Κοινωνιολογίας. Από την οπτική αυτών των πεδίων και μέσα από τη μελέτη των ιστορικών πηγών, αποπειράται να γίνει μία αναλυτική καταγραφή όλων των αντιδράσεων που έλαβαν χώρα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης, θέσπισης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, μελετώντας τις μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο.

Από τη μελέτη αυτής της πολιτικής επιχειρείται να αναδειχθούν οι κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες συγκροτούνται οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ερμηνεία, η κριτική ανάλυση αυτών των διαδικασιών, καθώς και η συσχέτισή τους με το βαθμό εφαρμογής τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική , εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαδικασίες διαμόρφωσης, διαδικασίες εφαρμογής

ABSTRACT

Education is a very important sector of each country as this sector affects everyone else.

Every education system, in order to be effective and to achieve all educational goals, is governed by an educational policy that is designed and implemented within the state.

At certain times, when the education system ceases to be effective or the government changes, it undergoes changes and thus the educational reform occurs.

This thesis deals with the always topical issue of the formulation and implementation of educational policy. The focus of this study is the educational policy of the 80s, which is still effective today. This study is located at the intersection of the fields of History of Education, Educational Policy and Sociology. Drawing on these fields and through the use (analysis) of historical sources, it attempts to record in detail all the processes during the formulation and implementation of the aforementioned educational policy.

Bringing such relations to light is expected to provide answers to such questions as to how and why some aspects of the policy are effectively implemented while others are not, despite many efforts, and to illuminate the critical factors that secure the effective implementation of the policy.

Key words: educational policy, reformation, primary schools, configuration, implementing procedure

Εισαγωγή

Μετά τις εκλογές του 1975, οι οποίες ήρθαν ως λύτρωση για εκατομμύρια Ελληνικού λαού, άρχισαν να ομαλοποιούνται τα πράγματα στο πολιτικό σκηνικό της χώρας, και κυρίως στον τομέα της παιδείας.

Τόσο οι μαθητές ειδικά, όσο και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων γενικά, υπόκεινται σε τεράστιες αλλαγές κατά το διάστημα από το 1974 και περίπου ως τα τέλη του 1990, σε μια περίοδο που υπήρχε μια γενική αστάθεια (Σκλαβενίτης, 2016).

Η κατάθεση των νόμων 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης» (1976) και 576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (1977), επέφεραν ριζικές αλλαγές στον χώρο της παιδείας και της εκπαίδευσης.

Η εργασία αυτή μελετά την Εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1980.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλυθεί εκ βάθους η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 1980, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κι ειδικότερα να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης, οι θεσμοί, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και η εφαρμογή και η κριτική προσέγγιση της παρούσας εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η εργασία διακρίνεται σε πέντε κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει τις έννοιες της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ, στη συνέχεια, παρουσιάζονται και τα μοντέλα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια μικρή ιστορική αναδρομή στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πριν τη δεκαετία του 1980, ενώ ακολουθεί μια μικρή αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 γενικά.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις διαδικασίες διαμόρφωσης, στους θεσμούς και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στις διαδικασίες διαμόρφωσης και στους θεσμούς που εμπλέκονται τόσο στον σχεδιασμό, όσο και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, στην κατάργηση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.), στην εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου και της ενισχυτικής διδασκαλίας, σε διατάξεις που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, με τους διευθυντές της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με τα σχολικά εγχειρίδια, την οργάνωση των σχολικών προγραμμάτων και τις επιπτώσεις τους στην ψυχική υγεία των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και σημαντικά ζητήματα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.).

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μία κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 1980.

Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας και ο επίλογος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η εκπαιδευτική πολιτική κι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

1. Αποσαφήνιση εννοιών

1.1 Εκπαιδευτική πολιτική

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εργασία πραγματεύεται την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έννοια αυτή αποτελείται από το επίθετο «εκπαιδευτική» κι από το ουσιαστικό «πολιτική».

Ο όρος εκπαιδευτική αφορά καθετί που συνδέεται με την εκπαίδευση.

Ο όρος πολιτική μπορεί να οριστεί *ένα ως ένα πρόγραμμα δράσεων που αφορά ένα συγκεκριμένο τομέα και στην οποία περιλαμβάνονται οι όροι του «κύκλου», της «μετάφρασης»/ «μεταφοράς» ή ακόμα και της «αξιολόγησης»* (Clarke, Gulson, & Bendix Petersen, 2015).

Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη, ο όρος πολιτική αναφέρεται στο σύνολο των θεμάτων που σχετίζονται με τα κοινά, με τη ζωή του κοινωνικού συνόλου, με τις πρακτικές διακυβέρνησης ενός κράτους και με τις σχέσεις ανάμεσα στα κράτη (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ένας άλλος ορισμός για την πολιτική δόθηκε από τον Dye, σύμφωνα με τον οποίο η πολιτική αποτελεί ένα σύνολο γραπτού και προφορικού λόγου που θέτει ως σκοπό να υλοποιηθεί από την κυβέρνηση (Rizvi & Lingard, 2009).

Η πολιτική αφορά ένα πεδίο δράσης (πχ εξωτερική πολιτική), μια συγκεκριμένη πρόταση ή ένα νομοθετικό έργο της κυβέρνησης, ένα πρόγραμμα, (Wedel, 2005).

Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική περικλείει όλους τους κανόνες και όλες τις αρχές που διέπουν τόσο τις διαδικασίες διαμόρφωσης, όσο και τους θεσμούς που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική πολιτική, πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει όσα κείμενα και διατάξεις αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο λόγος ενός υπουργού για την εκπαίδευση, ένα δελτίο τύπου σχετικό με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, ένα επίσημο κείμενο πολιτικής συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, οι διαδικασίες, οι νόμοι που αφορούν την εκπαίδευση και τις μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αποτελούν μέρη της εκπαιδευτικής πολιτικής (B. Lingard & Ozga, 2007).

Γενικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα αντικείμενο, ένα σύνολο διαδικασιών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί μαθησιακοί στόχοι. Πρόκειται για μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, της οποίας οι απαρχές εντοπίζονται σε ένα σύνολο από εκπαιδευτικές ιδέες οι οποίες έχουν ως βάση μια ευρύτερη ιδεολογία και πολιτική (Χαραλάμπους, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική αφορά όλες τις επιλογές, τις ενέργειες και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται από το κράτος προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και θέτει ως πρωταρχικό στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008).

Στα κύρια χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η πολυδιάστατη φύση της, δεδομένου ότι συμμετέχουν σε αυτήν οι δημιουργοί, οι συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, η αξία της που σχετίζεται με την ανακατασκευή του γραφειοκρατικού συστήματος, η πλαισίωση της από γεγονότα που την επηρεάζουν, η ανάθεση στο κράτος και η αλληλεπίδραση με πολιτικές άλλων χωρών (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται άμεσα με την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης ως προς τη λήψη αποφάσεων και περιλαμβάνει τόσο την τις διαδικασίες, όσο και τους θεσμούς με τους οποίους κατανέμονται οι πόροι (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τ. 7-18, σ. 3918). Στα πλαίσια των διαδικασιών και των θεσμών, η εκπαιδευτική πολιτική θέτει στο επίκεντρο τις επιδράσεις στη διαμόρφωση δομών και διαδικασιών.

1.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Ο όρος μεταρρύθμιση ταυτίζεται με την αλλαγή, δηλαδή με τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η μεταρρύθμιση αφορά τη μεταβολή του ρυθμού, του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί και οργανώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του (Μπαμπινιώτης, 2002).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει ως κύριο στόχο την καλύτερη και πιο αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορά τόσο τον αριθμό των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών, και των σχολικών εγκαταστάσεων, όσο και τους αντικειμενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης. Επίσης, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αφορά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τον προϋπολογισμό και τη χρηματοδότηση, τη μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα σε μια επόμενη, τα αναλυτικά προγράμματα και την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών (Fulan, 1991).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιείται αφενός για να μεταβάλει τις υπάρχουσες συνθήκες κι αφετέρου για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν (Becker, 1993).

1.3 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος του εκάστοτε κράτους και της εκάστοτε κυβέρνησης, δεδομένου ότι καθορίζει το μορφωτικό επίπεδο του κράτους.

Η εκπαιδευτική πολιτική κρίνεται απαραίτητη, καθώς μέσω αυτής οργανώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα, ταξινομούνται όλα τα απαραίτητα εμπλεκόμενα μέρη, πραγματοποιείται η διάκριση της εξουσίας, με αποτέλεσμα το σχολείο να κρίνεται λειτουργικό κι αποτελεσματικό (Σαϊτής, 2008).

Επίσης, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατανέμονται και αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι πόροι ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας την επιτυχία των μαθησιακών στόχων και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτής, 2008). Ακόμη, συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία και συνεργασία μεταξύ των θεσμών και των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την οργάνωση και την εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο των διατάξεων και των νόμων που αφορούν την εκπαίδευση (Χαραλαμπους, 2007).

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτή που οδηγεί στην ορθή λήψη αποφάσεων και στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαραλαμπους, 2007).

1.4 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική διακρίνεται σε μοντέλα ανάλογα με τη λειτουργία τους, με τα αποτελέσματα που αυτά έχουν ή με το περιεχόμενό τους.

Σύμφωνα με τον Clemmer (1991), υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικών πολιτικών, ανάλογα με τη λειτουργία τους. Αρχικά, έχουμε τις «επακόλουθες» εκπαιδευτικές πολιτικές που αποτελούν αποτέλεσμα εξωτερικών δυνάμεων, όπως είναι οι νομοθετικές πράξεις, τις *de facto* πολιτικές, οι οποίες πραγματοποιούνται από μία ομάδα ατόμων σε έναν χώρο και θεωρούνται «ανεπίσημη πολιτική» και νομιμοποιούνται σε μετέπειτα φάση. Επίσης, υπάρχουν οι ανατιθέμενες πρακτικές, οι οποίες υλοποιούνται από κάποιον ανώτερο και, τέλος, οι επίσημες πολιτικές που αναπτύσσονται από κάποια επίσημη οργανωσιακή δομή, χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη μεθοδολογία, καθώς και από τη συμμετοχή της κοινωνίας και των διοικητικών φορέων (Delaney, 2002, 2017).

Στη διάκριση με βάση τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών, προκύπτουν τέσσερις τύποι πολιτικών. Πρόκειται για τις α) κανονιστικές πολιτικές, οι οποίες περιορίζουν τις λειτουργικές επιλογές, β) μη περιοριστικές πολιτικές, στις οποίες δεν υπάρχουν περιορισμοί, γ) εντεταλμένες πολιτικές, στις οποίες τα ανώτερα στελέχη κατευθύνουν αυστηρά τις κινήσεις των υφισταμένων και δ) οριζόμενες πολιτικές, στις οποίες ορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις από τους δημιουργούς (Delaney, 2002, 2017).

Ανάλογα με το περιεχόμενο τους, οι εκπαιδευτικές πολιτικές διακρίνονται σε α) διανεμητικές, οι οποίες διανέμουν τις διαθέσιμες πηγές ή τα θετικά στοιχεία (διανομή σχολικών βιβλίων), β) αναδιανεμητικές, στις οποίες οι πηγές και τα θετικά στοιχεία συγκεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα, όπως είναι οι πολιτικές που αφορούν την ειδική αγωγή, τα προγράμματα υποτροφιών σε μαθητές από απομακρυσμένες περιοχές (Taylor et al, 2013). Επίσης, υπάρχουν οι υλιστικές πολιτικές που εμπεριέχουν το στοιχείο της δέσμευσης και οι συμβολικές πολιτικές που χαρακτηρίζονται από ασαφείς και διαφορούμενους στόχους, από ελάχιστους πόρους και από απουσία στρατηγικών (Taylor et al, 2013).

Ανάλογα με τις προσεγγίσεις των πολιτικών, υπάρχουν τα εξής μοντέλα: α) οι άμεσες πολιτικές, στις οποίες ακολουθείται συγκεκριμένη μεθοδολογία, β) οι σταδιακές πολιτικές που αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και οικοδομούνται σε ήδη υπάρχουσες πρακτικές και πολιτικές, γ) οι ουσιαστικές πολιτικές που σχετίζονται με τον σκοπό που θέτει η κυβέρνηση, δ) οι διαδικαστικές σχετίζονται με τον τρόπο υλοποίησης., ε) οι ρυθμιστικές πολιτικές έχουν ως στόχο τη ρύθμιση συμπεριφορών και στ) οι απορυθμιστικές πολιτικές που έχουν ως στόχο να επιτρέψουν την ελεύθερη δράση (Taylor et al, 2013).

Σύμφωνα με την κατεύθυνση τους, οι πολιτικές διακρίνονται σε από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω, σε αυτές δηλαδή που δημιουργούνται από ανώτερα κλιμάκια και διανέμονται σε χαμηλότερα επίπεδα και σε αυτές που δημιουργούνται από κατώτερα στρώματα προς τα ανώτερα αντίστοιχα (Taylor et al, 2013) .

Τέλος, οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να διαχωριστούν σε πολιτικές – εντολές με στόχο τη συμμόρφωση, σε πολιτικές – κίνητρα με στόχο τη συναλλαγή, σε πολιτικές δημιουργίας δυνατοτήτων με στόχο την επένδυση σε υλικά, γνώσεις και ανθρώπινο δυναμικό και, τέλος, σε πολιτικές που έχουν ως στόχο την αλλαγή του συστήματος (Delaney, 2002, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση πριν τη δεκαετία του 1980

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη συγκρότησή του ως σύστημα εθνικής εκπαίδευσης (1834) ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωτικό δεδομένου ότι είχε ως βασικό του στόχο την επίτευξη μιας ομογενούς εθνικής ταυτότητας μέσω της κοινής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1987, 2001).

Ωστόσο, εξαιτίας της ύπαρξης δύο γλωσσών, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, προέκυψε διαμάχη σχετικά με το ποια γλώσσα θα επικρατήσει. Η διαμάχη αυτή, η οποία έλαβε και πολιτικές διαστάσεις, είχε διάρκεια ως και το 1976-77, οπότε και επήλθε η μεταρρύθμιση του Γεωργίου Ράλλη, σύμφωνα με την οποία καθιερώθηκε η χρήση της δημοτικής γλώσσας, Αποτέλεσμα της διγλωσσίας και όλης αυτής της διαμάχης γενικότερα, ήταν να διαχωριστούν όσοι είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με όσους είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μιλούσε τη δημοτική γλώσσα, ενώ η δευτεροβάθμια μιλούσε την καθαρεύουσα (Σταμέλος & Καρανάτσης, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται σε εθνικό επίπεδο, δεδομένου ότι αφορούσε το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτική που ασκούσε το κράτος (Σταμέλος, 2009).

Τον 19^ο αιώνα άρχισαν να μελετώνται τα δια ζώσης εκπαιδευτικά συστήματα, οι δομές, οι πολιτικές και οι πρακτικές άλλων χωρών, ενώ ξεκίνησε και η ανταλλαγή στοιχείων της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στις χώρες (Benavot, 2012). Μάλιστα από τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο κι έπειτα, η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους πιο βασικούς τομείς οι οποίοι θα έπρεπε να αναπτυχθούν. Για τον λόγο αυτόν, πολλοί επιστήμονες, κυρίως οικονομολόγοι, άρχισαν να εμπλέκονται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτέλεσμα της εμπλοκής των οικονομολόγων ήταν η εμφάνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής «εφαρμοσμένης Οικονομίας» (Σταμέλος, 2009).

Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική που είχε σχεδιαστεί πριν από τη δεκαετία του 1980, αφορούσε το σχεδιασμό του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε πρωταρχική φάση κι αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης επιστημών όπως η Κοινωνιολογία, η Οικονομία, η Πολιτική ή τα Μαθηματικά σε μετέπειτα φάση (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015), ωστόσο, δέχτηκε έντονη κριτική. Σημαντική καμπή αποτέλεσε η δεκαετία του 1980, οπότε και άρχισε να

δημιουργείται η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης που αποτέλεσε αντικείμενο ενασχόλησης των κοινωνιολόγων στο χώρο της εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2009).

2.2 Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980

Μετά από τις εκλογές το 1975 η νικητήρια κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, έκανε την πρώτη μεταπολιτευτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία αξίζει να αναφερθεί, καθώς αποτέλεσε ένα σκαλοπάτι για τις επόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές στην δεκαετία του 1980. Το 1976 κατατέθηκε στη Βουλή των Ελλήνων το σχέδιο νόμου που είχε ως στόχο τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Ο Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης, το 1976, νομοθέτησε την καθιέρωση της Δημοτικής Γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους, με τον νόμο «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

Οι βασικές αρχές του νόμου αυτού είναι:

- Παράταση της υποχρεωτικής φοίτησης από 6 έτη σε 9 έτη.
- Η γενική δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν.
- Επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, βιβλίων και αντικειμένου διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι η Νεοελληνική, χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες (άρθρο 2, παρ. 1-2).
- Κατάργηση αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό (Πρωτοβάθμια εκπαίδευση).
- Εκσυγχρονισμός της δομής της Γενικής εκπαίδευσης ως προς τη διοίκηση, την εποπτεία, την μέθοδο, τον σκοπό, τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων και τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα.
- Δημιουργία μαθητικών κοινοτήτων, μέσω των οποίων θα πραγματοποιούνται αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες για τους μαθητές με την συμμετοχή αυτών και την εποπτεία των εκπαιδευτικών.

(Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1976)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε σε ένα σημαντικό πολιτικό γεγονός, που επηρέασε καθοριστικά την πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας. Σύμφωνα με τον Αλεξανδρή (2016, στο: Ελληνική Ιστορία: Από τη μετεμφυλιακή ανασυγκρότηση στη μεταπολίτευση, 2010) τον Μάιο του 1979 η Ελλάδα συνυπόγραψε τη Συνθήκη Προσχώρησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.), γεγονός που επηρέασε τη χώρα σε όλους τους τομείς

(οικονομικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό κ.λ.π.). Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας ορίστηκε ο Κωνσταντίνος Καραμανλής. Η Νέα Δημοκρατία (Ν.Δ.) υπηρέτησε ως κυβέρνηση από το 1974 μέχρι το 1980 με πρωθυπουργό τον ιδρυτή της Κωνσταντίνο Καραμανλή και έως τις εκλογές του 1981 με τον Γεώργιο Ράλλη, ο οποίος αντιμετώπισε την πασίγνωστη πετρελαϊκή κρίση και η οποία έφερε την παγκόσμια οικονομική ύφεση. Αυτό το γεγονός από μόνο του άρχισε να ανεβάζει και να δίνει προβάδισμα νίκης στο κόμμα του Ανδρέα Παπανδρέου, το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κόμμα (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), το οποίο παραθέτουμε από στοιχεία του Ελληνικού Κοινοβουλίου.

Εκλογική Αναμέτρηση 18/10/1981

Γ' Βουλευτική Περίοδος 18/10/1981 έως 7/5/1985

Κόμμα	Αρχηγός κόμματος	Έδρες	Ποσοστό (%)	Ψήφοι
Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα	Παπανδρέου Ανδρέας του Γεωργίου	172	48,07	2.726.309
Νέα Δημοκρατία	Ράλλης Γεώργιος του Ιωάννη	115	35,87	2.034.496
Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας	Φλωράκης Χαρίλαος του Ιωάννη	13	10,93	620.302

Πίνακας 1: Εκλογική Αναμέτρηση 18/10/1981

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί κι εφαρμογή εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1 Νομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής Πολιτικής και μεταρρύθμισης

Στόχος της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ., και του Ανδρέα Παπανδρέου προσωπικά, ήταν να εντάξουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις αλλαγές που επρόκειτο να έρθουν στην χώρα. Όπως, μάλιστα, αναφερόταν στην εισηγητική έκθεση του νόμου – πλαισίου για τα Ανώτατη Εκπαίδευση, «η λαϊκή εντολή που δόθηκε στην κυβέρνηση για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό είναι και εντολή για τον αντίστοιχο μετασχηματισμό στην παιδεία» (Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής ΠΑ.ΣΟ.Κ., 1981, σελ.49). Ενώ σε επόμενο σημείο σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού συνόλου διατυπώνεται πως «οι βασικές εκπαιδευτικές επιλογές βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιλογές[...]. Πρόκειται δηλαδή για βασικές πολιτικές επιλογές» (Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής ΠΑ.ΣΟ.Κ., 1981, σελ.49).

Η παλαιά έννοια της «μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση αντικαθίσταται μετά το 1981 με την έννοια της «αλλαγής» στην κοινωνία και οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι πλέον ενταγμένες στην προοπτική των κοινωνικών αλλαγών.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τα έτη 1981-1985 στο χώρο της παιδείας και της εκπαίδευσης παρατηρείται η λεγόμενη «θεσμική ευφορία». Τα χρόνια αυτά εντοπίζουμε πολλές ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με κύριο στόχο τον εκδημοκρατισμό, ο οποίος με την σειρά του έχει την έννοια της «αλλαγής» και της κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν δωρεάν και ελεύθερη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το φύλο, την γεωγραφική και κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, προκύπτει ότι «η εκπαίδευση δεν είναι μόνο επενδυτικό αγαθό, αλλά ταυτόχρονα αυτοσκοπός στον άνθρωπο» (Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής ΠΑ.ΣΟ.Κ., 1981, σελ.49) και έχει ως πρωταρχικό πλέον στόχο, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον Ν. 1566/1985, την ολοκλήρωση και τη διαμόρφωση σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο όλων των ανθρώπων (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985).

Στόχος της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. είναι οι «αλλαγές» στην δομή και τον σκοπό της εκπαίδευσης αλλά και την σχολική ζωή των μαθητών. Άμεσα ορατές αλλαγές στην σχολική καθημερινότητα ήταν η κατάργηση της μπλε σχολικής ποδιάς με το λευκό γιακά στα δύο φύλα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (6 Φεβρουαρίου του 1982) μετά από δεκαετίες επιβολής της. Η ιστορική απόφαση ελήφθη ως ένδειξη εκδημοκρατισμού, πλουραλισμού και απόδειξης ελευθερίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας από τον τότε υπουργό Παιδείας Λευτέρη Βερυβάκη (Καθημερινή, 2019). Στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης 1976-79 ανακινείται και το θέμα της μικτής

φοίτησης στα σχολεία, ενώ το 1985 κατοχυρώνεται με νόμο σε όλα τα σχολεία της χώρας (Σαπουνά, 2005).

Οι «αλλαγές» αυτές είχαν σκοπό να μεταλλάξουν τις μακροχρόνιες σταθερές αρχές της εκπαίδευσης, όπως ο θεωρητικός χαρακτήρας της παρεχόμενης παιδείας, ο συγκεντρωτισμός, η αυταρχική διδασκαλία, η έλλειψη σύνδεσης εκπαίδευσης και πραγματικής ζωής και ο ιδεολογικός συντηρητισμός (Κουλούρη, 2008).

Με την ψήφιση συγκεκριμένων νόμων το χρονικό διάστημα 1981 -1985, η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. επιχείρησε να κάνει πράξη τις αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης:

- **N. 1157/1981 (άρθρο 1):** Με τον νόμο αυτόν γίνεται καθιέρωση από 1/1/1981 της πενθήμερης σχολικής εβδομάδας (για εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των βαθμίδων) (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1981).

- **N. 1304/1982:** Με τον νόμο αυτόν καταργείται ο θεσμός των σχολικών επιθεωρητών στην Πρωτοβάθμια αλλά και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, ο νόμος αυτός καθιέρωσε τους Σχολικούς Συμβούλους, ρόλος των οποίων είναι η καθοδήγηση, η συμμετοχή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καταργούνται, επίσης, οι Επόπτες Διοίκησης Εκπαίδευσης και οι Γενικοί Διευθυντές και στη θέση τους ιδρύονται Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, μέσω του συγκεκριμένου νόμου γίνεται η ρύθμιση της οργάνωσης, της λειτουργίας και της σύνθεσης των Διευθύνσεων και των Γραφείων εκπαίδευσης (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

- **Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 297/1982:** Με το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα εφαρμόζεται το μονοτονικό σύστημα στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, από το σχολικό έτος 1982-83 α) αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τους κανόνες του μονοτονικού συστήματος τα σχετικά με τον τονισμό κεφάλαια των διδακτικών βιβλίων β) γράφονται νέα βιβλία για εκπαιδευτικούς και μαθητές και γ) συντάσσονται τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα (Προεδρικό Διάταγμα 297/1982).

- **N. 1566/1985:** Ο συγκεκριμένος νόμος έρχεται να βελτιώσει και να δώσει ουσιαστικά μια «αλλαγή» στον προηγούμενο νόμο του 1976 (Ν.309/30.04.1976). Ο Ν. 1566/1985 έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην πορεία και στην εξέλιξη της εκπαίδευσης και γι' αυτό τον λόγο αξίζει να δούμε αναλυτικά τι προέβλεπε:

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α: ΑΡΘΡΟ 1

Παράγραφος 1: Σκοπός - Γλώσσα

- Σύμφωνα με τον νομοθέτη, ο συγκεκριμένος νόμος έχει ως σκοπό του να συμβάλει ενεργά, αρμονικά και ισορροπημένα στην ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, φυσικά και χωρίς διακρίσεις (φύλου και καταγωγής) και να τους δίνει προοπτικές να αναπτύξουν

υγιείς προσωπικότητες και να βελτιώσουν την ζωή τους. Τους διδάσκει το δικαίωμα της ελεύθερης βούλησης, της υπευθυνότητας, της δημοκρατικότητας, της υπεράσπισης των χωρικών εδαφών, τους εμπνέει με τη πίστη για την πατρίδα και την ορθοδοξία με κύριο μέλημα την ελευθερία της θρησκευτικής επιλογής.

- Δίνει βαρύτητα στη σχολική αγωγή και στην απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας. Τους δίνει, ακόμη, τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν το σώμα και το πνεύμα τους, να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους.

- Τους δίνει την δυνατότητα μέσω των γνώσεων που λαμβάνουν να σέβονται την ανθρώπινη οντότητα, να προάγουν και να προστατεύουν τον αρχαίο και σύγχρονο Πολιτισμό. Επιδιώκει, ακόμη, την ανάπτυξη της εποικοδομητικής κριτικής σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Παράγραφος 2: Για να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί, υπάρχουν κάποιοι βασικοί συντελεστές :

- Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Νέα σχολικά βιβλία και άλλα διδακτικά μέσα, αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα .
- Απαραίτητα μέσα και προϋποθέσεις για την σωστή λειτουργία των σχολείων.
- Δημιουργία ορθού παιδαγωγικού κλίματος και σεβασμό προς τους μαθητές.

Παράγραφος 3: Αναλυτικά Προγράμματα

- Η επιλογή της διδακτέας ύλης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης θα γίνεται ανάλογα με τους σκοπούς του μαθήματος και εντός ωρολογίου σχολικού προγράμματος.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν κατευθυντήριες γραμμές που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, όσον αφορά τα μέσα διδασκαλίας ανά ενότητα και ανά θέμα μαθήματος.

- Πειραματική δοκιμή των αναλυτικών προγραμμάτων, αξιολόγηση και αναθεώρηση αυτών, βάσει των εξελίξεων στους τομείς: των κοινωνικών αναγκών, την πρόοδο των επιστημών, των γνώσεων και της παιδαγωγικής επιστήμης.

- Να υπάρχει συνοχή και ανάπτυξη στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

- Η διδακτέα ύλη να διαμορφώνεται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

Παράγραφος 4: Γλώσσα

- Ορίζει την Δημοτική Γλώσσα ως επίσημη γλώσσα για τα σχολικά βιβλία και ως γλώσσα διδασκαλίας.

- **ΑΡΘΡΟ 2** : *Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης - Παροχές*

Παράγραφος 1

- Η παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία.

Παράγραφος 3

- Υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.

Παράγραφος 5

- Μικτή φοίτηση (δύο φύλα) στα Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Παράγραφος 6

- Δωρεάν φοίτηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παράγραφος 7

- Δωρεάν χορήγηση μαθητικών διδακτικών βιβλίων, αλλά και των εκπαιδευτικών διδακτικών βιβλίων.

Παράγραφος 8

- Οι λειτουργικές δαπάνες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης θα πραγματοποιούνται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Παράγραφος 9

- Προβλέπεται η δωρεάν μεταφορά , η δωρεάν διαμονή και η δωρεάν σίτιση στον τόπο λειτουργίας των Σχολείων, των μαθητών που κατοικούν μακριά από την έδρα του Σχολείου.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β: ΑΡΘΡΟ 3¹ Προσχολική Αγωγή

Παράγραφος 1

- Το Νηπιαγωγείο έχει ως σκοπό την νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική ανάπτυξη των παιδιών.

Παράγραφος 2

- Η παροχή Προσχολικής αγωγής γίνεται σε Παιδικά Κέντρα και σε Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς. Ο διορισμός, η υπηρεσιακή κατάσταση και εξέλιξη των Νηπιαγωγών και η λειτουργία των Νηπιαγωγείων ανήκει στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παράγραφος 3

- Στα Νηπιαγωγεία η φοίτηση των νηπίων είναι διετούς χαρακτήρα.

Παράγραφος 9

- Με πρόταση του Υπουργού Παιδείας και με την έκδοση Π.Δ., γίνεται ρύθμιση για ζητήματα που αφορούν τη στελέχωση, τη λειτουργία και την οργάνωση των Νηπιαγωγείων.

• ΑΡΘΡΟ 4: Δημοτική Εκπαίδευση

Παράγραφος 1

- Το Δημοτικό Σχολείο έχει σκοπό να συμβάλλει στην πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών με πολύπλευρο τρόπο εντός των πλαισίων που ορίζει ο νόμος. Ειδικότερα, τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους πέραν από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, βοηθώντας τα να έχουν δημιουργικές δραστηριότητες. Τους δίνεται η ευκαιρία μέσω των μηχανισμών του Δημοτικού Σχολείου να αναπτυχθούν και να βελτιώσουν την σωματική και ψυχική τους υγεία

Παράγραφος 2

- Το Δημοτικό Σχολείο είναι εξαετούς διάρκειας φοίτησης (Α',Β',Γ',Δ',Ε' & ΣΤ' Τάξη).

Παράγραφος 3

- Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου προάγονται με αντίστοιχο Τίτλο (Απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου) στο Γυμνάσιο.

Παράγραφος 7

- Οι Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών με Κοινή Υπουργική Απόφαση μπορούν κάθε σχολικό έτος να αποφασίζουν την αυξομείωση των μαθητών που αναλογούν στις οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών.

Παράγραφος 11

- Με έκδοση πρότασης από τον Υπουργό Παιδείας και με Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.), γίνεται ρύθμιση όσον αφορά την λειτουργία – οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων και ρυθμίζονται διάφορα διαδικαστικά θέματα που αφορούν αποφάσεις των οργάνων για την παύση των μαθημάτων, συμπληρωματικό ωράριο – παράταση σχολικού έτους.

Παράγραφος 14

- Προβλέπεται δωρεάν μεταφορά μαθητών από την έδρα των συγχωνευμένων Δημοτικών Σχολείων στα Κεντρικά Δημοτικά Σχολεία.

Οφείλουμε να επισημάνουμε πως στους νόμους του 1985 δεν γινόταν καμία μνεία στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μόνη αναφορά που έχουμε ως δείγμα της τότε δεκαετίας είναι μια εισήγηση νομοσχεδίου για σταδιακή κατάργησή της.

Κάνοντας μία σύντομη αναδρομή βάση του Ν.682/1977 «*Περί Ιδιωτικών Σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως και Σχολικών Οικοτροφείων*», πρόκειται για Σχολεία, τα οποία ουσιαστικά δεν άνηκαν στο Κράτος. Η άδεια ίδρυσης των Ιδιωτικών Σχολείων δίδεται σε φυσικό ή νομικό πρόσωπο, το οποίο υποχρεούται να λειτουργήσει άμεσα όλες τις τάξεις. Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ανανέωση της άδειας λειτουργίας του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου γίνεται σύμφωνα με την καταλληλότητα της σχολικής εγκατάστασης, την βιβλιοθήκη της και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα. Οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους, των Ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων πρέπει να υπακούν στους ίδιους κανονισμούς και κανόνες που ισχύουν στη Δημόσια Εκπαίδευση. Τέλος, οι τίτλοι σπουδών που παρέχονται από τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια είναι ισότιμοι με τους τίτλους σπουδών των Δημοσίων Σχολείων (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1977) .

3.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι Θεσμοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1980

Σύμφωνα με όλα όσα έχουμε προαναφέρει, η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1980, είχε αναβαθμίσει την παιδεία σε πολλούς τομείς. Μεταξύ άλλων, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, έγινε η καθιέρωση της Δημοτικής Γλώσσας ως επίσημης Ελληνικής γλώσσας, καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα (Προεδρικό Διάταγμα, 1982), έγινε έκδοση νέων βιβλίων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγεία – Δημοτικά Σχολεία), θεσμοθετήθηκαν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, η κατάργηση των Γενικών Διευθυντών και η κατάργηση των εποπτών Δημόσιας Παιδείας, καθώς και η καθιέρωση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας ((Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Ο Ν. 1566/1985, ο οποίος αφορά την «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ.λ.π. διατάξεις*», σε ένα μεγάλο ποσοστό εφαρμόζεται και σήμερα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2018), μας δίνουν την αίσθηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στο Δημόσιο Τομέα κατάφερε να ξεφύγει από την εκπαιδευτική στασιμότητα του παρελθόντος και αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την μελλοντική Ελληνική εκπαίδευση.

3.2.1 Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις Ν. 1628/1982

Αξίζει να αναφέρουμε, επίσης, πως στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σύμφωνα με τον Ν. 1268/1982, «*Περί Δομής και Λειτουργίας των Α.Ε.Ι.*», καταργήθηκαν οι Σχολές Νηπιαγωγών και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Πλέον, οι Σχολές τους εντάσσονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982). Ακόμη, καθιερώθηκε η διαρκής και μαζική επιμόρφωση των Νηπιαγωγών και Δασκάλων με επιβλέπων φορέα τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Μπουζάκης et al, 2001). Μέσα από το φορέα των Π.Ε.Κ., μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά σημεία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγών και Δασκάλων:

- Οι υποψήφιοι προς διορισμό εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν εισαγωγική επιμόρφωση
- Οι εκπαιδευτικοί με διάρκεια προϋπηρεσίας πέντε έτη και άνω θα λαμβάνουν ετήσια επιμόρφωση
- Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί, με την αλλαγή των βιβλίων, αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων, την εισαγωγή εποπτικού υλικού θα λαμβάνουν περιοδική επιμόρφωση.

Μέσω του φορέα αυτού, θα έχουν τη δυνατότητα όλοι οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα, για θέματα επιστημονικά, λειτουργικά και υπηρεσιακά (Μπουζάκης, 1999).

3.2.2 Κατάργηση ΚΕΜΕ και αντικατάστασή του με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ν. 1566/1985)

Άλλη μια σημαντική μεταρρύθμιση είναι η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η κατάργηση του ΚΕΜΕ (Ν. 1566/1985) (Κακριδής, 1986.) Η ομοιότητα μεταξύ των νομοθετικών ιδρυτικών κειμένων, η ενασχόληση με γνωμοδοτικά και γραφειοκρατικά ζητήματα, καθώς και η αξιοπιστία του επιστημονικού κύρους στα θέματα επιλογής – διορισμού – μονιμότητας των

εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αντικείμενο ενασχόλησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμιση (Τερζής, 1987, Τερζής, 1993).

Οφείλουμε, ακόμη, να αναφέρουμε ότι η παιδαγωγική ιδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αμφισβητήθηκε, καθώς δεν καθιερώθηκε η παιδαγωγική ιδιότητα παρά μόνο ορίστηκαν τα τυπικά προσόντα των Μελών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του συμβούλου (Τερζής, 1993).

Παρατηρούμε, επίσης ότι τα μέλη του ΚΕΜΕ, έγιναν μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την μη ανανέωση μελών του (Βώρος, 1986). Όπως επισημαίνει και ο Γέρου (1986), ο Ν. 1566/1985 δεν βασιζόταν στις κατευθύνσεις της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στον τομέα της εκπαίδευσης, όσον αφορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιθυμία των νομοθετών του συγκεκριμένου νόμου ήταν η ανάπτυξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με κύριες αρμοδιότητες την επέκταση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Επεδίωκαν να δημιουργηθεί ένα Ινστιτούτο με πλήρη έλεγχο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προσδίδοντας του έτσι μια τάση παντοδυναμίας. Τις θέσεις των Ειδικών προέδρων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβαν οι παλιοί Επιθεωρητές, οι οποίοι συνέχιζαν με τον τρόπο αυτό να έχουν τις οργανικές τους θέσεις στην εκπαίδευση και να διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι έγινε ουσιαστικά ένα «παζάρι» της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. με τους παλιούς Επιθεωρητές, τους οποίους είχε αντικαταστήσει ο Ν. 1304/1982 με τους Σχολικούς Συμβούλους. Οι Επιθεωρητές με διαπραγμάτευση και απαίτησή τους το 1981 κατάφεραν να κάνουν πράξη την υπόσχεση από μεριάς της κυβέρνησης για την κατάληψη των θέσεων Ειδικών προέδρων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Γέρου, 1986).

3.2.3 Η ενισχυτική διδασκαλία

Πριν από το 1980, η ενισχυτική διδασκαλία διεξαγόταν άτυπα. Η πρώτη οργανωμένη δοκιμαστική εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας ξεκινά το σχολικό έτος 1983-1984 και λαμβάνει χώρα στο 128ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, στα Σεπόλια, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Παράλληλα, εφαρμόζεται και ένα πρόγραμμα Αποζημιωτικής (Φροντιστηριακής) Διδασκαλίας στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Φαλήρου. Και τα δύο προαναφερθέντα προγράμματα είχαν ως αποτέλεσμα την παροχή βοήθειας στα παιδιά και τη μεγάλη ικανοποίηση των γονιών (Κορομηλάς, 1985β).

Στη συνέχεια, τα έτη 1984 – 1985, οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την καθυστέρηση κάποιων μαθητών να κατακτήσουν τις βασικές

δεξιότητες. Προς βοήθεια και στήριξη των μαθητών αυτών, οργανώνονται και πάλι προγράμματα παρέμβασης και φροντιστηριακής διδασκαλίας (Κορομηλάς κ.ά., 1985γ).

Μετά την αποτελεσματικότητα και επιτυχία των παραπάνω προγραμμάτων φροντιστηριακής διδασκαλίας, άρχισε σταδιακά από το 1985 έως το 1988 να εφαρμόζεται ο θεσμός της Ενισχυτικής διδασκαλίας, αρχικά σε επίπεδο περιφέρειας και έπειτα σε πανελλαδικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να καθιερωθεί πλήρως τη δεκαετία του 1990 (Κορομηλάς, 1985β).

3.3 Η Ειδική Αγωγή

Για πρώτη φορά σε νόμο υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την Ειδική Αγωγή. Η καινοτόμος αυτή μεταρρύθμιση για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) σκοπεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, ο νομοθέτης επιχειρεί να τους δώσει το δικαίωμα της ισοτιμίας με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Μπουζάκης, 2002).

Η ιδιαίτερη αυτή αναφορά για τα παιδιά με ΕΕΑ αποτελεί καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως υπάρχουν αρκετές αδυναμίες στην εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να δοθεί βαρύτητα στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής, δηλαδή στην φοίτηση των παιδιών αυτών στην Τυπική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, έτσι και τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν δικαίωμα φοίτησης στο Γενικό Σχολείο, υπό την προϋπόθεση, όμως, να υπάρχουν οι κατάλληλες κτιριακές υποδομές, Ειδικοί Εκπαιδευτικοί και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση, λοιπόν, που εντάσσονται στο Γενικό Σχολείο φοιτούν είτε σε ειδικές τάξεις είτε σε γενικές τάξεις, έτσι ώστε να πάρουν την κατάλληλη σε κάθε περίπτωση αγωγή. Τέλος, δύναται να παρέχεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων και σε εξαιρετικές περιπτώσεις στο σπίτι (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985).

Με το δικαίωμα φοίτησης των μαθητών με ΕΕΑ στην Τυπική Εκπαίδευση και την ίδρυση των ειδικών τάξεων στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας προωθεί για πρώτη φορά τον θεσμό της ένταξης. Ακόμη, το 1985 εφαρμόζεται η ένταξη μαθημάτων ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία με το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας σε εξατομίκευση, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που προκύπτουν. Κύριος στόχος του Υπουργείου είναι η ένταξη της ενισχυτικής διδασκαλίας στα κανονικά μαθήματα. Το μέτρο αυτό, ωστόσο, δεν εφαρμόζεται τόσο εξαιτίας της έλλειψης των οικονομικών πόρων, όσο και εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Στις ειδικές αυτές τάξεις που έχουν δημιουργηθεί στα γενικά σχολεία, υπεύθυνος για την λειτουργία τους είναι ο Διευθυντής του γενικού σχολείου. Οι

μαθητές των ειδικών τάξεων που φοιτούν στα γενικά σχολεία εγγράφονται στο Σχολικό Μητρώο (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985). Ταυτόχρονα, οι σχολικές αυτές μονάδες στελεχώνονται με ειδικό - επιστημονικό προσωπικό (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985):

- Εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης)

- Λογοθεραπευτές
- Εργασιοθεραπευτές
- Γιατρούς
- Φυσιοθεραπευτές
- Ψυχολόγους
- Κοινωνικοί Λειτουργοί
- Επαγγελματικοί Σύμβουλοι
- Υποστηρικτικό και βοηθητικό προσωπικό .

Η ένταξη στοχεύει κυρίως στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ενσωμάτωσή στο κοινωνικό σύνολο. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση περιλαμβάνει, ακόμη, τις διαδικασίες/ πρακτικές της διάγνωσης, την πρώιμη παρέμβαση, την ενημέρωση και συμβουλευτική των γονέων (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982· Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985).

Στους μαθητές που δύναται να φοιτούν στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα:

- οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση,
- οι κωφοί και οι βαρήκοι,
- όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
- όσοι έχουν διανοητική καθυστέρηση,
- όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι,
- όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές,
- οι επιληπτικοί,
- οι χανσενικοί,
- όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και

- κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία

(Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1985).

3.4 Ο Θεσμός Σχολικού Συμβούλου

Ακόμη, με τον Ν. 1304/1982 καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, που έρχεται, ουσιαστικά, να αντικαταστήσει τον παλαιότερο θεσμό του Επιθεωρητή στα Δημοτικά Σχολεία και του Επόπτη στα Νηπιαγωγεία. Ειδικότερα, στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου είναι να έχει καλή και θεμιτή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλει στον σχεδιασμό των σχολικών εργασιών. Πρέπει, ακόμη, να έχει ορθή συνεργασία με τους εκάστοτε Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών, καθώς και να αφογκράζεται και να κατανοεί τα προβλήματα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας και στην εύρυθμη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος, επίσης, είναι αρμόδιος για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας και εκπαιδευτικής αγωγής σε όλα τα σχολεία τα οποία είναι υπό την εποπτεία του. Τέλος, φροντίζει για την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ορίζονται και διορίζονται με τετραετή διάρκεια θητείας. Η θητεία τους δύναται να ανανεωθεί για επιπλέον δύο τετραετίες. Οι οργανικές θέσεις των Σχολικών Συμβούλων σύμφωνα με το άρθρο 13, παράγραφο 2 του Ν. 1304/1982, θεωρούνται κενές για το σύνολο των Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού στον οποίο υπηρετούν. Αυτές οι θέσεις καλύπτονται από τους προσωρινούς αναπληρωτές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις «Περί Προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης» (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιλέγονται με βασικά κριτήρια την υπηρεσιακή τους κατάρτιση, την δημοκρατική προσωπικότητα, την κοινωνική προσφορά και το αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο τους. Λαμβάνονται υπ' όψιν οι σπουδές Πανεπιστημίου σε μεταπτυχιακό επίπεδο και αναγνωρίζονται ισότιμα πτυχία ιδρυμάτων εσωτερικού ή εξωτερικού. Επίσης, λαμβάνονται υπ' όψιν η συγγραφική και ερευνητική εργασία, η διαπίστευση ξένης γλώσσας και επιπλέον προσόν θεωρείται και η δεύτερη ξένη γλώσσα. Εκτιμάται ιδιαίτερα το πόσο συγκροτημένη προσωπικότητα έχει ο υποψήφιος Σχολικός Σύμβουλος και αυτό εξακριβώνεται με προφορική συνέντευξη που δίνεται στα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού. Ο Υπουργός Παιδείας έχει την

δυνατότητα να επιληφθεί επί των κριτηρίων και να θεωρήσει με απόφαση του ως σημαντικό προσόν την διαπραγματευτική ικανότητα του Σχολικού Συμβούλου.

Η πρόκριση και η τελική επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, γίνεται με την διενέργεια διαγωνισμού, έκδοση προκήρυξης & υποβολή αιτήσεων από τους υποψηφίους. Γίνεται σύσταση Συλλογικών οργάνων, τα οποία αποφασίζουν για την διάρκεια της θητείας των Σχολικών Συμβούλων και την παράταση της. Οι λεπτομέρειες και οι προθεσμίες καθορίζονται με την έκδοση Π.Δ. και με πρόταση που έχει προηγηθεί από τον Υπουργό Παιδείας. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να περιληφθεί στα κριτήρια τελικής επιλογής και η επιτυχία σε διαπραγμάτευση θέματος σχετικού με το έργο του Σχολικού Συμβούλου (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Με τον ίδιο νόμο (Ν. 1304/1982) ορίζεται, επίσης, ότι ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης διοικεί και έχει τον πλήρη έλεγχο για τα σχολεία όλης της Περιφέρειας του. Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που ασκούν και οι αναπληρώσεις τους ορίζονται με Π.Δ.. Έχει διοικητικό και πειθαρχικό χαρακτήρα τόσο για τα Δημόσια όσο και για τα Ιδιωτικά σχολεία που έχει υπό την εποπτεία του, καθώς διοικεί και ελέγχει την λειτουργία των σχολείων (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Στο σημείο αυτό αξίζει να κάνουμε μία αναφορά για τα Γραφεία Εκπαίδευσης, για τα οποία γίνεται λόγος στο ίδιο Φ.Ε.Κ (1982). Τα Γραφεία Εκπαίδευσης ή αλλιώς Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ως έδρα τους τις πρωτεύουσες των νομών (Ν. 1566/1985). Έχουν υπό την εποπτεία τους τη διοίκηση και τον λειτουργικό έλεγχο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Νηπιαγωγεία Δημοτικά και Ειδικά Σχολεία, Δημόσια και Ιδιωτικά, καθώς, επίσης, και όλο το προσωπικό που υπάγεται στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

3.5 Μεταρρύθμιση - Γραφεία Φυσικής Αγωγής

Με τους νόμους Ν. 1304/1982 (άρθρο 15) και ο Ν. 1566/1985 (άρθρο 56) γίνεται αντικατάσταση των Γραφείων Φυσικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία. Η ίδρυση των Γραφείων Φυσικής Αγωγής γίνεται στις έδρες των Νομών και υπάγονται στην Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Νομού. Προϊστάμενος του Γραφείου ορίζεται εκπαιδευτικός με πτυχίο Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού ή Εθνικής Ακαδημίας σωματικής Αγωγής Πανεπιστημίων της ημεδαπής με αντίστοιχα πτυχία του Εξωτερικού. Από την έναρξη ισχύος του Ν. 1304/1982, οι υπάρχουσες Νομαρχιακές Επιθεωρήσεις Φυσικής Αγωγής παύουν να υπάρχουν και καταργούνται (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Οι προϊστάμενοι Διεύθυνσης, γραφείων εκπαίδευσης και γραφείων Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με διατάξεις του άρθρου 14, ξεκινούν την έναρξη των καθηκόντων τους με την έκδοση

τοποθέτησής τους με λήξη θητείας τα τέσσερα έτη. Στην διάρκεια της τετραετούς θητείας τους έχουν το δικαίωμα να κρατάνε τις οργανικές τους θέσεις και σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις λαμβάνουν κανονικά την μισθολογική και βαθμολογική τους εξέλιξη. Στην περίπτωση που όλοι οι προαναφερθέντες του άρθρου 14 – 15, απουσιάζουν λαμβάνουν το επίδομα θέσης, το οποίο ορίζεται από τους Υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών με Κοινή Υπουργική Απόφαση (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για το γραφείο Φυσικής Αγωγής στον τομέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να έχουν υπηρετήσει για 12 συναπτά έτη στον κλάδο της ειδικότητας ΑΤ11, να κατέχουν πτυχίο Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού ή Εθνικής Ακαδημίας σωματικής Αγωγής Πανεπιστημίων της ημεδαπής με αντίστοιχα πτυχία του Εξωτερικού. Ακόμη, υποψήφιοι μπορεί να είναι και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 15ετή εκπαιδευτική εμπειρία που να μπορεί να αποδειχθεί (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

3.6 Θεσμός των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Για την ομαλή λειτουργία των σχολείων την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη έχει ο Διευθυντής, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχολικών νόμων, την εκτέλεση υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν ληφθεί από τον σύλλογο διδασκόντων. Ακόμη, αξιολογεί σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση απουσίας του Διευθυντή, τον αντικαθιστά στα καθήκοντα του ο Υποδιευθυντής. Σε διαφορετική περίπτωση με παρουσία του Διευθυντή, ο Υποδιευθυντής τον βοηθάει στα διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα και σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εδρεύουν στις έδρες των Νομών και αρμοδιότητα τους είναι η διοίκηση, λειτουργία και ο έλεγχος των Νηπιαγωγείων, των Δημοτικών Σχολείων, των Ειδικών Δημοτικών σχολείων, Δημοσίων και Ιδιωτικών, και αφορούν το προσωπικό όλων των ειδικοτήτων.

Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι που έχουν βαθμό Α΄ με έξι συναπτά έτη προϋπηρεσίας, δύναται να οριστούν ως προϊστάμενοι της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Υπουργός Παιδείας με απόφασή του, καθορίζει τις περιοχές και τις έδρες των γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο προϊστάμενος των γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι Νηπιαγωγός ή

Δάσκαλος με πέντε συναπτά έτη προϋπηρεσίας και με βαθμό Α΄(Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

3.7 Συγγραφή διδακτικών σχολικών βιβλίων

Στην συνέχιση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών μπορούμε να αναφέρουμε την συγγραφή διδακτικών σχολικών βιβλίων. Για χρόνια το *Αλφαβητάρι*, συντρόφευε γενιές παιδιών στα Σχολεία. Το βιβλίο αυτό αντικαταστάθηκε το 1982 με το πρώτο τεύχος των τόμων « *Η Γλώσσα μου*», ενώ παράλληλα εκτυπώνεται για πρώτη φορά το βιβλίο «*Γραμματική της Νεοελληνικής Γλώσσας*» του Μ. Τριανταφυλλίδη. Επίσης, γίνεται και η πρώτη έκδοση του βιβλίου «*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*». Μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο το Υπουργείο στοχεύει στην γνωριμία και επαφή των μαθητών με τους Νεοέλληνες πεζογράφους και ποιητές (Βεντούρα, 1992· Μπουζάκης, 2002).

Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως την περίοδο της Χούντας, το δικτατορικό καθεστώς φρόντιζε να εμφανίζεται σε όλα τα σχολικά βιβλία το έμβλημα της 21^{ης} Απριλίου 1964, προσπαθώντας και επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο την εσκεμμένη προπαγάνδα, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις γνώσεις των μαθητών. Βέβαια, εντοπίζουμε ότι η κάθε κυβέρνηση από την Μεταπολίτευση και μετά, επιλέγει την δική της κατεύθυνση όσον αφορά την συγγραφή σχολικών διδακτικών βιβλίων με σκοπό να αναδιαμορφώσει το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού (Μπουζάκης, 2002· Κάτσικας – Θεριανός, 2004).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1993), η χρονική περίοδος της δεκαετίας του 1980, χαρακτηρίζεται από βαθιές αλλαγές όσον αφορά την Νεοελληνική Εκπαίδευση. Επισημαίνει, ακόμη, πως κατά την διάρκεια της περιόδου αυτής αρχίζουν να θέτονται ερωτήματα σχετικά με νέα θέματα που δεν έχουν υποστεί κορεσμό και υιοθετούνται νέες διδακτικές μέθοδοι, βασιζόμενες στην επιρροή των διεθνών προτύπων (Δερτιλής, 1998).

Έτσι λοιπόν την περίοδο αυτή, κάνει την εμφάνιση του ένα αναγνωστικό κοινό, με δίψα για νέες γνώσεις, την ανάγκη να διευρύνει γνωστικά τους ορίζοντες του. Ας λάβουμε υπόψη μας πως όλα αυτά συμβαίνουν παράλληλα με την νέα κοινωνιολογική κατάσταση, η οποία ταυτόχρονα επιβάλλει και τις αλλαγές μετά από τόσα χρόνια καταπίεσης σε όλα τα επίπεδα (Σβορώνος, 1998). Έτσι, λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνιολογική εξέλιξη διακριτά και σαφέστατα οδηγεί στα βασικά ρεύματα και τις γενικές κατευθύνσεις της περιόδου (Mills, 1985).

Όπως επισημαίνει και ο Βουγιούκας (1986), τα νέα βιβλία (όπως και τα αναλυτικά προγράμματα) είναι γραμμένα σε Δημοτική Γλώσσα και σε μονοτονικό σύστημα και βασίζονται για την συγγραφή τους σε διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές. Κυριότερο παράδειγμα αποτελεί η συγγραφή σχολικών βιβλίων που έχουν αντιστοιχία ανάμεσα στα βιβλία εκπαιδευτικού και

μαθητών. Το γεγονός αυτό αποτελεί καινοτομία στην νεοελληνική εκπαίδευση. Τα νέα βιβλία είναι εμπλουτισμένα με νέα και ενδιαφέροντα θέματα και έτσι δίνεται η δυνατότητα για μια πιο διαδραστική συμμετοχή των μαθητών εντός της τάξης.

Ωστόσο, διατυπώθηκαν πολλές επικρίσεις σχετικά με τα νέα κοινά βιβλία μαθητών και δασκάλων. Η αλήθεια είναι ότι επικρίθηκαν, γιατί το βιβλίο του δασκάλου, όπως πιστεύουν οι πολέμιοι του, υποβαθμίζει την ιδιότητα του Δασκάλου και ότι πρέπει να βασίζεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, οι υποστηρικτές τους ανέφεραν ότι τα νέα βιβλία δίνουν στον εκπαιδευτικό ελαστικότητα στο χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος (Σαλβάρας, 1984).

Αποκλειστικά υπεύθυνος να λάβει απόφαση σχετικά με την επείγουσα εκτύπωση διδακτικών σχολικών βιβλίων, με την σύμφωνη γνώμη των μελών της καταργημένης ΚΕΜΕ και των μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι ο υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συγγραφή των διδακτικών σχολικών βιβλίων ανατίθεται σε αποσπασμένη ομάδα εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Δικαίωμα στην συγγραφή δίνεται και στα πρώην μέλη του ΚΕΜΕ, των μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για την έγκριση των βιβλίων που πρόκειται να συγγραφούν είναι αρμόδια τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής των βιβλίων, τα βιβλία πηγαίνουν σε ειδική συντακτική και επιστημονική επιτροπή ώστε να περάσουν κρίση και να εγκριθούν για μαζική εκτύπωση και αποστολή στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Τα βιβλία επιτρέπεται να διαθέτουν εικονογράφηση, η οποία φιλοτεχνείται από ιδιώτες ζωγράφους ή καλλιτέχνες, βάση απόφασης του Υπουργού Παιδείας και η αμοιβή τους ορίζεται κατόπιν συμφωνίας και όρων που συντάσσονται από το Υπουργείο Παιδείας (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι ως το 1985 έγινε διανομή 110 καινούριων σχολικών βιβλίων σε όλα τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (Κάτσικας –Θεριανός, 2004). Ωστόσο, ασκήθηκε κριτική στην έκδοση των νέων σχολικών εγχειριδίων, μιας και αυτό που παρατηρείται είναι ότι τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν μετά το 1981 χαρακτηρίζονται ως ογκώδη, δεδομένου ότι περιέχουν πολλές λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να διαχειρίζονται το χρόνο και να καλύπτουν την απαραίτητη διδακτική ύλη. Ακόμη, το περιεχόμενό τους χαρακτηρίστηκε ως αναχρονιστικό και πως σε πολλές περιπτώσεις η φιλοσοφία τους δε βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τα αναλυτικά προγράμματα (Μπονιδης, 2004).

3.8 Θεσμός των Αναλυτικών προγραμμάτων

Με την έννοια *Αναλυτικά προγράμματα* στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ορίζουμε τη μελέτη της περιοχής των προγραμμάτων σπουδών, η οποία έχει στόχους, σκοπούς και με βάση αυτά

λαμβάνει αποφάσεις ο εκπαιδευτικός. Επίσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να τα εφαρμόσει σωστά και ταυτόχρονα να τα αξιολογήσει. Στον ορισμό της έννοιας παρατηρούνται δύο λέξεις – έννοιες «Αναλυτικό» «Πρόγραμμα», με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο όρος «Αναλυτικό», ο οποίος μας κατευθύνει στους στόχους και τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος και ο όρος «Πρόγραμμα», που μας κατευθύνει στην επίτευξη των στόχων και των σκοπών με οργανωμένη και εφαρμοσμένη σχεδίαση και αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Το Υπουργείο Παιδείας σχεδίασε τα Αναλυτικά Προγράμματα, έτσι ώστε να κατευθύνει την διδασκαλία και μετέπειτα σε επίπεδο αίθουσας την γνώση μέσα από περιεχόμενο σωστά οργανωμένο. (Χατζηγεωργίου, 2004).

Ο ορισμός, λοιπόν, του Αναλυτικού προγράμματος μπορεί να προσδιοριστεί και ως παιδαγωγικός στόχος και σκοπός. Η απόκτηση γνώσεων εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές με την εννοιολογική έννοια των καθημερινών μαθημάτων. Συνεπάγεται, επομένως, ότι χωρίς την ημερήσια παράδοση ύλης των μαθημάτων δεν είναι εφικτό να υπάρχουν γνώσεις. Ωστόσο, ο Sunkel, (2002) στο βιβλίο του υποστηρίζει ότι «χωρίς την ύπαρξη μαθήματος, μπορούν να υφίστανται οι γνώσεις του μαθητή από άλλες πηγές».

Ανατρέχοντας σε άλλες βιβλιογραφίες βλέπουμε συγγραφείς να υποστηρίζουν τις δικές τους απόψεις τις οποίες παραθέτουμε παρακάτω σχετικά με την κατάκτηση της γνώσης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι Ryann & Cooper (1980) υποστηρίζουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις και τα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκουν να αφουγκράζονται και να μεταδίδουν με πιο οργανωμένο τρόπο την μετάδοση των εμπειριών και γνώσεων των μαθητών. Παράλληλα, κατά την άποψη του Stenhouse (1975), τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι μια μορφή που δέχεται την κριτική και επιδιώκει την αξιολόγηση, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί μέσω των προγραμμάτων αυτών να μετατρέψουν την όποια μορφή κριτικής στην πράξη σε εκπαιδευτική πρόταση. Ο Johnson (1968), από την άλλη πλευρά, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι οι συνολικές εμπειρίες και οι γνώσεις που κουβαλάνε οι μαθητές από όλο τον περίγυρο τους οικογενειακό - κοινωνικό – σχολικό και βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» του σχολείου. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι όλοι οι προαναφερθέντες μελετητές βασίζουν τον ορισμό της έννοιας των Αναλυτικών Προγραμμάτων πάνω στην φιλοσοφική γραμμή που ακολουθούν.

Στη δεκαετία του 1980 γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάμεσα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1982-1985, τα αναλυτικά κι ωρολόγια προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αναδιαρθρώνονται, με αποτέλεσμα την έκδοση νέων βιβλίων (Δενδρινου, Ξωχελλης, 2000)

Με το νόμο 1566 του 1985 «Δομή και Λειτουργία της Εκπ/σης» στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ορίζεται η διάπλαση των μαθητών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες μέσω της διανοητικής και ψυχοσωματικής τους ανάπτυξης, η συμβολή στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, με σκοπό την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και της αρμονικής συμβίωσης. Τα εργαλεία, μέσω των οποίων θα μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος, θα είναι η κατάλληλη κατάρτιση των διδασκόντων, το εκπαιδευτικό υλικό που θα χορηγείται με τη μορφή διδακτικών βιβλίων, τα αναλυτικά προγράμματα και η διασφάλιση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων η οποία θα είναι εφικτή μέσω της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων και της αρμονικής συμβίωσης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Μπονιδης, 2004)

Σύμφωνα με το νόμο 1566 του 1985, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών θα πρέπει να διαθέτουν κάποια κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Θα πρέπει, λοιπόν, να περιλαμβάνουν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς για κάθε μάθημα και με βάση αυτά να οργανώνεται και να σχεδιάζεται η διδακτική ύλη. Επιπλέον, βάσει αυτών θα πρέπει να σχεδιάζονται οι κατάλληλες μέθοδοι και τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας που θα πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προς την επίτευξη αυτού του σκοπού στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος, μέσα στο οποίο θα πρέπει να ολοκληρωθεί η διδακτική ύλη και να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση (Μπονιδης, 2004).

Ωστόσο, παρά την αναδιάρθρωση τους, τα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας αυτής, χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένου, δεδομένου ότι δίνουν βαρύτητα στο περιεχόμενο μάθησης. Ακόμη, παρά το γεγονός ότι περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, δε δίνουν έμφαση ούτε στη μεθοδολογία της διδασκαλίας ούτε στην ίδια τη διδασκαλία και στη διδακτική πρακτική γενικά (Μπονιδης, 2004).

3.8.1 Προτεινόμενα σχήματα Αναλυτικού Προγράμματος

a) Προτεινόμενα Σχήματα Αναλυτικού Προγράμματος κατά Kelly (1989):

- Σχήμα Περιεχομένων: σε αυτό το σχήμα μας ενδιαφέρει το βάθος των γνώσεων.

Αυτό σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό με την κατανομή σε αναλυτικές ενότητες των μαθημάτων και των ωρών διδασκαλίας. Εδώ σε αυτό το σχήμα δεν δίνεται έμφαση στο τι θα αφομοιώσουν οι μαθητές ως γνώσεις.

- Σχήμα Διαδικασίας: δεν εμβαθύνει στην αφομοίωση γνώσεων αλλά στοχεύει με την διδασκαλία στον τρόπο σκέψης των μαθητών.

- Σχήμα Στόχων: δίνει βαρύτητα στις γνώσεις, στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

b) Διακρίσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά Goodlad (1979):

- Κλειστού ή Ανοικτού τύπου , δίνουν στον εκπαιδευτικό παρεμβατικές δυνατότητες
- Επίσημου ή Κρυφού τύπου, βασίζεται στα όσα διδάσκονται οι μαθητές σε συσχετισμό με την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη.
 - Γραμμικού ή Σπειροειδούς τύπου, βασισμένο στην οργάνωση και την εσωτερική δομή του Αναλυτικού Προγράμματος
 - Ιδανικού τύπου
 - Αντιληπτού τύπου
 - Λειτουργικού τύπου
 - Βιωματικού τύπο

3.8.2 Οργάνωση και σχεδίαση Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον Eisner (1985), οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και σχεδιάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα στηριζόμενοι στην λογική τους διάσταση. Στόχος τους είναι τα παιδιά, μέσα από τη σωστή καθοδήγηση, να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν ορθολογική σκέψη. Επίσης, τους δίνονται ευκαιρίες μέσω των μαθημάτων να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να διερευνήσουν νέες γνώσεις. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τη διεύρυνση των γνώσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, στοχεύουν να τους βοηθήσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, πιστεύοντας ότι από αυτήν τη διαδικασία θα αλλάξει η κοινωνία μακροπρόθεσμα. Τέλος, βασιζόμενοι στη λογική διάσταση επιδιώκουν τον αυτοσεβασμό και σεβασμό απέναντι σε άλλους μαθητές, τον αυτοέλεγχο και να μάθουν να είναι αυτόνομοι και ευσυνείδητοι άνθρωποι (Eisner, 1985).

Όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία είναι βασισμένα στην ψυχολογική κατάσταση και νοητική ανάπτυξη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν, για την οργάνωση και σχεδίασή τους, στην εκπαιδευτική τους εμπειρία. Τέλος, η οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σχεδιάζεται με κύριο πομπό γνώσεων τον εκπαιδευτικό και έχει ως στόχο την επιτυχή μετάδοση στους δέκτες, που δεν είναι άλλοι, παρά οι μαθητές.

Πέρα από τον κλάδο της Παιδαγωγικής, η ευρεία διάδοση της διδασκαλίας οφείλεται, επίσης, στο θεωρητικό υπόβαθρο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Ειδικότερα, ο κλάδος αυτός συνέβαλε στην ανάπτυξη νέων μορφών διδασκαλίας ως απάντηση στο πρόβλημα της αποτελεσματικής ένταξης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης. Βασικό πλεονέκτημα της διδασκαλίας είναι η αμοιβαία αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, με σκοπό τη συνεργασία στην

επίτευξη ενός κοινού στόχου (Νικολάου & Συρίου, 2008, στο: Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, 2008).

Η θεωρία του Vygotsky

Η θεωρία του Vygotsky λειτούργησε υποστηρικτικά για την εφαρμογή της εποικοδομητικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Ο Vygotsky θεωρούσε ότι η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου αποτελεί φυσικό επακόλουθο της κοινωνικής του ανάπτυξης. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός βασίζεται στην κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα πλαίσια, οικογενειακό/ σχολικό/ κοινωνικό, και συμβάλλει στη γνώση και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά τον Vygotsky, όλες οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου έχουν κοινωνική προέλευση, καθώς υπάρχει ένας γενικός γενετικός κώδικας της πολιτισμικής εξέλιξης. Ως εκ τούτου, κάθε λειτουργία που συμβαίνει κατά τη γνωστική, κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη του παιδιού διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Οι λειτουργίες αυτές περιλαμβάνουν την προσοχή, τη μνήμη, τη λογική, τη διαμόρφωση εννοιών και την ανάπτυξη της ελεύθερης βούλησης και δράσης. Σε κοινωνικό επίπεδο εκδηλώνονται ανάμεσα στα άτομα ως μια αλληλοψυχολογική κατηγορία, ενώ σε ψυχολογικό επίπεδο ως μια ενδοψυχολογική κατηγορία. Πρακτικά, το άτομο εσωτερικεύει τις συμπεριφορές που αντιλαμβάνεται στο περιβάλλον του και τις μεταμορφώνει σε εμπειρίες, σκέψεις και γνώσεις. Η γνωστική ανάπτυξη, επομένως, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους ενήλικες και με τους ικανότερους από αυτό συνομηλίκους του, οι οποίοι του παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και το καθοδηγούν ώστε να αποκτήσει και να εξελίξει τις ικανότητές του (Wertsch & Tulviste, 1999, στο: Lev Vygotsky: Critical assessments, 1999).

Η Θεωρία του Piaget

Ο Ελβετός ψυχολόγος Piaget διατύπωσε μια θεωρία η οποία επίσης χαρακτηρίζεται ως δομική (κονστρουκτιβιστική), διαφοροποιείται ωστόσο από αυτή του Vygotsky σε αρκετά βασικά σημεία. Για τον Piaget, η πραγματικότητα κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο και η γνώση οικοδομείται με βάση τις αναπαραστάσεις και τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Κατά τον Piaget, η μάθηση διαμεσολαβείται από τα λεγόμενα γνωστικά σχήματα ή μοντέλα, που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση των νέων πληροφοριών και τη συγκρότηση της γνώσης. Η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την οικοδόμηση νέων γνωστικών σχημάτων, η οποία συμβαίνει με την ωρίμανση του ατόμου, δηλαδή τη βαθμιαία εξελικτική διαδικασία, με την ποιοτική αλλαγή της δομής του τρόπου σκέψης, που αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Cole & Cole, 2001).

Ο Piaget και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν ένα εύρος δοκιμασιών, προκειμένου να αξιολογήσουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, το οποίο παρέχει λεπτομέρειες για το πώς σκέφτονται τα παιδιά, ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο. Μετά από εκτενείς έρευνες, ο Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνωστική ανάπτυξη συντελείται μέσα από το πέρασμα από τέσσερα ποιοτικά διαφορετικά στάδια, καθένα από τα οποία οικοδομείται πάνω στα επιτεύγματα του προηγούμενου. Τα στάδια που πρότεινε είναι τα εξής (Craig & Baucum, 2007):

A. Στάδιο αισθητηριοκινητικής νόησης (από τη γέννηση έως το δεύτερο έτος περίπου):

Τα επιτεύγματα του βρέφους αποτελούνται κυρίως από το συντονισμό των αισθητηριακών αντιλήψεων και των απλών κινητικών συμπεριφορών (πιπίλισμα, άρπαγμα αντικειμένων κλπ.). Η νοημοσύνη βασίζεται στις αισθήσεις και την κίνηση του σώματος, αρχίζοντας με απλά αντανακλαστικά, τα οποία ενεργοποιούν πιο περίπλοκες εκούσιες συμπεριφορές.

B. Στάδιο προ-ενεργητικής νόησης (από το δεύτερο έως και το έβδομο έτος περίπου):

Τα νήπια αναπαριστούν την πραγματικότητα στον εαυτό τους με τη χρήση συμβόλων, όπως η γλώσσα, προκειμένου να επικοινωνήσουν. Οι έννοιες που διαμορφώνουν περιορίζονται στην προσωπική, άμεση εμπειρία τους, την οποία χρησιμοποιούν για να δομήσουν συγκεκριμένη γνώση. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τη δική τους άποψη από αυτή των άλλων, συγχέουν τις αιτιώδεις σχέσεις ή διαμορφώνουν «μαγικές» αντιλήψεις, προκειμένου να τις εξηγήσουν. Τέλος, δυσκολεύονται στην κατηγοριοποίηση αντικειμένων ή γεγονότων, δεν κάνουν εύκολα γενικεύσεις και δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης αλληλουχίας γεγονότων.

Γ. Στάδιο ενεργητικής νόησης (από το έβδομο έως το ενδέκατο έτος περίπου):

Στην περίοδο αυτή, τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται λογικά, να ξεχωρίζουν, να συνδυάζουν και να μετασχηματίζουν αντικείμενα και πράξεις, καθώς και να κατανοούν απλές μαθηματικές έννοιες. Σταδιακά, αντιλαμβάνονται την έννοια της διατήρησης ενός χαρακτηριστικού, όπως ο αριθμός, ο όγκος και το βάρος. Επίσης, είναι σε θέση να κατηγοριοποιήσουν αντικείμενα και να τα ταξινομήσουν σε σειρά με βάση μία διάσταση, όπως το μέγεθος. Αυτό το είδος σκέψης φανερώνει μια κατανόηση της ιεραρχίας στην κατηγοριοποίηση.

Δ. Στάδιο τυπικής νόησης (από το ενδέκατο / δωδέκατο έτος και έπειτα):

Με την είσοδο στην εφηβεία, το άτομο αποκτά την ικανότητα να σκέφτεται συστηματικά όλες τις λογικές σχέσεις ενός προβλήματος και είναι πλέον σε θέση να διερευνήσει λογικές λύσεις τόσο σε συγκεκριμένες, όσο και σε αφηρημένες έννοιες. Οι έφηβοι παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την ίδια τη διεργασία της σκέψης. Μπορούν να ανακαλέσουν από το παρελθόν ή να

προβάλλουν στο μέλλον διάφορες έννοιες, να σκεφτούν λογικά με αναλογίες και μεταφορές, να «μπουν στη θέση των άλλων» και να κατανοήσουν τους ρόλους ή τα ιδανικά τους.

Πέρα από τα παραπάνω διακριτά στάδια, η αναπτυξιακή πορεία που ακολουθεί ο καθένας καθορίζεται, κατά τον Piaget, από την αλληλεπίδραση τεσσάρων παραγόντων: της ωρίμανσης, της εμπειρίας, της κοινωνικής μεταβίβασης και της εξισορρόπησης (Salkind, 2004):

Ωρίμανση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας συντελείται η βιολογική αλλαγή, η φυσική ανάπτυξη του μυϊκού και του νευρικού συστήματος. Ωστόσο, η επίδραση της ωρίμανσης αντιπροσωπεύει μία ευρεία κλίμακα δυνατοτήτων, η πραγματοποίηση των οποίων εξαρτάται από άλλους παράγοντες.

Εμπειρία για τον Piaget είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου -δηλαδή, η επιτυχής προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες- καθίσταται δυνατή μέσα από τις ενεργητικές αλληλεπιδράσεις με διάφορα αντικείμενα και άτομα. Ο Piaget, μάλιστα, διέκρινε δύο τύπους εμπειριών: την απλή χρήση ενός αντικειμένου και την ενέργεια του ανθρώπου πάνω σε αντικείμενα, προκειμένου να μάθει για αυτά, π.χ. ένα παιδί σηκώνει δύο αντικείμενα για να συγκρίνει το βάρος τους.

Κοινωνική μεταβίβαση συντελείται όταν διάφορες πληροφορίες, στάσεις και συνήθειες μεταβιβάζονται από μία ομάδα σε μία άλλη. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες και γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με «σημαντικούς άλλους», όπως γονείς, εκπαιδευτικούς και φίλους.

Εξισορρόπηση ονομάστηκε από τον Piaget ο τελευταίος παράγοντας της ανάπτυξης του ατόμου, ο οποίος ενοποιεί, αλλά και ενεργοποιεί τους υπόλοιπους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο άνθρωπος προσπαθεί να επιτύχει μία κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στις ψυχολογικές του δομές και στο βαθμό αποτελεσματικότητας των δομών αυτών στο να ικανοποιούν τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του. Τα αίτια που προκαλούν διαταραχή αυτής της ισορροπίας εντοπίζονται τόσο στο ίδιο το άτομο, π.χ. αίσθημα της πείνας, όσο και στο περιβάλλον, π.χ. προσταγές από τους γονείς στα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, το άτομο προσπαθεί να επιλύσει τη σύγκρουση, ώστε να επέλθει αντίστοιχη ποιοτική αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Piaget, ο ανθρώπινος οργανισμός διαθέτει μία μέθοδο νοητικής λειτουργίας που του παρέχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στο περιβάλλον, σχηματίζοντας γνωστικές δομές/ σχήματα, θεωρίες, δηλαδή, για το πώς λειτουργεί ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος. Οι δομές αυτές είναι, στην ουσία, οι οργανωτικές ιδιότητες της νοημοσύνης. Πρόκειται για εσωτερικές αναπαραστάσεις των δραστηριοτήτων και των εμπειριών του ανθρώπου, οι οποίες τον ωθούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και τον βοηθούν να προσαρμοστεί στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για τον Piaget, η ανάπτυξη των γνωστικών δομών του ανθρώπου επιτυγχάνεται μέσω δύο συμπληρωματικών ψυχολογικών μηχανισμών, της οργάνωσης και της

προσαρμογής, τις οποίες το άτομο χρησιμοποιεί σε όλη του τη ζωή και μπορούν να χαρακτηριστούν ως «λειτουργικές σταθερές» (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 2003):

- Οργάνωση είναι η τάση του ανθρώπου να συνενώνει φυσικές ή/και ψυχολογικές διεργασίες σε ένα συνεκτικό σύνολο.
- Προσαρμογή είναι η τροποποίηση του ατόμου ή του περιβάλλοντος, με σκοπό την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών. Όπως και η οργάνωση, δεν είναι μια διαδικασία που μαθαίνεται, αλλά ένα λειτουργικό, ζωτικό συστατικό ενός εν λειτουργία συστήματος. Πρόκειται για μία πολυσύνθετη διαδικασία, που συμβαίνει ταυτόχρονα με την οργάνωση, και περιλαμβάνει τις επιμέρους, αλληλοσυμπληρούμενες ενέργειες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.
- Αφομοίωση είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών, αντικειμένων, γεγονότων και εμπειριών σε ήδη υπάρχοντα σχήματα ή δομές. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μία προσπάθεια κατανόησης ή εκ νέου ερμηνείας πληροφοριών και εμπειριών στο πλαίσιο ενός υπάρχοντος γνωστικού σχήματος. Κατά την αφομοίωση, το σχήμα μέσα στο οποίο αφομοιώνεται το νέο αντικείμενο ή γεγονός μεγεθύνεται, χωρίς, ωστόσο, να αλλάζει ποιοτικά (Atkinson et al., 2003).
- Συμμόρφωση είναι, κατά τον Piaget, η διαδικασία τροποποίησης των ήδη υπάρχοντων γνωστικών σχημάτων του ατόμου, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις μιας νέας εμπειρίας. Ως έννοια είναι αλληλένδετη με την αφομοίωση και μαζί αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του βιολογικού μηχανισμού της προσαρμογής του οργανισμού στις περιβαλλοντικές αλλαγές. Σε σχέση με τις νοητικές λειτουργίες, η συμμόρφωση αναφέρεται στο σύνολο των γνωστικών διεργασιών που επιφέρουν αναδιοργάνωση και αναπροσαρμογή των γνωστικών δομών του ατόμου ως αποτέλεσμα της αφομοίωσης νέων πληροφοριών. Καθώς η συμμόρφωση είναι δυνατό να οδηγήσει στη δημιουργία νέων γνωστικών σχημάτων, μέσω της προσαρμογής, συντελείται ποιοτική αλλαγή στη μορφή των ήδη υπάρχοντων σχημάτων (Atkinson et al., 2003).

Η θεωρία του Piaget βρήκε ευρεία εφαρμογή στο πλαίσιο της διδασκαλίας, εφόσον το σχολείο είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο η νέα γνώση οικοδομείται επάνω στην παλιά, μέσα από τη γνωστική σύγκρουση και το μετασχηματισμό των ήδη υπάρχουσών δομών. Ο μαθητής αναλαμβάνει ταυτόχρονα το ρόλο του διδάσκοντα και του διδασκόμενου και κατασκευάζει το δικό του νόημα για τον κόσμο μέσα από πειραματισμό, οργάνωση των εμπειριών του και αυτορρύθμιση. Τα σφάλματα και οι ασάφειες δεν αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση, αλλά αντίθετα παρέχουν μια βάση σε αυτή, στο πλαίσιο της ομαδικής συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η αυθεντική και ενεργητική σκέψη του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα οδηγεί στην εξεύρεση μεθόδων και τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων, σε καταστάσεις ενδιαφέρουσες και με νόημα. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές

του, το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί ομαδικά, αλλά και αυτόνομα, σε ένα περιβάλλον δημοκρατίας και ισότητας (Καπραβέλου, 2011).

Συνδυασμός των θεωριών του Vygotsky και του Piaget στην διδασκαλία

Πολλοί από τους συνεχιστές του έργου του Piaget και του Vygotsky ανήκουν στην νεότερη προσέγγιση του «συνεπικοινωνισμού» (και όχι, απλώς, «δομισμού» ή «επικοινωνισμού») στην εκπαίδευση, στην οποία συνδυάζονται οι έννοιες του ενεργητικού ατόμου (Piaget) και του ενεργητικού πλαισίου (Vygotsky). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η διαμαθητική επικοινωνία δεν επενεργεί αναπτυξιακά μόνο έμμεσα, μέσω συγκρούσεων, αλλά και αμεσότερα, μέσω της συνεργασίας και της αλληλοδιδασκαλίας, η οποία οδηγεί σε ανώτερα σχήματα συγκριτικά με την ατομική δράση (Damon, 1995).

Πρακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει τη συνδυαστική αυτή προσέγγιση ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο και να χτίσουν μόνοι τους τη γνώση. Ενεργώντας ως καθοδηγητής, προσφέρει στους μαθητές υποδειγματικές δραστηριότητες και τρόπους έκφρασης προς μίμηση, εργαλεία δηλαδή για να στηρίξουν τη σκέψη τους, κάτι εξαιρετικά χρήσιμο, ιδιαίτερα για τους αδύνατους μαθητές. Το ενδιαφέρον των μαθητών παραμένει αμείωτο για το διδακτικό αντικείμενο και αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση μεγιστοποιείται μέσα από την αντιπαράθεση απόψεων, σκέψεων και ιδεών, εφόσον κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιχειρηματολογήσει, να αναπτύξει τις δικές του στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, να αιτιολογήσει τον τρόπο που σκέφτεται και απαντά, να σχεδιάσει τεχνικές για την πραγματοποίηση των στόχων του (Damon, 1995).

3.8.3 Θετικές επιπτώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων μέσω της Διδασκαλίας στην ψυχική υγεία των μαθητών

Η αποτελεσματική εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων μέσω της διδασκαλίας στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής τάξης υποδηλώνει, αρχικά, έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια ιδεολογία δημοκρατική και μια στάση ζωής που πρεσβεύει και διαφυλάσσει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός είναι πιστός στην αξία της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της ομάδας και στοχεύει στην οικοδόμηση όχι μόνο ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρέχει σε όλα τα παιδιά τις ίδιες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τις βιολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές τους καταβολές, κάνοντας πράξη το «Σχολείο για Όλους» (Νικολάου & Συρίου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την διδασκαλία πλεονεκτεί σαφώς έναντι των υπολοίπων, διότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του όχι ως αυθεντία, αλλά ως συντονιστή της ομαδικής δουλειάς και εμπυχωτή της ομαδικής προσπάθειας. Ταυτόχρονα, είναι δεκτικός απέναντι σε νέες και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές. Επιπλέον, σε κάθε περίπτωση διευκολύνει την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, ξεκινώντας ακόμα από τη διάταξη των θρανίων, η οποία υποδηλώνει την ισότητα των μαθητών και δεν ευνοεί τις διακρίσεις και τον ανταγωνισμό (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Τα πλεονεκτήματα και οφέλη της εφαρμογής της διδασκαλίας έχουν αναδειχθεί μέσα από πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 μελέτες όπως αυτή των Aronson, Blaney, Stephan και συν. (1977) έδειξαν ότι μέσω της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές αναπτύσσουν ένα φυσιολογικό αμοιβαίο ενδιαφέρον, χτίζουν μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, κάνουν λιγότερες διακρίσεις και έχουν λιγότερες «κοινωνικές προτιμήσεις» μεταξύ τους. Νωρίτερα οι Johnson και Johnson (1981) και οι Johnson, Johnson, Johnson και Anderson (1976) είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που εργάζονται σε μικρές ομάδες μαθαίνουν να είναι πιο κοινωνικοί και αλτρουιστές και λιγότερο ανταγωνιστικοί μεταξύ τους. Ακόμη, οι Johnson και Johnson (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ομάδες μέσα στην τάξη αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και εκτός αυτής και αποδέχονται πιο εύκολα τους λιγότερο ικανούς και πιο εσωστρεφείς συμμαθητές τους. Ομοίως, οι εκτενείς μελέτες του Slavin (1988) έδειξαν ότι οι μαθητές που εργάζονται σε ομάδες έχουν καλύτερη εικόνα εαυτού και αναπτύσσουν ευκολότερα φιλίες.

Από άλλη πλευρά, στη μελέτη του Slavin (1988) προέκυψε ότι η επιτυχής εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στον τομέα της μάθησης συνδέεται με την επίτευξη ομαδικών στόχων και την ανάληψη ατομικών ευθυνών. Αυτοί οι δύο παράγοντες αυξάνουν τα κίνητρα για συμμετοχή στην εργασία σε ομάδες και οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ανεξαρτήτως μαθήματος, σχολικής βαθμίδας, περιοχής κατοικίας και προηγούμενη επίδοσης του μαθητή. Μακροπρόθεσμα, οι μαθητές που έχουν μάθει να εργάζονται σε ομάδες έχουν πιο υψηλή αυτοεκτίμηση, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, λιγότερες προκαταλήψεις και περισσότερη ανθεκτικότητα προς τους πιο αδύναμους μαθητές, αλλά και πιο θετική εικόνα για το σχολείο ως σύνολο.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες ευνοούν τον αθέμιτο ανταγωνισμό, η διδασκαλία καλλιεργεί την αλληλεγγύη και την ευγενή άμιλλα μέσα από τη στενή συνεργασία. Τα διδακτικά-παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της μεθόδου περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, της άνευ όρων αποδοχής, της επικοινωνίας και της ανεκτικότητας, δεξιότητες απαραίτητες στο σύγχρονο, συνήθως ετερογενές,

σχολικό περιβάλλον. Από κοινωνικής πλευράς, η διδασκαλία ευνοεί την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί και να δρα συλλογικά, αλλά παρόλα αυτά αυτόνομα και χωρίς να ακολουθεί άκριτα τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, εξελίσσοντας την ικανότητά του να σκέφτεται και να επιλέγει ελεύθερα, την οποία γενικεύει και μεταφέρει στην ενήλικη ζωή (Ματσαγγούρας, 2000).

Από επιστημολογικής πλευράς, η μέθοδος διδασκαλίας οδηγεί στη μεταστροφή από τη θετικιστική στην κοινωνική κατασκευή και οικοδόμηση της γνώσης. Ειδικότερα, στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης και επιστήμης είναι η αξιοποίηση των ατομικών αναπαραστάσεων των μαθητών για τον κόσμο και τα διάφορα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν νέες θεωρίες και πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται «από κάτω προς τα πάνω», δηλαδή επαγωγικά, και ευνοούν την ακαδημαϊκή και επιστημονική πρόοδο.

Ένα άλλο αναμφισβήτητο πλεονέκτημα των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφαρμόζονται μέσω της διδασκαλίας είναι ότι καλλιεργεί την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, κάνοντάς τους να θέτουν στόχους μάθησης. Ειδικότερα, η παρακίνηση είναι μια εσωτερική κατάσταση που κινητοποιεί τους μαθητές, τους παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις και τους κάνει να δεσμευτούν σε ορισμένες δραστηριότητες (Ormrod, 2008). Με άλλα λόγια, η παρακίνηση αποτελείται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που ενεργοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, για αυτό και χωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική. Όταν ένα άτομο χαρακτηρίζεται από εσωτερική παρακίνηση, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες λόγω των θετικών συναισθημάτων που προκύπτουν από τις ίδιες τις δραστηριότητες. Τα άτομα με εσωτερική παρακίνηση ενδιαφέρονται για αυτό που κάνουν και ως εκ τούτου έχουν περιέργεια να εξερευνήσουν νέα ερεθίσματα και να εργαστούν προκειμένου να επιτύχουν σε νέες προκλήσεις (Deci & Ryan, 2008). Στο σχολικό πλαίσιο, το πλέον γνωστό είδος εσωτερικής παρακίνησης είναι η «*Εσωτερική Παρακίνηση για την Απόκτηση Γνώσεων*», η οποία αναφέρεται στην εσωτερική ανάγκη που κάνει ένα άτομο να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ώστε να βιώσει το ευχάριστο συναίσθημα της κατάκτησης νέων γνώσεων και της διερεύνησης του καινούργιου (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere και συν., 1993).

Στα σχολικά περιβάλλοντα όπου αξιοποιούνται οι αρχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και εφαρμόζονται μέσω της διδασκαλίας, οι μαθητές είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν εσωτερική παρακίνηση και να θέσουν στόχους μάθησης. Οι μαθητές με στόχους μάθησης ενδιαφέρονται να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με ένα αντικείμενο, ώστε να βελτιωθούν ακόμη περισσότερο σε αυτό. Κριτήριο σύγκρισης αποτελεί ο εαυτός, με αποτέλεσμα να αξιολογούν θετικά την καλύτερη επίδοση και την περισσότερη γνώση που αποκομίζουν. Στην πιθανότητα αποτυχίας, εντείνουν την προσπάθειά τους και αναζητούν καλύτερους τρόπους προσέγγισης του προβλήματος προς επίλυση. Αντίθετα, στα παραδοσιακά πλαίσια μάθησης ευνοούνται περισσότερο οι στόχοι

επίδοσης, το να επιτύχει δηλαδή ένας μαθητής καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους άλλους. Για άτομα αυτά, κριτήριο σύγκρισης είναι οι άλλοι (συνομήλικοι, συμμαθητές), με αποτέλεσμα να ενδιαφέρονται για το πώς θα ξεχωρίσει η ικανότητά τους σε σχέση με τους άλλους. Είναι χαρακτηριστικό ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία για τα άτομα αυτά ισοδυναμεί με έλλειψη ικανότητας. Επομένως, στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές κατευθύνονται από εξωτερική παρακίνηση, δηλαδή αποσκοπούν σε κάποια υλική ανταμοιβή ή στην αποφυγή μιας τιμωρίας. Η χρήση της ανταμοιβής και της τιμωρίας μπορεί να έχει ισχυρό αντίκτυπο στη συμπεριφορά και μπορεί ακόμη και να οδηγήσει τους ανθρώπους σε μία εξωτερικά ρυθμιζόμενη πορεία δράσης (Meyer, Becker & Vanderberghe, 2004).

Το κίνημα των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρέχει ένα πλαίσιο το οποίο ευνοεί την αναδιοργάνωση ατελών εννοιών και αντιλήψεων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της βιωματικής εποικοδομιστικής (κονστрукτιβιστικής) μάθησης. Στόχος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι να μάθει ο κάθε μαθητής πώς να ρυθμίζει τη μαθησιακή του συμπεριφορά, να κατανοεί δηλαδή τι χρειάζεται να ξέρει, αλλά και πώς να πορευτεί για να το μάθει. Επίσης, κάθε μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πρόοδό του, με αποτέλεσμα να απεγκλωβίζεται τελικά από την εποπτεία του εκπαιδευτικού, να αυτονομείται και να αυτοπαρακολουθείται. Σταδιακά, ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται η μόνη έγκυρη πηγή βοήθειας και οι μαθητές επενδύουν ο ένας στον άλλον. Όσο περισσότερη βοήθεια λαμβάνουν αναμεταξύ τους τόσο λιγότερο έχουν ανάγκη τον εκπαιδευτικό. Κάθε μαθητής εξελίσσεται σε βοηθό άλλου μαθητή και τελικά αυτονομείται και αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα. Εντέλει, ο κάθε μαθητής αναπτύσσει μέσα από τη συνεργασία μια ρεαλιστική και θετική εικόνα για τον εαυτό του, η οποία συμβάλλει στην ανάληψη κοινωνικών ευθυνών και ρόλων και καλλιεργεί τον αλtruισμό και το αίσθημα του ανήκειν (Ματσαγγούρας, 2000).

Μέσα από την διδασκαλία αναβαθμίζεται ο μαθητικός λόγος του παιδιού και αναπτύσσεται η κριτική του ικανότητα. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν στη μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικών τάσεων και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους λιγότερο ικανούς μαθητές, με τη βοήθεια της μάθησης αισθάνονται μεγαλύτερη ψυχολογική ασφάλεια, λιγότερο άγχος αποτυχίας, ενώ λαμβάνουν βοήθεια και στήριξη στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση. Στην περίπτωση που μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες, η μάθηση βοηθά στο αίσθημα αποδοχής τους από την ομάδα συνομηλίκων, την πλήρη ενσωμάτωσή τους σε αυτή και το σχηματισμό φιλιών. Επιπρόσθετα, τους μετατρέπει από

παθητικούς ακροατές-δέκτες πληροφοριών σε άτομα με δική τους πρωτοβουλία και αυτενέργεια (Κακανά & Μπότσογλου, 2010, στο: Η Αλλαγή στην Εκπαίδευση, 2010).

Η ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών που διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο στο σχολείο εμπλέκονται σε μια μορφή βιωματικής μάθησης, η οποία μεγιστοποιεί τη γνωστική, πνευματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κάνοντας εξάσκηση στην ερμηνεία και αιτιολόγηση των γεγονότων που τους συμβαίνουν, οι μαθητές εξάγουν τα δικά τους πολύτιμα συμπεράσματα, τα οποία τους βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα πολλές βασικές έννοιες σχετικά με τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, τις οποίες διατηρούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη τους. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και δράσης (Ματσαγγούρας, 2000).

3.9 Αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ένα Αναλυτικό πρόγραμμα αναμορφώνεται με την διαδικασία της αξιολόγησης. Δύναται να βασίζεται σε δική του φιλοσοφία, αξίες και ιδεολογικές ρητορικές προσεγγίσεις, χωρίς να υποστηρίζει την φιλοσοφία των «πρέπει» με επιστημονικό τρόπο, και του επιτρέπει να αποτελεί από μόνο του μια πολιτική πράξη. Κατά Χατζηγεωργίου (2004), η διαδικασία αυτή στηρίζεται σε αλλαγές διδασκαλίας, περιεχομένων και στοιχειοθετεί μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιβάλλεται να υπερπηδήσει στερεότυπα, παραδόσεις και εμπόδια από ιδεολογικές προσεγγίσεις. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα απαντούν στην ερώτηση «*Τι εκπροσωπεί την γνώση*» και ότι η αξιολόγησή τους στηρίζεται στις θεωρίες των Maturana & Varela (1992) που αναφέρουν περιγραφικά ότι οι αναγκαίες συνθήκες ύπαρξης των έμβιων όντων είναι η διατήρηση της ταυτοποίησης και της προσαρμογής τους και τέλος, η οργάνωση και η λειτουργία των πολύπλοκων συστημάτων δεν μπορεί να προσδιοριστεί απολύτως.

Τα αναλυτικά προγράμματα καθορίζουν και την αποτελεσματικότητα της μάθησης και για αυτό το λόγο υπόκεινται σε κριτική, τίθενται σε διαδικασία επεξεργασίας, αξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταστεί σαφές αν είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση τους, να γίνουν φανερά τα αδύναμα σημεία τους και να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες ενέργειες που θα οδηγήσουν στην πλήρη αναμόρφωση τους και κατ' επέκταση στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, λοιπόν, τα αναλυτικά προγράμματα μεταβάλλονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες κι ανάλογα με την αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Μπονιδης, 2004)

Σε γενικές γραμμές τα αναλυτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν από τη Μεταπολίτευση έως και το 1997 και στα οποία συμπεριλαμβάνονται και αυτά που εφαρμόστηκαν τη δεκαετία του 1980, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, από γενίκευση και έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίτευξη γνωστικών στόχων, παραβλέποντας τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους (Μπονιδης, 2004).

Ειδικότερα, τα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας του 1980 δεν είχαν σαφείς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, δεν έδιναν βάση στην κατάκτηση γνώσεων, καθώς οι γνώσεις ήταν πληροφοριακού χαρακτήρα, δεν όριζαν με σαφήνεια το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, δεν έκαναν σαφή προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ, παράλληλα, έδιναν πολύ περιορισμένη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπονιδης, 2004)

Για αυτό το λόγο, τα χρόνια που ακολούθησαν, τα αναλυτικά προγράμματα τέθηκαν σε περαιτέρω επεξεργασία και κριτική, προκειμένου να αποκτήσουν χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997). Μάλιστα, από το 2003 κι εξής, έγινε προσπάθεια να εισαχθούν μαθητοκεντρικές μέθοδοι, να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις των μαθητών, αλλά και να υιοθετηθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσω της διδασκαλίας της διδακτικής ύλης, καθώς και να εξαλείψουν την αποσπασματικότητα της ύλης (Μπονιδης, 2004).

3.10 Σημαντικά θέματα και παρέμβαση της Δ.Ο.Ε.

Την χρονική περίοδο της δεκαετίας του 1980 για την ακρίβεια 1981-1989, στα θέματα της εκπαίδευσης που αφορούν την συγγραφή διδακτικών βιβλίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν υπήρχε ιδιαίτερη κινητικότητα από την πλευρά της Δ.Ο.Ε.. Αντίθετα, το Υπουργείο Παιδείας έδωσε βαρύτητα στις νέες καινοτομίες στην εκπαίδευση, με τη Δ.Ο.Ε. να ενισχύει την στάση της και το ενδιαφέρον της στα ζητήματα αυτά. Έπειτα από συζητήσεις της κυβέρνησης με την Δ.Ο.Ε., διαμορφώθηκαν και επικράτησαν οι θέσεις σε σημαντικά ζητήματα, όπως για την καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας ως επίσημης Ελληνικής γλώσσας και τη χρήση της στο γραπτό και προφορικό λόγο στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων για τους

δασκάλους και τους μαθητές και την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην εκπαίδευση βασιζοντας την συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων στους κανόνες του μονοτονικού συστήματος.

Το μέγιστο ενδιαφέρον της Δ.Ο.Ε. εστιάζεται στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με τις κινητοποιήσεις της στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κατόρθωσε και πάλι σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, να καταργηθούν οι Νηπιαγωγικές Σχολές και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και πλέον Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι να εισάγονται στα Α.Ε.Ι. Επιπλέον, συνέβαλε στην καθιέρωση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε τη Δ.Ο.Ε. ήταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επεδίωκε την αντικατάσταση του συστήματος αυτού, χωρίς ωστόσο να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης στον τομέα αυτόν.

Επίσης, η Δ.Ο.Ε., κατά την χρονική περίοδο που προαναφέρθηκε, όσον αφορά τον τομέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δη της Προσχολικής Αγωγής για τα Νηπιαγωγεία έθεσε μόνο συμπληρωματικά θέματα στην κυβέρνηση και αυτό το έκανε μόνο όταν οι Νηπιαγωγοί ασκούσαν πιέσεις να συμπεριληφθούν τα αιτήματά τους μαζί με τα αιτήματα των Δασκάλων. Εύκολα συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι στα θέματα Προσχολικής Αγωγής η βαρύτητα που δίνεται είναι καθαρά πρόσκαιρη.

Οφείλουμε να αναφερθούμε, ακόμη, στο γεγονός ότι η Δ.Ο.Ε., προώθησε ελάχιστες προτάσεις σχετικά με τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκριτικά με τις προτάσεις που έκανε για άλλα θέματα που την απασχολούσαν. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις της αφορούσαν θέματα οργάνωσης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως ατίγανους, παλιννοστούντες, αλλοδαπούς, μαθητές Ελληνικής καταγωγής που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στο εξωτερικό που επιστρέφουν και δυσκολεύονται να ενταχθούν στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, παιδιά που φοιτούν στις μειονοτικές περιοχές της Θράκης.

Η Δ.Ο.Ε., έπαιξε σημαντικό ρόλο όσον αφορά τις διεκδικήσεις σε λειτουργικά και οργανωτικά θέματα, ασκώντας πιέσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, και προσδιόρισε εκ νέου ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην βελτίωση των θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση. Θεώρησε ότι τα θέματα της εκπαίδευσης αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου, επιδιώκοντας την επαφή με τους γονείς, τους κηδεμόνες, τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, έτσι ώστε να προτάξει τα εκπαιδευτικά προβλήματα που υπάρχουν σε πρωταρχικά ζητήματα. Κινητοποίησε, ακόμη, τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να σχεδιάσουν σε συνεργασία θέματα που πρέπει να προβληθούν στην κυβέρνηση και αφορούν απόψεις, αλλαγές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Η κυβέρνηση από μεριά της μέσω του αρμοδίου Υπουργείου Παιδείας με συγκρότηση επιτροπών με επιλεγμένα πρόσωπα από τους ίδιους τους κυβερνώντες προωθεί τις «Αλλαγές» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασισμένη στην ιδέα της κεντρίας εκπόρευσης για κυρίαρχο έλεγχο σχεδίων με χαρακτήρα καθαρά συγκεντρωτικό (Παπανούτσος, 1950).

Κεφάλαιο 4: Η εφαρμογή αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών κατά την δεκαετία του 1980

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι σχέσεις διαμορφώνονται και βασίζονται πάνω σε συγκεκριμένους πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς και έχουν άμεση και έμμεση εμπλοκή με την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών στην χρονική περίοδο της δεκαετίας του 1980.

4.1 Αξιολόγηση μαθητών από εκπαιδευτικούς

«Είναι αλήθεια ότι πολλοί μικροί μαθητές, δε διαβάζουν για να μάθουν, αλλά για να πάρουν μεγάλο βαθμό. Στην αρνητική αυτή συνέπεια έρχονται να προστεθούν τα συναισθήματα μειονεξίας που δημιουργεί ο μικρός βαθμός, το εγωκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί η συνεχής επίτευξη υψηλών επιδόσεων, το άγχος τέλος και η αγωνία για το αποτέλεσμα των εξετάσεων, καταστάσεις των οποίων η επίδραση είναι ολέθρια για τη διαμορφούμενη παιδική προσωπικότητα», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κασσωτάκης (1998).

Η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στην Πρωτοβάθμια και η εισαγωγή της Αλφαβητικής, με τα τρία πρώτα γράμματα του αλφαβήτου κλίμακα βαθμολογίας (Α΄, Β΄, Γ΄) εμφανίζεται το 1980. Το 1987 καταργείται και η Αλφαβητική βαθμολογία και επανέρχεται αυτή την φορά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκλειστικά για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεις.

Η Παραδοσιακή αξιολόγηση των μαθητών εφαρμόζεται με ερωτήσεις γραπτές ή προφορικές επιζητώντας άλλες φορές την πλήρη ανάπτυξη και άλλες φορές την σύντομη ανάπτυξη του θέματος που έχει τεθεί. Περιλαμβάνει τη βαθμολόγηση του μαθητή όσον αφορά τις επιδόσεις του και την ερμηνεία των απαντήσεων του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τις ικανότητες αφομοίωσης της διδακτέας ύλης από τον κάθε μαθητή ατομικά και να δει που υστερεί πριν λάβει την τελική απόφαση για βαθμολόγηση του μαθητή. Πρόκειται για μία ελεγχόμενη διαδικασία από μεριάς του εκπαιδευτικού, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να στηρίξει τους μαθητές αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να κάνει την αυτοκριτική του για βελτίωση της διδασκαλίας του βασιζόμενος στην βαθμολόγηση των μαθητών.

Για να αποδειχθεί αποτελεσματική η αξιολόγηση των μαθητών επιβάλλεται διαφανής διαδικασία για όλα τα μέρη (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), καθώς και γνωστοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης σε γονείς και μαθητές από την μεριά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/195 , Άρθρο 2, που αναφέρεται στην Διαδικασία Αξιολόγησης:

1. Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δ.Σ. γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται:

- στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες
- στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης
- στα αποτελέσματα των εργασιών για το σχολείο ή το σπίτι.

2. Μπορούν να εκπονούνται και πρόσθετα κριτήρια από το δάσκαλο της τάξης, όταν αυτός το θεωρεί απαραίτητο.

3. Κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται από το Π.Ι. και άλλα επιστημονικά όργανα του ΥΠΕΠΘ εξεταστικές δοκιμασίες με βάση ειδικά μελετημένα κριτήρια.

4. Οι μαθητές των δυο ανώτερων τάξεων αναλαμβάνουν την εκπόνηση μιας τουλάχιστον συνθετικής δημιουργικής εργασίας.

5. Μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν αξιολογούνται και δεν βαθμολογούνται σε όσα μαθήματα έχουν αντικειμενική δυσκολία παρακολούθησης και εξέτασης.

6. Η αξιολόγηση των μαθητών των ειδικών τάξεων γίνεται από το δάσκαλο της γενικής τάξης σε συνεργασία με το δάσκαλο της ειδικής τάξης.

7. Μαθητές κανονικών δημοτικών σχολείων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες πιστοποιούνται από διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας αξιολογούνται σύμφωνα με τις διαδικασίες που ισχύουν κάθε φορά για τους μαθητές της κατηγορίας αυτής.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 121/1995, Άρθρο 1, που αφορά την Προαγωγή μαθητών – Επανάληψη Α' τάξης.

1. Οι μαθητές των Α' και Β' τάξεων προάγονται, εφόσον κατά την κρίση του δασκάλου της τάξης ανταποκρίνονται στα στοιχεία της αξιολόγησης, τα οποία αναφέρονται στο άρθρο 2 του Π.Δ. 8/95. Σε αντίθετη περίπτωση επαναλαμβάνουν την τάξη.

2. Οι μαθητές των τάξεων Ε' και ΣΤ' προάγονται, εφόσον ο γενικός μέσος όρος είναι από 4,5 και πάνω.

3. Σε περίπτωση δικαιολογημένης απουσίας για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους ο μαθητής μπορεί να προαχθεί εφόσον με σύμφωνη γνώμη του γονέα του υποβληθεί σε σχετική εξέταση εντός του α΄ 10ήμερου του Ιουνίου ή του α΄ 15νθήμερου του Σεπτεμβρίου και η εξέταση αυτή είναι επιτυχής.

4. Οι μαθητές των τάξεων Γ΄ και Δ΄ προάγονται, εφόσον στους τελικούς μέσους όρους των μαθημάτων υπερσχύουν σε αριθμό οι λοιποί χαρακτηρισμοί εκτός από Δ΄. Φ7/238/Γ1/576/26-4-95 Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Το θέμα της επανάληψης της τάξης για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης δεν αφορά μόνο το δάσκαλο της τάξης, αλλά αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε ειδικές συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων και αντιμετωπίζεται με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου και σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου.

Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που απορρίφθηκαν:

- Δεν έχουν καλύτερες επιδόσεις ούτε στα μαθήματα, ούτε στα τεστ νοημοσύνης από αυτούς που προήχθησαν (Ingenkamp,1977, Peterson, 1987)
- Εμφανίζουν προβλήματα στην προσωπική και κοινωνική προσαρμογή, στο αυτοσυναίσθημα και στη στάση απέναντι στο σχολείο (Nicklason,1987).
- Παρουσιάζουν μείωση της βελτίωσης της επίδοσης όσο αργότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνει η απόρριψη (Fitzgerald, 1985)
- Δέχτηκαν καθοριστικές επιδράσεις τόσο στις σπουδές όσο και στο κοινωνικο-μορφωτικό status στο μέλλον. Το σχολείο λειτούργησε ως «φορέας επιλογής και διαφοροποίησης» καλών και κακών μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 1981).

Από το 1976 μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει καμιά αναφορά στη μεταβολή της αξιολόγησης και βαθμολόγησης στο Γυμνάσιο, αν και από το 1985 ανήκει και αυτό στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές οι μεταρρυθμίσεις και η εφαρμογή των θεσμών στην χρονική περίοδο του 1980 -1990, μπορεί να θεωρηθούν με μια αποτίμηση θετική, λόγω των καινοτομιών που έφεραν στην εκπαιδευτική διαδικασία, των δωρεάν παροχών και της μείωσης του αναλφαβητισμού με την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.(Κάτσικας & Θεριανός , 2004).

4.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την δεκαετία του 1980 ήταν ένα ζήτημα που απασχόλησε ποικιλοτρόπως με διάφορες αντιδράσεις τόσο τους νομοθέτες και τις εκάστοτε κυβερνήσεις, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους

όργανα. Η αλήθεια είναι πως οι νομοθετικές ρυθμίσεις περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορούν μόνο το θεωρητικό τμήμα και όχι το πρακτικό. Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης διακρίθηκε σε τρεις φάσεις και είχε ως έναρξη την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών.

Ως το έτος 1981, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ήταν αρμόδιοι οι Επιθεωρητές. Οι Επιθεωρητές κρίθηκαν δριμύτατα γιατί ασκούσαν ασφυκτικό έλεγχο όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα ήταν αρμόδιοι για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα.(Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το πλαίσιο δράσης των Επιθεωρητών σε συνδυασμό με την έκρυθμη κατάσταση που έχει δημιουργηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών με την συμμετοχή τους σε οργανώσεις και ομοσπονδίες και τις πιέσεις που ασκούν για «Αλλαγές» στο εκπαιδευτικό σύστημα του εποπτικού και διοικητικού μηχανισμού, η ανάγκη για εκδημοκρατισμό μετά από τόσα χρόνια δικτατορικού καθεστώτος και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης, επιτέλους καταργούν τον δικτατορικό θεσμό των Επιθεωρητών και εισάγουν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊστάμενου εκπαίδευσης (Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, 1982).

Πλέον, οι κύριοι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση, την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι δε Προϊστάμενοι εκπαίδευσης έχουν την Διεύθυνση των Γραφείων Εκπαίδευσης που αφορά τη τοπική διοίκηση ανά Νομό και ανά Περιφέρεια.

Βέβαια, όπως αναφέρει και η Ζαμπέτα (1994), ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων δεν έχει σαφή προσδιορισμό. Αυτό βασίζεται, κυρίως, στις αντιδράσεις των ομοσπονδιών και των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, εξαιτίας του φόβου για την επαναφορά του αναχρονιστικού θεσμού των Επιθεωρητών. Σε μια προσπάθεια αποφόρτισης της κατάστασης, το Υπουργείο Παιδείας με την ψήφιση του Ν.1566/1985 παύει την εστίαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνολικού έργου με πρόβλεψη έκδοσης Π. Δ. για την εφαρμογή του νόμου. Δυστυχώς, όμως, παρά την πρόβλεψη τους, τα σχετικά Π. Δ. ποτέ δεν εκδόθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Κριτική προσέγγιση – Συμπεράσματα

Κάνοντας μια συγκεντρωτική αποτίμηση, εντοπίζουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική μεταρρύθμιση αποτέλεσε έναν από τους κεντρικούς άξονες της εργασίας όλων των κυβερνήσεων. Από την περίοδο της Χούντας, έως την περίοδο της Μεταπολίτευσης και μετέπειτα στην δεκαετία του 1980 με την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., υπέστη, μάλιστα, μια θεαματική αλλαγή προς τον εκσυγχρονισμό.

Επιπλέον, παρατηρείται η παράλληλη ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων και ομοσπονδιών, που στην προσπάθειά τους για προβολή και ανάδειξη των αιτημάτων τους, υιοθετούν ιδεολογικές απόψεις του κυβερνώντος κόμματος.

Ο Τριλιανός (1987), αναφέρει ότι *«την περίοδο της δεκαετίας του 1980, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές και υλοποιήθηκαν οράματα από πολλές γενιές εκπαιδευτικών που είχαν προηγηθεί»*. Βέβαια, πολλά αιτήματα των οργανώσεων και των ομοσπονδιών έμειναν άλυτα, με αποτέλεσμα να συσσωρεύονται στα ήδη υπάρχοντα και νέα εκπαιδευτικά προβλήματα.

Τον Ιούνιο του 1985 η εκλογική νίκη του ΠΑ.ΣΟ.Κ., βρίσκει το κυβερνών κόμμα να έχει αρχίσει την μεταστροφή του σχετικά με την οικονομική πολιτική και επέβαλλε νέο σκληρό πρόγραμμα λιτότητας (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 2005). Η πολιτική του σταδιακά ενσωμάτωσε κατευθύνσεις που φανερώνουν την ανταγωνιστικότητα της Ελληνικής καπιταλιστικής οικονομίας, εντός του διεθνούς καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας αλλά και μια ανάγκη για ανάπτυξη. Τα παραπάνω αποδίδονται στην κρίση ταυτότητας που περνάει ως κόμμα το ΠΑ.ΣΟ.Κ., το οποίο πλέον αναπτύσσει μια τεχνοκρατική και αστική φιλοσοφία. Όλα αυτά συνδυαστικά παγώνουν τα εσωκομματικά του κόμματος και λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας με μεγαλύτερη συμμετοχή της βάσης στην σύνθεση της κομματικής γραμμής. (Σακελλαρόπουλος 2001).

Στην Ελληνική οικονομία επικρατεί μια γενικότερη κρίση, με θεωρίες υψηλού κόστους παραγωγής και χαμηλής παραγωγικότητας. Σύμφωνα με τον Σακελλαρόπουλο (2001), αυτό συμβαίνει εσκεμμένα για να καλυφθεί έτσι η ανάγκη της κυβέρνησης για προώθηση άλλης αντίληψης σχετικά με την οικονομική πολιτική που εφαρμόζει. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια προσπάθεια από την πλευρά της κυβέρνησης, χαλιναγώγησης των αντιδράσεων των πολιτών, ώστε να αναδιαρθρώσει τις τακτικές της καπιταλιστικής πλέον πολιτικής της. Μάλιστα, όπως αναφέρει και ο Σακελλαρόπουλος, (2001), η προσπάθεια αυτή *«ξεπερνά κατά πολύ τις συνηθισμένες πολιτικές λιτότητας και εκτείνεται στη μορφή των εργασιακών σχέσεων, του μοντέλου οργάνωσης της παραγωγής, του εύρους των κοινωνικών ασφαλίσεων κ.λπ.»*.

Την τετραετία του 1985 -1989, το ΠΑ.ΣΟ.Κ., επιχείρησε και ολοκλήρωσε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με σοσιαλοδημοκρατικές διαδικασίες και κατοχυρώθηκαν θεσμικά. Σύντομα, όμως, με την στροφή στην αλλαγή της ιδεολογίας και της γενικότερης πολιτικής που εφάρμοξε (η οποία διέφερε από την πρώτη τετραετία που ήταν κυβέρνηση) άρχισε να δέχεται σοβαρή κριτική από τα δεξιά κόμματα και όχι μόνο.

Το 1989, το πολιτικό σκηνικό αλλάζει και μετατοπίζεται, με τάση προς τα Δεξιά κόμματα. Ξεκινάει εκ νέου συζήτηση για τα εκπαιδευτικά θέματα και, σύμφωνα με Γρόλλιο & Κάσκαρη (2005), *«από την προβληματική για τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα συνέβαλλε στη δημοκρατική αναδιοργάνωση της κοινωνίας και στη συγκρότηση ενός κοινωνικού κράτους προς την προβληματική που αφορά την ικανότητα της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας όπως αυτές προσδιορίζονται από τις άμεσες ανάγκες κερδοφορίας του κεφαλαίου»*.

Το ευνοϊκό κλίμα της γενικότερης πολιτικής αλλαγής που εφάρμοξε το κυβερνών κόμμα, έρχονται να ενισχύσουν διανοούμενοι και να διαμορφώσουν με τη σειρά τους ένα νέο τοπίο σε σχέση με την εκπαιδευτική κρίση, την ευθύνη για την οποία όπως χαρακτηριστικά προβάλλουν έχει η χαλάρωση πειθαρχίας και οικονομική κρίση στη χώρα.

Σε γενικές γραμμές, οφείλουμε να πούμε ότι κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην δεκαετία του 1980, το ΠΑ.ΣΟ.Κ. ως κυβερνών κόμμα, διατήρησε ουσιαστικό διάλογο με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις και ομοσπονδίες, απέφυγε τις υπερβολικές συγκρούσεις μαζί με τα συμβαλλόμενα παραπάνω μέρη, επιχείρησε το διάλογο και αποσαφήνισε τις ρυθμίσεις και τους ρόλους των παραγόντων. Ακόμη, διέπεται από ταχύτητα στην λήψη αποφάσεων για την εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιεί ικανά στελέχη με ευρεία αποδοχή, η επιλογή των οποίων γίνεται με αξιοκρατικό σύστημα, παρακολούθηση αρχικών στόχων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και εφαρμογή θεσμών, επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της και κάνει πολιτική αποτίμηση στην δεύτερη τετραετία κυβέρνησης σχετικά με το εύρος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι βασίστηκε σε όλες τις αντιδράσεις που υπήρχαν από εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, τις οργανώσεις εκπαιδευτικών και των διανοούμενων. Οι αντιδράσεις αυτές αποτελούν μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, η οποία βασίζεται πάνω στα πλαίσια των νόμων και συνδυαστικά συνθέτουν την εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1980.

Συνοψίζοντας, η μεταρρύθμιση της περιόδου 1982-1985 αποτελεί μια ιδιαίτερης σημασίας μεταρρυθμιστική προσπάθεια και σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι πολλά από τα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1976 διατηρήθηκαν και βελτιώθηκαν, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο 1981- 1985 και

αφορούσαν την ειδική αγωγή και τα όργανα της εκπαίδευσης, αποτέλεσαν την πρώτη ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα μετά την απελευθέρωση, δεδομένου ότι, αφενός προέβη στην ολοκλήρωση της αστικής και δημοκρατικής μεταρρύθμισης που ικανοποίησε τα αιτήματα των εκπαιδευτικών, κι αφετέρου προέβη στις αλλαγές που αφορούσαν τους θεσμούς.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εργασία αυτή κατέστη φανερό ότι η εκπαιδευτική πολιτική αφορά το σύνολο των διατάξεων, των νόμων, των διαδικασιών και των θεσμών που εμπλέκονται με την εκπαίδευση κι εφαρμόζονται στον τομέα αυτό.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική πολιτική κρίνεται αναγκαία δεδομένου ότι επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και καθίσταται πιο αποτελεσματική η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμη, έγινε αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικής πολιτικής ανάλογα με τη λειτουργία, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα τους. Επιπλέον, κατανοούμε πως η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποσκοπεί στην πιο αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μέσω της ολοκληρωτικής μεταβολής, είτε μέσω της παρέμβασης προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας έγινε μια μικρή αναφορά στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έγινε κατανοητό ότι

Από το τρίτο κεφάλαιο έγινε αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε πριν από τη δεκαετία του 1980 ήταν πρωτόγονης μορφής και δέχτηκε έντονη κριτική, ενώ καμπή θεωρείται η εισαγωγή της Κοινωνιολογίας στην Εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980. Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ των 1981-1985, επήλθαν κάποιες αλλαγές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού συστήματος, του εξαταξίου δημοτικού σχολείου και της πενθήμερης σχολικής εβδομάδας γλώσσας, η αντικατάσταση των παλιών βιβλίων με νέα, καθώς και η κατάργηση των σχολικών επιθεωρητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύθηκαν όλες οι σημαντικές μεταρρυθμίσεις, οι διαδικασίες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και οι θεσμοί που εμπλέκονται στις μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980.

Οι κυριότεροι νόμοι της δεκαετίας του 1980 είναι ο νόμος 1306 του 1982 και ο νόμος 1566 του 1985 σύμφωνα με τους οποίους εισήχθησαν τα μαθήματα των Καλλιτεχνικών, της μουσικής, της φυσικής αγωγής και της ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία. Αλλαγές πραγματοποιήθηκαν και στην Ειδική Αγωγή, στην οποία διευρύνθηκαν οι ομάδες αναπηρίας.

Επίσης, τα ΚΕΜΕ αντικαταστάθηκαν από το θεσμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο ίδρυσε κέντρα ΠΕΚ προκειμένου να αναλάβουν την επιμόρφωση και τη Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τόσο των νεοδιόριστων

όσο και όσων είχαν εμπειρία που θα λάμβανε χώρα είτε σε τακτά χρονικά διαστήματα είτε σε έκτακτες καταστάσεις, όπως ήταν η αλλαγή των σχολικών βιβλίων, η αλλαγή των Ωρολογίων και των αναλυτικών προγραμμάτων).

Καινοτομία, ακόμη, αποτέλεσε και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, δεδομένου ότι αντικατέστησε το θεσμό του σχολικού επιθεωρητή στα δημοτικά σχολεία και του επόπτη στα νηπιαγωγεία, με σκοπό να παρέχει συμβουλές και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να συνεργαστεί με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων και να συμβάλλει στη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και των γονέων. Με αυτόν τον τρόπο, θα εξασφαλιζόταν η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, εισήχθη ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας, ιδρύθηκαν τα γραφεία φυσικής αγωγής, καθώς και οι διευθύνσεις και τα γραφεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τελευταίες ιδρύονται με σκοπό να ελέγχουν τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων και να εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους.

Στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του 1980 ήταν και η αντικατάσταση των σχολικών και διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και η αντικατάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και των Ωρολογίων προγραμμάτων. Για πρώτη φορά γράφτηκαν και βιβλία για τους εκπαιδευτικούς, ορίζοντας χρονικά τη διδασκαλία.

Ωστόσο, παρά την αντικατάσταση των σχολικών εγχειριδίων, ασκήθηκε κριτική δεδομένου ότι το περιεχόμενό τους χαρακτηρίστηκε ως αναχρονιστικό, ενώ η ύλη χαρακτηρίστηκε ως ογκώδης και πως ήταν αδύνατον να διδαχτεί στο χρόνο που έπρεπε. Παράλληλα, τα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς, κατηγορήθηκαν ότι περιόριζαν και υποβάθμιζαν το ρόλο του εκπαιδευτικού, οδηγώντας τον να ακολουθήσει πιστά το χρονοδιάγραμμα που του ορίστηκε. Αυτό με τη σειρά του τον εμπόδιζε να προβεί σε σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα σχεδιάστηκαν εκ νέου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Οι λόγοι για τους οποίους τα αναλυτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν αφορούσαν, κυρίως, την αποτυχία και την αναποτελεσματικότητα των προηγούμενων. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων συνέβαλε θετικά στην ψυχολογία των μαθητών, δεδομένου ότι κέντρο τους αποτέλεσε ο μαθητής (μαθητοκεντρικό μοντέλο) και δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στη βιωματική μάθηση.

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής έπαιξε η Δ.Ο.Ε., καθώς συνέβαλε στη διεκδίκηση των αιτημάτων των εκπαιδευτικών, κυρίως σε λειτουργικό και σε οργανωτικό επίπεδο, κι έδωσε βάση στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, θέτοντας ως στόχο να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό το σχολείο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνονται κάποιες αναφορές σχετικά με την αξιολόγηση. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση την καθημερινή προφορική τους συμμετοχή κι εξέταση στην τάξη, με βάση τη γραπτή εξέταση που πραγματοποιείται μέσα από τεστ και διαγωνίσματα, καθώς και με βάση τις εργασίες που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, η αξιολόγηση πραγματοποιείται και μέσω ειδικών μεθόδων που ακολουθεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αντίστοιχα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από τους σχολικούς σύμβουλους, οι οποίοι ενθαρρύνουν, παρέχουν βοήθεια και αξιολογούν το έργο τόσο των δασκάλων, όσο και των νηπιαγωγών.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο προκύπτει ότι εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα τη δεκαετία του 1980 σημαδεύτηκε από τις μεταρρυθμίσεις του 1982 και του 1985 και, παρό το γεγονός ότι πολλά σημεία παρέμειναν ίδια και σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1976, η μεταρρύθμιση αυτής της δεκαετίας αποτέλεσε μια σημαντική και καινοτόμα μεταρρύθμιση.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-1985 αποτέλεσε από την πρώτη στιγμή βασικό στόχο της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και, όπως πραγματώθηκε, στην πρώτη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80, εξέφραζε ιδεολογικά ευρεία στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Μάλιστα, εξαιτίας των ριζικών αλλαγών και καινοτομιών που επέφερε στην ελληνική εκπαίδευση (γλώσσα, ειδική αγωγή, καινοτόμοι θεσμοί) έγινε αντιληπτή ως ένας μοχλός κοινωνικής αλλαγής.

Είναι απαραίτητο εδώ να αναφέρουμε την εικόνα της μεταρρύθμισης με την επισήμανση ενός ιδιαίτερου χαρακτηριστικού που αρχικά μάλλον δεν ήταν διακριτό. Η επιλογή που προκρίθηκε να συγκροτηθούν οι νόμοι Ν.1304/82 και 1566/85 ως νόμοι-πλαίσια, επιλογή που κατηγορήθηκε από αρκετούς, κατέστησε αυτούς τους νόμους ανθεκτικούς στο χρόνο. Παρά το γεγονός ότι οι επιμέρους παράμετροι ρυθμίστηκαν και επαναρρυθμίστηκαν αρκετές φορές στο πέρασμα του χρόνου, κράτησαν τις βασικές αρχές και τους στόχους ανέπαφους. Στην κατεύθυνση αυτή βοήθησε και η σταθερότητα του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου από τη μεταπολίτευση ως σήμερα.

Κλείνοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η μη εφαρμογή εκείνων των νομοθετικών ρυθμίσεων δημιούργησε ένα προηγούμενο και διαμόρφωσε τις συνθήκες για μη εφαρμογή νόμων και κατά το επόμενο διάστημα.

Ελπίζω η εργασία αυτή να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω συνδυαστική μελέτη μέσα από την οποία θα αναζητηθούν παράγοντες, σχέσεις και δράσεις, συμφωνίες και συγκρούσεις οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και άλλων χρονικών περιόδων.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξανδρης, Α. (2007). Μεταπολίτευση και πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (1974-2004). Στο Σακελλαρίου, Μ., Μαλτέζου, Χ., Δεσποτόπουλο, Α. (επιμ.), Ελληνική Ιστορία: Από τη μετεμφυλιακή ανασυγκρότηση στη μεταπολίτευση, (σελ. 314). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία & οργάνωση – διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1993). Ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης – Μια περιοδολόγηση, Θέσεις –Τριμηνιαία Έκδοση, τεύχος 45.
- Βουγιούκας, Α. (1984 – 1985). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους. στο: Χ. Κορυφίδης, Σ., Μπουζάκης & Χριστοδουλέας, Σ. (επιμ.), Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, (σελ. 7 – 76). Αθήνα: Διδακταλική ομοσπονδία Ελλάδος.
- Βουγιούκας, Α. (1986). Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού. Αθήνα: Φελέκης.
- Βώρος, Φ. (1986). Εκπαιδευτική Πολιτική: προσδοκίες και πράξεις. Αθήνα.
- Γέρου, Θ. (1986). Βαθιές τομές στην Εκπαίδευση (1981- 1985). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. Κασκαρης, Γ. (2005). Η συμβολή του ΠΑΣΟΚ στην προώθηση και υλοποίηση της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, ΑΝΤΙΤΕΤΡΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,73- 7.
- Δερτιλής, Γ.Β. (1998). Η ιστοριογραφία τον νεότερου ελληνισμού σήμερα, Σύγχρονα Θέματα, 35-36-37, (σελ. 85).
- Δημαράς, Α. (1979). Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Σύγχρονα Θέματα, τεύχ. 4/1978,σελ. 3-8.
- Δημαράς, Α. (2013). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το ανακοπτόμενο άλμα. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις”. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (1974-1989). Η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1994.
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, vol. 7, no. 1,(pp. 98-117)

- Κασσωτάκης, Μ. (1998). Από το πολυκλαδικό στο ενιαίο λύκειο: συμβολή στη μελέτη της εξέλιξης της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Αθήνα: Σαββάλας
- Κακριδή, Φ. (1986). Όλοι οι άνθρωποι του Υπουργού. Το Βήμα της Κυριακής, 14-12-1986
- Μатσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για Ποιους», Πρακτικά Δημερίδας Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. (2010). Οι κλίμακες αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), Η Αλλαγή στην Εκπαίδευση (σσ. 22-55). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2002) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' έκδ., Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π
- Μπονιδης (2004) Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουζακης, Σ. (1999). Γεώργιος Α. Παπανδρέου, 1888-1968, ο πολιτικός της παιδείας, τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (1998). Η κατάρτιση των Δασκάλων–Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα: Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933–1990. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Νικολάου, Γ., & Συρίου, Ι. (2008). Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο. Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (Τόμος Β'), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 3/ 1985
- Παπανούτσος, Ε. (1951). Οι Ομοσπονδίες των Εκπαιδευτικών, Παιδεία, Τεύχος 43,15 Απριλίου 1950
- Τριλιανός, Θ., Ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και η στάση του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, Σχολείο και Ζωή», τεύχος 2.
- Παπαμανώλης Κ., (1989), Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη Μεταπολεμική Ελλάδα (1940-1988), Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. Πυργιωτάκης, Ι., Κανάκης, Ι. (1992). Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Π. Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι ,σελ. 40
- Σαΐτης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΑΣΠΑΙΤΕ

- Σακελλαρόπουλος, Τ. (2016). Η Μεταπολίτευση '74 –'75. Αθήνα: ΘΕΜΕΛΙΟ
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001). Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις 1974 – 1988. Αθήνα: Λιβάνης – Νέα Σύνορα
- Σαλβάρας, Γ. (1984). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία», Επιστημονικό Βήμα της ΔΟΕ
- Σβορώνος, Ν. (1988). Τάσεις και προοπτικές της σύγχρονης ιστοριογραφίας, Σεμινάριο, τεύχος 9, (σελίδες από 14 -21)
- Σταμελος Γ, Βασιλόπουλος Α, Καβασακαλης Α (2015) Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές πολιτικές, Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα , www.kallipos.gr
- Τερζής, Π.Ν. (1987). Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964 - 1985), Παιδαγωγική Επιθεώρηση,τ. 6/87. Θεσ/νικη: Αφοι Κυριακίδη, (σ. 23 – 46)
- Τερζής, Ν., (1993). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Θεσσαλονίκη: Αφοι. Κυριακίδη
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το Curriculum. Εκδόσεις: Ατραπό

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronson, E., Blaney, N.T., Stephan, C., Rosenfield, R., & Sikes, J. (1977). Independence in the classroom: A field study”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, no. 2, pp. 121-128.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*”, Τόμος Α’. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Barrett, Susan, & Fudge, Colin. (1981). *Policy and action : essays on the implementation of public policy*. London ; New York: Methuen.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Τόμος Β’. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Delaney, J. G. (2002). *Educational Policy Studies: A Practical Approach: Brush Education*.
- Delaney, J. G. (2017). *Education Policy: Bridging the Divide Between Theory and Practice*.
- Grek, S. (2009). *Governing by numbers* Craig, G J., & Baucum, D. (2007) . *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, Τόμος Α’. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Damon, W. (1995). *Peer Relations and Learning*. Στο: Anderson, L. (Επιμ.), *International Encyclopaideia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains, *Canadian Psychology*, vol. 49, pp. 14-23.
- Fullan, M.G. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell
- Eisner , (1985). *Προσανατολισμοί Αναλυτικών προγραμμάτων*», *Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός*
- Goodland, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Johnson, H. (1968). *Foyndations of the Curriculum*. Columbus.Ohio Merrill
- Johnson, D., Johnson, R. (1981). Effects of Cooperative and Individualistic learning Experience on Interethnic Interaction, *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 444-449.
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson, J., & Anderson, D. (1976). Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior. Attitudes Toward learning and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol.68, pp. 446-452.
- Matland, Richard E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The AmbiguityConflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145-174.
- Maturana H. & Varela F. (1992). *Το δένδρο της γνώσης. Μετάφραση Σπύρος Μανουσέλης*. Αθήνα : Κάτοπτρο.

- Meyer, J.P., Becker, T.E., & Vanderberghe, C. (2004). Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model, *Journal of Applied Psychology*, vol. 89, no. 6, pp. 991-1007.
- Ormrod, J.E. (2008). *Human learning* (6th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Ryan, K. & Cooper, J. (1980). *Those who Can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Salkind, N. J. (2004) . Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Slavin, R. (1988β) . Cooperative learning and student achievement, *Educational Leadership*, vol. 45, pp. 31-33.
- Sünkel, W. (2002). *Phänomologie des Unterrichts*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (2013). *Educational Policy and the Politics of Change*: Taylor & Francis.
- W. Mills (μετάφραση στην Ελληνική γλώσσα Μακρυνικόλα Ν. - Τσακνιάς Σ.), «Η κοινωνιολογική φαντασία», εκδόσεις Παπαζήσης, 1985, σελίδες από 228-261.
- Wertsch, J.V., & Tulviste, P. (1999) “L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology”, Στο: Lloyd, P., & Fernyhough, C. (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments: Vol. 1. Vygotsky’s theory* (pp. 9–30). Florence, KY: Routledge Taylor & Francis.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for actions on special needs education*. In Mitchel, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 1, (pp.382 -385). New York: RoutledgeFalme

NOMOI

- Ν. 309/1976 «ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΦΕΚ 100 Α'30/4/1976 άρθρο 2, παράγραφος 2
- Ν. 309/30/04/1976 ΦΕΚ 100/Α'/30-4-1976, Νόμος 309, Άρθρο 2: «Γλώσσα διδασκαλίας της Γενικής Εκπαιδευσεως είναι από του σχολικού έτους 1976 - 1977 η Νεοελληνική.
- Ν. 576/1977 “ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΦΕΚ 102 Α' 13/4/1977
- Ν. 682/1-9-1977«Περί Ιδιωτικών Σχολείων Γενικής Εκπαιδευσεως και Σχολικών Οικοτροφείων», άρθρο 5,παράγραφος 3,ΦΕΚ Α'244/ 1-9-1977
- Ν. 1157/1981, άρθρο 1, ΦΕΚ Α',126 12-5-1981
- Ν.1268/1982 «Περί Δομής και Λειτουργίας των Α.Ε.Ι.»ΦΕΚ Α'1987/16-7-1982
- Ν, 1304/1982 , άρθρο 13 ,παράγραφος 2« Περί Προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης»
- Διατάξεις του άρθρου 2 του Ν 1232/1982 καταργήθηκαν οι θέσεις Γενικών και αναπληρωτών Γενικών Δ/ντών του Δημοσίου και Ν.Π.Δ.Δ.
- Ν. 1304/1982 Άρθρο 9, παράγραφος 1, Γραφεία Φυσικής Αγωγής
- Ν. 1304/1982 Άρθρο 4 αντικαταστάθηκε με Ν.1566/1985,Άρθρο 56 ΦΕΚ Α'165

- Ν. 1304/1982 Άρθρο 5 αντικαταστάθηκε με Ν.1566/1985,Άρθρο 56 ΦΕΚ Α΄165
- Ν. 1304/1982, άρθρο 30
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1985
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1988, άρθρο 1 Σκοπός – Γλώσσα
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1988, άρθρο 2, παράγραφος 1,Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης – Παροχές
- Άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα περί παράβασης επιτακτικής ή απαγορευτικής διάταξης διοικητικών νόμων
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1988, άρθρο 2, παράγραφος 9,Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης – Παροχές. Σημ.: τροποποίηση Παρ.1 Άρθρο 14 του Ν. 1771/1988 , ΦΕΚ Α΄ 71
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1988, άρθρο 3, Προσχολική Αγωγή
- Νόμος 1566 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1988, άρθρο 4, Δημοτική Εκπαίδευση
- Ν. 1566/1985«Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ.λ.π. διατάξεις»
- (Χαραλάμπους,2018)
- Ν. 1566/1985 ,αναφορά από Μπουζάκη et al 2001
- Άρθρο 9 « Περί Μισθολογικών κλιμακίων και κατάταξης των Δημοσίων υπαλλήλων» του Υπουργείου Οικονομικών
- Άρθρο 13 με τις διατάξεις του« Περί Μισθολογικών κλιμακίων και κατάταξης των Δημοσίων υπαλλήλων» του Υπουργείου Οικονομικών
- Άρθρα 15 – 16 -17 -18 19« Περί Μισθολογικών κλιμακίων και κατάταξης των Δημοσίων υπαλλήλων» του Υπουργείου Οικονομικών
- Σύνθεση Ολομέλειας Γ' Περιόδου
- ΠΑ.ΣΟ.Κ. «ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ», Σελ., 49

- ΠΑ.ΣΟ.Κ. «ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ», Σελ., 49
- Εισηγητική Έκθεση του Ν. 1566/1985 ,Σελ.ΙΕ

- ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- Π.Δ. 8/195 , Άρθρο 2, Διαδικασία Αξιολόγησης
- Π.Δ. 297/1982 άρθρο 2, παράγραφος 2

- Π.Δ. 297/1982 , άρθρο 2, παράγραφος