



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΟΥ
ΕΠΙΧΕΙΡΟΥΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΟΥΝ (ΕΤΟΣ 1982/85)

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΤΑΜΠΑΚΗ ΠΑΥΛΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
«ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής»

με ειδίκευση στα «Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής»

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Φύλλο Εξέτασης:

1.Επόπτης:Καθηγητής Α.Καραφύλλης

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:Αναπληρωτής Καθηγητής Β.Φούκας

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής:Επίκουρος Καθηγητής Ι.Μπέτσας

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Ο/η συγγραφέας

βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων (που εκείνη την περίοδο ήταν μαθητές ή φοιτητές) για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη χρονική περίοδο 1982/85. Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της μελέτης τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: (α) Με ποιον τρόπο, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, επηρέασαν τους τότε μαθητές-φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της;; (β) Ποια στάση υιοθετήθηκε απέναντι στις μεταρρυθμίσεις;; (γ) Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν είχαν επηρεαστεί από την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση;; (δ) Σε προσωπικό επίπεδο, πώς ο κάθε συνεντευξιζόμενος/η βίωσε αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πώς αυτές επηρέασαν τη μετέπειτα πορεία του; Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερα άτομα, ηλικίας 50-63 ετών και επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας. Η άντληση των δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι το Δεκέμβριο του 2022. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γενικότερα οι μεταρρυθμίσεις είχαν έναν θετικό αντίκτυπο, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είχαν καθολική αποδοχή ή ότι δεν υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις και επηρέασαν διαφορετικά τον κάθε ερωτώμενο στην μετέπειτα πορεία του.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, Περίοδος 1981-85, Κατάργηση ποδιάς, Σχολικός Σύμβουλος, Ίδρυση ΤΕΙ.

Abstract

The purpose of this research study is to investigate the opinions of individuals (who at that time were pupils or students) on the educational reforms in the time period 1982/85. Taking into account the purpose of the study, the following research questions were posed: (a) In what way did the reforms carried out in the field of education affect the students at the time, the teachers, the guardians of the students, but also the society as a whole ?, (b) What attitude was adopted towards the reforms?, (c) Were the reforms made affected by the time's accession to the European Union?, (d) On a personal level, how did each interviewee experience these educational reforms and how did they affect his subsequent course? The qualitative method was used to answer the research questions. The sample of the research consisted of four people, aged 50-63 years and selected by convenience sampling. The data was collected through semi-structured interviews in the period from October 2022 to December 2022. The results of the survey showed that in general the reforms had a positive impact, but this did not mean that they were universally accepted or that they were not there were some reactions and they affected each interviewee differently in their subsequent course.

Keywords: Educational Reforms, 1981-85, Apria Removal, School Counselor, Establishment of TEI.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	7
Μέρος Α. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	10
Κεφάλαιο 1. Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ενιαία Εκπαιδευτική Πολιτική	10
1.1 Ιστορική Εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	10
1.2 Οι καθοριστικές δεκαετίες του 1980 και του 1990.....	12
1.3 Νέοι Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί Θεσμοί.....	15
1.4 Η συνθήκη του Μάαστριχτ για την Εκπαίδευση	15
1.5 Οι επιδράσεις στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	17
Κεφάλαιο 2. Εισαγωγή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	23
2.1 Εισαγωγή	23
2.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κάποια βασικά χαρακτηριστικά.....	23
2.3 Εξελίξεις στη δεκαετία του 1950	24
2.4 Η μεταρρύθμιση του 1964	26
2.5 Η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974)	30
2.6 Η μεταρρύθμιση του 1976	31
Κεφάλαιο 3. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982/ 1985.....	34
3.1 Το ιστορικό πολιτικό πλαίσιο της μεταρρύθμισης	34
3.2 Η μεταρρύθμιση του 1982/1985	36
3.2.1 Η κατάργηση της σχολικής ποδιάς και του πολυτονικού συστήματος	36
3.2.2 Ο νόμος για τα πανεπιστήμια 1268/1982	38
3.2.3 Ο νόμος 1566/1985 και η οργάνωση των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης.....	40
3.2.4 Άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.....	46
3.3 Κριτική και αποτίμηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.....	49
Μέρος Β. Ερευνητικό Πλαίσιο	53
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας.....	53
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	53
4.2 Μέθοδος έρευνας	53
4.3 Επιλογή δείγματος	54
4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	54
4.5 Διαδικασία και ανάλυση της έρευνας.....	55

4.6 Ηθική και δεοντολογία	55
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας.....	56
5.1 Εισαγωγή	56
5.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	57
5.3 Ανάμεικτες αντιδράσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.....	57
5.4 Θετική στάση αλλά με επιφύλαξη απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, 59	
5.5 Σύνδεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.....	60
5.6 Προσωπικό βίωμα των μεταρρυθμίσεων.....	62
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα, Περιορισμοί, Μελλοντικές Προτάσεις	63
6.1 Συμπεράσματα	63
6.2 Περιορισμοί έρευνας.....	66
6.3 Μελλοντικές προτάσεις	66
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	67
Παράρτημα Ι. Έντυπο Συγκατάθεσης.....	72
Παράρτημα ΙΙ. Ερωτήσεις Συνέντευξης	73

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά συνταγματικά καθορισμένη αρμοδιότητα του Κράτους και παρέχεται δωρεάν σε όλο το εύρος των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, από την προσχολική βαθμίδα έως την πανεπιστημιακή. Με τον όρο εκπαίδευση νοείται η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, χωρίς αυτό να συνεπάγεται υποχρεωτικά την καλλιέργεια της νόησης ή την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, ωστόσο οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην επαρκή ανταπόκριση του ατόμου σε συγκεκριμένες ανάγκες (Μπουζάκης, 2002).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά διαστήματα, υπόκειται σε διάφορες μεταρρυθμίσεις οι οποίες σημαδεύουν την ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη *«ως μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται εκείνες οι προσπάθειες που, έχοντας ως αφετηρία την κριτική του αστικού πολιτισμού και της εκπαίδευσης, επιχειρήθηκαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και το πρώτο τέταρτο του 20^{ού} αιώνα στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική»* (Μπουζάκης, 2002, σελ. 24).

Βέβαια, η αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση¹ θεσμοθετείται στην Ελλάδα με καθυστέρηση πολλών δεκαετιών το 1976/77. Στη συνέχεια μετά την αλλαγή της κυβέρνησης το 1981 και την ανάληψη της κυβερνητικής πολιτικής από μία σοσιαλιστική κυβέρνηση δρομολογούνται εκ νέου μια σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση που αφορούν όλες τις βαθμίδες της. Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985 θεσπίζονται από την τότε κυβέρνηση με γνώμονα *«ότι η παιδεία, η εκπαίδευση και η λαϊκή επιμόρφωση, θεωρούνται τα ισχυρότερα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικών και πολιτικών επιλογών του προγράμματος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που είχαν τεθεί, αλλά και για την πραγματοποίηση του γενικότερου σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν την περίοδο εκείνη εντάσσονταν στην προοπτική των κοινωνικών αλλαγών»* (Μπουζάκης, 2002, σελ. 34, 151, 161).

Λαμβάνοντάς υπόψη τις ανωτέρω διαπιστώσεις στην παρούσα εργασία επιχειρείται, σε θεωρητικό επίπεδο, να μελετηθούν και να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1982/85. Περαιτέρω, σε ερευνητικό

¹ Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2002, σελ 25) συστατικά στοιχεία της αστικοδημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι η εξάπλωση της εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση τους, τη στροφή του σχολείου στις θετικές επιστήμες, την προσαρμογή του στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας με τη δημιουργία τεχνικού κλάδου και την απόκτηση λειτουργικότητας της γνώσης.

επίπεδο ,σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων (που εκείνη την περίοδο ήταν μαθητές ή φοιτητές) για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη χρονική περίοδο 1982/85. Πιο συγκεκριμένα, να μελετηθούν οι μεταρρυθμίσεις σε σχέση με την γλώσσα, τα σχολικά βιβλία, την τεχνική εκπαίδευση και γενικότερα το είδος της πολιτικής που η τότε κυβέρνηση ήθελα να διαμορφώσει.

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της μελέτης προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιον τρόπο, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, επηρέασαν τους τότε μαθητές-φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της;
- Ποια στάση υιοθετήθηκε απέναντι στις μεταρρυθμίσεις;
- Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν είχαν επηρεαστεί από την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση;
- Σε προσωπικό επίπεδο, πώς ο κάθε συνεντευξιαζόμενος/η βίωσε αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πώς αυτές επηρέασαν τη μετέπειτα πορεία του;

Προκείμενου να επιτευχθεί ο θεωρητικός και ερευνητικός σκοπός της μελέτης η διπλωματική συνίσταται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος που αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να παρουσιαστεί η ατμόσφαιρα και το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε την περίοδο της ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας σε συνδυασμό με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές που έπρεπε να υλοποιηθούν προκείμενου να είναι βέβαιο ότι το σύνολο των ευρωπαίων πολιτών λάμβαναν ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες.

Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται, εν συντομία, κάποια βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τις εξελίξεις και τις μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα από τη δεκαετία του '50 έως και τα τέλη της δεκαετίας του '70.

Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν την περίοδο 1982/85, παραθέτοντας αναλυτικά το κλίμα που επικρατούσε εκείνη την περίοδο, τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην εκπαίδευση και τέλος μία κριτική του όλου εγχειρήματος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας συνιστούν δυο κεφάλαια: το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας και το κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο κεφάλαιο της

Μεθοδολογίας γίνεται παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, της μεθόδου που επιλέχτηκε, του τρόπου επιλογής του δείγματος και της διαδικασίας της έρευνας. Στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, αναλύονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων.

Τέλος, η διπλωματική ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο έκτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμούς και οι μελλοντικές προτάσεις για έρευνα.

Μέρος Α. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1. Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ενιαία Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1 Ιστορική Εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) μεθοδεύτηκε από την ανάγκη των ευρωπαϊκών χωρών να συνενωθούν σε μία συμμαχία οικονομικής φύσεως, προκειμένου να αντισταχθούν στην γενικευμένη πολεμική διάθεση που χαρακτήρισε την παγκόσμια ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Σταδιακά, τα κράτη όρισαν αρμοδιότητες στην συσταθείσα κοινότητά τους, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την οικονομική ευρωστία τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει περίτρανα ότι απώτερος στόχος της ΕΟΚ ήταν ο σχεδιασμός μιας κοινής αγοράς αγαθών και προσώπων, ενοποιώντας ολιστικά τα κράτη με την κοινωνικοοικονομική τους αλληλεξάρτηση, θέτοντας τους υπόλοιπους διαχειριστικούς θεσμικούς μηχανισμούς σε μακροπρόθεσμο και δευτερεύοντα πλάνο (Ιωακειμίδης, 1998).

Ωστόσο, έγινε σύντομα αντιληπτό ότι για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι όροι της κοινής αγοράς και να δομηθεί ένα ισχυρό ευρωπαϊκό οικονομικό κέντρο όφειλαν τα κράτη να διαπραγματευθούν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, προκειμένου να είναι βέβαιο ότι το σύνολο των ευρωπαίων πολιτών λάμβαναν ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ιστορικά καθιερωμένο ως «Πατέρα της Ευρώπης», Jean Monnet, τα κράτη έπρεπε να εμπιστευτούν τους νεοσυσταθέντες θεσμούς που τα ίδια διαμόρφωσαν συνολικά, επιτρέποντάς τους παρέμβαση σε θεσμικούς κλάδους, εκτός των ήδη ανειλημμένων οικονομικών ζητημάτων. Ο ίδιος θεώρησε αυτή τη μετάβαση αρμοδιοτήτων στην ΕΟΚ ως θετική απόβαση της συνύπαρξης του συνόλου των κρατών προς το όραμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Μαραβέγιας, 2016).

Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής της τη βασική προτεραιότητα της ΕΟΚ, γεγονός που διαφαίνεται και από τα αρχικά νομοθετήματά της, στα οποία δεν υπήρξε αξιοσημείωτη μνεία για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε αυτή. Είναι ευτυχές ότι αυτή η αδέξια μεταχείρισή της δεν συνεχίστηκε, μιας και στα επόμενα χρόνια καταγράφηκαν αξιοσημείωτες εξελίξεις στην κατάσταση μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που όφειλε να

διαμορφώσει ένα εναρμονιστικό μοντέλο όλων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Μπαγάκης, 2003).

Ορόσημο της ευρωπαϊκής πολιτικής αποτέλεσε το έτος 1963, οπότε και τέθηκαν ορισμένοι «γενικοί κανόνες» που έπρεπε να αφομοιωθούν από το σύνολο των κρατών-μελών στην εκπαιδευτική τους πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ενιαία πολιτική στην τότε επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχικά, με δεδομένο ότι η ίδια η επαγγελματική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την γενική εκπαίδευση και τα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα, η ΕΟΚ επέκτεινε το ρυθμιστικό της ενδιαφέρον προς την επέκταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της και προς την τελευταία (Πασιάς&Παντίδης, 2003).

Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έπρεπε να λάβει υπόψιν της και το γεγονός ότι ο σχεδιασμός, από μέρους των θεσμικών κρατικών παραγόντων της γενικής εκπαίδευσης αποτελούσε χαρακτηριστικό γνώρισμα της εθνικής κυριαρχίας, της νοοτροπίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος της κάθε χώρας. Για το λόγο αυτό, είναι δεδομένο ότι σε αυτό τον συγκερασμό για την κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έπρεπε να τεθούν οι διαφοροποιημένοι στόχοι της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την εκπαίδευση, από τη μία, και του εθνικού κράτους, από την άλλη (Ρουσσάκης&Γκόβαρης, 2008).

Για το λόγο αυτό, η ενιαία ευρωπαϊκή κοινωνία έθεσε ως απώτερο στόχο της στην εκπαίδευση την παροχή ισότιμων ευκαιριών για όλους τους πολίτες της, αφήνοντας σε κάθε κράτος την αρμοδιότητα διαμόρφωσης ενός ειδικότερου προγράμματος σπουδών που θα προωθεί την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών του μέσα από την εκπαίδευσή τους, με γνώμονα και την συνεργατική κοινωνικοποίησή του με τους πολίτες των άλλων κρατών-μελών. Έτσι, για την ίδια την Κοινότητα, ο στόχος είναι, μέσω της εκπαίδευσης, η συνδιαμόρφωση ενός ευρωπαϊού πολίτη που αντιλαμβάνεται και ενστερνίζεται τις αξίες της κοινότητας και καρπώνεται τις ισότιμες ευκαιρίες που προσφέρονται ως άτομα με ευρωπαϊκή αλλά και εθνική ταυτότητα (Ιωακειμίδης, 1998).

Μετά το 1976, σημειώθηκε πιο ενεργή παρουσία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στο σχεδιασμό της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς τα κράτη συμφώνησαν να λάβουν όλα τα απαιτούμενα μέτρα για την επίτευξη της ενιαίας εσωτερικής αγοράς, θέτοντας τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ως κεντρομόλο δύναμη για αυτή. Επιπλέον, συντελούνται σε αυτό το χρονικό διάστημα και τυπικές ρυθμιστικές αλλαγές. Έτσι, ενώ η εκπαίδευση και η κατάρτιση, μέχρι τη δεκαετία του

'80, λειτουργούσαν και οργανώνονταν από δύο διαφορετικά τμήματα, το τμήμα της 12ης Γενικής Διεύθυνσης, που ήταν αρμόδιο για την προώθηση της Επιστήμης και της Έρευνας, και το τμήμα της 5ης Γενικής Διεύθυνσης για τον τομέα της Κοινωνικής Πολιτικής, αντίστοιχα, το 1981 συνενώθηκαν στο τμήμα της 5ης Γενικής Διεύθυνσης για την Κοινωνική Πολιτική (Μπαγάκης, 2003).

1.2 Οι καθοριστικές δεκαετίες του 1980 και του 1990

Εν συνεχεία, κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90, τα οικονομικά προβλήματα λειτούργησαν ενοποιητικά προς τα κράτη της μετονομασθείσας σε Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), ΕΟΚ οδηγώντας σε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση που θα προωθούσαν την αλληλεγγύη και την συνεργασία των κρατών για την επίλυση του συνόλου των δυσχερειών. Ταυτόχρονα, διαφάνηκε και η ενεργή προθυμία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, την περίοδο αυτή για άσκηση πιέσεων στην Επιτροπή, προκειμένου να αναληφθούν πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό της ενιαίας, αλλά και ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής στρατηγικής (Μαραβέγιας, 2007).

Με γνώμονα, λοιπόν, την αναγκαιότητα συνεργατικής επίλυσης ορισμένων προβλημάτων, στην συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των κρατών- μελών, το 1976, τέθηκαν οι βάσεις και οι στόχοι της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να επιλυθούν μακροπρόθεσμα αλλά συνολικά από τις χώρες της ΕΕ. Έτσι, μεγάλο βάρος δόθηκε στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που θα πλαισίωνε το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να υπάρχουν εξειδικευμένοι καθηγητές που αντιλαμβάνονταν και ήταν πρόθυμοι για την ευρωπαϊκή αλλαγή (Τσαούσης, 1998).

Ταυτόχρονα, θεώρησαν σκόπιμο την διάνοιξη της συνεργατικής διόδου μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε οι βαθμίδες εκπαίδευσης να διακρίνονται από μια διαλεκτική ανταλλαγή γνώσεων και εκπαιδευτικών εμπειριών. Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμη η συστηματική συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων της ανατροφοδότησης που θα έκριναν την επιτυχή έκβαση του συνεργατικού εκπαιδευτικού προτύπου (Πασιάς & Παντίδης, 2003).

Φυσικά, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται και το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική επιδίωκε να προωθήσει την συνεργασία και των μαθητών από διαφορετικές χώρες, επιτρέποντας την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών κοινωνικού

και πολιτισμικού χαρακτήρα, ώστε οι πολίτες της κάθε χώρας να γίνουν σταδιακά και πολίτες της ΕΕ. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των κρατών- μελών, μεθοδεύτηκε η προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, ιδίως της αγγλικής, ώστε τα άτομα να διαθέτουν ένα κοινό γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας (Ρουσσάκης & Γκόβαρης, 2008).

Μετά το 1976, οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών συνεργάστηκαν εκ νέου, επικυρώνοντας τους στόχους που είχαν θέσει πρότερα, αλλά σχεδιάζοντας και τις μεθόδους για την νέα πρακτική που θα ακολουθούσε μακροπρόθεσμα η Κοινότητα για την εκπαίδευση και την μαθησιακή φιλοσοφία. Έτσι, η Έκθεση από τη Σύνοδο της 22ας Ιουνίου του 1981, καθόρισε τις κατευθύνσεις στις οποίες σκόπευσε να στραφεί η Κοινότητα για να καλύψει τα θεσμικά κενά και να συντονίσει πλήθος κρατών ως προς τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Πασιάς & Παντίδης, 2003).

Έτσι, η εκπαίδευση ενσωματώθηκε, με αυτήν την Σύνοδο ως ρυθμιστικό αντικείμενο της Κοινότητας, στο πλαίσιο των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και εργασιακών διεκδικήσεών της. Για το σκοπό, λοιπόν, αυτόν, συμφωνήθηκε να παρασχεθούν κονδύλια και να γίνει μια συνολική αναθεώρηση του συμπεφωνημένου προϋπολογισμού της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, ώστε να δοθούν οι απαραίτητες χρηματοδοτήσεις για την εφαρμογή των πολιτικών σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Χυτοπούλου-Παππά, 2007).

Έχοντας ρυθμίσει συνολικά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ευρωπαϊκή πολιτική, σταδιακά στη δεκαετία του '80, άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται στις μεταρρυθμιστικές προθέσεις της Ένωσης και η κινητικότητα των φοιτητών και η δυνατότητα φοίτησης σε ξένα πανεπιστήμια των κρατών- μελών. Για το λόγο αυτό, εξισώθηκε η ακαδημαϊκή παρουσία των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των συνεργαζόμενων κρατών, ενώ το με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το 1984, επιτεύχθηκε η εξίσωση στην αναγνώριση πτυχίων της ημεδαπής και της αλλοδαπής. Για την προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας αλλά και της ενοποιημένης εκπαίδευσης, το 1987, εκκινήθηκε και το μαθησιακό πρόγραμμα ERASMUS, βελτιώνοντας την κινητικότητα και την συνεργασία μεταξύ μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών διδασκάλων μεταξύ των κρατών- μελών (Μαραβέγιας, 2007).

Σημαντικό ρόλο κλήθηκε να διαδραματίσει στην εκπαίδευση και το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, το οποίο στο διατακτικό απόφασής του, το 1985, συμπεριέλαβε την τριτοβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης στον τομέα της

«επαγγελματικής εκπαίδευσης». Το γεγονός αυτό δρομολογήθηκε επί της βάσεως ότι αφού η ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών επηρεάζεται από το βαθμό και την ποιότητα της προετοιμασίας που η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διατίθεται να προσφέρει, ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν στον εργασιακό στίβο και να αναλάβουν ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους, ήταν απαραίτητο να θεωρηθεί αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το ότι υφίσταντο στοιχεία και γενικής εκπαίδευσης (Μαραβέγιας, 2016).

Αυτή η απόφαση αποτέλεσε το εναρκτήριο σημείο για να διευρυνθεί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εγκαινιάζοντας την συνεργασία του εθνικού κράτους με τα αρμόδια για την εκπαίδευση ευρωπαϊκά όργανα. Η συναρμοδιότητα και ο περιορισμός των καθηκόντων των χωρών ως προς τον μονομερή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις αποφάσεις του εν λόγω δικαστηρίου, το οποίο στόχευσε με τη δράση του να συγκεκριμενοποιήσει το γράμμα της ευρωπαϊκής νομοθεσίας και να διευκολύνει τις συνακόλουθες ενέργειες της προς την βελτίωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ρουσάκης & Γκόβαρης, 2008).

Ταυτόχρονα, ολοκληρώθηκε η θέσπιση των στόχων της Κοινότητας, ως προς την ενιαία εκπαιδευτική της πολιτική, με την απόφαση- ψήφισμα της 24ης Μαΐου 1998στην Κοπεγχάγη. Σε αυτό, εγγράφως υπερτονίστηκε ο βασικότερος προσανατολισμός της Έκθεσης από τη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας, επισημαίνοντας εκ νέου την αναγκαιότητα συνεργασίας για τη διαμόρφωση μιας κοινότητας στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο που να είναι μεστή και πλήρης στους τομείς της οικονομίας, της πολιτικής, της ενιαίας κοινωνίας, της γόνιμης και αποτελεσματικής συμβίωσης της πολιτιστικής και πολιτισμικής ετερογένειας, υπερθεματίζοντας την προσπάθεια επικράτησης μιας κοινότητας με οικονομικά μόνο κίνητρα (Μπαγάκης, 2003).

Το κείμενο του ψηφίσματος φάνηκε να προσυπογράφει και να πλαισιώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών στόχων που από το συγκεκριμένο χρονικό σημείο και έπειτα, καλείται να υλοποιεί με τους νομοθετικούς της μηχανισμούς η Ευρωπαϊκή Ένωση με τα αρμόδια όργανά της. Έτσι, στο εν λόγω ψήφισμα συμπεριλήφθηκε η ανάγκη λήψεως μέτρων για την ενίσχυση του αισθήματος της ευρωπαϊκής ταυτότητας, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και να περιθωριοποιείται η εθνική (Πασιάς & Παντίδης, 2003).

1.3 Νέοι Ευρωπαϊκοί Εκπαιδευτικοί Θεσμοί

Περισσότερο βάρος, λοιπόν, τέθηκε στην αρμονική συνύπαρξη και των δύο αλλά και στην προώθηση του ενιαίου ευρωπαϊκού πολιτισμού. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η γνώση και η εξοικείωση με τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πεπραγμένα του συνόλου των κρατών- μελών, γεγονός που αξιώνει την αναμόρφωση των τυπικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των σχολικών ακαδημιών και την κατίσχυση και του ευρωπαϊκού προτύπου εκπαίδευσης που είναι πιο γενικευμένο και συμπεριληπτικό προς την διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη. Για το λόγο αυτό, στη δεκαετία του '90, συμφωνείται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας, στο οποίο οι ευρωπαίοι σπουδαστές μπορούν να εξειδικευτούν σε ζητήματα έρευνας, ιστορίας και πολιτισμού της ευρωπαϊκής ηπείρου, ενώ παράλληλα, προωθούνται και διεπιστημονικά προγράμματα για το ζήτημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Μαραβέγιας, 2016).

Επιπρόσθετα, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι την ίδια εποχή, συστήνεται και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών (ΕΥΡΥ-ΔΙΚΗ). Το σύστημα αυτό θέτει ως απώτερο στόχο την συλλογή δεδομένων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών- μελών, αλλά και των συνεργαζόμενων με αυτά κρατών, προκειμένου μέσα από την ερμηνεία των στατιστικών αυτών, να εξακριβωθεί ο βαθμός ποιότητας, προόδου και εναρμόνισης με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα (Μπαγάκης, 2003).

1.4 Η συνθήκη του Μάαστριχτ για την Εκπαίδευση

Κλείνοντας, σημαντικός σταθμός για την εκπαίδευση αποτελεί και η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992, όπου θεσμοθετήθηκε συνολικά η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στόχοι που εκπληρώνονται μέχρι και σήμερα. Κατά αυτόν τον τρόπο, το άρθρο 126 της οικείας συνθήκης προβλέπει ότι *«η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το*

περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

4. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου, το Συμβούλιο:

- αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 251 και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών,
- αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσεις της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις» (άρθρο 16, Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ α).

Επιπλέον με το άρθρο 127 έθεσε τους όρους και για την επαγγελματική εκπαίδευση προβλέποντας ότι «η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού,

- να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας,
- να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων,
- να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4. Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 251 και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών» (άρθρο 127, Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ β)

Παρατηρώντας όλα τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα νομοθετήματά της στον τομέα της εκπαίδευσης έφεραν ουσιαστικές αλλαγές και στις αξίες, πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Με την συνθήκη του Μάαστριχτ συντελέστηκε η καθιερωμένη πλέον παρέμβαση της Ε.Ε στα ζητήματα της εκπαίδευσης συνεπικουρικά με τη δράση των εθνικών εκπαιδευτικών παραγόντων των κρατών- μελών (Πασιάς & Παντίδης, 2003).

1.5 Οι επιδράσεις στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Έτσι, μετά την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ, βασικός άξονας αποτελεί και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας με τα υπόλοιπα κράτη, προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό υλικό προς αυτήν την κατεύθυνση. Και μεταγενέστερες νομοθετικές πρωτοβουλίες της Ένωσης, ήταν καθοριστικές για τις ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως η δημοσίευση της Πράσινης Βίβλου που υποστήριξε ότι η εκπαιδευτική πρωτοβουλία πρέπει να συμπορεύεται με τις κοινωνικές, οικονομικές και

πολιτιστικές εξελίξεις που διαδραματίζονται στην ευρωπαϊκή ήπειρο, προωθώντας τα δίκτυα συνεργασίας εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή μαθητών (Πασιάς, 2006β).

Για να γίνει αντιληπτή η επίδραση που άσκησε η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα κρίνεται αναγκαίο να εξεταστούν και τα εκπαιδευτικά της νομοσχέδια που θεσπίστηκαν κατόπιν της ενσωμάτωσής της στους κόλπους της. Έτσι, στις εισηγητικές εκθέσεις ορισμένων από τα σημαντικότερα ελληνικά νομοσχέδια για την εκπαίδευση, όπως θεωρούνται εκείνα του 1982 και του 1985 (εκτενής αναφορά πραγματοποιείται σε επόμενο κεφάλαιο) φαίνεται ότι η Ελλάδα επιχειρεί να διατηρήσει μια αυτονομία ως προς τις πολιτικές της για τη μάθηση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ενώ η Ελλάδα διαπραγματεύεται την κατίσχυσή της ως κράτος- μέλος, οι δημόσιες επισκοπήσεις και συζητήσεις για την εμπλοκή και την συνεργασία του εθνικού κράτους με την Κοινότητα σε ζητήματα εκπαίδευσης είναι ελάχιστες (Μπαγάκης, 2003).

Επίσης, το κυβερνόν κόμμα της εποχής φάνηκε να ενστερνίζεται μια πολιτική της εθνικής ρύθμισης των ζητημάτων της εκπαίδευσης, αφήνοντας μικρά περιθώρια στην ευρωπαϊκή νομοθετική ρύθμιση να παρέμβει. Λίγο αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του '90, οπότε συστηματοποιήθηκαν και οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, άρχισε να διαφαίνεται ότι ένα «κεκτημένο» της ΕΕ σταδιακά επικρατούσε στο σύνολο των κρατών- μελών και η Ελλάδα άρχισε σταδιακά να εξοικειώνεται με την ιδέα μιας συλλειτουργικότητας, παρόλο που υφίσταντο ακόμα ισχυρές πολιτικές αντιδράσεις (Πασιάς, 2006α).

Σημεία καμπής της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και εμφιλοχώρησής της σε ζητήματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε η ίδρυση και λειτουργία της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, ένα τμήμα που είχε ως στόχο την μελέτη, συλλογή και επεξεργασία του παράγωγου δικαίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, την εποπτεία και την εφαρμογή προγραμμάτων και αιτήσεων χρηματοοικονομικών ενισχύσεων από τα ίδια τα Ταμεία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αλλά και τη διαχείριση του συστήματος «ΕΡΡΥ-ΔΙΚΗ», με το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών πληροφοριών (Πασιάς & Παντίδης, 2003).

Ταυτόχρονα, έγινε στην Ελλάδα, μια προσπάθεια ευρωπαϊκοποίησης των πτυχίων και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, εφόσον θεσπίστηκαν διαχειριστικοί φορείς, όπως η «Διεύθυνση Προγραμματισμού, Στατιστικής και Οργάνωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης», για να αναλύει τις εξελίξεις στην ευρωπαϊκή ήπειρο, αλλά

και το «Τμήμα Διαπανεπιστημιακών Σχέσεων» για την κατάκτηση του στόχους της «κινητικότητας» των φοιτητών (Πασιάς, 2006β).

Από την άλλη, σε μία προσπάθεια ενσωμάτωσης και ισότητας των πτυχίων των υπόλοιπων κρατών- μελών με τα πτυχία της Ελλάδας, ιδρύθηκε και το «Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής» (ΔΙΚΑΤΣΑ), ώστε οι απόφοιτοι άλλων χωρών να μπορούν να αναζητήσουν ισότιμα μια θέση στο εργασιακό περιβάλλον της Ελλάδας. Κλείνοντας, ιδρύθηκε και το «Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκής Επιμορφώσεως», ώστε να επιμορφώνει τους παράγοντες του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα όσον αφορά στα ζητήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Πασιάς, 2006α).

Στο ελληνικό σύστημα, η ίδρυση τόσων φορέων σχετικά με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ενοποίηση αποτέλεσαν μέτρα για την διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να ανταποκρίνεται στα αντίστοιχα των υπόλοιπων κρατών- μελών. Σταδιακά, γίνονται και σε εθνικό και υπερθνικό επίπεδο εγχειρήματα βελτιστοποίησης των εκπαιδευτικών σχεδιασμών με γνώμονα την διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών που βρίσκονται σε εγρήγορση και είναι σε θέση, με τα προσόντα τους, να ενταχθούν στον εργασιακό στίβο της ευρωπαϊκής κοινής αγοράς. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, από την πλευρά της, θέτει, κατόπιν της εγκαθίδρυσης ορισμένων σταθερών αξιών για την εκπαίδευση, νέους στόχους που καλούνται τα κράτη να υλοποιήσουν στο βέλτιστο των δυνατοτήτων τους (Μπαγάκης, 2003).

Με το πέρασμα στον 21^ο αιώνα, η Ελλάδα επιχείρησε συλλογικά να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις στον τομέα της εκπαιδευτική πολιτικής. Τόσο, η στρατηγική της Λισσαβόνας, όσο και το μεταγενέστερο πρόγραμμα εκπαίδευσης – κατάρτισης του 2010 και του 2020 δημιούργησαν την ανάγκη για αναμόρφωση του ρυθμιστικού εκπαιδευτικού μηχανισμού στην ελληνική επικράτεια. Ωστόσο, αυτή η τεράστια υπερπροσπάθεια της Ελλάδας δεν έχει ακόμα τελειοποιηθεί, μιας και το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί έναν γενικευμένο σχεδιασμό που θα ισχυροποιήσει την ενότητα των κρατών- μελών και θα τα καταστήσει πιο ανταγωνιστικά στον τομέα της εκπαιδευτικής παροχής γνώσεων (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2018).

Η προβληματική σκοπιά της ελληνικής ενσωμάτωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το γεγονός ότι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί της χώρας επέλεξαν ορισμένα μόνο στοιχεία από τις διατυπώσεις και τις συστάσεις της Ένωσης, επιθυμώντας να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να εξυπηρετεί τα πολιτικά συμφέροντά τους και την δημοτικότητά τους. Αυτό αποδεικνύεται περίτρανα

από το γεγονός ότι αποφεύγουν οι πολιτικοί παράγοντες να διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό σχεδιασμό που μπορεί να δυσαρεστήσει το εκλογικό σώμα, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικά μεγέθη που μπορούν να βελτιστοποιήσουν την παιδαγωγική εμπειρία να απορρίπτονται και να διατηρούν την εκπαίδευση στην Ελλάδα σε απαρχαιωμένα συστήματα που δεν συμβαδίζουν με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά δεδομένα (Βασιλόπουλος & Σταμέλος, 2004).

Σε μέτρα που αξιολογήθηκαν θετικά αποτέλεσαν οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν με σκοπό την καλυτέρευση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδίως μετά το 2001, γεγονός που υλοποιήθηκε με την αναβάθμιση σε ισότιμα με τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Τεχνολογικά Ιδρύματα της χώρας αλλά και την προώθηση της ίδρυσης επαγγελματικών λυκείων και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας (Γκουντάρα & Γιάκομπς, 2012).

Σε αυτό το κλίμα ενδυνάμωσης της διδακτικής εμπειρίας, έγιναν προσπάθειες πρόσληψης πιο εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού με αξιοκρατικότερα μέτρα αξιολόγησης ανανεώνοντας έτσι την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων γνώσεων. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, με την μεταναστευτική κρίση έχει ενσωματωθεί στους στόχους της ΕΕ και η ενσωμάτωση των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, γεγονός που καλεί τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό τους υλικό προς τις αρχές της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής αγωγής (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2018).

Έτσι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η Ελλάδα και οι λοιπές χώρες της ΕΕ έθεσαν ως κοινούς στόχους, την διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την πρακτική εφαρμογή της δια βίου μάθησης και των άτυπων περιβαλλόντων υλοποίησής της, την κινητικότητα των μαθητών και των φοιτητών με τα τρέχοντα προγράμματα ΕΡΑΣΜΟΥΣ, βελτιώνοντας έτσι την δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα και την ποιότητα και τις ίσες ευκαιρίες διάνοιξης των πνευματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βασιλόπουλος & Σταμέλος, 2004). Αυτοί, λοιπόν, οι στόχοι μπορούν να προταθούν από την Ευρωπαϊκή Ένωση, μιας και το άρθρο 165 της Σύμβασης για τη λειτουργία της ΕΕ, προβλέπει ότι :

«1. Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των

κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

Η Ένωση συμβάλλει στην προώθηση των ευρωπαϊκών επιδιώξεων στον χώρο του αθλητισμού, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα τις ιδιαιτερότητές του, τις δομές του που βασίζονται στον εθελοντισμό καθώς και τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό του ρόλο.

2. Η δράση της Ένωσης έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των νέων στο δημοκρατικό βίο της Ευρώπης,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως,
- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση του αθλητισμού, προάγοντας τη δικαιοσύνη και τον ανοιχτό χαρακτήρα των αθλητικών αναμετρήσεων και τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων για τον αθλητισμό φορέων, καθώς και προστατεύοντας τη σωματική και ηθική ακεραιότητα των αθλητών, ιδίως των νεότερων μεταξύ τους.

3. Η Ένωση και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας και αθλητισμού, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

4. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου: το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, αποφασίζοντας σύμφωνα με τη συνήθη νομοθετική διαδικασία και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζουν δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζουν τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών, το Συμβούλιο, μετά από πρόταση της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις» (άρθρο 165, Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ γ).

Κατά συνέπεια, η συμβολή της ΕΕ στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ελλάδας ήταν ιδιαίτερη σημαντική, μιας και αυτά

εκσυγχρονίστηκαν προκειμένου να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις που υπαγορεύουν οι διεθνείς προδιαγραφές. Έτσι, τα ελληνικά σχολεία μετά την είσοδο στην ΕΟΚ, αναδιαμορφώθηκαν ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής, επιχειρώντας να γίνουν ανταγωνιστικά προς εκείνα των λοιπών κρατών- μελών, ενώ μέχρι και σήμερα η ΕΕ εισάγει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές προκειμένου να αντιμετωπιστούν σύγχρονα προβλήματα.

Κεφάλαιο 2. Εισαγωγή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

2.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά συνταγματικά καθορισμένη αρμοδιότητα του Κράτους και παρέχεται δωρεάν σε όλο το εύρος των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος, από την προσχολική βαθμίδα έως την πανεπιστημιακή (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ως επί το πλείστον συγκεντρωτικό, οργανωτικά αλλά και διοικητικά. Αναφορικά με τις σχολικές αρχές και πρακτικές, υφίσταται ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ενιαία σχολικά ωράρια και εγκεκριμένα εγχειρίδια, με βάση τα οποία πρέπει να πορευτούμε και στον ιδιωτικό τομέα (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά διαστήματα, υπόκειται σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις και διαρθρωτικές αλλαγές, οι οποίες σημαδεύουν την ελληνική εκπαίδευση. Στο παρόν κεφάλαιο σκιαγραφούνται οι σημαντικότερες εξ αυτών που έλαβαν χώρα από τη δεκαετία του 1950 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1970.

2.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κάποια βασικά χαρακτηριστικά

Η δημιουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνέβη υπό συγκεκριμένων συνθηκών, οι οποίες χαρακτήριζαν την δομή της κοινωνίας κατά τον 19ο αιώνα και σχετίζονταν άμεσα με τη συγκρότηση του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους. Κατά την ανάπτυξή του απέκτησε κάποια βασικά χαρακτηριστικά, η φύση των οποίων αποδίδεται σε ένα πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών αλλά και ιδεολογικών παραγόντων. Ως τέτοιοι παράγοντες υπήρξαν η εξαιρετικά συγκεντρωτική και γραφειοκρατική διοικητική του δομή, η απουσία χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, ο κλασικός και θρησκευτικός προσανατολισμός στα προγράμματα σπουδών των σχολείων και η αξιοσημείωτη, ισχυρή λαϊκή, ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Georgiadis, 2011).

Η απαίτηση για ανώτατη εκπαίδευση και η ανυπαρξία Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΤΕΕ) κατέληξε να αποτελέσει ένα σοβαρό χρόνιο πρόβλημα. Και παρά το γεγονός ότι η εγκαθίδρυση ενός διπλού εκπαιδευτικού συστήματος (γενική - επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση)- συγκρίσιμο με εκείνα που είχαν διαμορφωθεί σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες- και η ανάπτυξη του Τεχνικού και Επαγγελματικού Τομέα συνιστούσε τον στόχο όλων των μεταρρυθμίσεων μετά το 1929, ο στόχος αυτός δεν είχε υλοποιηθεί μέχρι την τελευταία εικοσαετία του 20ού αιώνα, ωστόσο ακόμη και τότε, δεν είχε τον αναμενόμενο βαθμό (Georgiadis, 2011).

Η επίλυση αυτού του προβλήματος και η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος (σε συνδυασμό με την ενίσχυση της ιδεολογικής λειτουργίας του σχολείου) αποτέλεσαν τον πυρήνα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Georgiadis, 2011).

2.3 Εξελίξεις στη δεκαετία του 1950

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο, οι μετατροπές στις οικονομικοκοινωνικές δομές κατέστησαν επιτακτική την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες (οικονομική ανάπτυξη, εκβιομηχάνιση, δημόσια έργα υποδομής, ζήτηση για εξειδικευμένο τεχνικό δυναμικό) (Tsakloglou & Cholezas, 2005).

Κατά τη δεκαετία του 1950 ο ελληνικός πληθυσμός ήταν σε μεγάλο ποσοστό αναλόγητος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής του 1961, από τα περίπου 7 εκατομμύρια πολιτών ηλικίας άνω των 10 ετών, μόλις το 7,5% κατείχαν απολυτήριο γυμνασίου και μόνο το 1,9% κατείχε πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, κάτω από το 10% του πληθυσμού - και μόνο το 3,8% των γυναικών - είχε κάποια εκπαίδευση, ενώ το 47% δεν είχε τελειώσει καν το δημοτικό σχολείο (Foukas, 2018).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη περίοδο εκείνη, αποτελείτο από: α) τη εξαετή υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, β) το εξαετές γυμνάσιο, το οποίο ως προς το περιεχόμενο σπουδών χωριζόταν σε δύο ενιαίους τριετείς κύκλους, το ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο, με κατευθύνσεις το «κλασσικό» (φιλολογικό) ή «πρακτικό» (φυσικό μαθηματικό) (Μεταξούδης, χ.χ.) και γ) την τριτοβάθμια εκπαίδευση που

περιλάμβανε τα πανεπιστήμια και ελάχιστα τριτοβάθμια σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως οι Ακαδημίες Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Φυσικής Αγωγής (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).

Όταν, στα μέσα της δεκαετίας, η ελληνική οικονομία άρχισε να σημειώνει ανοδική πορεία (πέρα τα γεγονότα η Ελλάδα παρέμενε μια από τις φτωχότερες ευρωπαϊκές χώρες), αυξήθηκε η παραγωγή, αναπτύχθηκαν έργα υποδομής και όλη αυτή η κατάσταση λειτούργησε ευνοϊκά για την εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη συμβολή στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ανθρώπων. Ο επιταχυνόμενος ρυθμός της οικονομίας οδήγησε στην αύξηση της κοινωνικής κινητικότητας, η οποία με τη σειρά της οδήγησε σε μεγαλύτερη ζήτηση για δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιστώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προτεραιότητα (Foukas, 2018) Έτσι, προς το τέλος της δεκαετίας, καθώς εντάθηκε η έμφαση στον εκσυγχρονισμό (ο οποίος έπρεπε να στηριχτεί σε έναν συνδυασμό μεταξύ της κλασικής και της τεχνικής παιδείας) και την προγραμματισμένη οικονομική ανάπτυξη, νομοθετήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις, που επεδίωκαν να επεκτείνουν τον τεχνικό-επαγγελματικό τομέα της εκπαίδευσης (Μεταξούδης, χ.χ.).

Ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και η ίδρυση και ανάπτυξη των ΤΕΕ αποτελούσε προτεραιότητα της εκπαιδευτικής ατζέντας σε διεθνές επίπεδο (στη πλειονότητα των καπιταλιστικών χωρών είχε καθιερωθεί ως τότε ένα διττό εκπαιδευτικό σύστημα), εξαιτίας της συσχέτισής του με την οικονομική ανάπτυξη. Ο αντίκτυπος της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου ήταν πολύ σημαντικός για την ελληνική κρατική εκπαιδευτική πολιτική και έγινε πιο σημαντικός λόγω της παρέμβασης διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, Ευρωπαϊκός Οργανισμός Παραγωγικότητας κ.λπ.), οι οποίοι προώθησαν τις ιδέες τους και εισήγαγαν στην Ελλάδα μια ρητά τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί θεωρούνταν ως κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά προσαρμοσμένοι στις «ανάγκες της οικονομίας» -όπως ορίζονται από αυτούς τους διεθνείς οργανισμούς- για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Georgiadis, 2011).

Η «Επιτροπή Παιδείας», που συστάθηκε το 1957, είχε ως βασική στοχοθεσία τη μελέτη των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Στην έκθεσή της ανέφερε ότι «η εκπαίδευση είναι η πιο θετική και παραγωγική επένδυση. Χωρίς σωστή εκπαίδευση ούτε το εθνικό μας εισόδημα θα αυξηθεί ούτε θα υπάρξει κοινωνική ευημερία και σταθερότητα» (Επιτροπή Παιδείας, 1957), ενώ στο πενταετές σχέδιο οικονομικής ανάπτυξης 1960-

64, τονίστηκε επίσης η στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης (Georgiadis, 2011).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δομές, προτάθηκε από την Επιτροπή ένα τύπος ενιαίου σχολείου: ένας χρόνος προσχολικής εκπαίδευσης, 6ετής πρωτοβάθμια, 3ετής κατώτερη μέση εκπαίδευση, 3ετής ανώτερη μέση εκπαίδευση και 2 χρόνια ανώτερη εκπαίδευση ως προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο και για ορισμένα επαγγέλματα. Υποστηριζόταν πως το σχήμα προσιδιάζει με τις Ελληνικές παραδόσεις και στις πιο σύγχρονες τάσεις για το ενιαίο σχολείο, οι οποίες ήδη εφαρμόζονταν στις Η.Π.Α. και ασκούσαν επιρροή στη Βρετανία και τη Γαλλία (Μεταξούδης, χ.χ.).

Τα ως άνω αναφερόμενα μεταρρυθμιστικά γεγονότα σηματοδοτήθηκαν με τις νομοθετικές πράξεις της περιόδου οι οποίες ήταν:

- το Ν.Δ. 3971/1959 «περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», και
- το Ν.Δ. 3973/1959 «περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» (Μεταξούδης, χ.χ.).

Τη μεταρρύθμιση του 1959 ακολούθησε η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση (που ούτως ή άλλως ήταν εξαιρετικά χαμηλή στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο, από το 1948 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1950). Ωστόσο, αν και η μεταρρυθμιστική απόπειρα δεν ήταν ριζοσπαστική, συνάντησε έντονη αντίθεση από τους πιο συντηρητικούς της αστικής τάξης, καθώς κάθε αλλαγή χαρακτηριζόταν ως (πιθανή) επικίνδυνη για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, οι εκσυγχρονιστικές πτυχές της μεταρρύθμισης έπρεπε είτε να αναβληθούν είτε να ακυρωθούν (Georgiadis, 2011).

2.4 Η μεταρρύθμιση του 1964

Στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1960 και κάτω από συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης όπως οι μεγάλες εισροές ξένων κεφαλαίων, οι υψηλοί ρυθμοί ανάπτυξης, βιομηχανική ανάπτυξη καθώς και η ένταξη της ελληνικής οικονομίας στη διεθνή αγορά, η ανάγκη για αντιμετώπιση προβλημάτων - όπως η αναδιοργάνωση των βιομηχανικών τομέων, ή η αύξηση της παραγωγικότητας και η εισαγωγή νέων καινοτόμων τεχνολογιών - ήταν πρώτης προτεραιότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, η

κρατική παρέμβαση που στόχευε στη διαμόρφωση ενός απαραίτητου, κατάλληλου και πιο παραγωγικού εργατικού δυναμικού (αίτημα που δεν είχε πραγματοποιηθεί από τη μεταρρύθμιση του 1959) κατέστη επιτακτική. Λόγω αυτών των οικονομικών απαιτήσεων, η αντίληψη που θεωρούσε το σχολείο σπουδαίο παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη μετατράπηκε σύντομα σε κρατική εκπαιδευτική πολιτική, ενώ η επίδραση της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου ενίσχυσε τις απόπειρες προς μεταρρύθμιση (Georgiadis, 2011).

Μετά τις γενικές εκλογές του 1964, το φιλελεύθερο δημοκρατικό Κόμμα της Ένωσης Κέντρου που ανέλαβε την εξουσία, επιχείρησε μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο εκσυγχρονισμός του συστήματος της Εκπαίδευσης και η προσαρμογή του στις οικονομικές ανάγκες, σε συνδυασμό με την προώθηση νέων ιδεολογικών αντιλήψεων (ανθρωπιστική ιδεολογία σε συνδυασμό με έναν εθνοκεντρισμό φιλελεύθερου χαρακτήρα καθώς και με ορισμένες τεχνοκρατικής ιδεολογίας παραλλαγές) αποτελούσαν την θεμελιώδη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους πρόνοιας εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο και ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα ευκαιριών, η αξιοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη αναδείχθηκαν ως οι θεμελιώδεις άξονες της μεταρρυθμιστικής διαδικασίας (Georgiadis, 2011). Εν συντομία, η μεταρρύθμιση προέβλεπε έναν νέο τύπο πολίτη, εκπαιδευμένο σε ένα πραγματικά δημοκρατικό σύστημα. Ως μέρος αυτής της φιλοσοφίας, η δωρεάν εκπαίδευση και η παράταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα συνδεθούν με τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και θα οδηγήσουν με τη σειρά τους σε σταδιακό κοινωνικό μετασχηματισμό και οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1965), αυτή η μεταρρύθμιση είχε ως στόχο να παράσχει στους νέους ουσιαστικές γνώσεις που θα τους επέτρεπε αργότερα να σταθούν ισότιμα απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ευρωπαϊκής κοινότητας (Foukas, 2018).

Την κατάθεση του πρώτου νομοσχεδίου συνόδευσε σφοδρή συζήτηση μεταξύ όλων των πολιτικών κομμάτων της Βουλής, παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η πρόοδος είχαν διακομματική υποστήριξη (ήταν το μόνο θέμα για το οποίο υπήρχε συναίνεση). Υπήρξε σημαντική διαφωνία ως προς τα επιμέρους μέτρα που προτάθηκαν για την πραγματοποίηση της μεταρρύθμισης, ωστόσο στις αρχές Οκτωβρίου του 1964, η Ειδική Επιτροπή Μπουλέ ψήφισε το νέο νόμο περί Παιδείας. Οι κύριες αλλαγές που προβλέπονταν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 (Νόμος 4379/1964) που ακολούθησε ήταν οι εξής (Foukas, 2018):

- «η κατάργηση των διδάκτρων και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα σχολικά βιβλία και οι μεταφορές θα είναι δωρεάν και θα δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα για την παροχή δωρεάν σχολικών γευμάτων στους φτωχούς μαθητές.
- η διαίρεση του εξαετούς Γυμνασίου σε δύο τριετείς κύκλους, δηλαδή στο Γυμνάσιο (Γενικό, Τεχνικό και Αγροτικό) και στο Λύκειο (Γενικό και Τεχνικό). Οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου θα είχαν απεριόριστη πρόσβαση στο Γυμνάσιο, αλλά οι απόφοιτοι του Γυμνασίου θα έπρεπε να περάσουν εισαγωγικές εξετάσεις για να γίνουν δεκτοί στο Λύκειο.
- η σταδιακή επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα εννέα έτη, που περιλαμβάνει έξι χρόνια δημοτικού και τρία χρόνια γυμνασίου.
- η χρήση της Δημοτικής γλώσσας (Νέα Ελληνική) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.
- η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών και η παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων.
- η ένταξη αυξημένων δαπανών για την εκπαίδευση στον κρατικό προϋπολογισμό.
- η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των εκπαιδευτικών.
- η διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.
- τα μαθήματα των Λατινικών περιορίζονται στο Λύκειο ως προαιρετικό μάθημα.
- η εισαγωγή νέων μαθημάτων επιλογής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση π.χ. Στοιχεία Δημοκρατικού Καθεστώτος, Κοινωνιολογία, Στοιχεία Οικονομικής Επιστήμης.
- η παράταση των σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (ιδρυμάτων βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών) από δύο σε τρία χρόνια και η κατάργηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο.
- η κατάργηση του Συμβουλίου Παιδείας και ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως οργάνου που θα εποπτεύει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.
- η ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων.
- η ίδρυση του Πανεπιστημίου Πατρών» (Νόμος 4379/1964).

Αν και καθυστερημένη, η μεταρρύθμιση έφερε πράγματι δύο μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, την κατάργηση όλων των σχολικών διδάκτρων και την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια (Tsakloglou & Cholezas, 2005). Αυτές οι αλλαγές έδωσαν την ευκαιρία σε παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων να λάβουν επαρκή εκπαίδευση και ήταν η πρώτη φορά μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 που η Ελληνική Βουλή είχε νομοθετήσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την εκπαίδευση (Foukas, 2018).

Περαιτέρω, μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές αυτής της περιόδου, καθώς θίχτηκε ένα από τα πιο οξυμένα και έντονα αμφισβητούμενα ζητήματα του αιώνα προκαλώντας μεγάλη συζήτηση, ήταν ότι η καθαρεύουσα αντικαταστάθηκε και επίσημα από την «δημοτική» γλώσσα (τη δημοφιλή μορφή της ελληνικής γλώσσας). Μία άλλη πτυχή αυτής της μεταρρύθμισης ήταν ότι η κλασική ελληνική λογοτεχνία επρόκειτο να διδαχθεί σε σύγχρονη μετάφραση στο γυμνάσιο και η συστηματική μελέτη της αρχαίας ελληνικής ξεκίνησε στο επίπεδο του Λυκείου (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.). Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις δαπάνες για την εκπαίδευση ως επένδυση και, πιο συγκεκριμένα, ως επένδυση πρώτης προτεραιότητας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «το 1964, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ (σε τρέχουσες τιμές) έφτασαν το 2,05% και το 1965 αυξήθηκαν στο 2,26%» (Georgiadis, 2011, σελ: 89).

Με τις ανωτέρω ενέργειες η Ελλάδα του 1964 προσπάθησε να δημιουργήσει μια μεταρρύθμιση που θα έφερνε ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η δεύτερη σημαντική προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τροφοδοτήθηκε, επίσης, από την ανάγκη αντιμετώπισης της μετανάστευσης για λόγους απασχόλησης. Η πεποίθηση ότι η αναχρονιστική εκπαίδευση προωθούσε τη διαρροή εργατικού δυναμικού ήταν ευρέως διαδεδομένη, όπως και η προσδοκία ότι η σωστή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα εμπόδιζε τη ροή. Σύμφωνα με τον Χατζηβασιλείου, (2010, όπως αναφέρεται στο Foukas, 2018) η κατεύθυνση που πήρε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 συνέπεσε με εκείνη των άλλων ευρωπαϊκών χωρών κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Συγκεκριμένα, είχε βασικό στόχο τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του συστήματος εκπαίδευσης σύμφωνα με τις νέες οικονομικο-κοινωνικές και πολιτικές (Foukas, 2018).

Ωστόσο, ο προαναφερόμενος νόμος δεν έκανε καμία προσπάθεια αλλαγής του συγκεντρωτικού χαρακτήρα που διακατείχε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς στόχος αυτής της μεταρρύθμισης ήταν η δημιουργία ευρωπαίων πολιτών, αλλά όχι πολιτών της μικρής Ελλάδας, η οποία επρόκειτο να περάσει μια περίοδο βαθιάς πολιτικής αναταραχής. Έτσι, αυτό το νέο πνεύμα φιλελευθερισμού αναχαιτίστηκε γρήγορα στην Ελλάδα το 1965, και σε αυτό συνέβαλε η ασταθής πολιτική κατάσταση και τη αναδυόμενη δικτατορία (Foukas, 2018). Δυστυχώς, η ταραχώδης πολιτική ζωή της χώρας (μόνο στα μεταπολεμικά χρόνια υπήρξαν τουλάχιστον σαράντα κυβερνητικές ανακατατάξεις) είχε σοβαρές επιπτώσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική (Georgiadis, 2011).

2.5 Η περίοδος της δικτατορίας (1967-1974)

Κατά τη περίοδο της επταετίας 1967-1974 αντανακλάται η έλλειψη πολιτικής νομιμότητας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, καθώς και η εντατικοποίηση του πολιτικού ελέγχου στην εκπαίδευση (Georgiadis, 2011).

Η κατάργηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από εννέα σε έξι χρόνια κατά την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας αλλά και γενικότερα η κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1964 (που ήταν απαραίτητη για την καπιταλιστική ανάπτυξη) είχε ως αποτέλεσμα «την απρόσκοπτη συνέχιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες του εγχώριου και ξένου κεφαλαίου» (1964). Ως εκ τούτου η χούντα αναγκάστηκε να προωθήσει αλλαγές στην εκπαίδευση, ιδρύοντας την τριτοβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και πέντε Κέντρα Ανώτατης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ) (Tsakloglou&Cholezas, 2005). Η ενέργεια αυτή οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου τριτοβάθμιου επίπεδου επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αφενός θα προμήθευε τους, ζωτικής σημασίας, τεχνικούς ανώτερης βαθμίδας και αφετέρου θα λειτουργούσε ως κυματοθραύστης ενάντια στη σταδιακά ανερχόμενη ζήτηση για είσοδο στο πανεπιστήμιο (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).

Επιπλέον, στο πλαίσιο μελέτης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για το Πανεπιστήμιο Πατρών το 1970, πραγματοποιήθηκε συνέλευση μεταξύ της στρατιωτικής κυβέρνησης και της Παγκόσμιας Τράπεζας, η οποία αποφάσισε να εκδώσει δάνειο για την υλοποίηση του ιδρυτικού προγράμματος των ΚΑΤΕ. Στη σύμβαση αναφέρθηκε ότι ο στόχος των ΚΑΤΕ ήταν να καταστήσει το εκπαιδευτικό σύστημα «πιο αποτελεσματικό» για την οικονομική ανάπτυξη, τροποποιώντας την εμφανή έλλειψη ανθρώπινων πόρων στους τεχνικούς τομείς της βιομηχανίας, της γεωργίας, των επιχειρήσεων και της υγειονομικής περίθαλψης (Georgiadis, 2011).

2.6 Η μεταρρύθμιση του 1976

Το έτος 1974 σηματοδοτεί την επιστροφή στη δημοκρατική διακυβέρνηση. Κάτω από τις κυριαρχούσες πολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974, οι κύριοι πολιτικοί στόχοι της τότε κυβέρνησης, που ανέλαβε μετά τις γενικές εκλογές του 1974, ήταν μεταξύ άλλων, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση της αποτελεσματικότητας των κρατικών μηχανισμών και η εξασφάλιση της συναίνεσης των κατώτερων τάξεων. Όλα αυτά κατέστησαν απαραίτητη τη δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου κατάλληλου να διασφαλίζει την απρόσκοπτη οικονομική ανάπτυξη, ώστε η Ελλάδα να γίνει πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).

Στο πλαίσιο αυτό έγινε επιτακτική η ανάγκη για ολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και για το λόγο αυτό η μεταρρύθμιση του 1976 στόχευε στην επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αναδιοργάνωση και διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του Τεχνικο-Επαγγελματικού της τομέα (Georgiadis, 2011).

Οι κυριότεροι εκπαιδευτικοί νόμοι της περιόδου αυτής ήταν ο Νόμος 309/1976 «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» και ο Νόμος 576/1977 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» (Δούρος, 2017).

Οι βασικές αρχές του πρώτου Νόμου ήταν:

- «η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- η ίδρυση κάποιων ειδικών Κλασικών Λυκείων για την καλλιέργεια της κλασικής παιδείας,
- η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια (εξατάξιο δημοτικό σχολείο, τριετές Γυμνάσιο),
- μετά το Γυμνάσιο οι μαθητές θα μπορούσαν, αφού επιτύχουν στις εξετάσεις, να εισαχθούν στο τριετές Λύκειο ή σε τριετή Τεχνική Επαγγελματική Σχολή,
- οι απόφοιτοι των Λυκείων, θα μπορούσαν μετά το πέρας των πανελληνίων εξετάσεων να εισάγονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα,
- οι απόφοιτοι των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών θα μπορούσαν να εισάγονταν στις Ανώτερες Τεχνικές Επαγγελματικές σχολές. Με αυτό τον τρόπο θα ενθαρρύνονταν η στροφή προς στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και θα

περιορίζονταν ο αριθμός των αποφοίτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Μητρόπουλος, 2012, σελ:128).

Περαιτέρω με το Νόμο 576/1977 καθορίστηκε η καινούργια οργανωτική δομή της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία άνηκε πλέον αποκλειστικά στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση χωρίστηκε στη Μέση και στην Ανώτερη βαθμίδα. Η Μέση βαθμίδα περιλάμβανε τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια δημιουργώντας έτσι ένα νέο εκπαιδευτικό δίκτυο παράλληλο με της Γενικής Εκπαίδευσης (Δούρος, 2017). Επιπλέον:

- καταργήθηκαν οι Κατώτερες Τεχνικές- Επαγγελματικές Σχολές και οι Μέσες Τεχνικές- Επαγγελματικές Σχολές (Εργοδηγών), οι οποίες μετατράπηκαν σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.), θεωρητικά ισότιμα με το Γενικό Λύκειο (Δούρος, 2017) (οι απόφοιτοι Τεχνικού-Επαγγελματικού Λυκείου δεν μπορούσαν να διαγωνιστούν για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, σε αντίθεση με τους απόφοιτους του Γενικού Λυκείου) (“An introduction to the Greek Education System”, n.d.).
- δημιουργήθηκαν οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) Νέου Τύπου, τις οποίες μπορούσαν να παρακολουθήσουν οι απόφοιτοι του νέου τριτάξιου Γυμνασίου.
- δημιουργήθηκαν τα Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΕΤΕ) (πρόκειται για τα ΚΑΤΕ που είχαν ιδρυθεί την περίοδο της δικτατορίας και εξελιχθήκαν μετέπειτα σε ΚΕΤΕ). Τα Κέντρα αυτά συγκροτούνταν από ένα Τεχνικό Λύκειο, ένα Επαγγελματικό Λύκειο και μία Τεχνική Επαγγελματική Σχολή που λειτουργούσαν στην ίδια πόλη (Δούρος, 2017).

Και οι δυο ανωτέρω νόμοι που προώθησαν τη μεταρρύθμιση, είναι αλληλένδετοι και εκφράζουν τη φιλοσοφία της τότε κυβέρνησης για την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, αποτελούν επιβεβαίωση της διεθνώς αποδεκτής αρχής, κατά την οποία η εκπαίδευση συνιστά επένδυση και διαμορφώνει το εργατικό δυναμικό που απαιτείται για την κοινωνικο-οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας (Georgiadis, 2011).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους Φραγουδάκη (1977) & Καζαμία (1995) (όπως αναφέρετε στο Georgiadis, 2011) οι ομοιότητες μεταξύ των μεταρρυθμίσεων του 1964 και του 1976 ήταν εμφανείς, διότι και στις δύο περιπτώσεις τονίστηκε η ίδια αναπτυξιακή λογική των αντίστοιχων κυβερνήσεων, καθώς και η γενικότερη αντίληψη που είχαν για την εκπαίδευση· ως «παραγωγική επένδυση» και «προαπαιτούμενο για την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία» (Georgiadis, 2011).

Τέλος, κατά τη διάρκεια της προαναφερόμενης περιόδου, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ (σε τρέχουσες τιμές) παρέμειναν στο επίπεδο γύρω στο 2,7% (Georgiadis, 2011).

Κεφάλαιο 3. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982/ 1985

3.1 Το ιστορικό πολιτικό πλαίσιο της μεταρρύθμισης

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982/5, ξεκινά κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑ.ΣΟ.Κ., μετά την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ κατά τις αρχές του 1981. Μετά την πτώση της δικτατορίας, προέκυψε η ανάγκη για την πλήρη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο της δικτατορίας συγκεντρώθηκε μία πληθώρα προβλημάτων, τα οποία έχρηζαν άμεσης αντιμετώπισης, Τέτοια προβλήματα σχετιζόνταν με τον υψηλό αριθμό των αναλφάβητων και των ανειδίκευτων αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης, τα οποία έπρεπε να επιλυθούν άμεσα με αφορμή την επερχόμενη είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ. Επίσης, η καθαρεύουσα είχε συνδεθεί άμεσα με τη δικτατορία και έτσι κοινωνικά είχε χάσει την χρηστικότητα της (Flouris&Pasiás, 2003).

Ακριβώς εξαιτίας αυτών των προβλημάτων μετά την πτώση της δικτατορίας προωθήθηκε από όλες τις πολιτικές παρατάξεις μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με σκοπό την πλήρη ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό την επίλυση των χρόνιων δυσλειτουργιών και την προσαρμογή στις εξελίξεις στην κοινωνία, την οικονομία και τις επιστήμες, κυρίως στην παιδαγωγική και την ψυχολογία (Littledyke, 1997).

Αρχικά, η αλλαγή έγινε φανερή και νομοθετικά με το σύνταγμα του 1975. Στην συνταγματική μεταβολή του 1975, στο άρθρο 16 αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι:

- «1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.*
- 2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.*
- 3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.*
- 4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς*

και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

5. Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές» (αρ.16/1975)

Έτσι, η εκπαίδευση υποχρεωτικά εκ τους Συντάγματος είναι δωρεάν και εννεαετής κατ' ελάχιστον και διαμορφώνεται υπό την εποπτεία του Κράτους με στόχο την ολόπλευρη παιδαγωγική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων.

Η πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια έγινε, όπως προαναφέρθηκε, το 1976 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας προχώρησε σε μία αναδιαμόρφωση του συστήματος της Εκπαίδευσης. Θεσμοθέτησε έτσι, όσα ήταν προαπαιτούμενα για μία αστική και φιλελεύθερη κοινωνία, όπως έγινε ήδη από το 1917 έως και το 1964. Αυτές οι αλλαγές έγιναν το θεμέλιο για τις επερχόμενες μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (Georgiadis, 2011).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η δεκαετία του 1980 ήταν καθοριστική για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Κατά τη δεκαετία αυτή, για πρώτη φορά από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τον επακόλουθο Εμφύλιο και την επταετή δικτατορία (1967-1974), ως ελληνική κυβέρνηση αναδείχθηκε, το 1981, ένα σοσιαλιστικό κόμμα, το οποίο υποσχέθηκε και μία αντίστοιχα μεγάλη και πρωτοπόρα κοινωνικοπολιτική αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, βασική πρόθεση της κυβέρνησής αυτής αναδείχθηκε ήδη από τις προγραμματικές της δηλώσεις, η εκ νέου ένταξη στην κοινωνία ενός τμήματος των πολιτών της, το οποίο μέχρι τότε αντιμετωπιζόταν από το επίσημο ελληνικό κράτος ως «εσωτερικός εχθρός». Αυτή η πολιτική επιτεύχθηκε μετά και τη νομιμοποίηση του κομμουνιστικού κόμματος, μετά την πτώση της δικτατορίας με το Ν.Δ. 59/1974. Αυτό ήταν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής, το οποίο συνδυάστηκε με την επικείμενη ένταξη της Ελλάδας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), της οποίας βέβαια έντονος πολέμιος ήταν, πριν την εκλογή του, το ΠΑΣΟΚ (Flouris&Pasias, 2003).

3.2 Η μεταρρύθμιση του 1982/1985

Η μεταρρύθμιση του 1982/1985 θεωρείται ότι αποτελεί την συρροή των νόμων που περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, τους νόμους: α) 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», β) 1304/1982 που προχώρησε στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, ο οποίος αντικαταστάθηκε από τον θεσμοθετημένο πλέον Σχολικό Σύμβουλο, γ) 1404/1983, ο οποίος κατήργησε τα ΚΑΤΕΕ και ίδρυσε στη θέση τους τα Τ.Ε.Ι., δ) 1566/1985 σχετικά με τη «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Επίσης, περιελάμβανε το σημαντικό προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 297/1982 το οποίο θεσμοθέτησε το μονοτονικό σύστημα (Μπουζάκης, 2002).

Με βάση τη μελέτη του συνόλου των νόμων αυτών διαμορφώνεται ακροθιγώς ένα σύμπλεγμα μεταρρυθμίσεων. Τα άμεσα μέτρα αφορούσαν αρχικά την κατάργηση της σχολικής ενδυμασίας – ποδιάς, που ήταν υποχρεωτική έως τότε, την κατάργηση του Επιθεωρητή και την αντικατάστασή του με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο. Επίσης, καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα και συντάχθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα για την Πρώτη και τη Δευτέρα Δημοτικού και τροποποιήθηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα των υπόλοιπων τάξεων, με συνακόλουθη έκδοση νέων σχολικών βιβλίων (Μπουζάκης, 2002).

3.2.1 Η κατάργηση της σχολικής ποδιάς και του πολυτονικού συστήματος

Όπως αναφέρθηκε πρωτίστως με τη μεταρρύθμιση του 1981-1982, καταργήθηκε η ομοιόμορφη σχολική στολή με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, η μπλε σχολική ποδιά με τον χαρακτηριστικό άσπρο γιακά καταργήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου του 1982 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Λευτέρη Βερυβάκη. Σκοπός ήταν η σύμπλευση με την γενικότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να γίνει πιο συμπεριληπτικό, δημοκρατικό και ελεύθερο. Θεωρήθηκε ότι η στολή περιόριζε την ελευθερία έκφρασης και ανάπτυξης της προσωπικότητας και ήταν έντονα αναχρονιστικός θεσμός, καθώς, ενώ θεωρητικά αφορούσε και τα δυο φύλα, ουσιαστικά ίσχυε μόνο για τα κορίτσια. Οι

πολέμιοι θεωρούσαν ότι η κατάργηση αυτή θα οδηγούσε σε ασυδοσία στο ντύσιμο των μαθητριών. Σε γενικές γραμμές, από την άλλη, δεν φάνηκαν ακραίες αντιδράσεις, καθώς εντάχθηκε στο γενικό κλίμα της προοδευτικότητας της εποχής και των σχετικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ifanti, 2007).

Επίσης, στο νόμο 1566/1985, στο άρθρο 1 παράγραφος 4, καθορίστηκε ότι *«Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των μαθητών και των βιβλίων των εκπαιδευτικών είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων»* (Ν.1566/1985). Από την άλλη πλευρά με το προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 297/1982 καταργήθηκε επίσημα το πολυτονικό σύστημα στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στις «Οδηγίες για την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης» για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σύμφωνα με το νέο σύστημα τονισμού, το πολυτονικό σύστημα τοποθετήθηκε στην αλεξανδρινή περίοδο για την εξυπηρέτηση αναγκών που δεν σχετίζονταν με την ίδια την γλώσσα (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999). Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο εγχειρίδιο, η πολυτονικότητα αφορά μόνο την γραφή και δεν επηρεάζει την ανάγνωση των λέξεων και την προφορά. Έτσι, για λόγους πρακτικούς και επειδή το μονοτονικό σύστημα στηρίζεται στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας, η αλλαγή αυτή θεωρήθηκε επιβεβλημένη και προωθήθηκε με το προαναφερθέν προεδρικό διάταγμα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1982).

Και οι δύο αυτές σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις παρουσιάζουν ότι ο μαθητής του νέου σχολείου δεν εξαρτάται από αγκυλώσεις του παρελθόντος, όπως η σχολική ποδιά και το πολυτονικό σύστημα και ενισχύονται ώστε να αναπτύξουν τη δική τους προσωπικότητα, να εξελιχθούν και να απομακρυνθούν από τα στενά όρια της χώρας. Ο σύγχρονος μαθητής της εποχής είναι πλέον ελεύθερος να εκφραστεί όπως επιθυμεί μέσω του ντυσίματος του και δεν επιβάλλεται να χρησιμοποιεί απαρχαιωμένα τονικά σύμβολα που δυσκολεύουν την γλώσσα χωρίς να επηρεάζουν την τονικότητα της λέξης και την προφορά της. Αυτές οι δύο κομβικές μεταρρυθμίσεις αναδεικνύουν και το ευρύτερο προοδευτικό κλίμα της εποχής, το οποίο προωθείται ως ιδέα και μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999).

3.2.2 Ο νόμος για τα πανεπιστήμια 1268/1982

Με το νόμο 1268/1982 στο άρθρο 1 ορίστηκε ότι :*«Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), που έχουν ως αποστολή:*

α) «Να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία και να καλλιεργούν τις τέχνες και τον πολιτισμό».

β) «Να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτιστική επάρκεια και με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της αλληλεγγύης».

γ) «Να ανταποκρίνονται στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών, μορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών της κοινωνίας με προσήλωση στις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής».

ε) «Να συμβάλλουν στην εμπέδωση της ισότητας των φύλων και της ισοπολιτείας μεταξύ ανδρών και γυναικών» (Νόμος 1268/1982).

Επίσης, στο άρθρο 2 ορίστηκε η μεγάλης σημασίας διάταξη για την ακαδημαϊκή ελευθερία, λόγω των νωπών αναμνήσεων από τα γεγονότα του Πολυτεχνείου, με τη νομοθετική κατοχύρωση του πανεπιστημιακού ασύλου. Έτσι:

1. *«Η ακαδημαϊκή ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα καθώς και η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών κατοχυρώνεται στα Α.Ε.Ι.»*

2. *«Δεν επιτρέπεται η επιβολή ορισμένων μόνον επιστημονικών απόψεων και ιδεών και η διεξαγωγή απόρρητης έρευνας» (Νόμος 1268/1982).*

Παράλληλα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το άρθρο 1 του νόμου 1404/1983 «ιδρύονται τα Τεχνολογικά εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), τα οποία ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα Τ.Ε.Ι. διακρίνονται σαφώς ως προς το ρόλο και την κατεύθυνση των ίδιων και των αποφοίτων τους και ως προς το περιεχόμενο και τους τίτλους σπουδών από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και έχουν ειδικότερα ως αποστολή.

α) «Να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων στο επάγγελμα».

β) «Να συμβάλλουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συνεισφέρουν ως στελέχη εφαρμογής στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού, στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας».

γ) «Να υλοποιήσουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας κάθε Έλληνα πολίτη, ανάλογα με τις κλίσεις του και με όσα προβλέπουν οι σχετικοί νόμοι».

3. Στα πλαίσια της αποστολής τους τα Τ.Ε.Ι.:

α) «Συμβάλλουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τόσο των σπουδαστών τους όσο και των νέων γενικότερα».

β) «Διατηρούν αμφίδρομη σχέση με τις αντίστοιχες παραγωγικές μονάδες και τους οργανωμένους κλάδους της οικονομίας της περιφέρειάς τους».

γ) «Συνεργάζονται μεταξύ τους ή με άλλα εκπαιδευτικά ή τεχνολογικά ιδρύματα ή φορείς ή υπηρεσίες του εσωτερικού ή του εξωτερικού για την επίτευξη της αποστολής τους».

δ) «Υπηρετούν την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αποφοίτων τους και για διαρκή επιμόρφωση του ελληνικού λαού».

ε) «Ενημερώνουν την κοινή γνώμη για την πορεία πραγματοποίησης των στόχων τους».

στ) «Συντονίζουν τις επιδιώξεις τους με εκείνες των Α.Ε.Ι. όπως προβλέπονται με το Ν. 1268/1982, στην κοινή προσπάθεια για μια αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη του τόπου».

ζ) «Λαμβάνουν μέρος σε ερευνητικά προγράμματα πάνω σε θέματα εφαρμογής της τεχνολογίας» (Νόμος 1404/1983).

Στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται ότι διαμορφώθηκε αρχικά το πανεπιστημιακό άσυλο, ως αντίβαρο για τα γεγονότα της Δικτατορίας. Με το νόμο αυτό εξασφαλίστηκε η ακαδημαϊκή ελευθερία τόσο σε ζητήματα της διδασκαλίας όσο και της έρευνας και διασφαλίστηκε ότι οι ιδέες μπορούν να διακινηθούν ελεύθερα στον πανεπιστημιακό χώρο, χωρίς περιορισμούς.

Από την άλλη στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ιδρύθηκαν και τα Τ.Ε.Ι., τας οποία αποσκοπούσαν στην παροχή συνδυασμένης θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, ώστε ο φοιτητής και μετέπειτα πτυχιούχος να είναι σε θέση να διαθέτει γνώσεις σύγχρονες γνώσει τόσο για την τεχνολογία όσο και για άλλους τομείς εξειδίκευσης (Μπουζάκης, 1995).

3.2.3 Ο νόμος 1566/1985 και η οργάνωση των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης

Στις ανωτέρω μεταρρυθμίσεις πρέπει να προστεθεί και ο νόμος 1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το άρθρο 1 του νόμου, γενικός «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Νόμος 1566/1985).

Στους ειδικότερους σκοπούς εντάσσεται η υποστήριξη των μαθητών:

α) *«Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη».*

β) *«Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.»*

γ) *«Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.»*

δ) *«Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.»*

ε) *«Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.»* (Νόμος 1566/1985).

Έτσι, είναι φανερό ότι οι ειδικότεροι σκοποί της αναμορφωμένης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ελευθερία, η δημοκρατία, η κοινωνικότητα, η

υπευθυνότητα και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν τα αναγκαία εφόδια για την υπεράσπιση των δημοκρατικών ιδεωδών, της εθνικής ανεξαρτησίας και της θρησκευτικής συνείδησης του καθενός. Τέλος, οδηγεί στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους υπόλοιπους πολιτισμούς και τους λαούς της υφελίου, καλλιεργώντας ένα παγκοσμιοποιημένο πνεύμα, με σεβασμό στις κουλτούρες και τα ήθη των άλλων.

Αφικνούμενη από το Νηπιαγωγείο, η μεταρρύθμιση, στο άρθρο 3 του νόμου 1566/1985 ορίζει ότι ο βασικός σκοπός του είναι τα νήπια *«να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»* (Ν.1566/1985)

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθάει τα νήπια:

- α) «να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές.*
- β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.*
- γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής,*
- δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και*
- ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας»* (Νόμος 1566/1985).

Εν συνεχεία, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αναμορφώθηκε και ο σκοπός του Δημοτικού Σχολείου, ο οποίος ορίζεται ότι είναι: *«η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»* (Νόμος 1566/1985).

Ο ειδικότερος σκοπός είναι οι μαθητές:

- α) «να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν»,*
- β) «να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες»,*

γ) «να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης»,

δ) «να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου»,

ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών» και,

στ) «να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα» (Νόμος 1566/1985).

Το αναμορφωμένο Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνει εξαετή υποχρεωτική φοίτηση στις τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Η φοίτηση άρχεται στην ηλικία των έξι ετών. Μετά την αποφοίτηση οι μαθητές λαμβάνουν τίτλο για την εγγραφή στο Γυμνάσιο, χωρίς απολυτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Μετά την αποφοίτηση από το Δημοτικό, οι μαθητές συνεχίζουν την υποχρεωτική φοίτησή τους στα τριετή Γυμνάσια, τα οποία μπορούν να είναι και μουσικά, καλλιτεχνικά ή αθλητικά (Νόμος 1566/1985).

Εν συνεχεία, για το Γυμνάσιο κατά το άρθρο 5 του νόμου 1566/1985, «σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής» (Ν. 1566/1985). Το Γυμνάσιο αναδιαμορφώθηκε μέσω της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης, καθώς πλέον είναι τριετές (τάξεις Α, Β, Γ Γυμνασίου και οι μαθητές εγγράφονται σε αυτό μετά την αποφοίτηση από το Δημοτικό και χωρίς εξετάσεις) που είναι υποχρεωτικό και οδηγεί σε εξίσου τριετές Λύκειο, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό.

Κατά το Νόμο 1566/1985, ο αναμορφωμένος σκοπός του Γυμνασίου είναι:

α) «Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές».

β) «Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας».

γ) «Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα».

δ) «Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες».

ε) «Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση».

στ) «Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη» (Νόμος 1566/1985).

Τα Γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης για όλες τις τάξεις τους. Επίσης, τα γυμνάσια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους» (Νόμος 1566/1985).

Όσον αφορά τα Λύκεια, κατά το άρθρο 6:

1. «Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά - επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της παρ.1 του άρθρου 8 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά λύκεια σε ορισμένες πόλεις της χώρας».

2. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα βοηθάει τους μαθητές:

α) «Να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας».

β) «Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες».

γ) «Να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό».

δ) «Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκοσμίων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης».

ε) «Να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης».

στ) «Να εμπεδώνουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους» (Νόμος 1566/1985).

Ως εκ τούτου, μετά την αποφοίτηση από το Γυμνάσιο ένας μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει στο Λύκειο είτε στο Γενικό, είτε στο Τεχνικό – Επαγγελματικό είτε στο Κλασικό είτε στο Ενιαίο Πολυκλαδικό ή σε Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (Georgiadis, 2011).

Όσον αφορά το τεχνικό - επαγγελματικό λύκειο «επιδιώκει επιπλέον να μεταδώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο. Η φοίτηση στα Λύκεια αυτά διαρκεί από ένα έως δύο χρόνια, ανάλογα με την ειδικότητα και περιλαμβάνει εργαστήρια για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στην αντίστοιχη ειδικότητα των μαθητών» (Νόμος 1566/1985).

Περαιτέρω, το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο «εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της γενικής και της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους, για τη συμμετοχή τους στην παραγωγή και την ανάπτυξη της χώρας.

3. Τα μαθήματα στην Α' τάξη του ενιαίου πολυκλαδικού λυκείου είναι κοινά για όλους τους μαθητές και εξασφαλίζεται παράλληλα η δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα επιλογής καθώς και προαιρετικά μαθήματα στις ελεύθερες ώρες τους. Η Β' τάξη του ενιαίου πολυκλαδικού λυκείου χωρίζεται σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών. Στις τάξεις Β' και Γ' διδάσκονται μαθήματα κοινά για όλους τους μαθητές και μαθήματα κύκλων ή κλάδων αντίστοιχα.

4. Οι κύκλοι δίνουν τις βάσεις και αποτελούν αφετηρία για μια ομάδα παρεμφερών επαγγεμάτων και για προπαρασκευή των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι κλάδοι προετοιμάζουν τους μαθητές:

α) «για συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους τη διδασκαλία των αντίστοιχων προπαρασκευαστικών μαθημάτων»,
β) «για άσκηση ενός επαγγέλματος» και
γ) «για την απόκτηση ειδικότητας μετά από φοίτηση σε τμήμα ειδίκευσης που λειτουργεί για τους αποφοίτους» (Νόμος 1566/1985).

Επομένως, στον τύπο αυτό του Λυκείου ουσιαστικά συγκεράζεται η γενική με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, η θεωρία με την πράξη με βάση την σύγχρονη τεχνολογία (Georgiadis, 2011).

Για τις Τεχνικές - Επαγγελματικές σχολές, όπου εγγράφονται οι απόφοιτοι του Γυμνασίου ισχύει ότι: «Εκτός από τους γενικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερος σκοπός της τεχνικής – επαγγελματικής σχολής είναι η μετάδοση τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε ο απόφοιτος να μπορεί να ασκήσει με επιτυχία ορισμένο επάγγελμα και να συμβάλλει στην ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη της παραγωγής. Παράλληλα επιδιώκεται η εμπέδωση και ο εμπλουτισμός των γενικών γνώσεων των μαθητών.» (Νόμος 1566/1985).

Συνολικά, και από τους τέσσερις τύπους λυκείων, οι απόφοιτοι μπορούν να συμμετέχουν σε Γενικές εξετάσεις, οι οποίες είχαν αντικαταστήσει τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Τέλος, στο νόμο 1566/1985 στο άρθρο 9 γ, κατοχυρώθηκε η δημιουργία τεσσάρων δεσμών προπαρασκευαστικών μαθημάτων για την τρίτη Λυκείου, η καθεμία από τις οποίες περιελάμβανε τέσσερα μαθήματα, ενώ ορίστηκε και μία Πέμπτη δέσμη Γενικής Ωφελιμότητας (Georgiadis, 2011).

Συνολικά, παρατηρείται ότι βασική αρχή του Νόμου 1566/1985 είναι η αναμόρφωση των βαθμίδων εκπαίδευσης. Έτσι, με το Νόμο αυτό επεκτάθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση, με ταυτόχρονη διευκόλυνση των μαθητών για την ολοκλήρωση της δημοτικής εκπαίδευσης και την συνέχιση στο Γυμνάσιο. Αυτό επιτεύχθηκε με την κατάργηση των απολυτήριων εξετάσεων στο τέλος του Δημοτικού, οι οποίες καθόριζαν την εισαγωγή στο Γυμνάσιο. Αυτή η αναμόρφωση πέραν της ανάγκης για μείωση της μαθητικής διαρροής και του αναλφαβητισμού, συνδέθηκε και με την ευρύτερη ανάγκη για εκδημοκρατισμό της παιδείας και της κοινωνίας, με την ισότιμη και δωρεάν εισαγωγή όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κατάργηση αυτών των εξετάσεων ταυτίζεται και με τα πορίσματα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία ορίζει ότι οι εξετάσεις ταξινομούν χωρίς αντικειμενικά κριτήρια τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό πλέον η είσοδος στις τάξεις του Δημοτικού

καθορίζεται από την ηλικία του μαθητή. Ως συνακόλουθο αυτής της αναμόρφωσης, η μαθητική διαρροή πράγματι περιορίστηκε και ενισχύθηκε η είσοδος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι τριετής και υποχρεωτική (Flouris&Pasias, 2003).

Παράλληλα, παρατηρείται και η εισαγωγή της τεχνικής εκπαίδευσης δυναμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από το Λύκειο. Βέβαια, αρχικά αντιμετωπίστηκε με καχυποψία γιατί το τεχνικό Λύκειο δεν οδηγούσε στην ανώτατη εκπαίδευση, πάρα μόνο το Γενικό. Επίσης, λόγω των χρόνιων ελλείψεων στον αναγκαίο για την τεχνική εκπαίδευση εξοπλισμό, όπως βιβλία, εργαστήρια και υποδομές, υπονόμευσε την αξία του τεχνικού Λυκείου και των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών. Έτσι, στην ελληνική οικογένεια, η γενική παιδεία ήταν ο μόνος τρόπος απόκτησης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση, παρόλο που θεσμοθετήθηκε με τη μεταρρύθμισή αυτή, δεν εξισώθηκε με την αντίστοιχη γενική (Ifanti, 2007).

Τέλος, με την εισαγωγή των εξετάσεων για το Λύκειο και των Πανελληνίων, χωρίς την αντίστοιχη υποστήριξη των Δημόσιων σχολείων, ενισχύθηκε η παραπαιδεία, με την άτυπη θεσμοθέτηση των φροντιστηρίων, που είναι αποκλειστικός ελληνικός θεσμός. Έτσι, η δωρεάν παιδεία που διακηρύχθηκε συνταγματικά και νομοθετικά υπονομεύτηκε σημαντικά καθιστώντας την παιδεία εκ νέου ταξική (Georgiadis, 2011).

3.2.4 Άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, με το νόμο 1566/1985 επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο αναλαμβάνει την:

- α) «επιστημονική έρευνα και τη μελέτη των θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»,*
- β) «κατάρτιση και υποβολή προτάσεων για τη χάραξη κατευθύνσεων και το σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το πρόγραμμα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της χώρας»,*

γ) «παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τη μελέτη του τρόπου χρησιμοποίησής της στην εκπαίδευση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της» και,

δ) «το σχεδιασμό και τη μέριμνα για την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (Νόμος 1566/1985).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε ως σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την προώθηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής νοοτροπίας και τεχνολογίας. Ο θεσμός αυτός κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα αποσκοπεί στο να διαμορφώσει μία ανεξάρτητη συνιστώσα στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα επιβλέπει την ορθή εφαρμογή του παιδαγωγικού έργου και θα υποβάλλει προτάσεις για τη βελτίωσή του (Κάτσικας – Θεριανός, 2004).

Περαιτέρω, με το άρθρο 31 του νόμου 1566/1985 ιδρύθηκαν και τα πειραματικά σχολεία, των οποίων «σκοπός είναι η πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η πειραματική χρήση σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας» (Νόμος 1566/1985). Τα σχολεία αυτά έχουν ως σκοπό τη διευκόλυνση της εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης με την πρακτική εφαρμογή των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2003).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της μεταρρύθμισης είναι η συγγραφή νέων διδακτικών σχολικών βιβλίων κατά το 1982 με τη δημιουργία του πρώτου τεύχους των βιβλίων «Η Γλώσσα μου», του βιβλίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» και του βιβλίου «Γραμματική της Νεοελληνικής Γλώσσας» του Μ. Τριανταφυλλίδη. Το βιβλίο της λογοτεχνίας αποσκοπούσε στην εξοικείωση των μαθητών με τους Έλληνες συγγραφείς, πεζογράφους και ποιητές. Ουσιαστικά, αντικαταστάθηκαν όλα τα εμβλήματα της 21ης Απριλίου 1964, που μπορεί να υπήρχαν τα σχολικά βιβλία από την περίοδο της Χούντας (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Βασική αλλαγή των νέων βιβλίων είναι ότι στην περίοδο αυτή αναμορφώθηκαν οι διδακτικές μέθοδοι και η αντιμετώπιση του ρόλου του δασκάλου, μετά, την παρωχημένη πλέον, αυστηρότητα της προηγούμενης περιόδου και το εκφοβιστικό κλίμα των σχολικών τάξεων. Αυτή η αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια συμβαδίζει με την γενικότερη αλλαγή στην κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης, με βάση την αγάπη προς το μαθητή και την σύγχρονη προσέγγιση νέων γνώσεων (Μπονιδης, 2004).

Ακόμα, σημαντική αναμόρφωση είναι η συγγραφή τόσο των νέων βιβλίων όσο και των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη Δημοτική Γλώσσα και στο νεοεισαχθέν μονοτονικό σύστημα, με πρότυπο της διεθνείς εξελίξεις στην παιδαγωγική βιβλιογραφία και επιστήμη. Στα νέα βιβλία παράλληλα προστέθηκαν ενδιαφέροντα ζητήματα και θέματα προς συζήτηση, με σκοπό τη διαδραστική μάθηση και διδασκαλία στην σχολική τάξη, σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα χρόνια (Κάτσικας&Θεριανός, 2004).

Τέλος, μία σημαντική καινοτομία των νέων σχολικών βιβλίων είναι η συσχέτιση των βιβλίων του εκπαιδευτικού και των μαθητών, προκειμένου να βρίσκονται αμφότερα σε αλληλεξάρτηση σχετικά με όσα διδάσκονται. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε στους δασκάλους η δυνατότητα να έχουν μία σχετική ευελιξία, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και προετοιμασίας του μαθήματός τους. Βέβαια, οι πολέμιοι των νέων βιβλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων θεώρησαν ότι υποβαθμίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ότι υπόκειντο οι τελευταίοι πλέον στα όρια των Αναλυτικών Προγραμμάτων, περιορίζοντας τις δυνατότητες δράσης του. Επίσης, διατυπώθηκε ότι τα νέα σχολικά διδακτικά βιβλία ήταν πολύ ογκώδη, λεπτομερή και χαώδη ως προς την ύλη (Μπονίδης, 2004).

Σε συνδυασμό με τα σχολικά βιβλία, μία καινοτομία του νόμου 1566/1985, στο άρθρο 1 παράγραφος 3 είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών, τα οποία ορίστηκε ότι:

α) *«καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής».*

β) *«τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους».*

γ) *«τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα».* (Ν.1566/1985)

Έτσι, φαίνεται η σαφής συσχέτιση ανάμεσα στα σχολικά βιβλία και τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία πρέπει να έχουν τους γενικούς και τους ειδικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος, προκειμένου να σχεδιαστεί η σχετική διδακτική ύλη. Τα Προγράμματα αυτά παρέχουν επίσης τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας, προκειμένου μέσα στο κατάλληλο χρονικό διάστημα να ολοκληρωθεί η ορισθείσα διδακτική ύλη. Επίσης, στα σχολικά βιβλία σε συνδυασμό με τα Αναλυτικά Προγράμματα ορίστηκε για πρώτη φορά ένα προτεινόμενο διάγραμμα

διδασκαλίας που παρείχε στον δάσκαλο ένα χρονοδιάγραμμα της ύλης (Μπονιδης, 2004).

3.3 Κριτική και αποτίμηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Οι μεταρρυθμίσεις της υπό εξέταση περιόδου, πραγματοποιήθηκαν από μια σοσιαλιστική κυβέρνηση η οποία υλοποίησε την εκπαιδευτική και κοινωνική φιλοσοφία της, όπως αυτή αποτυπώνεται στο κεφάλαιο για την παιδεία του πενταετούς προγράμματος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης 1983-1987, αλλά και στις εκθέσεις των κυριότερων νομοσχεδίων όπως του νόμου 1404 για τα ΤΕΙ, του 1268 για τα ΑΕΙ και του 1566 για τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της αναμόρφωσης, ως θετικές πρωτοβουλίες έχουν κριθεί, ιστορικά, οι αλλαγές στους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους, η αναδιαμόρφωση της θέσης του δασκάλου, μέσω των νέων βιβλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε ότι αφορά τη θέση του δασκάλου, οι αλλαγές είχαν ως σκοπό τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν δρα ανεξέλεγκτα, με απόλυτη εξουσία, αλλά προσαρμόζεται στις κατευθυντήριες γραμμές των βιβλίων και των προγραμμάτων του Υπουργείου. Έτσι, όσοι επιτελούν το λειτούργημα του δασκάλου πλέον είναι φορείς της γνώσης και την μεταλαμπαδεύουν με σύνεση και αγάπη, σε ένα σταδιακά διαμορφούμενο μαθητοκεντρικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, το παλιό δασκαλοκεντρικό σύστημα με τον δάσκαλο ως αυθεντία αφήνεται στο χρονοντούλαπο της ιστορίας και ο νέος εκπαιδευτικός ακολουθεί πλέον τις εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, ακούει με προσοχή τους μαθητές και αξιοποιεί σύγχρονες στρατηγικές μάθησης. Είναι φανερό, επομένως, ότι η μεταρρύθμιση αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου δασκάλου, που συνακόλουθα διαμορφώνει και ένα νέο τύπο μαθητών, σε μία νέα παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Καραφύλλης, 2002).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική ήταν η τομή που έφερε η μεταρρύθμιση αυτή ήταν η σύνταξη των καινούριων Αναλυτικών Προγραμμάτων και η συγγραφή των καινούριων διδακτικών εγχειριδίων. Αυτές οι εκπαιδευτικές εξελίξεις βασίστηκαν στα διεθνώς αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά πρότυπα και στην σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονταν και τις μεθόδους και τις στρατηγικές

μάθησης. Μάλιστα στη μεταρρύθμιση αυτή μεγάλη σημασία έχει η συλλογική δράση από την πλευρά των συγγραφέων τους, καθώς δουλεύουν σε ομάδες εργασίας που αποτελούνται από παιδαγωγούς και από εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί στις σχολικές τάξεις. Τα νέα βιβλία δεν έχουν απλώς γνώσεις που πρέπει να αφομοιωθούν, αλλά προωθούν την σκέψη και την συνεργασία καθώς και την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές. Προωθούν, δηλαδή, ένα νέο τύπο μαθητή, ο οποίος δεν βασίζεται στο εγχειρίδιο, αλλά το αξιοποιεί ως βάση για την επιπλέον ανάπτυξη της γνώσης. Οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται καλούνται και ενισχύονται στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να εργάζονται συλλογικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μέσω δραστηριοτήτων και συνεργασίας για την συνδιαμόρφωση της γνώσης (Μπουζάκης, 1995).

Παράλληλα με την συγγραφή των νέων βιβλίων, συγγράφονται συνδυαστικά και για πρώτη φορά βιβλία για τον δάσκαλο. Έτσι, σε συνδυασμό με τα Αναλυτικά Προγράμματα το λεγόμενο «βιβλίο του δασκάλου» περιέχει ένα ενδεικτικό διάγραμμα για τη διδασκαλία στην τάξη. Αυτό το σκαρίφημα της διδασκαλίας αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο όμως μίας νέας προσέγγισης όλων των μαθημάτων. Το βιβλίο αυτό διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, δεν τον περιορίζει ούτε μειώνει τις πρωτοβουλίες του, αλλά περιορίζει τον χρόνο που απαιτεί η προετοιμασία του μαθήματος. Αυτή η καινοτομία οδήγησε σε επικρίσεις σχετικά με το ρόλο του δασκάλου και την υποβάθμισή της θέσης του, καθώς δεσμεύεται πλέον από τα Αναλυτικά Προγράμματα και από τα βιβλία, χωρίς δυνατότητα αυτόβουλης οργάνωσης της ύλης και της διδασκαλίας. Αυτές οι καινοτομίες αποσκοπούσαν στην διαμόρφωση ενός νέου τύπου εκπαιδευτικών με νέα αντίληψη γύρω από το εκπαιδευτικό τους έργο και με μία σύγχρονη ματιά γύρω από την γνώση και τους τρόπους μετάδοσής της (Μπουζάκης, 2002).

Συνακόλουθα, στο νέο σχολικό πρόγραμμα, η γλώσσα διδάσκεται με κριτήριο την αξιοποίηση της γλωσσικής έκφρασης στο επικοινωνιακό πλαίσιο της καθημερινότητας και τη μάθηση μέσω της χρήσης της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό συνδυάζεται η οπτικοακουστική μάθηση και ο συνδυασμός του γραπτού με τον προφορικό λόγο στο πλαίσιο της εκμάθησης της γραμματικής, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου. Η βάση της εκμάθησης δεν είναι πλέον η στεία απομνημόνευση κανόνων γραμματικής, αλλά η διαισθητική κατανόηση των κανόνων μέσω παραδειγμάτων και παρουσίασης περιπτώσεων επικοινωνίας. Η διαδικασία αυτή διαμορφώνει μαθητές που δεν αποκτούν απλώς την γνώση των

γραμματικών κανόνων, αλλά κατανοούν σε βάθος τις γλωσσολογικές δομές της μητρικής τους γλώσσας (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999).

Επίσης, μία σημαντική καινοτομία είναι και η ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ) από το νόμο 1566/85. Αυτή η νομοθέτηση σύμφωνα και με το νόμο και την εισηγητική έκθεση του ίδιου νόμου αφορά την σύνδεση της γενικής και της τεχνικής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με ισότιμο τρόπο τις δεξιότητες τόσο για την χειρωνακτική εργασία όσο και για τις διανοητικές εργασίες (Μπουζάκης, 1995).

Η ανωτέρω εξέλιξη προωθεί εκ νέου τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με άμεσο συνδυασμό των πρακτικών και των θεωρητικών γνώσεων των μαθητών. Οι μαθητές που διαμορφώνονται μέσω αυτών των σχολείων έχουν οργανωτικό πνεύμα, εξειδικευμένες γνώσεις και άμεση επαφή με την αγορά εργασίας και την παραγωγική οικονομική διαδικασία. Αυτό το σύστημα θα έδινε τη δυνατότητα να περιοριστεί η εισροή των μαθητών στα ΑΕΙ με την είσοδο χιλιάδων νέων στην αγορά εργασίας και στην επαγγελματική πραγματικότητα. Βέβαια, το αίτημα για την ισότητα των ευκαιριών των εκπαιδευόμενων με τη διαμόρφωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου, δεν φάνηκε να ικανοποιείται, δεδομένου ότι αυτό δεν κατάφερε να επικρατήσει, όπως είχε διακηρυχθεί, ως το μόνο εκπαιδευτικό ίδρυμα Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα συνδύαζε την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με την γενική εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2002).

Παράλληλα, με τη μεταρρύθμιση της περιόδου αυτής, καταργήθηκε εξ ολοκλήρου και η σχολική στολή, η οποία φαινόταν να αφορά κυρίως τα κορίτσια, καθώς στην πρακτική εφαρμογή οι δάσκαλοι ήταν πολύ ελαστικοί με του άρρενες μαθητές. Η μεγάλη αυτή αλλαγή στην σχολική πραγματικότητα αποσκοπούσε στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, χωρίς τις αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η προσωπικότητα των μαθητών και η ατομική ανάπτυξη τους είναι απαίτηση των καιρών και οι εκπαιδευτικές εξελίξεις ακολουθούν τις διεθνείς συνθήκες. Οι μαθητές είναι πλέον ελεύθεροι να εκφράζονται και μέσω της ενδυμασίας τους, η οποία μπορεί να γίνει μέσο προσωπικής δήλωσης (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999).

Στο πλαίσιο της ευρύτερης μεταρρύθμισης, ιδρύθηκαν και τα Τ.Ε.Ι., με σκοπό την παροχή θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης, την πλήρη και επισταμένη γνώση σχετικά με τις τεχνολογικές και τις καλλιτεχνικές γνώσεις γύρω από το επάγγελμα, στο πλαίσιο της ευρύτερης δωρεάν παιδείας για κάθε Έλληνα πολίτη. Βέβαια, είναι χαρακτηριστικό ότι οι αντιλήψεις των Ελλήνων σχετικά με την τεχνολογική

εκπαίδευση δεν μεταβλήθηκαν με την ίδρυση των ιδρυμάτων αυτών, τα οποία για αρκετά χρόνια δεν θεωρούνταν ισότιμα με τα αντίστοιχα Α.Ε.Ι (Μπουζάκης, 1995).

Κοντολογίς, από τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις θα μπορούσαν να διατυπωθούν οι στόχοι του προγράμματος της τότε κυβέρνησης για την παιδεία, την εκπαίδευση και τη λαϊκή επιμόρφωση. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να συνοψιστούν στους εξής παρακάτω (Μπουζάκης, 2002):

- *«συμμετοχή της εκπαίδευσης στην αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη της χώρας,*
- *πλήρης ανάπτυξη της ατομικής προσωπικότητας,*
- *κοινωνική αναγνώριση της εργασίας,*
- *σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας,*
- *κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και των εμποδίων στη μόρφωση,*
- *ισότητα ανάμεσα στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση και, τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό,*
- *αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, με την αντικατάσταση της κάθετης και συγκεντρωτικής δομής, σε οριζόντια αποκεντρωτική.»* (Μπουζάκης, 2002, σελ.142).

Μέρος Β. Ερευνητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων (που εκείνη την περίοδο ήταν μαθητές ή φοιτητές) για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη χρονική περίοδο 1982/85. Ποιο συγκεκριμένα, απώτερος στόχος είναι να μελετηθούν οι μεταρρυθμίσεις σε σχέση με την γλώσσα, τα σχολικά βιβλία, την τεχνική εκπαίδευση και γενικότερα το είδος της πολιτικής που η τότε κυβέρνηση ήθελα να διαμορφώσει.

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της μελέτης τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα

- Με ποιον τρόπο, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, επηρέασαν τους τότε μαθητές-φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της;
- Ποια στάση υιοθετήθηκε απέναντι στις μεταρρυθμίσεις;
- Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν είχαν επηρεαστεί από την ένταξη της ώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση;
- Σε προσωπικό επίπεδο, πώς ο κάθε συνεντευξιαζόμενος/η βίωσε αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πώς αυτές επηρέασαν τη μετέπειτα πορεία του;

4.2 Μέθοδος έρευνας

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές. Η ποσοτική έρευνα αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του υπό εξέταση φαινομένου. Είναι, δηλαδή, μέθοδος έρευνας που ασχολείται με αριθμούς και οτιδήποτε μπορεί να μετρηθεί με συστηματικό τρόπο, και ενδείκνυται να εφαρμόζεται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων για το υπό μελέτη φαινόμενο (Κορρές, 2011).

Με τον όρο «ποιοτική έρευνα», από την άλλη πλευρά, θεωρείται κάθε τύπου έρευνα η οποία δύναται να παράγει ευρήματα τα οποία όμως δεν είναι δυνατό να προκύψουν από τις στατιστικές διαδικασίες ή άλλα μέσα ποσοτικοποίησης. Μπορεί να αναφέρεται σε έρευνα για τη ζωή των προσώπων, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα, καθώς και στην οργανωτική λειτουργία, τα κοινωνικά κινήματα, τα πολιτιστικά φαινόμενα και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εθνών. Αυτό σημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα δεν κάνει χρήση στατιστικής και ενσωματώνει πολλαπλές πραγματικότητες (Rahman, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Η ποιοτική μέθοδος κρίνεται καταλληλότερη σε σχέση με την ποσοτική, διότι μέσω αυτής ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει και να κατανοήσει την ποιότητα των όσων καταθέτουν και κάνουν οι συμμετέχοντες (Μαντζούκας, 2007).

4.3 Επιλογή δείγματος υποκειμένων της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν τέσσερα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 50-63 ετών, καθώς σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων (που εκείνη την περίοδο ήταν μαθητές ή φοιτητές) για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη χρονική περίοδο 1982/85. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε κάνοντας χρήση της βολικής δειγματοληψίας.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των συνεντεύξεων είναι η ικανότητα προσαρμογής τους. Ο ερευνητής μέσω των συνεντεύξεων έχει τη δυνατότητα να επανεξετάσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων, προκειμένου να αποκτήσει περισσότερες πληροφορίες και να διευκρινίσει ασαφείς δηλώσεις –απαντήσεις. Επιπλέον μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους ερωτώμενους,

εξασφαλίζοντας έτσι, πληροφορίες που θα ήταν αδύνατο να αποκαλυφθούν με άλλη μέθοδο (Gall, Borg&Gall, 2014).

Ο κορμός των ερωτήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης δημιουργήθηκε από τον ερευνητή, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

4.5 Διαδικασία και ανάλυση της έρευνας

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου μίση ώρα και πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των συνεντευξιαζόμενων το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2022 μέχρι το Δεκέμβριο του 2022. Την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα και προσφέρει ευελιξία και θεωρητική ελευθερία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.6 Ηθική και δεοντολογία

Η ηθική και δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της έρευνας. Για να εξασφαλιστούν τα ζήτητα που άπτονται της ηθικής και δεοντολογίας ,οι συμμετέχοντες είχαν την κατάλληλη ενημέρωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα τους. Σε κανένα σημείο της εργασίας δεν χρησιμοποιούνται προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες (Θεοδωρακόπουλος, 1975). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι η συμμετοχή τους δεν είναι υποχρεωτική και ο καθένας είναι ελεύθερος/η να διακόψει και να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει (Burgess, 1989). Προς επιβεβαίωση των παραπάνω διάβασαν και συμφώνησαν στο Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετεχόντων, το οποίο δόθηκε πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων οδήγησε στην ανάδειξη τεσσάρων βασικών θεματικών ενοτήτων (όσα και τα ερευνητικά ερωτήματα) που προέκυψαν μέσα από την μελέτη του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Οι θεματικές ενότητες είναι οι εξής:

- Ανάμεικτες αντιδράσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- Θετική στάση αλλά με επιφύλαξη απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- Σύνδεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- Προσωπικό βίωμα των μεταρρυθμίσεων.

Τα παραπάνω θέματα ερευνήθηκαν και καταγράφηκαν γύρω από άξονες συζήτησης οι οποίοι εντοπίζονται στα εξής ερωτήματα:

- Δημογραφικά στοιχεία,
- Αντιδράσεις απέναντι στο Μονοτονικό Σύστημα,
- Αντιμετώπιση της ίδρυσης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου, των ΤΕΙ(ένας ερωτώμενος είναι απόφοιτος ΤΕΙ), αλλά και της γενικότερης έμφασης απέναντι στην τεχνολογική εκπαίδευση,
- Έμφαση στην Τεχνολογική εκπαίδευση,
- Αντίκτυπος της δημιουργίας των δεσμών στους μαθητές,
- Γενικότερη στάση απέναντι στις μεταρρυθμίσεις,
- Εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών,
- Μεταρρυθμίσεις και ευρωπαϊκά πρότυπα,
- Προσωπική τοποθέτηση απέναντι στις μεταρρυθμίσεις και την μετέπειτα πορεία.

5.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις άντρες, η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 50-62 έτη. Ο ένας εξ αυτών είναι απόφοιτος ΤΕΙ, οι δυο είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου και ο τέταρτος είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου και κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου. Βάση της ηλικίας τους, οι τρεις εξ αυτών την περίοδο που μελετάται ήταν μαθητές γυμνασίου ή λυκείου και ο ένας φοιτητής.

5.3 Ανάμεικτες αντιδράσεις απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η πρώτη θεματική ενότητα πραγματεύεται τις αντιδράσεις του συνόλου απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Με ποιον τρόπο, οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, επηρέασαν τους τότε μαθητές-φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της;). Αναλυτικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντούν οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης (εφαρμογή Μονοτονικού συστήματος, κατάργηση της ποδιάς, ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου και των ΤΕΙ, έμφαση στη Τεχνολογική εκπαίδευση, δημιουργία τεσσάρων δεσμών) επηρέασαν τους τότε μαθητές-φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των μαθητών, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της.

Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν από την εφαρμογή του Μονοτονικού Συστήματος, την κατάργηση της ποδιάς και του θεσμού Επιθεωρητή, από τους συνεντευξιαζόμενους παρατηρούνται διαφορές απόψεις. Σε ότι αφορά το Μονοτονικό από δυο συνεντευξιαζόμενους προκύπτει πως δεν άρεσε η κατάργησή του σε αυτούς που είχαν ακολουθήσει τη κλασσική κατεύθυνση, είτε στους λόγιους και τους αρχιολάτρεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συνεντευξιαζόμενος *«Επιπρόσθετα της κομματικής σκοπιμότητας και του πολιτικού δόλου οι αντιδράσεις στηρίχθηκαν κυρίως από τους λόγιους και αρχιολάτρεις σε ότι αφορά το μονοτονικό»*. Ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι υπήρχε ένας

προβληματισμός διότι όπως αναφέρει χαρακτηριστικά *«θεωρήθηκε δύσκολη η μετάβαση αφού έπρεπε να μάθουμε και να συνηθίσουμε το καινούριο σύστημα»* ενώ ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει, σε αντίθεση με τον προηγούμενο, ότι *«το Μονοτονικό διευκόλυνε στον γραπτό λόγο»*.

Σε ότι αφορά την κατάργηση της ποδιάς μάλλον υπήρχε καθολική αποδοχή από το μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο από μία απάντηση φαίνεται ότι η κατάργηση της ποδιάς δεν άρεσε στους γονείς και από άλλη μία ότι δεν άρεσε στους συντηρητικούς και θρησκευόμενους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται *«η ποδιά υπερασπίστηκε από θρησκευόμενους και συντηρητικούς ανθρώπους»*.

Η κατάργηση του επιθεωρητή, από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι και αυτή είχε θετικές αντιδράσεις, καθώς σύμφωνα με έναν συνεντευξιαζόμενο *«ο επιθεωρητής ήταν μία αυταρχική μορφή, ενώ ο σχολικός σύμβουλος είχε πιο πολύ συμβουλευτικό ρόλο»* ή σύμφωνα με μία άλλη άποψη *«η κατάργηση του επιθεωρητή μας απάλλαξε από τον «μπαμπούλα»»*. Ωστόσο υπάρχει και ένας συνεντευξιαζόμενος (ο μεγαλύτερος σε ηλικία) ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι υπέρ του θεσμού του Επιθεωρητή, υποστηρίζοντας ότι *«ως προς τον Επιθεωρητή, η άποψη μου, είναι εκ των υστερών και είμαι υπέρ του θεσμού του Επιθεωρητή, τότε όμως το γενικό κλίμα οδηγούσε στη σκέψη της κατάργησης του»*.

Αναφορικά με την ίδρυση του Πολυκλαδικού Λυκείου και των ΤΕΙ, παρά το γεγονός ότι πρόκειται, όπως διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις, ως μια μεγάλη αλλαγή, διότι τα ιδρύματα αυτά συνδύαζαν τη θεωρία με την πράξη, ωστόσο σύμφωνα με τους ερωτώμενους δεν άλλαξαν πολλά πράγματα. Προς επιβεβαίωση αυτής της άποψης ένας συνεντευξιαζόμενος δήλωσε χαρακτηριστικά ότι *«Θεωρώ ότι αντιμετωπίστηκε ως μια μεγάλη αλλαγή, αλλά χωρίς μεγάλη ουσία, γιατί επί της ουσίας και εκ των υστερών, αποδεικνύεται ότι δεν άλλαξε τίποτα»* ενώ σύμφωνα με μία άλλη άποψη *«Η ίδρυση των ΤΕΙ και των Πολυκλαδικών έδωσε έξτρα εισόδημα στις αντίστοιχες περιοχές. Όμως σαν θεσμός, από την εμπειρία μου δεν θεωρώ ότι βελτίωσε το εκπαιδευτικό τοπίο διότι η αγορά εργασίας απορροφούσε, ως επί το πλείστον, απόφοιτων Πανεπιστημίων, εις βάρος των ΤΕΙ που είχαν και ελλείψεις γνώσεις αλλά και λιγότερα έτη σπουδών»*. Ωστόσο ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε ότι, παρά το γεγονός ότι *«τα ΤΕΙ πήγαν να ανταγωνιστούν τις Πολυτεχνικές και Γεωπονικές σχολές χωρίς βέβαια να τα καταφέρουν, τα πολυκλαδικά λύκεια παρείχαν ουσιαστική εκπαίδευση»* λέγοντας χαρακτηριστικά *«Όσους ήξερα ότι σπούδασαν εκεί ήταν δυνατοί απόφοιτοι»*. Αυτή η έμφαση στην Τεχνολογική εκπαίδευση φαίνεται, σύμφωνα με μία

άποψη, πώς αντιμετωπίστηκε θετικά ή «άρεσε» στους αδύναμους μαθητές ή σε μαθητές που δεν έμεναν στην πόλη και δεν είχαν τη δυνατότητα να πηγαίνουν σε φροντιστήρια, διότι θα μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Αντίθετα τους υπόλοιπους μάλλον τους άφησε αδιάφορους ή δεν τους επηρέασε καθόλου. Μάλιστα ένας συνεντευξιαζόμενος δήλωσε ότι *«Διαπιστώθηκε ότι ήταν δύσκολο να βρεις δουλειά από τα ΤΕΙ και η πραγματικότητα έδειξε ότι η αποφοίτηση από τα ΤΕΙ για τον απόφοιτο δεν είχε την ίδια μεταχείριση με έναν του Πανεπιστημίου διότι ένας εργοδότης θα επέλεγε σαν εργαζόμενο απόφοιτο Πανεπιστημίου και όχι έπο ΤΕΙ. Οι περισσότεροι από αυτούς απορροφήθηκαν στο δημόσιο τομέα με το πτυχίο των ΤΕΙ να έχει τον τελευταίο λόγο για την εργασία»*.

Τέλος, σε ότι αφορά τη δημιουργία τεσσάρων δεσμών οι τρεις από τους τέσσερις συνεντευξιαζόμενους υποστηρίζουν ότι η εξέλιξη αυτή αντιμετωπίστηκε θετικά και μάλιστα ο ένας εξ' αυτών υποστηρίζει ότι *«κατά τη γνώμη μου είναι ο καλύτερος θεσμός»*. Ωστόσο ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος όντας φοιτητής εκείνη την περίοδο υποστηρίζει ότι *«Δεν το είχα παρακολουθήσει διότι τότε ήμουν φοιτητής, ωστόσο θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα παλινωδούσε διαρκώς, διότι δεν συνδεόταν η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, κάτι το οποίο συνεχίζει να συμβαίνει και στις μέρες μας»*.

5.4 Θετική στάση αλλά με επιφύλαξη απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,

Η δεύτερη θεματική ενότητα πραγματεύεται τη στάση που υιοθετήθηκε απέναντι στις μεταρρυθμίσεις και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποια στάση υιοθετήθηκε απέναντι στις μεταρρυθμίσεις;). Πιο αναλυτικά, το δεύτερο ερευνητικό ερωτήματα απαντάται από την πέμπτη ερώτηση της συνέντευξης, η οποία είναι *«Γενικότερα ποια ήταν η στάση απέναντι στις μεταρρυθμίσεις της εποχής»*.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, γενικότερα, το κλίμα ήταν θετικό απέναντι στις μεταρρυθμίσεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν αντιδράσεις. Όπως υποστηρίζει ένας ερωτώμενος *«Η στάση δεν ήταν αρνητική. Όλοι καταλάβαιναν ότι η μεταρρύθμιση ήταν κάτι το χρήσιμο, αλλά δεν καταλάβαιναν προς ποια κατεύθυνση θα έπρεπε να πάει.*

Πάντα η ιδέα των φροντιστηρίων ήταν αυτή που ανέτρεπε το δόγμα της δωρεάν παιδείας». Ο ερωτώμενος δηλαδή συμφωνεί με το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε(αυτό υπέρ της αλλαγής). Παρόμοια είναι και η απάντηση ενός άλλου ερωτώμενου ο οποίος αναφέρει ότι «Θεωρώ γενικότερα ότι δεν υπήρχαν έντονες ή ακραίες αντιδράσεις από τον κόσμο, την κοινωνία γενικότερα, διότι και με τη τότε κυβέρνηση έπνεε ένα πνεύμα προοδευτικότητας και γενικότερης αλλαγής, κάτι το οποίο ίσως είχε ανάγκη ο κόσμος την περίοδο εκείνη. Βέβαια, όπως είπα και παραπάνω δεν είχαν όλες οι μεταρρυθμίσεις την ίδια αντιμετώπιση, άλλες ο κόσμος τις έβλεπε θετικά, άλλες με επιφυλακτικότητα και άλλες με προβληματισμό. Ωστόσο, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα θα μπορούσα να πω ότι δεν ήταν αρνητική απέναντι στις μεταρρυθμίσεις». Ωστόσο σύμφωνα με τους άλλους δυο ερωτώμενους υπήρχαν αρκετές επιφυλάξεις ή διάφορες καταστάσεις συνέβαλαν στο να περάσει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χωρίς η κοινωνία να δώσει την ανάλογη βαρύτητα. Πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά τις επιφυλάξεις, ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρει ότι «Γενικότερα, υπήρχαν αρκετές επιφυλάξεις. Κάποιοι αντιμετώπιζαν θετικά τις μεταρρυθμίσεις, κάποιοι άλλοι, όπως για παράδειγμα, οι πιο συντηρητικοί της εποχής δεν τις έβλεπαν και τόσο θετικά». Περαιτέρω, σε ότι αφορά τις διάφορες καταστάσεις που συνέβαλαν στο να περάσει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χωρίς η κοινωνία να δώσει την ανάλογη βαρύτητα, αυτές ήταν σύμφωνα με τα λεγόμενα του ερωτώμενου «η αύξηση του βιοτικού επιπέδου των Ελλήνων (υπήρχαν αυξήσεις στους μισθούς και στις συντάξεις που οδηγούσαν σε μια γενικότερη ευημερία) με αποτέλεσμα η κοινωνία να μη δώσει μεγάλη σημασία στο θέμα της εκπαίδευσης και οι μεταρρυθμίσεις να μη τύχουν της ανάλογης σημασίας.»

5.5 Σύνδεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η τρίτη θεματική ενότητα πραγματεύεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα είχαν επηρεαστεί από την ένταξη της ώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν είχαν επηρεαστεί από την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση;). Αναλυτικότερα, στο ερώτημα αυτό απαντούν οι ερωτήσεις έξι και επτά της συνέντευξης («Με τους καθηγητές σας, συζητούσατε για τα εκπαιδευτικά συστήματα

άλλων χώρων, ώστε να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές;» και «Θεωρείτε ότι οι μεταρρυθμίσεις αποτελούσαν συνέπεια της ένταξης της χώρας στην ΕΕ και της προσπάθειάς της να ακολουθήσει τα ευρωπαϊκά πρότυπα;»).

Από τις απαντήσεις δυο συνεντευξιαζόμενων προκύπτει ότι την εποχή εκείνη δεν επιτρεπόταν η συζήτηση μεταξύ καθηγητών και μαθητών σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χώρων με την αιτιολογία είτε ότι ήταν *«άλλες εποχές τότε»* ή ότι *«δεν υπήρχαν αποκλίσεις από τη διδασκαλία»* με την έννοια ότι δεν υπήρχε περιθώριο για συζητήσεις πέραν του μαθήματος. Η απάντηση του τρίτου συνεντευξιαζόμενου είναι σύμφωνη με τις δυο προηγούμενες παρατηρώντας, ωστόσο, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης την εποχή εκείνη ήταν πολύ διαφορετικά από αυτά της Ελλάδας, διότι χρησιμοποιούσαν μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ωστόσο, ο τέταρτος συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι συζητούσαν τέτοια θέματα και μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«με εντολή του Υπουργείου σε κάθε σχολείο οργανώνονταν ημερίδες με σκοπό οι μαθητές να διατυπώσουν προτάσεις. Οι δε καθηγητές που είχαν υπηρετήσει στο Εξωτερικό μας περιέγραφαν το εκεί σύστημα»*.

Σε ότι αφορά τη σχέση των μεταρρυθμίσεων με τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης δυο από τους τέσσερις συνεντευξιαζόμενους υποστηρίζουν ότι δεν είχαν σχέση οι μεταρρυθμίσεις με την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά *«συνέπεσε με την είσοδο της χώρας στην ευρωπαϊκή οικογένεια»* ή *«ήταν μάλλον ανάγκη της εποχής, διότι είχε έρθει η ώρα της αλλαγής»*. Οι άλλοι δυο συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι οι μεταρρυθμίσεις ήταν αποτέλεσμα της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, ο ένας από τους συνεντευξιαζόμενους που υποστήριξε αυτήν την άποψη, ανέφερε ότι *«Θεωρώ πώς ναι, ας μη ξεχνάμε ότι η Ελλάδα έγινε μέλος της ΕΕ το 1981. Η προσπάθεια της να ακολουθήσει την Ευρώπη, να προωθήσει τον εκσυγχρονισμό και να δημιουργήσει περισσότερο μορφωμένους και παραγωγικούς ανθρώπους συνέβαλαν σε όλες αυτές τις μεταρρυθμίσεις»*. Ακολούθως ο επόμενος συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε ότι *«Βέβαια, σαφώς συνδεόταν με την ένταξη στην Ευρωπαϊκή κοινότητα γιατί οι οικονομικά εύρωστες χώρες της κοινότητας επέβαλλαν τους όρους (εργασιακούς και οικονομικούς) στις οικονομικά ασθενέστερους»*.

5.6 Προσωπικό βίωμα των μεταρρυθμίσεων

Η τέταρτη θεματική ενότητα πραγματεύεται το πώς βίωσε ο κάθε συνεντευξιαζόμενος σε προσωπικό επίπεδο, αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πώς αυτές επηρέασαν τη μετέπειτα πορεία του. Η θεματική αυτή ενότητα απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (Σε προσωπικό επίπεδο, πώς ο κάθε συνεντευξιαζόμενος/η βίωσε αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πώς αυτές επηρέασαν τη μετέπειτα πορεία του;). Αναλυτικότερα, το ερώτημα αυτό απαντάται από την τελευταία ερώτηση της συνέντευξης η οποία αναφέρει: «Εν τέλει, έπειτα από το μεγάλο αριθμό των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων, η προσωπική σας πορεία, πώς θεωρείτε ότι ενδεχομένως επηρεάστηκε;».

Από τις απαντήσεις δυο συνεντευξιαζόμενων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επηρέασαν με θετικό πρόσημο τους συγκεκριμένους συνεντευξιαζόμενους. Ο πρώτος από τους συνεντευξιαζόμενους που υποστηρίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις τον επηρέασαν θετικά δήλωσε ότι *«Εγώ ήμουν μαθητής του Γενικού Λυκείου τότε και θεωρώ ότι το σύστημα των δεσμών διευκόλυνε την εισαγωγή μου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»*. Ακολούθως, ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος που είχε την ίδια άποψη σημείωσε ότι η προσωπική του πορεία θεωρεί ότι επηρεάστηκε θετικά, διότι όπως υπογραμμίζει όλες οι αλλαγές έπρεπε να γίνουν.

Φυσικά, σύμφωνα με την αντίθετη άποψη, ένας συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να αποφανθεί ότι επηρεάστηκε θετικά λέγοντας ότι *«Η αλλαγή των ΚΑΤΕ σε ΤΕΙ δεν θεωρώ ότι μου προσέφερε επιπλέον ευκαιρίες –πλεονεκτήματα όσο αφορά την αγορά εργασίας. Στην ουσία ήταν ένα πτυχίο – τίτλος άνευ ουσιαστικής αξίας. Συνεπώς δεν μπορώ ότι επηρεάστηκε η πορεία θετικά από όλες αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις»*.

Τέλος, σύμφωνα με τα λεγόμενα του τέταρτου συνεντευξιαζόμενου δεν μπορεί να γνωρίζει πώς θα ήταν η κατάσταση του αν ήταν το παλιό σύστημα Κλασικό – πρακτικό λύκειο, αναφέροντας ότι *«Όπως όλοι οι άνθρωποι έδωσα πανελλήνιες εξετάσεις και εισήλθα σε ΑΕΙ με τη δεύτερη προσπάθεια. Πάντα πίστευα ότι η έκθεση δεν είναι συμβατό μάθημα στην πρώτη και δεύτερη δέσμη. Δεν ξέρω πως θα ήταν η κατάσταση μου αν ήταν το παλιό σύστημα Κλασικό – πρακτικό λύκειο»*.

Κεφάλαιο 6. Διαπιστώσεις, Περιορισμοί, Μελλοντικές Προτάσεις

6.1 Διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις ατόμων (που εκείνη την περίοδο ήταν μαθητές ή φοιτητές) για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη χρονική περίοδο 1982/85. Ποιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν να μελετηθούν οι μεταρρυθμίσεις σε σχέση με την γλώσσα, τα σχολικά βιβλία, την τεχνική εκπαίδευση και γενικότερα το είδος της πολιτικής που η τότε κυβέρνηση ήθελα να διαμορφώσει.

Είναι γεγονός, ότι την περίοδο εκείνη κυριαρχούσε μία «θεσμική ευφορία» στην εκπαίδευση η οποία αποτυπώθηκε σε δυο κύματα παρεμβάσεων (1982 και 1985). Οι αλλαγές που έλαβαν χώρα αφορούσαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και είχαν ως βασικό στόχο τον «εκδημοκρατισμό» με την έννοια της αλλαγής των σχέσεων που ρυθμίζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και με τη μορφή της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή τη δυνατότητα για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους, ανεξαρτήτου της γεωγραφικής- κοινωνικής προέλευσης ή του φύλου. Ως εκ τούτου, οι αλλαγές είχαν σκοπό να διορθώσουν μακροχρόνιες και βασικές καταστάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα η μη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή, ο συγκεντρωτισμός, ο θεωρητικός χαρακτήρας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο αυταρχικός χαρακτήρας της διδασκαλίας (Κουλούρη, 2008). Αυτός ο αυταρχικός χαρακτήρας της διδασκαλίας αποτυπώνεται στις απαντήσεις τριών ερωτώμενων, οι οποίοι υποστήριζαν ότι εκείνη την εποχή δεν συζητούσαν για εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών με την έννοια ότι δεν υπήρχε περιθώριο για συζητήσεις, δηλαδή δεν υπήρχαν αποκλίσεις, πέραν του μαθήματος.

Από τις πρώτες σημαντικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν η κατάργηση της ποδιάς –η οποία όπως προκύπτει από την έρευνα είχε μάλλον καθολική αποδοχή από το μαθητικό πληθυσμό, ωστόσο ενδεχομένως να μην άρεσε στους γονείς και στους πιο συντηρητικούς της κοινωνίας- και εν συνεχεία τη δεύτερη μεγάλη τομή της ίδιας περιόδου συνιστά η ψήφιση του νόμου 1268/82, γνωστού ως νόμου-πλαισίου για τα πανεπιστήμια. Με το νόμο αυτόν, που σύμφωνα με μετέπειτα δημοσιεύματα του ηλεκτρονικού τύπου πολεμήθηκε σφόδρα στα πανεπιστήμια αλλά και στις δικαστικές

αίθουσες, καταργήθηκε η έδρα, κατοχυρώθηκε το πανεπιστημιακό άσυλο και καθιερωθήκαν οι δημοκρατικές διαδικασίες λειτουργίας των πανεπιστημίων μέσα από την ισότιμη συμμετοχή όλων των φορέων της πανεπιστημιακής ζωής (Κουλούρη, 2008). Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002), η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων για τη μόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών, αποτελεί ιστορική απόφαση. Η ενέργεια αυτή δικαίωσε τους πολυετείς αγώνες του διδασκαλικού κόσμου και αποτέλεσε την αφετηρία για την απόκτηση επιστημονικής ταυτότητας από τον Έλληνα δάσκαλο και νηπιαγωγό (Μπουζάκης, 2002).

Επίσης, στους νέους δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς ανήκει και αυτός του σχολικού συμβούλου, όπου σύμφωνα με τον Φράγκο (όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2002) η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η θέσπιση του σχολικού συμβούλου αποτελεί ένα καίριο μέτρο για τη δημοκρατική διάρθρωση της εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση φαίνεται να κινούνται και οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων οι οποίοι με εξαίρεση έναν υποστήριξαν ότι η κατάργηση του Επιθεωρητή είχε θετικές αντιδράσεις.

Περαιτέρω με το νόμο 1404/1983 ιδρύονται τα Τεχνολογικά εκπαιδευτικά Ιδρύματα τα οποία σε συνδυασμό με την ίδρυση του Πολυκλαδικού Λυκείου στη συνέχεια έδωσαν έμφαση στην τεχνολογική εκπαίδευση. Οι ενέργειες αυτές αν και επρόκειτο για μεγάλες αλλαγές από τις συνεντεύξεις παρατηρείται ότι επί της ουσίας δεν άλλαξαν και πολλά πράγματα στην εκπαίδευση. Επομένως, σαν μεταρρυθμίσεις ενδεχομένως αγκαλιαστήκαν από τους αδύναμους μαθητές ή τους μαθητές που δεν βρίσκονταν στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ άφησαν αδιάφορους τους καλούς μαθητές.

Όπως υποστηρίζει η Κουλούρη (2008), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της υπό μελέτη εποχής εντάχθηκε από την αρχή στους βασικούς στόχους της τότε κυβέρνησης και έγινε αντιληπτή ως ένας μοχλός κοινωνικής αλλαγής. *«Η εισηγητική έκθεση του νόμου-πλαισίου για τα ΑΕΙ υποστήριζε ότι «η λαϊκή εντολή που δόθηκε στην κυβέρνηση για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό είναι και εντολή για τον αντίστοιχο μετασχηματισμό στην παιδεία»* (Κουλούρη, 2008). Η παλαιά έννοια της «μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση συναντά επομένως, μετά το 1981, την έννοια της «αλλαγής» στην κοινωνία και οι εκπαιδευτικές αλλαγές εντάσσονται στην προοπτική των κοινωνικών αλλαγών. Αυτή η έννοια της αλλαγής εντοπίζεται στις απαντήσεις δυο συνεντευξιαζόμενων οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν σχετίζονταν με την ευρωπαϊκή κοινότητα αλλά έγιναν διότι είχε έρθει η ώρα της αλλαγής.

Στη δεύτερη φάση των μεταρρυθμίσεων, κατά το έτος 1985, καθιερώθηκε, μεταξύ άλλων, η το μονοτονικό σύστημα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ως το πιο λογικό, πρακτικό και οικονομικό σύστημα γραφής, με την ταυτόχρονη αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους (Κουλούρη, 2008). Το γεγονός ότι το μονοτονικό ήταν πιο πρακτικό και διευκόλυνε το γραπτό λόγο εντοπίστηκε σε μία συνέντευξη, ενώ σύμφωνα με άλλους συνεντευξιαζόμενους η μεγάλη αυτή αλλαγή δεν άρεσε σε αυτούς που είχαν ακολουθήσει την κλασική κατεύθυνση. Γενικότερα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι από τις συνεντεύξεις αντλείται ότι υπήρχε ένας προβληματισμός όσο αφορά το μονοτονικό.

Συνοψίζοντας, με βάση τους συνεντευξιαζόμενους το γενικότερο κλίμα απέναντι στις μεταρρυθμίσεις ήταν θετικό χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν αντιδράσεις. Στο πώς οι μεταρρυθμίσεις αυτές επηρέασαν τον κάθε ερωτώμενο, υπάρχουν όλες οι απόψεις, δηλαδή κάποιοι αποφαίνονται ότι οι μεταρρυθμίσεις επηρέασαν θετικά, άλλοι απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν και ένας ότι δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι επηρεάστηκε θετικά. Οι διαφορετικές αυτές απόψεις έγκειται ενδεχομένως στις βλέψεις που είχε ο καθένας όσο αφορά την εκπαίδευση ή το πεδίο γνώσεων που ήθελε να ακολουθήσει.

Ολοκληρώνοντάς την κριτική προσέγγιση της περιόδου εκείνης, αξίζει να αναφερθούν κάποιες επιγραμματικές επισημάνσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002), εντοπίζονται στα εξής σημεία:

«(α) «οι παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση την περίοδο 81-85 αποτελούν την πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά την απελευθέρωση και καλύπτουν το σύνολο των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών της»,

(β) «η μεταρρύθμιση καλύπτει ένα διττό στόχο, από τη μία ολοκληρώνει την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση που εκκρεμούσε από τις αρχές του αιώνα (άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, σύνδεση της εκπαίδευσης με τις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της χώρας, εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων κτλ), ικανοποιώντας έτσι τα αιτήματα του εκπαιδευτικού (αστικού) δημοτικισμού και από την άλλη, προχωρεί θεσμικές αλλαγές (νόμος για τα ΑΕΙ, σχολικός σύμβουλος, λειτουργία πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, Πολυκλαδικά Λύκεια κτλ) που έχουν ενσωματωμένη μια μετασχηματιστική –σοσιαλιστική δυναμική»» (Μπουζάκης, 2002, σελ 177).

Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι φωτίζει τις πεποιθήσεις της τότε κοινωνίας απέναντι στις μεταρρυθμίσεις της εποχής και

συνεισφέρει στην ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα στην κατανόηση και στην εμπάθυνση του θέματος.

6.2 Περιορισμοί έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν η ηλικία. Συγκεκριμένα, λόγω της φύσης του ερευνητικού θέματος έπρεπε να εντοπιστούν άτομα συγκεκριμένης ηλικίας. Επιπλέον, τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας και εξαιτίας αυτού του τρόπου επιλογής, τα άτομα, βρίσκονταν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή που διευκόλυνε τον ερευνητή. Ακόμα, εξαιτίας της παλαιότητας του θέματος, οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν σύντομες, γεγονός που δεν επιτρέπει τη μεγάλη ανάλυση. Εξαιτίας της ποιοτικής έρευνας, το δείγμα της έρευνας ήταν τέσσερα άτομα, σε μια προσπάθεια να παρουσιάσουν από συγκεκριμένη οπτική γωνία του κάθε ερωτώμενου την τότε κατάσταση.

6.3 Μελλοντικές προτάσεις

Οι μεταρρυθμίσεις της τότε εποχής αλλά και της προηγούμενης ήταν από τις πιο σημαντικές στον εκπαιδευτικό χώρο. Επομένως, θα μπορούσε μία νέα έρευνα να συμπεριλάβει και τις δυο δεκαετίες των μεταρρυθμίσεων και με ένα συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων, ποσοτικής και ποιοτικής, να αναδείξει και να συγκρίνει τις απόψεις και την στάση της τότε κοινωνίας απέναντι σε αυτές τις καίριες αλλαγές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2018). *Ευρωπαϊσμός Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

Βασιλόπουλος, Α. & Σταμέλος, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Γκουντάρα, Τζ. & Γιάκομπς, Σ. (2012). *Διαπολιτισμική Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Δούρος, Π. (2017). Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 08 Μαΐου, 2022, από [echrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Paul-Douros/publication/320566465_E_Technike_Epangelmatike_Ekpaideuse_sten_Ellada/links/59ee27230f7e9b36957597fc/E-Technike-Epangelmatike-Ekpaideuse-sten-Ellada.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul-Douros/publication/320566465_E_Technike_Epangelmatike_Ekpaideuse_sten_Ellada/links/59ee27230f7e9b36957597fc/E-Technike-Epangelmatike-Ekpaideuse-sten-Ellada.pdf)

Ευρωπαϊκή Ένωση. (χ.χ α). *Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2022 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A11997E149>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (χ.χ β). *Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2022 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A12002E150>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (χ.χ γ). *Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου, 2022 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>

Θεοδωρακόπουλος, Ι.Ν., (1975). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Τόμος Δ', βιβλίο 3. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [ebook].

Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2022, από [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://eclass.uowm.gr/module/document/file.php/NURED263/%CE%8A%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%B7%20%26%20%CE%A0%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CF%](https://eclass.uowm.gr/module/document/file.php/NURED263/%CE%8A%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%B7%20%26%20%CE%A0%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CF%)

8C%CF%82%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9
%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4
%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD
%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82%202015%20boo
k.pdf

- Ιωακειμίδης, Π. (1998). *Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνικό κράτος*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών*. Αθήνα : Κριτική.
- Κάτσικας, Χ. &Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κορρές, Κ. (2011). Σημειώσεις μαθήματος «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας». Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2022 από http://www.kkorres.mysch.gr/htmlinks/research_methods.htm
- Κουλούρη, Χ. (2008). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κοινωνική αλλαγή. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2022, από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/ekpraideytiki-metarrythmisi-kai-koinwniki-allagi/>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση*, 46(1), 88-98. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2022, από <chrome-extension://efaidnbnmnnibrcajpcglclefindmkaj/https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>
- Μαραβέγιας, Ν. (Επιμ.). (2007). *Νέα ευρωπαϊκή ένωση -οργάνωση και πολιτικές 50 χρόνια*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο
- Μαραβέγιας, Ν. (Επιμ.). (2016). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, Εξέλιξη, Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ
- Μεταξούδης, Ελ. (χ.χ.). *Η εκπαίδευση στην μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ανάλυση των εκπαιδευτικών διεργασιών και πολιτικών μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '50*.

Ανακτήθηκε 11 Μαΐου, 2022, από

https://www.academia.edu/37867846/%CE%97_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE

- Μητρόπουλος, Γ.Φ. (2012). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/12_Mitropoulos.pdf
- Μπαγάκης, Γ. (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1998*. Αθήνα: Gutenberg
- Πασιάς, Γ. & Παντίδης, Στ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006) (δεύτερος τόμος)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Ρουσσάκης, Ι. & Γκόβαρης, Χ. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές Στην Εκπαίδευση*. 1st ed. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.
- Τσαούσης, Δ. (1998). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1982). *Οδηγίες για την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2022 από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00030&tab=02>
- Χυτοπούλου-Παππά, Ε. (2007). *Ελλάδα Και Ευρωπαϊκή Ένωση 1981-2006*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης

Ξενόγλωσση

- An introduction to the Greek Education System, (n.d.). Ανακτήθηκε 23 Απριλίου, 2022, από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oecd-report/oecd-report-ch3.pdf
- Burgess, W.E., 1989. An atlas of freshwater and marine catfishes. A preliminary survey of the Siluriformes. T.F.H. Publications, Inc., Neptune City, New Jersey (USA).
- Flouris, G. & Pasiadis, G. (2003). A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002) trends, challenges, and perspectives. *European Education*, 35(3), 73-90. DOI: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934350373>
- Foukas, V. (2018). Challenges in Greek education during thw 1960s: the 1964 educational reform and its overthrow. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 71-93. Retrieved May 05, 2022, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://ikee.lib.auth.gr/record/295905/files/Vassilis%20Foukas.pdf
- Gall, D.M., Borg R.W. & Gall, P.J. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα. Βασικές αρχές*. Nicosia: Πασχαλίδης.
- Georgiadis, N. M. (2011). Greek University: the road to marketization. *Research in Comparative and International Education*, 6(2), 201-221. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.2.201>
- Georgiadis, N.M. (2011). Educational Reforms in Greece (1959-1997) and Hyman Capital Theory. Retrieved April 22, 2022, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/05-2-11.pdf
- Ifanti, A. A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 71-81. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681360601162287>
- Littledyke, M. (1997). Managerial style, the National Curriculum and teachers' culture: responses to educational change in a primary school. *Educational research*, 39(3), 243-262.

Massialas, B. G. (1981). *The educational system of Greece*. University of Michigan Library

Rahman, S. (2016). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. Retrieved December 21, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/309889936_The_Advantages_and_Disadvantages_of_Using_Qualitative_and_Quantitative_Approaches_and_Methods_in_Language_Testing_and_Assessment_Research_A_Literature_Review

Tsakloglou, P. & Cholezas, I. (2005). Education and Inequality in Greece. IZA DP No. 1582. Retrieved April 22, 2022, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://docs.iza.org/dp1582.pdf

Παράρτημα Ι. Έντυπο Συγκατάθεσης

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετεχόντων

Προκείμενου να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα, θα πρέπει να βεβαιώσετε ότι :

• Έχετε αναγνώσει προσεκτικά και σας έχει γίνει κατανοητό το τι περιέχει παρόν Έντυπο Συναίνεσης

• Είχατε την δυνατότητα να θέσετε διευκρινιστικά ερωτήματα, να συζητήσετε ό,τι πιστεύεται πως κρίνεται αναγκαίο σχετικά με την έρευνα και για όποιες απορίες προέκυψαν απαντήθηκαν ικανοποιητικά

• Σας γνωστοποιήθηκε πως η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη και τα όποια στοιχεία δώσετε θα χρησιμοποιηθούν κατά αποκλειστικότητα για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας

• Σας έχει γνωστοποιηθεί πως η συμμετοχή σας στην συγκεκριμένη έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να διατηρήσετε το δικαίωμά σας να πάψετε να συναινείτε οποιαδήποτε στιγμή προτού γίνει η ανάλυση των δεδομένων εγγράφως προς την ερευνήτρια, χωρίς να υπάρξει καμία συνέπεια

• Συναινώ στην ηχογράφηση της συνέντευξης

Ναι

Όχι

Δηλώνω υπεύθυνα πως κάνω αποδεκτή τη συμμετοχή μου στην έρευνα

Όνοματεπώνυμο Συμμετέχοντα:

e-mail:

τηλ:

Υπογραφή Συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Παράρτημα II. Ερωτήσεις Συνέντευξης

A Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Εκπαίδευση:

B Μέρος: Ερωτήσεις για τις Μεταρρυθμίσεις

1 Κατά την περίοδο 1981 - 1985, σημειώθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι σημαντικότερες των οποίων ήταν το Μονοτονικό Σύστημα, η κατάργηση της ποδιάς, η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή κ.α.. Ανατρέχοντας σε εκείνη την περίοδο, ποιες ήταν οι κυριότερες αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν στις παραπάνω μεταρρυθμίσεις;

2 Η ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου και των ΤΕΙ, πώς αντιμετωπίστηκε από το σύνολο της κοινωνίας;

3. Πώς αντιμετωπίστηκε από το σύνολο των μαθητών η έμφαση στη Τεχνολογική εκπαίδευση;

4. Με το νόμο 1566/1985 κατοχυρώθηκε η δημιουργία τεσσάρων δεσμών. Πώς το αντιμετωπίσατε σαν μαθητής;

5. Γενικότερα ποια ήταν η στάση απέναντι στις μεταρρυθμίσεις της εποχής.

6. Με τους καθηγητές σας συζητούσατε για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ώστε να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές;

7. Θεωρείτε ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές ήταν αποτέλεσμα της ένταξης της χώρας στην ΕΕ και της προσπάθειάς της να ακολουθήσει τα ευρωπαϊκά πρότυπα;

8. Εν τέλει, έπειτα από το μεγάλο αριθμό των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων, η προσωπική σας πορεία, πώς θεωρείτε ότι ενδεχομένως επηρεάστηκε;