

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μετέχοντες Σπουδαστές:

Κατσούλας Χρήστος
Κατσανού Ακριβή
Γιαννόπουλος Χάρης

Υπεύθυνη Καθηγήτρια:

Γεωργία Ζαφειροπούλου
Καθηγήτρια εφαρμογών



Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου από το τμήμα Κοινωνικής
Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του
Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. (Τ.Ε.Ι.) ΠΑΤΡΑΣ

ΠΑΤΡΑ, Μάρτιος 1998

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ

2411

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας.

Υπογραφή:

Υπογραφή:

Υπογραφή:

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Έχοντας ολοκληρώσει την πτυχιακή μας εργασία, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που μας βοήθησαν στην ολοκλήρωσή της. Αυτούς που συμμετείχαν υλικά και ηθικά ώστε να κάνουμε πραγματικότητα τους στόχους μας, αυτούς, που συνεργάστηκαν μαζί μας, και συντέλεσαν με τον τρόπο τους στην περάτωση του έργου μας.

Ιδιαίτερα θέλουμε να ευχαριστήσουμε:

Τους γονείς μας για την υλική και ηθική συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεράτωσης της εργασίας, την υπεύθυνη για την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας Κ^α Γεωργία Ζαφειροπούλου, Καθηγήτρια Εφαρμογών, για τη βοηθητική συνεργασία και την αμέριστη συμπαράστασή της. Επίσης τον κ^ο Ανδρέα Ζωγράφου για την κατευθυντική βοήθεια με τις βιβλιογραφικές του μελέτες και έρευνες.

Γενικότερα όλους τους καθηγητές μας.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται κατά πρώτο λόγο με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και κατά δεύτερο λόγο με την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικής υπηρεσίας στα σχολεία.

Η μελέτη αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα και προσπαθεί να παρουσιάσει, συλλέγοντας και συνδυάζοντας πληροφορίες, τη δομή, την «πολιτική» και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζοντας τα υπέρ και τα κατά του.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, το πρόβλημα και το σκοπό της μελέτης, επίσης την εννοιολογική σημασία βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην πτυχιακή εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία και στον τρόπο συγγραφής της εργασίας μας, πώς συλλέχθηκαν οι πληροφορίες μας και με πιο τρόπο καταχωρήθηκαν μέσα σ' αυτή.

Στο τρίτο κεφάλαιο κάνουμε μια ανασκόπηση άλλων μελετών και συγγραμμάτων και ασχολούμαστε ιδιαίτερα με την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης καθώς και με την ιδεολογία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Γίνεται εκτενής αναφορά στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία καθώς και στους παράγοντες που οφείλονται οι δύο καταστάσεις.

Παρουσιάζονται επίσης οι θεωρίες της κοινωνικής ανισότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται με λεπτομερή τρόπο οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των νέων και δίνεται ιδιαίτερη βάση στις οικονομικές συνθήκες, στην επαγγελματική θέση του πατέρα ή της μητέρας, το μορφωτικό

επίπεδο των γονέων, το παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον καθώς και το ρόλο του δασκάλου - παιδαγωγού.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην κοινωνική εργασία στα σχολεία, στην εφαρμογή της και στους στόχους της. Δίνεται προτεραιότητα στις μορφές και τα πρότυπα συνεργασίας των δύο θεσμών.

Αναλυτικά σε όλα τα στάδια παρουσιάζεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και αναλύουμε τα συμπεράσματα και τις γενικές προτάσεις για την επίλυση του ζητήματος.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ. 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Β. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	5
Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	6
Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	13
-------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Α. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	14
Α.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
Α.1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	15
Α.2. ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	20
Α.3. ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.	25
α. Περίοδος 1821-1976	25
β. Μεταρρύθμιση του 1976.	27
γ. Μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985.	30
δ. Μεταρρυθμίσεις της περιόδου '85-'97.	37
Β. Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	38
Β.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ.	41
Β.1.1 Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση.	41
Β.1.2. Έκθεση Κούλμαν.	47

B.1.3. Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση.	53
B.1.3.1. Σχολική αποτυχία (Καθυστέρηση) .	55
B.1.3.2. Η επίδοση.	57
Γ. ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	59
Γ.1. Φονξιοναλιστική Ερμηνεία.	61
Γ.2. Η ερμηνεία των Ριζοσπαστών.	65
Γ.3. Η θεωρία του Μορφωτικού Κεφαλαίου	67
Γ.4. Η Μαρξιστική ερμηνεία και ο ρόλος του σχολείου στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

A. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ.	75
A.1. Οικονομικές συνθήκες.	76
A.2. Συνθήκες Περιβάλλοντος.	77
A.3. Η επαγγελματική θέση του πατέρα ή της μητέρας.	78
A.4. Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια και η σειρά στην γέννηση.	80
A.5. Το Μορφωτικό επίπεδο των γονέων.	82
A.6. Οι σχέσεις γονέων και παιδιών και ο τρόπος διαπαιδαγώγησής τους.	83
A.7. Το παθολογικό οικογενειακό πριβάλλον.	85
A.8. Ο ρόλος του ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΔΑΣΚΑΛΟΥ.	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

A. Η κοινωνική εργασία στα σχολεία.	89
A.1. Χαρακτηριστικά κοινωνικής εργασίας στα σχολεία και οπροληπτικός της (ρόλος) χαρακτήρας.	91
α. Συνεργασία με τους δασκάλους.	93
β. Συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου.	94
γ. Συμμετοχή στις συσκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας.	94
A.2. Η "σχολική κοινωνική εργασία".	96

A.3. Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Η δομική και πολιτική εξάρτηση.	101
A.4. Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας.	103
A.4.1. Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας.	106
B. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	107
B.1. Το πρότυπο της "υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου".	108
B.2. Το πρότυπο της "κριτικής ένταξης".	109
B.3. Το πρότυπο της "απορριπτικής απόστασης".	111
B.4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις.	114
B.5. Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών.	118
B.6. Δυνατότητες συνεργασίας.	120
Γ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ.	128
Γ.1. Κοινωνική εργασία με το παιδί.	131
Γ.2. Κοινωνική εργασία με την οικογενειακή ομάδα.	131
Γ.3. Κοινωνική εργασία με ομάδες.	132
Γ.4. Αρμοδιότητες κοινωνικού λειτουργού σε διαμέσου.	133
Γ.5. Μελέτη του περιβάλλοντος του παιδιού.	133
Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	134
Ε. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	138
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	143

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη των κοινωνιών και η οργάνωση τους στα σύγχρονα βιομηχανικά πρότυπα αύξησε τις ανάγκες και τις ικανότητες που πρέπει να έχουν τα άτομα για να μπορούν να ενταχθούν χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο. Η προετοιμασία των παιδιών λοιπόν γίνεται σήμερα από ειδικευμένα πρόσωπα, τους εκπαιδευτικούς, σε ειδικά ιδρύματα, τα σχολεία. Η οργανωμένη αγωγή και μάθηση έπαψε έτσι ν' αποτελεί προνόμιο μιας μικρής αστικής τάξης και γενικεύτηκε σ' όλα τα στρώματα του πληθυσμού.

Οι κοινωνικές όμως θεωρήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων έδειξαν τις τελευταίες δεκαετίες όπως αναφέρεται στη μελέτη που ακολουθεί, ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται σε μέτριο ποσοστό στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα.

Μέσα απ' την πραγματικότητα αυτή πρόβαλε το δίκαιο αίτημα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση τόσο στις ξένες χώρες όσο και στην Ελλάδα έντονα τα τελευταία κυρίως χρόνια. Η προσπάθεια ν' αποφευχθούν οι κοινωνικές αδικίες που συντελούνται από τους σχολικούς μηχανισμούς χρονολογείται κυρίως από την καθιέρωση της «δωρεάν» παιδείας. Η προσοχή των αρμοδίων έχει στραφεί αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάζοντας συχνά διαφορετικά οργανωτικά μέτρα αποσκοπώντας στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας.

Η μελέτη μας προσπαθεί να μετατοπίσει το «κέντρο βάρους». Πρόκειται για μια εργασία που επισκοπώντας τα πορίσματα βιβλιογραφικών μελετών αλλά και ερευνών (κοινωνιολογικών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών) προσπαθεί να

τεκμηριώσει την άποψη ότι ανισότητες στην εκπαίδευση πρέπει ν' αναζητηθούν τόσο στην οικογένεια, η οποία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτικό της επίπεδο επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών, όσο στο σχολείο το οποίο συντηρεί και διαιωνίζει την αστική ιδεολογία.

Σαν αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία διαφόρων ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων στους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει το άτομο όσον αφορά την προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος τίθεται έτσι η αναγκαιότητα λειτουργίας κοινωνικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση σαν μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις στις ανάγκες και τα προβλήματα όλων όσων συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα.

B. ΠΡΟΒΛΗΜΑ:

Γνωρίζουμε ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τότε που άρχισε να εφαρμόζεται, εμφανίζει αρκετά προβλήματα ως προς την εκπλήρωση των στόχων του που κατά περιόδους έχει θέσει.

Γι' αυτή την «ανεπίτρεπτη» κατάσταση ευθύνονταν διαδοχικά οι εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις που εκπονούσαν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τους τις κοινωνικές ανάγκες του ελληνικού λαού, αλλά και τις εκπαιδευτικές ανισότητες που δημιουργούνταν εξαιτίας της διαφοροποίησης των κοινωνικών στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, στο πρόβλημα αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιούνταν κάθε φορά που άλλαζε και η διακυβέρνηση της χώρας, με αποτέλεσμα κάθε κόμμα που ανέβαινε στην εξουσία να επιβάλλει τους δικούς του εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, επιδεικνύοντας μ' αυτό τον τρόπο την αντίθεσή του προς το εκπαιδευτικό έργο των προηγούμενων ελληνικών κυβερνήσεων.

Αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών ήταν και είναι το εκπαιδευτικό σύστημα να μην έχει μακροπρόθεσμους στόχους και γενικότερα καμία προοπτική στο χρόνο.

Έτσι επικρατεί μια διαρκής αναστάτωση στην ελληνική εκπαίδευση που καθόλου δεν ωφέλησε την εκπλήρωση των ρεαλιστικών στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και την πρόοδο των ελληνικών σχολείων.

Επιπλέον δεν παρατηρείται καμία συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων φορέων για τα εκπαιδευτικά δρώμενα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς δυσaréσκεις που προκαλούν μεγάλη αναστάτωση στην ελληνική εκπαίδευση.

Τέλος, προσπαθώντας να βρούμε τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές πιστεύουμε η έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων μπορεί να επιτευχθεί με τη λειτουργία Κοινωνικής Υπηρεσίας στα σχολεία όπου θα συμμετέχει άμεσα ο Κοινωνικός Λειτουργός δίνοντας απαντήσεις και λύσεις στις ανάγκες των ενδιαφερομένων της σχολικής κοινότητας, μαζί με τη βοήθειά τους.

Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να γίνει μια αναφορά στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα να αναλυθούν οι λόγοι που δεν επιτρέπουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα να έχουν προοπτική μέσα στο χρόνο.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθεί με ποιο τρόπο οι ταξικές ανισότητες που εμφανίζει η ελληνική κοινωνία επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Επιπλέον επιχειρούμε να δείξουμε ότι για την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που εμφανίζονται στα ελληνικά σχολεία, ευθύνεται το

ελληνικό κράτος που αδυνατεί να σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τις κοινωνικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, επιχειρείται να αναλυθεί ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία, καθώς επίσης με ποιο τρόπο η ίδια είναι σε θέση να βοηθήσει την ελληνική εκπαίδευση να ξεπεράσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Για τους παραπάνω λόγους μας δόθηκε η αφορμή να επιλέξουμε το συγκεκριμένο θέμα για την πτυχιακή μας εργασία.

Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

1. Εκπαίδευση
2. Παιδεία
3. Κοινωνικοποίηση
4. Κοινωνία
5. Κουλτούρα
6. Κοινωνική Εργασία
7. Κοινωνική Παιδαγωγική
8. Κοινωνικό σύστημα
9. Οικογένεια
10. Σχολείο
11. Παιδαγωγός - Εκπαιδευτικός
12. Πολιτισμός

ΠΑΙΔΕΙΑ:

Αρχικά εδώ θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες «εκπαίδευση» και «παιδεία».

Ο όρος «παιδεία» χρησιμοποιήθηκε από τους Έλληνες για να περιγράψει ένα ορισμένο τρόπο ανατροφής και ενηλικίωσης. Ο Πλάτωνας ορίζει την έννοια της παιδείας σαν «αγωγή» για την απόκτηση αρετής και γνώσης.

Ο όρος «παιδεία» είναι πολύ περιεκτικός. Είναι ένα σύνολο που περιέχει τη γνώση, την πείρα, τη συμπεριφορά του ατόμου, τις επιρροές του απ' την πολιτιστική του κληρονομιά και το περιβάλλον του (σχολείο, θεσμοί, οικογένεια, άμεσο περιβάλλον). (Π. Κόκκοτας, 1983, στ. 23)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Διαχωρίζοντας την έννοια της «εκπαίδευσης» συμφωνούμε λέγοντας ότι αποτελεί μέρος της παιδείας της προσωπικότητας του ανθρώπου. Σαφώς λοιπόν εκπαίδευση μας παρέχει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και ολοκληρώνεται τυπικά με την αποφοίτηση απ' αυτό. Ο άνθρωπος μπορεί να τείνει να ολοκληρώνει διαρκώς την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων, χωρίς να μπορεί ποτέ να αποκτήσει γενική μόρφωση (Π. Κόκκοτας 1983, στ. 23)

Ο Ντυρκάϊμ ορίζει την εκπαίδευση ως «δράση που κατευθύνεται από τις γενικές των ενήλικων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή έχει σκοπό να προκαλέσει και ν' αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν απ' αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί» (Τσαούσης 1991, στ. 565-6)

Έτσι η έννοια της εκπαίδευσης έχει διπλή μορφή: απ' τη μία η παλαιότερη γενιά εκπαιδεύει τη νεότερη γενιά με μια προδιαγραφόμενη διαδικασία και από την άλλη η κοινωνία με τους θεσμούς της, εκπαιδεύει με το δικό της ιδιαίτερο τρόπο.

Ο Μηλιός (1981) ορίζει την εκπαίδευση ότι είναι οι γνώσεις εκείνες που στόχο έχουν να μεταδώσουν στους εκπαιδευόμενους, πάνω απ' όλα, κάποιες

ηθικές και κοινωνικές αξίες, να τους επιβάλλουν κάποια πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς (Μηλιός 1981, σελ. 27)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ:

Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την κοινωνική αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου. Από τη μια μεριά του κοινωνικού συνόλου αυτό σημαίνει μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς απ' τη μια γενιά στην άλλη. Με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό σύνολο ετοιμάζει τα άτομα για να ενταχθούν στους κόλπους του και να γίνουν αποδεκτά απ' τα άλλα μέλη του.

Απ' την άλλη μεριά των επιμέρους των επιμέρους ατόμων κοινωνικοποίηση σημαίνει αποδοχή της κοινωνικής κληρονομιάς που τους μεταβιβάζεται και εσωτερίκευση των κανονιστικών προτύπων του. (Τσαούσης 1991, σελ. 552).

Είναι η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Πυριωτάκη 1989, στ. 15). Το περιοδικό *American Journal of Sociology* γράφει ότι είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο διαμορφώνεται: σε προσωπικότητα (Πυριωτάκης 1983 στ. 16)

Ο Τ. Πάρσονς ορίζει την κοινωνικοποίηση απλά ως εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί (Πυριωτάκης 1989, στ. 18).

ΚΟΙΝΩΝΙΑ:

Ένα καθολικό, αυτοτελές και οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που έχει συνείδηση της ιδιαίτερης υπόστασής του και συνέχεια στο χρόνο (Τσαούση 1987, σελ 130).

Σύμφωνα με τον Ταίνις είναι μια μορφή κοινωνικού δεσμού που θεμελιώνεται με λογική βούληση, η οποία πηγάζει από την ανάγκη ρύθμισης των σχέσεων σύμφωνα με τους αμοιβαία επιδιωκόμενους σκοπούς. (Τσαούσης 1987, σελ 131).

Το σύνολο των κατοίκων ορισμένης πόλης ή χώρας (Παπαϊωάννου 1978, τόμος 6, σελ. 168).

ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ:

Προέρχεται από την λατινική λέξη «cultura» (που σημαίνει καλλιέργεια της γης) ο πνευματικός πολιτισμός ή η καλλιέργεια, μόρφωση, πνευματική ανάπτυξη. (Λεξικό - Φυτράκης - Τεγόπουλος 1993)

Είναι όρος που αναφέρεται στην κοινωνική κληρονομιά του ανθρώπου. Το περιεχόμενο του άλλοτε ταυτίζεται και άλλοτε συγγενεύει με το περιεχόμενο του όρου.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Επιστημονικός και επαγγελματικός κλάδος για την άσκηση της κοινωνικής πρόνοιας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (ομάδας - κοινότητας) με τη χρήση και τη μορφή μεθόδων και γνώσεων της κοινωνίας, της ψυχολογίας, και των υπολοίπων κοινωνικών επιστημών. Οι εκπαιδευόμενοι επαγγελματίες του κλάδου αυτού ονομάζονται Κοινωνικοί Λειτουργοί. Η Κοινωνική Επιστήμη συνίσταται στην υποβοήθηση της κοινωνικής προσαρμογής, της κοινωνικής ένταξης ή της κοινωνικής αποκατάστασης των ατόμων και για την δραστηριοποίηση των ομάδων, των κοινοτήτων για την από κοινού αντιμετώπιση επιμέρους κοινωνικών προβλημάτων. Η Κοινωνική Επιστήμη διαφέρει από την φιλανθρωπία γιατί είναι υπηρεσία που παρέχεται από ειδικά εκπαιδευμένους επαγγελματίες που αποτελούν αμειβόμενα επαγγελματικά στελέχη δημοσίων ή ιδιωτικών οργανισμών (π.χ. δήμοι, εργοστάσια, ιδρύματα). (Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας 1987, σελ. 143).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ:

Προσανατολίζεται προς την «εργασία σχέσεων». Παρακολουθεί την κοινωνική εξέλιξη και δίνει ολοένα και περισσότερο βάρος σε προβλήματα σχέσεων, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης πράγμα που καθιστά αυτονόητες την «αγωγή», την «παροχή συμβουλών» και τη θεραπεία». Σχετίζεται βασικά μόνο με τα προβλήματα των «περιθωριακών ομάδων» με αποτέλεσμα να «καθορίζονται οι δραστηριότητές της απ' τις ανάγκες της διοίκησης» (Ζωγράφου 1992, Σχ. Κ.Ε. στ. 86)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ:

Ένα κοινωνικό σύνολο που διαθέτει δομή, λειτουργίες και κάποια αυτοτέλεια. Η οικογένεια, ένα εργοστάσιο, η αγροτική κοινότητα, ακόμα και μια ολόκληρη κοινωνία αποτελούν κοινωνικά συστήματα (Τσαούσης 1987, σελ. 259)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ:

Η βιολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας, η ανατροφή των απογόνων, η εκπαίδευση και η αγωγή τους, η αμοιβαία προστασία των ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με συγγενικό δεσμό. (Τσαούσης 1987, σελ. 344)

Θεσμός που εξασφαλίζει τη βιολογική και κοινωνική αναπαραγωγή της κοινωνίας (γέννηση και ανατροφή τέκνων) και παράλληλα την αμοιβαία προστασία και βοήθεια μεταξύ των προσώπων που συνδέονται μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς. (Τσαούσης 1991, σελ. 123)

ΣΧΟΛΕΙΟ:

Είναι ο θεσμός εκείνος που απαιτεί πλήρη παρακολούθηση από ομάδες συγκεκριμένης ηλικίας μέσα σε τάξεις που διευθύνονται από δασκάλους και που σκοπό έχει τη μελέτη προγραμματισμένων βαθμίδων μάθησης (Ρέιμερ 1976, στ. 43).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:

Αυτός που έχει αναλάβει την «αγωγή» των παιδιών, την εκπαίδευσή τους, την «πνευματική τους ανατροφή» (Παπαϊωάννου 1978, τόμος 8, σελ. 189)

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ:

Κατά του Τσαούση (1987), ο Άλφρεντ Βέμπερ ορίζει ότι ο όρος κουλτούρα δηλώνει τον μη - υλικό και πνευματικό πολιτισμό σε αντίθεση με τον όρο «πολιτισμός» που αναφέρει στον υλικό πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον κλασσικό ορισμό του Τάϋλορ «κουλτούρα ή πολιτισμός είναι το σύνθετο εκείνο σύνολο που περιλαμβάνει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ήθη, δίκαιο, έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα και συνήθεια του ανθρώπου ως μέλους της κοινωνίας» (Τσαούσης 1987, σελ. 65)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάζεται ο τρόπος συγκέντρωσης και επεξεργασίας του υλικού.

Επεξηγείται επίσης ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκαν τα περιεχόμενα της μελέτης.

Το πρώτο βήμα γι' αυτό το σκοπό ήταν η αναζήτηση, συγκέντρωση και μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία εντοπίστηκε μετά από επισκέψεις σε διάφορες βιβλιοθήκες της Πάτρας, της Αθήνας και της Άρτας.

Επίσης υπήρξε συνεργασία με δασκάλους και καθηγητές του παιδαγωγικού τμήματος Πάτρας, οι οποίοι ασχολούνται με θέματα διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά επιδιώχθηκε η πραγματοποίηση έρευνας με σκοπό να πλαισιώσουμε το θέμα κάπως, πιο ολοκληρωμένα, αλλά στη συνέχεια φάνηκε δύσκολο και τελικά δεν πραγματοποιήθηκε για τους εξής δύο λόγους:

- α) διότι ο χρόνος δεν προγραμματίστηκε σωστά και
- β) γιατί το θέμα δυσκόλευε να το προσεγγίσουμε με άλλο τρόπο στις περιοχές που βρισκόμαστε.

Έτσι περιοριστήκαμε στη βιβλιογραφική έρευνα, και παραδώσαμε στοιχεία έρευνας του Καθηγητή Κοινωνικής Εργασίας Κ^{ου} Δρ. Ζωγράφου Ανδρέα. Πρόκειται για την πιο πρόσφατη έρευνα που δημοσιεύθηκε πάνω σε θέματα προβλημάτων εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Α. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Α.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όταν λέμε εκπαίδευση, εννοούμε την εργασία που γίνεται, για να μεταδοθούν στα παιδιά αλλά και στους ενήλικους ανθρώπους, ορισμένες γνώσεις ή δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη ζωή τους. Εννοούμε δηλαδή με τη λέξη εκπαίδευση την εργασία, που κάνουν τα σχολεία με τους εκπαιδευτικούς ή δασκάλους. (Νέος θησαυρός γνώσεων -Παπαϊωάννου 1978 σ. 128).

Κι όταν λέμε εκπαιδευμένο άνθρωπο, εννοούμε εκείνον που σπούδασε σε σχολεία, που διδάχτηκε κι έμαθε ορισμένες γνώσεις, π.χ. έμαθε γράμματα, έμαθε μια τέχνη, σπούδασε μια επιστήμη κτλ.

Απ' αυτά γίνεται φανερός ο ρόλος της εκπαίδευσης πόσο σημαντικός είναι, τόσο για το άτομο που εκπαιδεύεται, όσο και για ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Ο νέος άνθρωπος που πρωτογνωρίζει τη ζωή, βρίσκεται αμέσως σ' ένα περιβάλλον που δημιουργήθηκε με την ακατάπαυστη εργασία του κοινωνικού συνόλου εδώ και πολλές χιλιάδες χρόνια.

Με την εκπαίδευση ο άνθρωπος κατορθώνει ν' αποθησαυρίσει και να κάνει κτήμα του, μέσα σε λίγα χρόνια, ότι χρειάστηκε πολλές χιλιάδες χρόνια για να κατακτήσει την ανθρωπότητα. Μέσα στις πρωτόγονες ανθρώπινες κοινωνίες οι άνθρωποι κατάλαβαν πόσο μεγάλη σημασία έχει η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και γενικά εκείνων που δεν είχαν πείρα. Μέσα στις σπηλιές ή στο ύπαιθρο οι γεροντότεροι, οι εμπειρότεροι και οι ικανότεροι δίδασκαν του άλλους, και πιο πολύ τα παιδιά, πώς να κυνηγούν, πως πρέπει να φέρονται στους άλλους,

ποιους δηλαδή ηθικούς κανόνες και νόμους πρέπει να τηρούν, για να ζουν καλά και αρμονικά μέσα στη συμβιωτική κοινότητα. (Ν.Θ.Γ.-Παπαϊωάννου 1978, σ. 129)

A.1.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ:

Με την πρόοδο της κοινωνίας, τη διδασκαλία ορισμένων σπουδαίων γνώσεων ανέλαβαν οι ειδικοί και προπάντων το Ιερατείο όπως συνέβαινε στην Αίγυπτο.

Η αρχαία ελληνική μυθολογία αναφέρει το σχολείο των ηρώων του Κενταύρου Χείρωνα στο Πήλιο. Εκεί μαθήτευσαν οι ήρωες της αρχαίας Ελλάδας και διδάχτηκαν την αρετή και την αντρεία που τους διέκρινε.

Στην αρχαία Αθήνα έγινε κατανοητό ότι την εκπαίδευση πρέπει να ασκεί η πολιτεία. Αυτή πρέπει να ενδιαφέρεται για το σπουδαίο αυτό θέμα, την προετοιμασία δηλαδή του ατόμου, για να γίνει καλός πολίτης και εργάτης για την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Ιδρύθηκαν τότε στην Αθήνα τα πρώτα συστηματικά σχολεία, που ονομάστηκαν παλαίστρες. Σ' αυτά φοιτούσαν τα παιδιά μέχρι 14 χρόνων διδάσκονταν απ' τους παιδαγωγούς και τους παιδοτρίβες, γραφή, ανάγνωση, αριθμηση, μουσική και γυμνάζονταν. Για τους εφήβους υπήρχαν τα γυμνάσια. Ανώτατα σχολεία θεωρούνταν την εποχή εκείνη οι σχολές των φιλοσόφων, όπως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

Οι αρχαίοι Έλληνες, γενικά, θεωρούσαν τη μόρφωση σε σχολεία βασική προϋπόθεση για τη πρόοδο του νέου. Όμως η φοίτηση σε σχολεία δεν ήταν κατορθωτή παρά μόνο για τους εύπορους. Πρώτος, ο νομοθέτης των Λουκρών Τάλευκος, καθιέρωσε στην κάτω Ιταλία την υποχρεωτική εκπαίδευση των νέων.

Οι Ρωμαίοι μιμήθηκαν στο ζήτημα της εκπαίδευσης τους Έλληνες, καθώς τους θαύμαζαν ιδιαίτερα.

Κατά τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες, την εκπαίδευση είχε στα χέρια της η Εκκλησία. Στα σχολεία αυτά δίδαξαν περίφημοι κληρικοί. Στη Αλεξάνδρεια

ιδρύθηκε από τον Πάνταινο κατηχητική σχολή, καθώς μεταξύ των μεγάλων δασκάλων αυτής της εποχής, εξέχουσα θέση κατέχουν οι τρεις Ιεράρχες - πατέρες της Εκκλησίας μας - Βασίλειος ο Μέγας, Γρηγόριος ο Θεολόγος, Ιωάννης ο Χρυσόστομος.

Στο βυζαντινό κράτος ιδρύθηκαν και ανώτατες σχολές όπως το "Πανδιδακτήριο", το "Οικουμενικό Διδασκαλείο", το "Διδασκαλείο των νόμων", η "Θεολογική σχολή" κ.α., όπου εκπαιδεύονταν νέοι για ανώτατα θρησκευτικά και πολιτικά αξιώματα. Οι περισσότεροι όμως άνθρωποι των εποχών αυτών έμεναν τελείως αγράμματοι, γιατί ελάχιστοι νέοι κατόρθωναν να φοιτήσουν στα σχολεία αυτά.

Για πρώτη φορά διατυπώθηκαν κατά τον 11^ο αιώνα, οι γνώμες των σοφών όπως ο Μιχαήλ ο Έφεσος κι αργότερα ο Βλεμίδης - ότι η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλο το λαό. Κατά την ίδια εποχή και η Δ. Ευρώπη έπλεε στο σκοτάδι της αγραμματοσύνης. Υπήρχαν ελάχιστα σχολεία και τα συντηρούσαν τα μοναστήρια όπου δίδασκαν μοναχοί.

Η πτώση της βυζαντινής αυτοκρατορίας έφερε μεγάλη οπισθοδρόμηση στην εκπαίδευση και ο υπόδουλος ελληνισμός έπεσε σε μεγάλη αγραμματοσύνη. Σιγά - σιγά οι πνευματικές δυνάμεις του έθνους ανασυντάχτηκαν. Οι μορφωμένοι κληρικοί ανέλαβαν πάλι την πνευματική διαφώτιση των νέων, τις περισσότερες φορές παρά τις απαγορεύσεις των Τούρκων. Έτσι λειτουργούσαν τα "κρυφά σχολεία" στο νάρθηκα της Εκκλησίας ή σε κάποιο μοναστήρι κατά τη νύχτα.

Αργότερα ιδρύθηκαν από σοφούς κληρικούς και δασκάλους σχολεία σε ελληνικές κοινότητες (Αμπελάκια, Γιάννενα, Κυδωνιές κ.α.) όταν η διδασκαλία των μαθημάτων συστηματοποιήθηκε για πρώτη φορά. Την ίδια εποχή στις ευρωπαϊκές χώρες άρχισε η Αναγέννηση, αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά ο ρόλος της εκπαίδευσης και έγινε αντιληπτός σε όλους πια. Τα σχολεία έπαψαν

πια να είναι εκκλησιαστικά, περιέρχονταν στη δικαιοδοσία των τοπαρχών και γινόταν σιγά-σιγά δημόσια.

Μεγάλοι παιδαγωγοί εμπνευσμένοι κυρίως από το έργο των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, έδωσαν νέες κατευθύνσεις στην εκπαίδευση, γιατί είχε γίνει ολοφάνερο ότι το εμπόριο και η βιομηχανία που αναπτύσσονταν ραγδαία, είχαν ανάγκη από μορφωμένους ανθρώπους και ότι οι αγράμματοι είναι ακατάλληλοι για τέτοιες εργασίες. Οι μεγάλοι παιδαγωγοί από το 16^ο αιώνα υποστήριζαν και μερικώς πετύχαιναν να ιδρυθούν και στις μικρότερες κοινότητες σχολεία, που τη συντήρηση και εποπτεία τους αναλάβαινε το κράτος: επίσης κατόρθωσαν να συνταχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, να γίνεται η διδασκαλία σύμφωνα με τα νέα πορίσματα της ψυχολογίας και της διδακτικής.

Σήμερα, σε όλα τα κράτη υπάρχει εκπαιδευτική νομοθεσία, που ρυθμίζει την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων. Προβλέπει, επίσης, και τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, υπάρχουν τριών ειδών σχολεία: 1)Τα δημόσια, 2)τα ιδιωτικά, 3)τα κοινοτικά, που τα οργανώνουν οι εθνικές μειονότητες.

Η εκπαίδευση έχει σαν σκοπό ν' αναπτύξει τον άνθρωπο σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να του παράσχει όλα τα μέσα, για να μπορέσει να συντηρήσει τον εαυτό του και να συμβάλλει στη διατήρηση και πρόοδο της κοινότητας μέσα στην οποία ζει. Διαχωρίζεται σε δύο μεγάλους κλάδους 1)στη γενική εκπαίδευση που αποβλέπει ν' αναπτύξει τον άνθρωπο ως άνθρωπο, 2)στην ειδική εκπαίδευση που αποβλέπει στην εξειδίκευσή του για επαγγελματική κατοχύρωση. Διαιρείται σε τρεις βαθμίδες: στη Στοιχειώδη, στη Μέση και στην Ανώτατη. Η στοιχειώδης εκπαίδευση περιλαμβάνει: α)τα νηπιαγωγεία και του παιδικούς σταθμούς (νήπια : 3-6 ετών) και παίρνουν προσχολική μόρφωση, β)τα δημοτικά σχολεία, όπου η φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια.

Με το σύνταγμα του 1975 καθιερώθηκε 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, που άλλοτε είχε καθιερωθεί από το 1964 που όμως δεν είχε εφαρμοστεί. Η εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης άρχισε να εφαρμόζεται από το 1980.

β) Η μέση εκπαίδευση έχει σκοπό να δώσει μόρφωση στην εφηβική ηλικία ν' αναπτύξει τις ατομικές προδιαθέσεις των τροφίμων της, να τους διευκολύνει να εκλέξουν επάγγελμα και να αναπτυχθούν ηθικά. Στην Ελλάδα η μέση εκπαίδευση διαρκεί 6 χρόνια και αποτελείται από δύο κύκλους: τα γυμνάσια και τα λύκεια, στα οποία η φοίτηση είναι τριετής αντίστοιχα.

Η τριετής φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική για όλους τους νέους και αποτελεί μαζί με τα 6 χρόνια του δημοτικού σχολείου την εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση.

γ) Η Ανώτατη εκπαίδευση έχει σκοπό την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας και την εξειδίκευση στο χώρο αναζήτησης εργασίας. Στη χώρα μας μερικές από τις σχολές και πανεπιστήμια που λειτουργούν είναι οι εξής: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με έδρα την Ξάνθη και την Κομοτηνή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης με έδρα τα Χανιά και το Ηράκλειο, το Εθνικό Μετσόβειο Γεωτεχνείο Αθηνών, Ανώτατη Γεωπονική σχολή Αθηνών, Πάντειος Ανώτατη σχολή Πολιτικών Επιστημών, Ανώτατη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών, Ανώτατη Βιομηχανική Θεσ/νίκης και Ανώτατη σχολή Καλών Τεχνών, Χαροκόπειος Ανώτατη σχολή Οικιακής Οικονομίας, Παιδαγωγικές Ακαδημίες και σχολές Νηπιαγωγών, καθώς και οι Στρατιωτικές σχολές: Ευελπίδων, Ναυτικών δοκίμων, Ικάρων και ΣΜΑ και η Στρατιωτική Ιατρική σχολή. Τα σχολεία όλων των βαθμίδων υπάγονται στην εποπτεία του υπουργείου Παιδείας.

δ) Η τεχνική ανάπτυξη του πολιτισμού, η χρήση των μηχανών και η τεχνικοποίηση της εργασίας επέβαλαν την ίδρυση ειδικών επαγγελματικών σχολών (-είων), ανάλογα με το σκοπό και την αποστολή τους. Η Επαγγελματική, όπως ονομάστηκε, Εκπαίδευση της χώρας μας περιλαμβάνει τις εξής σχολές: 1) Αγροτικής Εκπαίδευσης (Γεωργικές-σχολές), 2) Τεχνικής εκπαίδευσης (τεχνικές σχολές), 3) Εμπορικές σχολές, 4) Οικιακής Οικονομίας, 5) Εμποροπλοιάρχων, 6) Παροχής Κοινωνικών Υπηρεσιών, 7) Εκκλησιαστικές, 8) Καλλιτεχνικές.

Πολλές απ' τις σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχουν ιδρυθεί από διάφορα σωματεία και ιδρύματα και είναι ιδιωτικές.

Για τη μόρφωση ανώτατων στελεχών των διαφόρων κλάδων της κρατικής και κοινωνικής ζωής λειτουργούν, επίσης, ανώτερες σχολές κατά υπουργεία όπως οι Σχολές Ευελπίδων, Ικάρων, Ναυτικών Δοκίμων που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Αμύνης, η σχολή Εμποροπλοιάρχων του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας, οι σχολές Αστυνομικών και Αστυφυλάκων του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης κ.α.

Στη χώρα μας έχει καθιερωθεί και η εκπαίδευση ανηλίκων με τη λειτουργία σχολείων αγράμματων, νυχτερινών σχολείων και σχολείων λαϊκής επιμόρφωσης.

Το έργο της στοιχειώδους, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης ασκούν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. (Νέος θησαυρός Γνώσεων - Παπαϊωάννου 1978 , σελ 128-132).

A.2. ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Πριν θέσουμε τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης σήμερα, θεωρούμε σκόπιμα να κάνουμε μια ιστορική αναδρομή για την προέλευση των σχολείων.

Το σχολείο είναι ένα στάδιο σε μια διαδοχική σειρά εξειδικευμένων θεσμών. Ο Ρέιμερ (1976) γράφει ότι οι προϊστορικές τελετές, οι μύθοι και σαμάνος, οι ναοί και οι ιερατικές ομάδες, οι Ελληνικές, οι Αλεξανδρινές, οι Ρωμαϊκές σχολές, καθώς και οι σχολές των Σουμερίων, τα τάγματα των μοναχών, τα πρώτα πανεπιστήμια, τα σχολεία κατώτερης και μέσης εκπαίδευσης, όλα αυτά έπαιξαν ρόλο στη ιστορία του σημερινού εθνικού και διεθνούς σχολικού συστήματος. Παρατηρώντας τις λειτουργίες και τα στοιχεία των σύγχρονων σχολείων μπορούμε να εντοπίσουμε αντιστοιχίες σε κάθε στάδιο αυτής της ιστορίας. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 69-70). Οι συγκρίσεις όταν αναφέρονται σε χιλιατηρίδες διατρέχουν τον κίνδυνο της παραμόρφωσης των εννοιών αλλά αξίζει κανείς να κάνει μια προσπάθεια, προκειμένου να μάθουμε από τις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις του παρελθόντος ορισμένα πράγματα για τα στάδια για τα οποία πέρασε το σχολείο και κατέληξε στη σημερινή του μορφή.

Από το 1820 γράφει ο Κάμπελ (1969), η αρχαιολογία και η ανθρωπολογία έχουν επεκτείνει την ιστορία του ανθρώπου σε πολλές χιλιάδες χρόνια.

Από τις ιστορικές πηγές που έχουμε ο άνθρωπος από πολύ παλιά απασχολιόταν σε εξειδικευμένες δραστηριότητες που εάν τις παρατηρήσουμε θα εντοπίσουμε πολλά σημαντικά κοινά σημεία με αυτό που συμβαίνει σήμερα στο σχολείο. (Κάμπελ 1969, σελ. 37-42).

Τελετές και τελετουργίες και συμβολικές πράξεις λέει ο Ρέιμερ (1976) ήταν πάντοτε ένα μέρος της ζωής του ανθρώπου. Όσο πιο πίσω φτάνουν οι ιστορικές πηγές που αναφέρονται στον άνθρωπο βρίσκουμε αποδείξεις ότι

υπήρχαν άνθρωποι ή χώρες ειδικευμένοι στη χρήση του μύθου και της ιεροτελεστίας.

Σύμφωνα με συμπεράσματα των αρχαιολογικών και των σύγχρονων ανθρωπολογικών ερευνών φαίνεται πως οι προϊστορικές τελετές έχουν ορισμένα στοιχεία των σημερινών σχολικών προγραμμάτων. Τα σύνορα μεταξύ προϊστορικής και ιστορικής εποχής σηματοδεύονται από την ανακάλυψη της γραφής που αντιστοιχεί, χρονολογικά, περίπου με την ίδρυση των πόλεων και των μεγάλων θρησκειών. Η παιδεία ξεπήδησε μέσα από την άσκηση της λατρείας και της διακυβέρνησης.

Πιθανόν η γραφή να ανακαλύφθηκε από τους ιερείς των ναών, που θεωρούνται ότι ήταν το πρώτο σπίτι της. Η ρίζα του σύγχρονου σχολείου θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάνει την πρώτη εμφάνιση σε μια σχολική τάξη των Σουμερίων κτισμένη για να φιλοξενεί περίπου τριάντα παιδιά της οποίας η ανακάλυψη οδήγησε στην άποψη πως το μέγεθος της σύγχρονης τυπικής τάξης βασίζεται στους περιορισμούς της αρχιτεκτονικής των Σουμερίων. (Ρέιμερ 1976, σελ. 70-72)

Στον ελλαδικό χώρο ο Νετλσιπ (1968) γράφει, ότι ο Αριστοφάνης και ο Πλάτων ήταν οι πρώτοι που άφησαν γραπτές πηγές σχετικά με την τάξη και το σχολείο. Αυτά τα πρώτα σχολεία της κλασικής Αθήνας ήταν πράγματι χωρίς ιδιαίτερες αξιώσεις που έδιναν έμφαση στη στρατιωτική εκπαίδευση, στον αθλητισμό, στη μουσική, στη ποίηση και διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική.

Στην αρχή η εκπαίδευση στην Αθήνα γινόταν με ιδιαίτερα μαθήματα. Καθώς όμως η Αθήνα γινόταν πιο δημοκρατική και ο αριθμός των μαθητών άρχισε να ξεπερνά τον αριθμό των δασκάλων, τα μαθήματα κατά ομάδες αντικατέστησαν τα ιδιαίτερα. (Νετλσιπ, 1968, σελ. 36-42)

Αμέσως μετά αναφέρονται, γράφει ο Ρέιμερ (1976) και σχολές φιλοσοφίας και ιατρικής και αμέσως μετά μια τάξη σχολών που ιδρύθηκε από τους Σοφιστές.

Μέσα από αυτό το μικρό ξεκίνημα στο χρυσό αιώνα της Ελλάδας άνθισαν τα σχολικά συστήματα στις Ελληνιστικές αποικίες, που μεταφέρθηκαν εκεί από τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου, των οποίων η οργάνωση, το πρόγραμμα και η ηλικία των μαθητών είναι η βάση και του δικού μας σχολικού συστήματος.

Αργότερα οι Ρωμαίοι υιοθέτησαν το ελληνιστικό σχολείο και με λίγες τροποποιήσεις το χρησιμοποιούσαν για τη μόρφωση της δικής τους κοινωνίας. Το σχολείο όμως δεν αποτελούσε σημαντικό θεσμό μέχρι την εποχή της Αναγέννησης παρά μόνο είχε σκοπό τη διατήρηση της μνήμης και μέρους του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τον Γκούντμαν (1962) η προκαταρκτική αρχή της παιδείας αναζωογονήθηκε από τους Ιησουίτες, που τον 16ο αιώνα επέκτειναν και οργάνωσαν σε κάποια ορθολογική βάση την παιδεία πολύ πιο πέρα από τα όρια της Ελληνορωμαϊκής εποχής. Οι Ιησουίτες ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα και μια εκπαιδευτική μέθοδο που είχαν σκοπό να προετοιμάσουν τους ανθρώπους όχι απλά και μόνο για μια συνηθισμένη ζωή, αλλά για μια ζωή πλούσια με μεγάλη προοπτική και άμιλλα. Η Ιησουϊτική παιδεία ενώ αρχικά απευθυνόταν στα μέλη μιας εκκλησιαστικής κοινωνίας, σε σύντομο χρονικό διάστημα επεκτάθηκε και στην κοσμική κοινωνία του ευρωπαϊκού μεσαιωνικού κόσμου. Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο θεωρήθηκε σαν ένα μέσο διατήρησης ενός συνόλου αξιών που άρχισαν να χάνουν την κυριαρχία τους.

Αυτή η χρονολογία των χριστιανικών ταγμάτων προηγείται ενός τουλάχιστον σημαντικού γεγονότος στην ιστορία της παιδείας - της ίδρυσης των πρώτων μεσαιωνικών πανεπιστημίων. Στην αρχή αναφέρονται στην μελέτη της χριστιανικής θεολογίας γρήγορα όμως επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς γνώσης

και πολύ πριν από τη Μεταρρύθμιση έγιναν ανεξάρτητα ιδρύματα. (Γκούτμαν, 1962, σελ.. 21-27)

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της παιδείας γράφει ο Ρέιμερ (1976), έπαιξε ο Λούθηρος και οι οπαδοί του που χρονικά συμπίπτουν τόσο πολύ με τις εφευρέσεις της Γουτεμβέργιας τυπογραφίας.

Η μαζική έκδοση της βίβλου είχε σαν αποτέλεσμα να κατανοήσουν οι προτεστάντες τη σημασία της μόρφωσης για τη σωτηρία τους. Η βιομηχανική επανάσταση, που ακολούθησε από κοντά τη Μεταρρύθμιση πρόσφερε την εξής αναγκαία προϋπόθεση:

<<γοργή ανάπτυξη των σχολείων, που να παρέχουν όχι μόνο τα μέσα αλλά και μια μη - κληρική λογική βάση για την πλατιά εξάπλωση της μόρφωσης>>. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 75)

Το γεγονός ότι αυξήθηκαν αριθμητικά τα σχολεία δεν είχε κανένα αποτέλεσμα στο σχολικό σύστημα. Έτσι ενώ τα δημόσια σχολεία πρωτοεμφανίστηκαν στις ΗΠΑ, τα πρώτα ολοκληρωμένα συστήματα σχολικής παιδείας αναπτύχθηκαν στη Γαλλία και την Πρωσία. Η ανάπτυξη στην Πρωσία ήταν πιο ξεκάθαρη και το μοντέλο αυτής και αργότερα η ανάπτυξη του σχολικού συστήματος στη Γερμανία που ήταν ταυτόχρονη με την ανάπτυξη έθνους - κράτους αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία παρόμοιων τέτοιων συστημάτων στις άλλες χώρες. (Ρέιμερ, 1976, σελ. 75-79)

Η σχολική παιδεία αποτελεί μέρος του επίσημου προγράμματος κάθε είδους. Όλα τα έθνη απευθύνονται στα ηγεμονεύοντα έθνη για μοντέλα προγραμμάτων, για τη σχολική οργάνωση και για τα σχολικά πρότυπα .

Πώς μπορούν όλα αυτά να εξηγηθούν; Η τεχνολογία, το κίνητρο του κέρδους και ο παγκόσμιος αγώνας για την απόκτηση εξουσίας, γράφει ο Ρέιμερ (1976) εξηγούν την ανάπτυξη θεσμών σε παγκόσμια βάση π.χ. η εξάπλωση των νοσοκομείων και της ιατρικής τεχνολογίας είναι αποτέλεσμα της

αποτελεσματικότητας τουλάχιστον ορισμένων πλευρών της σύγχρονης ιατρικής. Δεν υπάρχει τίποτα ανάλογο στο σύγχρονο σχολείο.

<<τα σχολεία είναι τόσο απαλλαγμένα από την υποχρέωση ώστε να δικαιολογούν την ύπαρξή τους>> (Ρέιμερ 1976, σελ. 79).

Η πραγματική εξήγηση μπορεί να βρεθεί αν πάμε πίσω στις δύο προηγούμενες ιστορικές εκρήξεις της ανάπτυξης των σχολείων, την Αλεξανδρινή και των Ιησουϊτών. Και οι δύο έγιναν σε εποχές που τα συστήματα των παραδοσιακών αξιών βρίσκονταν σε κίνδυνο. Αυτό συμβαίνει και τώρα, αλλά αυτή τη φορά οι αξίες είναι βασικότερες και πιο παγκόσμιες από εκείνες της Ελλάδας ή της Μεσαιωνικής Ευρώπης. Τώρα αμφισβητούνται οι βασικές αξίες μιας κοινωνίας που βασίζεται πια στην ιεραρχία των προνομίων. (Ρέιμερ 1976, σελ. 83-85).

Ο Ρέιμερ (1976) γράφει ότι: <<Η τεχνολογία που ανατρέπει αυτές τις αξίες, τις έχει δημιουργήσει το αντίδοτο για τις ίδιες της τις συνέπειες: είναι σχολικό σύστημα που ταυτόχρονα υπόσχεται την είσοδο στα τεχνολογικά αγαθά και που στην πραγματικότητα την αρνείται>>. (Ρέιμερ 1976, σελ. 80)

Οι σύγχρονοι θεσμοί ανέλαβαν το βάρος της διατήρησης και της αναγνώρισης μιας συνεχούς ιεραρχίας προνομίων. Ανάμεσα σε αυτούς τους θεσμούς, το σχολείο παίζει το βασικότερο ρόλο. Το σχολείο δίνει στους ανθρώπους τα εφόδια και τα προσόντα για να συμμετέχουν σε άλλους θεσμούς και τους πείθει, σε περίπτωση που δεν συμβαδίζουν με την ιδεολογία του, πως δεν είναι άξιοι για να παίξουν τους επιθυμητούς ρόλους σ' αυτούς τους άλλους θεσμούς. (Ρέιμερ 1976, σελ. 80-81).

A.3. ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

a. Περίοδος 1821-1976

Σύμφωνα με τον Νικολινάκο, η ισχυρή εξάρτηση από τις καπιταλιστικές χώρες του νέου Ελληνικού κράτους (μετά την επανάσταση του 1821) στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επηρεάζει άμεσα και διαμορφώνει ανάλογα τα πολιτικά και εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα. (Νικολινάκος 1977, σελ. 38). Η Φραγκουδάκη (1977) επισημαίνει ότι δεν είναι τυχαίο που την εποχή αυτή η αστική οπτική γωνία για το σχολείο παίρνει συγκεκριμένη μορφή και για πρώτη φορά διατυπώνεται ολοκληρωμένη στα νομοσχέδια του 1899. Έτσι στο τέλος του 19ου αιώνα μπαίνει με σαφήνεια το αίτημα για την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα. (Φραγκουδάκη 1977, σελ. 12)

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Μπουζάκης (1986) η διάρθρωση της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) διαμορφώνεται με βάση τα διατάγματα:

α) της 6ης /18ης Φεβρουαρίου του 1834 για τη οργάνωση των δημοτικών σχολείων.

β) της 31ης Δεκεμβρίου 1836 "Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων"

γ) της 14ης Απριλίου 1837 για την ίδρυση πανεπιστημίου.

Τα διατάγματα αυτά που θεσμοθετήθηκαν κατά την περίοδο βασιλείας του Όθωνα (1835-1862) θέτουν την βάση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα κυριαρχήσει στην Ελλάδα για ένα ολόκληρο αιώνα. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα είναι μεταφορά ξένων συστημάτων, κύρια του Γερμανικό. Το ελληνικό σχολείο και το γυμνάσιο είναι μίμηση των αντίστοιχων γερμανικών σχολείων. (Μπουζάκης 1986, σελ. 37-39)

Πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Πολυχρονόπουλος (1980) ότι οι ξένες επιδράσεις θα επηρεάσουν καταλυτικά το σύνολο των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι στην Οθωμανική περίοδο, θα διαμορφωθεί, θα εδραιωθεί και θα αποτελέσει μόνιμο συνοδό της νεοελληνικής εκπαίδευσης ο μεταφυτευμένος από τη Βαυαρία κλασικισμός, το Φαναριώτικο πνεύμα και η αριστοκρατική παιδεία (περιφρόνηση της χειρωνακτικής εργασίας). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιβληθεί η αρχαιομάθεια, η αρχαιολατρία και η αρχαίζουσα γλώσσα σε βάρος της γλώσσας του λαού. Θα κυριαρχήσει έτσι το φιλολογικό και αρχαϊστικό ιδεώδες που έχει τις ρίζες του στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και που σημαίνει βασική γραμματική παιδεία. (Πολυχρονόπουλος 1980, σελ. 182-183)

Άλλες ρυθμίσεις, σύμφωνα με τον Μπουζάκη, που πραγματοποιήθηκαν όσον αφορά τη διάρθρωση της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας) είναι οι εξής:

α) Το διάταγμα της 6ης /8ης Φεβρουαρίου 1834 καθιερώνει την 7χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

β) Το διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου θεσμοθετεί τη δωρεάν παιδεία.

γ) Με το διάταγμα της 26ης Αυγούστου 1867 καθιερώνονται οι εισαγωγικές εξετάσεις για τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία. (Μπουζάκης 1986, σελ. 34-37)

Με βάση τα παραπάνω ο Μπουζάκης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα υψηλά ποσοστά αναλφάβητων αυτής της εποχής καθώς και το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών σχολικής ηλικίας έμενε έξω από το σχολείο παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μας δίνουν να καταλάβουμε ότι οι μηχανισμοί της δημόσιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των ανώτερων βαθμίδων, δίνουν την ευχέρεια κυρίως στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων να προχωρήσουν στη δευτεροβάθμια και εκτενέστερα στην ανώτερη εκπαίδευση. (Μπουζάκης 1986, σελ. 43-44)

Από τη στιγμή που προτάθηκαν τα διατάγματα αυτά, για τα οποία μιλήσαμε παραπάνω και μέχρι το 1976, όπου πραγματοποιήθηκε το πιο σημαντικό βήμα στην Ελληνική εκπαίδευση, έχουν προταθεί: οι νόμοι, όπως ο νόμος "ΒΤΜΘ" 1895", τα νομοσχέδια του 1899, οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917, η μεταρρύθμιση του 1929 κι τέλος η μεταρρύθμιση του 1964.

Όλες αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν ένα κοινό σκοπό: τη δημιουργία του αστικού σχολείου που θα προετοίμαζε τους μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας.

Ο Μπουζάκης αναφέρει ότι:

"η μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την οικονομία και να επαναπροσανατολίσει τη σχολική γνώση με τη συσχέτιση παρόντος και παρελθόντος" (Μπουζάκης 1986, σελ.108). Η μεταρρύθμιση αυτή, όπως και οι προηγούμενες ανακαινιστικές προσπάθειες, δεν θα προλάβει να γίνει πραγματικότητα και θα ανασταλεί.

Συνεχίζοντας, θεωρούμε απαραίτητο να εκθέσουμε περισσότερα στοιχεία όσον αφορά τη μεταρρύθμιση του 1976, η οποία επέφερε βαθιές τομές στην Ελληνική Εκπαίδευση.

β. Μεταρρύθμιση του 1976

Μετά τη μεταπολίτευση θα θεσπισθεί μια σειρά από νόμους που αποτελούν τη μεταρρύθμιση του 1976. Ο Μηλιός (1981) επισημαίνει ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης αναδείχτηκε σαν ένα από τα πιο σημαντικά και κεντρικά πολιτικά ζητήματα της χώρας μας, από τη μεταπολίτευση του 1974 μέχρι σήμερα. (Μηλιός 1981, σελ. 7)

Με τη μεταρρύθμιση του 1976 προωθήθηκαν μια σειρά από αλλαγές και τομείς στην εκπαίδευση που αποτέλεσαν τη βάση για τη μετέπειτα εξέλιξη της εκπαίδευσης.

Οι αλλαγές λοιπόν που επέφερε η μεταρρύθμιση του 1976 σύμφωνα με τον Μηλιό είναι:

- Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας.
- Θεσμοθέτηση του εννιάχρονου υποχρεωτικού σχολείου.
- Προώθηση της στροφής στην επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση με το χωρισμό της μέσης εκπαίδευσης (Λύκεια) σε μια κατεύθυνση Γενική και μια Τεχνική - Επαγγελματική. (Μηλιός 1981, σελ. 8-9)

Ο Μπουζάκης (1986) αναφερόμενος εκτενέστερα στη μεταρρύθμιση του 1976 συμπληρώνει ότι:

- Στο δημοτικό σχολείο η φοίτηση είναι εξαετής.
- Σε αυτό ως γλώσσα διδασκαλίας καθιερώνεται η δημοτική και έχει ως σκοπό να αφυπνίσει την ηθική συνείδηση των μαθητών και να βάλει τις βάσεις της θρησκευτικής, της εθνικής και της ανθρωπιστικής τους αγωγής. Οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο καταργούνται
- Το τριετές και υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά γυμνάσιο αποτελεί τον πρώτο κύκλο της γενικής μέσης εκπαίδευσης. Σκοπός του γυμνασίου είναι η συμπλήρωση και εμπέδωση της εγκύκλιας μόρφωσης των παιδιών. Γλώσσα διδασκαλίας σ' αυτό είναι η νεοελληνική. (Μπουζάκης 1986, σελ. 113 αρ.11 του Ν. 309/76 και Αρ. 26 του Ν.309).

Κάπως γενικά αυτές είναι οι αλλαγές που σημειώθηκαν με τη μεταρρύθμιση του 1976. Κυρίαρχος προσανατολισμός, τονίζει ο Μπουζάκης (1986) της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 είναι η στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, γιατί μόνο μια τέτοια στροφή θα μπορούσε να προσαρμοσθεί η εκπαίδευση στις ανάγκες της οικονομίας. Με τη στροφή των

μαθητών στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, οι μεταρρυθμιστές του 1976 ελπίζουν να λύσουν δύο βασικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης: τον υπερπληθυσμό των γυμνασίων και τη συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων τους μπροστά στις πύλες των πανεπιστημίων.

Θα πρέπει βέβαια να τονίσουμε ότι τα πιο σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα του 1976/77 (δημοτική γλώσσα, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση κ.λ.π) αποτελούν γενικά θετικά μέτρα. Όπως σημειώνει η Φραγκουδάκη (1977) η εφαρμογή της μεταρρύθμισης του 1976. <<Θα γιάτρευε το εκπαιδευτικό σύστημα από δύο χρόνιες ευγενείς νόσους τη μαζική παραγωγή αγραμμάτων και την παράλληλη υπερπαραγωγή πτυχιούχων ανωτάτων και θεωρητικών επιστημών>> (Φραγκουδάκη 1977, σελ. 26).

Ο Μπουζάκης (1986) γράφει σχετικά με τη μεταρρύθμιση του 1976 ότι:

<<Δεν μπορούσε βέβαια να είναι διαφορετικά αφού ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση με ριζικό επαναπροσανατολισμό των στόχων της προϋποθέτουν μια άλλη εκπαιδευτική φιλοσοφία, αναπόσπαστο κομμάτι μιας κοινωνικής φιλοσοφίας που θέτει τις εκπαιδευτικές αλλαγές ενταγμένες στην προοπτική των κοινωνικών αλλαγών>>. (Μπουζάκης 1986, σελ. 123).

Τη μεταρρύθμιση του 1976 δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι τη χαρακτήριζε μια τέτοια αντίληψη. Την αντίληψη αυτή για τις εκπαιδευτικές αλλαγές θα τη συναντήσουμε στις παρεμβάσεις που θα γίνουν στην εκπαίδευση την επόμενη περίοδο 1981-1985 που θα εκθέσουμε στην επόμενη ενότητα.

γ. Μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985

Μετά το 1981, με την αλλαγή της κυβέρνησης και με την άνοδο του Π.Α.Σ.Ο.Κ στην εξουσία, επιχειρούνται μια σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση που αναφέρονται σε όλες τις βαθμίδες. Πριν το νόμο 1566 του '85, που αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συντελούνται κάποια σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα τα οποία σύμφωνα με όσα γράφει ο Μπουζάκης (1986), είναι τα εξής:

- Καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους.

- Με το Π.Δ. 297 του 1982 καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα.

- Με το Ν. 1304 του 1982 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έργο του σχολικού συμβούλου είναι η επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή του στην αξιολόγηση και επιμόρφωσή τους.

- Το 1982 θα ψηφιστεί το Ν. 1268 <<για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων>>. Σύμφωνα με αυτό το νόμο καταργείται η έδρα, κατοχυρώνεται και διασφαλίζεται το πανεπιστημιακό άσυλο, την ελευθερία διακίνησης ιδεών κ.λπ.

- Με το άρθρο 46 του Ν. 1268/82 προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημιακών, παιδαγωγικών τμημάτων με σκοπό την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών.

- Το 1983 θα ψηφιστεί ο Ν.1404 που καταργεί τα ΚΑΤΕΕ και θεσμοθετεί τα Τ.Ε.Ι.

- Ψηφίζεται ο νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων.

- Αρχίζουν να γράφονται νέα σχολικά βιβλία για τους μαθητές και για το δάσκαλο, καθώς και νέα αναλυτικά προγράμματα τόσο για την Α/θμια όσο και για την Β/θμια εκπαίδευση.

- Το 1983 ιδρύονται 220 μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα με στόχο την προετοιμασία των νέων που δεν πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. και δεν επιθυμούν να ξαναδοκιμάσουν. (Μπουζάκης 1986, σελ. 124-125).

Στις 5/2/85 κατατέθηκε στη βουλή το νομοσχέδιο για τη δομή και τη λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.

Η διάρθρωση των σχολικών βαθμίδων διαμορφώνεται όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1.

Σκοπός της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νομοσχέδιο είναι: <<να συμβάλλει 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 αρμονικά>>. (Νόμος 1566 του 85 Αρ.1 παρ.1) Στο ίδιο άρθρο διατυπώνονται αναλυτικά οι ειδικοί σκοποί της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που, ανάμεσα στα άλλα, λέει να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι δημοκρατικοί πολίτες, να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας. Στο ίδιο τέλος άρθρο ορίζεται ότι η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη.

Η Α/θμια εκπαίδευση παρέχεται στα δημοτικά, που η φοίτηση των μαθητών σε αυτά είναι εξαετής (Νόμος 1566 /85 αρ.4 παρ.2) και στα νηπιαγωγεία, που η φοίτηση είναι διετής (Νόμος 1566 /85 αρ.3 παρ.3).

Μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση προσφέρονται στους απόφοιτους διάφοροι σχολικοί δρόμοι που είναι το γενικό λύκειο, το τεχνικό επαγγελματικό λύκειο, το πολυκλαδικό λύκειο και οι τεχνικές επαγγελματικές σχολές. Η πρόσβαση σε αυτούς γράφει ο Μπουζάκης (1986) τους τύπους

σχολείων του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ανοιχτή σε όλους τους κατόχους απολυτηρίου γυμνασίου. (Μπουζάκης 1986, σελ. 127).

Συνεχίζοντας ο Μπουζάκης (1986) γράφει ότι, ο νέος τύπος σχολείου εδώ είναι το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο (ΕΠΑ), που ενσωματώνει τη γενική με την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή γίνεται με την ίδρυση σχολικών εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων (Νόμος 1966 /85 αρ.10)

Οι απόφοιτοι των τεχνικών-επαγγελματικών σχολών οδηγούνται στην παραγωγή. Οι απόφοιτοι όλων των τύπων λυκείων μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμμετέχοντας στις γενικές εξετάσεις.

- Για την οργάνωση της σχολικής ζωής, ιδρύονται μαθητικές κοινότητες, σχολικοί προσανατολισμοί και μαθητικοί όμιλοι (αρ. 46,47) αθλημάτων. Στόχος αυτών είναι η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή έτσι ώστε:

α) να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη.

β) να συμβάλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας.

γ) Να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας ώστε να έχουν οι νέοι τα απαραίτητα εφόδια για την παραπέρα πορεία και εξέλιξή τους. (Νόμος 1566 /89 αρ.45 παρ.2).

Σε επίπεδο νομού λειτουργούν οι νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας. Οι επιτροπές αυτές έχουν πρόεδρο τον νομάρχη και συμμετέχουν σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι διευθύνσεων εκπαίδευσης, καθώς και εκπρόσωποι εργατικών και αγροτικών ενώσεων και συλλόγων εκπαιδευτικών

γονέων και μαθητών. Οι επιτροπές αυτές εισηγούνται στο νομαρχιακό συμβούλιο θέματα παιδείας. (Νόμος 1566/85, αρ. 49 παρ. 1,4).

- Σε επίπεδο δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος ή κοινότητας λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας. Στην επιτροπή αυτή που έχει πρόεδρο το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο, συμμετέχουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Η επιτροπή αυτή εισηγείται στο δήμαρχο ή στον πρόεδρο της κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα με υλικοτεχνική υποδομή, λειτουργικών δαπανών των σχολείων κ.λ.π (Νόμος 1566 /85, αρ.50, παρ. 1,3).

- Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο και σχολική επιτροπή. Στο σχολικό συμβούλιο συμμετέχουν όλοι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές ενός σχολείου, ολόκληρο το Δ.Σ. του συλλόγου γονέων, εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τρεις εκπρόσωποι της μαθητικής κοινότητας. Σκοπός της λειτουργίας του είναι η εξασφάλιση ομαλής λειτουργίας του σχολείου, η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος και τέλος η καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών. (Νόμος 1566 /85, αρ.51, παρ. 1,2,3)

Στη σχολική επιτροπή συμμετέχει εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης του συλλόγου γονέων, ο διευθυντής του σχολείου και για τη Β/θμια εκπαίδευση έναν εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων. Ο ρόλος της επιτροπής είναι διαχειριστικός και εισηγητικός στα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης. (Νόμος 1566/85, παρ.52, παρ.1,2).

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1986) με το νομοσχέδιο αυτό ρυθμίζονται και μια σειρά από άλλα ζητήματα τα οποία συνοπτικά είναι:

α) Εισάγεται η ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο.

β) Καταργούνται τα πρότυπα σχολεία και ιδρύονται πειραματικά.

γ) Η διδασκαλία της μουσικής, της γυμναστικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων αναλαμβάνεται από εξειδικευμένο προσωπικό.

δ) Λαμβάνεται μέριμνα για την ειδική αγωγή.

ε) Καθιερώνεται η μαζική και υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναδιοργανώνεται και αποκεντρώνεται. (Μπουζάκης 1986, σελ. 131).

Όπως διαπιστώνουμε, από τα όσα αναφέραμε μέχρι τώρα, στο πενταετές πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, η παιδεία, η εκπαίδευση και η λαϊκή επιμόρφωση θεωρούνται τα ισχυρότερα μέσα για την επίτευξη των κοινωνικών και πολιτικών επιλογών αυτού του προγράμματος.

Οι στόχοι της παιδείας, της εκπαίδευσης και της λαϊκής επιμόρφωσης στο πενταετές πρόγραμμα γράφει ο Μπουζάκης (1968) είναι οι παρακάτω:

- Η συμβολή της εκπαίδευσης στην αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική με τελικό σκοπό την κατοχύρωση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής συλλογής.

- Η κοινωνική αναγνώριση της αξίας της εργασίας.

- Η αναθεώρηση όλων των αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο τη διδασκαλία σύγχρονων γενικών γνώσεων και τη δημιουργία μετατρέψιμων διεπιστημονικών επαγγελμάτων.

- Η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις μακροχρόνιες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας.

- Η ανάπτυξη ενός συστήματος λαϊκής επιμόρφωσης στη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με την αντικατάσταση της κάθετης και συγκεντρωτικής δομής.

- Η κατάργηση των φραγμών στη μόρφωση με την υποστήριξη της κάθετης και οριζόντιας εκπαιδευτικής κινητικότητας διδασκόντων - διδασκομένων.

- Η κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης.
- Η αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής στέγης.
- Η εδραίωση της ισοτιμίας ανάμεσα στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. (Μπουζάκης 1986, σελ. 132-133)

Την περίοδο που εξετάζουμε 1981-1985, γράφει ο Μπουζάκης (1986) το πρόβλημα του ελληνικού χώρου που τίθεται είναι η εξάρτηση της χώρας από ξένες δυνάμεις. Γι' αυτό το λόγο γίνονται προσπάθειες για ανεξάρτητη οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όπως π.χ. στην εκπαίδευση δοκιμάζονται θεσμοί που δεν αποτελούν αντιγραφή εκπαιδευτικών προτύπων και καπιταλιστικού κέντρου ούτε ετεροχρονισμένη μεταφορά δοκιμασμένων και φθαρμένων σ' αυτό εκπαιδευτικών πρακτικών. Τέτοιος θεσμός είναι η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων για την μόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Το νέο πνεύμα κυριαρχεί και στην εσωτερική μεταρρύθμιση που πραγματοποιείται την περίοδο 1981-85. Έτσι έχουμε τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων και γενικά καινούργια αναλυτικά προγράμματα. Άμεση επίπτωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων είναι η διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών σχέσεων δασκάλου - μαθητών στην τάξη, σχέσεων που τώρα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από το αντιαυταρχικό κλίμα, την κατάργηση του βαθμού κ.τ.λ. (Μπουζάκης 1986, σελ. 134-137).

Στη νέα διάρθρωση των σχολικών βαθμίδων το στοιχείο εκείνο που τη διαφοροποιεί τόσο σε σχέση με την αντίστοιχη του 1976 είναι η διασφάλιση της κάθετης εκπαιδευτικής κινητικότητας στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (κατάργηση εξετάσεων).

Εισαγωγικές εξετάσεις προβλέπονται μόνο από τα λύκεια για τη φοίτηση στα Α.Ε.Ι. Κατά την αποτυχία του να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο μαθητής έχει τη δυνατότητα χωρίς οικονομική επιβάρυνση να παρακολουθήσει τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα για τις εξετάσεις.

Ο θεσμός αυτός, γράφει ο Μπουζάκης, όπως διαπιστώνει και η εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου: <<συμβάλλει αποφασιστικά στην αύξηση του κοινωνικού μισθού του εργαζόμενου. Βοηθούνται οι οικονομικά ασθενέστεροι μαθητές ενώ η περιφερειακή κατανομή των μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων δεν αναγκάζει τους ίδιους και τους γονείς τους να μεταφέρονται στα μεγάλα αστικά κέντρα για φροντιστήρια>>. (Μπουζάκης 1986, σελ. 139, Εισαγωγική Έκθεση του Νομοσχεδίου).

Από την παραπάνω διατύπωση εντοπίζουμε το γεγονός της αναγνώρισης, από τους μεταρρυθμιστές της περιόδου '82-'85 ύπαρξης ανισοτήτων στην εκπαίδευση (οικονομικές κ.α). Αυτή η παραδοχή και σε ένα άλλο σημείο της εισηγητικής έκθεσης του νομοσχεδίου κατά την καθιέρωση ενός ακόμη θεσμού αντισταθμιστικής παιδαγωγικής, εκείνου της πρόσθετης εσωσχολικής διδακτικής βοήθειας στους μαθητές, σημειώνει ότι:

<<η εισαγωγή του θεσμού της εσωσχολικής βοήθειας στους μαθητές αμβλύνει τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών και πολιτιστικών συνθηκών καταγωγής και ανατροφής. Ενισχύεται ο κοινωνικός μισθός των εργαζομένων και περιορίζεται η παραπαιδεία>> (Μπουζάκης 1986, σελ. 139, Εισηγητική Έκθεση του Νομοσχεδίου).

Από το παραπάνω διαπιστώνουμε πως οι διάφοροι θεσμοί αντισταθμιστικής παιδαγωγικής δεν καταργούν τις ανισότητες στην εκπαίδευση, αλλά απλά τις αμβλύνουν. Και δεν μπορούν, γράφει ο Μπουζάκης (1986), να καταργηθούν από την εκπαίδευση οι ανισότητες αφού βρίσκονται έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο. Πρόκειται για κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει. Για τις κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες θα μιλήσουμε σε άλλο κεφάλαιο. Τέλος οι ανισότητες στο σχολείο μπορούν να καταργηθούν μόνο στο βαθμό που καταργούνται οι εξωσχολικές κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες. (Μπουζάκης 1986, σελ. 141-142).

δ. Μεταρρυθμίσεις της περιόδου '85 - '97

Κατά την χρονική αυτή περίοδο δεν επισημάνθηκαν πολλές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας και στην βασική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρολ' αυτά κάποιες από τις αλλαγές που επέβαλε το Υπουργείο Παιδείας, βρήκαν αντιμέτωπους το διδακτικό προσωπικό αλλά και αρκετούς ενδιαφερομένους.

Οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις της περιόδου '85-'97 παρουσίαζαν αλλαγές μόνο σε διδακτικά προγράμματα, ενώ μερικές διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν και σε υπηρεσιακά θέματα του διδακτικού προσωπικού των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μερικές σημαντικές, κατά την γνώμη μας, αλλαγές, είναι οι παρακάτω:

- Διδαχή μιας ξένης γλώσσας, κύρια της αγγλικής, στις τελευταίες τάξεις των δημοτικών σχολείων από εξειδικευμένο προσωπικό. Η αλλαγή αυτή εφαρμόζεται σε ορισμένα δημοτικά σχολεία σε πειραματικό στάδιο.

- Εισαγωγικές εξετάσεις σε όλες τις τάξεις των γυμνασίων και διδαχή ορισμένων βασικών μαθημάτων του λυκείου στα γυμνάσια, όπως για παράδειγμα η διδαχή αρχαιοελληνικών κειμένων στην αρχική τους μορφή, και όχι μεταφρασμένα.

- Καθιέρωση Ενιαίου Εθνικού Απολυτηρίου, το οποίο θεωρείται απαραίτητο για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εφαρμογή του νομοσχεδίου αυτού θα αρχίσει από την σχολική περίοδο '97-'98 μόνο για τους μαθητές που φοιτούν την περίοδο αυτή στην Α' Λυκείου ενώ παράλληλα θα σημάνει μακροπρόθεσμα την κατάργηση των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων αλλά και των Πολυκλαδικών Λυκείων. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως ούτε οι Νομαρχιακές Διευθύνσεις Μέσης Εκπαίδευσης αλλά ούτε και ο σύλλογος των

δασκάλων Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) είναι απόλυτα ενημερωμένες για το καινούργιο αυτό θεσμό.

- Ελεύθερη φοίτηση σε ορισμένα τμήματα Πανεπιστημιακών σχολών για νέους, υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Η φοίτηση θα είναι εξαετής και τα πανεπιστήμια αυτά ονομάζονται "ανοιχτά" πανεπιστήμια.

Αυτές είναι ορισμένες σημαντικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου '85-'97 που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

B. Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

"Μια μακρόχρονη και συστηματική νοθεία της πνευματικής αναπτύξεως των νέων, μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με τη διδασκαλία θρησκευτικοπολιτικών δογμάτων που δεν αντέχουν στην αντικειμενική δημόσια ανάλυση και κριτική" πράγμα που προκαλεί "μεγάλη σύγχυση στην ελληνική εκπαίδευση" (Καζεπίδης 1979, στ.61). Η σύγχυση αυτή επικυρώθηκε με το νέο σύνταγμα, το οποίο κατοχυρώνει την προνομιακή μεταχείριση της ελληνορθόδοξης θρησκείας. Έτσι λοιπόν το νέο σύνταγμα του 1975 ορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους ως εξής: "η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της Εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων και υπευθύνων πολιτών" (άρθρο 16, παρ. 2). Σύμφωνα με το σύνταγμα ο μορφωμένος πολίτης πρέπει να έχει αναπτυγμένη την "εθνική και θρησκευτική συνείδηση" να είναι δηλαδή καλός χριστιανός και μάλιστα ελληνορθόδοξος. Έτσι λοιπόν, το σύνταγμα απ' τη μια μεριά "ενδιαφέρεται για την πνευματική και ηθική καλλιέργεια των νέων και τη

διάπλαση ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών, ενώ από την άλλη μεριά (με την επιβολή της διδασκαλίας των θρησκευτικών δογμάτων), επιβάλλει τον άκριτο διαποτισμό του με θρησκευτικά δόγματα". Ο Καζεπίδης διαπιστώνει ότι η παραπάνω "σοβινιστική και παθητική διάθεση" έρχεται σε αντίθεση με το ελληνικό πνεύμα, διότι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελληνικής παιδείας ήταν η αναζήτηση πανοικουμενικών μέτρων και αξιών και όχι η υποχώρηση σε υποκειμενικές παραδοσιακές διαθέσεις (Ζωγράφου Σχ. Κ.Ε σ. 48)

Οι τυπικές αρετές του δασκάλου στο νεοελληνικό σχολείο πρέπει να είναι από μια μεριά "ελληνοχριστιανικές" αφού το παιδαγωγικό ιδεώδες είναι "ελληνοχριστιανικό απ' την άλλη όμως "αρετές επιβολής", ώστε το παιδαγωγικό μήνυμα του σχολείου να γίνει σεβαστό - στην ανάγκη με τη βία. Μέσα σ' αυτό το εκπαιδευτικό καθεστώς κυοφορήθηκε το πρότυπο του ελληνοχριστιανικού δασκάλου, ο οποίος διακρίνεται για την πίστη και την αφοσίωσή του στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, αλλά ταυτόχρονα και για τις "αρετές επιβολής". Οι "αρετές επιβολής" είναι "διαδικαστικές αρετές" (Γκότοβος 1986 στ. 134-135) Ο Γκότοβος διαπιστώνει ότι το σημερινό σχολείο "δεν έχει καταφέρει ν' ανταποκριθεί στις υποσχέσεις ενός αστικού σχολείου" ιδιαίτερα στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

" Η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η αντίστοιχη ικανότητα δημοκρατικού διαλόγου παραχωρούν τη θέση τους στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης. Το σχολείο του 1986 παραμένει ένα σχολείο μονιστικό. Τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν είναι αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, είναι αντικείμενο αφοσίωσης. Έτσι εξηγείται και ο προσανατολισμός του σχολείου στο παρελθόν: σε καμιά περίοδο απ' την εποχή ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα δεν κατάφερε η εκπαίδευση να χειραφετηθεί απ' το παρελθόν, επειδή το παρελθόν προσφέρεται ίσως όσο τίποτε άλλο για τον εθνικό και θρησκευτικό φρονηματισμό. Οι αξίες των "προγόνων" δεν αποτέλεσαν ποτέ στο

σχολείο αντικείμενο διαλόγου. Συνήθως παρουσιάζονται σαν αιώνια πρότυπα προς μίμηση, και στην καλύτερη περίπτωση ως ο μίτος της Αριάδνης για την "ανακάλυψη" της "ελληνικής ουσίας". (Γκότοβος 1986, στ. 207). Σύμφωνα με τον Γκότοβο είναι παιδαγωγικά αδιανόητο να απαιτεί το σχολείο από τον μαθητή να έρθει σε επαφή με τον κόσμο τού παρελθόντος πριν γνωρίσει το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Πώς θα μπορέσει το παιδί ν' αποκτήσει την ικανότητα ν' αντιμετωπίσει κριτικά την κοινωνικο-πολιτική της αστικής δημοκρατίας; Για τους παραπάνω λόγους ο συγγραφέας προτείνει τη χειραφέτηση του σχολείου απ' τον "ελληνοχριστιανικό μονισμό" και τη ρεαλιστική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας (στ.208). Ο Ζωγράφου αναφέρει σχετικά ότι στην παραπάνω αντίφαση περιέχονται βασικά τα ιδεώδη του "ελληνοχριστιανικού πολιτισμού" τα οποία αποτελούν θεμέλιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απ' την εποχή της ύπαρξής του (Ζωγράφου, 1982 σελ. 43-44).

Ο Φωτόπουλος διαπιστώνει ότι, παρά τη μεταβολή του "συστήματος αξιών" που παρατηρείται στη σημερινή γενιά τηλεόρασης (μόνο το 8% των νέων πηγαίνουν τακτικά στην εκκλησία), η εκκλησία "συνεχίζει να επαγγέλλεται τις χριστιανικές αξίες, ενώ τα σχολεία μας παραμένουν μεταπολεμικά μεταξύ μιας στείρας προπαγάνδισης αυτού που περνούσε για ελληνοχριστιανικές αξίες με αποκορύφωμα την Ελλάδα Ελλήνων Χριστιανών και της σημερινής σύγχυσης αξιών. (Ελευθεροτυπία, 29-12-1990)

Ο Μουζέλης αναφέρει, σχετικά με τον "υπερβολικό formalισμό" παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία, ότι ο ελληνικός πολιτισμός (τραγούδια, χοροί, ποίηση, γλώσσα) αντικαταστάθηκε από την προγονολατρεία, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί σήμερα η αποθέωση του formalισμού στο πολιτιστικό επίπεδο. Καθαρεύουσα, σχολαστικισμός, αρχαιολατρία, αντί να θεωρηθούν δουλικοί και στενοκέφαλοι μιμητισμοί μιας κουλτούρας που είναι άσχετοι με τη

σημερινή πραγματικότητα, θεωρούνται σημάδια "ελληνικότητας" και "πατριωτικού πνεύματος" (Μουζέλης 1977, σελ. 323).

Ο συγγραφέας βλέπει τον "υπερβολικό φορμαλισμό, που επικρατεί σε πολλούς τομείς της ελληνικής ζωής, ένα από τα αποτελέσματα της υπανάπτυξης της χώρας μας στο πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. (σελ. 324).

Ο Φράγκος αναφέρει σχετικά με την ταυτότητα του σύγχρονου Έλληνα: Αναφορικά με την ιδεολογία μας δεν είμαστε ευρωπαίοι διότι η ιδεολογία μας ανήκει στο ξεχασμένο παρελθόν, αλλά ούτε και Έλληνες διότι δεν καλλιεργούμε καμία πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική και πνευματική δομή του νέου Ελληνισμού. (Ζωγράφου 1982 σελ. 45). Σύμφωνα με τα παραπάνω νομίζουμε ότι ακόμη και σήμερα ισχύει ο ισχυρισμός της ΟΛΜΕ ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι "αναχρονιστικό" και αποτελεί την μοναδική "εξαίρεση" στην Ευρώπη. (Ζωγράφου 1982, σελ. 46).

B.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

B.1.1. Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση.

Ένα πολυσυζητημένο θέμα γράφει ο Μηλιός (1981) είναι η εκπαίδευση και το ζήτημα της ουσιαστικής εκπαιδευτικής ανισότητας σε όλους τους πολίτες, έτσι ώστε να είναι δυνατό να φτάνουν στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης αυτοί που πραγματικά αξίζουν, ανεξάρτητα από την ταξική τους καταγωγή. Αυτό θα επέτρεπε στα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να ανέβουν κοινωνικά μέσα από την πρόσβασή τους στη μέση και την πανεπιστημιακή παιδεία. (Μηλιός 1981, σελ. 77-78).

Επίσης η Φραγκουδάκη (1985) γράφει ότι από την ιδεολογία της αστικής κοινωνίας βγαίνει η αρχή του δικαιώματος μόρφωσης για όλους τους πολίτες σύμφωνα με την οποία:

"Δημιουργείται ο εκπαιδευτικός θεσμός, η στοιχειώδης εκπαίδευση και η αρχή της εκπαιδευτικής ανισότητας, η υποχρέωση της κρατικής εξουσίας να παρέχει τη στοιχειώδη εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες, χωρίς καμιά διάκριση". (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 16)

Διαπιστώνεται ότι το αίτημα για εκπαιδευτική ισότητα σε όλους τους πολίτες απασχόλησε και απασχολεί έντονα τους μελετητές. Μια ματιά στις στατιστικές της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στις άλλες χώρες θα μας επιτρέψει να δούμε ότι η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, σε ένα ποσοστό αρκετά μικρό. Η κοινωνική αυτή ανέλιξη γράφει ο Μηλιός (1981) μάλιστα μιας μικρής μερίδας των κατώτερων στρωμάτων δεν συντελείται σε βάρος των ανώτερων τάξεων. Πρόκειται για μια δοκιμή κοινωνικής κινητικότητας που έχει σαν αποτέλεσμα να διογκώνεται το ποσοστό της νέας μικροαστικής τάξης στο συνολικό ενεργό πληθυσμό ενώ μειώνεται σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός καλείται έτσι να επιλέξει ένα αριθμό φορέων με κατώτερη κοινωνική προέλευση που θα επανδρώσουν τις πολλαπλασιαζόμενες μικροαστικές θέσεις. Αποτέλεσμα είναι η περιορισμένη δυνατότητα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων να βρουν πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού μηχανισμού και έτσι να ανέβουν κοινωνικά. Και είναι προφανές ότι η περιορισμένη ταξική κοινωνικότητα δεν είναι παρά μια έκφραση της συνολικής κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή της αστικής ταξικής κυριαρχίας. (Μηλιός 1981, σελ. 78-80).

Συγκεκριμένα, γράφει ο Πουλαντζάς (1975) "εκφράζει την κυριαρχία της διευρυμένης αναπαραγωγής των θέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας πάνω στη διευρυμένη αναπαραγωγή των φορέων". (Πουλαντζάς 1975, σελ.9, τεύχος 7).

Η παρεμπόδιση της κοινωνικής ανόδου των νέων που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, λέει ο Μηλιός (1981), μπορεί να γίνει ουσιαστικό σημείο αναφοράς για να αποκαλυφθεί ο αστικός μύθος του <<δικαιώματος όλων για μόρφωση>>.

Γιατί: "Το πρόβλημα της περιορισμένης ταξικής κινητικότητας δεν ανάγεται σε κάποια έλλειψη "ίσων ευκαιριών". Ανάγεται πρώτα-πρώτα στις ίδιες τις σχέσεις ταξικής κυριαρχίας και υποταγής. Έτσι και οι τυπικές "ίσες ευκαιρίες" αν υπήρχαν (πραγματική δωρεάν παιδεία, σχολεία του ίδιου επιπέδου, ίσες δυνατότητες για προετοιμασία στις εξετάσεις κ.τ.λ) είναι σίγουρο ότι το αποτέλεσμα θα ήταν το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο" (Μηλιός 1981, σελ. 81).

Αυτό συμβαίνει γιατί είναι αποδεδειγμένο ότι η σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχεται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι κατά κανόνα κατώτερη από τη σχολική επίδοση των παιδιών των ανώτερων στρωμάτων. Κι αυτό όχι γιατί υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε κάποια αντικείμενα και ουδέτερα μεγέθη όπως εξυπνάδα κ.λπ., αλλά επειδή τα μεγέθη αυτά που καθορίζουν τη σχολική επίδοση προορίζονται ουσιαστικά από τις ταξικές σχέσεις εξουσίας. (Μηλιός 1981, σελ. 81-82).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1989) η θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο με την ένταξή τους στο σχολείο για δύο βασικούς λόγους .

Η εκπαίδευση έρχεται να επιβάλλει την ιδεολογία, τον τρόπο ζωής κι σκέψης, τις εκφραστικές μορφές που εκπροσωπούν και αναπαράγουν την αστική κυριαρχία.

Τα προγράμματα σπουδών λοιπόν, οι στόχοι και οι σκοποί των σχολείων απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις στάσεις που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι "σχολεία μεσαίας τάξης", όπως έχει τονιστεί από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Προβάλλει έτσι ένα λόγο, ένα λειτουργικό και κάποια πρότυπα που είναι πολύ περισσότερα οικεία στα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων, που τους έχουν γίνει βιώματα ήδη μέσα στην οικογένεια, δηλαδή για τα παιδιά αυτά η σχολική κοινωνικοποίηση είναι συνέχεια της οικογένειας. Αντίθετα, η σχολική λογική, το σχολικό λειτουργικό, ο νοηματικός κόσμος του σχολείου παρουσιάζεται ξένος και συχνά έρχεται σε σύγκρουση με τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως αυτός διαμορφώνεται αρχικά μέσα στην οικογένεια. Τα παιδιά αυτά θα πρέπει, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον να υποστούν αρχικά ένα είδος ανακοινωνικοποίησης. Αυτό φαίνεται καθαρά στην περίπτωση της γλώσσας. Τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης είναι αναγκασμένα να τροποποιούν το γλωσσικό του "κώδικα" και να προσαρμόζονται συνεχώς στον "κώδικα" της μεσαίας τάξης επειδή αυτός γίνεται περισσότερο αποδεκτός και βαθμολογείται καλύτερα στο σχολείο. (Πυργιωτάκης 1989, σελ. 143-148).

Ενώ ο βαθμός εξέλιξης τροποποιείται σημαντικά. Ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των παιδιών τα εκπαιδευτικά συστήματα, γράφει ο Τερζής (1982), είναι στην πλειοψηφία τους αδιαφοροποίητα. Αντί δηλαδή το σχολείο να λάβει υπόψη του τις ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών και να προσπαθήσει να τις αντιμετωπίσει, τις αντιπαρέρχεται με αδιαφορία και επιφορτίζει τους μαθητές αυτούς με ευθύνες και υποχρεώσεις στις οποίες δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν.

Στις τελευταίες δεκαετίες η κατάσταση αυτή έχει αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά από εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων χωρών. (Τερζής 1982, σελ. 272-281, τεύχος 28).

Η δική μας όμως σχολική οργάνωση παραμένει στα αρχικά σχήματα, γράφει ο Τερζής (1982), γεγονός που επιδεινώνεται από την έλλειψη ειδικών σχολείων. Υπάρχει έτσι μεγάλη ανομοιογένεια ανάμεσα στο επίπεδο μαθητών, με αποτέλεσμα ο τρόπος της σχολικής εργασίας να αποβαίνει σε βάρος των αδυνάτων.

Η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει το διδακτικό έργο του λαμβάνοντας το μέσο όρο, ατονεί κάτω από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να καλυφθεί και κάτω από τις άλλες δυσκολίες που προκύπτουν κατά την πράξη. Ο δάσκαλος συνεργάζεται και προχωρεί με τους καλούς, επικρίνοντας πολλές φορές αυτούς που δεν πορεύονται μαζί με τους καλούς. (Τερζής τεύχος 28, 1982, σελ. 100-110).

Επίσης γράφει ο Μηλιός (1981) ότι ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται ταυτόχρονα ενσωματωμένος στις λειτουργίες τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου. Η κοινωνικοποίησή του έτσι, αν και αποτελεί μια ενιαία διαδικασία, καθορίζεται όμως και από τους δυο αυτούς μηχανισμούς. Αν τα ιδεολογικά μηνύματα των δύο αυτών μηχανισμών είναι αντίστοιχα, αν η οικογένεια προετοιμάζει και συμπληρώνει το σχολικό λόγο, τότε η δυνατότητα αφομοίωσης και η απόδοση του εκπαιδευόμενου αυξάνουν. Αν αντίθετα τα μηνύματα είναι αντιφατικά, τότε η δυνατότητα του μαθητή να αφομοιώσει το σχολικό λόγο μειώνεται. (Μηλιός 1982, σελ. 68-77).

Τον κύριο ρόλο, υποστηρίζει ο Μηλιός (1981) από όπου κρίνεται η δυνατότητα αντιστοιχίας ή μη της σχολικής με την οικογενειακή λειτουργία, τον παίζουν η γλώσσα και η πειθαρχία.

<<Έτσι η αστική και ανώτερη μικροαστική οικογένεια είναι η μόνη που αναπαράγει τη "γλωσσική ορθότητα" και κατ' επέκταση τη δυνατότητα αφαίρεσης όπως ακριβώς οι λειτουργίες αυτές καθορίζονται και αξιολογούνται

από το σχολείο με βάση τα προϋπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα (σωστή ομιλία, σωστός τρόπος σκέψης κ.τ.λ.) (Μηλιός 1981, σελ. 83)

Και γνωρίζουμε πως η γλωσσική ορθότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σχολική απόδοση. Παράλληλα κατά τον Μηλιός (1981):

<<Η πατρική εξουσία και η πειθαρχία, ενώ κωδικοποιείται και ορθολογοποιείται στην αστική οικογένεια, παραμένει σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη στην εργατική και αγροτική οικογένεια, όπου εξαρτάται περισσότερο από κάποιες αυθόρμητες αντιδράσεις του πατέρα, παρά από κάποιους σταθερούς κανόνες και κώδικες. Έτσι οι γόνοι των ανώτερων τάξεων μπορούν πιο εύκολα να ενταχθούν και αφομοιώσουν την κωδικοποιημένη σχολική πειθαρχία και λειτουργία. Και αυτή η δυνατότητα μεταφράζεται και πάλι σε καλύτερη απόδοση (Μηλιός 1981, σελ. 83)

Για τους λόγους αυτούς το σχολείο αντί να γεφυρώσει, μεγαλώνει το χάσμα που έχει δημιουργήσει η ανομοιογένεια του οικογενειακού περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία. Πολλοί μαθητές λοιπόν μετατρέπονται σε παθητικούς παρατηρητές και αμέτοχους θεατές επειδή είναι δύσκολο να συμμετέχουν στη σχολική εργασία.

Μια πρώτη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα από τον ΟΟΣΑ σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1974, γράφει ο Πυριωτάκης (1989), έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο διαφοροποιείται σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα τους, υποστηρίζοντας ότι:

"Τα παιδιά των ανώτερων επαγγελματικών στρωμάτων είχαν μεγαλύτερο βαθμό στο απολυτήριο Δημοτικού (9 και 10). Οι μαθητές Γυμνασίου που ο πατέρας τους εξασκούσε ανώτερο επάγγελμα και είχε υψηλό επίπεδο μόρφωσης, είχαν επίσης πολύ μεγαλύτερους βαθμούς από του μαθητές με αμόρφωτο πατέρα, αγράμματο ή απόφοιτο Δημοτικού, γεωργό ή τεχνίτη. (Πυριωτάκης 1989, σελ. 144)

Ο Κασσωτάκης (1981) διαπίστωσε επίσης σημαντικές διαφορές σε έξι κοινωνικοεπαγγελματικές ομάδες μαθητών που εντοπίζονται τόσο στους μέσους όρους προαγωγής, όσο και στη βαθμολογία πολλών επιμέρους μαθημάτων. Παρόμοιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική γεωγραφική προέλευση και οικονομική κατάσταση. (Κασσωτάκης 1981, σελ. 37-52)

Κατά καιρούς, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) έχουν γίνει διάφορες έρευνες με σκοπό την ανακάλυψη της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση. Έτσι βλέπουμε κρατικούς φορείς των ΗΠΑ να χρηματοδοτούν έρευνες με στόχο να διαπιστωθεί εάν και με ποιους τρόπους το σχολείο προσφέρει ή όχι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Τις έρευνες αυτές έκαναν οι ΗΠΑ με σκοπό να βοηθήσουν την όσο δυνατό καλή προώθηση της οικονομίας του κράτους.

Οι πιο σημαντικές έρευνες που έγιναν, είναι η λεγόμενη έκθεση του Τζέιμς Κόουλμαν και η μελέτη με τον τίτλο "Ανισότητα του Κρίστοφερ Τζενκς". Παρακάτω θα εκθέσουμε την πιο σημαντική, από άποψη στοιχείων, έκθεση που είναι αυτή του Κόουλμαν. (Φραγκουδάκη 1989, σελ. 44).

B.1.2. Έκθεση Κόουλμαν

Η Φραγκουδάκη (1985) στο βιβλίο της "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης" κάνει μια εκτενή αναφορά στην "Έκθεση του Κόουλμαν" παραθέτοντας στοιχεία από την έρευνα που έκανε ο Κόουλμαν και διάφορες κριτικές που έγιναν, όσον αφορά τα συμπεράσματά της.

Η έκθεση του Κόουλμαν, που είναι μελέτη ομάδας ερευνητών με επικεφαλής τον Τζέιμς Κόουλμαν, έχει τον τίτλο "Ισότητα των Εκπαιδευτών Ευκαιριών" και έχει εκδοθεί το 1966 από το αμερικανικό Εθνικό τυπογραφείο.

Τα κίνητρα για την σύνταξη της "έκθεσης" αυτής ήταν άμεσα πολιτικά. Το 1964, το αμερικανικό Κογκρέσο ψηφίζει το νόμο "Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών". Σύμφωνα με το νόμο αυτό κατοχυρώνονται νομικά τα ίσα δικαιώματα και απαγορεύονται όλες οι διακρίσεις μεταξύ των πολιτών για οποιαδήποτε χαρακτηριστικό τους (φυλή, θρήσκευμα, εθνική προέλευση, χρώμα, φύλο.). Με το παραπάνω άρθρο του νόμου κατοχυρώνεται και το δικαίωμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Με στόχο την εφαρμογή του άρθρου αυτού ο πρόεδρος του Αμερικανικού Κογκρέσου ζητά να υποβληθεί μέσα σε δύο χρόνια έκθεση για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας, βάση της οποίας να προτείνει τις απαραίτητες κρατικές ενέργειες. Οι αρμόδιοι με τη σειρά τους αναθέτουν σε επιστημονική ομάδα ερευνητών, με υπεύθυνο τον Κόουλμαν, μελέτη με αντικείμενο να εντοπιστεί η απουσία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων για όλους τους πολίτες των ΗΠΑ ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, θρήσκευμα ή εθνική προέλευση.

Ο Κόουλμαν και οι συνεργάτες του μελέτησαν στατιστικά 4.000 σχολεία και συνέλεξαν δεδομένα με ερωτηματολόγια από 650.000 μαθητές περίπου.

Τα στοιχεία που μελέτησαν στα σχολεία ήταν τα εξής: το είδος του σχολείου, η ποιότητα του κτιρίου, η χωρητικότητα, ο τεχνικός εξοπλισμός, ο αριθμός των διδασκόντων κατά σχολείο, τα διπλώματα, η ειδίκευσή τους και τέλος οι δημόσιες δαπάνες κατά σχολείο. Σχετικά με τους μαθητές μελέτησαν τα στοιχεία που αφορούσαν: τη σχολική τους επίδοση, την κοινωνική και οικογενειακή τους προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και τις προσδοκίες τους για το τι θα κάνουν μετά το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης.

Από τη μελέτη όλων αυτών των στοιχείων διαπιστώθηκαν μεγάλες διαφορές και διακρίσεις κατά περιοχές και κατά κοινωνικές ομάδες. Τα στοιχεία των ανατολικών πολιτειών διαφέρουν ως προς την ποιότητα των κτιρίων, τη

χωρητικότητα και τον τεχνικό εξοπλισμό, από ότι τα σχολεία των νοτιοδυτικών κυρίως πολιτειών.

Τα προσόντα των διδασκόντων είναι πολύ άνισα. Στις νοτιοδυτικές πολιτείες και στα σχολεία όπου πλειοψηφούν οι μειονότητες, οι διδάσκοντες έχουν κατώτερα διπλώματα, μικρότερη πείρα και λιγότερη ειδίκευση. Υπάρχουν δηλαδή σχολεία προνομίου και σχολεία αδικημένα.

Η εντονότερη από όλες τις διαφορές είναι η φυλετική διάκριση μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η έκθεση:

<<Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών στις ΗΠΑ που φοιτά σε σχολείο όπου η φυλετική διάκριση επικρατεί, φοιτά δηλαδή σε σχολεία όπου όλοι σχεδόν οι μαθητές φοιτούν σε σχολεία όπου η διάκριση είναι μεγαλύτερη. Στο σύνολο ωστόσο των μαθητών της χώρας οι λευκοί μαθητές είναι εκείνοι που φοιτούν σε σχολεία με την μεγαλύτερη διάκριση(...). Το ίδιο, αν και σε μεγαλύτερο βαθμό συμβαίνει και με τους δασκάλους των λευκών και των νέγρων μαθητών. Στο εθνικό σύνολο, ο μέσος νέγρος μαθητής του δημοτικού φοιτά σε σχολείο όπου το 65% των δασκάλων είναι νέγροι (...). Ενώ το αντίστοιχο δεν συμβαίνει σχεδόν καθόλου, υπάρχουν νέγροι μαθητές που έχουν κατά ένα ποσοστό λευκούς δασκάλους, αλλά δεν υπάρχουν καθόλου λευκοί μαθητές που έχουν νέγρους δασκάλους>>.

(COLEMAN 1966, Φραγκουδάκη 1985, σελ. 46)

Οι ερευνητές μελετώντας την επίδοση των μαθητών κατά εθνική ή φυλετική ομάδα προέλευσης εντόπισαν διαφορές μεταξύ των λευκών μαθητών, όπου εμφάνισαν ψηλότερη επίδοση και των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες, κυρίως των μαύρων μαθητών, που η επίδοσή τους είναι κατά μέσο όρο η χαμηλότερη από όλους σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η έρευνα αυτή του Κόουλμαν κατέληξε στο συμπέρασμα ότι:

"η ανισότητα που παρατηρείται δεν εξηγεί τη χαμηλότερη επίδοση ορισμένων κατηγοριών μαθητών." (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 46)
Το συμπέρασμα αυτό προκάλεσε γενική κατάπληξη.

Το τελευταίο κεφάλαιο της έκθεσης που έχει τίτλο "Σχέση ανάμεσα στην επίδοση και τα χαρακτηριστικά των σχολείων" καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών.

- Τα σχολεία παρά τις διαφορές τους δεν ασκούν τόσο μεγάλη επίδραση στην επίδοση εάν τα συγκρίνουμε με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

- Το επίπεδο μόρφωση των διδασκόντων ασκεί μεγάλη επίδραση στη μαθητική επίδοση.

- Οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία επηρεάζουν περισσότερο την επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.

- Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και επίσης από τις σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών.

Τα συμπεράσματα αυτά προκάλεσαν μεγάλη έκπληξη και δυσαρέσκεια κυρίως στους κυβερνητικούς κύκλους. Τα αίτια της έκπληξης και της δυσαρέσκειας ήταν πολιτικά. Η έρευνα αυτή όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, έγινε από την αμερικανική κυβέρνηση με σκοπό την εφαρμογή του νόμου για τα ίσα δικαιώματα των πολιτών. Εξαιτίας όμως των βίαιων φυλετικών συγκρούσεων που σημειώνονται στις αρχές της δεκαετίας του 1960, στόχος της τότε αμερικανικής κυβέρνησης ήταν να παρέμβει μαζικά κυρίως στα σχολεία-γκέτο του μαύρου αμερικάνικου πληθυσμού, για να βελτιώσει της συνθήκες εκπαίδευσης της μαύρης

μειονότητας και να εκτονώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια που είχε πάρει εκρηκτική μορφή.

Τα συμπεράσματα της έκθεσης του Κόουλμαν είναι γεγονός ότι δε βοηθούν πολύ προς αυτή την κατεύθυνση. Διαπιστώνοντας την ανισότητα στην προσφορά εκπαιδευτικών αγαθών, αντί να προτείνει μεταρρυθμίσεις και αύξηση των δαπανών, που θα εξισώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες λευκών και μαύρων, η έκθεση διαπιστώνει τη μεγάλη ανισότητα, αλλά συμπεραίνει ότι δεν είναι αυτή ο αποφασιστικός παράγοντας για τη χαμηλή επίδοση των μαύρων και ότι η αύξηση της κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση δεν πρόκειται να βελτιώσει την κακή επίδοσή τους.

Το συμπέρασμα αυτό της έκθεσης του Κόουλμαν αμφισβητήθηκε έντονα. Μερικοί κοινωνιολόγοι αμφισβητώντας την έκθεση ξαναμελέτησαν τα στοιχεία και κατέληξαν σε συμπεράσματα που πλησιάζουν την επίσημη κυβερνητική άποψη.

Μεθολογική κυρίως κριτική κάνουν στη έκθεση και οι "ριζοσπάστες" αμερικανοί κοινωνιολόγοι, που όμως δεν αμφισβητούν τα στατιστικά συμπεράσματά της. Η Φραγκουδάκη (1985) γράφει ότι ο Σάμιουελ Μπόουλις π.χ. θεωρεί πως η έκθεση υποτιμά τη θετική επίδραση που θα είχε η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μαύρων μαθητών. Υποστηρίζει όμως συγχρόνως ότι η εξίσωση των κρατικών δαπανών δεν αρκεί για να εξασφαλίσει <<ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στις διάφορες φυλετικές ομάδες>>. Κατά τον Μπόουλις, το σχολείο είναι υπεύθυνο για τη διαφορετική κατά φυλετική προέλευση, επίδοση των μαθητών. Υποστηρίζει όμως ότι η κατάργηση της φυλετικής ανισότητας δεν μπορεί να γίνει μόνο μέσα στο σχολείο, γιατί η ανισότητα αυτή παράγεται από τη γενικότερη κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στη μαύρη και τη λευκή φυλή.

Συνεχίζοντας η Φραγκουδάκη (1985) γράφει ότι ο Μπόουλις βγάζει από τα στατιστικά δεδομένα της έκθεσης συμπεράσματα διαφορετικά από τον Κούλμαν. Ο Μπόουλις συμφωνεί με τον Κούλμαν πως η επίδραση που θα έχει στη σχολική επίδοση των μαύρων μαθητών η εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών θα είναι μικρή, αλλά, γράφει ο Μπόουλις, θα είναι μικρή επειδή η μαύρη μειοψηφία είναι γενικά έντονα κοινωνικά αδικημένη. Γράφει χαρακτηριστικά ότι:

<<η φυλετική διάκριση σε όλη την κοινωνία είναι εκείνη που εμποδίζει την ισότητα μέσα στην εκπαίδευση με την απλή εξίσωση των δαπανών>>. (Μπόουλις, Φραγκουδάκη 1985, σελ. 49).

Η έκθεση του Κούλμαν οδήγησε στα συμπεράσματα ότι η ισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί με διορθωτικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο και ότι ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να γίνουν όταν διορθώνονται μόνο οι εξωτερικές και φανερές ελλείψεις των σχολείων, όπως είναι ο ανεπαρκής αριθμός των αιθουσών ή των διδασκόντων. Επίσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η άνιση κρατική προσφορά σε εκπαιδευτικά αγαθά δε φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην άνιση σχολική επίδοση των μαθητών κατά φυλετικές ομάδες, ενώ αντίθετα η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον εμφανίζονται ως παράγοντες που σχετίζονται πολύ στενότερα με τη σχολική επίδοση. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 44-51).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του ΤΕΙ Πάτρας που χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών οφείλονται σε εξωσχολικούς παράγοντες όπως το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και η οικογένεια, ιδιαίτερα αυτή που ανήκει στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας, Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση, Ζωγράφου 1997)

Αρκετοί μελετητές έστρεψαν την προσοχή τους στα αίτια της ανισότητας που εντοπίζονται πέρα από την ίση προσφορά των ίδιων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Αποτέλεσμα ήταν να στραφούν κυρίως στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της κοινωνικής τους προέλευσης, για την οποία θα αναφερθούμε αμέσως πιο κάτω.

B.1.3. Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε μια σημαντική αύξηση του μαθητικού δυναμικού. Σύμφωνα με τον Τομπαΐδη (1982) ενώ παλαιότερα η εκπαίδευση φαινόταν σχεδόν περιττή όσον αφορά την συμβολή της για την κοινωνική άνοδο του ατόμου, τώρα παρουσιάζεται να είναι απαραίτητη για την κοινωνική διάκριση. Μια πρώτη αιτία, η οποία είναι και πιο σημαντική, είναι το αποτέλεσμα της οικονομικής εξέλιξης και η βελτίωση των οικονομικών συνθηκών. Ο Τομπαΐδης (1982) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

<<Η γενίκευση της εκπαίδευσης και η απαίτηση δημοκρατικότερης οργάνωσης είναι το αποτέλεσμα εξέλιξης των ηθών και της οικονομίας>> (Τομπαΐδης 1982, σελ. 16)

Οι διάφοροι λαοί πίστεψαν ότι μέσα από την οργανωμένη εκπαίδευση θα κατόρθωναν να εξαλείψουν τις κοινωνικές διαφορές. Γι' αυτό το σκοπό οι κοινωνίες προσπάθησαν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της μέσης και ανώτερης εκπαίδευσής τους. Πίστεψαν ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να καταργήσουν προνόμια που είχαν κληρονομηθεί από παλαιότερα. Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση θεωρήθηκε το πιο κατάλληλο μέσο για την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών.

Βέβαια μιλούσαν για την ίση παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες (Τομπαϊδης 1982, σελ. 13-17)

Σύμφωνα με τον Νούτσο (1986) το σχολείο δεν είναι ένας αυτόνομος τόπος μάθησης και προόδου αλλά ένας αυτόνομος τόπος μάθησης και προόδου αλλά ένας μηχανισμός που συμβάλλει με το δικό του τρόπο στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κάθε φορά κοινωνικών σχέσεων.

Αυτή η αναπαραγωγή γίνεται και με τις γνώσεις που μεταδίδει το σχολείο στους μαθητές. Αυτό συμβαίνει γιατί μαζί με τις γνώσεις και μέσα από αυτές το σχολείο προβάλλει στους μαθητές εκείνη την εικόνα της κοινωνίας που συμφέρει τις κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις. (Ντούτσος 1986, σελ. 37-38).

Βλέπουμε ότι με αυτόν τον τρόπο το σχολείο είναι χώρος όπου προωθείται η κοινωνική ανισότητα.

Η Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει ότι μελέτες που έχουν γίνει από διάφορους κοινωνιολόγους δείχνουν ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Σε οποιαδήποτε χώρα και σε οποιοδήποτε σχολείο όταν γίνει σύγκριση της επίδοσης των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους θα διαπιστωθεί ότι οι μαθητές είναι άριστοι, μέτρια και κακοί ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Η Φραγκουδάκη (1985) γράφει ότι:

<<κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων>> (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 42)
Οι μελέτες των κοινωνιολόγων τα τελευταία είκοσι χρόνια κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται πριν απ' όλα από την κοινωνική προέλευση.

Χαρακτηριστικό της κοινωνικής ανισότητας όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985) είναι τα στατιστικά της προώθησης των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

<<Στους 100 φοιτητές κάθε χώρας εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές τάξεις αλλά με ποσοστό αντιστρόφως ανάλογο της παρουσίας τους στον πληθυσμό. Έτσι στα 100 παιδιά αγροτών τα 5 μόνο θα αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο ενώ στα 100 παιδιά διπλωματούχων με ανώτερα επαγγέλματα, τα 90>> (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 43)

Συμπέρασμα αυτών των στατιστικών είναι ότι η ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων στην ανώτερη εκπαίδευση είναι ελάχιστη και αυτό είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας.

Σαν αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας έχουμε τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

B.1.3.1. Σχολική αποτυχία (Καθυστέρηση)

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημητρόπουλος (1981) περιλαμβάνει ένα πολύ οργανωμένο πλέγμα σχολικής αξιολόγησης δίνοντας με τον τρόπο αυτό την εντύπωση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ολόκληρο στηρίζεται στο σύστημα της σχολικής αξιολόγησης.

Αυτό ακριβώς το οργανωμένο πλέγμα σχολικής αξιολόγησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείτο μέσο για την πιθανή αποτυχία του μαθητή. Είναι γνωστό ότι η σχολική καθυστέρηση παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο για την μετέπειτα σχολική επιτυχία του παιδιού. (Δημητρόπουλος 1981, σελ.15)

Σύμφωνα με τον Δημητρακόπουλο (1981) οι ψυχοκινητικές επιπτώσεις που έχει η αποτυχία στο παιδί είναι τεράστιες τόσο στην ατομική ψυχολογική ανάπτυξη όσο και στην συμπεριφορά του ως προς το περιβάλλον του, αργότερα. Η ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες.

Για να διαμορφώσει το άτομο μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα πρέπει να εξασφαλιστούν οι ευνοϊκές προς αυτό συνθήκες (Δημητρακόπουλος 1981, σελ. 17-18).

Ο Δημητρακόπουλος (1981) αναφέρει ότι οι καταστάσεις αποτυχίας δρουν αρνητικά ως προς την ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου.

Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά πως πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι προηγούμενη επιτυχία αυξάνει το ποσοστό και το επίπεδο επιτυχίας ενώ όταν προϋπάρχει κάποια αποτυχία αυξάνει το ποσοστό και το επίπεδο αποτυχίας. (Δημητρακόπουλος 1981)

Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι η κατάσταση αυτή γενικά θεωρείται πως οδηγεί στην αποτυχία.

Το ποσοστό της επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών εξαρτάται τόσο από την οικογένεια - κοινωνία όσο και από το σχολείο.

Κατά τον Τομπαΐδη (1982) οι πνευματικές ικανότητες είναι επηρεασμένες από την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Έρευνες που έχουν γίνει, απέδειξαν ότι ο βαθμός ευφυΐας ανεβαίνει όσο προχωράμε από τα χαμηλότερα στρώματα (εργάτες - υπάλληλοι) προς τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. (Τομπαΐδης 1981, σελ. 41-42)

Η Φραγκουδάκη (1985) μας λέει ότι μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική αποτυχία διαπιστώνεται ότι σε κάθε περίπτωση η επίδοση των μαθητών ήταν ανάλογη με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών. (κοινωνική προέλευση).

Κάθε φορά λοιπόν που γινόταν σύγκριση των μεταβλητών της σχολικής επίδοσης όπως η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα, οι εξετάσεις σε συνάντηση με την κοινωνική προέλευση των μαθητών διαπίστωναν οι μελετητές μια εκπληκτική αναλογία μεταξύ των δύο κατηγοριών. (Φραγκουδάκη 1985, σελ 60)

Κατά τον Τομπαΐδη (1982) η σχολική καθυστέρηση γενικά εμφανίζεται να αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών που η κοινωνική τους προέλευση είναι από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Ενώ φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικοεπαγγελματική ομάδα.

«Το ποσοστό σχολικής καθυστέρησης ανάμεσα στα παιδιά στελεχών είναι πολύ χαμηλό όταν 80% ανάμεσά τους είναι στην ώρα τους προχωρημένα. Αντίθετα όσο κατεβαίνουμε την κοινωνική κλίμακα η σχολική καθυστέρηση είναι συχνό φαινόμενο. (Τομπαΐδης 1982, σελ. 33)

Εν κατακλείδι, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η σχολική αποτυχία είναι αλληλένδετη με την κοινωνική προέλευση του μαθητή και φυσικά με την επαγγελματική - οικονομική τάξη του πατέρα γεγονός που επηρεάζει τις φιλοδοξίες και τις επιδιώξεις των παιδιών.

B.1.3.2. Η επίδοση

Εκτός από τη σχολική καθυστέρηση για την οποία μιλήσαμε έχουμε και τη σχολική επίδοση που είναι μια συνεχής επιβεβαίωση της αναλογίας της με την κοινωνική προέλευση.

Η κοινωνική προέλευση του μαθητή έχει διαπιστωθεί ότι παίζει αποφασιστικό ρόλο για την καλή ή κακή επίδοσή του. Επίσης σύμφωνα με τον Δημητρακόπουλο (1981) έρευνες που έχουν γίνει απέδειξαν ότι το οικογενειακό, το κοινωνικό και κατ' επέκταση το οικονομικό περιβάλλον των γονέων επηρεάζει άμεσα και σημαντικά την εξέλιξη, την πορεία και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

«η κοινωνικοοικονομική θέση του πατέρα έχει άμεση επίπτωση στην επίδοση των παιδιών, που έχει και το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας» (Δημητρόπουλος 1981, σελ. 40)

Κατά την Φραγκουδάκη (1985) στην Αγγλία η επίδοση των μαθητών εξαρτάται απόλυτα από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους.

Αρκετά υψηλή είναι η επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε ανώτερα στρώματα και μέτρια είναι η επίδοση των μαθητών που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Στη Γαλλία, σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985), που έχουν γίνει οι περισσότερες μελέτες πάνω στο θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων, έχει διαπιστωθεί η σχέση σχολικής επίδοσης - κοινωνικής προέλευσης και η αναλογία που υπάρχει μεταξύ τους.

Από τις μελέτες που έχουν γίνει στην Γαλλική κοινωνία αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985) ότι τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου βρίσκονται 60% μαθητές που είναι παιδιά αγροτών και εργατών, 27% παιδιά τεχνιτών, εμπόρων και υπαλλήλων, 13% παιδιά ελεύθερων επαγγελματιών, μεσαίων στελεχών και ανώτερων στελεχών.

Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχει μια αναλογία ανάμεσα στην κοινωνική σύνθεση των μαθητών στο γενικό πληθυσμό. Αργότερα όμως μετά από 5 χρόνια το 78% του συνόλου των μαθητών που έχουν βγει στην αγορά εργασίας είναι παιδιά αγροτών και εργατών και μόνο το 2,5% είναι παιδιά μεσαίων και ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών. Τέλος από το σύνολο των μαθητών που ακολούθησαν την τεχνική ή επαγγελματική εκπαίδευση 68% είναι παιδιά αγροτών και εργατών και 6% είναι παιδιά μεσαίων ή ανωτέρων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 61-62)

Διαπιστώνεται ότι:

«οι μαθητές και η επίδοσή τους, οι επιλογές και οι πιθανότητές τους για σπουδές ως τα κολέγια αυξάνουν όσο ανεβαίνουμε την κοινωνική κλίμακα των επαγγελματικών κατηγοριών και υπάρχει γενικευμένη διαφοροποίηση ως προς

τις ανώτερες σπουδές ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών». (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 62)

Η ανισότητα αυτή, όπως αποδεικνύουν αρκετές έρευνες είναι η κοινωνική ανισότητα. Η χαμηλή κοινωνική προέλευση επιδρά στους μαθητές με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση και οι φιλοδοξίες για κοινωνική επιτυχία να είναι περιορισμένες.

Ένας Φονξιοναλιστής αμερικανός κοινωνιολόγος σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει τα εξής:

«Το σύστημα επιλογής μέσα στο σχολείο με βάση τη βαθμολογία, τις εξετάσεις και τις δοκιμασίες, σύστημα αντικειμενικό και αξιοκρατικό αποδεικνύεται, ότι επιλέγει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση: καλή βαθμολογία, επιτυχία στις εξετάσεις και καλή επίδοση στις δοκιμασίες εμφανίζουν μόνο οι μαθητές ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων». (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 62)

Επομένως το σύστημα του σχολείου από τη μια πλευρά, και η κοινωνική προέλευση του μαθητή από την άλλη οδηγούν στην ανισότητα ίσων ευκαιριών και έτσι στην άριστη, μέτρια και κακή επίδοση των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, δηλαδή το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση και την κοινωνική επιτυχία πριν ακόμη το παιδί φοιτήσει στο σχολείο.

Γ. ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών σε όλο τον κόσμο δεν πηγαίνει σχολείο. Τα περισσότερα απ' τα παιδιά που πάνε, το εγκαταλείπουν ύστερα από λίγα χρόνια. Οι περισσότεροι απ' αυτούς που άρχισαν με επιτυχία στο σχολείο

δεν κατορθώνουν να προχωρήσουν σ' ένα υψηλότερο επίπεδο. Όλοι όμως μαθαίνουν κάτι απ' το σχολείο. Ο Ρέιμερ (1971) γράφει ότι:

<<Αυτοί, που ποτέ δεν κατάφεραν να πάνε, μαθαίνουν ότι τα αγαθά της ζωής δεν είναι γι' αυτούς. Αυτοί που το εγκαταλείπουν γρήγορα, μαθαίνουν ότι δεν είναι άξιοι να απολαύσουν τα αγαθά της ζωής. Και αυτοί που δεν καταφέρνουν να προχωρήσουν πέρα από το σχολείο μαθαίνουν πως το σύστημα μπορεί να χτυπηθεί, όχι όμως από τους ίδιους. Όλοι τους μαθαίνουν ότι το σχολείο είναι το μονοπάτι προς την εγκόσμια σωτηρία και αποφασίζουν πως τα παιδιά τους θα φτάσουν ψηλότερα απ' ότι οι ίδιοι>>. (Ρέιμοντ Γουίλιαμς, Ρέιμερ 1971, σελ. 15)

Επί τριάντα χρόνια, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) διαπιστώνεται σε όλες τις χώρες ότι οι κακοί μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι καλοί μαθητές προνομιούχων.

Διαπιστώνεται ότι η κοινωνική πυραμίδα αναπαράγεται με ακρίβεια στη βαθμολογία των δασκάλων στα αποτελέσματα διαγωνισμών και εξετάσεων. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 151).

Μέχρι τώρα περιγράφουμε το πιο πάνω φαινόμενο, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις διάφορες ερμηνείες που έχουν ως τώρα προταθεί από τους μελετητές. Πως εξηγείται το φαινόμενο αυτό, σε ποιους μηχανισμούς οφείλεται και πως μπορεί να αντιμετωπιστεί. Οι ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο που έχουν προταθεί είναι πολλές και διάφορες. Θα κάνουμε μια σύντομη, σχετική, αναφορά στις ερμηνείες αυτές έτσι ώστε να καλύπτει τις γενικές γραμμές του προβληματισμού μετά 30 χρόνια μελέτης για την ερμηνεία της ανισότητας και την αντιμετώπισή της.

Γ.1. Φονξιοναλιστική Ερμηνεία

Αρκετοί μελετητές ερεύνησαν και εξακολουθούν να ερευνούν ποιοι είναι οι ψυχολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, που είναι δυνατόν να επηρεάζουν την σχολική αποτυχία των μαθητών.

Οι μελέτες αυτές, που έγιναν κυρίως στην αμερικάνικη κοινωνιολογία, έχουν θεωρητική τους βάση την φονξιοναλιστική θεωρία και κυρίως το έργο του Ταλκοτ Πάρσονς.

Ο Πάρσονς (1959) θεωρεί πολύ φυσικό να επιλέγει το σχολείο τους ικανότερους αρκεί η επιλογή να γίνεται με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά. Είναι υπέρ του να επιβραβεύει το σχολείο α) τις καλές επιδόσεις και β) την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές του αξίες, γιατί με αυτό τον τρόπο το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές για τους "ρόλους" που θα ασκήσουν ως ενήλικες στην ιεραρχημένη κοινωνία όπου υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. (Τάλκοτ Πάρσονς 1959, σελ. 279-318).

Χρησιμοποιώντας κυρίως ψυχολογικούς όρους για την ανάλυση των αιτιών της σχολικής επιτυχίας ο Πάρσονς (1959) υποστηρίζει ότι τις "ηθικές ικανότητες" και τα "κίνητρα επιτυχίας" επηρεάζει πρώτα η οικογένεια, το ίδιο σημαντικά τα επηρεάζει η "ομάδα των ομοίων" και τέλος το σχολείο. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο σχολείο, ανάλογα με τις επιδράσεις που έχει ασκήσει η οικογένειά τους θα ταυτιστούν είτε με το δάσκαλο, είτε με την ομάδα των ομηλίκων, γεγονός το οποίο θα επηρεάσει αργότερα τη φοίτησή τους ή όχι στην ανώτερη εκπαίδευση.

Με βάση τα παραπάνω οι μαθητές που ταυτίζονται με τους ομοίους δεν θα φτάσουν στα πανεπιστήμια, ενώ οι μαθητές που ταυτίζονται με το δάσκαλο θα φτάσουν. (Πάρσονς 1959, σελ. 305-307)

Για το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, ο Πάρσονς (1959) υποστηρίζει ότι η σχολική επιλογή δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση.

Γράφει λοιπόν: <<Διαπιστώθηκε π.χ. ότι ανάμεσα στους μαθητές με την ψηλότερη βαθμολογία στο δείκτη νοημοσύνης σκοπεύουν να σπουδάσουν στο κολέγιο 29% παιδιά εργατών και 89% παιδιά ανώτερων στελεχών. Από τα παραπάνω προκύπτουν δύο κύρια συμπεράσματα: ότι υπάρχει ένα σχετικά ενιαίο κριτήριο επιλογής, που διαχωρίζει όσους θα φοιτήσουν στο κολέγιο από τους άλλους και ότι για πολύ μεγάλο ποσοστό η λειτουργία αυτού του κριτηρίου δεν είναι κατασκευή, δεν είναι απλή επικύρωση μιας προηγούμενης τοποθέτησης στην ιεραρχική κλίμακα>>. (Τάλκοτ Πάρσονς 1959, σελ. 299-300).

Με τα πιο πάνω δεδομένα, ο Πάρσονς (1959) αποδεικνύει ότι ανάλογα με τη βαθμολογία των ατόμων στο δείκτη νοημοσύνης στην ανώτερη εκπαίδευση μπαίνει ένα ποσοστό μαθητών με ψηλό δείκτη νοημοσύνης μολονότι είναι παιδιά εργατών γεγονός που αποδεικνύει ότι το ενιαίο κριτήριο της νοητικής ικανότητας δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Συνεχίζοντας θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μια από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα. (Πάρσονς 1959, σελ. 303-305).

Η άποψη αυτή εμφανίζεται σε πολλές μελέτες για την εκπαίδευση.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση ερμηνεύεται με πολλούς τρόπους. Διάφοροι ερμηνευτές στηριζόμενοι στη λεγόμενη "θεωρία της ετικέτας" υποστηρίζουν σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985) ότι:

<<Η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή, η κρίση του δασκάλου, η "ετικέτα" του ικανού ή του ανίκανου, του έξυπνου ή του αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος, γιατί ο μαθητής με τον καιρό προσαρμόζεται στην "ετικέτα αυτή". (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 154)

Οι έμμεσες, λοιπόν, προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή.

Στο ίδιο συμπέρασμα αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985) καταλήγει και άλλη εμπειρική μελέτη. Διαπιστώνει ότι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής εξαιτίας των διαφορετικών για κάθε μαθητή προσδοκιών του έχει και διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον καθένα τους. Η στάση αυτή του δασκάλου ή του καθηγητή απέναντι στον μαθητή επιφέρει και το ανάλογο αποτέλεσμα των προσδοκιών του για τον καθένα. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 154)

Η ερμηνεία αυτή έχει αποδώσει στο σχολείο και ευρύτερα φαινόμενα. Η Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει ότι η θεωρία αυτή διαφέρει ως προς τις περισσότερες ερμηνείες που στηρίζονται στον Ταλκοτ Πάρσονς, γιατί την κύρια ευθύνη για την κύρια ευθύνη για την άνιση συμμετοχή και επίδοση στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου την αποδίδει στον εκπαιδευτικό θεσμό. Αρκετοί μελετητές αποδίδουν το κύριο μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία στο άτομο και την οικογένειά του. Αρκετοί μελετητές, κατά την ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων με εργαλείο ψυχολογικούς όρους, υποστήριξαν ότι τα άτομα έχουν διαφορετική "νοοτροπία" ως προς την κοινωνική επιτυχία ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία από την οποία προέρχονται κάνοντας κάποια σύγκριση ανάμεσα στα λαϊκά στρώματα και τα μεσοστρώματα όσον αφορά την "νοοτροπία" αυτή, η τάση κοινωνικής επιτυχίας απουσιάζει από τα πρώτα και είναι έντονη στα μεσοστρώματα και στα ανώτερα στρώματα.

Αποτέλεσμα είναι να μεταδίδουν οι γονείς των λαϊκών στρωμάτων και των μεσοστρωμάτων "νοοτροπία" και τάση κοινωνικής αποτυχίας στα παιδιά τους τα οποία με τη σειρά τους παρουσιάζουν χαμηλή μέτρια και υψηλή σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 155).

Η Φρονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξακολουθεί να υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών είναι και πρέπει να είναι το μέσο κοινωνικής κοινωνικότητας. Υποστηρίζει επίσης ότι η επιλογή που κάνει το σχολείο πρέπει να γίνει όλο και περισσότερο

αξιοκρατική. Η κοινωνική ανισότητα έχει σαν αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται "ταλέντα" από τα λαϊκά στρώματα γεγονός που είναι αρνητικό για την κοινωνία. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να παίρνονται συνεχώς μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη συνεχή μείωση της κοινωνικής ανισότητας.

Η Φραγκουδάκη γράφει ότι:

<<Για τις συνεχείς βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που θα μειώνουν την κοινωνική ανισότητα θεωρήθηκε ότι χρειάζεται συστηματική μελέτη των αιτιών της ανισότητας, εκείνων που κυρίως έχουν σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα ψυχολογικά κίνητρα, τις δυσκολίες προσαρμογής κ.τ.λ. χαρακτηριστικά που προέρχονται από το διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον.

Χρειάζεται μελέτη της αλληλεπίδρασης των σχέσεων δασκάλου και μαθητή και γενικά "μικροανάλυση" δηλαδή μελέτη του τι συμβαίνει στο εσωτερικό της σχολικής τάξης>>. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 156)

Η Φρονξιοναλιστική ερμηνεία μολονότι θεωρητικά δέχεται ότι το σχολείο είναι και πρέπει να είναι αξιοκρατικό, είναι και πρέπει να είναι επιλεκτικό και να προετοιμάζει, τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, έχει επισημάνει ακόμη και τις κοινωνικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει. Έχει επίσης τονίσει την επίδραση στη σχολική ανισότητα που προκαλεί η κοινωνική ανισότητα και η φυλετική και η φυλετική διάκριση.

Τέλος η Φραγκουδάκη (1985) γράφει πως η θετικότερη προσφορά της Φρονξιοναλιστικής κοινωνιολογίας είναι η συστηματική απασχόληση με τη μελέτη των πολλαπλών παραγόντων που προκαλούν την ανισότητα στο σχολείο και η συνεχής προσπάθεια να προτείνει βελτιώσεις που θα κάνουν την σχολική επιτυχία αντικειμενικότερη. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 156-157).

Γ.2. Η ερμηνεία των Ριζοσπαστών

Τη δεκαετία του 1960, μερικοί από τους κοινωνιολόγους στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την άνιση κατά κοινωνική προέλευση σχολική επίδοση των μαθητών σπάζουν την Φρονξιοναλιστική ερμηνεία και προβάλλουν τις έννοιες της σύγκρουσης των ταξικών συμφερόντων. Αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα γενικά στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικάνικης κοινωνίας. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα σαν το προϊόν της κοινωνικής δομής όπου μια κοινωνική τάξη, η αστική, κυριαρχεί μέσα από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής πάνω στις άλλες τάξεις. Βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με τρόπο που εξασφαλίζει τη διαιώνιση αυτής της κυριαρχίας. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 158-159)

Η "ριζοσπαστική" ανάλυση, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) έχει τη θεωρητική της βάση στον Καρλ Μαρξ και τον Μαξ Βέμπερ. Προτείνει άλλες ερμηνείες για τα εκπαιδευτικά φαινόμενα και βλέπει το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και της οργάνωσης της οικονομίας.

Τη μεγάλη αύξηση των μαθητών και φοιτητών και γενικά τη διάδοση της εκπαίδευσης την αποδίδουν όχι μόνο στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας για ειδικευμένη εργασία αλλά στον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων μέσα στην κοινωνική ιεραρχία της εξουσίας. Οι κυρίαρχες κοινωνικά ομάδες προσαρμόζουν, κατά τους "ριζοσπάστες" το εκπαιδευτικό σύστημα στα γενικότερα κοινωνικά συμφέροντά τους. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 159-160)

Ο Μπούουλς και ο Γκίντις, επειδή ακριβώς είναι μαρξιστές, κατά την ανάλυση της ταξικής δομής της κοινωνίας μέσα στην οποία το σύστημα λειτουργεί, γράφουν ότι:

<<Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ταξική προέλευσης ανισότητα της επίδοσης στο σχολείο και με τη διαφορετική κοινωνικοποίηση που καλλιεργεί

στα μέλη των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, ενισχύει τις ανισότητες που οφείλονται στη διαδικασία παραγωγής. . . Η άνιση επίδοση οφείλεται στην ταξική προέλευση, αλλά και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τα άτομα από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Επίσης η άνιση επίδοση αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η ταξική αναπαραγωγή της κοινωνίας>>. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 160)

Η εκπαιδευτική ανισότητα έχει λοιπόν σύμφωνα με τη "ριζοσπαστική" προσέγγιση, όχι μόνο κοινωνικά αίτια αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία: όχι μόνο οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα αλλά αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας.

Η "ριζοσπαστική" ερμηνεία κατά τη Φραγκουδάκη (1985) προσφέρει πολλά ερμηνευτικά κλειδιά, αλλά ωστόσο έχει και ορισμένες αδυναμίες. Ο τρόπος με τον οποίο ανάγει την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής είναι κάπως μηχανιστικός, γιατί τα αίτια αυτής δεν οφείλονται μόνο στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής αλλά στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Επίσης η "ριζοσπαστική" προσέγγιση ταυτίζει:

<<το στατιστικό συμπέρασμα, της άνισης κατά την ταξική καταγωγή τους κατανομής των ατόμων μέσα στο σχολικό σύστημα, με το πολιτικό συμπέρασμα που συνοψίζεται στη διατύπωση ότι η αστική τάξη προορίζει ορισμένα διπλώματα με τα δικά της παιδιά>>. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 161).

Η ταύτιση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπονοεί αυτό που ο Σάμουελ Μπούλς λέει ότι <<η εκπαιδευτική ανισότητα θα υπάρχει όσο επιζεί ο καπιταλισμός>>. Δηλαδή η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί παρά με την ανατροπή της καπιταλιστικής δομής της κοινωνίας, συμπέρασμα που τελικά αφήνει άθικτο το σχολικό δεσμό, ανάγοντας την όποια αλλαγή του στη γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

Γ.3. Η θεωρία του Μορφωτικού Κεφαλαίου.

Η μόνη συστηματική θεωρία για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας, αναπτύχθηκε στη Γαλλία. Κατά την Φραγκουδάκη (1985) η τάση αυτή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της παιδείας αποπειράται:

α) να αποκαλύψει τους αόρατους κυρίως κοινωνικούς μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας.

β) να απομυθεύσει τις κοινωνιολογικές μεθόδους που είναι κυρίαρχες στο διεθνή χώρο, με στόχο τη διαμόρφωση στο επίπεδο της θεωρίας μιας <<επιστημονικής κοινωνιολογίας>>. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 162)

Η τάση αυτή ξεκινάει το 1964 με τη μελέτη, των Πιέρ Μπουρντιέ και Ζαν-Κλωντ Πασερόν, οι "Κληρονόμοι".

Κατά τους συγγραφείς των Κληρονόμων τα δεδομένα των πολυάριθμων ερευνών για την ανώτατη εκπαίδευση έμμεσα αποδεικνύουν ότι τα εμπόδια μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά και οικονομικά αλλά ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές, την επιλογή της ειδικότητας καθώς και την αργοπορία. Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου αυτού οι συγγραφείς θα προτείνουν την έννοια του <<μορφωτικού προνομίου>> που αργότερα θα ονομάσουν <<μορφωτικό κεφάλαιο>>. Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το <<μορφωτικό κεφάλαιο>> καθώς και ορισμένες "στάσεις" και "συμπεριφορές" απέναντι στο σχολείο και την παιδεία γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές που ο Πιέρ Μπουρντιέ (1964) αλλού ονομάζει "μορφωτικό ταξικό έθνος". (Μπουρντιέ 1964, σελ. 165-167).

Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά.

Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) εφοδιασμένα με την <<ελεύθερη παιδεία>> ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια, γεγονός που τους είναι ιδιαίτερα βοηθητικό κατά την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σχολείου. Τα μορφωτικά αυτά εφόδια εφοδιάζουν τα άτομα με μια γενική προδιάθεση για μάθηση. Αποτελούν ένα είδος συνεχής εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση. Αντίθετα τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων δεν μπορούν να απολαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά γιατί δεν τους δίνονται, εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, τα ανάλογα ερεθίσματα και οι δυνατότητες. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 162-163).

Η κοινωνική προέλευση υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1985) προσφέρει ακόμα και αυτό, είναι ίσως περισσότερο σημαντικό από τις γνώσεις και από την οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά που δίνει η ελεύθερη παιδεία, ένα σύνολο από <<στάσεις>> και <<συμπεριφορές>> απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 163).

Οι "στάσεις" απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό γράφει ο Μπουρντιέ (1964) διαφέρουν έντονα από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη. Πριν απ' όλα, τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες τις πανεπιστημιακές σπουδές σαν το αυτονόητο και φυσικό τέλος του σχολικού δρόμου. Αντίθετα για τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων και μάλιστα τα παιδιά των αγροτών και εργατών, οι ανώτερες σπουδές αποτελούν ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος. Το γεγονός αυτό είναι φανερό ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα γενεσιουργό των αυξημένων πιθανοτήτων εισαγωγής στα ανώτατα ιδρύματα για τα παιδιά ορισμένης κοινωνικής προέλευσης. (Μπουρντιέ 1954, σελ 172-177).

Οι "συμπεριφορές" απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικότερα καθορίζονται επίσης από την κοινωνική θέση της οικογένειας. (Μπουρντιέ 1964, σελ. 172-174).

Στις έρευνες που γίνονται, τα παιδιά των προνομιούχων εμφανίζονται με καλύτερη επίδοση, μεγαλύτερες ικανότητες, άνεση και ευκολία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού. Τα παιδιά των προνομιούχων, λόγω της "ελεύθερης παιδείας" προσαρμόζονται όπως αναφέραμε εύκολα στις απαιτήσεις του σχολείου και φαίνεται να μη μοχθούν και να αδιαφορούν και να αδιαφορούν για την ενδεχόμενη αργοπορία στις σπουδές. (το τελευταίο εξαιτίας ενός άμεσα κοινωνικού αισθήματος ασφαλείας). Γράφει η Φραγκουδάκη ότι:

"Το ίδιο συναίσθημα κοινωνικής ασφάλειας επιτρέπει στον προνομιούχο να κάνει επιλογές σπουδών με κριτήριο αποκλειστικά ατομικών προτιμήσεων ή κλίσεων αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητά τους". (Φραγκουδάκη 1989, σελ.166)

Οι παραπάνω λοιπόν στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την παιδεία γενικότερα, που έχουν άμεση και αποκλειστική προέλευση, παίζουν τεράστιο ιδεολογικό ρόλο καλλιεργώντας και διαιωνίζοντας έτσι το μύθο των "φυσικών χαρισμάτων".

Το δεύτερο κλασικό έργο της ίδιας σχολής είναι των ίδιων συγγραφέων και έχει τίτλο "Αναπαραγωγή". Πρόκειται για μια συστηματική παρουσίαση των πορισμάτων από τις έρευνες πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα στη γαλλική κοινωνία.

Κατά τους συγγραφείς του βιβλίου "Αναπαραγωγή" ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει την κυρίαρχη παιδεία. Συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων.

Η Φραγκουδάκη (1985) γράφει σχετικά με τα παραπάνω:

"Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Καθώς η διαδικασία κοινωνικής επιλογής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα. Η "βία" γίνεται "συμβολική" άρα πολύ αποτελεσματική. Γιατί ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες (σχολείου και κοινωνίας) ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν την νομιμότητα του αποκλεισμού τους. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 168).

Τη νομιμοποιημένη συνεπαγωγή της κοινωνικής ανισότητας ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει, υποστηρίζει ο Μπουρντιέ (1964), με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα σε φυσικά χαρίσματα, και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων (Μπουρντιέ 1964, σελ. 178-180).

Η θεωρητική ανάλυση των γάλλων κοινωνιολόγων και κυρίως του Πιέρ Μπουρντιέ είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και προσφέρει αρκετά στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ανισότητα και το ρόλο της στην εκπαίδευση. Έχει προσφέρει νέο φωτισμό για την κατανόηση των εσωτερικών στο εκπαιδευτικό σύστημα αόρατων μηχανισμών, που επιτρέπουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο.

Γ.4. Η Μαρξιστική ερμηνεία και ο ρόλος του σχολείου στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας.

Το σχολείο όπως είναι γνωστό δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά μεταδίδει συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και κοινωνικής ζωής.

Το σχολείο υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1985), κατά όλες ανεξαιρέτως τις ερμηνείες υπερασπίζεται:

"την κοινωνική δομή και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Το σχολείο νομιμοποιεί, με τη βεμπεριανή σημασία, την πολιτική και οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας". (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 170)

Ο ιδεολογικός αυτός ρόλος του σχολείου θεωρείται από ορισμένους Μαρξιστές κοινωνιολόγους η σημαντικότερη κοινωνική αποστολή. Ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου, όπως γράφει ο γάλλος κοινωνιολόγος Κλωντ Γκρινιόν (1971) είναι ότι:

"πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που προορίζονται γι' αυτά. Το σχολείο πείθει εκείνους που η οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει τη χειρότερη θέση. Τους πείθει να δέχονται σαν φυσική ή αναπόφευκτη την κοινωνική μοιρασιά που τους αδικεί". (Κλωντ Γκρινιόν 1971, σελ. 76).

Στην προηγμένη βιομηχανική κοινωνία, κατά τη Φραγκουδάκη (1985) το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες και αντιλήψεις που το σχολείο μεταδίδει εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλευσης, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και η οργάνωση της οικονομίας. Έτσι επιτρέπουν στον καταμερισμό της εργασίας που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλευση να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 170-171).

Είδαμε παραπάνω ότι την άποψη σύμφωνα με την οποία η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο προωθείται μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς επιλογής και την ιδεολογία της αξιοκρατίας την υποστηρίζουν όλοι σχεδόν οι κοινωνικοί επιστήμονες όλων των θεωρητικών προσανατολισμών. Η

μαρξιστική προσέγγιση έχει το πρόσθετο ενδιαφέρον ότι θέτει το πρόβλημα του κοινωνικού ρόλου που παίζει η γνώση στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία.

Είναι βέβαιο, γράφει η Φραγκουδάκη (1985) ότι σήμερα η γνώση, η μετάδοση της γνώσης και η παραγωγή της παίζουν σημαντικό ρόλο κοινωνικό απ' ότι σε άλλες εποχές. Η άσκηση εξουσίας στην εποχή μας έχει πάρει νέες μορφές. Το κράτος δίνει προτεραιότητα στη σταθερότητα και την ανάπτυξη του οικονομικού συστήματος, δίνοντας έτσι διαφορετικό ρόλο στην πολιτική. Εδώ είναι που παίζει σημαντικό ρόλο η γνώση. Από τη μια πλευρά, η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παραγωγή της γνώσης και από την άλλη μεριά το κράτος το κράτος παρεμβαίνει με οικονομικές παροχές προς τις αδικημένες τάξεις, μετατοπίζοντας τις κοινωνικές, συγκρούσεις, που δεν παίρνουν πια τη φανερή μορφή ταξικών συγκρούσεων. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 171-172)

Η εξουσία ασκείται σε μεγάλο βαθμό στο όνομα του ειδήμονα κατόχου της γνώσης, φαινόμενο που έχει δύο αποτελέσματα:

"Νομιμοποιεί την εξουσία και την άσκησή της. Τι αξιολογικότερο και δικαιότερο από το να βρίσκεται στα χέρια των ειδημόνων; Συγχρόνως αποκλείει την κριτική παρέμβαση των πολιτών, έχοντάς τους επιβάλλει να αυτοαναγνωρίζονται σαν μη ειδήμονες. Η εξουσία χάνει ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της αστικής εκλεγμένης αρχής και αποκτάει χαρισματικές ιδιότητες στο όνομά της επιστήμης". (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 172).

Το σχολείο κατά τον Κλωντ Γκρινιόν (1971) μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, έχει το σπουδαιότερο ρόλο να αποφασίζει ποιοι θα γίνουν οι αυριανοί ειδήμονες και ποιοι οι άλλοι και τους προετοιμάζει γι' αυτούς τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Για να τους προετοιμάσει, δημιουργεί το πρότυπο των

εξαιρετικών ατόμων, των κατόχων της φυσικής ανωτερότητας πάνω στο οποίο στηρίζει αλλά και δικαιώνει την διαλογή των μαθητών.

Το πρότυπο της φυσικής ανωτερότητας έχει μεγάλη κοινωνική σημασία, γιατί όχι μόνο πετυχαίνει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας που αναπαράγει τα κοινωνικά προνόμια αλλά παίζει κιόλας σπουδαίο ρόλο συντήρησης κοινωνικής εξυπηρετώντας κρυφούς και αόρατους στόχους. Ο μύθος αυτός, λοιπόν της φυσικής ανωτερότητας επιτρέπει στον εκπαιδευτικό θεσμό να παίξει έναν σημαντικό κοινωνικό ρόλο διαφορετικό από τον εκφρασμένο ρόλο του, που είναι η μετάδοση γνώσεων στις νεότερες γενιές. Επιτρέπει στο σχολείο να είναι κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός μέσα στον οποίο γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας (Γκριγιον 1971 σελ. 67-70)

Η εκπαίδευση δεν είναι πια προνόμιο στις βιομηχανικές κοινωνίες μιας μειοψηφίας. Το σχολείο, κατά τη Φραγκουδάκη (1985) είναι ανοιχτό, σε όλους, αλλά χωρισμένο στο κανονικό σχολείο, που οδηγεί στις ανώτερες σπουδές και σε διάφορα είδη σχολικών ιδρυμάτων που οδηγούν τους μαθητές τους στα διάφορα χειρονακτικά επαγγέλματα. Ακόμη, αντίθετα με τον ένα και μοναδικό εκφρασμένο στόχο του, τη μετάδοση γνώσεων, τη μόρφωση όλων των μαθητών, το σχολείο από τα πρώτα κιόλας χρόνια ξεδιαλέγει τους μαθητές εκείνους που θα ακολουθήσουν το μακρύ δρόμο ως τα ανώτερα ιδρύματα, από τους υπόλοιπους, που τους προσανατολίζει και προετοιμάζει για τον άλλο δρόμο. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 172-174).

Σύμφωνα με την οπτική αυτή, κατά τη Φραγκουδάκη (1985) η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία εμπίπτει απόλυτα και αποκλειστικά στο ίδιο το σχολείο.

"Η σχολική αποτυχία οφείλεται στη σχολική επιλογή, δηλαδή οφείλεται στο γεγονός ότι αντί να βρίσκει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές την ποσότητα γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, το σχολείο κυρίως ασχολείται πως θα εντοπίσει τους ικανούς από

τους ανίκανους, δηλαδή τους αυριανούς διανοούμενους από τους χειρώνακτες. Αν ο ρόλος του σχολείου ήταν η μετάδοση των γνώσεων και όχι η επιλογή με στόχο τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, δε θα υπήρχε πρόβλημα σχολικής αποτυχίας". (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 175).

Κάνοντας κάποιον παραλληλισμό της μαρξιστικής προσέγγισης με τη θεωρία του "Μορφωτικού Κεφαλαίου" προσφέρει στην ανακάλυψη μια κοινοτοπία. "Ο Μπουρντιέ και ο Πασερόν", κατά τη Φραγκουδάκη (1985), μας λένε ότι η ανισότητα που παρατηρείται στο σχολείο βρίσκεται έξω από αυτό, στην οικογένεια του μαθητή. Και εφόσον το σχολείο έχει ρόλο του την αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης, δεν υπάρχει ευθύνη των οικογενειών αλλά του σχολικού μηχανισμού. (Φραγκουδάκη 1985, σελ. 176-177)

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι η μαρξιστική προσέγγιση έχει ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τις προηγούμενες. Διαπιστώνει ότι το κύριο αίτιο της αναπαραγωγής από το σχολείο, με τη βαθμολογία, την επανεγγραφή στην ίδια τάξη, τις εισαγωγικές εξετάσεις και το τεχνικό δευτεροβάθμιο σχολείο, οφείλεται στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας. Επιτρέπει έτσι να φανταστούμε ένα σχολείο που ο κύριος ρόλος του θα είναι ο καταμερισμός της κοινωνικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Α. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ.

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1981), η επίδραση του μαθητή και κατά επέκταση η αποτυχία ή επιτυχία επηρεάζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό από δυνάμεις ή καταστάσεις που έχουν αφετηρία το οικογενειακό περιβάλλον.

Μπορεί να προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον του εφήβου που είναι η οικογένειά του, αρχικά σε συνδυασμό με το σχολείο, αργότερα από το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον.

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο σημαντικότερος παράγοντας όσον αφορά την επιτυχία ή όχι του μαθητή. Συμβάλλει κατά έναν μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, που επηρεάζει την επαγγελματική και γενική του ανάπτυξη κατά δύο τρόπους: α) συνειδητά και β) μη συνειδητά.

Συνειδητά τα μέλη της οικογένειας και κυρίως τα μέλη που ελέγχουν τη ζωή του ατόμου τα οποία είναι οι γονείς, που επηρεάζουν την επαγγελματική και γενική του ανάπτυξη μέσω από τις προσδοκίες τους, τις επιθυμίες τους, τις ευκαιρίες για σπουδές που προσφέρουν, τις αρχές που προσπαθούν να δώσουν κ.τ.λ.

Μη συνειδητά επηρεάζουν τον έφηβο με την οικονομική κατάσταση, με το πολιτιστικό τους επίπεδο, επίπεδο μόρφωσης, με το είδος των σπουδών που έχουν κάνει, το επάγγελμά τους, με τον τρόπο ζωής τους, με τις αξίες, με το πρότυπο γενικά που προσφέρουν οι ίδιοι π.χ. το καλλιεργημένο οικογενειακό περιβάλλον ασκεί πάντα ευνοϊκή επίδραση στη μόρφωση, στη νοητική ικανότητα και γλώσσα του εφήβου.(Δημητρόπουλος 1981, σελ. 67-69).

Οι συνθήκες που μπορεί να ασκήσουν επίδραση στη μορφωτική πρόοδο του εφήβου είναι αναρίθμητες και εκτείνονται από την μορφή κοινωνίας ως το είδος εργασίας των γονιών. Παρακάτω παραθέτουμε μερικές από τις συνθήκες - παράγοντες. (Πυργιωτάκης 1989).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η επιστημονική έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Πάτρας απ' τον δρ. Ανδρέα Ζωγράφου Καθηγητή Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας με θέμα «Εξωσχολική κοινωνικοποίηση - σχολική μάθηση» (1997)

A.1. Οικονομικές συνθήκες

Λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της ζωής το οικονομικό στοιχείο εισέρχεται έντονα στη ζωή των ατόμων και καθορίζουν τις συνθήκες που αναπτύσσονται οι νέοι, αφού η οικογένεια έπαψε να λειτουργεί πια ως μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης.

Οι επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, δηλαδή στις περιπτώσεις της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης οικονομικής ευμάρειας. Η πρώτη επιφέρει, σοβαρά προβλήματα και ασκεί σημαντική επίδραση στη ζωή του νέου, η δεύτερη παρέχει πολλές ευκαιρίες στους νέους να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Όπως βλέπουμε το οικονομικό στοιχείο έχει άμεση και έμμεση επίδραση αφού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όλων των άλλων συνθηκών και κατά επέκταση στη σχολική επιτυχία του νέου. (Πυργιωτάκης 1981, σελ. 72-73).

Ο Τσαούσης αναφέρει σχετικά (1985):

Το οικογενειακό εισόδημα είναι ένας από τους παράγοντες που επισημάνθηκαν ακόμη και σε περιπτώσεις παροχής δωρεάν παιδείας και αυτό γιατί τα δίδακτρα είναι ένας μόνο από τους συντελεστές του κόστους στον νέο.

Παράλληλα υπάρχουν πολλές άλλες εσωσχολικές και παρασχολικές δραστηριότητες (γιορτές, σχολικές εκδηλώσεις, εκδρομές κ.τ.λ.) όπου απαιτούν δαπάνες, οι οποίες αναγκάζουν ορισμένους μαθητές να περιορίζουν την συμμετοχή τους σε αυτές. (Τσαούσης 1985, σελ. 573).

Η Λαμπίρη - Δημάκη (1974) επισημαίνει σχετικά με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ότι παιδιά από πλούσιες οικογένειες κατέχουν μεγαλύτερες γυμνασιακές επιτυχίες από ότι τα παιδιά των φτωχότερων οικογενειών.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έρευνα του ΤΕΙ Πάτρας διαπιστώνεται πως συγκρίνοντας το οικογενειακό εισόδημα της ομάδας των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία (10-12) και των μαθητών με υψηλή βαθμολογία (19-20), οι μαθητές με μεγάλο οικογενειακό εισόδημα έχουν υψηλή βαθμολογία, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα έχουν χαμηλή βαθμολογία. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας και Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση, Ζωγράφου 1997).

A.2. Συνθήκες Περιβάλλοντος

Με τον όρο συνθήκες περιβάλλοντος αναφερόμαστε αρχικά στο ευρύτερο περιβάλλον, (χωριό, πόλη, συνοικία). Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό γιατί ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των ατόμων.

Έτσι διαπιστώνεται ότι παιδιά που μεγάλωσαν σε μεγάλες με πλούσιες κοινωνικές επαφές (από τα παιδιά της υπαίθρου), καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την διαφοροποίηση στην κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Αυτό διαπιστώνεται από έρευνες του Μ. Δρεττάκη που παρατήρησε ότι:

" Η ελληνική πραγματικότητα οξύνεται ακόμη περισσότερο από τις άσχημες εκπαιδευτικές συνθήκες των απομονωμένων περιοχών και την ποιότητα των φροντιστηρίων που είναι ασύγκριτα καλύτερα στις μέγαλοαστικές περιοχές".

(Πυργιωτάκης 1989, σελ. 73-74).

Στις συνθήκες περιβάλλοντος εντάσσεται και η κατοικία της οικογένειας. Υπάρχουν οικογένειες με άνεση χώρου, και άλλες πολυμελείς που συνήθως περιορίζονται σε λίγα τετραγωνικά. Η στενότητα χώρου γίνεται συχνά αφορμή να προκληθούν εντάσεις και εκνευρισμοί ανάμεσα στους γονείς που αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά που μεταδίδεται στα παιδιά. Η έλλειψη (επαρκούς) χώρου γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό αισθητή, όταν το παιδί - μέλος της οικογένειας φοιτά στο σχολείο και δεν έχει δικό του δωμάτιο στο οποίο μπορεί να εργάζεται και γενικά να έχει μια κάποια αυτονομία.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του ΤΕΙ Πάτρας διαπιστώνεται ότι 3 στους 4 περίπου μαθητές με υψηλή βαθμολογία έχουν δικό τους δωμάτιο. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας. Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση, Ζωγράφου 1997).

Ο Douglas σε μια σχετική έρευνα διαπιστώνει ότι μαθητές με ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης παρουσιάζουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση στο σχολείο τους. (Πυργιωτάκης 1985, σελ. 74).

Γνωστό είναι επίσης ότι οι συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας επηρεάζουν την συχνότητα και το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων της οικογένειας.

Παράλληλα το Τσαούσης (1985) διαπίστωσε ότι οι στεγαστικές συνθήκες και ο αριθμός των μελών μιας οικογένειας επηρεάζουν την επίδοση των νέων στο σχολείο. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι νέοι που ζούσαν σε χαμηλές στεγαστικές συνθήκες και νέοι που ανήκαν σε οικογένειες με πολλά μέλη είχαν απόδοση κάτω από το μέτριο.

A.3. Η επαγγελματική θέση του πατέρα ή της μητέρας

Η Δημάκη (1974) αναφέρει πάνω στο θέμα: Το επάγγελμα του πατέρα είναι καθοριστικός παράγοντας στον τρόπο ζωής της οικογένειας και ιδιαίτερα στην επιτυχία του νέου. Αυτό φανερώνεται από πολλές έρευνες που απέδειξαν

την σπουδαιότητα του ρόλου του επαγγέλματος του πατέρα στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Για παράδειγμα όταν ο πατέρας ανήκει στη μεσαία τάξη και η μητέρα στην εργατική, οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας του νέου είναι μικρότερες από ότι αν ανήκαν και οι δυο στην μεσαία τάξη.

Ο Τσαούσης (1985) παρατηρεί ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το επάγγελμα του πατέρα φαίνεται να ασκούν μεγάλη επίδραση στη σχολική επίδοση του νέου από πολλές πλευρές, κυρίως όμως από την άποψη του επαγγελματικού προσανατολισμού και των κινήτρων για αυξημένη προσπάθεια.

Παράλληλα η Δημάκη (1974) από συμπεράσματα ερευνών αναφέρει ότι οι μορφωμένοι γονείς συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη και πρόοδο των νέων στο σχολείο και την ανάπτυξη των πνευματικών τους ικανοτήτων.

Επιπρόσθετα από έρευνες που έγιναν, παρατηρήθηκε ότι οι νέοι με μορφωμένους γονείς έχουν αυξημένες πιθανότητες να εισαχθούν στα πανεπιστήμια από ότι οι νέοι με γονείς που διαθέτουν πολύ χαμηλό επίπεδο μόρφωσης.

Συγκεκριμένα όπως αποκαλύπτει και η έρευνα του ΤΕΙ Πάτρας, οι " καλοί " οι μαθητές που προέρχονται από γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, στον ελεύθερο χρόνο τους διατάζουν λογοτεχνικά βιβλία, ασχολούνται με ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή παρακολουθούν προγραμματισμένες δραστηριότητες και γενικά επιδιώκουν την όσο το δυνατό πληρέστερη ανάπτυξη των πνευματικών τους ικανοτήτων. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας, Ζωγράφου 1997).

Αντίθετα οι " κακοί " μαθητές που προέρχονται από γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται κάνοντας άσκοπες βόλτες ή βλέποντας τηλεόραση. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας, Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση, Ζωγράφου 1997)

A.4. Ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια και η σειρά στην γέννηση.

Από επιστημονικές έρευνες που έγιναν, διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των μελών μιας οικογένειας ασκεί επίδραση στον πνευματικό τομέα.

Τα αποτελέσματα των τεστ μετρήσεων σε κάθε κοινωνικό επαγγελματική κατηγορία δείχνουν ότι όσο αυξάνει ο αριθμός των μελών μιας οικογένειας τόσο ο μέσος δείκτης ευφυΐας μειώνεται.

Επιπλέον, ο αριθμός μελών μιας οικογένειας επιδρά και στα ποσοστά φοίτησης των παιδιών στο σχολείο:

" Μια έρευνα που έγινε το 1962 στη Γαλλία έδειξε ότι αναλογία παιδιών εργατών που μπαίνουν στο λύκειο, περνά από την τάξη του 20% του 10% ανάλογα με το αν ανήκουν σε ολιγομελής ή πολυμελής οικογένειες " (Τομπαΐδης 1982, σελ. 43).

Εξάλλου η Δημάκη (1979) αναφέρει πως ο νέος χωρίς αδέρφια ή έστω με έναν αδελφό ή επιτυγχάνει περισσότερο στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει λόγω της μεγαλύτερης οικονομικής ευμάρειας και του μικρού μεγέθους της οικογένειας που ευνοεί την μεγαλύτερη σχολική του επίδοση.

Επιπρόσθετα η Δημάκη (1974) αναφέρει ότι σε έρευνες που έγιναν στην Αμερική, Γαλλία και Αγγλία έδειξαν ότι ο πρωτότοκος νέος έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να πετύχει και να δειχθεί πνευματικά από ότι τα νεότερα αδέρφια του. Επίσης οι πιθανότητες αυτές αυξάνονται όσο προχωράμε στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας, γιατί στις ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες προκειμένου να μορφωθεί ένα παιδί προτιμάται το πρωτότοκο. Παρ' όλα αυτά δεν διαπιστωθεί μέχρι στιγμής μια ολοκληρωμένη θεωρία που να εξηγεί ικανοποιητικά τι ακριβώς συνιστά την προνομιακή θέση στο πρωτότοκο και κυρίως στο αγόρι σε αντίθεση με τη σειρά γέννησης των άλλων αδελφών.

Μέχρι σήμερα δόθηκαν ερμηνείες κυρίως για τον τρόπο ανατροφής και ψυχοσύνθεσης του πρωτότοκου. Ο Έλληνας Βαλαώρας σε έρευνά του περί βιο-

κοινωνικής υφής σε 4.000 περίπου φοιτητές και φοιτήτριες του τέταρτου έτους ιατρικής και τρίτου οδοντιατρικής (1961-1968) βρήκε ότι οι φοιτητές προέρχονται κυρίως από ολιγομελές οικογένειες και αντιπροσωπεύουν, συνήθως το πρώτο παιδί. Εν συνεχεία, σχολιάζει ότι η προτίμηση των πρωτότοκων, σε βάρος επόμενων παιδιών, για ανώτερες σπουδές στηρίζεται προφανώς σε συναισθηματικούς και οικονομικούς λόγους. (Δημάκη 1974, σελ. 97-99).

Επίσης, σε σχετικό άρθρο η Δημάκη (1974) επισημαίνει ότι σε έρευνες που έγιναν, δείχνουν ότι όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχουν να φοιτήσουν με επιτυχία στην Β΄/θμια εκπαίδευση και να αποκτήσουν μόρφωση ανώτατου επιπέδου. Οι έρευνες διεξήχθησαν στον αστικό πληθυσμό της χώρας.

Στις αγροτικές περιοχές της χώρας μας μπορούμε να στηριχτούμε σε παλαιότερες έρευνες και στοιχεία που μας δείχνουν ότι όσο πιο πολλά μέλη είχε η οικογένεια και κυρίως αγόρια τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες είχαν να ακολουθήσουν το δρόμο της παιδείας. Και αυτό γιατί τα μέσα καλλιέργειας του πατρικού κτήματος ήταν φτωχότερα (μέχρι το 1960), οπότε η αγροτική οικογένεια είχε ανάγκη την βοήθεια των παιδιών στην διατήρηση και συντήρηση της περιούσιας τους.

Έτσι, όπως είναι φανερό μπορούμε να υποθέσουμε σύμφωνα με αυτές τις συνθήκες δύσκολα η οικογένεια θα άφηνε το μοναδικό της παιδί να μορφωθεί. Προχωρώντας και φθάνοντας στα σημερινά δεδομένα με μεγαλύτερες οικονομικές ανέσεις και μικρότερη προσήλωση των αγροτών μας στις καλλιέργειες, είναι πιθανόν ο μεγάλος αριθμός παιδιών να καθορίζει λιγότερο από ότι στο παρελθόν το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών τους. Ενώ κατά τις προηγούμενες περιόδους δεν ισχύει το ίδιο. (Δημάκη 1974, σελ. 144-150).

A.5. Το Μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Η Δημάκη (1974) γράφει ότι:

Η μορφωτική στάθμη των γονέων, εάν δηλαδή είναι (απόφοιτη λυκείου, πανεπιστημίου κ.τ.λ.) αλλά και η κοινωνική και ουσιαστική καλλιέργεια (βιβλίο, μουσική, θέατρο κ.τ.λ.) κατέχουν τον ουσιαστικότερο παράγοντα στην πνευματική μόρφωση στων παιδιών τους. Αυτό φανερώνεται από τη στάση των γονέων απέναντι στη παιδεία και την αξία που έχει για τον νέο.

Επιπλέον, ο καλλιεργημένος γονέας εξασκεί ασυναίσθητα προς το παιδί του πλούσια και ορθή λεκτική διατύπωση.

" Η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν οι μορφωμένοι γονείς είναι συνήθως πλούσια σε αφηρημένους όρους και υποχρεώσεις εννοιών, με αποτέλεσμα το παιδί να εξοικειώνεται νωρίς προς αυτήν και να αποκτά τελικά οξύ γλωσσικών αισθητήριον" (Δημάκη 1974, σελ. 99-100).

Η λεκτική ευχέρεια συντελεί σημαντικά στην μεγαλύτερη απόδοση του εφήβου τόσο στα τεστ ευφυΐας όσο και στις σπουδές του.

Οι γονείς με ψηλό επίπεδο μόρφωσης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όχι μόνο στα μαθήματά τους αλλά και στην προσαρμογή τους στο σχολείο (Δημάκη 1974, σελ. 101-102).

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι σύμφωνα με την έρευνα του ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ όσον αφορά τις γραμματικές γνώσεις γονέων σε σχέση με την βαθμολογία των μαθητών διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία από την ομάδα των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία έχουν γονείς με χαμηλό επίπεδο γραμματικών γνώσεων, ενώ οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. (Έρευνα ΤΕΙ Πάτρας, Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση, Ζωγράφου 1997).

Ο Πυργιωτάκης (1989) αναφέρει πως μέσα από όλη την πολυμορφία των συνθηκών το παιδί δέχεται έντονες επιδράσεις που είναι καθοριστικές για την παραπέρα εξέλιξη και προοπτική τους.

" Σε μια οικογένεια π.χ. με ανεβασμένο πνευματικό επίπεδο, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης είναι αυτονόητη ενώ δεν λείπουν έργα που εκπροσωπούν άλλες εκδηλώσεις του πνεύματος. Ιδιαίτερη επίδραση ασκούν τα στοιχεία αυτά στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και τη σχολική του επίδοση ". (Πυργιωτάκης 1989, σελ. 75).

Ολοκληρώνοντας η Δημάκη (1974) λέει ότι οι οικογένειες παιδιών που έχουν τελειώσει μια ανώτερη σχολή, προωθούν τα δικά τους παιδιά προς μόρφωση και εξέλιξη.

A.6. Οι σχέσεις γονέων και παιδιών και ο τρόπος διαπαιδαγώγησής τους.

Η Δημάκη (1974) αναφέρει σχετικά ότι η επιτυχία του νέου στο σχολείο αλλά και μετέπειτα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία εξαρτάται και από τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, π.χ. της εργατικότητας, φιλοτιμίας, της ικανότητας προς συγκέντρωση και προγραμματισμό, θελήσεως και της ικανότητας του να θυσιάζει προσωρινές απολαύσεις προς ικανοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων. Έρευνες δείχνουν ότι ο τρόπος χειρισμού και ανατροφής των νέων από μέρους των γονέων της μεσαίας τάξης ή ανώτερης τάξης αναπτύσσει σε αυτούς ανάλογο καλλιεργημένο χαρακτήρα, σε αντίθεση προς την ανατροφή του δίνουν οι γονείς κατώτερων εργατικών τάξεων. Όλα αυτά χωρίς βέβαια οι έρευνες αυτές να είναι ακριβείς διαπιστωμένες.

Για παράδειγμα οι γονείς των εργατικών τάξεων χρησιμοποιούν συχνά σωματική βία προς συμμόρφωση και υπακοή. Οι γονείς της μεσαίας τάξης εφαρμόζουν καταπιεστική ανατροφή με την διαφορά ότι καταπιέζουν τα παιδιά τους προς περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο, π.χ. θέτουν υψηλές απαιτήσεις από το παιδί και το ανταμείβουν ή το τιμωρούν κυρίως συναισθηματικά (με την παροχή ή στέρηση της αγάπης τους). Αυτή η τακτική προκαλεί, συχνά συναισθήματα άγχους ή ενοχής στον νέο, ο οποίος αναγκάζεται να θέτει ψηλότερους στόχους για να μην απογοητεύσει τους γονείς του. Αξιοσημείωτο είναι αυτή η αγχώδης συμπεριφορά να αποβαίνει συνήθως προς όφελος της σχολικής του απόδοσης. (Δημάκη 1974, σελ. 77).

Ο Κασιώλας (1977) αναφέρει σχετικά ότι υπάρχουν διαφορές στις μεθόδους ανατροφής και άσκησης του παιδιού, οι οποίες χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. (Κασιώλας 1977, σελ. 85).

Ο Πυργιωτάκης λέει ότι η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους βρίσκεται σε συνάρτηση με τη κοινωνική τους τάξη. (Πυργιωτάκης 1989, σελ. 76).

Οι γονείς της μεσαίας τάξης παρουσιάζουν αρχικά την τάση να αφιερώνουν περισσότερες ώρες για τα παιδιά τους, παίζουν μαζί τους απαντούν στις ερωτήσεις τους και τα βοηθούν στις δυσκολίες τους. Οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής τάξης ασχολούνται λιγότερο και με διαφορετικό τρόπο προς τα παιδιά τους. Η συμπεριφορά τους είναι χωρίς πρόγραμμα, απορρέει από τις διαθέσεις της στιγμής και αποβλέπει κυρίως στην ικανοποίηση περιστασιακών αναγκών, χωρίς μελλοντικούς στόχους και επιδιώξεις.

Αναφορικά με θέματα πειθαρχίας από τη μια οι γονείς της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν την σωματική ποινή, αντίθετα οι οικογένειες της μεσαίας τάξης προσφεύγουν περισσότερο στη λογική επιχειρηματολογία, βασιζόμενοι στο φιλότιμο και τη συνείδηση του παιδιού, αφήνοντάς να εννοηθεί ότι θα πάνε να τον αγαπούν, αν συμπεριφερθεί διαφορετικά.

Η συμπεριφορά λοιπόν των γονέων, για την οποία έγινε λόγος, δεν ανταποκρίνεται μόνο στα σημερινά κοινωνικά δεδομένα και τις ανανεωμένες αντιλήψεις για τους ρόλους και θέσεις της σύγχρονης οικογένειας αλλά πέρα από όλα αυτά βοηθά στην διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού και την εμφάνιση τέτοιων ιδιοτήτων, που ευνοούν την σχολική επιτυχία και γενικά την επιτυχία στην ζωή και την κοινωνική ανέλιξη.

A.7. Το παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον

Τέλος η Δημάκη (1974) επισημαίνει την επίδραση στην μορφωτική εξέλιξη του νέου η οικογενειακή του κατάσταση, αν δηλαδή εμφανίζει ή όχι παθολογικό χαρακτήρα. Τέτοιες παθολογικές καταστάσεις μπορούν να θεωρηθούν π.χ. η απουσία από την οικογένεια λόγω φυσικού θανάτου του προστάτη της οικογένειας (του πατέρα) ή μόνιμη ασθένεια των γονέων ή εμφάνιση τεταμένων σχέσεων μέσα στην οικογένεια. Άλλες παρόμοιες καταστάσεις είναι οι περιπτώσεις διαζευγμένων ή σε διάσταση γονείς.

Ο κοινωνιολόγος Fraser σε μελέτη για το " οικιακό περιβάλλον και σχολείο " προσπάθησε να παρουσιάσει την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος συμπεριλαμβανομένων και των παθολογικών χαρακτηριστικών, στη σχολική επίδοση σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 450 μαθητών της πόλης της Σκωτίας Αμπερντήν.

Στη κατηγορία του παθολογικού οικογενειακού περιβάλλοντος το Fraser κατέταξε τα παρακάτω:

" Νέοι που ήταν νόθοι, υιοθετημένοι ή είχαν γονείς διαζευγμένους ή σε διάσταση ή ήταν ορφανοί ενός ή αμφότερων γονιών ή είχαν γονείς συνεχώς ασθενείς ή γονείς με αρνητικές σχέσεις σε σχέση με άλλους νέους "ομαλού" οικογενειακού

περιβάλλοντος. Κατέληξε ότι το παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική πρόοδο του νέου ". (Δημάκη 1974, σελ. 106).

Οι δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες καταλήγουν τις περισσότερες φορές σε βάρος της αξιοποίησης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του νέου στο σχολείο. (Δημάκη 1974, σελ. 103-107).

Εξάλλου η Δημάκη (1974) σε άλλες μελέτες κατέληξε ότι υπάρχουν νέοι οι οποίοι ενώ προέρχονται από παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον, κατορθώνουν να υπερπηδήσουν τα εμπόδια αυτά λόγω ιδιαίτερων ικανοτήτων και να προχωρήσουν στην μορφωτική τους εξέλιξη.

(Δημάκη 1974, σελ. 123, Τόμος Β').

A.8. Ο ρόλος του ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Εκπαιδευτικός είναι, ως γνωστό, ο άνθρωπος εκείνος ο οποίος υπηρετεί στην εκπαίδευση οποιασδήποτε βαθμίδας και αν είναι αυτή. Σαν κοινωνική μονάδα είναι πολυσήμαντη. Διαθέτει μια ειδική επιστημονική κατάρτιση, καθώς και παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα. Το έργο του είναι αρκετά σημαντικό και δημιουργικό γιατί δημιουργεί και πλάθει το χαρακτήρα και την ψυχή του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας ιδιαίτερος τύπος μέσα στον κοινωνικό χώρο. Έχει δεχτεί μια ειδική εκπαίδευση για τη διάπλαση και μόρφωση των παιδιών και έχει αφοσιωθεί στον τομέα αυτό. Είναι ο φορέας της αγωγής των παιδιών, ο πνευματικός οδηγός που έχει σαν αποστολή την καθοδήγηση και την ηθική διαπαιδαγώγηση και καλλιέργεια της εύπλαστης παιδικής ψυχής. Είναι ο άνθρωπος εκείνος που διδάσκει όχι μόνο με τα λόγια του αλλά και με το παράδειγμά του.

Για να επιτελέσει σωστά το δύσκολο έργο του θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά. Όσον αφορά την συμπεριφορά του πρέπει να είναι πάντα άψογος και σεμνός. Σε κάθε εκδήλωσή του πρέπει να είναι καταδεκτικός και ευγενικός, χαμογελαστός και μεγαλόψυχος. Εκείνο που διακρίνει ένα εκπαιδευτικό είναι η αγάπη για την δουλειά του και ειδικά για το παιδί. Αισθάνεται την εργασία του σαν λειτούργημα και όχι σαν επάγγελμα. Μπαίνοντας στην τάξη αφήνει πίσω του όλα τα οικογενειακά και προσωπικά προβλήματα που μπορεί να έχει και αφοσιώνεται στους μαθητές του και στο διδακτικό του έργο.

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του γνώρισμα πρέπει να είναι η απεριόριστη υπομονή του. Ποτέ δεν πρέπει να τον εγκαταλείψει ο ενθουσιασμός και η ακούραστη διάθεση για την καλλιέργεια της παιδικής ψυχής και για μια ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα. Θα πει και θα ξαναπει το μάθημα, αν χρειαστεί, για να το κατανοήσει και ο πιο αδύνατος μαθητής της τάξης.

Ακόμα δε και όταν τον πικράνει ή τον απογοητεύσει ένας μαθητής του, δεν πρέπει να μνησικακεί. Αντίθετα θα πρέπει να τον συγχωρήσει και να του δείξει όλη την αγάπη του και το ενδιαφέρον του. Επιπλέον πρέπει να κατανοεί τα προβλήματα των παιδιών και να τους συμπαραστέκεται. Στόχος του είναι να αποκτήσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη των μαθητών του, για να δέχονται τα κελεύσματα και τις προτροπές του. (Ζωγράφου 1982 σελ. 98-99).

Συχνά ο εκπαιδευτικός βρίσκεται να υπηρετεί σε δυσμενείς θέσεις και κάτω από δύσκολες συνθήκες. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι είναι αναγκασμένοι να υπηρετούν και στα πιο απομακρυσμένα χωριά, τα οποία στερούνται τις σύγχρονες ανέσεις των αστικών κέντρων. Όμως και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να μεμψιμοιρεί. Και αυτό γιατί γνωρίζει πως και τα παιδιά αυτών των περιοχών χρειάζονται τα φώτα και την διαπαιδαγώγησή του, ώστε να γίνουν σωστοί και χρήσιμοι πολίτες.

Βέβαια ο εκπαιδευτικός, για να ασκεί το έργο του χρειάζεται μια ειδική κατάρτιση την οποία αποκτά στις παιδαγωγικές σχολές του Πανεπιστημίου.

Αλλά οι γνώσεις δεν είναι αρκετές για το ψυχοπνευματικό έργο του. Δεν χρειάζεται να είναι μόνο ένα ταμείο γνώσεων αλλά μαζί και ένα ταμείο αρετών.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι: πολύπλευρος εθνικός, κοινωνικός, παιδαγωγικός. Είναι ο πλάστης της παιδικής ψυχής, είναι ο καθοδηγητής και ο δημιουργός της νεότητας, αυτός που κρατά στα χέρια του το μέλλον κάθε χώρας. Είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας της δημιουργίας μιας σωστής κοινωνίας. Ολόκληρο το οικοδόμημα της πνευματικής καλλιέργειας, καθώς και της ηθικής διαμόρφωσης και ηθικής ευημερίας του κοινωνικού συνόλου στηρίζεται στους ώμους του. Αν δεν υπήρχε ο εκπαιδευτικός, δεν θα υπήρχε παιδεία, δεν θα υπήρχε πρόοδος, δεν θα υπήρχε πολιτισμός και η ανθρώπινη κοινωνία θα ήταν βυθισμένη στο σκοτάδι της αμάθειας και της άγνοιας. (ΕΚΘΕΣΗ ΙΔΕΩΝ Β' - Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ σελ. 85-91, 1988-89).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

A. Η Κοινωνική Εργασία στα σχολεία

Ο τομέας της Κοινωνικής Εργασίας στα σχολεία δεν έχει ακόμη καλυφθεί στην Ελλάδα. Σε άλλες χώρες π.χ. στη Μεγ. Βρετανία, στις Η.Π.Α. και τη Σουηδία δόθηκε ώθηση για τη δημιουργία κοινωνικών Υπηρεσιών στα σχολεία από την εποχή που η στοιχειώδης και η μέση εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική στην αρχή του αιώνα.

Το φυσικό αποτέλεσμα της υποχρεωτικής φοίτησης υπήρξε η παραμονή στο σχολείο παιδιών, τα οποία άλλοτε μπορούσαν να απομακρυνθούν με το αιτιολογικό ότι παρουσίαζαν προβλήματα και δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

Η υποχρεωτική παραμονή του στο σχολείο δημιούργησε την ανάγκη ειδικών υπηρεσιών, πρώτα για την παρακολούθηση της τακτικής φοίτησης και έπειτα για την εξομάλυνση των δυσκολιών προσαρμογής, απόδοσης, κ.α.

Στην Ελλάδα παρ' όλο που το σύνταγμα του 1975 (άρθρ. 16 παρ. 3 & 112 παρ. 4), ορίζει την εννιαετή (9 έτη) υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο, δεν έχουν ακόμη νομοθετηθεί μέτρα και δεν έχουν ορισθεί όργανα ελέγχου για να παρακολουθούν αν τα παιδιά φοιτούν κανονικά σ' αυτό. Ο Νόμος 3094/1956 "περί καταπολέμησης του αναλφαβητισμού" προέβλεπε ότι αρμόδιοι για τον έλεγχο της εφαρμογής των διατάξεων της υποχρεωτικής φοίτησης ήταν οι Επιθεωρητές της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Οι ποινές ήταν χρηματικές. Σήμερα όμως αρμόδιοι για τον έλεγχο της Εφαρμογής των Διατάξεων είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί στην Ελληνική δημόσια εκπαίδευση είναι ανύπαρκτοι. Η δημιουργία κοινωνικής υπηρεσίας στα ελληνικά σχολεία είναι ανύπαρκτη εκτός πλέον των ειδικών

σχολείων όπου εκεί λαμβάνουν γενικές και ειδικές γνώσεις άτομα ειδικές ανάγκες.

Το παιδί μέσα στο σχολείο, πρέπει να μάθει πως να λύνει τα προβλήματά του. Πρέπει να πάρει νέες γνώσεις, να μάθει να εργάζεται πειθαρχημένα για την επίτευξη του σκοπού του.

Οι σημερινές κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν ιδιαίτερα τη σχολική ζωή του κάθε παιδιού, είναι ο όγκος των γνώσεων που χρειάζεται να πάρει, η αναγκαστική φοίτηση, η εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι, η διατάραξη της σταθερότητας του δεσμού της οικογένειας, η κινητικότητα του πληθυσμού. Όλα αυτά δημιούργησαν συνθήκες ανασφάλειας και άγχους. Γι' αυτό γεννήθηκε η ανάγκη μεταβίβασης ευθυνών σε άλλους ειδικούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, για το χειρισμό των καταστάσεων που δημιούργησαν τα νέα δεδομένα, και που τελικά μπορούν να ανανεώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τα προβλήματα που μπορεί να έχει ένα παιδί ή και οι γονείς του πλαισιώνονται στα εξής : α) στην εξουσία του σχολείου, β) στις απαιτήσεις για επίδοση, γ) στην κοινή ευθύνη γονέων-σχολείου για την ανάπτυξη του παιδιού, και συμπτώματα αυτών των προβλημάτων είναι : α) οι δυσκολίες στη μάθηση, β) οι απουσίες, γ) η διατάραξη σχολικής συμπεριφοράς όπως εχθρικότητα, αντίθεση προς την εξουσία, έλλειψη συμμετοχής, φόβος, κ.α.

Για να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα είναι λοιπόν απαραίτητη η παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία και γενικότερα η υλοποίηση του θεσμού της Κοινωνικής Υπηρεσίας.

Στην Ελληνική εκπαίδευση όμως κάτι τέτοιο φαντάζει πολύ μακρινό και πολύ άπιαστο. (σημ. κ. Γιαβάση Α' εξαμήνου Κ.Ε. ΤΕΙ Πάτρας 1982 σ. 21-22).

A.1. Χαρακτηριστικά Κοινωνικής Εργασίας στα σχολεία και ο προληπτικός της (ρόλος) χαρακτήρας

Στο σχολείο, ο Κοινωνικός Λειτουργός έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με όλη την κλίμακα των δυσκολιών ενός φυσιολογικού παιδιού μέχρι την ανικανότητα προσαρμογής του βαθιά ταραγμένου παιδιού.

Η επαφή με τους γονείς είναι ευκολότερη απ' ότι σε άλλα πλαίσια, γιατί το σχολικό πρόβλημα τους αγγίζει, σύγχρονα όμως δεν τους κατατάσσει σε ορισμένη κατηγορία ατόμων που έχουν ήδη ανάγκη προστασίας.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός στο σχολείο έρχεται επίσης σε επαφή μ' ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων γονέων και παιδιού που αρχίζουν από τις προσωρινές δυσκολίες μιας ομαλής συνύπαρξης και φτάνουν ως την βίαια άρνησή της. Για την δουλειά αυτή ο Κοινωνικός Λειτουργός πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στα παρακάτω θέματα :

α) Γνώση της φυσιολογικής συμπεριφοράς που αναμένεται σε κάθε στάδιο εξέλιξης του παιδιού, όπως καθορίζεται απ' τη χρονολογική ηλικία του και τις φυσιολογικές και πνευματικές δυνατότητές του.

β) Γνώση της συμπτωματολογίας των αποκλίσεων απ' τη φυσιολογική συμπεριφορά και τη σημασία τους.

γ) Γνώση της σημασίας της επιβολής ορίων συμπεριφοράς για τη μετάβαση του ατόμου απ' την παιδική ηλικία στην ωριμότητα.

δ) Γνώση των αιτιών και αφορμών, ατομικών και κοινωνικών, που προκαλούν άγχος.

ε) Γνώση των μεθόδων και τεχνικών Κοινωνικής Εργασίας και ιδιαίτερα εκείνων που θα προλάβουν την ταύτιση του Κοινωνικού Λειτουργού με ένα μόνο από τους παράγοντες με τους οποίους εργάζεται (γονέα - παιδί - σχολείο) και

αυτές που θα ενισχύσουν την παραδοχή της εξουσίας που ο ίδιος αντιπροσωπεύει εργαζόμενος σ' αυτό το πλαίσιο.

Για το τελευταίο αυτό στοιχείο της παραδοχής, οτιο Κοινωνικός Λειτουργός του σχολείου κατέχει θέση εξουσίας απέναντι στο γονέα και το παιδί πρέπει να επιδιωχθούν ιδιαίτερες γνώσεις, πάνω στα εξής :

- α) στη νομοθεσία τη σχετική με την αναγκαστική εκπαίδευση
- β) στην εργατική νομοθεσία τη σχετική με την απασχόληση των ανηλίκων
- γ) τη νομοθεσία τη σχετική με τις υποχρεώσεις των γονέων και τα δικαιώματα των ανηλίκων, καθώς και οτι σχετικό με την εγκληματικότητα των ανηλίκων.

Τέλος επειδή ο Κοινωνικός Λειτουργός αποτελεί μέρος της δομής του σχολείου, είναι απαραίτητο να μπορέσει να εξηγήσει στο παιδί οτι οι στόχοι του είναι διαφορετικοί από εκείνους του δασκάλου (Σημ. Α' Εξαμήνου κ. Γιαβάση "Κ.Ε. στα σχολεία" σελ. 23.)

Το σχολείο είναι ένα πλαίσιο, όπου είναι δυνατή η έγκαιρη διάγνωση σημαντικών δυσκολιών όλων των κᾶτηγοριών.

Ο πληθυσμός του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας : όλα τα παιδιά, άσχετα από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, περνάνε από εκεί. Έτσι, είναι ευκολότερη η διαπίστωση των παρεκκλίσεων από το φυσιολογικό, με γνώμονα τα επίπεδα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος.

Τα συμπτώματα οποιασδήποτε ανωμαλίας ή δυσκολίας επισημαίνονται εύκολα, γιατί το σχολείο σαν πλαίσιο ακολουθεί μια ξεκάθαρη σειρά κανόνων.

Επίσης, οι γονείς είναι πιο προσιτοί, γιατί η επαφή τους με το σχολείο εντάσσεται μέσα στις φυσιολογικές ανθρώπων που έχουν παιδιά, είναι δηλ. αχρωμάτιστη από οποιονδήποτε αξιολογητικό χαρακτηρισμό.

Με την εργασία του στο σχολείο, ο Κοινωνικός Λειτουργός, έρχεται σ' επαφή μ' όλων των ειδών τα προβλήματα για τα οποία απαιτείται η παραπομπή σ' άλλες υπηρεσίες.

Έτσι, έχει τη δυνατότητα ν' αξιολογήσει την επάρκεια και καλή λειτουργία των Κοινωνικών Υπηρεσιών που λειτουργούν στην κοινότητα. Σε συνέχεια, έχει τη δυνατότητα να κινητοποιήσει τους ενδιαφερόμενους για τη δημιουργία Υπηρεσιών που λείπουν ή τη βελτίωση αυτών που υπάρχουν. Μ' αυτό τον τρόπο βοηθάει την ευρύτερη κοινότητα να θεραπεύσει προβλήματα γενικότερα, που έχουν αντίκτυπο και στο παιδί του σχολείου.

α. Συνεργασία με τους δασκάλους

Ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολείο, είναι να ξεκαθαριστούν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Κοινωνικού Λειτουργού και να καταχωρηθεί το επαγγελματικό απόρρητο.

Η Κοινωνική Υπηρεσία στα σχολεία είναι υπηρεσία δευτερογενής. Είναι εκεί για να διευκολύνει τελικά την εργασία του δασκάλου. Η δομή του σχολείου είναι τέτοια, ώστε τα κέντρα εξουσίας είναι φανερά και το κύρος όλων των εξωτερικών παραγόντων μειωμένο. Ο Κοινωνικός Λειτουργός συγκαταλέγεται στους παράγοντες με μειωμένο κύρος, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχουν απτές αποδείξεις της χρησιμότητας της δουλειάς του. Όταν η ερμηνεία του ρόλου του Κοινωνικού Λειτουργού μέσα στο σχολείο περιορίζεται σε γραπτές περιγραφές, κανείς δεν θα ζητήσει τη βοήθειά του Κοινωνικού Λειτουργού.

Μ' άλλα λόγια ο Κοινωνικός Λειτουργός στα σχολεία πρέπει να επιδιώκει να βρει τις ευκαιρίες να βοηθήσει το δάσκαλο για να ερμηνεύσει με παραδείγματα ποιό ειδικότητα έχει για να επέμβει σε κοινωνικά προβληματικές καταστάσεις. Πρέπει να προχωρήσει στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της δουλειάς του

και τη διατύπωση ερωτημάτων για αν εκμειεύσει κι άλλες παραπομπές. Κι αυτό, όχι γιατί ψάχνει να βρει απασχόληση, αλλά γιατί αλλιώς δεν γνωρίζει κανείς τι μπορεί να προσφέρει στο παιδί η Κοινωνική Εργασία.

Τα θέματα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων - Κοινωνικών λειτουργών μπορεί να είναι:

1. το δύσκολο παιδί
2. τούς εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις δυσκολίες του παιδιού μέσα στην τάξη
3. τους τρόπους χειρισμού του δύσκολου παιδιού (αυτό μπορεί να γίνει η απαρχή συνεργασίας δασκάλων - γονέων).

β. Συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου :

Η συνεργασία στρέφεται γύρω από τα :

1. Θέματα πειθαρχίας
2. Προβλήματα απουσιών
3. Σχέσεις σχολείου - κοινότητας
4. Επιμορφωτικά προγράμματα για το προσωπικό

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί συμβάλλουν σ' αυτές τις συσκέψεις με τις ειδικές γνώσεις τους και την πείρα τους. Η διάσταση των ανθρωπίνων σχέσεων, την οποία φέρουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, θεωρείται ζωτική για τη διαμόρφωση πολιτικής που επηρεάζει την εκπαίδευση.

γ. Συμμετοχή στις συσκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας

Εφόσον Κοινωνικός Λειτουργός είναι μέλος του προσωπικού του σχολείου είναι απαραίτητο να συσκέπτεται με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό :

1. την εξέταση της προόδου του παιδιού, που παρουσιάζει ειδικά προβλήματα

2. τον συντονισμό των προσπαθειών και την ανάληψη ευθυνών από κάθε ένα από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας για τον επιμέρους χειρισμό των περιστατικών

3. την εξέταση των εστιών ανωμαλίας στο σχολείο.

Πολλές φορές χρειάζονται συσκέψεις με ειδικό σκοπό

α) Σ' αυτές μπορεί να συμμετέχουν, εκτός των τακτικών μελών του προσωπικού και Ψυχίατρος, εκπρόσωπος Κοινωνικής Υπηρεσίας, Σύμβουλοι Εκπαιδευτικών προβλημάτων και όποιοι άλλοι σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα.

Γονείς και παιδί μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτό, μόνο αν αυτό κριθεί σκόπιμο.

β) Στόχος των συσκέψεων αυτών είναι :

- να προγραμματιστούν ενέργειες για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος και

- να συντονιστούν οι ενέργειες σχολείου, κοινότητας, οικογένειας

- να αναφέρει στους αρμόδιους σχολικούς παράγοντες όσες πληροφορίες θεωρεί ότι τους είναι χρήσιμες.

Πόσες και ποιές πληροφορίες θα μοιραστεί Κοινωνικός Λειτουργός με το σχολείο, αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σοβαρό ερωτηματικό. Η πιο απλή απάντηση είναι : να μεταδίδει μόνον εκείνες τις πληροφορίες που εξυπηρετούν την υπόθεση του παιδιού στη συγκεκριμένη στιγμή και πάντα με την έγκριση του παιδιού και των γονέων του, πληροφορίες που δεν θα διαταράξουν τη σχέση διδάσκοντος διδασκόμενου.

A.2. Η "σχολική κοινωνική εργασία"

Η HOLTHAUS κ.α. υποστηρίζουν τη "σχολική κοινωνική εργασία" και όχι το "κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο". Στο ρόλο της κοινωνικής εργασίας σαν "συνεργείο επισκευών" δεν βλέπουν κανένα αρνητικό περιορισμό της αλλά μια "αναγκαία και θετική συμπλήρωση στην παιδαγωγική κατανομή εργασίας" (HOLTHAUS κ.α. 1980, σελ. 224-225). Σαν παράδειγμα αναφέρουν τη συνεργασία ανάμεσα σε ένα δημοτικό σχολείο και ένα φορέα Κοινωνικής Πρόνοιας της τοπικής αυτοδιοίκησης στο πλαίσιο ενός προγράμματος, πιλότος σχολικής κοινωνικής εργασίας, κάτω από την εποπτεία του Πανεπιστημίου του SEIGEN, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας / Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Χαρακτηριστικά ο Ζωγράφου πάνω σ' αυτό αναφέρει ότι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί είναι "συμπληρωματικοί" παιδαγωγοί, ενώ οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτές είναι οι "πρωτεύοντες παιδαγωγοί". Οι παιδαγωγοί των πρωτευόντων και δευτερευόντων φορέων κοινωνικοποίησης παρέχουν συνολικά παιδαγωγική εργασία, αλλά με διαφορετικό τρόπο, οι μεν (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) "παράγουν", οι δε (Κοινωνικοί Λειτουργοί) "επιδιορθώνουν", όταν αυτό είναι αναγκαίο, με κοινωνική εργασία με άτομα, με κοινωνική εργασία με ομάδα και κοινωνική εργασία με κοινότητα. Οι συγγραφείς δεν μένουν, όμως, σ' αυτή την πρώτη φάση της "παιδαγωγικής κατανομής εργασίας" και αναφέρουν ότι όποιος παραμένει στην απλή διαφοροποίηση των δύο φορέων κοινωνικοποίησης, τότε καταλήγει εύκολα σε φράσεις όπως το "σχολείο επιλέγει, η κοινωνική εργασία (στο σχολείο) ενσωματώνει, το σχολείο προσαρμόζει, η μέριμνα νέων χειραφετεί" (Ζωγράφου 1992, σελ. 95).

Επιπρόσθετα, με την δεύτερη πρόταση της "παιδαγωγικής κατανομής εργασίας" συνεχίζεται η διαφοροποίηση : Ο ένας φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει ένα μέρος της κύριας αποστολής του άλλου και έτσι η πρωτεύουσα

εργασία του ενός γίνεται δευτερεύουσα του άλλου. Αυτό σημαίνει ότι οι "παραγωγοί" (γονείς, δάσκαλοι, εκπαιδευτές) "δίνουν εντολές επιδιόρθωσης" και οι "επιδιορθωτές" (Κοινωνικοί Λειτουργοί) δεν κάνουν μόνο "εργασία επιδιόρθωσης", αλλά εργάζονται και προληπτικά. Έτσι, ο δάσκαλος διδάσκει, μεταδίδει γνώσεις, επιλέγει αλλά ταυτόχρονα δουλεύει, εν μέρει και παιδαγωγικά. Με την εναλλασσόμενη ανάληψη καθηκόντων του άλλου, οι δύο φορείς πλησιάζουν ο ένας τον άλλο, χωρίς όμως, να ενωθούν (Ζωγράφου 1992, σελ. 95).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζωγράφου οι παραπάνω συγγραφείς είναι της γνώμης ότι δεν πρέπει να αλλάξει η συμμετρική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την Μέριμνα Νέων. Βασικό καθήκον του σχολείου πρέπει να παραμείνει η μετάδοση γνώσεων, ενώ η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία στο σχολείο πρέπει να έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα. Η Μέριμνα Νέων πρέπει να εξακολουθήσει να έχει ως βασικό καθήκον της την εξωσχολική παιδαγωγική εργασία με νέους. Παράλληλα όμως, το δευτερεύον της καθήκον, η σχολική κοινωνική εργασία, "πρέπει να εξασφαλιστεί θεσμικά". Ο σχολικός φορέας πρέπει να συνδεθεί με τη Μέριμνα Νέων, π.χ. με το να απαλλάσσονται οι δάσκαλοι από την υπηρεσία τους για το χρονικό διάστημα της απασχόλησής τους στον τομέα αυτό, διότι το σχολείο "πρέπει να ανακαλύψει το δευτερεύον του καθήκον και να το εκτελεί". Από τη στιγμή που Η Μέριμνα Νέων μπαίνει στο σχολείο με σκοπό να εξαλείψει "καταστάσεις ανάγκης", επιβάλλεται η συνεργασία των δύο φορέων (Ζωγράφου 1992, σελ. 95-96).

Η σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά και στα ημερήσια σχολεία χαρακτηρίζεται από μια απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία. Μια συνεργασία είναι, όμως, τότε μόνο δυνατή, όταν ο ένας φορέας γνωρίζει την εργασία του άλλου φορέα. Συνεπώς, η σχολική κοινωνική εργασία πρέπει να γνωρίσει το πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου και να το

συμπληρώσει με στοιχεία της κοινωνικής αγωγής σε ομάδες. Την "επιδιορθωτική εργασία" δεν πρέπει να την βλέπει κανείς σαν περιορισμό της παιδαγωγικής εργασίας της σχολικής κοινωνικής εργασίας. Από την άλλη μεριά, το σχολείο πρέπει να γνωρίσει την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με μαθητές, που είναι το πρωταρχικό καθήκον της κοινωνικής εργασίας. το σχολείο δεν πρέπει να "απορρίπτει τη λύση συγκρούσεων με των μαθητών σαν πολυτέλεια" και να τη θεωρεί αποκλειστικό καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας, αλλά να "εισχωρήσει" στην κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με νέους. Από την πλευρά τους οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να εισχωρήσουν και αυτοί στο πνεύμα της διδασκαλίας (Ζωγράφου 1992, σελ. 96).

Επιπρόσθετα, ο Ζωγράφου αναφέρει ότι οι συγγραφείς πιστεύουν ότι "μόνο όταν αυτή η συνεργασία, που πρέπει να εξασφαλιστεί με αμοιβαίες θεσμικές σχέσεις, αρχίσει να υλοποιείται μπορεί να επιδιωχθεί η ενσωμάτωση" : σαν αυξημένη συνεργασία με ταυτόχρονη διατήρηση της επαγγελματικής και θεσμικής ταυτότητας" Η ξεχωριστή ειδική εποπτεία (Μέριμνα Νέων) και διοικητική εποπτεία (σχολικός φορέας) θεωρείται σκόπιμη μόνο για τη δοκιμαστική φάση, για να μη παρουσιασθούν εμπόδια στην αρχή της συνεργασίας. Εκτός τούτου, οι συγγραφείς παρουσιάζουν ένα πρότυπο μερικής συνεργασίας, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο επιτρέπει στον φορέα της Μέριμνας Νέων (Τοπική Αυτοδιοίκηση ή ένας "ελεύθερος φορέας") να προσφέρει κοινωνική εργασία στο σχολείο (ως δευτερεύουσα εργασία της Μέριμνας Νέων) και το σχολείο συνδέεται αυτόματα με την εξωσχολική δραστηριότητα της Μέριμνας Νέων (εργασία με νέους ως δευτερεύον καθήκον του σχολείου). Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια συνεργασία είναι να υπάρχει η προδιάθεση για ένα "κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό εκ μέρους του σχολείου και ένα σχολικό προσανατολισμό εκ μέρους της κοινωνικής εργασίας". Ο σχετικός χρόνος απασχόλησης των δασκάλων και των κοινωνικών λειτουργών πρέπει να

υπολογίζεται από τους δύο φορείς ως χρόνος εργασίας (Ζωγράφου 1992, σελ. 96-97).

Η Μέριμνα Νέων και το σχολείο πρέπει να συμφωνήσουν μια "συμβίωση" για να μπορέσουν να εργαστούν με τα παιδιά αντισταθμιστικά, χειραφετικά και υποστηρικτικά. Ούτε το σχολείο, αλλά ούτε και η κοινωνική παιδαγωγική είναι σε θέση να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών. "Η κοινωνική παιδαγωγική, το σχολείο και η οικογένεια είναι αυτόνομοι θεσμοί κοινωνικοποίησης και πρέπει να συμμαχήσουν για το συμφέρον των νέων". Οι ειδικοί στους διάφορους τομείς κοινωνικοποίησης δεν μπορούν να βασίζονται στο ότι η οικογένεια καθιστά ικανούς τους μαθητές για την κοινωνική προσαρμογή και την εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων". Το σχολείο παράγει συγκρούσεις, που εν μέρει δεν μπορούν πλέον να αντιμετωπισθούν. Από την άλλη μεριά δημιουργούνται και στον εξωτερικό χώρο προβλήματα, που γίνονται φανερά στο σχολικό χώρο" (Ζωγράφου 1992, σελ. 97).

Συνεχίζοντας ο Ζωγράφος αναφέρει ότι η Μέριμνα Νέων ξεκομμένη από το σχολείο, παίζει αναγκαστικά το ρόλο της "οδικής βοήθειας" στην προσπάθειά της να προσαρμόσει τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Με τη σχολική κοινωνική εργασία, όμως, αίρεται ο χωρισμός ανάμεσα στους δύο θεσμούς και η κοινωνική παιδαγωγική (Κοινωνική Εργασία με Νέους) ενσωματώνεται στο σχολείο. Η κοινωνική εργασία στο σχολείο, "δεν βλέπει τι συγκρούσεις, τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και την απόρριψη του σχολείου εκ μέρους των μαθητών σαν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά τις αντιμετωπίζει μαζί με το σχολείο σαν αρχή κοινωνικών διαδικασιών μάθησης" (Ζωγράφου 1992, σελ. 97-98).

Επιπλέον, το σχολείο, ως κέντρο δράσης και επικοινωνίας, θα μπορούσε να γίνει ο χώρος ανταλλαγής γνώμων, διασκέδασης και ψυχαγωγίας για όλους (μαθητές, γονείς, δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους ειδικούς). Με την τροποποίηση των κτιριακών εγκαταστάσεων θα μπορούσαν να

δημιουργηθούν χώροι συνάντησης, κλαμπ, στέκια ανάπαυσης και επικοινωνίας, εγκαταστάσεις για κοινωνική εργασία με ομάδα, κοινότητα, κ.λπ. (Ζωγράφου 1992, σελ. 98).

Οι συγγραφείς αναφέρουν μερικά από τα καθήκοντα της κοινωνικής εργασίας που αναφέρονται στον κατάλογο στόχων της κοινωνικής εργασίας "Πολυκλαδικό Σχολείο" του TUBINGEN. Από τη σκοπιά των δασκάλων και των κοινωνικών λειτουργών, η σχολική κοινωνική εργασία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα παρακάτω καθήκοντα :

- Να υποβοηθά ατομικά τους μαθητές.
- Να προσφέρει κοινωνικοπαιδαγωγική βοήθεια σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.
- Να προβάλλει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές απόψεις στις συνεδριάσεις των τάξεων και βαθμολογίας.
- Να αντιλαμβάνεται και να μεταδίδει ερεθίσματα για την συναπόφαση των μαθητών
- Να βοηθά για τη δημιουργία ομάδων γονέων, να τις ενθαρρύνει και να τις συνοδεύει.
- Να εκπροσωπεί τους μη προνομιούχους μαθητές και γονείς.
- Να εφαρμόζει και να δοκιμάζει νέους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Να μάθει να αντιλαμβάνεται, να αναλύει, να αξιολογεί και να επεξεργάζεται συγκρούσεις.
- Να παρέχει πρακτικές κοινωνικές υπηρεσίες.
- Να αξιολογεί ομαδο-δυναμικές διαδικασίες στις τάξεις και στις συνεδριάσεις και να τις παροτρύνει συνειδητά.

- Να κάνει προσφορές ψυχαγωγίας και να μαθαίνει από τις κοινές εμπειρίες.

- Να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες

- Να αποκαθιστά σχέσεις στο χώρο του επαγγέλματος και της εργασίας.

- Να συμμετέχει στο μάθημα της κοινωνικής παιδαγωγικής.

- Να συνεργάζεται με θεσμούς, άτομα και πρωτοβουλίες μέσα στον κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο (κοινωνική εργασία με νέους).

- Να αποκαθιστά και να καλλιεργεί εξωτερικές επαφές και συνεργασία στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο (κοινωνική εργασία με κοινότητα) (HOLTTHAUS κ.α. 1980, σελ. 235).

Τέλος οι συγγραφείς τονίζουν ότι η σχολική κοινωνική εργασία είναι αναγκαία ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία και σε περιοχές που κατοικούν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Ζωγράφου 1992, σελ. 99).

A.3. Η εφαρμογή της σχολικής Κοινωνικής Εργασίας. Η δομική και πολιτική της εξάρτηση

Στη Γερμανία η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο εξαρτάται από μια σειρά δομικών και πολιτικών παραγόντων. Το σχολείο υπάγεται στην αρμοδιότητα των κρατιδίων της ομοσπονδίας και έχει μια κεντρική οργανωτική και διοικητική διάρθρωση. Συνεπώς όλες οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από τα Υπουργεία Παιδείας. Αντίθετα, η μέριμνα νέων υπάγεται στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτή η δομή εμποδίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας εκ μέρους των σχολείων αναφορικά με προγράμματα που να συμπεριλαμβάνουν και να επεκτείνονται και στον εξωσχολικό τομέα. Ίσως αυτός να είναι και ένας από τους λόγους για τους

οποίους το σχολείο δεν δείχνει συνήθως ιδιαίτερη ευαισθησία για τα προβλήματα των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τον εξωσχολικό τομέα κοινωνικοποίησής τους (Raab - Rademacker 1982, σελ. 32,33).

Η αντιμετώπιση της κατάστασης είναι ανάλογη με την πολιτική ιδεολογία των κυβερνήσεων των παραπάνω κρατιδίων. Έτσι, η σχολική ιδεολογία των κυβερνήσεων των παραπάνω κρατιδίων. Έτσι, η σχολική κοινωνική εργασία έχει διαφορετική εξέλιξη σε κάθε κρατίδιο. Ενώ τα κρατίδια που κυβερνώνται από συντηρητικές κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν τις παιδαγωγικές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο με τα παραδοσιακά παιδαγωγικά μέσα του σχολείου, οι χώρες που κυβερνώνται από τους σοσιαλδημοκράτες επιδιώκουν το άνοιγμα του σχολείου προς τους εξωτερικούς φορείς της Μέριμνας Νέων. Βέβαια, η συμπεριφορά αυτή δεν ισχύει στις περιπτώσεις που υπάρχουν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα (Ζωγράφου 1992, σελ. 99, Σχολική Κοινωνική εργασία). Σαφώς, τα κρατικά όργανα πρέπει να αποφασίζουν τις παρακάτω εναλλακτικές λύσεις :

α) Είτε ξεκινά άμεσα ένα πρόγραμμα εσωσχολικής και εξωσχολικής βοήθειας και συμβουλευτικής εργασίας με τους νέους.

β) Ενημερώνεται το ("100") αστυνομικό τμήμα, για να μπορεί να επεμβαίνει μέρα - νύχτα για την αντιμετώπιση βανδαλισμών, ληστειών, μεγάλων παρεκτροπών, κατάχρησης ναρκωτικών, αλκοόλ, κ.α.

γ) Δίνεται στη διάθεση των νέων, από το δημόσιο προϋπολογισμό των προσεχών ετών για επισκευές, ανοικοδόμηση, ασφάλεια κτλ., για κατεστραμμένες και κατεδαφισμένες δημόσιες εγκαταστάσεις.

Κατ' αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα θα είναι πιο ευνοϊκά και θα ' ναι μια αρχή να ξεκινήσουν προγράμματα κοινωνικής πολιτικής και στην Ελλάδα.

A.4. Οι στόχοι της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Το σχολείο, λόγω της μεγάλης ανεργίας, δεν παρέχει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Ένα μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων του σχολείου θα έχει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μόνιμης ανεργίας ή υποαπασχόλησης. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση και να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή μετά το σχολείο. Την αποστολή αυτή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας το σχολείο μόνο του. Από την άλλη πλευρά η κοινωνική εργασία (Μέριμνα Νέων) δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορη και να περιορίζεται στην "περισυλλογή" των "αποτυχόντων" μαθητών. Συνεπώς, το συμφέρον όλων των νέων, αλλά ιδιαίτερα των κοινωνικά αδικημένων, επιβάλλει μια έγκαιρη και εντατική συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς (KRENZ 1986, σελ. 180). Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Από την άλλη μεριά, το ίδιο το σχολείο αποτελεί παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων.

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε "τεμαχισμένους" και ως εκ τούτου, αντιφατικούς τομείς εμπειρίας των παιδιών και νέων στη συνοικία και στο σχολείο (STICKELLMANN 1986, σελ. 267). Συνεπώς, η σχολική κοινωνική εργασία μπορεί να φέρει εις πέρας την παιδαγωγική της αποστολή μόνο όταν συνεργάζεται με το σχολείο όχι αντισταθμιστικά, αλλά συμπληρωματικά. Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα. Γι' αυτό, η σχολική κοινωνική εργασία αναλύει τις παιδαγωγικές οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με την διδασκόμενη ύλη, και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη

δημιουργία προβλημάτων, φόβων και αναγκών των μαθητών. Άρα, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον (THURN 1986, σελ. 269).

Η σχολική εργασία έχει να εκπληρώσει καθήκοντα, των οποίων τα παιδαγωγικά περιεχόμενα αλληλοσυμπληρώνονται αλλά και μπορούν να αντιφάσκουν, και συγκεκριμένα :

α) Κοινωνικό έλεγχο ως υποκατάστατο καθηκόντων άλλων παιδαγωγικών φορέων (αποτροπή παιδιών και νέων από παράνομες πράξεις, περιορισμός εγκληματικότητας).

β) Μεσολαβητικό ρόλο, με σκοπό την προσαρμογή των αναγκών των νέων και παιδιών στους κοινωνικά αποδεκτούς στόχους, για να δημιουργηθεί μεγάλο κενό ανάμεσα στις ομαδικές διαδικασίες συμπεριφοράς και τα παραδοσιακά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς.

γ) Υποστηρικτικό ρόλο, με το να εκπροσωπεί και να διεκδικεί τα δικαιώματα και τα συμφέροντα των παιδιών και των νέων (GROSSMANN 1982, σελ. 99-60).

Όλα τα προγράμματα πιλότος στον τομέα της εκπαίδευσης, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, πρέπει να προσανατολίζονται στην υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συνεπώς :

1. Η σχολική κοινωνική εργασία έχει τους παρακάτω στόχους :

α) Βοηθά στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικούμενων στρωμάτων.

β) Κοινωνικοποιεί προληπτικά με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μια κριτική θεώρηση.

γ) Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

δ) Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις.

2. Για αν πετύχει αυτούς τους στόχους η σχολική κοινωνική εργασία :

α) Αναλύει, συμβουλεύει, χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί ως ομάδα στόχου όχι μόνο μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει τους γονείς και τους δασκάλους στην εργασία της.

β) Συνεργάζεται κυρίως με δασκάλους συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές, σχολιάτρους σε μια ομάδα και προσπαθεί ταυτόχρονα να κερδίσει για μια στενή συνεργασία και τους δασκάλους, που δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση για την κοινωνικοπαιδαγωγική τους εργασία.

γ) Προσφέρει βοήθεια σε μεμονωμένες ομάδες μαθητών, εργάζεται με μαθητές και συλλόγους διδασκόντων σε παιδαγωγικές ομάδες και προσπαθεί, μέσω των εκπροσώπων των γονέων ή των συγκεντρώσεων γονέων, να παρέμβει δυναμικά σε ολόκληρο το πεδίο κοινωνικοποίησης του σχολείου με σκοπό την αλλαγή.

3. Για τους μαθητές ακολουθεί τους παρακάτω στόχους :

α) Μειώνει το φόβο των μαθητών και τους βοηθά για μια συνεχή, χαλαρή διαδικασία μάθησης.

β) Συμπεριλαμβάνει την πραγματικότητα της κοινωνίας περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης, έτσι ώστε, παράλληλα με τη διδασκαλία και τη μάθηση - που παραμένουν χωρίς περιορισμό καθήκον του σχολείου - να αρχίζει μια διαδικασία μόρφωσης, η οποία να δέχεται, από την αυξανόμενη συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες, συνεχώς και περισσότερα ερεθίσματα και να οδηγεί τελικά στην ενεργό συμμετοχή.

γ) Συμβάλλει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες, πράγματα που το σχολείο προσφέρει συνήθως σε μικρό βαθμό.

δ) Καθοδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να μάθουν με προσωπικές εμπειρίες, ότι έχουν την ικανότητα, στο πλαίσιο της ομάδας, ως άτομα και ως κοινωνικοί εταίροι, να βρουν την ευκαιρία να ασκηθούν στην υπεύθυνη δράση.

ε) Διεγείρει στους μαθητές την κατανόηση για τις διάφορες προδιαθέσεις των μελών της ομάδας.

(Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1973, σελ. 17-18).

A.4.1. Η αυταντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να συνάγουμε την αυτοαντίληψη των απολογητών της σχολικής κοινωνικής εργασίας, άσχετα από το ποιά θεωρητικό πρότυπο υποστηρίζουν :

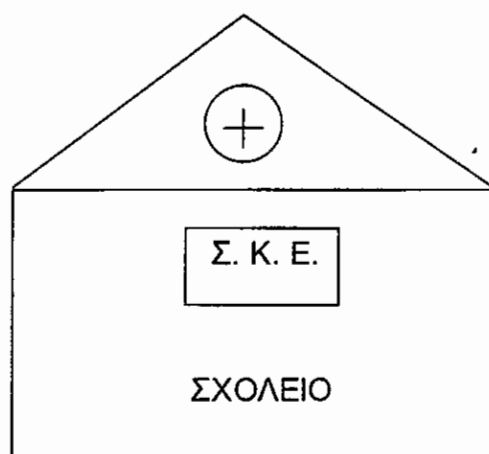
- Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- Τα αίτια της "αποτυχίας" των μαθητών δεν είναι ατομικά, αλλά έχουν κοινωνική προέλευση (EVERS/MANCKE 1988, SEL. 460).
- Το σχολείο, όχι μόνο δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης, αλλά αποτελεί το ίδιο παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων.
- Η κοινωνική εργασία (Μέριμνα για Νέους) δεν μπορεί να παραμένει αδιάφορη και να περιορίζεται στην "περισυλλογή" των "αποτυχόντων" μαθητών, αναλαμβάνοντας έτσι τον παθητικό ρόλο του "πυροσβέστη".
- Επομένως, το συμφέρον όλων των νέων, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων, επιβάλλει την εντατική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο θεσμών (KRENNZ 1986, σελ. 180).

- Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν τα προβλήματα.
- Συνεπώς, η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας (THURN 1986, σελ. 269).
- Η σχολική κοινωνική εργασία, λόγω της γραφειοκρατικής δομής του σχολείου, βρίσκεται σε έναν αντιφατικό ρόλο, καθότι από τη μια μεριά καλείται να λειτουργήσει ως εντολοδόχος του σχολείου και συνεπώς, και της σχολικής γραφειοκρατίας και ιεραρχίας, και από την άλλη μεριά ως συμπαραστάτης και εκπρόσωπος των συμφερόντων των μαθητών (TILLMANN 1988, σελ. 462).

B. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως αναφέρει και ο Ζωγράφου (1992) η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία εξαρτάται από τα κατά πόσο η κοινωνική εργασία είναι σε θέση να υλοποιήσει τις μεθόδους και τους βασικούς της στόχους, το αν δηλαδή, μπορεί να υλοποιήσει την "κριτική της λειτουργία" ή απορροφάται από το πανίσχυρο σχολείο και γίνεται άβουλο όργανό του στην προσαρμογή των μαθητών στις "ανάγκες" του σχολείου και όχι στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών (Ζωγράφου 1992, σελ. 106). Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά τυπικά πρότυπα από την πράξη στη Γερμανία :

Β.1. Το πρότυπο της "υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου" (σχήμα 1)



(Σχήμα 1)

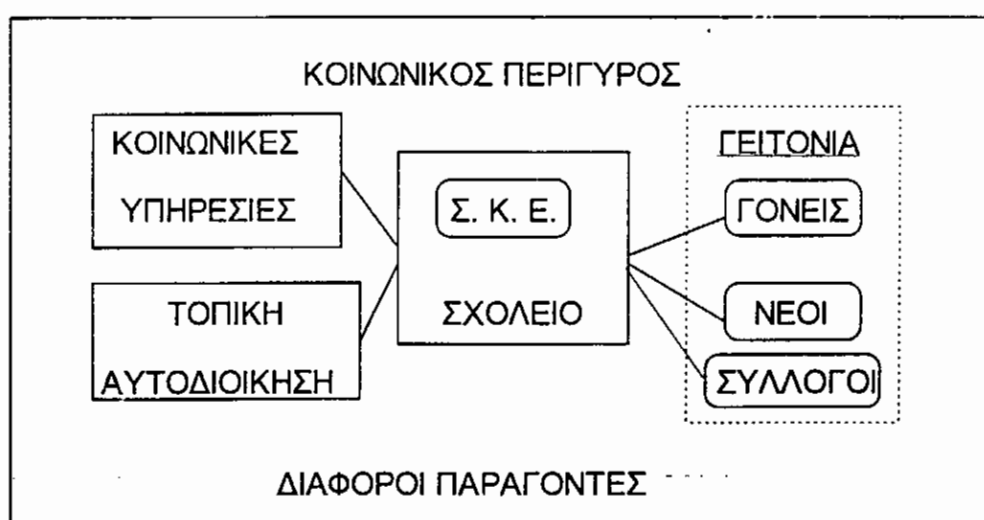
Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου. Η υπαγωγή της κοινωνικής εργασίας στη σχολική ιεραρχία περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες μιας κριτικής εργασίας. Επειδή όλο το βάρος πέφτει προς την πλευρά του σχολείου, το οποίο μάλιστα περιορίζει τη σχολική κοινωνική εργασία με σχολικά διατάγματα στην επίβλεψη των μαθητών τις ελεύθερες ώρες και στην κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία δεν μπορεί να αναπτύξει διαμεθοδικά και διεπιστημονικά προγράμματα. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται στο Βερολίνο, όπου υπάρχουν 240 από τα 246 πολυκλαδικά σχολεία στη Γερμανία που απασχολούν κοινωνικούς λειτουργούς (TILLMANN 1982, σελ. 37). Κατά κανόνα οι κοινωνικοί λειτουργοί χρησιμοποιούνται για την επίβλεψη των μαθητών στα διαλείμματα και την αντικατάσταση των δασκάλων που απουσιάζουν.

Έτσι, στο Βερολίνο, όπου απασχολείται το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικών λειτουργών στη Γερμανία και έχει καθιερώσει την σχολική κοινωνική εργασία στα πολυκλαδικά σχολεία, δεν γίνεται σχεδόν τίποτα για την υλοποίηση των στόχων

μιας "αυτόνομης κοινωνικής παιδαγωγικής/κοινωνικής εργασίας". Ανάλογη είναι η κατάσταση και στα πολυκλαδικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, όπου το απασχολούμενο παιδαγωγικό προσωπικό χρησιμοποιεί το 60% του χρόνου εργασίας στον τομέα του "ελεύθερου χρόνου" των μαθητών. Η αντιμετώπιση προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών αποκλείεται και μάλιστα με νομοθετικό διάταγμα. Όπως στο Βερολίνο, έτσι και εδώ, οι κοινωνικοί λειτουργοί υπάγονται στην ίδια ιεραρχία με τους δασκάλους (διευθυντή, εκπαιδευτικό σύμβουλο). Και εδώ στην πράξη δεν υλοποιείται σχεδόν κανένας από τους βασικούς στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι από τους 426 κοινωνικούς λειτουργούς που εργαζόταν από το 1980 στα πολυκλαδικά σχολεία της Γερμανίας, οι 315 απασχολούνται στη Βόρεια Ρηνανία - Βεστφαλία και το Βερολίνο, δηλαδή σε βιομηχανικές περιοχές με ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα, τότε φαίνεται ότι το σχολείο χρησιμοποιεί την κοινωνική εργασία για την προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις του. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν είναι επιθυμητή μια ισότιμη συνεργασία του σχολείου με την κοινωνική εργασία.

B.2. Το πρότυπο της "κριτικής έναρξης" (σχήμα 2)



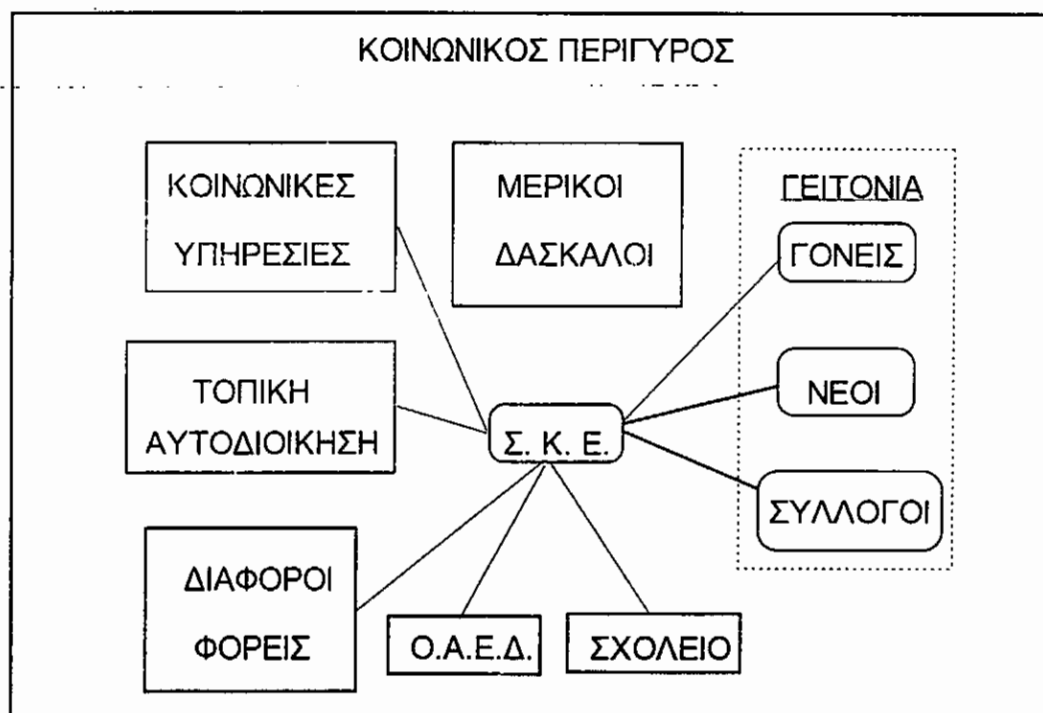
(Σχήμα 2)

Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία ενσωματώνεται στο σχολείο διατηρώντας απεριόριστη αυτονομία. Το σχολείο και η κοινωνική εργασία συμφωνούν πάνω σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας διατηρώντας τη διαφορετική τους αυτοαντίληψη και τις μεθόδους εργασίας, με σκοπό την κοινωνικοπαιδαγωγική συμπλήρωση και εμπάθυνση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Στα πλαίσια αυτής της συμφωνίας δημιουργείται μια αυτόνομη κοινωνική υπηρεσία (1 ψυχολόγος και 3-4 κοινωνικοί λειτουργοί), η οποία παρά την αντισταθμιστική της λειτουργία, συμπεριλαμβάνει και τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών. Το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στα πολυκλαδικά σχολεία που εργάζονται τη μισή μέρα και δείχνει ότι μπορεί να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως για παράδειγμα στο Αμβούργο, όπου ιδρύθηκαν το 1970 τα πρώτα πολυκλαδικά σχολεία και ήταν εφοδιασμένα με μια "Συμβουλευτική Υπηρεσία", επανδρωμένη με 1 ψυχολόγο και 2-4 κοινωνικούς λειτουργούς. Επειδή τα σχολεία αυτά δεν εργάζονται ολόκληρη την ημέρα δεν δημιουργήθηκε το πρόβλημα της απασχόλησης των μαθητών τις ελεύθερες ώρες. Η "ενσωματωμένη εργασία συμβούλευσης, επιμόρφωσης και εν μέρει θεραπείας, εργάζεται με πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις" (κοινωνική εργασία με άτομα, κοινωνική εργασία με ομάδες, συμβούλευση γονέων με ομάδες συζήτησης πάνω σε θέματα διαπαιδαγώγησης κ.λπ.) (TILLMANN 1982, σελ. 35-36). Η υλοποίηση του προτύπου της "κριτικής ένταξης" εφαρμόζεται σε πολλά πολυκλαδικά σχολεία του κρατιδίου της Έσσης στο πλαίσιο προγραμμάτων πιλότος με φορέα έναν "ελεύθερο φορέα", πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την μη υπαγωγή των κοινωνικών λειτουργών στη σχολική ιεραρχία και συνεπώς μεγάλη αυτονομία απέναντι στο σχολείο.

– Παρά το γεγονός ότι το πρότυπο αυτό εφαρμόζεται βασικά με ένα εξωσχολικό φορέα κοινωνικής εργασίας, η ύπαρξη του δείχνει ότι μπορεί, σε μερικές περιπτώσεις, να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως για

παράδειγμα στο Αμβούργο, πράγμα που προϋποθέτει από την πλευρά των αρμοδίων του σχολείου και των εκπαιδευτικών όχι μόνο τη διάθεση αλλά και την ικανότητα για μια κριτική επικοινωνία. Είναι αυτονόητο ότι και από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών απαιτούνται πολυδιάστατες γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα αυτό (πράγμα που σπάνια υπάρχει, επειδή ο τομέας αυτός αποτελεί ένα πολύ νέο πεδίο δράσης) και η ικανότητα εποικοδομητικής αντιμετώπισης συγκρούσεων. Το πρότυπο αυτό, ιδιαίτερα στην περίπτωση που φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας και ένας "ελεύθερος φορέας", προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, διότι επιτρέπει μια ισορρόπηση ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται χωρίς να χάσει την κριτική της λειτουργία (Ζωγράφου 1992, σελ. 110).

Β.3. Το πρότυπο της "απορριπτικής απόστασης" (σχήμα 3)



(Σχήμα 3)

Οι απολογητές αυτού του προτύπου απορρίπτουν το πρότυπο της "κριτικής ένταξης", διότι πιστεύουν ότι στοχεύει στην ένταξη των μαθητών στη διαδικασία και την πειθαρχία της διδασκαλίας. Επειδή οι υποστηρικτές του προτύπου αυτού θεωρούν αυτονόητη τη σύγκρουση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς - χωρίς να αποκλείουν την συνεργασία τους ως ιδιώτες - αποκλείουν από την αρχή το σχολείο ως μοναδικό φορέα της σχολικής κοινωνικής εργασίας (TILLMANN 1982, σελ. 37). Στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία είναι ανεξάρτητη από το σχολείο και δρα στο πλαίσιο ενός "ελεύθερου φορέα".

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζωγράφος η εργασία δεν επικεντρώνεται στο σχολείο, αλλά στους μαθητές. Η συνεργασία με το σχολείο περιορίζεται απλώς σε συμφωνίες γύρω από τη διάθεση χώρων. Επειδή η αλλαγή του σχολείου μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας θεωρείται αδύνατη, απορρίπτεται η δραστηριότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας εντός του σχολείου. Στη θέση της άμεσης δράσης στο πλαίσιο του σχολείου προσφέρονται προγράμματα συμπαράστασης για τους νέους που έχουν υποστεί "ζημιές" από το σχολείο. Συνεπώς, στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στην "ποιοτική επέκταση της κοινωνικής εργασίας με νέους" προς τη γειτονιά και τον κοινωνικό περίγυρο των νέων, με σκοπό την αποκατάσταση μιας εντονότερης επαφής μαζί τους (Ζωγράφου 1992, σελ. 111).

Επί του προκειμένου δημιουργούνται κέντρα μαθητών, κλαμπ και άλλα προγράμματα με σκοπό να βοηθήσουν τους νέους να αντιμετωπίσουν, παράλληλα με τα εξωσχολικά προβλήματα (επαγγελματική αποκατάσταση, ανεργία, κ.λπ.) και τις σχολικές δυσκολίες. Αυτή η μορφή σχολικής εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στους νέους των κατώτερων λαϊκών στρωμάτων που παρουσιάζουν μαζικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Παρά το γεγονός ότι στο πρότυπο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία έχει μεγάλη αυτονομία, έχει το μεγάλο μειονέκτημα ότι μπορεί να χάσει τη δυνατότητα συνεργασίας με τους

δασκάλους και να αποκλειστεί έτσι από κάθε επιρροή στις σχολικές διαδικασίες (Ζωγράφου 1992, σελ. 111).

Από την αντιπαράθεση των διαφόρων προτύπων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το πρότυπο της "κριτικής ένταξης". Νεότερες δημοσιεύσεις γύρω από τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη σχολική κοινωνική εργασία δείχνουν ότι η συζήτηση ανάμεσα στους επιστήμονες και στους επαγγελματίες πάνω σ' αυτό το θέμα εξακολουθεί να συνεχίζεται με έντονο ενδιαφέρον (THURN 1986, AGNEW 1986, 1987, ZIMMER 1987, HOPF 1989, SCHNITZLER/BUCHMANN 1989).

Ο θεσμός της σχολικής κοινωνικής εργασίας, με εξαίρεση τα "σημεία κοινωνικής ανάφλεξης", συναντάται μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις στα κανονικά σχολεία. Λειτουργεί όμως σε πάρα πολλά ενιαία πολυκλαδικά σχολεία, όπου για κάθε 1500 μαθητές απασχολούνται από 2 έως 10 κοινωνικοί λειτουργοί. Ο θεσμός αυτός δεν έχει καθιερωθεί ακόμη ως μόνιμος θεσμός τόσο στα παραδοσιακά σχολεία όσο και στα πολυκλαδικά σχολεία, αλλά λειτουργεί συχνά υπό την μορφή προγραμμάτων πιλότος περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα "γυμνασιακά κέντρα" του Βερολίνου, πλην όμως, "με αντάλλαγμα την σχεδόν πλήρη υποταγή του κοινωνικού λειτουργού στον λειτουργικό σκοπό του σχολείου" (TILLMANN 1988, σελ. 462).

Τα υπάρχοντα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας προσανατολίζονται βασικά στο σχολείο ως απόρροια της σχολικής μεταρρύθμισης. Γενικά, διαπιστώνεται ότι όλα τα πρότυπα της σχολικής κοινωνικής εργασίας, ακόμη και εκείνα που οργανωτικά έχουν ως φορείς κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής εργασίας, "λειτουργούν πρωταρχικά ως υποκατάστατα σχολικών διαδικασιών μάθησης και στοχεύουν στην επεξεργασία εκείνων των ενοχλητικών μεταβλητών, που δημιουργήθηκαν ως συνέπεια της σχολικής παιδαγωγικής δράσης" (KRIESTEN 1984, σελ. 87).

Εν κατακλείδι ο Ζωγράφου (1992) συμπεραίνει ότι από τις εκθέσεις των διαφόρων προγραμμάτων σχολικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται ότι η σχολική κοινωνική εργασία ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την εξάλειψη των ελλείψεων του σχολείου. Επί του προκειμένου διαπιστώνεται ότι η σχολική κοινωνική εργασία έχει προσκολληθεί στην επεξεργασία των προβλημάτων του σχολείου "και μέχρι τώρα δεν έχει διατυπώσει κανένα αυτόνομο τομέα καθηκόντων προσανατολισμένο σε ένα κοινωνικο-θεωρητικό πρότυπο-πλαίσιο".

Συχνά τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούν πρωταρχικά την απασχόληση ανέργων κοινωνικών επιστημόνων και σε δεύτερο βαθμό τους ενδιαφερόμενους. Ένα μεγάλο μέρος των εκθέσεων αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών κάθε άλλο παρά το παραχθέν έργο παρουσιάζει (Ζωγράφου 1992, σελ. 112-113).

B.4. Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις

Η καθιέρωση του πολυκλαδικού σχολείου με νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα, νέες μεθόδους μέτρησης της απόδοσης και οι συνεχείς συζητήσεις γύρω από την εφαρμογή των στόχων της μεταρρύθμισης απασχολούσαν πλήρως τους δασκάλους. Παρά τα νέα μέτρα "χειραφέτησης", άρχισαν να παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (άρνηση μάθησης, επιθετικότητα, βανδαλισμοί, απουσίες, αβεβαιότητα προς το νέο τρόπο αγωγής των δασκάλων), τα οποία δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι (TILLMANN 1982, σελ. 28). Έτσι άρχισαν οι δάσκαλοι να απομακρύνουν τους προβληματικούς μαθητές από την τάξη και να τους στέλνουν στους κοινωνικούς λειτουργούς για "θεραπεία" στο πλαίσιο της ομάδας, πράγμα που οδήγησε σε συγκρούσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους, διότι οι κοινωνικοί λειτουργοί ερμήνευαν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών

σαν διαμαρτυρία ενάντια στην αντιπαιδαγωγική αντιμετώπισή τους εκ μέρους του σχολείου.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί δέχονται, βέβαια, την απασχόλησή τους με τους προβληματικούς μαθητές, πλην όμως, απαιτούσαν να συμπεριληφθεί στη θεραπεία και ο κοινωνικός περίγυρος των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο και των δασκάλων. Έτσι, λοιπόν, η τάση αυτή των κοινωνικών λειτουργών να απαιτούν αλλαγή του σχολείου και της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών εκ μέρους των δασκάλων έγινε αφορμή συνεχών συγκρούσεων. Αυτή η σχέση σύγκρουσης, ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία οφείλεται στη διαφορετική εξέλιξη και στον τρόπο εργασίας των παραπάνω θεσμών. Η κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί μεθόδους που σχετίζονται με τη συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση των ενδιαφερομένων με βασικό προσανατολισμό τις σχέσεις. Το ενδιαφέρον του σχολείου στρέφεται βασικά στη μετάδοση της ύλης διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι διδάσκουν συνήθως σε μεγάλους αριθμούς μαθητών, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται κατά κανόνα με μεμονωμένα άτομα ή με μικρές ομάδες.

Επιπλέον η κοινωνική εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων να παρουσιάζονται, αλλά εργάζεται και στην καταπολέμηση των ιτιών τους, για να εμποδίσει την "παραγωγή" νέων "πελατών", πράγμα που σημαίνει ταυτόχρονα και μια κριτική στάση απέναντι στο σχολείο ως ενδεχόμενη πηγή προβλημάτων. "Συνεπώς, για την κοινωνική παιδαγωγική η κριτική του σχολείου αποτελεί ένα δικαιολογημένο καθήκον. Την ικανότητά τους για μια τέτοια κριτική λειτουργία την αποκομίζουν οι κοινωνικοί λειτουργοί από την ιδιότητά τους ως εμπειρογνώμονες σε διαδικασίες της δυναμικής των ομάδων, ψυχοκοινωνικές και αποκλίνουσες διαδικασίες. Οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλύουν το σχολείο και τη διδασκαλία κάτω από το πρίσμα των βλαβερών δομών σχέσεων και απαιτούν με αυτή τη βάση να μπορούν να είναι αρμόδιοι να κρίνουν

τους δασκάλους. Έτσι καθορίζεται μια σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς που δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδακτικής πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να κρίνουν με αρμοδιότητα τα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα" (TILLMANN 1982, σελ. 31).

Μια τέτοια, μη αναστρεφόμενη, απαίτηση κριτικής είναι από την αρχή πηγή μεγάλων συγκρούσεων, διότι αυτή η μονόπλευρη κριτική "οδηγεί εύκολα σε επιθετικότητα και άμυνα". Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός, ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή. Η υποχρεωτική φοίτηση και ο αποφασιστικός ρόλος του σχολείου για την μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών, όχι μόνο αυξάνει το κύρος του δασκάλου, αλλά δημιουργεί και μια μεγάλη σχέση εξάρτησης προς τους μαθητές και τους γονείς τους. Από την άλλη μεριά η κοινωνική εργασία εργάζεται με τους "πελάτες" της σε μια προαιρετική βάση και η επιτυχής συνεργασία δεν πιστοποιείται με πιστοποιητικά επίδοσης που είναι απαραίτητα στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς δυσκολεύονται να καταλάβουν τη χρησιμότητα της κοινωνικής εργασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου, όπου το όφελος δεν είναι συγκεκριμένο. Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε τα παρακάτω :

Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους καθορίζονται από συγκρούσεις, αβεβαιότητες και φόβους αναφορικά με τη θέση (STATUS), το ρόλο, την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων και τη σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου. Συγκεκριμένα :

- Ενώ οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην υλοποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, πράγμα που οι περισσότεροι δάσκαλοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή ακόμη δεν έχουν διδαχθεί καθόλου.

- Ενώ οι δάσκαλοι, λόγω της επιλεκτικής τους λειτουργίας (βαθμολογία), έχουν μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που δεν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με τους μαθητές και τους γονείς τους και εργάζονται σε προαιρετική βάση με τους ενδιαφερόμενους, πρέπει να αποδείξουν τη χρησιμότητα της παρουσίας τους στο σχολείο. Εξάλλου τα αποτελέσματα της επιτυχίας της κοινωνικής εργασίας δεν είναι άμεσα και δεν μεταφράζονται σε βαθμολογία.

- Βασικός παράγοντας συγκρούσεων είναι η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας απέναντι στο δάσκαλο, η οποία είναι μονοδρομική και, επομένως, δεν μπορεί να αναστραφεί, διότι ο κοινωνικός λειτουργός ασκεί μια κριτική λειτουργία απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία με κοινωνικοπαιδαγωγικά κριτήρια, ενώ οι δάσκαλοι ως ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδασκαλίας θα είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφέρουν επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώμη πάνω στα κοινωνικοπαιδαγωγικά μέτρα και τους τρόπους εργασίας των κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η μονόπλευρη κριτική οδηγεί πολύ εύκολα στην επιθετικότητα και άμυνα.

- Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός ότι η κριτική στρέφεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή.

Παρ' όλα αυτά, οι νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών στον εξωσχολικό χώρο επιβάλλουν τη συνεργασία του σχολείου με την Κοινωνική Υπηρεσία Νέων (THURN 1986, σελ. 270).

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση περιέχει, όπως αναφέραμε ήδη τη σύγκρουση, η οποία είναι άγνωστη στο σχολείο. Αντίθετα, το σχολείο είχε την τάση να καταπιέζει τις ανάγκες των μαθητών και να επιβάλλει στους μαθητές τις απαιτήσεις απόδοσης και πειθαρχίας ((Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1973, σελ. 20).

B.5. Όρια και δυνατότητες συνεργασίας των δύο θεσμών

Αναλύοντας "διαλεκτικά" τις παραπάνω συγκρούσεις, θα διαπιστώσουμε ότι αυτές περιέχουν, όχι μόνο δυσκολίες, αλλά και δυνατότητες για αλλαγή (GOTTSCHALK 1982, σελ. 78). Από τη μια μεριά οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν να φροντίζουν για την ένταξη του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και από την άλλη να υλοποιήσουν τους στόχους της κοινωνικής εργασίας. Όπως είπαμε παραπάνω, το σχολείο τείνει να εφαρμόζει την ένταξη του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου. Εξάλλου, αυτός είναι λόγος που ζήτησε τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας. Αυτή αυτονόητη συμπεριφορά έρχεται σε αντίφαση με την κοινωνική εργασία, η οποία θέλει να εκδημοκρατικοποιήσει τις σχολικές διαδικασίες, παίρνοντας μια κριτική θέση απέναντι στο σχολείο.

Έτσι, λοιπόν, με την είσοδο των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο, αρχίζει μια άμεση ή έμμεση διαδικασία σύγκρουσης με το σχολείο. Από τη μια μεριά υπάρχουν δάσκαλοι που περιμένουν από τους κοινωνικούς λειτουργούς να κάνουν θαύματα, οι οποίοι μετά από λίγο καιρό αρχίζουν να διερωτώνται, για ποιά λόγο ήλθαν οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σχολείο. Από την άλλη μεριά, ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων, που βλέπει ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν είναι υποχρεωμένοι να βαθμολογούν και να εργάζονται κάτω από την πίεση της μετάδοσης της ύλης διδασκαλίας μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και μια συγκεκριμένη αξιολογήσιμη επιτυχία, αρχίζει να αισθάνεται ανταγωνιστικούς φόβους. Ακόμη και οι δάσκαλοι, που δείχνουν κάποια ευαισθησία και θέλουν να εργαστούν περισσότερο παιδαγωγικά, πολύ σύντομα έρχονται σε αντίφαση με το πρωταρχικό τους καθήκον, που είναι η μετάδοση γνώσεων. Η επικοινωνία δυσχεραίνεται και από το γεγονός ότι η κοινωνική εργασία είναι τελείως άγνωστη στους δασκάλους, οι οποίοι στο πανεπιστήμιο διδάσκονται ελάχιστες ώρες αναφορικά με την κοινωνικοποίηση.

Επιπλέον, η σχέση σύγκρουσης γίνεται εντονότερη από τη "μονοδρομική" μη αναστρεφόμενη σχέση κριτικής του κοινωνικού λειτουργού προς το δάσκαλο, ο οποίος έχει μεγαλύτερο κύρος και υψηλότερες αποδοχές. Η μειονεκτική θέση των κοινωνικών λειτουργών χειροτερεύει και από την πρακτική των σχολείων να απασχολούν ένα πολύ μικρό αριθμό κοινωνικών λειτουργών.

Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται αντιμέτωποι σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό δασκάλων. Επιπλέον, οι δάσκαλοι φοβούνται ότι η παιδαγωγική εργασία των κοινωνικών λειτουργών θα μεγαλώσει το χάσμα ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Η αντιφατική σχέση δασκάλου-κοινωνικού λειτουργού φαίνεται και από τις αντιφατικές απαιτήσεις των δασκάλων από τους κοινωνικούς λειτουργούς : Από τη μια παραπονούνται οι δάσκαλοι ότι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν το αντίκτυπο της συμπεριφοράς τους προς τους μαθητές και ζητούν τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών, για να τους πληροφορήσουν για τις αντιδράσεις των μαθητών και από την άλλη ισχυρίζονται ότι αυτός ο τρόπος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα.

Το παράδοξο στη σχέση αυτή είναι ότι, ενώ το σχολείο ζητά τη βοήθεια της κοινωνικής εργασίας για να λύσει τα υπάρχοντα προβλήματα, από την άλλη μεριά το σχολείο βλέπει με σχετική αδιαφορία τον τρόπο εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι όχι μόνο δεν αγνοούν τις δυσκολίες αλλά και προσπαθούν να ασχοληθούν και προληπτικά χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες μεθόδους και αρχές της κοινωνικής εργασίας, πράγμα που συνήθως είναι άγνωστο στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει ότι πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται από την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο "τύψεις συνείδησης", διότι στην ουσία κανένας δάσκαλος δεν θα ήθελε να κάνει μόνο μάθημα και να αδιαφορεί για τα παιδαγωγικά θέματα.

Συμπερασματικά όπως αναφέρει και ο Ζωγράφου (1992) η μορφή και η ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική κοινωνική εργασία και στο σχολείο

εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (σχολείο, φορέας, ευαισθησία δασκάλων για παιδαγωγικά θέματα, ιδιομορφίες περιοχής, κ.λπ.), οι οποίοι από κρατίδιο σε κρατίδιο και από σχολείο σε σχολείο (π.χ. στην Έσση, οι κοινωνικοί λειτουργοί στο πλαίσιο των προγραμμάτων πιλότος συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθήματος). Γενικά, όμως, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι ενταγμένοι στα πολυκλαδικά σχολεία και χρησιμοποιούνται για εργασίες που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να κάνουν οι δάσκαλοι. Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί υποβαθμίζονται συνήθως σε επόπτες διαλειμμάτων και διοργανωτές ψυχαγωγίας. Στο Βερολίνο οι μαθητές αποκαλούν τους κοινωνικούς λειτουργούς "κλόουν των διαλειμμάτων" (Ζωγράφου 1992, σελ. 118-119).

B.6. Δυνατότητες συνεργασίας

Η λειτουργική σύγκρουση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και οι δυνατότητες για μια εποικοδομητική συνεργασία φαίνονται από τις προσωπικές εμπειρίες κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο ενός προγράμματος πιλότος σε ένα σχολείο της Φραγκφούρτης με φορέα την Πρόνοια Εργατών. Η GOTTSCHALK αναφέρει ενδεικτικά τα παρακάτω παραδείγματα :

Παράδειγμα 1:

Στην αίθουσα συνάντησης τις ώρες διαλειμμάτων για την 5η και την 6η τάξη εμφανίζονται την ώρα του μαθήματος δύο μαθητές της 9ης τάξης. Σε λίγο ανοίγουν ένα μπουκάλι κόκα - κόλα. Οι Κοινωνικοί λειτουργοί δεν αντιδρούν. Ξαφνικά, το ανοιγμένο μπουκάλι πέφτει στο δάπεδο απελευθερώνοντας το περιεχόμενό του. Μια δυνατή μυρωδιά από ρούμι απλώνεται στην αίθουσα. Τη στιγμή εκείνη μπαίνει στην αίθουσα ένας δάσκαλος από την διεύθυνση του

σχολείου, ο οποίος μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, αρπάζει τους δύο μαθητές και τους πηγαίνει στο γραφείο του. Για μια στιγμή, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί εξαφνιάζονται από τη συμπεριφορά του δασκάλου. Μετά από λίγο πηγαίνουν στο γραφείο και εξηγούν στο δάσκαλο ότι, σύμφωνα με τη συμφωνία που έχει γίνει με το σχολείο, οι αίθουσες συνάντησης των μαθητών τις ώρες των διαλειμμάτων είναι "αυτόνομες περιοχές", στις οποίες δεν επιτρέπεται να επέμβει η διεύθυνση του σχολείου και ότι η αντιμετώπιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς των μαθητών υπάγεται στην παιδαγωγική αρμοδιότητα των κοινωνικών λειτουργών. Έτσι, λοιπόν, απαίτησαν από το δάσκαλο να αφήσει αμέσως τους μαθητές, για να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με το επεισόδιο (GOTTSCHALK 1982, σελ. 80-81).

Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε μια "φυσιολογική" αντίδραση του δασκάλου. Το πράγμα θα ακολουθούσε τη γνωστή διαδικασία : ειδοποίηση γονέων, απειλή αποβολής σε περίπτωση υποτροπής, κ.λπ. Πλην όμως, ο δάσκαλος παρέβει τη συμφωνία που είχε κάνει το σχολείο με τους κοινωνικούς λειτουργούς, διότι επί του προκειμένου οι μαθητές βρίσκονταν σε ένα χώρο, ο οποίος έπρεπε να είναι απρόσιτος από το σχολείο. Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν χρήση οίονοπνεύματος στο σχολείο. Εξάλλου, αυτός ήταν και ο σκοπός του χώρου αυτού : να βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους προβληματικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τις μεθόδους και τους τρόπους εργασίας της κοινωνικής εργασίας. Τη στιγμή ακριβώς που οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν έτοιμοι να αντιδράσουν, παρεμβαίνει ο δάσκαλος και χρησιμοποιεί μεθόδους που έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας της κοινωνικής εργασίας (Ζωγράφου 1992, σελ. 120).

Εφόσον το σχολείο δέχθηκε ότι η αίθουσα αυτή θα ήταν ο χώρος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, θα έπρεπε να σεβαστεί αυτή τη συμφωνία, πόσο μάλλον να παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά πειθαρχικά μέτρα.

Βέβαια, ο ουδέτερος αυτός χώρος πρέπει να είναι προσιτός και στους δασκάλους, αλλά μόνο με την ιδιότητα του απλού επισκέπτη. Η παραπάνω διαμάχη θα ήταν αδύνατη, αν στην προκειμένη περίπτωση φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας δεν ήταν ένας "ελεύθερος φορέας" αλλά το ίδιο το σχολείο. Η GOTTSCHALK διαπιστώνει περαιτέρω ότι ο "ανοικτός τομέας" της σχολικής κοινωνικής εργασίας, που είναι προσιτός ακόμη και στους νέους που δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, αποτελεί για πολλούς δασκάλους έναν ενοχλητικό παράγοντα. Επιπλέον, είναι ένας ελκυστικός θεσμός για το σχολείο. Πραγματικά, πολλοί μαθητές την ώρα του μαθήματος προτιμούν το στέκι μαθητών ή τα κέντρα συνάντησης για τις ώρες των διαλειμμάτων. Βέβαια, πολλοί από αυτούς τους μαθητές δεν έρχονταν πρώτα καθόλου στο σχολείο διότι προτιμούσαν τα σούπερ - μάρκετ, τις καφετέριες και τις μπυραρίες.

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (1992) το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει καλύτερα τις συμπεριφορές και τα προβλήματα των μαθητών. Αλλά και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα από τους δασκάλους, όπως για παράδειγμα, ότι πολλοί μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο όταν υπάρχει φόβος να μείνουν στάσιμοι ή βρίσκονται κάτω από την επίδραση ναρκωτικών. Πλην όμως, ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές, όταν αποκτήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, πράγμα που σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός έχει αυτονομία απέναντι στο σχολείο, όταν δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένος να παίξει το ρόλο του αστυνομικού. Το σχολείο δεν πρέπει να περιμένει θαύματα από την κοινωνική εργασία και να απαιτεί να παρουσιάζονται οι μαθητές κανονικά στο μάθημα αμέσως μετά την πρώτη τους επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό (Ζωγράφου 1992, σελ. 121).

Παράδειγμα 2 :

Μια κοινωνική λειτουργός επιθυμεί να δοκιμάσει μια εντατική συνεργασία με μια δασκάλα που ήταν υπεύθυνη για την τάξη του τμήματος προπαρασκευής για λυκειακές τάξεις καθώς επίσης και για τη δική της τάξη, που ήταν μια δύσκολη τάξη. Οι συνάδελφοί της δεν δείχνουν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτή την ιδέα. Εν τούτοις, αφήνουν τη συνάδελφο να δοκιμάσει, για να δουν πως θα εξελιχθούν τα πράγματα. Η δασκάλα και η κοινωνική λειτουργός επεξεργάζονται από κοινού ένα σχέδιο, το οποίο προβλέπει ένα κοινό απόγευμα με ολόκληρη την τάξη και μια κοινή ώρα διδασκαλίας κοινωνιολογίας την εβδομάδα καθώς επίσης τη συμμετοχή της κοινωνικής λειτουργού σε μια ώρα διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, προβλέπονται μια εκδρομή με την τάξη, ένα κοινό Σαββατοκύριακο και επισκέψεις γονέων.

Τα κοινά απογεύματα, στα οποία συμμετέχει σχεδόν ολόκληρη η τάξη, έχουν μεγαλύτερη επιτυχία. Η εμφάνιση της κοινωνικού λειτουργού στο μάθημα χαιρετίζεται πάντα με ένα παρατεταμένο "γεια σας". Πλην όμως, η πειθαρχία που περίμενε η δασκάλα δεν επιτυγχάνεται. Ήδη αρχίζει να γίνεται αισθητή η αντίφαση των δύο ρόλων. Η κοινωνική λειτουργός ασκεί προσεκτική κριτική πάνω σε μερικά πειθαρχικά μέτρα της δασκάλας και προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη μια ενάντια στην άλλη. Με την συμπεριφορά τους, αλλά και λεκτικά, οι μαθητές δείχνουν ότι προτιμούν ανάμεσα στις δύο την κοινωνική λειτουργό : "Αυτή είναι πολύ πιο ευχάριστη από σένα. Αυτή δεν γκρινιάζει πάντα τόσο πολύ". Κατά τις επισκέψεις των γονέων το ενδιαφέρον για τη δασκάλα είναι μεγαλύτερο. Οι γονείς θέλουν να μάθουν "ποιά είναι αυτή η κοινωνική λειτουργός" και "τι θέλει", διότι τα παιδιά διηγούνται τόσα πολλά γι' αυτήν. Η δασκάλα δεν βρίσκει καμία επιτυχία σ' αυτή τη συνεργασία και αισθάνεται, παρά τη φιλική σχέση με την κοινωνική λειτουργό, ότι απειλείται. "Εσύ είσαι για μένα η παιδαγωγική μου

συνείδηση" της λέει κάθε τόσο. Τελικά παρακαλεί την κοινωνική λειτουργό να διακόψει την συνεργασία (GOTTSCHALK 1982, σελ. 80-81).

Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στο παραπάνω παράδειγμα ο ανταγωνισμός ανάμεσα στην "καλή" κοινωνική λειτουργό και την "κακιά" δασκάλα ήταν καταδικασμένος σε αποτυχία. Βέβαια, μια συνεργασία θα ήταν δυνατή, αν η κοινωνική λειτουργός δεχόταν σε αντίφαση με το παιδαγωγικό της καθήκον απέναντι στους μαθητές.

Βέβαια, θα υπάρξουν στιγμές που θα είναι καλό για τους κοινωνικούς λειτουργούς να παρακολουθήσουν καμιά φορά τη διδασκαλία, για να μπορέσουν να αποκτήσουν μια προσωπική εικόνα από τις συνθήκες διδασκαλίας. Για όσο καιρό, όμως το σχολείο είναι αναγκασμένο να συνεχίζει την επιλεκτική του λειτουργία με βαθμολογίες και άλλα μέσα, ο κοινωνικός λειτουργός δεν βοηθά τον δάσκαλο, όταν, ιδιαίτερα κατά την ώρα της διδασκαλίας, κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον διαφορετικό του ρόλο (Ζωγράφου 1992, σελ. 122).

Όπως αναφέρει και ο Ζωγράφος πολλοί νέοι έχουν μόνο λίγες θετικές εμπειρίες με τους ενήλικους : Οι μητέρες και οι πατέρες είναι συχνά πολύ απασχολημένοι με τα δικά τους προβλήματα, που απορρέουν από το επάγγελμα, την οικογένεια, τις σχέσεις, την κατάσταση κατοικίας, φιλοδοξία προαγωγής, φόβος ανεργίας, κ.λπ. και δεν μπορούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες των νέων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα σχετικά με το χώρο διαβίωσης και τις εμπειρίες των μαθητών τους. Όταν, όμως, οι νέοι έχουν το συναίσθημα ότι κάποιος τους δείχνει εμπιστοσύνη - οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι συχνά οι πρώτοι ενήλικοι, με τους οποίους θα μπορούσαν οι νέοι να έχουν ένα τέτοιο συναίσθημα - έχουν και την ανάγκη να συζητήσουν για τα προβλήματα, τις επιθυμίες, τα όνειρά τους και μάλιστα χωρίς φόβο. Οι τρόποι έκφρασης και οι στρατηγικές άμυνας των νέων δημιουργούνται στη συλλογική διαδικασία (Ζωγράφου 1992, σελ. 123).

Η σχολική κοινωνική εργασία πρέπει να βρει πρόσβαση σ' αυτές τις συλλογικές εμπειρίες και να επεξεργαστεί σε ομάδες τα προβλήματα και να ανταλλάξει εμπειρίες, που είναι λειτουργικής σημασίας για τους νέους. Οι νέοι που βρίσκονται στο στάδιο της μετάβασης από το σχολείο στο επάγγελμα, προσπαθούν να βρουν τη σχέση τους προς το ρόλο και την ταυτότητα τους, τη φιλία τον έρωτα και τη σεξουαλικότητα. Η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς σημαίνει στην περίπτωση αυτή να κατανοήσουν οι δάσκαλοι, γιατί αυτά τα προβλήματα είναι για τους νέους σπουδαιότερα και περισσότερο ενδιαφέροντα από το μάθημα, ποιοί φόβοι και ποιά εμπόδια υπάρχουν απέναντι σε μερικούς δασκάλους και μερικά μαθήματα. Επειδή ο κοινωνικός λειτουργός εργάζεται βασικά με μικρές ομάδες και οι νέοι, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας, συμμετέχουν εθελοντικά, μπορεί να επηρεάσει θετικά την συμπεριφορά των νέων, σε αντίθεση με το δάσκαλο που έχει να εργαστεί με ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν υποχρεωτικά στο μάθημα και δεν μπορούν συνήθως να επικοινωνήσουν άφοβα με το δάσκαλο (Ζωγράφου 1992, σελ. 123-124).

Η συνεργασία ανάμεσα στη Μέριμνα Νέων και στο σχολείο είναι κάτι το συνηθισμένο στη Γερμανία. Εν τούτοις, σπάνια μπορεί να συναντήσει κανείς μια εντατική και συνεχή συνεργασία. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που είναι αρμόδιοι για τα σχολεία δεν πηγαίνουν με ευχαρίστηση σ' αυτά, είτε λόγω φόρτου εργασίας, είτε διότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο τείνει να μην αφήνει να βγαίνουν τα "εσωτερικά" προβλήματα του σχολείου προς τα έξω και προσπαθεί να τα λύσει με τον δικό του τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να ζητείται η συμπαράσταση της Μέριμνας Νέων, όταν πλέον τα προβλήματα έχουν οξυνθεί τόσο πολύ, που δεν μπορούν να λυθούν με θεραπευτική βοήθεια. Στην ουσία το σχολείο απευθύνεται στη Μέριμνα Νέων όχι για να λυθεί το πρόβλημα αλλά για

να απομακρυνθεί ο "άρρωστος" μαθητής από το σχολείο ως ενοχλητικός παράγοντας (KRENZ 1986, σελ. 177-178).

Στην προκειμένη περίπτωση σύμφωνα με τον Ζωγράφου η πρωτοβουλία για την παρέμβαση της Κοινωνικής Υπηρεσίας είναι εγκατεστημένη μέσα στο σχολείο, η στενή συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς και η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών στο σχολικό χώρο, παρέχει τη δυνατότητα, όχι μόνο της άμεσης συμπαράστασης σε περίπτωση δημιουργίας προβλημάτων, αλλά και μια προληπτική βοήθεια, πριν ακόμη εκδηλωθούν οι "δυσκολίες συμπεριφοράς". Με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο εφαρμόζεται μια βασική αρχή της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με την οποία η βοήθεια είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν ο ενδιαφερόμενος αναζητά μόνος του τον κοινωνικό λειτουργό (Ζωγράφου 1992, σελ. 124-125).

Η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών καθιστά επιπλέον δυνατή και την πρόσβαση στις προβληματικές οικογένειες, οι οποίες συνήθως ντρέπονται να συζητήσουν τα προβλήματά τους με άλλους και στεγανοποιούνται προς τα έξω. Εκτός αυτού, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί χώρο υποχρεωτικής συνάντησης των νέων, διευκολύνει και την πρόσβαση στους χώρους όπου οι νέοι περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους (Ζωγράφου 1992, σελ. 125).

Ενώ ο βασικός στόχος του σχολείου και μελλοντικά θα είναι η παροχή γνώσεων για την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε αλματώδη εξέλιξη, η κοινωνική εργασία θα βλέπει το ρόλο της στο σχολείο κυρίως στην "προαγωγή και ενίσχυση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής ικανότητας των νέων, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνικής αλλαγής, χωρίς διακινδύνευση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του" (JAHROW 1976, ΣΕΛ. 8).

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, από τους διαφορετικούς στόχους δημιουργούνται σημαντικές συγκρούσεις, αλλά και η δυνατότητα μιας εποικοδομητικής συνεργασίας, διότι ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου θα μειώσει σημαντικά τις υπάρχουσες δυσκολίες, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί θετικά και η διαδικασία μάθησης στο σχολείο.

Βέβαια, δεν μπορεί κανείς να δώσει συνταγές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω συγκρούσεων. Τα προβλήματα που μεταφέρουν ή αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο δεν μπορούν να λυθούν μόνο με παιδαγωγικά μέτρα, διότι στην προκειμένη περίπτωση δεν πρόκειται για μεμονωμένα, αλλά για κοινωνικο - πολιτικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια πολυδιάστατη αντιμετώπιση.

Εκτός τούτου, η σχολική κοινωνική εργασία δεν μπορεί να υποκαταστήσει μια εσφαλμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο, στο οποίο οι μαθητές θα προσέρχονται εθελοντικά αποτελεί προς το παρόν ουτοπία. Εν τούτοις, δεν πρέπει να μας καταβάλλει η ηττοπάθεια και η απογοήτευση, με αποτέλεσμα να μην κάνουμε χρήση ούτε και των δυνατοτήτων που έχουμε έστω και κάτω από τις παρούσες δυσμενείς συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων στον εξωσχολικό και σχολικό χώρο (Ζωγράφου 1992, σελ. 125-126).

Για να μπορέσει κανείς να αντιληφθεί τα περιθώρια δράσης του, χρειάζεται μια δόση "επαγγελματικότητας". Με τον όρο αυτό η GOTTSCHALK δεν εννοεί την "απόκτηση τεχνικών, τις οποίες θα μπορούσε κανείς να τις βγάλει έτοιμες για κάθε περίπτωση, όπως ο φακίρης βγάζει τα κουνέλια από το καπέλο του", αλλά "μάλλον την ικανότητά να μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει ορισμένες καταστάσεις και να τις αντιλαμβάνεται στον εκάστοτε συσχετισμό τους. Σ' αυτό ανήκει και η ικανότητα να μην απογοητεύεται κανείς, όταν κάτι δεν πάει καλά, αλλά να αναλύει από κοινού με άλλους τα αίτια και να συζητά τα περαιτέρω βήματα" (GOTTSCHALK 1982, σελ. 84-85). Οι παραπάνω ικανότητες δεν μπορούν

να αποκτηθούν θεωρητικά, αλλά μόνο σε ειδικά προγράμματα πιλότος, στα οποία θα συμμετέχουν από κοινού εκπαιδευόμενοι και επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί και δάσκαλοι (Ζωγράφου 1992, σελ. 126).

Γ. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο :

α) ασχολείται με τη διάγνωση και θεραπεία των εξωσχολικών συνθηκών, που διασπούν ή περιορίζουν την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρονται. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί όλες της μεθόδους κοινωνικής εργασίας : εργάζεται με τους γονείς, το παιδί (μαζί ή χωριστά) με τους γονείς και το σχολείο, το σχολείο και την κοινότητα, τις ομάδες παιδιών και γονέων.

β) ερμηνεύει τις προσπάθειες του σχολείου στους γονείς και των γονέων στους δασκάλους.

γ) συνεργάζεται για την επίδιωξη βελτίωσης των συνθηκών λειτουργίας της σχολικής ικανότητας, αν το πρόβλημα του παιδιού πηγάζει από εσωσχολικές συνθήκες.

Τα προβλήματα που χειρίζεται ο κοινωνικός λειτουργός πηγάζουν από :

α) αρνητικές οικογενειακές συνθήκες, όπως οικονομικές δυσκολίες, κακή στέγαση, προβλήματα υγείας.

β) δυσκολίες σχέσεων γονέων - παιδιών όπως αδιαφορία, κατάχρηση πατρικής εξουσίας, υπερπροστασία, υπερβολικές απαιτήσεις, έλλειψη εποπτείας.

γ) δυσκολίες σχέσεων παιδιού με πρόσωπα σε θέση εξουσίας, μέσα στο σχολείο, στο σπίτι ή στην κοινότητα.

δ) δυσκολίες σχέσεων παιδιού με συνομήλικους, όπως έλλειψη παραδοχής, απομόνωση.

ε) ανεπάρκεια του σχολικού προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού όπως : έλλειψη ειδικών τάξεων για λίγο καθυστερημένα παιδιά ή για πολύ προχωρημένα παιδιά ή ξεπερασμένοι τρόποι διοίκησης και διδασκαλίας.

όταν το παιδί συναντάει μια απ' αυτές τις κατηγορίες προβλημάτων, εκφράζει το άγχος του μ' έναν απ' τους παρακάτω τρόπους :

- 1) αρνείται να υπακούσει τους σχολικούς κανόνες
- 2) αρνείται να πάει σχολείο
- 3) κάνει απουσίες : - με την αντοχή των γονέων
- χωρίς να το ξέρουν οι γονείς
- γιατί του το επιβάλλουν οι γονείς

Όπως ήδη προαναφέραμε, ένας από τους κύριους στόχους της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία πρέπει να είναι η παρακολούθηση της τακτικής φοίτησης. Εφ' όσον η τακτική φοίτηση αποτελεί ένα προνόμιο και συνάμα μια υποχρέωση των γονέων και των παιδιών, η ελλιπής φοίτηση αποτελεί μια ένδειξη, ένα σύμπτωμα κάποιας διαταραχής της προσαρμογής γονέων και παιδιών σ' αυτή την πραγματικότητα. Η περίοδος της σχολικής φοίτησης περιλαμβάνει χρονικά σημαντικότερη περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου και η έλλειψη αξιοποίησης του χρόνου αυτού έχει μεγάλη σημασία.

Αρχικά, θα πρέπει να βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά που γράφονται στο σχολείο, δεν εμποδίζονται από το περιβάλλον τους ν' αποκτήσουν γνώσεις. Όταν το παιδί που γράφτηκε στο σχολείο, δεν παρακολουθεί τακτικά θα πρέπει :

- I. να ερευνηθεί πόσο συχνά απουσιάζει
- II. αν οι γονείς αγνοούν τις απουσίες αυτές, αν οι γονείς κρατούν το παιδί στο σπίτι για δικές τους ανάγκες, ή ενδίδουν εύκολα στην επιθυμία του ν'

αποφύγει το σχολείο. Είναι σημαντικό να ερευνηθεί ποιά είναι η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση και πως την μεταδίδουν στο παιδί.

III. για ποίο λόγο απουσιάζει το παιδί, φοβάται, αισθάνεται αδικημένο, αισθάνεται μειονεκτικά, έχει μείνει πίσω και δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στην πίεση και το άγχος.

Είναι κουρασμένο από πιέσεις μέσα στην οικογένεια (καυγάδες, ξύλο, ξενύχτια), δεν έχει άλλο χρόνο να μείνει μόνο του ή για να δει τους φίλους του; Πως χρησιμοποιεί το χρόνο που δεν βρίσκεται στο σχολείο; Πολλές φορές τα παιδιά απουσιάζουν μαζί με φίλους, και επιδιώκουν διάφορους τρόπους απασχόλησης που καλύπτουν την κλίμακα από αθώες ασχολίες μέχρι αντικοινωνικές πράξεις και πράξεις επικίνδυνες για τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού. Μην Ξεχνάμε ότι, όταν το παιδί λείπει από το σπίτι του χωρίς να το ξέρουν οι δικοί του, συχνά αναγκάζεται να αναζητήσει απασχόληση για όσες ώρες αναλογούν στην καθημερινή παραμονή του στο σχολείο.

Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού σε περιπτώσεις συχνών απουσιών είναι απαραίτητη για την πρόληψη και τη θεραπεία των αιτιών της αποχής του παιδιού απ' τα μαθήματα του και των επιπτώσεων που μπορεί να έχει στην ανάπτυξή του, στη σχολική του επίδοση, στη ζωή του.

IV. αποδίδει λιγότερο απ' όσο είναι ικανό να αποδώσει ή παρουσιάζει μεγάλες διαφορές βαθμολογίας

V. αποσύρεται από την ενεργό συμμετοχή παρ' όλη τη φυσική του παρουσία στο σχολείο

VI. ασχολείται με αντικοινωνικές πράξεις

VII. παρουσιάζει συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως γραπτής ή προφορικής διατύπωσης

VIII. απομακρύνεται από το σπίτι του για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα

IX. παρουσιάζει ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Γ.1. Κοινωνική Εργασία με το παιδί

Ο κοινωνικός λειτουργός :

1. συνεργάζεται με το παιδί για την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων.
Μπορεί να επέμβει σε ειδικές καταστάσεις, όπως : άρνηση ναρκωτικών, εγκυμοσύνη, απόπειρα αυτοκτονίας, αντικοινωνική συμπεριφορά, απουσίες, εγκατάλειψη οικογενειακής στέγης.
2. χειρίζεται προβλήματα σχετικά με συγκρούσεις, με παράγοντες του σχολείου ή της οικογένειας

Σημ. Η συγκατάθεση των γονέων είναι απαραίτητη γι' αυτή την εργασία.

Γ.2. Κοινωνική Εργασία με την Οικογενειακή Ομάδα

Με βάση τα προβλήματα που παρουσιάζει το παιδί, ο κοινωνικός λειτουργός :

1. προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σχετικές με την αγωγή του παιδιού
2. εξετάζει θέματα οικογενειακών σχέσεων
3. συνεργάζεται με σκοπό τη δημιουργία προϋποθέσεων θετικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας και τοποθέτηση συμπεριφοράς ανάλογης με τους ρόλους του κάθε μέλους. Επειδή οι δυσκολίες σχέσεων μεταξύ των συζύγων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού, μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς για τα δικά τους προβλήματα (σημ. Γιαβάση Α' Εξάμηνο. Κοινωνικής Εργασίας, Κοινωνική Εργασία στα σχολεία, σελ. 289).

Γ.3. Κοινωνική Εργασία με ομάδες :

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να δημιουργήσει :

1. Ομάδα Γονέων

α) Με επίκεντρο το σχολείο

I. για τη συζήτηση κοινών προβλημάτων συνδεδεμένων με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι (εκπαίδευση για οικογενειακή ζωή).

II. Για την επιμόρφωση κυρίως των πολιτιστικά στερημένων γονέων ή για θέματα άγνωστα στους περισσότερους γονείς.

β) Επίσης, χρήσιμες είναι οι ομάδες γονέων με επίκεντρο την Κοινότητα, π.χ. για προβλήματα σχετιζόμενα με τη διαβίωση σε οικιστικές μονάδες, που μπορεί να επηρεάζουν τη σχολική ζωή.

γ) Με επίκεντρο την Κοινότητα και το Σχολείο για να επιδιωχθεί η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να εξασφαλιστεί η συνεργασία του.

2. Ομάδες Παιδιών

α) Ο κοινωνικός λειτουργός επιδιώκει να προσφέρει στα παιδιά ομαδικές εμπειρίες, σχεδιασμένες για να διευκολύνουν θετικά τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και την αυτοϊεποιήσή τους, καθώς και

β) για επεξεργασία ορισμένων θεμάτων, όπως προβλήματα με την εξουσία, συμπεριφορά στην τάξη, αντικοινωνική συμπεριφορά

γ) ομάδες παιδιών μπορούν να δημιουργηθούν γύρω από ενδιαφέροντα για την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων των παιδιών.

Όλες αυτές οι ομάδες επιδιώκουν την καλύτερη ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του και τη διευκόλυνση των κοινωνικών του σχέσεων.

3. Ομάδες Δασκάλων

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προκαλέσει τη δημιουργία ομάδων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την εξοικείωση των δασκάλων σε διάφορους

τρόπους προσέγγισης και προβληματικών παιδιών ή και την σε βάθος επεξεργασία θεμάτων που αφορούν όλο το σχολικό πληθυσμό.

4. Ομάδες Εθελοντών

Αν κρίνεται σκόπιμο, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προσελκύσει, επιμορφώσει και εποπτεύει εθελοντές για την κάλυψη αναγκών που επισημαίνονται απ' τους υπεύθυνους του σχολείου.

Γ.4. Αρμοδιότητες Κοινωνικού Λειτουργού σε διάμεσου

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες της κοινότητας.

Αναλαμβάνει :

1. τις παραπομπές σε ειδικές υπηρεσίες για εντατική ή / και μακροχρόνια θεραπεία χρόνιων προβλημάτων

2. τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ υπηρεσιών και σχολείου.

Ο κοινωνικός λειτουργός μετέχει στην επιστημονική ομάδα που εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου. Δηλ. συνεργάζεται :

1. με τους ειδικούς εκπαιδευτές
2. με τον ψυχίατρο
3. με τον ψυχολόγο
4. με τον επαγγελματικό προσανατολητή
5. με την επισκέπτρια

Γ.5. Μελέτη του περιβάλλοντος του παιδιού

Για ν' ανταποκριθεί στις πιο πάνω αρμοδιότητες ο κοινωνικός λειτουργός συγκεντρώνει, αξιολογεί και παρουσιάζει σε μορφή εμπιστευτικής κοινωνικής έκθεσης για κάθε περιστατικό. Αυτό αποτελεί το προκαταρτικό στάδιο πριν από :

1. την σύσκεψη με τον ψυχίατρο
2. την κατάταξη του παιδιού στα κατάλληλα ειδικά εκπαιδευτικά τμήματα

Οι κοινωνικοί λειτουργοί του Υπουργείου Υγείας & Πρόνοιας εξυπηρετούν ακόμα όλες τις κοινωνικές υπηρεσίες της χώρας, όταν τους ζητηθεί να έρθουν σ' επαφή με άτομα που κατοικούν στην περιοχή τους, έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της κοινωνικής έρευνας ή να συντελέσουν στην επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος. Αυτή η αρμοδιότητα των κοινωνικών λειτουργών είναι ευρύτατη και τα αιτήματα ποικίλα.

- για την επαφή με συγγενείς του ασθενούς, από ψυχιατρεία
- για την προετοιμασία των συγγενών να δεχτούν τον ασθενή μετά τη θεραπεία του, από ειδικά ιδρύματα - για περισσότερες λεπτομέρειες πάνω στον τρόπο που αντιμετωπίζει το πρόβλημα το περιβάλλον του παιδιού, και πολλά άλλα.

Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν το σημερινό σχολείο δεν είναι σε θέση να εκπληρώσει το ρόλο του, καθότι όχι μόνο δεν αντισταθμίζει τις ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών που προέρχονται απ' τον εξωσχολικό χώρο (ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οικογένεια), αλλά δημιουργεί και επιπρόσθετες με αποτέλεσμα να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών οφείλονται σε σχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες. Οι εξωσχολικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το τελευταίο χαρακτηρίζεται σήμερα από την τεράστια απώλεια κύρους των ενηλίκων σε ένα κόσμο βίας και συναισθηματικής φτώχειας, πτώσης των παραδοσιακών αξιών και καταναλωτικής έκστασης. Κυριαρχούν τα μέσα ενημέρωσης με γνώμονα την

αύξηση αναγνωστών και της ακροαματικότητας και πρότυπα του εύκολου πλουτισμού. Ταυτόχρονα λείπουν οι δυνατότητες δημιουργικής απασχόλησης και ψυχαγωγίας για τους νέους.

Η οικογένεια σήμερα εμφανίζεται αδύναμη να εκπληρώσει το ρόλο της ως φορέα κοινωνικοποίησης, ιδιαίτερα η οικογένεια που ανήκει στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, η κατάσταση της οποίας χαρακτηρίζεται από οικονομική ανέχεια, δυσμενείς συνθήκες κατοικίας, μεγάλος αριθμός παιδιών, συχνή αλλαγή του τόπου διαμονής των γονέων λόγω εργασίας, έλλειψη επικοινωνίας με τα παιδιά, συγκρούσεις γονέων, αδιαφορία ή υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά.

Η λειτουργική απώλεια της οικογένειας δεν ισχύει μόνο για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αλλά και για τα ανώτερα καθότι έρευνες φέρουν στην επιφάνεια ότι τα παιδιά ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα.

Όσο αφορά τους σχολικούς παράγοντες η αυτόνομη δράση, η κοινωνικότητα, η συλλογική προβολή των δικαιωμάτων και η αλληλεγγύη, ιδιαίτερα με τους αδύνατους, που αποτελούν επίσημους στόχους του σχολείου, ούτε βαθμολογούνται αλλά ούτε είναι δυνατόν να αναπτυχθούν κάτω από συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

Η σχολική μάθηση περιορίζεται στην αξιολόγηση της "επίδοσης" που οδηγεί στην απόκτηση ενός απολυτηρίου, το οποίο δεν ανταποκρίνεται σε ένα περιεχόμενο πρακτικών γνώσεων αλλά και στην ικανότητα αποστήθισης του μαθητή. Τα περιεχόμενα έχουν ελάχιστη σχέση με την παρούσα και μελλοντική ζωή του μαθητή.

Έτσι το σχολείο μετατρέπεται σε "διδασκαλείο". Η τάση του σχολείου να αποκτάει από τους μαθητές πράγματα που δεν μπορεί να μεταδώσει σε συνδυασμό με τις πανελλήνιες εξετάσεις, όπου απαιτούνται γνώσεις που δεν παρέχονται στο σχολείο, οδηγεί τους γονείς στη χρήση φροντιστηρίων πράγμα

που συνεπάγεται όχι μόνο τις τεράστιες οικονομικές συνέπειες για τους γονείς αλλά και την απώλεια ενός μεγάλου μέρους του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, για την εκπλήρωση των απαιτήσεων του σχολείου.

Το σχολείο εκτός από την παροχή περιορισμένων γνώσεων για τους μαθητές, όχι μόνο δεν μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για την εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης των μαθητών, ιδιαίτερα των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων αλλά οξύνει τα υφιστάμενα ή δημιουργεί νέα προβλήματα στους μαθητές.

Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και κοινωνικής εργασίας είναι φανερή. Οι νέοι περνούν σήμερα ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο χώρο του σχολείου, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει δυνατότητες αυτόνομης μάθησης με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Το σχολείο αποτελεί το χώρο στον οποίο εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το σχολείο αντί να μειώσει τις ελλείψεις κοινωνικοποίησης των μαθητών, αποτελεί παράγοντα όξυνσης των υφιστάμενων ή δημιουργίας νέων ελλείψεων. Λειτουργεί ως φορέας επιλογής και συνεπώς αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεπώς η αμφισβήτηση και η συνεχής κριτική του σχολείου και των διαδικασιών μάθησης αποτελεί επιβεβλημένο καθήκον όλων των ενδιαφερομένων.

Ο δάσκαλος, λόγω του υπερβολικού όγκου της διδακτέας ύλης δεν έχει τη δυνατότητα παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών. Εκτός τούτου δεν έχει τις ανάλογες παιδαγωγικές γνώσεις για μια εποικοδομητική συνεργασία με τους άμεσα ενδιαφερόμενους με δυνατότητες παρέμβασης στον εξωσχολικό χώρο που αποτελεί παράγοντα δημιουργίας προβλημάτων.

Αντίθετα οι συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων στον εξωσχολικό χώρο, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων πληθυσμιακών ομάδων και η μεθοδική παρέμβαση με στόχο την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων αποτελούν το επίκεντρο της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργιών.

Το ίδιο ισχύει και για την εκπαίδευση των δασκάλων, δηλαδή δεν αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης σημασίας τόσο της θεωρητικής όσο και της πρακτικής εκπαίδευσης τους, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη συμβουλευτική αλλά επεκτείνεται και σε προσεγγίσεις ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης με στόχο τη συλλογική δράση για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία γίνεται δυνατή η υλοποίηση ενός μεγάλου μέρους των κοινωνικοπαιδαγωγικών στόχων του σχολείου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε να διαπιστώσουμε ότι τα παιδιά, ανεξάρτητα από ποιά κοινωνικά στρώματα προέρχονται, δεν αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους κάτω από τις καλύτερες συνθήκες, καθώς είτε μεγαλώνουν κάτω από συνθήκες πίεσης (παιδιά μεσαίων στρωμάτων) με αρνητικές συνέπειες για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, είτε σε συνθήκες αδιαφορίας (παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων) με αρνητικές συνέπειες για το μέλλον τους. Με αυτή την έννοια καθίσταται αναγκαία η αντιμετώπιση του παιδιού, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ως πολύπλευρη οντότητα, πράγμα που προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό των οικογενειακών αλλά και των σχολικών προτεραιοτήτων, αν πραγματικά επιθυμούμε μια πιο ανθρώπινη και καλύτερη κοινωνία.

Επιπρόσθετα, τίθεται η ανάγκη κατοχύρωσης της κοινωνικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη διεκπεραίωση των στόχων και των σκοπών της ύπαρξής της. Θα πρέπει λοιπόν να κατοχυρωθεί η οργάνωση και παρέμβαση της κοινωνικής υπηρεσίας στα σχολεία που στόχο θα έχει μόνο τις εξατομικευμένες περιπτώσεις αλλά κυρίως την γενικότερη παρέμβαση για κοινωνική αλλαγή.

Ε. Γενικές προτάσεις

Σύμφωνα με τον Ζωγράφου η περιγραφή της σχολικής κοινωνικής εργασίας στη Γερμανία δείχνει ότι η εξέλιξή της δεν ακολουθεί ορισμένα σχέδια, αλλά αποτελείται από μια σειρά πρακτικών μέτρων, που είναι προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ανάγκες, με βασικό στόχο τη βελτίωση των συνθηκών κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολείο (Ζωγράφου 1992, σελ. 126). "Η έρευνα της εξέλιξης του σχολείου διαπιστώνει ενδείξεις για μια αλλαγή της μορφής του παραγωγικού σχολείου σε ένα κοινωνικό σχολείο" (RAAB / RADEMACKER 1982, σελ. 57). Η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο παρέχει την δυνατότητα να έλθει σε επαφή με τον εξωσχολικό χώρο, να αντιληφθεί τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών στο χώρο αυτό και τα προβλήματά τους και να αξιοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στη σχολική διαδικασία προς όφελος των μαθητών.

(Όπως αναφέρει ήδη παραπάνω ο Ζωγράφου, η μετάδοση γνώσεων θα είναι και στο μέλλον βασικό καθήκον του σχολείου. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι η κοινωνική εργασία πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για την απαλλαγή των δασκάλων από τους "προβληματικούς" μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση η σχολική κοινωνική εργασία αναγκάζεται να παίξει το ρόλο του "συνεργείου επισκευών" ή της "πυροσβεστικής υπηρεσία". Μια τέτοια σχολική κοινωνική εργασία δεν έχει κανένα νόημα. Η εξέλιξη της σχολικής κοινωνικής εργασίας και οι σχετικές επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι ο εξωσχολικός παράγοντας αποκτά ολοένα και περισσότερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολείου σε ένα "κοινωνικό σχολείο". Οι κοινωνικοί λειτουργοί, ως αρμόδιοι στο χώρο αυτό, θα παίξουν αποφασιστικό ρόλο στην διαδικασία αυτή (Ζωγράφου 1992, σελ. 128).

Όπως αναφέρει και ο Ζωγράφου σύμφωνα με το νόμο πλαίσιο 1566/85, κεφ Α', άρθρο 1, "Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών

και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές: 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" (Ζωγράφου 1992, σελ. 128-129).

Με άλλα λόγια, ο νομοθέτης στοχεύει στη χειραφέτηση του μαθητή με την έννοια της δυναμικής ένταξής του στην κοινωνία. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ο νομοθέτης με το διάταγμα 891/78, ΦΕΚ 213, άρθρο 6, προβλέπει την απασχόληση του κοινωνικού λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το παραπάνω διάταγμα, ο κοινωνικός λειτουργός στον τομέα της εκπαίδευσης συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση συναισθηματικών ή κοινωνικο - οικονομικών προβλημάτων των μαθητών ή των σπουδαστών, οι οποίοι, κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων ή άλλων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων (Ζωγράφου 1992, σελ. 129).

Επιπλέον ο Ζωγράφου αναφέρει ότι το έργο του κοινωνικού λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης συνίσταται στη διερεύνηση των συνθηκών που μπορούν να δημιουργήσουν τα παραπάνω προβλήματα, στην εκτίμηση των αναγκών των παραπάνω ατόμων και στην παροχή σ' αυτά και στο περιβάλλον τους, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, ειδικών υπηρεσιών ενημερωτικού, συμβουλευτικού και επιμορφωτικού χαρακτήρα, για να μπορέσουν τα άτομα αυτά να ενταχθούν με επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο, ν' αναπτύξουν εποικοδομητικές σχέσεις με το

περιβάλλον τους και να επωφεληθούν των υπηρεσιών που τους παρέχονται (Ζωγράφου 1992, σελ. 129).

Η δραστηριότητα του κοινωνικού λειτουργού στον τομέα της εκπαίδευσης αναπτύσσεται "εντός πλαισίου οργανωμένης κοινωνικής υπηρεσίας εκπαιδευτικού ιδρύματος, οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας". Παρά το γεγονός, ότι μερικοί σύλλογοι γονέων ζήτησαν το διορισμό κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία τους, το Υπουργείο Παιδείας δεν αντέδρασε θετικά. Το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και οι σχετικές προσπάθειες του Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (Χριστοφόρου 1988, σελ. 21-22). Έτσι, λοιπόν, με εξαίρεση την απασχόληση των σπουδαστών του ΤΕΙ Πάτρας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και του ΤΕΙ Αθήνας σε πειραματικό πρόγραμμα, η σχολική κοινωνική εργασία στην πατρίδα μας είναι ανύπαρκτη.

Αν λάβουμε υπόψη, ότι οι απαρχαιωμένοι θεσμοί και οι αναχρονιστικές αντιλήψεις, η έλλειψη συλλογικού πνεύματος, ο υπερβολικός καταναλωτισμός, η κοινωνική και η πολιτική διαφθορά και η εγκληματική αδιαφορία για το περιβάλλον, οφείλεται στην έλλειψη παιδείας, δηλαδή στην έλλειψη μόρφωσης με την έννοια της χειραφέτησης, τότε η ισότιμη συνεργασία στο σχολείο και την κοινωνική εργασία θα μπορούσε να συμβάλλει αποφασιστικά σε κοινωνικές αλλαγές που θα οδηγούσαν στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής της χώρας. Με αυτή την έννοια, η κοινωνική εργασία δεν μπορεί να δεχθεί το ρόλο του "πυροσβέστη" ή του "συνεργείου επισκευών", αλλά πρέπει να αναλάβει έναν κριτικό ρόλο απέναντι στους δυσλειτουργικούς θεσμούς και στην κοινωνία και να ταχθεί αλληλέγγυη με τους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για καλύτερες συνθήκες μάθησης και διαβίωσης και ίσες ευκαιρίες για όλους (Ζωγράφου 1992, σελ. 130).

Διαπιστώνοντας ότι η εφαρμογή ενός κοινωνικού προγράμματος δεν είναι μόνο απόρροια μιας κοινωνικής αναγκαιότητας, αλλά εξαρτάται κυρίως από την

επιχειρηματολογία και την ικανότητα σύγκρουσης της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, πιστεύουμε ότι το μέλλον της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα θα εξαρτηθεί κυρίως από το βαθμό ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των ίδιων των ενδιαφερομένων (Ζωγράφου 1992, σελ. 130).

Στο σημείο αυτό καταθέτουμε κάποιες προτάσεις σχετικά με την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα αλλά και για τον λόγο ύπαρξης της κοινωνικής υπηρεσίας στα σχολεία.

Αρχικά, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό δεν θα πρέπει να προωθεί στους μαθητές μόνο την αποστήθιση κάποιων γνώσεων για την απόκτηση ενός απολυτηρίου, αλλά θα πρέπει να επιδιώκει ταυτόχρονα μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών την άρτια διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων, ώστε να γίνουν υγιείς και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Για το λόγο αυτό απαιτείται οι δάσκαλοι να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, τα οποία θα πρέπει να εφαρμόσει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έτσι οι δάσκαλοι είναι σε θέση να κατανοήσουν τις πνευματικές και ψυχοκοινωνικές αναζητήσεις των νέων και να τους δώσουν τις σωστές κατευθύνσεις.

Ακόμη, το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να ενημερώνει έγκαιρα το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους πάνω στις νέες μεταρρυθμίσεις που σκοπεύει να εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μην παρατηρείται η άγνοια αυτών από τους άμεσα ενδιαφερόμενους με αποτέλεσμα να επικρατεί ένα "χάος" στα ελληνικά σχολεία.

Επιπλέον, οι εκάστοτε κυβερνήσεις θα πρέπει να εκπονούν μακρόπνοα σχέδια ως προς το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να μπορούν οι αλλαγές να έχουν μια συνέχεια και τη δυνατότητα να βελτιώνονται εκπληρώνοντας μακροπρόθεσμους στόχους. Σ' αυτό θα βοηθήσει και η έγκριση μεγαλύτερων

οικονομικών κονδυλίων (από το ακαθάριστο εθνικό εισόδημα) για το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το σχολείο ακόμη, θα πρέπει να επιδιώκει την εξειδίκευση των μαθητών σε κάποιους τομείς, γιατί ζούμε στην κοινωνία των "ειδικών". Ταυτόχρονα θα πρέπει να δίνει στους μαθητές τις βάσεις ώστε να διαλέξουν το επάγγελμα που πραγματικά θέλουν, μέσα από το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού που ήδη εφαρμόζεται αλλά θα πρέπει να αναθεωρηθεί σύμφωνα με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Από την πλευρά τους οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στους "συλλόγους γονέων και κηδεμόνων" και να βρίσκονται σε άμεση και συνεχή επαφή με τους δασκάλους, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Στη συνεργασία αυτή βασική είναι η συμμετοχή και των μαθητών.

Όμως, ως προς την αρμονικότερη εφαρμογή των στόχων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υποβοηθά και η ύπαρξη της κοινωνικής εργασίας στα ελληνικά σχολεία. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κοινωνικός λειτουργός στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση των συναισθηματικών ή κοινωνικο - οικονομικών προβλημάτων των μαθητών, οι οποίοι, κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων. Έτσι ο κοινωνικός λειτουργός βοηθά τα άτομα αυτά να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να επωφεληθούν των υπηρεσιών που τους παρέχονται.

Στην προσπάθειά του αυτή ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να έχει την άμεση συμμετοχή και συμπράξη και διαφόρων άλλων φορέων (Δήμοι, Κοινότητες, κ.λπ.) για να υλοποιηθεί αποτελεσματικότερα το έργο του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΕΩΡΓΟΠΑΠΑΔΑΚΟΥ Α., "ΜΕΓΑΛΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ", Εκδόσεις Μαλλιάρης, Αθήνα 1977.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε., "Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΑΡΚΤΟΥ ΣΧΟΛΙΟΥ", Αθήνα 1986.
- ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Ε., "ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ", Εκδόσεις Καραμερόπουλος, Αθήνα 1986.
- ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Ε., "ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΡΡΙΨΗ - Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΕΧΕΙ ΤΗ ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΑ", Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1981.
- ΕΒΕΡΕΤ ΡΕΪΜΕΡ, "ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΝΕΚΡΟ", Εκδόσεις Βέργος, Αθήνα 1976.
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., "ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ", Πάτρα 1993.
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., "ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ - ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ", Πάτρα 1992 α
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., "ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΔΙΧΕΔΙΑΣΜΟΣ", Πάτρα, Σεπτέμβριος 1992 β.
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., "ΕΡΕΥΝΑ : ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΚΑΙ Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ", Πάτρα 1979.
- ΖΩΓΡΑΦΟΥ Α., "ΕΡΕΥΝΑ : Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ", Πάτρα 1997.
- ΚΑΖΕΠΙΔΗΣ Α.Χ., "Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΧΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΔΟΓΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΑΠΟΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ", Τεύχος 7, Αθήνα 1979.

- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ.Ι., "Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ", Εκδόσεις Κασσωτάκης, Αθήνα 1979.
- ΛΑΜΠΙΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ Ι., "ΠΡΟΣ ΜΙΑΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ" Τόμος 1, Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1974.
- ΛΑΜΠΙΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ Ι., "ΠΡΟΣ ΜΙΑΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ" Τόμος 2, Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1974.
- ΜΗΛΙΟΣ Δ.Γ., "ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑ (ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)", Εκδόσεις Θεωρία, Αθήνα 1981.
- ΜΟΥΖΕΛΗΣ Ν., "ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΟΨΕΙΣ ΥΠΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ", Αθήνα 1978.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., " ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1821-1989)", Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1986.
- ΝΙΚΟΛΙΝΑΚΟΣ Μ., "ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΑΝΩ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΜΟ", Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Αθήνα 1976.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ Γ.Δ., "Ο ΝΕΟΣ ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΓΝΩΣΕΩΝ", Εκδόσεις Δωρικός, Αθήνα 1978.
- ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ Ν., "Η ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΩΝ", Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1975.
- ΠΥΡΙΩΤΑΚΗΣ Ι., "ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ", Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1989.
- ΣΜΥΡΝΙΩΤΑΚΗΣ Γ., "ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ", Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1984.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ.Δ., "Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ", Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1985.

- ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ.Δ., "ΧΡΗΣΤΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ", Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1987.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., "ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ", Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1982.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., "ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ", Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., "ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ", Αθήνα 1978.
- ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Τ., "Η ΑΠΟΘΕΩΣΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟΥ", Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 29-12-1990.
- ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ Κ. / ΚΥΡΙΑΚΟΥ Μ., "Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ)", ΤΕΙ Αθήνας - Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Απρίλιος 1988.



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 188

23 Σεπτεμβρίου 1997

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525

Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

'Αρθρο 1 Ενιαίο Λύκειο

1. Από το σχολικό έτος 1997-1998 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και αρχίζει σταδιακά η εφαρμογή του από την Α' Λυκείου. Σκοπός του Ενιαίου Λυκείου είναι:

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

2. Στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων γενικής παιδείας, κοινών για όλους τους μαθητές. Η Β' τάξη περιλαμβάνει τρεις κατευθύνσεις, θεωρητική, θετική και τεχνολογική. Στην τάξη αυτή διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας, κοινά για όλους τους μαθητές, σε ποσοστό 60% μέχρι 65% επί του συνόλου του προγράμματος και μαθήματα κατεύθυνσης σε ποσοστό 35% μέχρι 40%. Στη Γ' τάξη καθεμία από τις τρεις κατευθύνσεις μπορεί να περιλαμβάνει κύκλους σπουδών για τη διδασκαλία μαθημάτων επιλογής. Στην τάξη αυτή διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας σε ποσοστό 50% μέχρι 55% επί του συνόλου του προγράμματος και μαθήματα επιλογής ανά κύκλο σπουδών σε ποσοστό 45% μέχρι 50%.

3. Στα εσπερινά Ενιαία Λύκεια, τετραετούς φοίτησης, η κατανομή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος

των των διδασκόμενων μαθημάτων κατά τάξεις γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Για την ίδρυση, συγχώνευση ή κατάρτιση Ενιαίων Λυκείων εφαρμόζονται οι διατάξεις των άρθρων 8, 49 και 50 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α').

5. Στους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου χορηγείται Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα:

- α) εγγραφής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- β) απόκτησης επαγγελματικής εξειδίκευσης, μετά τη φοίτηση σε μεταλυκειακά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης.

6. Οι προϋποθέσεις λειτουργίας κατευθύνσεων στα Ενιαία Λύκεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

7. Κατά τα σχολικά έτη 1997-1998 και 1998-1999, οι Β' και Γ' τάξεις των Λυκείων, αντίστοιχα, θα λειτουργήσουν σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1566/1985, όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

8. Τα λειτουργούντα κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου Γενικά, Κλασικά, Μουσικά, Τεχνικά - Επαγγελματικά (Τ.Ε.Λ.) και Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.) μετατρέπονται σε Ενιαία Λύκεια. Εφόσον δεν εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις λειτουργίας, τα ως άνω Λύκεια λειτουργούν, κατά την πρώτη ήμεροετία από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, ως εξής:

α) Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια, με Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική κατεύθυνση

β) Γενικά Λύκεια και Μουσικά Λύκεια, με Θεωρητική και Θετική κατεύθυνση

γ) Κλασικά Λύκεια, με Θεωρητική κατεύθυνση και

δ) Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια, με Τεχνολογική κατεύθυνση.

9. Η αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, έχει ως στόχο να ελέγξει το βαθμό συγκράτησης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά κυρίως να υιοθετήσει μεθόδους και πρακτικές που αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί και των βασικών δεξιοτήτων, και συνδυάζει ποικίλες μορφές

αι τεχνικές για την επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων αι δεξιοτήτων, χωρίς πρόσθετη εξεταστική επιβάρυνση. Αυτόχρονα, προωθεί το θεσμό των συνθετικών δημιουργικών εργασιών με στόχο οι μαθητές να αναπτύσσουν τη δημιουργική και συνθετική τους ικανότητα και ιδεί τη δυνατότητα ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζεται ο τρόπος και η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου.

10. Στο Ενιαίο Λύκειο εφαρμόζονται προγράμματα νισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές που παρουσιάζουν αθησιακές δυσκολίες. Για τη λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του νιαίου Λυκείου εφαρμόζονται κατά τα λοιπά οι διατάξεις του άρθρου 27 του ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144 Α'), όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

11. Όπου στις κείμενες διατάξεις αναφέρεται Λύκειο αυτός τύπου, νοείται το Ενιαίο Λύκειο.

12. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται θέματα που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα, στις κατευθύνσεις, στον τίτλο σπουδών και ενικά στον τρόπο λειτουργίας των Εκκλησιαστικών Λυκείων, καθώς επίσης και οι προϋποθέσεις πρόσβασης των αποφοίτων τους σε τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Άρθρο 2

Πρόσβαση των κατόχων Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 οι κάτοχοι του Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε όλες τις σχολές και τα τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε όλες τις σχολές που υπάγονται στο σύστημα των Γενικών Εξετάσεων, από τις διατάξεις του ν. 1351/1983 (ΦΕΚ 56 Α'), όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν. Από το ίδιο ακαδημαϊκό έτος καταργούνται οι εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τα ειδικά ποσοστά εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι. των αποφοίτων Τ.Ε.Λ., Ε.Π.Λ. και περινών Γ.Ε.Λ. και η πρόσβαση σε αυτή γίνεται:

α) στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) των Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και άλλων σχολών που συμπεριλαμβάνονται στο σύστημα των Γενικών Εξετάσεων,

β) στα κατά την παράγραφο 6 Προγράμματα Σπουδών Επαγγελματικής (Π.Σ.Ε.) των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.,

γ) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

2. Οι υποψήφιοι για εισαγωγή στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) καταθέτουν δήλωση πρότιμησης για δύο κατώτατο όριο επιστημονικά πεδία και για συγκεκριμένα τμήματα ή προγράμματα σπουδών, μετά τη γνωστοποίηση του συνολικού αριθμού των μορίων που συγκεντρώνουν. Ως επιστημονικό πεδίο νοείται ένα σύνολο σχετικών ή συγγενών γνωστικών αντικείμενων, που ορίζονται από αντίστοιχα τμήματα ή Π.Σ.Ε. των Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι..

3. Οι προτεραιότητες ικανοποίησης των προτιμήσεων των υποψηφίων για συγκεκριμένα τμήματα, στα οποία εφαρμόζονται οι θέσεις, προσδιορίζονται από τα συνολικά μόρια του υποψηφίου. Τα μόρια αυτά προσδιορίζονται από το βαθμό του Απολυτηρίου του Ενιαίου

Λυκείου, από την επίδοση στη δοκιμασία δεξιοτήτων και τη βαθμολογία σε δύο μαθήματα της τελευταίας τάξης του Ενιαίου Λυκείου, που ορίζονται για κάθε επιστημονικό πεδίο, καθώς επίσης και από το χρόνο αποφοίτησης από το Λύκειο.

4. Όπου για την εισαγωγή σε συγκεκριμένες σχολές και τμήματα απαιτούνται επιδόσεις σε ειδικά μαθήματα ή δεξιότητες, διενεργούνται χωριστές εξετάσεις και δοκιμασίες, κατά τα ισχύοντα για τη διεξαγωγή των Γενικών Εξετάσεων. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ιονίου Πανεπιστημίου και των Ανωτάτων Σχολών Καλών Τεχνών, καθορίζονται τα ειδικά μαθήματα, στα οποία εξετάζονται οι υποψήφιοι για τα Ιδρύματα αυτά, ο τρόπος εξέτασής τους και ο τρόπος υπολογισμού της βαθμολογίας στα μαθήματα αυτά για την εγγραφή τους.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα επιστημονικά πεδία, τα θέματα διεξαγωγής και αξιολόγησης της δοκιμασίας δεξιοτήτων, τα δύο μαθήματα της τελευταίας τάξης του Ενιαίου Λυκείου για κάθε επιστημονικό πεδίο, στα οποία η επίδοση των υποψηφίων λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό του συνόλου των μορίων, ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων στα πρόσθετα ειδικά μαθήματα, οι συντελεστές υπολογισμού των μορίων της παραγράφου 3, ο τρόπος γνωστοποίησής του συνολικού αριθμού μορίων που συγκεντρώνουν οι υποψήφιοι, το περιεχόμενο αυτών, ο τρόπος συγκέντρωσής και επεξεργασίας των δηλώσεων προτίμησης και ανακοίνωσης των πινάκων εισαγωγής, η διαδικασία εγγραφής στα τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια, που αναφέρεται στην πρόσβαση κατόχων Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στα Π.Σ. Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

6. α) Θεσμοθετούνται στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.). Τα Π.Σ.Ε. διευρύνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές και παράλληλα εισάγουν τη διαδικασία κατάρτιση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με έμφαση σε νέα γνωστικά αντικείμενα και στις διατηρησιακές υποκατηγορίες.

β) Αρμόδια όργανα για τη λειτουργία του Π.Σ.Ε. είναι η Συνέλευση, ο Πρόεδρος και ο Διευθυντής του Π.Σ.Ε..

γ) Τα Π.Σ.Ε. λειτουργούν παράλληλα με τα Π.Σ. στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αποτελούνται από συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων, λειτουργούν με απαιτήσεις ανάλογες εκείνων των Π.Σ. και οδηγούν σε πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή σε βεβαίωση σπουδών για όσους παρακολουθούν μεμονωμένα μαθήματα, με την οποία πιστοποιείται συγκεκριμένος αριθμός διδακτικών μονάδων.

δ) Στα Π.Σ.Ε. γίνονται δεκτοί Έλληνες ή αλλοδαποί, κάτοχοι τίτλου Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού ή εξωτερικού που ανήκουν στις ακόλουθες κατηγορίες: i) οι κάτοχοι Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή οι συμμετέχοντες στις Γενικές Εξετάσεις, ii) οι φοιτητές σε Πανεπιστήμια ή αντίστοιχα αναγνωρισμένα Ιδρύματα του εξωτερικού, iii) οι φοιτητές ελληνικών Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., iv) οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., v) λοιποί υποψήφιοι. Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι υπερβαίνουν τον αριθμό των θέσεων, γίνονται δεκτοί κατά προτεραιότητα, με απόφαση της Συνέλευσης του Π.Σ.Ε., υποψήφιοι από τις κατηγορίες αυτές κατά τα ποσοστά που ορίζονται στην περίπτωση ζ'.

ε) Η επιλογή για κάθε κατηγορία υποψηφίων γίνεται

με βάση τα ακόλουθα αντικειμενικά κριτήρια και ανάλογα με το συντελεστή βαρύτητας αυτών:

i. Για τους κατόχους Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή για τους συμμετέχοντες στις Γενικές Εξετάσεις λαμβάνονται υπόψη η ηλικία (18 μέχρι 25 ετών), ο βαθμός απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού ή του εξωτερικού, ο βαθμός Γενικών Εξετάσεων, τα έτη εκτός αγοράς εργασίας, τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας και τα έτη μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

ii. Για τους φοιτητές εξωτερικού λαμβάνονται υπόψη ο βαθμός Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού ή εξωτερικού, ο βαθμός των Γενικών Εξετάσεων και ο αριθμός μαθημάτων επιτυχούς φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

iii. Για τους φοιτητές ελληνικών Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. λαμβάνονται υπόψη ο βαθμός Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού ή εξωτερικού, ο βαθμός των Γενικών Εξετάσεων, ο μέσος όρος βαθμολογίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο αριθμός μαθημάτων επιτυχούς φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

iv. Για τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. λαμβάνονται υπόψη η ηλικία (26 μέχρι 40 ετών), ο βαθμός πτυχίου, τα έτη εκτός αγοράς εργασίας και τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας.

v. για τους λοιπούς υποψηφίους που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες λαμβάνονται υπόψη η ηλικία (26 μέχρι 40 ετών), ο βαθμός τίτλου απόλυσης από Λύκειο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του εσωτερικού ή εξωτερικού, τα έτη εκτός αγοράς εργασίας, τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας και τα έτη μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

στ) Τέλη εγγραφής και φοίτησης μπορούν να επιβληθούν στους φοιτητές των Π.Σ.Ε., που έχουν συμπληρώσει το 25ο έτος της ηλικίας τους, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Συνέλευσης του Π.Σ.Ε., για κάλυψη λειτουργικών τους δαπανών.

ζ) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η διαδικασία κατάρτισης και έγκρισης των Π.Σ.Ε., ο τρόπος συγκρότησης και λειτουργίας της διοίκησής τους, οι αρμοδιότητες των οργάνων αυτής, η οργάνωση και λειτουργία των Π.Σ.Ε., τα ποσοστά των κατηγοριών υποψηφίων που γίνονται κατά προτεραιότητα δεκτοί στα Π.Σ.Ε., ο τρόπος καθορισμού των συντελεστών βαρύτητας των κριτηρίων εισαγωγής στα Π.Σ.Ε. κάθε κατηγορίας υποψηφίων, οι τρούποθέσεις, η διαδικασία εγγραφής και φοίτησης των υποψηφίων στα Π.Σ.Ε., η οργανωτική και διοικητική ισοστήριξη των Π.Σ.Ε. και κάθε άλλο σχετικό θέμα.

7. Απόφοιτοι Λυκείου που θα διαγωνισθούν για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με το σύστημα των καταργούμενων Γενικών Εξετάσεων μέχρι το 1999 μπορούν να επαναδιαγωνισθούν για τα δύο επόμενα καδημιακά έτη, προκειμένου να εγγραφούν σε ποσοστά έσεων των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., που καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανάλογα με τον αριθμό των υποψηφίων της κατηγορίας αυτής σε σχέση με το συνολικό αριθμό υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

8. Το σύστημα εισαγωγής σπουδαστών στην Τριτο-

βάθμια Εκπαίδευση διατηρείται σε ισχύ για την εφαρμογή των άρθρων 15, 16 και 17 του ν. 2190/1994 (ΦΕΚ 28 Α') και για τη διεξαγωγή διαγωνισμού υποψηφίων εκπαιδευτικών του άρθρου 6 του παρόντος νόμου.

Άρθρο 3

Ολοήμερο Νηπιαγωγείο

1. Καθιερώνεται η λειτουργία του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.

2. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο λειτουργεί επί οκτώ (8) ώρες τουλάχιστον ημερησίως. Σε κάθε Ολοήμερο Νηπιαγωγείο τοποθετούνται και υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί, τακτικοί ή αναπληρωτές.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης, που εφαρμόζεται στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, καθώς και το ωράριο εργασίας, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των νηπιαγωγών του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μετατρέπονται σταδιακά τα λειτουργούντα Νηπιαγωγεία σε Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών σε διδακτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή.

Άρθρο 4

Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

1. Καθιερώνεται η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, σκοπός του οποίου είναι:

α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων.

β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και

γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

2. Τα προαιρετικά προγράμματα μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και δημιουργικής απασχόλησης παρακολουθούν κατά προτίμηση μαθητές των οποίων οι γονείς είναι εργαζόμενοι, είτε του ίδιου σχολείου είτε γειτονικών σχολείων, εφόσον είναι δυνατή η πρόσβασή τους σε αυτά.

3. Τα προαιρετικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας παρακολουθούν μαθητές του ίδιου ή γειτονικών σχολείων, με μαθησιακές δυσκολίες, που υποδεικνύονται από τους οικείους συλλόγους διδασκόντων.

4. Για την εφαρμογή των πρόσθετων προγραμμάτων στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία προλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου διδασκαλίας ή ανατίθεται υπερωριακή εργασία σε τακτικούς εκπαιδευτικούς του ίδιου ή γειτονικού σχολείου. Για την ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας, τα όργανα, το είδος, το όριο των εβδομαδιαίων ωρών και το ύψος της αποζημίωσης, εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για την ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στους

εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, είναι δυνατή η διάθεση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του ίδιου ή γειτονικού σχολείου, για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθυνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζονται τα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α..

Άρθρο 5

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.

2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.

3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταξη και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας. Κατά τα λοιπά, εφαρμόζονται οι διατάξεις για ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.

5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο πτυχίου, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση.

Άρθρο 6

Διορισμοί εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1. Την 31η Δεκεμβρίου 1997 κλείνουν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι, που έχουν υποβάλει ή θα υποβάλλουν μέχρι την ημερομηνία αυτή αιτήσεις διορισμού, εγγράφονται στους πίνακες διοριστέων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α').

2. Κατά τα έτη 1998 μέχρι και 2002 οι διορισμοί εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνονται κατά ένα ποσοστό των πληρουμένων οργανικών θέσεων από τους εγγεγραμμένους τους πίνακες διοριστέων και κατά σειρά εγγραφής

τους σε αμείβους και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό, που διεξάγεται κατά τις επόμενες παραγράφους του παρόντος άρθρου και κατά την αξιολογική κατάταξη αυτών στους πίνακες επιτυχίας. Τα ποσοστά διορισμού από κάθε κατηγορία ορίζονται, για το έτος 1998 σε 80% και 20%, για το έτος 1999 σε 60% και 40%, για το έτος 2000 σε 40% και 60%, για το έτος 2001 σε 20% και 80%, για το έτος 2002 σε 10% και 90%, αντίστροφα, και από το έτος 2003 οι διορισμοί εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό.

3. Το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, με αφετηρία το έτος 1998, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κλάδους και ειδικότητες που ισχύει για μία διετία. Με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, καθορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται κατά το διαγωνισμό, καθώς και η ύλη αυτών κατά ειδικότητες.

4. Δεκτοί στο διαγωνισμό είναι οι έχοντες τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά τις διατάξεις των άρθρων 12, 13 και 14 του ν. 1586/1985, καθώς και Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που χορηγείται από τα Α.Ε.Ι., ανεξάρτητα εάν είναι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985. Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί, χωρίς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, οι έχοντες πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών των Α.Ε.Ι. ή πτυχίο της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΠΑ.ΤΕ.Σ. και Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), καθώς και οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985 και έχοντες διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της Αγωγής, ή τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της Αγωγής.

5. Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό κατατάσσονται κατά τη σειρά της βαθμολογίας τους σε πίνακες επιτυχίας, οι οποίοι δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Από τους πίνακες αυτούς γίνονται οι διορισμοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την απόλυτη σειρά των υποψηφίων και με βάση τις δηλούμενες προμήσεις τους. Επιτυχόντες θεωρούνται εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας.

Στους διαγωνισμούς που θα διενεργηθούν κατά τη διάρκεια της πενταετίας 1998-2002, η συνολική βαθμολογία των επιτυχόντων στο διαγωνισμό που υπηρέτησαν ως προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον έχουν συμπληρώσει προϋπηρεσία δύο (2) τουλάχιστον διδακτικών ετών με πλήρες διδακτικό ωράριο, προσυξάνεται με ποσοστό δύο τοις εκατό (2%) για κάθε διδακτικό έτος. Στις περιπτώσεις διδακτικής προϋπηρεσίας με μειωμένο ωράριο γίνεται αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας. Η διαμορφούμενη συνολική βαθ-

μολογία προσδιορίζει τη σειρά εγγραφής των υποψηφίων στους πίνακες επιτυχίας.

6. Με απόφαση των οικείων Α.Ε.Ι., που εγκρίνεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καταρτίζονται στα Α.Ε.Ι. πρόγραμμα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είτε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είτε μετά τη λήξη αυτών. Σε όσους παρακολουθούν επιτυχώς τα προγράμματα, χορηγείται Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στους διαγωνισμούς για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών.

7. Από το σχολικό έτος 1998-1999, προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται, κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου, από τους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985 και από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό και μη διοριζόμενους σε οργανικές θέσεις. Από το έτος 2003, οι προσλήψεις προσωρίων αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό υποψηφίων εκπαιδευτικών.

8. Επί μία πενταετία από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, γίνονται δεκτοί στο διαγωνισμό οι έχοντες τα τυπικά προσόντα διορισμού και χωρίς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Από τη συμπλήρωση της πενταετίας ο σκοπός και ο τρόπος λειτουργίας της ΠΑ.ΤΕ.Σ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. επανακαθορίζεται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

9. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για τη λειτουργία του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού.

Άρθρο 7

Ρυθμίσεις για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)

1. Στους βασικούς συντελεστές της εκπαίδευσης του άρθρου 1 παρ. 2 του ν.1566/1985 προστίθεται η κατάρτιση Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο προσδιορίζει τους στόχους της διδασκαλίας από το δημοτικό σχολείο μέχρι και το λύκειο και προδιαγράφει τα πλαίσια, μέσα στα οποία αναπτύσσεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Το Ε.Π.Π.Σ. καταρτίζεται, ύστερα από γνώμη του Π.Ι., με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Τα θέματα των άρθρων 3 παρ. 9, (περιπτώσεις δδ', εε', στστ' και ζζ'), 4 παρ. 11 (περιπτώσεις ε' στ' και ζ'), 5 παρ. 11 (περιπτώσεις β', γ', ζ', και η'), 7 παρ. 5 (περιπτώσεις γ', δ', η', θ' και ι'), 8 παρ. 9 (περιπτώσεις β', γ', δ', η' και θ'), 9 παρ. 9 (περιπτώσεις β', γ', δ', η' και θ'), 32 παρ. 6 (περιπτώσεις ε', στ', ζ', θ', ιβ' και ιγ') και 60 παρ. 8. του ν.1566/1985 ρυθμίζονται εφεξής με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την επιφύλαξη της ισχύος της παραγράφου 9 του άρθρου 1 του παρόντος νόμου. Η απόφαση για τη ρύθμιση των θεμάτων της παραγράφου 8 του άρθρου 60 του ν. 1566/1985 προσυπογράφεται και από τον Υπουργό Οικονομικών.

3. Το άρθρο 60 του ν. 1566/1985 επαναφέρεται σε ισχύ και η παράγραφος 2 του άρθρου αυτού αντικαθίσταται ως εξής:

2. Τα διδακτικά βιβλία γράφονται με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών. Η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων γίνεται είτε με προκήρυξη διαγωνισμού είτε με ανάθεση σε έναν ή περισσότερους συγγραφείς ή νομικά πρόσωπα ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος είτε με απευθείας ανάθεση σε συγγραφείς ή σε νομικά πρόσωπα ή σε ομάδες εκπαιδευτικών που απασπώνται κατά κύρια απασχόληση και χωρίς ιδιαίτερη αμοιβή στο Π.Ι. για τη συγγραφή αυτή. Στις ομάδες εκπαιδευτικών για τη συγγραφή των διδακτικών βιβλίων μπορούν να μετέχουν και σύμβουλοι ή πρόεδροι του Π.Ι., καθώς και άλλοι ειδικοί επιστήμονες.

Καθιερώνεται η εισαγωγή στα σχολεία περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων για το μαθητή σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στην περίπτωση αυτή τα διδακτικά βιβλία είτε γράφονται από ειδικές συγγραφικές ομάδες που συγκροτούνται για κάθε βιβλίο με απόφαση του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. είτε παρότρυνται με επιλογή από το ελεύθερο εμπόριο, με τις διαδικασίες που προβλέπονται από το άρθρο 60 του ν.1566/1985. Το δικαίωμα χρήσης και εκμετάλλευσης των βιβλίων ανήκει στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκτός εάν υπάρχει αντίθετη συμφωνία.

4. Ο ειδικός λογαριασμός έρευνας του Π.Ι. λειτουργεί σύμφωνα με τις διατάξεις που προβλέπονται για τη λειτουργία των ειδικών λογαριασμών των Α.Ε.Ι. και τις διατάξεις της ΚΑ 679/1996 (ΦΕΚ 826 Β'), κατά παρέκκλιση των διατάξεων περί δημοσίου λογιστικού και προμηθειών. Όπου στο νόμο λειτουργίας των ειδικών λογαριασμών των Α.Ε.Ι. απαιτείται η έγκριση του Πρύτανη ή της Συγκλήτου, για τον ειδικό λογαριασμό του Π.Ι. απαιτείται η έγκριση του Προέδρου ή του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. αντίστοιχα. Πρόεδρος της επιτροπής ερευνών του ειδικού λογαριασμού του Π.Ι. είναι ο Πρόεδρος του Π.Ι. ή ένας από τους αντιπρόεδρους, που ορίζεται με απόφαση του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι.. Με απόφαση του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. μπορεί να οριστεί και αντιπρόεδρος της επιτροπής ερευνών του ειδικού λογαριασμού. Στην επιτροπή ερευνών του ειδικού λογαριασμού οι αντιπρόεδροι του Π.Ι., όταν απουσιάζουν ή κωλύονται, αναπληρώνονται από τους αναπληρωτές Πρόεδρους των Τμημάτων του αντίστοιχα.

Άρθρο 8

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1. Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

2. Η αξιολόγηση αυτή αφορά όλους τους τύπους και μορφές των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

4. Η ως άνω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊστάμενους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) ως εξής:

α) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σε όσες σχολικές μονάδες δεν έχει ορισθεί Διευθυντής ή ο Διευθυντής κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον Αναπληρωτή Διευθυντή.

β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και για τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής.

γ) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που δεν έχει ορισθεί Σχολικός Σύμβουλος ή αυτός που έχει ορισθεί κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον αναπληρωτή του.

δ) Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Για το σκοπό αυτόν συνιστώνται τετρακόσιες (400) οργανικές θέσεις μόνιμων αξιολογητών ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η διαδικασία πλήρωσης των ως άνω θέσεων γίνεται με δημόσιο διαγωνισμό. Η σχετική προκήρυξη εκδίδεται από τους Υπουργούς Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στον ημερήσιο τύπο. Με την προκήρυξη καθορίζονται ο αριθμός και η ειδικότητα των υπό πλήρωση θέσεων, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, ο χρόνος υποβολής τους, ο χρόνος και ο τόπος διενέργειας του διαγωνισμού. Οι υποψήφιοι πρέπει να μην έχουν υπερβεί το 55ο έτος της ηλικίας τους και να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά προσόντα, σημαντική διδακτική προϋπηρεσία και ειδικότερα:

i. πτυχίο Α.Ε.Ι. ή άλλο αναγνωρισμένο πίλο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και συνεκπμάται το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα της ημεδαπής ή αναγνωρισμένου ισότιμος τίτλος της αλλοδαπής ή αντίστοιχος τίτλος των Κρατών - Μελών της Ε.Ε.,

ii. δωδεκαετή τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην ημεδαπή ή στην αλλοδαπή.

ε) Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε θέματα που αναφέρονται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, καθώς και σε θέματα που αναφέρονται στο σύνολο του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς

τους, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Οι υποψήφιοι επιλέγονται με γραπτή εξέταση και δημόσια συνέντευξη.

στ) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής, η σύνδεση και η συγκρότηση της εξεταστικής επιτροπής, ο τρόπος και η διαδικασία εξέτασης, η αποζημίωση των μελών της εξεταστικής επιτροπής, η εξεταζόμενη ύλη, ο τρόπος βαθμολόγησης και γενικά κάθε θέμα που αφορά την οργάνωση και τη διαδικασία εξέτασης των μόνιμων αξιολογητών.

ζ) Για την εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό των μελών του Σ.Μ.Α. και των Σχολικών Συμβούλων συνιστάται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με θητεία, αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Η ως άνω Επιτροπή υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με την ίδια απόφαση, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζει τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της Ε.Α.Σ.Μ..

η) Έργο των μελών του Σ.Μ.Α. είναι ιδίως:

i) Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους·

ii) Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας·

iii) Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ.·

iv) Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές·

v) Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην Ε.Α.Σ.Μ.·

vi) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

θ) Για τη μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται προηγούμενη έκθεση των μόνιμων αξιολογητών. Κατά τη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνονται υπόψη και οι εκθέσεις της εσωτερικής τους αξιολόγησης.

i) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι όροι και η διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η υπηρεσιακή τους εξέλιξη, καθώς και οι εγγυήσεις που παρέχονται στους αξιολογούμενους σε σχέση με τις εκθέσεις αξιολόγησης τους και η διαδικασία οριστικοποίησης αυτών.

ια) Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η συγκρότηση, η σύνθεση, η οργάνωση, η λειτουργία και η θητεία της Ε.Α.Σ.Μ., η διοικητική υποστήριξη του Σ.Μ.Α., τα ειδικότερα καθήκοντα των αξιολογητών και των μελών της Ε.Α.Σ.Μ., η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αξιολόγηση.

β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται οι αποδοχές των αξιολογητών και των μελών της Ε.Α.Σ.Μ. και η υπηρεσιακή τους κατάσταση.

Άρθρο 9
Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

1. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ιδρύονται δεκατρία (13) Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού ένα σε κάθε Περιφέρεια (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.Ε.Σ.).

2. Έργο των Π.Ε.Κ.Ε.Σ.Ε.Σ. είναι η συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Με το ίδιο προεδρικό διάταγμα, καθορίζονται η έδρα, η στελέχωση, οι αποδοχές, η υπηρεσιακή κατάσταση των μελών, τα ειδικότερα καθήκοντα και κάθε θέμα σχετικό με την οργάνωση και λειτουργία των Π.Ε.Κ.Ε.Σ.Ε.Σ. και του εν γένει περιφερειακού εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Άρθρο 10
Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

1. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

2. α) Το κατά τις διατάξεις του άρθρου 16 του ν. 2224/1994, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) με έδρα την Αθήνα, τελεί υπό την εποπτεία των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ρυθμίζονται οι σκοποί του Κέντρου, η συγκρότηση, η σύνθεση, η θητεία και οι αρμοδιότητες του Διοικητικού του Συμβουλίου, καθώς και οι πόροι και θέσεις του προσωπικού του.

γ) Με κοινές αποφάσεις των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, που εκδίδονται ύστερα από πρόταση του Διοικητικού Συμβουλίου του Ε.Κ.Ε.Π. και δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται όλα τα θέματα που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του Διοικητικού Συμβουλίου και του Κέντρου. Με όμοιες αποφάσεις καθορίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας των εταιρειών του Αστικού Κώδικα και του Εμπορικού Νόμου, οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς επίσης η πιστοποίηση της

επάρκειας των Στελεχών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η τήρηση αντίστοιχων μητρώων και καταρτίζονται οι ακόλουθοι κανονισμοί:

ι. Κανονισμοί οργάνωσης, λειτουργίας και κατάστασης προσωπικού του Ε.Κ.Ε.Π.

ii. Κανονισμός λειτουργίας του Δ.Σ.

iii. Κανονισμός οικονομικής διαχείρισης, προμηθειών, ελέγχου και λοιπών θεμάτων διοικητικής μέριμνας

iv. Κανονισμός ανάθεσης και εκτέλεσης μελετών, προγραμμάτων και κάθε είδους υπηρεσιών, σχετικά με την πραγματοποίηση των σκοπών του και τη λειτουργία του.

3. α) Για τη διάδοση του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην επικράτεια ιδρύονται εξήντα οκτώ (68) Κέντρα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στις έδρες των νομών, ένα (1) Κέντρο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ένα (1) Κέντρο στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και διακόσια (200) Γραφεία Σ.Ε.Π. σε ισάριθμα σχολεία της χώρας. Τα νομαρχιακά ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα γραφεία Σ.Ε.Π. υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και χρηματοδοτούνται από τον τακτικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται οι ειδικότεροι σκοποί και των Γραφείων Σ.Ε.Π., οι θέσεις, τα καθήκοντα και οι αποδοχές του προσωπικού τους, η οργάνωση και λειτουργία τους, ο αριθμός των ΚΕ.ΣΥ.Π. ανά νομό, καθώς και τα σχολεία στα οποία θα λειτουργούν τα Γραφεία Σ.Ε.Π..

Άρθρο 11
Έναρξη ισχύος

Η ισχύς του παρόντος αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εκτός εάν ορίζεται διαφορετικά από τις επί μέρους διατάξεις του.

Παραγγέλλομε τη δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 1997

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑΣ

ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ

Α.Λ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

Γ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Γ. ΑΡΣΕΝΗΣ

ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝ. ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ

Μ. ΠΑΠΑΓΩΑΝΝΟΥ

Θεωρήθηκε και τέθηκε η Μεγάλη Σφραγίδα του Κράτους

Αθήνα, 19 Σεπτεμβρίου 1997

Ο ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΕΥΑΓ. ΠΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ
30 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1985

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ
167

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566

και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρώνουμε και εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1.

Σκοπός—Γλώσσα.

1. 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 συντηρήσουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την αρχική ανεξαρτησία της χώρας και τη δημοκρατία, 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 ανεκτίμητη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις εξιότητες 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 ατκώνονται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη χρήση του ανθρώπινου γένους, χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αλληλεγγύη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού σύνολου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να εδώνται τις ανθρώπινες αξίες και διαφυλάττουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προστέλλοντας σε έναν κόσμο καλύτερο, ειρηνικό και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

3. α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άριστο οδηγό του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως:

(αα) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης,

(αβ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις ασφαλιστικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άριστα σε επιμέρους ενότητες και θέματα,

(αγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος.

β) Τα αναλυτικά προγράμματα 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.

γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα.

4. 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 δοκιμη λαοτεχνία, χωρίς την αστούσια μεταφορά ξένων λέξεων.

Άρθρο 2.

Διάρθρωση και βαθμίδες της εκπαίδευσης — Παροχές.

1. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα).

2. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, τεχνικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά—επαγγελματικά, ενιαία πολυλειτουργικά λύκεια και από τις τεχνικές—επαγγελματικές σχολές. Ειδικός νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων.

3. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στα δημοτικά σχολεία και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την αποπείρα του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.

4. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση.

5. Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μικτά σχολεία).

6. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν.

7. Τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία των εκπαιδευτικών χορηγούνται δωρεάν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθιερωθεί η υποχρέωση των μαθητών να διατηρούν τα βιβλία σε καλή κατάσταση και να τα επιστρέφουν στο σχολείο στο τέλος του διδακτικού έτους, καθώς επίσης και οι κυρώσεις για τους μαθητές που παραβιάζουν αυτή την υποχρέωση και για όσους σπών την επιμέλεια του προσώπου τους.

8. Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων. Τα τυχόν αδιάθετα υπόλοιπα από τις επιχορηγήσεις αυτές επιστρέφονται στον κρατικό προϋπολογισμό στο τέλος κάθε οικονομικού έτους.

9. Μαθητές, που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου, μπορεί να μεταφέρονται δωρεάν ή να διαμένουν και να επιζητούν δωρεάν στον τόπο που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν διαμονής και σίτισης, μπορεί να καταβληθεί μηνιαίο επίδομα.

10. Στους μαθητές των λυκείων και των τεχνικών—επαγγελματικών σχολών μπορεί να χορηγούνται κρατικές υποτροφίες.

11. Το Δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών που έπαθον ατύχημα κατά την άσκηση στα εργαστήρια των τεχνικών—επαγγελματικών λυκείων, των ενάμιαν πολυτεχνικών λυκείων και των τεχνικών—επαγγελματικών σχολών, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή μείωση ασφαλίση.

12. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, καθώς και του Υπουργού Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης στις περιπτώσεις των παρ. 8 και 9 ή του Υπουργού Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων στις περιπτώσεις της παρ. 11, υιοθετείται ο τρόπος κάλυψης των δαπανών, οι προϋποθέσεις και όλες οι σχετικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή τους του άρθρου. Οι αναγκαίες πιστώσεις εγγράφονται στους οϋπολογισμούς εξόδων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και των νομαρχιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Άρθρο 3.

Προσχολική αγωγή.

1. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να δοθεί στα νήπια αναπτυχθούν τοματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της τοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια:
α) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν πράξεις τους, κοινωνικές 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 διαμεία και αρμονική ένταξη τους στην κοινωνική ζωή και

ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην κριφόρομη σχέση ατόμου και ομάδας.

2. Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα. Η διύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωση τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η τοποθέτηση νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα, η υπηρεσιακή κατάσταση, η εξέλιξη των νηπιαγωγών και η εκπαιδευτική λειτουργία των νηπιαγωγείων αυτών ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 1η Οκτωβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τριών ετών και έξι μηνών. Η ηλικία αποδεικνύεται από ληξιαρχική πράξη γέννησης.

4. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται υποχρεωτική σταδιακά και κατά περιοχές της χώρας που ορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.

5. Τα νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια και διθέσια. Μονοθέσια είναι εκείνα στα οποία φοιτούν από επτά (7) έως τριάντα (30) νήπια και διθέσια εκείνα στα οποία φοιτούν από τριάντα ένα (31) έως εξήντα (60) νήπια. Ο αριθμός των νηπίων κατά νηπιαγωγείο μπορεί να μειώνεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Κατεξάρτηση τα νηπιαγωγεία τα οποία λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα μπορεί να είναι μονοθέσια ή πολυθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων που φοιτούν και με βάση την αντιστοιχία μιας θέσης νηπιαγωγού προς τριάντα (30) νήπια.

6. Η ίδρυση και η προαγωγή νηπιαγωγείων και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

7. Η ίδρυση νηπιαγωγείων σε παιδικά κέντρα και η προσθήκη νέων τμημάτων σε αυτά, ανάλογα με τον αριθμό των νηπίων, καθώς και η ανάλογη αύξηση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Οικονομικών.

8. Η κατάργηση, ο υποδιασμός και η συγχώνευση νηπιαγωγείων και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η αντιστοιχία κατάργηση, μείωση τμημάτων ή συγχώνευση νηπιαγωγείων που λειτουργούν σε παιδικά κέντρα και η ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων νηπιαγωγών γίνονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

9. α) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα σχετικά με:
β) την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων.
(33) την εισαγωγή νηπίων.

Η γραμματεία του Ε.Σ.Υ.Π. καταρτίζει την ημερήσια διάταξη των θεμάτων που θα συζητηθούν και φροντίζει για την θέσπιση των αποφάσεών του. Η διοικητική μέριμνα και η βέλεψη εξυπηρετήση του έργου του Ε.Σ.Υ.Π. ανατίθεται διευθύνση της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με απόφαση του Υπουργού.

5. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας του Ε.Σ.Υ.Π. και της γραμματείας του, η γραμματειακή του υποστήριξη, η θητεία των μελών και ο τρόπος υλοποίησης των προτάσεών του και κάθε άλλο σχετικό θέμα. Με ίδιο προεδρικό διάταγμα μπορεί να προβλεπεται, εκτός από τις αναγκαίες κατά περίπτωση ομάδες εργασίας και επιτροπές για την υποβοήθηση του έργου του Ε.Σ.Υ.Π. και η συγχρότητα Ειδικής Γνωμοδοτικής Επιτροπής Παιδείας με συμμετοχή προσώπων που έχει αναγνωριστεί περισσότερο από πνευματικό και κοινωνικό τους έργο και προσφορά τους στην παιδεία. Η επιτροπή υποβοηθεί το Ε.Σ.Υ.Π. για τη διατύπωση των εισηγήσεών του στα θέματα των στοιχείων α', β' και γ' και σε εξαιρετικές σημασίας θέματα του στοιχείου η' της παραγράφου 1.

Η σύνθεση του Ε.Σ.Υ.Π. γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από προτάσεις των υπουργείων και των φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτό. Ο Ε.Σ.Υ.Π. λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του έχουν οριστεί.

Άρθρο 49.

Νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας.

1. Σε κάθε νομαρχιακό συμβούλιο λειτουργεί νομαρχιακήτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

- α) το νομάρχη ή εκπρόσωπό του, ως πρόεδρο,
- β) ένα σχολικό σύμβουλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- γ) ένα σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) τον προϊστάμενο της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) τον προϊστάμενο της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- στ) εκπρόσωπο της ένωσης δήμων και κοινοτήτων του νομού,
- ζ) εκπρόσωπο του εργατικού κέντρου της έδρας του νομού,
- η) εκπρόσωπο της ένωσης γεωργικών συνεταιρισμών του νομού,
- θ) εκπρόσωπο της ομοσπονδίας συλλόγων γονέων των μαθητών,
- ι) εκπρόσωπο της ένωσης λειτουργών μέσης εκπαίδευσης, ως της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.),
- ια) εκπρόσωπο του συλλόγου δασκάλων, μέλους της Διδακτικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.),
- ιβ) εκπρόσωπο της Ένωσης Λειτουργών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Τ.Ε.Ε.), μέλους της Ομοσπονδίας Λειτουργών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Τ.Ε.Ε.),
- ιγ) εκπρόσωπο του συλλόγου ιδιωτικών εκπαιδευτικών λειτουργών του νομού, μέλους της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας,
- ιδ) έναν πρόεδρο πολιτικού συλλόγου που ορίζει ο νομάρχης,
- ιε) έναν εκπρόσωπο της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής μόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.),
- ις) έναν εκπρόσωπο των διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που υπηρετεί στο νομό ή το νομαρχιακό διαμέρισμα.

2. Στους νομούς ή νομαρχιακά διαμερίσματα που λειτουργούν περισσότεροι σύλλογοι δασκάλων ή περισσότερες ενώσεις καθηγητών, που μετέχουν στις δευτεροβάθμιες οργανώσεις (Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε., Ο.Λ.Τ.Ε.Ε.), οι εκπρόσωποί τους ορίζονται με απόφαση των μελών των διοικητικών συμβουλίων, που συνέρχονται σε κοινή συνεδρίαση ύστερα από πρόσκληση του νομάρχη.

3. Στις συνεδριάσεις της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας μπορούν να καλούνται, από τον πρόεδρό της, εκπρόσωποι των επιστημονικών ενώσεων ή άλλων κοινωνικών φορέων ή οργάνωσεων για να εκθέτουν τις απόψεις τους.

4. Η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας εισηγείται στο νομαρχιακό συμβούλιο και το νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των δημοτικών και κοινοτικών συμβουλίων, θέματα παιδείας όπως: οργάνωση διδασκόντων, σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυσης, κατάρτισης και συγχώνευσης σχολείων, κατανομή πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή και συντήρηση διδακτηρίων και για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, θέματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και λαϊκής επιμόρφωσης που σχετίζονται με την εκπαίδευση και για τα οποία εισηγείται εκπρόσωπος της Ν.Ε.Λ.Ε., και γενικότερα θέματα λειτουργίας των δημόσιων σχολείων του νομού.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας, η οργάνωση της γραμματείας τους, η θητεία των μελών τους, ο τρόπος υλοποίησης των εισηγήσεών τους, η λειτουργία υποεπιτροπών και κάθε άλλο σχετικό θέμα.

6. Κάθε νομαρχιακή επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου νομάρχη, ύστερα από προτάσεις των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή. Η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί. Με απόφαση του νομάρχη, η οποία εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του νομαρχιακού συμβουλίου, μπορούν να ορίζονται, ως μέλη της νομαρχιακής επιτροπής, εκπληρόν-εκλείνων που αναφέρονται στην παράγραφο 1, έως δύο εκπρόσωποι μαζικών φορέων ή οργανώσεων του νομού.

7. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να τροποποιείται η συγκρότηση των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας.

8. Οι εισηγήσεις των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας που αναφέρονται σε γενικά θέματα παιδείας και στο περιεχόμενο σπουδών υποβάλλονται και στο Ε.Σ.Υ.Π.

9. Σε κάθε επαρχιακό συμβούλιο, το οποίο συνιστάται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 5 του ν. 1416/1984 (ΦΕΚ 18), λειτουργεί επαρχιακή επιτροπή παιδείας που αποτελείται από:

- α) τον επάρχο ή εκπρόσωπό του ως πρόεδρο,
- β) ένα σχολικό σύμβουλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- γ) ένα σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) τον προϊστάμενο του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) τον προϊστάμενο του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- στ) εκπροσώπους των φορέων με στοιχεία στ', ζ', η', θ', ι', ια', ιβ', ιγ', ιδ' και ιε' της παραγράφου 1 του άρθρου 49 λειτουργούν στην έδρα της επαρχίας ή εκπροσωπούν στην επαρχία τους αντίστοιχους φορείς νομαρχιακού επιπέδου. Η επαρχιακή επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του επάρχου. Για τα λοιπά θέματα σχετικά με τη συγκρότησή της, αρμοδιότητες και τη λειτουργία των επαρχιακών επιτροπών παιδείας, εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις των προηγούμενων παραγράφων.

Άρθρο 50.

Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας.

Κάθε δήμος ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή οποιαδήποτε λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

α) τον δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό-κοινοτικό σύμβουλο που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρος, και

β) έναν εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών, και

γ) έναν διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του υποπρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

δ) έναν διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης του γυμνασίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και

ε) εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, οι οποίοι με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου ο αριθμός των οποίων να υπερβεί τους δύο, από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων παιδαγωγικών, αν υπάρχουν.

Οι συνεδριάσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας μετέχει χωρίς ψήφο και εκπρόσωπος της τοπικής λαϊκής επιμόρφωσης, αν υπάρχει.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στον δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για την κάλυψη των εξόδων των σχολείων, την ίδρυση, κατάρτιση και λειτουργία σχολείων και παρακολούθησή τους, και το έργο των σχολικών επιτροπών.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας συγκαθίσταται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, από πρόταση των υπηρεσιών, οργανώσεων και εκπαιδευτικών που έχουν οριστεί.

Οι αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ο τρόπος λειτουργίας της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας, η θητεία των μελών της, η σύνθεση της γραμματείας της και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού.

Άρθρο 51.

Σχολικά συμβούλια.

Κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των διδασκόντων, το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επι-

τροπή και τρεις εκπρόσωποι των μαθητών, οι οποίοι ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

Ο πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η επίβλεψη των μαθητικών επιτελεστικών διαδικασιών και η υγιεινή των μαθητών, καθώς και η υγιεινή των μαθητικών σχολικών περιβάλλοντος.

Ο πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του οικείου συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών.

Άρθρο 52.

Σχολικές επιτροπές.

1. Σε κάθε δημόσιο σχολείο συγκαθίσταται σχολική επιτροπή, η οποία αποτελείται από εκπρόσωπο του δήμου ή της κοινότητας, εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου και εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις συστάσεως πολλών σχολικών μονάδων σε ένα διδακτήριο συγκαθίσταται ενιαία σχολική επιτροπή που αποτελείται από τον εκπρόσωπο του δήμου ή κοινότητας, από έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών κάθε σχολείου, τους διευθυντές των σχολείων και από έναν εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Έργο της σχολικής επιτροπής είναι η διεκπεραίωση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, η φροντίδα για την εξεύρεση άλλων πόρων, η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικίων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και γενικότερα η ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος αυτού. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να ορίζεται συμμετοχή και άλλων προσώπων στη σχολική επιτροπή, όταν αυτή αποφασίζει για την ανάθεση λειτουργίας των κυλικίων.

3. Η σχολική επιτροπή συγκαθίσταται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, με την οποία ορίζεται και ο πρόεδρος. Σε κοινότητες που λειτουργεί ένα μόνο σχολείο, τα καθήκοντα της σχολικής επιτροπής ασκεί η κοινοτική επιτροπή παιδείας. Η σχολική επιτροπή λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

4. Οι διατάξεις αυτού του άρθρου δεν εφαρμόζονται στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΕ'

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ

Άρθρο 53.

Συγκρότηση οργανώσεων.

1. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών των γονέων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα που προβλέπονται από αυτόν το νόμο προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωμάτων, σύμφωνα με τις επόμενες διατάξεις.

2. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκαθίστανται ένα σύλλογο γονέων, με την έννοια αυτού του νόμου, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η επιλογή των εκπαιδευτικών των γονέων στα συλλογικά όργανα αυτού του νόμου γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου. Μέχρι να συγκροτηθεί ο σύλλογος γονέων μεριμνά για τη σύγκληση γενικής συνέλευσης ο διευθυντής του σχολείου και καλεί τους γονείς πριν από δεκαπέντε ημέρες τουλάχιστον και ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του οποίου μπορεί να παρευρίσκονται στη γενική συνέλευση ως παρατηρητές. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων των μαθητών πρέπει να προέρχεται από εκλογές που γίνονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής, στις οποίες πήραν μέρος είτε ο ένας ή και οι δύο γονείς του ενός τρίτου τουλάχιστον των μαθητών του σχολείου.

3. Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκαθίστανται μια ένωση γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τριάντων, των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Στην περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τριάντα μαθητές.

4. Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερισματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων, στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακόσιους. Στην περίπτωση που οι μαθητές των σχολείων της ένωσης είναι περισσότεροι αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τετρακόσιους μαθητές. Στις κοινότητες όπου λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογός του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπηση του στην ομοσπονδία.

5. Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο. Ομοσπονδίες με μεγάλο αριθμό μαθητών εκπροσωπούνται από περισσότερους εκπροσώπους. Ο αριθμός των οποίων αντιστοιχεί στο πηλίκο του αριθμού των μαθητών των σχολείων του νομού ή νομαρχιακού διαμερισματος δια του αριθμού των μαθητών των σχολείων εκείνου του νομού από όλη τη χώρα που έχει το μικρότερο αριθμό μαθητών.

6. Οι διατάξεις αυτού του άρθρου εφαρμόζονται και για τους συλλόγους γονέων των μαθητών των ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε ιδιωτικής σχολικής μονάδας και τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων συγκροτούν το σχολικό συμβούλιο. Στα σχολικά συμβούλια των ιδιωτικών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

7. Στην έννοια των γονέων, κατά το νόμο αυτόν, περιλαμβάνονται οι γονείς, οι επίτροποι ή οι αντιπρόσωποι τους.

8. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζεται κάθε σχετική λεπτομέρεια για την εφαρμογή των προηγούμενων παραγράφων.

9. Σε κάθε δημοτικό σχολείο μπορεί να συγκροτούνται αυτονόμας συλλογικές μονάδες αγωγής (ΑΣΜΑ) κατά τάξη, που συμβάλλουν στην αγωγή των μαθητών της κάθε τάξης και στην επιμόρφωση των γονέων. Η οργάνωση και λειτουργία των ΑΣΜΑ, η συγκρότησή τους με τη συμμετοχή γονέων, καθηγών και δασκάλων, οι μορφές λειτουργίας τους, η συνεργασία τους με τα σχολικά συμβούλια, τις σχολικές επιτροπές ή άλλους φορείς της εκπαίδευσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

το συνολικό χρόνο υπηρεσίας τους. Η δαπάνη καταβολής των αποδοχών αυτών βαρύνει τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Η απόσπαση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αναγνωρισμένα ελληνικά σχολεία της αλλοδαπής και τα σχολεία της Κύπρου δικαιούται όταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγονται ως διευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων της εκπαίδευσης ή ως σχολικοί σύμβουλοι.

4. Η προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία της Κύπρου, από την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας μέχρι και την έναρξη ισχύος αυτού του νόμου, υπολογίζεται για τον καθορισμό εισαγωγικού βαθμού και αρχαιότητας, κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 του ν.δ. 695/1970 (ΦΕΚ 221), όπως έχουν διοριστεί σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για όσους διορίζονται μετά την έναρξη ισχύος αυτού του νόμου, η προϋπηρεσία αυτή λαμβάνεται υπόψη για την έναρξή τους, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 7 της περίπτωσης Α' του άρθρου 15.

5. α) Η παράγραφος 3 του άρθρου 13 του ν. 1351/1983 (ΦΕΚ 56) αντικαθίσταται, ολότου ισχύος, ως εξής:

«3. Εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας στα σχολεία της ίδιας κατεύθυνσης διαιτούνται μερικά ή ολικά σε σχολεία της ίδιας ή άλλης κατεύθυνσης ή σε αντίστοιχες προς την ειδικότητά τους υπηρεσίες του δημόσιου τομέα του ίδιου νομού ή νομαρχιακού διαμερισματος, με απόφαση του νομάρχη, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου. Ακόμα μπορεί να διατίθενται, σύμφωνα με τα παραπάνω, σε άλλο νομό ή νομαρχιακό διαμέρισμα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του οικείου κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου. Στους διατιθεμένους χορηγούνται οδοιπορικά έξοδα απόσπασης και ημερήσια εκτός έδρας αποζημίωση σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.δ. 65/1973 (ΦΕΚ 150). Όσοι εκπαιδευτικοί, έως την έναρξη ισχύος του νόμου αυτού, έχουν διατεθεί μερικώς ή ολικώς από την περιφέρεια σε σχολεία ή υπηρεσίες της έδρας του ίδιου ή άλλου νομού δικαιούνται έξοδα απόσπασης, το ύψος των οποίων καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΣΤ' ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

Άρθρο 54.

Ειδικές αποσπάσεις, αναγνώριση προϋπηρεσιών και τίτλων σπουδών.

1. Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων οι σύζυγοι υπηρετούν σε ελληνικές υπηρεσίες στην Κύπρο, μπορούν κατεξαιρέτη να αποσπώνται σε σχολεία της Κύπρου, για όσο χρονικό διάστημα υπηρετούν εκεί οι σύζυγοί τους, χωρίς τις τακτικές αποδοχές τους, στην Ελλάδα και χωρίς το ειδικό επίμηθιο και το αντίτιμο του εισιτηρίου μετέδρασης και αριστικής επιστροφής στην Ελλάδα.

2. Κύπριοι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι σύζυγοι υπηρετούν σε κυπριακές υπηρεσίες στην Ελλάδα, προσλαμβάνονται σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με γέστη εργασίας ιδιωτικού δικαίου, που διαρκεί για όσο χρονικό διάστημα υπηρετούν οι σύζυγοί τους στην Ελλάδα. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συνιστώνται προσωρινές θέσεις εκπαιδευτικών με γέστη εργασίας ιδιωτικού δικαίου για την εφαρμογή της παραγράφου αυτής και καθορίζεται το ύψος των αποδοχών, οι οποίες χρεωστογούν, για καθέναν από τους προσλαμβανόμενους, στο σύνολο των αποδοχών του μισθολογικού κλιμακίου που τυχόν κατέχουν ή του αντίστοιχου με

3) Στο στοιχ. α' της παρ. 3 του άρθρου 3 του ν. 1351/1983 και μετά τις λέξεις «απαλλήνους σχολικούς αγώνες» προστίθεται η φράση «ή διεθνείς σχολικούς αγώνες».

Η αληθινή έννοια του όρου «κατηγορία» στο ίδιο στοιχείο θα είναι η ανώτατη κατηγορία αθλήματος.

γ) Στο συνολικό ποσοστό θέσεων της παραγράφου 7 του άρθρου 1 του ν. 1351/1983 περιλαμβάνονται από το ακαδημαϊκό έτος 1986—87 και οι υποψήφιοι των περιπτώσεων ε' και στ' της παραγράφου 1 του άρθρου 3 του ίδιου νόμου. Στην παράγραφο 4 του άρθρου 3 μετά από τα στοιχεία α', β', γ' και δ' προστίθενται τα στοιχεία ε' και στ', τα οποία διαγράφονται από την παράγραφο 8 του άρθρου 1.

δ) Το ποσοστό 20% του μέσου όρου της βαθμολογίας των δοκιμασιών, που συνυπολογίζεται για τη διαμόρφωση της συνολικής βαθμολογίας του υποψηφίου, για επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου απαιτείται και που προβλέπεται από τις διατάξεις της παραγράφου 5 και του εδαφίου δ' της παραγράφου 7 του άρθρου 2 του ν. 1351/1983, αυξάνεται από το ακαδημαϊκό έτος 1986—87 σε 40%.

6. Η υπηρεσία των δασκάλων στο ειδικό δημοτικό σχολείο του Ψυχολογικού Κέντρου Βόρειας Ελλάδας, οι οποίοι έλαβαν το πτυχίο τους σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1238/1982 (ΦΕΚ 35), αναγνωρίζεται από την ημερομηνία πρόσληψής ως κανονική εκπαιδευτική υπηρεσία, εφόσον κατά την ημερομηνία αυτή είχαν περατώσει τις σπουδές τους σε εκπαιδευτική παιδαγωγική κλάση. Η παραπάνω υπηρε-

