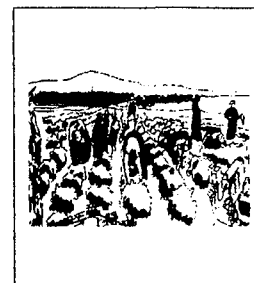
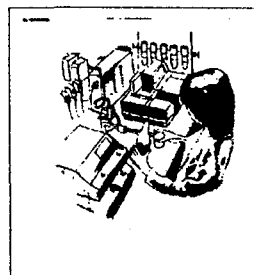
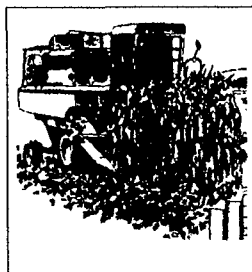


ΓΕΩΡΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ & ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ



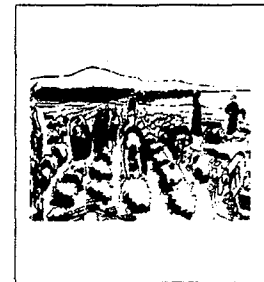
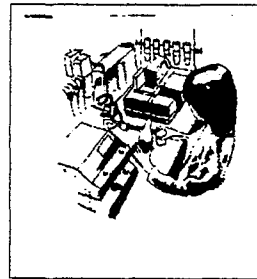
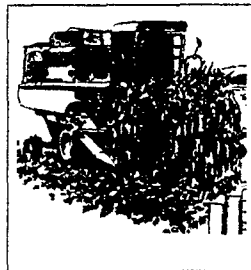
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΑΛ. ΚΟΥΤΣΟΥΡΗ

ΓΕΩΡΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ & ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΑΛ. ΚΟΥΤΣΟΥΡΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	σελ.
Πρόλογος	I
Περίληψη	II
Εισαγωγή	1
Σχήματα Γεωργικής Εκπαίδευσης - Κατάρτισης	
Γεωργική Εκπαίδευση - Κατάρτιση στην Ελλάδα	7
Γεωργική Εκπαίδευση - Κατάρτιση σε Χώρες της Ε.Ε.	17
Θεωρητικό Πλαίσιο	
Περί Αναγκών	33
Μεθοδολογία Προσέγγισης των Αναγκών	38
Αποτίμηση Αναγκών στην Εκπαίδευση	40
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	43
Διδακτικοί (αντικειμενικοί) Σκοποί	51
Πηγές Αντικειμενικών Σκοπών	55
Κριτική του Υποδείγματος των Αντικειμενικών Σκοπών	62
Γνώση	67
Αξιολόγηση	74
Εμπειρίες Μάθησης	80
Είδη Μάθησης	86
Μελέτες στις Αίθουσες Διδασκαλίας	91
Μεθοδολογία	105
Συλλογή Δεδομένων	106
Ανάλυση Δεδομένων	112
Ανάλυση Στοιχείων	
Ερευνα Αρχηγών Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων στο Ν. Φθιώτιδας	115
Ερευνα Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών στο Ν. Φθιώτιδας	127
Ερευνα Νέων Αγροτών στο Ν. Φθιώτιδας	133
Ερευνα Προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. και Γεωπόνων Εκπαιδευτών σε Επίπεδο Χώρας	159
Συζήτηση - Γενικά συμπεράσματα	193
Βιβλιογραφία	221
Παραρτήματα	243

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο Προπαιδευτικό Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών του Τμήματος Γεωργικής Οικονομίας, Τ.Π.Α, με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.). Στους κ. κ. Α. Παναγιώτου, Καθηγητή Τ.Π.Α, Λ. Ανατίκα, Καθηγητή Α.Π.Θ, και Λ. Καφακόπουλο, Επ. Καθηγητή Τ.Π.Α. οι οποίοι απετέλεσαν τη Συμβουλευτική Επιτροπή της Διδακτορικής αυτής διατριβής, εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες για την εθελούσια βοήθειά τους σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Α. Παναγιώτου ο οποίος, εκτός της συνεχούς του συνεργασίας, διευκόλυνε τα μέγιστα την πραγματοποίηση των ερευνών και λοιπών απαραίτητων ενεργειών.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στο Ι.Κ.Υ. όπως και στους συνεργάτες μου στη Μονάδα Υποστηρίξης του Προπαιδευτικού. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους κ.κ. Ε. Νέλλα, για την τεχνική υποστήριξη στην πραγματοποίηση των πολυμεταβλητών αναλύσεων, Δ. Θεοφανόπουλο, για την τεχνική υποστήριξη στην εισαγωγή, τον έλεγχο και την επεξεργασία των δεδομένων, Ν. Σπανουδάκη και Δ. Παπαδόπουλο για την αμέριστη βοήθειά τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης.

Εξ άλλου εκφράζω ευχαριστίες στον κ. Φ. Λαδοπούλο, Προϊστάμενο, για την εθελούσια συνεργασία του καθώς και όλο το προσωπικό του ΚΕ.Τ.Ε. Βαρδαρνών για τη θερμή φιλοξενία τους. Επίσης οφείλω να αναφέρω τη σημαντική από κάθε πλευρά συνεργασία του κ. Κ. Αντωνίου εκ μέρους της Διεύθυνσης Γεωργίας του Νομού Φθιώτιδας όπως και την προθυμία με την οποία συνεργάστηκαν οι Γενικοί Γεωργικών Εφαρμογών του Νομού Φθιώτιδας όπως και οι Πρόεδροι και Γραμματείς των επιλεγμένων για την έρευνα κοινοτήτων του Νομού.

Τέλος, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τους Προϊστάμενους των ΚΕ.Τ.Ε. και τους γενικούς — εκπαιδευτές από όλη τη χώρα για την προθυμία τους στην απάντηση των ταχυδρομικών ερωτηματολογίων, όπως επίσης τους κ.κ. Χ. Παπαργυροπούλο και Ε. Παράκου της Διεύθυνσης Γεωργικών Εφαρμογών του Υπουργείου Γεωργίας για τα στοιχεία και τις υποδείξεις που μου παρείχαν σε διάφορα στάδια της μελέτης.

Α. Κουτσούρης
Μάρτιος 1994

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία με τίτλο "Διερεύνηση των Κρίσιμων Παραγόντων που Συνδέονται με την Εκπαίδευση των Νεοεισερχομένων στη Γεωργία" πραγματοποιήθηκε στο Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών του Τμήματος Γεωργικής Οικονομίας, Γ.Π.Α, με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.).

Βασικός στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των κρίσιμων παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τη δημιουργία ενός προγράμματος εξωσχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης για τους νέους γεωργούς στη χώρα μας. Απώτερος στόχος της εργασίας είναι η διαμόρφωση του πλαισίου εντός του οποίου θα κινηθεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία του προγράμματος, σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής γεωργικής πραγματικότητας.

Δεδομένου ότι η δημιουργία και λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος τεχνικής - επαγγελματικής φύσης αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η όλη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος κινείται μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εμπειρικό επίπεδο. Αρχικά, παρουσιάζεται η γεωργική επαγγελματική εκπαίδευση σε χώρες της Ε.Κ. και ιδιαίτερα η εξωσχολική εκπαίδευση - κατάρτιση με έμφαση στην Ελλάδα. Στη συνέχεια εξετάζονται σημαντικά θεωρητικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι θεωρητικές αυτές διερευνήσεις του υπό εξέταση θέματος κρίνονται ως απολύτως απαραίτητες για τη συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου της έρευνας.

Η ανάλυση δεδομένων αξιοποιεί ένα μεγάλο εύρος πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων τα οποία συγκεντρώθηκαν από διάφορες πηγές. Τα συγκεντρωθέντα δευτερογενή στοιχεία αφορούν στη γεωργική τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και στη σκιαγράφηση της γεωργοοικονομικής φυσιγνωμίας του Νομού Φθιώτιδας ο οποίος αποτέλεσε το πεδίο επιτόπιας έρευνας. Τα πρωτογενή στοιχεία, στα οποία κυρίως βασίζεται η εργασία, προέκυψαν από μια σειρά ερευνών και επαφών σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως ερωτηματολογίων,

ημιδομημένων και ανοικτών συνεντεύξεων, ομαδικών συζητήσεων κ.λπ. Συγκεκριμένα, τα πρωτογενή δεδομένα προέρχονται από έρευνες στο Νομό Φθιώτιδας και σε επίπεδο χώρας διαμέσου των οποίων διερευνώνται οι απόψεις των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων (νέοι αγρότες, γεωργοί αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων, προϊστάμενοι των Κέντρων Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε) και Γεωπόνοι εκπαιδευτές), τόσο ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης του προγράμματος, όσο και ως προς τις βασικές παραμέτρους συγκρότησης του πλαισίου λειτουργίας του. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με τη χρήση διάφορων στατιστικών πακέτων αναλόγως της φύσης των δεδομένων και της επιθυμητής ανάλυσης.

Τα συμπεράσματα της εργασίας, μετά τη διαπίστωση των αδυναμιών της υφιστάμενης, από πλευράς γεωργικής κατάρτισης, κατάστασης στη χώρα μας και τη συνθετική θεώρηση των απόψεων επί των βασικών στοιχείων της συστηματικής εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, καταλήγουν στην πρόταση ενός πλαισίου λειτουργίας προγράμματος για νέους γεωργούς στη χώρα μας. Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται στο γενικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό του προγράμματος, τους στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς του, την πρακτική εξάσκηση και μαθητεία των εκπαιδευομένων, τις γνωστικές περιοχές, τους χώρους διεξαγωγής, τα εκπαιδευτικά υλικά, το αξιολογικό πλαίσιο, τους εκπαιδευτές, το φορέα και τέλος, το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι το δυναμικό μίας χώρας για ανάπτυξη δεν επηρεάζεται μόνον από τους φυσικούς, αλλά και από τους ανθρώπινους πόρους. Πολλοί ισχυρίζονται ότι, τελικά, είναι οι ανθρώπινοι πόροι αυτοί που καθορίζουν το χαρακτήρα και το ρυθμό της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας (Haq και Kirdar, 1986). Ιδιαίτερα στο αγροτικό χώρο, η έλλειψη εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού θεωρείται ως βασικός περιοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης. Για να δημιουργηθούν προϋποθέσεις γεωργικής ανάπτυξης, τόσο η γνώση ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία πληροφοριών - ιδεών - πρακτικών, όσο και οι ικανότητες, οι στάσεις και η αυτοπεποίθηση των γεωργών πρέπει να αυξάνουν και να βελτιώνονται. Παρόμοιες, εξ άλλου, θα πρέπει να είναι και οι αλλαγές όλων όσων εμπλέκονται στις δομές υποστήριξης όπως γεωργοεφαρμοστές, ερευνητές, εκπαιδευτές κ.λπ. (Mosher, 1966, σ. 11 - 12).

Γενικά, η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφάλαιου συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας (Mellor, 1966, Todaro, 1985). Η σχέση αυτή συνδέεται με την τεχνολογική πρόοδο και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών. Πρέπει συνεπώς να αναπτυχθούν ιδιαίτερα εκπαιδευτικά σχήματα και στο γεωργικό χώρο, ως τμήματα μίας γενικότερης πολιτικής τεχνολογικής ανάπτυξης¹. Το πρόβλημα της τεχνολογικής αλλαγής και των συνακόλουθων αλλαγών στο επίπεδο των απαιτούμενων δεξιοτήτων, συνδέεται και με τις απαραίτητες αναπροσαρμογές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατάλληλα προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες και ανάγκες, η γεωργική εκπαίδευση / κατάρτιση αποτελεί παράγοντα - κλειδί για την αγροτική ανάπτυξη και αναπόσπαστο συστατικό της αναπτυξιακής διαδικασίας (Burma, στο FAO - UNESCO - ILO, 1970). Ευρύτερα, η εκπαίδευση συντελεί στη διεύρυνση των οριζόντων και στην αφύπνιση επιδιώξεων από την πλευρά του εκπαιδευμένου. Όταν ένα σωστά εκπαιδευμένο άτομο απασχοληθεί αποκλειστικά στη γεωργία είναι πολύ πιθανό να γίνει ένας επιτυχημένος καινοτόμος επιχειρηματίας. Υπάρχουν ενδείξεις ότι ένας τέτοιος γεωργός είναι πίο πιθανό να αναζητήσει με μεγαλύτερη επιμονή χρήσιμη γνώση και υπηρεσίες, ότι θα χρησιμοποιήσει σύγχρονες εισροές και ότι γενικά, θα είναι προσανατολισμένος προς την εμπορευματική παραγωγή².

Η ελληνική και γενικότερα η ευρωπαϊκή γεωργία έχουν υποστεί σημαντικές μεταβολές στα πλαίσια της Ε.Ε. Με την επιταχυνόμενη τεχνολογική εξέλιξη, αναμένεται παραπέρα ένταση του σκληρού ανταγωνισμού στην παγκόσμια γεωργία και συνεπώς, οι λιγότερο ικανοί κινδυνεύουν να εξαφανιστούν από το χώρο αυτό. Η παραγωγική εξειδίκευση και η εκμηχάνιση παρέχουν τη βάση για

την ανάπτυξη της πολυδραστηριότητας στον αγροτικό χώρο. Η κατάρτιση σε τεχνικά θέματα έχει, κατά το μάλλον ή ήττον, συνοδεύσει τις μεταβολές στο γεωργικό τομέα³. Ο γεωργός του παρελθόντος γνώριζε δύο μόνο παραγωγικά εργαλεία: τη γη⁴ και την εργασία. Ο γεωργός σήμερα πρέπει να κατανοεί το μηχανικό εξοπλισμό και τις βασικές αρχές και εφαρμογές της χημείας, βιολογίας και οικονομίας. Ο σημερινός γεωργός, όπως και κάθε επιχειρηματίας, έχει πρόσβαση στην πίστη και η χρέωση είναι κοινή πλέον πρακτική. Η ενσωμάτωση της εκμετάλλευσης στο ευρύτερο οικονομικό περιβάλλον, ο μακροχρόνιος σχεδιασμός και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελούν επιπρόσθετα πεδία κατάρτισης των γεωργών. Επιπλέον, κάτω από τις σημερινές συνθήκες, οι αγρότες δεν είναι πλέον οι αποκλειστικοί διαχειριστές του αγροτικού χώρου αφού υπάρχουν τόσον οι κυβερνητικές παρεμβάσεις όσο και η επέμβαση του αστικού πληθυσμού (προστασία περιβάλλοντος κ.λπ.). Σηματοδοτείται λοιπόν η ανάγκη συναίνεσης μεταξύ των παραδοσιακών κατοίκων της υπαίθρου και η προετοιμασία ατόμων ικανών να ζήσουν και να εργαστούν μέσα σε ένα σύστημα αλληλοσυσχετίσεων.

Είναι όμως, πλέον, κοινή διαπίστωση ότι οι όποιες προοπτικές ανάπτυξης στο γεωργικό χώρο θα είναι ανεδαφικές εάν δε στηρίζονται τουλάχιστον σε μία κρίσιμη μάζα νέων οι οποίοι θα παραμείνουν στη γεωργία και οι οποίοι έχοντας τα κατάλληλα εφόδια θα είναι δυνατόν να επιβιώσουν σε συνθήκες αυξανόμενου ανταγωνισμού. Προκύπτει συνεπώς, η ανάγκη παροχής βασικών γνώσεων και κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης και ιδιαίτερα στους νέους αγρότες. Η ανάγκη αυτή έχει συνειδητοποιηθεί εδώ και χρόνια σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι πουθενά στην Ευρώπη δεν έχει αναφερθεί αυθόρμητη ζήτηση για εκπαίδευση - κατάρτιση στη γεωργία. Εάν υπάρχει τέτοια ζήτηση, πρόκειται για ένα μάλλον εξαιρετικό φαινόμενο. Η ζήτηση για εκπαίδευση - κατάρτιση έχει παρακινηθεί ή και επιβληθεί (CEDEFOP, 1984) και έλαβε, κυρίως, τη μορφή προγραμμάτων εξωσχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης / κατάρτισης με έμφαση στους νέους γεωργούς τα οποία οδηγούν στα "Πράσινα Πτυχία / Διπλώματα Γεωργών" (Green Certificates). Τα προγράμματα αυτά πραγματοποιούνται από επαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και συνοδεύονται από προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά πακέτα τα οποία συνδυάζουν τα γραπτά υλικά με οπτικοακουστικά βοηθήματα και τα θεωρητικά μαθήματα με εκτεταμένη πρακτική εξάσκηση και / ή μαθητεία, καθώς και την ανάλογη διδακτική μεθοδολογία (βλ. Κεφάλαιο 2).

Στην Ελλάδα, παρά τις πιεστικές ανάγκες εκσυγχρονισμού της γεωργίας και διατήρησης - πύκνωσης του κοινωνικού ιστού της υπαίθρου, δεν υπάρχει

συγκροτημένο πρόγραμμα ολοκληρωμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης / κατάρτισης στους νέους των αγροτικών περιοχών που πρόκειται να εισέλθουν στο γεωργικό επάγγελμα, δεν παρέχεται συστηματικής μορφής επαγγελματική κατάρτιση στους νέους γεωργούς, αλλά κυρίως εκπαιδεύσεις βραχείας διάρκειας. Ολοκληρωμένη γεωργική εκπαίδευση εξωσχολικής μορφής η οποία να οδηγεί σε επαγγελματική κατοχύρωση με την απόκτηση "Διπλώματος Γεωργού" δεν υπάρχει στη χώρα μας.

Η απουσία συστηματικής γεωργικής επαγγελματικής κατάρτισης θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό κενό στην προσπάθεια γεωργικής και γενικότερα αγροτικής ανάπτυξης (Ομάδα Εργασίας Υπ. Γεωργίας, 1983, Παναγιώτου και Κουτσούρης, 1993).

Αντικειμενικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των βασικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τη δημιουργία ενός σχήματος εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης των νέων αγροτών οι οποίοι θα ακολουθήσουν το γεωργικό επάγγελμα στη χώρα μας. Τελικός σκοπός της εργασίας είναι η διαμόρφωση πλαισίου εντός του οποίου θα κινηθεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής γεωργικής πραγματικότητας.

Ο εντοπισμός και η αποσαφήνιση των ως άνω παραγόντων απαιτεί την εξέταση ενός μεγάλου φάσματος θεμάτων σχετικών με το φορέα δημιουργίας - διεξαγωγής του προγράμματος, τη χρονική διάρκειά του, τον τόπο διεξαγωγής του, τον τρόπο διεξαγωγής του, το περιεχόμενό του με την ευρεία έννοια, τους εκπαιδευτές, τις διαδικασίες αξιολόγησης, το ευρύτερο πλαίσιο διεξαγωγής του, ήτοι στον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα του, την ύπαρξη κινήτρων κ.λπ.

Λόγω της φύσεως του σκοπού και της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων παραγόντων η όλη προσέγγιση του προβλήματος κινείται μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο τόσο σε θεωρητικό όσο και εμπειρικό επίπεδο (βλ. Κεφάλαια 4 και 5). Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της έρευνας ακολουθεί τα εξής στάδια:

1. Σύντομη παρουσίαση της γεωργικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε χώρες της Ε.Ε. και ιδιαίτερα της εξωσχολικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, με έμφαση στην Ελλάδα. Στην περίπτωση της χώρας μας παρουσιάζεται σε συντομία τόσο η ιστορική αναδρομή όσο η εξέταση της σύγχρονης εκπαίδευσης - κατάρτισης.

2. Καθορισμός του θεωρητικού πλαισίου το οποίο εστιάζεται στην εξέταση

σημαντικών θεωρητικών τοποθετήσεων οι οποίες σχετίζονται με την ερμηνεία των εξεταζόμενων φαινομένων και το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Συγκεκριμένα εξετάζονται:

α. Εννοιες, προϋποθέσεις και συνέπειες των αναγκών. Η δυνατότητα κριτικής ανίχνευσης της δημιουργίας και έκφρασης των αναγκών οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της μελέτης αποτελεί μία απαραίτητη και σημαντική παράμετρο της όλης ανάλυσης.

β. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα επιμέρους στοιχεία που το συγκροτούν. Στο βαθμό που επιχειρείται η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου πρέπει να εξεταστούν οι βασικές παράμετροι ενός προγράμματος σπουδών με έμφαση στην τεχνική - επαγγελματική φύση του. Ως θεωρητική βάση λαμβάνεται το υπόδειγμα του Kerr (βλ. σελ. 50), και στα πλαίσιά του εξετάζονται τα κάτωθι ζητήματα:

- ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών και η τοποθέτηση και επιλογή των αντικειμενικών διδακτικών σκοπών,
- η συμβολή της φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε ζητήματα σχετιζόμενα με τους επιστημονικούς κλάδους και την παρεχόμενη γνώση στα εκπαιδευτικά προγράμματα,
- η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και
- η συμβολή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας στη διερεύνηση ζητημάτων που συνδέονται με τη διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης στις αίθουσες διδασκαλίας.

3. Μεθοδολογία. Αναπτύσσεται η ανάγκη ολιστικής προσέγγισης των φαινομένων και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τα δεδομένα προέρχονται από δευτερογενείς και κυρίως πρωτογενείς πηγές από έρευνες στο Νομό Φθιώτιδας και έρευνες σε επίπεδο χώρας. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν είναι:

- α. Έρευνα αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων στο Νομό Φθιώτιδας,
- β. Έρευνα Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών στο Νομό Φθιώτιδας,
- γ. Έρευνα νέων αγροτών στο Νομό Φθιώτιδας,
- δ. Έρευνα Προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. σε επίπεδο χώρας και
- ε. Έρευνα Γεωπόνων - εκπαιδευτών σε επίπεδο χώρας.

4. Ανάλυση στοιχείων. Παρουσίαση της ανάλυσης των στοιχείων που προήλθαν από τις παραπάνω έρευνες. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε μονο-, δι- και πολυ-μεταβλητό επίπεδο.

5. Συζήτηση - γενικά συμπεράσματα, όπου συμπυκνώνονται και, στη βάση του θεωρητικού πλαισίου, συζητώνται τα ευρήματα της ανάλυσης στοιχείων. Επίσης

προτείνεται το πλαίσιο λειτουργίας του εξωσχολικού προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης νέων γεωργών.

Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα της μελέτης.

1 Μελέτες στη Γαλλία, Ιταλία και Μ. Βρετανία (CEDEFOP, 1986) έχουν δείξει ότι η επαγγελματική κατάρτιση διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στη δημιουργία, διατήρηση και αναζωογόνηση οικονομικών δραστηριοτήτων.

2 Πολλές μελέτες έχουν δείξει τη θετική σχέση μεταξύ της αποδοχής καινοτομιών και του εκπαιδευτικού επιπέδου των αποδεχόμενων στο γεωργικό χώρο (Lionberger, 1960, Rogers, 1962, Jones, 1965, Παναγιώτου και συν., 1992β). Σε σχέση με την εκπαίδευση έχει αποδειχτεί ότι ο αγροτικός πληθυσμός έχει ένα χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τον αστικό πληθυσμό (βλ. ΕΣΥΕ "Ερευνες Εργατικού Δυμανικού / Απασχολήσεως). Ένα τυπικό άτομο της υπαίθρου έχει αποκτήσει από το σχολείο την εμπειρία ότι η άποψη της μάθησης "μέσα από τα βιβλία" είναι μικρής σημασίας και ότι έγινε γεωργός γιατί τα σχολικά προσόντα δεν είναι σημαντικά για το επάγγελμά του. Σύμφωνα με τον Coombs, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που καλύπτουν τις ανάγκες του αγροτικού πληθυσμού είναι: α) γενική ή βασική εκπαίδευση, β) εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση της οικογένειας, γ) εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση της κοινότητας, και δ) επαγγελματική εκπαίδευση (Todaro, 1985, σ. 351).

3 Η παραδοσιακή μορφή κατάρτισης υπό την επίβλεψη του πατέρα, ή γενικότερα συγγενών, που περιορίζεται στην απόκτηση ενός αριθμού δεξιοτήτων, καθημερινών χειρονακτικών χειρισμών και αντιληπτικής οξυδέρκειας σε σχέση με την καθημερινή επαφή του με την πραγματικότητα δε θεωρείται πλέον επαρκής ως προετοιμασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ενός τομέα που χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές.

4 Παραδοσιακά, η γη στη γεωργία δε θεωρείται ως στοιχείο παραγωγής αλλά ως κληρονομιά που ενίσχυσε και εξακολουθεί να ενισχύει την οικογένεια. Το εργασιακό εργαλείο δεν είναι απλά ένα μέσο επιβίωσης αλλά αντιπροσωπεύει ένα στόχο στον οποίο το άτομο αφιερώνει όλον τον εαυτό του. Η επιτυχία ή αποτυχία με αυτήν την έννοια σημαίνει επιτυχία ή αποτυχία ζωής και όχι απλά επαγγέλματος. Η γεωργική παραγωγή λαμβάνει χώρα σχεδόν αποκλειστικά στη βάση της οικογενειακής εκμετάλλευσης. Στην εκμετάλλευση απασχολούνται σχεδόν πάντα δύο άτομα ενώ άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας βοηθούν αμισθί (συμβοηθούντα μέλη). Η βοήθεια αυτή απαιτείται όχι μόνο από την παραγωγική πλευρά αλλά και εξαιτίας της διαχειριστικής φύσης της εργασίας όπου ο αρχηγός της εκμετάλλευσης είναι ταυτόχρονα διαχειριστής και αγρεργάτης.

ΣΧΗΜΑΤΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Στις χώρες της Ε.Κ. και ιδιαίτερα στη ΒΔ Ευρώπη υπάρχει ποικιλία σχημάτων γεωργικής εκπαίδευσης / κατάρτισης για νέους γεωργούς. Τα προγράμματα αυτά, και ιδιαιτέρως τα προγράμματα κατάρτισης χαρακτηρίζονται από τον πρακτικό χαρακτήρα τους, το καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό και σχήματα κατάρτισης των εκπαιδευτών σε τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα. Στη συνέχεια αναφέρονται τα υπάρχοντα στην Ελλάδα σχήματα και με τη μεγαλύτερη δυνατόν συντομία, στοιχεία των σχημάτων αυτών σε διάφορες χώρες της Ε.Κ.

Γεωργική εκπαίδευση - κατάρτιση στην Ελλάδα

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο¹ ομάδα γεωπόνων υπό την εποπτεία του Β. Μουσούρου συνεργάστηκε με το Αμερικανικό Ίδρυμα Εγγύς Ανατολής με στόχο τη λειτουργία Υπηρεσίας Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά έγιναν επιτυχημένες προσπάθειες εκπαίδευσης του αγροτικού πληθυσμού με εξωσχολικές μεθόδους.

Με βάση την αποκτηθείσα εμπειρία, αμέσως μετά την απελευθέρωση άρχισε το στάδιο της αποδεικτικής εφαρμογής των μεθόδων αυτών και σύντομα ακολούθησε η ψήφιση του ΑΝ 920/1946 για την επαγγελματική γεωργική εκπαίδευση, με το οποίο και καθιερώνεται η εκπαίδευση της αγροτικής νεολαίας. Σύμφωνα με το Νόμο

□ "Δί'αποφάσεων του Υπουργού Γεωργίας, προτάσει των οικείων προϊσταμένων των Γεωργικών Υπηρεσιών δύναται να οργανωθούν στους αγροτικούς δήμους και κοινότητας επαγγελματικά γεωργικά μαθήματα προς παροχήν εις τα τέκνα των αγροτών γεωργοτεχνικών γνώσεων προσαρμοσμένων εις τας γεωργοοικονομικές συνθήκας του τόπου των".

Επιπλέον υπήρχε πρόβλεψη για την ύπαρξη ειδικών γεωπόνων - εκπαιδευτών, αποφοίτων της Ανωτάτης Γεωπονικής Σχολής Αθηνών (Α.Γ.Σ.Α.) και με επιπλέον μετεκπαίδευση (στο εξωτερικό) σε θέματα γεωργικής εκπαίδευσης.

Περαιτέρω, η ανάγκη ανόρθωσης της γεωργικής οικονομίας της χώρας με την ταχύρυθμη ενημέρωση των γεωργών επί των καινοτομιών στην παραγωγή είχε ως αποτέλεσμα την ψήφιση του Ν 1643/1951 με τον οποίο ιδρύεται Δ/ση Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσης στο Υπ. Γεωργίας η οποία στελεχώνεται από 400 γεωπόνους με αρμοδιότητα τη μεταφορά γνώσεων στους γεωργούς. Ο ίδιος νόμος προέβλεπε την εκπαίδευση των γεωργών και της αγροτικής νεολαίας σε θέματα γεωργίας όπως και εκπαίδευση των γυναικών της υπαίθρου σε θέματα αγροτικής

οικιακής οικονομίας. Με το ΒΔ 4 και το ΝΔ 438 προβλέπεται η ίδρυση Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε.). Σκοπός τους είναι η παροχή βραχείας διάρκειας εκπαιδεύσεων τόσο όσον αφορά την τεχνική κατάρτιση των γεωργών και στελεχών όσο και στις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές πλευρές της αγροτικής ζωής. Ας σημειωθεί ότι προβλέπεται επίσης η κάλυψη των δαπανών των εκπαιδευομένων (διαμονή, διατροφή, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κλπ) κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, εντός ή εκτός ΚΕ.Γ.Ε.

Στη δεκαετία του 1950 (1951 - 1960) οι Γεωπόνοι Γεωργικών Εφαρμογών (Γ.Γ.Ε.) απασχολήθηκαν με ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης 25.000 αγροτοπαίδων σε 950 κοινότητες. Μεταξύ των δραστηριοτήτων των γεωπόνων ήταν η σύσταση ομάδων αγροτοπαίδων στη βάση του Ν 920 / 46 και η σταδιακή μετατροπή τους σε αυτοδιοικούμενους Μορφωτικούς Συλλόγους Αγροτοπαίδων (Μ.Σ.Α.Ν.), με παράλληλη δημιουργία αγροτικών βιβλιοθηκών για πραγματοποίηση σε αυτές μορφωτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων των μελών των συλλόγων. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν βραδυνά γεωργικά μαθήματα στο διάστημα Οκτωβρίου - Μαρτίου εκάστου έτους τα οποία συνδυάστηκαν και με επιβλεπόμενα έργα ήτοι την εφαρμογή συγκεκριμένων βελτιώσεων από τους νέους στις πατρικές εκμεταλλεύσεις υπό την επίβλεψη Γ.Γ.Ε, αλλά και με την εκτέλεση ομαδικών δραστηριοτήτων μορφωτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα (ομαδικές καλλιέργειες και εκτροφές, αναδασώσεις, παραστάσεις, αγώνες κ.λπ.). Η τήρηση βιβλίων λογαριασμών συμπεριλαμβανόταν στα επιβλεπόμενα έργα. Επιπλέον, για τη γενικότερη επιμόρφωση των αγροτοπαίδων που παρακολουθούσαν τα γεωργικά μαθήματα, διοργανώθηκαν σειρές μαθημάτων στις κοινότητες με εκπαιδευτές τους κατά τόπους δημοδιδασκάλους. Λειτουργήσαν δε και τα Μεταβατικά Σχολεία σε εθελούσια βάση. Πρόκειται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούσαν δεξιότητες σε τεχνικά θέματα και απευθυνόταν σε αγρότες και αγροτόπαιδες κάτω από την καθοδήγηση έμπειρου τεχνίτη (αμειβόμενου) και την επίβλεψη γεωπόνου².

Μία δεύτερη σειρά δραστηριοτήτων αφορούσαν την εκπαίδευση σχολικού τύπου στα Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία. Μεταξύ αυτών ήταν οι βραχείας διάρκειας (2 - 12 εβδομάδων) εσωτερικές ώρεάν εκπαιδεύσεις, με συμμετοχή 2.000 περίπου αγροτοπαίδων κατ' έτος προερχόμενων από τα εξωσχολικά προγράμματα που ήδη αναφέρθηκαν. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν και τα Σχολεία Γεωργικής Τεχνικής, 3μηνης διάρκειας, με στόχο την εκμάθηση της ξυλουργικής και οικοδομικής³. Τέλος, σχολικού τύπου εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σε 14 Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία (Π.Γ.Σ.)⁴. Η φοίτηση ήταν 9 - 24 μηνών, με εξαίρεση την Αμερικανική Σχολή Θεσσαλονίκης όπου η φοίτηση ήταν 4ετης, και υπολογίζεται ότι τις εκπαιδεύσεις αυτές παρακολουθούσαν περίπου 500 αγροτόπαιδες κατ' έτος, οι

οποίοι επιστρέφοντας στις κοινότητες καταγωγής τους αποτέλεσαν συνεργάτες των γεωπόνων στην προσπάθεια διάδοσης των βελτιωμένων μεθόδων εργασίας. Ας σημειωθεί ότι η ενασχόληση των γεωπόνων με τους αγροτόπαιδες σημείωσε κάμψη από το 1959 λόγω ενασχόλησής τους με ειδικά αναπτυξιακά προγράμματα (π.χ. ορεινής οικονομίας) αλλά και της ενασχόλησής τους με ρυθμιστικές εργασίες.

Η περίοδος αυτή (10ετία του '50) θεωρείται ως η 'περίοδος άνθισης' των Γεωργικών Εφαρμογών και η συμβολή των γεωπόνων στην ανόρθωση της αγροτικής οικονομίας υπήρξε αναμφισβήτητα σημαντική. Οι εκπαιδεύσεις και ενημερώσεις λάμβαναν χώρα κυρίως απογευματινές ώρες και τα προβλήματα της γεωργικής παραγωγής, αν και σοβαρά, δεν ήταν τόσο πολύπλοκα όσο σήμερα, ενώ οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ήταν πολύ διαφορετικές. Οι γεωπόνοι, κατά την περίοδο αυτήν, είχαν ως αποκλειστική σχεδόν απασχόληση την ενημέρωση και εκπαίδευση του γεωργικού πληθυσμού (Γαλάνης, 1988, σ. 127, Παναγιώτου, 1988, σ. 179).

Κατά την επόμενη 5ετία (1961 - 1965) το πρόγραμμα εξωσχολικής εκπαίδευσης αγροτοπαίδων σημείωσε σοβαρή κάμψη τόσο λόγω της αγροτικής εξόδου όσο και λόγω της αυξημένης ενασχόλησης των γεωπόνων με ρυθμιστικές εργασίες. Συνεχίστηκαν όμως οι εκπαιδεύσεις μικρής διάρκειας στα 21 - για πρώτη φορά λειτουργήσαντα - ΚΕ.Γ.Ε. και τα Π.Γ.Σ. Ιδιαίτερη προσοχή δινόταν στην προσαρμογή των εκπαιδεύσεων αυτών, τόσο από πλευράς θεματικής όσο και από πλευράς διάρκειας στις ανάγκες των γεωργών και κυρίως των ενηλίκων. Κατά την επόμενη διετία (1966 - 67) εκτός των πολιτιστικών και ψυχαγωγικών κυρίως δραστηριοτήτων των Μορφωτικών Συλλόγων τα προγράμματα εκπαίδευσης κατευθύνονται προς ενήλικους αγρότες.

Κατά την περίοδο αυτήν τα προβλήματα του γεωργικού χώρου αλλάζουν αλλά η Υπηρεσία δε μπορεί να παρακολουθήσει τις αλλαγές αυτές, ενώ σταδιακά ο ρόλος των γεωπόνων απομακρύνεται από το εκπαιδευτικό λειτούργημα και ο θεσμός αρχίζει να υποβαθμίζεται. Κατά την περίοδο αυτή, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕ.Γ.Ε. παρουσιάζει σοβαρές ατέλειες. Ο Προϊστάμενος του ΚΕ.Γ.Ε. αποτελεί κεντρικό πρόσωπο της λειτουργίας του θεσμού εμπλεκόμενος σε πλειάδα διαδικασιών (οργάνωση και εποπτεία των εκπαιδεύσεων, επαφές με ειδικούς και γεωπόνους Γεωργικών Εφαρμογών για την πραγματοποίηση των εκπαιδεύσεων, διεκδίκηση κονδυλίων για τη λειτουργία του ΚΕ.Γ.Ε, τήρηση λογιστικών κ.λπ.) γεγονός που σηματοδοτεί το 'εύθραστο' της οργάνωσης και λειτουργίας του.

Επίσης από την περίοδο αυτή πραγματοποιείται σταδιακά μια αλλαγή και ως προς

τη συμβολή της εκπαίδευσης στη γεωργική ανάπτυξη. Η γεωργική εκπαίδευση προσεγγίζει τα τεχνικά όριά της και χάνει τον πρωτεύοντα ρόλο της αφού οι ανάγκες πληροφόρησης αφορούν σε θέματα τα οποία δε συνεπάγονται άμεσα ορατά αποτελέσματα' και υπερβαίνουν τον αυστηρά τεχνικό χαρακτήρα των παρεμβάσεων της προηγούμενης περιόδου. Τέλος, εμφανίζεται μία τελετουργική πρακτική ως αποτέλεσμα της ιδιότυπης αυτονομίας του ΚΕ.Γ.Ε. και της ταυτόχρονης ολοκληρωτικής του οικονομικής εξάρτησης από τη Δ/νση Γεωργίας⁵. Η διαδικασία αυτή μετατρέπεται σε αυτοσκοπό (π.χ. αποτίμηση στη βάση του αριθμού των εκπαιδευομένων και όχι των αναγκών των γεωργών και του προσφερόμενου προγράμματος) και έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της προσαρμογής της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε επίκαιρες εξελίξεις. Στη δε επόμενη περίοδο μέχρι τη μεταπολίτευση ο θεσμός σχεδόν καταρρέει.

Με το ΝΔ 438 / 1974 επανεπιβεβαιώνεται ο σκοπός των ΚΕ.Γ.Ε. ως κάτωθι:

α) Η οργάνωση και παροχή βραχείας διάρκειας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως και εθνικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και ηθικής διδασκαλίας εις γεωργούς, κτηνοτρόφους, δασεργάτας, αλιείς, γεωργαλιείς και αλιεργάτας, και τους εν γένει ασχολούμενους με την επεξεργασίαν και αξιοποίησιν των πάσης φύσεως γεωργικών προϊόντων ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, επί τω τέλει όπως καταστούν ούτοι ικανοί διά την εφαρμογήν βελτιωμένων μεθόδων εργασίας εις τους αντίστοιχους τομείς απασχολήσεώς των και αποκτήσουν γενικήν επιμόρφωσιν.

β) Η οργάνωση και παροχή βραχείας διάρκειας εκπαίδευσης εις τους πάσης φύσεως φορείς αναπτύξεως της γεωργίας, κτηνοτροφίας, δασοπονίας, αλιείας, αγροτικής οικιακής οικονομίας και του αγροτικού εν γένει περιβάλλοντος, επί τω τέλει της δημιουργίας τεχνικών και συνεταιριστικών στελεχών, ως και στελεχών κοινοτικής αναπτύξεως, ίνα ταύτα, διά της αποκτήσεως νέων γνώσεων, καταστούν ικανά να συμβάλλουν εις την τεχνικοοικονομικήν ανάπτυξιν της υπαίθρου και εις την εθνικήν, πολιτιστικήν, κοινωνικήν και ηθικήν διαπαιδαγώγησιν των αγροτικών πληθυσμών.

γ) Η οργάνωση και παροχή ταχυρύθμου εκπαίδευσης εις υπαλλήλους του Δημοσίου ή ΝΠΔΔ ή μελών συνεταιριστικών ή άλλων τοπικών οργανώσεων, τη αιτήσει των προϊσταμένων των υπηρεσιών ή των εκπροσώπων των οργανώσεων, επί τω τέλει όπως καταστούν ικανοί να συμβάλλουν αποτελεσματικώς εις την επιτυχίαν των κατά τας προηγουμένας περιπτώσεις σκοπών.

δ) Η συμπλήρωσις της κατά τας προηγουμένας περιπτώσεις α και β εκπαίδευσης διά της εφαρμογής προγράμματος μαθητείας εις γεωργικάς,

δασικάς, κτηνοτροφικάς και αλιευτικάς εκμεταλλεύσεις οιασδήποτε μορφής, ως και εις εκμεταλλεύσεις επεξεργασίας των πάσης φύσεως γεωργικών, δασικών, κτηνοτροφικών και αλιευτικών προϊόντων, εν συνδυασμῷ με την φοίτησιν και παρακολούθησιν ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος εις τα εκάστοτε εν λειτουργία γεωργικά σχολεία και ΚΕ.Γ.Ε.

Στο αυτό ΝΔ προσδιορίζεται ότι ο πάγιος εξοπλισμός των ΚΕ.Γ.Ε. επιβαρύνει τον Προϋπολογισμό Δημοσίων Επενδύσεων ενώ οι τρέχουσες δαπάνες (συμπεριλαμβανομένων των εξόδων διατροφής, διαμονής κ.λπ. των εκπαιδευομένων) βαρύνουν τις πιστώσεις της Υπηρεσίας Γεωργίας της Νομαρχίας. Επιπλέον ορίζεται ότι τα Γεωργικά Σχολεία και Σχολές είναι δυνατόν, αξιοποιώντας τις εγκαταστάσεις τους για βραχείας διάρκειας εκπαιδεύσεις, να λειτουργούν και ως ΚΕ.Γ.Ε.

Το 1976 καθορίζονται λεπτομερώς οι αρμοδιότητες του Προϊσταμένου ΚΕ.Γ.Ε. καθώς και του βοηθού προϊσταμένου και της υπαλλήλου Αγροτικής Οικιακής Οικονομίας. Τα καθήκοντά τους είναι τόσο διοικητικά όσο και εκπαιδευτικά ενώ προβλέπεται και η ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού⁶. Το 1978 καθορίζεται ότι τα ΚΕ.Γ.Ε. υπάγονται απ' ευθείας στο Διευθυντή Γεωργίας ο οποίος υπογράφει τη σχετική αλληλογραφία μετά από εισήγηση του Προϊσταμένου ΚΕ.Γ.Ε. Ο Προϊστάμενος έχει υποχρέωση να συνεργαστεί με όλους τους ενδιαφερόμενους (Δ/νση Γεωργίας, τοπικοί Γεωπόνοι Γεωργικής Ανάπτυξης, λοιπές Υπηρεσίες και Οργανισμοί, ΑΤΕ, Συνεταιρισμοί κ.λπ.) για τη σύνταξη του προγράμματος εκπαιδεύσεων, την εξεύρεση εκπαιδευομένων και την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος⁷. Κατά την περίοδο 1974 - 1980 γίνεται μια προσπάθεια διακανονισμού του ατελούς πλαισίου λειτουργίας του ΚΕ.Γ.Ε. χωρίς όμως να τροποποιηθεί η σχέση ΚΕ.Γ.Ε και Δ/νσης Γεωργίας και άρα να απεμπλακεί από την τυπική (τελετουργική) οργανωτική πρακτική της. Επίσης τα αντικείμενα εκπαίδευσης παραμένουν σε στενά τεχνικά πλαίσια περιορίζοντας έτσι τις πολιτικής και οικονομικής σημασίας παρεμβάσεις της Υπηρεσίας.

Μέχρι την ένταξη στην ΕΟΚ (1. 1. 1981) γίνονται προσπάθειες αναβίωσης του θεσμού των Γεωργικών Εφαρμογών αλλά η μετατροπή του γεωπόνου σε διοικητικό υπάλληλο τον στερεί από την ιδιότητα του Τεχνικοοικονομικού Συμβούλου και μειώνει την επαφή του με τους γεωργούς (Γαλάνης, 1988, σ. 129).

Με υπουργικές αποφάσεις⁸ επανακαθορίζεται ο ρόλος και ο τρόπος κατανομής των πιστώσεων μεταξύ των προγραμμάτων των Δ/νσεων α) Γεωργικών Εφαρμογών, β) Γεωργικής Εκπαίδευσης και Πληροφοριών και γ) Αγροτικής Οικιακής

Οικονομίας⁹. Οι πραγματοποιούμενες βραχυχρόνιες εκπαιδεύσεις εντάσσονται στη Δ/ση Γεωργικής Εκπαίδευσης και Πληροφοριών. Επίσης προβλέπεται η καταβολή οδοιπορικών εξόδων και ημερησίων αποζημιώσεων του μετακινούμενου για την εκτέλεση των παραπάνω προγραμμάτων προσωπικού, ενώ προβλέπεται και ωριαία αμοιβή για τους διδάσκοντες δημόσιους υπάλληλους εφ' όσον ασχολούνται πλέον των καθηκόντων τους και των ωρών εργασίας και μετά από έγκριση του Υπ. Οικονομικών (το οποίο όμως δεν εφαρμόστηκε).

Με την ένταξη της χώρας στην Ε.Ο.Κ. (1981) άρχισε η εφαρμογή προγραμμάτων με ενίσχυση των κοινοτικών ταμείων (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - Ε.Κ.Τ. / ΕΣΦ και Ευρωπαϊκό Γεωργικό Ταμείο Προσανατολισμού και Εγγυήσεων - Ε.Γ.Τ.Π.Ε. / FEOGA). Καταρχήν εφαρμόστηκαν Προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, διάρκειας τουλάχιστον 100 ωρών με επιχορήγηση 65% από το ΕΚΤ. Στόχος ήταν η παροχή πρόσθετων επαγγελματικών γνώσεων που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν εργασία σε περιόδους εργασιακής ύφεσης (π.χ. συντηρητές γεωργικών μηχανημάτων, κλαδευτές, εργάτες στη συσκευασία και τυποποίηση γεωργικών προϊόντων, ρυτινοσυλλέκτες, μελισσοκόμοι κ.λπ. καθώς και ράψιμο, κέντημα κ.λπ.).

Το 1983 η ελάχιστη διάρκεια εκπαίδευσης καθορίστηκε σε 150 ώρες και σύμφωνα με το Υπ. Γεωργίας¹⁰ οι εκπαιδεύσεις του Ε.Κ.Τ. έχουν ως σκοπό την παροχή συμπληρωματικών εφοδίων σε μέλη αγροτικών οικογενειών που δεν καλύπτουν ημερομίσθιο σε όλην τη διάρκεια του έτους. Κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να παρακολουθήσει ένα μόνο πρόγραμμα κατ' έτος και να λάβει την προβλεπόμενη αποζημίωση.

Το 1985 καθορίζονται οι αρμοδιότητες του υπαλληλικού προσωπικού των ΚΕ.Γ.Ε., το οποίο κατατάσσεται σε δύο κατηγορίες: Προσωπικό ΑΡ (Τεχνολόγοι απόφοιτοι ΚΑΤΕΕ ή ΤΕΙ) και Προσωπικό βοηθητικό - εργατοτεχνικό με σύμβαση αορίστου χρόνου¹¹. Εξ άλλου, λόγω των δυσχερειών εξεύρεσης των κατάλληλων εκπαιδευτών καλούνται όλες οι υπηρεσίες και οργανισμοί που δρουν στον αγροτικό τομέα να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια με εξειδικευμένα κατά περίπτωση στελέχη τους και με την αποφυγή περιττών γραφειοκρατικών διαδικασιών¹². Τέλος, αναφέρεται ότι τα προσφερόμενα προγράμματα αποβλέπουν σε ισόρροπη ανάπτυξη του αγροτικού πληθυσμού και άρα, πέραν του εκσυγχρονισμού της πρωτογενούς παραγωγής αποβλέπουν και στους τομείς εμπορίας, μεταποίησης, τυποποίησης και συσκευασίας, αλλά και την προετοιμασία των παραγωγών για την ανάπτυξη συλλογικών δράσεων μέσω των συνεταιρισμών¹³. Επισημαίνεται δε, η αναγκαιότητα εντατικοποίησης των

εκπαιδεύσεων ιδιαίτερα στα πλαίσια του 5ετους σχεδίου αγροτικής ανάπτυξης και των Μεσογειακών Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων (Μ.Ο.Π.) και περιορισμός άλλων δραστηριοτήτων που παρακωλύουν το στόχο αυτό.

Το 1986, στη βάση του Κανονισμού 797 / 85 / ΕΟΚ άρχισε η εφαρμογή προγραμμάτων για την προσαρμογή της επαγγελματικής κατάρτισης στις ανάγκες της σύγχρονης γεωργίας. Ο Κανονισμός περιλαμβάνει ειδικές ρυθμίσεις για τους νέους αγρότες οι οποίες αποβλέπουν στην παρακίνηση και διευκόλυνση των νέων (έως 40 ετών) όπως εγκατασταθούν και επενδύσουν στη γεωργία. Παράλληλα προβλέπεται η βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας των νέων γεωργών με εκπαιδεύσεις 300 ωρών στα ΚΕ.Γ.Ε. 14.

Το 1989 επαναπροσδιορίζονται οι επιλέξιμες δαπάνες λειτουργίας των ΚΕ.Γ.Ε¹⁵. Επίσης η ημερήσια αποζημίωση των εκπαιδευόμενων καθορίζεται σε 1.000 δρχ ανά εργάσιμη εκπαιδευτική ημέρα η οποία παρέχεται από 1 - 7 - 89 μόνο σε χαρακτηριζόμενους ως κατά κύριο επάγγελμα αγρότες ή μέλη των οικογενειών τους και αφού έχουν συμπληρώσει το 80% των συνολικών ημερών της προβλεπόμενης διάρκειας της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι όλα τα προγράμματα ανεξαρτήτως χαρακτηρισμού τους (ΕΚΤ, 797 / 85 / ΕΟΚ, ΜΟΠ) και σύμφωνα με το συντονιστικό Κανονισμό 2052 / 88 / ΕΟΚ πρέπει να έχουν ελάχιστη διάρκεια 150 ημερών ή 22 εργάσιμων ημερών και εντάσσονται σε ενιαίο πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το ΕΚΤ. Κατόπιν τούτου όλες οι δαπάνες των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των ΚΕ.Γ.Ε. και των ενεργειών ενημέρωσης των αγροτών χρηματοδοτούνται από τον τακτικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Γεωργίας και επιδοτούνται απολογιστικά από το Ε.Κ.Τ. σε ποσοστό 55 - 75%

Ακόμη, ορίζεται η 'μαθητεία' ως η πλήρης απασχόληση των εκπαιδευόμενων σε φυσικά ή νομικά πρόσωπα που ασκούν δραστηριότητες στον αγροτικό χώρο. Οι εργοδότες οφείλουν να συνάψουν, κατά το μέγιστο βμηναιο, συμβόλαιο εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου και το Υπουργείο Γεωργίας συμμετέχει με 1.000 δρχ . κατ' άτομο ανά ημέρα στις νόμιμα βεβαιωμένες αποδοχές των εργαζομένων. Τέλος, ορίζεται ως 'πρακτική εξάσκηση' η μερική, μέχρις 6 ωρών, απασχόληση εκπαιδευθέντων σε εγκαταστάσεις υπηρεσιών - φορέων - συνεταιρισμών όπου είναι ευχερής η παρακολούθησή τους από γεωτεχνικούς και υπαλλήλους Α.Ο.Ο. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο συνδυάζεται με συγκεκριμένες εργασίες, παραδίδουν ημερολόγιο εργασιών και λαμβάνουν ημερήσια αποζημίωση 1.000 δρχ. Το αυτό προβλέπεται και για τα Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία. Τέλος, συνιστάται όπως δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή στα προγράμματα νέων 15 - 25 ετών και ιδίως στα προγράμματα

μαθητείας και πρακτικής άσκησης όπου δεν πρέπει να υπολείπονται του 50% των συμμετεχόντων.

Το 1990 (Π.Δ. 92, ΦΕΚ 46 της 2 - 4 - 90) η Αβερώφειος Πρακτική Γεωργική Σχολή Λάρισας και το ΚΕ.Γ.Ε. Νεμέας μετατρέπονται σε Τ.Ε.Σ. δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εκπαίδευση 2ετούς διάρκειας (3 τριμήνων κατ' έτος)¹⁶. Επίσης το 1991 (ΠΔ 317) μετατρέπεται σε ΤΕΣ η Σχολή Συγγρού.

Το 1991 επισημαίνεται εκ νέου ότι όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται αποκλειστικά με συνδρομή του ΕΚΤ και της ειδικής γραμμής 551¹⁷. Επισημαίνεται δε ότι προτεραιότητα υλοποίησης έχουν τα εκπαιδευτικά που διοργανώνονται με σκοπό να εξυπηρετήσουν αγρότες και αγρότισσες που υποβάλλουν Σχέδια Βελτίωσης σε εφαρμογή του Κανονισμού 797 / 85 / ΕΟΚ και αντίστοιχα για αγροτουριστικές ή βιοτεχνικές δραστηριότητες^{18 19}. Συνοπτικά, κατά την περίοδο 1981 - 1991 η λειτουργία του ΚΕ.Γ.Ε. εξαρτάται σε αύξοντα βαθμό από τη χρηματοδότηση του Ε.Κ.Τ. και διασυνδέεται κυρίως με τη διαδικασία εφαρμογής του Κανονισμού 797 / 85 / ΕΚ. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, η γεωργική εκπαίδευση είναι μεν υποχρεωτική αλλά ταυτόχρονα και δευτερεύουσας σημασίας στην αναπτυξιακή διαδικασία. Το τεχνικό περιεχόμενό της, κατά το πλείστον, διατηρείται, όπως άλλωστε και ο ρόλος του Προϊστάμενου ο οποίος όμως έχει πλέον ένα νέο κέντρο αναφοράς: το Ε.Κ.Τ, με αποτέλεσμα την αναπροσαρμογή της τυπικής πρακτικής²⁰. Συνολικά όμως η γεωργική εκπαίδευση είναι μάλλον αποσπασματικού και ενημερωτικού χαρακτήρα και αποτελεί μια ευκαιρία για τη λύση συγκεκριμένων ερωτημάτων των εκπαιδευομένων.

Σήμερα, κύριος φορέας της εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης στη χώρα μας είναι η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών, η οποία ανήκει στη Γενική Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και Έρευνας του Υπουργείου Γεωργίας²¹. Συνοπτικά, η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών έχει ως κύρια αρμοδιότητα την ενημέρωση και πληροφόρηση του αγροτικού πληθυσμού αλλά και το συντονισμό της εφαρμογής όλων των προγραμμάτων που στοχεύουν στην κατά γενική ομολογία ανάπτυξη του αγροτικού χώρου.

Το Υπουργείο Γεωργίας διαθέτει ένα ικανοποιητικό δίκτυο εκπαιδευτικών κέντρων (ΚΕ.Γ.Ε.), αποτελούμενο από 47 Νομαρχιακά, 12 επικουρικά ΚΕ.Γ.Ε. και 7 Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία (Π.Γ.Σ.). Σημειώνεται ότι το 1990 λειτούργησαν 52 ΚΕ.Γ.Ε, έναντι 43 το 1981. Επίσης διαθέτει 4 Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.), 2ετους φοίτησης εξειδικευμένης κατεύθυνσης (Αβερώφειος Λάρισας, Συγγρού Αμαρουσίου, Ιωαννίνων και Νεμέας η οποία όμως δε λειτουργεί)^{22 23}.

Επιχορηγείται επίσης η πρακτική εξάσκηση στη Γεωργική και Βιομηχανική (Αμερικανική) Σχολή Θεσσαλονίκης, η οποία εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας.

Σήμερα, με κύριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις αναφερόμενες στην υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων (στα ΚΕΓΕ) από γεωργούς οι οποίοι συμμετέχουν στον Κανονισμό 2328 / 91 / ΕΟΚ²⁴ (τέως 797/85 ΕΟΚ) και τα Προγράμματα Ανάπτυξης Πολυδραστηριοτήτων, δεν παρέχεται συστηματικής μορφής επαγγελματική κατάρτιση και ιδιαίτερα στους νέους γεωργούς, η οποία να οδηγεί στην απόκτηση "Διπλώματος Γεωργού", αλλά κατάρτιση διάρκειας 150 - 300 ωρών, ή οποία οδηγεί στην απόκτηση "Βεβαίωσης παρακολούθησης" χωρίς τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Πιο αναλυτικά, τα επιδοτούμενα αυτά προγράμματα είναι:

- * εισαγωγή στο γεωργικό επάγγελμα, διάρκειας 150 ωρών για νέους αγρότες που έχουν υποβάλλει αίτηση πρώτης εγκατάστασης στη γεωργία (Κ 2328 / 91 / ΕΟΚ) - συν άλλες 150 ώρες όπως το επόμενο θέμα:
- * ειδίκευση στο αντικείμενο κύριας απασχόλησης στον αγροτικό τομέα, διάρκειας 150 ωρών για αγρότες - στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι γεωργοί οι οποίοι υποβάλλουν Σχέδιο Βελτίωσης (Κ. 2328 / 91 / ΕΟΚ),
- * επαγγελματική κατάρτιση γεωργοτεχνιτών, διάρκειας 4 μηνών έως 2 ετών σε ΠΓΣ - ΤΕΣ,
- * επαγγελματική κατάρτιση αγροτοεργατών / εργατριών, διάρκειας 150 ωρών και
- * επαγγελματική κατάρτιση σε θέματα παραδοσιακής παραγωγικής πρακτικής και αγροτικής οικιακής οικονομίας, διάρκειας 100 - 150 ωρών²⁵.

Παράλληλα, πραγματοποιούνται ταχύρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης - ενημέρωσης (1 - 5 ημερών) καθώς και πολιτιστικές εκδηλώσεις, με ελεύθερη συμμετοχή, ενώ λειτουργούν και δανειστικές βιβλιοθήκες.

Τέλος, εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον αγροτικό χώρο έχουν και άλλοι φορείς όπως: ΝΕΛΕ, ΠΑΣΕΓΕΣ, ΑΤΕ, ΕΛΚΕΠΑ, ΟΑΕΔ, ΕΟΜΜΕΧ, ΓΓ Νέας Γενιάς και ΟΠΕ. Οι ΝΕΛΕ είχαν σημαντική χρηματοδότηση και δραστηριότητα στην εκπαίδευση σε γεωργοκτηνοτροφικά θέματα στην περίοδο 1982 - 88, ενώ η ΠΑΣΕΓΕΣ διοργανώνει εκπαιδεύσεις συνεταιριστικών στελεχών στα εκπαιδευτικά της κέντρα (Ηράκλειο, Θεσσαλονίκη, Αθήνα) ακολουθώντας εναλασσόμενη εκπαίδευση, αλλά και κατά τόπους συνεταιριστικά μαθήματα για τα αιρετά μέλη των συνεταιριστικών οργανώσεων (Πάνος, 1988). Η ΑΤΕ προσφέρει υψηλού επιπέδου εκπαιδεύσεις σε θέματα όπως θερμοκήπια, υδατοκαλλιέργειες, βιοτεχνολογία και ενσταυλισμένη κτηνοτροφία, οι οποίες συνήθως

πραγματοποιούνται στο άρτια εξοπλισμένο Εκπαιδευτικό Κέντρο της (Καστρί Αθηνών) και απευθύνονται κυρίως στους νέους επενδυτές της. Ταυτόχρονα, κατάρτιση προσέφερε και μία ομάδα φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης οι εκπαιδεύσεις όμως των οποίων δε θεωρείται ότι διασφαλίζουν τις προϋποθέσεις οι οποίες απαιτούνται σύμφωνα με τους Κανονισμούς της Ε.Κ, με εξαίρεση εκπαιδεύσεις οι οποίες συνδιοργανώθηκαν με τις Δ/νσεις Γεωργίας.

Η σχολική εκπαίδευση ανήκει στην ευθύνη του Υπ. Παιδείας και παρέχεται στα Τεχνικά - Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.), τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.), τριετούς φοίτησης, και στις Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.), διετούς φοίτησης.

Τα Τ.Ε.Λ. ιδρύθηκαν το 1977 και είναι 3ετους διάρκειας (ή και 4ετους στην περίπτωση του νυκτερινού). Το πρώτο έτος σπουδών είναι κοινό για όλους τους μαθητές. Ταυτόχρονα με τα άλλα μαθήματα γενικής παιδείας διδάσκεται και το μάθημα "Γεωργία και Ανάπτυξη" (2 ώρες εβδομαδιαία). Στο δεύτερο έτος παρέχεται εκπαίδευση σε θέματα τόσο γενικής παιδείας (13 ώρες εβδομαδιαία) όσο και ειδικών αντικειμένων αναλόγως του τομέα επιλογής των μαθητών (15 ώρες εβδομαδιαία). Τέλος, στο τρίτο έτος οι μαθητές κατανέμονται σε τμήματα όπου διδάσκονται ένα κοινό κορμό γενικών μαθημάτων (13 ώρες εβδομαδιαία) και τα μαθήματα ειδικότητας (21 ώρες εβδομαδιαία). Η πρακτική εξάσκηση πραγματοποιείται είτε στο ΤΕΛ είτε σε ειδικά ΣΕΚ (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα)²⁶.

Τα Ε.Π.Λ. ιδρύθηκαν το 1985 και είναι 3ετους διάρκειας. Το πρόγραμμά τους σε σχέση με το ΤΕΛ θεωρείται περισσότερο σύγχρονο και περιλαμβάνει μεγαλύτερο εύρος μαθημάτων γενικής παιδείας. Το πρώτο έτος είναι κοινό και διδάσκεται το κατ' επιλογή μάθημα "Γεωργία και Ανάπτυξη". Στο δεύτερο έτος περιλαμβάνονται μαθήματα γενικής παιδείας (16 ώρες εβδομαδιαία), επιλεγόμενα μαθήματα (2 ώρες εβδομαδιαία) και ειδικά μαθήματα (16 ώρες εβδομαδιαία). Τα ειδικά μαθήματα αποτελούν τον κύκλο σπουδών μεταξύ των οποίων και ο "Χημικής Τεχνολογίας και Τεχνολογίας Πρωτογενούς Παραγωγής". Τέλος, στο τρίτο έτος οι κύκλοι υποδιαιρούνται σε κλάδους μεταξύ των οποίων και ο κλάδος "Γεωπονίας". Επιπλέον, εφόσον το επιθυμούν οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν ένα τέταρτο έτος επιπλέον εξειδίκευσης χωρίς μαθήματα γενικής παιδείας²⁷.

Οι απόφοιτοι ΤΕΛ ή ΕΠΛ μπορούν να συνεχίσουν μετά από τις απαραίτητες γενικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφού έχουν εγγραφεί στο τρίτο

έτος σε μία από τις 4 ειδικές δέσμες μαθημάτων, ενώ ένα ποσοστό 25% μπορεί να εισαχθεί στα ΤΕΙ άνευ εξετάσεων. Υπάρχει όμως πρόβλεψη κατάργησης του ειδικού αυτού ποσοστού.

Οι Τ.Ε.Σ. ιδρύθηκαν το 1977 και η φοίτηση είναι 2ετής. Στο πρόγραμμα διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας εκ των οποίων το ήμισυ (12 ώρες εβδομαδιαία) αφιερώνεται σε εργαστηριακές ασκήσεις. Οι ασκήσεις αυτές πραγματοποιούνται σε ειδικά εξοπλισμένους χώρους υπό την επίβλεψη ειδικού προσωπικού²⁸.

Υπάρχουν 95 Τ.Ε.Λ. με γεωτεχνικό τομέα και 12 Ε.Π.Λ. με κλάδους γεωπονίας. Οι μαθητές του γεωτεχνικού τομέα των Τ.Ε.Λ. αποτελούσαν το 1990 ποσοστό 13,02% όλων των μαθητών Τ.Ε.Λ. (έναντι 16,01% το 1986). Κατά το ίδιο έτος οι μαθητές των Τ.Ε.Λ. αποτελούσαν ποσοστό 22% του συνόλου των μαθητών όλων των τύπων Λυκείων και Τ.Ε.Σ. Αντίστοιχα ο αριθμός των μαθητών σε κλάδο γεωπονίας αντιστοιχεί το 1990 σε ποσοστό 2,48% του συνόλου των μαθητών στα Ε.Π.Λ. (έναντι 2,94% το 1987). Τα Ε.Π.Λ. αντιπροσωπεύουν κατά το ίδιο έτος το 5% του συνόλου των μαθητών σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τα κύρια προβλήματα αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι: η έλλειψη διδακτικού υλικού, η ανεπάρκεια ειδικού προσωπικού, τα μη ολοκληρωμένα και προσαρμοσμένα στη Ελληνική πραγματικότητα προγράμματα σπουδών, το χαμηλό γόητρο των μαθητών και η μη κατοχύρωση των ειδικοτήτων στην αγορά εργασίας. Επίσης, η πλειοψηφία των απόφοιτων δεν εργάζεται σε εργασίες σχετικές με την ειδικότητά τους ενώ ελάχιστοι είναι οι νέοι που επιστρέφουν στη γεωργία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1990).

Γεωργική εκπαίδευση - κατάρτιση σε χώρες της Ε.Ε.

Στη συνέχεια αναφέρονται εν συντομία τα πιο σημαντικά - κατά την άποψή μας - συστήματα γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης σε χώρες της Ε.Ε. Τα κύρια στοιχεία των προγραμμάτων αυτών είναι, παρά την ποικιλία τους και τη διαφορετική διάρκειά τους (συνήθως 2 - 3 έτη), η καλά σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία με έμφαση στην πρακτική εξάσκηση και μαθητεία, η ανάπτυξη του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτών σε τεχνικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εκπαίδευση - κατάρτιση στα πλαίσια των σχημάτων αυτών αποτελεί προϋπόθεση αναγνώρισης του εκπαιδευθέντος ως επαγγελματία γεωργού και της δυνατότητάς του να επωφεληθεί από τα υπάρχοντα σχήματα ενίσχυσης (δάνεια με χαμηλό επιτόκιο, ένταξη σε προγράμματα

εκσυγχρονισμού, επίδομα πρώτης εγκατάστασης, φοροαπαλλαγή για κάποιο χρονικό διάστημα μετά την εγκατάσταση κ.λπ.).

Στα πλαίσια αυτά, η σύγχρονη εκπαίδευση - κατάρτιση στη γεωργία παρουσιάζει γενικά τις παρακάτω επιδιώξεις:

* Προσπάθεια αύξησης των κερδών των εκμεταλλεύσεων μέσω του εκσυγχρονισμού τους. Με αυτήν την έννοια, η παροχή κατάρτισης αφορά στις καλλιεργητικές μεθόδους, τις βασικές χημικές και βιολογικές διαδικασίες, και μηχανικές δεξιότητες.

* Προσπάθεια κατανόησης και ομογενοποίησης της προσέγγισης της γεωργίας, δηλ. προσανατολισμός του γεωργού στη διαμόρφωση της εκμετάλλευσης σε σύμπλευση με τις επιχειρήσεις στους άλλους τομείς της οικονομίας. Στην περίπτωση αυτή η κατάρτιση αφορά σε θέματα διαχείρισης.

* Προσπάθεια ολοκλήρωσης / ενσωμάτωσης της εκμετάλλευσης στην ανάπτυξη τοπικών αναπτυξιακών δραστηριοτήτων και παροχής απασχόλησης, δηλ. ανάδυσης της γεωργίας σε κινητήριο μοχλό της τοπικής οικονομίας. Η κατάρτιση αφορά στην παρακίνηση προς νέες ιδέες.

Κατωτέρω θα αναφερθούν με συντομία τα συστήματα των χωρών Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ιρλανδία, Μ. Βρετανία, και Ολλανδία²⁹.

Γαλλία

Υπάρχει ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι μαθητές που συμπληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε ηλικία 14 ετών, μπορούν να επιλέξουν μεταξύ των υπάρχοντων δύο βραχυχρόνιων κύκλων εκπαίδευσης. Και οι δύο κύκλοι συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους σημαντικές γνώσεις γενικού χαρακτήρα και είναι : α) ο 2ετής κύκλος C.A.P.A (Certificat d' Aptitude Professionnelle Agricole) που απευθύνεται σε εξειδικευμένους τεχνίτες και β) ο 2ετής κύκλος B.E.P.A (Brevet d' Etudes Professionnelle Agricole) που αποτελεί την ελάχιστη προϋπόθεση για την απασχόληση του νέου ως γεωργού σε εκμετάλλευση. Οι εκπαιδεύσεις πραγματοποιούνται σε γεωργικά κολλέγια, είναι κυρίως πρακτικού χαρακτήρα και οι νέοι αποφοιτούν σε ηλικία 17 - 18 ετών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ιδιωτικού χαρακτήρα, αλλά κρατικά επιδοτούμενος, Maison Familiale, ο οποίος λειτουργεί με το σύστημα Alternance ("εναλλαγή") (1 εβδομάδα στο σχολείο, 2 εβδομάδες στον αγρό).

Υπάρχει επίσης ο μεγάλος εκπαιδευτικός κύκλος που οδηγεί στο αποδεικτικό B.T.A (Brevet de Techicien Agricole) ο οποίος απονέμεται από γεωργικά Λύκεια

στην ηλικία των 18 ετών. Οι κατέχοντες τον τίτλο αυτό μπορούν να εργαστούν σε τεχνικού τύπου εργασίες.

Η κατάρτιση των νέων στη γεωργία επιδιώκεται μέσω 3ετούς μαθητείας, η οποία κατά τα 2/3 αφορά σε πρακτική εξάσκηση / απασχόληση και κατά το 1/3 εκπαίδευση στα κέντρα C.F.A (Centre de Formation d' Apprentis). Οι επιτυγχόντες παίρνουν το αποδεικτικό C.A.A. (Certificat d' Aptitude Agricole) ή το C.A.P.A. αναλόγως της κατεύθυνσης που ακολουθούν.

Οι εκπαιδευτές σε όλα τα επίπεδα οφείλουν πέραν των αντίστοιχων τεχνικών γνώσεων να έχουν και παιδαγωγικές γνώσεις οι οποίες παρέχονται από τα παραρτήματα των I.N.P.S.A (Institute National de Promotion Supérieur Agricole) - το οποίο παράγει και το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, E.N.S.S.A.A (Ecole National Supérieur des Sciences Agronomique Appliquée) και I.N.R.A.P (Institut National de Reserches et Application Pedagogiques). Η Maison Familiale έχει δικά της εκπαιδευτικά κέντρα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτών και παράγει δικό της εκπαιδευτικό υλικό.

Γερμανία

Το πρόγραμμα τεχνικής - επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη Γερμανία είναι ίσως το πλέον πολύπλοκο στην Ευρώπη. Πολλοί μαθητές μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταφέρονται σε επαγγελματικά ή ημι-επαγγελματικά σχολεία 3ετούς διάρκειας. Μία κατεύθυνση των σχολείων αυτών αφορά τη γεωργία και οι περισσότεροι μαθητές μετά τη λήξη των σπουδών αυτών, σε ηλικία 15 περίπου ετών, εγκαταλείπουν τη σχολική εκπαίδευση. Οσοι συνεχίζουν μπορούν να επιλέξουν μεταξύ μίας ποικιλίας κατευθύνσεων όπως να φοιτήσουν στα δυαδικού συστήματος επαγγελματικά σχολεία (Berufsschule) 2ετους διάρκειας ή σε ποικιλία άλλων προγραμμάτων για εξειδικευμένες σπουδές.

Οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολικό σύστημα ακολουθούν εκπαιδευτικά συστήματα μαθητείας η οποία συμπεριλαμβάνει μερική παρακολούθηση μαθημάτων μία ημέρα ανά εβδομάδα και απασχόληση επί του αντικειμένου. Η πρακτική αυτή εξάσκηση λαμβάνει χώρα σε εγκεκριμένους χώρους (εκμεταλλεύσεις) και προτιμώνται εκμεταλλεύσεις εκτός της γονικής. Στην περίπτωση αυτή συνάπτεται συμβόλαιο μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του φιλοξενούντος γεωργού (Master Farmer). Η μαθητεία επιβλέπεται από διδάσκοντες των γεωργικών σχολείων. Ο τύπος αυτός εκπαίδευσης συμπληρώνεται από μία εβδομαδιαία κατ' έτος εκπαίδευση σε ειδικής κατεύθυνσης ινστιτούτα. Η εκπαίδευση αυτή διαρκεί μέχρι

την ηλικία των 18 ετών. Στο σημείο αυτό απονέμονται ο τίτλος του "Γεωργού" (ή άλλος πίο ειδικός τίτλος ανάλογα της κατεύθυνσης των σπουδών) και οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στις εκμεταλλεύσεις τους. Περαιτέρω, υπάρχει επίσης η δυνατότητα παρακολούθησης βραχυχρόνιων εκπαιδεύσεων 2 - 3 εβδομάδων στη διάρκεια των επόμενων δύο χειμερινών περιόδων, τις οποίες προσφέρουν τα Γεωτεχνικά Επιμελητήρια.

Περί το 1/4 των νέων σε ηλικία 18 ετών οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τις προαναφερθείσες εκπαιδεύσεις συνεχίζουν με 3ετες σπουδές ποικίλων κατευθύνσεων που καταλήγουν στο δίπλωμα του Qualified Farmer. Το πρόγραμμα είναι πρακτικο-θεωρητικής φύσης. Ειδικά προγράμματα ακολουθούνται στην περίπτωση της ανθοκομίας και αγροτικής οικιακής οικονομίας σε εξειδικευμένα κολλέγια. Για να αποκτήσει ο νέος τον τίτλο Master Farmer απαιτείται επιπλέον 3ετής πρακτική εξάσκηση με ταυτόχρονη παρακολούθηση θεωρητικής εκπαίδευσης που αφορά σε τεχνικά (6 εβδομάδες) και παιδαγωγικά θέματα (3 εβδομάδες).

Οι εκπαιδευτές σε όλα τα επίπεδα λαμβάνουν πέραν της τεχνικής και ειδική παιδαγωγική εκπαίδευση, η διάρκεια της οποίας κυμαίνεται ανάλογα με το επίπεδο διδασκαλίας. Γενικά, η διδασκαλία αυτή αναφέρεται σε βασικά ερωτήματα συνδεδεμένα με την επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά των νέων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της και με τη σχετική νομοθεσία.

Δανία

Η διαδικασία γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης ακολουθεί τα κάτωθι στάδια:

1. Μετά τη συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος εργάζεται επί 6 - 12μηνου σε μία γεωργική εκμετάλλευση. Η εκμετάλλευση αυτή κατά προτίμηση, δεν είναι η πατρική. Στη συνέχεια ξεκινά η διαδικασία του "Πράσινου Διπλώματος" (Grønt Bevis).

2. Αρχικά παρέχεται στους εκπαιδευόμενους βασική εκπαίδευση διάρκειας 5 μηνών. Πρόκειται για μαθήματα σε γεωργικά κολλέγια στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές είναι οικοτρόφοι. Τα μαθήματα αυτά προσφέρονται σε 17 κολλέγια δύο φορές κατ' έτος. Τα προσφερόμενα μαθήματα αφορούν τόσο γενικές όσο και γεωργικές γνώσεις.

3. Μετά τη λήξη των μαθημάτων αυτών οι περισσότεροι νέοι επιστρέφουν στη γεωργία. Για όσους συνεχίζουν, το επόμενο στάδιο είναι η μαθητεία επί 2 - 2,5 χρόνια σε διαφορετικές εκμεταλλεύσεις. Κατά τη διάρκεια της μαθητείας οι νέοι συμμετέχουν σε ημερήσιες ενημερώσεις - εκπαιδεύσεις οι οποίες προσφέρονται από την Υπηρεσία Εφαρμογών, τις Συνεταιριστικές Οργανώσεις ή τις Οργανώσεις Νέων

Γεωργών.

4. Το τέταρτο στάδιο αφορά την εκ νέου εκπαίδευση με έμφαση το θεωρητικό επίπεδο. Πρόκειται για 9μηνη εκπαίδευση, κοινή κατά το πρώτο 6μηνο που αφορά σε θέματα διαχείρισης και με ειδικεύσεις σε τεχνικά θέματα στο τελευταίο 3μηνο. Στο τέλος της εκπαίδευσης αυτής απονέμεται στους εκπαιδευθέντες το "Πράσινο Δίπλωμα". Το δίπλωμα είναι απαραίτητο για την αγορά και εγκατάσταση σε γεωργική εκμετάλλευση.

5. Υπάρχουν δύο κολλέγια τα οποία προσφέρουν περαιτέρω εξειδικευμένες σπουδές για τους κατόχους του "Διπλώματος".

Επίσης υπάρχει το σύστημα μαθητείας κατά τα βιομηχανικά πρότυπα (E.F.G. - O.A.E.Δ.) το οποίο ελέγχεται από το Υπ. Παιδείας στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ένα έτος 40 εβδομάδων για θεωρητική, περισσότερο, κατάρτιση ενώ στη συνέχεια ακολουθείται το 2ετες πρόγραμμα του "Πράσινου Διπλώματος" με μαθήματα πραγματοποιούμενα σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια των οποίων καλύπτονται συγκεκριμένες θεματικές ενότητες (block).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών τόσο σε παιδαγωγικά (4 εβδομάδων) όσο και σε τεχνικά (τουλάχιστον 3 εβδομάδων ανά ζετια) ζητήματα είναι ευθύνη του Γεωργικού Γραφείου Πληροφόρησης και του Κέντρου Ενδοϋπηρεσιακής Εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό παράγεται, εκτός των προαναφερθεισών υπηρεσιών, από τη Βασιλική Εταιρία για τη Γεωργία και το Σύνδεσμο Νεολαίας.

Ιρλανδία

Το πρόγραμμα γεωργικής κατάρτισης νέων αγροτών "Certificate in Farming" που ξεκίνησε το 1982, είναι τριετές και συμπεριλαμβάνει εκτός των θεωρητικών μαθημάτων, μία περίοδο μαθητείας καθώς και πρακτική εξάσκηση στη γονική εκμετάλλευση. Με τη συμπλήρωσή του, οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν Πτυχίο και αποκτούν ευνοϊκές ρυθμίσεις σε σχέση με τη δανειοδότηση και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκσυγχρονισμού της γεωργίας.

Το πρόγραμμα, τριετούς διάρκειας, παρέχει την ευχέρεια επιλογής δύο κατευθύνσεων: της συνεχούς παρακολούθησης (full - time programme / option one) και της μερικής παρακολούθησης (part - time programme / option two).

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά άτομα τα οποία παρακολουθούν το πρώτο έτος του προγράμματός σε γεωργικό κολλέγιο. Το συνολικό πρόγραμμα, στην πρώτη κατεύθυνση, έχει ως εξής: το πρώτο στάδιο είναι εκπαίδευση διάρκειας εννέα

μηνών σε κολλέγιο, το δεύτερο στάδιο διαρκεί δεκαοκτώ μήνες και αφορά στην απόκτηση εμπειρίας (υπό επίβλεψη) σε αγρόκτημα. για τρεις τουλάχιστον μήνες ο εκπαιδευόμενος πρέπει να παραμείνει ως μαθητευόμενος σε ένα επιλεγμένο αγρόκτημα εκτός του πατρικού. Το τελευταίο στάδιο διαρκεί εννέα μήνες κατά το οποίο ο εκπαιδευόμενος συνεχίζει την πρακτική του εξάσκηση και παρακολουθεί (μερική παρακολούθηση ή σε block / τμήματα) περί τις 80 ώρες μαθημάτων. Τα μαθήματα αυτά πραγματοποιούνται είτε σε κολλέγια είτε στα τοπικά εκπαιδευτικά κέντρα (ανάλογα των ΚΕ.Γ.Ε). Ένα σημαντικό στοιχείο αυτής της κατεύθυνσης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι στα κολλέγια είναι οικότροφοι και πρέπει να πληρώσουν δίδακτρα που σε αρκετές περιπτώσεις καλύπτονται κατά το ήμισυ περίπου μέσω υποτροφιών.

Η δεύτερη κατεύθυνση (κατεύθυνση δύο) πραγματοποιείται στα τοπικά εκπαιδευτικά κέντρα. Έχει διάρκεια τριών ετών και τα δύο πρώτα στάδια, όπως αναφέρθηκαν στην πρώτη κατεύθυνση, πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Δηλαδή, η τυπική εκπαίδευση και εξάσκηση πραγματοποιούνται ταυτόχρονα με την υπό επίβλεψη πρακτική εξάσκηση σε αγρόκτημα, για μία περίοδο 27 μηνών. Ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί 450 ώρες τυπικής εκπαίδευσης παρόμοια με αυτές που πραγματοποιούνται στα κολλέγια, οι οποίες κατανέμονται στα τρία έτη με μερική παρακολούθηση. Η ομαδική διδασκαλία μπορεί να είναι σε πλήρη ή μερική ημερήσια βάση, ή τμηματική (block) βάση ή με συνδυασμό αυτών. Ο κύριος όγκος των μαθημάτων πραγματοποιείται στα τοπικά εκπαιδευτικά κέντρα, ενώ περιορισμένος αριθμός μαθημάτων πραγματοποιείται στα κολλέγια (κυρίως για γεωργικά μηχανήματα και άλλες πρακτικές δεξιότητες). Ο υπόλοιπος χρόνος αφιερώνεται στην πρακτική εξάσκηση σε αγροκτήματα, με τρίμηνη υποχρεωτική παραμονή σε επιλεγμένο αγρόκτημα εκτός του πατρικού. Το τρίτο στάδιο είναι παρόμοιο με αυτό της κατεύθυνσης ένα. Στην κατεύθυνση δύο δεν υπάρχουν δίδακτρα. Και στις δύο κατευθύνσεις το στοιχείο της πρακτικής εμπειρίας πραγματοποιείται κυρίως στο πατρικό αγρόκτημα. Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στην πραγματοποίηση εργασιών καθόλην τη διάρκεια του προγράμματος. Οι εργασίες συναποφασίζονται από το γεωπόνο, υπεύθυνο της εκπαίδευσης, τον εκπαιδευόμενο και τους γονείς του. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί η εργασία πρέπει να είναι συμβατή τόσο με την κατάσταση που επικρατεί στο αγρόκτημα όσο και με τα standards του προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι τηρούν ημερολόγια και εκθέσεις των αποτελεσμάτων για κάθε εργασία. Είναι, δε, υπό την επίβλεψη και αξιολογούνται από το γεωπόνο - εκπαιδευτή.

Μία από τις σημαντικές απαιτήσεις και των δύο κατευθύνσεων του προγράμματος αφορά στην περίοδο μαθητείας (συνεχής) διάρκειας 12 εβδομάδων σε ένα

αγρόκτημα εκτός του πατρικού (σε άλλο νομό). Οι εκπαιδευόμενοι υποχρεούνται να υποβάλλουν ημερολόγιο δραστηριοτήτων. Οι φιλοξενούντες αγρότες επιλέγονται από ειδικό συμβούλιο (Farmer Apprenticeship Board) που λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις που γίνονται από τους τοπικούς γεωπόνους. Υπάρχουν περί τους χίλιους γεωργούς υποδοχής σε όλη τη χώρα και τα κύρια κριτήρια επιλογής τους είναι οι ικανότητές τους στη γεωργία αλλά και οι δυνατότητες επικοινωνίας τους με τα νεαρά άτομα. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν δωρεάν στέγη και σίτιση ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν μία επιδότηση.

Το περιεχόμενο σπουδών επιτρέπει την εξειδίκευση αλλά και την πραγματοποίηση περαιτέρω εξειδικευμένων σπουδών. Υπάρχουν ειδικά προγράμματα σχετικά με την ανθοκομία και την εμπορική λαχανοκομία, τη χοιροτροφία, την πτηνοτροφία, την παραγωγή αλόγων και τη δασοκομία. Ειδικά διπλώματα υπάρχουν επίσης στα αντικείμενα της γεωπονίας, των γεωργικών μηχανημάτων, της διαχείρισης εκμεταλλεύσεων και των σπουδών επιχειρήσεων. Η αξιολόγηση είναι συνεχής σε όλα τα στάδια των προγραμμάτων και τα πιστοποιητικά ή τα διπλώματα απονέμονται από την Υπηρεσία Γεωργικών Εφαρμογών.

Επιπλέον του προγράμματος αυτού, το Πρόγραμμα Μαθητείας παρέχει στους εκπαιδευόμενους του την ευκαιρία ατομικής πρακτικής και διαχειριστικής κατάρτισης στη γεωργία ενώ υπάρχει και προχωρημένο πρόγραμμα σε θέματα διαχείρισης εκμεταλλεύσεων. Τέλος, υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα γι' αυτούς που έχουν ήδη κληρονομήσει το πατρικό αγρόκτημα και συνεπώς δε μπορούν να απομακρυνθούν από την επιχείρησή τους.

M. Βρετανία

Προσφέρονται διάφοροι τύποι γεωργικής εκπαίδευσης με φοίτηση ή όχι σε γεωργικά κολλέγια, οι σημαντικότεροι των οποίων είναι οι παρακάτω:

1. Μαθητεία μερικής απασχόλησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο στον τόπο εργασίας τους όπου τους επιβλέπουν καθηγητές των γεωργικών κολλεγίων. Η θεωρητική εκπαίδευση γίνεται είτε μία φορά την εβδομάδα είτε με πλήρη παρακολούθηση 5 - 6 εβδομάδων είτε σε κατάλληλο συνδυασμό των προηγούμενων. Ανάλογα του χρόνου μαθητείας (1 - 6 έτη) απονέμονται διάφορες βεβαιώσεις (City and Guilds Qualifications).

2. Προγράμματα National Certificate ετήσιας διάρκειας. Οι εκπαιδευόμενοι, με πρακτική εμπειρία ενός τουλάχιστον έτους, διαμένουν στα κολλέγια τα οποία έχουν ίδιους αγρούς στους οποίους πραγματοποιείται η πρακτική εξάσκηση (50% του χρόνου εκπαίδευσης).

3. Προγράμματα Advanced National Certificate. Πρόκειται μόνο προγράμματα προσφερόμενα σε νέους οι οποίοι είναι ήδη κάτοχοι του προηγούμενου αποδεικτικού σπουδών και οι οποίοι έχουν επιπλέον εργασιακή εμπειρία στη γεωργία ενός έτους.

Οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν συμπληρώσει επιτυχώς ένα αναγνωρισμένο πρόγραμμα βασικής διδακτικής εκπαίδευσης (BSc Education ή Certificate) ή να έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Επιπλέον προγράμματα παρέχονται από το Συμβούλιο Γεωργικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Agricultural Training Board), το οποίο είναι και υπεύθυνο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των γεωργών.

Ολλανδία

Προσφέρονται τα παρακάτω επίπεδα γεωργικής εκπαίδευσης:

1. Τα κατώτερα δευτεροβάθμια γεωργικά σχολεία (L.A.O.). Προσφέρουν 4ετές πρόγραμμα για μαθητές ηλικίας 12 - 16 ετών, στο οποίο όμως κατά 70% διδάσκονται γενικά μαθήματα. Τα διάφορα σχολεία προσφέρουν προσανατολισμένες σε διαφόρους σπουδές (φυτική παραγωγή, ζωική παραγωγή, δασοπονία, γεωργικές βιομηχανίες). Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών διεξάγεται σειρά εβδομαδιαίων πρακτικών εκπαιδεύσεων με παραμονή των εκπαιδευόμενων στα Πρακτικά Σχολεία. Μετά την αποφοίτηση ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα μαθητείας.

2. Τα μέσα δευτεροβάθμια γεωργικά σχολεία (M.A.O.). Υπάρχουν 50 σχολεία με γεωργική κατεύθυνση 2 - 3ετούς διάρκειας, από τα οποία δύο προσφέρουν εκπαίδευση σε θέματα γεωργικών βιομηχανιών, 4ετούς διάρκειας. Τα διετή προγράμματα αφορούν άτομα τα οποία αμέσως μετά θα απασχοληθούν στη γεωργία. Στα τριετή προγράμματα περίπου το μισό της διδασκαλίας αφιερώνεται σε θέματα βασικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά παρακολουθούν κυρίως άτομα τα οποία, στη συνέχεια, θα παρακολουθήσουν μαθήματα στα γεωργικά κολλέγια. Τα κατώτερα και μέσα σχολεία παρέχουν επίσης τακτική κατάρτιση ιδιαίτερα σε νέους γεωργούς κατά την πρώτη εγκατάστασή τους στην επιμέταλλευση.

Το σύστημα μαθητείας αποβλέπει αφενός μεν την απασχόληση / πρακτική εμπειρία και αφετέρου την παρακολούθηση προγραμμάτων θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα σε εκπαιδευτικά κέντρα. Υπάρχουν δύο τύποι μαθητείας: α) η πρωτοβάθμια 2ετούς διάρκειας και β) η δευτεροβάθμια μόνο για την ανθοκομία και τη λαχανοκομία.

Τα εκπαιδευτικά κέντρα διαθέτουν άρτιο εξοπλισμό και εξυπηρετούν τις πάσης φύσεως ανάγκες των γεωργών και γεωργοεφαρμοστών. Οι εκπαιδευτές ανάλογα του επιπέδου σπουδών τους και του τύπου εκπαίδευσης που θα απασχοληθούν εκπαιδεύονται σε παιδαγωγικά θέματα. Το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό παράγεται στο Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων στο Dronton και στο Γεωργικό Πανεπιστήμιο του Wageningen.

¹ Για μία αναδρομή στην ιστορία της Γεωργικής Εκπαίδευσης και των Γεωργικών Εφαρμογών βλ. Παράρτημα Γ.

² Σε ολόκληρη τη 10ετία ο αριθμός των εκπαιδευομένων υπολογίζεται σε 20.000, κυρίως αγροτόπαιδες. Τέλος, οι γεωπόνοι σε συνεργασία με τους δημοδιδάσκालους οργάνωσαν 1.300 σχολικούς κήπους προς διευκόλυνση του γεωργικού προσανατολισμού των μαθητών.

³ Στη διάρκεια της 10ετίας οργανώθηκαν 868 σχολεία με μαθητές 17.100 αγροτόπαιδες. Ας σημειωθεί ότι τμήμα των εξόδων των εκπαιδύσεων καλυπτόταν από τις εργασίες των μαθητών.

⁴ Πρόκειται για τις Π.Γ.Σ. Λάρισας, Ιωαννίνων, Φλώρινας, Πάτρας, Βέλλου Κορινθίας, Κοζάνης, Κόνιτσας, Ασωμάτων και Μεσσαράς Κρήτης, Θεσσαλονίκης (Αμερικανική Σχολή), Δουρούτης Ιωαννίνων, Καλαμών Ρόδου, Αχλαδεράς Μυτιλήνης και Συγγρού Αθήνας.

⁵ Κατά τους Di Maggio and Ravell (1983) πρόκειται για το φαινόμενο του θεσμικού ισομορφισμού.

⁶ Βλ. Αριθμ. Υπουργικής Απόφασης 350928 / 4528, ΦΕΚ 1032 της 18 - 8 - 76. Εδικότερα, ο Προϊστάμενος του ΚΕ.Γ.Ε. είναι υπεύθυνος διοίκησης, εύρυθμης λειτουργίας και οικονομικής διαχείρισης ενώ παράλληλα συντάσσει και διανέμει φυλλάδιο με το ετήσιο πρόγραμμα εκπαίδεύσεων προς κάθε ενδιαφερόμενο. Είναι δε υπεύθυνος για την κατάρτιση του προγράμματος των εκπαίδεύσεων, την εξεύρεση εκπαιδευτών και κατάλληλων εποπτικών μέσων, την εποπτεία και αξιολόγηση των εκπαίδεύσεων. Η υπάλληλος Α.Ο.Ο. είναι υπεύθυνη για το διαιτολόγιο και την εμφάνιση του ΚΕ.Γ.Ε. καθώς και για τις εκπαιδεύσεις αγροτισσών. Προβλέπεται δε η διανυκτέρευση σε περίπτωση διαμονής των εκπαιδευομένων στο ΚΕ.Γ.Ε. εάν μεν πρόκειται για άρρενες του Προϊσταμένου, εάν δε πρόκειται για θήλειες της υπαλλήλου Α.Ο.Ο.

⁷ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 52504 / 4390 της 12 - 7 - 78, Υπ. Γεωργίας - Δ/νση Γεωργικής Εκπαίδεύσεως και Πληροφοριών.

⁸ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 10787 / 1267 της 10 - 5 - 79, Αριθμ. πρωτ. 15409 / 1509 της 8 - 4 - 81 και Αριθμ. πρωτ. 10211 / 811 της 18 - 2 - 82 Υπ. Γεωργίας - Γενική Δ/νση Γεωργικής Αναπτύξεως - Δ/νση Γεωργικής Εκπαίδευσης

και Πληροφοριών).

⁹ Οι προβλεπόμενες κατά Διεύθυνση δραστηριότητες έχουν ως κάτωθι.

I. Δραστηριότητες προγράμματος Δ/νσης Γεωργικών Εφαρμογών:

- α. επιδείξεις πάσης φύσης εφαρμογής βελτιωμένων μονάδων εργασίας στις καλλιέργειες και αγροτικές εγκαταστάσεις των αγροτών,
- β. εγκαταστάσεις πάσης φύσης αποδεικτικών και δοκιμαστικών αγρών,
- γ. τοπικές εκπαιδεύσεις αγροτών στις κοινότητες και
- δ. εκπαιδευτικές εκδρομές αγροτών.

II. Δραστηριότητες προγράμματος Δ/νσης Γεωργικής Εκπαίδευσης & Πληροφοριών:

- α. εκπαιδεύσεις βραχείας διάρκειας,
- β. μορφωτικοί σύλλογοι αγροτικής νεολαίας (Μ.Σ.Α.Ν),
- γ. κινηματογραφικές και ραδιοφωνικές εκπομπές,
- δ. βιβλιοθήκες,
- ε. γεωργοεκπαιδευτικές εκθέσεις και
- στ. εκπαιδευτικές εκδρομές μελών Μ.Σ.Α.Ν.

III. Δραστηριότητες προγράμματος Δ/νσης Αγροτικής Οικιακής Οικονομίας

- α. επιδείξεις πάσης φύσης για την εφαρμογή βελτιωμένων μεθόδων εργασίας,
- β. αποδεικτικές πάσης φύσης εγκαταστάσεις στην αγροτική κατοικία και αποδεικτικές εργασίες γεωργοκτηνοτροφικής φύσης,
- γ. εκπαιδεύσεις αγροτισσών και αγροτονεανίδων,
- δ. επιβλεπόμενα έργα - εξασκήσεις από μέλη Μ.Σ.Α.Ν. - Ε.Ο.Α.Ν. κ.λπ,
- ε. ομαδικές δραστηριότητες Μ.Σ.Α.Ν. και
- στ. μετακινήσεις και εκπαιδευτικές εκδρομές.

¹⁰ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 2421 της 2 - 2 - 83, Τμήμα ΚΕ.Γ.Ε, Υπ. Γεωργίας.

¹¹ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 1125 της 5 - 2 - 85, Υπ. Γεωργίας - Δ/νση Γεωργικής Εκπαίδευσης & Πληροφοριών. Επίσης καθορίζεται ειδικό έντυπο για τα πεπραγμένα των εκπαιδεύσεων Ε.Κ.Τ. (Αριθμ. πρωτ. 1168 της 7 - 2 - 85, Υπ. Γεωργίας - Τμήμα ΚΕ.Γ.Ε.).

¹² Βλ. Αριθμ. πρωτ. 1190 της 28 - 2 - 85 - Υπ. Γεωργίας, Τμήμα ΚΕΓΕ.

¹³ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 375975 της 9 - 10 - 85, Υπ. Γεωργίας - Τμήμα ΚΕ.Γ.Ε.

¹⁴ Με οδηγία του Υπ. Γεωργίας (Αρ. πρωτ. 306505 της 15 - 5 - 87 - Δ/νση Γεωργικής Εκπαίδευσης και Πληροφοριών) επισημαίνεται η ανάγκη συντήρησης και επισκευής των 50 λειτουργούντων ΚΕ.Γ.Ε. τα οποία έχουν εγκαταληφθεί κυρίως λόγω απροθυμίας των αρμόδιων Νομαρχιακών Υπηρεσιών να τα εντάξουν για

χρηματοδότηση στα προγράμματά τους. Επί πλέον, αναφέρεται η εκτέλεση προγράμματος δημιουργίας 28 επαρχιακών ΚΕ.Γ.Ε. προϋπολογισμού 850 εκ. δρχ για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών γεωργικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω αποστέλλονται στους Προϊσταμένους των ΚΕ.Γ.Ε. υποδείγματα τήρησης οικονομικών στοιχείων σε σχέση με τις εκπαιδεύσεις στα πλαίσια του Κ. 797 / 85 και το είδος των δαπανών που προβλέπονται (Αριθμ. πρωτ. 18373 της 21 - 5 - 86, Υπ. Γεωργίας - Τμήμα Δαπανών Προσανατολισμού). Οι δαπάνες αυτές είναι:

- α. η οικονομική ενίσχυση που παρέχεται με μορφή ημερήσιας αποζημίωσης στους εκπαιδευόμενους,
- β. οι δαπάνες προετοιμασίας των μαθημάτων,
- γ. οι δαπάνες λειτουργίας και διαχείρισης των μαθημάτων,
- δ. οι δαπάνες στέγασης και διατροφής των εκπαιδευομένων και
- ε. οι δαπάνες πραγματοποίησης εκπαιδευτικών εκδρομών (πρακτικής άσκησης).

¹⁵ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 306958 της 16 - 6 - 89, Υπ. Γεωργίας - Τμήμα Συντονισμού, Εφαρμογής και Αξιολόγησης Προγραμμάτων. Οι δαπάνες αυτές αναφέρονται σε συντήρηση και εξοπλισμό, λειτουργικές δαπάνες, προμήθεια εποπτικού υλικού και εκπαιδευτικών εφοδίων, δαπάνες εκπαιδευομένων και μισθοδοσία προσωπικού με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου ή ετήσια σύμβαση έργου.

¹⁶ Η Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων (Π.Γ.Σ.) μετατράπηκε σε ΤΕΣ με το ΠΔ 227 / 1989.

¹⁷ Βλ. Αριθμ. πρωτ. 302788 της 27 - 6 - 91, Υπ. Γεωργίας, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών. Επαναπροσδιορίζονται δε και οι επιλέξιμες δαπάνες ως κάτωθι:

- * προετοιμασία - αποκατάσταση συντήρηση χώρων και εξοπλισμού ΚΕ.Γ.Ε: έως 150.000 δρχ ανά εκπαιδευτική σειρά και κατά μήνα,
- * προμήθεια εποπτικού υλικού, γραφικής ύλης και λοιπών εργαστηριακών ή εκπαιδευτικών εφοδίων για τα ΚΕ.Γ.Ε: έως 50.000 δρχ κατά εκπαιδευτική σειρά και κατά μήνα,
- * στέγαση και διατροφή εκπαιδευομένων: έως 1.000 δρχ κατά εκπαιδευτική ημέρα και άτομο
- * μετακίνηση των εκπαιδευομένων: έως 5.000 δρχ ανά εβδομάδα για κάθε εκπαιδευόμενο που διαμένει στο ΚΕ.Γ.Ε. για κάλυψη δύο μετακινήσεων
- * υγειονομική περίθαλψη εκπαιδευομένων: άνευ περιοριστικού ορίου, μόνο για περίπτωση απρόβλεπτου περιστατικού ή ατυχήματος
- * λειτουργία ΚΕ.Γ.Ε: μέχρι 600.000 δρχ ανά έτος (θέρμανση, ύδρευση, ηλεκτρικό, τηλέφωνο)
- * μισθοδοσία ωρομίσθιου προσωπικού: 5ωρο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης συν 30 ώρες πριν την έναρξη και 30 ώρες μετά τη λήξη της
- * μισθοδοσία προσωπικού με σύμβαση αορίστου χρόνου: κάλυψη για 120 άτομα για το σύνολο των ΚΕ.Γ.Ε. με μισθό έως 100.000 δρχ ανά μήνα και εργαζόμενο
- * ωριαία αποζημίωση εκπαιδευτών, ιδιωτών ή δημοσίων υπαλλήλων: έως 3.000 δρχ ανά ώρα και απασχολούμενο εκπαιδευτή
- * χορήγηση ημερήσιας οικονομικής ενίσχυσης υπό μορφή αποζημίωσης για τις εργάσιμες ημέρες που ο

εκπαιδευόμενος παρακολουθεί το πρόγραμμα: έως 1.500 δρχ ανά εργάσιμη εκπαιδευτική ημέρα και άτομο

* επιδότηση του ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη σε εφαρμογή του θεσμού της μαθητείας - πρακτικής άσκησης: έως 1.500 δρχ κατά εργάσιμη ημέρα, για τρεις μήνες κατ' έτος και 200 εκπαιδευόμενους.

¹⁸ Το 1993 γίνεται αναπροσαρμογή των ποσών (Αριθμ. πρωτ. 322425 της 8 - 2 - 1993, Υπ. Γεωργίας - Δ/νση Γ.Ε.) για τις δαπάνες προετοιμασίας κ.λπ. (300.000 δρχ), προμήθειας εποπτικού υλικού κ.λπ. (200.000 δρχ), τις δαπάνες στέγασης και διατροφής των εκπαιδευομένων (2.000 δρχ), τις δαπάνες λειτουργίας (1.000.000 δρχ) καθώς και δαπάνες εκπαιδευτικών επισκέψεων - εκδρομών οι οποίες εγκρίνονται από την Κεντρική Δ/νση Γ. Εφαρμογών.

¹⁹ Επίσης καθορίζονται τα δικαιολογητικά και ο τρόπος πληρωμής των οικονομικών ενισχύσεων για τη βελτίωση της επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης (Αριθμ. πρωτ. 320101 της 21 - 7 - 91, Υπ. Γεωργίας, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών).

²⁰ Π.χ. αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων η οποία όμως πραγματοποιείται αποσπασματικά και αφορά μάλλον στις συνθήκες διεξαγωγής της εκπαίδευσης, χωρίς όμως τυπική ή εκ των υστέρων αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Το όλο πρόβλημα συνδέεται και με την εφαρμογή του Κ. 797 / 85 / ΕΚ η οποία έχει ένα μάλλον αμφισβητούμενο αναπτυξιακό χαρακτήρα χωρίς τυπικούς ελέγχους και άρα χωρίς τη δυνατότητα διαπίστωσης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

²¹ Σήμερα η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών ανήκει στη Γενική Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και Έρευνας, Υπ. Γεωργίας και συγκροτείται από τα εξής Τμήματα και Γραφεία:

- α) Συντονισμού, Εφαρμογής και Αξιολόγησης Προγραμμάτων
- β) Διάρθρωσης και Εκσυγχρονισμού Μονάδων Παραγωγής
- γ) Εξειδικευμένης Τεχνολογίας και Ειδικών Δραστηριοτήτων
- δ) Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Προσωπικού
- ε) Αγροτικών Εκθέσεων - Αρχείων - Μουσείων - Βιβλιοθηκών
- στ) Ενημέρωσης Αγροτικού Πληθυσμού
- ζ) Δικτύου Γεωργικής Λογιστικής Πληροφόρησης
- η) Γραφείο Γραμματείας.

Ειδικότερα:

Α. Το Τμήμα Συντονισμού, Εφαρμογής και Αξιολόγησης Προγραμμάτων έχει τις κάτωθι αρμοδιότητες:

- α) Συντονισμό της δράσης των περιφερειακών μονάδων για την εφαρμογή προγραμμάτων γεωργικής και πολιτιστικής ανάπτυξης του αγροτικού πληθυσμού και παρακολούθηση της εφαρμογής τους.
- β) Μέριμνα για τη λήψη μέτρων εφαρμογής μαθητείας και πρακτικής άσκησης του γεωργικού πληθυσμού σε θέματα του αγροτικού τομέα.
- γ) Καθορισμός των στόχων εκπαίδευσης του γεωργικού πληθυσμού στα ευρύτερα πλαίσια της αγροτικής πολιτικής, σε συνεργασία με αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς.

- δ) Καθορισμός των πλαισίων των προγραμμάτων εκπαίδευσης του αγροτικού πληθυσμού.
- ε) Ίδρυση, παρακολούθηση, καθοδήγηση και εποπτεία της λειτουργίας όλων των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε.).
- στ) Ίδρυση, παρακολούθηση, καθοδήγηση και εποπτεία της λειτουργίας όλων των Σχολικών Ίδρυμάτων Γεωργικής Εκπαίδευσης του αγροτικού πληθυσμού.
- ζ) Εποπτεία και παρακολούθηση όλων των τοπικών εξωσχολικών εκπαιδεύσεων που οργανώνονται για την ενημέρωση του γεωργικού πληθυσμού.
- η) Συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και αντιμετώπιση θεμάτων αρμοδιότητάς του στα πλαίσια των Ε.Κ. Β. Το Τμήμα Ενημέρωσης Αγροτικού Πληθυσμού έχει τις κάτωθι αρμοδιότητες:
- α) Παραγωγή τηλεοπτικών, ραδιοφωνικών προγραμμάτων ή σποτ, σε συνεργασία με αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, για την προαγωγή του επιπέδου της επαγγελματικής και κοινωνικής μόρφωσης του αγροτικού πληθυσμού, για την ενημέρωσή του στους στόχους των προγραμμάτων του Υπ. Γεωργίας για την αγροτική ανάπτυξη και για την προαγωγή του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου του.
- β) Παραγωγή κινηματογραφικών, τηλεοπτικών κ.λπ. ταινιών, κασσετών, φωτογραφικού και λοιπού υλικού, που είναι απαραίτητο για τις ανάγκες της ενημέρωσης τόσο του αγροτικού πληθυσμού, όσο και του προσωπικού του Υπ. Γεωργίας.
- γ) Παραγωγή τηλεοπτικού ή κινηματογραφικού υλικού κατάλληλου να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της εμπορίας και της ποιοτικής βελτίωσης των αγροτικών προϊόντων, σε συνεργασία με αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς.
- δ) Έκδοση πάσης φύσεως ενημερωτικού εντύπου υλικού, βιβλιαρίων, φυλλαδίων, αφισσών κ.λπ., για την εκπαίδευση και ενημέρωση του αγροτικού πληθυσμού, σε συνεργασία με αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς.
- ε) Έκδοση και κυκλοφορία βιβλίων, συγγραμμάτων και περιοδικών που αφορούν αγροτικά θέματα για τις ανάγκες του αγροτικού πληθυσμού ή του επιστημονικού προσωπικού του Υπ. Γεωργίας.
- στ) Μέριμνα της διαδικασίας και της ανάθεσης σε τρίτους εργασιών και έργων για τις ανάγκες τόσο της παραγωγής ραδιοφωνικών τηλεοπτικών εκπομπών, προγραμμάτων και ταινιών, όσο και της έκδοσης και κυκλοφορίας των πάσης φύσεως εκδόσεων.
- ζ) Συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και αντιμετώπιση θεμάτων αρμοδιότητάς του στα πλαίσια των Ε.Κ.

²² Για την κατανομή των εκπαιδευτικών κέντρων και των εκπαιδεύσεων βλ. Παράρτημα Δ.

²³ Για τις ΤΕΣ του Υπ. Γεωργίας βλ. Έκθεση Πορείας Έργου "Προσδιορισμός Αναγκών Γεωργικής Εκπαίδευσης" (Τεχνική Βοήθεια Ε.Κ.Τ.), Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, Γ.Π.Α, 1993. Υπάρχουν επίσης 3 Αγροτικές Σχολές, με πρόβλεψη για 9μηνης φοίτησης στα οικοκυρικά (Αναγνωστοπούλειος, Ριζάρειος και Λαμπριάδειος στην Ηπειρο, εκ των οποίων μόνον η πρώτη λειτουργεί μερικώς για σεμινάρια).

²⁴ βλ. Παράρτημα Ε.

25 Τα γενικά θέματα των εκπαιδεύσεων αυτών έχουν ως κάτωθι:

- * διαρθρωτική πολιτική
- * φυτική παραγωγή
- * αμπελουργία
- * κηπευτικά - ανθοκομία
- * ζωική παραγωγή
- * μελισσοκομία
- * γεωργικά μηχανήματα
- * αγροτικός τουρισμός
- * συνεταιριστικά
- * οικοτεχνία - χειροτεχνία και
- * διάφορα θέματα (δασικά, αλιεία κ.λπ.).

26 Ο Γεωτεχνικός τομέας περιλαμβάνει στο τρίτο έτος τα κάτωθι τμήματα:

- * Ανθοκομίας και κηποτεχνίας,
 - * γεωργικών μηχανημάτων,
 - * φυτικής παραγωγής,
 - * ζωικής παραγωγής και
 - * αγροτικών συνεταιρισμών και εκμεταλλεύσεων
- ενώ προβλέπεται και η λειτουργία των τμημάτων:
- * γεωργικών βιομηχανιών
 - * υδατοκαλλιεργειών και
 - * δασικής παραγωγής.

27 Προβλέπεται η λειτουργία τριών τμημάτων ειδίκευσης:

- * τεχνικών ανθοκομίας και κηποτεχνίας (λειτουργεί ένα τμήμα στο ΕΠΛ Αιγάλεω) και
- * τεχνικών δενδροκομίας και κηπευτικής και
- * τεχνικών αγροτικών συνεταιρισμών και εκμεταλλεύσεων (μη λειτουργούντα).

Σε αυτό το έτος προβλέπεται επίσης, η μη εισέτι πραγματοποιηθείσα, λειτουργία εναλλασσόμενης εκπαίδευσης.

28 Για τις ΤΕΣ προβλέπονται οι κάτωθι γεωργικές ειδικότητες:

- * τυροκομίας - γαλακτοκομίας,
- * ζωοτεχνικής,
- * ανθοκηπουρικής,
- * αγροτικών μηχανημάτων,
- * δενδροκομίας,
- * επεξεργασίας κρέατος,

-
- * θερμοκηπίων,
 - * αμπελουργίας και οινοτεχνίας,
 - * μελισσοκομίας και
 - * αγροτικής οικοτεχνίας..

²⁹ Για πληρέστερη απεικόνιση των σχημάτων αυτών βλ. Παράρτημα ΣΤ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση κρίσιμων παραγόντων που συνδέονται με την εκπαίδευση - κατάρτιση των νεοεισερχομένων στη γέωργια. Αντικειμενικό σκοπό αποτελεί η διερεύνηση του κατά πόσον ένα τέτοιο πρόγραμμα θεωρείται ως αναγκαίο καθώς και βασικών στοιχείων που συγκροτούν το πλαίσιο του προγράμματος αυτού. Τίθεται συνεπώς μία σειρά ερωτημάτων που αφορούν τόσο στην προσέγγιση του προβλήματος και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν όσο και την επιλογή των παραγόντων που πρέπει να διερευνηθούν. Με αυτήν την έννοια απαιτείται μία συστηματική προσέγγιση του προβλήματος της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός παρόμοιου προγράμματος αλλά και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη βοήθεια στοιχείων της θεωρίας των αναγκών. Στη συνέχεια για τη δημιουργία του πλαισίου του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος σπουδών απαιτείται η διερεύνηση των στοιχείων που θεωρούνται ως τα πλέον σημαντικά για τη συγκρότησή του. Η θεωρητική διερεύνηση σε συνδυασμό με τη γνώση παρόμοιων προγραμμάτων σε χώρες της ΕΚ οδήγησαν στην τοποθέτηση των κεντρικών ερωτημάτων στις έρευνες που έλαβαν χώρα. Παράλληλα όμως, υπήρξαν και στοιχεία τα οποία δεν ήταν δυνατόν να διερευνηθούν άμεσα μέσω των διαθέσιμων ερευνητικών τεχνικών και τα οποία επειδή κρίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν σε μια συζήτηση γύρω από ένα πρόγραμμα σπουδών εξετάζονται παρακάτω, μέσω, συχνά αντικρουόμενων, θεωρητικών προτάσεων. Στη συνέχεια λοιπόν αναφέρονται, από θεωρητική σκοπιά, στοιχεία των δύο προαναφερθέντων αντικειμένων ήτοι της θεωρίας των αναγκών και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Περί Αναγκών

Η έννοια των αναγκών έχει χρησιμοποιηθεί στις Γεωργικές Εφαρμογές και την εκπαίδευση (ιδιαίτερα των ενηλίκων). Η εισαγωγή της έννοιας των αναγκών στην εκπαίδευση συχνά αποδίδεται στον Dewey (1938) και αφορά σε μία προσέγγιση επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο. Έτσι, στην προσέγγιση που συνήθως αποκαλείται "προοδευτική" εκπαίδευση, ο εκπαιδευόμενος εκλαμβάνεται ως ενεργός συμμετοχός, παρά ως παθητικός δέκτης.

Σήμερα είναι πλέον κοινός τόπος ότι η εκπαίδευση (ιδιαίτερα ενηλίκων ατόμων) θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τον Houle (1972, σ. 7):

"η μεθοδολογική δουλειά του εκπαιδευτή είναι να επινοήσει, τελειοποιήσει και χρησιμοποιήσει τεχνικές και εργαλεία τα οποία αποκαλύπτουν τα

φανερά ενδιαφέροντα και τις αισθητές και αποδιδόμενες ανάγκες των ατόμων ή των ομάδων που εξυπηρετεί”.

Η έννοια των αναγκών που συχνά ακολουθείται στις Γεωργικές Εφαρμογές προέρχεται από τον Leagans (1964) στη βάση των γραπτών του Tyler. Σύμφωνα με τον Tyler υπάρχουν δύο νοήματα στον όρο ανάγκες:

“Η πρώτη χρήση του όρου αντιπροσωπεύει ένα χάσμα μεταξύ κάποιας σύλληψης μιάς επιθυμητής κανονικότητας (νόρμας), που είναι κάποιο κριτήριο φιλοσοφικής αξίας, και της πραγματικής κατάστασης. Η ανάγκη με αυτή την έννοια είναι το χάσμα μεταξύ του ‘τι είναι’ και του ‘τι θα έπρεπε να είναι’.

Η άλλη χρήση του όρου όπως χρησιμοποιείται από ορισμένους ψυχολόγους αντιπροσωπεύει εντάσεις στον οργανισμό που πρέπει να εξισορροπηθούν για να διατηρηθεί ο οργανισμός σε υγιή κατάσταση. Η διαφορά μεταξύ των δύο νοημάτων συνίσταται στη βάση ή την καταγωγή του χάσματος. Στην πρώτη περίπτωση μία ανάγκη ορίζεται σαφώς με αναφορά σε κάποια εξωτερική πολιτιστική ή κοινωνική νόρμα, ενώ στην δεύτερη βασίζεται σε ένα εσωτερικό αίσθημα έντασης.

Σύμφωνα με τον McKillip (1987, σ. 10), μία ανάγκη είναι μία αξιακή κρίση ότι κάποια ομάδα έχει ένα πρόβλημα που μπορεί να λυθεί. Στον ορισμό αυτό υπάρχουν τέσσερις όψεις:

- Η αναγνώριση του ότι η έννοια ‘ανάγκη’ εμπλέκει αξίες.
- Μία ανάγκη αφορά σε μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων κάτω από ορισμένες συνθήκες. Συνεπώς η περιγραφή του πληθυσμού στόχου και του περιβάλλοντός του είναι σημαντικό μέρος της ανάλυσης αναγκών.
- Ένα πρόβλημα είναι ένα ανεπαρκές αποτέλεσμα, ένα αποτέλεσμα που παραβιάζει προσδοκίες. Υπάρχουν πολλές πηγές προσδοκιών, που αντανακλούν διαφορετικές αξίες.
- Η αναγνώριση μίας ανάγκης εμπεριέχει την κρίση ότι υπάρχει κάποια λύση στο πρόβλημα. Μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία δυνατές λύσεις, λύσεις με διαφορετική δυνατότητα ανακούφισης του προβλήματος, διαφορετικό κόστος, και διαφορετικές δυνατότητες εφαρμογής.

Τα προβλήματα αναγνωρίζονται σε σύγκριση με τις προσδοκίες που αφορούν στο “τι μπορεί ή θα έπρεπε να είναι”. Ο Bradshaw (στο McKillip, 1987, σ. 11) αναγνωρίζει τέσσερις τύπους προσδοκιών που μπορούν να υποστηρίξουν κρίσεις σχετικά με ανάγκες. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στις κανονιστικές ανάγκες ήτοι, προσδοκίες βασισμένες στον ορισμό ενός ειδικού για τα επαρκή επίπεδα απόδοσης ή υπηρεσίας. Λόγω της εμπειρίας και της γνώσης που κατέχουν, οι ειδικοί παρέχουν

καθοδήγηση σχετικά με το ποιά αποτελέσματα θα πρέπει να αναμένονται και ποιό επίπεδο υπηρεσιών απαιτείται για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Οι κανονιστικές προσδοκίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στο σχεδιασμό 'περιοχών' στις οποίες υπάρχει μικρή πρότερη εμπειρία.

Ο δεύτερος τύπος προσδοκιών αναφέρεται στις αποκαλούμενες αισθητές ανάγκες. Πρόκειται για προσδοκίες που έχουν τα μέλη της ομάδας για τα δικά τους αποτελέσματα. Οι αισθητές ανάγκες εξαρτώνται από τη διεισδυτικότητα με την οποία ο πληθυσμός - στόχος βλέπει τα προβλήματά του.

Οι προσδοκίες για αποτελέσματα μπορούν επίσης να βασιστούν στη συμπεριφορά του πληθυσμού - στόχου, στις αποκαλούμενες εκφραζόμενες ανάγκες. Οι προσδοκίες εκδηλώνονται με τη χρήση υπαρχουσών υπηρεσιών.

Η τελευταία προσδοκία αναφέρεται σε συγκριτικές ανάγκες. Αυτές οι προσδοκίες βασίζονται στην απόδοση μίας ομάδας εκτός της ομάδας - στόχου. Εάν μία ομάδα (ή άτομο) χρησιμοποιεί μία υπηρεσία λιγότερο από μία άλλη ή έχει μεγαλύτερη ή μικρότερη απόδοση από το μέσο πληθυσμό, υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Οι συγκρίσεις επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων από ήδη υπάρχοντα στοιχεία. Οι συγκριτικές προσδοκίες εξαρτώνται από την ομοιότητα της ομάδας σύγκρισης με την ομάδα - στόχο και μπορεί να αγνοηθούν μοναδικά χαρακτηριστικά που απαξιώνουν τις γενικεύσεις.

Μεταξύ των ειδικών χρήσεων του όρου ανάγκη συγκαταλέγεται και ο όρος πραγματική ανάγκη. Το επίθετο 'πραγματική' χρησιμοποιείται μερικές φορές για να διασωθεί ο όρος 'ανάγκη' από αμφίβολες χρήσεις. Μία 'πραγματική ανάγκη' μπορεί να οριστεί ως μία αντικειμενική έλλειψη του ατόμου, της ομάδας ή της κοινότητας σε σχέση με το περιβάλλον. Η έμφαση δίνεται στο ότι η έλλειψη υπάρχει πραγματικά, διαχωρίζοντάς την από μία άλλη που απλά μπορεί να 'θεωρείται' ότι υπάρχει. Η ποιότητα του 'πραγματικού' μπορεί να συνδεθεί με το βαθμό στον οποίο ένας υπό εξυπηρέτηση αντικειμενικός σκοπός είναι υποχρεωτικός ή επιθυμητός. Η ύπαρξη της ανάγκης μπορεί να αναγνωρίζεται ή όχι, από αυτόν που έχει την ανάγκη, αλλά αυτό δε μεταβάλλει την πραγματική υπόστασή της.

Ειδικότερα, μία εκπαιδευτική ανάγκη διαφέρει από τις άλλες ανάγκες μόνο κατά το ότι μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω εμπειριών μάθησης. Μία πραγματική εκπαιδευτική ανάγκη αναφέρεται σε ιδιαίτερη κατανόηση, στάσεις, και δεξιότητες που ελλείπουν αλλά οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη πιο επιθυμητών καταστάσεων. Αυτό που αναφέρεται ως πραγματική εκπαιδευτική ανάγκη

προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

α. είναι απαιτούμενη ή απαραίτητη για την επιθυμητή κατάσταση πραγμάτων,

β. ελλείπει,

γ. φέρει μία νόμιμη απαίτηση σχετικά με την οποία κάτι θα έπρεπε να γίνει και

δ. είναι δυνατό να ικανοποιηθεί μέσω εμπειριών μάθησης, οι οποίες μπορούν να παράσχουν κατάλληλη γνώση, στάσεις ή δεξιότητες.

Στις Γεωργικές Εφαρμογές και την εκπαίδευση οι κανονιστικές ανάγκες επικρατούν ως βάση του σχεδιασμού προγραμμάτων. Όταν μία ανάγκη ορίζεται ως το χάσμα μεταξύ της πραγματικής κατάστασης και μίας επιθυμητής κατάστασης, όπου η επιθυμητή κατάσταση έχει καθοριστεί από ένα δημόσιο θεσμό, αποκαλείται κανονιστική ανάγκη. Ο Monnette (1977, σ. 118) σχολιάζει τις κανονιστικές ανάγκες ως εξής:

"Το ότι κάποιος βρίσκεται σε ανάγκη δεν είναι απλά ένα εμπειρικό γεγονός, αλλά μάλλον μία αξιακή κρίση η οποία συνεπάγεται τρεις δηλώσεις: ότι κάποιος βρίσκεται σε μία δεδομένη κατάσταση, ότι αυτή η κατάσταση είναι ασύμβατη με τις νόρμες κάποιας ομάδας ή κοινωνίας, και επόμενα ότι η κατάσταση αυτή πρέπει να αλλάξει".

Οι κανόνες (νόρμες) όμως είναι πολύ δύσκολο να ανακαλυφθούν εμπειρικά και τις περισσότερες φορές οι κανονιστικές δηλώσεις τείνουν να είναι υποκειμενικές εκτιμήσεις¹. Αλλά, ακόμα και εάν υπάρχει εμπειρική επαλήθευση, δεν υπάρχει κάποια λογική, εκτός εάν πρόκειται για ιδεολογία, που να επιβάλλει στο άτομο να ακολουθήσει τον κανόνα. Συνεπώς, οι βάσεις των δηλώσεων περί αναγκών είναι υποκειμενικές και ιδεολογικές, έτσι ώστε να είναι σημαντική η γνώση του ποιός αναγνωρίζει μία ανάγκη όπως και το πώς μπορεί αυτή να ικανοποιηθεί. Με αυτή την έννοια, δεν υπάρχουν αντικειμενικές ανάγκες. Οι ανάγκες στηρίζονται πάντα, σε τελευταία ανάλυση, σε αξιακές κρίσεις. Η έννοια των αναγκών, καθόσον φέρει την αίσθηση του 'θα έπρεπε', είναι ηθική, κριτηριακή και αξιολογική².

Στις Γεωργικές Εφαρμογές θεωρείται σωστό και στη βάση της συμμετοχικής διαδικασίας να ερωτηθούν και απευθείας οι ενδ.αφερόμενοι (γεωργοί) ως προς το τί επιθυμούν. Πρόκειται για την έκφραση των αισθητών αναγκών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα.

Οι αισθητές ανάγκες προσδιορίζονται από τους Atwood και Ellis (1971, σ. 212) ως εξής:

"Μία αισθητή ανάγκη, όπως δηλώνει ο όρος, είναι κάτι το οποίο θεωρείται απαραίτητο από το ενδιαφερόμενο πρόσωπο (-α)... Οι αισθητές ανάγκες

είναι στενά συγγενείς με τα ενδιαφέροντα. Είναι συνειδητές επιθυμίες ή επιφανειακοί δείκτες. Μία αισθητή ανάγκη μπορεί (ή δε μπορεί) να είναι μία πραγματική ανάγκη. Αντίστροφα, μία πραγματική εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί (ή δε μπορεί) να αναγνωριστεί ως τέτοια από το εμπλεκόμενο άτομο. Φαίνεται σημαντικό για τον εκπαιδευτή ενηλίκων να αναγνωρίσει κάτι τέτοιο, γιατί ο ενήλικας εκπαιδευόμενος αποκτά ένα ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του αναγκών μόνο όταν είναι ενήμερος τέτοιων αναγκών”.

Είναι όμως γεγονός ότι οι ανάγκες, οι απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα συνδέονται με τη θέση του ατόμου στην κοινωνική δομή. Συνεπώς, η έκφραση κάποιας ανάγκης ή ενδιαφέροντος είναι μία αντανάκλαση της κοινωνικής του εμπειρίας. Η εμπειρία αυτή δεν αποκτάται σε ένα ουδέτερο κόσμο ή έναν ουδέτερο πολιτισμό, γιατί τόσο ο πολιτισμός όσο και οι επιλογές στοιχείων του που αποτελούν τα προγράμματα σπουδών τείνουν να μεροληπτούν υπέρ των κοινωνικο-οικονομικών τάξεων που κυριαρχούν και ελέγχουν την κοινωνία. Η αντίληψη του ατόμου για τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση του ίδιου μέσα σε αυτόν επηρεάζεται από την έκθεσή του στον πολιτισμό αυτό. Αρα, οι εκφράσεις των αναγκών του μπορεί απλά να αντανακλούν τη θέση του στην κοινωνική δομή και απλά να σχετίζονται αντί να αντανακλούν τα συμφέροντά του.

Για παράδειγμα, συχνά τα προγράμματα Γεωργικών Εφαρμογών δε γίνονται αντιληπτά ως επείγοντα ενδιαφέροντα από τους περισσότερους γεωργούς. Συνεπώς μπορούμε να αναμένουμε ότι εάν ερωτηθούν γι’ αυτά, θα απαντήσουν με όρους του τι ήδη γνωρίζουν για τα προσφερόμενα προγράμματα ή για να αποκτήσουν κοινωνική αποδοχή από το συνεντευκτή και όχι για το ποιά προγράμματα θα ικανοποιούσαν τις πραγματικές (αυθεντικές) τους ανάγκες. Σύμφωνα με τον Monnette (1977, σ. 118):

“Η έλλειψη ή αισθητή ανάγκη από μόνη της είναι ένα ανεπαρκές μέτρο της πραγματικής ανάγκης καθόσον περιορίζεται από την αντίληψη των ατόμων, ήτοι, την ενημέρωσή τους για τις προσφερόμενες υπηρεσίες, την γνώση του εαυτού τους, και την προθυμία τους να βρίσκονται κάτω από εξάρτηση των υπηρεσιών. Η αισθητή ανάγκη μπορεί επίσης να διογκωθεί από αυτούς που απαιτούν μία υπηρεσία χωρίς όμως πραγματικά να τη χρειάζονται”.

Το άτομο για να μπορεί να εκφράσει αυθεντικές ανάγκες πρέπει να κατέχει γνώση σχετικά με εναλλακτικές διεξόδους όπως και για τις συνέπειές τους. Επιπλέον πρέπει να γνωρίζει με ποιά κριτήρια θα αξιολογήσει τις εναλλακτικές προτάσεις

αλλά να έχει και την ικανότητα να πραγματοποιήσει τέτοιες αποτιμήσεις. Η Cross (1978, σ. 7) δίνει μία ακριβή απεικόνιση ισχυριζόμενη ότι:

"οι άνθρωποι δε μπορούν να πραγματοποιήσουν έγκυρες κρίσεις παρά μόνον αφού έχουν δει και γνωρίσει εμπειρικά τις εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με το γνωστό. Οι απαντώντες σε μία έρευνα φαίνεται πως είναι κάπως πιο επιρρεπείς στο να αρέσκονται σε ό,τι γνωρίζουν παρά να γνωρίζουν το τί θα τους άρεσε".

Συνεπώς, οι εκφράσεις των αισθητών αναγκών έχουν σοβαρούς περιορισμούς γιατί δεν είναι πάντοτε ούτε αυθεντικές ούτε πλήρεις. Σε μία προσπάθεια υπερβασης του προβλήματος χρησιμοποιείται ένας τρίτος τύπος αναγκών. Στο προηγούμενο παράδειγμα οι γεωργοί μπορεί να ερωτηθούν σχετικά με τις φιλοδοξίες και στάσεις τους απέναντι στο γεωργικό επάγγελμα. Επειδή οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται ευθέως σε κάτι ουσιαστικό στη ζωή τους, αναμένεται ότι οι απαντήσεις θα είναι πιο έγκυρες.

Στη βάση αυτών των πληροφοριών, οι ανάγκες μπορούν να εξαχθούν από τις εκφρασμένες στάσεις και φιλοδοξίες και συνεπώς αποκαλούνται αποδιδόμενες ανάγκες. Η επικέντρωση στις αισθητές και αποδιδόμενες ανάγκες δε σημαίνει ότι αγνοούνται οι κανονιστικές ανάγκες. Σε μεγάλο βαθμό τα περιεχόμενα των τριών αυτών τύπων αναγκών επικαλύπτονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Είναι όλες απαραίτητες για το σχεδιασμό ενός προγράμματος. Παραποιώντας έναν ισχυρισμό του Allard (στο Nitch, 1982, σ. 55): "εάν βασιστούμε μόνο στις κανονιστικές ανάγκες αναλαμβάνουμε τον κίνδυνο να γίνουν τα προγράμματά μας αυταρχικά και ανυπόφορα δογματικά, εάν όμως βασιστούμε αποκλειστικά στις αισθητές και αντλούμενες ανάγκες διακυνδυνεύουμε να γίνουμε ανυπόφορα συντηρητικοί". Αρα, σε μία δημοκρατική κοινωνία τα δημόσια προγράμματα σε περιοχές όπως οι γεωργικές εφαρμογές και εκπαίδευση πρέπει να αντανακλούν μία προσαρμογή μεταξύ των ατομικών θελήσεων και των κοινωνικών κανόνων.

Μεθοδολογία Προσέγγισης των Αναγκών

Η ανάλυση αναγκών εμπεριέχει την αναγνώριση και την αξιολόγηση αναγκών. Η αναγνώριση αναγκών είναι μία διαδικασία περιγραφής των προβλημάτων του πληθυσμού - στόχου και των λύσεων σε αυτά τα προβλήματα. Η αποτίμηση αναγκών αξιολογεί τη σημαντικότητα και σχετικότητα προβλημάτων και λύσεων.

Η ανάλυση αναγκών είναι ένα εργαλείο για τη λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις που μπορούν να βοηθηθούν από μία ανάλυση αναγκών αρχίζουν με δύο κρίσεις: (α)

οι προσφερόμενες σε ένα πληθυσμό υπηρεσίες είναι (ή όχι) επαρκείς, και (β) εάν δεν είναι επαρκείς, συγκεκριμένη δράση θα διορθώσει αυτή την ανεπάρκεια.

Τα στάδια της ανάλυσης αναγκών μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής:

1. Αναγνώριση των χρηστών και των χρήσεων της ανάλυσης αναγκών.
2. Περιγραφή του πληθυσμού στόχου και του περιβάλλοντος των υπηρεσιών (συγκριτική ανάλυση 'πελατών')
3. Αναγνώριση αναγκών
 - Περιγραφή προβλημάτων
 - Περιγραφή λύσεων
4. Αποτίμηση της σημαντικότητας των αναγκών
5. Επικοινωνία των αποτελεσμάτων

Η αναγνώριση αναγκών προϋποθέτει γνώση του πληθυσμού - στόχου και των προσφερόμενων υπηρεσιών. Το βασικό ερώτημα είναι "ποιός κάνει τί και για ποιόν;". Επιπλέον πληροφόρηση μπορεί να περιλάβει περιγραφή των υπηρεσιών και των συνθηκών υπό τις οποίες λειτουργούν τα προγράμματα καθώς και περιγραφές των τύπων και της χωρητικότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών.

Μία απογραφή είναι ένα συστατικό της ανάλυσης αναγκών προσανατολισμένο στην εξεύρεση λύσεων. Πρώτον, περιγράφει τις διαθέσιμες υπηρεσίες στον πληθυσμό - στόχο. Δεύτερον, συνήθως αποκαλύπτονται χάσματα λόγω μη διαθεσιμότητας της υπηρεσίας, έλλειψη πρόσβασης στην υπηρεσία, έλλειψη συνέχειας ή έλλειψη χωρητικότητας. Ανάλογα με τα προβλήματα του πληθυσμού - στόχου, τα χάσματα μπορεί να υποδεικνύουν την ανάγκη πρόσθετου προγραμματισμού. Τρίτον, μπορεί να υποδειχθούν υπηρεσίες που υποχρησιμοποιούνται, ενώ πρόσθετες υπηρεσίες μπορούν να παρασχεθούν με μικρό κόστος. Τέλος, η απογραφή βοηθά τις υπηρεσίες και τους χρηματοδότες τους να αποφύγουν την έναρξη παροχής υπηρεσιών και προγραμμάτων εκεί όπου ήδη υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός. Από μόνη της βέβαια, μία απογραφή δεν υποδηλώνει κάποιες ανάγκες. Το ότι κάποιες λύσεις δε διατίθενται, δε σημαίνει ότι υποχρεωτικά χρειάζονται.

Πρωταρχικό ερώτημα στην ανάλυση αναγκών είναι ποιός χρειάζεται, τελικά, τις υπηρεσίες. Αυτή η περιγραφική πληροφορία έχει πολλές χρήσεις: (α) θέτει κάποια όρια στα πιθανά προβλήματα και λύσεις, (β) αποκαλύπτει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που μπορεί να συνδέονται με τα προβλήματα και τη χρήση υπηρεσιών, και (γ) όταν συνδυαστεί με πληροφόρηση για τη χρήση των υπηρεσιών, δείχνει το υπόδειγμα χρησιμότητας για τις υπο- ομάδες του πληθυσμού.

Η ανάλυση της διαταραχής μεταξύ αναμενόμενου και συμβαίνοντος δεν οδηγεί κατ' ευθείαν σε εξαγωγή συμπερασμάτων γιατί στηρίζεται σε παράγοντες που διαφέρουν από τις ανάγκες, όπως:

- διάφοροι τύποι εμποδίων (π.χ. φυσικά, οικονομικά, και χρονικοί περιορισμοί),
- πολιτιστικές διαφοροποιήσεις, ήτοι την περίπτωση κατά την οποία οι υπο-ομάδες αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις ανάγκες τους και τις αποδεκτές λύσεις και
- ζητήματα ανταγωνισμού, όπου μπορεί οι ίδιες υπηρεσίες να παρέχονται από άλλους οργανισμούς, ακόμα και εθελοντικούς ή 'μη - επαγγελματικούς'.

Έτσι, ένας πρώτος παράγοντας που επηρεάζει τη χρήση είναι η διαθεσιμότητα της συγκεκριμένης υπηρεσίας. Ένας δεύτερος παράγοντας αφορά στην ενημερότητα εάν δηλ. ο "πελάτης" ή κάποιος "σημαντικός άλλος" αναγνωρίζει την ανάγκη και εάν είναι γνωστό ότι παρέχεται η συγκεκριμένη υπηρεσία. Ένας τρίτος παράγοντας αφορά το βαθμό κατά τον οποίο μία υπηρεσία είναι αποδεκτή, εάν δηλαδή θα χρησιμοποιηθεί όταν υπάρξει η ανάγκη γι' αυτήν. Αυτό εξαρτάται από τις στάσεις των 'πελατών' προς την υπηρεσία και το τι προσφέρει. Τέλος, ένας τέταρτος παράγοντας που επηρεάζει τη χρήση είναι η δυνατότητα πρόσβασης, το κατά πόσον δηλ. το κόστος χρήσης της υπηρεσίας είναι μεγαλύτερο από αυτό που διατίθεται να πληρώσει ο "πελάτης". Το κόστος περιλαμβάνει οικονομική χρέωση, φυσικές δυσκολίες, και διαδικαστικές δυσκολίες όπως αποστάσεις, χρόνος αναμονής κ.λπ. Η κατανομή των "πελατών" στην περιοχή μπορεί επίσης να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στην πρόσβασή τους. Η δύναμη της ανάλυσης χρήσης προέρχεται από την έμφαση που δίνεται στη χρησιμοποίηση των υπηρεσιών.

Αποτίμηση Αναγκών στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι ένα μέσο, μία ομάδα παρεμβάσεων που είναι οι εισροές και οι διαδικασίες με στόχο την επίτευξη αξιόλογων εκροών και αποτελεσμάτων. Το βασικό αποτέλεσμα που θα έπρεπε να επιτευχθεί είναι ότι όταν ο εκπαιδευόμενος εξέλθει από την εκπαιδευτική υπηρεσία, θα πρέπει να είναι ικανός να επιζήσει και να συνεισφέρει στην κοινωνία. Το κύριο πρόβλημα των σχολείων είναι η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των υπάρχοντων και των απαιτούμενων εκροών των εκπαιδευόμενων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αναγνώριση των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων "εισόδου" των εκπαιδευόμενων και τη σύγκρισή τους με το ελάχιστο απαιτούμενο για την επιβίωση και κοινωνική συνεισφορά των εκπαιδευόμενων στη μελλοντική κοινωνία. Τα χάσματα μεταξύ των συμπεριφορών "εισόδου" και "εξόδου" είναι οι ανάγκες.

Οι συστηματικές προσεγγίσεις ξεκινούν με μία εξωτερική αναφορά για την αναγνώριση και επιλογή προβλημάτων και προχωρούν με την αναγνώριση των προαπαιτούμενων για την επίλυσή τους, την επιλογή μίας από τις εναλλακτικές λύσεις, την εφαρμογή της, τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς της, και την αναθεώρησή της εάν επιβάλλεται.

Μια συστηματική προσέγγιση μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία που αναγνωρίζει εισροές, εκροές, συστατικά και υπο-συστήματα, και στη συνέχεια επιζητά να αναγνωρίσει τη συμβολή που η τεχνική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στη βελτίωση της λειτουργίας μέσω της επαύξησης της συμβολής του ανθρώπινου παράγοντα σε αντιδιαστολή με το μηχανικό εξοπλισμό και τις λειτουργικές διαδικασίες. Η συστηματική προσέγγιση εφαρμόζεται στη συνέχεια, στο σχεδιασμό της τεχνικής εκπαίδευσης, όπου τα συστατικά είναι οι διαδικασίες μάθησης και οι άνθρωποι, και οι αντικειμενικοί στόχοι με προϋποθέσεις μάθησης. Τελικά η συστηματική προσέγγιση εφαρμόζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ τεχνικής εκπαίδευσης και της δημιουργίας ανατροφοδότησης που μπορεί να βελτιώσει την παραπέρα εκπαίδευση.

Η συστηματική προσέγγιση (Kenney & Reid, 1986) είναι χρήσιμη με πολλούς τρόπους. Καταρχήν, ενθαρρύνει τον εκπαιδευτή να σκεφτεί με ευρύτητα τους αντικειμενικούς του σκοπούς και τις ευκαιρίες και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει στην αναγνώριση και επίλυση θεμάτων προτεραιότητας. Με την συστηματική προσέγγιση ο εκπαιδευτής μπορεί να εξετάσει μία σειρά πιθανών λύσεων τις οποίες στη συνέχεια αξιολογεί πριν τελικά επιλέξει την στρατηγική που κρίνει ως πλέον κατάλληλη στις δεδομένες συνθήκες.

Επίσης, ο εκπαιδευτής μέσω της συστηματικής προσέγγισης προσπαθεί να λάβει υπόψη όλες τις μεταβλητές ενός δεδομένου περιβάλλοντος. Αποκτά μία συνολική άποψη του συστήματος και των σχέσεων μεταξύ των συστατικών στοιχείων του οπότε μπορεί να βοηθηθεί στην πρόβλεψη πιθανών αποτελεσμάτων μίας δεδομένης αλλαγής. Εφόσον αυτά τα αποτελέσματα εμπεριέχουν την πρόβλεψη του πού και πότε μπορεί να εμφανιστούν εν δυνάμει προβλήματα, μπορούν να ληφθούν αποφάσεις στην κατάλληλη στιγμή που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Τέλος, αυτή η προσέγγιση είναι χρήσιμη γιατί είναι ευέλικτη και μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά επίπεδα.

Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

1. αναγνώριση προβλημάτων βασισμένη σε ανάγκες,
2. προσδιορισμός προαπαιτούμενων για την επίλυση και αναγνώριση

εναλλακτικών λύσεων³,

3. επιλογή στρατηγικής μεταξύ των υπάρχουσών εναλλακτικών στρατηγικών,
4. εφαρμογή στην πράξη των επιλεχθεισών μεθόδων και μέσων,
5. προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας και
6. αναθεώρηση όπου απαιτείται

Η αποτίμηση αναγκών είναι ένα εργαλείο με το οποίο γίνεται σίγουρο ότι η παρέμβαση, από τη στιγμή που επιλέχτηκε, συνδέεται με βασικά χάσματα και προβλήματα, και όχι μόνο με προφανή συμπτώματα ή κακώς καθορισμένα προβλήματα. Είναι ουσιαστικό να βεβαιωθεί τόσο ο σχεδιαστής όσο και η κοινωνία ότι το υπό αντιμετώπιση πρόβλημα είναι αληθινό, σημαντικό και αξίζει τον κόπο να επιλυθεί⁴.

Γενικά, υπάρχουν δύο πλαίσια αναφοράς στην αποτίμηση αναγκών σε σχέση με τις υπηρεσίες που προσφέρει ένας οργανισμός: το πρώτο αφορά τις ανάγκες από μία οπτική γωνία έξω από τον οργανισμό που πραγματοποιεί τη μελέτη, ενώ το δεύτερο αφορά τις ανάγκες μέσα στα πλαίσια του οργανισμού. Η 'εσωτερική' σκοπιά είναι αυτή που ακολουθείται πιο συχνά.

Η 'εξωτερική' αποτίμηση χρησιμοποιείται ως ένα ορθολογικό σημείο εκκίνησης της προσπάθειας ενός οργανισμού (συμπεριλαμβανόμενου του σχεδιασμού της μάθησης), καθόσον μελετά και αναγνωρίζει τις δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που είναι σημαντικές εκτός σχολείου (ή οργανισμού) και χρησιμοποιεί αυτήν την πληροφόρηση ως βάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προσπάθειας. Η "εσωτερική" αποτίμηση ξεκινάει από το σημείο αυτό για να αναγνωρίσει εσωτερικά αξιολογικούς και χρήσιμους στόχους, αντικειμενικούς σκοπούς, μεθόδους και μέσα για την επίτευξη αυτών των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η 'εσωτερική' αποτίμηση είναι η πλέον συνήθης και υπάρχει η επιτακτική ανάγκη υποβοήθησής της από στοιχεία προερχόμενα από 'εξωτερική' αποτίμηση.

Η αποτίμηση αναγκών, όταν πραγματοποιηθεί σωστά, επιβάλλει στη διαδικασία ανάπτυξης ενός προγράμματος μία θεωρητική και πρακτική βάση. Μία καθορισμένη θεωρητική βάση είναι κρίσιμη για την κατανόηση των μεταβλητών που λειτουργούν στον πραγματικό κόσμο και για την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης, όταν εφαρμοστεί η σχετική διαδικασία. Η ανατροφοδότηση έχει νόημα όταν μπορεί να συνδεθεί με ένα συνολικό πλαίσιο που παρέχεται από μία θεωρία και με τα αποτελέσματα μίας διαδοχικής σειράς βελτιωμένων συστημάτων. Η ανάπτυξη μίας επαρκούς θεωρητικής βάσης αρχίζει με τη διερεύνηση των κρίσιμων υποθέσεων και

περιοριστικών παραγόντων όπως και την ερμηνεία του πώς λειτουργεί ή αναμένεται να λειτουργήσει μία διαδικασία. Η ανάπτυξη της θεωρίας, εκτός του ότι είναι μία εσωτερική πρόκληση, είναι ουσιαστική για τον πρακτικά ασχολούμενο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως

"δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων, των ηθικών αξιών και της κατανόησης η οποία απαιτείται σε όλες τις φάσεις της ζωής, παρά γνώσης και δεξιοτήτων που συνδέονται με ένα περιορισμένο πεδίο δραστηριότητας. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παράσχει τις ουσιαστικές συνθήκες σε νέους και ενήλικες για την ανάπτυξη της κατανόησης των παραδόσεων και ιδεών, οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνία στην οποία ζουν και να τους δώσει την ικανότητα να συμβάλλουν σε αυτήν. Εμπλέκει τη μελέτη των κοινωνιών τους και των νόμων της φύσης, καθώς και την απόκτηση γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων οι οποίες είναι βασικές στη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία"

(Manpower Services Commission, στο Kenney & Reid, 1986, σ. 3)⁵.

Η επαγγελματική - τεχνική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως:

"... μία σχεδιασμένη διαδικασία για την τροποποίηση στάσεων, γνώσεων ή δεξιοτήτων μέσω εμπειριών μάθησης, με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικής εκτέλεσης μίας δραστηριότητας ή εύρους δραστηριοτήτων. Στόχος της, στις συνθήκες εργασίας, είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου και η ικανοποίηση των σημερινών και μελλοντικών αναγκών σε εργατικό δυναμικό..."

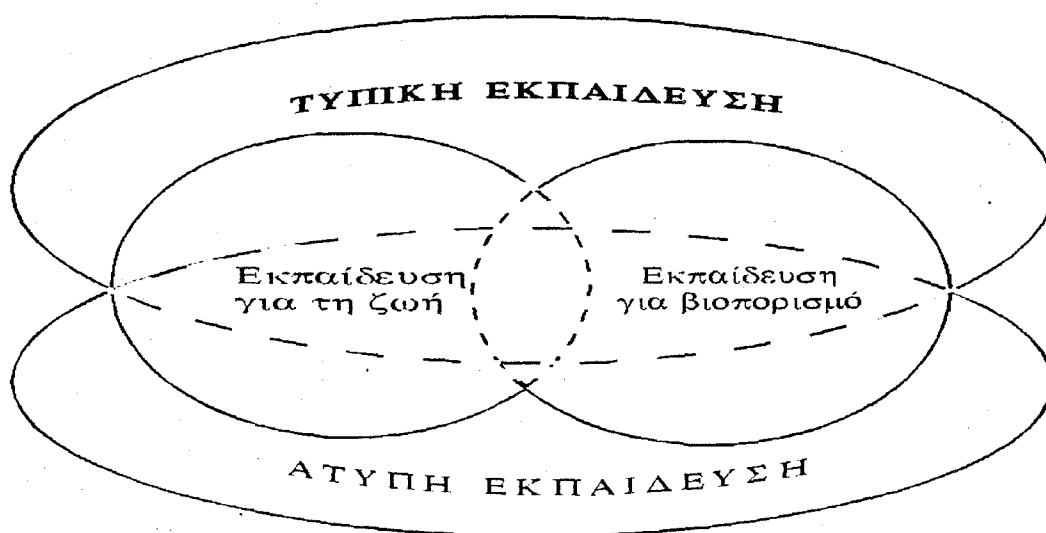
(Manpower Services Commission, οπ. π.).

Παρά τους παραπάνω ορισμούς, συχνά δημιουργούνται προβλήματα προερχόμενα από τα διαφορετικά νοήματα που αποδίδονται και στις δύο έννοιες. Με γενικούς όρους μπορεί να προταθεί ότι η εκπαίδευση ασχολείται περισσότερο με την απόκτηση γνώσης γενικά, ενώ η τεχνική εκπαίδευση ασχολείται περισσότερο με την εφαρμογή της γνώσης (Hills, 1982, σ. 273). Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι η γενική και η τεχνική εκπαίδευση αφενός μεν διαφέρουν, αφετέρου δε είναι συμπληρωματικές.

Οι Kenney, Donnelly & Reid (1983, σ. 3 - 5) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τέσσερις περιοχές διαφοροποίησης της γενικής εκπαίδευσης από την τεχνική. Διαφορές

εμφανίζονται: α) στο βαθμό κατά τον οποίο οι αντικειμενικοί τους σκοποί μπορούν να προσδιοριστούν με όρους συμπεριφοράς, β) στο χρόνο που κανονικά απαιτείται για την επίτευξη των σκοπών αυτών, γ) στις μεθόδους μάθησης, και δ) στο υλικό προς μάθηση.

Επιπλέον, η εκπαίδευση μπορεί να είναι τυπική και μη τυπική. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται σε δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται σε δομημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται σε εκπαίδευση που πραγματοποιείται μακράν του σχολικού περιβάλλοντος χωρίς σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Μία περαιτέρω διάκριση γίνεται μεταξύ εκπαίδευσης για τη ζωή και εκπαίδευσης για το βιοπορισμό. Οι ανωτέρω αναφερόμενοι τύποι δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι (Finch & Crunkilton, 1979, σ. 5 - 6).



Η Εκπαίδευση στην Κοινωνία
Πηγή: Finch and Crunkilton, 1979

Ο Kleinig (1982, σ. 11) αναγνωρίζει δύο γενικά προβλήματα με τους κοινούς ορισμούς της εκπαίδευσης⁶ (κυρίως, με την κυρίαρχη άποψη του κλασσικού ανθρωπισμού). Πρώτον, ότι οι παραδόσεις της κοινωνίας θεωρούνται ως έχουσες την πρώτη θέση απέναντι στα άτομα. Η εκπαίδευση όμως θα έπρεπε να δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μετασχηματίζεται και όχι απλά να συμμορφώνεται. Δεύτερον, ότι η κρίσιμη λειτουργία της έννοιας δε γίνεται άμεσα αντιληπτή (εκπαίδευση ως γενική μόρφωση και όχι ως τεχνική εκπαίδευση). Συνεπώς, η κοινωνικοποίηση στο σχολείο είναι "επιλεκτικού και κανονιστικού τύπου".

Επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση εμπεριέχει μία αξιακή δέσμευση με δύο έννοιες. Πρώτον, οι τελικοί της σκοποί πρέπει να είναι συμβατοί με αντιλήψεις ολοκλήρωσης, βελτίωσης, ποιότητα ζωής κ.λπ. Δεύτερον, τα μέσα της πρέπει να είναι ηθικά δικαιωμένα⁷.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί σχετικά με τη φύση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Ο Eggleston (1977; σ. 13 - 14) παρέχει στον αναγνώστη "έναν απλό και ατελή ορισμό" ως εξής: "το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ασχολείται με την παρουσίαση της γνώσης και εμπλέκει ένα πρότυπο εμπειριών μάθησης το οποίο έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την πρόσληψή του από τους μαθητές". Σύμφωνα με τον ευρέως γνωστό ορισμό του Kerr (στο Jenkins και Shipman, 1976), το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι "όλη η μάθηση η οποία σχεδιάζεται και καθοδηγείται από το σχολείο, ανεξαρτήτως του εάν γίνεται σε ατομική ή ομαδική βάση, μέσα ή έξω από το σχολείο". Οι Jenkins & Shipman (1976, σ. 6) προσθέτουν ότι το σχολείο ή το ίδρυμα στα πλαίσια του οποίου προσφέρεται το πρόγραμμα σπουδών, αποδέχεται την ευθύνη για τη λογική (τον ορθολογισμό) του προγράμματος, την εφαρμογή του και τα αποτελέσματά του.

Συνήθως, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να διατυπωθεί είτε ως ένας αριθμός δηλώσεων όπως το πρόγραμμα μαθημάτων είτε ως ένα εύρος τελικών προϊόντων. Ο Kleinig (1982, σ. 146) υπογραμμίζει όμως ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να διακριθεί καθαρά από μονάδες όπως το πρόγραμμα μαθημάτων ή το μάθημα (με τη διδακτική έννοια). Διότι το μεν πρόγραμμα μαθημάτων "περιορίζεται σε μία περίληψη της δομής / του περιεχομένου που σκοπίμως θα γίνει αντικείμενο επικοινωνίας στα πλαίσια ενός επιστημονικού αντικείμενου", το δε μάθημα "είναι ένα μόνο από τα μέσα με τα οποία μπορεί να εφαρμοστεί το πρόγραμμα μαθημάτων".

Κατά τον Stenhouse (1986, σ. 5) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να προσφέρει:

" Α. Στο σχεδιασμό:

1. Αρχές για την επιλογή του περιεχομένου...
2. Αρχές για την ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας...
3. Αρχές για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαδοχή των αντικειμένων της διδασκαλίας ...
4. Αρχές με βάση τις οποίες μπορούν να διαγνωστούν τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία των ατόμων - μαθητών ... και να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες.

Β. Στην εμπειρική μελέτη:

1. Αρχές με βάση τις οποίες μπορεί να μελετηθεί και αξιολογηθεί η πρόοδος των

μαθητών.

2. Αρχές με βάση τις οποίες μπορεί να μελετηθεί και αξιολογηθεί η πρόοδος των διδασκόντων.

3. Καθοδήγηση για τη δυνατότητα εφαρμογής του προγράμματος σπουδών σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια, δυνατότητες μαθητών, περιβάλλοντα και καταστάσεις ομάδων συνομηλίκων.

4. Πληροφόρησή σχετικά με τη μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων...

Γ. Σε σχέση με τη δικαίωση του προγράμματος:

Μία διατύπωση του σκοπού ή του στόχου του προγράμματος σπουδών που θα είναι προσιτή σε κριτική ανάλυση".

Οι Downey & Kelly (1986, σ. 183) επιστούν την προσοχή σε μία σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του 'τυπικού' και του 'πραγματικού' αναλυτικού προγράμματος. Πρόκειται για τη διάκριση μεταξύ "... αυτού που μαθαίνεται σε αντίθεση με αυτό που περιληπτικά υπογραμμίζεται σε δηλώσεις του προγράμματος μαθημάτων ή του προγράμματος σπουδών". Στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ένα κεντρικό πρόβλημα αναφέρεται στο γνωστό ως 'κρυφό' αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με τους Jenkins & Shipman (1976, σ. 17) το 'κρυφό πρόγραμμα' είναι εξ ίσου σημαντικό για το τί κάνει το σχολείο, όπως και το ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Το τελευταίο ορίζεται ως "το σύνολο της γνώσης η οποία σχετίζεται με τα προς μάθηση επιστημονικά πεδία" (Musgrave, 1979, σ. 194). Από την άλλη, το κρυφό πρόγραμμα περιλαμβάνει τις αξίες που αναμένεται να αποκτήσει κάποιος στη διάρκεια της συμμετοχής του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. ακρίβεια, καλή συμπεριφορά, νομιμοφροσύνη κ.λπ.). Επίσης περιλαμβάνει εναλλακτικούς προσανατολισμούς και απαντήσεις στην 'επίσημη γνώση' και γενικά τα μέσα για την προσωρινή 'επιβίωση' μαθητών και διδασκόντων^δ.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στο τεχνικό και επαγγελματικό πρόγραμμα σπουδών, οι Finch & Crunkilton (1979, σ. 9 - 17) προτείνουν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του πρέπει να έχουν ως κάτωθι:

α) Ο προσανατολισμός του, ο οποίος πρέπει να είναι διττός, αφενός μεν προς την διαδικασία (εμπειρία και δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου) και αφετέρου προς το τελικό παράγωγο (οι επιδράσεις - αποτελέσματα στους πρώην μαθητές).

β) Η δικαίωσή του, η οποία πρέπει να έχει ως βάση τις γενικά αναγνωρισμένες επαγγελματικές ανάγκες μίας καθορισμένης ιστορικής στιγμής.

γ) Ο κεντρικός στόχος ο οποίος πρέπει να είναι η βοήθεια προς τους εκπαιδευόμενους ώστε να αναπτύξουν ένα ευρύ πεδίο γνώσης, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών.

δ) Τα κριτήρια επιτυχίας στο σχολείο, τα οποία πρέπει να αναφέρονται στην

πρακτική ή την εφαρμοσμένη απόδοση των μαθητών.

ε) Τα κριτήρια επιτυχίας εκτός σχολείου, γιατί ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να κρίνεται με βάση την επιτυχία των πρώην μαθητών στον εργασιακό χώρο.

στ) Οι σχέσεις κοινότητας - σχολείου, γιατί το πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινότητας, ενώ παράλληλα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία σχολείου - κοινότητας.

ζ) Η ανταπόκριση, καθόσον ένα σύγχρονο πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις συνεχείς μεταβολές του σύγχρονου κόσμου, και

η) Τα λογιστικά στοιχεία και το κόστος, γιατί οι παροχές όσον αφορά στις κατάλληλες διευκολύνσεις, προμήθειες, και διδακτικούς πόρους αντιπροσωπεύουν ένα κύριο μέλημα όσων εμπλέκονται.

Οι ίδιοι συγγραφείς επίσης προτείνουν έναν αριθμό προ-απαιτούμενων σχετιζόμενων με την επίτευξη ποιότητας στο τελικά παραγόμενο προϊόν. Ένα τέτοιο πρόγραμμα πρέπει:

α) Να είναι βασισμένο σε στοιχεία. Με την έννοια αυτή, οι αποφάσεις πρέπει να ληφθούν στη βάση κατάλληλων στοιχείων προερχόμενων από ένα εύρος σχολείων και κοινοτήτων.

β) Να είναι δυναμικό. Το πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις αλλαγές.

γ) Να έχει σαφή αποτελέσματα. Οι στόχοι πρέπει να επικοινωνούνται σε διδασκόμενους και διδάσκοντες και πρέπει να είναι καθαροί και ακριβείς.

δ) Να είναι πλήρως αρθρωμένο. Τα μαθήματα και οι λοιπές εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι σωστά διακανονισμένες με αμοιβαία συσχέτιση.

ε) Να είναι ρεαλιστικό. Ένα τέτοιο πρόγραμμα πρέπει να δίνει μεγάλη έμφαση σε ζητήματα πρακτικής (πρακτική εμπειρία βασισμένη στον πραγματικό ρόλο του εργαζόμενου).

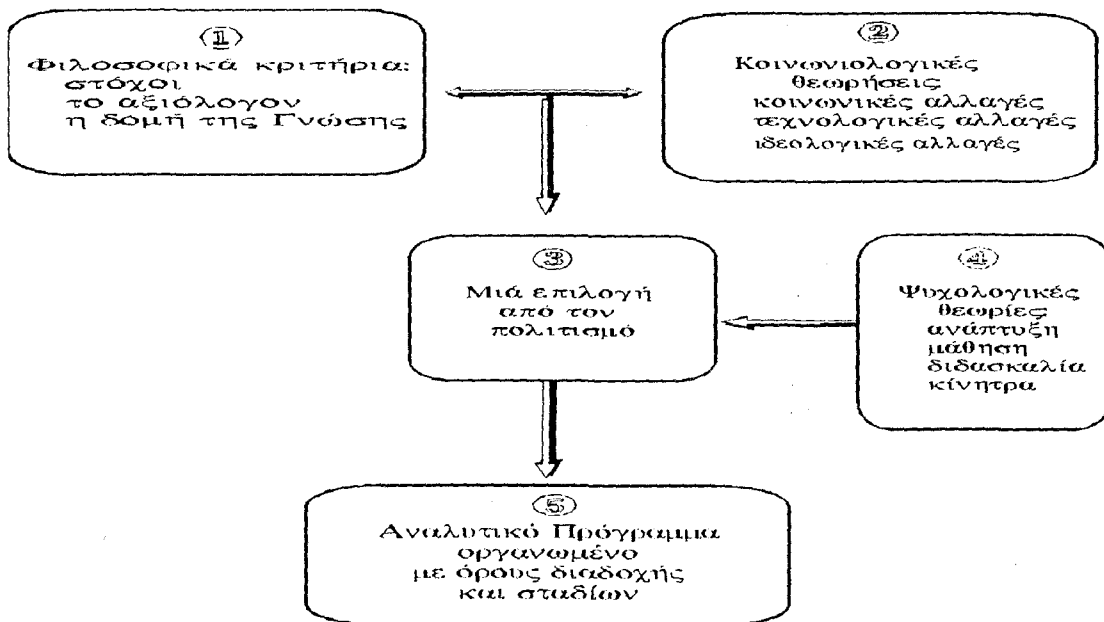
στ) Να είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το πρόγραμμα πρέπει να ικανοποιεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να τους βοηθά στην προετοιμασία τους για τη μελλοντική τους απασχόληση.

ζ) Να έχει συνείδηση της σημασίας της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μία βασική και συνεχή διαδικασία.

η) Να είναι προσανατολισμένο προς το μέλλον. Είναι σημαντικό τα διαδοχικά προγράμματα να γίνονται δεκτά έχοντας υπόψη το τι θα, ή μπορεί να, προκύψει στο μέλλον.

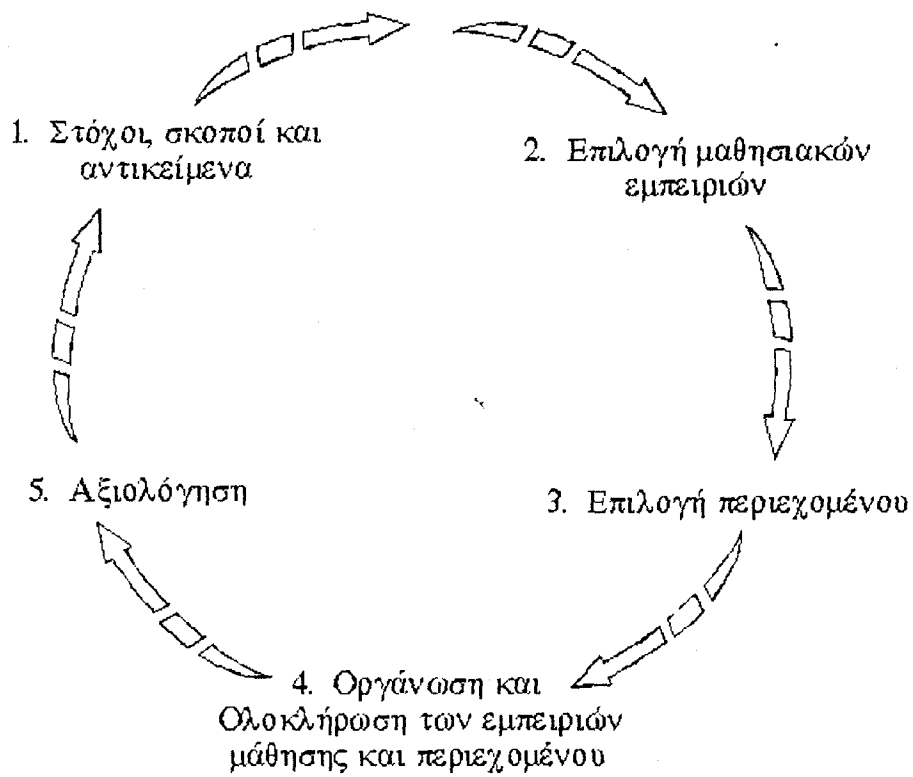
Ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών είναι περίπλοκος. Χρειάζεται μία εκτεταμένη έρευνα στον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία και η

μάθηση θα επινοηθούν και εφαρμοστούν. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα του στόχου επαυξάνεται όταν ληφθούν υπόψη τα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ειδών των εκπαιδευτικών θεωριών. Ο Lawton (1978β, σ, 51) προτείνει ότι κάθε εκπαιδευτική θεωρία περιέχει υποθέσεις σχετικά με α) τη φύση του Ανθρώπου, β) τους εκπαιδευτικούς στόχους, και γ) τη φύση της γνώσης. Παρουσιάζει δε ένα σχεδιάγραμμα με τα στοιχεία τα οποία εμπλέκονται στον σχεδιασμό ενός προγράμματος.



Πηγή: Lawton, 1978β

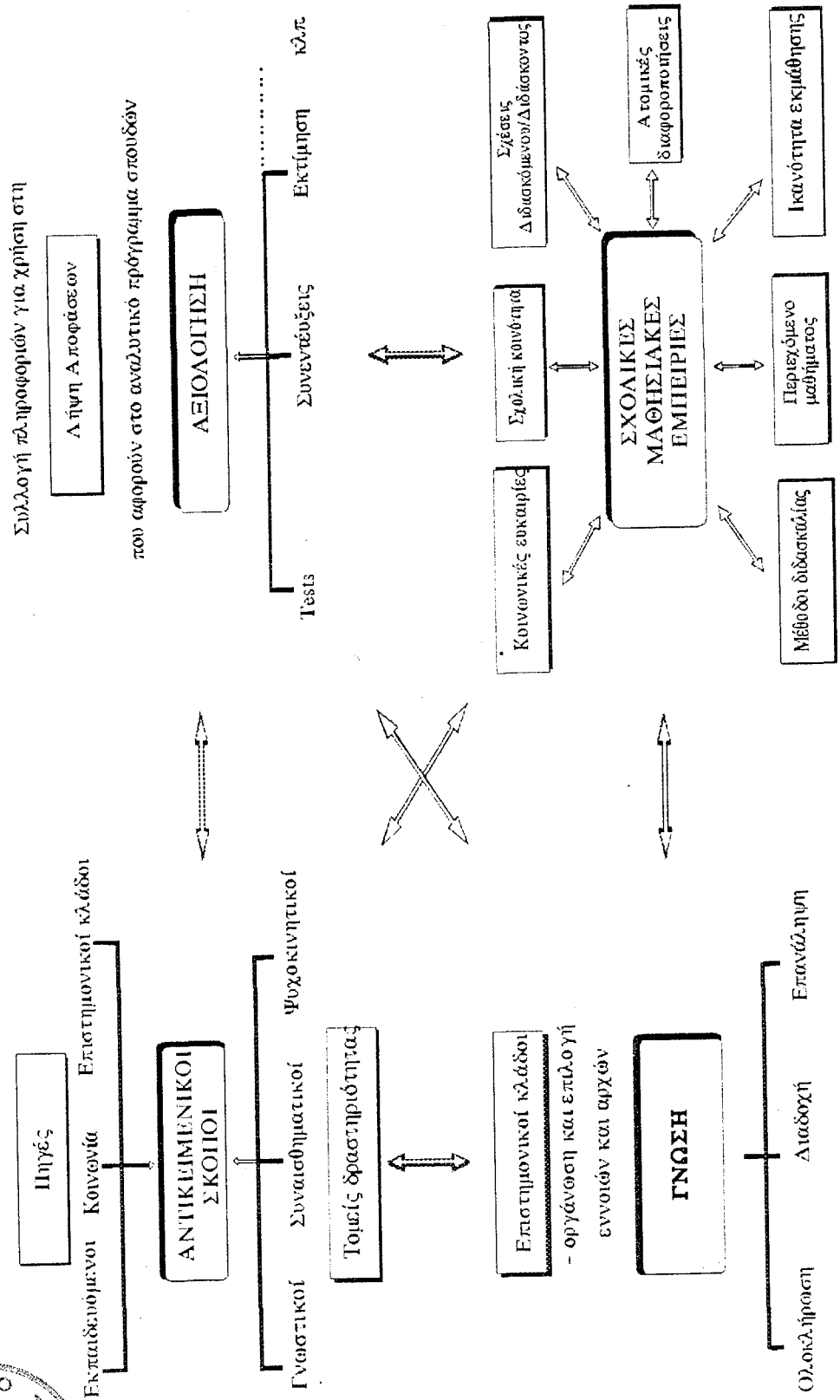
Οι Jenkins & Shipman (1976, σ. 89) σημειώνουν ότι υπάρχει, εν γένει, μία τάση για τη δημιουργία υποδειγμάτων στην μελέτη προγραμμάτων. Ένα υπόδειγμα "αναπαριστά ένα σύστημα ή μία ομάδα συσχετιζόμενων εννοιών ή συμβάντων, με ένα τρόπο ο οποίος εξαλείφει τα επιφανειακά δεδομένα και τονίζει την ουσιαστική οργάνωση". Δυστυχώς, παρ' ότι ο σχεδιασμός υποδειγμάτων στοχεύει στη μείωση του 'θορύβου', λίγα από τα υποδείγματα εκφράζουν κατηγορηματικά τα στοιχεία τα οποία δε συμπεριλαμβάνουν. Δύο από τις πλέον γνωστές προτάσεις υποδειγμάτων είναι αυτές του Wheeler και του Kerr.



Απλή διαδικασία Αναλυτικού Προγράμματος Μαθημάτων (Wheeler)
Πηγή: Jenkins and Shipman, 1978



Υπόδειγμα για μια θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Kerr)



Πηγή: Jenkins and Shipman 1978

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων θα εξεταστεί σύμφωνα με το υπόδειγμα του Kerr καθόσον εμπεριέχει ουσιώδη στοιχεία που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών, και θεωρείται σημαντικό στα πλαίσια της βιβλιογραφίας. Τα τέσσερα στοιχεία που το συγκροτούν είναι: α) αντικειμενικοί σκοποί, β) γνώση, γ) αξιολόγηση και δ) εμπειρίες μάθησης. Τα στοιχεία αυτά, όπως και οι διαμάχες περί αυτών, εξετάζονται στη συνέχεια.

Διδακτικοί (αντικειμενικοί) Σκοποί

Σε κάθε σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, σημείο εκκίνησης αποτελεί το κλασικό μοντέλο το οποίο βασίζεται στους αντικειμενικούς σκοπούς. Η πλέον σαφής αναφορά στη χρήση των αντικειμενικών σκοπών στην ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέχεται από τον Tyler (1949).

Ο Tyler προτείνει μία ακολουθία ερωτημάτων τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν στην εξελικτική πορεία παραγωγής ενός προγράμματος σπουδών: α) Ποιούς εκπαιδευτικούς στόχους επιζητά να πραγματοποιήσει το σχολείο; β) Ποιές εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να παρασχεθούν, ώστε να είναι πιθανό να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι; γ) Πώς μπορούν αυτές οι εμπειρίες να οργανωθούν αποτελεσματικά; και δ) Πώς μπορεί να ελεγχθεί εάν οι στόχοι αυτοί πραγματοποιήθηκαν; Αυτά τα ερωτήματα αποτελούν τη βάση της (ορθο)λογικής του Tyler. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε ερώτημα σχετιζόμενο με το περιεχόμενο των σπουδών απουσιάζει. Αυτό όμως μπορεί να εξαχθεί από τις κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν στις εμπειρίες μάθησης.

Με αφετηρία το πρώτο ερώτημα, ο Tyler θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα μέσο στην πορεία επίτευξης κάποιου αποτελέσματος. Ισχυρίζεται ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα πρέπει να διατυπώνονται μετά από εξέταση των εκπαιδευόμενων, της σύγχρονης κοινωνίας, της φύσης των επιστημονικών αντικειμένων, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, και μιας φιλοσοφίας ή ομάδας αξιών. Όσον αφορά στην ανάγκη πρακτικής καθοδήγησης στη διατύπωση των σκοπών, μπορούν, αρχικά, να καθοριστούν οι αναγκαίες ενέργειες του εκπαιδευτή. Κατά δεύτερο, μπορεί να σχηματιστεί ένας κατάλογος των στοιχείων του περιεχομένου με το οποίο θα απασχοληθούν εκπαιδευόμενοι και διδάσκοντες, και τελικά, μπορούν να προσδιοριστούν τα πρότυπα συμπεριφοράς.

Ο βασικός ορισμός του Tyler όσον αφορά ένα συμπεριφορικό αντικειμενικό σκοπό είναι ο εξής: "Κάποιος μπορεί να ορίσει έναν αντικειμενικό σκοπό με επαρκή

σαφήνεια εάν μπορεί να περιγράψει το είδος συμπεριφοράς την οποία ο μαθητής αναμένεται να αποκτήσει έτσι ώστε αυτή να μπορεί να αναγνωριστεί από κάποιον που την παρατηρεί". Συνεπώς, η πλέον χρήσιμη μορφή για τη δήλωση ενός διδακτικού (αντικειμενικού) σκοπού είναι με όρους οι οποίοι κάνουν φανερή τόσο το είδος της συμπεριφοράς που αναμένεται να αναπτυχθεί όσο και την περιοχή της ζωής στην οποία αναμένεται να εκδηλωθεί.

Στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών εναλλακτικά, αντί των 'συμπεριφορικών αντικειμενικών σκοπών' (behavioural objectives) χρησιμοποιούνται οι όροι 'επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης' (intended learning outcomes) και 'σκοποί' (goals). Η Taba (1962) έχει αναδείξει μία ευρέως αποδεκτή διάκριση μεταξύ στόχων (aims) και αντικειμενικών σκοπών (objectives). Οι στόχοι έχουν την ευρύτερη έννοια δηλώσεων προθέσεων. Η ανάπτυξη του προγράμματος πρέπει να στηρίζεται σε ανάλυση των γενικών δηλώσεων των στόχων σε εξειδικευμένους αντικειμενικούς σκοπούς.

Στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί μπορούν να θεωρηθούν ως τα αντίθετα άκρα μίας αφαιρετικής κλίμακας, όπου οι στόχοι αντιπροσωπεύουν το πλέον υψηλό επίπεδο αφαίρεσης. Η διατύπωση των στόχων του προγράμματος βοηθά τριπλά: α) επειδή οι άνθρωποι, γενικά, συλλαμβάνουν πρώτα τους ευρείς στόχους πριν τους αναλύσουν λεπτομερειακά, β) επειδή οι στόχοι παρέχουν την ηθική δικαίωση των αντικειμενικών σκοπών, και γ) επειδή οι στόχοι βοηθούν στην εκτίμηση των χρησιμοποιούμενων διδακτικών στρατηγικών⁹.

Η πλέον γνωστή ταξινόμηση των αντικειμενικών (διδακτικών) σκοπών είναι αυτή που παρήγαγαν οι Bloom, Krathwohl και οι συνεργάτες τους (1956 και 1964)¹⁰. Σε αυτή, η διάκριση βασίζεται στο είδος της δραστηριότητας ή της συμπεριφοράς που εμπλέκεται. Αυτό σημαίνει ότι οι συμπεριφορές οι αναφερόμενες στο σκέπτεσθαι, το αισθάνεσθαι, και το πράττειν αναδεικνύουν αντίστοιχα αντικειμενικούς σκοπούς: γνωστικούς (cognitive), συναισθηματικούς (affective), και ψυχοκινητικούς (psychomotor). Ο Bloom και οι συνεργάτες του παρουσίασαν την ταξινόμηση του γνωστικού τομέα, οι Krathwohl, Bloom, κ.α., την ταξινόμηση του συναισθηματικού τομέα ενώ μία κατηγοριοποίηση στον ψυχοκινητικό τομέα παρουσιάστηκε από τον Simpson (1972)¹¹.

Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση των αντικειμενικών συμπεριφορών στην τεχνική εκπαίδευση έχει ως εξής:

1.0 Λεκτικοί αντικειμενικοί σκοποί απόδοσης

1.1 Ανάκληση ονομάτων, δήλωση απλών νόμων ή γεγονότων.

1.2 Επεξήγηση μίας συντεταγμένης σειράς δράσεων (πως θα πραγματοποιηθεί ένας εργασιακός στόχος).

1.3 Απάντηση σε μία σειρά δηλώσεων ή ερωτήσεων.

1.4 Επίλυση ενός ειδικού συμβολικού προβλήματος.

1.5 Επίλυση ενός γενικού συμβολικού προβλήματος.

2.0 Φυσικοί αντικειμενικοί σκοποί απόδοσης

2.1 Πραγματοποίηση απλών αναγνώρισεων (αναγνώριση πραγμάτων).

2.2 Πραγματοποίηση απλών φυσικών δραστηριοτήτων.

2.3 Πραγματοποίηση σύνθετων δραστηριοτήτων (με οδηγίες).

2.4 Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν ειδικευμένες (τεχνικά εκγυμνασμένες) φυσικές δεξιότητες.

2.5 Πραγματοποίηση της κατάλληλης δραστηριότητας που απαιτεί ειδικευμένες (τεχνικά εκγυμνασμένες) φυσικές δεξιότητες σε μία κατάσταση επίλυσης ενός προβλήματος (προσδιορισμός του τι πρέπει να γίνει και πραγματοποίησή του).

2.6 Προσδιορισμός της παραδεκτής ποιότητας φυσικών προϊόντων.

3.0 Στάσεις - αντικειμενικοί σκοποί απόδοσης

3.1 Δήλωση περί των συνεπειών μίας δεδομένης δραστηριότητας.

3.2 Αποδεικτική (μαρτυρική κατάθεση) μνήμη των σωστών κοινωνικών απαντήσεων σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

3.3 Απάντηση με περιορισμένες ή ελεγχόμενες απαντήσεις σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις.

Πρέπει να τονιστεί ότι μερικοί αντικειμενικοί σκοποί δεν εμπίπτουν στις ανωτέρω κατηγορίες ενώ άλλοι εμπλέκουν δύο ή περισσότερους τύπους συμπεριφοράς. Έτσι, για παράδειγμα, συχνά προσωπικοί / κοινωνικοί σκοποί εμπλέκουν συμπεριφορές σε επίπεδο τόσο στάσεων όσο και φυσικών συμπεριφορών.

Η Taba (1962, σ. 211 - 231) έχει προτείνει ένα διαφορετικό σύστημα ταξινόμησης που λειτουργεί τόσο προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος όσο και προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης. Καθορίζει 5 τύπους συμπεριφοράς ως εξής:

1. Γνώση. Ο απλούστερος ορισμός αναφέρεται στο γνωρίζειν (θυμάμαι) ενώ ο ευρύτερος ορισμός στο αντιλαμβάνεσθαι (κατανόω: εμπεριέχει διορατικότητα). Δυστυχώς, υποστηρίζει, το μέγιστο μέρος της σημερινής εκπαίδευσης αφορά στη συσσώρευση, από την πλευρά των μαθητών, ειδικών, συχνά απομονωμένων, γεγονότων. Συνεπώς, δεν δίνεται μεγάλη προσοχή στα υψηλότερα επίπεδα γνώσης - δηλ. στη γνώση αρχών, σωμάτων γενικεύσεων και των μεταξύ τους σχέσεων.

2. Στοχαστική σκέψη. Πρόκειται για ένα τύπο συμπεριφοράς που τονίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης, ιδιαίτερα σε μία κοινωνία η οποία μεταβάλλεται γρήγορα. Περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές διαδικασίες όπως την ικανότητα επεξήγησης δεδομένων και την εξαγωγή γενικεύσεων, την εφαρμογή γεγονότων και αρχών στην επίλυση νέων προβλημάτων, την πρόβλεψη ή την επεξήγηση νέων φαινομένων, και την ικανότητα λογικής και κριτικής σκέψης.

3. Αξίες και στάσεις. Αυτή είναι μία περιοχή ελάχιστα σαφής καθόσον υπάρχει μία έμφυτη διαμάχη στα θέματα αξιών και συνεπώς απαιτείται περαιτέρω ευρεία και διεξοδική ανάλυση. Η διδασκαλία αξιών εμπίπτει σε τρεις κυρίως τύπους: την διδασκαλία τους, την ηθικολογία, και την ελπίδα ότι θα αναδειχθούν ως παραπροϊόν άλλων δραστηριοτήτων του προγράμματος.

4. Ευαισθησία και αισθήματα. Αυτά είναι ζητήματα τα οποία πρέπει μάλλον να αποκαλυφθούν παρά να διδαχθούν. Τούτο, βέβαια, απαιτεί μεγάλη ελευθερία προς στην πλευρά του ατόμου ώστε να είναι δυνατή η αυτο-εξέταση και η μεταβολή του.

5. Δεξιότητες. Οι απαραίτητες δεξιότητες για την πραγματοποίηση ανεξάρτητης και δημιουργικής πνευματικής εργασίας έχουν λάβει κάποια προσοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αλλά η έμφαση που δίνεται σήμερα σε καταστάσεις λύσης-των-προβλημάτων κάνει φανερό την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πρόσθετων δεξιοτήτων. Στα πλαίσια αυτού του τύπου συμπεριφοράς μία παραμελειμένη, αλλά σημαντική, περιοχή αφορά στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη διεύθυνση ομάδων.

Η φιλολογία η σχετική με τους αντικειμενικούς σκοπούς είναι εκτεταμένη. Ο Stenhouse (1986, σ. 59 - 64) αναφέρεται σε δύο γραμμές ανάπτυξης στα πλαίσια του υποδείγματος των αντικειμενικών σκοπών. Η πρώτη έχει ως κύριο μέλημά της "... την ακρίβεια, τη σαφήνεια και την εξειδίκευση..." ενώ η δεύτερη αντιδρά "... στην επακριβή εξειδίκευση των στόχων". Επίσης αναφέρεται (οπ. π., σ. 64 - 66) σε "μιά πιο ριζοσπαστική, συστηματική προσπάθεια ... η οποία συνδέεται με την έννοια της 'κυριάρχησης της μάθησης' (mastery learning), στην ανάπτυξη της οποίας ο Bloom (1976) έπαιξε κυρίαρχο ρόλο"¹².

Βασική προϋπόθεση της έννοιας αυτής είναι ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του χρόνου που διατίθεται για μάθηση και τη μάθηση αυτή καθεαυτή. Συνεπώς, αποτελεί βασικό συλλογισμό το ότι οι ικανότητες των μαθητών είναι ενδεικτικές του ρυθμού με τον οποίο μπορούν να μάθουν παρά του πιθανού επιπέδου επίτευξης. Οι γενικές κλίσεις και η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, καθώς και η

ποιότητα διδασκαλίας είναι βασικοί παράγοντες για την επίτευξή της. Η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν οι μαθητές χρειάζονται ελάχιστη πρότερη γνώση στο επιστημονικό αντικείμενο το οποίο με τη σειρά του πρέπει να είναι διαδοχικό - δομημένο και να δίνει έμφαση στη συγκλίνουσα σκέψη. Ο καθαρός ορισμός των σκοπών, η επικοινωνία τους σε μαθητές και διδάσκοντες, η χρήση τεστς βασισμένων σε κριτήρια, και η πρόοδος των μαθητών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος μόνο όταν επιτευχθεί 'κυριάρχηση στη μάθηση' σε ένα δοσμένο επίπεδο, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του συστήματος.

Ο Rowntree (1982, σ. 48 - 51) συζητά τα οφέλη από τη χρήση των εκπαιδευτικών αντικειμενικών σκοπών. Περιληπτικά, τα κύρια σημεία είναι:

1. Επικοινωνία. Οι σκοποί μπορούν να διευκολύνουν τον προγραμματιστή (σχεδιαστή) αναλυτικών προγραμμάτων ή κάποιον εκπαιδευτή να επικοινωνήσει τις προθέσεις της διδασκαλίας ή της μάθησης. Κάποιος μπορεί να επικοινωνήσει τέτοιες προθέσεις στους μαθητές, τους συναδέλφους ή και τον εαυτό του.
2. Περιεχόμενο και δομή. Οι διδακτικοί (αντικειμενικοί) σκοποί μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή και δόμηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο μπορεί να επιλεγεί είτε με ανάλυση εννοιών είτε βάσει διαγραμμάτων.¹³ Όταν σχεδιάζεται το πρόγραμμα μαθημάτων, μπορούν επίσης να αναγνωρισθούν τύποι ακολουθίας οι οποίοι εξαρτώνται από το επιστημονικό αντικείμενο.¹⁴
3. Διδασκαλία και μάθηση. Σε αυτήν την περίπτωση οι σκοποί μπορούν να βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή των εμπειριών μάθησης και των μέσων διδασκαλίας.
4. Αξιολόγηση και αποτίμηση. Οι διδακτικοί σκοποί μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή των σωστών μέσων αποτίμησης και αξιολόγησης.

Πηγές Αντικειμενικών Σκοπών

Η εκπαίδευση επηρεάζεται ευρέως από την κοινωνία στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί. Αυτό σημαίνει ότι καμία πηγή δε μπορεί αφ' εαυτής να είναι επαρκής για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών. Συνεπώς αυτός που θα σχεδιάσει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ερευνήσει ώστε να αποκαλύψει μία ποικιλία πηγών, οι οποίες θα του παράσχουν πληροφορίες που θα σχετίζονται με τους στόχους και τους σκοπούς. Οι πηγές που συνιστά ο Tyler είναι τρεις: ο εκπαιδευόμενος, η σύγχρονη κοινωνία και οι ειδικοί επιστήμονες.

Εφόσον στόχος της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης είναι η μεταβολή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, το πρώτο βήμα κατά το σχεδιασμό

προγραμμάτων σπουδών είναι ο προσδιορισμός των αναγκών, ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων του εκπαιδευόμενου. Αυτή η διαδικασία θέτει βέβαια και προβλήματα όχι μόνο λόγω της πολυπλοκότητας της κοινωνίας αλλά και λόγω των γρήγορων αλλαγών που πραγματοποιούνται στα πλαίσιά της. Ο Tyler (1949, σ. 20) προτείνει ότι ως πηγές εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών πρέπει να θεωρούνται οι ακόλουθες περιοχές: α) υγεία, β) οικογένεια, γ) αναψυχή, δ) επάγγελμα, ε) θρησκεία, στ) κατανάλωση και ζ) δραστηριότητες των πολιτών.

Οι ειδικοί επιστήμονες διαθέτουν συνήθως εμπειρία σε εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία και η άποψή τους θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη προκειμένου να καθοριστούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Πρέπει να σημειωθεί ότι παραδοσιακά υπήρξαν η μόνη πηγή καθορισμού των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών. Κατά τον O'Loan (1974, σ. 23 - 24) οι λόγοι ύπαρξης του φαινομένου αυτού είναι:

"Καταρχήν, [οι επιστήμονες] μπορούν να αναγνωρίσουν τις ικανότητες που απαιτούνται από εκείνους εκ των μαθητών οι οποίοι επιθυμούν να γίνουν ειδικοί στο συγκεκριμένο αυτό αντικείμενο, και να προτείνουν τους κατάλληλους αντικειμενικούς σκοπούς για την επίτευξη του στόχου αυτού. Δεύτερον, μπορούν να προτείνουν μία σειρά αντικειμενικών σκοπών οι οποίοι θα υποδηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ειδικές τους γνώσεις μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση εκείνων οι οποίοι δεν προτίθενται να ειδικευτούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Τρίτον, διαδραματίζουν ένα σοβαρό ρόλο στον προσδιορισμό των εννοιών ή του εννοιολογικού πλαισίου που υποστηρίζει το επιστημονικό τους πεδίο".

Η δομή των αντικειμενικών σκοπών μπορεί να προσδιοριστεί με οριζόντια και κάθετη ανάλυση. Η πρώτη αναφέρεται στους συστατικούς χαρακτήρες ή ικανότητες που δημιουργούν ένα σκοπό. Η δεύτερη αναφέρεται στις συμβάλλουσες ή διευκολύνουσες ικανότητες που ήδη πρέπει να κατέχει ο μαθητής ώστε να επιτύχει ένα σκοπό. Οι ειδικοί επιστήμονες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά σε αυτό το είδος ανάλυσης.

Ο Kerr αναγνωρίζει παρόμοιες πηγές αντικειμενικών στόχων. Μια διαφορετική θεώρηση των πηγών προέρχεται από τον Rowntree (1982, σ. 61) ο οποίος αναφέρεται στο παρατιθέμενο 'υπερβολικά απλουστευμένο' υπόδειγμα.

Πηγές Αντικειμενικών Σκοπών

Τύπος Αντικειμενικού Σκοπού

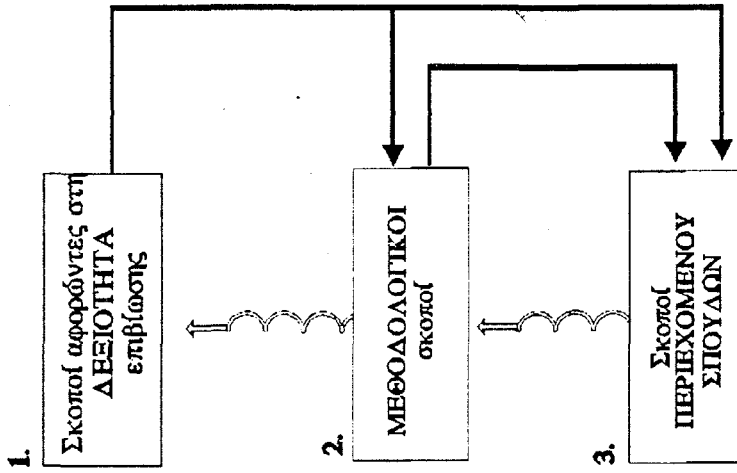
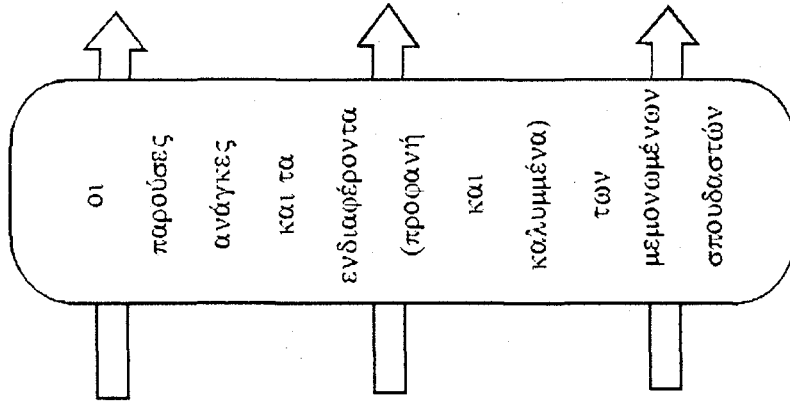
Πηγή

Προσδοκίες για τις μελλοντικές ανάγκες των ανθρώπων στη κοινωνία

Ανάλυση των δραστηριοτήτων από ειδικούς επί του θέματος επαγγελματίες και εμπειρογνώμονες όλων των ειδών

Ανάλυση της δομής του αντικειμένου θέματος και της ανθρώπινης γνώσης

Φίλτρο



ΚΛΕΙΔΙΑ

τι συμβολίζουν τα βέλη:

$X \rightarrow Y =$ 'X είναι η πηγή του Y'

$X \rightleftarrows Y =$ 'H πραγματοποίηση του X μπορεί να βοηθή στη πραγματοποίηση του Y'

$X \rightarrow Y =$ 'Απόψεις για το X μπορεί να επηρεούν σε στρατηγικές που χρησιμοποιούνται τα μέσα του Y'

Πηγή: Rowntree, 1982

Ομοίως, στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η διαδικασία επιλογής μπορεί να είναι πολύπλοκη, και ο βαθμός πολυπλοκότητας εξαρτάται από μία ποικιλία παραγόντων. Υπάρχουν παράγοντες όπως ο χρόνος και το χρήμα που απαιτούνται, οι πιέσεις από άτομα και ομάδες τόσο μέσα όσο και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, οι περιφερειακές και εθνικές απαιτήσεις, και το επίπεδο (δευτεροβάθμιο ή άλλο) στο οποίο θα παρασχεθεί η εκπαίδευση, που πρέπει να εξετασθούν και που μπορούν να προσδιορίσουν τη διαδικασία αυτή. Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να επηρεάσει τις τελικές αποφάσεις και άρα πρέπει να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με αυτούς και να εξετασθούν προσεκτικά. Αφού εξετασθούν οι παράγοντες αυτοί υπάρχουν τρεις επιπλέον περιοχές που πρέπει να εξετασθούν. Αυτές είναι: το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το επαγγελματικό περιβάλλον, και οι διαθέσιμες στρατηγικές προσδιορισμού του περιεχόμενου.

Το περιβάλλον εντός του οποίου θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών θεωρείται σημαντικό και απαιτεί μελέτη. Διευκολύνει το σχεδιαστή - προγραμματιστή να προσδιορίσει το ποιές πλευρές του περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή στρατηγικής¹⁵. Όπως στην περίπτωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έτσι θα πρέπει να αναγνωριστούν και πλευρές του επαγγελματικού περιβάλλοντος που θα συμβάλλουν στην επιλογή της καλύτερης στρατηγικής¹⁶.

Η μεγαλύτερη φροντίδα πρέπει να δοθεί στις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό του περιεχόμενου του προγράμματος σπουδών. Εάν στο ένα άκρο μίας ευθείας θέταμε την 'πλέον υποκειμενική' και στο άλλο την 'πλέον αντικειμενική' στρατηγική, θα εμφανιζόταν ένα συνεχές πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να διαταχθούν οι διάφορες στρατηγικές. Η φιλοσοφική βάση για τον προσδιορισμό του περιεχόμενου είναι πιθανώς η πιο υποκειμενική στρατηγική, αφού μία ειδική φιλοσοφία ή ομάδα φιλοσοφιών υπηρετεί ως θεμέλιο για τις αποφάσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο. Αυτή η στρατηγική χρησιμοποιείται συνήθως για την επιλογή του περιεχόμενου σε ακαδημαϊκές περιοχές. Η ενδοσκόπηση χρησιμοποιείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων για να εξεταστούν οι προσωπικές εμπειρίες και γνώση, και να ενσωματωθούν στο πλαίσιο του περιεχόμενου ενός τεχνικού προγράμματος σπουδών. Αυτή η στρατηγική μπορεί να θεωρηθεί ως υποκειμενική αφού πολύ λίγα 'σκληρά' (αντικειμενικά) στοιχεία χρησιμοποιούνται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η λειτουργική προσέγγιση επικεντρώνεται στη συστηματική αναγνώριση και ενοποίηση των λειτουργιών και δραστηριοτήτων που εκτελούνται σε όλο το φάσμα της εργασιακής διαδικασίας. Η μεθοδολογία που συνδέεται με αυτήν την προσέγγιση, η οποία απαιτεί συστηματική συλλογή δεδομένων, επιτρέπει την επίτευξη πιο αντικειμενικών στοιχείων για τον προσδιορισμό του περιεχόμενου του προγράμματος σπουδών. Η στρατηγική της

ανάλυσης εργασίας επικεντρώνεται στην αναγνώριση και επαλήθευση των εργασιακών στόχων των εργαζόμενων σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή ομάδα επαγγελματιών. Οι διαδικασίες αυτής της στρατηγικής επιτρέπουν την παραγωγή επαρκώς αντικειμενικών δεδομένων που συνδέονται με τους εργασιακούς στόχους. Υπάρχουν επίσης άλλες στρατηγικές που μπορεί να αποδειχτούν χρήσιμες στο σχεδιαστή - προγραμματιστή. Η τεχνική των κρίσιμων συμβάντων είναι χρήσιμη στην αναγνώριση του περιεχόμενου του προγράμματος σπουδών σε σχέση με τις αξίες και στάσεις των εργαζόμενων. Η τεχνική 'Δελφοί' χρησιμεύει στην αναγνώριση του περιεχόμενου νέων επαγγελμάτων.

Στην πραγματικότητα, ο προγραμματιστής θα πρέπει να κάνει χρήση πολλών στρατηγικών, αφού κάθε μία έχει τα ιδιαίτερα ισχυρά και ασθενή σημεία της. Όταν χρησιμοποιούνται περισσότερες της μίας στρατηγικής, υπάρχει πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα ότι το περιεχόμενο που θα αναπτυχθεί θα είναι έγκυρο.

Από τις πηγές που προαναφέρθηκαν μπορεί να προσδιοριστεί ένας μεγάλος αριθμός διδακτικών (αντικειμενικών) σκοπών. Πρέπει συνεπώς να υπάρξει μία διαδικασία επιλογής. Όπως σημειώθηκε και προηγουμένως, ο Tyler, αναγνωρίζει δύο κριτήρια στην διαδικασία επιλογής: τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική ψυχολογία. Η πρώτη βοηθά στην αναγνώριση και αποσαφήνιση των βασικών ιδεών που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η εκπαιδευτική ψυχολογία είναι χρήσιμη διότι παρέχει μία κατανόηση της διαδικασίας μάθησης η οποία πρέπει να υπάρχει κατά τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών σκοπών. Ο O'Connor (στο O'Loan, 1974, σ. 27) στη βιβλιογραφική του ανασκόπηση καταλήγει στα ακόλουθα κριτήρια επιλογής αντικειμενικών σκοπών:

1. Οι διδακτικοί σκοποί πρέπει να είναι επιτεύξιμοι στο διαθέσιμο χρόνο και με τις διαθέσιμες ευκολίες ή με αυτές που λογικά αναμένεται να παραχθούν.
2. Οι διδακτικοί σκοποί πρέπει να είναι ρεαλιστικοί με όρους φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων του μαθητή.
3. Οι διδακτικοί στόχοι που επιλέγονται πρέπει να είναι οι πιο σημαντικοί για τον εκπαιδευόμενο.
4. Οι διδακτικοί σκοποί πρέπει να είναι καθαροί και οριστικοί και πρέπει να εκφέρονται με επαρκώς λεπτομερειακό τρόπο ώστε να υπηρετούν σαν οδηγός στην επιλογή του επιστημονικού αντικειμένου.
5. Πρέπει να είναι δυνατόν να αξιολογηθεί η πρόοδος σε σχέση με την επίτευξη των σκοπών.
6. Οι διδακτικοί σκοποί πρέπει να είναι συμβατοί μεταξύ τους και όταν επιτευχθούν θα πρέπει να συμβάλλουν στην επίτευξη γενικότερων στόχων του προγράμματος.

Συνεπώς, οι διδακτικοί σκοποί προσδιορίζονται, κατ' αρχή, σε μία, λιγότερο ή περισσότερο, γενική μορφή. Στη συνέχεια, αυτοί οι σκοποί πρέπει να εκφραστούν σε μία κατάλληλη μορφή, μία μορφή αρκετά ακριβή ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον διδάσκοντα κατά την προετοιμασία του μαθήματος. Σε πολλές, όμως, περιπτώσεις είναι δύσκολο να δηλωθούν διδακτικοί σκοποί με την μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Οι ταξινομήσεις που ήδη παρουσιάστηκαν στόχευαν στο ξεπέραςμα αβεβαιοτήτων οι οποίες υπάρχουν σε αυτό το επίπεδο, το επίπεδο του σχηματισμού των σκοπών. Ο Mager (στο Rowntree, 1982, σ. 83) δηλώνει ότι ένας σκοπός μπορεί να χρειάζεται να προσδιορίσει όχι μόνο την αναμενόμενη συμπεριφορά, αλλά επίσης και τις συνθήκες υπό τις οποίες θα πρέπει να εμφανιστεί και τα standards με τα οποία θα κριθεί. Αρα ο εκπαιδευόμενος πρέπει να γνωρίζει επακριβώς το τι αναμένεται από αυτόν και τι είναι δεκτό.

Το περιεχόμενο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών μπορεί, γενικά, να εκφραστεί ως εξής:
(Εν δυνάμει περιεχόμενο προγράμματος σπουδών) - (Περιορισμοί) = (Εφαρμοζόμενο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών).

Το εν δυνάμει περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, ιδιαίτερα στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αποτελείται από αυτό που έχει προσδιοριστεί ως εν δυνάμει σχετικό με τους εκπαιδευόμενους με μία από τις περιγραφείσες στρατηγικές. Οι περιορισμοί είναι εκείνοι οι παράγοντες που μπορεί να θέσουν σοβαρά εμπόδια στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου περιεχόμενου. Το εφαρμοζόμενο περιεχόμενο είναι αυτό που συμβάλλει κατά τον καλύτερο τρόπο στην εκπαίδευση των μαθητών και το οποίο υπάρχει δυνατότητα να διδαχτεί.

Οι περιορισμοί αφορούν στους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές και το βοηθητικό προσωπικό, τους διακανονισμούς του προγράμματος σπουδών, και το εργασιακό περιβάλλον. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, και κυρίως η συμπεριφορά εισόδου στο πρόγραμμα, είναι βασικά στοιχεία που απαιτούν προσεκτική εξέταση κατά τη διαδικασία επιλογής του περιεχόμενου ενός προγράμματος σπουδών. Βασικό επίσης στοιχείο της διαδικασίας είναι η γνώση των εκπαιδευτών από πλευράς προσόντων, δυνατοτήτων καθώς και αριθμού τους.

Οι διακανονισμοί του προγράμματος παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο, γιατί οδηγούν στο σύνολο των απαιτήσεων και κριτηρίων που συνδέονται με το πρόγραμμα σπουδών¹⁷. Τέλος, περιορισμοί μπορεί να προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο θα εισέλθουν οι απόφοιτοι¹⁸.

Η εξέταση του περιεχόμενου σε σχέση με τους περιορισμούς είναι μία δύσκολη διαδικασία, ιδιαίτερα όταν ένα μεγάλο μέρος του εν δυνάμει περιεχόμενου πρέπει να εξαληφθεί. Πρέπει καταρχή να εξετασθούν οι διακανονισμοί του προγράμματος σπουδών, και στη συνέχεια οι περιορισμοί από την πλευρά του εργασιακού περιβάλλοντος καθώς και από την πλευρά των μαθητών και των διδασκόντων¹⁹.

Γενικά, υπάρχει η ανάγκη, εκτός του προγράμματος σπουδών, να υπάρχει και ένα περιεκτικό ντοκουμέντο, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων σε τοπικό επίπεδο και το οποίο θα υπηρετεί ως βάση του συνολικού προγράμματος σπουδών. Το κείμενο αυτό καλείται "πλαίσιο" του προγράμματος σπουδών. Η προετοιμασία του κειμένου αυτού δεν υποβιβάζει τη σημασία του οδηγού σπουδών ή των ωρολόγιων προγραμμάτων, αλλά εξυπηρετεί στη συμπλήρωση και επαύξηση της αξίας εκάστου των προηγουμένων, παρέχοντας ένα συνολικό πλαίσιο αναφοράς για την ουσία και τη δομή του προγράμματος σπουδών.

Το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών εξυπηρετεί την ανάγκη επικοινωνίας όλων όσων εμπλέκονται στην εφαρμογή του ώστε να είναι όλοι ενήμεροι για τις ευθύνες τόσο τις δικές τους όσο και των υπόλοιπων που εμπλέκονται σε αυτό. Επίσης εξυπηρετεί την ανάγκη να γνωρίζουν όλοι - και οι εκπαιδευόμενοι - τα εκπαιδευτικά γεγονότα που έχουν σχεδιαστεί αλλά και τους υφιστάμενους περιορισμούς. Με αυτόν τον τρόπο είναι εύκολο να κατανοηθεί η έμφαση που δίνεται σε ορισμένες δραστηριότητες και να αποφευχθούν οι παρεξηγήσεις σχετικά με την επιλογή τους. Τέλος το πλαίσιο αυτό υπηρετεί ως βάση ανάπτυξης των ειδικών αντικειμενικών σκοπών του προγράμματος.

Οι υπάρχουσες πληροφορίες μπορούν να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών ως εξής:

- α) φιλοσοφία και στόχοι του θεσμού
- β) εξυπηρετούμενοι εκπαιδευόμενοι
- γ) διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό
- δ) διακανονισμοί του προγράμματος
- ε) εργασιακό περιβάλλον
- στ) κάλυψη περιεχόμενου
 - επαγγελματικό και τεχνικό
 - γενική εκπαίδευση
 - παράπλευρες δραστηριότητες

Η ανάπτυξη του πλαισίου προγράμματος σπουδών είναι στην ουσία μία διαδικασία ενοποίησης των πληροφοριών που έχουν ήδη συλλεχθεί και εξασφάλισης της

εγκυρότητάς τους. Ενώ εξελίσσεται αυτή η διαδικασία είναι χρήσιμο να συμβάλλουν σε αυτήν οι διδάσκοντες, το βοηθητικό και διοικητικό προσωπικό καθώς και οι μαθητές που θα εμπλακούν στο πρόγραμμα.

Κριτική του Υποδείγματος των Αντικειμενικών Σκοπών

Το υπόδειγμα που παρουσιάστηκε μέχρι τώρα μπορεί να συνοψιστεί ως εξής:

" Συμφωνείτε στους ευρείς στόχους και αναλύστε τους σε διδακτικούς σκοπούς. Κατασκευάστε ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο να συμφωνεί με αυτούς τους στόχους. Βελτιώστε το στην πράξη εξετάζοντας την δυνατότητά του να οδηγήσει στην επίτευξη των σκοπών. Κοινοποιήστε το στους διδάσκοντες μέσω του εννοιολογικού πλαισίου των αντικειμενικών σκοπών"

(Stenhouse, 1986, σ. 72). Υπάρχουν πολλές απόψεις που τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε μία τέτοια προσέγγιση²⁰.

Ο Eisner θεωρείται ως ένας από τους πλέον σημαντικούς κριτικούς του υποδείγματος των αντικειμενικών σκοπών. Τα επιχειρήματά του μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

" 1. [Το υπόδειγμα]... δεν έχει δώσει επαρκή έμφαση στην έκταση κατά την οποία η πρόβλεψη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δε μπορεί να πραγματοποιηθεί με ακρίβεια.

2. ... δεν έχει συζητήσει τους τρόπους με τους οποίους το επιστημονικό αντικείμενο επηρεάζει τη δήλωση των αντικειμενικών σκοπών.

3 ... έχει δημιουργήσει σύγκριση όσον αφορά τη χρήση των σκοπών ως κριτήρια μέτρησης όταν σε μερικές επιστημονικές περιοχές μπορούν να χρησιμοποιηθεί μόνον ως κριτήρια κρίσης.

4 ... δεν έχει κάνει διάκριση μεταξύ της λογικής απαίτησης σύνδεσης μέσωσ και αποτελεσμάτων στο πρόγραμμα ως προϊόν, και των ψυχολογικών προϋποθέσεων οι οποίες είναι χρήσιμες στο σχεδιασμό προγραμμάτων"

(στο Stenhouse, 1986, σ. 78).

Από την πλευρά του, ο Eisner διακρίνει δύο ευρείς τύπους σκοπών: α) τους διδακτικούς (instructional), οι οποίοι είναι ίδιοι με τους συμπεριφορικούς και ο σκοπός τους είναι να επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν επαρκή γνώση των ήδη διαθέσιμων πολιτιστικών εργαλείων, και β) τους εκφραστικούς σκοπούς (expressive), οι οποίοι, στην ουσία, περιγράφουν εκπαιδευτικές συνθήκες, και άρα είναι στόχοι πρόκλησης παρά στόχοι επιβολής. Με αυτό τον τρόπο, οι

εκφραστικοί σκοποί επιτρέπουν δημιουργικές αντιδράσεις, και βοηθούν στην ανάπτυξη και την εξατομίκευση των εκπαιδευόμενων. Η ύπαρξη και των δύο τύπων σκοπών είναι σημαντική για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών: οι διδακτικοί σκοποί τονίζουν την απόκτηση του γνωστού, ενώ οι εκφραστικοί δίνουν έμφαση στην επεξεργασία, επέκταση, και τροποποίηση του γνωστού οδηγώντας στην παραγωγή ευφάνταστης, πρωτότυπης δουλειάς (στο Gibby, 1978α, σ. 155 - 156). Μια από τις πλέον σημαντικές γραμμές αντίθεσης στο υπόδειγμα των διδακτικών σκοπών αναφέρεται στην "αντιδημοκρατικότητα" του καθόσον στηρίζεται στον εκ των προτέρων καθορισμό των αποτελεσμάτων. Ο Kleinig (1982, σ. 147 - 150) ισχυρίζεται ότι το υπόδειγμα βρίσκεται σε αντίθεση με τη σύλληψη της εκπαίδευσης η οποία επικεντρώνει στη συνεχή ανάπτυξη της βαθιάς γνώσης και των σχέσεων, και στον αυτόνομο χαρακτήρα του μορφωμένου ατόμου. Επιπλέον, οι αποφάσεις για τα προγράμματα σπουδών λαμβάνονται χωρίς να ληφθούν υπόψη και να συμμετέχουν τα 'υποκείμενα' αυτών των αποφάσεων. Από ηθική σκοπιά το υπόδειγμα 'συνορεύει' με την πλύση εγκεφάλου. Ο Kleinig πιστεύει ότι ο σκοπός τέτοιων υποδειγμάτων, και του σχολικού συστήματος με τη σημερινή του μορφή, είναι η παραγωγή και αναπαραγωγή στο εσωτερικό των επερχόμενων γενεών των αξιών, στάσεων και ιδιοτήτων οι οποίες είναι συμβατές με τη διατήρηση του status quo στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, ο Stenhouse (1986, σ. 82 - 83) ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να επαυξάνει την ελευθερία του ατόμου και να στηρίζει τη δημιουργική σκέψη και αυτό δεν επιτρέπει την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς. Αρα, η απαίτηση για αντικειμενικούς σκοπούς είναι μέρος ενός πολιτικού παρά ενός εκπαιδευτικού διαλόγου καθώς τα εμπλεκόμενα θέματα συνδέονται και με το πρόβλημα της αποδοτικότητας - αποτίμησης της εκπαίδευσης (οπ. π., σ. 77 - 78).

Οι Downey & Kelly (1986, σ. 185 - 188) ακολουθούν επίσης τις ίδιες περίπου απόψεις κριτικής του υποδείγματος των διδακτικών σκοπών. Εξετάζοντας τα βασικά ερωτήματα με βάση τα οποία στήριξε ο Tyler την (ορθο)λογική του, τα θεωρούν απλά ως σημεία εκκίνησης στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, με συνέπεια την ύπαρξη διάφορων επιλογών: η εκκίνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί επιλέγοντας το περιεχόμενο ή με δηλώσεις στόχων και αντικειμενικών σκοπών ή ακόμα επιλέγοντας τις διαδικασίες και εμπειρίες που θα προσφερθούν στον εκπαιδευόμενο. Οι συγγραφείς πιστεύουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως μία διαδικασία και συνεπώς απορρίπτουν την πιθανότητα εκκίνησης από το γνωστικό περιεχόμενο των σπουδών χωρίς να ληφθούν υπόψη οι διαδικασίες ανάπτυξης. Απορρίπτεται επίσης η επιλογή σχεδιασμού του προγράμματος με αναφορά σε εξωγενείς στόχους (π.χ. τις διάφορες 'ανάγκες' της κοινωνίας) και, στη συνέχεια, με μετάφρασή τους σε μία σειρά αντικειμενικών σκοπών. Δηλώνουν ότι

υποστηρίζουν μία προσέγγιση η οποία λαμβάνει υπόψη: α) τις ατομικές περιπτώσεις, και β) τις διαδικασίες οι οποίες επιλέγονται να προωθηθούν. Εάν η αυτόνομη σκέψη και συμπεριφορά είναι το κύριο μέλημα, οι διαδικασίες και οι εξαγόμενες αρχές πρέπει να είναι πάντα παρούσες, γιατί ο σκοπός δε μπορεί να επιτευχθεί με τη συμπλήρωση μιάς αλυσίδας αντικειμενικών στόχων.

Οι Jenkins & Shipman (1976, σ. 99) δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις πηγές των αντικειμενικών σκοπών. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στη δεύτερη πηγή, δηλ. τον πολιτισμό και / ή την κοινωνία. Ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως τα αποθέματα της γνώσης (με την ευρύτερη έννοια), τα οποία κατέχει μία κοινωνία ή ομάδα. Ο πολιτισμός είναι το 'συνταγολόγιο' της γνώσης και ως τέτοιο νομιμοποιείται, μεταβιβάζεται, διδάσκεται και γίνεται αποδεκτό. Στην προσπάθεια όμως σχεδιασμού ενός προγράμματος-πυρήνα με βάση την πολιτιστική ανάλυση, συναντώνται σημαντικές δυσκολίες λόγω του πλουραλισμού της κοινωνίας. Οι συγγραφείς επιστούν την προσοχή στο γεγονός ότι όταν συζητείται ο πολιτισμός οι περισσότεροι αναφέρονται στον 'υψηλό' πολιτισμό, τον πολιτισμό δηλ. των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι πολλές άλλες ομάδες θα πρέπει να εισαχθούν ή εμποτισθούν από έναν πολιτισμό διαφορετικό από τον δικό τους. Επιπλέον, διαφορετικές ποσότητες και είδη γνώσης γίνονται διαθέσιμα σε διάφορες κατηγορίες των μελών της κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα βρίσκονται στο κέντρο της διαδικασίας με την οποία κάθε κοινωνία διαχειρίζεται το απόθεμα της γνώσης της. Αυτός είναι, λοιπόν, ένας τρόπος για τις κυρίαρχες ομάδες να μεταβιβάσουν και νομιμοποιούν τον δικό τους πολιτισμό. Είναι ένας τρόπος για τις κυρίαρχες ομάδες να νομιμοποιούν το υπάρχον status quo. Όταν η κοινωνία εκλαμβάνεται γενικά ως πηγή εκπαιδευτικών στόχων, οι ίδιες σκέψεις είναι εξ ίσου έγκυρες. Γιατί είναι γενικά λανθασμένη η σύλληψη της κοινωνίας ως αφηρημένης οντότητας χωρίς ιδιαίτερη αναφορά στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (π.χ. συνθήκες στη γειτονιά, στη σχολική περιοχή, στην πόλη κ.λ.π.)²¹.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμη και η αναφορά στην ταξινόμηση των αντικειμενικών (διδασκτικών) σκοπών όπως παρουσιάστηκε από τον Bloom και τους συνεργάτες του. Ο Rowntree (1982, σ. 45) σημειώνει ότι στην ταξινόμηση υπάρχουν χάσματα, επικαλύψεις μεταξύ επιπέδων και τομέων, καθώς και η ψευδαίσθηση ότι οι συναισθηματικοί σκοποί μπορούν να επιτευχθούν ανεξάρτητα από τους γνωστικούς σκοπούς. Ο Kleinig (1982, σ. 147) πιστεύει ότι η ταξινόμηση είναι πολύ ασαφής για να αποτελέσει μία σοβαρή βάση για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, ο Gibby (1987α, σ. 159 - 160) υποδεικνύει στο ότι η ταξινόμηση δεν είναι εφαρμόσιμη σε όλες τις περιοχές του προγράμματος σπουδών

καθόσον υπερτονίζει την μετρήσιμη συμπεριφορά. Οι συγγραφείς αυτοί γενικά αντιτίθενται σε μιά τέτοια απλοϊκή προσέγγιση, η οποία έχει τις ρίζες της στην μηχανεβιοριστική ψυχολογία, και ιδιαίτερα στις όψεις της που έγιναν ευρέως γνωστές από τον Skinner.

Παρόλες αυτές τις αντιρρήσεις, ο Rowntree (1982, σ. 58) πιστεύει ότι οι κριτικοί του υποδείγματος των αντικειμενικών σκοπών δεν προδιορίζουν κάποια βασική αδυναμία στα πλαίσιά του. Απλά προειδοποιούν για κάποιες παγίδες (σφάλματα / pitfalls) που μπορούν να εμφανιστούν κατά τη χρήση του. Αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι ο Rowntree ακολουθεί μία διαφορετική προσέγγιση στο πρόβλημα των διδακτικών σκοπών. Πιστεύει ότι ο εκπαιδευόμενος είναι "ένας συμμετοχός στη δημιουργία της γνώσης και ένα κοινωνικό ον του οποίου οι σκοποί και οι στρατηγικές επηρεάζονται από ό,τι αντιλαμβάνεται σχετικά με τους ανθρώπους γύρω του και από τις απαιτήσεις του θεσμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί" (οπ. π., σ. 16). Με αυτόν τον τρόπο ο συγγραφέας απαρνείται τις μηχανεβιοριστικές προσεγγίσεις στην θεωρία της μάθησης, αλλά όχι και την συμπεριφορική διατύπωση ως προς το τί πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευόμενος. Συνεπώς, είναι πολύ προσεκτικός όταν ασχολείται με τη συμπεριφορά. Κατ' αυτόν, η συμπεριφορά συμπεριλαμβάνει τόσο τις φυσικές δραστηριότητες του εκπαιδευόμενου όσο και το τί λέει και το τί φαίνεται να εννοεί με αυτό. Επιπλέον, είναι υπέρ των "ικανών να κατακτηθούν σκοπών" οι οποίοι διαρκώς βελτιώνουν στόχους που αποβλέπουν στην ανάπτυξη - ποσοτική και ποιοτική - του εκπαιδευόμενου²².

Επιπρόσθετα, ο Rowntree πραγματοποιεί κάποιες πρόσθετες σημαντικές παρατηρήσεις στην διαμάχη περί διδακτικών σκοπών. Πιστεύει ότι οι σκοποί, όπως ο ίδιος τους αντιλαμβάνεται, σπάνια προσδιορίζουν τη συμπεριφορά, με τρόπο τέτοιο ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να πρέπει να τους επιτύχουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Επιπλέον δεν επιτρέπουν να θεωρείται η συμπεριφορά χωριστά από την πρόθεση. Ο συγγραφέας δεν αντιλαμβάνεται την αποτίμηση απαραίτητα ως μέτρηση η οποία θα επιτρέψει ανταγωνιστικές συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αλλά ευνοεί μία διαδικασία αποτίμησης τόσο των διδασκόντων όσο και των μαθητών ώστε να προκύψουν οφέλη και για το σύστημα και για τα άτομα. Μια τέτοια διαδικασία πρέπει να επιτρέψει την πραγματική κατανόηση των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (προδιαθέσεων) χωρίς την αναγκαστική παραγωγή βαθμολογιών και ποσοστών. Επίσης ισχυρίζεται ότι, αφού ακόμα και στην περίπτωση που δεν έχουν προσδιοριστεί διδακτικοί σκοποί δε σημαίνει ότι ουδείς επιτυγχάνεται, είναι καλύτερο να υπάρχουν μερικοί σκοποί, να είναι ενήμεροι οι μαθητές για το τί αναμένεται από αυτούς και να τους επιτραπεί να

προτείνουν πρόσθετους ή εναλλακτικούς σκοπούς. Αυτό φυσικά συνεπάγεται ότι οι σκοποί δεν είναι τελικοί και αμετάβλητοι, αλλά ότι νέοι σκοποί μπορούν να προστεθούν στους αρχικούς, μία διαδικασία η οποία μπορεί να έχει και επωφελή παρεπόμενα. Τέλος, ο Rowntree εκφράζει την προτίμησή του για ένα είδος αποτίμησης η οποία θα βασίζεται στην κριτική της ικανότητας των εκπαιδευτών να συμβάλλουν στην παροχή βοήθειας για την αλλαγή των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (προδιαθέσεων) των εκπαιδευόμενων παρά στη βάση τυπικών προσόντων, εμφάνισης, πίστεων ή μεθόδων.

Διαδικαστικό Υπόδειγμα. Σύμφωνα με τον Stenhouse (1986, σ. 78 - 81), ενώ το υπόδειγμα των διδακτικών σκοπών μπορεί να είναι κατάλληλο στην τεχνική εκπαίδευση, καθώς και στις περισσότερες περιπτώσεις που αφορούν διδασκαλία, το μεγάλο πρόβλημα βρίσκεται στην περίπτωση της επαγωγικής γνώσης. Παρουσιάζει δε δύο βασικές αντιρρήσεις στην καθολική εφαρμογή του υποδείγματος των διδακτικών σκοπών, που σχετίζονται: α) με τη λανθασμένη εκτίμηση της φύσης της γνώσης, και β) με την επίσης λανθασμένη εκτίμηση της φύσης της διαδικασίας βελτίωσης της πρακτικής.

Ο Stenhouse (οπ. π., σ. 84 - 97) συνεχίζει προτείνοντας ένα διαφορετικό υπόδειγμα, το "διαδικαστικό υπόδειγμα". Βασισμένος στις θεωρητικές έρευνες του Peters για την εσωτερική δικαίωση του περιεχομένου, και στις προσπάθειες του Rath για τον σχηματισμό ενός καταλόγου κριτηρίων για την αναγνώριση δραστηριοτήτων που φαίνεται να έχουν μία ενδογενή αξία, εξετάζει δύο αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οποία λειτούργησαν εκτός του υποδείγματος των διδακτικών σκοπών:

- α) "Ανθρωπος: ένα πρόγραμμα μελέτης" υπό τη διεύθυνση του Dow με τον Bruner ως κύριο ακαδημαϊκό σύμβουλο, και
- β) "Τη Μελέτη Προγράμματος Ανθρωπιστικών Σπουδών" υπό τη διεύθυνση του ιδίου.

Στα πλαίσια των προγραμμάτων αυτών, θεωρείται ότι κάθε μορφή γνώσης έχει μία δομή και εμπεριέχει διαδικασίες, έννοιες και κριτήρια. Το περιεχόμενο μπορεί να επιλεγεί έτσι ώστε να εξηγεί με παραδείγματα τα πιο σημαντικά από τα εμπλεκόμενα στοιχεία. Αλλά καθώς τέτοια στοιχεία παρουσιάζουν προβλήματα στα πλαίσια των επιστημονικών περιοχών, απαιτείται κατανόηση σε μία ποικιλία επιπέδων. Η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών στη βάση τέτοιων σκέψεων δεν επιτρέπει τη χρήση του υποδείγματος των αντικειμενικών σκοπών. Η χρήση συμπεριφορικών σκοπών ουσιαστικά οδηγεί στην διαστροφή (παραποίηση) της γνώσης. Επιπλέον η δήλωση των σκοπών δεν βοηθά στην αναγνώριση των μέσων

επίτευξής τους. Αρα, το πρόγραμμα πρέπει να δημιουργηθεί στη βάση δομών (π.χ. διαδικασιών, εννοιών, κριτηρίων) και να επιτρέψει μάθηση η οποία θα προκαλεί όλες τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα ετερογενών ομάδων.

Οι σκέψεις αυτές οδήγησαν στη συγκρότηση των προ-αναφερθέντων προγραμμάτων τα οποία εφήρμοσαν διδασκαλία με μεθόδους ανακάλυψης και έρευνας όπου μαθητές και διδάσκοντες αναπτύσσουν την 'κατανόηση' η οποία αποτελεί και τον στόχο τέτοιων προγραμμάτων καθώς ο 'κατανόηση' δε μπορεί να επιτευχθεί αλλά να διευρυνθεί. Κυρίαρχες συνεπώς λογικές είναι αυτές της δυναμικής των ομάδων και οι συνδεόμενες με το περιεχόμενο. Απαιτείται επίσης από το διδάσκοντα να δρα ως κριτής και όχι ως βαθμολογητής. Τα κριτήρια θα είναι 'γνωστά, αλλά μπορούν να προκύψουν προβλήματα από τη διαφορετική επίδοση από την πλευρά των διδασκόντων.

Συνεπώς, το διαδικαστικό υπόδειγμα είναι ένα κριτικό υπόδειγμα κατευθυνόμενο προς την επίτευξη ποιότητας και βασισμένο στην κατανόηση. Οι εξετάσεις γίνονται μόνο ως παρα- προϊόντα όταν οι εκπαιδευόμενοι απασχολούνται με άλλες φιλοδοξίες. Η κύρια αδυναμία του υποδείγματος, και ταυτόχρονα το ισχυρό του σημείο, είναι ότι στηρίζεται στην ποιότητα των διδασκόντων.

Παρόμοια είναι και η προσέγγιση των Downey & Kelly (1986, σ. 188 - 189). Τονίζουν ότι οι αρχές πρέπει να αποτελούν το πρώτο μέλημα κατά τη δημιουργία ενός προγράμματος. Αρα, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος πρέπει να ξεκινήσει από μία καθαρή δήλωση των διαδικασιών, οι οποίες θα προωθηθούν έτσι ώστε οι μαθητές να απολαύσουν τις κατάλληλες εμπειρίες μέσω των διδασκόμενων αντικειμένων.

Γνώση

Στο υπόδειγμα του Kerr, η γνώση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πηγάζει από τη φύση των επιστημονικών κλάδων. Από αυτή μπορεί να προσδιοριστεί η οργάνωση και να πραγματοποιηθεί η επιλογή εννοιών και αρχών. Μία ισχυρή συνεισφορά στην περιοχή της γνώσης, που χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό προγραμμάτων, προέρχεται από την φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Οι πιο διακεκριμένοι σύγχρονοι θεωρητικοί στο πεδίο αυτό είναι οι Hirst και Peters²³.

Ως ο πλέον σημαντικός θεωρητικός σε θέματα γνώσης σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών θεωρείται ο Hirst. Για τον Hirst, σκοπός της (φιλελεύθερης) εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη μιάς ορθολογικής διάνοιας. Αυτή αποτελείται από ένα εύρος μορφών σκέψης, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσωπεύει έναν τρόπο επεξήγησης

της εμπειρίας του κόσμου. Συνεπώς, η ανάπτυξη μίας ορθολογικής διάνοιας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εισαγωγής του εκπαιδευόμενου σε διακριτές μορφές οι οποίες συνιστούν την ανθρώπινη γνώση. Οι μορφές διακρίνονται σύμφωνα με τέσσερα χαρακτηριστικά: α) κάθε μορφή χαρακτηρίζεται από έννοιες μοναδικές σε αυτήν, β) κάθε μορφή εμπλέκει ένα ξεχωριστό λογικό τύπο, γ) κάθε μορφή διαθέτει διακριτά κριτήρια αλήθειας, και δ) κάθε μορφή έχει τη δική της μεθοδολογία (Kleinig, 1982, σ. 149 - 150, Jenkins & Shipman, 1976, σ. 106, Degenhardt, 1982, σ. 45 - 47, Eggleston, 1977, σ. 57 - 59)²⁴.

Από την πλευρά του, ο Peters εισήγαγε στον εκπαιδευτικό χώρο το πρόβλημα (και τις σχετικές διαμάχες) των 'αξιόλογων δραστηριοτήτων'. Κατά την άποψή του, εκπαίδευση σημαίνει τη διαδικασία επίτευξης γνώσης και ενδιαφέροντος για δραστηριότητες οι οποίες έχουν αξία καθαυτές. Σύμφωνα με τον Peters, η εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα συστατικό μίας ευτυχισμένης και αξιόλογης ζωής. Με αυτόν τον τρόπο οι 'φυσικές δραστηριότητες' μεταμορφώνονται και αναζητάται διαρκής ανάπτυξη και ποικιλία.

Το άτομο πρέπει να είναι ικανό να διακρίνει ότι συγκεκριμένες δραστηριότητες, λόγω των ενδογενών κριτηρίων και όχι λόγω του τελικού σκοπού τους, θα πρέπει να επιδιωχθούν. Αρα, θα προτιμηθούν δραστηριότητες οι οποίες δίνουν περιθώρια για την επίτευξη των κριτηρίων και οι οποίες είναι πιά πιθανό να διατηρήσουν το ενδιαφέρον. Επιπλέον, οι διάφορες δραστηριότητες πρέπει να προσαρμόζονται με συνέπεια στη συνολική ζωή του ατόμου. Οι σπουδές βοηθούν τα άτομα να σχηματίσουν μία καθαρή άποψη για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους και με τον τρόπο αυτό μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις εναλλακτικές λύσεις που τους παρουσιάζονται. Οι σπουδές, όπως και άλλες σοβαρές δραστηριότητες, συμερίζονται το ενδιαφέρον για αλήθεια. Αυτό το ενδιαφέρον είναι επίσης παρόν όταν κάποιος διερωτάται σοβαρά ως προς το πρακτέο. Επειδή το άτομο πρέπει να κάνει εκτιμήσεις σε όλη του τη ζωή, η λογική, η αλήθεια και η γνώση είναι απαραίτητες, παράλληλα με την ευτυχία και την ικανοποίηση (Degenhardt, 1982, σ. 54 - 57 και Kleinig, 1982, σ. 84 - 85).

Το πρόβλημα του ορισμού της γνώσης μέσω επιστημονικών κλάδων αποτελεί το αντικείμενο ενασχόλησης ακαδημαϊκών διαφόρων σχολών. Ο Lawton (1982, σ. 30 - 36) επιχειρεί τη δικαίωση μίας τέτοιας προσέγγισης και της παρουσίασης διάφορων προσπαθειών προσδιορισμού των κατάλληλων επιστημονικών κλάδων ή μορφών. Προτείνει δε, την ύπαρξη τεσσάρων ειδών δικαιώσεων: α) Επειδή η πραγματικότητα είναι έτσι. Η προσέγγισή του ακολουθεί μία μέση οδό με βάση τον ισχυρισμό ότι η κατηγοριοποίηση της πραγματικότητας όπως εκφράζεται στους

επιστημονικούς κλάδους είναι κατά ένα ποσοστό συμβατική (και άρα μπορεί να αναδιοργανωθεί) και κατά το υπόλοιπο πραγματική. β) Επειδή τίθενται διαφορετικά είδη ερωτημάτων. Αυτό οδηγεί σε διάφορα είδη μεθόδων και διαδικασιών και σε διαφορετικά τελικά αποτελέσματα. γ) Επειδή οι μαθητές αναπτύσσονται με αυτό τον τρόπο. Ο Lawton ισχυρίζεται ότι υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ως προς το ότι οι μαθητές έχουν προδιάθεση να κατηγοριοποιούν την πραγματικότητα με συγκεκριμένους τρόπους, και ότι η κατανόηση της πραγματικότητας εκ μέρους τους επαυξάνεται όταν είναι ικανοί να κάνουν τέτοιες διακρίσεις οι οποίες, λιγότερο ή περισσότερο, αντιστοιχούν στους επιστημονικούς κλάδους. δ) Επειδή οι επιστημονικοί κλάδοι προωθούν πιά 'οικονομικά' τη μάθηση. Η κατανόηση της δομής ενός επιστημονικού αντικειμένου διευκολύνει την λογική σύνδεσή του με πολλά άλλα πράγματα.

Στη βάση εργασιών των Schwab, Peterson, Broudy και Hirst, ο Lawton (οπ. π.) συμπεραίνει ότι παρά τις ταξινομικές τους διαφορές, οι συγγραφείς αυτοί συμφωνούν ότι:

- "α) ... οι επιστημονικοί κλάδοι διακρίνονται μεταξύ τους όχι μόνο από το περιεχόμενο, το αντικείμενο ή την ουσιαστική μορφή τους, αλλά επίσης από τους κανόνες, τις έννοιες, και τις μεθόδους εγκυρότητας.
- β) ... η εκπαίδευση θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τη μάθηση τη σχετική με τις διαφορές καθώς και με τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των επιστημονικών κλάδων.
- γ) ... η εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει μία κατανόηση όλων των επιστημονικών κλάδων."

Παράλληλα, όσον αφορά στην επικρατούσα άποψη για τη σχολική εκπαίδευση μπορεί να διαπιστωθεί ότι:

- "1. Ο έλεγχος της διαδικασίας μάθησης είναι σε μεγάλο βαθμό έξω από τον έλεγχο του εκπαιδευόμενου.
2. Η διαδικασία μάθησης είναι κατατεμαχισμένη τόσο κοινωνικά όσο και τεχνικά.
3. Οι παρακινήσεις και οι ανταμοιβές είναι γενικά εξωγενείς της διαδικασίας μάθησης.
4. Οι ανταμοιβές είναι άνισες. Για να επιτύχει κάποιος, κάποιος άλλος πρέπει να αποτύχει, και αυτό πρέπει να γίνει αποδεκτό ως αναγκαίο γεγονός.
5. Ο ανταγωνισμός και όχι η συνεργασία είναι η βασική μορφή σχέσης μεταξύ των μαθητών.
6. Η συμμόρφωση στους κανόνες έχει τεράστια σημασία"

(Whitty, 1985, σ. 192 - 193).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 έγινε ευρέως γνωστό ένα εναλλακτικό υπόδειγμα το οποίο προέβαλλε τη θέση ότι η κοινωνία αφενός μεν, είναι δομημένη, αφετέρου δε, στηρίζεται και αλλάζει μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των ατόμων. Ητοι, οι άνθρωποι θεωρούνται ως ενεργοί στην κοινωνική τους ζωή. Μια τέτοια άποψη αποδίδει νόημα και σημαντικότητα σε αυτό που πραγματικά κάνουν οι άνθρωποι στη διάρκεια του κύκλου της ζωής τους. Οσον αφορά την αντίληψη της γνώσης: "η γνώση σε όλα τα επίπεδα... γίνεται σχετική και η πιθανότητα μιάς απόλυτης γνώσης απορρίπτεται" (Gorbut, στο Pring, 1976, σ. 67 - 68). Η γνώση που εμπεριέχεται στα προγράμματα σπουδών θεωρείται ότι κύρια προσδιορίζεται από τα πανεπιστημιακά τμήματα και στη συνέχεια θεσμοποιείται σε γνωστικούς τομείς καθώς και μέσω του εξεταστικού συστήματος. Η 'νέα κοινωνιολογία της γνώσης' επιζητά να εξετάσει την ιστορία και να επεξηγήσει τους ορισμούς και την ανάπτυξη αυτής της γνώσης.

Ο Sarup (1978, σ. 17 - 23) παρουσιάζει τις κύριες προτάσεις της νέας προσέγγισης ως εξής:

1. Δεν πρέπει να απουσιάζει η θεωρητική διαμάχη στην κοινωνιολογία της γνώσης.
2. Θα πρέπει να υπάρχουν συνεχώς κριτικά ερωτήματα σε σχέση με αυτά που θεωρούνται ως δεδομένα.
3. Θα πρέπει να υπάρξει μία μετακίνηση προς ένα χειρισμό της γνώσης ή αυτού που λογίζεται ως γνώση, ως κοινωνικά δομημένης, και μία μελέτη των συνεπειών που ακολουθούν.
4. Θα πρέπει να υπάρξει μία μετακίνηση προς την αποδοχή των κατηγοριών και επεξηγήσεων των μελών ομάδων / κοινωνιών ως έγκυρων τρόπων απόδοσης νοημάτων.
5. Θα πρέπει να υπάρξει μία μελέτη για το πώς και γιατί συγκεκριμένες ορίζουσες κατηγορίες μένουν σταθερές, το πώς και γιατί τα δυτικά ακαδημαϊκά standards χρησιμοποιούνται ως απόλυτα."

Σύμφωνα με τον Pring (1976, σ. 69) υπάρχουν τέσσερις όψεις αυτής της προσέγγισης, οι οποίες είναι ερευνητικές και αξιολογικές: α) το γεγονός ότι προκειμένου να κατανοηθεί ένα κοινωνικό γεγονός θεωρείται απαραίτητο να εξεταστεί από τη σκοπιά των συμμετεχόντων, β) ότι προκαλεί την πρακτική που ακολουθείται στις αίθουσες διδασκαλίας, η οποία μεταχειρίζεται τη γνώση ως εμπόρευμα που πρέπει να εγχειριστεί σε μάλλον παθητικούς εκπαιδευόμενους, γ) ότι υποδεικνύει εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων και προωθεί

αλλαγές, και δ) ότι το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου η γνώση αναπτύσσεται και διανέμεται έπαψε να διαφεύγει την κριτική εξέταση.

Η συλλογή άρθρων που επηρέασε περισσότερο τη συζήτηση τέτοιων θεμάτων εκδόθηκε από τον Young (Knowledge and Control, 1971). Η συλλογή αυτή αποτελεί ορόσημο και έδωσε μεγάλη ώθηση στην ανάπτυξη εναλλακτικών θεωρήσεων στο πεδίο αυτό. Ο ίδιος ο Young (οπ. π.) χειρίζεται τη γνώση ως κοινωνικά δομημένη και το πρόγραμμα σπουδών ως κοινωνικά οργανωμένη γνώση. Τα σχολεία θεωρούνται ως ιδρύματα επεξεργασίας της γνώσης αλλά και των ανθρώπων. Προτείνει δε, ότι χρειάζεται μία εκ του σύνεγγυς εξέταση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διάφορων κοινωνικών, πολιτιστικών και θεσμικών παραγόντων που εμπλέκονται στην κατασκευή και αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Αυτό πρέπει να γίνει καθώς οι δραστηριότητες στο εσωτερικό των τομέων γνώσεων έχουν δημόσιο και κοινωνικό χαρακτήρα, ο οποίος αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο οι επιστημονικοί κλάδοι προστατεύονται και προωθούνται μέσα από τη θεσμοποίησή τους. Η στρωματοποίηση της γνώσης είναι ένα κυρίαρχο θέμα στο πλαίσιο τέτοιων θεωρήσεων²⁵.

Ο Bourdieu (οπ. π.) εξετάζει την εκπαίδευση ως σύστημα σκέψης, και τη σχετική διαδικασία ως τη μετάδοση του πολιτισμού. Ισχυρίζεται ότι η επιτυχία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί πολιτισμική ικανότητα, η οποία κυρίως αποκτάται μέσω της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και αποτελεί τμήμα του πολιτιστικού 'αसυνείδητου'. Με τον τρόπο αυτόν, το σύστημα δίνει ένα πλεονέκτημα στους κατόχους πολιτισμικού κεφαλαίου και συνεπώς αναπαράγει την ανισοκατανομή μεταξύ των τάξεων. Συμπεραίνει, λοιπόν, ότι υπάρχει μία στενή αναλογία μεταξύ πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου.

Στην ίδια συλλογή, ο Bernstein (οπ. π.) διακρίνει τρία στοιχεία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος: α) το πρόγραμμα σπουδών καθεαυτό, το οποίο αντιστοιχεί με ό,τι θεωρείται ως έγκυρη γνώση, β) την παιδαγωγική, η οποία αντιστοιχεί στον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης και η οποία καθορίζει το τι λογίζεται ως έγκυρη μετάδοση της γνώσης, και γ) την αξιολόγηση, που καθορίζει το τι λογίζεται ως έγκυρη πραγματοποίηση της γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Αυτά τα στοιχεία, που αποκαλούνται 'συστήματα μηνυμάτων', είναι οι τρόποι με τους οποίους πραγματώνεται η τυπική εκπαιδευτική γνώση. Ισχυρίζεται δε ότι η διαφορετική κοινωνική αξιολόγηση της γνώσης συνδέεται με διαφορετική πρόσβαση στη γνώση.

Ο Bernstein αναγνωρίζει τη σχετική εγκυρότητα του τρέχοντος ορισμού της

γνώσης. Έχει εργαστεί για τη σύλληψη κρίσιμων διχοτομιών από τις οποίες μπορούν να προέλθουν ιδεατοί τύποι. Οσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών διακρίνει το 'συλλεκτικό' και τον 'ολοκληρωμένο' τύπο. Ο πρώτος αναφέρεται σε προγράμματα όπου τα στοιχεία του περιεχομένου είναι απομονωμένα μεταξύ τους, ενώ ο δεύτερος τύπος δηλώνει προγράμματα στα οποία τα στοιχεία περιεχομένου τους δεν ακολουθούν τους δικούς τους ξεχωριστούς δρόμους. Χρησιμοποιεί τον όρο 'ταξινόμηση' για να αναφερθεί στη δύναμη των ορίων μεταξύ των περιεχομένων: ο 'συλλεκτικός' τύπος συνεπάγεται την ύπαρξη ισχυρής ταξινόμησης, ενώ ο 'ολοκληρωμένος' τύπος, ασθενή. Υπάρχουν, φυσικά, διαφορετικοί τύποι ολοκλήρωσης. Ο πλέον ριζοσπαστικός αναφέρεται στην κατάργηση των ορίων τόσο μεταξύ των περιεχομένων όσο και μεταξύ των διδασκόντων.

Οι Jenkins & Shipman (1976, σ. 110) διερευνούν δύο προτάσεις στον πυρήνα της νέας προσέγγισης: α) ότι η ελεγχόμενη πρόσβαση στη γνώση είναι μία πολιτική πράξη, και β) ότι ο (ορθο)λογισμός της άποψης των φιλοσόφων για τη γνώση μπορεί να υπονομευτεί με ερωτήματα σχετικά με το δημόσιο status του. Μεγάλο μέρος της νέας 'επεξηγηματικής' (interpretative) θεωρίας βασίζεται στη φαινομενολογία.²⁶ Μία άλλη πηγή έμπνευσης των 'νέων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης' είναι η εθνογραφία²⁷, ενώ μία τρίτη εισροή προέρχεται από τον χώρο της συμβολικής διαντίδρασης²⁸.

Ο συνδυασμός της συμβολικής διαντίδρασης, της κοινωνικής φαινομενολογίας και της μεθοδολογίας της εθνογραφικής έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στη μελέτη του κοινωνικού χαρακτήρα των αιθουσών διδασκαλίας, τόπων όπου η πραγματικότητα δομείται και διαπραγματεύεται. Αυτού του τύπου μελέτες έχουν παραγάγει πολύ σημαντικά ευρήματα αφορώντα τους εμπλεκόμενους και τις διαπραγματεύσεις τους όπως επίσης και στην κατανομή εξουσίας και γνώσης. Υπάρχει και ο επί πλέον ισχυρισμός ότι τα σχολεία είναι καταπιεστικά ιδρύματα αφού κατηγοριοποιούν τους μαθητές με τρόπους που τους κάνουν να δεχτούν τις ιεραρχίες στην κοινωνία. Οι μελέτες των αιθουσών διδασκαλίας έχουν γενικά προκαλέσει σημαντικά διαδικασίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως δεδομένες.

Πολλές περιπτώσιολογικές μελέτες έχουν δείξει πως ό,τι διδάσκεται στα σχολεία στην ουσία δρα ως μέσο κοινωνικού ελέγχου. Αλλά οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες απέτυχαν στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών και της φύσης της ευρύτερης κοινωνίας. Οι φαινομενολογικές και εθνομεθοδολογικές μελέτες απεικόνισαν καθαρά το πως συντηρείται η πραγματικότητα σε μικρο-επίπεδο. Λίγα όμως πρόσφεραν σε σχέση με την φύση

του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο αυτό. Οι μαρξιστικές μελέτες έρχονται να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ της κατανομής της δύναμης και της εξουσίας στην μακρο-δομή και το σχολικό σύστημα (Whitty, 1985, σ. 19 - 22).

Η αλλαγή διάθεσης των ερευνητών αποκαλύφθηκε αρχικά από μία μελέτη των Sharp & Green (1975) στην οποία δείχθηκε η κυρίαρχη αντίθεση στο εσωτερικό της 'προοδευτικής εκπαίδευσης': ενώ δηλώνει ότι ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός αυτόνομου εαυτού, βρέθηκε απλά να παρέχει ένα πιο αποτελεσματικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης. Η 'προοδευτική εκπαίδευση' κατηγορήθηκε για ένα είδος ρομαντικού συντηρητισμού γιατί αποτυγχάνει στην εκτίμηση των τρόπων με τους οποίους οι επιρροές μίας σύνθετης στρωματοποιημένης κοινωνίας διαπερνούν το σχολείο. Η αποτυχία του να ληφθεί υπόψη η κοινωνική παράμετρος αποκρύπτει το γεγονός ότι μαθητές, διδάσκοντες και γονείς έχουν μνηθεί σε στάσεις οι οποίες συντηρούν το status quo.

Η μαρξιστική θέση συνοπτικά αναφέρει ότι τα σχολεία είναι θεσμοί τα οποία κυρίως ενδιαφέρονται για την παραγωγή και αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης με ένα τρόπο ο οποίος εγγυάται τη σταθερότητα των παραγωγικών σχέσεων. Οι κοινωνικές δομές κυριαρχίας και οι σχετικές ιδεολογίες συνδέονται με τις υπερισχύουσες εκπαιδευτικές ιδεολογίες και ιδέες. Συνεπώς, το σχολείο νομιμοποιεί το ήδη υπάρχον σύστημα προνομίων και ισχύος. Οι λειτουργίες του σχολείου στοχεύουν στην ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων των ιδιοσυγκρασιών και των στάσεων ώστε να αναπαραχθούν οι παραγωγικές δυνάμεις της κοινωνίας. Η ιδεολογική λειτουργία του σχολικού συστήματος αφορά στην αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων (Matthew, 1980, σ. 185 - 191).

Οι 'εναλλακτικές' κοινωνιολογικές θεωρήσεις έρχονται καθαρά αντιμέτωπες με τις θέσεις που εκφράζουν οι φιλελεύθεροι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης, αφού κάθε έρευνα στους επιστημονικούς τομείς συλλαμβάνεται ως κοινωνική δραστηριότητα. Με αυτήν την έννοια, διδασκαλία σημαίνει ότι οι μαθητές εισάγονται σε μία παράδοση αναγνώρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων.

Οι φιλελεύθεροι φιλόσοφοι αποδίδουν στις μορφές της γνώσης ένα είδος a priori, μη επιδεχόμενης εξέτασης, αμετάβλητης κατάσταση. Συνήθως θεωρείται αντικειμενική, ανεξάρτητη πλαισίου λειτουργίας, και συναινετική. Οι φιλελεύθεροι θεωρούν τη γνώση ως ανεξάρτητη και 'εξωτερική' και τους εαυτούς τους ως 'αγγελιοφόρους' της. Οι 'νέοι κοινωνιολόγοι' προκαλούν την άποψη αυτή και ισχυρίζονται ότι εφόσον η σκέψη εξαρτάται από ιστορικά και κοινωνικά

προσδιορισμένες ομάδες νοήματος (Sagur, 1978, σ. 187)²⁹, πρέπει να συνδέονται με κοινωνικές θέσεις, επαγγελματικές, πολιτικές και άλλες ομάδες ενδιαφερόντων. Οι έννοιες συλλαμβάνονται από τους κοινωνιολόγους ως κοινωνικές κατασκευές οπότε η εγκυρότητα αυτού που λέει κάποιος σχετίζεται με τις κοινωνικές 'συμφωνίες' για το πώς περιγράφονται οι εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο, τα σύνολα των συμεριζόμενων (κοινών) νοημάτων που έχουν διάφορες ομάδες μπορούν να εκληφθούν ως ιδεολογίες οι οποίες στη συνέχεια απολυτοποιούνται. Αλλά οι 'νέοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης' ισχυρίζονται ότι οι ιδέες και πεποιθήσεις μπορούν να προσδιοριστούν ιστορικά και μέσα στα θεσμικά τους πλαίσια.

Η φιλελεύθερη φιλοσοφία προωθεί την αντίληψη της 'εκπαίδευσης ως μύησης'. Τονίζει την ανωτερότητα του διδάσκοντος και ενός προγράμματος σπουδών βασισμένου σε μία ιεραρχική άποψη της γνώσης. Αυτή η φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει κατηγορηθεί ότι αποκρύπτει τις βάσεις της, και δεν αποκαλύπτει τις υποθέσεις της, ήτοι τις υποθέσεις για τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας. Οι φιλελεύθεροι φιλόσοφοι χειρίζονται την εκπαίδευση ως τη μετάδοση αξιόλογων δραστηριοτήτων στα σχολεία. Τα σχολεία πάντα εκλαμβάνονται ως ουδέτερα ιδρύματα (θεσμοί) και το αξιόλογο των δραστηριοτήτων σπάνια εξετάζεται. Και πάλι, η φύση της εκπαίδευσης και της γνώσης θεωρούνται δεδομένες. Παρ' ότι η γνώση είναι μεταβλητή και αλλάζει ιστορικά, παρουσιάζεται και νομιμοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε κάποιος να νομίζει ότι πρόκειται για ένα φυσικό και απαραίτητο 'γεγονός'. Αυτό συμβαίνει γιατί οι φιλελεύθεροι φιλόσοφοι έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο σύλληψης του κόσμου (π.χ. της φύσης του Ανθρώπου, του ορθολογισμού, της κοινωνίας). Φαίνεται ότι όχι μόνο δεν είναι ενήμεροι γι' αυτές τις προ-υποθέσεις των ερευνών τους, αλλά και ότι δεν είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας. Οι 'νέοι κοινωνιολόγοι' ισχυρίζονται ότι πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία παράγει μία άποψη για την κοινωνική ζωή που είναι ιεραρχική, ελιτιστική, και καταπιεστική. ^{30 31 32}

Αξιολόγηση

Αξιολόγηση με την ευρύτερη έννοια σημαίνει τη διαδικασία της απόφασης για την αξία κάποιου πράγματος. Ο Frutchey (1967, σ. 14) δίνει τον ακόλουθο περιγραφικό ορισμό: "Αρχικά πραγματοποιούμε κάποιες παρατηρήσεις ή συλλέγουμε κάποιες πληροφορίες. Μετά εφαρμόζουμε κάποια standards ή κριτήρια στις παρατηρήσεις μας. Τελικά, διαμορφώνουμε κάποια κρίση και φτάνουμε σε κάποιο αποτέλεσμα ή λαμβάνουμε μία απόφαση".

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να συγχέεται με την αποτίμηση (assessment) ή τη μέτρηση

(measurement). Η μέτρηση αναφέρεται σε παρατηρήσεις που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά, και σε απαντήσεις σε ερωτήματα της μορφής 'πόσο' (Remmers et al., 1969). Η αποτίμηση μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία παρατήρησης ή μέτρησης όμοια με την αξιολόγηση, αλλά η οποία δεν εμπλέκει πάντα αξιακές κρίσεις τόσο καθαρά όσο η αξιολόγηση (Sawin, 1969, σ. 3).

Το να αξιολογηθεί το οτιδήποτε συμβαίνει στα σχολεία σημαίνει το να δηλωθεί η αξία του. Στο υπόδειγμά του, ο Kerr (στο Jenkins & Shipman, 1976, σ. 112) χειρίζεται την αξιολόγηση ως μία συλλογή πληροφοριών προς χρήση στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών. Ο Cronbach (1987, σ. 11) αναφέρει τρεις τύπους ερωτημάτων και άρα αποφάσεων για τις οποίες συλλέγονται στοιχεία αξιολόγησης: α) "επιτυγχάνει το πρόγραμμα τους στόχους του;" που αναφέρεται σε αποφάσεις σχετικές με τη βελτίωση του προγράμματος μαθημάτων, β) "έχει το πρόγραμμα κάποιο αποτέλεσμα (επίδραση, επιρροή);" που αναφέρεται σε αποφάσεις σχετικές τους εκπαιδευόμενους, και γ) "πόσο μεγαλύτερο, κατά μέσο όρο, είναι το παραγόμενο αποτέλεσμα με την εφαρμογή του σχεδίου Α σε σύγκριση με το σχέδιο Β;" που αναφέρεται σε αποφάσεις που αποτελούν τμήμα των διοικητικών ρυθμίσεων (κανονισμών).

Η ποικιλία των πειραματικών ερευνών όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών έχει οδηγήσει σε ποικίλες διαδικασίες αξιολόγησης. Οι διαδικασίες που υιοθετούνται για την αξιολόγηση εξαρτώνται από την περιοχή του προγράμματος που ερευνάται, το υπόδειγμα δημιουργίας προγραμμάτων που ακολουθείται, και ιδιαίτερα από τον σκοπό της διαδικασίας αξιολόγησης. Ο White (στο Downey & Kelly, 1986, σ. 198) διακρίνει δύο είδη ερωτημάτων, τα οποία πρέπει να τίθενται σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης. Το πρώτο αφορά σε εμπειρικές ερωτήσεις (π.χ. την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μαθημάτων, το κόστος, τα πλεονεκτήματά του σε σχέση με άλλα προγράμματα κ.λπ.). Το δεύτερο αφορά σε ερωτήσεις σχετικά με το πόσο επιθυμητό είναι το πρόγραμμα καθεαυτό. Σε αυτό το είδος ερωτήσεων επιζητείται η αξιολόγηση των βασικών αρχών των στόχων του προγράμματος σπουδών καθεαυτού. Τέτοιες ερωτήσεις εμπλέκουν τα προβλήματα αξιακών κρίσεων όπως και κάθε συζήτηση που αναφέρεται στην εκπαίδευση³³.

Στα πλαίσια του κλασσικού υποδείγματος των διδακτικών (αντικειμενικών) σκοπών δημιουργήθηκε ένας τύπος αξιολόγησης γνωστός ως 'σωρευτικός'. Αφορά σε ερωτήσεις που τίθενται στο τέλος του προγράμματος μαθημάτων βάσει των οποίων διερευνάται το κατά πόσον οι εκ των προτέρων καθορισμένοι αντικειμενικοί σκοποί επιτεύχθηκαν. Είναι μία μορφή εκ των υστέρων αξιολόγησης που ασχολείται με εμπειρικά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθούνται. Στα πλαίσια ενός πύο 'εκλεπτισμένου' προγράμματος σπουδών μπορεί να υιοθετηθεί ένα άλλο είδος αξιολόγησης, η 'τυπική'. Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία η οποία αποβλέπει στην αποτίμηση της επίτευξης των σκοπών του προγράμματος και στην πρόταση πιθανών τροποποιήσεων του προγράμματος μαθημάτων, μέσω της ανάλυσης των παραγόντων οι οποίοι εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Scriven στο Downey & Kelly, 1986, σ. 199, Cronbach, 1987, σ. 11, Stenhouse, 1986, σ. 104).

Και τα δύο ανωτέρω περιγραφόμενα είδη αξιολόγησης υποθέτουν ένα υπόδειγμα προγράμματος σπουδών το οποίο ξεκινά με κάποιον προκαθορισμό των αντικειμενικών σκοπών. Ο Gibby (1987β, σ. 167 - 168) ισχυρίζεται ότι στα πλαίσια ενός τέτοιου υποδείγματος αναζητώνται αποδείξεις για την αξία ενός προγράμματος μαθημάτων μέσω των αξιολογικών κρίσεων των διδασκόντων και των αντιδράσεων και επιδόσεων των μαθητών. Προτείνει δε, ότι η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχει τέσσερα στάδια: α) αρχική αξιολόγηση, που αφορά στις αρχικές αποφάσεις σχετικά με το αξιόλογο και την πραγματοποίηση του προγράμματος μαθημάτων, β) 'τυπική' αξιολόγηση, που συνδέεται με το στάδιο δοκιμής ενός πειραματικού προγράμματος, γ) 'ώρευτική' αξιολόγηση, που αφορά στα επιτεύγματα των μαθητών οι οποίοι παρακολούθησαν το πειραματικό πρόγραμμα, και δ) 'μακροχρόνια' αξιολόγηση, που αναφέρεται στα αποτελέσματα μίας ευρείας (τοπικά και χρονικά) εφαρμογής του προγράμματος.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει υποστεί διάφορες κριτικές προερχόμενες από διαφορετικές θέσεις. Γενικά, το υπόδειγμα του Kerr κατηγορείται γιατί παρουσιάζει την αξιολόγηση στα πλαίσια του υποδείγματος των αντικειμενικών σκοπών. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης απλά χρησιμοποιείται για τη διαπίστωση του κατά πόσον επιτυγχάνονται οι προκαθορισμένοι σκοποί.

Ο Gibby (1987β, σ. 169) χρησιμοποιεί δύο επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των τεσσάρων σταδίων. Πρώτον, αυτό το είδος αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε περιοχές του προγράμματος σπουδών στις οποίες οι διδακτικοί σκοποί μπορούν να διατυπωθούν καθαρά και όπου οι τελικές αποτιμήσεις είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν. Ο Eisner (στο Jenkins & Shipman, 1976, σ. 115) υπενθυμίζει ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι σύνθετα και / ή απρόβλεπτα. Επιπλέον, υπάρχουν αντικείμενα ή τομείς στις οποίες οι κρίσεις δε μπορούν να αναχθούν σε standards. Δεύτερον, ισχυρίζεται ο Gibby, οι εργοδότες, οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, οι διδάσκοντες και οι μαθητές έχουν συχνά κριτήρια που διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό για να κρίνουν το αξιόλογο ενός προγράμματος μαθημάτων.

Ο Lawton (1987, σ. 177 - 178) ισχυρίζεται ότι οι καταστάσεις διδασκαλίας / μάθησης είναι πίο πολύπλοκες απ' ότi συνήθως υποτίθεται κατά τη χρήση των διαφόρων τεχνικών μέτρησης με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την πραγματοποίηση αξιολογήσεων. Η προσπάθεια βελτίωσης ενός προγράμματος απαιτεί πολύ περισσότερες πληροφορίες από αυτές των απλών αποτελεσμάτων απομονωμένων τεστς. Παρόμοια, ο Stenhouse (1986, σ. 137) σημειώνει ότι κατά την άσκηση της μέτρησης ο διδάσκων και το γενικό πλαίσιο δε λαμβάνονται υπόψη ως μεταβλητές αλλά θεωρούνται ως σταθεροί παράγοντες. Ο Cronbach (1987, σ. 13 - 15), εξ άλλου, επισύρει την προσοχή στο γεγονός ότι τα περισσότερα προγράμματα δεν είναι αυστηρά (καθ)ορισμένα. Συνεπώς, υπάρχει η τάση προσαρμογής τους σε επίπεδο περιοχής, κοινότητας ή και αίθουσας διδασκαλίας. Οι έρευνες μεγάλης κλίμακας οι οποίες παρουσιάζουν μέσους όρους 'ωφελειών' αποτυγχάνουν να δώσουν πληροφορίες για το εάν το πρόγραμμα 'πραγματικά' διεξάχθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι μελέτες αυτού του τύπου κυρίως ενδιαφέρονται για την πραγματοποίηση εκτεταμένων δειγματοληψιών οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές στατιστικές διαφορές. Οι πειραματικές επινοήσεις δεν προσφέρουν βοήθεια στον προσδιορισμό αιτιωδών σχέσεων και των τμημάτων τους και στον καθορισμό της δυνατότητας γενίκευσής τους.

Το κλασσικό ή πειραματικό υπόδειγμα αξιολόγησης έχει περιγραφεί ως το 'γεωργικό βοτανικό υπόδειγμα' (Parlett & Hamilton, 1972). Αυτό συμβαίνει γιατί σε όλο το υπόδειγμα η μάθηση θεωρείται ως απλή υπόθεση και η αξιολόγηση μία διαδικασία: α) εκ των προτέρων ελέγχου, β) διδασκαλίας, και γ) εκ των υστέρων ελέγχου. Με αυτόν τον τρόπο υπενθυμίζει ένα γεωργικό πείραμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας ενός νέου λιπάσματος. Η διαδικασία ομοιάζει αρκετά: α) μέτρηση του ύψους του φυτού, β) εφαρμογή της λίπανσης σύμφωνα με τις οδηγίες, και γ) εκ νέου μέτρηση, και σύγκριση με την ανάπτυξη των φυτών μίας ομάδας ελέγχου.

Ο MacDonald (στο Stenhouse, 1986, σ. 115) υποστηρίζει μία 'ολιστική προσέγγιση' του ζητήματος. Σύμφωνα με αυτήν, η αξιολόγηση δεν πρέπει να ξεκινήσει με συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με τα δεδομένα που θα συλλεχθούν. Η αξιολόγηση πρέπει να αποδεχτεί, ως εν δυνάμει σχετικά, όλα τα δεδομένα που συνδέονται με το πρόγραμμα, καθώς και το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Φυσικά, σε κάποιο στάδιο η επιλογή είναι αναγκαία και θα πρέπει να προσδιοριστούν τα ανάλογα κριτήρια. Το σημαντικό είναι ότι και τα κριτήρια καθ' εαυτά θα πρέπει να θεωρηθούν 'προβληματικά' και ότι τελικά θα προκύψουν σε σχέση με την εμπειρική πραγματικότητα. Ο Stake (στο Stenhouse, οπ. π., σ. 107 - 108) επίσης επιχειρηματολογεί υπέρ μίας προσέγγισης η οποία θα

στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αντίθεση με τον συνηθισμένο τύπο αξιολόγησης ο οποίος απασχολείται μόνο με όρους επιτυχίας ή αποτυχίας. Επιπλέον, ο MacDonald (οπ. π.) δηλώνει ότι δεν υπάρχει ελεύθερη - αξιών (value-free) αξιολόγηση. Κύριος στόχος πρέπει να είναι η επικοινωνία πληροφοριών που θα είναι αφ' ενός έγκυρες και αξιόπιστες, και αφ' ετέρου ανοιχτές στην δημόσια κριτική ώστε να διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ιδιαίτερο πρόγραμμα που εξετάζεται³⁴.

Σύμφωνα με τον Rowntree (1982, σ. 194 - 195) η κύρια λειτουργία της αξιολόγησης είναι "... η κατανόηση του τι συμβαίνει στο σύστημα διδασκαλίας / μάθησης, έχοντας μία άποψη στήριξης, ανάπτυξης και βελτίωσής του". Συμπεριλαμβάνει στην αξιολόγηση ένα στοιχείο αποτίμησης της μάθησης των εκπαιδευομένων και ένα στοιχείο διαγνωστικής εκτίμησης (diagnostic appraisal). Το πρώτο, δε συνεπάγεται αναγκαστικά εξετάσεις ή τη χρήση τυπικών μετρήσεων, ενώ το δεύτερο, βασιζόμενο σε παιδαγωγικές και αξιακές κρίσεις αναφέρεται σε μία προσπάθεια εξακρίβωσης των ατομικών αδυναμιών και των αναγκών των μαθητών.

Ο Towney (στο Downey & Kelly, 1986, σ. 199) επιχειρηματολογεί υπέρ ενός 'οριζόντιου' προγράμματος σπουδών στο οποίο οι σκοποί, οι εμπειρίες μάθησης και τα υλικά αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Εδώ, η αξιολόγηση θεωρείται ως μία επινόηση για το συνεχή έλεγχο και συντονισμό του πειραματικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του.

Το 'ερευνητικά βασισμένο διδακτικό' υπόδειγμα του Stenhouse (1986) μεταφέρει την έμφαση από την εξωτερική αξιολόγηση στην αυτο-αξιολόγηση. Το πρόβλημα του ποιός θα έπρεπε να αναλάβει αυτή τη δραστηριότητα έχει δημιουργήσει σημαντικές διαμάχες. Κι αυτό γιατί διάφορα άτομα έχουν διαφορετική αντίληψη και σύλληψη ενός πειραματικού προγράμματος. Αυτό συνεπάγεται ότι ο καθένας θα έχει διαφορετικούς σκοπούς και προσδοκίες. Συνεπώς, ο καθένας θα επιζητά άλλα είδη δεδομένων³⁵.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη έχει αναπτυχθεί από τους Elliot & Adelman (στο Downey & Kelly, 1986, σ. 201, Lawton, 1987, σ. 185). Καλείται 'τριγωνισμός' (τριγωνοποίηση / triangulation) και εμπεριέχει μία τριπλή διαδικασία αξιολόγησης από μαθητές, διδάσκοντες και ανεξάρτητο εξωτερικό παρατηρητή. Φαίνεται πως μία τέτοια διαδικασία είναι πιο 'παραγωγική' με όρους αξιολόγησης προγράμματος. Οδηγεί σε ένα είδος αξιολόγησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως 'δημοκρατικό' σε αντίθεση με το 'αυταρχικό' και / ή 'γραφειοκρατικό' τύπο αξιολόγησης^{36 37 38}.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στην αξιολόγηση των τεχνικών και επαγγελματικών προγραμμάτων σπουδών, οι Finch & Cruncilton (1979, σ. 248 - 251), όπως και ο Wentling (1980, σ. 32 - 36) προτείνουν ένα σχήμα το οποίο περιέχει τέσσερα στοιχεία:

α) Την αξιολόγηση πλαισίου, το οποίο συνδέεται με αποφάσεις σχετικά με το αξιόλογο του προγράμματος σπουδών, τους στόχους του, το κατάλληλο περιβάλλον το οποίο πρέπει να δημιουργηθεί, και τους περιορισμούς στη χρήση του. Οι στρατηγικές που ακολουθούνται σε αυτό το στάδιο είναι γνωστές ως αποτίμηση αναγκών, ανάλυση στόχων, και αυτοεξέταση - ενδοσκόπηση. Πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που είναι εξαιρετικά υποθετικό.

β) Την αξιολόγηση εισροών, η οποία επικεντρώνει σε εισροές και στρατηγικές απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Επικεντρώνει σε σχεδιαζόμενα - προσδοκόμενα αποτελέσματα.

γ) Την αξιολόγηση διαδικασιών, η οποία είναι η πλέον συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Επικεντρώνει στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος σπουδών στους μαθητές.

δ) Την αξιολόγηση του προϊόντος, η οποία λαμβάνει χώρα στο χώρο εργασίας και εξετάζει τις επιροές του προγράμματος σε πρώην μαθητές.

Η αξιολόγηση πλαισίου και εισροών χρησιμοποιούνται όταν το πρόγραμμα εγκαινιάζεται και δομείται, ενώ η αξιολόγηση διαδικασιών και προϊόντος συνδέονται με τη λειτουργία του προγράμματος.

Ο Wentling (1980, σ. 35 - 36) αναφέρεται επίσης στα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Προσδιορίζει δε, οκτώ τέτοια στοιχεία, ως κάτωθι:

α) το διαχειριστικό ή διοικητικό οργανισμό, β) το προσωπικό, γ) τους αντικειμενικούς σκοπούς, δ) το σύστημα αξιολόγησης, ε) το περιεχόμενο, στ) τους εκπαιδευόμενους που εξυπηρετούνται, ζ) την αξιοποίηση των εισροών, και η) την καθοδήγηση, την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο προσωπικό, τις κτιριακές διευκολύνσεις και άλλες βοηθητικές υπηρεσίες. Όταν ο συγγραφέας ασχολείται με το πρόγραμμα μαθημάτων τροποποιεί αυτά τα στοιχεία ως ακολούθως: α) εξυπηρετούμενοι εκπαιδευόμενοι, β) στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί, γ) οργάνωση, δ) προσωπικό, ε) περιεχόμενο, στ) μέθοδοι διδασκαλίας, ζ) αποτίμηση της μάθησης, και η) προμήθειες, εξοπλισμός και ευκολίες.

Εμπειρίες Μάθησης

Εξετάζοντας το υπόδειγμα του Kepp διαπιστώνεται ότι το στοιχείο υπό τον τίτλο 'εμπειρίες μάθησης' αποτελεί ένα 'υπόδειγμα μέσα στο υπόδειγμα'. Παρότι υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το γενικό θεωρητικό πλαίσιο του Kepp είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι τοποθετεί τις εμπειρικές μελέτες στις αίθουσες διδασκαλίας στον πυρήνα του (υπο-) υποδείγματος των εμπειριών μάθησης. Για να συμπληρωθεί η εικόνα, συμπεράσματα από επιστημονικά αντικείμενα που έχουν συμβολή στο θέμα αυτό πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη.

Ειδικότερα, η ψυχολογία συμβάλλει σημαντικά στις μελέτες του προγράμματος σπουδών. Παρέχει: "α) εννοιολογικά υποδείγματα και πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, και β) περιέχει μεθοδολογίες οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική έρευνα" (Ing, 1978α, σ. 29). Το πρόβλημα με την ψυχολογία είναι ότι εμπεριέχει μάλλον ατελείς και αντίπαλες θεωρίες. Οι κυριότερες από αυτές αναφέρονται, γενικά, ως μπηχεβιοριστική ή συμπεριφορική (behavioural) και μορφολογική (gestalt) θεωρία³⁹.

Η μάθηση μπορεί γενικώς να οριστεί ως μία σχετικά μόνιμη αλλαγή στην ικανότητα έκθεσης μίας συμπεριφοράς, η οποία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα επιτυχών ή ανεπιτυχών εμπειριών. Οι ψυχολόγοι έχουν κάνει υποθέσεις σχετικά με τη φύση της διαδικασίας μάθησης και υπάρχει μία σοβαρή διαμάχη σχετικά με το μηχανισμό που υπογραμμίζει την ανάπτυξη ή την εξαφάνιση μίας συμπεριφοράς. Πολλοί ψυχολόγοι έχουν επιχειρηματολογήσει υπέρ μίας μηχανιστικής διαδικασίας κατά την οποία ένα περιβάλλον αυτόματα παράγει μία απάντηση (ανταπόκριση). Άλλοι όμως έχουν ισχυριστεί ότι η μάθηση αντανάκλα μία πνευματική διαδικασία στην οποία η συμπεριφορά είναι εύκαμπτη και προσανατολισμένη σε κάποιους στόχους.

Ο μπηχεβιορισμός, η πίστη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μαθαίνεται, έχει βασιστεί στα επιτεύγματα τριών ερευνητών: α) στην παρατήρηση του Thorndike ότι τα πεινασμένα ζώα μαθαίνουν μία συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχουν μία ανταμοιβή (τροφή)⁴⁰, β) την επίδειξη από τον Pavlov ότι ο συνδυασμός ενός νέου ερεθίσματος (το εξαρτημένο ερέθισμα) με ένα βιολογικά σημαντικό γεγονός (το ανεξάρτητο ερέθισμα) έχει ως αποτέλεσμα την ικανότητα του εξαρτημένου ερεθίσματος να αποσπά την εξαρτημένη ανακλαστική αντίδραση⁴¹, και γ) τα πειράματα του Watson που έδειξαν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις φόβου μπορούν να γίνουν εξαρτημένες τόσο στα ζώα όσο και στους ανθρώπους⁴².

Η συμπεριφορά θεωρείται ως "... συναλλαγή μεταξύ ερεθισμάτων που προσκρούουν σε έναν οργανισμό, με τις απορρέουσες αντιδράσεις. Η μάθηση εμπλέκει λιγότερο ή περισσότερο διαρκούσες αλλαγές στην σχέση μεταξύ αυτών" (Borger & Seaborn, 1967, σ. 67). Αυτό γενικά σημαίνει ότι: α) το περιβάλλον μπορεί να περιγραφεί με όρους μονάδων αποκαλούμενων ερεθισμάτων, β) η δραστηριότητα ενός οργανισμού μπορεί να περιγραφεί με όρους μονάδων αποκαλούμενων αντιδράσεων, και γ) αυτά τα είδη μονάδων είναι διαφορετικά αλλά με κάποιο τρόπο συνδεδεμένα μεταξύ τους.

Στην διάρκεια της δεκαετίας του '30 αναπτύχθηκαν δύο μηχανιστικές θεωρίες ερεθίσματος - απόκρισης. Η προσέγγιση του Hull έδωσε έμφαση στη σημασία της ανταμοιβής κατά τη διαδικασία μάθησης⁴³. Η προσέγγιση του Guthrie πρότεινε ότι η συνάφεια (contiguity) είναι επαρκής για τη μάθηση⁴⁴. Ο Spence επίσης ανέπτυξε ένα σύστημα ερεθίσματος - παρακίνησης για να επεξηγήσει τις αποκρίσεις ζώων και ανθρώπων στις ανταμοιβές (Klein, 1987, σ. 38 - 40).

Ο Skinner θεωρείται ως ο ακαδημαϊκός με τη μεγαλύτερη επιρροή στα πλαίσια αυτής της σχολής. Αντί να προσπαθήσει να καθιερώσει ιδιαίτερες 'θεωρητικές έννοιες', επικεντρώθηκε στην αναγνώριση και απομόνωση περιβαλλοντικών παραγόντων που διέπουν τη συμπεριφορά. Η κύρια συμβολή του αφορά στην κατανόηση των περιστάσεων που επηρεάζουν την απόκτηση μίας συμπεριφοράς, και την εγκαθίδρυση μίας μεθοδολογίας η οποία επιτρέπει την αξιόπιστη πρόβλεψη και τον αποτελεσματικό έλεγχο της συμπεριφοράς.

Ο Skinner διέκρινε δύο τύπους μάθησης: τη μάθηση με κλασσική υποκατάσταση και την μάθηση με συντελεστική υποκατάσταση ή λειτουργική εξάρτηση. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στη μάθηση όπως αποκαλύφθηκε από τον Ραβίον. Σε αυτή την περίπτωση το εξαρτημένο και το ανεξάρτητο ερέθισμα συνδυάζονται και το εξαρτημένο ερέθισμα οδηγεί στην εμφάνιση της εξαρτημένης ανακλαστικής αντίδρασης. Το ζώο ή ο άνθρωπος αποκρίνονται σε ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα. Αλλά ο Skinner πρωταρχικά ενδιαφέρθηκε για τη συντελεστική μάθηση. Υποστήριξε ότι το ζώο ή ο άνθρωπος αντιδρούν ενεργά με το περιβάλλον για να επιτύχουν κάποια ανταμοιβή. Η ενεργός συμπεριφορά απορρέει στη βάση μίας πρόβλεψης για τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Το ζώο ή ο άνθρωπος εκδηλώνει την ειδική συμπεριφορά όταν αυτή η συμπεριφορά παράγει ενίσχυση. Ένας ενισχυτής είναι κάθε γεγονός που μπορεί να δειχτεί ότι ισχυροποιεί ή επιβραβεύει την αντίδραση. Αυτό τείνει να εξαρτήσει (να μάθει δηλαδή το υποκείμενο) την αντίδραση. Η σχέση μεταξύ συμπεριφοράς και ενισχυτή καλείται εξάρτηση ή ενδεχόμενη σχέση. Το περιβάλλον καθορίζει (ή επιδρά μέσω) τις

εξαρτήσεις, και το ζώο ή ο άνθρωπος πρέπει να εκδηλώσουν την κατάλληλη συμπεριφορά για να αποκτηθεί (εξασφαλιστεί) ένας ενισχυτής. Εάν εμφανιστεί ενίσχυση με συνέπεια σε μία κατάσταση και όχι σε μία άλλη, η ευνοϊκή κατάσταση θα αρχίσει να επιφέρει μία ανταμοιβόμενη συμπεριφορά. Σειρές αντιδράσεων παράγονται αλυσιδωτά (Berger & Seaborn, 1967, σ. 77, Πόρποδας, 1985, σ. 31 - 35, Φράγκος, 1984, σ. 284 - 286).

Από τη θεωρία του Skinner έχουν παραχθεί μερικές πολύ ενδιαφέρουσες πρακτικές μάθησης με εφαρμογή στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι 'διδασκτικές μηχανές' και η προγραμματισμένη μάθηση είναι οι πλέον γνωστές. Η πληροφορία υποδιαιρείται σε βασικές και εν σειρά μονάδες προς μάθηση. Σε κάθε μία από αυτές ο μαθητής δίνει μία απόκριση και αμέσως έχει ανάδραση σχετικά με την ορθότητα της απόκρισης. Αυτή η θετική ενίσχυση τείνει να σταθεροποιήσει τη σωστή απόκριση και επιτρέπει τη μετακίνηση στην επόμενη μονάδα. Ένα ενδιαφέρον σημείο του συστήματος είναι ότι ο μαθητής αφήνεται να προοδεύσει με το δικό του ρυθμό, χωρίς άμεση επέμβαση του διδάσκοντος. Η ενίσχυση θεωρείται απαραίτητο συστατικό αυτής της διδασκτικής μεθοδολογίας και μπορεί να είναι συνεχής ή περιοδική. Η περιοδική ενίσχυση μπορεί να δίνεται κατά κυμαινόμενα χρονικά διαστήματα (διαστημικό σχέδιο) ή να βασίζεται στον αριθμό των απαντήσεων που δίνονται (αναλογικό σχέδιο). Ένας άλλος τύπος ενίσχυσης, αποκαλούμενος εξαρτημένη ενίσχυση, αναφέρεται δε, σε ενίσχυση η οποία εξαρτάται από την εμφάνιση μίας συγκεκριμένης απόκρισης (Φράγκος, 1986β, σ. 166 - 189).

Το 'κίνημα των μορφολογικών θεωριών' ενδιαφέρθηκε πρωταρχικά για το ζήτημα της αντίληψης, αλλά στη συνέχεια συμπεριέλαβε στο πεδίο ερευνών του τη μάθηση και άλλα σχετικά θέματα. Η έμφαση δίνεται σε ολόκληρα συστήματα στα οποία τα μέρη είναι δυναμικά διασυνδεδεμένα με ένα τέτοιο τρόπο που τα μέρη δεν συνάγονται από το όλο εάν ληφθούν ως ξεχωριστές οντότητες. Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι ο διαχωρισμός τους δεν αναγνωρίζεται ποτέ. Σύμφωνα με τον Wertheimer (Σιάρδος, 1986, σ. 100) "η θεμελιώδης αρχή της μορφικής θεωρίας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: υπάρχουν σύνολα, η συμπεριφορά των οποίων δεν καθορίζεται από τα επί μέρους στοιχεία τους, αλλά η εγγενής φύση του συστήματος είναι αυτή που καθορίζει τις διαδικασίες των μερών". Ο Φράγκος (1985, σ. 287) διατυπώνει τη βασική αρχή της μάθησης ως "την τάση για την οργάνωση και εξισορόπηση του αντιληπτικού πεδίου, ώστε να αποκτήσει τελειότερη μορφή". Τα γενικά χαρακτηριστικά στοιχεία μίας τέτοιας θεώρησης είναι ότι επισύρει την προσοχή σε κάποιες από τις έμφυτες, και μανθανόμενες, δομούσες διαδικασίες που κατέχουμε, παρά σε εξωτερικά εξαρτώμενες αποκρίσεις. Αυτό το πιο ενεργό υπόδειγμα μάθησης είναι βασισμένο στις έρευνες των Kohler⁴⁵, Wertheimer⁴⁶,

Οι θεωρητικοί της μορφολογικής ψυχολογίας επισύρουν την προσοχή στην έμφυτη περιέργεια που είναι κληρονομική στα ανθρώπινα όντα. Ενδιαφέρονται για συμπεριφορά η οποία μπορεί να περιγραφεί ως 'διορατική' ή σκόπιμη συμπεριφορά. Η χρήση όρων όπως 'διαυγής περιέργεια' και 'επιστημονική περιέργεια' αναφέρονται στη συμπεριφορά αναζήτησης γνώσης που συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις, παρατήρηση, και λύση προβλημάτων. Νέες, αιφνίδιες ή αινιγματικές καταστάσεις συνεπάγονται αβεβαιότητα ή γνωστική σύγκρουση. Ως επιστημονική ή διερευνητική συμπεριφορά νοείται η αναζήτηση πληροφοριών για τη μείωση της αβεβαιότητας και κατανόηση της κατάστασης.

Με αυτόν τον τρόπο, η θεώρηση της όλης κατάστασης στις αίθουσες διδασκαλίας μεταβάλλεται. Ο μαθητής δεν πρέπει να γνωρίζει τις απαντήσεις σε ερωτήσεις που του απευθύνονται, αλλά πρέπει να αναγνωρίζει προβλήματα για τον εαυτό του και να τα λύνει για την ευχαρίστηση του ότι γνωρίζει και κατανοεί περισσότερα μέσω της συσσωρευμένης εμπειρίας του. Η πιο σημαντική συνεισφορά της μορφολογικής θεωρίας είναι η μελέτη της 'διορατικής μάθησης'. Αυτή αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία εμφανίζεται μάθηση αιφνιδίως με μία αίσθηση ότι 'τώρα' πραγματικά κατανοώ. Αυτό το ιδιαίτερο είδος μάθησης έχει δείχτει ότι είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό στο χρόνο και μεταφέρεται εύκολα σε νέες καταστάσεις. Αυτός που μαθαίνει, αρχίζει να κατανοεί τη νέα κατάσταση με ένα νέο τρόπο ο οποίος συμπεριλαμβάνει την κατανόηση των λογικών σχέσεων μεταξύ μέσων και αποτελεσμάτων (Hill, 1980, σ. 115).

Ένα ενδιαφέρον πεδίο ερευνών αναφέρεται στη μεταφορά της μάθησης. Η διαδικασία η οποία κάνει δυνατή την εφαρμογή αποκρίσεων που έχουν μαθευτεί σε προηγούμενες στιγμές σε νέες καταστάσεις καλείται 'μεταφορά'. Είναι αποτέλεσμα της ικανότητας επαρκούς επίδοσης σε ένα νέο στόχο σαν αποτέλεσμα επιδόσεων σε άλλους προηγούμενους στόχους. Η αρνητική μεταφορά εμφανίζεται όταν οι αρχές που έχει μάθει κάποιος κατά τη δράση για την επίτευξη προηγούμενων στόχων επηρεάζει αρνητικά την επίλυση ενός νέου προβλήματος. Η θετική μεταφορά συμβαίνει όταν οι διδάσκοντες είτε διδάσκουν ευθέως ότι επιθυμούν να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, είτε όταν διδάσκουν την επιστημονική μέθοδο σαν μία τεχνική έρευνας. Οι Gage & Berliner (1975, σ. 175) προτείνουν ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει:

"... να προσπαθούν να δίνουν διαφορετικές επεξηγήσεις στα γεγονότα, να χρησιμοποιούν διαφορετικά παραδείγματα, να παρέχουν πρακτική εξάσκηση, να διδάσκουν κανόνες με ευρεία εφαρμογή, να παρέχουν πολλά

παραδείγματα μίας αρχής δράσης, να παρέχουν πραγματικά περιβάλλοντα για πρακτική..." κ.ο.κ.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές πρέπει "... να ενθαρρύνονται να επεξεργάζονται κανόνες και αρχές για τον εαυτό τους, και να δίνουν παραδείγματα για τον τρόπο εφαρμογής των κανόνων και γενικεύσεων που έχουν μάθει".

Παρακίνηση. Η 'παρακίνηση' είναι μία αμφίβολη λέξη η οποία αναφέρεται και σε έναν εσωτερικό δυναμισμό αλλά και σε μία εξωτερική ώθηση. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το τί ενεργοποιεί ένα άτομο και το τί κατευθύνει τη δραστηριότητά του. Η συμπεριφορά εξαρτάται από τις ιδιότητες του ατόμου και από το περιβάλλον. Οι προσωπικές μεταβλητές συμπεριλαμβάνουν 'χαρακτηριστικά γνωρίσματα', τα οποία είναι σταθερά και αντιπροσωπεύουν προδιάθεσεις που διαρκούν χρονικά, και 'καταστάσεις' που είναι προσωρινές και αντιπροσωπεύουν βραχυχρόνιες διεγέρσεις. Στα πλαίσια του σχολικού συστήματος, το περιβάλλον συμπεριλαμβάνει διάφορους τύπους κινήτρων (π.χ. βαθμούς), καταστάσεις απογοητεύσεων και ασυμφωνίας καθώς και άλλους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ενέργεια και τη διεύθυνση της συμπεριφοράς (Gage & Berliner, 1975, σ. 275 - 276). Η παρακίνηση είναι ένας από τους παράγοντες που προσδιορίζουν το κατά πόσον ο εκπαιδευόμενος θα επιτύχει τη γνώση, την κατανόηση ή τις δεξιότητες που οι διδάσκοντες επιθυμούν.

Οι θεωρίες παρακίνησης μπορεί αδρά να διαχωριστούν σε αυτές που δίνουν έμφαση σε εξωτερικά ερεθίσματα και σε αυτές που δίνουν έμφαση σε εσωτερικές διαδικασίες. Οι πρώτες αναφέρονται στη μηχανιστική προσέγγιση της ψυχολογίας. Οι κεντρικές έννοιες είναι αυτές της "... ανάγκης που δημιουργεί μία ενόρμηση η οποία παρακινεί τον οργανισμό στην αναζήτηση ικανοποίησης της ανάγκης" (Ing, 1978γ, σ. 71). Όταν η ανάγκη ικανοποιηθεί, ο δυναμισμός (ώθηση) μειώνεται και οι πράξεις που οδηγούν στην ικανοποίηση είναι πιθανό να επαναληφθούν σε μία παρόμοια κατάσταση. Αυτές οι πράξεις 'μαθαίνονται'.⁴⁹ Η άποψη αυτή έχει υποστεί κριτική. Πρώτον, γιατί επεξηγεί απλές στιγμές της συμπεριφοράς των ζώων αλλά είναι αμφισβητούμενο σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει το ίδιο και με την ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς ακόμα και οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν. Δεύτερον, σε ηθική βάση που αφορά τη φύση της εκπαίδευσης καθώς οι στάσεις, οι αξίες, οιπίστεις και η γνώση θα πρέπει να είναι αυτόνομες (ορθο)λογικές, διανοητικές διαδικασίες παρά εξωτερικά εξαρτημένες μη λογικές διαδικασίες παραγόμενες από καθορισμό.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία ενδιαφέρεται για την αυτο-παρακίνηση και τονίζει τις δυνατότητες για μάθηση που κατέχουν τα άτομα χωρίς αναφορά σε εξωτερικά

συστήματα ανταμοιβής και τιμωρίας⁵⁰. Η εσωτερική παρακίνηση είναι χρήσιμη για τη μάθηση στο σχολείο αφού βοηθάει τους μαθητές να καταλάβουν και θυμηθούν υλικό όπως και το να ερευνήσουν ενεργητικά για νέες πληροφορίες. Μέθοδοι ενεργοποίησης, μάθηση με ανακάλυψη και τεχνικές έρευνας στηρίζονται σε μία τέτοια προσέγγιση της παρακίνησης. Σε αυτήν την περίπτωση ο διδάσκων δρά ως ένα άτομο που επίσης μαθαίνει καθώς η όλη κατάσταση γίνεται εγγενώς ενδιαφέρουσα και αξιόλογη.

Σημαντική είναι και η συμβολή στην έρευνα για την παρακίνηση του McClelland και των συνεργατών του. Αυτοί ερευνήσαν αυτό που είναι πλέον γνωστό ως 'παρακίνηση για επιτυχία' προτείνοντας ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιο είδος φιλοδοξίας ή ανάγκη επίτευξης. Αυτό παρακινεί τα άτομα στο να αποβλέπουν σε standards εξαιρετικότητας και τελειότητας, παρότι μερικοί έχουν σαφώς μεγαλύτερη ανάγκη για επίτευξη απ' ό,τι άλλοι. Τρία συστατικά στοιχεία μπορούν να αναγνωριστούν στην παρακίνηση επίτευξης: "γνωστική δραστηριότητα, η οποία είναι προσανατολισμένη προς κάποιο στόχο, επαύξηση / βελτίωση του εαυτού, που είναι προσανατολισμένη προς το εγώ του ατόμου, και σύνδεση, που δηλώνει την εξάρτηση από άλλους για αναγνώριση" (Ausubel στο Downey & Kelly, 1986, σ. 60). Το κίνητρο για επίτευξη είναι σημαντικό καθώς διαφορές στην επίδοση μπορούν να προβλεφθούν για μαθητές που διαφέρουν ως προς αυτό, και επιπλέον γιατί είναι δυνατό να διδαχθεί. Τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα αρχίζουν με το να ζητούν από τα άτομα να σκεφθούν πάνω στο κίνητρο για επίτευξη. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει διανοητική βοήθεια με στόχο την αλλαγή και να ενδιαφέρεται για την τοποθέτηση στόχων. Μακροπρόθεσμες αλλαγές θα εμφανιστούν μόνο μέσω διαδικασιών οι οποίες "... θα διδάξουν τα πρότυπα σκέψης και δράσης που είναι χαρακτηριστικά των ατόμων που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επίτευξης, θα παρέχουν στοργή, θα παρέχουν νοητική συμπαράσταση για την αλλαγή, και θα εξασφαλίζουν την ανάπτυξη και παρακολούθηση των μακροπρόθεσμων σχεδίων" (Gage & Berliner, 1975, σ. 301, Mc Clelland, 1985).

Είδη Μάθησης

Με βάση της προαναφερθείσες ψυχολογικές θεωρήσεις μπορούν να αναγνωριστούν πέντε διαφορετικά είδη εμπειρίας που έχουν σαν αποτέλεσμα αλλαγές στην συμπεριφορά. Η μάθηση με αντίδραση αναφέρεται σε αλλαγές της συμπεριφοράς προκαλούμενες από το συνδυασμό ενός ανεξάρτητου ερεθίσματος με ένα εξαρτημένο ερέθισμα. Μέσω της εμπειρίας, το εξαρτημένο ερέθισμα αποκτά την

ικανότητα να εκμαιεύει την εξαρτημένη απόκριση. Αυτό το είδος μάθησης είναι χρήσιμο για την κατανόηση του πώς οι μαθητές συμπαθούν ή αντιπαθούν το σχολείο και τα αντικείμενά του.

Η μάθηση με συνάφεια αναφέρεται στην περίπτωση όπου δύο γεγονότα που συνδυάζονται χρονικά, συχνά συνδέονται από αυτόν που μαθαίνει. Η εκγύμναση και η μάθηση στερεοτύπων ακολουθούν αυτήν την προσέγγιση της μάθησης.

Η λειτουργική (εγχειρηματική) μάθηση αναφέρεται στην περίπτωση όπου οι συνέπειες της συμπεριφοράς επηρεάζουν το εάν και το κατά πόσον η συμπεριφορά θα επαναληφθεί. Τέτοια μάθηση εξηγεί μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς κάποιου.

Η παρατήρηση ανθρώπων και γεγονότων είναι άλλη μία εμπειρία μάθησης. Η φύση της μάθησης με παρατήρηση έχει διαφωτιστεί από τον Bandura (1977) και τους συνεργάτες του. Όλοι μαθαίνουν από υποδείγματα και αυτό το είδος μάθησης έχει επιδειχτεί σε μία ευρεία ποικιλία συμπεριφορών.

Τέλος, η γνωστική μάθηση μπορεί να συμβεί πλήρως 'στο κεφάλι κάποιου' καθώς αυτός αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα γεγονότα στο περιβάλλον του και, με την διαίσθηση, μαθαίνει να συλλαμβάνει κάποια ιδέα ή έννοια. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στο γεγονός ότι το άτομο σκέπτεται και επιλέγει, και στο ότι οι σκέψεις και επεξηγήσεις του έχουν μεγάλη επιρροή στις μελλοντικές πράξεις και ιδέες του⁵¹.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση έχει η εκπαίδευση σε δεξιότητες. Μία δεξιότητα συνιστά την ικανότητα της επίτευξης ενός τελικού αποτελέσματος με μέγιστη σιγουριά, και ελάχιστη δαπάνη ενέργειας και χρόνου. Οι δεξιότητες μπορούν να περιγραφούν με όρους αντίδρασης του ατόμου σε ένα ερέθισμα. Εμπεριέχουν την αντιληπτική ευαισθησία σε ένα ερέθισμα, και την καταλληλότητα, το συγχρονισμό και την οικονομία στην απόκριση. Με άλλα λόγια, μία δεξιότητα μπορεί να αναλυθεί με όρους εμπλεκόμενων, καθορισμένων ερεθισμάτων και κατάλληλων αντιδράσεων, και μία τέτοια ανάλυση μπορεί να αποτελέσει την βάση για εκπαίδευση.

Εάν οι δεξιότητες θεωρηθούν με όρους συνδέσεων μεταξύ ποικίλων ερεθισμάτων και αντιδράσεων, τότε η συνολική δεξιότητα ανάγεται στο άθροισμα των δεσμών ερεθισμάτων - αντιδράσεων. Ο εκπαιδευόμενος επιχειρεί να μάθει όχι τη συνολική δεξιότητα, αλλά τμήματά της. Μαθαίνει και εξασκείται όχι σε όλα, αλλά σε απομονωμένα τμήματα του όλου, έως ότου φθάσει σε κάποιον προκαθορισμένο

χρονικό στόχο. Αυτά τα τμήματα πρέπει να ενωθούν στα πλαίσια της συνολικής συμπεριφοράς που είναι η δεξιότητα. Αυτό επιτυγχάνεται με πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευόμενων στα τμήματα που έμαθε αλλά τώρα πλέον λαμβάνοντάς τα ανά δύο, ανά τρία κ.ο.κ.

Αυτή η τμηματική προσέγγιση έχει αποδειχτεί πολύ αποτελεσματική όσον αφορά στην εκπαίδευση σε αντιληπτικές-μηχανικές δεξιότητες. Αυτό πιθανώς σημαίνει ότι η θεωρία της σύζευξης είναι πιο κατάλληλη από τη μορφολογική στην εκμάθηση δεξιοτήτων. Μία μορφολογική επεξήγηση μπορεί να παράσχει μία καλύτερη περιγραφή του συμβολικού περιεχομένου στην απόκτηση γνώσης.

Η ανάλυση δεξιοτήτων προήλθε από την τμηματική / σταδιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ο στόχος της τεχνικής εκπαίδευσης είναι τριπλός:

- α) να επιτρέψει στους νέους εργαζόμενους να επιτύχουν τα επίπεδα παραγωγής και ποιότητας ενός έμπειρου εργαζόμενου στο συντομότερο δυνατό χρόνο,
- β) να επανεκπαιδέψει τους ήδη εργαζόμενους των οποίων τα επίπεδα παραγωγής και ποιότητας δεν είναι ικανοποιητικά,
- γ) να εκπαιδέψει τους ήδη εργαζόμενους σε νέους και διαφορετικούς τύπους εργασίας που απαιτούνται είτε λόγω τεχνολογικών αλλαγών είτε λόγω αλλαγών στις αγορές.

Υπάρχει μία σειρά αρχών που θα πρέπει να διέπει κάθε πρόγραμμα τεχνικής εκπαίδευσης - κατάρτισης. Κατά πρώτον, η επίδειξη στον εργαζόμενο του στόχου (της δουλειάς) και στη συνέχεια η 'εγκατάλειψή του' ώστε να φθάσει στα επιθυμητά επίπεδα παραγωγής και ποιότητας που απαιτούνται μόνος του, δεν αποτελεί ενδεικνυόμενη πρακτική. Δεύτερον, η εκπαίδευση δε σταματά όταν ο εκπαιδευόμενος είναι ικανός να κάνει κάποια εργασία. Η εκπαίδευση πρέπει να συνεχίζεται έως ότου ο εργαζόμενος επιτύχει τα επίπεδα παραγωγής και ποιότητας του έμπειρου εργαζόμενου. Τρίτον, εάν δεν υπάρχει ανάλυση και κατανόηση των δεξιοτήτων και γνώσεων που χρησιμοποιούνται από τον έμπειρο εργαζόμενο, και η εκπαίδευση δε βασιστεί σε μια τέτοια ανάλυση, τότε τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης θα είναι τυχαία και μη συστηματικά.

Συνεπώς, οι αντικειμενικοί σκοποί κάθε εκπαίδευσης προσδιορίζονται από τις γνώσεις και δεξιότητες ενός έμπειρου εργαζόμενου που πραγματοποιεί την εργασία ικανοποιητικά, και από την ανάλυση αυτή είναι δυνατό να προσδιοριστούν τα βήματα που θα επιτρέψουν στο νέο εργαζόμενο να αποκτήσει αυτή τη γνώση και δεξιότητα.

Οι επιδόσεις των ανθρώπων στην επίτευξη ενός εργασιακού στόχου απαιτούν συγκεκριμένες γνώσεις αλλά και συγκεκριμένες δεξιότητες. Το πρώτο βήμα στην ανάλυση είναι η αναγνώριση των δύο αυτών όψεων και ο προσδιορισμός τόσο της γνώσης που χρησιμοποιεί ο έμπειρος εργαζόμενος όσο και των δεξιοτήτων που εξασκεί για την επίτευξη του στόχου του.

Είναι γνωστό ότι κάθε ικανός εργαζόμενος χρησιμοποιεί ένα μεγάλο εύρος γνώσεων στην πραγματοποίηση του εργασιακού στόχου του. Αυτές συμπεριλαμβάνουν:

- α) γνώσεις σχετικές με το χώρο εργασίας
- β) γνώσεις σχετικές με τη συγκεκριμένη εργασία⁵²
- γ) γνώσεις σχετικές με την ποιότητα⁵³
 - προσδιορισμό της επιθυμητής ποιότητας
 - ανάλυση σφαλμάτων

Όταν εξετάζεται το περιεχόμενο μίας δεξιότητας (δραστηριότητας) δύο είναι τα βασικά ερωτήματα:

- α) τί κάνει ο έμπειρος εργαζόμενος εκτελώντας την εργασία του;
- β) πώς κάνει ο έμπειρος εργαζόμενος αυτό το "τί";

Για να χρησιμοποιηθεί η ανάλυση αυτή για εκπαιδευτικούς σκοπούς, πρέπει να τεθούν κάποια ερωτήματα που η απάντησή τους θα διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Τέτοια ερωτήματα είναι:

- α) εμπλέκει η πραγματοποίηση της εργασίας αυτής κάποιες ασυνήθιστες κινήσεις; (μερικές φορές ο συντονισμός ή ο συνδυασμός κάποιων κινήσεων μπορεί να είναι δύσκολος και απαιτείται χωριστή, εκ των προτέρων εξάσκηση γι' αυτές),
- β) εμπλέκει η πραγματοποίηση της εργασίας αυτής κάποια ασυνήθιστη χρήση των αισθήσεων; (στην περίπτωση αυτή μπορεί να απαιτείται προκαταρτική εξάσκηση με ειδικές επινοήσεις),
- γ) σε ποιά τμήματα είναι βολικό να υποδιαιρεθεί ο εργασιακός στόχος για εκπαιδευτικούς λόγους; (αυτό εξαρτάται από το χρόνο που απαιτεί η εκπλήρωσή του, από τη σχετική δυσκολία των τμημάτων του, από το εύρος των δεξιοτήτων που απαιτούνται, και από το είδος της εργασίας στην οποία αναφέρεται).

Όταν τόσο το γνωστικό περιεχόμενο όσο και το περιεχόμενο των δεξιοτήτων είναι γνωστό, είναι απαραίτητη η προετοιμασία ενός προγράμματος που θα "συμπλέξει" τα δυο τμήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ο στόχος

γνώσεις	δεξιότητες
γνώση του χώρου εργασίας	τι πως
γνώση της εργασίας	ανάλυση
γνώση της ποιότητας	κινήσεις αποφάσεις αισθήσεις λεπτομερής εξέταση
ποιοτικός προσδιορισμός ανάλυση σφαλμάτων	σχέδια διδασκαλίας
πρόγραμμα μαθημάτων	πρόγραμμα μαθημάτων

πρόγραμμα

Το πρόγραμμα αυτό είναι βέβαια προτεινόμενο, γιατί μόνον από τη στιγμή που θα υπάρξουν εκπαιδευόμενοι θα είναι δυνατό να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο χρόνος που απαιτείται για την κάλυψη κάθε τμήματος - βήματος. Με την εμπειρία από την εφαρμογή του θα επέλθουν τροποποιήσεις ώστε να παρασχεθεί περισσότερος χρόνος για βήματα που αποδείχτηκαν δύσκολα.

Ο σωστός προγραμματισμός ενός τεχνικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι πió δύσκολος και περίπλοκος απ' ότi αρχικά φαίνεται. Συγκεκριμένα στοιχεία γνώσεων θα πρέπει να παρουσιαστούν πριν αντιμετωπιστεί το πρακτικό τμήμα των δεξιοτήτων. Από την άλλη, πολύ λεπτομερής επεξήγηση και περιγραφή στην αρχική φάση μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευόμενων. Συνεπώς, σχεδιάζοντας ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυτού του τύπου είναι χρήσιμο να δίνεται στα πρώτα στάδια η ελάχιστη απαιτούμενη γνώση που είναι απαραίτητη για τα πρώτα βήματα της πρακτικής εξάσκησης. Μία επίδειξη της εργασίας και μία σύντομη επεξήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με εκπαίδευση στα μέτρα ασφάλειας πρέπει να προηγούνται της πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευόμενων. Πρέπει επίσης να υπάρχει χρόνος για την πραγματοποίηση επαναλήψεων πριν προχωρήσουν οι εκπαιδευόμενοι σε ένα επόμενο στάδιο

Σήμερα όμως, δεν είναι πλέον δυνατό να αποφευχθεί μία διερεύνηση και συζήτηση περί αξιών. Στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση που θα προάγει τον ορθολογισμό και την κατανόηση και που θα βεβαιώνει ότι διάφορες αξίες, ηθικές προσταγές και προκαταλήψεις μπορούν να διακριθούν σαφώς και να αποσαφηνιστούν (διευκρινιστούν). Η προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση πρέπει να εμπλέξει τον ανοιχτό διάλογο σχετικά με τις αξίες που συντηρούν την κοινωνία, διάλογο που πρέπει να είναι διαρκής καθώς τόσο οι άνθρωποι όσο και οι θεσμοί εξελίσσονται (David, 1985, σ. 28).

Σημαντική θέση σε μία τέτοιου τύπου εκπαίδευση έχουν θέματα σχετιζόμενα με την ανάπτυξη της αποκαλούμενης 'κριτικής σκέψης'. Τα κύρια στοιχεία μίας τέτοιας τύπου σκέψης έχουν ως εξής:

1. Η κριτική σκέψη είναι παραγωγική και θετική σκέψη.
2. Η κριτική σκέψη είναι μία διαδικασία, όχι αποτέλεσμα.
3. Οι εκδηλώσεις της κριτικής σκέψης ποικίλουν ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνονται.
4. Η κριτική σκέψη προκαλείται τόσο από θετικά όσο και από αρνητικά γεγονότα.
5. Η κριτική σκέψη είναι συγκινησιακή όσο και ορθολογική.
6. Η αναγνώριση και πρόκληση των υποθέσεων είναι κεντρικό στοιχείο της κριτικής σκέψης.
7. Η πρόκληση της σημασίας του περιβάλλοντος είναι κρίσιμο στοιχείο της κριτικής σκέψης.
8. Οι σκεπτόμενοι κριτικά προσπαθούν να φανταστούν και διερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις.
9. Η φαντασία και η διερεύνηση εναλλακτικών δυνατοτήτων οδηγεί στο στοχαστικό σκεπτικισμό.

Συσχετιζόμενο θέμα είναι και η ανάπτυξη των ικανοτήτων ζωής (life skills), με απότερο σκοπό την ενδυνάμωση του ατόμου. Η ενδυνάμωση του ατόμου είναι μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά βαθμιαία μεγαλύτερο έλεγχο του εαυτού και της ζωής του. Παράλληλα, εφόσον αποτελεί κοινή πλέον παραδοχή ότι η γνώση παράγει τη μελλοντική ευμάρεια, ικανότητες συνδεδεμένες με την δημιουργία και χρήση της είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε κάθε εκπαιδευτικό σχήμα. Αντί λοιπόν απλά να τροφοδοτούνται οι εκπαιδευόμενοι με γνώσεις, η έμφαση θα πρέπει να στραφεί στην διδασκαλία των εκπαιδευόμενων στην έρευνα και

αξιολόγηση των πληροφοριών (Hopson & Skally, 1981).

Με σκοπό να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τέτοιες ικανότητες πρέπει να χρησιμοποιηθούν ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές βασισμένες στη λήψη ταχέων αντιδράσεων, τη σύλληψη εναλλακτικών μελλοντικών σεναρίων, την αποκάλυψη κεντρικών χαρακτηριστικών και την αισθητική πρόκληση. Προς το παρόν, η εκμετάλλευση των ομαδικών εργασιών με μεθόδους όπως της έρευνας-ανακάλυψης, της λήψης ταχέων αντιδράσεων και των ομαδικών συζητήσεων καθώς και η παροχή διάφορων εναλλακτικών γραπτών κειμένων μπορεί να προωθήσει την διαδικασία αυτή. Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι ότι αναπτύσσονται πολλές ικανότητες μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ότι αναπτύσσεται η αυτογνωσία των συμμετεχόντων και η επικοινωνία μεταξύ τους, ότι αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των ατόμων, ότι ενισχύεται η ομαδική μάθηση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ότι αναπτύσσεται ένα μεγάλο εύρος πηγών μάθησης και ελέγχων πέραν του κλασσικού ρόλου εκπαιδευτή ως παρέχοντος και ελέγχοντος όλα τα πεδία της γνώσης. Σύμφωνα, εξ άλλου, με τον McLuhan (1964, σ. 7 - 21) "το μέσον είναι το μήνυμα". Συνεπώς, εάν πρόκειται οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν κριτική σκέψη, δεν πρέπει να διδάσκονται με τις παραδοσιακές διδακτικές τεχνικές όπως από καθέδρας διαλέξεις, εξετάσεις βασισμένες στην απλή απομνημόνευση κ.ο.κ.

Μελέτες στις Αίθουσες Διδασκαλίας

Η παρακίνηση στις αίθουσες αφορά σε ολόκληρο το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διδάσκοντες και μαθητές αλληλεπιδρούν. Έχει δειχτεί ότι η εγκαθίδρυση μίας ήρεμης κοινωνικής ατμόσφαιρας είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές ώστε να καταβάλλουν προσπάθειες στη δουλειά τους και να αισθάνονται σίγουροι ότι η δουλειά τους θα αξιολογηθεί δίκαια.

Οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν το περιβάλλον για την επίτευξη των στόχων τους. Μία πρώτη ένδειξη προέρχεται από την οπτική εντύπωση μίας αίθουσας, διδασκαλίας. Η χρήση του χώρου μπορεί να είναι αποτέλεσμα χειρισμών έτσι ώστε να παράγει συγκεκριμένους ορισμούς και να επικοινωνεί ισχυρά μηνύματα. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση των παραδοσιακών αιθουσών ορίζει καθαρά μία κεντρικά ελεγχόμενη αλληλεπίδραση. Σήμερα, τα πειραματικά προγράμματα σπουδών απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό ευκαμψίας και μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών απ' ότι απαιτεί η παραδοσιακή διδασκαλία. Οι πόροι που διαθέτουν οι διδάσκοντες, επίσης επηρεάζουν την επίτευξη των

στόχων τους (π.χ. αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα). Οι διδάσκοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολιτιστικούς, εθμικούς ή προσωπικούς ορισμούς όπως επίσης και τις αντιλήψεις τους για τους άλλους, τις απόψεις τους για το πώς τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι, τις αξιολογήσεις τους για την κατάσταση και τα σχέδια δράσης, με σκοπό να δημιουργήσουν τους ορισμούς τους για την κατάσταση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Οι διδάσκοντες συχνά θεωρούνται είτε ως παραδοσιακοί είτε ως προοδευτικοί. Οι διδάσκοντες θεωρούν τους εαυτούς τους προοδευτικούς όταν χρησιμοποιούν μεθόδους ανακάλυψης παρά την κλασική διδασκαλία, ενθαρρύνουν τη συνεργασία ή την ατομική μάθηση αντί να στηρίζονται στην από καθέδρας διδασκαλία στην τάξη κ.ο.κ. Παρόλα αυτά μία τέτοια άποψη είναι μάλλον αυθαίρετη και ασαφής. Ερευνητές όπως ο Berlaks ισχυρίζονται ότι η κατηγοριοποίηση με τους διχοτομικούς όρους 'προοδευτικός' και 'παραδοσιακός' είναι συχνά αποπροσανατολιστική⁵⁵.

Η συστηματική παρατήρηση των διδασκόντων στην αίθουσα έχει παραγάγει πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ο Flanders (στα Woods, 1983, σ. 104, Downey & Kelly, 1986, σ. 11) διαπίστωσε ότι τα δύο τρίτα του χρόνου στις αίθουσες δαπανώνται σε ομιλίες από τις οποίες τα δύο τρίτα προέρχονται από τους διδάσκοντες (κανόνες των 'δύο τρίτων'). Ο Delamont (στο Woods, οπ. π.) αποκάλεσε το 50% του χρόνου ομιλίας των διδασκόντων ο οποίος επικεντρώνεται στο αντικείμενο μάθησης ως 'μέθοδο απαγγελίας', και πρόκειται για την τυπική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ ο άλλος μισός δαπανάται για την τήρηση της πειθαρχίας στην αίθουσα⁵⁶. Ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας επίσης αφιερώνεται στο να πεισθούν οι μαθητές να υιοθετήσουν την άποψη του διδάσκοντος. Ευρήματα προτείνουν ότι το προσωπικό στυλ του διδάσκοντα μπορεί να αποκαλυφθεί από το ποσοστό του χρόνου που δαπανάται για να ομιλεί καθώς και από τη φύση της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Η σημασία της μη - λεκτικής επικοινωνίας κατά την αλληλεπίδραση έχει επίσης τονιστεί από σχετικές έρευνες (Downey & Kelly, 1986, σ. 8).

Οι διδάσκοντες οργανώνουν επίσης τη συμμετοχή των μαθητών. Μετά την εγκαθίδρυση της προσοχής από την πλευρά των μαθητών (που είναι και μία απαίτηση για την αναγνώριση της εξουσίας), χρησιμοποιούν τεχνικές ερωταποκρίσεων για να επιτύχουν τη συμμετοχή των μαθητών. Καθοδηγούν τους μαθητές προς τις σωστές απαντήσεις μέσα σε ένα κατάλληλο πλαίσιο. Μια τέτοια μορφή διδασκαλίας επιβάλλει συνθήκες όσον αφορά στο τί θεωρείται 'ευφυία'. Για να επιδείξει 'ευφυία' ο μαθητής πρέπει να διαθέτει τις πολιτισμικούς πόρους ώστε να κατανοήσει την κατεύθυνση των ερωτήσεων του διδάσκοντος, αλλά και να

δώσει τις σωστές απαντήσεις. Συνεπώς 'γνώση' και 'ικανότητα' συνδέονται στο ιδιάζον περιβάλλον του σχολείου.

Παρά το γεγονός ότι μία τέτοια προσέγγιση στη διδακτική εθεωρείτο ίδιον των 'παραδοσιακών' καταστάσεων, η έρευνα αποκάλυψε ότι ακόμα και στα πλαίσια 'προοδευτικών' καταστάσεων ο διδάσκων παραμένει ο φρουρός όσον αφορά το τι θα μαθευτεί και διατηρεί τον έλεγχο. Οι Atkinson & Delamont (στο Woods, 1983, σ. 107 - 108) ισχυρίζονται ότι η καθοδηγούμενα ανακαλυπτόμενη επιστήμη "... δεν είναι 'ανακάλυψη' σε 'ζωντανές' συνθήκες, αλλά μία προσεκτικά κατά στάδια διαχειριζόμενη ανακεφαλαίωση ήδη γνωστών πραγμάτων ...". Αρα δεν πρόκειται για καθαρή περίπτωση μεθόδου ανακάλυψης, αλλά για περίπτωση παρόμοια με αυτήν της 'παραδοσιακής' διδασκαλίας. Η διδασκαλία / μάθηση στη βάση πόρων (resource-based) έχει επίσης υποστεί κριτική ως μία αλλαγή στην τεχνολογία της διδασκαλίας χωρίς αλλαγή στον πυρήνα που αναφέρεται στη μεταβίβαση της γνώσης (Edwards & Furlong στο Woods, 1983, σ. 109)⁵⁷.

Γενικά, οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές για την υποβοήθηση της μάθησης εξαρτώνται από τους διδακτικούς σκοπούς, τους εκπαιδευόμενους, το διαθέσιμο χρόνο και τους λοιπούς διαθέσιμους πόρους. Η ενεργός συμμετοχή είναι πάντα επιθυμητή στο βαθμό που είναι σχεδιασμένη και ελεγχόμενη. Η σχεδιασμένη συμμετοχή είναι ο παράγοντας - κλειδί στην μάθηση με ανακάλυψη⁵⁸.

Η δουλειά του εκπαιδευτή είναι η παρατήρηση και ανάλυση, καθώς η φροντίδα για την παροχή του σωστού ποσού γνώσης στους εκπαιδευόμενους, την κατάλληλη στιγμή. Πειράματα έχουν δείξει ότι στην εκμάθηση χειρωνακτικών δεξιοτήτων, η κατανομή των πρακτικών περιόδων μεταξύ μειονόμενων περιόδων ανάπαυσης είναι πιο αποτελεσματική από την συνεχή εξάσκηση. Επιπλέον, οι Otto & Glasser (στο Kenney, Donnely & Reid, 1983) προτείνουν μία σειρά αρχών που μπορεί να είναι χρησιμές στους εκπαιδευτές:

- Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει αυτά που κάνει.
- Οι άνθρωποι μαθαίνουν ευκολότερα όταν μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό.
- Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μάθησης που απαιτούν διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές.
- Η πρακτική σε μία ποικιλία συνθηκών θα αυξήσει το εύρος των καταστάσεων στις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η μάθηση.
- Η μάθηση με κατανόηση είναι πιο μόνιμη και μεταφερόμενη από τη μάθηση που στηρίζεται σε έναν απομνημονεύσιμο τύπο.
- Η αντίληψη του εκπαιδευόμενου ως προς το τί μαθαίνει προσδιορίζει το πόσο

εύκολα και γρήγορα θα μάθει.

Σύμφωνα, τέλος, με τον Bernstein (Eggleston, 1977, σ. 90 - 91, Banks, 1976, σ. 183 - 187) η παιδαγωγική ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο μεταβιβάζεται το πρόγραμμα σπουδών. Η έννοια 'πλαίσιο' (frame) χρησιμοποιείται εδώ για να ορίσει τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου. Εκεί όπου το πλαίσιο δεν είναι ισχυρό είναι οι μαθητές αυτοί που ελέγχουν την επιλογή και οργάνωση της μάθησης καθώς και τη χρονική κλιμάκωση της δουλειάς τους. Προτείνει δε, ότι τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών, δηλ. τα προγράμματα με ασθενή ταξινόμηση και πλαισίωση, εμπλέκουν αλλαγές στο πρότυπο εργασιακών σχέσεων στο σχολείο, μία μεγαλύτερη ικανότητα ανοχής των αμφιβολιών στη γνώση, και μία παιδαγωγική ενδιαφερόμενη για τη διερεύνηση αρχών. Η συνολική αυτή αλλαγή θεωρείται ότι αποτελεί πρόκληση στα υπάρχοντα σχολικά συστήματα ελέγχου.

¹ Σύμφωνα με τον Beltrans (στο Nitch, 1982, σ. 43) "... το να ισχυρίζεται κάποιος ότι είναι αντικειμενικός... μπορεί ακριβώς να σημαίνει ότι αυτός είναι αρκετά υποκειμενικός για να εθελουφλεί στο γεγονός ότι οι αξίες του διαποτίζουν την διεξαγωγή της έρευνάς του".

² Παρ' ολ' αυτά, στην καθημερινή χρήση του όρου αποκρύπτονται οι αξιακές κρίσεις που εμπεριέχονται σε αυτόν. Ο Fitzgerald (1977, ix) θεωρεί ότι η έννοια των αναγκών έχει μία εικόνα επιστημονικότητας και αντικειμενικότητας πιθανώς λόγω των εμπειρικών όψεών της ('τι είναι'). Αλλά το εμπειρικό μέρος δεν ορίζει και το κανονιστικό μέρος. Δεν μας λέει το τι θα έπρεπε να γίνει. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η έννοια των αναγκών συγχωνεύει και συγχέει το 'είναι' και το 'θα έπρεπε' και με αυτή την ειδική έννοια συνδέει 'γεγονότα' και 'αξίες'.

³ Συνήθως τίθενται συμπεριφορικοί αντικειμενικοί στόχοι, και μέσω διάφορων επίπεδων ανάλυσης προσδιορίζονται τα προαπαιτούμενα για την επιτυχία. Κάθε φορά που μία λειτουργία και οι συνδεόμενες προϋποθέσεις αναγνωρίζονται, αναγνωρίζονται επίσης οι πιθανές μέθοδοι και μέσα, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους.

⁴ Μία πιθανή ταξινόμηση των αποτιμήσεων αναγκών έχει ως εξής:

ΑΛΦΑ: Προϋποθέτει ότι τίποτα (ή ελάχιστα) δεν είναι "δεδομένο" όσον αφορά στις συνθήκες εκκίνησης και τους κανόνες λειτουργίας ή επίλυσης.

ΒΗΤΑ: Προϋποθέτει το αξιόλογο και τη χρησιμότητα των σκοπών και στόχων της υπηρεσίας που υποστηρίζει το πρόγραμμα. Στοχεύει στην εξεύρεση των χασμάτων μεταξύ των πραγματικών και επιθυμητών αποτελεσμάτων.

ΓΑΜΜΑ: Ξεκινά με τον καθορισμό διαταραχών που αφορούν μεθόδους - μέσα για την επίλυση του

προβλήματος.

ΔΕΛΤΑ: Ανάλυση χασμάτων σχετική με την εφαρμογή των επιλεχθεισών μεθόδων - μέσων.

ΕΨΙΛΟΝ: Ανάλυση χασμάτων σχετική με την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών, χωρίς αναφορά "εξωτερική" ως προς την εφαρμόζουσα υπηρεσία (όπως η summative του Scriven).

ΖΗΤΑ: Ανάλυση χασμάτων για τη συνολική διαδικασία, βασισμένη στη δοσμένη διαδικασία που προσδιορίζει μόνο διαταραχές σχετικές με το σύστημα - σύλληψη, ανάλυση, σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση.

⁵ Ένας κάπως διαφορετικός ορισμός δίνεται από τους Downey & Kelly (1986, σ. 186). Κατ' αυτούς εκπαίδευση είναι:

"... η διαδικασία με την οποία τα άτομα βοηθούνται στο να επιτύχουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στη ζωή τους, το περιβάλλον, τις συνθήκες της ζωής τους καθώς και να αναπτύξουν ικανότητες οι οποίες θα τους επιτρέψουν ένα τέτοιο έλεγχο".

Βλ. επίσης Χατζηστεφανίδης, 1990, σ. 195-9, Αλμπέρτι, 1986, σ. 61, και Κούμπε, 1984, σ. 16 - 18.

⁶ Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες μπορούν να διακριθούν σε τρία ρεύματα: το προοδευτικό, της αναδόμησης, και τον κλασσικό ανθρωπισμό. (Skillbeck, 1982, σ. 7 - 18). Το πιο εντυπωσιακό και πλήρες παράδειγμα στα πλαίσια του προοδευτικού ρεύματος είναι ο "Emile" όπου ο Rousseau ανακοινώνει το πρόγραμμα μίας 'φυσικής αγωγής' σύμφωνα με την οποία το γενικά ανθρώπινο στοιχείο τοποθετείται υπεράνω κάθε πολιτικής, κοινωνικής, επαγγελματικής ή άλλης ιδιαιτερότητας (Reble, 1990, σ. 228 - 241). Σήμερα, η προοδευτική ιδεολογία δέχεται ότι ο Άνθρωπος είναι ουσιαστικά ένα κοινωνικό ον του οποίου η ανάπτυξη καθορίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις. Συνεπώς στο σχολείο αποδίδεται ένας κρίσιμος και δημιουργικός ρόλος ως τμήματος μίας στρατηγικής κοινωνικής ανανέωσης. Στα πλαίσια του ρεύματος της 'αναδόμησης' ο πιο διακεκριμένος θεωρητικός της εκπαίδευσης είναι ο Dewey. Το κίνημα ξεκινάει από μία αίσθηση μη-ικανοποίησης με τον υπάρχοντα τύπο κοινωνίας. Η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα μείζον συστατικό μίας σχεδιασμένης αλλαγής γιατί μπορεί να συμβάλλει στην "κατασκευή" ενός "καλύτερου" τύπου Άνθρώπου. Αναλυτικά προγράμματα με κοινωνικό πυρήνα, περιβάλλοντα ενεργού μάθησης και στρατηγικές προσανατολισμένες στην λύση προβλημάτων χαρακτηρίζουν την πρακτική αυτού του ιδεολογικού ρεύματος. Τέλος, ο κλασσικός ανθρωπισμός κατάγεται από τα έργα του Πλάτωνα "Η Πολιτεία" και "Οι Νόμοι". Αυτή η κατεύθυνση πάντα διακρίνει μεταξύ τάξεων που πρέπει να εκπαιδευτούν και των πολιτισμών τους. Έτσι ο ρόλος της κηδεμονεύουσας τάξης υπήρξε πάντα η μύηση των νέων στην γνώση μέσω της εισαγωγής σε ιδρύματα, με καθαρές γραμμές αυστηρής πειθαρχίας, αποδοχή καθορισμένων αξιών και τύπων, και εισαγωγή σε καθαρά αρθρωμένους τρόπους σκέψης και δράσης (Reble, 1990, σ. 44 - 49). Για μία διαφορετική θεώρηση βλ. Κούμπε, 1984, σ. 188 - 204.

⁷ Τόσο η γενική όσο και η τεχνική εκπαίδευση επιτελούν έναν αριθμό λειτουργιών στα πλαίσια της κοινωνίας. Τέτοιες λειτουργίες είναι: οικονομική, πολιτική και κοινωνική (Musgrave, 1979, σ. 269 - 366, Banks, 1976, σ. 14 - 66 & 115 - 144, Jenkins & Shipman, 1976, σ. 15 - 20). Τέτοιες λειτουργίες θα αναδειχθούν

αργότερα όταν θα εξετασθούν θέματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την παρούσα μελέτη.

⁸ Βλ. επίσης Apple, 1979, σ. 82 - 104, και Sharp, 1980, σ. 117 - 118.

⁹ Σύμφωνα με τον Rowntree (1982, σ. 35) πρέπει να υπάρχει σκεπτικισμός σχετικά με την επίτευξη γενικών εκπαιδευτικών στόχων όπως η κριτική σκέψη, η προσαρμοστικότητα, η αφοσίωση στην έρευνα κ.λπ. Πιστεύει δε, ότι αυτό είναι αποτέλεσμα α) του γεγονότος ότι το κοινωνικό σύστημα είναι ισχυρότερος 'φορέας' από το σχολείο, και β) της απροθυμίας να εξετασθούν και να υποστούν δημόσια κριτική οι αντικειμενικοί σκοποί που απαιτούνται για την επίτευξη τέτοιων στόχων. Βλ. επίσης Apple, 1979, σ. 64.

¹⁰ Η "ταξινομική ομάδα", η οποία οργανώθηκε το 1949, εργάστηκε με στόχο μία περιεκτική κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

"α) Γιά να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων, εξεταστών, και άλλων εργαζόμενων στην εκπαίδευση.

β) Γιά το σχηματισμό ενός περιεκτικού, συστηματικού καταλόγου των τύπων συμπεριφοράς στους οποίους μπορούν να στοχεύουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες.

γ) Γιά την παροχή μίας κατεύθυνσης υποθέσεων και ερωτημάτων όσον αφορά στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ελέγχου.

δ) Γιά το διακανονισμό των εκπαιδευτικών συμπεριφορών, ή αντικειμενικών σκοπών, από το απλούστερο προς το πλέον σύνθετο.

ε) Γενικά, για να κάνει φανερές τις μέχρι τούδε καλυμμένες υποθέσεις που (υπο)στήριζαν τις δηλώσεις των αντικειμενικών σκοπών τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν στο παρελθόν"

(Remmers, Gage & Rummel, 1965, σ. 195 - 196).

¹¹ Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει 6 κατηγορίες, εκ των οποίων η 'γνώση' αντιπροσωπεύει το κατώτερο επίπεδο και η 'αξιολόγηση' το ανώτερο:

1. Γνώση

2. Κατανόηση

3. Εφαρμογή

4. Ανάλυση

5. Σύνθεση

6. Αξιολόγηση (βλ. επίσης Φράγκος, 1984, σ. 360)

Στο συναισθηματικό τομέα υπάρχουν 5 κατηγορίες ως κάτωθι:

1. Αποδοχή

2. Απάντηση

3. Απόδοση αξίας

4. Οργάνωση

5. Χαρακτηρισμός από μία ή από σύνθεση αξιών.

Τέλος, στον ψυχοκινητικό τομέα περιλαμβάνονται 7 επίπεδα ως εξής:

-
1. Αντίληψη
 2. Τάση (set)
 3. Καθοδηγούμενη ανταπόκριση (αντίδραση)
 4. Μηχανισμός
 5. Σύνθετη φανερή ανταπόκριση (αντίδραση)
 6. Προσαρμογή
 7. Επινόηση (δημιουργία).

¹² Βλ. και Αλμπέρτι, 1986, σ. 114 - 115.

¹³ Όπως spray διάγραμμα, χάρτης εννοιολογικής συνάφειας (concept association chart), επαγωγική δομή (entailment structure), δίκτυο, αλγόριθμος, διάγραμμα ουσιαστικών - ρημάτων (noun-verb diagram), και μήτρα (Rowntree, σ. 99 - 115).

¹⁴ Όπως χρονολογική σειρά, αιτιακή ακολουθία, δομική λογική του αντικειμένου, ενότητες επικεντρωμένες σε προβλήματα του αντικειμένου, σπειροειδής ακολουθία, αναπτυξιακή (επεξεργασίας) προσέγγιση και προσέγγιση κατά παράλληλα θέματα (Rowntree, σ. 115 - 119).

¹⁵ Παρ' ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους το εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζει το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι κύριοι εξ αυτών είναι: (α) η τρέχουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου και της περιοχής, (β) η υποστήριξη στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση που εκπηγάζει από την περιοχή, (γ) ο βαθμός στον οποίο οι διδάσκοντες και το διοικητικό προσωπικό θα επιδράσουν - προσδιορίσουν το περιεχόμενο του προγράμματος, (δ) ο τρόπος αποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτών των αποτελεσμάτων ενός συστηματικού προσδιορισμού του περιεχόμενου του προγράμματος.

¹⁶ Από τα πολλά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν για τη σχέση επαγγελματικού περιβάλλοντος και περιεχόμενου του προγράμματος, τα σημαντικότερα είναι: (α) είναι το επάγγελμα καθαρά προσδιορισμένο ή είναι υπό προσδιορισμό; (β) είναι δυνατό να ληφθούν συνεντεύξεις - και τί είδους - από τους επαγγελματίες; (γ) σε ποιο βαθμό οι επιχειρήσεις θα βοηθήσουν στη συλλογή στοιχείων;

¹⁷ Συνδεδεμένα ερωτήματα αφορούν: (α) στο διαθέσιμο χρόνο εκπαίδευσης των μαθητών, (β) στο βασικό περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί, εάν πρέπει, ώστε να αποφοιτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, (γ) στο ύψος των εξόδων που πρέπει να πραγματοποιηθούν ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες υποστήριξης του προγράμματος.

¹⁸ Τα βασικά ερωτήματα είναι: (α) ποιο είναι το ελάχιστο επίπεδο απασχόλησης που αναμένεται για τους απόφοιτους; (β) για ποιές εργασιακές περιοχές θα προετοιμαστούν οι εκπαιδευόμενοι; (γ) ποιές εκπαιδευτικές εμπειρίες πρέπει να παρασχεθούν στο χώρο εργασίας;

¹⁹ Τέτοια ερωτήματα αφορούν: (α) το εάν απαιτείται ιδιαίτερη διαδικασία πιστοποίησης παρακολούθησης ή απλά παρακολούθηση του προγράμματος, (β) το εάν το πρόγραμμα πρέπει να είναι ισοδύναμο με κάποιες εθνικές προαπαιτήσεις ανάλογων προγραμμάτων, (γ) το εάν υπάρχει ένα ανώτατο επίπεδο ωρών παρακολούθησης, (δ) το εάν υπάρχουν κονδύλια για την πραγματοποίηση διάφορων εκπαιδευτικών γεγονότων κ.λπ.

²⁰ Οι περισσότερες περιλαμβάνονται στο άρθρο του Porham "Probing the Validity of Arguments Against Behavioural Goals" (1968), στο οποίο ο συγγραφέας υπερασπίζεται το υπόδειγμα των αντικειμενικών σκοπών.

²¹ Βλ. επίσης Jarvis, 1985., σ. 73 - 92.

²² Με ένα τρόπο παρόμοιο με αυτόν που ο Carl Rogers ορίζει τους στόχους αυτο-πραγμάτωσης.

²³ Επίσης ο Phenix προσπάθησε να αποκαλύψει τα πιά σημαντικά 'βασίλεια ή πεδία - των νοημάτων' τα οποία προδιόρισε ως εξής: συμβολικό (μαθηματικά, γλώσσα, λογική), εμπειρικό (διάφορες επιστήμες), ηθικό, ιστορικό, φιλοσοφικό, και θρησκευτικό. Η προσέγγισή του έχει κατηγορηθεί γιατί ανάγει όλη την ανθρώπινη δραστηριότητα σε λίγες βασικές κατηγορίες και δεν έχει παρέχει κάποιο φιλοσοφικό ισχυρισμό ο οποίος να δικαιώνει τις κατηγορίες αυτές έναντι κάποιων άλλων (Pring, 1976, σ. 36 - 37, και Eggleston, 1977, σ. 59 - 60). Ο White, τέλος, παρουσιάζει ένα ευρείας αντίληψης πρόγραμμα σπουδών του οποίου ο στόχος αφορά στην πραγμάτωση μίας προσωπικά δομημένης καλής ζωής. Η επίτευξη ενός τέτοιου προϋποθέτει: α) ότι το άτομο γνωρίζει το μέγιστο αριθμό δραστηριοτήτων που μπορούν να επιλεγούν αυτές καθ' εαυτές, και β) ότι κάποιος μπορεί να συλλογιστεί πάνω στις προτεραιότητες και να επιλέξει μεταξύ τους στη βάση μίας μακροπρόθεσμης άποψης για τη συνολική ζωή του (Kleinig, 1982, σ. 155).

²⁴ Οι μορφές αυτές είναι: Τυπική λογική και μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αντίληψη και κατανόηση της ιδίας και των άλλων διανοιών, ηθικές κρίσεις και αντιλήψεις, αισθητική εμπειρία, θρησκευτικές απαιτήσεις και φιλοσοφική κατανόηση (από το Hirst & Peters, "The Logic of Education", στο Degenhardt, 1982, σ. 45 - 46).

²⁵ Για την παραγωγή της γνώσης βλ. Price, 1986, σ. 58 - 71.

²⁶ Η γνώση, σε γενικές γραμμές, κατατάσσεται σε στρώματα συναφείας και τα άτομα επιβιώνουν βάσει προκαθορισμένων 'συνταγών' που αφορούν στην ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου. Το άτομο δε χρειάζεται μορφές γνώσης, αλλά τρόπους εγκυροποίησης των διαρκώς εξελισσόμενων δραστηριοτήτων του όπως αυτές πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους.

27 Οι εθνογράφοι, μέσω της έκθεσής τους σε διάφορους πολιτισμούς, συνειδητοποίησαν ότι δεν θα έπρεπε να προσπαθείται η επιβολή των ιδίων απόψεων και κατηγοριών εμπειριών, στα φαινόμενα που μελετώνται. Ισχυρίζονται επίσης ότι για την μελέτη της (δια)νόησης πρέπει να μελετηθεί το πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η αντίστοιχη συμπεριφορά. Και δηλώνουν ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί στην πραγματοποίηση αυτού που τους ενδιαφέρει πραγματικά.

28 Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στο ότι τα άτομα είναι οι δημιουργοί των νοημάτων τους και ότι ο κόσμος των υποκειμενικών νοημάτων και συμβόλων από τα οποία παράγονται και εκπροσωπούνται πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής. Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία διαπραγμάτευσης και τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω αυτής της διαδικασίας, καθώς και στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και από το οποίο προέρχονται όλα αυτά τα φαινόμενα. Όλες αυτές οι περιοχές της κοινωνικής ζωής διερευνώνται μέσω της μελέτης περιβαλλόντων, απόψεων, πολιτισμών, στρατηγικών, διαπραγματεύσεων και σταδιοδρομιών. Κάθε μία από αυτές τις περιοχές έρευνας εξετάζεται τόσο καθεαυτή όσο και στις σχέσεις της με τις υπόλοιπες.

29 Το ερώτημα περί νοήματος τέθηκε από τους κοινωνιολόγους της φαινομενολογικής σχολής όταν, με τη χρήση ανθρωπολογικών μεθόδων, αντιμετώπισαν θέματα όπως η πολιτιστική αποστέρηση, ο σχετικισμός της γνώσης και η φύση της ορθολογικότητας.

30 Γι' αυτό π.χ. οι μαθητές, επειδή είναι μικρής ηλικίας, θεωρούνται κατά κάποιον τρόπο ως 'μειονεκτικοί'. Κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής διαφοροποιούνται έτσι ώστε λίγοι μόνο να φθάσουν στην κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας. Οι εξετάσεις π.χ. παρέχουν το μέσο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούνται ως προς το βαθμό κατά τον οποίο έχουν αποκτήσει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση.

31 Και άλλοι έχουν επίσης εκφράσει την βαθειά τους απογοήτευση με την τρέχουσα έννοια της εκπαίδευσης. Οι Illich (1971), Reimer(1976) κ.α. ανήκουν στο κίνημα 'απο-σχολικοποίησης' (de-schooling), το οποίο έθεσε προβλήματα στην επικρατούσα υπόθεση ότι η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό 'αγαθό'. Ο Illich πιστεύει ότι η κοινωνική αλλαγή μπορεί να συμβεί μέσω αλλαγών στην ατομική συνείδηση. Θεωρεί το σχολείο ως ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα το οποίο δεν είναι απαραίτητο και που είναι έως και φθοροποιό ως προς τα αποτελέσματά του. Ο ίδιος έχει υποστεί κριτικές που αφορούν το γεγονός ότι αγνοεί τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και πολιτικο-οικονομικών παραγόντων(βλ. και Χατζηστεφανίδης, 1^ο '0, σ. 125 - 153)

32 Για την εφαρμογή των απόψεων του M. Foucault και του J. Habermas στην εκπαίδευση βλ. Ball, 1990 και Grundy, 1987 αντίστοιχα.

33 Ο Rowntree (1982, σ. 193) πραγματοποιεί μία διάκριση μεταξύ μικρο- και μακρο-αξιολόγησης. Η διαφορά είναι μάλλον σχετική και όχι απόλυτη, εξαρτάται δε από την οριζόμενη μονάδα διδασκαλίας. Η πλέον

σημαντική διαφορά αναφέρεται στο ότι η μεν μικρο-αξιολόγηση έχει σα βασικό στόχο την στήριξη και βελτίωση της διδασκαλίας προς όφελος των παρόντων μαθητών, ενώ η μακρο-αξιολόγηση αποβλέπει στο να ευεργετηθούν οι μαθητές σε κάποια μελλοντική κατάσταση μάθησης.

34 Μεταξύ των γνωστών εναλλακτικών υποδειγμάτων αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται η 'απεικόνιση - ανταπόκριση' ('portrayal - responsive', Stake), η 'διευκρινιστική' ('illuminative', Parlett & Hamilton) και η 'περιπτώσιολογική μελέτη' ('case- study', MacDonald). Ο Stenhouse προσφέρει ένα δικό του υπόδειγμα, το 'έρευνητικό' ('research').

35 Ο εξωτερικός αξιολογητής υποστηρίζεται λόγω της αντικειμενικότητάς του. Παρ' ολ' αυτά υπάρχει ένα σημαντικό πρόβλημα: τα πειραματικά προγράμματα σπουδών είναι αρκετά σύνθετα και εμπεριέχουν εκλεπτυσμένες διασυνδέσεις θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων. Αρα, ο εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να υπεραπλουστεύσει την κατάσταση. Ως εναλλακτική λύση, η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από ένα μέλος της ομάδας του πειραματικού προγράμματος. Αυτή η άποψη φαίνεται να έχει πολλά πλεονεκτήματα αλλά εξαιρεί τον διδάσκοντα από την διαδικασία αξιολόγησης. Ένας από τους προφανείς λόγους αναφέρεται στο γεγονός ότι η εμπλοκή των διδασκόντων και η δέσμευσή τους στο πειραματικό πρόγραμμα που αποτελούν ουσιαστικό συστατικό της προσπάθειας, είναι μάλλον ανεπιθύμητες με όρους αξιολόγησης. Ο διδάσκων όμως έχει να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο. Έχοντας μία αμφίδρομη επικοινωνία με τον αξιολογητή, όχι μόνο παρέχει δεδομένα με την απλή μορφή στοιχείων ερωτηματολογίου, αλλά επιτρέπει στον αξιολογητή να έχει πρόσβαση στην οξυδέρκεια του διδάσκοντος. Μπορεί επίσης να κατανοήσει την προσέγγιση και τα προβλήματα του αξιολογητή (Downey & Kelly, 1986, σ. 202).

36 Σύμφωνα με τον MacDonald (1987, σ. 36 - 48) είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ 'δημοκρατικής', 'αυταρχικής' και 'γραφειοκρατικής' αξιολόγησης. Σε ένα πλουραλιστικό σύστημα διάφορα άτομα έχουν διάφορες συλλήψεις και αντιλήψεις για ένα πειραματικό πρόγραμμα σπουδών. Επί πλέον, η τύχη ενός προγράμματος δεν αποφεύγει πολιτικούς παράγοντες. Αρα, ο αξιολογητής ζει στον πραγματικό κόσμο των εκπαιδευτικών πολιτικών στον οποίο λειτουργεί σαν πηγή για την προώθηση ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και αξιών. Ο MacDonald χαρακτηρίζει τη 'γραφειοκρατική' αξιολόγηση ως "μία άνευ όρων υπηρεσία σε εκείνες τις κυβερνητικές υπηρεσίες που έχουν τον πρώτιστο έλεγχο στην κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων". Οι κύριες έννοιες σε αυτή την προσέγγιση είναι 'υπηρεσία', 'χρησιμότητα' και 'αποτελεσματικότητα'. Η κύρια έννοια δικαίωσης είναι "η πραγματικότητα της ισχύος". Έτσι, ο αξιολογητής συλλέγει τις πληροφορίες οι οποίες στη συνέχεια δίνονται στους έχοντες τις κατάλληλες θέσεις, οι οποίοι με την σειρά τους θα τις χρησιμοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων τους. Οι πληροφορίες κατέχονται από τη γραφειοκρατία και δεν υπόκεινται σε δημόσια κριτική. Η 'αυταρχική' αξιολόγηση ορίζεται ως "μία υπό όρους υπηρεσία σε εκείνες τις κυβερνητικές υπηρεσίες που έχουν τον πρώτιστο έλεγχο στην κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων". Σε αυτή την περίπτωση οι κύριες έννοιες είναι οι 'αρχές' και η 'αντικειμενικότητα'. Η κύρια έννοια δικαίωσης είναι 'η ευθύνη των αρχών'. Ο αξιολογητής ενεργεί σαν ειδικός σύμβουλος ο οποίος προσφέρει μία εξωτερική εγκυρότητα της πολιτικής, με αντάλλαγμα τη συμμόρφωση στις υποδείξεις του. Ο πελάτης

δεν παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της μελέτης και η αναφορά μπορεί να δημοσιευτεί σε κάποια ακαδημαϊκή έκδοση. Η ισχύς του αξιολογητή στηρίζεται στην ερευνητική επιστημονική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, η 'δημοκρατική' αξιολόγηση ορίζεται ως "μία υπηρεσία πληροφόρησης ολόκληρης της κοινότητας σχετικά με τα χαρακτηριστικά μιάς εκπαιδευτικής υπηρεσίας". Οι έννοιες κλειδιά αυτής της προσέγγισης είναι 'εμπιστευτικότητα', 'διαπραγμάτευση' και 'πρόσβαση'. Η κύρια έννοια δικαίωσης είναι 'το δικαίωμα του γνωρίζειν'. Ο αξιολογητής αναγνωρίζει τον πλουραλισμό των αξιών και τις εκπροσωπεί στην αναφορά του, ενώ δρα ως μεσάζων στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ομάδων οι οποίες ζητούν γνώση, η μία της άλλης. Δρα ως συλλέκτης γνώμων όσον αφορά το εξεταζόμενο πρόγραμμα, προσφέρει εχεμύθεια στους πληροφοριοδότες του και τους προσφέρει τον έλεγχο πάνω στις πληροφορίες που παρέχουν.

³⁷ Βλ. επίσης για το ζήτημα της απόδοσης - υπευθυνότητας - λογοδοσίας των εκπαιδευτικών (accountability) Kogan (1986), Kusher και MacDonald (1987), Adelman και Alexander (1987) και Nisbet (1987).

³⁸ Βλ. επίσης McKernan, 1991..

³⁹ Αναλυτικότερα βλ. Σιάρδος (1986).

⁴⁰ Ο Thorndike χρησιμοποίησε το υπόδειγμα της 'δοκιμής-και-λάθους' (trial-and-error) σε πειράματα με ζώα (Clayton, 1965, σ. 48). Ο Thorndike δίνει έμφαση στις εξειδικευμένες αντιδράσεις των ατόμων. Αρα, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να μάθει την ειδική συμπεριφορά που απαιτείται από αυτόν. Η εκγύμναση (drill) και ο σχηματισμός συνηθειών είναι συνεπής προς αυτή τη θεώρηση της μάθησης. Βλ. επίσης, Φράγκος, 1985, σ. 186 - 193, και 1984, σ. 281 - 284, Σιάρδος, 1986, σ. 99.

⁴¹ Βλ. Πόρποδας, 1985, σ. 28 - 29.

⁴² Ο Watson εργάστηκε με πιά πολύπλοκες αποκρίσεις και ισχυρίστηκε ότι όλη η συμπεριφορά (ακόμα και η δημιουργία του 'ψυχικού κόσμου') μαθαίνεται σε μία σειρά φυσιολογικών κινήσεων και αντανακλαστικών συστημάτων, και ότι η αντίδραση η οποία συνδέεται τις περισσότερες φορές με ένα ερέθισμα θα απορρέει από αυτό το ερέθισμα.

⁴³ Ο Hull προέβαλε την θέση ότι βασικές ανάγκες του οργανισμού δημιουργούν μία ενόρμηση (drive) για δράση και ότι οι αντιδράσεις που ικανοποιούν μία ανάγκη μειώνουν αυτόν τον εξαναγκασμό. Αυτή η μείωση της έντασης ουσιαστικά αποτελεί μία ενίσχυση (reinforcement) η οποία οδηγεί στην πιθανότητα ότι ο οργανισμός, όταν εμφανιστούν όμοιες καταστάσεις, θα αντιδράσει παρόμοια. Η μάθηση κατανοείται ως "... ένα ζήτημα σύνδεσης ερεθισμάτων και αντιδράσεων κάτω από συνθήκες εξαναγκασμού, που οδηγεί στην ενίσχυση μέσω της μείωσης της ανάγκης" (Clayton, 1965, σ. 52).

⁴⁴ Ο Guthrie ανήγαγε την όλη συμπεριφορά σε σειρές κινήσεων. Πίστευε ότι όταν σε κάποια χρονική

στιγμή λειτουργεί μία ιδιαίτερη ομάδα ερεθισμάτων, τότε παράγονται ιδιαίτερες κινήσεις. Αυτές οι κινήσεις θα παραχθούν επίσης και την επόμενη φορά που θα εμφανιστεί η ίδια ομάδα ερεθισμάτων. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας καλείται 'μάθηση με μία προσπάθεια' (one-trial-learning) και μπορεί να εξηγήσει μέρος της συμπεριφοράς που είναι συνήθης και στερεότυπη.

45 Ο Kohler ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την διορατική λύση των προβλημάτων.

46 Ο Wertheimer διέκρινε μεταξύ δύο τύπων προσπαθειών λύσεων προβλημάτων: α) αυτούς στους οποίους υπάρχει πρωτοτυπία και διορατικότητα, και β) αυτούς στους οποίους λανθασμένα εφαρμόζονται οι παλιές αξίες και άρα δεν αποτελούν καθόλου λύσεις. Τόνισε ότι στην περίπτωση της μάθησης κανόνων χωρίς προσπάθεια προώθησης της κατανόησης, οι κανόνες αυτοί, κατά πάσα πιθανότητα, θα εφαρμοστούν λανθασμένα σε νέες καταστάσεις (Ing, 1978β, σ. 63)

47 Ο Tolman ανέπτυξε την ψυχολογία του σκοπού και πρότεινε ότι η συμπεριφορά μας είναι προσανατολισμένη προς κάποιους στόχους (goal-oriented). Υποθέτει ότι η συμπεριφορά μας είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να μας επιτρέψει να επιτύχουμε τους στόχους μας. Οι προσδοκίες (οριζόμενες ως η πνευματική αναπαράσταση του βαθμού συνδυακύμανσης μεταξύ ερεθισμάτων, συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων) προσδιορίζουν την ειδική συμπεριφορά την οποία χρησιμοποιούμε ώστε να επιτύχουμε κάποια ανταμοιβή και να αποφύγουμε την τιμωρία. Η κατανόηση, συναγόμενη από το περιβάλλον, 'απεικονίζει' την αντίληψή μας όσον αφορά στα μέσα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων μας, και προσδιορίζει τις προσδοκίες μας. Αλλά το άτομο δεν θα εκδηλώσει μία συμπεριφορά απλά γνωρίζοντας το πώς θα επιτύχει τους στόχους του. Απαιτείται και παρακίνηση. Ο Tolman πρότεινε την ύπαρξη δύο τάξεων παρακινήσεων: α) στερητική εξάρτηση (deprivation conditioned), και β) παρακίνηση κινήτρων (incentive motivation) (Klein, 1987, σ. 30 -31).

48 Ο Lewin επεξέτεινε τη μορφολογική προσέγγιση σε προσωπική και κοινωνική θεωρία χρησιμοποιώντας ορολογία από την τοπολογία, τη διανυσματική ανάλυση, τη φυσική και τη χημεία. Δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις εμπειρίες και την προσωπική συνείδηση των μαθητών, στα οποία πρέπει να είναι ευαίσθητοι και οι ίδιοι οι μαθητές. Ο 'βιωτικός χώρος' είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να οριστεί η ολότητα των γεγονότων που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά ενός δεδομένου ατόμου σε δεδομένο χρονικό διάστημα. Ο 'βιωτικός ή ζωτικός χώρος' συλλαμβάνεται ως ένα δισδιάστατος χώρος μέσα στον οποίο κινείτ , κάθε άτομο. Περιέχει το άτομο καθεαυτό, τους στόχους που επιζητά να επιτύχει, τους 'αρνητικούς' στόχους που θέλει να αποφύγει, τα εμπόδια που περιορίζουν τις κινήσεις, και τις διαδρομές που πρέπει να ακολουθήσει για να επιτύχει αυτά που επιζητά. Συνολικά η έννοια είναι αρκετά πολύπλοκη καθώς περιέχει και το άτομο καθεαυτό και το συμπεριφορικό περιβάλλον του. Το τελευταίο συμπεριλαμβάνει οτιδήποτε επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Ο Lewin χρησιμοποιεί τοπολογικά διαγράμματα για την αναπαράσταση του ζωτικού χώρου. Οι τοπολογικές περιοχές στο διάστημα ζωής κάποιου και τα εμπόδια μεταξύ τους υποδηλώνουν διαδρομές που είναι πιθανόν να ακολουθηθούν (Hill, 1980, σ. 125 - 129). Η μάθηση, στο

σύστημα αυτό, επιτυγχάνεται είτε με μεταβολή των γνωστικών δομών είτε με μεταβολή των παρακινήσεων (Φράγκος, 1985, σ. 291). Ο πρώτος τύπος μάθησης προέρχεται από τη διασύνδεση του υποκειμένου με ένα επιδιωκόμενο σκοπό και την αναγκαιότητα εξεύρεσης μέσων επίτευξής του, ενώ ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στον ενισχυτικό ρόλο των συγκινησιακών καταστάσεων για τη μάθηση.

⁴⁹ Ο Thorndike έδειξε ότι πράξεις οι οποίες ακολουθούνται από ευχάριστες συνέπειες είναι πολύ πιθανό να επαναληφθούν, ενώ ο Hull επικεντρώθηκε στους δευτερογενείς ενισχυτές οι οποίοι μαθαίνονται κοινωνικά και είναι ενδιάμεσοι τρόποι ικανοποίησης βασικών αναγκών. Ο Skinner συγκέντρωσε τις προσπάθειές του στα αποτελέσματα των ενισχυτών στη μάθηση και έδειξε ότι σειρές συμπεριφοράς μπορούν να εμφανιστούν με τον κατάλληλο χειρισμό των ενισχυτών.

⁵⁰ Μεταξύ των πλέον γνωστών θεωρητικών της προσέγγισης αυτής είναι ο Maslow και ο Rogers. Ο πρώτος έχει παρουσιάσει μία ιεραρχία αναγκών ξεκινώντας από τις πιο βασικές ως εξής: φυσιολογικές, ασφάλεια, αγάπη και ανήκειν, αυτο-εκτίμηση, κατανόηση και γνώση, και αυτο-ενεργοποίηση. Έχουν, στη συνέχεια, παρουσιαστεί και τροποποιήσεις της ιεραρχίας όπως αυτή του Roori ο οποίος παρουσιάζει την ιεραρχία ως εξής: φυσικές - οργανισμικές ανάγκες (επιβίωση, ασφάλεια), αποδοχή - κοινωνικές ανάγκες (ανήκειν, εκτίμηση), επιτεύγματα - διανοητικές ανάγκες (γνώση, κατανόηση), και αισθητικές ανάγκες. Αυτές συνολικά οδηγούν στην αυτο-ενεργοποίηση (Gage & Berliner, 1975, σ. 274)

Ο Rogers προτείνει ό,τι είναι γνωστό ως 'σημαντική μάθηση' η οποία έχει την ποιότητα της προσωπικής εμπλοκής, ξεκινάει από το ίδιο το άτομο, είναι διεισδυτική, και αξιολογείται από το ίδιο. Πιστεύει ότι η ψυχοθεραπεία μπορεί να θεωρηθεί σαν εκπαιδευτική διαδικασία και ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι διευκόλυνσης της σημαντικής μάθησης. Οι ποιότητες του 'διευκολυντή' (facilitator) ο οποίος μπορεί να ενθαρρύνει την αληθινή μάθηση συμπεριλαμβάνουν την αυθεντικότητα, το μη - κτητικό ενδιαφέρον για τον εκπαιδευόμενο και την εμπραθητική κατανόηση του μαθητή.

⁵¹ Σύμφωνα με τον Gagne (1977) μπορούν να διακριθούν οκτώ κατηγορίες μάθησης: μάθηση με σηματοδότηση (κλασσική υποκατάσταση), μάθηση ερεθισμού - αντίδρασης, αλυσιδωτή μάθηση, μάθηση απλού λεξιλογικού συνειρμού (με συνάφεια), μάθηση πολλαπλής διάκρισης, μάθηση των εννοιών, μάθηση των αρχών, και μάθηση επίλυσης προβλημάτων. Βλ. επίσης Φράγκος, 1985, σ. 193 - 308, για τη διάκριση μεταξύ εξωτερικών όρων της μάθησης και τρόπων μάθησης.

⁵² Π.χ. ονόματα εξαρτημάτων και εργαλείων, το που θα τα βρει, το τελικό προϊόν / επίσης τεχνική γνώση των διαδικασιών - δραστηριοτήτων, του εξοπλισμού και του υλικού / επίσης μέτρα προστασίας και υγιεινής.

⁵³ Π.χ. ονομασία, εμφάνιση, αίτιο, αποτέλεσμα, υπευθυνότητα, δράση, πρόληψη.

⁵⁴ Seymour (1954, 1966), Gilbert (στο Morea, 1972) και Boydell (1983).

⁵⁵ Ο Hammersley (στο Woods, 1983, σ. 43 - 44) προτείνει μία τετραμερή τυπολογία της διδασκαλίας βασισμένη σε συνδυασμούς των ανωτέρω αναφερόμενων διαστάσεων. Η πρώτη καλείται 'διδασκαλία βασισμένη στους επιστημονικούς κλάδους' και συνεπάγεται υποθέσεις όπως ότι η γνώση είναι αντικειμενική και προς ανακάλυψη, ότι η διδασκαλία συνίσταται στην τοποθέτηση της γνώσης μέσα στον μαθητή, ότι ο μαθητής χρειάζεται παρακίνηση ώστε να μάθει και να συμμορφωθεί. Ο δεύτερος τύπος καλείται 'προγραμματισμένη διδασκαλία' και αναφέρεται σε περιπτώσεις στις οποίες ο διδάσκων αναλαμβάνει έναν αυταρχικό ρόλο αλλά λειτουργεί με όρους μεθόδων και όχι συνόλων γνώσης προς μεταβίβαση, χρησιμοποιώντας την ατομική διδακτική προσέγγιση. Η 'προοδευτική διδασκαλία' αναφέρεται στον αυταρχικό διδάσκοντα ο οποίος βοηθά τους μαθητές του στην αυθόρμητη μάθηση, εξασκεί χαμηλό βαθμό ελέγχου, προτιμά οι μαθητές του να μαθαίνουν με πρακτική εξάσκηση, και πιστεύει ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι οικουμενικά έγκυρο. Τέλος, ο 'ριζοσπαστικός μη - παρεμβατισμός' αναφέρεται στο ρεύμα των 'ελεύθερων σχολείων'. Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση θεωρείται ως παραγωγή και όχι αναπαραγωγή της γνώσης η οποία είναι αποτέλεσμα ενδογενούς παρακίνησης.

⁵⁶ Για το ζήτημα της διαπραγμάτευσης στις αίθουσες διδασκαλίας βλ. Musgrave (1979, 259), Woods (1983) Banks (1976, 239 - 240).

⁵⁷ Βλ. Φράγκος, 1985, σ. 91 - 134, Van Til, 1986, σ. 104 - 116.

⁵⁸ Βλ. συμμετοχικές τεχνικές στα Bligh, 1986 και Krappitz, 1985.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η επιστημονική μέθοδος δεν είναι μόνο μία δύσκολη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης στοιχείων αλλά εμπλέκει θεωρητικά προβλήματα καθώς και την ανάγκη για την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων μέσω της θεωρητικής εργασίας¹.

Μία 'ολιστική προσέγγιση' λαμβάνει υπ' όψη της μία πλήρη δραστηριότητα όπως η επαγγελματική κατάρτιση, ως ένα ενδο-συνδεδεμένο σύστημα με σύνθετες δομές. Επικεντρώνοντας στο σύστημα ως όλον, επιτυγχάνεται μία καλύτερη 'αίσθηση' του πώς λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι μετρήσεις των εκροών με βάση προσδιορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς είναι σημαντικά δεδομένα, αλλά μέχρις ότου συνδυαστούν με την ολιστική ανάλυση του προγράμματος, δεν 'εξερευνούν το μαύρο κουτί' μέσα στο οποίο εισέρχονται οι υποψήφιοι για να εξέλθουν από το άλλο άκρο του. Οι ενδότερες δομές του προγράμματος μπορεί να είναι σημαντικά διαφορετικές από αυτές που υποθέτουν οι σχεδιαστές του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, μεθοδολογικά χρησιμοποιείται ο 'τριγωνισμός', ο οποίος αναφέρεται στην προσπάθεια ενίσχυσης της αξιοπιστίας των εμπειρικών ενδείξεων στις κοινωνικές επιστήμες μέσω της στήριξης σε περισσότερες από μία μεθόδους. Ο όρος 'τριγωνισμός' έχει οριστεί, με την ευρεία έννοιά του, από τον Denzin (Jick, 1983, σ. 134) ως "ο συνδυασμός μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου".

Η βασική υπόθεση του 'τριγωνισμού' είναι ότι οι αδυναμίες της κάθε χωριστής μεθόδου θα αντισταθμιστούν από τα εξισορροπητικά πλεονεκτήματα κάποιας άλλης μεθόδου. Υποτίθεται ότι πολλαπλές και ανεξάρτητες μετρήσεις δεν έχουν όλες τις ίδιες αδυναμίες ή την ίδια μονόπλευρη μεροληψία. Όταν μία υπόθεση μπορεί να αντέξει στην αντιμετώπιση μίας σειράς συμπληρωματικών μεθόδων ελέγχου, εμπεριέχει ένα βαθμό αξιοπιστίας μη επιτεύξιμο από μία υπόθεση που ελέγχεται στο πιο περιορισμένο πλαίσιο μίας μόνο μεθόδου.

Η χρήση πολλαπλών μεθόδων μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μία σύνθεση ή ολοκλήρωση θεωριών. Με αυτήν την έννοια ο 'μεθοδολογικός τριγωνισμός' είναι παράλληλος με τον 'θεωρητικό τριγωνισμό', με προσπάθειες δηλαδή

εξέτασης της αντοχής αποκλινουσών θεωριών σε ένα κοινό πρόβλημα. Τελικά, ο 'τριγωνισμός' μπορεί να λειτουργήσει ως ένας κριτικός έλεγχος ανταγωνιζόμενων θεωριών. Το νήμα που συνδέει όλα αυτά τα ωφέλη είναι ο σημαντικός ρόλος και των ποιοτικών μεθόδων στα πλαίσια του 'τριγωνισμού'. Ο ερευνητής φαίνεται να διατηρεί μια εποικοδομητική προσέγγιση στην κατάσταση που επιτρέπει μεγαλύτερη ευαισθησία στις πολλαπλές πηγές δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα και η ποιοτική ανάλυση λειτουργούν ως η συγκολλητική ουσία που ενδυναμώνει την ερμηνεία αποτελεσμάτων προερχόμενων από πολλαπλές μεθόδους.

Συλλογή δεδομένων

Στη βάση ενός, κατά το δυνατόν, 'μεθοδολογικού τριγωνισμού' συγκεντρώθηκαν στοιχεία από πολλαπλές πηγές και με διαφορετικές τεχνικές. Έτσι, γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης ενός μεγάλου εύρους πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων.

Τα δευτερογενή στοιχεία αφορούν στη γεωργική τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση, τη γενική εκπαίδευση του αγροτικού πληθυσμού, τα στοιχεία εφαρμογής Κανονισμών της ΕΟΚ που αφορούν τη γεωργία κ.λπ. Κύριες πηγές αποτέλεσαν το Υπ. Γεωργίας, το Υπ. Παιδείας και η ΕΣΥΕ.

Επίσης, δευτερογενούς χαρακτήρα ήταν και μέρος του υλικού που αφορά το νομό Φθιώτιδας (πληθυσμός, αγροτική έξοδος, επίπεδο εκπαίδευσης, γενικά παραγωγικά στοιχεία κ.λπ.) με έμφαση στην αγροτική νεολαία. Ιδιαίτερα, συγκεντρώθηκαν στοιχεία για το βαθμό παρακολούθησης προγραμμάτων τόσο στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ) με γεωργικό προσανατολισμό και στα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε) καθώς και οι υπάρχουσες - από πλευράς εκπαιδευόμενων γεωργών - αξιολογήσεις των πραγματοποιηθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΚΕ.Γ.Ε. Βαρδατών και Δομοκού, Νομός Φθιώτιδας). Πραγματοποιήθηκε επίσης η συγκέντρωση του παραγωγικού στατιστικού υλικού των 187 κοινοτήτων του Νομού Φθιώτιδας για τη διετία 1987/88 από τα δελτία Ετήσιας Γεωργικής Στατιστικής Έρευνας από το Τμήμα Στατιστικής του Υπουργείου Γεωργίας².

Τα πρωτογενή στοιχεία αναφέρονται σε μία σειρά ερευνών και επαφών σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα και με τη χρήση διαφορετικών ποιοτικών και

ποσοτικών τεχνικών, όπως ερωτηματολογίων, ημιδομημένων και ανοικτών συνεντεύξεων, ομαδικών συζητήσεων κ.λπ. Συγκεκριμένα, και κατά χρονολογική σειρά, τα στοιχεία προέρχονται από έρευνες στο Νομό Φθιώτιδας, και έρευνες σε επίπεδο χώρας. Αναλυτικά οι έρευνες αυτές έχουν ως εξής:

A. Νομός Φθιώτιδας

I. Μέρος των αδημοσίευτων στοιχείων δύο διαδοχικών ερευνών στα πλαίσια του προγράμματος "Εκσυγχρονιστικές τάσεις στην ελληνική γεωργία - κτηνοτροφία και ο Έλληνας γεωργός - κτηνοτρόφος" του Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών (1989 και 1990),

II. Ημιδομημένες συνεντεύξεις με Γεωπόνους Γεωργικής Ανάπτυξης στο Νομό Φθιώτιδας (1991),

III. Επιτόπια έρευνα με ερωτηματολόγιο με νέους αγρότες στο Ν. Φθιώτιδας (1992).

B. Επίπεδο χώρας

IV. Έρευνες με ταχυδρομικά ερωτηματολόγια:

α) στους Προϊσταμένους ΚΕ.Γ.Ε. και

β) γεωπόνους - εκπαιδευτές (1991 - 1992),

V. Ανοικτές συζητήσεις με προϊσταμένους ΚΕ.Γ.Ε. και Τμηματάρχες Γεωργικών Εφαρμογών από τη Ν. Ελλάδα (Ιούνιος - Ιούλιος 1991).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις έρευνες:

I. "Εκσυγχρονιστικές τάσεις στην ελληνική γεωργία και κτηνοτροφία και ο Έλληνας γεωργός και κτηνοτρόφος".

Για την έρευνα αυτή, ως ευρύτερη ερευνητική μονάδα επιλέχθηκε ο νομός Φθιώτιδας, εξαιτίας του ότι εμφανίζει έντονο αγροτικό χαρακτήρα και πλησιάζει τους μέσους δείκτες σε εθνικό επίπεδο όσον αφορά βασικά χαρακτηριστικά της γεωργικής ανάπτυξης. Επιπλέον, έχει κεντρική γεωγραφικά θέση και διαθέτει μία ευρύτητα εδαφολογικών και κλιματικών αλλά και γεωργοοικονομικών συνθηκών και συστημάτων παραγωγής. Τέλος, ορισμένα από τα στοιχεία προηγούμενων ερευνών μπορούν να χρησιμεύσουν ως μεταβλητές περιβάλλοντος για μία, κατά το δυνατόν, πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση των υπό εξέταση φαινομένων (Παναγιώτου, 1974, Φαρδής και Παναγιώτου, 1980, Γιδαράκου και συν., 1986).

Στα πλαίσια της ευρύτερης αυτής ερευνητικής περιοχής έλαβε χώρα η διαδικασία δειγματοληψίας σε δύο στάδια: α) επιλογή αντιπροσωπευτικών κοινοτήτων σε επίπεδο Νομού, και β) προδιορισμός δείγματος γεωργών,

αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων, μόνιμων κατοίκων των επιλεχθεισών κοινοτήτων.

Η επιλογή των κοινοτήτων ως μακρο-μονάδων της έρευνας έγινε επειδή οι κοινότητες αποτελούν βασική μονάδα έρευνας αφού αποτελούν διακριτές κοινωνικές, γεωγραφικές και σε μεγάλο βαθμό οικολογικές οντότητες, με ιδιαιτερότητα δομικών χαρακτηριστικών και συστημάτων παραγωγής (Παναγιώτου, 1974 και 1982).

Η συγκέντρωση του απαραίτητου δευτερογενούς στατιστικού υλικού των 187 κοινοτήτων του Νομού Φθιώτιδας για τη διετία 1984/85 πραγματοποιήθηκε από τα δελτία Ετήσιας Γεωργικής Στατιστικής Έρευνας από το Τμήμα Στατιστικής του Υπουργείου Γεωργίας. Ας σημειωθεί ότι υπήρχε ήδη στο Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, Γ.Π.Α, το αντίστοιχο στατιστικό υλικό για τη διετία 1980 / 81 καθώς και στοιχεία για τη διετία 1970 / 71 (Παναγιώτου, 1974). Η επεξεργασία του υλικού αυτού έγινε στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (PCs) του Φροντιστηρίου συγχρόνως με στοιχεία από άλλες πηγές όπως, στοιχεία ενεργού πληθυσμού, τιμές γεωργικών προϊόντων κ.λπ.

Με βάση τα στοιχεία αυτά, κατά το πρώτο στάδιο οι 187 κοινότητες του Νομού διακρίθηκαν σε ενότητες βάσει του συστήματος παραγωγής τους. Συγκεκριμένα, οι κοινότητες με κοινό σύστημα παραγωγής αποτελούν ξεχωριστή ενότητα με σχετική ομοιογένεια από πλευράς χαρακτηριστικών γεωργικής ανάπτυξης. Για τον προσδιορισμό του συστήματος παραγωγής λαμβάνονται υπ' όψη οι κυρίαρχοι κλάδοι παραγωγής και τα βασικά χαρακτηριστικά μεγέθη που διαμορφώνουν την ευρύτερη παραγωγική δομή σε επίπεδο κοινότητας, όπως η έγγειος δομή, η παραγωγικότητα γης και εργασίας, το επίπεδο εκμηχάνισης, ο βαθμός πεδινότητας κ.λπ. Σημειώνεται ότι το σύστημα παραγωγής, όπως ορίζεται σύμφωνα με τη μεθοδολογία αυτή, αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την παραγωγική δομή της κοινότητας και εκφράζει τις δυνατότητες / προβλήματα γεωργικής της ανάπτυξης (Παναγιώτου, 1982).

Με βάση τα ανωτέρω προσδιορίστηκαν τελικά έξι ομοιογενείς ενότητες κοινοτήτων και με τυχαία δειγματοληψία προσδιορίστηκαν τριάντα αντιπροσωπευτικές, σε επίπεδο Νομού, κοινότητες. Με τη διαδικασία αυτή έγινε δυνατή η αντιπροσώπευση όλων των τύπων κοινοτήτων που υπάρχουν στο Νομό και αποφεύγονται παραλείψεις που θα ήταν πιθανές στην περίπτωση που θα ακολουθείτο μία καθαρά τυχαία δειγματοληπτική διαδικασία.

(Παναγιώτου και συν., 1992).

Συγκεκριμένα, επελέγησαν για την επιτόπια έρευνα οι παρακάτω κοινότητες του Ν. Φθιώτιδας:

Αγ. Γεώργιος Φθ., Αγ. Σώστης (Δίλοφο), Αγναντη, Ανθήλη, Αυλάκι, Αχινός, Δίβρη, Δρυμαία, Εκκάρα, Ελάτεια, Καινούργιο, Καστρί, Λάρυμνα, Λευκάδα, Λιμογάρδι (Αγ. Παρασκευή), Μάκρη, Μαντασιά, Μοσχοχώρι, Μύλοι, Νεράιδα, Νέο Μοναστήρι, Οίτη, Παλαιοβράχα, Πλατύστομο, Πελασγία, Ρεγκίνι, Στίρφακα, Τιθορέα, Τιθρώνιο, και Τσούκα.

Στη συνέχεια στις παραπάνω κοινότητες καθορίστηκε το δείγμα της έρευνας σε επίπεδο γεωργικών - κτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων. Πραγματοποιήθηκε ενστρωματομένη τυχαία δειγματοληψία με βάση το μέγεθος των εκμεταλλεύσεων, με τη βοήθεια δειγματοληπτικού πλαισίου που καταρτίστηκε σε συνεργασία με τους γραμματείς των επιλεγμένων κοινοτήτων. Καταρτίστηκε το πρώτο ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια έγινε δοκιμαστική συμπλήρωση του. Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε ως κεντρικό στόχο τη λήψη 'αντικειμενικών' δεδομένων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η πρώτη συλλογή στοιχείων με βάση το ερωτηματολόγιο το φθινόπωρο του 1989. Λήφθηκαν στοιχεία από 713 γεωργούς - κτηνοτρόφους των επιλεγμένων κοινοτήτων (ποσοστό 13%).

Επακολούθησε η κατάρτιση του δεύτερου ερωτηματολογίου, με κύριο σκοπό τη διερεύνηση 'υποκειμενικών' στοιχείων των γεωργών - κτηνοτρόφων από τους οποίους είχε ληφθεί το πρώτο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε καταρχήν δοκιμαστικά και ακολούθησε η οριστικοποίησή του. Στη συνέχεια λήφθηκαν στοιχεία με τη μέθοδο της συνέντευξης από, ισοδύναμο³ προς το πρώτο, δείγμα 410 γεωργών και κτηνοτρόφων μεταξύ αυτών από τους οποίους είχαν ληφθεί τα στοιχεία του πρώτου ερωτηματολογίου (Φθινόπωρο 1990).

II. Ημιδομημένες συνεντεύξεις με Γεωπόνους Γεωργικής Ανάπτυξης στο Νομό Φθιώτιδας.

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γεωπόνους που υπηρετούν σε Γραφεία Γεωργικής Ανάπτυξης τα οποία εξυπηρετούν τις κοινότητες του Ν. Φθιώτιδας που επελέγησαν για επιτόπια έρευνα.

Οι συνεντεύξεις καλύπτουν δύο ευρείες ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά σε μία προσπάθεια αποτίμησης της υπάρχουσας γεωργικής εκπαίδευσης.

Εξετάστηκε η υποδομή των ΚΕ.Γ.Ε. καθώς και το πρόγραμμα των εκπαιδεύσεων με στόχο μία συνοπτική παρουσίαση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των τρεχόντων γεωργικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτές, υποδομή, αξιολόγηση) στα πλαίσια του Νομού.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στη διερεύνηση της γνώμης των γεωπόνων σε ζητήματα που αφορούν ένα μελλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς. Τα ερωτήματα σχετίζονται με το γεωργικό επάγγελμα και την αναγκαιότητα εκπαίδευσης και ζητήματα που αφορούν το χρόνο, τρόπο και τόπο διεξαγωγής του προγράμματος. Ερωτήματα επίσης αφορούν στην επιθυμία συμμετοχής των γεωπόνων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αυτών χρησίμευσαν στον εντοπισμό ερωτημάτων τα οποία ενσωματώθηκαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Στο ίδιο διάστημα πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα Τ.Ε.Λ. του Νομού Φθιώτιδας με γεωτεχνικό τομέα και έγιναν ανοικτές συζητήσεις με καθηγητές και μαθητές.

III. Επιτόπια έρευνα με ερωτηματολόγιο με νέους αγρότες στο Ν. Φθιώτιδας.

Στην έρευνα αυτήν και λόγω της ύπαρξης σχετικών δεδομένων από την έρευνα "Εκσυγχρονισμός ..." ως μακρο-μονάδες επιλέχθηκαν και πάλι οι τριάντα κοινότητες του Ν. Φθιώτιδας. Με βάση τα μητρώα αρρένων της κάθε κοινότητας και με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν οι μικρο-μονάδες της έρευνας, νέοι 16 - 30 ετών, μόνιμοι κάτοικοι των κοινοτήτων αυτών. Η επιλογή των αρρένων ως πλαισίου της δειγματοληψίας υπαγορεύτηκε από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Γαρδίκη και συν., 1987, Δαουτόπουλος και συν., 1989, Παναγιώτου και συν., 1992) σύμφωνα με τις οποίες τα κορίτσια αφενός μεν επιδεικνύουν σαφώς υψηλότερη τάση εξόδου από τις αγροτικές περιοχές και αφετέρου ελάχιστο ενδιαφέρον στη γεωργία τόσο ως προοπτικής απασχόλησης όσο και ως προοπτικής επιλογής συζύγου. Ο πληθυσμός στρωματώθηκε σε τέσσερεις κλάσεις ηλικιών: 16 - 18, 19 - 22, 23 - 26 και 27 - 30 ετών. Η δειγματοληψία ακολούθησε τους κανόνες της τυχαιοποίησης εντός κάθε στρώματος. Το δείγμα ανήλθε σε ποσοστό 22% του πληθυσμού, στη βάση της στρωματομένης δειγματοληψίας αναλογικής κατανομής.

Επακολούθησε η δοκιμαστική συμπλήρωση και διόρθωση, και στη συνέχεια η

λήψη ερωτηματολογίων από τους νέους του δείγματος στο Ν. Φθιώτιδας.

Το ερωτηματολόγιο αυτό (Παράρτημα Α) αποτελείται από τις εξής ενότητες:

- α) ατομικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά του νοικοκυριού και της γεωργικής εκμετάλλευσης (ιδιόκτητης και γονικής) των νέων αγροτών,
- β) πηγές πληροφόρησης σε γεωργικά θέματα και γνώση - χρήση γεωργικών προγραμμάτων,
- γ) το γεωργικό επάγγελμα και οι επαγγελματικές προοπτικές των νέων,
- δ) απόψεις σχετικά με ένα πρόγραμμα γεωργικής κατάρτισης των νέων γεωργών,
- ε) πρότερη εκπαίδευση στα ΚΕ.Γ.Ε,
- στ) στάσεις και απόψεις των νέων σχετικά με τον αγροτικό χώρο και το γεωργικό επάγγελμα.

Συγκεντρώθηκαν 221 ερωτηματολόγια από 28 κοινότητες αφού σε δύο κοινότητες (Τιθρώνιο και Οίτη) δεν κατοικούσαν νέοι ηλικίας έως 30 ετών.

IV. Ερευνες με ταχυδρομικά ερωτηματολόγια α) στους Προϊσταμένους ΚΕ.Γ.Ε. και β) γεωπόνους - εκπαιδευτές, σε όλη τη χώρα.

Η αυτή διαδικασία (αξιοποίηση των συνεντεύξεων με τους γεωπόνους και δοκιμαστική συμπλήρωση στο Νομό Φθιώτιδας, οριστικοποίηση) ακολουθήθηκε και για τα ερωτηματολόγια των Προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. και των γεωπόνων - εκπαιδευτών από ολόκληρη την Ελλάδα. Στην περίπτωση αυτήν η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ταχυδρομικά ερωτηματολόγια σε δύο φάσεις: α) κατ' αρχήν στάλθηκαν τα σχετικά ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους Προϊσταμένους των ΚΕ.Γ.Ε. / Π.Γ.Σ, στα οποία ζητήθηκαν και πληροφορίες για γεωπόνους του Υπουργείου οι οποίοι συμμετέχουν συχνά στις εκπαιδεύσεις που πραγματοποιούνται και β) συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια από τους γεωπόνους - εκπαιδευτές στη βάση των προαναφερθέντων καταλόγων. Στην περίπτωση όπου δεν υπήρχε Προϊστάμενος ΚΕ.Γ.Ε, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω των Διευθυντών των Δ/νσεων Γεωργίας.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Β) περιείχαν τις παρακάτω γενικές θεματικές ενότητες: η πρώτη αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά των γεωπόνων καθώς και το εργασιακό τους καθεστώς και τις απόψεις τους σχετικά με αυτό. Η δεύτερη ενότητα αφορά στις εκτιμήσεις των γεωπόνων σχετικά με τα παρεχόμενα προγράμματα γεωργικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια των ΚΕ.Γ.Ε. και η τρίτη στη διερεύνηση των αντιλήψεων των γεωπόνων σε

σχέση με τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς.

V. Ανοικτές συζητήσεις με προϊσταμένους ΚΕ.Γ.Ε. και Τμηματάρχες Γεωργικών Εφαρμογών από τη Ν. Ελλάδα.

Πραγματοποιήθηκαν ανοικτές συζητήσεις με τους Τμηματάρχες Γεωργικών Εφαρμογών και Προϊσταμένους ΚΕ.Γ.Ε. από τη Νότια Ελλάδα στα πλαίσια σεμιναρίων που διοργάνωσε η Γενική Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και Έρευνας του Υπουργείου Γεωργίας (Παναγιώτου και Κουτσούρης, Κτήμα Συγγρού, 22 Ιουνίου - 3 Ιουλίου 1991). Οι γενικοί άξονες των συζητήσεων περιστράφηκαν στα θέματα που εξετάστηκαν κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις στο Ν. Φθιώτιδας, αλλά και σε γενικότερα ζητήματα που αφορούν τις Γεωργικές Εφαρμογές μετά από σύντομες εισηγήσεις⁴.

Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώθηκε η έρευνα, η οποία έγινε δυνατόν να συμπεριλάβει τις απόψεις όλων των ενδιαφερόμενων μερών (αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων, νέων αγροτών, προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. και γεωπόνων - εκπαιδευτών). Έτσι, θεωρείται ότι είναι δυνατό να ληφθεί μία πιο συνολική εικόνα όσον αφορά στο μελλοντικό αυτό πρόγραμμα η οποία και θα συσχετιστεί και συγκριθεί τόσο με τη θεωρητική διερεύνηση που έχει προηγηθεί όσο και με τα υπάρχοντα πάσης φύσεως δευτερογενή στοιχεία.

Ανάλυση Δεδομένων

Μετά τον έλεγχο, τη διόρθωση και την κωδικοποίηση των μεταβλητών, την εισαγωγή και αρχική επεξεργασία των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε στα PCs του Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών του Γ.Π.Α, επακολούθησε μία πιο ολοκληρωμένη ανάλυση και προσπάθεια συνδυασμού τους τόσο με τα ποιοτικά στοιχεία, όσο και με τα υπάρχοντα δευτερογενή στοιχεία καθώς και με τα στοιχεία προηγούμενων ερευνών.

Συνολικά, η διαδικασία ανάλυσης των στοιχείων έγινε κατ'αρχήν σε επίπεδο συχνοτήτων και στη συνέχεια για τη διερεύνηση σχέσεων σε πολυμεταβλητό επίπεδο με χρήση της Παραγοντικής Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών⁵ και της Ανάλυσης Συστοιχιών, ενώ για περαιτέρω διερεύνηση επιμέρους (διμεταβλητών κυρίως) σχέσεων έγινε χρήση Πινάκων Συναφείας.

Ειδικότερα, στα δεδομένα των ερευνών "Εκσυγχρονιστικές τάσεις στην ελληνική γεωργία - κτηνοτροφία ..." και "Έρευνα νέων αγροτών" στο Νομό Φθιώτιδας, επιχειρήθηκε, κυρίως, ανάλυση με τη χρήση της Παραγοντικής Ανάλυσης και της Ανάλυσης Συστοιχιών, ενώ στα δεδομένα των ερευνών των Προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. και των Γεωπόνων - εκπαιδευτών, σε επίπεδο χώρας, επιχειρήθηκε, κυρίως, ανάλυση με Πίνακες Συναφείας.

Για την ανάλυση των δεδομένων (πρωτογενών και δευτερογενών) χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά πακέτα: DBASE III, Lotus 123 for Windows, EXCEL 4, SPSS for Windows και STATISF Version 4 του Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, Γ.Π.Α.

¹ Θεωρία και μέθοδος δεν υφίστανται στο κενό. Συνευρίσκονται και συνδέονται στην κοινή προσπάθεια επίλυσης ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Η επιλογή των μεθόδων από τον ερευνητή επηρεάζεται από τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα καθώς και από τις επιστημολογικές αρχές που προϋποτίθενται σε μία τέτοια θεώρηση. Η σύλληψη αυτή συνδέεται με τη θεωρητική θέση του ερευνητή. Συνεπώς θεωρία και γενική μεθοδολογία συνδέονται. Από την άλλη, η γενική μεθοδολογία τείνει να καθορίσει την ερευνητική τακτική.

Επιπλέον, μπορούν να διακριθούν δύο ευρείς τύποι κοινωνικής έρευνας: η περιγραφική και η αναλυτική. Οι περιγραφικές έρευνες σχεδιάζονται για την ακριβή απεικόνιση των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ατόμων, καταστάσεων ή ομάδων και για τον προσδιορισμό της συχνότητας με την οποία μία συμπεριφορά ή στάση εμφανίζεται στον πληθυσμό της έρευνας. Οι αναλυτικές έρευνες ενδιαφέρονται για την εξέταση υποθέσεων που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών με σκοπό την κατανόηση και επεξήγηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου. Η αξία της περιγραφικής έρευνας στη θεμελίωση των 'γεγονότων' μίας συγκεκριμένης κατάστασης δε μπορεί να αγνοηθεί. Η περιγραφική έρευνα είναι σημαντική αλλά ο τελικός στόχος είναι η σύλληψη της πολύπλοκης κοινωνικής διαδικασίας και η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των φαινομένων.

² Όλα τα ανωτέρω στοιχεία που αφορούν στο Νομό Φθιώτιδας παρατίθενται στο Παράρτημα Θ.

³ Τα δύο δείγματα του ίδιου πληθυσμού δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με βασικά χαρακτηριστικά της δειγματοληψίας όπως η συνολική ιδιόκτητη και η συνολική καλλιεργούμενη έκταση, αλλά και η ηλικία των ερωτηθέντων γεωργών. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της δοκιμασίας T-test, έχουν ως κάτωθι:

	μ.ο. A' δείγματος	μ.ο. B' δείγματος	t-value	B.E.	Σημαντικότητα
Ιδιότητα έκταση	67,27	68,08	0,23	1146	0,818
Καλλιεργούμενη έκταση	89,36	89,62	0,05	1146	0,963
Ηλικία	52,73	52,82	0,12	1146	0,780

⁴ Για τα βασικά συμπεράσματα των ενημερώσεων - εκπαιδεύσεων αυτών βλ. Παράρτημα Η.

⁵ Για την Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών βλ. Παράρτημα Ζ.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Η ανάλυση στοιχείων περιλαμβάνει την παρουσίαση και συσχέτιση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε στο μεθοδολογικό τμήμα της μελέτης, από πολλαπλές πηγές και με ποικίλες τεχνικές. Καταρχήν θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που αφορούν στις επιτόπιες έρευνες στο Νομό Φθιώτιδας και τη συνέχεια οι έρευνες σε εθνικό επίπεδο.

Έρευνα Αρχηγών Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων στο Νομό Φθιώτιδας

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε 30 κοινότητες του Νομού Φθιώτιδας τα έτη 1989 και 1990 με ερωτηματολόγια. Ελήφθησαν ισοδύναμα δείγματα 713 και 410 γεωργών αντίστοιχα με τη μέθοδο της δι-σταδιακής τυχαίας στρωματωμένης δειγματοληψίας. Στη συνέχεια αξιοποιείται τμήμα του συλλεχθέντος υλικού που σχετίζεται με την εκπαίδευση των νέων γεωργών και το οποίο δεν έχει προηγουμένως δημοσιευτεί.

Χαρακτηριστικά Αγροτικών Νοικοκυριών - Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων

α. Ατομικά Χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν εν συντομία ως εξής: Ο μέσος όρος ηλικίας των αρχηγών των αγροτικών νοικοκυριών του δείγματος είναι περίπου 53 χρόνια. Από αυτούς μόνο 6,7% έχει παρακολουθήσει σχολείο πέραν της 3ης Γυμνασίου. Το 85,1% των ερωτηθέντων απασχολείται στη γεωργία, με ποσοστό 60,9% να εμφανίζει αποκλειστική απασχόληση στη γεωργία. Παράλληλα, οι συνταξιούχοι (14,9% του πληθυσμού του δείγματος) απασχολούνται στη γεωργία σε ποσοστό 84%, ενώ από τους ασκούντες κύριο επάγγελμα εκτός γεωργίας (περίπου 11% του δείγματος) ασκούσαν τη γεωργία ως συμπληρωματική σε ποσοστό 86%. Από δημογραφική¹, τέλος, άποψη, καλή δημογραφική δομή παρουσιάζει το 66,3% των νοικοκυριών, μέτρια το 6,1% και κακή το 27,6%.

Όσον αφορά στη γεωργική εκπαίδευση οι αρχηγοί των νοικοκυριών γνωρίζουν σε ποσοστό 68,5% τα ΚΕ.Γ.Ε, ενώ ποσοστό 45,2% έχει παρακολουθήσει κάποια

μαθήματα - ενημέρωση στα ΚΕΓΕ. Κύριοι αποτρεπτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν όσον αφορά στην παρακολούθηση γεωργικών μαθημάτων - ενημέρωσης είναι η έλλειψη χρόνου, η μεγάλη ηλικία των παραγωγών και η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης σχετικά με τα προγράμματα. Άλλοι λόγοι είναι η περιορισμένη πρακτική εκπαίδευση στα πλαίσια των προγραμμάτων, οι μετακινήσεις και η ακαταλληλότητα των προγραμμάτων.

Πάντως στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι γεωργοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα παροχής από το κράτος εκπαίδευσής τους τόσο σε τεχνικά (90,8%) όσο και σε οικονομικά - διαχειριστικά θέματα (89,3%) των γεωργικών εκμεταλλεύσεων.

β. Χαρακτηριστικά των γεωργικών εκμεταλλεύσεων. Η κατάσταση των γεωργικών εκμεταλλεύσεων έχει ως εξής. ο μέσος ιδιόκτητος κλήρος ανά εκμετάλλευση ανέρχεται σε 68 στρέμματα. Περισσότεροι από τους μισούς αρχηγούς (52,9%) δεν νοικιάζουν γη και η μέση συνολική καλλιεργούμενη έκταση (ιδιόκτητη και ενοικιαζόμενη) ανέρχεται σε 89,6 στρ. Ιδιόκτητη αρδευόμενη γη διαθέτει το 77,6% των εκμεταλλεύσεων με μέσο όρο 45,45 στρ., ενώ στη συνολική καλλιεργούμενη έκταση, άρδευση διαθέτει το 83,2% των εκμεταλλεύσεων.

γ. Στάσεις απέναντι στο γεωργικό επάγγελμα. Μόνο 47,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η γεωργία μπορεί αποκλειστικά να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό εισόδημα στην οικογένεια. Εξ άλλου, το 5,6% θα ήθελε να εγκαταλείψει τη γεωργία. Ας σημειωθεί ότι πάνω από τους μισούς (53,6%) από τους ερωτηθέντες παρέμειναν στη γεωργία λόγω μη ύπαρξης άλλης επαγγελματικής διεξόδου και άλλο ένα 27,5% λόγω οικογενειακής παράδοσης. Πολύ μικρότερα ποσοστά παρέμειναν είτε λόγω των θετικών όψεων της ζωής στο χωριό (9,6%) είτε λόγω της πεποίθησης ότι το γεωργικό εισόδημα θα ήταν ικανοποιητικό (3,9%).

Οι γεωργοί σε ποσοστό 43% θεωρούν ότι υπάρχει η θέληση ενός από τα παιδιά τους να παραμείνει στη γεωργία. Αυτό κυρίως σε συνδυασμό με μία εξωγεωργική απασχόληση κατά την άποψη των μισών και πλέον (55,8%) θετικά διακείμενων γεωργών. Ως κύριοι λόγοι παραμονής των νέων στη γεωργία θεωρούνται (από τον γονέα) η ευχαρίστηση που προσφέρει ως επάγγελμα (40%) και η αναγκαιότητα, λόγω μη ύπαρξης άλλης διεξόδου (σπουδών ή άλλης απασχόλησης). Μόνο 6,5% θεωρεί ότι όταν η χρονιά είναι καλή μπορεί να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό εισόδημα. Από τους αποτρεπτικούς παράγοντες παραμονής στη γεωργία ως κυρίαρχος εμφανίζεται η αδυναμία εξασφάλισης ικανοποιητικού εισοδήματος, αλλά και η έλλειψη μέσων εξάσκησης του και η δύσκολη φύση του. Άλλοι παράγοντες

είναι ο τρόπος ζωής στο χωριό, η ύπαρξη άλλης εργασίας ή οι σπουδές και τέλος το χαμηλό κοινωνικό status των γεωργών.

δ. Ενημέρωση σε Δραστηριότητες και Προγράμματα του Υπ. Γεωργίας. Όσον αφορά στη γνώση των δραστηριοτήτων του Υπ. Γεωργίας μόνο 32% δήλωσε ότι ενημερώνεται συχνά, ενώ ένας στους πέντε δεν ενημερώνεται καθόλου. Ειδικότερα, όσον αφορά στη γνώση των προγραμμάτων που διαχειρίζεται το Υπ. Γεωργίας, τα σχέδια βελτίωσης (797/85) είναι γνωστά σε ποσοστό 62%, όσο και ειδικότερα το τμήμα τους που αναφέρεται στους νέους γεωργούς (36%). Σχετικά γνωστά είναι επίσης τα προγράμματα αναδιάρθρωσης (39%), ενίσχυσης μεταποίησης - εμπορίας (23%) και αγροτουρισμού - βιοτεχνίας (15%). Μόνο όμως 10% των ερωτηθέντων είχε χρησιμοποιήσει σχέδιο βελτίωσης. Οι επιδοτήσεις - αποζημιώσεις είναι ευρύτερα γνωστές και χρησιμοποιήσιμες .

Στάσεις απέναντι στην προοπτική δημιουργίας προγράμματος γεωργικής εκπαίδευσης για νέους

Οι ερωτηθέντες γεωργοί δεν πιστεύουν ότι οι νέοι που παραμένουν στις αγροτικές κοινότητες ενδιαφέρονται για τη γεωργία (58,5%) ενώ πρόσθετο ποσοστό 11% εξέφρασε αβεβαιότητα. Επιπλέον, σε ποσοστό 6,6% δεν επιθυμούν ένα από τα παιδιά τους να ασχοληθεί με το γεωργικό επάγγελμα. Παράλληλα, σε ποσοστό 50% πιστεύουν ότι η πείρα που μεταφέρεται από τους γονείς / συγγενείς στους νέους είναι αρκετή για την εξάσκηση του γεωργικού επαγγέλματος ενώ διαφωνεί ποσοστό 40,7%. Βέβαια, οι αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων έμαθαν το γεωργικό επάγγελμα είτε από τους γονείς τους (43%), είτε με συνδυασμό της γονικής πείρας και ιδίων 'πειραματισμών' (24,2%), είτε μέσω της εμπειρίας τους και άλλων πηγών πληροφόρησης (14,4%) ή από άλλους γεωργούς (8,8%). Οι γεωπόνοι, η γεωργική εκπαίδευση και το διάβασμα διαδραμάτισαν εμφανώς λιγότερο σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους κατάρτιση (4,9%, 2% και 1,2% αντίστοιχα). Επιπλέον, στο ζήτημα του κατά πόσον οι νέοι που δεν έχουν δική τους εκμετάλλευση μπορούν να πραγματοποιήσουν αλλαγές στη γονική εκμετάλλευση οι απόψεις εμφανίζονται μάλλον αρνητικές (39,9% αρνητικές έναντι 38,5% θετικών).

Το κατά πόσον οι γεωργοί θεωρούν ότι η πείρα του γονέα επαρκεί ως εφόδιο για την εξάσκηση του γεωργικού επαγγέλματος συνδέεται θετικά με την ηλικία των γεωργών και αρνητικά με το επίπεδο εκπαίδευσης και την ιδιότητα και συνολική καλλιεργούμενη έκταση που κατέχουν οι γεωργοί.

Οι γεωργοί, στην πλειοψηφία τους (66,2%) εκφράστηκαν θετικά απέναντι στην προοπτική επαγγελματικής εκπαίδευσης των νέων γεωργών ενώ αρνητική στάση τήρησε περίπου το 1/4 (27,4%). Μεταξύ των θετικά διακείμενων στη γεωργική επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση των νεοεισερχόμενων στη γεωργία, οι περισσότεροι (84,4%) πιστεύουν στην αναγκαιότητα δημιουργίας ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος με ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση (78,4%) ή κυρίως πρακτική εκμάθηση (16,7%) διάρκειας, κατά μέσο όρο, 7 μηνών.

Διαφοροποιήσεις σε σχέση με την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς διαπιστώθηκαν σε σχέση με το υψόμετρο των κοινοτήτων διαμονής (Kendall's Tau C = -0,10 με sign. = 0,01) και τη συνολική καλλιεργούμενη έκταση (Kendall's Tau C = -0,09 με sign. = 0,03).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (97,7%) οι αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων πιστεύουν ότι οι νέοι θα πρέπει στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους να έχουν την ευκαιρία να απασχολούνται σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις (με τη μορφή πρακτικής εξάσκησης και μαθητείας) και σε ποσοστό 92,5% δήλωσαν διατεθειμένοι να φιλοξενήσουν ένα νέο γεωργό στην εκμετάλλευσή τους χωρίς προϋποθέσεις (29,6%) ή θέτοντας ως κύρια προϋπόθεση να πρόκειται για συνεργάσιμο άτομο (38,5%). Σε σχετικά σημαντικό βαθμό όμως οι γεωργοί δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τις προϋποθέσεις μίας τέτοιας συνεργασίας (17,9%). Η διάρκεια της φιλοξενίας προσδιορίστηκε χρονικά κυρίως σε 1 - 2 μήνες (30,6%) ή και περισσότερο (28,6%). Οι γεωργοί πιστεύουν ότι οι καταλληλότεροι χώροι διεξαγωγής ενός τέτοιου προγράμματος θα ήταν τα ΚΕ.Γ.Ε. (36,4%), τα σχολεία της περιοχής (33,7%) και τα κοινοτικά καταστήματα και οι τοπικοί συνεταιρισμοί (26,7%). Οσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών οι περισσότεροι γεωργοί προτιμούν τη διδασκαλία μαθημάτων τόσο γεωργικών όσο και γενικότερων αντικειμένων συνδεδεμένων με τη γεωργία (54,3%). Γεγονός πάντως παραμένει ότι η ανώτατη εκπαίδευση ακόμα θεωρείται ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής αναγνώρισης και επιτυχίας (76,1%).

Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια συνολικότερης διερεύνησης των απόψεων των γεωργών - αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων σε σχέση με τη δημιουργία ενός προγράμματος γεωργικής εκπαίδευσης νέων γεωργών, επιχειρείται η πολυμεταβλητή ανάλυση των δεδομένων ώστε να αξιολογηθεί η επιρροή ενός εύρους παραγόντων και των αλληλεπιδράσεών τους στο σχηματισμό της θετικής ή αρνητικής άποψης των ερωτηθέντων.

Πολυμεταβλητή Ανάλυση

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ανάλυση αφορούν 31 μεταβλητές, στην πλειοψηφία τους ποιοτικές, μετρούμενες σε ονομαστική ή τακτική κλίμακα, με σύνολο 83 κλάσεων (κατηγοριών, υπομεταβλητών). Απο αυτές τις μεταβλητές οι 23, οι οποίες θεωρούνται ως ενεργές μεταβλητές αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των παραγωγών, στα χαρακτηριστικά των γεωργικών εκμεταλλεύσεων, στα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων, στον τρόπο ενημέρωσης των παραγωγών (μέσα μαζικής ενημέρωσης, προσωπικές επαφές) και στην εισαγωγή καινοτομιών στις εκμεταλλεύσεις. Οι υπόλοιπες 8 μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις και στάσεις των παραγωγών όσον αφορά στην εκπαίδευση των ιδίων και των παιδιών τους και την απόκτηση "Διπλώματος γεωργού" από τους νέους γεωργούς, χρησιμοποιήθηκαν ως συμπληρωματικές μεταβλητές².

Με την εξαγωγή των πέντε πρώτων παραγοντικών αξόνων μελετήθηκε το 36% της συνολικής αδράνειας (διακύμανσης) των στοιχείων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 ο πρώτος παραγοντικός άξονας έχει ιδιοτιμή 0.22 και ερμηνεύει το 13% της συνολικής αδράνειας, ή προβάλλεται μέσω αυτού το 13% της συνολικής πληροφορίας των στοιχείων, ενώ ο πέμπτος παραγοντικός άξονας ερμηνεύει το 5% της συνολικής αδράνειας.

Πίνακας 1

	Ιδιοτιμές	Ποσοστό αδράνειας %	Συσσωρευμένο ποσοστό %
Αξονας 1	0.22	13	13
Αξονας 2	0.12	7	20
Αξονας 3	0.11	6	26
Αξονας 4	0.09	5	31
Αξονας 5	0.09	5	36

Στο Γράφημα 1.1 παρουσιάζεται το πρώτο παραγοντικό επίπεδο που καθορίζεται από τους δύο πρώτους παραγοντικούς άξονες. Στο επίπεδο αυτό προβάλλονται αφενός οι κλάσεις των ενεργών μεταβλητών δηλ των μεταβλητών που συμμετέχουν στη δημιουργία των αξόνων και αφετέρου οι κλάσεις των συμπληρωματικών μεταβλητών. Απο τη σχετική θέση των κλάσεων των ενεργών μεταβλητών ως προς

τους άξονες παρατηρούνται τα εξής.

Στον πρώτο (οριζόντιο) παραγοντικό άξονα εκφράζεται ή ταυτοποιείται η αντίθεση μεταξύ των 'δυναμικών' και 'μή δυναμικών' γεωργικών νοικοκυριών. Ητοι, κατά μήκος του πρώτου άξονα, από αριστερά προς τα δεξιά, διαπιστώνεται η μετάβαση απο νοικοκυριά που εμφανίζουν τις δυναμικές κλάσεις των μεταβλητών των χαρακτηριστικών των γεωργικών εκμεταλλεύσεων, σε νοικοκυριά που χαρακτηρίζονται από τις λιγότερο δυναμικές κλάσεις. Ταυτόχρονα, στο συγκεκριμένο άξονα και με την αντίθετη κατεύθυνση δυναμικότητας, δηλ από δεξιά προς τα αριστερά, προβάλλονται οι κλάσεις των μεταβλητών που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των παραγωγών. Συγκεκριμένα, στην αριστερή πλευρά του πρώτου παραγοντικού άξονα εμφανίζονται τα νοικοκυριά (Ομάδα I) που έχουν καλλιεργούμενη έκταση μεταξύ 0 και 29 στρ. (KA1), αρδευόμενη έκταση μεταξύ 0 και 19 στρ. (AR0), ιδιόκτητη έκταση μεταξύ 0 και 24,5 στρ (ID1), ενώ η ηλικία των αρχηγών τους είναι μεγαλύτερη των 65 ετών (AG4), κυρίως πρόκειται για συνταξιούχους ή άλλους επαγγελματίες που ασκούν τη γεωργία ως δευτερεύων επάγγελμα (AP3), το επίπεδο εκπαίδευσής τους υπολείπεται του απολυτηρίου δημοτικού (ED1) και η δημογραφία των νοικοκυριών χαρακτηρίζεται ως κακή ή μέτρια (DM2). Οσον αφορά στις κλάσεις των υπολοίπων ενεργών μεταβλητών παρατηρείται ότι οι αρχηγοί αυτών των γεωργικών εκμεταλλεύσεων δεν αγοράζουν εφημερίδες (AF3), δεν διαβάζουν εφημερίδες ή διαβάζουν σπάνια (FD3), ενημερώνονται κυρίως απο την τηλεόραση και το ραδιόφωνο, όπως σχεδόν η πλειονότητα των παραγωγών (PE2 = 318 άτομα ή περίπου 78% του δείγματος, εξού και η προβολή της μεταβλητής κοντά στο βαρύκεντρο), δε χαρακτηρίζονται ως καινοτόμοι, όπως άλλωστε και η πλειονότητα του δείγματος (CV.2 = 346, ή περίπου 84% του δείγματος και NP2 = 325, ή περίπου 80%) και οι υπόλοιποι παραγωγοί ζητούν τις συμβουλές τους σπάνια (GH3).

Στα δεξιά του πρώτου παραγοντικού άξονα προβάλλονται διακριτά τα νοικοκυριά (Ομάδα III) που εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: καλλιεργούμενη έκταση πάντοτε απο 120 στρ. (KA4), αρδευόμενη έκταση απο 60 στρ και άνω (AR2), ιδιόκτητη έκταση απο 160 στρ. και άνω (ID4), ηλικία αρχηγών μέχρι 44 ετών (AG1), με επίπεδο εκπαίδευσης από απολυτήριο γυμνασίου και άνω (ED3), οι οποίοι αγοράζουν (AF1) και διαβάζουν τακτικά εφημερίδα (FD1), οι οποίοι πραγματοποίησαν εισαγωγή νέων ποικιλιών (CV1) και νέων πρακτικών στην εκμετάλλευση (NP1), που επισκέπτονται γεωργικές εκθέσεις και ερευνητικούς σταθμούς (EK1) και τους οποίους οι υπόλοιποι παραγωγοί συμβουλεύονται πολύ συχνά (GH1). Μεταξύ των δύο ακραίων ομάδων νοικοκυριών εμφανίζονται τα νοικοκυριά που έχουν ενδιάμεσα χαρακτηριστικά, στα οποία δηλαδή προβάλλονται

οι μέσες κλάσεις των ανωτέρω μεταβλητών.

Επίσης κοντά στο κέντρο του άξονα προβάλλονται και οι κλάσεις των μεταβλητών για τις οποίες δεν υπάρχει διακριτική ικανότητα, δηλαδή οι κλάσεις οι οποίες συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των απαντήσεων, όπως η κλάση PE2 που αντιστοιχεί στην ενημέρωση από ραδιόφωνο και τηλεόραση που τείνει να συγκεντρώσει το σύνολο σχεδόν των απαντήσεων (αφορά 318 άτομα, περίπου 78% του δείγματος).

Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας (κατακόρυφος) στο πρώτο παραγοντικό επίπεδο (Γράφημα 1.1) καθορίζεται ή ταυτοποιείται κυρίως από τις μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της κοινότητας διαμονής των γεωργών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην απόσταση από την Λαμία (26,7%), τον πληθυσμό (22,9%), την απόσταση από την επαρχιακή πρωτεύουσα (18,4%) και το υψόμετρο (16,9%).

Οι τρεις άξονες, οι οποίοι ερμηνεύουν το υπόλοιπο 16% της συνολικής ερμηνευόμενης αδράνειας των στοιχείων μας, δρούν συμπληρωματικά στους δύο πρώτους, ήτοι, ο τρίτος και ο τέταρτος άξονας συμπληρώνει τον πρώτο άξονα και ο πέμπτος τον δεύτερο.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται με τη χρησιμοποίηση της Ανάλυσης Συμπλεγμάτων ή Αυτόματη Ιεραρχική Κατάξη. Χρησιμοποιώντας τον πίνακα των συντεταγμένων στους πέντε πρώτους άξονες των κλάσεων των ενεργών μεταβλητών της A.F.C.M που προηγήθηκε³, διαπιστώνεται ότι (Γράφημα 1.2):

α) αρχικά, στον κόμβο 1, διαχωρίζονται από το σύνολο των νοικοκυριών αυτά τα οποία εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά των μη δυναμικών νοικοκυριών (Ομάδα Ι) και

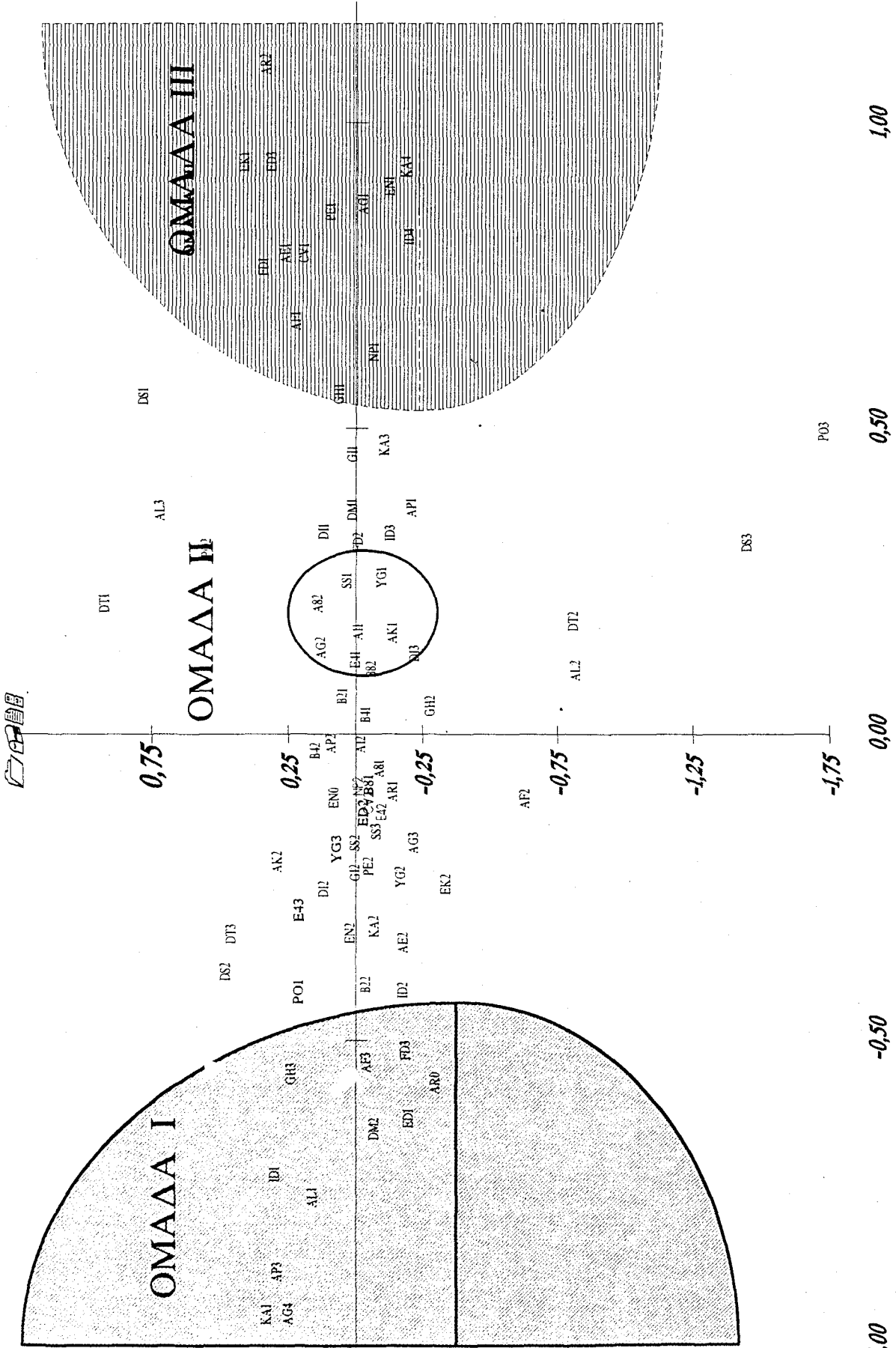
β) στη συνέχεια, στον κόμβο 3, γίνεται ο διαχωρισμός των νοικοκυριών τα οποία χαρακτηρίζονται από τις δυναμικές κλάσεις. Συνεπώς, εάν το δενδρόγραμμα τμηθεί σε ένα σημείο μεταξύ 15 και 20, επαληθεύονται τα οπτικώς εξαγόμενα από το Γράφημα 1.1.

Στη συνέχεια, με τη χρήση της τεχνικής των συμπληρωματικών μεταβλητών επιχειρείται η τοποθέτηση των κλάσεων οκτώ (8) μεταβλητών που αναφέρονται στη γεωργική εκπαίδευση. Από την προβολή τους διαπιστώνεται ότι από το κέντρο και προς τα δεξιά του Γραφήματος 1.1, δηλαδή από τα μεσαία νοικοκυριά και προς τα δυναμικά, τοποθετούνται οι εξής κλάσεις των συμπληρωματικών μεταβλητών: E41 ήτοι οι συμφωνούντες με την απόκτηση "Διπλώματος Γεωργού"

από τους νέους γεωργούς (264 άτομα ή 64,8%), A11 ήτοι αυτοί που θέλουν τα παιδιά τους να γίνουν γεωργοί (110 ή 26%), A82 ήτοι αυτοί που δε συμφωνούν ότι νέοι της περιοχής συνεχίζουν να φεύγουν (125 ή 30,5%), YG1 ήτοι αυτοί που θα δεχόντουσαν πρόθυμα ένα μαθητευόμενο γεωργό στην εκμετάλλευσή τους (202 ή 49,3%) και SS1 ήτοι αυτοί που θα ήθελαν κάποιο από τα παιδιά τους να παρακολουθήσει γεωργικά μαθήματα (184 ή 44,9%). Στο βαρύκεντρο προβάλλονται οι κλάσεις B41 που αναφέρεται στους συμφωνούντες ότι το κράτος πρέπει να τους προσφέρει δίμηνη εκπαίδευση σε οικονομικά θέματα (363 άτομα ή 88,5%), B21 που αναφέρεται στους συμφωνούντες ότι το κράτος πρέπει να προσφέρει δίμηνη εκπαίδευση σε τεχνικά θέματα (372 άτομα ή 90,7% του δείγματος) και η A12 που αναφέρεται σε αυτούς που δεν θέλουν τα παιδιά τους να γίνουν γεωργοί (300 άτομα ή 73,2% του δείγματος).

Από το κέντρο και προς τα αριστερά του Γραφήματος 1.1, δηλαδή από τα μεσαία και προς τα μη δυναμικά νοικοκυριά προβάλλονται οι εξής κλάσεις : E42, E43 ήτοι γεωργοί διαφωνούντες ή μη έχοντες γνώμη για το εάν οι νέοι γεωργοί πρέπει να αποκτούν "Δίπλωμα Γεωργού" (110 και 36 άτομα αντίστοιχα ή 26,8 και 8,8% του δείγματος) και YG2, YG3 ήτοι γεωργοί που δεν επιθυμούν να φιλοξενήσουν ένα νέο γεωργό ως μαθητευόμενο στην εκμετάλλευσή τους ή είναι αδιάφοροι (16 και 192 άτομα ή 3,9% και 46,8% του δείγματος αντίστοιχα).

Γράφημα 1.1



-1,00

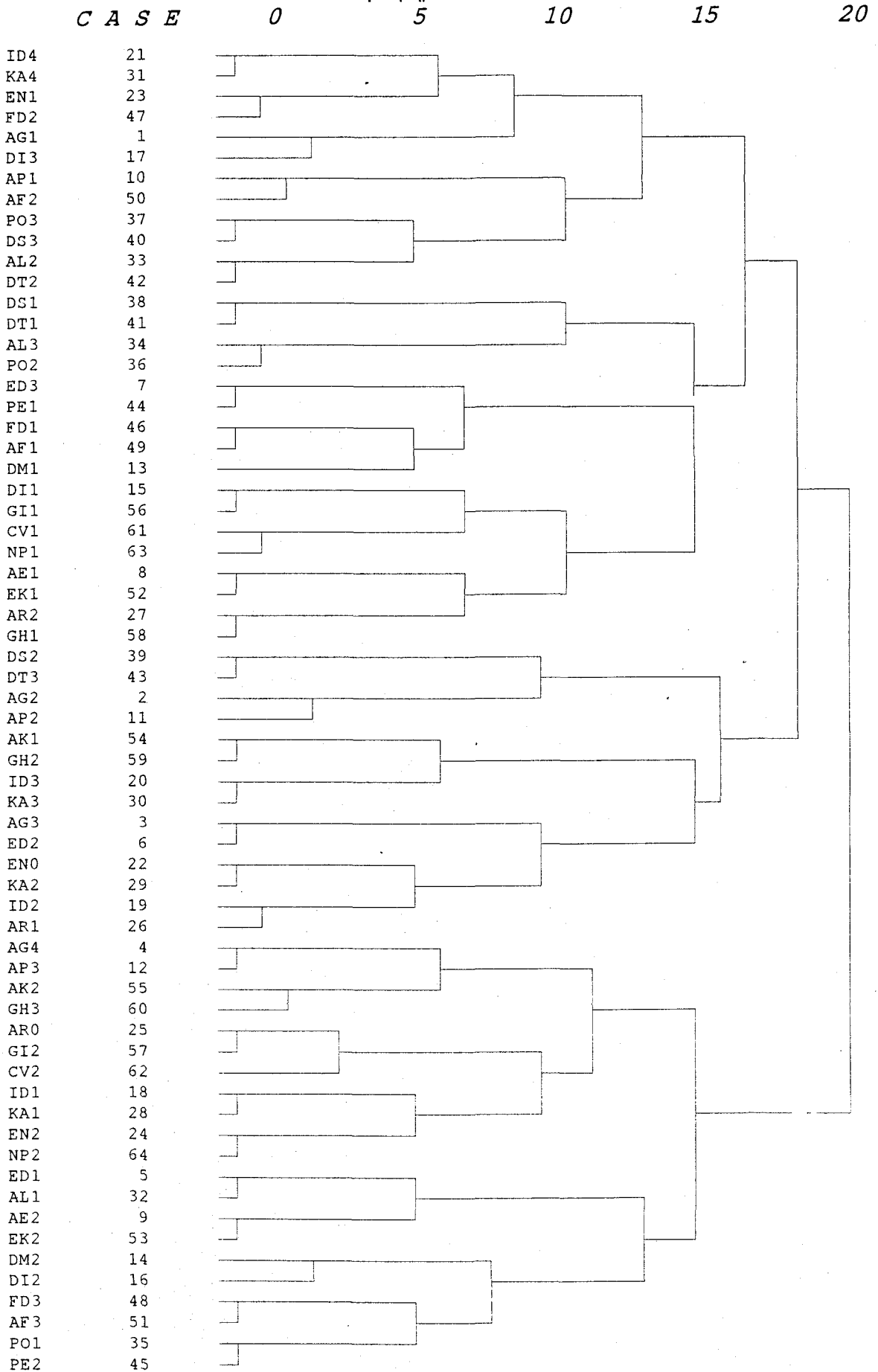
-0,50

0,00

0,50

1,00

Γράφημα 1.2



**ΠΙΝΑΚΑΣ
ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΠΟΛΥΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

<i>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</i>	<i>ΥΠΟΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΚΛΑΣΕΙΣ)</i>	<i>ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ</i>
ΗΛΙΚΙΑ	- 44 (AG1)	98
	45-54 (AG2)	114
	55-64 (AG3)0%	136
	65 ΚΑΙ ΑΝΩ (AG4)	62
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΥΣΗΣ	ΑΓΡΑΜΜΑΤΟΙ (ED1)	46
	4-6 ΔΗΜΟΤΙΚ (ED2)	281
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΑΝΩ (ED3)	83
ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΝΑΙ (AE1)	126
	ΟΧΙ (AE2)	284
ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	ΓΕΩΡΓΙΑ (AP1)	237
	ΓΕΩΡΓΙΑ+ΑΚΔ (AP2)	94
	ΣΥΝΤΑΞ+ΑΛΛΟ (AP3)	79
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΑ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟΥ	ΚΑΛΗ (DM1)	272
	ΚΑΚΗ+ΜΕΤΡΙΑ (DM2)	138
ΓΕΩΡΓΙΑ ΕΧΕΙ ΜΕΛΛΟΝ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΟΥ	ΝΑΙ (DI1)	147
	ΟΧΙ (DI2)	206
	Δ/Σ, Δ/Γ (DI3)	57
ΙΔΙΟΚΤΗΤΗ ΕΚΤΑΣΗ	0 - 24.5 (ID1)	97
	25-49.5 (ID2)	93
	50-99 (ID3)	119
	≥ 100 (ID4)	101
ΕΝΟΙΚΙΑΖΟΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	0(EN0)	91
	1 - 60 (EN1)	102
	60 ΚΑΙ ΑΝΩ(EN2)	217
ΑΡΔΕΥΟΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	0-19(AR0)	169
	20-59(AR1)	129
	60 ΚΑΙ ΑΝΩ(AR2)	112
ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	0-29(KA1)	93
	30-69(KA2)	118
	70-119(KA3)	96
	120 ΚΑΙ ΑΝΩ(KA4)	103
ΥΨΟΜΕΤΡΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	ΟΡΕΙΝΟΣ(AL1)	87
	ΗΜΙΟΡΕΙΝΟΣ(AL2)	166
	ΠΕΔΙΝΟΣ(AL3)	157
ΠΛΗΘΟΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	- 750 (PO1)	175
	751-1499(PO2)	164
	1500-3000(PO3)	71
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΑΜΙΑ	ΜΙΚΡΗ(DS1)	100
	ΜΕΣΑΙΑ(DS2)	203
	ΜΕΓΑΛΑ(DS3)	107
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑ ΤΗΣ ΕΠΑΡΧΙΑΣ	ΜΙΚΡΗ(DT1)	99
	ΜΕΣΑΙΑ(DT2)	176
	ΜΕΓΑΛΗ(DT3)	135

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΥΠΟΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΚΛΑΣΕΙΣ)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΥΡΙΑ ΠΗΓΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΤΥΠΟΣ-ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ(PE1)	92
	ΡΑΔΙΟ-ΤΗΛΕΡΟΗ.(PE2)	318
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ(FD1)	121
	ΣΥΧΝΑ(FD2)	81
	ΣΠΑΝΙΑ-ΚΑΘΟΛΟΥ(FD3)	208
ΑΓΟΡΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	ΝΑΙ(AF1)	169
	ΑΡΑΙΑ(AF2)	60
	ΣΠΑΝΙΑ-ΚΑΘΟΛΟΥ(AF3)	181
ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΕΚΘΕΣΕΙΣ	ΝΑΙ(EK1)	94
	ΟΧΙ(EK2)	316
ΕΠΑΦΕΣ ΜΕ ΙΔΙΩΤΕΣ ΓΕΩΠΟΝΟΥΣ	ΝΑΙ(AK1)	242
	ΟΧΙ(AK2)	168
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΑΠΟ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ	ΝΑΙ(GI1)	147
	ΟΧΙ(GI2)	263
ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΑΛΛΩΝ ΓΕΩΡΓΩΝ ΓΙΑ ΓΕΩΡΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ(GH1)	141
	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ (GH2)	135
	ΣΠΑΝΙΑ-ΠΟΤΕ(GH3)	134
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΠΟΙΚΙΛΙΩΝ	ΝΑΙ(CV1)	64
	ΟΧΙ(CV2)	346
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ(NP1)	85
	ΟΧΙ(NP2)	325
ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΔΙΜΗΝΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ(B21)	372
	ΔΙΑΦΩΝΩ-ΑΒΕΒΑΙΟΣ(B22)	38
ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΦ. ΕΚΠΑΙΔ. ΣΕ ΟΙΚΟΝ. ΘΕΜ.	ΣΥΜΦΩΝΩ(B41)	363
	ΔΙΑΦΩΝΩ-ΑΒΕΒΑΙΟΣ(B42)	47
Η ΠΕΙΡΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΑΡΚΕΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΓΕΩΡΓΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ(B81)	205
	ΔΙΑΦΩΝΩ-ΑΒΕΒΑΙΟΣ(B82)	205
Ο ΓΕΩΡΓΟΣ ΘΑ ΗΘΕΛΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΓΕΩΡΓΟΣ	ΣΥΜΦΩΝΩ(A11)	110
	ΔΙΑΦΩΝΩ-ΑΒΕΒΑΙΟΣ(A12)	300
ΟΙ ΝΕΟΙ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΕΞΑΚΟΛ ΝΑ ΦΕΥΓΟΥΝ	ΣΥΜΦΩΝΩ(A81)	285
	ΔΙΑΦΩΝΩ-ΑΒΕΒΑΙΟΣ(A82)	125
ΟΙ ΝΕΟΙ ΓΕΩΡΓΟΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΤΟΥΝ ΔΙΠΛΩΜΑ ΓΕΩΡΓΟΥ	ΝΑΙ(E41)	264
	ΟΧΙ(E42)	110
	Δ/Α(E43)	36
Ο ΓΕΩΡΓΟΣ ΘΑ ΔΕΧΟΤΑΝ ΕΝΑ ΝΕΟ ΩΣ ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΤΟΥ	ΝΑΙ(YG1)	202
	ΟΧΙ(YG2)	16
	Δ/Α(Y 3)	192
Ο ΓΕΩΡΓΟΣ ΘΑ ΗΘΕΛΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ ΓΕΩΡΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΝΑΙ(SS1)	184
	ΟΧΙ(SS2)	59
	Δ/Γ-Δ/Α(SS3)	167

Ερευνα Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών στο Νομό Φθιώτιδας

Αξιοποιώντας την τεχνική των ημι-δομημένων συνεντεύξεων και τις σχετικές συζητήσεις που αναπτύχθηκαν, διερευνήθηκαν οι απόψεις των Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών οι οποίοι εργάζονται στα Γραφεία Γεωργικής Ανάπτυξης του Νομού Φθιώτιδας σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση που αφορά στην κατάρτιση των γεωργών και τις προοπτικές δημιουργίας ενός προγράμματος συστηματικής εξωσχολικής εκπαίδευσης - κατάρτισης των νέων γεωργών.

Υφιστάμενη κατάσταση

Μία πρώτη γενική διαπίστωση αφορά στο γεγονός της μικρής συμμετοχής των γεωπόνων των Γραφείων Γεωργικής Ανάπτυξης στις ενημερώσεις - εκπαιδεύσεις που πραγματοποιούνται στα ΚΕ.Γ.Ε. Σε σχέση με τα κύρια προβλήματα των τρεχουσών δραστηριοτήτων των ΚΕ.Γ.Ε. οι γεωπόνοι, κατ' αρχή, δε θεωρούν τις μονοήμερες δραστηριότητες ως εκπαιδεύσεις, ενώ επισημαίνουν ότι οι περισσότερες εκπαιδεύσεις βασίζονται στην υποχρέωση των γεωργών για κατάρτιση κατά την ένταξή τους στον Κ. 797 / 85 / ΕΚ. Επιπλέον, τονίζουν τα προβλήματα υποδομής, συντήρησης και στελέχωσης των ΚΕ.Γ.Ε. και το γενικότερο πρόβλημα χρηματοδότησης. Περαιτέρω προβλήματα αφορούν στην έλλειψη εκπαιδευτών, το μη συνεπές και συστηματικό σχεδιασμό της παρεχόμενης κατάρτισης (μη λειτουργία επιτροπών, έλλειψη συντονισμού με άλλες εκπαιδεύσεις και κατάρτιση προγραμμάτων στη βάση του Τμήματος ΟΔΓΕ), την έλλειψη επικοινωνίας με τους γεωργούς και την έλλειψη έρευνας για την κατάσταση στις γεωργικές εκμεταλλεύσεις. Ειδικότερα, αναφέρονται η ανάγκη ύπαρξης ικανοποιητικών συνθηκών στα ΚΕ.Γ.Ε. και την έλλειψη συγκεκριμένων, κατά καλλιέργεια προγραμμάτων. Η μη κατοχύρωση του γεωργικού επαγγέλματος αποτελεί ανασχετικό, επίσης, παράγοντα.

Όσον αφορά στις εκτιμήσεις τους για τους γεωργούς επισημαίνεται η μεγάλη, στις περισσότερες περιπτώσεις, ηλικία και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδό τους καθώς και η γενικότερη απροθυμία εκπαίδευσης και αντίστασή τους σε αυτήν καθώς η εκπαίδευση έχει μακροχρόνια αποτελέσματα και όχι άμεσα. Ιδιαίτερες δυσκολίες αναφέρονται σε σχέση με εκπαιδεύσεις στην κτηνοτροφία. Επίσης

επισημαίνεται ότι πολλοί από τους γεωργούς που αρχικά παρακολουθούν λόγω της ύπαρξης αποζημιώσεων, στο τέλος εμφανίζονται ικανοποιημένοι. Οι αποζημιώσεις δε θεωρούνται ως επαρκείς εάν ληφθεί υπόψη ο χρόνος και το κόστος μετάβασης στα ΚΕ.Γ.Ε. Επιπλέον, δεν υπάρχουν και κυρώσεις για τους γεωργούς οι οποίοι δεν παρακολουθούν παρά την υποχρέωση που έχουν αναλάβει βάσει του Κ. 797 / 85 /ΕΚ.

Ως σημαντικές ελλείψεις επίσης αναφέρονται η μη συστηματική παροχή σημειώσεων, η ελάχιστη χρήση οπτικοακουστικών μέσων με αποτέλεσμα την κόπωση των γεωργών από τις συνεχείς διαλέξεις. Επίσης, η ανάθεση εκπαιδεύσεων γίνεται σε προσωπική, φιλική βάση με αποτέλεσμα την τυπική συμμετοχή και την ατελή προετοιμασία των εκπαιδευτών αφού ελλείπουν τόσο τα κίνητρα όσο και ελεύθερος χρόνος για σωστή προετοιμασία. Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη μηχανολογικού εξοπλισμού και πρακτικής εξάσκησης. Οι εκδρομές δεν θεωρούνται ως πρακτική, ενώ οι εκπαιδεύσεις πραγματοποιούνται σε εποχές κατά τις οποίες δεν καλλιεργούνται τα υπό εξέταση φυτά.

Θεωρείται ότι οι νέοι γεωργοί είναι πιο δεκτικοί στην εκπαίδευση σε σύγκριση με τους πιο ηλικιωμένους και ιδιαίτερα όσον αφορά στα οικονομικά - διαχειριστικά θέματα. Οι τελευταίοι έχουν πιο παγιωμένη νοοτροπία και δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ωράριο των εκπαιδεύσεων. Επιπλέον, οι νέοι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον λόγω της ανάγκης λήψης των επιδοτήσεων καθόσον δεν διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα παραγωγής.

Διαπιστώνεται πάντως, μία έλλειψη επαγγελματισμού στη γεωργία αν και θεωρείται ότι οι νέοι αλλάζουν σταδιακά την οπτική τους προς μία πιο επιχειρηματική μορφή γεωργίας. Ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδεύσεων δεν είναι γνωστός, αφού η προσπάθεια εκσυγχρονισμού δε συνεπάγεται απλά κάποιες αλλαγές σε καλλιεργητικές τεχνικές ή καλλιέργειες αλλά και αλλαγή νοοτροπίας και τρόπου σκέψης. Γεγονός είναι ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση μετά την αποχώρηση των γεωργών από τα ΚΕ.Γ.Ε. οπότε και χάνεται η επαφή τόσο εξ αιτίας του φόρτου εργασίας των γεωπόνων όσο και λόγω γενικότερης έλλειψης οργάνωσης. Αξιολογήσεις γίνονται σε ορισμένα προγράμματα, είναι όμως γενικές και δεν αφορούν σε κάθε εκπαιδευτή και θέμα. Επιπλέον δεν υπάρχει τυπική αξιολόγηση για την απονομή της βεβαίωσης παρακολούθησης η οποία δίνεται στη βάση των παρουσιών. Οι γεωπόνοι θεωρούν ότι, σε γενικές γραμμές, οι γεωργοί μένουν ικανοποιημένοι και ωφελούνται από τις τρέχουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα ΚΕ.Γ.Ε.

Η ενημέρωση σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε επίπεδο Νομού εκτιμάται ότι σπάνια φτάνει στο σύνολο του αγροτικού πληθυσμού. Κύριοι δίαυλοι πληροφόρησης είναι, εκτός των προσωπικών επιστολών για όσους είναι ενταγμένοι στον Κ. 797, τα τοπικά Γραφεία Γεωργικής Ανάπτυξης και οι συνεταιρισμοί καθώς και οι ενημερωτικές επισκέψεις των γεωπόνων στις κοινότητες. Εν γένει, το υλικό από την Κεντρική Υπηρεσία θεωρείται ως ανεπαρκές αλλά και η έλλειψη Γραφείου Πληροφόρησης στη Δ/ση Γεωργίας σημαντική.

Όσον αφορά γενικότερα στην Υπηρεσία διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει Οργανισμός για τα ΚΕ.Γ.Ε. καθώς και ότι οι διορισμοί πραγματοποιούνται σε μεγάλη ηλικία με αποτέλεσμα οι γεωπόνοι, εκτός της σχετικά μεγάλης ηλικίας τους καθεαυτής, να έχουν συχνά και οικογενειακές υποχρεώσεις. Έτσι υπάρχει σχετική απροθυμία για μετεκπαιδύσεις, οι οποίες ούτως ή άλλως δεν κρίνονται ως επαρκείς. Επιπλέον, η ελλιπής πληροφόρηση από το Υπουργείο σχετικά με νέα λιπάσματα, φυτοφάρμακα κ.λπ. φέρνει τους γεωπόνους σε μειονεκτική θέση έναντι των ιδιωτών συναδέλφων τους. Τέλος, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και οι ελεγκτικές αρμοδιότητες σε συνδυασμό με την έλλειψη προσωπικού, κρίνεται ότι απομακρύνουν τους γεωπόνους από το αντικείμενο εργασίας τους και δημιουργούν τριβές με τους γεωργούς.

Προβλήματα επίσης εντοπίζονται στη λειτουργία του Κ. 797 / 85 / ΕΚ τόσο λόγω των γραφειοκρατικών διαδικασιών που ακολουθούνται όσο και λόγω προβλημάτων όπως η έλλειψη συμβολαίων που προκαλεί επιπλοκές στις μεταβιβάσεις γεωργικής γης και τα υψηλά επιτόκια, που αποτρέπουν το δανεισμό και εξαναγκάζουν τους γεωργούς σε αυτοχρηματοδότηση. Γενικά πάντως θεωρείται ότι οι μικρογεωργοί δεν επωφελούνται από τους Κανονισμούς, ενώ επισημαίνεται και η κακή κατάσταση συνεταιρισμών και αγροτικών συλλόγων.

Προοπτικές

Γενικά, απαιτείται αναβάθμιση της κοινωνικής θέσης - αναγνώρισης των γεωργών ώστε η γεωργία να μην αποτελεί την τελευταία λύση για τους νέους. Απαιτείται επιδότηση / κίνητρα αγοράς γης από νέους με αντίστοιχη επιβάρυνση των αστών που κατέχουν γεωργική γη. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ενθαρρυνθούν οι νέοι να παραμείνουν στη γεωργία αφού έχει παρατηρηθεί ότι όσοι νέοι έχουν ικανοποιητική περιουσία δε φεύγουν. Εκτός βέβαια του μικρού κλήρου

και της αυξημένης αξίας της γης υπάρχουν και άλλα, κοινωνικά προβλήματα, ιδίως στις ορεινές κοινότητες (π.χ. γάμου, διασκέδασης κ.λπ.).

Σημαντικό είναι και το πρόβλημα του πολυτεμαχισμού των εκμεταλλεύσεων στη βάση του υπάρχοντος κληρονομικού δικαίου. Οι γεωπόνοι θεωρούν τον πολυτεμαχισμό ως ένα από τα σοβαρότερα αλλά και δυσκολότερα να λυθούν προβλήματα της ελληνικής γεωργίας. Σε γενικές γραμμές εκτιμούν ότι οι γεωργοί δε θα αποδεχτούν εύκολα αλλαγή του κληρονομικού δικαίου και ότι ο κατατεμαχισμός μπορεί να αποφευχθεί, πιθανά, και μέσω ειδικών ρυθμίσεων κατά τον αναδασμό.

Ενας άλλος παράγοντας που επισημαίνεται είναι η αβεβαιότητα ως βασικό ανασχετικό στοιχείο της παραμονής νέων στη γεωργία. Θεωρείται όμως ότι με την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης θα είναι δυνατό πολλές από τις αντιξοότητες να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά. Γενικά, η προοπτική εκπαίδευσης των νέων αντιμετωπίζεται θετικά από τους γεωπόνους τόσο λόγω της αναγκαιότητάς της όσο και λόγω παρατηρήσεων που καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι νέοι μένουν ευχαριστημένοι από τις εκπαιδεύσεις. Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να είναι είτε προαιρετική, συνοδευόμενη από κίνητρα ("ό,τι είναι υποχρεωτικό δεν πάει καλά"), είτε υποχρεωτική, κυρίως όσον αφορά συνδιαλλαγές με το Υπουργείο Γεωργίας.

Για τις εκπαιδεύσεις αυτές απαιτείται πρασεκτικός σχεδιασμός και κατανομή του χρόνου μεταξύ θεωρίας και πράξης αναλόγως του αντικειμένου. Η πρακτική θεωρείται ως απαραίτητη αλλά και η θεωρία, αφού οι νέοι σήμερα έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Χρειάζεται επίσης, μία στρατηγική προσέλευσης των νέων (καλή οργάνωση, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, εκδρομές, ημερήσια αποζημίωση) οι οποίοι πρέπει να πεισθούν ότι θα μάθουν σημαντικά πράγματα.

Για το σχεδιασμό των εκπαιδεύσεων απαιτείται γνώση τόσο της υφιστάμενης κατάστασης όσο και συγκριτικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτό θα διδάσκονται θέματα που ενδιαφέρουν τους νέους, οι οποίοι θα έχουν και τη δυνατότητα συγκριτικής αποτίμησης της τοπικής γεωργίας. Απαιτείται διαχωρισμός γεωργίας και κτηνοτροφίας όπως επίσης και η παροχή αφενός μεν γενικών (κορμός) και αφετέρου ειδικών γνώσεων (ειδικεύσεις). Οι εκπαιδεύσεις δεν πρέπει να είναι σχολικού τύπου αλλά να γίνονται κατά θέμα τον κατάλληλο χρόνο. Τα ΚΕ.Γ.Ε, εάν οργανωθούν σωστά, μπορούν να αποτελέσουν πράγματι τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά κέντρα. Επισημαίνεται βέβαια το πρόβλημα των μετακινήσεων και η αναγκαιότητα συνδυασμού με τοπικές εκπαιδεύσεις.

Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς θεωρείται σωστή η διεξαγωγή πρακτικών ασκήσεων στις εκμεταλλεύσεις - ίδιες ή γονικές. Επισημαίνεται όμως ότι αυτό μπορεί να αποδειχτεί δύσκολο γιατί, συνήθως, οι νέοι δεν έχουν δική τους γη και οι ηλικιωμένοι γεωργοί αντιδρούν στην εισαγωγή καινοτομιών οι οποίες πρέπει να είναι σταδιακές και καλά σχεδιασμένες. Και στην περίπτωση αυτή πιθανώς να απαιτηθούν ειδικά κίνητρα. Εκτιμάται ότι οι γεωπόνοι θα ήθελαν να συμμετάσχουν στην επίβλεψη αυτών των εργασιών.

Επίσης εκφράστηκε η άποψη ότι υπάρχουν προοδευτικοί γεωργοί στους οποίους θα μπορούσαν να απασχοληθούν οι νέοι για να μάθουν καινούργια πράγματα. Οι γεωργοί αυτοί, σε τοπικό επίπεδο, θα ήταν διατεθειμένοι να αναλάβουν τη μαθητεία των νέων γεωργών με ή χωρίς κίνητρα λόγω της αναμενόμενης κοινωνικής τους ανάδειξης. Εκφράζονται όμως φόβοι ως προς την πιθανή αδυναμία μετάδοσης των γνώσεων από την πλευρά των γεωργών. Εναλλακτικά προτείνεται η δημιουργία πρότυπων αγρών στα ΚΕ.Γ.Ε. και / ή τα τοπικά Γραφεία Ανάπτυξης ή και η δημιουργία πρότυπων εκπαιδευτικών κέντρων. Γενικά πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους κανόνες λειτουργίας τέτοιων σχημάτων από την πλευρά τόσο των γεωργών όσο και των νέων εκπαιδευομένων. Τέλος, οι εκπαιδευτικές εκδρομές θεωρούνται επωφελείς τόσο παραγωγικά όσο και κοινωνικά.

Οι γεωπόνοι εκτιμούν ότι θα υπάρχει θέληση συμμετοχής των συναδέλφων σε κάθε είδους διαδικασίες που θα αφορούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Η εμπλοκή των τοπικών γεωπόνων θεωρείται απαραίτητη γιατί αυτοί γνωρίζουν καλά τα τοπικά θέματα - προβλήματα. Θα απαιτηθεί βέβαια μετεκπαίδευση, η οποία δεν πρέπει να πραγματοποιείται πάντα στην Αθήνα, αλλά και άλλα κίνητρα (υπερωριακές αμοιβές, εποπτικά μέσα και χώροι πρακτικής εξάσκησης). Γενικά ο εκπαιδευτικός ρόλος των γεωπόνων είναι υποβαθμισμένος ("τζάμπα τα χρήματα που δόθηκαν για την εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο") και οι ίδιοι αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι (ελεγκτικός και γραφειοκρατικός ρόλος) και δε μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα στις σύγχρονες απαιτήσεις της γεωργίας. Για τη λειτουργία τους σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα προτείνεται η σε σημαντικό βαθμό απαλλαγή από τα τρέχοντα καθήκοντα, ο σαφής εκπαιδευτικός προσανατολισμός τους, η διευκόλυνσή τους στα πλαίσια της υπηρεσίας και η βοήθεια από ειδικούς (π.χ. ερευνητές). Εκδηλώθηκαν, σε μικρό βαθμό, και πιο απαισιόδοξες απόψεις σε σχέση με τη δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα των γεωπόνων καθώς και η πρόταση άμεσης μετεκπαίδευσης νέων γεωπόνων, οι οποίοι θα πρέπει να προωθηθούν, αμέσως μετά, σε εκπαιδευτικές θέσεις.

Όσον αφορά στο Υπουργείο Γεωργίας διατυπώθηκαν προτάσεις για Κεντρική Υπηρεσία Εκπαίδευσης αλλά και για αντίστοιχα Γραφεία σε περιφερειακό ή νομαρχιακό επίπεδο (κατά Δ/νση). Επίσης επισημάνθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης κεντρικά παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και παραγωγής ανάλογου υλικού τοπικά.

Όσον αφορά στα πιθανά κίνητρα τα οποία θα συνοδεύουν ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διατυπώνεται αφενός μεν η άποψη ότι τα κίνητρα είναι χρήσιμα αλλά και η άποψη ότι η συνεχής χρήση τους εξαρτά όλες τις ενέργειες Υπουργείου και γεωργών από αυτά. Γενικά πάντως προτείνεται ότι χρειάζονται κίνητρα όπως η κατοχύρωση του γεωργικού επαγγέλματος, προτεραιότητα σε επιδοτούμενα προγράμματα, ευνοϊκή δανειοδότηση, επιδότηση αγοράς γης και εξοπλισμού, επιδότηση παρακολούθησης κ.λπ. Εκδηλώθηκε επίσης η άποψη ύπαρξης αντικινήτρων για όσους δεν συμμετέχουν στις εκπαιδεύσεις. Γενικά πιστεύεται ότι απαιτείται η διαφοροποίηση της υπηρεσιακής αντιμετώπισης των νέων οι οποίοι θα συμμετάσχουν σε εκπαιδεύσεις και ότι βασικό συστατικό επιτυχίας ενός προγράμματος θα είναι η ευχαρίστηση, με τη γενικότερη έννοια, των νέων από αυτό.

Όσον αφορά στους νέους γεωργούς εκτιμάται ότι η έλλειψη γεωκτησίας και έργων γεωργικής υποδομής αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα ο οποίος τους αποτρέπει από την παραμονή τους στη γεωργία και ιδιαίτερα στην κτηνοτροφία. Επισημαίνονται στοιχειώδεις ελλείψεις (π.χ. ανάλυση εδάφους) αλλά και έλλειψη ερευνών σχετικών με την αναδιάρθρωση των γεωργικών εκμεταλλεύσεων. Επίσης εκτιμάται ότι οι νέοι ενδιαφέρονται, υπό τις υφιστάμενες συνθήκες, περισσότερο για τον εκσυγχρονισμό των υπάρχοντων γεωργικών συστημάτων παρά για την τροποποίησή τους με την εισαγωγή νέων καλλιεργειών κ.λπ. Ιδιαίτερα δύσκολα θεωρούνται τα ζητήματα οργάνωσης - διαχείρισης λόγω ανυπαρξίας τόσο των σχετικών πρακτικών όσο και του κατάλληλου εννοιολογικού πλαισίου. Παρόλα αυτά τελικά πιστεύεται ότι οι νέοι μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς μία καλά οργανωμένη εκπαίδευση και σε αυτά τα ζητήματα.

Τέλος, θεωρείται ότι το ΓΕΩΤ.Ε.Ε. παρά τις αδυναμίες του (γραφειοκρατία, κομματικός συνδικαλισμός, ανυπαρξία ενδιαφέροντος για ζητήματα όπως η κατοχύρωση του επαγγέλματος και η απόληψη της γραφειοκρατίας) πρέπει και μπορεί να συμβάλλει σε μία τέτοια προσπάθεια.

Ερευνα Νέων Αγροτών στο Νομό Φθιώτιδας

Η έρευνα αυτή είχε ως γενικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των νέων αγροτών, ηλικίας 16 - 30 ετών, στο Νομό Φθιώτιδας, σε σχέση τόσο με τα υφιστάμενα σχήματα γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης όσο και με τη δημιουργία ενός σχήματος συστηματικής επαγγελματικής εκπαίδευσής τους στη γεωργία καθώς και με χαρακτηριστικά του προγράμματος αυτού.

Χαρακτηριστικά των νέων αγροτών και των νοικοκυριών

Οι νέοι του δείγματος ανέρχονται σε 221, με ηλικίες κυμαινόμενες μεταξύ 16 και 30 ετών και μέσο όρο 24 ετών. Εξ αυτών, έγγαμοι ήταν 32 άτομα ή ποσοστό 14,47% (με μέση ηλικία 28,3 έτη ενώ ο μέσος όρος της ηλικίας των συζύγων τους ανέρχεται σε 23,6 έτη).

Ο αριθμός μελών του νοικοκυριού ανέρχεται συνήθως σε 4 ή 3 άτομα (35,3% και 33,5% αντίστοιχα) και σε μικρότερα ποσοστά σε 5 ή 6 άτομα (14% και 10,4% αντίστοιχα). Στο νοικοκυριό στο οποίο διαμένουν οι νέοι συνήθως συμπεριλαμβάνονται και οι γονείς⁴. Στα νοικοκυριά των έγγαμων νέων δε διαμένουν γονείς σε 9 περιπτώσεις, ενώ σε 4 περιπτώσεις συγκατοικεί ένας γονέας, ήτοι σε τρία νοικοκυριά η μητέρα και σε ένα ο πατέρας.

Οι περισσότεροι από τους νέους του δείγματος απασχολούνται στη γεωργία - κτηνοτροφία - αλιεία σε ποσοστό 72% και κυρίως στη γεωργία (69,2%). Μεταξύ αυτών, ποσοστό 37,7% δεν διαθέτει γεωργική γη. Οσον αφορά σε άλλα επαγγέλματα, οι νέοι δήλωσαν εργάτες (ποσοστό 9%), ελεύθεροι επαγγελματίες (2,8%), δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι (1,4% κάθε κατηγορία) ή άνεργς. (1,4%). Σημαντικό ποσοστό του δείγματος ήταν μαθητές (10,4%) και ελάχιστοι φοιτητές (2 άτομα). Σε σχέση με την ύπαρξη και δεύτερης απασχόλησης, μεταξύ 98 νέων (44,3% του συνόλου) δηλώθηκαν ως γεωργοκτηνοτρόφοι (55,1%), εργατοτεχνίτες (21,4%) και έμποροι - ελεύθεροι επαγγελματίες (17,4%). Μεγάλα ποσοστά των, κατά κύριο επάγγελμα, εργατοτεχνιτών (85%), των μαθητών - φοιτητών (68%) καθώς και οι άνεργοι απασχολούνται και στη γεωργία. Εξ άλλου, το 1/3 σχεδόν των γεωργών (30,7%) απασχολούνται δευτερευόντως και σε άλλα επαγγέλματα και

κυρίως ως εργατοτεχνίτες (44,58%), έμποροι - ελεύθεροι επαγγελματίες (29,78%) και ιδιωτικοί υπάλληλοι (10,63%).

Οι 32 σύζυγοι των έγγαμων νέων απασχολούνται στη μεγάλη πλειοψηφία τους στα οικιακά (81,3%) και σε ελάχιστες περιπτώσεις στη γεωργία ή άλλα επαγγέλματα.

Όσον αφορά στην απασχόληση των λοιπών μελών του νοικοκυριού η κύρια απασχόληση του πατέρα αφορά πρωτίστως τη γεωργία - κτηνοτροφία - αλιεία (77%), σε χειρωνακτικές εργασίες (6,6%) και σε ελεύθερο επάγγελμα (4,1%), ενώ σε ποσοστό 10,6% είναι συνταξιούχοι⁵. Οι κύριες περιοχές απασχόλησης της μητέρας είναι τα οικιακά (86,2%) και η γεωργία (10%) ενώ ποσοστό 2,5% είναι συνταξιούχοι⁶.

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των νέων οι οποίοι έχουν διακόψει περαιτέρω σπουδές, το μεγαλύτερο συγκριτικά ποσοστό τους έχει απολυτήριο Γενικού Λυκείου (39,1%) και ακολουθούν κατά σειρά οι απόφοιτοι Γυμνασίου (27,7%), Τεχνικής Σχολής (16,3%)⁷ και Δημοτικού (10,4%). Μόνο 4 όμως έχουν ως κύριο επάγγελμα αντικείμενο σχετικό με τις τεχνικές σπουδές τους, ενώ 7 ασκούν το επάγγελμα ως δευτερεύον. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ / ΑΕΙ ανέρχονται σε 3,5% ενώ γεωργική εκπαίδευση σε ΤΕΛ παρακολούθησε ποσοστό 3%.

Ως κύριοι λόγοι μη συνέχισης των σπουδών προβάλλονται από τους νέους αγρότες αφενός το γεγονός ότι δεν ήταν καλοί μαθητές (42,1%) και αφετέρου εργασιακές ανάγκες - οικονομικοί λόγοι (21,3%). Στο σύνολο των αιτίων διακοπής των σπουδών, ως κυρίαρχοι εμφανίζονται και πάλι οι προαναφερθέντες λόγοι (35,8% και 23,5% αντίστοιχα) αλλά και η ασυμβατότητα των παρεχόμενων γνώσεων σε σχέση με το επάγγελμά τους (14,6%) καθώς επίσης το γεγονός ότι αντιμετώπισαν δυσάρεστες καταστάσεις ή / και αδιάφορους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και η άποψη ότι οι γνώσεις τους είναι αρκετές (5,6% εκάστη). Στην τελευταία κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι νέοι με τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ορισμένος αριθμός νέων απόφοιτων είτε Λυκείου (4 άτομα) είτε Τεχνικών Σχολών (4 άτομα). Μικρό ποσοστό των νέων (5,6%) θα επιχειρούσαν εκ νέου την εισαγωγή τους σε κάποιο ΤΕΙ / ΑΕΙ.

Οι έγγαμοι νέοι είναι κυρίως απόφοιτοι Γυμνασίου (33,3%), Τεχνικών Σχολών (24,2%) και Δημοτικού (21,2%). Λίγοι είναι οι έγγαμοι νέοι, απόφοιτοι Λυκείου (18,2%) ή πτυχιούχοι ΤΕΙ / ΑΕΙ (1 άτομο). Οι σύζυγοί τους είναι, κατά το πλείστον, απόφοιτοι Γενικού Λυκείου (13 άτομα ή 40,6%) ή Γυμνασίου (11 άτομα ή 34,4%)⁸.

Οι γονείς των νέων του δείγματος έχουν σαφώς κατώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά τους. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι κυρίως δημοτικού (76%), ενώ ποσοστό 12,3% είναι αγράμματοι. Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας είναι ελαφρά χαμηλότερο αφού έχουν στην πλειοψηφία τους εκπαίδευση Δημοτικού (75,7%) ή είναι αγράμματες (16,6%)⁹.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νέων του δείγματος έχει εκπληρώσει τις στρατιωτικές υποχρεώσεις του (80,5%) ενώ επιπρόσθετα, ποσοστό 29,4% (65 άτομα) έχει παραμείνει εκτός της κοινότητας διαμονής του (κυρίως Αθήνα και Θεσσαλονίκη και δευτερευόντως στη Λαμία) για διάστημα μεγαλύτερο του 6μηνου. Ως κύριοι λόγοι μετακίνησης αναφέρθηκαν οι σπουδές και η εργασία (53,8% και 40% αντίστοιχα).

Χαρακτηριστικά των γεωργικών εκμεταλλεύσεων

Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων (98,6%) έχει εμπειρία στις γεωργικές εργασίες, κυρίως στις ιδιόκτητες ή τις γονικές γεωργικές εκμεταλλεύσεις (90%). Ιδιοκτήτες γεωργικής γης είναι το ήμισυ περίπου (113 άτομα ή 51,1%) των νέων του δείγματος εκ των οποίων οι περισσότεροι (99 άτομα ή 87,61%) απασχολούνται, κατά κύριο λόγο, στη γεωργία. Οι υπόλοιποι ιδιοκτήτες γης είναι μαθητές - φοιτητές (σε ποσοστό 20% επί του συνόλου της κατηγορίας αυτής) και νέοι εργαζόμενοι, κατά κύριο επάγγελμα, εκτός γεωργίας (σε ποσοστό 32,14%)¹⁰.

Το μέγεθος των ιδιόκτητων εκμεταλλεύσεων - των νέων του δείγματος - κυμαίνεται μεταξύ 2 και 200 στρεμμάτων με μέσο όρο 48,5 στρ. με την πλειοψηφία τους (62,8%) να διαθέτει εκμεταλλεύσεις κάτω των 50 στρ. Μεταξύ των εκμεταλλεύσεων αυτών αρδευόμενη γη διαθέτει ποσοστό 84,95% των νέων με μέσο όρο 36,17 στρ. Οι ιδιόκτητες εκτάσεις των γονέων (176 περιπτώσεις ή 79,6%) κυμαίνονται μεταξύ 3 και 480 στρ. με μέσο όρο 74,2 στρ. με την πλειοψηφία τους (67,1%) να διαθέτει κλήρο 50 ή περισσότερων στρ. Μεταξύ των εκμεταλλεύσεων των γονέων αρδευόμενη γη διαθέτει το 88,06% με μέσο όρο 60,68 στρ. Στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς δε διαθέτουν περιουσιακά στοιχεία ο μέσος όρος της έγγειας περιουσίας των νέων ανέρχεται σε 76,25 στρ. (43 περιπτώσεις).

Υπό τις υφιστάμενες συνθήκες, ο μέσος όρος τιμών ESU των 113 νέων, ιδιοκτητών γεωργικής γης, ανέρχεται σε περίπου 8,6 μονάδες, ενώ των γονέων σε 10 μονάδες. Οι νέοι του δείγματος αναμένουν σε ποσοστό 43,4% ότι θα κληρονομήσουν κάποιο

τιμήμα της γονικής περιουσίας. Οι 98 νέοι που αναμένουν ότι θα κληρονομήσουν κάποιο τιμήμα της γονικής εκμετάλλευσης εκτιμάται ότι θα αποκτήσουν με τον τρόπο αυτό γη ισοδύναμη, κατά μέσο όρο, με 5,8 μονάδες ESU ενώ η τελική περιουσία των νέων (179 περιπτώσεις) αναμένεται να ανέλθει, με βάση τις υφιστάμενες συνθήκες, σε, κατά μέσο όρο, 8,75 μονάδες ESU.

Πίνακας 1
Κατανομές E.S.U. (E.M.M.)

Τιμές ESU	Κατανομή ιδιόκτητης περιουσίας νέων	Κατανομή ιδιόκτητης περιουσίας γονέων	Κατανομή αναμενόμενης τελικής περιουσίας νέων
Μέχρι και 2	19%	20,4%	15,1%
2 μέχρι και 4	17,2%	14,4%	15,1%
4 μέχρι και 8	24,1%	18,4%	31,3%
8 μέχρι και 16	25%	28,9%	25,1%
16 μέχρι και 40	13,8%	15,4%	12,8%
πάνω από 40	0,9%	2,5%	0,6%

Εμφανίζεται ισχυρή τάση όπως οι πιά ηλικιωμένοι από τους νέους είναι κάτοχοι και μάλιστα μεγαλύτερων γεωργικών εκμεταλλεύσεων (Kendall's Tau C = -0,44 με sign. = 0,000 και Gamma = 0,53 αντίστοιχα)¹¹. Στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς είναι ιδιοκτήτες γεωργικής γης, οι νέοι αγρότες κατέχουν μικρότερες εκμεταλλεύσεις σε σύγκριση με τους νέους των οποίων οι γονείς δεν είναι ιδιοκτήτες εκμεταλλεύσεων (Kendall's Tau C = 0,049 με sign. = 0,000). Επίσης, όσο μεγαλύτερη είναι η υπό των γονέων κατεχόμενη γη, τόσο μικρότερες είναι οι εκμεταλλεύσεις των νέων (Kendall's Tau B = -0,35 με sign.= 0,000).

Οι ενοικιαζόμενες από τους νέους εκτάσεις (24,9% του δείγματος ή 48,67% των ιδιοκτητών γης) κυμαίνονται από 4 έως 300 στρ. με μέσο όρο 67,3 στρ. εκ των οποίων 78,18% συμπεριλαμβάνει στην ενοικιαζόμενη γη αρδευόμενες εκτάσεις με μέσο όρο 49,62 στρ. Οι αντίστοιχες εκτάσεις των γονέων ανέρχονται σε 53,97 (54,45% του συνόλου των περιπτώσεων) και 48,21 στρ. (σε ποσοστό 80,89% επί των ενοικιαζόντων) κατά μέσο όρο.

Όσον αφορά στο ζωικό κεφάλαιο εμφανίζονται κατά κύριο επάγγελμα

κτηνοτρόφοι δύο νέοι. Οι μονάδες αυτές είναι από κοινού ιδιόκτητες με τους γονείς τους. Επίσης τρεις νέοι έχουν δηλώσει την κτηνοτροφία ως δευτερεύον επάγγελμα.

Τις αποφάσεις που αφορούν στη γεωργική εκμετάλλευση λαμβάνουν, για μεν την περίπτωση των νέων που κατέχουν γεωργική γη, συνήθως από κοινού γονέας και νέος (53,98%) ή αποκλειστικά ο νέος (32,74%) ή ο γονέας (13,27%), στη δε περίπτωση μη κατοχής γεωργικής γης από τους νέους, συνήθως ο γονέας (50%) ή από κοινού γονέας και νέος (41,66%) και σε μικρό ποσοστό αποκλειστικά ο νέος (8,33%). Ως αρχηγός της γεωργικής εκμετάλλευσης εμφανίζεται, στις μεν περιπτώσεις όπου ο νέος κατέχει γεωργική γη, ο ίδιος ο νέος (44,24%) ή από κοινού γονέας και νέος (30,97%), στη δε περίπτωση όπου οι νέοι δεν έχουν υπό την κατοχή τους γεωργική γη, σχεδόν πάντα (91,66%) ο γονέας. Γεγονός είναι ότι ακόμα και στην περίπτωση κατά την οποία οι νέοι εμφανίζονται ως αρχηγοί της εκμετάλλευσης δεν παίρνουν πάντα μόνοι τους τις αποφάσεις που αφορούν στην εκμετάλλευση (54,3% αποφασίζουν μόνοι τους και 38,6% μαζί με τον γονέα), ενώ στην περίπτωση όπου ως αρχηγός εμφανίζεται ο γονέας σε ποσοστό 44,7% οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού και σε 8% των περιπτώσεων μόνος ο νέος. Επίσης, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο νέος εμφανίζεται ως, κατά κύριο επάγγελμα γεωργός, μόνο σε ποσοστό 24,5% παίρνει μόνος του τις αποφάσεις, ενώ συνήθως οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με το γονέα (55,9%).

Όσον αφορά στο εισόδημα του νοικοκυριού ως κύριες πηγές αναφέρονται η γεωργία (90,5%) και εξωγεωργικό εισόδημα (8,1%). Σε δύο νοικοκυριά το κύριο εισόδημα προέρχεται από συντάξεις και σε ένα νοικοκυριό από ενοίκια¹². Στο σύνολο του δείγματος, 12 νοικοκυριά δεν έχουν γεωργικό εισόδημα.

Επαγγελματικές προοπτικές

Οι νέοι, κατά κύριο επάγγελμα αγρότες, εκδήλωσαν θετικές απόψεις σε σχέση με το επάγγελμά τους. Έτσι, σε ποσοστό 43,4% είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους ενώ μόνο 17,6% εκδήλωσε σαφή δυσαρέσκεια. Οι υπόλοιποι νέοι (πλην μαθητών) με κύρια απασχόληση εκτός γεωργίας εμφανίζονται ελαφρώς λιγότερο ικανοποιημένοι από τα επαγγελματά τους. Έτσι, μόνο 35,1% εμφανίζεται ευχαριστημένο ενώ σημαντικό, σχετικά ποσοστό 24,3%, εμφανίζει αρνητική αξιολόγηση.

Οι ερωτηθέντες νέοι στην πλειοψηφία τους είναι ή επιθυμούν να γίνουν γεωργοί (61,1%) ενώ αρνητική στάση είχε ποσοστό 23,5%. Σε ποσοστό 5,4% οι νέοι ήταν αβέβαιοι και ποσοστό 10% επέδειξε ενδιάμεση στάση. Διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν, θετικές, σε σχέση με την ηλικία των νέων (Kendall's Tau C = -0,38 με sign. = 0,000), το υψόμετρο της κοινότητας διαμονής (Kendall's Tau C = -0,17 με sign. = 0,005), την ύπαρξη ιδιόκτητης γης (Cramer's V = 0,43 με Chi Square sign. = 0,000) και, μεταξύ των ιδιοκτητών, αναλόγως της τιμής ESU της εκμετάλλευσης (Kendall's Tau C = -0,13 με sign. = 0,02). Έτσι, αυξανόμενης της ηλικίας, του υψόμετρου διαμονής των νέων - και ιδίως για τους νέους σε ημιορεινές κοινότητες, της ύπαρξης ιδιόκτητης και μάλιστα δυναμικής εκμετάλλευσης οι νέοι εμφανίζονται πιο θετικοί απέναντι στην παραμονή τους στη γεωργία. Θετικά επίσης με την παραμονή στη γεωργία συνδέονται η, μετά τη διαδικασία κληρονομιάς, αναμενόμενη γεωργική εκμετάλλευση σε τιμές ESU, το ήδη κύριο επάγγελμα των νέων (οι μαθητές - φοιτητές και άλλοι επαγγελματίες δείχνουν αρνητική στάση σε ποσοστά 70% και 68% αντίστοιχα) και η γεωργική τους εκπαίδευση, ενώ αρνητικά το επίπεδο εκπαίδευσης (Kendall's Tau C = 0,11 με sign. = 0,05).

Μεταξύ των κύριων λόγων εξάσκησης του γεωργικού επαγγέλματος (156 περιπτώσεις) αναφέρθηκαν το ότι αρέσει στους νέους το γεωργικό επάγγελμα (40%), το γεγονός ότι αποτελεί τη μόνη επαγγελματική διέξοδο στην περιοχή (21,8%), η θέληση αξιοποίησης της υπάρχουσας περιουσίας (16%) και η προσμονή αποκόμισης ικανοποιητικού εισοδήματος (11,3%). Δευτερευόντως αναφέρθηκαν το γεγονός ότι αρέσει στους νέους η ζωή στο χωριό, το ότι δε γνωρίζουν κάποια άλλη εργασία και το ότι δεν επιθυμούν να σπουδάσουν.

Πάντως στην πλειοψηφία τους οι νέοι επιθυμούν την ταυτόχρονη εξάσκηση και άλλου επαγγέλματος είτε ως πρωτεύοντος (10,4%) είτε ως δευτερεύοντος (55,2%). Αρνητικά απάντησε ποσοστό 16,3% ενώ ποσοστό 4,6% εμφανίστηκε αναποφάσιστο¹³.

Μεταξύ των νέων οι οποίοι δεν επέλεξαν ή δεν επιλέγουν τη γεωργία ως επάγγελμα ως κύριοι λόγοι προτάχθηκαν το γεγονός ότι δεν τους αρέσει ως επάγγελμα (48,3%), το χαμηλό ή / και ασταθές εισόδημα (41,7%), η ύπαρξη στην περιοχή άλλων ευκαιριών απασχόλησης ή η εξάσκηση άλλου επαγγέλματος (26,6% και 11,7% αντίστοιχα), η έλλειψη περιουσίας ή μέσων παραγωγής (21,7% και 8,3%) και το ότι δεν τους αρέσει η ζωή στο χωριό (10%).

Οι νέοι σε ποσοστό 66,5% εκτιμούν ότι θα παραμείνουν στις κοινότητες διαμονής

τους ενώ ποσοστά 16.1% και 11,9% τείνουν ή έχουν αποφασίσει να φύγουν. Ως κύριοι λόγοι φυγής προβάλλονται η αναζήτηση καλύτερου επιπέδου ζωής (46,5%) ή εργασίας (32,8%) και οι σπουδές (20,7%). Γενικά οι νέοι, σε ποσοστό 50,7% δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις συνθήκες ζωής στις κοινότητες διαμονής τους, ενώ 23,6% δήλωσε απογοήτευση και 26,7% μία ενδιάμεση κατάσταση.

Γεωργική Εκπαίδευση - Κατάρτιση - Υφιστάμενη κατάσταση

Η πλειοψηφία των νέων του δείγματος γνωρίζει την ύπαρξη των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (57,5%). Το ποσοστό αυτό εμφανίζεται αυξημένο για τους νέους, ιδιοκτήτες γεωργικής γης σε 69,9% και σε 66,7% για τους νέους γεωργούς, ενώ για τους κατά δεύτερο επάγγελμα γεωργούς αισθητά μειωμένο σε 35,2%

Ειδικά, μεταξύ των νέων, κατά κύριο επάγγελμα γεωργών, διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη γνώση ύπαρξης των ΚΕ.Γ.Ε. διαπιστώθηκαν, αρνητικά μεν, ανάλογα με το υψόμετρο της κοινότητας διαμονής (Kendall's Tau C = 0,14 με sign. = 0,03), θετικά δε, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γενικής εκπαίδευσής τους τους (Kendall's Tau C = -0,13 και -0,16 με sign. = 0,04 και 0,021 αντίστοιχα), καθώς και με το μέγεθος της εκμετάλλευσής τους (Kendall's Tau C = -0,25 με sign. = 0,001). Οσον αφορά στους νέους, ιδιοκτήτες γεωργικής γης, τάση διαφοροποίησης παρατηρείται σε σχέση με την ηλικία τους (sign. = 0,06), ενώ για τους νέους, κατά δεύτερο επάγγελμα γεωργούς, δεν παρατηρήθηκαν παρόμοιες διαφοροποιήσεις.

Επί του συνόλου των νέων που γνωρίζουν τα ΚΕ.Γ.Ε, ποσοστό 60,6% γνωρίζει και το αντικείμενο των προσφερόμενων προγραμμάτων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους νέους, ιδιοκτήτες γεωργικής γης ανέρχεται σε 64,5%, για τους νέους γεωργούς σε 63,2% και για τους κατά δευτερεύον επάγγελμα γεωργούς 63,1%. Μικρό όμως είναι το ποσοστό των νέων που έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση - ενημέρωση στα Κέντρα που ανέρχονται στο 19% του συνολικού δείγματος (35,1% των γνωριζόντων την ύπαρξη των ΚΕ.Γ.Ε. ή 54,5% των γνωριζόντων τα προσφερόμενα προγράμματα) ενώ στο σύνολο των νέων ιδιοκτητών είναι 30,1%, στο σύνολο των νέων γεωργών το ποσοστό ανέρχεται σε 25,8% και για τους δευτερευόντως γεωργούς σε 7,4%

Οσον αφορά στους νέους, κατά κύριο ή δευτερεύον επάγγελμα γεωργούς ή ιδιοκτήτες γεωργικής γης, η παρακολούθηση κάποιας ενημέρωσης - εκπαίδευσης στα ΚΕ.Γ.Ε. εξαρτάται, θετικά, από μόνο από το μέγεθος της γεωργικής τους

εκμετάλλευσης (Kendall's Tau C = -0,28, -0,13 και -0,17 με sign. = 0,000, 0,2 και 0,03 αντίστοιχα). Επιπλέον, για τους κατά δεύτερο επάγγελμα γεωργούς θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε και σε σχέση με την ηλικία τους (Kendall's Tau C = -0,13 με sign. = 0,05).

Οι κύριες εντυπώσεις μεταξύ των εκπαιδευθέντων (42 άτομα) αφορούν κατά πρώτο λόγο στους καλούς εκπαιδευτές (64,3%) και το ικανοποιητικό, γενικά, επίπεδο εκπαίδευσης (11,9%) αλλά και στην ανάγκη καλύτερης οργάνωσης και της εξάλειψης περιττών γνώσεων (11,9% εκάστη). Δευτερεύουσες εντυπώσεις (30 άτομα) αφορούν στο ικανοποιητικό επίπεδο εκπαίδευσης (81,2%) και στην ανάγκη ύπαρξης πρακτικής εξάσκησης. Οι περισσότεροι από τους εν λόγω νέους (78,6%) είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν εκ νέου κάποια εκπαίδευση στα ΚΕ.Γ.Ε. εφόσον, κυρίως, θα αφορά σε τοπικές καλλιέργειες (33,3%), θα υπάρξει ικανοποιητική πρακτική εξάσκηση (18,2%) πύ βολικό ωρολόγιο πρόγραμμα (15,1%) ή και υπό τις παρούσες συνθήκες (18,2%).

Μεταξύ των νέων που γνωρίζουν τα ΚΕ.Γ.Ε. αλλά δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση - ενημέρωση (85 άτομα) ως κύριοι λόγοι της μη παρακολούθησης προβάλλονται η έλλειψη ελεύθερου χρόνου (34,1%), η ελλιπής ενημέρωση (23,5%) αλλά και η έλλειψη ενδιαφέροντος (8,2%) ή ανάγκης για εκπαίδευση (10,6%). Ποσοστό 10,6% δεν έδωσε απάντηση στο ερώτημα. Ως δευτερεύον λόγος (30 απαντήσεις) προβάλλεται κυρίως η ελλιπής ενημέρωση (33,3%) και ακολουθούν η έλλειψη ενδιαφέροντος ή αναγκαιότητας (30%), η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η απόσταση των ΚΕ.Γ.Ε. από την κοινότητα διαμονής (16,7% εκάστη).

Πίνακας 2

Αίτια μη παρακολούθησης ενημερώσεων - εκπαιδεύσεων στα ΚΕ.Γ.Ε.

Αίτια μη παρακολούθησης	Νέοι κατά κύριο επάγγελμα γεωργοί	Νέοι ιδιοκτήτες γης	Νέοι κατά δευτερεύον επάγγελμα γεωργοί
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	41%	47,6%	69,2%
Έλλιπής πληροφόρηση	39,3%	42,9%	38,5%
Έλλειψη ενδιαφέροντος / ανάγκης	18% + 18%	21,4% + 21,4%	7,7% + 15,4%
Δυσκολία μετακινήσεων	11,5%	11,9%	15,4%
Αρνητική στάση απέναντι στην εκπαίδευση	3,3%	4,8%	
Άλλο	8,2%	2,4%	7,7%

Μέ άρση των ανωτέρω περιορισμών (εξαιρούμενης της απροθυμίας εκπαίδευσης ή της πλήρους έλλειψης ενδιαφέροντος) μεταξύ των νέων οι οποίοι γνωρίζουν αλλά δεν έχουν επαφή με τα ΚΕ.Γ.Ε. (63 άτομα), ποσοστό 88,9% επιθυμούν την εκπαίδευσή τους στα ΚΕ.Γ.Ε. Εξ άλλου, μεταξύ των νέων ιδιοκτητών γεωργικής γης (32 άτομα) το ποσοστό αυξάνει σε 90,6%, μεταξύ των νέων γεωργών (49 άτομα) το ποσοστό ανέρχεται σε 89,8%, ενώ μεταξύ των νέων, γεωργών κατά το δευτερεύον επάγγελμα (12 άτομα), το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 83,3%.

Γεωργική εκπαίδευση - Προοπτικές

Οι νέοι του δείγματος ενώ σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι έχουν αρκετές γνώσεις για να γίνουν σωστοί γεωργοί (63,3%) θεωρούν ότι απαιτούνται περισσότερες γεωργικές γνώσεις για να επιτύχουν (89,1%) αλλά και σε αρκετές περιπτώσεις και επιπλέον σχολικές γνώσεις (28,5%).

Αυξανόμενης της ηλικίας των νέων καθώς και του υψομέτρου της κοινότητας διαμονής, οι ίδιοι εκτιμούν ότι κατέχουν επαρκείς γνώσεις (Kendall's Tau C = -0.16 με sign. = 0,01 και Kendall's Tau C = -0.12 με sign. = 0.03 αντίστοιχα). Διαφορές παρατηρούνται και ανάλογα με το κύριο επάγγελμα του ερωτώμενου (Cramer's V = 0,19 με Chi Square sign. = 0.01). Συγκεκριμένα οι νέοι, κατά κύριο επάγγελμα γεωργοί θεωρούν σε ποσοστό 76% ότι κατέχουν επαρκείς γνώσεις έναντι χαμηλότερων ποσοστών για τους μαθητές και για τους λοιπούς επαγγελματίες. Επίσης, διαφορές εκτιμήσεων παρατηρούνται αναλόγως του μεγέθους των ιδιοκτητών εκμεταλλεύσεων και του εκπαιδευτικού επιπέδου των νέων (Kendall's Tau C = -0,22 με sign. = 0,000 και Kendall's Tau C = 0,19 με sign. = 0,001 αντίστοιχα). Οι νέοι, ιδιοκτήτες μεγαλύτερων εκμεταλλεύσεων καθώς και οι νέοι με λιγότερη τυπική εκπαίδευση θεωρούν σε μεγαλύτερα ποσοστά επαρκείς τις γνώσεις τους.

Όσον αφορά στην επάρκεια των σχολικών γνώσεων των ερωτωμένων παρατηρήθηκε συσχέτιση, αρνητικής κατεύθυνσης, μόνο σε σχέση με την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου των νέων (Kendall's Tau C = 0,12 με sign. = 0,02).

Όσον αφορά, ειδικότερα, στις γεωργικές γνώσεις τους, εμφανίζεται τάση για την απόκτηση περισσότερων γεωργικών γνώσεων όσο μειώνεται η ηλικία των νέων (Gamma = 0,44).

Σε σχέση με τον τρόπο απόκτησης γεωργικών γνώσεων (216 απαντήσεις) οι περισσότεροι νέοι θεωρούν ότι αυτές μπορούν να αποκτηθούν κυρίως είτε μέσω των γεωπόνων του Υπουργείου ή μαθημάτων διοργανωμένων από το Υπουργείο Γεωργίας (30,1% και 25,9% αντίστοιχα) είτε μέσω ιδιωτών γεωπόνων (20,4%), από τους γονείς και συγγενείς τους (11,1%) και διαβάζοντας (3,7%). Ως δεύτερη κατά σειρά αξιολόγησης πηγή γεωργικών γνώσεων (172 απαντήσεις) αναφέρονται οι γεωπόνοι ή μαθήματα του Υπουργείου (6,9% και 26,1% αντίστοιχα), οι γονείς / συγγενείς (32,5%), το διάβασμα (12,8%) και οι ιδιώτες γεωπόνοι (11,6%). Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρονται οι φίλοι και τα Τ.Ε.Λ.

Πίνακας 3
Πηγές γεωργικών γνώσεων

Πηγές γεωργικών γνώσεων	Νέοι κατά κύριο επάγγελμα γεωργοί	Νέοι ιδιοκτήτες γης	Νέοι κατά δευτερεύον επάγγελμα γεωργοί
Γεωπόνοι / μαθήματα Υπουργείου	38,9% +	39,1% +	36,2% +
Συγγενείς	49%	46,4%	46,8%
Ιδιώτες γεωπόνοι	35,6%	37,3%	48,9%
Διάβασμα	32,9%	30%	34%
Φίλοι	16,1%	17,3%	14,9%
ΤΕΛ	8,1%	9,1%	8,5%
	2%	2,7%	2,1%

Γεωργική εκπαίδευση πάσης μορφής έχουν 60 νέοι (27,1%) κυρίως στα ΚΕ.Γ.Ε. (41 άτομα ή 68%) αλλά και σε Τ.Ε.Λ. (13,3%), σε Δήμους ή Κοινότητες (11,7%) και τέλος στην Αμερικανική Σχολή Θεσσαλονίκης (6,7%). Πρόκειται για άτομα που ασκούν τη γεωργία ως κύριο επάγγελμα (34% των γεωργών) και μαθητές (24%).

Η μεγάλη πλειοψηφία των νέων αγροτών διάκειται θετικά στην παροχή εκπαίδευσης και "Διπλώματος Γεωργού" στους νέους γεωργούς, όπως συμβαίνει και με τα άλλα επαγγέλματα (72,4%). Ποσοστό 9,1% δεν εξέφρασε άποψη. Μεταξύ των 41 νέων (18,6%) οι οποίοι εξέφρασαν αντίθετη άποψη, 30 διατύπωσαν τους λόγους της άρνησής τους οι οποίοι είναι ότι δε θεωρείται απαραίτητο (24 απαντήσεις) ή δίκαιο για τους υπόλοιπους γεωργούς. Στην περίπτωση κατά την οποία το "Δίπλωμα" αυτό θα συνοδευόταν από ειδικά κίνητρα για τοι ; κατόχους του (δάνεια με ειδικούς όρους, επιδοτήσεις, συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα, τεχνική υποστήριξη), το θετικό ποσοστό αυξάνει σε 75,6%, δεν εξέφρασε άποψη ποσοστό 18,2% και αντίθετο ήταν το 7,2%. Ας σημειωθεί ότι μεταξύ των 160 ατόμων που απάντησαν θετικά στην προοπτική ύπαρξης "Διπλώματος", 5 εξέφρασαν αμφιβολίες και 6 τοποθετήθηκαν αρνητικά στην προοπτική παροχής ειδικών κινήτρων. Τέλος, μεταξύ των 41 νέων που κατ' αρχήν εξέφρασαν αρνητική άποψη, 25 συμφώνησαν στην προοπτική "Διπλώματος"

συνοδευόμενου από κίνητρα και 8 δήλωσαν αμφιβολίες.

Ειδικότερα, μεταξύ των νέων, κατά κύριο επάγγελμα γεωργών, σύμφωνο με την ύπαρξη "Διπλώματος" είναι ποσοστό 72,3%, μεταξύ των νέων, ιδιοκτητών γεωργικής γης, ποσοστό 78,8% και μεταξύ των νέων, κατά δευτερεύον επάγγελμα γεωργών, ποσοστό 63%

Διαφοροποίηση σε σχέση με την προοπτική ύπαρξης "Διπλώματος Γεωργού" διαπιστώθηκε μόνο, τόσο στο σύνολο των νέων όσο και για τους νέους γεωργούς, σε σχέση με το υψόμετρο διαμονής των νέων (Kendall's Tau C = -0,11 και -0,19 αντίστοιχα με sign. = 0,02). Την πλέον θετική στάση έχουν οι νέοι των ημιορεινών κοινοτήτων (87,7% στο σύνολο και 89,6% στους νέους γεωργούς) ενώ την σχετικά πιο αρνητική οι νέοι των πεδινών κοινοτήτων (28,7% και 31,7% αντίστοιχα). Παρόμοια τάση εμφανίζεται και μεταξύ των νέων, ιδιοκτητών γεωργικής γης (sign. = 0,07).

Όσον αφορά σε ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος για την απόκτηση "Διπλώματος Γεωργού" όπως τα εκτιμούν οι νέοι αγρότες του δείγματος, αυτά έχουν ως κάτωθι: οι περισσότεροι από τους απαντήσαντες (σύνολο 195 άτομα) προτιμούν τη διεξαγωγή των μαθημάτων λίγες ημέρες ανά εβδομάδα (60%) αντί του συνεχούς σχολικού τύπου προγράμματος - 5ημερο (22,1%) ή τη διεξαγωγή μαθημάτων τα Σαββατοκύριακα (10,3%). Επίσης οι περισσότεροι (59,5%) ευνοούν τη διεξαγωγή των μαθημάτων κατά τις απογευματινές ώρες ενώ ποσοστό 8,2% εμφανίζεται αδιάφορο ως προς το ερώτημα. Οι εκτιμήσεις για τη διάρκεια της εκπαίδευσης αυτής διαφέρει σημαντικά μεταξύ των νέων αφού κυμαίνεται μεταξύ 1 μηνός και 5 ετών, με μέσο όρο 11 μήνες. Πάντως, σε ποσοστό 46,4% οι νέοι προτιμούν εκπαίδευση μέχρις 6 μηνών ενώ σε ποσοστό 79% μέχρι 12 μηνών.

Η πλειοψηφία των νέων αγροτών θα προτιμούσε, όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, ισόρροπη κατανομή μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εξάσκησης (59,5%) ή προτεραιότητα στην πρακτική (35,9%). Οι νέοι εκδήλωσαν την άποψη (93,8%) ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους θα πρέπει να εργάζονται στις εκμεταλλεύσεις (ίδιες ή των γονέων) στις οποίες συμφωνούν (90,3%) ότι θα μπορούν να πραγματοποιούν ασκήσεις ως τμήμα της πρακτικής τους εξάσκησης, κατά μέσο όρο επί 7,7 μήνες. Επίσης οι περισσότεροι νέοι του δείγματος (84,1%) συμφωνούν στην πραγματοποίηση μαθητείας σε εκμετάλλευση εκτός της γονικής, κατά μέσο όρο επί 5,4 μήνες, εφόσον αυτή βρίσκεται κατά το μέγιστο στα όρια του Νομού (93,3%).

Οι νέοι αγρότες πιστεύουν (83,1%) ότι στο πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η διδασκαλία αντικειμένων σχετικών - συνδεδεμένων με τη γεωργία (οικοδομικές, ξυλουργικές, ηλεκτρολογικές, υδραυλικές κ.λπ. εργασίες) αλλά και να πραγματοποιούνται κοινωνικές, πολιτιστικές, αθλητικές κ.λπ. εκδηλώσεις (82,6%).

Όσον αφορά, τέλος στην προτεινόμενη ηλικία των εκπαιδευόμενων σε ένα πρόγραμμα νέων γεωργών αυτή κυμαίνεται κατά μέσο όρο μεταξύ 18 και 32 ετών.

Οι περισσότεροι νέοι πιστεύουν ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης των περιοχών διαμονής τους (73,3%). Εκτιμούν όμως ότι υπάρχει τάση εγκατάλειψης των κοινοτήτων τους από τους συνομήλικούς τους (68,4%) αλλά και ότι όσοι παραμένουν δείχνουν ισχυρό ενδιαφέρον για τη γεωργία (74,2%). Οι νέοι εμφανίστηκαν μάλλον ικανοποιημένοι από τη ζωή στις κοινότητες τους (50,7% έναντι 22,2% που δήλωσαν απογοητευμένοι) αλλά εάν είχαν τις κατάλληλες ευκαιρίες θα ήθελαν να ασκήσουν άλλο επάγγελμα εκτός της γεωργίας (79,8%). Επίσης, σύμφωνα με την άποψή τους οι ευκαιρίες διασκέδασης των νέων είναι σπάνιες (64,7%) όπως, σε κάποιο βαθμό, και οι ευκαιρίες γάμου (39,8%).

Οι νέοι πιστεύουν ότι είναι μάλλον εύκολο να εισάγουν καινοτομίες στις γονικές εκμεταλλεύσεις (73,8%). Εκτιμούν ότι η συσσωρευμένη στις κοινότητες τους εμπειρία είναι αρκετή για την εξάσκηση του γεωργικού επαγγέλματος (54,3%) αλλά ότι ο γεωργός δεν πρέπει να συνεχίσει να εργάζεται όπως οι γονείς του (57%) και πρέπει διαρκώς να μαθαίνει νέα πράγματα σε σχέση με το επάγγελμά του (95,9%) αφού οι αλλαγές ακολουθούν μάλλον ταχείς ρυθμούς (68,8%).

Κατά την άποψή τους, σήμερα οι γεωργοί μαθαίνουν περισσότερα πράγματα σε σχέση με τη γεωργία από τους γεωπόνους (38%) παρά από τους μεγαλύτερους (29%), αλλά η παρουσία των γεωπόνων του Υπουργείου δεν κρίνεται ικανοποιητική (65,6%) και υπάρχει η αίσθηση ότι οι γεωργοί παραμελούνται (63,8%) αφού οι πληροφορίες που τους δίνονται δεν κινούνται ως ικανοποιητικές. Αντίθετα, η παρουσία των ιδιωτών γεωπόνων είναι ικανοποιητική (75,6%) αλλά οι γεωργοί δεν τους έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη καθόσον οι ιδιώτες είναι, σε τελική ανάλυση, έμποροι (59,7%) Οι νέοι πιστεύουν ότι οι γεωπόνοι μπορούν να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους (64,2%) και ότι οι γεωργοί εμπιστεύονται τις πρακτικές τους γνώσεις σε μεγάλο ή αρκετό βαθμό (49,3% και 24,4% αντίστοιχα).

Οι νέοι πιστεύουν ότι για να επιτύχουν πρέπει να ρισκινούν (78,3%), να

δανείζονται για να αποκτήσουν κάτι καλύτερο (70,5%) και να σχεδιάζουν για το μέλλον (68,8%). Τέλος θεωρούν εξ ίσου την τύχη ή τη σκληρή εργασία είτε το συνδυασμό τους ως παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχία (35,8%, 35,5% και 29% αντίστοιχα) αλλά δεν πιστεύουν στη "μοίρα" (72,9%).

Οι νέοι κρίνουν ότι η συμμετοχή στις συλλογικές οργανώσεις είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη (86,8%) και ότι οι συνεταιρισμοί πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην εμπορία των προϊόντων (80,1%). Τέλος πιστεύουν ότι οι κάτοικοι των κοινοτήτων τους είναι σαφώς θετικά διατεθειμένοι ως προς την εκπαίδευση των νέων γεωργών (70,2%) όπως άλλωστε και οι συνομήλικοι φίλοι τους (77,4%).

Στη συνέχεια, σε μια προσπάθεια συνολικότερης διερεύνησης των απόψεων των νέων αγροτών σε σχέση με τη δημιουργία ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης - εκπαίδευσής τους στη γεωργία, επιχειρείται η πολυμεταβλητή ανάλυση των δεδομένων ώστε να αξιολογηθεί η επιρροή ενός εύρους παραγόντων και των αλληλεπιδράσεών τους στο σχηματισμό της θετικής ή αρνητικής άποψης των ερωτηθέντων.

Πολυμεταβλητή Ανάλυση

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ανάλυση αφορούν σε 21 μεταβλητές με σύνολο 57 κλάσεων. Από αυτές οι δεκαέξι, οι οποίες διαμορφώνουν το προσωπικό προφίλ των νέων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων που ζούν θεωρούνται ως ενεργές μεταβλητές. Οι υπόλοιπες πέντε μεταβλητές θεωρούνται ως συμπληρωματικές και αναφέρονται στην εκπαίδευση των νέων γεωργών στα ΚΕ.Γ.Ε. και στις απόψεις των νέων όσο αφορά το βασικό ερώτημα τις απόκτησης 'Διπλώματος Γεωργού'. Στον πίνακα που ακολουθεί εμαφνίζονται αναλυτικά οι μεταβλητές και οι συχνότητες των απαντήσεων.

Για την ανάλυση των ανωτέρω μεταβλητών εφαρμόσθηκε , όπως και στη προηγούμενη ανάλυση, ο συνδυασμός της Παραγοντικής Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών (A.F.C.M) και της Ανάλυσης Συμπλεγμάτων (Cluster Analysis).

Από την ανάλυση των ενεργών μεταβλητών μελετάται το 42% της συνολικής αδράνειας (διακύμανσης). Από τον Πίνακα 2.1 φαίνεται ότι ο πρώτος παραγοντικός άξονας ερμηνεύει το 14% τη συνολικής αδράνειας έχοντας ιδιοτιμή 0,24. Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας ερμηνεύει το 9% της συνολικής αδράνειας

και ο τρίτος παραγοντικός άξονας το 7% της συνολικής αδράνειας.

Πίνακας 2.1

	Ιδιοτιμές	Ποσοστό αδράνειας %	Συσσωρευμένο ποσοστό %
Αξονας 1	0.24	14	14
Αξονας 2	0.16	9	23
Αξονας 3	0.13	7	30
Αξονας 4	0.10	6	36
Αξονας 5	0.10	6	42

Στο Γράφημα 2.1 παρουσιάζεται το παραγοντικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο πρώτους παραγοντικούς άξονες. Στο επίπεδο αυτό έχουν προβληθεί οι κλάσεις των ενεργών και των συμπληρωματικών μεταβλητών.

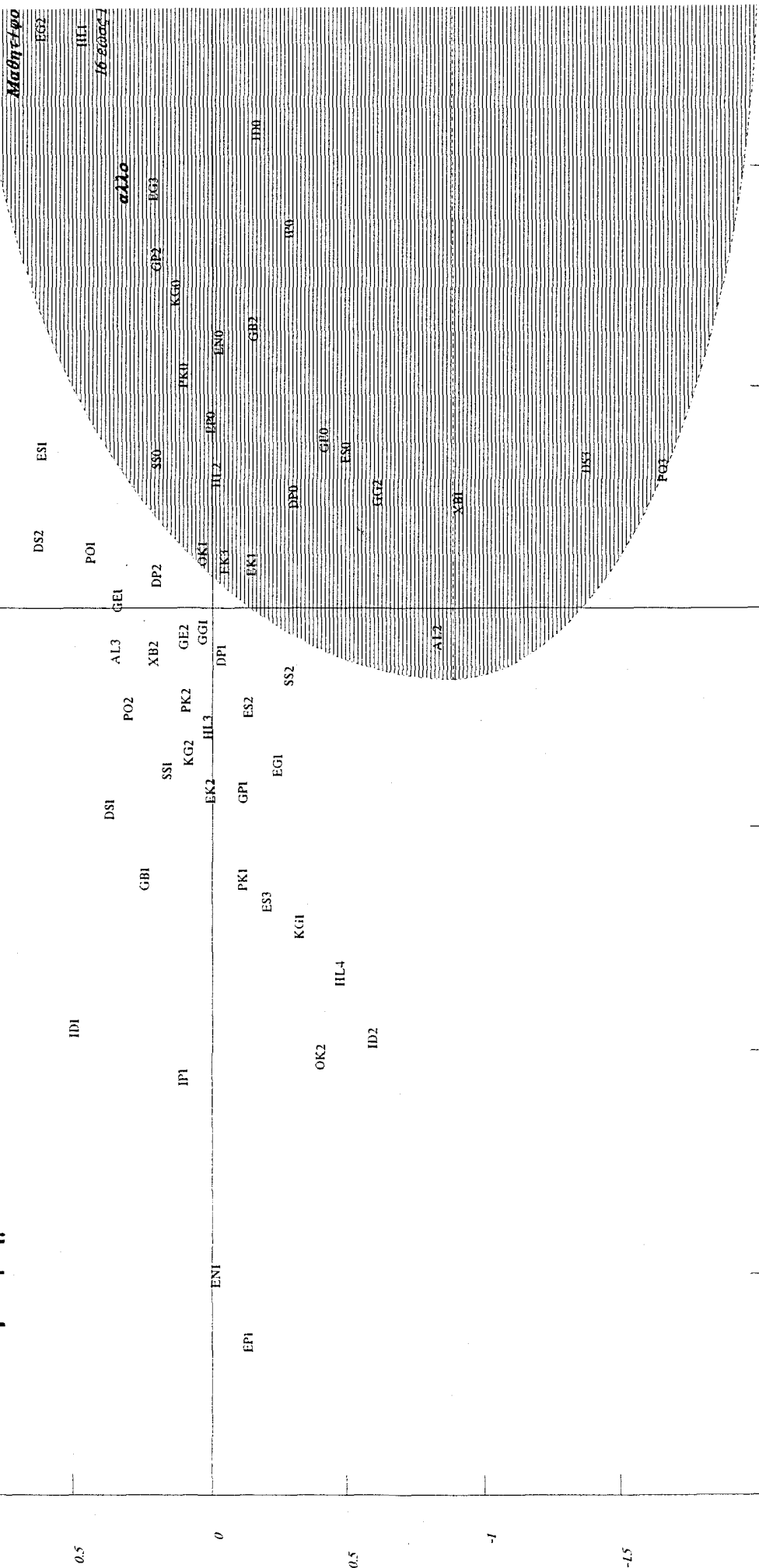
Από την παρατήρηση των σχετικών ποσοστών αδράνειας της κάθε ενεργής μεταβλητής που ερμηνεύεται από τον κάθε παραγοντικό άξονα παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές όπως ο αριθμός ενισχύσεων που γνωρίζουν οι νέοι (GE), η χρήση σχεδίων βελτίωσης (XB) και το εάν σκέπτονται να χρησιμοποιήσουν τον Κανονισμό 797/85 ΕΟΚ (SS), δε συμμετέχουν με σημαντικό ποσοστό στη δημιουργία των πρώτων πέντε αξόνων. Ο πρώτος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τις μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των εκμεταλλεύσεων στις οποίες ζουν οι νέοι, όπως ιδιόκτητη έκταση (ID, 16,5%), ιδιόκτητη ποτιστική έκταση (IP, 16%), ενοικιαζόμενη έκταση (EN, 15,4%) και ποτιστική ενοικιαζόμενη έκταση (EP, 12,4%) καθώς επίσης και από τις μεταβλητές που αναφέρονται στην ηλικία (HL, 9,8%) και το επάγγελμα (EG, 7,6%) του νέου.

Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας διαμονής των νέων: απόσταση από τη Λαμία (DS, 27,3%), πληθυσμός (PO, 23,4%) και υψόμετρο (AL, 17,8%). Τέλος, ο τρίτος παραγοντικός άξονας, μερικώς είναι συμπληρωματικός στο δεύτερο εφόσον ταυτοποιείται εν μέρει από τις μεταβλητές που εκφράζουν τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. Επίσης, σε κάποιο βαθμό ταυτοποιείται από τις μεταβλητές που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των νέων όπως εκπαίδευση (EK, 22,9%), επάγγελμα (EG, 14,6%), ηλικία (HL, 7,6%), οικογενειακή κατάσταση (OK, 7,5%) και η αναμενόμενη τιμή ESU της εκμετάλλευσης των νέων μετά την ολοκλήρωση των κληρονομικών

διαδικασιών (ES, 5,8%).

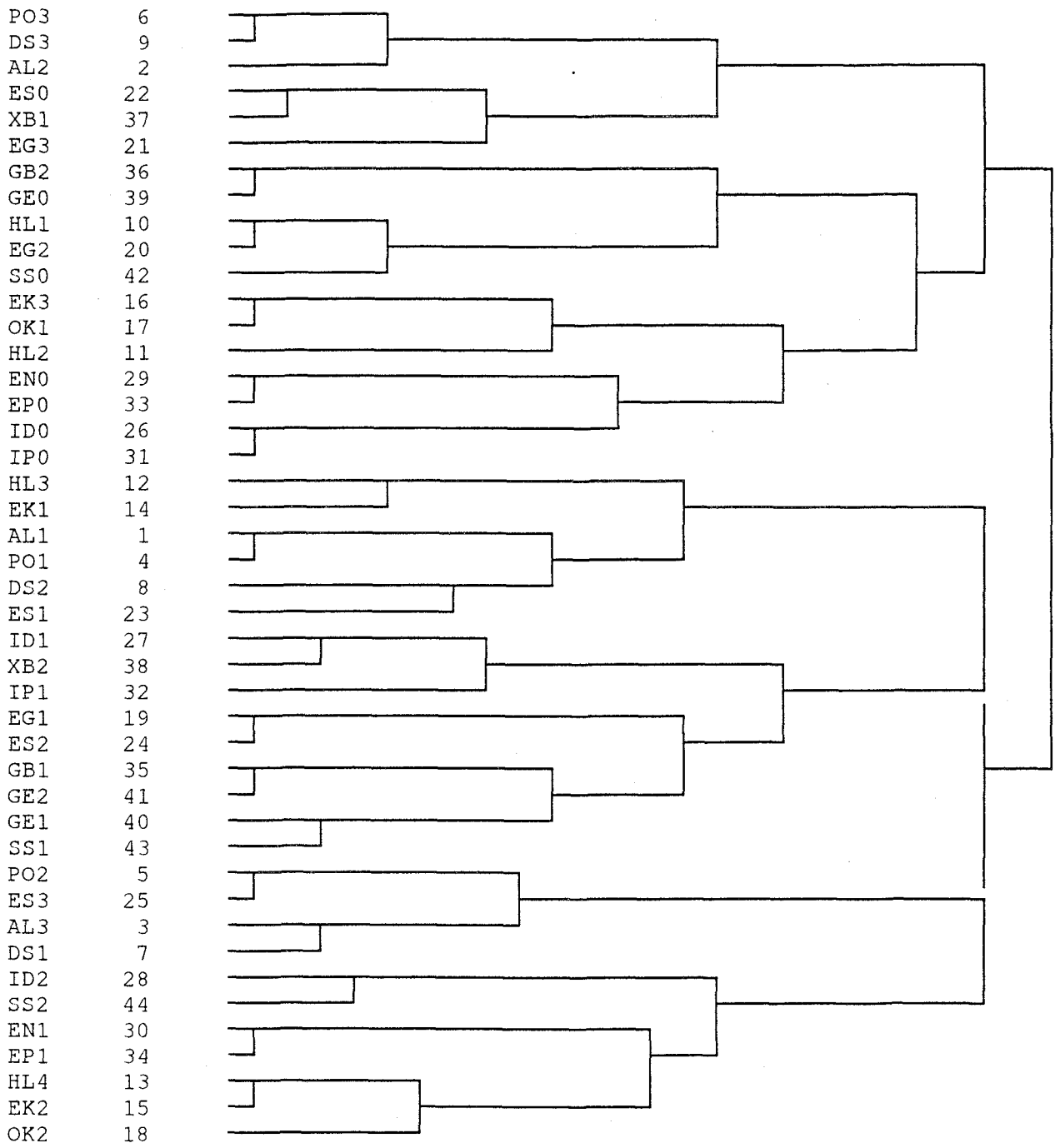
Από το Γράφημα 2.1 στο οποίο παρουσιάζεται το πρώτο παραγοντικό επίπεδο (αξονες 1 και 2) και την ανάλυση συμπλεγμάτων παρατηρείται η δημιουργία δύο ομάδων νέων. Η πρώτη ομάδα (Ομάδα I) αφορά σε νέους των οποίων οι κλάσεις των μεταβλητών τους προβάλλονται στα δεξιά του παραγοντικού επιπέδου. Στην ομάδα αυτή εμφανίζονται οι νέοι οι οποίοι ως επί το πλείστον έχουν ηλικία από 16 μέχρι 23 ετών (HL1, HL2), δεν είναι γεωργοί αλλά κυρίως μαθητές, φοιτητές ή εξασκούν επάγγελμα μη γεωργικό (EG2, EG3), δε διαθέτουν ιδιόκτητες εκτάσεις, αρδευόμενες ή μη (ID0, IP0), ούτε αντίστοιχα ενοικιάζουν εκτάσεις (EN0, EP0) και δεν ενδιαφέρονται να γνωρίσουν και χρησιμοποιήσουν τα προγράμματα και τις ενισχύσεις που έχουν σχέση με τη γεωργία (GB2, GE0, SS0). Όσον αφορά στις προβαλλόμενες συμπληρωματικές μεταβλητές, στην περιοχή τις Ομάδας I προβάλλονται οι κλάσεις DP0, PK0, KG0 δηλαδή κλάσεις που αντιστοιχούν σε μη απάντηση στο ερώτημα του εάν οι νέοι γεωργοί πρέπει να αποκτούν 'Δίπλωμα Γεωργού', και επιπλέον δε γνωρίζουν και δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα στα ΚΕ.Γ.Ε. Στο κέντρο και στα αριστερά του πρώτου παραγοντικού επιπέδου προβάλλονται οι υπόλοιπες κλάσεις και διαμορφώνεται η δεύτερη ομάδα (Ομάδα II) νέων, οι οποίοι είναι κυρίως γεωργοί. Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση συμπλεγμάτων, όπου στον κόμβο 1 γίνεται ο διαχωρισμός των δύο ομάδων των νέων.

Γράφημα 2.1



Γράφημα 2.2

C A S E 0 5 10 15



**ΠΙΝΑΚΑΣ
ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΠΟΛΥΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΥΠΟΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΚΛΑΣΕΙΣ)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΥΨΟΜΕΤΡΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	ΟΡΕΙΝΟΣ(AL1)	35
	ΗΜΙΟΡΕΙΝΟΣ(AL2)	87
	ΠΕΔΙΝΟΣ(AL3)	98
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	-750(PO1)	64
	751-1499(PO2)	115
	1500-2999(PO3)	41
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΑΜΙΑ	ΜΙΚΡΗ(DS1)	83
	ΜΕΣΑΙΑ(DS2)	76
	ΜΕΓΑΛΗ(DS3)	61
ΗΛΙΚΙΑ	16-19 ΕΤΩΝ(HL1)	40
	20-23 ΕΤΩΝ(HL2)	56
	24-27 ΕΤΩΝ(HL3)	72
	27-30(HL4)	52
ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ(EK1)	21
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ(EK2)	90
	ΛΥΚΕΙΟ(EK3)	109
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΓΑΜΟΣ(OK1)	188
	ΕΓΓΑΜΟΣ(OK2)	32
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΓΕΩΡΓΙΑ(EG1)	159
	ΜΑΘΗΤΗΣ-ΦΟΙΤΗΤΗΣ(EG2)	25
	ΑΛΛΟ(EG3)	36
ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΜΕΓΕΘΟΣ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗΣ - E.S.U	0 E.S.U(ES0)	57
	1-4 E.S.U(ES1)	52
	4-9 E.S.U(ES2)	59
	9 E.S.U(ES3)	52
ΙΔΙΟΚΤΗΤΗ ΕΚΤΑΣΗ	0(ID0)	107
	2-40(ID1)	65
	44-200(ID2)	48
ΕΝΟΙΚΙΑΖΟΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΟΧΙ(EN0)	165
	ΝΑΙ(EN1)	55
ΙΔΙΟΚΤΗΤΗ ΑΡΔΕΥΟΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΟΧΙ(IP0)	124
	ΝΑΙ(IP1)	96
ΕΝΟΙΚΙΑΖΟΜΕΝΗ ΑΡΔΕΥΟΜΕΝΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΟΧΙ(EP0)	177
	ΝΑΙ(EP1)	43
ΓΝΩΣΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΝΑΙ(GB1)	141
	ΟΧΙ(GB2)	79
ΧΡΗΣΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	ΝΑΙ(XB1)	45
	ΟΧΙ(XB2)	175
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΝΙΣΧΥΣΕΩΝ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΣ	0(GE0)	74
	1(GE1)	70
	2-4(GE2)	76
ΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Κ. 797/85/ΕΟΚ	Δ/Α-Δ/Γ(SS0)	74
	ΝΑΙ(SS1)	57
	ΟΧΙ(SS2)	89
ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΓΕΩΡΓΟΣ	ΝΑΙ(GP1)	135
	ΟΧΙ/Α.ΜΦΙΒ.(GP2)	85
ΠΡΕΠΕΙ Ο ΓΕΩΡΓΟΣ ΝΑ ΑΠΟΚΤΑ ΔΙΠΛΩΜΑ	Δ/Α(DP0)	24
	ΝΑΙ(DP1)	155
	ΟΧΙ(DP2)	41
ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ;	ΝΑΙ(GG1)	196
	ΟΧΙ(GG2)	24
ΓΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΚΕ.Γ.Ε	Δ/Α(PK0)	94
	ΝΑΙ(PK1)	70
	ΟΧΙ(PK2)	56
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΚΕ.Γ.Ε	Δ/Α(KG0)	104
	ΝΑΙ(KG1)	42
	ΟΧΙ(KG2)	74

Στη βάση της ανωτέρω ανάλυσης απομονώθηκαν για περαιτέρω ανάλυση οι νέοι που είναι γεωργοί και των οποίων ο αριθμός ανέρχεται σε 148. Η νέα ανάλυση η οποία εφαρμόστηκε σε 20 μεταβλητές, ενεργές και συμπληρωματικές, έδωσε πιά σαφή προφίλ νέων γεωργών. Απο την εξαγωγή των πέντε πρώτων παραγοντικών αξόνων μελετάται το 45% της συνολικής αδράνειας. Οπως φαίνεται στον Πίνακα 2.2, ο πρώτος παραγοντικός άξονας ερμηνεύει το 14% της συνολικής αδράνειας με ιδιοτιμή 0.24, ο δεύτερος παραγοντικός άξονας ερμηνεύει το 10% της συνολικής αδράνειας, ο τρίτος το 8%, ο τέταρτος το 7% και ο πέμπτος το 6%.

Πίνακας 2.2

	Ιδιοτιμές	Ποσοστό αδράνειας %	Συσσωρευμένο ποσοστό %
Αξονας 1	0.24	14	14
Αξονας 2	0.17	10	24
Αξονας 3	0.14	8	32
Αξονας 4	0.11	7	39
Αξονας 5	0.10	6	45

Ο πρώτος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τις μεταβλητές οι οποίες αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της γεωργικής εκμετάλλευσης του νέου. Η ιδιόκτητη έκταση (ID) και ιδιόκτητη ποτιστική έκταση (IP) ερμηνεύουν το 18% και το 18,5% της αδράνειας που ερμηνεύει ο πρώτος παραγοντικός άξονας. Η ενοικιαζόμενη και η ενοικιαζόμενη ποτιστική έκταση αντίστοιχα ερμηνεύουν το 15,5% και το 12,8%.

Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας όπου ζούν οι νέοι και μερικώς απο την αναμενόμενη τιμή E.S.U. της εκμετάλλευσης μετά την λήξη των κληρονομικών διαδικασιών. Το υψόμετρο (AL) ερμηνεύει το 17% της αδράνειας που ερμηνεύεται απο το δεύτερο άξονα, ο πληθυσμός (PO) το 14,2%, η απόσταση απο την Λαμία (DS) το 15,8% και η αναμενόμενη τιμή E.S.U (ES) το 15,4%.

Ο τρίτος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας διαμονής των νέων και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των νέων: το υψόμετρο (AL) ερμηνεύει το 18,1% της αδράνειας της ερμηνευόμενης από τον τρίτο

άξονα, ο πληθυσμός (PO) το 13,5%, η απόσταση από τη Λαμία (DS) το 9,2% , η ηλικία (HL) το 14,3%, το επίπεδο εκπαίδευσης (EK) το 18,9% και η οικογενειακή κατάσταση (OK) το 17,6%.

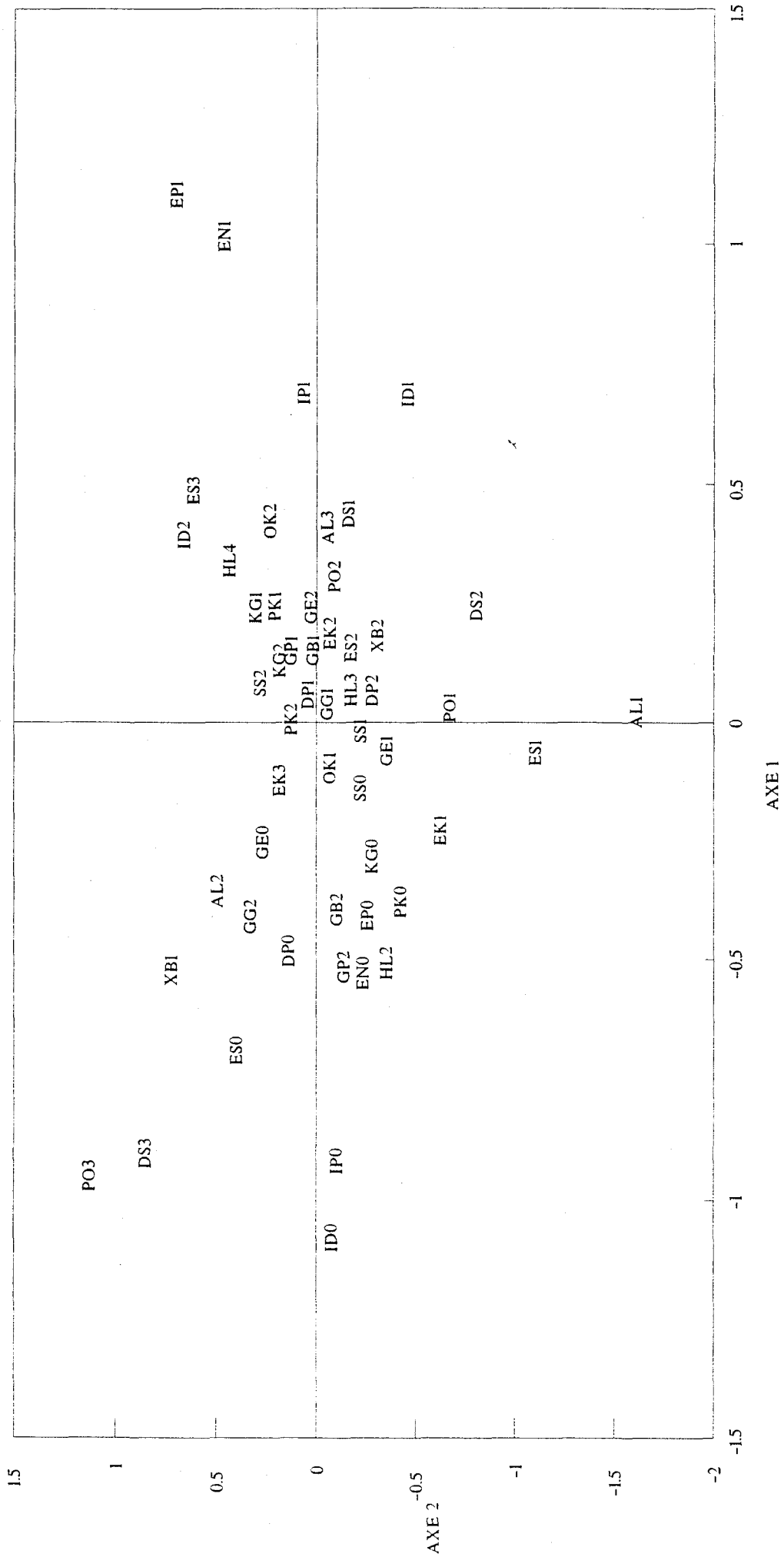
Τέλος, ο τέταρτος παραγοντικός άξονας ταυτοποιείται από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας, από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε νέου και από τις μεταβλητές που αναφέρονται στη γνώση και εφαρμογή του Κ. 797/85/ΕΟΚ και από τη γνώση γενικά των ενισχύσεων. Πιο αναλυτικά, το υψόμετρο (AL) ερμηνεύει το 11,9% της συνολικά ερμηνευόμενης αδράνειας του άξονα, ο πληθυσμός (PO) το 11,6%, η απόσταση από τη Λαμία (DS) το 5,4%, η ηλικία (HL) το 6,9%, το επίπεδο εκπαίδευσης (EK) το 7%, η οικογενειακή κατάσταση (OK) το 5,6%, η αναμενόμενη τιμή E.S.U (ES) το 8,9%, η γνώση των σχεδίων βελτίωσης (GB) το 8,2%, η γνώση ενισχύσεων στη γεωργία (GE) το 14,4% και το εάν σκέπτεται ο νέος να χρησιμοποιήσει τον Κ. 797/85 (SS) το 9%.

Στη βάση της ανωτέρω ανάλυσης, τόσο συνολικής όσο και κάθε ένα άξονα, καθώς επίσης και της ανάλυσης συμπλεγμάτων που εφαρμόστηκε στις συντεταγμένες των κλάσεων των εξεταζόμενων μεταβλητών, δημιουργούνται ομάδες ή προφίλ νέων γεωργών. Η ανάλυση θα αναφερθεί στο Γράφημα μεταξύ πρώτου και τέταρτου παραγοντικού άξονα (Γράφημα 2.5), διότι όπως προαναφέρθηκε ο τέταρτος άξονας ταυτοποιείται σχεδόν από όλες τις άλλες μεταβλητές εκτός από τις μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της γεωργικής εκμετάλλευσης. Κατά συνέπεια, η παρουσίαση των προφίλ των νέων γεωργών είναι πιά ολοκληρωμένη και σαφής στο Γράφημα αυτό.

Πιο αναλυτικά, στα αριστερά του Γραφήματος μεταξύ του πρώτου και του τέταρτου παραγοντικού άξονα (Ομάδα Ι) προβάλλονται οι κλάσεις των νέων γεωργών οι οποίοι δε διαθέτουν ιδιόκτητες εκτάσεις, ξηρική ή αρδευόμενη (ID0, IP0), ούτε αντίστοιχες ενοικιαζόμενες εκτάσεις (EN0, EP0), είναι οι νεαρότεροι ή μεγαλύτεροι από άποψη ηλικίας (HL2 = 20 - 23 ετών και HL4 = 28 - 30 ετών), έχουν τελειώσει μόνο δημοτικό ή γυμνάσιο (EK1, EK2), δεν αναμένουν κάποια κτηματική περιουσία (ES0), δε γνωρίζουν τα σχέδια βελτίωσης (GB2), δε γνωρίζουν για τις ενισχύσεις στη γεωργία (GE0), δεν έχουν αποφασίσει εάν θα γίνουν γεωργοί ή είναι αρνητικοί απέναντι στο γεωργικό επάγγελμα (GP2), δεν έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές με τα προγράμματα εκπαίδευσης των ΚΕ.Γ.Ε (PK0, KG0), δε θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερες γεωργικές γνώσεις (GG2) και είναι αδιάφοροι ή αρνητικοί όσον αφορά στην κατοχύρωση του γεωργικού επαγγέλματος (DP0; DP2).

Αντίθετα, στο κέντρο και προς τα δεξιά του Γραφήματος εμφανίζονται οι νέοι παραγωγοί οι οποίοι διαθέτουν ιδιόκτητη γη, είναι ηλικίας απο 24 έως 27 ετών, και το επίπεδο εκπαίδευσής τους είναι καλύτερο απο αυτό της προηγούμενης Ομάδας. Επίσης οι νέοι αυτοί συμφωνούν με την προοπτική κατοχύρωσης του γεωργικού επαγγέλματος και γνωρίζουν τα Σχέδια Βελτίωσης και τις υπάρχουσες ενισχύσεις στη γεωργία. Πρόκειται για άτομα τα οποία θεωρούν ότι χρειάζονται επιπλέον γεωργικές γνώσεις, διάκεινται ως επι το πλείστον θετικά στην προοπτική της απόκτησης "Διπλώματος Γεωργού" και ταυτόχρονα ενδιαφέρονται για την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται στα ΚΕ.Γ.Ε. ώστε να αποκτήσουν κάποιες νέες γνώσεις για την εξάσκηση του επαγγέλματός τους.

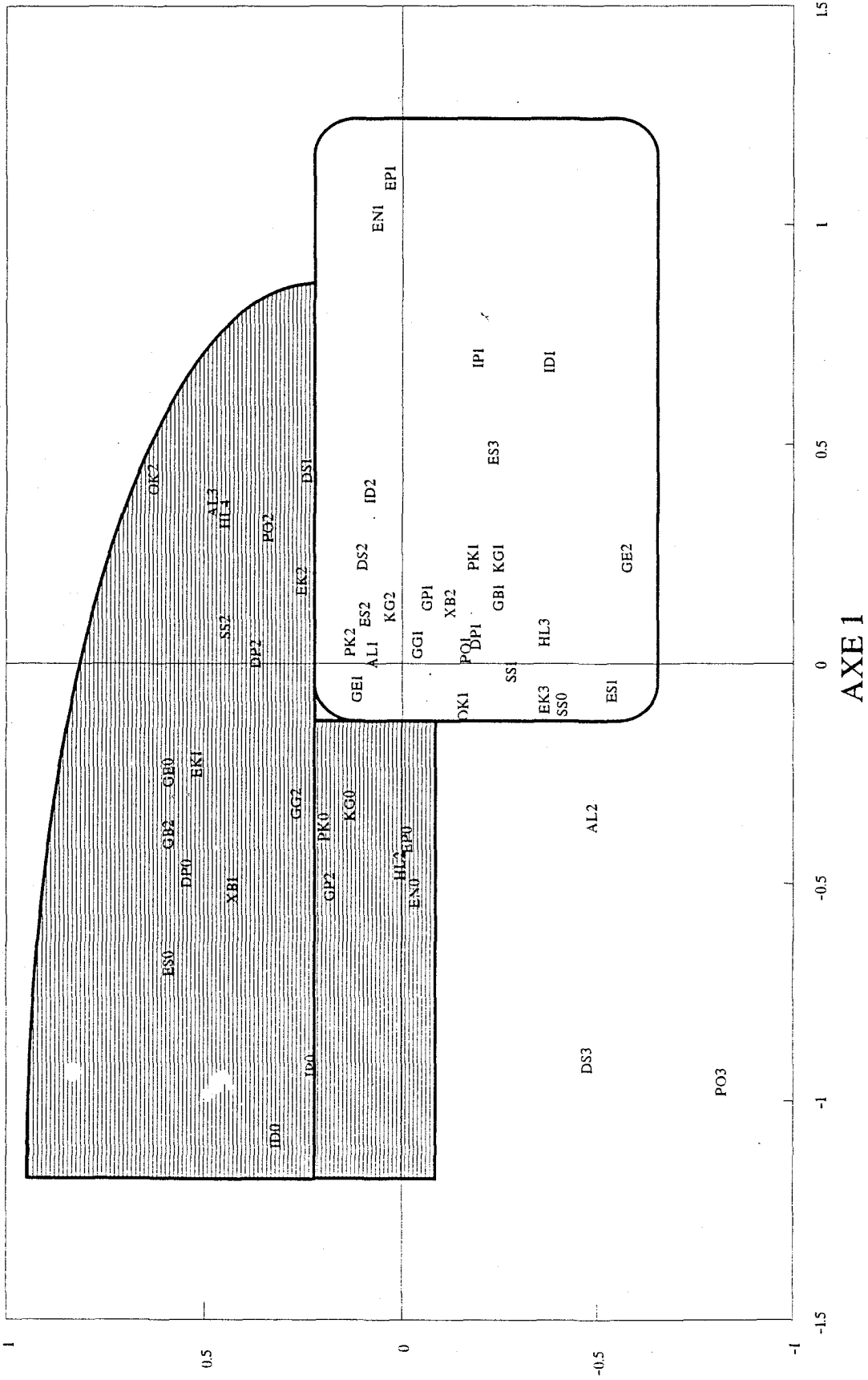
Γράφημα 2.3



Γράφημα 2.4

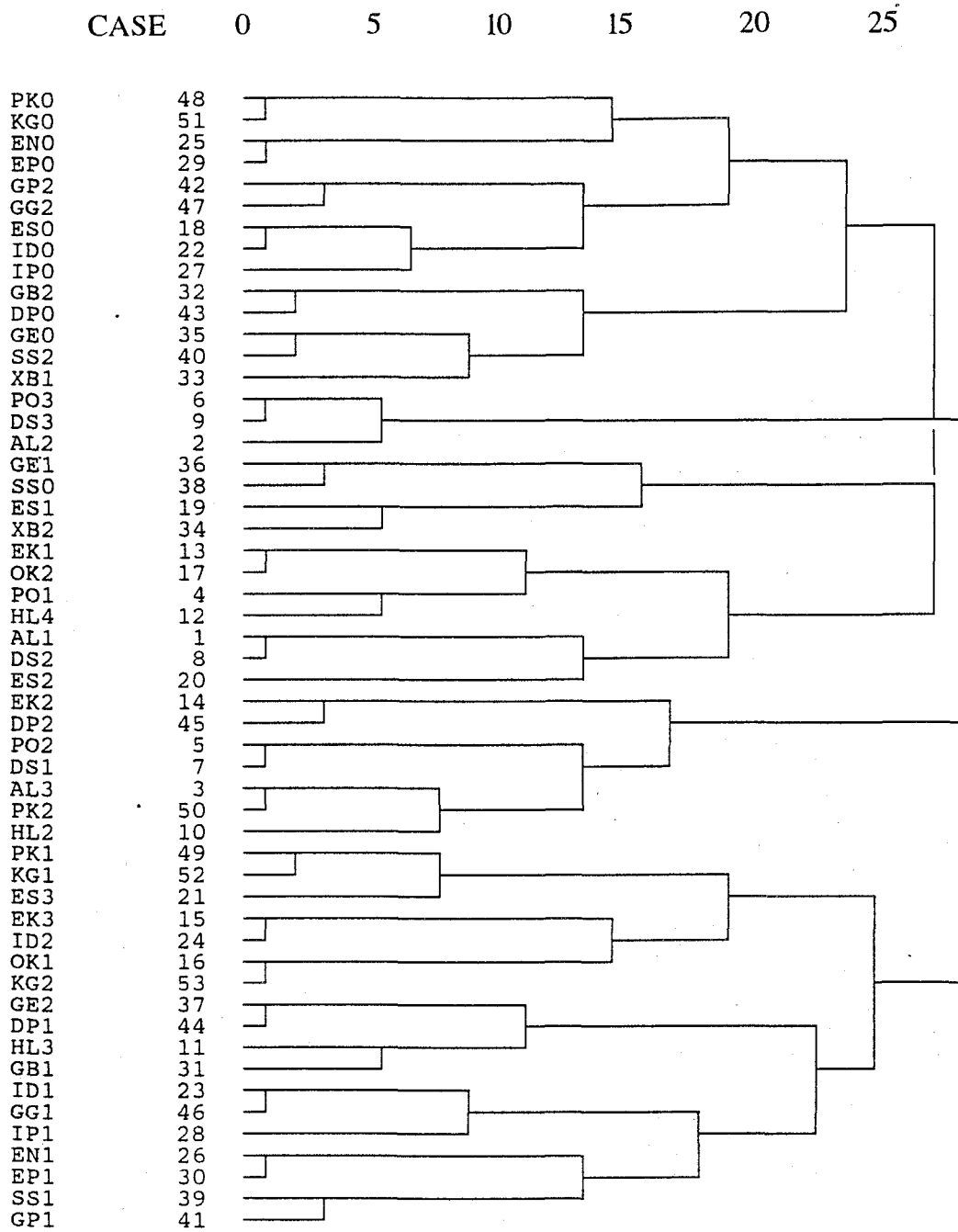


Γράφημα 2.5



A X E 4

Γράφημα 2.6



Ερευνες Προϊσταμένων ΚΕΓΕ
και Γεωπόνων - εκπαιδευτών
σε Επίπεδο Χώρας

Οι έρευνες αυτές πραγματοποιήθηκαν με ταχυδρομικά ερωτηματολόγια και αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των Προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. - των υπεύθυνων δηλαδή για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων βραχυχρόνιας κατάρτισης στη γεωργία, και των γεωπόνων - εκπαιδευτών - των ατόμων που υλοποιούν τα προγράμματα κατάρτισης, σχετικά τόσο με την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της γεωργικής κατάρτισης όσο και με την προοπτική δημιουργίας ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης για νέους γεωργούς καθώς και με χαρακτηριστικά του προγράμματος αυτού. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θα αναφερθούν μαζί, τόσο λόγω της ταυτότητας πολλών εκ των τεθέντων ερωτημάτων όσο και για μια συγκριτική παράθεση των απόψεων των υπαλλήλων του Υπουργείου Γεωργίας, του κατ' εξοχήν υπεύθυνου οργανισμού για την παροχή εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης- κατάρτισης στη χώρα μας.

Γενικά Χαρακτηριστικά

Στα σχετικά ερωτηματολόγια απάντησαν 42 Προϊστάμενοι ΚΕΓΕ.¹⁴ και 216 γεωπόνοι - εκπαιδευτές από όλη τη χώρα. Μεταξύ των προϊσταμένων, 31 είναι άντρες (73,8%) και 11 γυναίκες (26,2%), μέσης ηλικία 45,4 ετών, ενώ μεταξύ των γεωπόνων - εκπαιδευτών, 180 είναι άντρες (83,3%) και 36 γυναίκες (16,7%) με μέση ηλικία 45 έτη.

Από άποψη ακαδημαϊκών σπουδών οι 21 προϊστάμενοι (52,5%) και 119 γεωπόνοι - εκπαιδευτές (55,2%) δε δήλωσαν κάποια προπτυχιακή ειδικότητα. Πρόκειται για γεωπόνους προερχόμενους από το Α.Π.Θ. ή από παλαιούς φοιτητές της πρώην Ανωτάτης Γεωπονικής Σχολής Αθηνών (Α.Γ.Σ.Α, νυν Γεωργικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γ.Π.Α.). Οσον αφορά στις προπτυχιακές ειδিকেύσεις και τις μεταπτυχιακές σπουδές των ερωτηθέντων, αυτές παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Τριτοβάθμια γεωργική εκπαίδευση προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε.
και γεωπόνων - εκπαιδευτών

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
χωρίς προπτυχιακή ειδίκευση	55,3%	54,3%
φυτικής παραγωγής	31,6%	29,3%
ζωικής παραγωγής	7,9%	6,4%
γεωργικής οικονομίας		3,2%
λοιπών ειδικοτήσεων	13,2%	7%
με μεταπτυχιακό τίτλο	5% ¹⁵	5,1% ¹⁶

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (85%) τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι γεωπόνοι έχουν συμπληρώσει την προπτυχιακή τους εκπαίδευση προ του 1980. Παράλληλα, οι μισοί περίπου προϊστάμενοι και το 80% των γεωπόνων έχουν διοριστεί στο Υπουργείο Γεωργίας επίσης προ του 1980. Στο διάστημα μεταξύ αποφοίτησης και διορισμού οι περισσότεροι (85,7% των προϊσταμένων και 87% των γεωπόνων) έχουν απασχοληθεί σε άλλες εργασίες και μάλιστα αρκετοί (42,9%¹⁷ και 49,1%¹⁸ αντίστοιχα) σε περισσότερες της μίας εργασίας.

Οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. τοποθετήθηκαν εκεί κατά το 1/3 στο διάστημα της τελευταίας, πριν την έρευνα, δετίας, κατά τα 2/3 στο διάστημα της τελευταίας δετίας και στο σύνολό τους στο διάστημα της τελευταίας 25ετίας. Η πλειοψηφία των γεωπόνων (68,4%) οι οποίοι απασχολούνται και στην εκπαίδευση - κατάρτιση των γεωργών εργάζονται στα Γραφεία των Δ/νσεων Γεωργίας, ενώ οι υπόλοιποι σε Γραφεία Γεωργικής Ανάπτυξης¹⁹.

Όσον αφορά την εργασία τους τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι γεωπόνοι δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την αξιοποίηση των γνώσεών τους²⁰. Επίσης, δηλώνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του εργάσιμου

χρόνου τους αφιερώνεται σε διοικητικό - γραφειοκρατικό έργο σε σχέση με το εκπαιδευτικό - συμβουλευτικό έργο²¹.

Οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. και οι γεωπόνοι θεωρούν ότι η ανταπόκριση των γεωργών στο έργο τους είναι μάλλον μέτρια²². Κατά την άποψη των περισσότερων, η μη ανταπόκριση των γεωργών αποδίδεται, κυρίως, σε παράγοντες που αφορούν 'υποκειμενικά' προβλήματα των ιδίων των γεωργών, όπως μη συνειδητοποίηση της αξίας της εκπαίδευσης, το χαμηλό εκπαιδευτικό τους επίπεδο και η έλλειψη επιχειρηματικού πνεύματος. Εξίσου όμως αναφέρονται και σε παράγοντες σχετιζόμενους με την οργάνωση των εκπαιδεύσεων, όπως η μεγάλη απασχόληση των γεωπόνων με άλλα θέματα και η έλλειψη κινήτρων τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Επίσης αναφέρονται 'αντικειμενικοί' περιορισμοί των γεωργών όπως ο φόρτος εργασίας και η μεγάλη ηλικία τους, καθώς και η φύση των εκπαιδεύσεων όπως ο ευκαιριακός χαρακτήρας των προγραμμάτων, η έλλειψη υποδομής και η μη γνώση των αναγκών των γεωργών²³.

Εκπαιδεύσεις στα ΚΕ.Γ.Ε. - Υφιστάμενη κατάσταση

Οι προϊστάμενοι ενδιαφέρονται γενικά για τη συμμετοχή τους στις εκπαιδεύσεις οι οποίες πραγματοποιούνται στα ΚΕ.Γ.Ε. Μεταξύ όμως των 42 προϊσταμένων οκτώ δήλωσαν μικρό ενδιαφέρον (19%), τρεις ότι ουδόλως ενδιαφέρονται (7,1%), ενώ δύο δεν απάντησαν²⁴. Το ενδιαφέρον αυτό των προϊσταμένων τείνει να συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση που θεωρούν ότι αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί από τις παρεχόμενες εκπαιδεύσεις (sign. = 0,08).

Κατ' αντιστοιχία, οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (62,4%) εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στα υφιστάμενα προγράμματα κατάρτισης των γεωργών στα ΚΕ.Γ.Ε. και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,8%) εμφανίζεται ως τελείως αδιάφορο. Οι περισσότεροι γεωπόνοι (78,6%) του δείγματος είχαν απασχοληθεί στην εκπαίδευση γεωργών κατά την τελευταία, πριν την έρευνα, ζετία²⁵. Υπό τις υφιστάμενες συνθήκες, οι άντρες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕ.Γ.Ε. (Kendall's Tau C = 0,11 με sign. = 0,01) χωρίς όμως να υπάρχουν

διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία (επί του συνόλου ή μεταξύ αντρών ή μεταξύ γυναικών)²⁶.

Όσον αφορά τις εκπαιδεύσεις στα ΚΕ.Γ.Ε, η παροχή σημειώσεων από το σύνολο των εκπαιδευτών διαφοροποιείται σημαντικά αφού σύμφωνα με τους προϊστάμενους συχνά - πάντα δίνονται σημειώσεις στο 41,4% των ΚΕ.Γ.Ε, μάλλον περιστασιακά στο 41,5% και σπάνια - καθόλου στο 17,1%. Συχνή είναι η χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων και κυρίως διαφανειών (87,8%), σλάιντς (75,6%) και επιδιασκοπίων (65,9%), ενώ δευτερευόντως χρησιμοποιούνται βίντεο (22%) και φωτογραφίες, χάρτες, διαγράμματα κ.λπ. Από άποψη υποδομής το 95,2% των ΚΕ.Γ.Ε. διαθέτει προβολείς σλάιντς, το 88,1% προβολείς διαφανειών, το 83,3% επιδιασκόπια και το 57,1% βίντεο.

Μεταξύ των ερωτηθέντων γεωπόνων - εκπαιδευτών, μόνο ποσοστό 16,3% δίνει πάντα και ποσοστό 27,9% συχνά, σημειώσεις στους εκπαιδευόμενους. Στην πλειοψηφία τους παρέχουν σημειώσεις ευκαιριακά (23,3%) ή σπανίως - καθόλου (32,5%). Το 74,4% χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά βοηθήματα στη διάρκεια της εκπαίδευσης και κυρίως προβολείς και διαφάνειες (69,6% των περιπτώσεων), φωτογραφίες, χάρτες και διαγράμματα (53,6%), σλάιντς (51,2%) και επιδιασκόπια (48,8%). Η χρήση βίντεο και δειγμάτων είναι περιορισμένη (8,8% και 0,8% αντίστοιχα).

Η παροχή σημειώσεων από τους γεωπόνους - εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευόμενους διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των γεωπόνων καθώς και με το χρόνο υπηρεσίας τους στο Υπουργείο Γεωργίας. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στη συχνότητα παροχής σημειώσεων ανάλογα με την ηλικία των γεωπόνων, με τους ενδιάμεσης ηλικίας (44 - 46 ετών) να παρέχουν σπάνια σημειώσεις σε ποσοστό 51,9% και τους πύο ηλικιωμένους να παρέχουν σημειώσεις συχνότερα από όλους σε ποσοστό 53,5% (Cramer's V = 0,19 με Chi Square sign. = 0,01). Ειδικότερα, οι πύο ηλικιωμένοι άντρες, καθώς και οι γεωπόνοι (άντρες και γυναίκες) με το μεγαλύτερο χρόνο υπηρεσίας στο Υπουργείο και με το μικρότερο φόρτο γραφειοκρατικής - διοικητικής εργασίας εμφανίζονται πύο επιμελείς όσον αφορά στην παροχή σημειώσεων στους εκπαιδευόμενους (Kendall's Tau B = -0,15 με sign. = 0,01 - Kendall's Tau B = 0,13 με sign. = 0,02 και Kendall's Tau B = 0,16 με sign. = 0,009

αντίστοιχα). Σημαντική, τέλος, είναι η διαφοροποίηση ανάλογα με το ενδιαφέρον συμμετοχής των γεωπόνων στις εκπαιδεύσεις αυτές (Kendall's Tau B = 0,16 με sign. = 0,01).

Εξ άλλου, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων σχετίζεται με το χρόνο υπηρεσίας στο Υπουργείο και με την παρακολούθηση παντός είδους μεταπτυχιακών σεμιναρίων ή σπουδών των γεωπόνων - εκπαιδευτών. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά την εκπαίδευση των γεωργών εμφανίζεται μεγαλύτερη όσον αυξάνει ο χρόνος εργασίας των γεωπόνων στο Υπουργείο καθώς και για εκείνους οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές (Kendall's Tau C = -0,12 με sign. = 0,03 και Kendall's Tau B = 0,13 με sign. = 0,04 αντίστοιχα).

Όσον αφορά τις κύριες τεχνικές διδασκαλίας των αντικειμένων, σύμφωνα με τους προϊστάμενους, πρωταρχικά γίνεται από τους εκπαιδευτές χρήση διαλέξεων (100%) και συζητήσεων (85,4%), ενώ σε μικρό βαθμό πραγματοποιούνται ασκήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας (12,2%). Από την πλευρά τους, οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές, πραγματοποιούν τη διδασκαλία κυρίως μέσω συζητήσεων (89,3%), διαλέξεων και ασκήσεων στις αίθουσες διδασκαλίας (88,2% και 30,2% αντίστοιχα). Σε πολύ μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούνται η παρουσίαση ασκήσεων από τους εκπαιδευόμενους (6,5%), οι επιδείξεις στον αγρό (5,3%) και τα τεστ (3,6%).

Πρακτική εξάσκηση πραγματοποιείται συχνά στο 47,5% των ΚΕ.Γ.Ε. αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις (25%) όπου πραγματοποιείται σπάνια ή καθόλου. Στις περιπτώσεις όπου δεν πραγματοποιείται εξάσκηση οι αντίστοιχοι προϊστάμενοι θεωρούν την έλλειψη αυτή σημαντική (95,8%). Στις περιπτώσεις που πραγματοποιείται αρκετά συχνά πρακτική εξάσκηση, οι δύο κυριότεροι χώροι εξάσκησης είναι κυρίως τα ίδια τα ΚΕ.Γ.Ε. (στον αγρό στο 45,2% των περιπτώσεων ή σε εργαστήριο στο 45,2% των περιπτώσεων) και οι εκμεταλλεύσεις γεωργών (45,2%). Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρονται οι σταθμοί γεωργικής έρευνας (29%). Επιπλέον, στο μεγαλύτερο ποσοστό των προγραμμάτων (59,5%) συχνά περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές εκδρομές, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις (14,3%) ΚΕ.Γ.Ε. που σπανίως πραγματοποιούν εκδρομές στα πλαίσια των εκπαιδεύσεών τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων (92,7%) θεωρεί σημαντικές τις ενλόγω εκδρομές και εκτιμά ότι οι

εκπαιδευόμενοι μένουν πολύ ευχαριστημένοι από αυτές.

Τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι προϊστάμενοι κατά τη διοργάνωση μίας εκπαίδευσης αναφέρονται στην εξεύρεση εκπαιδευτών (81% των περιπτώσεων) και σε προβλήματα με την προσέλκυση γεωργών σε αυτή (42%), ενώ σε ελάφρως μικρότερο βαθμό στις πιστώσεις και την υποδομή των ΚΕ.Γ.Ε. καθώς και στην πολυαπασχόληση των ιδίων. Τα κυριότερα, εξ άλλου, προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές όσον αφορά στις εκπαιδεύσεις των γεωργών είναι προβλήματα των ίδιων των γεωργών (51,1% των περιπτώσεων) όπως η μεγάλη ηλικία, οι δυσκολίες μετακίνησης, η ελλιπής πληροφόρηση και η αδιαφορία, καθώς επίσης, η έλλειψη επαρκών πιστώσεων και κατάλληλης υποδομής στα ΚΕ.Γ.Ε. (44,6%), η πολυαπασχόλησή τους (33,8%), η εύρεση ειδικών ως εκπαιδευτών (21,6%) και οι ελλείψεις ιδιαίτερα όσον αφορά στην πρακτική εξάσκηση (5%).

Όσον αφορά στην υποδομή των ΚΕ.Γ.Ε, οι προϊστάμενοι θεωρούν ότι, κατά μέσο όρο, οι αίθουσες διδασκαλίας είναι σε καλή κατάσταση και οι συνθήκες στέγασης και σίτισης των εκπαιδευομένων μάλλον ικανοποιητικές. Αντίθετα οι υποδομή για την πραγματοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων θεωρείται, κατά μέσο όρο, μέτρια προς κακή, και σε πέντε περιπτώσεις (12,5%) χαρακτηρίζεται ως απαράδεκτη, ενώ στο 40,5% των ΚΕ.Γ.Ε. δε διατίθεται αγρός για πρακτική εξάσκηση και μόνον στο 1/4 αυτών η κατάσταση θεωρείται καλή.

Οι κρίσεις των προϊσταμένων για τους γεωπόνους - εκπαιδευτές είναι απογοητευτικές. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές βρίσκονται κατά το μέγιστο, σε μέτριο ή χαμηλό επίπεδο γνώσης τόσο των αντικειμένων που καλούνται να διδάξουν (μ.ο. 4,15) όσο και των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας (μ.ο. 3,67) αλλά ταυτόχρονα υστερούν και από πλευράς κατανόησης των προβλημάτων και του τρόπου σκέψης των γεωργών (μ.ο. 4,1 και 3,85, αντίστοιχα), με συνέπεια τη μη καλή προσαρμογή των εκπαιδεύσεων στο επίπεδο των εκπαιδευομένων (μ.ο. 3,83). Ως αποτέλεσμα, δεν καλύπτονται επαρκώς τα τεχνικά θέματα (μ.ο. 3,95), ενώ, κατά μέσο όρο, σε μέτριο επίπεδο τείνει η κάλυψη των οικονομικών - διαχειριστικών θεμάτων (μ.ο. 3,4). Παρά ταύτα, θεωρείται ότι οι ανάγκες των γεωργών καλύπτονται από τα προσφερόμενα μαθήματα σε ικανοποιητικό βαθμό (68,3%). Η εκτίμηση αυτή συνδέεται

θετικά με τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιούνται αξιολογήσεις των εκπαιδεύσεων (Kendall's Tau B = 0,37 με sign. = 0,009) και με την εκτίμησή τους για το κατά πόσον οι γεωργοί μένουν ικανοποιημένοι από τις εκπαιδεύσεις (Για την ιεραρχική κατάταξη και βαθμολόγηση των απαντήσεων βλ. Ερωτηματολόγια, Παράρτημα Β).

Όσον αφορά την ενημέρωση του αγροτικού πληθυσμού σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ΚΕ.Γ.Ε. οι απόψεις των ερωτηθέντων παρατίθενται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2
Ενημέρωση της πλειοψηφίας του γεωργικού πληθυσμού σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ΚΕ.Γ.Ε.

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
Α. Συχνότητα ενημέρωσης		
Πάντα	64,1%	44,6%
Συχνά	30,8%	38,3%
Που και που	5,1%	10,4%
Σπάνια		5,7%
Ποτέ		1%
Β. Τρόπος ενημέρωσης		
Ατομικές προσκλήσεις	2,81	2,72
Διαπροσωπική βάση	3,31	3,99
Ανακοινώσεις στα κοινοτικά & συνεταιριστικά γραφεία	2,89	2,9
Ανακοινώσεις στα Γραφεία Γεωργικής Ανάπτυξης	4,38	3,57
Τοπικό ραδιόφωνο	3,53	3,85
Τοπικός τύπος	4,1	4,1

ΣΗΜ: Για την ιεραρχική κατάταξη και βαθμολόγηση των απαντήσεων βλ. Ερωτηματολόγια, Παράρτημα Β.

Σύμφωνα με τους προϊστάμενους, στην πλειοψηφία των ΚΕ.Γ.Ε.

πραγματοποιείται σχεδόν πάντα ή συχνά (85,4% αθροιστικά) αξιολόγηση των εκπαιδεύσεων αλλά μόλις 2 προϊστάμενοι δήλωσαν ότι μετά τη λήξη των εκπαιδεύσεων διατηρούν επαφή με όλους τους εκπαιδευθέντες. Επί πλέον, τα μισά των ΚΕ.Γ.Ε. φαίνεται να διατηρούν επαφές με την πλειοψηφία των εκπαιδευθέντων. Η συχνότητα πραγματοποίησης αξιολογήσεων συνδέεται θετικά με το ενδιαφέρον των προϊσταμένων για εκπαιδευτικά προγράμματα (Kendall's Tau C = 0,45 με sign. = 0,003).

Όσον αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί στα ΚΕ.Γ.Ε. οι εκτιμήσεις των προϊσταμένων αναδεικνύουν ως σημαντικότερα, την περίοδο πραγματοποίησης των εκπαιδεύσεων (μ.ο. 2,88) και την έλλειψη πρακτικής εξάσκησης (μ.ο. 3,28). Ακολουθούν η μεγάλη διάρκεια των εκπαιδεύσεων (μ.ο. 4,16) και η αναντιστοιχία μερικών εκ των θεμάτων με τις καλλιέργειες των γεωργών (μ.ο. 5,16) καθώς επίσης και η έλλειψη σημειώσεων (μ.ο. 5,28), η απαίτηση για μεγαλύτερη ανάλυση των θεμάτων (μ.ο. 5,42) και για πιά απλές γνώσεις (μ.ο. 5,44) και οι δυσκολίες μετάβασης των γεωργών στα ΚΕ.Γ.Ε. (μ.ο. 5,51). Αναφέρονται, τέλος, και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι απαιτούν μεγαλύτερη διάρκεια εκπαίδευσης (μ.ο. 5,88).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα των βραχυχρόνιων καταρτίσεων στα ΚΕ.Γ.Ε. οι απόψεις των προϊσταμένων και των γεωπόνων οι οποίοι συμμετέχουν στην οργάνωση και διεξαγωγή των εκπαιδεύσεων αντίστοιχα έχουν ως κάτωθι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3
Εκτίμηση των ωφελειών των γεωργών
από την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης στα ΚΕ.Γ.Ε.

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
Α. Εκτιμώμενος βαθμός κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των γεωργών		
Πάρα πολύ	12,8%	6,3%
Πολύ	61,5%	48,3%
Μέτρια	25,6%	30,5%
Λίγο		9,2%
Πολύ λίγο		5,7%
Β. Εκτιμώμενος βαθμός ικανοποίησης γεωργών		
Πολύ μεγάλος	39,5%	13,6%
Μεγάλος	52,6%	43,8%
Μέτριος	7,9%	37,5%
Μικρός		5,1%
Γ. Εκτιμώμενες ωφέλειες γεωργών		
Πάρα πολλές	34,2%	15%
Πολλές	57,9%	50,3%
Μέτριες	7,9%	28%
Λίγες		6,7%

Ως κύριος πάντως λόγος παρακολούθησης των εκπαιδύσεων αναφέρεται από τους προϊστάμενους των ΚΕ.Γ.Ε. και τους γεωπόνους εκπαιδευτές η εκ των Κανονισμών προκύπτουσα υποχρέωση των γεωργών (97,6% και 96,6% αντίστοιχα) και ακολούθως η επιθυμία επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων τους (51,2% και 41,7% αντίστοιχα) ή, τέλος, η επιθυμία για μάθηση (43,9% και 34,8% αντίστοιχα).

Όσον αφορά στις γενικές εκτιμήσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση στο γεωργικό χώρο, τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές συμφωνούν ότι, στα πλαίσια της υφιστάμενης κατάστασης, οι γεωργοί, ως σύνολο, δεν αποδέχονται τη γεωργική εκπαίδευση (ποσοστό περίπου 70%). Εκτιμούν δε, ότι τα γεωργικά μαθήματα δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (92,5% και 85,1% αντίστοιχα) και ότι η παρουσιαζόμενη ύλη δεν ανταποκρίνεται στο μορφωτικό επίπεδο των γεωργών (88,1% και 78,6% αντίστοιχα). Με αυτήν την έννοια, υποστηρίζεται ότι οι γεωργοί δεν κατανοούν εύκολα τη διδασκόμενη ύλη και δεν αναπτύσσουν ικανότητες διαλόγου. Περαιτέρω, εκτιμούν ότι οι νέοι γεωργοί δεν ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γεωργική εκπαίδευση σε σχέση με τους ηλικιωμένους (59,5% και 75,2% αντίστοιχα), πολύ δε περισσότερο οι γονείς τους (75,6% και 89,1% αντίστοιχα), ούτε ότι οι νέοι κατανοούν ευκολότερα τα διδασκόμενα αντικείμενα (83,3% και 84,4% αντίστοιχα).

Οι γεωπόνοι με μεταπτυχιακές σπουδές (σεμιναριακές ή τυπικές) υποστηρίζουν σε σημαντικότερο βαθμό ότι οι γεωργοί δεν αποδέχονται τη γεωργική εκπαίδευση (Kendall's Tau B = -0,13 με sign. = 0,03) ενώ οι απόψεις τους διαφοροποιούνται και ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο Υπουργείο (Cramer's V = 0,17 με Chi Square sign. = 0,04)²⁷.

Τέλος, κοινή είναι η πεποίθηση προϊσταμένων και γεωπόνων ότι οι συνάδελφοί τους γεωπόνοι του Υπουργείου Γεωργίας δεν είναι πρόθυμοι να απασχοληθούν στη γεωργική εκπαίδευση (59,5% και 73,5% αντίστοιχα). Παράλληλα, στη μεγάλη πλειοψηφία τους εκφράζουν την άποψη ότι όσον αφορά τη διδασκαλία και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων δεν απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες.

"Δίπλωμα νέων γεωργών" - Εκτιμήσεις & προοπτικές

Τόσο οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. όσο και οι γεωπόνοι στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι το γεωργικό επάγγελμα πρέπει να κατοχυρωθεί όπως τα υπόλοιπα επαγγέλματα. Επιπλέον, θεωρούν ότι οι νέοι γεωργοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται και να αποκτούν ένα "Δίπλωμα" όπως επίσης

συμβαίνει με τα υπόλοιπα επαγγέλματα (Πίνακας 4). Αντίθεση προβάλλει μία μειοψηφία (5,1%) των γεωπόνων - εκπαιδευτών κυρίως γιατί, κατά την άποψή τους, αφενός μεν δε θα επαρκέσει η παροχή ενός διπλώματος χωρίς τη γενικότερη κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος, ενώ, αφετέρου, εάν θα είναι υποχρεωτικό, τότε θα υποχρεωθούν κάποιοι αγρότες να εγκαταλείψουν τη γεωργία.

Πίνακας 4
Αναγκαιότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού προγράμματος
για νέους γεωργούς

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
Ανάγκη κατοχύρωσης γεωργικού επαγγέλματος	87,5%	87,6%
Ανάγκη δημιουργίας προγράμματος που θα οδηγεί σε "Δίπλωμα γεωργού"	89,7%	87,9%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Η άποψη των γεωπόνων όσον αφορά την κατοχύρωση του γεωργικού επαγγέλματος δε διαφοροποιείται σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία αντρών - γυναικών), τις εργασιακές τους εμπειρίες (χρόνος στην Υπηρεσία και αναλογία γραφειοκρατικού - διοικητικού έργου προς εκπαιδευτικό - ενημερωτικό έργο, προηγούμενοι τύποι απασχόλησης) ή το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Διαφοροποίηση των απόψεών τους παρατηρείται μόνον όσον αφορά στις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Οι γεωπόνοι που έχουν οποιασδήποτε μορφής μεταπτυχιακή εκπαίδευση (σεμιναριακή ή τυπική) εμφανίζονται συστηματικά, αν και πολύ ασθενώς, πίο αβέβαιοι / αρνητικοί ως προς την αναγκαιότητα κατοχύρωσης του γεωργικού επαγγέλματος (Kendall's Tau B = -0,13 με sign. = 0,02).

Το αυτό περίπου ισχύει και όσον αφορά την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα οδηγεί στην

παροχή "Διπλώματος Γεωργού". Στην περίπτωση αυτή διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ανάλογα με την επιθυμία των γεωπόνων να συμμετάσχουν στα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις εκτιμήσεις τους όσον αφορά στην υφιστάμενη κατάσταση, το κατά πόσον δηλαδή τα παρεχόμενα στα ΚΕ.Γ.Ε. προγράμματα καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών και το κατά πόσον οι γεωργοί είναι ικανοποιημένοι από αυτά. Έτσι, οι γεωπόνοι που ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των γεωργών επιδεικνύουν πιο θετική στάση απέναντι στην προοπτική δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς (Kendall's Tau C = 0,07 με sign. = 0,05) όπως άλλωστε και οι γεωπόνοι που θεωρούν ότι τα ήδη παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών (Kendall's Tau C = 0,8 με sign. = 0,04) καθώς και ότι οι γεωργοί είναι ικανοποιημένοι από αυτά (Kendall's Tau B = 0,13 με sign. = 0,03).

Οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές εκτιμούν ότι, κατά μέσο όρο, η εκπαίδευση των νέων γεωργών μπορεί να έχει διάρκεια 7,1 μηνών, έναντι 6,8 μηνών των προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. Οι απόψεις τους ποικίλουν από εκπαιδεύσεις ενός μηνός έως τριών ετών, ενώ δεν έδωσαν κάποια εκτίμηση 51 γεωπόνοι και 7 προϊστάμενοι.. Επίσης σε ποσοστά άνω του 90% συμφωνούν ότι η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να είναι συνδυασμός μαθημάτων και πρακτικής εξάσκησης / μαθητείας με, κατά μέσο όρο, ισόρροπη κατανομή μεταξύ θεωρίας και πράξης. Προτείνεται, τέλος, ότι η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να διεξάγεται κατά τακτά χρονικά διαστήματα όπου θα καλύπτονται συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, κυρίως σε νεκρές εργασιακά περιόδους, αντί της διαρκούς εκπαίδευσης σχολικού τύπου. Στα πλαίσια αυτά πιστεύεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται είτε λίγες ημέρες ανά εβδομάδα είτε ολόκληρο το 5νθημερο όπως στα σχολεία και κατά προτίμηση τα μαθήματα θα πρέπει να είναι πρωινά (Πίνακας 5).

Πίνακας 5
Βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

	Προϊσταμένοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
Διάρκεια προγράμματος (μ.ο.)	6,8 μήνες	7,1 μήνες
Διάρκεια προγράμματος α) έως 6 μήνες	60,6%	70,8%
β) έως 12 μήνες	97%	92,2%
Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	97,5%	94,4%
Σχέση θεωρίας - πράξης στο πρόγραμμα	θ: 52% π: 48%	θ: 47,7% π: 52,3%
Διενέργεια εκπαιδεύσεων α) σε τακτά χρονικά διαστήματα	77,5%	84%
β) εβδομαδιαίες περιόδους	61,5%	40%
γ) λίγες ημέρες εβδομαδιαίως	35,9%	58,1%
δ) πρωινά μαθήματα	90%	87,7%

ΣΗΜ: Οι απόψεις προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών διαφέρουν σημαντικά κατά την στατιστική έννοια, όσον αφορά στην προτίμηση των προϊσταμένων για εβδομαδιαίας διάρκειας εκπαιδεύσεις έναντι της προτίμησης των γεωπόνων - εκπαιδευτών για εκπαίδευση λίγων ημερών εβδομαδιαίως (Chi - square = 5,94 και 5,60, sign. = 0,015 και 0,018, Phi = 0,17 και 0,16 αντίστοιχα) και στη σχέση θεωρίας - πράξης στο πρόγραμμα που προσεγγίζει το όριο του 5% (t - value: 1,83 df = 57,8 sign. = 0,06).

Η άποψη των γεωπόνων - εκπαιδευτών όσον αφορά τη διάρκεια των εκπαιδεύσεων διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους αλλά όχι στη βάση λοιπών ατομικών χαρακτηριστικών ή εργασιακών στοιχείων ή στη βάση των προτιμήσεών τους για συμμετοχή και των εκτιμήσεών τους για τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα στο σύνολο των γεωπόνων, αυξανόμενης της ηλικίας αυξάνεται και η προτίμηση για προγράμματα διάρκειας κατά το μέγιστον ενός μηνου (Kendall's Tau C = -0,14 sign. = 0,03). Παρόμοια, μια συστηματική αλλά ασθενής διαφοροποίηση παρατηρείται με την ηλικία των αντρών (Kendall's Tau C = -0,15 με sign. = 0,03) ενώ δεν παρατηρείται διαφοροποίηση σε σχέση με την ηλικία των γυναικών.

Όσον αφορά στη σχέση θεωρίας και πράξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς, διαφοροποιήσεις παρατηρούνται σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των γεωπόνων - εκπαιδευτών στο Υπουργείο Γεωργίας. Συγκεκριμένα, αυξανόμενης της ηλικίας των γεωπόνων αυξάνει και η προτίμησή τους για την υπερίσχυση των θεωρητικών μαθημάτων έναντι της πρακτικής εξάσκησης (Kendall's Tau C = 0,15 με sign. = 0,02). Το αυτό ισχύει, ειδικότερα, και όσον αφορά στους άντρες γεωπόνους (Kendall's Tau C = 0,15 με sign. = 0,03) αλλά όχι και τις γυναίκες. Επίσης, αυξανόμενου του χρόνου υπηρεσίας αυξάνει η προτίμηση προς περισσότερα θεωρητικά μαθήματα (Kendall's Tau C = 0,15 με sign. = 0,02). Τείνει, τέλος, προς σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση η συσχέτιση της συμμετοχής θεωρίας και πράξης στο πρόγραμμα για νέους γεωργούς ανάλογα με το ενδιαφέρον των γεωπόνων για συμμετοχή στα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και με την εκτίμηση του κατά πόσον τα προγράμματα αυτά καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών. Συγκεκριμένα, αυξανόμενου του ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και της εκτίμησης ότι τα παρεχόμενα προγράμματα καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών αυξάνει η τάση προτίμησης για θεωρητική εκπαίδευση έναντι της πρακτικής (sign. = 0,06 και 0,08 αντίστοιχα).

Οι περισσότεροι προϊστάμενοι και γεωπόνοι, περίπου 7 στους 10, θεωρούν ότι οι νέοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εργάζονται στις εκμεταλλεύσεις τους στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ενώ ποσοστά 9,8% και 6,6% αντίστοιχα δεν εξέφρασαν άποψη. Η πρακτική εξάσκηση στη γονική ή ιδιόκτητη εκμετάλλευση υπό τη μορφή επιβλεπόμενων ασκήσεων θεωρείται χρήσιμη από τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (άνω του 82%) στα πλαίσια μίας τέτοιας εκπαίδευσης. Επί πλέον, προϊστάμενοι και γεωπόνοι, στη συντριπτική τους σχεδόν πλειοψηφία, θεωρούν χρήσιμη την ύπαρξη μιας περιόδου μαθητείας των εκπαιδευόμενων. Η διάρκεια της μαθητείας εντοπίζεται στους 4 -5 μήνες και κατ' εξοχή σε εκμεταλλεύσεις εντός των ορίων του Νομού διαμονής των νέων. Με κάποιες διαφοροποιήσεις, η διεξαγωγή της μαθητείας προτείνεται να γίνεται κυρίως σε σύγχρονες ιδιωτικές εκμεταλλεύσεις (60% και άνω) και δευτερευόντως στους αγρούς των ΚΕ.Γ.Ε.²⁸ (Πίνακας 6).

Πίνακας 6
 Βασικά χαρακτηριστικά της πρακτικής εκπαίδευσης .
 στα πλαίσια του προγράμματος

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι - εκπαιδευτές
Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να εργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης	69,2%	70%
Διεξαγωγή επιβλεπόμενων ασκήσεων στις εκμεταλλεύσεις	82,5%	84,9%
α) διάρκεια (μ.ο.)	6 μήνες	5 μήνες
β) έως 6 μήνες	68,8%	82,7%
Πραγματοποίηση μαθητείας	87,5%	89,5%
α) διάρκεια	5 μήνες	3,8 μήνες
β) έως 6 μήνες	77,1%	91,6%
γ) σε 'σύγχρονες' ιδιωτικές εκμεταλλεύσεις	83,3%	60,6%
δ) οι εκμεταλλεύσεις 'μαθητείας' εντός των ορίων του Νομού	88,9%	95,7%
ε) στα ΚΕ.Γ.Ε.	8,3%	34,6%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών εκτός από την στατιστικά σημαντική προτίμηση των προϊσταμένων για την πραγματοποίηση της μαθητείας σε ιδιωτικές εκμεταλλεύσεις έναντι της προτίμησης των γεωπόνων - εκπαιδευτών για πραγματοποίηση της μαθητείας στα ΚΕ.Γ.Ε. (Chi - square = 5,49, sign. = 0,019, Phi - 0,17).

Οι εργαζόμενοι επί μακρότερον στη Υπηρεσία τείνουν να εκδηλώνουν θετικότερη στάση στην προοπτική ύπαρξης μαθητείας για τους νέους γεωργούς (sign. = 0,08). Τέλος, οι εκπαιδευτικές εκδρομές θεωρούνται χρήσιμες από όλους.

Προϊστάμενοι και γεωπόνοι - εκπαιδευτές θεωρούν σε ποσοστά πάνω από 75% ότι τα θεωρητικά μαθήματα θα πρέπει να γίνονται κυρίως στα

ΚΕ.Γ.Ε. Μία άλλη πιθανότητα αποτελούν ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα, ενώ προτείνονται επίσης σχολεία και κοινοτικά / συνεταιριστικά καταστήματα πλησίον της διαμονής των εκπαιδευομένων ή συνδυασμός των ανωτέρω (Πίνακας 7).

Πίνακας 7
Τόπος διεξαγωγής των μαθημάτων του προγράμματος

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.		Γεωπόνοι εκπαιδευτές	
	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών
ΚΕ.Γ.Ε.	89,8%	89,8%	79,3%	78,8%
Ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα	5,1%	12,8%	5,6%	10,6%
Κοινοτικά / συνεταιριστικ ά γραφεία		5,1%	2%	4,5%
Σχολεία διοικητικών κέντρων		2,6%	1%	2,5%
Συνδυασμός ΚΕ.Γ.Ε. και Ειδικών κέντρων	5,1%	7,7%	3%	4%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευομένων παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το ανώτερο όριο που υπέδειξαν οι ερωτηθέντες (Πίνακας 8)

Πίνακας 8
Ηλικία εκπαιδευόμενων

	Προϊστάμενοι Κ.Ε.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Κατώτερο όριο ηλικίας	18,7	19,4
Ανώτερο όριο ηλικίας	38,6	43,9

ΣΗΜ: Οσον αφορά στο ανώτερο όριο ηλικίας η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική (t - value: = -2,95, df = 50,13, sign. = 0,005)

Σύμφωνα με τους προϊστάμενους ο μέσος όρος του αριθμού των εκπαιδευόμενων κατά εκπαιδευτική σειρά (τάξη) εκτιμάται σε 23 άτομα, κυμαινόμενος από 15 έως 40, με 87,8% των προτάσεων να υποδεικνύει αριθμούς κάτω των 25 μαθητών. Οσον δε αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων οι περισσότεροι προϊστάμενοι (68,3%) πιστεύουν ότι θα πρέπει να απαιτείται η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (απολυτήριο γυμνασίου) αν και σημαντικό ποσοστό (28,6%) συνηγορεί υπέρ της συμπλήρωσης της στοιχειώδους εκπαίδευσης (απολυτήριο δημοτικού).

Οι προϊστάμενοι και οι γεωπόνοι συμφωνούν ότι για την απόκτηση "Διπλώματος" θα πρέπει να υπάρχει ένα κατώτερο όριο όσον αφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων (ποσοστά άνω του 90%) και εξετάσεις (ποσοστά άνω του 70%). Περίπου 6 στους 10 ερωτώμενους προτείνουν επίσης ότι οι εξετάσεις αυτές πρέπει να είναι θεωρητικές και πρακτικές. Σημαντικό ποσοστό γεωπόνων (21,7%) και 3 προϊστάμενοι δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 9).

Πίνακας 9
 Διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευομένων

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Υπαρξη κατώτερου ορίου παρακολούθησης	97,4%	96,5%
Όριο παρακολούθησης (μ.ο.)	74,1/100	---
Υπαρξη εξετάσεων	79,5%	76%
Εξεταστικό όριο	52,8/100	---
Τύπος εξετάσεων		
α) θεωρητικές και πρακτικές	63,6%	63,1%
β) ως άνω συν αξιολόγηση πρακτικών εργασιών	33,3%	33,1%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Όσον αφορά στην ύπαρξη ορίου παρακολούθησης για τη λήψη του "Διπλώματος" διαπιστώνεται μία τάση για θετικότερη στάση όσον αυξάνει η ηλικία των γεωπόνων - εκπαιδευτών ($\text{sign.} = 0,07$), ενώ πλήρη συμφωνία εκφράζουν οι γεωπόνοι με μεταπτυχικές σπουδές ($\text{Gamma} = -1$).

Όσον αφορά στα μαθήματα τα οποία θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα νέων γεωργών προτείνεται, από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (σε ποσοστά άνω του 90%), η ύπαρξη ενός κοινού κορμού μαθημάτων για όλους τους εκπαιδευόμενους σε συνδυασμό με μαθήματα σχετικά με τον παραγωγικό προσανατολισμό των εκμεταλλεύσεων στις οποίες θα εργαστούν οι νέοι (Πίνακας 10). Κατά την άποψη των περισσότερων προϊσταμένων και των γεωπόνων - εκπαιδευτών (περί το 57%) τα υποχρεωτικά μαθήματα θα πρέπει να αφορούν σε συνδυασμό θεμάτων σχετικών με τις αρχές της γεωπονίας και θεμάτων σχετικών με τη γεωργία - κτηνοτροφία της χώρας και της περιοχής. Εναλλακτικά, αλλά με πολύ μικρότερα ποσοστά, προτείνεται η διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με τη γεωργία της χώρας και της περιοχής ή αποκλειστικά θεμάτων της τοπικής γεωργίας - κτηνοτροφίας ή, τέλος, αποκλειστικά γενικών αρχών. Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία (σε

ποσοστά άνω του 55%) για την ανάγκη να συμπεριληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία θεμάτων / δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γεωργικό επάγγελμα όπως ξυλουργικές, οικοδομικές, υδραυλικές, ηλεκτρολογικές κ.λπ. εργασίες και θέματα γεωργικής τεχνικής. Τέλος, υπάρχει συμφωνία σχετικά με την ένταξη στο πρόγραμμα και κοινωνικών, πολιτιστικών, ψυχαγωγικών και αθλητικών δραστηριοτήτων (Πίνακας 10).

Πίνακας 10
Διάρθρωση διδακτικής ύλης

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Κορμός και επιλογές	100%	96,4%
Περιεχόμενο κορμού α) γενικές αρχές γεωπονίας & γεωργία - κτηνοτροφία χώρας και περιοχής	57,5%	56,9%
β) γεωργία - κτηνοτροφία χώρας και περιοχής	12,5%	19,3%
γ) τοπική γεωργία - κτηνοτροφία	5%	13,7%
δ) αρχές γεωπονίας	25%	10,2%
Συνδεδεμένα θέματα - δεξιότητες	57,1%	62,4%
Λοιπές δραστηριότητες	85%	76,8%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτές ενός παρόμοιου προγράμματος, προϊστάμενοι και γεωπόνοι - εκπαιδευτές πιστεύουν ότι πλέον κατάλληλοι είναι πρωταρχικά οι ειδικοί γεωπόνοι του Υπουργείου και στη συνέχεια ερευνητές από Ινστιτούτα και Σταθμούς έρευνας. Επίσης προτείνονται ως εκπαιδευτές γεωπόνοι οργανισμών ή γεωπόνοι του Υπουργείου εν γένει, νέοι ειδικά εκπαιδευμένοι γεωπόνους, ειδικοί από ΤΕΙ - ΑΕΙ, οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. κατ' αποκλειστικότητα ή καθηγητές ΤΕΛ (Πίνακας 11).

Πίνακας II
 Προτεινόμενοι εκπαιδευτές για το πρόγραμμα νέων γεωργών

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.		Γεωπόνοι εκπαιδευτές	
	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών
Ειδικοί γεωπόνοι Υπ. Γεωργίας	65%	67,5%	55,4%	64,1%
Ερευνητές	12,5%	57,5%	7,2%	65,1%
Νέοι γεωπόνοι		40%		28,2%
Γεωπόνοι οργανισμών		40%		36,4%
Γεωπόνοι του Υπ. Γεωργίας	20%	20%	32,8%	32,8%
ΤΕΙ - ΑΕΙ		27,5%		26,7%
Προϊστάμεν οι ΚΕ.Γ.Ε.		15%		4,6%
Προοδευτι κοί γεωργοί		5%		2,6%
ΤΕΛ		2,5%		1,9%

Σχετικά περιορισμένος ήταν ο αριθμός των προϊσταμένων και των γεωπόνων οι οποίοι δε θα ήθελαν να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα ή που δεν εξέφρασαν άποψη. Άνω του 45% όμως θέτει προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όπως κίνητρα, κυρίως με τη μορφή αμοιβής και κάλυψης εξόδων, ελεύθερο χρόνο, εξειδίκευση των γνώσεων - επιμόρφωση, εποπτικά μέσα και ικανό αριθμό και ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Επίσης οι περισσότεροι θα αναλάμβαναν να επιβλέψουν τις εργασίες στις εκμεταλλεύσεις των εκπαιδευομένων. Και στην τελευταία περίπτωση, ένα ποσοστό άνω του 25% θα επιθυμούσε

ανάλογες με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις (Πίνακας 12).

Πίνακας 12
Προϋποθέσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.		Γεωπόνοι εκπαιδευτές	
	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών*	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών
Συμμετοχή στην εκπαίδευση				
α) ναι	21,1%		38,7%	
β) ναι, υπό προϋποθέσεις	44,7%		49,7%	
Προϋποθέσεις συμμετοχής				
α) αμοιβές - κάλυψη εξόδων	44,4%	88,9%	51,5%	81,2%
β) ελεύθερος χρόνος	33,3%	50%	26,7%	50,5%
γ) επιμόρφωση σε ειδικά θέματα	22,2%	38,9%	15,8%	32,7%
δ) εποπτικά μέσα		11,1%	4%	14,9%
ε) σωστός προγραμματισμός		11,1%		1%
στ) εγγύτητα χώρων εκπ.		11,1%		3%

ΣΗΜ: Παρατηρείται σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση των απόψεων προϊσταμένων και γεωπόνων σε σχέση με την επιθυμία συμμετοχής (διδασκαλίας) στο πρόγραμμα (Chi square = 14,2 sign. = 0,0002 Cramer's V = 0,24). Οι προϊστάμενοι εμφανίζονται σαφώς πλιό επιφυλακτικοί (13,2%) ή αρνητικοί (21,1%) έναντι των γεωπόνων εκπαιδευτών (5,5% και 6% αντίστοιχα).

* Αθροιστική εκτίμηση επί τριών επιλογών.

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.		Γεωπόνοι εκπαιδευτές	
	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών
Επίβλεψη πρακτικών ασκήσεων				
α) ναι	26,3%		50,8%	
β) υπό προϋποθέσεις	31,6%		29,7%	
Προϋποθέσεις συμμετοχής				
α) αμοιβές - κάλυψη εξόδων	53,8%	69,2%	85,2%	90,1%
β) ελεύθερος χρόνος	15,4%	15,4%	6,6%	11,5%
γ) επιμόρφωση	7,7%	7,7%	1,6%	1,5%
δ) σωστός προγραμματι- σμός	7,7%	15,4%		
ε) ενδιαφέρον εκπαιδευόμε- νων	7,7%	15,4%	6,6%	8,2%
στ) εγγύτητα		7,7%		3,3%
γ. εκμεταλ.				

ΣΗΜ: Παρατηρείται σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση των απόψεων προϊσταμένων και γεωπόνων σε σχέση με την επιθυμία συμμετοχής (επίβλεψης πρακτικών ασκήσεων στις εκμεταλλεύσεις των εκπαιδευομένων) στο πρόγραμμα (Chi square = ,1 sign. = 0,01 Cramer's V = 0,21). Οι προϊστάμενοι εμφανίζονται σαφώς πιο επιφυλακτικοί (15,8%) ή αρνητικοί (26,3%) έναντι των γεωπόνων εκπαιδευτών (7,2% και 12,3% αντίστοιχα).

Η μεγάλη πλειοψηφία των προϊσταμένων και γεωπόνων - εκπαιδευτών (άνω του 85%) πιστεύει ότι απαιτείται η εκπαίδευση των συναδέλφων τους σε θέματα Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσης²⁹. Επίσης οι περισσότεροι (άνω του 95%) συμφωνούν με την ανάγκη επιμόρφωσης των

γεωπόνων σε ειδικά γεωπονικά θέματα. Οι ίδιοι θα ήταν διατεθειμένοι να παρακολουθήσουν μετεκπαιδεύσεις κατά προτεραιότητα στα ΚΕ.Γ.Ε. της Δ/σης Γεωργίας όπου ανήκουν, την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη. Βασικές προϋποθέσεις παρακολούθησης των μετεκπαιδεύσεων αποτελούν: η κάλυψη των εξόδων, η χορήγηση πιστώσεων για την καλή οργάνωση των εκπαιδεύσεων, ο ελεύθερος χρόνος και η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων (Πίνακας 13).

Πίνακας 13
Ανάγκες επιμόρφωσης - μετεκπαίδευσης
των γεωπόνων του Υπ. Γεωργίας

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Ανάγκη εκπαίδευσης γεωπόνων σε θέματα Γεωργικών Εφαρμογών & Εκπαίδευσης	85%	91,4%
Ανάγκη εκπαίδευσης γεωπόνων σε τεχνικά θέματα	100%	98,5%
Συμμετοχή σε μετεκπαιδεύσεις	81,1%	90,4%
Μετεκπαιδεύσεις		
α) διάρκεια (μ.ο.)	32 ημέρες	42 ημέρες
β) τόπος		
i) ΚΕ.Γ.Ε.	45,2%	41,6%
ii) Αθήνα	32,3%	30,3%
iii) Θεσ/νικη	12,9%	23%
iv) έδρα Περιφέρειας	9,7%	5,1%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

συνεχίζεται

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.		Γεωπόνοι εκπαιδευτές	
	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών	α' επιλογή	σε σύνολο τριών επιλογών
Προϋποθέσεις συμμετοχής				
α) αμοιβές - κάλυψη εξόδων	55,5%	66,7%	76,8%	70,5%
β) ελεύθερος χρόνος	16,7%	16,7%	17%	25%
γ) εξειδικ. γνώσεις	5,6%	5,6%	4,5%	16%
δ) σωστός προγραμματισμός	11,1%	16,7%		
ε) ενδιαφέρον εκπαιδευόμενων	11,1%	11,1%	1,8%	2,7%
στ) επαρκείς πιστώσεις		16,7%		41,1%

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς, πιστεύεται σε ποσοστά άνω του 85% ότι απαιτείται η δημιουργία ειδικού έντυπου υλικού και πάνω από τα 2/3 των προϊσταμένων και των γεωπόνων εμφανίζονται πρόθυμοι να συνεργαστούν στη δημιουργία του στην περιφέρειά τους. Ομοίως πιστεύεται, από τη συντριπτική τους σχεδόν πλειοψηφία, ότι είναι απαραίτητη και η δημιουργία του σχετικού οπτικοακουστικού υλικού για τις εκπαιδεύσεις αυτές (Πίνακας 14).

Πίνακας 14
Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος

	Προϊσταμένοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Ανάγκη δημιουργίας κεντρικών εκδόσεων του Υπ. Γεωργίας	95%	86,3%
Διάθεση συμμετοχής στη δημιουργία τοπικού υλικού	78,4%	75,1%
Ανάγκη δημιουργίας οπτικοακουστικού υλικού	91,9%	98,5%
Ανάγκη δημιουργίας βιντεοταινιών	100%	---

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Θετικότερη και στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αναγκαιότητα δημιουργίας έντυπου υλικού εκφράστηκε από τους σχετικά πιά ηλικιωμένους γεωπόνους εκπαιδευτές (Kendall's Tau B = -0,12 με sign. = 0,03) όπως και από τους γεωπόνους με τη μικρότερη εμπλοκή σε καθήκοντα γραφειοκρατικού - διοικητικού τύπου (Kendall's Tau C = 0,08 με sign. = 0,04). Επίσης, υπάρχει η τάση των υπηρετούντων επί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο Υπουργείο να ευνοούν την ανάπτυξη γραπτών υλικών για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους νέους γεωργούς (sign. = 0,07).

Όσον αφορά στη συνεργασία τους για τη δημιουργία των γραπτών υλικών του προγράμματος, μεταξύ των γεωπόνων εκπαιδευτών, οι άντρες εμφανίζονται πιά πρόθυμοι (Phi = 0,14 με Chi Square sign. = 0,04) ενώ στις τάξεις των γυναικών παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση αναλόγως της ηλικίας (Kendall's Tau C = 0,35 με sign. = 0,04), με τις νεώτερες να επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνεργασία σε σχέση με τις πιά ηλικιωμένες συναδέλφους τους. Θετικότεροι επίσης εμφανίζονται οι γεωπόνοι (άντρες και γυναίκες) με τη μικρότερη εμπλοκή σε γραφειοκρατικές εργασίες και όσοι έχουν κάποιο τύπο μεταπτυχιακών σπουδών (Kendall's Tau C = 0,13 με sign. = 0,02 και Kendall's Tau B = 0,13

με sign. = 0,03 αντίστοιχα).

Ανω σχεδόν των 2/3 των προϊσταμένων και των γεωπόνων προτείνουν ότι το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να είναι προαιρετικό με ταυτόχρονη προσφορά κινήτρων στους εκπαιδευόμενους. Υπάρχουν όμως και απόψεις, αν και σαφώς υπολειπόμενες, που συνηγορούν στη δημιουργία ενός υποχρεωτικού προγράμματος ή στην προσφορά ενός προαιρετικού, χωρίς κίνητρα, προγράμματος (Πίνακας 15).

Πίνακας 15
Χαρακτήρας του προγράμματος

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Προαιρετικό & κίνητρα	70%	78,2%
Υποχρεωτικό	17,5%	11,7%
Προαιρετικό	12,5%	10,2%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Τάσεις διαφοροποίησης όσον αφορά στο χαρακτήρα του προγράμματος εμφανίζεται μεταξύ των νεώτερων και πιο ηλικιωμένων γεωπόνων και των έχοντων μικρό χρόνο σε σχέση με τους έχοντες μεγάλο χρόνο υπηρεσίας στο Υπουργείο. Οι πιο ηλικιωμένοι και με μεγάλο χρόνο υπηρεσίας γεωπόνοι εμφανίζονται ως ευνοούντες τη δημιουργία ενός προγράμματος προαιρετικού και συνοδευόμενου από κίνητρα για τους νέους γεωργούς (Chi Square sign. = 0,08 και Cramer's V = 0,15 με Chi Square sign. = 0,04 αντίστοιχα). Έτσι οι έχοντες περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ευνοούν τη δημιουργία ενός προαιρετικού συνοδευόμενου με κίνητρα προγράμματος (85,9%), ενώ οι νεότεροι στην υπηρεσία εμφανίζονται σχετικά θετικότεροι στην προοπτική ενός προαιρετικού χωρίς κίνητρα (16,9%) ή ενός υποχρεωτικού προγράμματος (15,5%).

Τέλος, πιστεύεται ότι ο πλέον κατάλληλος φορέας του προγράμματος θα ήταν μία ειδική Δ/ση Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Γεωργίας, η Υπηρεσία Γεωργικών Εφαρμογών ή ένας ημιαυτόνομος οργανισμός - όπως το ΕΘ.Ι.Α.Γ.Ε. (Πίνακας 16).

Πίνακας 16
Φορέας εκπαίδευσης

	Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε.	Γεωπόνοι εκπαιδευτές
Δ/νση Εκπαίδευσης Υπ. Γεωργίας	52,5%	43,6%
Δ/νση Γ. Εφαρμογών (ως έχει)	7,5%	10,3%
Δ/νση Γ. Εφαρμογών (αναβαθμισμένη)	15%	27,7%
Ημιαυτόνομος οργανισμός	22,5%	17,4%

ΣΗΜ: Δεν παρατηρούνται σημαντικές στατιστικά διαφοροποιήσεις απόψεων μεταξύ προϊσταμένων και γεωπόνων εκπαιδευτών.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκτιμά ότι το πρόγραμμα θα έχει ισχυρή ανταπόκριση από τους νέους αγρότες (ποσοστά άνω του 55%) ή τουλάχιστον μία σχετική ανταπόκριση (ποσοστά άνω του 30%). Οι άντρες γεωπόνοι εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η απήχηση του προγράμματος στους νέους θα είναι θετική ($\Phi = 0,19$ με $\text{Chi Square sign.} = 0,007$).

Τέλος, στο ανοικτό ερώτημα του κατά πόσον η παροχή της κατάλληλης γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης αρκεί αφ' εαυτής για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής γεωργίας απάντησαν 27 προϊστάμενοι (ποσοστό 64,3%) και 130 γεωπόνοι - εκπαιδευτές (ποσοστό 58,8%). Σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις (ποσοστό 52% των γεωπόνων - εκπαιδευτών) θεωρείται αναγκαίος ο συνδυασμός ενός πλήθους δομικών παραγόντων που αφορούν στην αγροτική πολιτική (π.χ. δημιουργία μακροπρόθεσμου πλαισίου ανάπτυξης, δημιουργία κτηματολογίου και Τράπεζας Γης), θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες (π.χ. κατοχύρωση του γεωργικού επαγγέλματος, εκσυγχρονισμός σχετικών φορέων και οργανισμών), οικονομικούς παράγοντες (π.χ. ευνοϊκή πιστωτική πολιτική, δομές εμπορίας των προϊόντων) και κοινωνικούς παράγοντες (βελτίωση κοινωνικών δομών διαβίωσης στην επαρχία). Αρκετοί επίσης από τους ερωτηθέντες γεωπόνους απάντησαν απλά "όχι" (17,7%), ενώ άλλοι αρκέστηκαν αποκλειστικά στα οικονομικά κίνητρα

(15,4%) ή στην επισήμανση ότι η γεωργική εκπαίδευση - κατάρτιση μπορεί να αποτελέσει τον 'κινητήριο μοχλό γεωργικής ανάπτυξης στη χώρα μας. Οι απαντήσεις των προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. εντοπίζονται σε δομικούς παράγοντες και μάλιστα στο συνδυασμό οργανωτικών και οικονομικών παραμέτρων οι οποίες, στα πλαίσια των απαντήσεών τους, διαχωρίζονται από τις παραμέτρους που αφορούν στην αγροτική πολιτική.

¹ Η δημογραφική κατάσταση ενός νοικοκυριού ορίζεται ως εξής (Mannion et al., 1984):

α. Καλή: όταν ο αρχηγός της γεωργικής εκμετάλλευσης είναι έως 40 ετών ή έως 55 ετών παντρεμένος με παιδιά ή άνω των 55 ετών με νεώτερα μέλη της οικογένειας ως βοηθούς στις γεωργικές εργασίες.

β. Μέτρια: όταν ο αρχηγός της γεωργικής εκμετάλλευσης είναι μεταξύ 40 και 55 ετών χωρίς παιδιά.

γ. Κακή: όταν ο αρχηγός της γεωργικής εκμετάλλευσης είναι άνω των 55 ετών χωρίς συμβοηθούντα μέλη στη γεωργία.

² Για την ανάλυση των ανωτέρω μεταβλητών εφαρμόσθηκε ο συνδυασμός της Παραγοντικής Ανάλυσης Πολλαπλών αντιστοιχιών (A.F.C.M) και η Ανάλυση συμπλεγμάτων ή Αυτόματη Ιεραρχική Κατάξη (Cluster Analysis, Analyse Automatique) στις συντεταγμένες των κλάσεων των μεταβλητών ως προς τους πέντε πρώτους παραγοντικούς άξονες. Ως κριτήριο ομοιότητας ή σαν απόσταση των κλάσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και σαν μέθοδος σύνδεσης (aggregation) των δημιουργημένων συμπλεγμάτων (ομαδών, clusters) η κεντροειδής μέθοδος ή η μέθοδος της κεντροειδής απόστασης.

³ Ως απόσταση μεταξύ των κλάσεων χρησιμοποιείται η απόσταση Pearson η οποία έχει βασικό πλεονέκτημα έναντι των υπολοίπων αποστάσεων ότι είναι ανεξάρτητη από τις μονάδες μέτρησης και στη συνέχεια εφαρμόζεται η κεντροειδής μέθοδος (centroids methods) σύνδεσης των συμπλεγμάτων (clusters).

⁴ Στο 88,7% των περιπτώσεων στο νοικοκυριό συμπεριλαμβάνεται ο πατέρας με μέση ηλικία 55,8 έτη και στο 95% των περιπτώσεων η μητέρα με μέση ηλικία 50,1 έτη. Το εύρος των ηλικιών των γονέων κυμαίνεται για τον μεν πατέρα μεταξύ 41 και 75 ετών για δε τη μητέρα μεταξύ 34 και 66 ετών.

Επίσης, σε 18 περιπτώσεις (8,1%) υπάρχει ένα τουλάχιστον παιδί νέου, μέσης ηλικίας 2,9 ετών

και σε 8 περιπτώσεις δεύτερο παιδί μέσης ηλικίας 2,2 ετών. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται μεταξύ 1 και 7 ετών με μέσο όρο 2,7 έτη.

Τέλος, σε 101 περιπτώσεις (45,7%) στο ίδιο νοικοκυριό συγκαταλέγεται ένας τουλάχιστον αδελφός (-η) με μέση ηλικία 22 έτη, σε 28 περιπτώσεις (12,7%) δεύτερος αδελφός (-η) με μέση ηλικία 18 έτη και σε 5 περιπτώσεις (2,3%) και τρίτος αδελφός (-η) με μέση ηλικία 19 έτη. Οι ηλικίες κυμαίνονται μεταξύ 6 και 36 ετών με μέσο όρο 21 έτη.

⁵ Ως δευτερεύουσες εργασίες δηλώθηκαν, μεταξύ 62 ατόμων (31,63% του συνόλου), η γεωργία (53,2%), η κτηνοτροφία (21%), ελεύθερα επαγγέλματα (12,9%) και χειρωνακτικές εργασίες. Όλοι οι ελεύθεροι επαγγελματίες και η πλειοψηφία των εργατοτεχνιτών (92,3%) και των συνταξιούχων (57,89%) απασχολούνται και στη γεωργία. Μικρό είναι το ποσοστό των γεωργών (19,31%) που απασχολούνται και σε άλλη εργασία κυρίως ως κτηνοτρόφοι (42,85%), ελεύθεροι επαγγελματίες (28,57%) και εργατοτεχνίτες (17,85%).

⁶ Δευτερευόντως απασχολούνται, σε σύνολο 133 ατόμων, στη γεωργία - κτηνοτροφία (83,6%), στα οικιακά (12%) και σε ελεύθερα επαγγέλματα (4,5%).

⁷ Μεταξύ των 36 νέων με σπουδές σε τεχνικές σχολές συμπεριλαμβάνονται 11 άτομα που έχουν παρακολουθήσει τα προγράμματα του Ο.Α.Ε.Δ, 12 έχουν παρακολουθήσει Κατώτερες Τεχνικές Σχολές και 9 είναι απόφοιτοι Μέσων Τεχνικών Σχολών.

⁸ Σε μικρότερο ποσοστό είναι απόφοιτες Δημοτικού (6 άτομα ή 18,7%) ή πτυχιούχοι τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος (2 άτομα ή 6,3%).

⁹ Μεταξύ των γονέων, ο πατέρας έχει παρακολουθήσει έως 3 τάξεις ή έχει απολυτήριο β' τάξης Γυμνασίου σε ποσοστό 6,1% και 5,6% των περιπτώσεων αντίστοιχα, ενώ η μητέρα έχει παρακολουθήσει τα 3 πρώτα έτη ή έχει απολυτήριο β' τάξης Γυμνασίου σε ποσοστό 5,2% και 2,4% των περιπτώσεων αντίστοιχα.

¹⁰ Η γη αυτή αποκτήθηκε κυρίως μέσω γονικής παροχής (61,1%), προίκας (29,2%) που αναφέρεται στους έγγαμους νέους, κληρονομίας (22,1%) και πρόωρης σύνταξης των γονέων - γεωργών (8,8%). Η ηλικία απόκτησης ιδίων περιουσιακών στοιχείων κυμαίνεται από 15 έως 30 έτη με μέσο όρο τα 22,1 έτη.

¹¹ Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, οι νέοι έως 18 ετών κατά 80% δεν κατέχουν γη και από αυτούς που έχουν ιδιόκτητη γη, οι περισσότεροι δεν ξεπερνούν τα 25 στρ. (16% επί του συνόλου). Στην περίπτωση των νέων άνω των 27 ετών μόνο 25,8% δεν εμφανίζονται ως ιδιοκτήτες γης ενώ ποσοστό 56,1% έχει υπό την κατοχή του εκμεταλλεύσεις άνω των 25 στρ. Μεταξύ των νέων, οι

έγγαμοι, αφενός είναι στην πλειοψηφία τους ιδιοκτήτες γεωργικών εκμεταλλεύσεων (81,8%) και αφετέρου έχουν υπό την κατοχή τους μεγαλύτερες εκμεταλλεύσεις ($\Phi = 0,25$ με $\text{Chi Square sign.} = 0,000$ και $\text{Kendall's Tau C} = 0,22$ με $\text{sign.} = 0,000$ αντίστοιχα).

¹² Δεύτερη πηγή εισοδήματος εμφανίζει το 31,2% των νοικοκυριών (69 περιπτώσεις) και αφορούν κυρίως σε εξωγεωργικές απασχολήσεις (56,5% των περιπτώσεων), συντάξεις (21,7%), γεωργική απασχόληση (11,6%) και ενοίκια (7,2%). Τέλος, περιορισμένος αριθμός νοικοκυριών (10 περιπτώσεις ή 4,5%) εμφανίζει και τρίτη πηγή εισοδήματος από ενοίκια (4), συντάξεις (2) γεωργία, τουρισμό, άλλο εξωγεωργικό επάγγελμα και τόκους. Μεταξύ των 21 νοικοκυριών τα οποία δεν αποκομίζουν τον κύριο όγκο εισοδήματος από τη γεωργία, τα 8 εμφανίζουν γεωργικά εισοδήματα ως δεύτερη πηγή εισοδήματος και 1 ως τρίτη.

¹³ Μεταξύ των επιθυμητών εργασιών συγκαταλέγονται τα ελεύθερα επαγγέλματα (51,6%) και οι χειρωνακτικές εργασίες (22,7%) και κυρίως γι' αυτούς που θα εξασκήσουν τη γεωργία ως κύριο επάγγελμα, αν και 16,5% δεν αναφέρθηκε σε συγκεκριμένο επάγγελμα. Από τους επιθυμούντες τη γεωργία ως δευτερεύον επάγγελμα, αναφέρονται επίσης ως κύριο επάγγελμα του δημόσιου (17,4%) και του ιδιωτικού υπάλληλου (8,7%) ενώ δεν αναφέρθηκε επάγγελμα στο 13% των περιπτώσεων.

¹⁴ Κατά το 1992 παρουσίασαν δραστηριότητα 42 ΚΕ.Γ.Ε. ενώ ο αριθμός προϊσταμένων, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Γεωργίας ανερχόταν σε 47, ορισμένοι από τους οποίους εργάζονται στις Διευθύνσεις Γεωργίας. Ας σημειωθεί ότι σε ορισμένες Διευθύνσεις Γεωργίας εμφανίζονται πάνω από ένας προϊστάμενος ΚΕ.Γ.Ε, ενώ δραστηριότητα εμφανίζει και σειρά επαρχιακών ΚΕ.Γ.Ε. χωρίς να έχουν προϊστάμενο.

¹⁵ Συγκεκριμένα 2 γεωπόνοι κατέχουν Διδακτορικό τίτλο (γεωργική οικονομία και ζωοτεχνία), 6 κατέχουν τίτλους Master (2 στη ζωοτεχνία, και ανά ένας στη γεωργική οικονομία, τη φυτοπροστασία, τη γαλακτοκομία και τη γεωργική μικροβιολογία), ένας είναι κάτοχος Diploma στη ζωοτεχνία, ένας κάτοχος Certificate στην οργάνωση - διαχείριση γεωργικών εκμεταλλεύσεων και ένας έχει παρακολουθήσει την ΣΕΛΕΤΕ. Επί πλέον, ένας έχει αποκτήσει δεύτερο πτυχίο στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (πρώην Α.Β.Σ.Θ.), ένας έχει δίπλωμα οινολόγου και ένας δίπλωμα φυτοπαθολόγου. Επίσης 17 γεωπόνοι έχουν πιστοποιητικά - βεβαιώσεις παρακολούθησης σεμιναρίων, κυρίως διάρκειας 3 - 6 μηνών, σε θέματα φυτοπροστασίας (8 άτομα), σποροπαραγωγής (2 άτομα), μελισσοκομίας (2 άτομα) καθώς και αμπελοργίας, γεωργικής μηχανολογίας, εγγείων βελτιώσεων και γεωργικής οικονομίας (ένα άτομο σε κάθε αντικείμενο).

¹⁶ Οι μετεκπαιδεύσεις αυτές αφορούν στα αντικείμενα: εκπαίδευση, βμηνες σπουδές στην

ΠΑΤΕΣ - ΣΕΛΕΤΕ (2 άτομα), γεωργικές εφαρμογές, 12μηνες σπουδές σε επίπεδο M.Sc. (1 άτομο) και εμπορία γεωργικών προϊόντων, 12μηνες σπουδές σε επίπεδο Certificate (1 άτομο). Εξ άλλου, ένας προϊστάμενος έχει, πέραν του πτυχίου του στη Γεωπονία, πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Από τους υπόλοιπους προϊστάμενους, ένας έχει βεβαίωση 2μηνου σεμιναρίου στην εκπαίδευση, δύο βεβαιώσεις ή πιστοποιητικά σεμιναρίων 2 - 4μηνης διάρκειας σε θέματα φυτικής παραγωγής, δύο έχουν εκπαιδευτεί στο Μπενάκειο Φυτοπαθολογικό Ινστιτούτο σε θέματα φυτοπροστασίας (6 και 8μηνη διάρκεια) και ένας έχει παρακολουθήσει 6μηνο σεμινάριο στην πληροφορική.

¹⁷ Κύριους χώρους εργασίας αποτέλεσαν ο ΟΓΑ - δακοκτονία (23 περιπτώσεις ή 63,9), εταιρείες - βιομηχανίες (16 περιπτώσεις ή 44,4%), οι συνεταιρισμοί (7 περιπτώσεις ή 19,4%), η εκπαίδευση σε ΤΕΛ (6 περιπτώσεις ή 16,5%) και η γεωργική έρευνα (4 περιπτώσεις ή 11,1%).

¹⁸ Μεταξύ των απασχολήσεων αυτών ο Ο.Γ.Α. - δακοκτονία αποτελεί το σύνηθες εργασιακό πλαίσιο (70,7% των περιπτώσεων) και ακολουθούν οι εταιρείες και βιομηχανίες (50,5%), οι συνεταιρισμοί (37,8%) και σε μικρότερα ποσοστά η εκπαίδευση (7,4%), σε Τ.Ε.Α. και Τ.Ε.Σ. (5,1%) ή ως έκτακτοι σε Τ.Ε.Ι. και η γεωργική έρευνα (6,9%).

¹⁹ Οι εκπαιδευτές, εργαζόμενοι σε Γραφεία απασχολούνται κυρίως στα αντικείμενα: φυτική παραγωγή (33,6%), ΟΔΓΕ (29,8%), γεωργικές εφαρμογές (18,3%) και κτηνοτροφία (14,5%). Το 44% των γεωπόνων τοποθετήθηκαν στη θέση αυτή στο διάστημα της τελευταίας, πριν την έρευνα, 5ετίας, ενώ 6,5% κατέχει τη θέση αυτή άνω της 15ετίας.

²⁰ Οι Προϊστάμενοι, στην πλειοψηφία τους (64,3%), δραστηριοποιήθηκαν, κατά τη 2ετία που προηγήθηκε της έρευνας, σε διάφορες επιστημονικές - ενημερωτικές δραστηριότητες, κυρίως με συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια (17 περιπτώσεις ή 63%), και σε ημερίδες των Δ/σεων Γεωργίας ή του Υπουργείου Γεωργίας (14 ή 51,8%). Σε μικρότερο βαθμό συμμετείχαν σε συνέδρια (5 περιπτώσεις ή 22,2%) ή πραγματοποίησαν δημοσιεύσεις (3 περιπτώσεις).

Το 71,8% των γεωπόνων - εκπαιδευτών εμφανίζει διάφορες επιστημονικές δραστηριότητες κατά τη 2ετία πριν την έρευνα, όπως, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια (69,7% των περιπτώσεων), συμμετοχή σε ημερίδες των Δ/σεων Γεωργίας ή του Υπουργείου (64,6%), συμμετοχή σε συνέδρια (30,3%) και δημοσιεύσεις (15,5%).

²¹ Οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν επισκέπτονται τακτικά τους γεωργούς στις εκμεταλλεύσεις τους. Ποσοστό 18,1% πραγματοποιεί ευκαιριακά κάποιες επισκέψεις, ποσοστό 44,9% σπάνια και ποσοστό 26,3% δεν έχει τέτοιες δραστηριότητες. Επίσης, μικρή, παρότι αυξημένη σε σχέση με τις επισκέψεις σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις, είναι και η συμμετοχή τους σε επισκέψεις ενημερωτικού χαρακτήρα στις κοινότητες. Ποσοστό

22,2% πραγματοποιεί μάλλον ευκαιριακά κάποιες ενημερώσεις, ποσοστό 40,7% σπάνια και ποσοστό 21,3% ποτέ. Ελάχιστες εξ άλλου είναι και οι συναντήσεις τους με γεωργούς στα γραφεία τους, αφού μόνο το 12% έχει τέτοιες επαφές σε ικανοποιητικό βαθμό. Σχετικά ικανοποιητική είναι συμμετοχή τους στο σχεδιασμό προγραμμάτων γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης αφού 40% συμμετέχει συχνά και 19,3% περιστασιακά. Αντίστροφα, σημαντική φαίνεται η συμμετοχή τους σε γεωργικές επιδείξεις σε αγρούς με το 62,7% των ερωτηθέντων να συμμετέχει συχνά και επί πλέον 23,8% περιστασιακά.

Ο φόρτος των διοικητικών - γραφειοκρατικών εργασιών μειώνεται όσο αυξάνει η ηλικία των γεωπόνων (Kendall's Tau B = -0,09 με sign. = 0,05), ιδιαίτερα δε μεταξύ των γυναικών (Kendall's Tau B = -0,32 με sign. = 0,02), καθώς και για όσους έχουν κάποιες μεταπτυχιακές γνώσεις (Kendall's Tau C = 0,09 με sign.= 0,01).

22 Τα κύρια θέματα στα οποία οι γεωργοί ζητούν τις συμβουλές των προϊσταμένων αναφέρονται στις επιδοτήσεις στη γεωργία - κτηνοτροφία (73,8% των περιπτώσεων), στα επιδοτούμενα προγράμματα και κυρίως στον Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ (54,8% των περιπτώσεων) και σε τεχνικές συμβουλές (52,4%). Αντίθετα, η ζήτηση σε θέματα σχετιζόμενα με την οργάνωση - διαχείριση των εκμεταλλεύσεων και την τυποποίηση - εμπορία των προϊόντων είναι περιορισμένη (7,1% και 2,4% αντίστοιχα).

Αντίστοιχα, τα κυριότερα θέματα για τα οποία οι γεωργοί ζητούν τις συμβουλές των γεωπόνων - εκπαιδευτών είναι οι επιδοτήσεις (76,7% των περιπτώσεων), η συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα (56,3%) και τεχνικά προβλήματα (43,3%). Αντίθετα τα θέματα που σχετίζονται με την τυποποίηση και εμπορία των προϊόντων ή τη διαχείριση των εκμεταλλεύσεων φαίνεται πως δεν αποτελούν θέματα προτεραιότητας για τους γεωργούς (4,7% και 3,7% αντίστοιχα).

23 Όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας τους οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. τις αξιολογούν ως κάτωθι. Το ύψος των αμοιβών τους θεωρείται καλό (53,7%) προς μέτριο (41,5%). Οι χώροι εργασίας αξιολογούνται ως μέτριοι (27,5%) προς κακοί (52,5%) ή και πολύ κακοί (15%). Οι περισσότεροι Προϊστάμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις μετακινήσεις τους αφού μόνο το 17,9% εμφανίζεται ικανοποιημένο. Κατά μέσο όρο οι Προϊστάμενοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι (57,5%) από τις ευκαιρίες επιμόρφωσής τους με συμμετοχή τους σε σεμινάρια και ημερίδες, με μόνο 7,5% να εμφανίζουν αρνητική αξιολόγηση, αλλά θεωρούν μέτρια (41,5%) έως κακή (36,5%) τη γενικότερη επιστημονική τους ενημέρωση (βιβλία, περιοδικά κ.λπ.). Τέλος, διαπιστώνουν ότι υπάρχει παντελής σχεδόν έλλειψη συνεργασίας με άλλες συναφείς υπηρεσίες (ποσοστό 90,2%), ότι οι πρωτοβουλίες τους αξιοποιούνται μέτρια (42,1%) ή καθόλου (44,8%) και ότι η κοινωνική αναγνώριση του έργου τους είναι μέτρια (33,3%) έως μηδαμινή (56,4%).

Αντίστοιχα, οι γεωπόνοι σε ποσοστό 58,6% εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις αποδοχές

τους, ενώ ένα πρόσθετο 34,9% τις χαρακτηρίζει ως μέτριες. Η ικανοποίηση από την επιστημονική ενημέρωσή τους μέσω βιβλίων και περιοδικών και τις ευκαιρίες επιμόρφωσής τους μέσω σεμιναρίων και ημερίδων θεωρούνται μέτριες προς καλές (79,8% και 84,6% μέτριες και άνω, αντίστοιχα). Αντίθετα, θεωρούν μέτριους προς κακούς τους χώρους εργασίας τους (37,5% τους θεωρεί μέτριους και 32,9% κακούς), τις συνθήκες μετακινήσεων (41% τις θεωρεί μέτριες και 35,2% κακές). Παράλληλα, δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την αξιοποίηση των πρωτοβουλιών τους (43,6% μέτρια και 35,6% ανύπαρκτη), την κοινωνική αναγνώριση του έργου τους (44,4% μέτρια, 38% μη ικανοποιητική) και τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες - φορείς στον αγροτικό χώρο (35,4% μέτρια, 48,2% κακή).

²⁴ Κατά την τελευταία, πριν την έρευνα, τριετία 13 γεωπόνοι (31%) δεν είχαν συμμετάσχει σε εκπαιδεύσεις, ενώ ένα πρόσθετο 41,4% δήλωσε συμμετοχή σε λιγότερες από δύο εκπαιδεύσεις ετησίως. Τα κύρια αντικείμενα διδασκαλίας αφορούσαν σε θέματα φυτικής παραγωγής (72,9%) και οικονομικά - εμπορία (20%) με μέση διάρκεια διδασκαλίας 19,4 ημέρες ή 6,5 ημέρες ετησίως ενώ είναι μικρότερη των δύο ημερών ετησίως για το 41,4% των προϊσταμένων. Τα θέματα διδασκαλίας αποτελούν κυρίως επιλογή των ιδίων των προϊσταμένων (59,5%) ή κατόπιν συμφωνίας η οποία όμως θεωρείται ικανοποιητική (84,6%).

²⁵ Τα αντικείμενα της εκάστοτε διδασκαλίας αποτελούν ίδια επιλογή μόνο για το 38,2% των γεωπόνων ενώ οι υπόλοιποι τα αναλαμβάνουν κατόπιν συμφωνίας (49,7%) ή κατ'ανάθεση (12,1%). Πάντως, μόνο το 5,5% των μη εχόντων την ευχέρεια ίδιας επιλογής δεν εμφανίζεται ικανοποιημένο από τα θέματα που αναλαμβάνουν να διδάξουν. Οι διδασκαλίες αφορά κυρίως σε θέματα φυτικής παραγωγής (78,7% των περιπτώσεων), οικονομίας - διαχείρισης εκμεταλλεύσεων (50%), εγγείων βελτιώσεων (20,7%) και κτηνοτροφίας (20,1%).

²⁶ Το αυξανόμενο ποσοστό γραφειοκρατικού - διοικητικού έργου ως προς το ενημερωτικό - εκπαιδευτικό έργο συνδέεται συστηματικά με την απροθυμία των γεωπόνων για συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Kendall's Tau B = 0,18 sign. = 0,001) ενώ υπάρχει και κάποια τάση, οι υπηρετούντες περισσότερο χρόνο στην Υπηρεσία να είναι περισσότερο διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στις εκπαιδεύσεις (sign. = 0,06).

²⁷ Συγκεκριμένα την θετικότερη άποψη ως προς το βαθμό αποδοχής της εκπαίδευσης από τους γεωργούς έχουν οι γεωπόνοι που εργάζονται 11 - 15 χρόνια στην Υπηρεσία ενώ οι υπόλοιποι εμφανίζονται αρνητικοί στις εκτιμήσεις τους (σε ποσοστό 77,2% οι γεωπόνοι με υπηρεσία άνω της 15ετίας και σε ποσοστό 73,1% οι γεωπόνοι με υπηρεσία κατά το μέγιστο μία 10ετία).

²⁸ Τα κύρια χαρακτηριστικά τέτοιων εκμεταλλεύσεων πρέπει να είναι η μεγάλη έκταση και ο

σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός, ο εμπορικός προσανατολισμός και η τήρηση λογιστικών βιβλίων, η ύπαρξη δυναμικών καλλιεργειών και η συνεργασία των γεωργών - αρχηγών των εκμεταλλεύσεων με τους γεωπόνους. Αρκετοί επίσης θεωρούν ότι για την επιλογή των εκμεταλλεύσεων πρέπει να ληφθούν υπ' όψη και παράγοντες όπως η συμβατότητα με την κατάσταση των εκπαιδευομένων από πλευράς καλλιεργειών και συνθηκών των περιοχών και τέλος, η ύπαρξη οικολογικών καλλιεργειών.

29 Οι προϊστάμενοι και γεωπόνοι - εκπαιδευτές αναφέρονται κυρίως σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και συγκρότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ποσοστά άνω του 60%). Αλλα θέματα μετεκπαίδευσης είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η ανάλυση δεξιοτήτων - διεξαγωγή πρακτικών ασκήσεων, η εκπαιδευτική ψυχολογία (πάνω από το 1/3 των ερωτηθέντων) και τέλος, η συγκρότηση - επίβλεψη εργασιών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι όποιες προοπτικές ανάπτυξης στο γεωργικό χώρο θα πρέπει τουλάχιστον να στηρίζονται σε ένα κρίσιμο πυρήνα νέων οι οποίοι θα παραμείνουν στη γεωργία και οι οποίοι μόνο με τα κατάλληλα εφόδια θα είναι δυνατόν να επιβιώσουν σε συνθήκες αυξανόμενου ανταγωνισμού. Προκύπτει λοιπόν, η ανάγκη παροχής γνώσεων και κατάλληλης επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, ιδιαίτερα στους νέους αγρότες, μία ανάγκη η οποία έχει προ πολλού συνειδητοποιηθεί και ικανοποιηθεί σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτική, εάν ληφθούν υπόψη οι επιταχυνόμενες τεχνικο-οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές στο γεωργικό χώρο που επιβάλλουν συστηματική ενημέρωση - κατάρτιση των νέων κυρίως αγροτών σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών επαγγελματικών αντικειμένων.

Γενικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των κρίσιμων παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τη δημιουργία ενός προγράμματος εξωσχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης για τους νέους γεωργούς στη χώρα μας. Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού διερευνώνται οι απόψεις των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων πλευρών (νέοι αγρότες, γεωργοί αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων, προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε. και γεωπόνοι) ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ανάλογου προγράμματος στη χώρα μας καθώς και ως προς τις βασικές παραμέτρους που οριοθετούν το πλαίσιο εντός του οποίου θεωρείται σκόπιμο να κινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία του προγράμματος στα πλαίσια της Ελληνικής γεωργικής πραγματικότητας.

Η οργάνωση και λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος τεχνικής - επαγγελματικής φύσης αποτελεί, ως γνωστόν, μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Για το λόγο αυτό, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί, στο μέτρο του δυνατού, στα πλαίσια ενός θεωρητικού και μεθοδολογικού 'τριγωνισμού'. Αρχικά παρουσιάζεται η γεωργική επαγγελματική εκπαίδευση σε χώρες της Ε.Κ. και ιδιαίτερα η εξωσχολική εκπαίδευση - κατάρτιση με έμφαση στην Ελλάδα. Στη συνέχεια εξετάζονται σημαντικά θεωρητικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι θεωρητικές αυτές διερευνήσεις του υπό εξέταση θέματος κρίνονται ως απόλυτα απαραίτητες για τη συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου της έρευνας.

Η ανάλυση δεδομένων αξιοποιεί ένα μεγάλο εύρος πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων τα οποία συγκεντρώθηκαν από διάφορες πηγές. Τα

πρωτογενή στοιχεία, στα οποία κυρίως βασίζεται η εργασία, προέκυψαν από μια σειρά ερευνών και επαφών σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως ερωτηματολογίων, ημιδομημένων και ανοικτών συνεντεύξεων, ομαδικών συζητήσεων κ.λπ. Συγκεκριμένα, τα πρωτογενή δεδομένα προέρχονται από έρευνες στο Νομό Φθιώτιδας και σε επίπεδο χώρας. Τα συγκεντρωθέντα δευτερογενή στοιχεία αφορούν στη γεωργική τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και στη σκιαγράφηση της γεωργοοικονομικής φυσιογνωμίας του Νομού Φθιώτιδας ο οποίος αποτέλεσε το πεδίο επιτόπιας έρευνας. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν στο Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, Γ.Π.Α, με χρήση διάφορων στατιστικών πακέτων αναλόγως της φύσης των δεδομένων και της επιθυμητής ανάλυσης.

Στο Νομό Φθιώτιδας διαπιστώθηκε συμφωνία απόψεων σε σχέση με την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης για νέους γεωργούς, το οποίο θα οδηγεί σε "Δίπλωμα" και στην κατοχύρωση του επαγγέλματος. Οσον αφορά στους γεωργούς, αρχηγούς γεωργικών εκμεταλλεύσεων, η θετική άποψη είναι ιδιαίτερα ισχυρή μεταξύ των αποκαλούμενων 'προοδευτικών'¹ γεωργών ήτοι γεωργών, σχετικά μικρότερης από το μέσο όρο ηλικίας, με μεγάλες γεωργικές εκμεταλλεύσεις, υψηλό επίπεδο γενικής και γεωργικής εκπαίδευσης, με αυξημένες επαφές με τις υπηρεσίες, τις σχετιζόμενες με τη γεωργική ανάπτυξη. Πρόκειται για άτομα, τα οποία έχουν θετική άποψη για το γεωργικό επάγγελμα και την παραμονή των παιδιών τους σε αυτό. Επίσης, το σύνολο των Γεωπόνων Γεωργικών Εφαρμογών του Νομού από τους οποίους ελήφθησαν συνεντεύξεις, διάκειται θετικά. Σημανική είναι η διαπίστωση πως θετική είναι και η άποψη των νέων αγροτών, ιδιαίτερα δε των νέων γεωργών, του Νομού. Η θετική αυτή άποψη εντοπίζεται κυρίως σε νέους οι οποίοι είναι σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας από το μέσο όρο, με καλύτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι κάτοχοι γεωργικής γης - ή αναμένουν κληρονομικά την απόκτησή της, και οι οποίοι γενικά ενδιαφέρονται για τη γεωργία. Με αυτήν την έννοια φαίνεται ότι υπάρχει ένας πληθυσμός - πυρήνας (αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων και νέων αγροτών), ο οποίος διάκειται ευνοϊκά απέναντι στη δημιουργία ενός προγράμματος συστηματικής γεωργικής εκπαίδευσης νέων γεωργών.

Σε επίπεδο χώρας, τόσο οι Προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. όσο και οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές διάκεινται θετικά στην προοπτική δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς. Θετική, τέλος, υπήρξε και η άποψη των

Τμηματάρχων Γεωργικών Εφαρμογών και Προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. της Ν. Ελλάδας στις ανοιχτές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, εκφράζεται η επιθυμία κάλυψης του υπάρχοντος κενού όσον αφορά την εξωσχολική επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση των νέων γεωργών στη χώρα μας. Όσον αφορά στους γεωπόνους (προϊστάμενους ΚΕ.Γ.Ε. και γεωπόνους - εκπαιδευτές), η επιθυμία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ανάγκη κανονιστικού τύπου με την έννοια ότι πρόκειται για προσδοκίες επιστημόνων στο γεωργικό χώρο οι οποίοι διαπιστώνουν τα ανεπαρκή αποτελέσματα των γεωργικών εκμεταλλεύσεων και προτείνουν τρόπους υπέρβασης μίας μη επιθυμητής κατάστασης. Τόσο όμως από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις όσο και από τις ανοικτές συζητήσεις δε φάνηκε ότι οι γεωπόνοι είναι ενήμεροι του περιεχομένου των εκπαιδευτικών σχημάτων σε άλλες χώρες, της Ε.Ε, αλλά μόνο του γεγονότος ότι υφίστανται τέτοια συγκροτημένα σχήματα. Έτσι, ενώ η γενική τους άποψη περί της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού σχήματος μπορεί, μέχρι ενός σημείου, επίσης να θεωρηθεί ως συγκριτική ανάγκη, ανάγκη η οποία μπορεί να συνδέεται και με τη γνώση παρόμοιων σχημάτων σε άλλους επαγγελματικούς χώρους στη χώρα μας, τα περισσότερα επιμέρους στοιχεία του προγράμματος δεν είναι πιθανό να προέρχονται από τέτοιου τύπου αξιολογήσεις. Όπως όλες οι κανονιστικού τύπου ανάγκες έτσι και η έκφραση της ανάγκης γεωργικής εκπαίδευσης των νέων γεωργών από την πλευρά των γεωπόνων μπορεί να θεωρηθεί ως υποκειμενική και εμπλέκουσα αξιακές κρίσεις σε σχέση με το ρόλο της εκπαίδευσης στο γεωργικό χώρο².

Προκειμένου να αμβλυνθεί ο προηγούμενος περιορισμός, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων, ήτοι των νέων αγροτών αλλά και των γεωργών, αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων. Οι ανάγκες των ανωτέρω μπορούν να οριστούν ως αισθητές ανάγκες, με την έννοια ότι αφορούν άμεσα ή έμμεσα τα ενδιαφερόμενα άτομα. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή η έκφραση των αναγκών προσδιορίζεται από τη θέση των ατόμων στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα, τις εμπειρίες τους και την παρεχόμενη στα άτομα αυτά πληροφόρηση. Εκτιμάται ότι οι απόψεις των νέων αγροτών και των αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων δε συνιστούν συγκριτικές ανάγκες παρά μόνο σε περιορισμένο βαθμό και κυρίως όσον αφορά στην παρεχόμενη στα ΚΕ.Γ.Ε. γεωργική κατάρτιση ή την πιθανή γνώση ανάλογων σχημάτων σε άλλους επαγγελματικούς χώρους. Επιπλέον, στην περίπτωση των νέων αγροτών ορισμένες στάσεις και απόψεις τους μπορούν να εκληφθούν ως αποδιδόμενες ανάγκες. Πρόκειται για τις στάσεις αυτές που

σηματοδοτούν μία αντίληψη επιχειρηματικής γεωργίας, η οποία απαιτεί επαγγελματική κατάρτιση και συνεχή πληροφόρηση.

Ο συνδυασμός κανονιστικών και αισθητών αναγκών μπορεί και με τη συνδρομή των αποδιδόμενων αναγκών να αποτελέσει την αφετηρία αξιόπιστων εκτιμήσεων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Βέβαια, οι απόψεις των ερωτωμένων σχετικά με τη συγκρότηση ενός προγράμματος εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης αντανακλούν σε ένα βαθμό και τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με τα υφιστάμενα σχήματα βραχυχρόνιας κατάρτισης στο γεωργικό χώρο. Επιπλέον, η έλλειψη ενεργού ζήτησης εκπαίδευσης στο γεωργικό χώρο, η μη ύπαρξη δηλαδή εκφραζόμενων αναγκών, μπορεί να αναζητηθεί σε παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν την υφιστάμενη κατάσταση, γενικότερα στην Υπηρεσία Γεωργικών Εφαρμογών και ιδιαίτερα στα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε.).

Στη συνέχεια συζητώνται οι σημαντικότερες διαπιστώσεις που αφορούν α) στις αδυναμίες της υφιστάμενης, από πλευράς εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, κατάστασης στη χώρα μας - η οποία αναφέρεται σε βραχυχρόνια σχήματα εξωσχολικής κατάρτισης, β) στις απόψεις των ερωτηθέντων επί των βασικών παραμέτρων ενός προγράμματος συστηματικής εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης για νέους γεωργούς στις ελληνικές συνθήκες και γ) το προτεινόμενο πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος συστηματικής εξωσχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης νέων γεωργών, το οποίο θα οδηγεί σε "Δίπλωμα Γεωργού".

Αδυναμίες της Υφιστάμενης Κατάστασης

Είναι γεγονός ότι από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους και παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες δημιουργίας ενός συστήματος γεωργικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, το εγχείρημα αυτό δεν έχει μέχρι σήμερα επιτύχει. Όσον αφορά τη μεταπολεμική περίοδο, μόνο στη δεκαετία του 1950 αποτέλεσε η κατάρτιση των γεωργών και ιδιαίτερα των νέων ζήτημα αιχμής για την Υπηρεσία Γεωργικών Εφαρμογών. Συνολικά, η κατάρτιση του γεωργικού δυναμικού αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο βραχυχρόνιων προγραμμάτων τα οποία μάλιστα, μετά την ένταξή μας στην ΕΚ, αποτελούν προσάρτημα των αναπτυξιακών Κανονισμών, ιδιαίτερα μετά το 1986 (Κ. 797 / 85 και 2328 / 91 / ΕΚ) και όχι ιδιαίτερο τμήμα μίας αυτοδύναμης αναπτυξιακής πολιτικής.

Από την ανάλυση των δευτερογενών και πρωτογενών στοιχείων προκύπτει ότι στα υφιστάμενα σχήματα βραχυχρόνιας εξωσχολικής επαγγελματικής γεωργικής κατάρτισης, όπως αυτά παρέχονται από το Υπουργείο Γεωργίας στα ΚΕ.Γ.Ε, που είναι και ο επίσημος φορέας αυτού του τύπου εκπαιδεύσεων, υπάρχει μία σειρά αδυναμιών οι κυριότερες από τις οποίες συνοψίζονται κατωτέρω.

Καταρχήν, παρατηρείται ανυπαρξία ενός συγκροτημένου, τόσο γενικού όσο και κατά αντικείμενο, αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Τα προγράμματα συγκροτούνται στη βάση της εμπειρίας των προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. και της Δ/σης Γεωργίας του Νομού και κυρίως ανάλογα με τις ανάγκες κατάρτισης των γεωργών οι οποίοι εμπλέκονται στα αναπτυξιακά προγράμματα στο γεωργικό χώρο (Κ. 2328/91/ΕΚ). Παρότι προβλέπεται ο συντονισμένος σχεδιασμός των εκπαιδεύσεων αυτών μεταξύ Δ/σης Γεωργίας, λοιπών κρατικών οργανισμών και φορέων και των εκπροσώπων των γεωργών, αυτό σπάνια συμβαίνει.

Από διδακτικής απόψεως, η έλλειψη ανάλογων σπουδών από την πλευρά των γεωπόνων - εκπαιδευτών και προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. φαίνεται ότι προκαλεί δυσλειτουργίες στην οργάνωση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σχήματος. Επίσης, η προσπάθεια κάλυψης πολλών αντικειμένων κατά εκπαιδευτική σειρά προκαλεί τη δυσφορία των γεωργών οι οποίοι τα θεωρούν περιττά καθόσον το σύνολο των παρεχόμενων γνώσεων δεν αντιστοιχεί στην υφιστάμενη στις εκμεταλλεύσεις τους κατάσταση. Τέλος, ο χρόνος πραγματοποίησης των προγραμμάτων προκαλεί ιδιαίτερα ισχυρές αντιδράσεις από τους γεωργούς οι οποίοι λόγω πολλαπλών απασχολήσεων δε μπορούν να διαθέσουν τον απαιτούμενο, για την εκπαίδευση, χρόνο. Η σχολικού τύπου βραχυχρόνια συνεχής εκπαίδευση που ακολουθείται προκαλεί συνήθως προβλήματα και στους γεωπόνους - εκπαιδευτές, οι οποίοι δε μπορούν να εκμεταλλευτούν χρονικά διαστήματα στα οποία οι καλλιέργειες υπάρχουν στους αγρούς για την πραγματοποίηση πρακτικής εξάσκησης και επιδείξεων.

Από πλευράς τεχνικής υποδομής των ΚΕ.Γ.Ε. παρουσιάζονται ελλείψεις που αφορούν κυρίως τις εργαστηριακές εγκαταστάσεις και τους αγρούς για πρακτική εξάσκηση. Αποτέλεσμα των ελλείψεων αυτών είναι η θεωρητική, σε μεγάλο βαθμό, εκπαίδευση των γεωργών, η οποία συνήθως δε θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη μορφή κατάρτισης στο γεωργικό χώρο. Το κενό της πρακτικής εξάσκησης γίνεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, προσπάθεια να καλυφθεί με εκπαιδευτικές εκδρομές. Παρόμοια, ελλείψεις υπάρχουν και όσον αφορά στη στελέχωση των ΚΕ.Γ.Ε. τόσο από πλευράς επιστημονικού όσο και από πλευράς

διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού. Ελλείψεις διαπιστώνονται και όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό. Η ανυπαρξία κεντρικής οργάνωσης και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού μεταθέτει την ευθύνη παραγωγής και παροχής - παρουσίας του πάσης φύσεως υλικού (σημειώσεις, διαφάνειες, σλάιντς, δείγματα κ.λπ.) στους εκπαιδευτές.

Μία επιπρόσθετη αδυναμία της υφιστάμενης κατάστασης αφορά στους εκπαιδευτές. Αρχικά, διαπιστώνεται η ανεπαρκής εκπαίδευση και / ή επιμόρφωση - μετεκπαίδευση των γεωπόνων στις σύγχρονες εξελίξεις της γεωπονίας και της σχετικής τεχνολογίας. Η απουσία, εξ άλλου, ενός οργανωμένου πλαισίου διεξαγωγής των εκπαιδύσεων έχει ως αποτέλεσμα και την ανυπαρξία ενός σώματος γεωπόνων - εκπαιδευτών. Η συμμετοχή στις εκπαιδύσεις γίνεται, τις περισσότερες φορές, στη βάση συναδελφικών και φιλικών δεσμών. Η έλλειψη χρόνου και κινήτρων σε συνδυασμό με την υπερφορτωμένη με διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα εργασία των γεωπόνων³ καθώς και η απουσία οργανωμένου προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού συνεπάγεται την πρόσθετη επιβάρυνση των εκπαιδευτών οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι δυνατό να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσέλκυση εκπαιδευτών από άλλους χώρους δεν είναι επίσης εύκολη λόγω των χαμηλότερων, σε σχέση με άλλα προγράμματα, αμοιβών που προσφέρονται⁴.

Διαπιστώνεται, τέλος, έλλειψη συγκροτημένης αξιολόγησης τόσο στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής σειράς όσο και εκ των υστέρων, για τη διαπίστωση του κατά πόσον τα διδαχθέντα αντικείμενα εφαρμόστηκαν στην πράξη από τους γεωργούς. Ακόμη, η έλλειψη δικτύου μηχανοργάνωσης στα ΚΕ.Γ.Ε. και στο Υπουργείο Γεωργίας προκαλεί πρόσθετα προβλήματα στην ενημέρωση περί των εκπαιδύσεων και στην αξιολόγησή τους.

Ανύπαρκτη, εξ άλλου, είναι ουσιαστικά και η αξιολόγηση των εκπαιδευτών.

Εξ άλλου, αδυναμίες παρατηρούνται και σε σχέση με την επαρκή ενημέρωση του αγροτικού πληθυσμού σε σχέση με τη λειτουργία των ΚΕ.Γ.Ε. και τα προσφερόμενα προγράμματα κατάρτισης.

Ομως, παρά τις ελλείψεις που παρατηρούνται, φαίνεται ότι με τα υπάρχοντα μέσα καταβάλλονται φιλότιμες προσπάθειες από γεωπόνους του Υπουργείου με αποτέλεσμα οι γεωργοί να εκφράζονται, κατά το μάλλον ή ήττον, θετικά για τις πραγματοποιούμενες εκπαιδύσεις⁵.

Γενικότερα, οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και οι Προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. θεωρούν ότι η ανταπόκριση των γεωργών στο έργο τους είναι μάλλον μέτρια και ότι, υπό τις υφιστάμενες συνθήκες, οι γεωργοί, ως σύνολο⁶, δεν αποδέχονται τη γεωργική εκπαίδευση. Κατά την άποψή τους, η μη ανταπόκριση των γεωργών οφείλεται, κυρίως, σε παράγοντες που αφορούν εξ ίσου σε 'υποκειμενικά' προβλήματα των ίδιων των γεωργών και στους προαναφερθέντες παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις εκπαιδεύσεις. Σύμφωνα πάντως με τους Τμηματάρχες Γεωργικών Εφαρμογών και τους Προϊσταμένους των ΚΕ.Γ.Ε. της Ν. Ελλάδας ο αγροτικός κόσμος εξακολουθεί να τρέφει εμπιστοσύνη προς τους γεωπόνους παρά τις γνωστές αδυναμίες⁷. Ειδικότερα, οι Γεωπόνοι Γεωργικών Εφαρμογών στη Φθιώτιδα θεωρούν ότι οι νέοι είναι πίο δεκτικοί στην εκπαίδευση, κατευθυνόμενοι σταδιακά προς μία πίο επιχειρηματική μορφή γεωργίας. Η τελευταία αυτή άποψη φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις αντιλήψεις των νέων στη Φθιώτιδα, τόσο ως προς την αναγκαιότητα της απόκτησης νέων γεωργικών γνώσεων όσο και σε σχέση με την πίο επιχειρηματική αντιμετώπιση της γεωργίας σε σχέση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις των γεωργών.

Απόψεις επί των Βασικών Παραμέτρων ενός Προγράμματος Συστηματικής Εξωσχολικής Γεωργικής Εκπαίδευσης - Κατάρτισης

Στο τμήμα αυτό αναφέρονται τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης σε σχέση με ιδιαίτερα, βασικής σημασίας, χαρακτηριστικά ενός προγράμματος συστηματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης των νέων γεωργών το οποίο θα οδηγεί σε "Δίπλωμα Γεωργού". Τα χαρακτηριστικά αυτά, οριοθετούν το πλαίσιο εντός του οποίου εκτιμάται, από τους ερωτώμενους, ότι πρέπει να κινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίστηκαν στη βάση του υποδείγματος του Kerr (βλ. σελ. 50), αναφέρονται στο γενικό περιεχόμενο και τη διάρθρωση του προγράμματος, τη χρονική διάρκεια, τον τόπο διεξαγωγής, τα εκπαιδευτικά υλικά, τις διαδικασίες αξιολόγησης, τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές, το φορέα διεξαγωγής του προγράμματος και το θεσμικό πλαίσιο.

Περιεχόμενο και διάρθρωση του προγράμματος. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων πιστεύει στην αναγκαιότητα δημιουργίας ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για νέους γεωργούς με ισόρροπη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση ή με, κυρίως, πρακτική κατεύθυνση, το οποίο θα οδηγεί σε "Δίπλωμα γεωργού". Στην πλειοψηφία τους επίσης θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει ταυτόχρονα να έχουν την ευκαιρία να εργάζονται στις εκμεταλλεύσεις (ίδιες ή των γονέων) στις οποίες θα μπορούν να πραγματοποιούν ασκήσεις ως τμήμα της

πρακτικής τους εξάσκησης. Η διάρκεια των πρακτικών αυτών ασκήσεων εκτιμάται από μεν τους νέους αγρότες σε 8 περίπου μήνες από δε τους προϊστάμενους ΚΕ.Γ.Ε. και γεωπόνους - εκπαιδευτές σε 5 - 6 μήνες περίπου. Επίσης οι περισσότεροι συμφωνούν στην πραγματοποίηση μαθητείας σε εκμετάλλευση εκτός της γονικής⁸, εφόσον αυτή βρίσκεται εντός των ορίων του Νομού διαμονής των εκπαιδευομένων, ή δευτερευόντως σε πρότυπους αγρούς στα ΚΕ.Γ.Ε. της οικείας Διεύθυνσης Γεωργίας, κατά μέσο όρο επί 4 - 5 μήνες. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές θεωρούνται χρήσιμες από όλους για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λόγους.

Συνολική σχεδόν είναι η συμφωνία γεωπόνων και προϊσταμένων ως προς την ύπαρξη ενός κοινού κορμού μαθημάτων για τις εκπαιδεύσεις σε όλη τη χώρα, καθώς και περαιτέρω εξειδίκευσης της εκπαίδευσης ανάλογα με τον παραγωγικό προσανατολισμό των εκμεταλλεύσεων στις οποίες θα εργαστούν οι νέοι γεωργοί. Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι θα πρέπει να παρέχεται υποχρεωτικά στους νέους ένας συνδυασμός γενικών αρχών της γεωργίας - κτηνοτροφίας, θέματα της ελληνικής γεωργίας - κτηνοτροφίας και θέματα των κλάδων παραγωγής που προσιδιάζουν στο χαρακτήρα της κάθε περιοχής.

Όπως διαπιστώθηκε από την πλευρά της πλειοψηφίας τόσο των αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων και των νέων αγροτών στο Νομό Φθιώτιδας όσο και των γεωπόνων - εκπαιδευτών και των προϊσταμένων σε επίπεδο χώρας, υπάρχει συμφωνία για την ανάγκη να συμπεριληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία θεμάτων / δεξιοτήτων (π.χ. ξυλουργικές, οικοδομικές, υδραυλικές κ.λπ. εργασίες) που σχετίζονται με το γεωργικό επάγγελμα. Τέλος, υπάρχει συμφωνία σχετικά με την ένταξη στο πρόγραμμα και κοινωνικών, πολιτιστικών, ψυχαγωγικών και αθλητικών δραστηριοτήτων.

Χρονική Διάρκεια. Η διάρκεια του προγράμματος εκτιμάται, κατά μέσο όρο, σε 7 μήνες από τους αρχηγούς γεωργικών εκμεταλλεύσεων και σε 11 μήνες από τους νέους αγρότες του Νομού Φθιώτιδας. Επίσης, οι περισσότεροι νέοι ευνοούν τη διεξαγωγή των εκπαιδεύσεων τις απογευματινές ώρες και λίγες ημέρες την εβδομάδα.

Οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. εκτιμούν ότι, κατά μέσο όρο, η εκπαίδευση των νέων γεωργών μπορεί να έχει διάρκεια περίπου 7 μηνών. Οι περισσότεροι προτιμούν τη διεξαγωγή των εκπαιδεύσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα όπου θα καλύπτονται συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, σε αντιδιαστολή με τη συνεχή εκπαίδευση σχολικού τύπου. Τα μαθήματα αυτά

θεωρείται ότι θα πρέπει να γίνονται κατά τις πρωινές ώρες. Η διαφοροποίηση γεωπόνων και νέων αγροτών ως προς το χρόνο διεξαγωγής των μαθημάτων θεωρείται ότι σχετίζεται για μεν τους πρώτους από τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας των υπηρεσιών του Υπουργείου Γεωργίας ως δημόσιου οργανισμού, για δε τους δεύτερους από τις συνθήκες εξάσκησης του γεωργικού επαγγέλματος.

Τόπος Διεξαγωγής. Τόσο οι γεωργοί, αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων, όσο και οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και προϊστάμενοι των ΚΕ.Γ.Ε. πιστεύουν ότι οι καταλληλότεροι χώροι διεξαγωγής ενός τέτοιου προγράμματος είναι τα ΚΕ.Γ.Ε. Εναλλακτικά, προτείνονται ως χώροι εκπαίδευσης τα σχολεία και τα κοινοτικά ή συνεταιριστικά καταστήματα πλησίον της διαμονής των εκπαιδευομένων ή ο συνδυασμός των ανωτέρω. Μία άλλη πιθανότητα, κατά την άποψη των γεωπόνων, αποτελεί η δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων.

Εξ άλλου, η ανάγκη αναβάθμισης τόσο της υποδομής όσο και της στελέχωσης των ΚΕ.Γ.Ε. υπογραμμίστηκε από τους γεωπόνους σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Εκπαιδευτικά Υλικά. Οι προϊστάμενοι των ΚΕΓΕ και οι γεωπόνοι συμφωνούν με την ανάγκη ανάπτυξης ειδικών βιβλίων για τις εκπαιδύσεις τα οποία θεωρούν ότι θα πρέπει να αποτελέσουν κεντρικές εκδόσεις του Υπουργείου, ενώ στην πλειοψηφία τους θα ήθελαν να συνεργαστούν σε ένα τέτοιο εγχείρημα στις περιοχές ευθύνης τους. Κατά τον ίδιο τρόπο θεωρούν απαραίτητη και την παραγωγή του σχετικού οπτικοακουστικού υλικού για τις εκπαιδύσεις αυτές.

Διαδικασίες Αξιολόγησης. Οι γεωπόνοι και προϊστάμενοι συμφωνούν ότι για την απόκτηση "Διπλώματος" θα πρέπει να υπάρχει ένα κατώτερο όριο παρακολούθησης των μαθημάτων και η διενέργεια εξετάσεων. Προτείνεται δε, ότι οι εξετάσεις αυτές πρέπει να είναι θεωρητικές και πρακτικές. Σημαντική πάντως κρίνεται και η συναξιολόγηση των εργασιών πρακτικής εξάσκησης που θα πραγματοποιούνται στη διάρκεια της εκπαίδευσης, ενώ προτείνεται και η καθαρά πρακτική φύση των εξετάσεων αυτών. Ειδικότερα, όσον αφορά στο όριο παρακολούθησης των μαθημάτων προτείνεται, από τους προϊσταμένους, να είναι, κατά μέσο όρο, το 75% της προβλεπόμενης διάρκειας του προγράμματος, ενώ για τις εξετάσεις ως ελάχιστος βαθμός προτείνεται το 53 με άριστα το 100.

Εκπαιδευόμενοι. Όσον αφορά στην προτεινόμενη ηλικία των εκπαιδευόμενων σε ένα πρόγραμμα νέων γεωργών αυτή κυμαίνεται, κατά μέσο όρο, σύμφωνα με την άποψη των νέων αγροτών μεταξύ 18 και 32 ετών, κατά τους γεωπόνους από 19

έως 44 ετών περίπου και σύμφωνα με τους Προϊστάμενους κυμαίνονται από 19 έως 39 ετών. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στο ανώτερο όριο ηλικίας παρακολούθησης μεταξύ αφ' ενός μεν των γεωπόνων και προϊσταμένων και αφ' ετέρου των νέων αγροτών φαίνεται ότι προέρχονται από τη χρήση διαφορετικών σημείων αναφοράς. Για μεν τους γεωπόνους φαίνεται ότι προκύπτει από τη γνώση του ορισμού των 'νέων γεωργών' κατά τον Κανονισμό 2328/91/ΕΟΚ και τις ευρύτερες ανάγκες συστηματικής γεωργικής εκπαίδευσης στον αγροτικό χώρο, για δε τους νέους από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Όσον αφορά στο απαιτούμενο επίπεδο γενικής εκπαίδευσης για την παρακολούθηση του προγράμματος, τα 2/3 των προϊσταμένων εκτιμούν ότι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει τον υποχρεωτικό κύκλο εκπαίδευσης (απολυτήριο γυμνασίου) αν και σημαντικό ποσοστό συνηγορεί υπέρ της συμπλήρωσης της στοιχειώδους εκπαίδευσης (απολυτήριο δημοτικού). Σύμφωνα με τους προϊστάμενους ο μέσος όρος του αριθμού των εκπαιδευόμενων ανά εκπαιδευτική σειρά εκτιμάται σε 23 άτομα.

Εκπαιδευτές. Οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε. πιστεύουν ότι πλέον κατάλληλοι ως εκπαιδευτές είναι κυρίως οι ειδικοί γεωπόνοι του Υπουργείου και ερευνητές από ινστιτούτα και ερευνητικούς σταθμούς. Εκπαιδευτές μπορεί επίσης να προέλθουν από γεωπόνους οργανισμών, σώμα νέων ειδικά εκπαιδευμένων γεωπόνων, τους γεωπόνους του Υπουργείου γενικά, και ειδικούς από ΤΕΙ - ΑΕΙ.

Όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης νέων γεωργών οι Γεωπόνοι Γεωργικών Εφαρμογών στο Νομό Φθιώτιδας καθώς και οι περισσότεροι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε. απαντούν θετικά. Σε σημαντικό ποσοστό όμως επιθυμούν την ύπαρξη ειδικών προϋποθέσεων για τη συμμετοχή τους όπως κινήτρων (αμοιβές - κάλυψη εξόδων μετακινήσεων), ελεύθερο χρόνο για τις εκπαιδεύσεις, επιμόρφωση - εξειδίκευση. Επίσης, παροχή εποπτικών μέσων, μη ανάληψη εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες περιοχές και σωστό προγραμματισμό των εκπαιδεύσεων. Σύμφωνα με την άποψη των γεωπόνων του Νομού Φθιώτιδας οι τοπικοί γεωπόνοι, ανάλογα με τα προσόντα και ενδιαφέροντά τους, είναι οι πιο κατάλληλοι εκπαιδευτές καθόσον γνωρίζουν την τοπική γεωργία και τα προβλήματά της.

Η μεγάλη πλειοψηφία των γεωπόνων στη Φθιώτιδα καθώς και των γεωπόνων - εκπαιδευτών και προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. από όλην τη χώρα πιστεύει ότι απαιτείται εκπαίδευση των γεωπόνων του Υπουργείου Γεωργίας σε θέματα Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσης⁹ προκειμένου να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Ολοι σχεδόν συμφωνούν με την ανάγκη επιμόρφωσης για εκσυγχρονισμό των γνώσεων των γεωπόνων, σε τεχνικά - οικονομικά γεωπονικά θέματα. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη οργανωμένων και τακτικών ενδοϋπηρεσιακών ή Πανεπιστημιακών εκπαιδεύσεων των γεωπόνων. Οι ερωτώμενοι είναι διατεθειμένοι να παρακολουθήσουν μετεκπαιδεύσεις, μέσης διάρκειας 30 - 40 ημερών περίπου, κατά προτεραιότητα στα ΚΕ.Γ.Ε. της Δ/σης Γεωργίας όπου ανήκουν, και δευτερευόντως στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη. Βασικές προϋποθέσεις αποτελούν: η κάλυψη των εξόδων, η καλή οργάνωση των εκπαιδεύσεων, ο ελεύθερος χρόνος, και η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων.

Τέλος, οι περισσότεροι νέοι του Νομού Φθιώτιδας, και ιδιαίτερα οι νέοι που απασχολούνται στη γεωργία, θεωρούν ότι κύριες πηγές γεωργικών γνώσεων μπορούν να αποτελέσουν είτε οι γεωπόνοι του Υπουργείου Γεωργίας είτε μαθήματα οργανωμένα από το Υπουργείο Γεωργίας. Δευτερεύουσες πηγές μπορούν να αποτελέσουν οι ιδιώτες γεωπόνοι, οι γονείς και συγγενείς τους και το διάβασμα. Έτσι αναδεικνύεται εκ νέου η ανάγκη, από την πλευρά των νέων αγροτών, ενός τύπου εξωσχολικής εκπαίδευσης - κατάρτισης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Γεωργίας.

Φορέας Εκπαίδευσης και Θεσμικό Πλαίσιο. Πιστεύεται, τόσο από τους Προϊσταμένους των ΚΕ.Γ.Ε. όσο και από τους γεωπόνους - εκπαιδευτές, ότι ο πλέον κατάλληλος φορέας του προγράμματος είναι μία ειδική Δ/ση Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Γεωργίας, ή αλλιώς η Δ/ση Γεωργικών Εφαρμογών (αναβαθμισμένη) ή, τέλος, ένας ημιαυτόνομος οργανισμός - όπως το ΕΘ.Ι.Α.Γ.Ε.

Οι Γεωπόνοι Γεωργικών Εφαρμογών, οι αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων και οι νέοι αγρότες στη Φθιώτιδα συμφωνούν με την προοπτική το "Δίπλωμα Γεωργού" αυτό να συνοδεύεται από ειδικά κίνητρα για τους κατόχους του (δάνεια με ειδικούς όρους, επιδοτήσεις, συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα, τεχνική υποστήριξη). Οι γεωπόνοι - εκπαιδευτές και οι προϊστάμενοι επίσης στην πλειοψηφία τους προτείνουν ότι το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να είναι προαιρετικό με ταυτόχρονη προσφορά κινήτρων στους εκπαιδευόμενους. Παρόμοια, τέλος, ήταν και η άποψη των Τμηματάρχων Γεωργικών Εφαρμογών και Προϊσταμένων των ΚΕ.Γ.Ε. από τη Νότια Ελλάδα.

Στην πλειοψηφία τους οι αρχηγοί γεωργικών εκμεταλλεύσεων εκτιμούν ότι οι νέοι θα αντιδρούσαν θετικά σε ένα πρόγραμμα γεωργικής εκπαίδευσης, ιδίως εαν συνοδευόταν από τα κατάλληλα κίνητρα. Παρόμοια, οι νέοι αγρότες πιστεύουν ότι η αντίδραση τόσο των γεωργών αρχηγών γεωργικών εκμεταλλεύσεων στις κοινότητες διαμονής τους όσο και των υπόλοιπων νέων θα ήταν θετική. Τέλος, προϊστάμενοι και γεωπόνοι εκτιμούν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νέων οι οποίοι πρόκειται να απασχοληθούν στη γεωργία.

Τέλος, μεγάλος αριθμός προϊστάμενων των ΚΕ.Γ.Ε. όσο και γεωπόνων - εκπαιδευτών πιστεύει ότι το σχεδιαζόμενο πρόγραμμα δε μπορεί αφ' εαυτού να οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής γεωργίας εάν ταυτόχρονα δεν ληφθεί μέριμνα για την επίλυση μίας σειράς δομικών προβλημάτων όπως, προβλημάτων αγροτικής πολιτικής και ανασταλτικών θεσμικών - οργανωτικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη του αγροτικού και ιδιαίτερα του γεωργικού χώρου.

Προτεινόμενο Πλαίσιο Λειτουργίας του Προγράμματος

Μετά την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν την υφιστάμενη, από πλευράς γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης, κατάσταση στη χώρα μας και χώρες της Ε.Κ, τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν τις θεωρίες των αναγκών και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα δε των προγραμμάτων τεχνικής - επαγγελματικής φύσης, καθώς και την εκτίμηση των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής πραγματικότητας και των εκτιμήσεων των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων μερών για τη δημιουργία ενός προγράμματος συστηματικής εξωσχολικής γεωργικής εκπαίδευσης - κατάρτισης νέων γεωργών, επιχειρείται η συγκρότηση του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας ενός ανάλογου προγράμματος στη χώρα μας.

Μέσω του προγράμματος αυτού, ο νέος γεωργός θα πρέπει να εκπαιδεύεται γιά να γίνει ένας υπεύθυνος επαγγελματίας, ικανός να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις βασισμένες στη σωστή πληροφόρηση. Η γεωργική εκπαίδευση έχει αποδειχτεί ως η πλέον σημαντική δύναμη στη διαμόρφωση ενός επιθυμητού τύπου προοδευτικού, κοσμοπολίτη και υψηλά παραγωγικού γεωργού που χρειάζεται η κάθε χώρα (Burger, 1968).

Ο γενικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να βοηθήσει στην πρόταση αναλυτικών εννοιών και μεθόδων που θα χρησιμεύσουν στην πίο

αποτελεσματική ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της στον περιβάλλοντα χώρο.¹⁰ Σχεδιάζοντας τις βασικές ικανότητες που πρέπει να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα μεγάλη προσοχή θα απαιτηθεί στην αποφυγή μακροσκελών καταλόγων υποχρεωτικών ικανοτήτων με όρους γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Επίσης, θα πρέπει να αποφευχθεί και η τάση των ειδικών να προσδιορίσουν τη δομή του προγράμματος στη βάση στενών αντιλήψεων που έχουν ως κυρίαρχο άξονα το εξειδικευμένο αντικείμενό τους, αφού ο απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη στην ευρύτερη έννοιά της. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν πρέπει να θεωρείται τελικό και επιβάλλεται η περιοδική τροποποίησή του και ο περιορισμός στα ουσιώδη¹¹.

Οι **στόχοι** του προγράμματος και οι **αντικειμενικοί σκοποί** των επιμέρους τμημάτων των εκπαιδεύσεων πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένοι. Παράλληλα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τη δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών - περιβαλλόντων που θα επιτρέψουν την εξατομικευμένη μάθηση των εκπαιδευομένων και την επεξεργασία και επέκταση του 'γνωστού'. Η πιθανότατη προέλευση των εκπαιδευόμενων από περιοχές όπου επικρατούν διαφορετικά γεωργικά συστήματα¹², αλλά και η προσωπική ανάπτυξή τους, επιβάλλει μία προσέγγιση αυτού του τύπου.

Η διδασκαλία σε ένα πρόγραμμα τεχνικής κατάρτισης πρέπει να οργανωθεί γύρω από **πρακτικά ζητήματα** ιδιαίτερα όπου αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλεία για τη γενική θεώρηση συστημάτων που προϋποθέτουν τη συγχώνευση ιδεών από διάφορους γνωστικούς χώρους. Η πρακτική είναι ιδιαίτερης σημασίας ως συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού στόχος είναι η εκπαίδευση σε πρακτικές ικανότητες, η ανάπτυξη 'οικονομικής αίσθησης' και πρακτικών διαχειριστικών ικανοτήτων και οι αποτελεσματικές αλλαγές στάσεων όσον αφορά τη γεωργική και χειρωνακτική εργασία.

Η διδασκαλία ενός αντικειμένου με έμφαση στις εφαρμογές του στον 'πραγματικό κόσμο' και η απεικόνισή του μέσω αυτού δίνει την ευκαιρία της κατανόησης της επαγγελματικής διάστασης της μάθησης. Με αυτή την έννοια, για την προετοιμασία των νεαρών ατόμων για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ο κόσμος της εργασίας αποτελεί έναν έτοιμο πόρο μάθησης. Παρέχει ένα ειδικό περιβάλλον μάθησης που είναι συμπληρωματικό του 'σχολείου' και που δεν μπορεί να προσφερθεί στην αίθουσα διδασκαλίας αφού αφενός μεν στην εργασία, σε σύγκριση με το σχολείο, ο εκπαιδευόμενος αναμένεται να είναι πιά ανεξάρτητος και να αναλαμβάνει μεγαλύτερη ευθύνη για τις πράξεις του και αφετέρου η εργασία είναι τόσο μία οικονομική όσο και

κοινωνική δραστηριότητα. Πιθανά, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των πρακτικών εργασιών είναι η δι- επιστημονικότητά τους και απαιτεί την ικανότητα της αναγνώρισης της σχέσης της θεωρητικής γνώσης στην επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος, με περιορισμένους πόρους και χρόνο.

Σημαντικό, συνεπώς, μέρος του προγράμματος θα πρέπει να αφιερώνεται στην **πρακτική εξάσκηση** των εκπαιδευομένων. Υπάρχει, όπως προαναφέρθηκε, ανάγκη οργάνωσης στοιχειωδών εργαστηριακών εγκαταστάσεων και κυρίως αποδεικτικών αγρών στα ΚΕ.Γ.Ε. Η στενή συνεργασία με ερευνητικούς σταθμούς και επιλεγμένους γεωργούς μπορούν να καλύψουν, βραχυχρόνια, σε κάποιο βαθμό τις υφιστάμενες ελλείψεις.

Η οργάνωση **πρακτικών ασκήσεων στις εκμεταλλεύσεις** των εκπαιδευομένων ή των γονέων τους μπορεί να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο του προγράμματος. Απαιτείται βεβαίως η συνεργασία των γεωπόνων με τους γονείς στην περίπτωση όπου οι νέοι δε διαθέτουν κτήματα αλλά οι ασκήσεις αυτές αποτελούν και μία ευκαιρία εκπαίδευσης με έμμεσο τρόπο και των πύο ηλικιωμένων γεωργών. Απαιτείται επίσης η παρακολούθηση των νέων από τους γεωπόνους εκπαιδευτές σε τακτά χρονικά διαστήματα, η τήρηση ημερολογίου εργασιών και στοιχείων από πλευράς εκπαιδευομένων και η συνεχής αξιολόγηση τους.

Η **μαθητεία** μπορεί να αποτελέσει ένα επίσης αξιόλογο στοιχείο του προγράμματος όπως άλλωστε γίνεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά σχήματα του είδους. Η οργάνωσή της μπορεί να πραγματοποιηθεί από ειδικά επιφορτισμένο προσωπικό της Δ/νσης Γεωργίας ή του ΚΕ.Γ.Ε. Επιβάλλεται όπως οι γεωργοί υποδοχής και οι εκμεταλλεύσεις τους διαθέτουν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά για την εκπαίδευση των νέων. Η επιδότηση των γεωργών αυτών για τη διάρκεια παραμονής των νέων στο νοικοκυριό τους και η ταχύρρυθμη εκπαίδευσή τους σε τεχνικά και διδακτικά θέματα αποτελούν ζητήματα προς διερεύνηση. Εναλλακτικά, είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια της μαθητείας να πραγματοποιούνται ημερήσιες εκπαιδεύσεις των νέων. Και σε αυτήν την περίπτωση απαιτείται στενή συνεργασία των γεωργών υποδοχής με τους γεωπόνους καθώς και παρακολούθηση και αξιολόγηση των νέων από γεωπόνους εκπαιδευτές. Η μαθητεία μπορεί να πραγματοποιηθεί αρχικά σε εκμεταλλεύσεις πλησίον των κοινοτήτων διαμονής των νέων, μακροπρόθεσμα όμως κρίνεται σκόπιμη η απομάκρυνση των νέων από το Νομό προέλευσής τους για παιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους.

Τέλος, απαιτείται αξιοποίηση των εγκαταστάσεων των Τ.Ε.Σ. για βραχείες εκπαιδεύσεις σε αντικείμενα της ειδικότητας κάθε Σχολής. Η πραγματοποίηση των ανωτέρω ενεργειών θα πρέπει να στηριχθεί σε ένα από τα συστήματα ανάλυσης δεξιοτήτων και εργασιών ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων που συνδέονται με το γεωργικό επάγγελμα¹³.

Για την επίτευξη αξιόλογων αποτελεσμάτων απαιτείται μία καλά *σχεδιασμένη* σταδιακή προσέγγιση. Γιατί, πρώτον, το γεγονός ότι οι σκοποί των εκπαιδευτικών σχημάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας δεν επιτυγχάνονται γρήγορα. Η απόκτηση 'επαγγελματισμού' μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι μία 'βήμα προς βήμα' διαδικασία στην οποία τα αποτελέσματα της μάθησης σε ένα 'βήμα' αποτελούν τη βάση για το επόμενο 'βήμα'. Δεύτερον, συχνά οι μαθητές βρίσκονται σε σύγκριση μεταφερόμενοι από το δομημένο σύστημα της αίθουσας διδασκαλίας στην κατάσταση που επικρατεί στον εργασιακό χώρο όπου και αναμένεται να λειτουργούν ως ενήλικες. Μία σταδιακή εισαγωγή στον κόσμο της εργασίας διευκολύνει τη μετάβαση αυτή. Η κατά φάση προσέγγιση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μετακινηθούν βαθμιαία προς την κατεύθυνση μίας πιο ανεξάρτητης διαδικασίας μάθησης.

Η βασική εκπαιδευτική διαδικασία είναι λοιπόν επιθυμητό να προσομοιάζει, στα πλαίσια των υφιστάμενων περιορισμών, την κατάσταση στον 'πραγματικό κόσμο' (Kolb, 1974). Η εμπειρία όμως, χωρίς το στοχασμό, τη γενίκευση, το σχηματισμό υποθέσεων και τον έλεγχο δεν οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση (Bauden and Swain, 1981).

Ενα πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης για νέους αγρότες πρέπει να προσεγγίζει τον '**ολοκληρωμένο**' **τύπο προγράμματος** με την έννοια ότι τα επιμέρους διδασκόμενα αντικείμενα θα πρέπει να συμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό ώστε να δημιουργούν στον εκπαιδευόμενο την έννοια της ενότητας που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο γεωργικό σύστημα στο οποίο θα κληθούν να εργαστούν. Επιπλέον, σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης εξαιτίας του διαφορετικού περιβαλλόντος από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται αυξημένη έμφαση στις συμμετοχικές διαδικασίες, μεγαλύτερη ανοχή στις αμφιβολίες ως προς την ακαδημαϊκή γνώση και μεγαλύτερος βαθμός ελέγχου από την πλευρά των εκπαιδευόμενων ως προς την επιλογή και οργάνωση της γνώσης. Τέλος, απαιτείται να δοθεί μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία αρχών και μεθόδων, οι οποίες θα επιτρέψουν την 'εμβάθυνση και κατανόηση' από την

πλευρά των εκπαιδευομένων και οι οποίες θα είναι δυνατό να 'μεταφερθούν' σε διαφορετικές καταστάσεις για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων.

Θα πρέπει λοιπόν, να υπάρχει ένα κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *βασικών γεωπονικών γνώσεων* καθώς και αντικειμένων τοπικού ενδιαφέροντος τα οποία μπορούν να καταρτιστούν σε συνεργασία με τους τοπικούς γεωπόνους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αφορά, σε γενικές γραμμές, στη γεωργική παραγωγή, τη διαχείριση, την κατασκευή και προμήθεια του μηχανολογικού εξοπλισμού και των υπόλοιπων εισροών, τη μεταποίηση, αποθήκευση, εμπορία και διανομή των πρώτων υλών, την προστασία του περιβάλλοντος και την προσεκτική χρήση των ανανεούμενων πηγών ενέργειας, καθώς και τη συνδεόμενη με τα αντικείμενα αυτά, έρευνα και εκπαίδευση (Thuemmel, 1977)¹⁴. Ιδιαίτερα για το σχεδιασμό των εκπαιδύσεων σε αντικείμενα τοπικού ενδιαφέροντος κρίνεται απαραίτητη η μελέτη των γεωργικών συστημάτων των περιοχών. Με την πρόοδο του προγράμματος, μπορούν επίσης να αναπτυχθούν εξειδικευμένα ΚΕ.Γ.Ε. ανά περιφέρεια.

Άλλες γνώσεις *συνδεόμενες με τη γεωργία* θεωρείται επίσης σκόπιμο να παρέχονται σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (ΤΕΛ, ΤΕΣ, ΑΤΕ, ΕΛΚΕΠΑ, ΟΑΕΔ, ΕΓΣ κ.λπ.). Αυτό βέβαια καλεί για συντονισμό όλων των ανωτέρω φορέων σε Νομαρχιακό ή Περιφερειακό επίπεδο. Με την εξέλιξη της γεωργίας το φαινόμενο της πολυαπασχόλησης εντείνεται για μεγάλα στρώματα του αγροτικού πληθυσμού (Κασιμάτη, 1989)¹⁵ και συνεπώς η πληροφόρηση για τη δυνατότητα συμπληρωματικής ή εναλλακτικής απασχόλησης θα είναι αναγκαία.

Οι δραστηριότητες σύνδεσης 'σχολείου' (ΚΕ.Γ.Ε.) - γεωργίας, καθώς και άλλες δραστηριότητες που μπορούν να αναληφθούν όπως η απόκτηση εμπειρίας με εκπαιδευτικές *εκδρομές*, εκδρομές στο εξωτερικό, και ανταλλαγές, μπορούν να συμβάλλουν ταυτόχρονα στη μάθηση, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τον προσανατολισμό των εκπαιδευομένων. Πρόκειται στην ουσία για μία συγκροτημένη προσπάθεια επέκτασης του πεδίου των εμπειριών των εκπαιδευομένων. Στε πλαίσια αυτά, ο ρόλος **άλλων δραστηριοτήτων** κοινωνικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα δε θα πρέπει να υποτιμηθεί.

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν πρέπει όμως να περιορίζεται στην κατάρτιση των ατόμων σε ένα δεδομένο επάγγελμα παρέχοντας στους ενδιαφερόμενους τις απαραίτητες δεξιότητες και την σχετική θεωρητική γνώση. Η γεωργική εκπαίδευση των νέων γεωργών θεωρούμενη ως μία διαδικασία 'διαμόρφωσης' θα πρέπει να στοχεύει στη **βελτίωση της γενικής κατάστασης**

του ατόμου. Πρέπει λοιπόν, σε συνδυασμό με τη γενική εκπαίδευση, να παρέχει τα μέσα για την ανάπτυξη του ατόμου και να προωθεί την κατανόηση, την κριτική, την ατομική έκφραση και την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Αυτό συνεπάγεται τη μετάδοση όλης της υπάρχουσας γνώσης και κατανόησης ώστε όσο το δυνατόν περισσότερο άτομα να μοιραστούν από κοινού την επιστημονική και διανοητική πρόοδο. Έτσι το πολιτιστικό περιεχόμενο πρέπει να τεθεί σε τέτοιο επίπεδο ώστε η εξειδίκευση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση να μην καταπνίγει τα ευρύτερα ενδιαφέροντα του ατόμου. Με αυτήν την έννοια στόχος είναι η σταθερή βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, των νέων δηλαδή γεωργών.¹⁶

Η μέση διάρκεια του προγράμματος εκτιμάται, σε πρώτη προσέγγιση, σε 12 - 18 μήνες, ώστε να αξιοποιείται μια τουλάχιστον καλλιεργητική περίοδος για την πραγματοποίηση όλων των θεωρητικών και πρακτικών τμημάτων του. Το πρόγραμμα αυτό δε θα πρέπει κατ' αρχήν να ακολουθεί το σχολικό σύστημα της συνεχούς εκπαίδευσης, αλλά τμηματικές εκπαιδεύσεις σε νεκρές, παραγωγικά, περιόδους με επί πλέον ημερήσιες ή block εκπαιδεύσεων σε κρίσιμες καλλιεργητικές περιόδους. Ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων σε διαστήματα που δε συμπίπτουν με την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε παραγωγικές δραστηριότητες είναι σημαντικός.

Οι πλέον κατάλληλοι **χώροι διεξαγωγής** των εκπαιδεύσεων είναι τα ΚΕ.Γ.Ε. μετά βέβαια από μια σοβαρή προσπάθεια αναβάθμισής τους τόσο από πλευράς εγκαταστάσεων (κυρίως διεξαγωγής πρακτικής εξάσκησης αλλά και μηχανοργάνωσης) όσο και από πλευράς προσωπικού.

Απαραίτητη για το πρόγραμμα κρίνεται η παραγωγή **εκπαιδευτικού υλικού**¹⁷ για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι έμπειροι και καινοτόμοι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε πληθώρα υλικών για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους. Τα υλικά του προγράμματος μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πίο αποτελεσματική για το διδάσκοντα και πίο αποδοτική για το διδασκόμενο. Υπάρχει συνεπώς ανάγκη εξασφάλισης των απαραίτητων υλικών στα εκπαιδευτικά κέντρα διότι είναι γνωστό ότι αφενός μεν όλοι οι εκπαιδευτές δεν έχουν τον χρόνο, τη διάθεση ή την ικανότητα να αναπτύξουν τα δικά τους υλικά, αφετέρου δε, μπορεί να υπάρχουν οικονομικοί και ποιοτικοί περιορισμοί για την ανάπτυξη του υλικού από κάθε εκπαιδευτή σε ατομική βάση. Πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη μέριμνα ώστε το υλικό αυτό να είναι ελκυστικό, παραστατικό και εύκολα κατανοητό. Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού υλικού εντάσσεται και η δημιουργία οπτικοακουστικών πακέτων και ιδιαίτερα η δημιουργία βιντεοκασετών καθαρά

εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η εκπαίδευση και άρα το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που αφορά την οργάνωση - διαχείριση των γεωργικών εκμεταλλεύσεων και την εμπορία των γεωργικών προϊόντων. Στα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζονται ιδιαίτερες δυσκολίες σε Ευρωπαϊκό επίπεδο αφού οι νέοι δεν είναι εξοικιωμένοι με τις απαιτούμενες έννοιες και πρακτικές.

Απαραίτητη θεωρείται και η δημιουργία **αξιολογικού πλαισίου** με κύριο στόχο τη συνεχή βελτίωση τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων θα πρέπει να αφορά τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά θέματα. Επίσης είναι δυνατό να αξιολογούνται οι πρακτικές εργασίες και η περίοδος μαθητείας. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιείται από τους γεωπόνους - εκπαιδευτές, γεωπόνους της Δ/σης Γεωργίας και εκπροσώπους των γεωργών και θα πρέπει να στοχεύει περισσότερο προς τη διαπίστωση των αναγκών και προβλημάτων ώστε να συμβάλλει στη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευόμενου, παρά στη μηχανιστική σύγκριση με προκατασκευασμένα κριτήρια.

Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και σχημάτων είναι σημαντική γιατί υποβοηθεί τους οργανωτές των σχημάτων να θέτουν ξεκάθαρους στόχους και γιατί ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Η προσπάθεια αυτή παρουσιάζει δυσκολίες γιατί συχνά οι σκοποί μίας τέτοιας εκπαίδευσης είναι δύσκολο να εκφραστούν με λειτουργικούς όρους, δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες διαδικασίες, εκτίμησης π.χ. των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ υπάρχουν και αμφιβολίες ως προς την επιλογή των αξιολογητών.

Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων μπορεί να γίνεται σε περιφερειακές συναντήσεις των γεωπόνων - εκπαιδευτών που συμμετέχουν στα προγράμματα. Στις συναντήσεις αυτές θα συζητώνται οι αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων, των γεωπόνων - εκπαιδευτών και εκπροσώπων του φορέα εκπαίδευσης ή εξωτερικών αξιολογητών και θα λαμβάνονται αποφάσεις στα πλαίσια συγκεκριμένων προβλημάτων και αναγκών με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων, στους νέους γεωργούς, εκπαιδευτικών υπηρεσιών¹⁸.

Οι γεωπόνοι οι οποίοι θα στελεχώσουν το πρόγραμμα θα πρέπει να αναζητηθούν σε δύο επίπεδα. Πρώτον, σε επίπεδο **προϊσταμένων των ΚΕΓΕ**, οι οποίοι και θα είναι υπεύθυνοι για το συντονισμό και τη διεξαγωγή των προγραμμάτων. Δεύτερον, σε επίπεδο **γεωπόνων - εκπαιδευτών** οι οποίοι θα πρέπει να αποδεσμευτούν, σε σημαντικό βαθμό, από τη γραφειοκρατική και διοικητική

λειτουργία της Υπηρεσίας. Τόσο όμως οι υπεύθυνοι των εκπαιδεύσεων όσο και οι εκπαιδευτές δε θα πρέπει να αποκοπούν από το γεωργικό χώρο γιατί ιδιαίτερα σε προγράμματα αυτού του τύπου απαιτείται μεγάλη εμπειρία σε σχέση με τον 'εκτός σχολείου κόσμο'. Φαίνεται πάντως ότι υπάρχει προσωπικό της Υπηρεσίας πρόθυμο να ενταχθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα και συνεπώς η επιλογή προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε εθελούσια βάση με συναξιολόγηση των προσόντων τους.

Απαραίτητη είναι η αρχική **μετεκπαίδευση των γεωπόνων** οι οποίοι θα κληθούν να στελεχώσουν το πρόγραμμα. Η μετεκπαίδευση αυτή θα πρέπει να πραγματοποιηθεί κατά προτίμηση σε περιφερειακό επίπεδο και σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνοδευόμενη από την αντίστοιχη πρακτική εξάσκηση. Η συνεχής, εξάλλου, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού απαιτεί την τακτική ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση τόσο σε θέματα εξελίξεων στην επιστήμη και τεχνολογία και υφιστάμενων προβλημάτων του γεωργικού χώρου όσο και για την ανατροφοδότηση από αυτούς που εργάζονται στο πεδίο προς τους υπεύθυνους των προγραμμάτων.

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να γνωρίζουν το οικονομικό, τεχνικό, ανθρώπινο και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο θα ενταχθούν οι εκπαιδευόμενοι και τα προβλήματά του. Απαιτείται επίσης, καλή γνώση αυτού που πρόκειται να διδαχθεί και ενημέρωση σχετικά με τις θεωρητικές εξελίξεις και τις πρακτικές δεξιότητες, όπως και γνώση των τεχνικών της επικοινωνίας, κυρίως για ομαδική εργασία, και δυνατότητα προσαρμογής των διδασκόμενων αντικειμένων στο επίπεδο των εκπαιδευομένων. Τέλος, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αναπτύξουν μία προσωπική σχέση με τους εκπαιδευόμενους και να τους παρακινούν στην αναζήτηση πληροφοριών¹⁹.

Σημαντική κρίνεται και η δημιουργία **Δ/νσης Γεωργικής Εκπαίδευσης** στο Υπουργείο Γεωργίας ή αναβάθμισης του αντίστοιχου Τμήματος της Δ/νσης Γεωργικών Εφαρμογών η οποία θα καθοδηγεί με επιστημονική βάση και δεδομένα την εκπαιδευτική προσπάθεια²⁰. Επίσης πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα της αναβάθμισης (στελέχωση και υποδομή) και αυτοτέλειας των ΚΕ.Γ.Ε. ώστε να διαθέτουν την απαραίτητη οικονομική και εκπαιδευτική ευελιξία. Γενικότερα επιθυμητή είναι και η αναβάθμιση του ρόλου των ΚΕ.Γ.Ε. ήτοι κατ' ελάχιστον οι δημόσιες σχέσεις τους και κατά το μέγιστο η θετική κοινωνική και υλική συνεισφορά τους στις τοπικές κοινότητες.

Ζητούμενο επίσης είναι η σύνδεση του προγράμματος, μέσω των ΚΕ.Γ.Ε, με τη γεωργική έρευνα. Ως γνωστόν, οι κατάλληλες γεωργικές τεχνικές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ειδικές αγροκλιματολογικές ζώνες εφαρμογής τους. Ελάχιστα φυτά ή τεχνικές μπορούν να μεταφερθούν χωρίς προσαρμογή σε τοπικές συνθήκες. Για να πραγματοποιηθεί η επιτυχής μεταφορά γεωργικών τεχνικών που θα είναι δυνατό να προσαρμοστούν στις τοπικές συνθήκες και να βελτιωθούν απαιτείται η διεξαγωγή συστηματικής εφαρμοσμένης έρευνας. Με αυτό τον τρόπο, τα αποτελέσματα των γεωργικών εφαρμογών - εκπαίδευσης και της εφαρμοσμένης έρευνας θεωρούνται συμπληρωματικά. Σε τελική ανάλυση, οι επενδύσεις στις γεωργικές εφαρμογές και τις συναφείς δραστηριότητες θα είναι πίο αποτελεσματικές όταν υπάρχουν σοβαρές προτάσεις πρακτικής σημασίας προς διάδοση.

Υπάρχει τέλος η ανάγκη **συντονισμού** της Δ/σης Γεωργικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Γεωργίας, η οποία οφείλει να αναλάβει και την αντίστοιχη πρωτοβουλία, με λοιπούς οργανισμούς και φορείς οι οποίοι διαδραματίζουν κάποιο ρόλο (εκπαιδευτικό ή κοινωνικό) στον αγροτικό χώρο (ΠΑΣΕΓΕΣ, ΓΕΣΑΣΕ, ΑΤΕ, ΕΟΚαπνού, Οργανισμός Βάμβακος κ.λπ.).

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν προκαταβολικά το είδος της εκπαίδευσης που θα παρακολουθήσουν, τους στόχους της και το τί αναμένεται από αυτούς κατά τη συμπλήρωση της εκπαίδευσής τους²¹. Πολλές φορές θεωρείται χρήσιμη η *συμμετοχή* των εκπαιδευόμενων στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σκοπών και του περιεχόμενου της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στις συμμετοχικές διαδικασίες της εκπαίδευσης - κατάρτισης, η μετάδοση δηλαδή στους εκπαιδευόμενους του αισθήματος ότι μπορούν να βρίσκονται σε διαρκή διάλογο με τους εκπαιδευτές και να αποφευχθεί ο αυταρχικός χαρακτήρας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων²². Οι σκοποί, το γενικό περιεχόμενο και το πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος πρέπει να γίνεται γνωστό στους εν δυνάμει εκπαιδευόμενους μέσω επισκέψεων επαγγελματικού προσανατολισμού των γεωπόνων στα τοπικά Γυμνάσια και Λύκεια και με την έγκαιρη διανομή σχετικού υλικού. Επιπλέον, κατά την έναρξη των εκπαιδεύσεων πρέπει στόχοι και σκοποί να επεξηγούνται με σαφήνεια και να παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι στη συμμετοχή και την επίτευξή τους.

Τέλος, το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να γίνει αντικείμενο **εθνικής καμπάνιας** ώστε να ενημερώνονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι (π.χ. εκπομπές Υπουργείου Γεωργίας, γεωργικές εκθέσεις κ.λπ.). Απαιτείται όπως τα προγράμματα

προωθηθούν στις τοπικές κοινότητες και σε πολλαπλά επίπεδα. Χρειάζεται η ενημέρωση των γονέων των εκπαιδευόμενων καθόσον αποτελούν άτομα - πόρους σε σχέση τόσο με τα προγράμματα όσο και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και τέτοιοι πόροι δε μπορούν να κινητοποιηθούν προς όφελος της κατάρτισης των νέων παρά μόνο εάν οι γονείς γνωρίζουν τις δραστηριότητες, τα σχέδια και τις ανάγκες του. Επιπλέον, χρειάζεται η γνωστοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος στις τοπικές κοινότητες μέσω του τοπικού τύπου και ραδιοφώνου και για την εξασφάλιση θέσεων μαθητείας - εργασίας και άλλων διευκολύνσεων αλλά πιθανώς και η πρόταση για πιθανή παροχή υπηρεσιών στην κοινότητα (π.χ. παροχή συμβολαιακής εργασίας από τους εκπαιδευόμενους).

Τα προβλήματα όμως της γεωργικής εκπαίδευσης συσχετίζονται και με την επίλυση γενικότερων οικονομικών, τεχνικών και κοινωνικών²³ προβλημάτων²⁴. Επιπλέον, οι αγροτικές περιοχές της χώρας μας εμφανίζουν **ιδιαίτερα προβλήματα** όπως η χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα έως και ερήμωσή τους²⁵, ενώ σε σχέση με την εκπαίδευση έχει δείχτει ότι αφενός μεν ο αγροτικός πληθυσμός έχει ένα χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τον αστικό πληθυσμό (ΕΣΥΕ, Κασιμάτη, 1989 κ.λπ.), αφετέρου δε, το ιδιαίτερο περιβάλλον στο οποίο ζει τείνει να επιβάλλει μία σύγχρονη μορφή αναλφαβητισμού, τυποποιημένη ως αδυναμία ερμηνείας γεγονότων και επικοινωνίας²⁶. Πρέπει τέλος να επισημανθεί ότι, κατά το μάλλον ή ήττον, η γεωργία ως απασχόληση είναι ή επαγγελματική προοπτική εκείνων των νέων οι οποίοι αποτυγχάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην εξεύρεση άλλης εργασίας (Γαρδίκη και συν., 1987). Έτσι, παρότι η εκπαίδευση θεωρείται ως απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη γεωργικής (ή αγροτικής) ανάπτυξης, δεν κρίνεται ότι είναι αφ' εαυτής επαρκής εάν δεν συνοδεύεται από τον κοινωνικο-οικονομικό εκσυγχρονισμό της γεωργίας και ευρύτερα του αγροτικού χώρου.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η γενική και τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση στο γεωργικό χώρο, παρότι έχει θεωρηθεί ως κρίσιμος παράγοντας ή και προϋπόθεση της ανάπτυξης, δε μπορεί να επιτύχει σημαντικά αποτελέσματα χωρίς την ύπαρξη μίας **ισχυρής εθνικής πολιτικής** με στόχο την ανάπτυξη των γεωργικών αλλά και των λοιπών πόρων μίας χώρας. Θα ήταν όντως αβάσιμο το να ενθαρρύνεται η αγροτική νεολαία να επιλέξει τη γεωργία ως επάγγελμα και να παρασχεθεί η δυνατότητα αντίστοιχης τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης όταν η κατάσταση πραγμάτων προσφέρει ελάχιστες ευκαιρίες για τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Συνεπώς, επείγουσα ανάγκη για την αγροτική ανάπτυξη είναι η δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης και

διαφοροποίησης της γεωργικής παραγωγής που όμως συνεπάγονται μία ισχυρή θέληση για την ανάπτυξη της γεωργίας, όπως επίσης και ένα πλέγμα τοπικών γεωργικών βιοτεχνιών και βιομηχανιών, ώστε να μπορέσει η εκπαίδευση να συμβάλλει αποφασιστικά στην όλη αναπτυξιακή προσπάθεια.

Απαιτούνται, συνεπώς, **δομές υποστήριξης** ενός τέτοιου προγράμματος όπως η υποστήριξη από κάποια εθνική πρωτοβουλία με ταυτόχρονη κατοχύρωση κινήτρων προς τους εκπαιδευόμενους, η καλή προσαρμογή του στις περιφερειακές και τοπικές εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές πολιτικές, η καθοδήγησή του από ένα ευρύ, αντιπροσωπευτικό συμβούλιο και η συνεργασία με διάφορους φορείς, η παροχή σημαντικής οικονομικής βοήθειας και η δημιουργία δικτύου τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών κέντρων και της Υπηρεσίας όσο και με αντίστοιχα ευρωπαϊκά κέντρα.

Για τη δημιουργία ενός προγράμματος επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης για τους νεοεισερχόμενους στη γεωργία πρέπει να αναληφθεί περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια σε δύο κυρίως κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά σε περιπτώσιολογικές μελέτες με τεχνικές εθνογραφικού τύπου και στόχο τη διαπίστωση της επακριβούς λειτουργίας και συνεπώς των αναγκαίων προσαρμογών των υφιστάμενων σχημάτων εκπαίδευσης / κατάρτισης στα ΚΕ.Γ.Ε. Το εγχείρημα αυτό, παρότι ήταν επιθυμητό και στα πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν ήταν εφικτό τόσο λόγω έλλειψης χρόνου και πόρων όσο και λόγω της ιδιαιτερότητας των τεχνικών που απαιτούνται σε έρευνες αυτού του τύπου. Η δεύτερη αφορά στην πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος σε κάποιο (-ους) Νομό (-ους) με έρευνα των Γεωργικών Συστημάτων και των αναγκών των εκπαιδευομένων. Στόχος είναι να γίνουν λεπτομερώς γνωστές οι αναγκαίες προσαρμογές του προτεινόμενου από την παρούσα μελέτη πλαισίου προγράμματος στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου χώρου. Με τις πληροφορίες αυτές θα είναι δυνατό να σχεδιαστεί πλέον ένα λεπτομερές αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κατάλληλο για τον εκάστοτε πληθυσμό - στόχο στον οποίο απευθύνεται.

¹ Βλ. Rogers, 1962, Rogers and Shoemaker, 1971 Jones, Roling, 1988.

² βλ. περί Ιδεολογίας στα Ανθογαλίδου, 1987 και 1990, Τσουλουβή - Πετμεζίδου, 1987, Sarup, 1978, σ. 85 - 95, Sharp, 1980, Abercombie, 1980, Apple, 1979, Harnecker, 1976 και Persell, 1977)

³ Βλ. επίσης Παναγιώτου και Λουλούδης, 1984.

⁴ Σύμφωνα με την απόφαση αριθ. πρωτ. 362956 της 14 - 6 - 93 της Δ/σης Γεωργικών Εφαρμογών, Υπ. Γεωργίας οι αμοιβές των εκπαιδευτών καθορίζονται ως κάτωθι:

* γεωργοτεχνίτες και εργατοτεχνίτες: 1.200 δρχ/ώρα

* απόφοιτοι ΤΕΣ: 1.300 δρχ/ώρα

* πτυχιούχοι ΤΕΙ: 1.450 δρχ/ώρα

* πτυχιούχοι ΑΕΙ: 1.600 δρχ/ώρα και

* στελέχη, πτυχιούχοι ΑΕΙ: 2.000 δρχ/ώρα.

⁵ Βλ. επίσης αξιολογήσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής γεωργικής κατάρτισης στη Φθιώτιδα (Παράρτημα Ι).

⁶ Για τις διαφοροποιημένες ανάγκες γεωργικής κατάρτισης των γεωργών βλ. Panagiotou et al., 1993.

⁷ Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι "η διαχειριστική - διοικητική ικανότητα του γεωργού καθορίζεται κύρια από την επαγγελματική γεωργική εκπαίδευσή του σε πρακτικά γεωργικά σχολεία ή στα ΚΕ.Γ.Ε." (Σιάρδος, 1983, σ. 108), ότι "οι γεωργοί στην πλειονότητά τους νιώθουν ότι τόσο οι σχολικές όσο και οι γεωργικές γνώσεις τους δεν επαρκούν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης γεωργίας" καθώς και ότι οι γεωπόνοι των Γεωργικών Εφαρμογών αποτελούν την κυριότερη πηγή πληροφόρησης και είναι για τους γεωργούς αναντικατάστατοι για τις συνθήκες της ελληνικής υπαίθρου (Ανδρουλιδάκης, 1987, σ. 131 - 132).

⁸ Κατά τους γεωπόνους η μαθητεία πρέπει να πραγματοποιείται κατά προτεραιότητα σε μια σύγχρονη ιδιωτική εκμετάλλευση. Ως σύγχρονη εκμετάλλευση, θεωρείται μία εκμετάλλευση με μεγάλη έκταση, σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, δυναμικές καλλιέργειες, εμπορικά προσανατολισμένη στην οποία τηρούνται γεωργικοί λογαριασμοί. Επίσης επισημαίνεται ότι στην εκμετάλλευση αυτή οι συνθήκες και καλλιέργειες πρέπει να προσομοιάζουν με αυτές των εκπαιδευομένων, να υπάρχει συνεργασία των αρχηγών των εκμεταλλεύσεων με τους γεωπόνους, ενώ αναφέρεται και η δυνατότητα ύπαρξης οικολογικών καλλιεργειών.

⁹ Κυρίως αναφέρονται σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, χρήσης οπτικοακουστικών βοηθημάτων, συγκρότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανάλυσης δεξιοτήτων και διεξαγωγής πρακτικών ασκήσεων.

¹⁰ Τίποτα δεν θα μπορούσε να στρέφεται περισσότερο εναντίον του ορθολογικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τη σωστή λήψη αποφάσεων από το παραδοσιακό "η εκπαίδευση είναι καλό πράγμα και άρα όσο περισσότερη τόσο καλύτερη".

¹¹ Ιδιαίτερης σημασίας για τη δημιουργία ενός προγράμματος είναι και οι διαπιστώσεις ότι:

α. η έρευνα και η εκπαίδευση - κατάρτιση έχουν δώσει ανισόρροπα μεγάλη προσοχή σε τεχνικά ζητήματα της γεωργίας χωρίς να ασχολούνται αρκετά με τις κοινωνικές και οικονομικές όψεις της.

β. η επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση δεν προετοιμάζει τους γεωργούς για τον αυξανόμενα δύσκολο ρόλο του επιχειρηματία που έχει να προμηθεύσει αγορές που είναι ασταθείς, με δομικά πλεονάσματα κ.λπ. και

γ. οι γεωργοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της συλλογικής και συνεταιριστικής δράσης.

¹² Η έννοια του γεωργικού συστήματος παραπέμπει στην ανάγκη γνώσης των συνθηκών μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται οι γεωργοί που αποτελούν τις ομάδες στόχους ενός προγράμματος. Μία προσέγγιση η οποία θα θεωρούσε όλους τους γεωργούς μίας περιοχής ως ενιαία μάζα στην οποία θα πρέπει να γίνουν "ενέσεις" ομοιόμορφων παρεμβάσεων θεωρείται ότι είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Οι λόγοι μίας τέτοιας αποτυχίας είναι πολλαπλοί και ενδεικτικά αναφέρονται

α) οι διαφορετικές συνθήκες από πλευράς φυσικού περιβάλλοντος που θα επηρεάσουν την προσαρμοστικότητα των φυτών και τις αποδόσεις π.χ. ύπαρξη νερού για άρδευση, θερμοκρασίες, παγετοί κ.λπ.

β) τα διαφορετικά καλλιεργητικά συστήματα που προσδιορίζουν τις τεχνικές δυνατότητες των γεωργών αλλά και περιοριστικούς παράγοντες όπως π.χ. τη διαθεσιμότητα εργασίας σε εποχές αιχμής

γ) οι διαφορές στο ανθρώπινο δυναμικό που θα έχουν ως αποτέλεσμα αφενός μεν τη διαφορετική αποδεκτικότητα των νέων μηνυμάτων - που ενσωματώνει την αντίληψή τους περί κινδύνου (ρίσκου), αλλαγών & καινοτομιών και αφετέρου τη δυνατότητα πραγματοποίησης των νέων τεχνικών & διαχείρισης

δ) οι διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό status κατηγοριών αγροτών που επηρεάζει τη δεκτικότητα στα νέα μηνύματα αλλά και τη δυνατότητα εφαρμογής των προτεινόμενων αλλαγών π.χ. οικονομική δυνατότητα αγοράς νέων εισροών και μηχανημάτων

ε) το διαφορετικό οικονομικό και οργανωτικό περιβάλλον π.χ. ύπαρξη και λειτουργία συνεταιρισμών, δυνατότητες marketing κ.λπ.

Σημαντική επίσης κρίνεται η γνώση της δομής και λειτουργίας των τοπικών Υπηρεσιών Γεωργικών Εφαρμογών, και των υφιστάμενων Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης. Όλα τα ανωτέρω στοιχεία εμπεριέχονται σε μία ολιστική προσέγγιση όπως αυτή των γεωργικών συστημάτων. (βλ. Roling, 1988, Hildebrand, 1982, Farington and Martin, 1987, Collinson, 1981).

¹³ βλ. Seymour, 1968, Gilbert (στο Morea, 1972) κ.λπ.

¹⁴ Παρόμοιες είναι και οι απόψεις των προϊσταμένων ΚΕ.Γ.Ε. και των γεωπόνων - ερευνητών όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα.

¹⁵ Επίσης βλ. Damianos et al., 1991, και Gidarakou, 1990.

¹⁶ Κατ' αυτή την έννοια απαιτείται η καλλιέργεια ατομικών ικανοτήτων όπως κρίσης, λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού καθώς και κοινωνικών ικανοτήτων όπως συνεργασίας και σύνδεσης με τρίτους

17 1. Γραπτό υλικό. Εδώ ανήκει το υλικό που η κατανόησή του στηρίζεται κυρίως στο διάβασμα και το οποίο υπάρχει τυπωμένο. Τύποι τέτοιου υλικού είναι: οι διάφοροι τύποι βιβλίων (μελέτης, οδηγιών, ασκήσεων, βιβλιογραφικών αναφορών), οι οδηγοί σπουδών, τα περιοδικά, οι εφημερίδες κ.λ.π.

2. Οπτικο-ακουστικά υλικά. Αυτά εμπλέκουν την όραση και την ακοή, είτε σε συνδυασμό είτε ξεχωριστά. Επί πλέον, για τη χρήση τους απαιτείται ειδικός εξοπλισμός. Στα υλικά αυτά συμπεριλαμβάνονται: φωτογραφίες, γραφικές παραστάσεις, αφίσες, ταινίες μαγνητοφώνου, κινηματογραφικές ταινίες, διαφάνειες, σλάιντς, ταινίες βίντεο κ.λ.π.

3. Βοηθήματα χειρισμού. Πρόκειται για εκείνα τα υλικά τα οποία χειρίζονται φυσικά. Συμπεριλαμβάνουν: παιχνίδια, υποδείγματα, πειράματα, δείγματα, εργαλεία μάθησης, προσομοιωτές κ.λ.π.

18 Συνδεδεμένο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτών είναι και το ζήτημα της υπευθυνότητας (Kushner and McDonald, 1987, σ. 149 - 168, Adelman and Alexander, 1987) το οποίο αναφέρεται σε "μία κατάσταση στην οποία τα άτομα με συγκεκριμένους ρόλους υπόκεινται σε έλεγχο και την υποβολή κυρώσεων εάν οι πράξεις τους δεν ευχαριστούν αυτούς με τους οποίους βρίσκονται σε σχέση λογοδοσίας" (Kogan, 1986, σ. 25). Σύμφωνα με τον Nisbet (1987) απαιτείται μία πλουραλιστική λύση ως προς το ζήτημα της υπευθυνότητας, στα πλαίσια της οποίας ο αξιολογητής παρουσιάζει τις αξίες ενός εύρους συμμετεχόντων και η αξιολόγηση αποσκοπεί στη διάχυση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, εμπλέκοντας άλλους σε μία εκτεταμένη συμμετοχική διαδικασία και τη δημιουργία ενός μεγάλου εύρους απόψεων για την αποτίμηση όπου συμπεριλαμβάνονται ακαδημαϊκές σπουδές, προσωπική ανάπτυξη, μέθοδοι διδασκαλίας, οργανισμικό περιβάλλον και σχέσεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

19 Το είδος των ατόμων - εκπαιδευόμενων πρέπει επίσης να είναι γνωστό στους εκπαιδευτές. Η εφηβεία μπορεί να θεωρηθεί ως ο χρόνος μίας 'αναγέννησης' γιατί η φυσιολογική ωρίμανση δεν αλλάζει μόνο το φυσικό μέγεθος του ατόμου αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Τα πειράματα των Inhelder και Piaget έδειξαν ότι μετά τα 15 οι νέοι αναπτύσσουν τη δυνατότητα κατανόησης των θεωρητικών πιθανοτήτων ενός σχετικά απλού προβλήματος και μπορούν να αναλύσουν λογικά μία δήλωση χωρίς να παρασύρονται από άσχετες λεπτομέρειες. Όσο η διάνοια του έφηβου αναπτύσσεται, αποκτά τη δυνατότητα αφηρημένης σκέψης. Η διανοητική ανάπτυξη των εφήβων επηρεάζει άμεσα την σχολική τους απόδοση.

Επί πλέον, ο Erikson έχει μελετήσει τη δημιουργία ταυτότητας ως πρωταρχικό στόχο και πηγή κρίσης τη διάρκεια της εφηβείας. Το νεαρό άτομο προσπαθεί, θέλει να εγκαθιδρύσει και να γνωρίσει τον εαυτό του ως μία ιδιαίτερη ατομικότητα, να διατηρήσει κάποια συνέχεια με τα πλήρη νοήματος στοιχεία του παρελθόντος και να αποδεχτεί τις αξίες κάποιας ομάδας. Η ανάπτυξη της ανεξαρτησίας είναι κεντρικό θέμα σε κάθε συζήτηση που αναφέρεται στους στόχους των εφήβων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ο επωνομαζόμενος εφηβικός εγωκεντρισμός ο οποίος δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την ορθολογική σκέψη περί του εαυτού του ατόμου - εφήβου. Στο διάστημα της εφηβείας αναπτύσσεται τέλος, η δυνατότητα ηθικών κρίσεων και διάκρισης μεταξύ σωστού και λάθους.

²⁰ Εναλλακτικά προτείνεται η δημιουργία Εθνικού Ινστατιτούτου (Κέντρου) Επαγγελματικής Γεωργικής Εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Υπουργείου Γεωργίας και με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων.

²¹ Βλ. τα αντίστοιχα προγράμματα παρακίνησης κατά McClelland, 1985.

²² Πρέπει, στο σημείο αυτό, να επισημανθούν και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές κατά τον ορισμό και την εφαρμογή αναγκών και αξιών στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτές συχνά αναγνωρίζουν ότι μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις ως προς τι είναι 'κανονικό' από τις ομάδες - στόχους τους. Ενώ πρωταρχική και άμεση αποστολή κάθε εκπαιδευτή είναι να βοηθήσει τα άτομα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να επιτύχουν τους στόχους τους (Knowles, 1970), τα άτομα, όταν ερωτώνται για τις ανάγκες και τους σκοπούς τους απαντούν συνήθως σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, παρά με τις αξίες τους. Εξ άλλου, παρά το γεγονός ότι τα αντικειμενικά δεδομένα, με την έννοια ότι είναι εμπειρικά επαληθεύσιμα, είναι απαραίτητα όταν διερευνώνται και διευκρινίζονται διαφορετικά εναλλακτικά προγράμματα, δεν παρέχουν κριτήρια για την αξιολόγηση και την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Τα εμπειρικά δεδομένα βοηθούν στη διερεύνηση κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και περιβαλλοντικών συνεπειών διαφορετικών προγραμμάτων, αλλά δεν εγκαθιδρύουν κριτήρια για το επιθυμητό του ποιές ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Είναι επί, πλέον γεγονός το ότι τα άτομα επηρεάζονται από πιέσεις, προσωπικές εντυπώσεις και παραδόσεις γεγονός που ισχύει τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για το ακροατήριό του. Συνοπτικά δηλαδή, στις σημερινές δημοκρατικές κοινωνίες ο εκπαιδευτής έχει την υποχρέωση να γνωρίζει τους κίνδυνους των αυταρχικών και ελιτίστικων τάσεων και να επιδιώκει τον έλεγχο και τη μείωση της υποκειμενικότητας στις παρατηρήσεις του.

²³ Ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαίδευση, πρέπει να τονιστεί πως επειδή κάθε κοινωνική τάξη έχει τον δικό της τρόπο ζωής, παρατηρείται και η ύπαρξη διαφορετικών (υπο)-πολιτισμών οι οποίοι εκδηλώνονται μέσω των διαφορετικών εμφανών συμπεριφορών των μελών τους. Οι διαφορές στα βασικά πρότυπα προσωπικότητας και στους τρόπους σκέψης αποκτώνται μέσα από μία άτυπη διαδικασία μάθησης στα πλαίσια της οικογένειας ή του στενού περιβάλλοντος (Musgrave, 1979, σ. 53). Η μάθηση αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας προσωπικότητας στους μαθητές η οποία να μην είναι συμπαθητική όσον αφορά στο σχολείο. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στη σχολική εκπαίδευση μπορούν να ακυρώσουν ή ενισχύσουν μία παρόμοια τάση (Banks, 1976, σ. 89 και Downey & Kelly, 1986, σ. 61).

Συνολικά, φαίνεται ότι τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών τάξεων υποφέρουν από ένα διπλό μειονέκτημα. Πρώτον, κατέχουν ένα τύπο προσωπικότητας ο οποίος δεν τους επιτρέπει να επιδείξουν τις ποιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία στο σχολείο. Δεύτερον, είναι συνδεδεμένοι με μία γλώσσα η οποία δεν αντιστοιχεί στην 'επίσημη' γλώσσα μάθησης του σχολείου. Αυτή η γλώσσα και θεωρείται ως ακατάλληλη από τους διδάσκοντες, και δεν 'επιτρέπει' στους μαθητές να είναι έτοιμοι για την σχολική εκπαίδευση αφού δεν έχουν συνηθίσει στην διαπραγμάτευση νοημάτων μέσω της γλώσσας (Bernstein, 1985, σ. 393 - 468,

Φραγκουδάκη 1985 & 1987, Stubbs, 1976) Σε σχέση με την αποτυχία των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από "μειονεκτούσες" πληθυσμιακές ομάδες βλ. Goldberg, 1967, σ. 373, Deutch, 1967, σ. 214 - 224, Ausubel, 1967, σ. 306 - 326, Deutch, 1988, σ. 58 - 85 και Persell, 1977, σ. 57 - 84.

²⁴ Για τη γενικότερη θεώρηση των παραγόντων οι οποίοι συνδέονται με την αγροτική ανάπτυξη βλ. Arnon, 1981, Mosher, 1969, Mallasis, 1966 και 1978, Weitz, 1986, Wharton, 1969, Zurek, 1985 και Harriss, 1982

²⁵ Και στην παρούσα μελέτη υπήρξαν κοινότητες στις οποίες δεν υπάρχουν νέοι κάτω των 30 (Οίτη, Τιθρώνιο). Σε έρευνες περί του προβλήματος της διαδοχής στην ελληνική γεωργία (Ανανίκας και συν., 1984) και την αγροτική νεολαία (Δαουτόπουλος και συν., 1989, Παναγιώτου και συν., 1992α) διαπιστώνεται μια σοβαρή τάση εξόδου των νέων των αγροτικών περιοχών. Αυτή η έξοδος οφείλεται στην αλληλεπίδραση ενός σημαντικού αριθμού παραγόντων όπως: η δομή και οργάνωση των γεωργικών εκμεταλλεύσεων, οι (αρνητικές) στάσεις των γεωργών - γονέων απέναντι στο γεωργικό επάγγελμα, οι τάσεις ανεξαρτησίας και η προσδοκία ενός σταθερού εισοδήματος από την πλευρά των νέων, οι "αστεακές" κοινωνικές και πολιτιστικές επιρροές στην αγροτική νεολαία και η γενικότερη σαθρότητα του πλαισίου ζωής των νέων στην ύπαιθρο, η έλλειψη σαφούς θεσμικού κληρονομικού πλαισίου, οι αδυναμίες του συνεταιριστικού κινήματος, του επαγγελματικού εκπαιδευτικού συστήματος και των γεωργικών εφαρμογών κ.λπ.

Από την παρούσα επίσης έρευνα προκύπτει το πρόβλημα της απασχόλησης των νέων στις αγροτικές περιοχές, της έλλειψης ευκαιριών διασκέδασης, της καθυστερημένης απόδοσης των γεωργικών εκμεταλλεύσεων στους νέους σε συνδυασμό με τον κατατεμαχισμό τους, το γενικότερο πρόβλημα της μη κατοχύρωσης του γεωργικού επαγγέλματος κ.λπ.

²⁶ Βλ. Παναγιώτου και συν., 1992β.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Abercrombie, M. L. J., 1986
Δημιουργική Διδασκαλία και Μάθηση, Gutenberg, Αθήνα.
2. Αλμπέρτι, Α., 1986
Θέματα Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα.
3. Ανανίκας Λ., Δαουτόπουλος Γ., Ιακωβίδου Ο., Παπαδάκη - Κλαυδιανού, Α. και Γ. Σιάρδος, 1984
Το Πρόβλημα της Διαδοχής στην Ελληνική Γεωργία, ΚΕΠΕ, Αθήνα.
4. Ανδρουλιδάκης, Σ., 1987
"Διερεύνηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Γεωργών της Περιοχής της πρώην Λίμνης Γιαννιτσών", Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Γεωπονίας, ΑΠΘ.
5. Ανθογαλίδου, Θ., 1987
Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Αναπαραγωγή και Εξέλιξη μίας Παραδοσιακής Κοινωνίας, Θεμέλιο, Αθήνα.
6. Bernstein, B., 1989
Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
7. CEDEFOP, 1985
Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Βερολίνο.
8. Γαλάνης, Ν., 1988
"Ο Θεσμός των Γεωργικών Εφαρμογών: Εξέλιξη και Θεσμικές - Οργανωτικές Αδυναμίες" στο Προσανατολισμοί στο Εκπαιδευτικό Έργο των Γεωργικών Εφαρμογών. Πρακτικά Α' Επιστημονικής Συνάντησης Γεωργικών Εφαρμογών, συνδιοργάνωση: Ειδικής Γραμματείας Έρευνας, Εφαρμογών και Μηχανογράφησης του Υπ. Γεωργίας και Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, ΑΓΣΑ., Αθήνα, 21 - 23 Ιουνίου 1988: 126 - 133.

9. Γαρδίκη, Ο., Κεπλερής, Χ., Μουρίκη, Α., Μυριζάκης, Γ., Παραδέλης, Θ. και Α. Τεπέρογλου, 1988

Νέοι: Διάθεση Χρόνου - Διαπροσωπικές σχέσεις, Τόμοι 2, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

10. Δαουτόπουλος, Γ., Θεοφίλου, Μ. και . Ανανίκας, 1989

Η Νεολαία της Υπαίθρου: Ζωή, Στόχοι, Προβληματισμοί, Εργαστήριο Γεωργικών Εφαρμογών και Αγροτικής Κοινωνιολογίας, ΑΠΘ.

11. Ε.Σ.Υ.Ε., 1984 - 1991

Ερευνα Εργατικού Δυναμικού (Απασχολήσεως) 1983 - 1989, Αθήνα.

12. Καλλιβρετάκης, Λ., 1990

Η Δυναμική του Αγροτικού Εκσυγχρονισμού στην Ελλάδα του 19ου αι., ΑΤΕ, Αθήνα.

13. Κασμάτη, Κ., 1989

Ερευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, Μελέτη II, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

14. Κούμπλε, Φ, 1984

Επιστήμη της Αγωγής, Καστανιώτης, Αθήνα.

15. Ντιούι, Τ., 1982

Το Σχολείο και η Κοινωνία, Γλάρος, Αθήνα.

16. Ομάδα Εργασίας Υπ. Γεωργίας, 1983

"Εκθεση για τις Ανάγκες Εκπαιδεύσεως του Αγροτικού Χώρου, τα Αντικείμενα Εκπαιδεύσεως και τα Επίπεδα Εκπαιδεύσεως", Δεκ. 1989, Αθήνα.

17. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1990

Η Επαγγελματική Γεωργική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα, Αθήνα.

18. Παναγιώτου, Α., 1986

"Παραγωγικές Δομές και Συστήματα Παραγωγής: Μία Μεθοδολογική Προσέγγιση στη Δημιουργία Ενοτήτων Γεωργικής Ανάπτυξης". Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της ΑΤΕ: Οικονομία και Αγροτικός Τομέας, Τομ. Α': 326 - 339, Αθήνα, 27 - 30 Νοεμβρίου 1984.

19. Παναγιώτου, Α., 1988

"Ρόλος - Επιστημονική Προσωπικότητα του Γεωπόνου Γεωργικών Εφαρμογών", στο Προσανατολισμοί στο Εκπαιδευτικό Έργο των Γεωργικών Εφαρμογών. Πρακτικά Α' Επιστημονικής Συνάντησης Γεωργικών Εφαρμογών, συνδιοργάνωση: Ειδικής Γραμματείας Έρευνας, Εφαρμογών και Μηχανογράφησης του Υπ. Γεωργίας και Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, ΑΓΣΑ., Αθήνα, 21 - 23 Ιουνίου 1988: 178 - 188.

20. Παναγιώτου, Α. και Λ. Λουλούδης, 1984

Ανώτατες Γεωπονικές Σπουδές στη Σύγχρονη Γεωργική Πραγματικότητα, Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, ΑΓΣΑ.

21. Παναγιώτου, Α. και Α. Κουτσούρης, 1993

"Δίπλωμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Νέων Γεωργών: Υφιστάμενη Κατάσταση και Προοπτικές" στα Γεωτεχνικά Επιστημονικά Θέματα, Τομ.: 4 τευχ.: 4: 20 - 28, ΓΕΩΤΕΕ, Θεσ/νικη.

22. Παναγιώτου, Α., Γιδαράκου, Ι., Καζακόπουλος, Λ., Κουτσούρης, Α., Λουλούδης, Λ. και Ν. Μπεόπουλος, 1992α

"Αγροτική Νεολαία: Αποτελέσματα μιας Επιτόπιας Έρευνας στην Κεντρική Ελλάδα". Πρακτικά Α' Πανελληνίου Δυνέδριου Γεωργικής Οικονομίας "Η Ελληνική Γεωργία στη Δεκαετία του '90: Οικονομικές και Κοινωνικές Προοπτικές", Αθήνα, 23 - 24 Νοεμβρίου 1990.

23. Παναγιώτου, Α., Καζακόπουλος, Λ., Κουτσούρης, Α. και Ε. Νέλλας, 1992β

"Διαπροσωπική και Μαζική Επικοινωνία στη Γεωργία: Αποτελέσματα μίας Εμπειρικής Έρευνας στο Νομό Φθιώτιδας". Ανακοίνωση στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Γεωργικής Οικονομίας: Η Ελληνική Γεωργία στα Πλαίσια της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς, ΑΠΘ, 11 - 12 Δεκεμβρίου 1992 (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

24. Πάνος, Α., 1988

"Συνεταιριστική Γεωργική Εκπαίδευση", στο Προσανατολισμοί στο Εκπαιδευτικό Έργο των Γεωργικών Εφαρμογών. Πρακτικά Α' Επιστημονικής Συνάντησης Γεωργικών Εφαρμογών, συνδιοργάνωση: Ειδικής Γραμματείας Έρευνας, Εφαρμογών και Μηχανογράφησης του Υπ. Γεωργίας και Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, ΑΓΣΑ., Αθήνα, 21 - 23 Ιουνίου 1988: 126 - 133.

25. Παπαδάκη - Κλαυδιανού, Α., 1991
Γεωργική Εκπαίδευση, ΑΠΘ.
26. Πόρποδας, Κ., 1985
Η διαδικασία της Μάθησης, Αθήνα.
27. Remble, A., 1990
Ιστορία της Παιδαγωγικής, Παπαδήμας, Αθήνα.
28. Σελιανίτης, Σ., 1976
Διερεύνησις Παραγόντων της Οργανώσεως και Μεθοδολογίας της Εξωσχολικής Γεωργικής Εκπαιδεύσεως των Αγροτών, Υπ. Γεωργίας, Αθήνα.
29. Σιάρδος, Γ., 1983
"Η Διάρθρωση των Ατομικών, Κοινωνικών και Ψυχολογικών Χαρακτηριστικών των Γεωργών και η Επίδρασή τους στην Εφαρμογή Γεωργικών Βελτιώσεων στην Πεδιάδα της Θεσσαλονίκης", Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Γεωπονίας, ΑΠΘ.
30. -----, 1986
Γεωργικές Εφαρμογές, Εκδ. Γιαχούδη - Γιαπούλη, Θεσ/νικη.
31. Τσουλουβή - Πετμεζίδου, Μ., 1987
Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα.
32. Υπ. Γεωργίας, 1961
Πεπραγμένα 1951 - 1960, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.
33. Υπ. Γεωργίας, 1967
Πεπραγμένα 1961 - 1965, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.
34. Υπ. Γεωργίας, 1969
Πεπραγμένα 1966 - 1967, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.

35. Υπ. Γεωργίας, 1988
Προσανατολισμοί στο Εκπαιδευτικό Έργο των Γεωργικών Εφαρμογών.
Πρακτικά Α' Επιστημονικής Συνάντησης Γεωργικών Εφαρμογών,
συνδιοργάνωση: Ειδικής Γραμματείας Έρευνας, Εφαρμογών και
Μηχανογράφησης του Υπ. Γεωργίας και Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας
και Γεωργικών Εφαρμογών, ΑΓΣΑ., Αθήνα, 21 - 23 Ιουνίου 1988.
36. Υπ. Γεωργίας
Πεπραγμένα ΚΕ.Γ.Ε. 1981 - 1990, Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών, Αθήνα.
37. Φαρδής, Α. και Α. Παναγιώτου, 1980
Συγκριτική Έρευνα Γεωργικής Αναπτύξεως της Ελλάδος, Α.Γ.Σ.Α.
38. Φράγκος, Χ., 1984
Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα
39. -----, 1985
Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις, Gutenberg, Αθήνα.
40. -----, 1986α
Η Σύγχρονη Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.
41. -----, 1986β
Επίκαιρα Θέματα Παιδείας, Gutenberg, Αθήνα.
42. Φραγκουδάκη, Α., 1989
Γλώσσα και Ιδεολογία, Οδυσσέας, Αθήνα.
43. Harnecker, M., 1976
Βασικές Έννοιες του Ιστορικού Υλισμού, Παπαζήσης, Αθήνα.
44. Χατζηστεφανίδης, Ι., 1990
Ριζοσπαστικά Παιδαγωγικά Κινήματα του 20ου αι.: Σύγχρονη Κριτική
Θεώρηση, Βυζάντιο - Παπαδήμας, Αθήνα.

45. Χρηστίδης Χ., 1988

"Προοπτικές Ανάπτυξης της Γεωργικής Εκπαίδευσης στα Πλαίσια των Γεωργικών Εφαρμογών". Σημειώσεις στο Επιμορφωτικό Ερευνητικό Πρόγραμμα Κατάρτισης Νέων Γεωπόνων σε Θέματα Αγροτικής Ανάπτυξης και Γεωργικών Εφαρμογών, Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας και Γεωργικών Εφαρμογών, Γ.Π.Α. σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 21/9/1988 - 88/1/1989.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Abercombie, N., 1980

Class, Structure and Knowledge, New York University Press, N.Y. and London.

2. ACOT, 1981

Agricultural Education and Training, Dublin.

3. Adelman, C. and R. Alexander, 1987

"The Intergity of Evaluation", in Evaluating Education: Issues and Methods. Eds. R. Murphy and H. Tarrance, Harper Education Series, Cambridge, pp. 4-35.

4. Anderson, C. A., 1973

"Effective Education for Agriculture", in Education and Rural Development. Eds. P. Foster and J. S. Sheffield, Evans Br. Ltd., London, pp. 31-49.

5. Apple, M., 1979

Ideology and Curriculum, Routledge & Kegan Paul, London.

6. Arnon, I., 1981

Modernization of Agriculture in Developing Countries, John Wiley and Sons, N.Y., USA.

7. Ashcroft, D., 1984

Agricultural Training in Europe, A.T.B, Kent, U.K.

8. Atwood, H. M. and J. Ellis, 1971

"The Concept of Need: An Analysis for Adult Education", in Adult Leadership, Vol. 19: 211 - 212..

9. Ausubel, D. P., 1967

"How Reversible the Cognitive and Motivationale Effects of Culture Deprivation?", in Education for the Disavandaged. Eds A. H. Passow, M. Goldberg and A. J. Tannenbaum, Holt, Rinehart & Winston, London, pp. 306-326.

10. Ball, S. (ed.), 1990
Foucault and Education: Disciplines and Knowledge, Routledge, London.
11. Bandura, A., 1977
Social Learning Theory, Prentice Hall, London.
12. Banks, O., 1976
The Sociology of Education, B. T. Batsford., London.
13. Barnes, D., 1975
From Communication to Curriculum, Penguin Books, Mindlessex, UK.
14. Bawden, R. J. and F. G. Swain, 1981
"Competency-based Agricultural Curricula: the Hawkesbury Experience", mimeo typescript, Agricultural Extension & Rural Development Centre, Un. of Reading, UK.
15. Bennett, N., 1982
"A Typology of Teaching Styles", in Planning in the Curriculum. Eds V. Lee and D. Zeldin, The Open University, Keynes, UK pp. 118-141.
16. Berger, K.S., 1983
The Developing Person Through the Life Span, Worth Publ., Inc., N.Y.
17. Bernstein, B., 1971
"On the Clasification and Farming of Education Knowledge", in Knowledge and Control. Ed. M. F. D. Young, Collier-McMillan Publ., pp. 47-69.
18. Blackburn, D. J. (ed.), 1984
Extension Handbook, University of Guelf, Canada.
19. Bligh, D., 1986
Teach Thinking by Discussion, SRHE & NFER - Nelson, Surrey, U.K.
20. Bloom, B. S., 1956
Taxonomy of Educational Objectives, Longmans, N. York.

21. Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. et al. 1964
Taxonomy of Educational Objectives, Textbook II, McKay, N. York.
22. Borger, R. and A. E. M. Seaborn, 1967
The Psychology of Learning, Penguin Books, Middlessex, UK.
23. Boydell, T.H., 1983
The Identification of Training Needs, British Association for Commercial and Industrial Education., London.
24. Brookfield, S. D., 1986
Understanding and Facilitating Adult Learning, Open University Press, Milton Keynes, U.K.
25. Bourdieu, P., 1971
"Intellectual Field and Creative Project", in Knowledge and Control. Ed. M. F. D. Young, Collier MacMillan Publ., pp. 161-188.
26. Brookfield, S. D., 1987
Developing Critical Thinkers, Open University Press, Milton Keynes, UK.
27. Bulmer, M., 1984
Sociological Research Methods, MacMillan, London.
28. Burger, P. J., 1968
"Agricultural Education at the Cross - roads", Dept. of Extension Education. University of Pretoria, South Africa.
29. CEDEFOP, 1984
Regional Development and Vocational Training, Inter-regional Forum, October 24 - 26, 1984, CEDEFOP, Berlin, Germany.
30. CEDEFOP, 1984
Vocational Training Needs in Rural Communities, Berlin, Germany.
31. CEDEFOP, 1985
Vocational Training in, Σειρά εκδόσεων για όλα τα κράτη - μέλη της E.K., Berlin, Germany.

32. Chambers, R. and J. Jiggins, 1986
Agricultural Research for Resource Poor Farmers, I.D.S, Discussion Paper no. 240, University of Sussex, U.K.
33. Clayton, T. E., 1965
Teaching and Learning: a Psychological Perspective, Prentice Hall Inc., N. J., USA.
34. Cobley, L. S., 1976
"The Qualities Required of Teachers of Agriculture", in Training for Agriculture and Rural Development, 1976: 54 - 59, FAO, Rome.
35. Collinson, M., 1981
"Farming Systems Research: Diagnosing the Problem", in Agricultural Administration, Vol. 8: 33 - 50.
36. Cobley, L. S., 1976
"The Qualities Required of Teachers of Agriculture", in Training for Agriculture and Rural Development, FAO, pp. 54-59.
37. Cronbach, L., 1987
"Issues of Planning Evaluations", in Evaluating Education: Issues and Methods. Eds R. Murphy and H. Torrance, Harper Educational Series, Cambridge, pp. 4-35.
38. Cross, P., 1978
"The Adult Learner", in Current Issues in Adult Education, American Association for Higher Education.
39. Damianos, D., Demousis, M. and C. Kasinis, 1991
"The Empirical Dimension of Multiple Job - holding Agriculture in Greece", in Sociologia Ruralis, Vol. XXXI - 1: 37 - 48.
40. Davis, K., 1985
Personal and Social Education in Secondary Schools, Longman for Schools Council, York, UK.
41. Degenhardt, M. A. B., 1982
Education and the Value of Knowledge, George Allen & Unwin, London.

42. Deutch, M., 1967
"The Role of Social Class in Language Development and Congition", in Education of Disadvantaged. Eds A. H. Passow, M. Goldberg and A. J. Tannenbaum, Holt, Rinehart & Winston, London, pp. 214-224.
43. -----, 1988
"Environment and Perception", in Social Class, Race and Phycological Development. Eds M. Deutch, I. Katz and A. R. Jenson, Holt, Rinehart & Wiston Inc., London, pp. 58-85.
44. Dewey, J., 1938
Experience and Education, Collier Macmillan Publ., London.
45. Downey, M. and A. V. Kelly, 1986
Theory and Practice of Education: An Introduction, Harper & Row Publ., Cambridge, UK.
46. Eggleston, J., 1977
The Sociology of the School Curriculum, Routledge & Kegan Paul, London.
47. FAO - UNESCO - ILO, 1970
World Conference on Argicultural Education and Training, Vol. 1, Copenhagen, Denmark, 28 July- 8 August 1970.
48. Farington, J. and A. Martin, 1987
Farmer Participatory Research: A Review of Concepts and Practices, O.D.I, Discussion Paper no. 19, London.
49. Finch C. R., and J. R. Crunkilton, 1970
Curriculum Development in Vocational and Technical Education, Allyn & Bacon Inc., London.
50. Fitzgerald, R. (ed.), 1977
Human Needs and Politics, Pergamon Press Inc., N.Y.
51. Freire, P., 1972
Pedagogy of the Oppressed, Penguin Books, Middlessex, U.K.

52. Frutchey, F. P., 1967
"Education: What it is", in Evaluation and Extension. Ed D. Byrne, Ives & Sons, Topeka, Kansas, USA.
53. Gage, N. L. and D. C. Berliner, 1975
Educational Psychology, Rand McNally Education Series, Chicago, USA.
54. Gagne, R. M. (ed.), 1967
Learning and Individual Differences, Charles F. Merrill Publ. Co., Columbia, Ohio, USA.
55. Gibby, B., 1978 α
"Curriculum Objectives", in Theory and Practice of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et. al., Routledge & Kegan Paul, London, pp. 153-165.
56. -----, 1987 β
"Curriculum Evaluation", in Theory and Practice of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul. London, pp. 166-175.
57. Gidarakou, I., 1990
"Part - time Farming and Farm Reproduction", in Sociologia Ruralis, Vol. XXX, 3/4: 292 - 304.
58. Goldberg, M. L., 1967
"Methods and Materials for Educationally Disadvantaged Youth", in Education for the Disadvantaged. Eds A. H. Passow, M. Goldberg and A. J. Tannenbaum, Holt, Rinehart & Winston, London, pp. 369-398.
59. Griffith, W. S., 1984
"Learning Theory", in Extension Handbook. Ed. D. J. Blackburn, University of Guelf, Canada.
60. Grundy, S., 1987,
Curriculum: Product or Praxis?, The Falmer Press, London.

61. Guba, E. G. and Y. S. Lincoln, 1988
"The Countenances of Fourth - generation Evaluation: Description, Judgement and Negotiation", in The Politics of Program Evaluation. Ed. D. J. Palumbo, Sage, London: 102 - 233.
62. Haq, K. and U. Kirdar, 1985
Human Development: The Neglected Dimension, The North South Roundtable, Islamabad, Pakistan.
63. Hargreaves, A. et al, 1988
Personal and Social Education, Basil Blackwell, Oxford, U.K.
64. Harriss, J., 1982
Rural Development, Hutchinson University Library, London.
65. Hildebrand, P. E., 1982
"Farming Systems Research: Issues in Research Strategy and Technology Design", in American Journal of Agricultural Economics, Dec. 1982: 905 - 906.
66. Hill, W. F., 1980
Learning: A Survey of Psychological Interpretations, Methuen, London.
67. Hopson, B. and M. Scally, 1981
Lifeskills Teaching, McGraw-Hill, London.
68. Houle, C. O., 1972
The Design of Education, Jossey Bass Inc., N.Y.
69. Illich, I., 1971
Deschooling Society, Penguin Books, Middlessex, UK.
70. Ing, M., 1978 α
"Phycological Issues", in Theory and Practice of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul, London, pp. 29-34.
71. -----, 1978 β
"Learning Theories", in Theory and Practice of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul, London, pp. 61-70.

72. -----, 1978γ
"Theories of Motivation", in Theory and Practice of Curriculum Studies.
Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul, London, pp. 71-79.
73. Jarvis, P., 1985
The Sociology of Adult and Continuing Education, Routledge, London.
74. -----, 1987
Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London.
75. Jenkins, D. and M. D. Shipman, 1976
Curriculum: An Introduction, Open Books Publ. Ltd., Somerset, UK.
76. Jick, T. D., 1983
"Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action", in
Qualitative Methodology. Ed. J. V. Maanen, Sage Publ., London.
77. Johnson, D., 1970
The Social Psychology of Education, Holt, Rinehart & Winston Ltd.,
London.
78. Jones, G. E., 1967
"The Adoption and Diffusion of Agricultural Practices" στο World
Agricultural Economics and Rural Sociology, Vol. 9, No. 3: 1 - 22.
79. Kenney, J., Donnely, E. and M. Reid, 1983
Manpower Training and Development, Institute of Personnel Management,
London.
80. Kenney, J. and M. Reid, 1986
Training Interventions, Institute of Personnel Managment, London.
81. Klein, S. B., 1987
Learning: Principles and Applications, Mc Graw-Hill, London.
82. Kleinig, J., 1982
Philosophical Issues in Education, Croom Helm, London.

83. Knowles, M. S., 1970
The Modern Practice of Adult Education, Association Press, N.Y.
84. Kolb, D. A., Rubin, L. M. and J. M. McIntyre, 1974
Organizational Psychology: An Experiential Approach, Prentice Hall, London.
85. Kogan, M., 1986
Education Accountability, Hutchinson, London.
86. Koutsouris, A., 1990
 "An Evaluation of Aspects of a Training Programme for Entrance to Farming in Ireland". M(Agr)Sc thesis, Dept. of Agricultural Extension, University College Dublin, Ireland.
87. Krappitz, U. (ed.), 1985
Participatory Approaches for Cooperative Group Events, German Foundation for International Development (DSE), Germany.
88. Kuser, S. and B. MacDonald, 1987
 "The Limitations of Programme Evaluation", in Evaluating Education: Issues and Methods. Eds R. Murphy and H. Torrance, Harper Educational Series, Cambridge, pp. 149-168.
89. Labrousse, C., 1983
Intoduction a l' Econometrie, Dunod, Paris.
90. Lagarde, J., 1983
Initiation a l' Analyse des Donees, Dunod, Paris.
91. Lawton, D., 1978 α
 "Introduction: Why Curriculum Sudies?", in Theory and Practise of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul, London.
92. -----, 1978 β
 "Curriculum Evaluation: New Approaches", in Theory and Practice of Curriculum Studies. Ed. D. Lawton et al., Routledge & Kegan Paul, London, pp. 176-186.

93. -----, 1982

"Knowledge and Curriculum Planning", in Challenge and Change in Curriculum. Eds T. Horton and P. Raggat, The Open University, Kent, UK., pp. 30-36.

94. Leagans, J. P., 1964

"A Concept of Needs", in Journal of Cooperative Extension, Vol. II: 89 - 96.

95. Long , N., 1977

An Introduction to the Sociology of Rural Development, Tavistock Publ., London.

96. MacDonald, B., 1987
"Evaluation and Control of Education", in Evaluating Education: Issues and Methods. Eds R. Murphy and H. Torrance, Harper Educational Series, Cambridge, pp. 36-48.
97. McClelland, D. C., 1985
Human Motivation, Scott, Foresman & Co., London.
98. McCormick, R. (ed.), 1982
Calling Education to Account, Heinemann Educational Books in association with The Open University Press, Oxford, U.K.
99. McCormick, R. and M. James, 1989
Curriculum Evaluation in Schools, Routledge, London.
100. McKenna, B. H., 1981
" Context / Environment Effects in Teacher Evaluation", in Handbook of Teacher Evaluation. Ed. J. Millman, Sage Publ., London, pp. 23-37.
101. McKernan, J., 1991
Curriculum Action Research, Kogan Page Ltd., London.
102. McKillip, J., 1987,
Need Analysis: Tools for the Human Services and Education, Sage Publ., London.
103. McLuhan, M., 1964
Understading Media, Ark Paperbacks, London.
104. Mattheus M. R., 1980
The Marxism Theory of Schooling, The Harvest Press Ltd., Brighton, U.K.
105. Mellor, J. W., 1966
The Economics of Agricultural Development, Cornell University Press, Ithaca and London.
106. Mills, H. R., 1988
Teaching and Training, MacMillan, London.

107. Monnette, M. L., 1977

"The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature", in Adult Education, Vol. XXVII, no. 2: 116 - 127.

108. Morea, 1972

Guidance, Selection and Training, Routledge & Kegan Paul, London.

109. Mosher, A. T., 1969

"The Development Problems of Subsistence Farmers", in Subsistence Agriculture and Economic Development. Ed. C. R. Wharton C.R., Aldine Publ. Co., Chicago, USA: Ch. 1.

110. -----, 1976

Thinking about Rural Development, Agricultural Development Council Inc., N. York.

111. Musgrave, P. W., 1979

The Sociology of Education, Methuen, London.

112. Nisbet, J., 1987

"The Role of Evaluators in Accountability Systems", in Evaluating Education: Issues and Methods. Eds R. Murphy and H. Torrance, Harper Educational Series, Cambridge, pp. 36-48.

113. Nitsch., U., 1982

Farmers' Perceptions of and Preferences Concerning Agricultural Extension Programs, Dept. of Economics and Statistics, Sweedish University of Agricultural Sciences.

114. O' Loan, A., 1974

"A Study of Three Sources of Objectives in Farm Managment for the Basic Course in Agriculture in College", unpublished MSc thesis, Dept of Ag. Extension, UCD, Ireland.

115. Panagiotou, A., Kazakopoulos, L., Loutsouris, A. and D. Papadopoulos, 1993

"Farmers' Perceptions of Extension in Greece: An Empirical Research on the Emerging Diversification of Extension Roles". Paper in the XVth European Congress of Rural Sociology, Wageningen Agricultural University, The Netherlands, 2 - 6 August 1993.

116. Parlett, M. and D. Hamilton, 1972
"Evaluation as Illumination", Occasional Paper, Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg, October 1972.
117. Passow, A. H. and D. L. Elliot, 1968
"The Nature and Needs of the Educationally Disadvantaged", in Developing Programs for the Educationally Disadvantaged. Ed. A. H. Passow, Teachers College Press, N. York.
118. Persell, C. H., 1977
Education and Inequality, The Free Press, London.
119. Price, R.F., 1986
Marx and Education in Late Capitalism, Barnes & Noble Books, N. Jersey, U.S.A.
120. Popham, 1968
"Probing the Validity of Arguments Against Behavioural Objectives", in Behavioural Objectives and Instruction. Eds R. J. Kibler, L. L. Barker and D. T. Miles, Allyn and Bacon, Boston, USA.
121. Pring, R., 1976
Knowledge and Schooling, Open Books, Somerset, UK.
122. Reid, W., 1982
"A Theory of Curriculum Change", in Challenge and Change in the Curriculum. Eds T. Horton and P. Raggat, The Open University, Keynes, UK, pp. 213-218.
123. Remmers, H. H., Gage N. L. and J. F. Rummel, 1965
A Practical Introduction to Measurement and Evaluation, Harper and Row, London.
124. Riessman, F., 1968
"Further Thoughts on Educating the Disadvantaged", in Developing Programs for the Educationally Disadvantaged. Ed. A. H. Passow, Teachers College Press, N. York.

125. Rogers, E. M., 1976
Communication and Development, Sage Publ., London.
126. Roling, N., 1988
Extension Science, Cambridge University Press, Cambridge, U.K.
127. Rowntree, D., 1982
Educational Technology in Curriculum Development, Harper & Row Publ., London.
128. Sarup, M., 1978
Marxism and Education, Routledge & Kegan Paul, London.
129. Seymour, W. D., 1968
Skills Analysis Training, Pitman & Sons Ltd., London.
130. Sharp, R., 1980
Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education, Routledge & Kegan Paul, London.
131. Sharp, R. and A. Green, 1975
Education and Social Control, Routledge and Kegan Paul, London.
132. Simpson, E. J., 1972
"The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain", in The Psychomotor Domain Vol. III, Gryphon House, Washington, USA.
133. Skilbeck, M., 1982
"Three Educational Ideologies", in Challenge and Change in Curriculum. Eds T. Horton and P. Raggat, The Open University, Kent, UK., pp. 7-18.
134. Stake, R., 1982
"The Methods of Evaluating", in Planning in the Curriculum. Eds V. Lee and D. Eldin, The Open University, Kent, UK, pp. 79-88.
135. Stammers, R. and J. Patrick, 1975
The Psychology of Training, Methuen, London.

136. Stenhouse, L., 1986
An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinman, London.
137. Taba, 1962
Curriculum Development: Theory and Practice, Harcourt Brace & World, N. York.
138. Thuemmel, W. L., 1977
"The Role of Agricultural Education in National Development", a paper presented at the New England Regional Meeting of the Comparative and International Education Society, Springfield College, Massachusetts, April 29, 1977.
139. Todaro, M., 1985
Economic Development in the Third World, Longman, London.
140. Travers, R. M. W., 1981
"Criteria for Good Teaching", in Handbook of Teacher Evaluation. Ed. J. Millman, Sage Publ., London, pp. 14-22.
141. Tyler, R. W., 1949
Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago Press, Chicago, Ill., USA.
142. UNESCO, 1964
Education and Agricultural Development, Paris.
143. Volle, M., 1985
Analyses des Donees, Economica, Paris.
144. Webster, A., 1984
Introduction to the Sociology of Development, MacMillan, London.
145. Weitz, R., 1986
New Roads to Development, Greenwood Press, N.Y., USA.
146. Wentling, T., 1980
Evaluating Occupational Education and Training Programmes, Allyn & Bacon Inc., London.

147. Whale, B., 1984

"Motivation", in Extension Handbook. Ed. D . J. Blackburn, University of Guelf, Canada.

148. Wharton, C.R. (ed.), 1969

Subsistence Agriculture and Economic Development, Aldine Publ Co., Chicago, USA.

149. Whitty. G., 1985

"Education for Rural Development", in Education and Rural Development. Eds P. Foster and J. S. Sheffield, Evans Br. Ltd., London.

150. Wilson, F. B., 1973

"Education for Rural Development", in Education and Rural Development. Eds P. Foster and J. S. Sheffield, Evans Br. Ltd., London, pp. 15-30.

151. Woods, P., 1983

Sociology and the School, Routledge & Kegan Paul, London.

152. Young, M. F. D., 1971

"An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge", in Knowledge and Control. Ed. M. F. D. Young, Collier-McMillan Publ., pp. 19-46.

153. Zurek, E. (ed.), 1985

Integrated Rural Development: Research Results and Programme Implementation, Verlag Weltarchiv GmbH, Hamburg, Germany.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΓΕΩΡΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ & ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΕΩΝ ΑΓΡΟΤΩΝ

Υπεύθυνοι Έρευνας
Α. Παναγιώτου, Αν. Καθηγητής Γ.Π.Α
Λ. Καζακόπουλος, Επ. Καθηγητής Γ.Π.Α
Α. Κουτσούρης, Υπ. Διδάκτορας Γ.Π.Α

ΑΘΗΝΑ
ΜΑΡΤΙΟΣ 1991

1. Ποιά είναι η οικογενειακή σου κατάσταση

1. Ανύπαντρος
2. Παντρεμένος
3. Χωρισμένος

2. Πόσα μέλη έχει το νοικοκυριό όπου ζεις (νοικοκυριό = ζούν στο ίδιο σπίτι μόνιμα)

3. Τι είδους δουλειά κάνεις εσύ, η γυναίκα σου, ο πατέρας, η μητέρα και αδέρφια που μένετε μαζί τους

	Ηλικία	Κύριο	Δευτερεύον	Εκπαίδευση
Ερωτώμενος				—
Σύζυγος				
Πατέρας				
Μητέρα				
Παιδί 1		—	—	
Παιδί 2		—	—	
Παιδί 3		—	—	
Αδελφός (-η) 1				
Αδελφός (-η) 2				
Αδελφός (-η) 3				

4. Πόσα χρόνια έχεις φοιτήσει και σε ποιά σχολεία

1. Δημοτικό
2. Γυμνάσιο (3ετες)
3. Τεχνική Σχολή (τι ακριβώς)
4. Λύκειο (τι) ή παλιό δτάξιο Γυμνάσιο.....
5. ΤΕΙ / ΑΕΙ
6. κάτι άλλο

5. Γιατί δεν συνέχισες πάρα πάνω (χωρίς αναφορά / τρεις απαντήσεις)

1. κακές εμπειρίες στο σχολείο
2. δεν τα πήγαινα καλά με τα μαθήματα
3. μη ενδιαφέροντα προγράμματα (για τη δουλειά μου)
4. 'κακοί' εκπαιδευτές (μάθημα όχι ενδιαφέρον)
5. 'κακοί' εκπαιδευτές (όχι ενδιαφέρον για μαθητές)
6. γάμος
7. εργασία / οικονομικοί λόγοι
8. αντίξοες οικογενειακές συνθήκες
9. κακή υγεία
10. όρια ηλικίας
11. δεν συμπαθώ την εκπαίδευση

6. Εχεις πάει στο στρατό

1. ναι
2. οχι

7. Εχεις φύγει καθόλου από εδώ για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του μήνου (εκτός στρατού)

1. ναι
2. οχι —————> Ερώτ. 10

8. Εάν "ναι" γιατί
1. σπουδές
 2. δική μου εργασία
 3. εργασία γονέων
 4. άλλο

9. Που πήγες
1. Αθήνα, Θεσ/νικη
 2. Λαμία
 3. Αλλού (που)

10. Σε ποιούς από τους παρακάτω συλλόγους είσαι εσύ ή ο πατέρας σου μέλος

	Υπάρχει	Ο ίδιος		Πατέρας	
		Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
1. Γ. Συνεταιρισμός					
2. Αγροτικός Σύλλογος					
3. Πολιτιστικός κλπ. Σύλλογος					
4. Αθλητικός Σύλλογος					
5. Τ. Ο. Κόμματος					
6. Άλλο					

11. Ασχολείσαι σε
1. δική σου δουλειά
 2. των γονιών σου
 3. σε ξένα
 4. συνδυασμό (ποιό)

12. Είσαι ιδιοκτήτης γεωργικής εκμετάλλευσης (νομικά: ιδιοκτήτης γης)
1. ναι
 2. όχι ———> Ερώτ. 15

13. Εάν "ναι" ποιοί ήταν οι τρεις κυριότεροι τρόποι που απόκτησες την σημερινή ιδιότητα περιουσία σου
1. Κληρονομιά
 2. Γονική παροχή
 3. Αγορά
 4. Δωρεά από συγγενείς
 5. Δωρεά από τρίτους
 6. Εκχώριση κράτους/οργανισμού
 7. Χρησικτησία
 8. Άλλο (αναφέρατε)

14. Πότε ανέλαβες για πρώτη φορά την εκμετάλλευση (ηλικία)

.....

15. Ποιος παίρνει τις αποφάσεις για την εκμετάλλευση

1. εγώ
2. ο πατέρας
3. και οι δύο
4. άλλο

16. Ο αρχηγός της γεωργικής εκμετάλλευσης είναι (νομικά: ιδιοκτήτης γης)

1. γονέας / πεθερικά
2. συγγενής
3. άλλος (ποιός)

17. Ποιά είναι η συνολική έκταση της εκμετάλλευσης

1. ιδιόκτητηστρ.

2. ιδιοκτησία γονέων /πεθερικών.....στρ.

3. ενοικιαζόμενηστρ.

ιδιόκτητ.....
ενοικιαζ.....
ΑΘΡΟΙΣΜΑ.....
ιδιόκτητ γ/π.....
ενοικιαζ γ/π.....
ΑΘΡΟΙΣΜΑ.....

18. Πόση έκταση είναι ποτιστική

1. ιδιόκτητηστρ.

ιδιόκτητ.....
ενοικιαζ.....

2. ιδιόκτ. γον./πεθ.....στρ.

3. ενοικιαζόμενηστρ.

ιδιόκτ.γ/π.....
ενοικ. γ/π.....

19. Ποιές είναι οι κύριες καλλιέργειες

Δικές σου

Γονέων / πεθερικών

1.στρ.

.....στρ.

2.στρ.

.....στρ.

3.στρ.

.....στρ.

4.στρ.

.....στρ.

5.στρ.

.....στρ.

ΑΘΡΟΙΣΜΑ

.....(Ελεγχος)

20. Αριθμός ζώων

1. πρόβατα.....	.....	μορφή κτην. (*)
2. γίδες.....	.....	-//-
3. αγελάδες.....	.....	-//-
4. πουλερικά.....	.....	-//-
5. άλλο.....	.....	-//-
μελίσια αριθμ. κυψελών εγχ.		
	-//- ξεν.	

(*) νομαδική
 ημι-νομαδική
 ενσταυλισμένη

21. Μηχανικός εξοπλισμός κτίρια - εγκαταστάσεις

	HP
1. τρακτέρ	μ ²
2. ψεκαστήρες	
3. χορτοσυλλεκτικές	
4. βαμβακοσυλλεκτικές	
5. τευτλοεξαγωγείς	
6. θεριζοαλωνιστικές	
7. αγρ. αυτοκίνητο	
8. φορτηγό	
9. αντλητικά	
10. αποθήκες	

22. Πουλάς (εσύ ή ο πατέρας σου) κάποια από τα προϊόντα σε λαϊκή αγορά

1. ναι
2. όχι

23. Έχεις πάρει (εσύ ή πατέρας σου) δάνειο από την ΑΤΕ

1. καλλιεργητικό
2. μεσοπρόθεσμο
3. μακροπρόθεσμο
4. όχι
5. δεν ξέρω

24. Από που παίρνεις κυρίως πληροφορίες εσύ ή ο πατέρας σου για τη δουλειά σου (τρεις επιλογές)

	ΙΔΙΟΣ	ΠΑΤΕΡΑΣ
1. ραδιόφωνο 2. τηλεόραση 3. εφημερίδες 4. περιοδικά 5. περιοδικά Υπουργείου Γεωργίας, Συνεταιρισμών κλπ 6. γεωπόνοι - κτηνίατροι του Υπουργείου 7. ιδιώτες γεωπόνοι - έμποροι 8. συνεταιρισμός 9. ανακοινώσεις στο κοινοτικό γραφείο 10. οικογένεια - συγγενείς 11. φίλοι 12. άλλο		

25. Συζητάς με τις παρέες σου γεωργικά θέματα

1. συχνά
2. που και που
3. σπάνια
4. καθόλου

26. Στη διάρκεια του περασμένου χρόνου μήπως εσύ ή κάποιος από την οικογένειά σου είχε συναντήσεις και πόσες φορές (αριθμ.)

	ΕΡΩΤΟ ΜΕΝΟΣ	ΑΛΛΟ ΜΕΛΟΣ (Πατέρας)
1. με γεωπόνο του Υπουργείου 2. με κτηνίατρο του Υπουργείου 3. με την ΑΤΕ 4. επισκεφτήκατε ένα ερευνητικό κέντρο/γ.έκθεση 5. παρακολουθήσατε ενημερωτική συνάντηση-συζήτηση που τυχόν έδωσε ο τοπικός γεωπόνος ή κτηνίατρος 6. επισκεφτήκατε τη Δ/νση Γεωργίας ή τη Δ/νση Κτηνιατρικής 7. πήρατε κάποιο φυλλάδιο ή δημοσίευση του Υπουργείου Γεωργίας 8. πήρατε πληροφορίες από την πινακίδα ανακοινώσεων της κοινότητας ή του συνεταιρισμού 9. επισκευτήκατε ιδιώτη γεωπόνο - κατάστημα		

27. Ποιοι ήταν οι πιο βασικοί στόχοι των επαφών αυτών (δύο επιλογές ιεραρχικά)

1. οδηγίες για να πάρεις επιδότηση
2. άδεια αγροτικού αυτοκινήτου
3. συμμετοχή σε επιδοτούμενο πρόγραμμα του Υπουργείου
4. τεχνικές συμβουλές
5. περιέργεια για να μάθεις κάτι καινούργιο
6. άλλο

28. Σημειώνεις εσύ ή ο πατέρας σου καθόλου τι βγάζεις και πόσα ξοδεύεις από την εκμετάλλευση

1. Υπολογίζω με το μυαλό μου τι ξοδεύω και τι βγάζω
2. Σημειώνω με το δικό μου τρόπο τι και πόσο πουλάω και αγοράζω
3. Τηρώ συστηματικά στοιχεία με το πρόγραμμα RICA και τα δίνω στον αρμόδιο
4. Δεν με ενδιαφέρει
5. Άλλο

29. Ποιά από τα πιο κάτω γνωρίζεις - έχεις χρησιμοποιήσει

	Ο ΙΔΙΟΣ				Ο ΠΑΤΕΡΑΣ			
	ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ		ΧΡ/ΠΟΙΕΙΣ		ΓΝΩΡΙΖΕΙ		ΧΡΗΣ/ΠΟΙΕΙ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Ενισχύσεις για επενδύσεις που έκανες με σχέδιο βελτίωσης								
2. Ενίσχυση σαν νέος γεωργός								
3. Ενίσχυση αγροτουρισμού / βιοτεχνίας								
4. Εξισωτική αποζημίωση								
5. Ενίσχυση για μεταποίηση εμπορία (κανονισμός 355/ΕΟΚ)								
6. Επιδότηση για προϊόντα (π.χ. καπνός, λάδι, σκληρό σιτάρι κλπ.)								
7. Αναδιάρθρωση καλλιεργειών								
8. Αποζημίωση για φυσική καταστροφή (χαλάζι, παγετός)								
8. Κάτι άλλο (να καταγραφεί)								

30. Αν έχεις χρησιμοποιήσει τον 797/85 (ενίσχυση για νέους γεωργούς) ποιά ήταν τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετώπισες

1.

2.

3.

31. Σκέπτεσαι να χρησιμοποιήσεις τον 797/85 για νέους γεωργούς

1. ναι _____ > 32

2. δεν ξέρω _____ > 32

3. όχι

32. Εάν "οχι" γιατί

1. δεν έχω δική μου περιουσία

2. γραφειοκρατία

3. οικονομικές (δανειοδοτικές) δυσκολίες

4. λίγη πληροφόρηση

5. άλλο

33. Είσαι ευχαριστημένος από τη δουλειά που κάνεις

1. ναι

2. έτσι και έτσι

3. όχι

4. δεν ξέρω

34. Περιμένεις να είσαι ο διάδοχος της γεωργικής εκμετάλλευσης

1. ναι

2. κατά ένα μέρος (πόσο.....)

3. όχι

35. Θέλεις να ασχοληθείς επαγγελματικά με την γεωργία

1. ναι

2. έτσι και έτσι

4. όχι _____ > Ερωτ. 38

5. δεν ξέρω _____ > Ερωτ. 39

36. Γιατί θέλεις να γίνεις γεωργός (τρεις επιλογές ιεραρχικά)

1. γιατί εδώ δεν υπάρχει άλλη απασχόληση

2. γιατί μου αρέσει σαν επάγγελμα

3. γιατί μου δίνει ικανοποιητικό εισόδημα

4. για να αξιοποιήσω την περιουσία που υπάρχει

5. γιατί δεν μου άρεσαν οι σπουδές

6. γιατί δεν μπόρεσα να μάθω κάποιο άλλο επάγγελμα

7. είναι οικογενειακή παράδοση

8. μου αρέσει η ζωή στο χωριό

9. άλλο

(σχολιασμός)

37. Θέλεις ΜΑΖΙ με την γεωργία να κάνεις κάποιο άλλο επάγγελμα

1. ναι, σαν κύριο
2. ναι, σαν συμπληρωματικό
3. δεν ξέρω
4. δεν το έχω σκεφτεί
5. όχι

38. Τι είδους επάγγελμα ————— > Ερ. 39

39. Γιατί ΔΕΝ θέλεις να γίνεις γεωργός

1. δεν μου αρέσει (δύσκολο και κοπιαστικό επάγγελμα)
2. δίνει χαμηλό εισόδημα
3. δεν δίνει σταθερό εισόδημα
4. υπάρχουν καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης
5. δεν μου αρέσει η ζωή στο χωριό
6. δεν έχω περιουσία (χωράφια)
7. δεν έχω τα απαραίτητα μέσα (μηχανήματα, εγκαταστάσεις)
8. δεν έχω τα χρήματα να ξεκινήσω
9. οι γεωργοί μειονεκτούν κοινωνικά
10. έχω άλλο επάγγελμα
11. άλλο (τι)
(σχολιασμός)

40. Σκέφτεσαι να φύγεις από εδώ που μένεις σήμερα

1. ναι
2. δεν ξέρω ————— > Ερώτ. 41
3. όχι ————— > Ερώτ. 41

41. Αν "ναι" για ποιούς λόγους

1. σπουδές
2. εργασία
3. καλύτερες συνθήκες ζωής
(σχολιασμός)

=====
42. Νομίζεις ότι έχεις αρκετές γνώσεις για να γίνεις επιτυχημένος γεωργός

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

43. Νομίζεις ότι χρειάζεται περισσότερες ΣΧΟΛΙΚΕΣ γνώσεις για να γίνεις επιτυχημένος γεωργός

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

44. Νομίζεις ότι χρειάζεσαι περισσότερες ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ γνώσεις για να γίνεις επιτυχημένος γεωργός

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

45. Πως θα αποκτήσεις τις κατάλληλες γεωργικές γνώσεις (δύο επιλογές)
1. από τους γεωπόνους του Υπουργείου
 2. ιδιώτες γεωπόνους
 3. ειδικά μαθήματα του Υπουργείου
 4. τεχνικά λύκεια
 5. από τον πατέρα / ηλικιωμένους συγγενείς
 6. από φίλους
 7. διάβασμα
 8. άλλο
46. Έχεις παρακολουθήσει γεωργικά μαθήματα
1. ναι
 2. όχι _____ > Ερώτ.47
47. Που τα έχεις παρακολουθήσει (χωρίς αναφορά)
1. Τ.Ε.Λ.
 2. ΚΕ.Γ.Ε.
 3. Ν.Ε.Λ.Ε.
 4. Άλλο
48. Νομίζεις ότι οι νέοι γεωργοί θα έπρεπε να αποκτούν ένα "δίπλωμα γεωργού" όπως συμβαίνει και με όλα τα άλλα επαγγέλματα
1. ναι
 2. δεν το έχω σκεφτεί
 3. δεν ξέρω
 4. όχι
49. Εάν ΟΧΙ, γιατί _____ > Ερώτ.62 ή 63
50. Τα μαθήματα αυτά θα θέλατε να είναι
1. όπως στο σχολείο (5 μέρες)
 2. Σαββατοκύριακα
 3. 3 - 4 φορές τη βδομάδα
 4. 1 - 2 φορές τη βδομάδα
 5. άλλο
51. Θα θέλατε τα μαθήματα να είναι
1. πρωινά
 2. απογευματινά
52. Πόση διάρκεια νομίζεις ότι θα έπρεπε να έχει αυτή η εκπαίδευση
.....(μήνες)
53. Που νομίζεις ότι πρέπει να δωθεί το μεγαλύτερο βάρος αυτής της εκπαίδευσης
1. στη θεωρία
 2. στην πρακτική εξάσκηση
 3. και στα δύο
 4. δεν ξέρω

54. Θα ήθελες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να εργάζεσαι παράλληλα και στην εκμετάλλευση

- 1. ναι
- 2. δεν ξέρω
- 3. όχι

55. Νομίζεις ότι θα ήταν χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εάσκησης στην πατρική εκμετάλλευση, υπό μορφή εργασιών

- 1. ναι
- 2. δεν ξέρω
- 3. όχι

56. Για πόσο καιρό νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει αυτό

57. Νομίζεις ότι θα ήταν χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εξάσκησης σε μία "σύγχρονη" εκμετάλλευση εκτός της πατρικής

- 1. ναι
- 2. δεν ξέρω
- 3. όχι

58. Που νομίζεις ότι θα έπρεπε να βρίσκεται αυτή η εκμετάλλευση

- 1. στο χωριό σου
- 2. στην ίδια επαρχία
- 3. στον ίδιο νομό
- 4. σε διπλανό νομό
- 5. αλλού (που)

59. Για πόσο καιρό νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει αυτό

60. Νομίζεις ότι εκτός από τη γεωργία - κτηνοτροφία θα έπρεπε να διάσκονται και άλλες δραστηριότητες που συνδέονται με την γεωργία (διευκρίνηση)

- 1. ναι
- 2. δεν ξέρω
- 3. όχι

61. Νομίζεις ότι στο πρόγραμμα θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται και "εξωσχολικές" δραστηριότητες (κοινωνικές, πολιτιστικές, αθλητικές, εκδρομές)

- 1. ναι
- 2. δεν ξέρω
- 3. όχι

62. Νομίζεις ότι το πρόγραμμα θα έπρεπε να το παρακολουθούν άτομα ηλικίας

από

εως

63. Θα έβλεπες ότι θα έπρεπε να αποκτούν οι νέοι γεωργοί το "δίπλωμα" αν συνοδευόταν από ειδικά κίνητρα για δάνεια, επιδοτήσεις, συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα, τεχνική υποστήριξη κλπ.

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

64. Έχεις ακούσει για τα ΚΕ.Γ.Ε.

1. ναι (πόσα και που)
2. όχι ————— > Ερώτ. 70
(σχολιασμός).....

65. Ξέρεις τι προγράμματα έχουν τα ΚΕ.Γ.Ε.

1. ναι
2. όχι
(σχολιασμός π.χ.).....

66. Έχεις παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα στα ΚΕ.Γ.Ε.

1. ναι (αρ. θέματα έτος)
2. όχι ————— > Ερώτ. 68

67. Αν έχεις παρακολουθήσει, ποιές οι εντυπώσεις σου

.....

68. Αν έχεις παρακολουθήσει, θα ήθελες να εκπαιδευτείς πάλι και με ποιές προϋποθέσεις

————— > Ερώτ. 70

69. Γιατί ΔΕΝ έχεις παρακολουθήσει (τρεις επιλογές)

1. δεν έχω ελεύθερο χρόνο
2. υπάρχει πρόβλημα διαμονής και φαγητού
3. υπάρχουν προβλήματα μετακίνησης
4. οι κάτοικοι της κοινότητας ΔΕΝ έχουν καλή ιδέα γι'αυτά
5. χρειάζεται καλό εκπαιδευτικό επίπεδο για την παρακολούθηση
6. τα προγράμματα δεν με ενδιαφέρουν
7. δεν υπάρχει πληροφόρηση για τα προγράμματα
8. ο αριθμός των μαθητών είναι περιορισμένος
9. είμαι μεγάλος για μαθητής
10. δεν μου αρέσει η εκπαίδευση
11. δεν τα χρειάζομαι
12. άλλο
(σχολιασμός)

70. Αν δεν υπήρχαν οι περιορισμοί αυτοί θα είθελες να παρακολουθήσεις κάποια μαθήματα

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

71.	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ
<p>1. Έχει η περιοχή σημαντικές προ- οπτικές ανάπτυξης;</p> <p>2. Είναι η τοπική ηγεσία είναι ικανή και δραστήρια;</p> <p>3. Εγκαταλείπουν την περιοχή οι νέοι της περιοχής;</p> <p>4. Ενδιαφέρονται οι νέοι που παραμέ- στην περιοχή για την γεωργία;</p> <p>5. Είναι οι ευκαιρίες διασκέδασης σπάνιες;</p> <p>6. Είναι εύκολο να παντρευτεί ένας νέος γεωργός εδώ;</p> <p>7. Μπορεί ο νέος γεωργός να κάνει αυτά που θέλει στα πατρικά κτήματα;</p> <p>8. Είναι το μέγεθος των εκμεταλλεύ- σεων της περιοχής μικρό και τα ενοίκια των χωραφιών μεγάλα;</p> <p>9. Είναι η τιμή (για αγορά) χωραφιών μεγάλη;</p> <p>10. Πρέπει ο γεωργός να δανειζεται για να αποκτήσει κάτι καλύτερο από αυτό που έχει;</p> <p>11. Είναι η πείρα που έχουμε στο χωριό μας αρκετή για να γίνει κάποιος επιτυχημένος;</p> <p>12. Πρέπει ο γεωργός να δουλεύει όπως έμαθε από τον πατέρα του;</p> <p>13. Πρέπει ο γεωργός διαρκώς να μαθαίνει καινούρια πράγματα για τις καλλιέργειες και τα ζώα του;</p> <p>14. Πρέπει να ξανασκεφτούμε τις σημερινές καλλιεργητικές πρακτικές και να τις αλλάξουμε ώστε να προστατευτεί το περιβάλλον</p> <p>15. Είναι οι αλλαγές στην τεχνολογία και τις μεθόδους καλλιέργειας πολύ γρήγορες;</p> <p>16. Πρέπει ο συνετός γεωργός ναφήσει πρώτα τους άλλους να δοκιμάσουν μια νέα ιδέα;</p> <p>17. Μαθαίνει σήμερα ο γεωργός περισ- σότερα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία γεωργούς παρά από τους γεωπόνους;</p> <p>18. Ξέρει ο γεωργός καλύτερα τη δουλειά του από τον γεωπόνο;</p> <p>19. Είναι οι γεωπόνοι του Υπουργείου αρκετοί στην περιοχή;</p> <p>20. Υπάρχουν αρκετοί ιδιώτες γεωπόνοι και μαγαζιά στην περιοχή;</p> <p>21. Αν πας ο ίδιος στον γεωπόνο θα βρεί λύση στα προβλήματά μου;</p> <p>22. Δεν εμπιστεύομαι τους γεωπόνους</p>					

εταιριών γιατί τους ενδιαφέρει μόνο το κέρδος;
23. Εμπιστεύονται οι γεωπόνοι τις πρακτικές γνώσεις των γεωργών;
24. Παραμελεί το Υπουργείο τους γεωργούς;
25. Βοηθούν οι έμποροι στην πληροφόρηση σχετικά με την παραγωγή;
26. Βρίσκουν οι έμποροι σπόρους, λιπάσματα, φάρμακα κλπ. όταν χρειαστεί;
27. Είναι οι έμποροι απαραίτητοι για τη διάθεση των προϊόντων γιατί αλλιώς θα έμεναν απούλητα;
28. Μπορούν οι συνεταιρισμοί να βοηθήσουν στην εμπορία των προϊόντων;
29. Είναι η συμμετοχή στις συλλογικές οργανώσεις κάτι που επιβάλλεται για να πάμε μπροστά;
30. Είναι οι πληροφορίες που παίρνετε για τα προγράμματα του Υπουργείου
α) αρκετές;
β) έγκαιρες;
31. Πρέπει ο γεωργός πρέπει να ρισκινδυνεύει ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερο εισόδημα
32. Πρέπει ο γεωργός πρέπει να ασχολείται με το "σήμερα" και ν' αφήνει το αύριο όπως ερθει;
33. Είναι γραμμένο από τη μοίρα του ανθρώπου κάτι που συμβαίνει στη ζωή του;
34. Είναι η καλή τύχη πιο σημαντική από τη σκληρή δουλειά για την επιτυχία;
35. Βλέπουν οι κάτοικοι της κοινότητας με καλό μάτι την γεωργική εκπαίδευση των νέων γεωργών;
36. Βλέπουν οι φίλοι σου με καλό μάτι την γεωργική εκπαίδευση των νέων γεωργών;

72. Είσαι ικανοποιημένος από τη ζωή σου στο χωριό

1. πολύ ικανοποιημένος
2. ικανοποιημένος
3. έτσι και έτσι
4. απογοητευμένος
5. πολύ απογοητευμένος
6. δεν έχω γνώμη

73. Ποιά είναι τα σχέδια που έχεις

1. εργασία

.....

2. εκπαίδευση

.....

3. παραμονή στο χωριό

.....

74. Αν μπορούσες να διαλέξεις, ποιά δουλειά θα είθελες να κάνεις

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

100

100

100

ΓΕΩΡΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ & ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΚΕ.Γ.Ε.

Υπεύθυνοι Έρευνας
Α. Παναγιώτου, Αν. Καθηγητής Γ.Π.Α
Λ. Καζακόπουλος, Επ. Καθηγητής Γ.Π.Α
Α. Κουτσούρης, Υπ. Διδάκτορας Γ.Π.Α

ΑΘΗΝΑ
ΜΑΡΤΙΟΣ 1992

A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο
 1. Αντρας
 2. Γυναίκα.
2. Ηλικία
3. Προπτυχιακή κατεύθυνση (ή ειδίκευση)
 1. γενική γεωπονία
 2. φυτική παραγωγή (φυτοτεχνία)
 3. ζωϊκή παραγωγή (ζωοτεχνία)
 4. γεωργική οικονομία
 5. έγγειες βελτιώσεις
 6. γεωργικές βιομηχανίες
4. Έχετε κάποια μεταπτυχιακή ειδίκευση ;
 1. ναι
 2. όχι ⇒ ΕΡ. 6
5. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (4) είναι "ναι"
 1. σε ποιό αντικείμενο :
 2. διάρκεια μετεκπαίδευσης : (μήνες)
 3. τίτλος - πτυχίο :
6. Έχετε κάποια ειδική εκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης-διδασκτικής;
 1. ναι
 2. όχι ⇒ ΕΡ. 8
7. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (6) είναι "ναι" παρακαλώ προσδιορίστε
 - α. Πού παρακολουθήσατε αυτήν την εκπαίδευση (ίδρυμα, σεμινάριο κ.λπ.)
.....
 - β. Πτυχίο - τίτλος - βεβαίωση που χορηγήθηκε
.....
 - γ. Διάρκεια εκπαίδευσης (μήνες)
8. Χρόνος αποφοίτησης από ΑΕΙ 19.....
9. Χρόνος διορισμού 19.....

10. Στο διάστημα αυτό (αποφοίτηση - διορισμός στο Υπ. Γεωργίας) είχατε κάποια (-ες), άλλη (-ες), απασχόληση (-σεις) και ποιά (-ες);

1.
2.
3.

11. Πόσο καιρό απασχολείστε στην σημερινή σας θέση; (έτη)

12. Θεωρείτε ότι οι ειδικές σας γνώσεις αξιοποιούνται στον εργασιακό σας χώρο (Υπ. Γεωργίας);

1. ναι
2. κάπως
3. όχι

13. Σε ποιές από τις κατωτέρω δραστηριότητες έχετε δραστηριοποιηθεί τα δύο τελευταία χρόνια;

- α. δημοσιεύσεις
- β. συμμετοχή σε ημερίδες της Δ/νσης
- γ. συμμετοχή σε ημερίδες του Υπουργείου
- δ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια
- ε. συμμετοχή σε συνέδρια
- ζ. άλλο (προσδιορίστε).....

14. Ποιά είναι η σχέση διοικητικού - εκπαιδευτικού/συμβουλευτικού έργου σας (%);

Σημειώστε με πάνω στον άξονα

Διοικητικό	100	80	60	40	20	0%
Εκπαιδευτικό/ Συμβουλευτικό	0	20	40	60	80	100%

15. Η ανταπόκριση των γεωργών στο εκπαιδευτικό/συμβουλευτικό έργο σας είναι:

1. πολύ μεγάλη
2. μεγάλη
3. μέτρια
4. μικρή
5. μηδαμινή

16. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (15) είναι 3-5, γιατί συμβαίνει αυτό;

1.
2.
3.

17. Ποιά είναι τα δύο κύρια προβλήματα για τα οποία οι αγρότες ζητούν τις συμβουλές σας σήμερα;

1. τεχνικές συμβουλές
2. διαχείριση / οικονομικά της εκμετάλλευσης
3. επιδοτήσεις
4. συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα (797/85)
5. η τυποποίηση & εμπορία των προϊόντων τους
6. άλλο (προσδιορίστε)

18. Πώς αξιολογείτε τις συνθήκες εργασίας σας στους παρακάτω τομείς;

Σημειώστε με ένα στον πίνακα "πολύ καλή έως πολύ κακή " για κάθε τομέα εργασίας

	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
α. απολαβές					
β. χώροι εργασίας					
γ. μετακινήσεις					
δ. επιστημονική ενημέρωση (βιβλία, περιοδικά)					
ε. επιμόρφωση (ημερίδες, σεμινάρια κ.λπ.)					
στ. συνεργασία με άλλες υπηρεσίες					
ζ. αξιοποίηση πρωτοβουλιών					
η. κοινωνική αναγνώριση του έργου σας					

Β.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
(ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΓΕ)

1. *Ενδιαφέρεστε γενικά για την συμμετοχή σας - διδασκαλία - στα εκπαιδευτικά προγράμματα για γεωργούς που πραγματοποιούνται στα ΚΕΓΕ;*

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

2. *Σε πόσες εκπαιδεύσεις γεωργών - κτηνοτρόφων στα ΚΕΓΕ έχετε συμμετάσχει τα τρία τελευταία χρόνια;*

.....

3. *Εαν έχετε διδάξει κάποια μαθήματα στη διάρκεια των εκπαιδεύσεων αυτών:*

α. σε ποιά θέματα (αντικείμενα);

1.
2.
3.

β. με πόση διάρκεια (αντίστοιχα);

1.
2.
3.

γ. με ποιά συχνότητα μέσα σε ένα χρόνο (αντίστοιχα);

1.
2.
3.

4. *Τα αντικείμενα της εως τώρα διδασκαλίας σας στα ΚΕΓΕ είναι δική σας επιλογή;*

1. ναί
2. ανατίθενται μετά από συμφωνία
3. όχι

5. *Εαν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (4) είναι 2 ή 3 , είστε ικανοποιημένος (-η) από την επιλογή των θεμάτων αυτών;*

1. ναί
2. έτσι κι έτσι
3. όχι

6. Δίνεται, από τα ΚΕΓΕ, γραπτό υλικό (σημειώσεις - βιβλία) στους εκπαιδευόμενους γεωργούς;

1. πάντα
2. συνήθως
3. που και που
4. σπάνια
5. ποτέ

7. Δίνουν οι εκπαιδευτές σημειώσεις στους εκπαιδευόμενους γεωργούς;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. καθόλου

8. Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές, στη διάρκεια των εκπαιδεύσεων, οπτικοακουστικά βοηθήματα;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια ⇒ ΕΡ.10
5. ποτέ ⇒ ΕΡ.10

9. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (8) είναι 1-3, ποιά από τα παρακάτω αναφερόμενα βοηθήματα χρησιμοποιούνται συχνότερα;

1. προβολέα και διαφάνειες
2. επιδιασκόπιο
3. βίντεο
4. σλάϊντς
5. φωτογραφίες
6. χάρτες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις
7. άλλο (προσδιορίστε

10. Ποιά από τα οπτικοακουστικά βοηθήματα υπάρχουν στο ΚΕΓΕ όπου πραγματοποιούνται οι εκπαιδεύσεις;

1. προβολέα και διαφάνειες
2. επιδιασκόπιο
3. βίντεο
4. σλάϊντς και μηχανή προβολής
5. φωτογραφίες
6. χάρτες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις
7. άλλο (προσδιορίστε
8. δεν ξέρω

11. Ο χρόνος διδασκαλίας σε γεωργικά θέματα αφιερώνεται από τους εκπαιδευτές κυρίως (δύο επιλογές)

1. στη διάλεξη
2. στο διάβασμα σημειώσεων που δίνονται στους εκπαιδευόμενους
3. σε ασκήσεις μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
4. σε συζητήσεις
5. σε εργασίες - μελέτες των εκπαιδευόμενων
6. στην παρουσίαση - συζήτηση εργασιών που ανατίθενται στους εκπαιδευόμενους
7. άλλο (προσδιορίστε

12. Γίνεται πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων γεωργών στα θέματα της εκπαίδευσής τους ; (όχι εκδρομές)

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. ποτέ

13. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση (12) η απάντηση είναι 1-3, πού κυρίως γίνεται η πρακτική εξάσκηση; (δύο επιλογές)

1. στο ΚΕΓΕ (εργαστήριο)
2. στο ΚΕΓΕ (στον αγρό)
3. σε ερευνητικούς σταθμούς
4. σε γεωργικές εκμεταλλεύσεις
5. αλλού (προσδιορίστε

14. Εάν η απάντηση στην ερώτηση 12 είναι 3-5, θεωρείτε ότι η έλλειψη αυτή, για την εκπαίδευση των γεωργών, είναι:

1. πολύ σημαντική
2. σημαντική
3. λίγο σημαντική
4. ασήμαντη

15. Πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές εκδρομές;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. ποτέ

16. Θεωρείτε ότι οι εκδρομές αυτές είναι για την εκπαίδευση των γεωργών:

1. πολύ σημαντικές
2. σημαντικές
3. λίγο σημαντικές
4. ασήμαντες

17. Ποιά είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε εσείς προσωπικά όταν πρόκειται να πραγματοποιήσετε μία εκπαίδευση;

1.
2.
3.

18. Θεωρείτε ότι η υποδομή του ΚΕΓΕ για διδασκαλία σε αίθουσα είναι:

1. πολύ καλή
2. καλή
3. μέτρια
4. κακή
5. απαράδεκτη

19. Θεωρείτε ότι η υποδομή του ΚΕΓΕ για πρακτική εξάσκηση εργαστηριακού τύπου είναι:

1. πολύ καλή
2. καλή
3. μέτρια
4. κακή
5. απαράδεκτη

20. Θεωρείτε ότι η υποδομή του ΚΕΓΕ για πρακτική εξάσκηση εκτός αίθουσας (στον αγρό) είναι:

1. πολύ καλή
2. καλή
3. μέτρια
4. κακή
5. απαράδεκτη

21. Νομίζετε ότι η παρούσα κατάσταση από πλευράς στέγασης και σίτισης στα ΚΕΓΕ είναι:

1. πολύ ικανοποιητική
2. ικανοποιητική
3. μέτρια
4. κακή
5. απαράδεκτη

22. Θεωρείτε ότι στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΚΕΓΕ

Σημειώστε με ένα στον πίνακα "πολύ καλά έως πολύ κακά" για κάθε πρόταση που ακολουθεί

	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Κακά	Πολύ κακά
α.Οι εκπαιδευτές γνωρίζουν το αντικείμενο της διδασκαλίας τους					
β.Οι εκπαιδευτές γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας					
γ.Οι εκπαιδευτές κατανοούν τα προβλήματα των γεωργών					
δ.Οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τον τρόπο σκέψης των γεωργών					
ε.Οι εκπαιδευτές προσαρμόζουν τα θέματα διδασκαλίας στο μορφωτικό επίπεδο των γεωργών					
στ.Τα θέματα που διδάσκονται καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών σε τεχνικές γνώσεις					
ζ.Τα θέματα που διδάσκονται καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών σε οικονομικές - διαχειριστικές γνώσεις					

23. Θεωρείτε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα (πρόγραμμα μαθημάτων) του ΚΕΓΕ, καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών;

1. σε πολύ μεγάλο βαθμό
2. σε μεγάλο βαθμό
3. σε μέτριο βαθμό
4. σε μικρό βαθμό
5. σε πολύ μικρό βαθμό
6. δεν υπάρχει αγρός

24. Σε ποίο βαθμό ενημερώνεται η πλειοψηφία του αγροτικού πληθυσμού για τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΕΓΕ;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. ποτέ

25. Παρακαλώ ιεραρχείστε τους τρόπους ενημέρωσης των αγροτών για τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΕΓΕ:

Τοποθετείστε τους αριθμούς 1-7 στα κουτάκια ανάλογα με την σπουδαιότητα των τρόπων ενημέρωσης (1=ο πλέον σημαντικός τρόπος ενημέρωσης).

Κάθε αριθμός χρησιμοποιείται μία μόνο φορά (απόλυτη κατάταξη)

1. από εσάς, σε προσωπική βάση	
2. από την υπηρεσία με ατομικές προσκλήσεις	
3. από φυλλάδια και ανακοινώσεις στα γραφεία γ.α.	
4. από ανακοινώσεις στα κοινοτικά καταστήματα, συνεταιρισμούς, αγροτικούς συλλόγους	
5. από τον τοπικό τύπο	
6. από το τοπικό ραδιόφωνο	
7. άλλο (προσδιορίστε.....)	

26. Ποιοί είναι οι δύο σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι γεωργοί παρακολουθούν τα μαθήματα;

1. υποχρέωση λόγω συμμετοχής σε προγράμματα(797/85 ΕΟΚ)
2. επιθυμία μάθησης (γενικά)
3. για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων τους
4. λόγοι κοινωνικής συναναστροφής
5. άλλο (προσδιορίστε

27. Πραγματοποιείται κάποια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

1. ναι, πάντα
2. ναι, μερικές φορές
3. σπάνια
4. όχι

28. Υπάρχει επαφή με τους εκπαιδευόμενους μετά τη λήξη της εκπαίδευσης ;

1. ναι, με όλους
2. ναι, με τους περισσότερους
3. ναι, με κάποιους
4. με λίγους
5. όχι

29. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι μένουν ευχαριστημένοι από τα μαθήματα;

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

30. Παρακαλώ ιεραρχείστε τις αιτίες δυσαρέσκειας των γεωργών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΕΓΕ

Τοποθετείστε τους αριθμούς 1-10 τα κουτάκια ανάλογα με την σπουδαιότητα των αιτιών δυσαρέσκειας (1= η πλέον σημαντική αιτία). Κάθε αριθμός χρησιμοποιείται μία μόνο φορά (απόλυτη κατάταξη)

1. γιατί απαιτούν μεγαλύτερη ανάλυση των θεμάτων της εκπαίδευσης	
2. γιατί απαιτούν περισσότερη πρακτική εξάσκηση	
3. γιατί απαιτούν μικρότερη διάρκεια εκπαίδευσης	
4. γιατί απαιτούν μεγαλύτερη διάρκεια εκπαίδευσης	
5. γιατί απαιτούν πιο απλές γνώσεις	
6. γιατί απαιτούν την παροχή σημειώσεων	
7. γιατί ο χρόνος πραγματοποίησης των εκπαιδύσεων παρεμποδίζει τις γεωργικές εργασίες	
8. γιατί έχουν πρόβλημα μετάβασης στα ΚΕΓΕ	
9. γιατί μερικά από τα θέματα που τους διδάσκονται δεν συμπίπτουν με τις καλλιέργειες που έχουν	
10. άλλο	

31. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι μένουν ευχαριστημένοι από τις εκπαιδευτικές εκδρομές;

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

32. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκομίζουν ουσιαστικά ωφέλη από την εκπαίδευση;

1. πάρα πολλά
2. πολλά
3. μέτρια
4. λίγα
5. καθόλου

33. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν δίνεται μια σειρά προτάσεων που αφορούν την εκπαίδευση στα ΚΕΓΕ όπως αυτή πραγματοποιείται μέχρι σήμερα.

Παρακαλώ σημειώστε με ένα τον βαθμό συμφωνίας σας για κάθε πρόταση, στην αντίστοιχη στήλη

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
α. οι γεωργοί στο σύνολο τους αποδέχονται την γεωργική εκπαίδευση				
β. οι γεωπόνοι δέχονται να απασχοληθούν στην γεωργική εκπαίδευση				
γ. οι γονείς των νέων γεωργών αποδέχονται την εκπαίδευση των παιδιών τους στη γεωργία				
δ. τα γεωργικά μαθήματα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των γεωργών				
ε. οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί αναπτύσσουν ικανότητες συζήτησης				
ζ. οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί κατανοούν εύκολα την διδασκόμενη ύλη				
η. η παρουσίαση της διδασκόμενης ύλης ανταποκρίνεται στο μορφωτικό επίπεδο των γεωργών				
θ. τα μαθήματα απαιτούν ιδιαίτερες διδακτικές ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτών				
ι. η χρήση οπτικοακουστικών μέσων απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτών				
ια. οι νέοι γεωργοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα απ' ό,τι οι ηλικιωμένοι				
ιβ. οι νέοι γεωργοί κατανοούν πιο εύκολα τα διδασκόμενα αντικείμενα απ' ό,τι οι ηλικιωμένοι				

Γ. ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ)

1. Νομίζετε ότι το γεωργικό επάγγελμα πρέπει να κατοχυρωθεί όπως και τα υπόλοιπα επαγγέλματα;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

2. Νομίζετε ότι οι νέοι γεωργοί πρέπει να αποκτούν ένα "δίπλωμα γεωργού" όπως συμβαίνει με όλα τα άλλα επαγγέλματα, ώστε να κατοχυρωθούν επαγγελματικά;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

3. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (2) είναι "όχι", παρακαλώ σημειώστε τους τρεις κύριους λόγους της άποψής σας αυτής

1.
2.
3.

4. Πόση διάρκεια νομίζετε ότι θα πρέπει να έχει συνολικά αυτή η εκπαίδευση

..... (σε μήνες)

..... (σε περιόδους)

5. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς θα πρέπει να πραγματοποιηθεί:

1. σαν μία διαδικασία επιβλεπόμενης απασχόλησης στα χωράφια των γονέων ή τα δικά τους (χωρίς μαθήματα)
2. σαν μια διαδικασία ειδικής εκπαίδευσης (με μαθήματα)
3. σαν συνδυασμό των ανωτέρω (θεωρία & μαθητεία/πρακτική)
4. άλλο (προσδιορίστε)

6. Ποιά θα πρέπει να είναι η σχέση θεωρίας-πρακτικής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς;

Σημειώστε με πάνω στον άξονα

Θεωρία	100	80	60	40	20	0%
Πρακτική	0	20	40	60	80	100%

7. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι (σύμφωνα με τις προσωπικές εργασιακές απαιτήσεις σας);

1. συνεχής (όπως στο σχολείο)
2. κατά τακτά χρονικά διαστήματα (κατά θεματικές ενότητες) σε νεκρές, για τους γεωργούς, εργασιακές περιόδους
3. άλλο (προσδιορίστε)

8. Στα πλαίσια αυτά, τα μαθήματα πρέπει να γίνονται:

1. όπως στο σχολείο (5 μέρες)
2. Σαββατοκύριακα
3. 3-4 φορές την βδομάδα
4. 1-2 φορές την βδομάδα
5. άλλο

9. Τα μαθήματα πρέπει να είναι:

1. πρωινά
2. απογευματινά

10. Θεωρείτε αναγκαίο να ΜΗΝ εργάζονται οι νέοι και στην πατρική ή τη δική τους εκμετάλλευση κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

11. Νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσής να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εξάσκησης στην πατρική ή την δική τους εκμετάλλευση, υπό την μορφή επιβλεπόμενων, από τους γεωπόνους εργασιών;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

12. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (11) είναι "ναι", για πόσο καιρό νομίζετε ότι θα μπορούσε να γίνει αυτό;

..... (σε μήνες)

13. Νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσής να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εξάσκησης σε μία "σύγχρονη" ή "πρότυπη" εκμετάλλευση εκτός της πατρικής ή της ιδιόκτητης;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ ΕΡ 18
3. όχι ⇒ ΕΡ 18

14. Ποιά κατά την γνώμη σας θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της "σύγχρονης" ή "πρότυπης" αυτής εκμετάλλευσής;

1.
2.
3.

15. Τέτοιες εκμεταλλεύσεις θα ήταν προτιμότερο να είναι ιδιωτικές ή να ανήκουν στα ΚΕΓΕ;

1. ιδιωτικές
2. στα ΚΕΓΕ
3. άλλο (προσδιορίστε

16. Πόσο καιρό νομίζετε ότι θα μπορούσε να διαρκέσει μία τέτοιου τύπου πρακτική εξάσκηση;

..... (σε μήνες)

17. Που νομίζετε ότι θα πρέπει να βρίσκεται αυτή ή "σύγχρονη" ή "πρότυπη" εκμετάλλευση

1. στο ίδιο χωριό
2. στην ίδια επαρχία
3. στον ίδιο νομό
4. σε διπλανό νομό
5. αλλού (προσδιορίστε

18. Είναι απαραίτητο στα πλαίσια της εκπαίδευσης αυτής να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές εκδρομές;

1. ναι
2. όχι

19. Που νομίζετε ότι θα πρέπει να γίνονται τα (θεωρητικά) μαθήματα;

1. Στα ΚΕΓΕ του νομού
2. Στα σχολεία και γυμνάσια των διοικητικών κέντρων του νομού
3. Στα σχολεία και γυμνάσια που βρίσκονται κοντά στο χωριό
4. στα κοινοτικά καταστήματα και τους συνεταιρισμούς
5. σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα
6. σε συνδυασμό των παραπάνω (ποιό;)
7. αλλού (προσδιορίστε

20. Ποιός νομίζετε ότι θα ήταν ο καλύτερος αριθμός εκπαιδευομένων κατά μάθημα/τάξη;

.....

21. Νομίζετε ότι αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να τα παρακολουθούν άτομα ηλικίας

από εως ετών

22. Νομίζετε ότι θα πρέπει αυτοί που παρακολουθούν το πρόγραμμα να έχουν απολυτήριο γυμνασίου;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι (να απαιτείται απολυτήριο δημοτικού)
4. όχι (να απαιτείται απολυτήριο λυκείου)
5. άλλο (προσδιορίστε

23. Νομίζετε ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα *minimum* παρακολούθησης για την λήψη πτυχίου από τους νέους γεωργούς;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ ΕΡ. 25
3. όχι ⇒ ΕΡ. 25

24. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (23) είναι "ναι", ποιά πρέπει να είναι το *πίνιπιν* αυτό; (% των ωρών του εκπαιδευτικού προγράμματος)

..... %

25. Νομίζετε ότι θα πρέπει να υπάρχουν εξετάσεις για την λήψη πτυχίου;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ EP24
3. όχι ⇒ EP24

26. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (25) είναι "ναι", ποιός θα πρέπει να είναι ο προβιβάσιμος βαθμός (κλίμακα 0-100);

.....

27. Οι εξετάσεις πρέπει να είναι

1. θεωρητικές
2. πρακτικές
3. 1+2
4. 1+2+εργασίες
5. άλλο (προσδιορίστε

28. Νομίζετε ότι τα μαθήματα πρέπει:

1. να είναι τα ίδια για όλους
2. να υπάρχει ένας υποχρεωτικός 'κορμός' μαθημάτων καθώς και ειδικεύση ανάλογα με το είδος των εκμεταλλεύσεων στις οποίες θα εργαστούν οι νέοι γεωργοί
3. άλλο (προσδιορίστε)

29. Νομίζετε ότι τα υποχρεωτικά μαθήματα (είτε κορμού είτε στο σύνολό τους) πρέπει να αφορούν

1. μόνο τη γεωργία - κτηνοτροφία της περιοχής
2. τη γεωργία - κτηνοτροφία της περιοχής αλλά και της χώρας
3. γενικές αρχές της γεωργίας - κτηνοτροφίας
4. συνδιασμό των παραπάνω
5. δεν ξέρω

30. Νομίζετε ότι εκτός από τη γεωργία - κτηνοτροφία θα έπρεπε να διδάσκονται και άλλες δραστηριότητες που συνδέονται με τη γεωργία (ξυλουργικές εργασίες, ηλεκτροσυγκολλήσεις, τσιμεντοκατασκευές, μηχανικές, υδραυλικές κλπ.);

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

31. Νομίζετε ότι στο πρόγραμμα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και "εξωσχολικές" δραστηριότητες (κοινωνικές, πολιτιστικές, αθλητικές, εκδρομές);

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

32 Ποιά από τα παρακάτω μαθήματα νομίζετε ότι είναι τα πιο ενδιαφέροντα για να συμπεριληφθούν υποχρεωτικά σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Σημειώστε με στον πίνακα "ναι - όχι" για κάθε προτεινόμενο μάθημα

	Ναι	Όχι
α. τα φυτά και πως μεγαλώνουν (μορφολογία & φυσιολογία)
β. η επιλογή των ποικιλιών που ταιριάζουν στην περιοχή
γ. τα εδάφη & η λίπανση
δ. οι ασθένειες & οι εχθροί και η φυτοπροστασία
ε. τα γεωργικά μηχανήματα
στ. οι αρδρεύσεις - στραγγίσεις
ζ. οι καλλιεργητικές τεχνικές
η. τα ζώα και πως μεγαλώνουν (μορφολογία & φυσιολογία)
θ. η επιλογή των κατάλληλων ζώων για την περιοχή
ι. οι ασθένειες, τα εμβόλια και τα φάρμακα
ια. η διατροφή των ζώων
ιβ. οι σταύλοι και οι άλλες εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός τους (γ. κατασκευές)
ιγ. τα θερμοκήπια
ιδ. η αποθήκευση / συντήρηση / επεξεργασία των προϊόντων
ιε. η τυποποίηση & το εμπόριο των προϊόντων
ιστ. τα προγράμματα βελτίωσης των εκμεταλλεύσεων (797/85 ΕΟΚ)
ιζ. τα γεωργικά δάνεια και η λειτουργία της ΑΤΕ
ιη. οι συνεταιρισμοί (αρχές, λειτουργία κλπ.)
ιθ. τα λογιστικά της εκμετάλλευσης
κ. ο προγραμματισμός των καλλιεργειών και του κοπαδιού
κα. η γεωργική πολιτική της χώρας
κβ. η γεωργική πολιτική της ΕΟΚ
κγ. ο τρόπος απόκτησης πληροφοριών από τις υπηρεσίες, τα περιοδικά, τις εφημερίδες κλπ.
κδ. άλλα συμπληρωματικά επαγγέλματα (ξυλουργικές εργασίες, ηλεκτροσυγκολλήσεις, τσιμεντοκατασκευές, μηχανικές, υδραυλικές, κλπ.)
κε. η καλύτερη οργάνωση της κοινότητας (κοινωνική ανάπτυξη)
κστ. η υγιεινή και προφύλαξη από τα λιπάσματα, τα φυτοφάρμακα και τα μηχανήματα
κζ. το περιβάλλον και η προστασία του
κη. η παραγωγή για αυτοκατανάλωση (κήποι)
κθ. η επίλυση προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων (κοινωνικά θέματα)
λ. τα computers
λα. ανάγνωση και γραφή
λβ. βασική αριθμητική
λγ. φυσική, χημεία και βιολογία
λδ. άλλο υποχρεωτικό (προσδιορίστε)

33. Τα μαθήματα πρέπει κατά κύριο λόγο να τα κάνουν (3 επιλογές)

1. όλοι οι γεωπόνοι της Υπηρεσίας
2. μόνο οι ειδικοί γεωπόνοι της Υπηρεσίας
3. μόνο οι υπεύθυνοι των ΚΕΓΕ
4. ερευνητές από τους γεωργικούς σταθμούς
5. γεωπόνοι ειδικών οργανισμών - φορέων
6. ιδιώτες γεωπόνοι
7. νέοι ειδικά εκπαιδευμένοι γεωπόνοι
8. καθηγητές τεχνικών - επαγγελματικών σχολών
9. καθηγητές τεχνικών - επαγγελματικών λυκείων
10. σύγχρονοι (μεγάλα κτήματα, πολλά μηχανήματα, πλούσιοι, μορφωμένοι κλπ.) γεωργοί
11. εκπαιδευτικό προσωπικό από ΤΕΙ - ΑΕΙ
12. άλλο (προσδιορίστε

34. Θα δεχόσασταν να διδάξετε σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς;

1. ναι
2. ναι, υπό προϋποθέσεις
3. δεν ξέρω
4. όχι

35. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (30) είναι 2, με ποιές προϋποθέσεις;

1.
2.
3.

36. Θα δεχόσασταν να επιβλέψετε κάποιους νέους γεωργούς κατά την πρακτική τους εξάσκηση στην πατρική ή τη δική τους εκμετάλλευση;

1. ναι
2. ναι, υπό προϋποθέσεις
3. δεν ξέρω
4. όχι

37. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (32) είναι 2, με ποιές προϋποθέσεις;

1. όπως στην ερώτηση 31
2.
3.
4.

38. Νομίζετε ότι για την επιτυχημένη διεξαγωγή της εκπαίδευσης θα πρέπει οι γεωπόνοι να μετεκπαιδευτούν σε θέματα Γ. Εφαρμογών & Εκπαίδευσης;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ ΕΡ. 36
3. όχι ⇒ ΕΡ. 36

39. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (38) είναι 'ναι', ποιά από τα παρακάτω θεωρείτε σαν τα τρία πιο σημαντικά θέματα μετεκπαίδευσης;

1. συγκρότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
2. διδακτική μεθοδολογία
3. χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων
4. ανάλυση δεξιοτήτων - διεξαγωγή της πρακτικής εξάσκησης
5. συγκρότηση και επίβλεψη εργασιών
6. εκπαιδευτική ψυχολογία
7. άλλο (προσδιορίστε

40. Ακόμα, νομίζετε ότι απαιτείται η επιμόρφωση των γεωπόνων σε ειδικά γεωπονικά αντικείμενα;

1. ναι
2. όχι

41. Θα ήσασταν διατεθειμένος (-η) να παρακολουθήσετε τέτοια σεμινάρια;

1. ναι
2. όχι ⇒ ΕΡ. 39

42. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (41) είναι "ναι",

α. επί πόσο χρονικό διάστημα
..... ημέρες/έτος

- β. που
1. Αθήνα
 2. Θεσ/νίκη
 3. ΚΕΓΕ Νομού - έδρα Δ/νσης Γεωργίας
 4. αλλού (προσδιορίστε)

γ. υπό ποιές προϋποθέσεις

1.
2.
3.

43. Θα δεχόσασταν να βοηθήσετε επί πλέον κάποιους εκπαιδευόμενους που θα συναντούσαν ιδιαίτερες δυσκολίες;

1. ναι
2. όχι

44. Νομίζετε ότι πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά βιβλία για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος;

1. ναι
2. όχι

45. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (44) είναι "ναι", θα πρέπει να εκδοθούν βιβλία από το Υπουργείο σε κεντρικό επίπεδο;

1. ναι
2. όχι

46. Εσείς θα θέλατε να συνεργαστείτε στη δημιουργία τέτοιου υλικού για τα προγράμματα στην περιφέρειά σας;

1. ναι
2. όχι

47. Νομίζετε ότι για ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να αναπτυχθεί υλικό κατάλληλο για τη χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων;

1. ναι
2. όχι

48. Νομίζετε ότι η χρήση βίντεο και ειδικών εκπαιδευτικών ταινιών θα βοηθήσει την εκπαιδευτική προσπάθεια;

1. ναι
2. όχι

49. Νομίζετε ότι ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι:

1. υποχρεωτικό
2. προαιρετικό
3. προαιρετικό συνοδευόμενο από ειδικά κίνητρα για τους κατόχους του διπλώματος (ευνοϊκοί όροι δανειοδότησης, επιδοτήσεων, συμμετοχής σε προγράμματα κλπ.)

50. Σε ποίο βαθμό νομίζετε ότι θα ενδιαφέροντουσαν οι νέοι αγρότες για ένα τέτοιο πρόγραμμα;

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

51. Ποιός νομίζετε ότι θα είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας που πρέπει να αναλάβει τη διεξαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος;

1. η Δ/ση Εφαρμογών με τη σημερινή της μορφή
2. η Δ/ση Εφαρμογών με διαφορετική μορφή
3. μια ειδική Δ/ση Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υπουργείου
4. ένας ημι-αυτόνομος οργανισμός υπό την εποπτεία του Υπουργείου (όπως το ΕΘ.Ι.ΑΓ.Ε)
5. άλλο (προσδιορίστε

ΣΧΟΛΙΑ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Α. Παρακαλούμε σχολιάστε την προσπάθεια συγκρότησης ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης για νέους γεωργούς και τις δυσκολίες που θα υπάρξουν τόσο από πλευράς Υπηρεσίας όσο και από πλευράς γεωργών

Β. Νομίζετε ότι η εκπαίδευση είναι από μόνη της αρκετή για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής γεωργίας;

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας
Θα σας παρακαλούσαμε επίσης να μας δώσετε τα κάτωθι στοιχεία:

- A. Δ/ση Γεωργίας όπου ανήκει το ΚΕ.Γ.Ε.
 B. Έτος ίδρυσης του ΚΕ.Γ.Ε. 19.....

Γ. Τα επαρχιακά ΚΕ.Γ.Ε. ή Π.Γ.Σ. του Νομού με την ένδειξη () στην αντίστοιχη στήλη) του εάν λειτουργούν ή όχι και εάν υπάρχει υπεύθυνος για αυτά (όπως εσείς προϊστάσθε του ΚΕ.Γ.Ε.) ή απλώς ένας Γεωπόνος Γεωργικών Εφαρμογών που παράλληλα ασχολείται και στα ΚΕ.Γ.Ε.

	Λειτουργεί		Υπεύθυνος	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Προϊστάμενος	Γ.Γ.Ε.
1.Επαρχ. ΚΕ.Γ.Ε. Έτος ιδρύσεως				
2.Επαρχ. ΚΕ.Γ.Ε. Έτος ιδρύσεως				
3. Π.Γ.Σ. Έτος ιδρύσεως				
4. Έτος ιδρύσεως				

Δ. Τα ονοματεπώνυμα και την θέση (π.χ. Γραφείο της Δ/σης ή Γραφείο Γεωργικής Ανάπτυξης) των συναδέλφων που συνήθως συμμετέχουν στις εκπαιδεύσεις που γίνονται στα ΚΕ.Γ.Ε.

	Ονοματεπώνυμο	Θέση
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Ε. Έχετε πραγματοποιήσει προγράμματα εκπαίδευσης νέων γεωργών

1. Έτος	Αριθμός συμμετεχόντων.....	Διάρκεια
2. -//-	-//-	-//-
3. -//-	-//-	-//-

ΓΕΩΡΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ & ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΕΡΕΥΝΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΕΩΠΟΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Υπεύθυνοι Έρευνας

Α. Παναγιώτου, Αν. Καθηγητής Γ.Π.Α
Λ. Καζακόπουλος, Επ. Καθηγητής Γ.Π.Α
Α. Κουτσούρης, Υπ. Διδάκτορας Γ.Π.Α

ΑΘΗΝΑ
ΜΑΡΤΙΟΣ 1992

A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο
 1. Αντρας
 2. Γυναίκα.
2. Ηλικία
3. Προπτυχιακή κατεύθυνση (ή ειδίκευση)
 1. γενική γεωπονία
 2. φυτική παραγωγή (φυτοτεχνία)
 3. ζωϊκή παραγωγή (ζωοτεχνία)
 4. γεωργική οικονομία
 5. έγγειες βελτιώσεις
 6. γεωργικές βιομηχανίες
4. Έχετε κάποια μεταπτυχιακή ειδίκευση ;
 1. ναι
 2. όχι ⇒ ΕΡ. 6
5. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (4) είναι "ναι"
 1. σε ποιο αντικείμενο :
 2. διάρκεια μετεκπαίδευσης : (μήνες)
 3. τίτλος - πτυχίο :
6. Χρόνος αποφοίτησης από ΑΕΙ 19.....
7. Χρόνος διορισμού 19.....
8. Στο διάστημα αυτό (αποφοίτηση - διορισμός στο Υπ. Γεωργίας) είχατε κάποια (-ες), άλλη (-ες), απασχόληση (-σεις) και ποιά (-ες);
 1.
 2.
 3.
9. Τομέας απασχόλησης στο Υπ. Γεωργίας
 1. Δ/ντης
 2. Γραφείο Δ/σης Γεωργίας (προσδιορίστε :.....)
 3. Γραφείο Γεωργικής Ανάπτυξης & Υπεύθυνος Επαρχιακού ΚΕΓΕ
 4. Γραφείο Γεωργικής Ανάπτυξης
10. Πόσο καιρό απασχολείστε στην σημερινή σας θέση; (έτη)

11. Θεωρείτε ότι οι ειδικές σας γνώσεις αξιοποιούνται στον εργασιακό σας χώρο (Υπ. Γεωργίας);

1. ναι
2. κάπως
3. όχι

12. Σε ποιές από τις κατωτέρω δραστηριότητες έχετε δραστηριοποιηθεί τα δύο τελευταία χρόνια;

- α. δημοσιεύσεις
- β. συμμετοχή σε ημερίδες της Δ/νσης
- γ. συμμετοχή σε ημερίδες του Υπουργείου
- δ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια
- ε. συμμετοχή σε συνέδρια
- ζ. άλλο (προσδιορίστε).....

13. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών /συμβουλευτικών δραστηριοτήτων χαρακτηρίζει την προσπάθεια των γεωπόνων να βοηθήσουν τους γεωργούς. Σε ποιό βαθμό περιγράφουν τέτοιες δραστηριότητες την εργασία σας με βάση την συχνότητα πραγματοποίησής τους (στα πλαίσια της συνολικής σας απασχόλησης);

Σημειώστε με ένα την απάντησή σας για κάθε δραστηριότητα στον πίνακα "πολύ συχνά έως ποτέ"

	Πολύ συχνά	Συχνά	Που & που	Σπάνια	Ποτέ
α. επίσκεψη εκμεταλλεύσεων των γεωργών -κτηνοτρόφων					
β. ενημερωτικές συναντήσεις - συζητήσεις με γεωργούς στις κοινότητες					
γ. ενημερωτικές συναντήσεις - συζητήσεις με γεωργούς στο γραφείο σας					
δ. επιδείξεις σε γεωργούς (αποδεικτικούς αγρούς)					
ε. διδασκαλία σε εκπαιδευτικά προγράμματα για γεωργούς					
στ. συμμετοχή στην κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για γεωργούς στα ΚΕΓΕ					
ζ. άλλο (προσδιορίστε)					

14. Ποιά είναι η σχέση διοικητικού - εκπαιδευτικού/συμβουλευτικού έργου σας (%);
Σημειώστε με πάνω στον άξονα

Διοικητικό	100	80	60	40	20	0%
Εκπαιδευτικό/ Συμβουλευτικό	0	20	40	60	80	100%

15. Η ανταπόκριση των γεωργών στο εκπαιδευτικό/συμβουλευτικό έργο σας είναι:

1. πολύ μεγάλη
2. μεγάλη
3. μέτρια
4. μικρή
5. μηδαμινή

16. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (15) είναι 3-5, γιατί συμβαίνει αυτό;

1.
2.
3.

17. Ποιά είναι τα δύο κύρια προβλήματα για τα οποία οι αγρότες ζητούν τις συμβουλές σας σήμερα;

1. τεχνικές συμβουλές
2. διαχείριση / οικονομικά της εκμετάλλευσης
3. επιδοτήσεις
4. συμμετοχή σε επιδοτούμενα προγράμματα (797/85)
5. η τυποποίηση & εμπορία των προϊόντων τους
6. άλλο (προσδιορίστε)

18. Πώς αξιολογείτε τις συνθήκες εργασίας σας στους παρακάτω τομείς;

Σημειώστε με ένα στον πίνακα "πολύ καλή έως πολύ κακή" για κάθε τομέα εργασίας

	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
α. απολαβές					
β. χώροι εργασίας					
γ. μετακινήσεις					
δ. επιστημονική ενημέρωση (βιβλία, περιοδικά)					
ε. επιμόρφωση (ημερίδες, σεμινάρια κ.λπ.)					
στ. συνεργασία με άλλες υπηρεσίες					
ζ. αξιοποίηση πρωτοβουλιών					
η. κοινωνική αναγνώριση του έργου σας					

Β.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
(ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΑ ΚΕΓΕ)

1. *Ενδιαφέρεστε γενικά για την συμμετοχή σας - διδασκαλία - στα εκπαιδευτικά προγράμματα για γεωργούς που πραγματοποιούνται στα ΚΕΓΕ;*

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

2. *Έχετε συμμετάσχει σε εκπαιδεύσεις γεωργών - κτηνοτρόφων στα ΚΕΓΕ τα τρία τελευταία χρόνια;*

1. ναι
2. όχι ⇒ ΕΡ. 13

3. *Εαν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (2) είναι "ναί"*
α. σε ποιιά θέματα (αντικείμενα);

1.
2.
3.

β. με πόση διάρκεια (αντίστοιχα);

1.
2.
3.

γ. με ποιιά συχνότητα μέσα σε ένα χρόνο (αντίστοιχα);

1.
2.
3.

4. *Τα αντικείμενα της εως τώρα διδασκαλίας σας στα ΚΕΓΕ είναι δική σας επιλογή;*

1. ναί
2. ανατίθενται μετά από συμφωνία
3. όχι

5. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (4) είναι 2 ή 3, είστε ικανοποιημένος (-η) από την επιλογή των θεμάτων αυτών;

1. ναι
2. έτσι κι έτσι
3. όχι

6. Δίνετε εσείς στους εκπαιδευόμενους γεωργούς σημειώσεις;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. καθόλου

7. Χρησιμοποιείτε στη διάρκεια των εκπαιδύσεών σας οπτικοακουστικά βοηθήματα;

1. ναι
2. όχι ⇒ ΕΡ. 9

8. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (7) είναι "ναι", ποιά από τα παρακάτω αναφερόμενα βοηθήματα χρησιμοποιείτε συχνά;

1. προβολέα και διαφάνειες
2. επιδιασκόπιο
3. βίντεο
4. σλάϊντς
5. φωτογραφίες
6. χάρτες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις
7. άλλο (προσδιορίστε)

9. Ο χρόνος διδασκαλίας σας σε γεωργικά θέματα αφιερώνεται κυρίως (τρεις επιλογές)

1. στη διάλεξη
2. στο διάβασμα σημειώσεων που δίνονται στους εκπαιδευόμενους
3. σε ασκήσεις μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας
4. σε συζητήσεις
5. σε εργασίες - μελέτες των εκπαιδευόμενων
6. στην παρουσίαση - συζήτηση εργασιών που ανατίθενται στους εκπαιδευόμενους
7. άλλο (προσδιορίστε

10. Ποιά είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε εσείς προσωπικά όταν πρόκειται να πραγματοποιήσετε μία εκπαίδευση;

1.
2.
3.

11. Θεωρείτε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα (πρόγραμμα μαθημάτων) του ΚΕΓΕ, καλύπτουν τις ανάγκες των γεωργών;

1. σε πολύ μεγάλο βαθμό
2. σε μεγάλο βαθμό
3. σε μέτριο βαθμό
4. σε μικρό βαθμό
5. σε πολύ μικρό βαθμό

12. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι μένουν ευχαριστημένοι από τα μαθήματα;

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

13. Ενημερώνεται η πλειοψηφία του αγροτικού πληθυσμού για τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΕΓΕ;

1. πάντα
2. συχνά
3. που και που
4. σπάνια
5. ποτέ

14. Παρακαλώ ιεραρχείστε τους τρόπους ενημέρωσης των αγροτών για τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΕΓΕ:

Τοποθετείστε τους αριθμούς 1-7 στα κουτάκια ανάλογα με την σπουδαιότητα των τρόπων ενημέρωσης (1=ο πλέον σημαντικός τρόπος ενημέρωσης).

Κάθε αριθμός χρησιμοποιείται μία μόνο φορά (απόλυτη κατάταξη)

1. από εσάς, σε προσωπική βάση	
2. από την υπηρεσία με ατομικές προσκλήσεις	
3. από φυλλάδια και ανακοινώσεις στα γραφεία γ.α.	
4. από ανακοινώσεις στα κοινοτικά καταστήματα, συνεταιρισμούς, αγροτικούς συλλόγους	
5. από τον τοπικό τύπο	
6. από το τοπ.κό ραδιόφωνο	
7. άλλο (προσδιορίστε.....)	

15. Ποιοί είναι οι δύο σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι γεωργοί παρακολουθούν τα μαθήματα;

1. υποχρέωση λόγω συμμετοχής σε προγράμματα(797/85 ΕΟΚ)
2. επιθυμία μάθησης (γενικά)
3. για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων τους
4. λόγοι κοινωνικής συναναστροφής
5. άλλο (προσδιορίστε

16. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκομίζουν ουσιαστικά ωφέλη από την εκπαίδευση;

1. πάρα πολλά
2. πολλά
3. μέτρια
4. λίγα
5. καθόλου

17. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν δίνεται μια σειρά προτάσεων που αφορούν την εκπαίδευση στα ΚΕΓΕ όπως αυτή πραγματοποιείται μέχρι σήμερα. Παρακαλώ σημειώστε με ένα τον βαθμό συμφωνίας σας για κάθε πρόταση, στην αντίστοιχη στήλη

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
α. οι γεωργοί στο σύνολο τους αποδέχονται την γεωργική εκπαίδευση				
β. οι γεωπόνοι δέχονται να απασχοληθούν στην γεωργική εκπαίδευση				
γ. οι γονείς των νέων γεωργών αποδέχονται την εκπαίδευση των παιδιών τους στη γεωργία				
δ. τα γεωργικά μαθήματα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των γεωργών				
ε. οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί αναπτύσσουν ικανότητες συζήτησης				
ζ. οι εκπαιδευόμενοι γεωργοί κατανοούν εύκολα την διδασκόμενη ύλη				
η. η παρουσίαση της διδασκόμενης ύλης ανταποκρίνεται στο μορφωτικό επίπεδο των γεωργών				
θ. τα μαθήματα απαιτούν ιδιαίτερες διδακτικές ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτών				
ι. η χρήση οπτικοακουστικών μέσων απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες από την πλευρά των εκπαιδευτών				
ια. οι νέοι γεωργοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα απ' 'ότι οι ηλικιωμένοι				
ιβ. οι νέοι γεωργοί κατανοούν πιά εύκολα τα διδασκόμενα αντικείμενα απ' 'ότι οι ηλικιωμένοι				

Γ. ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ)

1. Νομίζετε ότι το γεωργικό επάγγελμα πρέπει να κατοχυρωθεί όπως και τα υπόλοιπα επαγγέλματα;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

2. Νομίζετε ότι οι νέοι γεωργοί πρέπει να αποκτούν ένα "δίπλωμα γεωργού" όπως συμβαίνει με όλα τα άλλα επαγγέλματα, ώστε να κατοχυρωθούν επαγγελματικά;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

3. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (2) είναι "όχι", παρακαλώ σημειώστε τους τρεις κύριους λόγους της άποψής σας αυτής

1.
2.
3.

4. Πόση διάρκεια νομίζετε ότι θα πρέπει να έχει συνολικά αυτή η εκπαίδευση

..... (σε μήνες)
..... (σε περιόδους)

5. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς θα πρέπει να πραγματοποιηθεί:

1. σαν μια διαδικασία επιβλεπόμενης απασχόλησης στα χωράφια των γονέων ή τα δικά τους (χωρίς μαθήματα)
2. σαν μια διαδικασία ειδικής εκπαίδευσης (με μαθήματα)
3. σαν συνδυασμό των ανωτέρω (θεωρία & μαθητεία/πρακτική)
4. άλλο (προσδιορίστε)

6. Ποιά θα πρέπει να είναι η σχέση θεωρίας-πρακτικής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς;

Σημειώστε με πάνω στον άξονα

Θεωρία	100	80	60	40	20	0%
Πρακτική	0	20	40	60	80	100%

7. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι (σύμφωνα με τις προσωπικές εργασιακές απαιτήσεις σας);

1. συνεχής (όπως στο σχολείο)
2. κατά τακτά χρονικά διαστήματα (κατά θεματικές ενότητες) σε νεκρές, για τους γεωργούς, εργασιακές περιόδους
3. άλλο (προσδιορίστε)

8. Στα πλαίσια αυτά, τα μαθήματα πρέπει να γίνονται

1. όπως στο σχολείο (5 μέρες)
2. Σαββατοκύριακα
3. 3-4 φορές την βδομάδα
4. 1-2 φορές την βδομάδα
5. άλλο

9. Τα μαθήματα πρέπει να είναι

1. πρωινά
2. απογευματινά

10. Θεωρείτε αναγκαίο να ΜΗΝ εργάζονται οι νέοι και στην πατρική ή τη δική τους εκμετάλλευση κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης τους;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

11. Νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εξάσκησης στην πατρική ή την δική τους εκμετάλλευση, υπό την μορφή επιβλεπόμενων, από τους γεωπόνους εργασιών;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

12. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (11) είναι "ναι", για πόσο καιρό νομίζετε ότι θα μπορούσε να γίνει αυτό;

..... (σε μήνες)

13. Νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμο στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης να περιλαμβάνεται και ένα διάστημα πρακτικής εξάσκησης σε μία "σύγχρονη" ή "πρότυπη" εκμετάλλευση εκτός της πατρικής ή της ιδιόκτητης;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ EP 18
3. όχι ⇒ EP 18

14. Ποιά κατά την γνώμη σας θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της "σύγχρονης" ή "πρότυπης" αυτής εκμετάλλευσης;

1.
2.
3.

15. Τέτοιες εκμεταλλεύσεις θα ήταν προτιμότερο να είναι ιδιωτικές ή να ανήκουν στα ΚΕΓΕ;

1. ιδιωτικές
2. στα ΚΕΓΕ
3. άλλο (προσδιορίστε

16. Πόσο καιρό νομίζετε ότι θα μπορούσε να διαρκέσει μία τέτοιου τύπου πρακτική εξάσκηση;

..... (σε μήνες)

17. Που νομίζετε ότι θα πρέπει να βρίσκεται αυτή ή "σύγχρονη" ή "πρότυπη" εκμετάλλευση

1. στο ίδιο χωριό
2. στην ίδια επαρχία
3. στον ίδιο νομό
4. σε διπλανό νομό
5. αλλού (προσδιορίστε)

18. Νομίζετε ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές εκδρομές;

1. ναι
2. όχι

19. Που νομίζετε ότι θα πρέπει να γίνονται τα (θεωρητικά) μαθήματα;

1. Στα ΚΕΓΕ του νομού
2. Στα σχολεία και γυμνάσια των διοικητικών κέντρων του νομού
3. Στα σχολεία και γυμνάσια που βρίσκονται κοντά στο χωριό
4. στα κοινοτικά καταστήματα και τους συνεταιρισμούς
5. σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα
6. σε συνδυασμό των παραπάνω (ποιό;)
7. αλλού (προσδιορίστε

20. Νομίζετε ότι αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να τα παρακολουθούν άτομα ηλικίας

από έως ετών

21. Νομίζετε ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα *minimum* παρακολούθησης για την λήψη πτυχίου από τους νέους γεωργούς;

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

22. Νομίζετε ότι θα πρέπει να υπάρχουν εξετάσεις για την λήψη πτυχίου;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ EP24
3. όχι ⇒ EP24

23. Οι εξετάσεις πρέπει να είναι

1. θεωρητικές
2. πρακτικές
3. 1+2
4. 1+2+εργασίες
5. άλλο (προσδιορίστε

24. Νομίζετε ότι τα μαθήματα πρέπει

1. να είναι τα ίδια για όλους
2. να υπάρχει ένας υποχρεωτικός ' κορμός' μαθημάτων καθώς και ειδικεύσεις ανάλογα με το είδος των εκμεταλλεύσεων στις οποίες θα εργαστούν οι νέοι γεωργοί
3. άλλο (προσδιορίστε)

25. Νομίζετε ότι τα υποχρεωτικά μαθήματα (είτε κορμού είτε στο σύνολό τους) πρέπει να αφορούν

1. μόνο τη γεωργία - κτηνοτροφία της περιοχής
2. τη γεωργία - κτηνοτροφία της περιοχής αλλά και της χώρας
3. γενικές αρχές της γεωργίας - κτηνοτροφίας
4. συνδιασμό των παραπάνω
5. δεν ξέρω

26. Νομίζετε ότι εκτός από τη γεωργία - κτηνοτροφία θα έπρεπε να διδάσκονται και άλλες δραστηριότητες που συνδέονται με τη γεωργία (ξυλουργικές εργασίες, ηλεκτροσυγκολλήσεις, τσιμεντοκατασκευές, μηχανικές, υδραυλικές κλπ.);

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

27. Νομίζετε ότι στο πρόγραμμα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και "εξωσχολικές" δραστηριότητες (κοινωνικές, πολιτιστικές, αθλητικές, εκδρομές);

1. ναι
2. δεν ξέρω
3. όχι

28. Ποιά από τα παρακάτω μαθήματα νομίζετε ότι είναι τα πιο ενδιαφέροντα για να συμπεριληφθούν υποχρεωτικά σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Σημειώστε με στον πίνακα "ναι - όχι" για κάθε προτεινόμενο μάθημα

	Ναι	Όχι
α. τα φυτά και πως μεγαλώνουν (μορφολογία & φυσιολογία)
β. η επιλογή των ποικιλιών που ταιριάζουν στην περιοχή
γ. τα εδάφη & η λίπανση
δ. οι ασθένειες & οι εχθροί και η φυτοπροστασία
ε. τα γεωργικά μηχανήματα
στ. οι αρδρεύσεις - στραγγίσεις
ζ. οι καλλιεργητικές τεχνικές
η. τα ζώα και πως μεγαλώνουν (μορφολογία & φυσιολογία)
θ. η επιλογή των κατάλληλων ζώων για την περιοχή
ι. οι ασθένειες, τα εμβόλια και τα φάρμακα
ια. η διατροφή των ζώων
ιβ. οι σταύλοι και οι άλλες εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός τους (γ. κατασκευές)
ιγ. τα θερμοκήπια
ιδ. η αποθήκευση / συντήρηση / επεξεργασία των προϊόντων
ιε. η τυποποίηση & το εμπόριο των προϊόντων
ιστ. τα προγράμματα βελτίωσης των εκμεταλλεύσεων (797/85 ΕΟΚ)
ιζ. τα γεωργικά δάνεια και η λειτουργία της ΑΤΕ
ιη. οι συνεταιρισμοί (αρχές, λειτουργία κλπ.)
ιθ. τα λογιστικά της εκμετάλλευσης
κ. ο προγραμματισμός των καλλιεργειών και του κοπαδιού
κα. η γεωργική πολιτική της χώρας
κβ. η γεωργική πολιτική της ΕΟΚ
κγ. ο τρόπος απόκτησης πληροφοριών από τις υπηρεσίες, τα περιοδικά, τις εφημερίδες κλπ.
κδ. άλλα συμπληρωματικά επαγγέλματα (ξύλουργικές εργασίες, ηλεκτροσυγκολλήσεις, τσιμεντοκατασκευές, μηχανικές, υδραυλικές, κλπ.)
κε. η καλύτερη οργάνωση της κοινότητας (κοινοτική ανάπτυξη)
κστ. η υγιεινή και προφύλαξη από τα λιπάσματα, τα φυτοφάρμακα και τα μηχανήματα
κζ. το περιβάλλον και η προστασία του
κη. η παραγωγή για αυτοκατανάλωση (κήποι)
κθ. η επίλυση προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων (κοινωνικά θέματα)
λ. τα computers
λα. ανάγνωση και γραφή
λβ. βασική αριθμητική
λγ. φυσική, χημεία και βιολογία
λδ. άλλο υποχρεωτικό (προσδιορίστε)

29. Τα μαθήματα πρέπει κατά κύριο λόγο να τα κάνουν (3 επιλογές)

1. όλοι οι γεωπόνοι της Υπηρεσίας
2. μόνο οι ειδικοί γεωπόνοι της Υπηρεσίας
3. μόνο οι υπεύθυνοι των ΚΕΓΕ
4. ερευνητές από τους γεωργικούς σταθμούς
5. γεωπόνοι ειδικών οργανισμών - φορέων
6. ιδιώτες γεωπόνοι
7. νέοι ειδικά εκπαιδευμένοι γεωπόνοι
8. καθηγητές τεχνικών - επαγγελματικών σχολών
9. καθηγητές τεχνικών - επαγγελματικών λυκείων
10. σύγχρονοι (μεγάλα κτήματα, πολλά μηχανήματα, πλούσιοι, μορφωμένοι κλπ.) γεωργοί
11. εκπαιδευτικό προσωπικό από ΤΕΙ - ΑΕΙ
12. άλλο (προσδιορίστε

30. Θα δεχόσασταν να διδάξετε σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για νέους γεωργούς;

1. ναι
2. ναι, υπό προϋποθέσεις
3. δεν ξέρω
4. όχι

31. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (30) είναι 2, με ποιές προϋποθέσεις;

1.
2.
3.

32. Θα δεχόσασταν να επιβλέψετε κάποιους νέους γεωργούς κατά την πρακτική τους εξάσκηση στην πατρική ή τη δική τους εκμετάλλευση;

1. ναι
2. ναι, υπό προϋποθέσεις
3. δεν ξέρω
4. όχι

33. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (32) είναι 2, με ποιές προϋποθέσεις;

1. όπως στην ερώτηση 31
2.
3.
4.

34. Νομίζετε ότι για την επιτυχημένη διεξαγωγή της εκπαίδευσης θα πρέπει οι γεωπόνοι να μετεκπαιδευτούν σε θέματα Γ. Εφαρμογών & Εκπαίδευσης;

1. ναι
2. δεν ξέρω ⇒ ΕΡ. 36
3. όχι ⇒ ΕΡ. 36

35. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (34) είναι 'ναι', ποιά από τα παρακάτω θεωρείτε σαν τα τρία πιό σημαντικά θέματα μετεκπαίδευσης;

1. συγκρότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
2. διδακτική μεθοδολογία
3. χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων
4. ανάλυση δεξιοτήτων - διεξαγωγή της πρακτικής εξάσκησης
5. συγκρότηση και επίβλεψη εργασιών
6. εκπαιδευτική ψυχολογία
7. άλλο (προσδιορίστε

36. Ακόμα, νομίζετε ότι απαιτείται η επιμόρφωση των γεωπόνων σε ειδικά γεωπονικά αντικείμενα;

1. ναι
2. όχι

37. Θα ήσασταν διατεθειμένος (-η) να παρακολουθήσετε τέτοια σεμινάρια;

1. ναι
2. όχι ⇒ ΕΡ. 39

38. Εάν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση (37) είναι "ναι",

α. επί πόσο χρονικό διάστημα
..... ημέρες/έτος

- β. που
1. Αθήνα
 2. Θεσ/νίκη
 3. ΚΕΓΕ Νομού - έδρα Δ/σης Γεωργίας
 4. αλλού (προσδιορίστε)

γ. υπό ποιές προϋποθέσεις

1.
2.
3.

39. Νομίζετε ότι πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά βιβλία για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος;

1. ναι
2. όχι

40. Εσείς θα θέλατε να συνεργαστείτε στη δημιουργία τέτοιου υλικού για τα προγράμματα στην περιφέρειά σας;

1. ναι
2. όχι

42. Νομίζετε ότι για ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να αναπτυχθεί υλικό κατάλληλο για τη χρήση οπτικοακουστικών βοηθημάτων;

1. ναι
2. όχι

43. Νομίζετε ότι ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι:

1. υποχρεωτικό
2. προαιρετικό
3. προαιρετικό συνοδευόμενο από ειδικά κίνητρα για τους κατόχους του διπλώματος (ευνοϊκοί όροι δανειοδότησης, επιδοτήσεων, συμμετοχής σε προγράμματα κλπ.)

44. Σε ποιά βαθμό νομίζετε ότι θα ενδιαφερόντουσαν οι νέοι αγρότες για ένα τέτοιο πρόγραμμα;

1. πάρα πολύ
2. πολύ
3. μέτρια
4. λίγο
5. καθόλου

45. Ποιός νομίζετε ότι θα είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας που πρέπει να αναλάβει τη διεξαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος;

1. η Δ/ση Εφαρμογών με τη σημερινή της μορφή
2. η Δ/ση Εφαρμογών με διαφορετική μορφή
3. μια ειδική Δ/ση Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υπουργείου
4. ένας ημι-αυτόνομος οργανισμός υπό την εποπτεία του Υπουργείου (όπως το ΕΘ.Ι.ΑΓ.Ε)
5. άλλο (προσδιορίστε

ΣΧΟΛΙΑ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

A. Παρακαλούμε σχολιάστε την προσπάθεια συγκρότησης ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης για νέους γεωργούς και τις δυσκολίες που θα υπάρξουν τόσο από πλευράς Υπηρεσίας όσο και από πλευράς γεωργών

B. Νομίζετε ότι η εκπαίδευση είναι από μόνη της αρκετή για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής γεωργίας;

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Η ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η γεωργική εκπαίδευση στη χώρα μας μπορεί να διακριθεί σε περιόδους αντίστοιχες με τις περιόδους εξέλιξης του Ελληνικού κράτους.

Περίοδος 1829 - 1880

Ο Καποδίστριας, αμέσως μετά την άφιξή του στην Ελλάδα, έλαβε διάφορα μέτρα υπέρ της γεωργίας. Το 1829 ίδρυσε τη Γεωργική Σχολή της Τίρυνθας, με παραχώρηση 2.200 στρεμμάτων εθνικών γαιών, υπό τον Γ. Παλαιολόγο, γεωπόνο. Στόχος ήταν η φοίτηση σε αυτή παιδιών φτωχών γεωργικών οικογενειών με υποτροφία, σε ένα πλαίσιο πρακτικά προσανατολισμένων σπουδών. Το 1830 η σχολή ενισχύθηκε με το ποσό των 25.000 φράγκων από τον Eynard. Μέχρις όμως το 1831 τα φιλόδοξα σχέδια του διευθυντή της (ορφανοτροφείο, σχολείο, στάβλοι, αποθήκες, διάφορες καλλιέργειες και φυτείες, βελτιωμένες φυλές ζώων, μετατροπή της οδού Αργους - Ναυπλίου σε αμαξιτή κ.λπ.) δεν είχαν πραγματοποιηθεί και ο Καποδίστριας διόρισε Διαχειριστική Επιτροπή. Την ίδια χρονιά άρχισαν τα μαθήματα τόσο για 30 υποτρόφους της σχολής, όσο και για τους αγρότες της περιοχής. Ο Παλαιολόγος όμως παραιτείται και τη θέση του καταλαμβάνει ο Θ. Βάγιας. Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια και λόγω των εμφύλιων συγκρούσεων στην περιοχή, το αγρόκτημα εν μέρει καταστρέφεται.

Επί Οθωνα επαναλειτούργει και ενισχύεται με τη μεταφορά του ορφανοτροφείου Αίγινας στο Ναύπλιο. Η προσπάθεια όμως αυτή απέτυχε και πάλι, και η Σχολή καταργήθηκε το 1838. Παράλληλα, οι προβλεπόμενες διδασκαλίες σε θέματα γεωργίας όσο και η θέσπιση σχολικών κήπων στα δημοτικά σχολεία της χώρας δεν πραγματοποιήθηκαν, παρ' ότι στο Διδασκαλείο της Αθήνας συστάθηκε έδρα Πρακτικής Γεωργικής.

Η Σχολή λειτούργησε και πάλι το 1848 μετά από κοινοβουλευτικές συζητήσεις δύο ετών και ενώ ο γεωπόνος Ι. Πρώιος είχε αρχίσει την προπαρασκευή της σχολής από το 1845. Το σχέδιο της συγκέντρωσης 20 αυτοσυντηρούμενων μαθητών απέτυχε και τροποποιήθηκε με υπόδειξη στους δήμους να αποστείλουν με δική τους υποτροφία μαθητές στη σχολή. Ο οριστικός κανονισμός της σχολής υπογράφηκε το 1850. Προβλεπόταν η λειτουργία δύο τμημάτων: ενός διετούς με πρακτική κατεύθυνση και ενός τριετούς με πρακτικοθεωρητική κατεύθυνση. Αλλά η προσπάθεια φάνηκε να αποτυγχάνει εκ νέου γιατί δεν ανταποκρίθηκε στο σκοπό της, τα προβλεπόμενα τμήματα δεν ιδρύθηκαν αλλά ούτε και είχε συμβολή στην ανάπτυξη της γεωργίας (1852). Επί πλέον, υπήρχε έλλειψη προσωπικού ενώ με την συνεχή αλλαγή διευθυντών αναπτύχθηκε η υποψία κερδοσκοπικών παρεκτροπών. Η σχολή αναδιοργανώθηκε και γνώρισε κάποια

άνθιση επί Α. Ηλιόπουλου (1860). Στην εξέγερση του 1962 η σχολή υπέστη και πάλι εκτεταμένες καταστροφές.

Το 1863 υποβλήθηκε σχέδιο νόμου για την ίδρυση πρακτικών γεωργικών σχολείων σε κάθε νομό της χώρας στο οποίο θα φοιτούσαν εγγράμματοι νέοι που θα ασκούσαν το γεωργικό επάγγελμα, καθώς και για την ίδρυση Ανώτατης Αγρονομικής Σχολής στην Τίρυνθα για απόφοιτους μέσης εκπαίδευσης ή γεωργικών σχολείων με στόχο την παραγωγή αγρονόμων. Παράλληλα, προβλεπόταν η οικονομική αυτάρκεια της Σχολής. Σύντομα όμως το μεν οικονομικό υπόβαθρο έπαυσε να υπάρχει ενώ στα 1864 η Σχολή μετατράπηκε σε πρακτικό γεωργικό σχολείο για να καταργηθεί εκ νέου το 1873 οπότε η έκταση που της είχε παραχωρηθεί μεταβιβάστηκε στο Υπ. Οικονομικών για να διαχειριστεί υπό το καθεστώς των εθνικών γαιών.

Συμπερασματικά, επί μία 50ετια μετά την απελευθέρωση, ελάχιστες υπήρξαν οι προσπάθειες για την οργάνωση της γεωργικής εκπαίδευσης παρ' ότι η κατάσταση της γεωργίας ήταν πολύ κακή και παρά τις συνεχείς παραινέσεις. Συνολικά υπολογίζεται ότι από την σχολή της Τίρυνθας αποφοίτησαν 150 - 200 άτομα.

Περίοδος 1873 - 1908

Μετά τη διάλυση της Σχολής της Τίρυνθας ακολούθησε μία 15ετια χωρίς εκπαιδευτικό ίδρυμα επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης. Κατά την διάρκεια αυτή όμως πραγματοποιήθηκε μεγάλη συζήτηση για τη γεωργική εκπαίδευση, τη μέχρι τούδε αποτυχία της και το μέλλον της. Η αναγκαιότητα ίδρυσης πρακτικών γεωργικών σχολείων και αγροκηπίων τονίστηκε επανειλημμένα, ενώ την ίδια εποχή αφ' ενός μεν εμφανίστηκε μία νέα γενιά γεωπόνων, αφ' ετέρου δε ο Π. Τριανταφυλλίδης άφησε ένα σημαντικό κληροδότημα στο Δημόσιο, με σκοπό τη λειτουργία της σχολής Τίρυνθας καθώς και δεύτερου παρόμοιου ιδρύματος.

Ο Τρικούπης χρησιμοποίησε το κληροδότημα υπέρ της Σχολής της Τίρυνθας για την ίδρυση των τριών Τριανταφυλλιδείων Γεωργικών Σχολών: στα εθνικά κτήματα Χασεκλή στην Αθήνα (νυν ΓΠΑ), υπό τον Π. Γεννάδιο, στα κτήματα της Σχολής Τίρυνθας, και στο Αϊδίνιο Λάρισας (κτήμα Κασσαβέτη), παρά τις υπάρχουσες αντίθετες γνώμες που επιχειρηματολογούσαν υπέρ της ίδρυσης πρακτικών αγροκηπίων και/ή τοπικών γεωργικών σταθμών.

Η ίδρυση Τμήματος Γεωργίας (1887, Ν. ΑΦΚΔ) στα πλαίσια του Υπ. Εσωτερικών θεωρήθηκε ως μία προσπάθεια συστηματικότερης κρατικής έρευνας και πρόνοιας στη γεωργία.

Το 1894 στα πλαίσια της ιδρυομένης Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας, με 4 σχολές, άρχισε η λειτουργία γεωργικής σχολής 2ετους φοίτησης για απόφοιτους γυμνασίου ή γεωργικής σχολής. Λειτουργήσε αρχικά στον Πειραιά και αργότερα στην πλ. Κάνιγγος, με παράλληλη λειτουργία γεωργικού σταθμού στο Ψυχικό για πρακτική εξάσκηση, μέχρι το 1922.

Το 1897 όμως, λόγω της αποτυχίας τους, καταργήθηκαν οι δύο πρώτες εκ των τριών Σχολών που στη συνέχεια (1901, Ν. ΒΥΞΕ) μετατράπηκαν σε γεωργικούς σταθμούς. Εξακολούθησε την λειτουργία της μόνο η Σχολή Αϊδινίου χωρίς όμως σαφή προσανατολισμό όσον αφορά στη θεωρητική ή πρακτική αποστολή της.

Παράλληλα προβλεπόταν η ίδρυση ενός γεωργικού σταθμού σε κάθε νομό της χώρας (16 νομοί που αυξήθηκαν σε 26 στο διάστημα 1899 - 1909) αλλά και πρακτικών αγροκηπίων για την πρακτική διδασκαλία των γεωργών και τη διεξαγωγή πειραμάτων. Τελικά όμως λειτούργησαν 8 μόνο σχολεία εκ των οποίων αργότερα τα 4 υποβιβάστηκαν σε αγροκήπια, ενώ συνολικά το σύστημα, παρ' ότι παραγωγικά προσανατολισμένο, παρουσίασε σημαντικά διαχειριστικά ελλείματα και αντιμετώπισε την αδιαφορία του αγροτικού κόσμου.

Τόσο λοιπόν οι Σταθμοί, όσον και η Σχολή δεν διαδραμάτιζαν σοβαρό ρόλο στη γεωργική εκπαίδευση. Στο Α' Γεωργικό Συνέδριο του Ναυπλίου (1901) επισημάνθηκε η σοβαρή αυτή αδυναμία και μετά την σύνδεση με το Διεθνές Γεωργικό Ινστιτούτο (1906) αποφασίστηκε η μετάβαση, 4 αρχικά και περισσότερων αργότερα, υποτρόφων για γεωπονικές σπουδές στην Ευρώπη.

Περίοδος 1909 - 1917

Η επανάσταση του 1909 αποτέλεσε την αφετηρία ανάληψης δράσης σχετικά με τα γεωργικά πράγματα. Στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Γεωργίας, Βιομηχανίας και Εμπορίου (1909) ζητήθηκε η ίδρυση Υπ. Γεωργίας όπως και η οργάνωση της γεωργικής εκπαίδευσης. Το ιδρυθέν Υπ. Γεωργίας, Βιομηχανίας και Εμπορίου (1910) μετονομάστηκε αργότερα σε Υπ. Εθνικής Οικονομίας (1911) το οποίο και ανέλαβε τη σύσταση γεωργικών σταθμών, τη γεωργική εκπαίδευση και τη σύσταση γεωργικών επιμελητηρίων.

Ταυτόχρονα, προκηρύσσονται οι θέσεις 10 Νομογεωπόνων οι οποίες στη συνέχεια αυξάνονται ώστε να καλυφθούν όλοι οι Νομοί της χώρας. Τα κύρια καθήκοντά τους ήταν διδακτικά αλλά ταυτόχρονα και τεχνικά και διοικητικά. Επρεπε τόσο να περιοδεύουν για τη διαπίστωση της υφιστάμενης κατάστασης και την καθοδήγηση των γεωργών (15

ημέρες / μήνα), όσο και να εγκαθιδρύσουν πρακτικά γεωργικά σχολεία για τους αγρότες της περιοχής ευθύνης τους (Ν. 302/1914).

Σύμφωνα με την έκθεση του Τμηματάρχη Γεωργίας Σ. Χασιώτη (1916) τα καθήκοντα των γεωπόνων καθορίζονται ως εξής:

- "η διάδοσις των νεωτέρων και προοδευτικωτέρων γνώσεων της γεωργίας και των συναφών κλάδων ανά τον γεωργικόν λαόν, εν συνδυασμώ προς την οικονομικήν και κοινωνικήν αυτών διαπαιδαγώγησιν,
- η επαγγελματική οργάνωσις του γεωργικού λαού και η διά των συνεταιρισμών συνεργασία και αλληλοβοήθεια των αγροτών προς τον σκοπόν της βελτιώσεως των όρων της παραγωγής και του εμπορίου των γεωργικών προϊόντων,
- η έρευνα και η μελέτη των οικονομικών, των φυσικών και των τεχνικών της γεωργικής παραγωγής προβλημάτων".

Στην περίοδο αυτή εκτός από την Κασσαβέτειο Σχολή άρχισε η λειτουργία της Αβερωφείου Γεωργικής Σχολής Λαρίσης (1911, στο εθνικό κτήμα Ακ Σεράι, κληροδότημα Γ. Αβέρωφ), με δύο τμήματα, κατώτερο και ανώτερο, ζετους φοίτησης για μαθητές προερχόμενους από γεωργικές οικογένειες.

Σκοπός του κατώτερου τμήματος ήταν η παραγωγή απόφοιτων που θα ασχολούντο, με προοδευτική νοοτροπία και τεχνική εμπειρία, με την καλλιέργεια των κτημάτων τους, ενώ του ανωτέρου τμήματος η παραγωγή απόφοιτων που θα ασκούσαν ορθολογικά τη γεωργία και κτηνοτροφία ενώ παράλληλα με τη θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται σε εξειδικευμένες γεωργικές επιχειρήσεις.

Με τον νόμο 301/1914 καταργήθηκε η Κασσαβέτειος Πρακτική Γεωργική Σχολή υποβιβαζόμενη σε κατώτερη σχολή, και θεσπίστηκε η ίδρυση ενός πρακτικού γεωργικού σχολείου σε κάθε νομό της χώρας. Τα μόνα όμως που ιδρύθηκαν ήταν το πρακτικό σχολείο Τυροκομίας Ιωαννίνων και το κατώτερο γεωργικό σχολείο Μεσσαράς Κρήτης (σε μοναστηριακό μετόχι).

Μετά τους Βαλκανικούς πολέμους τα τουρκικά ιδρύματα της Ανωτέρας Γεωργικής Σχολής Θεσ/νικης και της Γεωργικής Σχολής Σερρών ανήκουν πλέον στο ελληνικό κράτος που όμως τα υποβαθμίζει σε γεωργικούς σταθμούς. Εγιναν κάποιες προσπάθειες λειτουργίας της Σχολής Θεσ/νικης η οποία όμως, τελικά, παραμελήθηκε.

Περίοδος 1917 - 1927

Με το ΝΔ 14-6-1917 που επικυρώθηκε με τον Ν 853/1917 και συμπληρώθηκε από τους Ν

1808/1919 και 2180/1920, ιδρύθηκε το Υπ. Γεωργίας και Δημοσίων Κτημάτων με αρμοδιότητες τη γεωργία και τους συναφείς κλάδους, και με ιδιαίτερη έμφαση στη γεωργική εκπαίδευση.

Σε αυτή την περίοδο αποφασίστηκε η συστηματική οργάνωση της γεωργικής εκπαίδευσης με την ανάθεση μελετών σε τέσσερις ομάδες γεωπόνων υπό την προεδρία του Σ. Χασιώτη. Στην πρώτη ομάδα (Σ. Χασιώτης, Α. Μουλούλης) ανατέθηκε το πρόβλημα της σχολικής και μετασχολικής γεωργικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα (Α. Μουλούλης, Σ. Παπανδρέου) εξέτασε ζητήματα επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης. Τα ζητήματα της ανώτερης γεωργικής εκπαίδευσης εξέτασε η τρίτη ομάδα (Δ. Σαρακωμένος, Κ. Ισαακίδης, Π. Κουτσομητόπουλος και Σ. Πασιόκας). Τέλος, η τέταρτη ομάδα ασχολήθηκε με τη λαϊκή διδασκαλία (Π. Κουτσομητόπουλος, Ι. Λιάμπης).

Στις προτάσεις των ομάδων υποστηρίχθηκε η γεωπονική εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων και η δημιουργία σχολικών κήπων, η διαίρεση της επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης σε κατώτερη και μέση, η διδασκαλία γεωργικών μαθημάτων στα γυμνάσια, και η εκλαϊκευση των γεωπονικών γνώσεων από τους γεωπόνους και τους καθηγητές των γεωργικών σχολείων με τη δημιουργία μεταβατικών σχολείων, πειραματικών και αποδεικτικών αγρών, πρότυπων εκμεταλλεύσεων, γεωργικών εκθέσεων, μουσείων και βιβλιοθηκών.

Μόνον όμως η οργάνωση της επαγγελματικής γεωργικής εκπαίδευσης επιχειρήθηκε όπως και, σε περιορισμένη κλίμακα, η εκλαϊκευση των γεωργικών γνώσεων με διαλέξεις των γεωπόνων οι οποίοι είχαν να καλύψουν εκτεταμένες περιοχές.

Η επαγγελματική γεωργική εκπαίδευση υποδιαιρέθηκε σε δύο κύκλους: τον κατώτερο, διάρκειας δύο ετών με το καθεστώς εσωτερικών υποτρόφων του κράτους, και τον μέσο, διάρκειας τριών ετών, για απόφοιτους της β' τάξης 4ταξίου γυμνασίου, με κρατική υποτροφία. Ο μέσος κύκλος αποσκοπούσε στην θεωρητική και πρακτική μόρφωση των νέων ώστε να αναλάβουν γεωργικές επιχειρήσεις ή να χρησιμοποιηθούν στις κρατικές γεωργικές υπηρεσίες.

Από τις κατώτερες σχολές ιδρύθηκε μόνο η Μεσσαράς - Γορτύνος Κρήτης (Ε 2155/1920) και από τις μέσες η της Θεσσαλονίκης (Ν 1956/1920) με ταυτόχρονη αναγνώριση της Αβερωφείου και της Δενδροκομικής και Αμπελουργικής Σχολής Πάτρας. Μεγάλος αριθμός αποφοίτων των μέσων γεωργικών σχολών απασχολήθηκε στις κρατικές γεωργικές υπηρεσίες.

Στην ίδια περίοδο ιδρύθηκαν επίσης η Ανωτέρα Γεωπονική Σχολή Αθηνών (Ν 1884/1920)

4ετους φοίτησης που αργότερα μετετρέπη σε Ανωτάτη 5ετους φοίτησης, και το Γεωπονικό Τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης (ΝΦ 6-10-1917), των Γεωπονοδασολογική Σχολή του Παν/μιου Θεσ/νικης. Παράλληλα, τέθηκαν οι βάσεις ίδρυσης πρακτικών γεωργικών γυμνασίων που όμως τελικά δεν ιδρύθηκαν καθόσον δεν τηρήθηκε η προϋπόθεση της παραχώρησης από τις κοινότητες ή τους συνεταιρισμούς έκτασης 50 στρεμμάτων.

Περίοδος 1928 - 1940

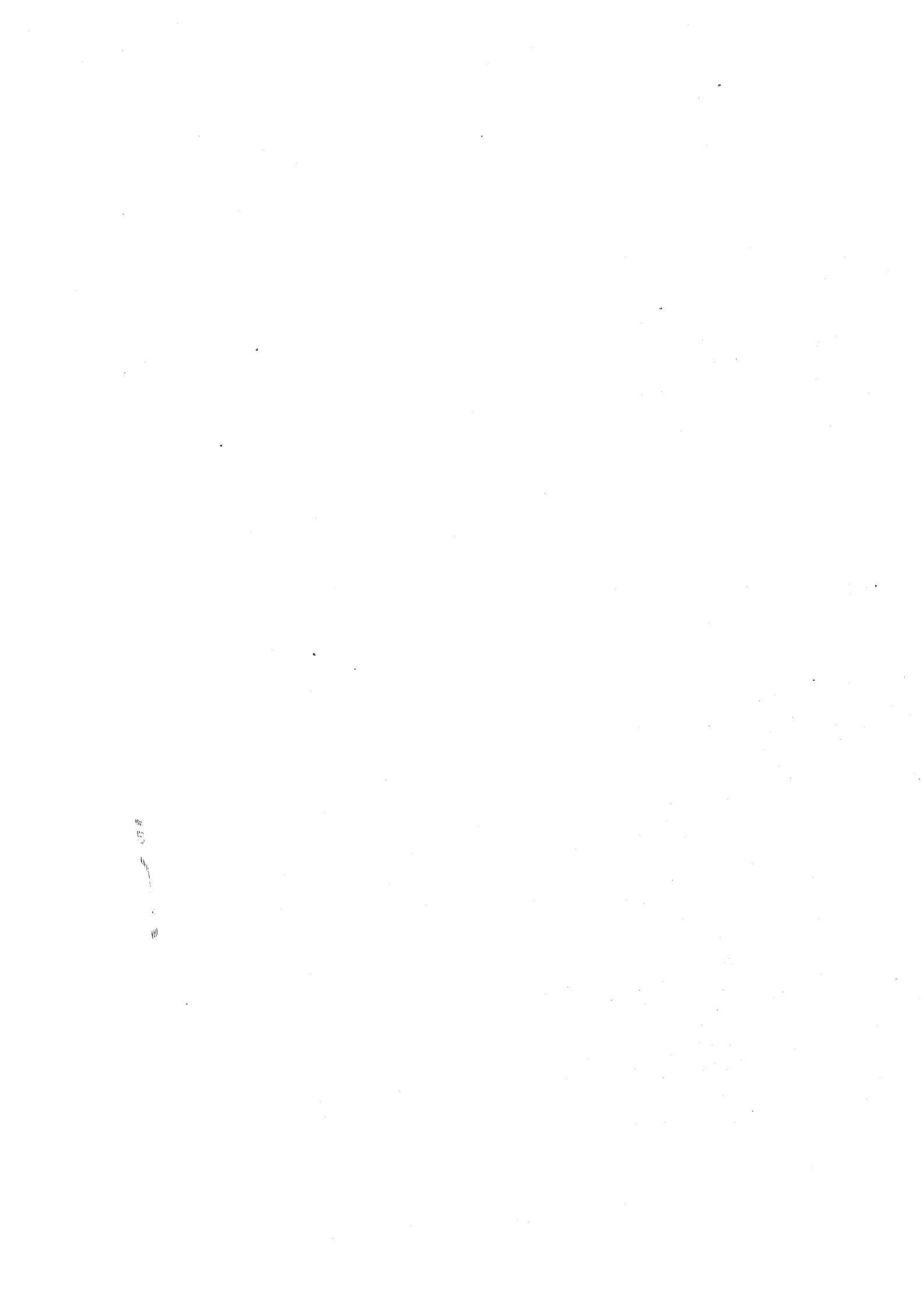
Το 1928 (Ν. 3600/1928) εισάγεται η υποχρεωτική επιμόρφωση των νέων αγροτών στα Κυριακά γεωργικά σχολεία από δημοδιδάσκαλους με ειδική μετεκπαίδευση σε γεωργικά φροντιστήρια καθ' όσον οι γεωπόνοι δεν επαρκούσαν. Την ίδια περίοδο το Υπ. Παιδείας ίδρυσε περίπου 30 κατώτερα γεωργικά στοιχεία (Ν 4397/1929 και 4836/1930) 2ετους φοίτησης. Συγχρόνως, κατώτερα γεωργικά σχολεία ίδρυσε και το Υπ. Γεωργίας, αλλά μόνο δύο από αυτά λειτούργησαν. Οι προσπάθειες τόσο του Υπ. Παιδείας, όσο και του Υπ. Γεωργίας απέτυχαν γιατί δεν ακολουθήθηκαν οι αρχές του Ν 2203/1920 για τη βαθμιαία ίδρυση των σχολείων καθώς και για τον πλήρη εφοδιασμό τους με τα απαραίτητα μέσα. Επί πλέον, οι νεαροί γεωπόνοι δεν είχαν επαρκή πείρα αλλά ούτε και παιδαγωγική μόρφωση, ενώ δεν παραχωρήθηκαν και στα σχολεία οι εκτάσεις που ήταν απαραίτητες για την πρακτική εξάσκηση.

Το 1929 ψηφίστηκε ο Ν 4142 για την αναδιοργάνωση του Υπ. Γεωργίας. Ιδρύθηκε Γεν. Διεύθυνση Γεωργίας και, εκτός άλλων, η Δ/νση Γεωργικών Εφαρμογών και Προπαγάνδας, ενώ η χώρα διαιρέθηκε σε 40 περιφέρειες. Είναι η πρώτη φορά που ορίζονται σαφώς οι σκοποί του Υπ. Γεωργίας και ο τρόπος πραγματοποίησης της εκπαίδευσης με εξωσχολικές μεθόδους.

Οι μέσες γεωργικές σχολές της Πάτρας και της Λάρισας λειτούργησαν κανονικά μέχρι το 1939 οπότε και καταργήθηκαν (Ν 1934/1939).

Είχαν τυπικά ιδρυθεί 18 πρακτικές γεωργικές σχολές αλλά λειτούργησαν, μέχρι το 1939, 14 σχολές που διακρίνονται ως εξής: δημοσυντήρητες (Αβερώφειος Γεωργική Σχολή Λάρισας, Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων, Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία Πατρών, Δουρούτης και Φλώρινας), ιδιοσυντήρητες (Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία Γόρτυνος Μεσσαράς, Ασωμάτων Αμαρίου Κρήτης, Καλαμώνος Ρόδου, Βέλλου Κορινθίας (ΑΧΕΠΑ), Χαρίσειος Κοζάνης) και ιδιωτικές (Αμερικανική Γεωργική Σχολή Θεσ/νικης, Αναγνωστοπούλειος Γεωργική Σχολή Κόνιτσας, Πρακτικά Γεωργικά Σχολεία Χίου και Συγγρού Αμαρουσίου).

Τα αποτελέσματα των πρακτικών γεωργικών σχολείων ήταν όμως περιορισμένα γιατί ο αριθμός των εκπαιδευόμενων ήταν πολύ μικρός (2.000 περίπου) έναντι του αριθμού των νεοεισερχόμενων στο γεωργικό επάγγελμα (45.000 περίπου) ετήσια, ενώ η λειτουργία των σχολείων αυτών ήταν δυσχερής τόσο λόγω της αριθμητικής και ποιοτικής ανεπάρκειας του διδακτικού προσωπικού, όσο και λόγω της ανεπάρκειας των διατιθέμενων πιστώσεων, και της έλλειψης κτημάτων, εγκαταστάσεων και εργαστηρίων για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Η ανεπαρκής εκπαίδευση των γεωπόνων σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας είχε σαν αποτέλεσμα την ανεπαρκή απόδοση των γεωπόνων ως διδασκόντων, ενώ η εκπαίδευση των μαθητών στο γεωργοοικονομικό περιβάλλον του σχολείου, που ήταν διαφορετικό από τις πραγματικές συνθήκες εξάσκησης της γεωργίας, είχε σαν αποτέλεσμα τη δύσκολη προσαρμογή των νέων γεωργών στην εκμετάλλευσή τους. Επί πλέον, παρατηρήθηκε απροθυμία από την πλευρά των αγροτών να εγγράψουν τα παιδιά τους στα σχολεία τόσο λόγω της μικρής εκτίμησης του αγροτικού πληθυσμού για την εκπαίδευση, όσο και λόγω της συνακόλουθης, της εκπαίδευσης, στέρησης εργατικών χεριών από τις εργασίες της εκμετάλλευσης. Η περίοδος 1929 - 1950 παρότι αποτελεί περίοδο στην οποία εμφανίστηκαν τα πρώτα σπέρματα Γεωργικών Εφαρμογών και χωρίς να υποβαθμίζεται ο ρόλος τους, δεν παρουσιάζει κάποια συστηματοποιημένη δραστηριότητα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

**ΚΕ.Γ.Ε, Π.Γ.Σ. και Τ.Ε.Σ.
ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

Αριθμός και χωροταξική κατανομή στη χώρα

Το δίκτυο των ΚΕ.Γ.Ε. σήμερα καλύπτει το σύνολο των 52 Νομών της χώρας. Υπάρχει συνήθως τουλάχιστον ένα νομαρχιακό ΚΕ.Γ.Ε. που στις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκεται στην πρωτεύουσα του Νομού και μερικές φορές ένα επιπλέον επαρχιακό ΚΕ.Γ.Ε. Αν και ελάχιστες επενδύσεις έχουν γίνει σε αυτά τα τελευταία χρόνια, οι εγκαταστάσεις και η υποδομή των περισσότερων είναι σε θέση να καλύψει εκπαιδευτικά προγράμματα πολύ περισσότερα και πλουσιότερα από αυτά που σήμερα οργανώνονται.

Δυστυχώς δεν είναι όλα τα ΚΕ.Γ.Ε. επαρκώς στελεχωμένα με κατάλληλο γεωτεχνικό προσωπικό και έτσι ένας αριθμός από αυτά δεν έχει να παρουσιάσει καμμία εκπαιδευτική δραστηριότητα τα τελευταία χρόνια και πίο συγκεκριμένα στο διάστημα που μελετάμε από το 1987 ως το 1992.

Οι 4 Τ.Ε.Σ. που λειτουργούν σήμερα στην χώρα είναι : η Γαλακτοκομική Ιωαννίνων, η Αβερλώφειος Λάρισσας, η Σχολή Συγγρού και η Αμερικανική Σχολή στην Θεσσαλονίκη. Η τελευταία λειτουργεί πρότυπα κάτω από ιδιαίτερο καθεστώς. Ενώ ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας εποπτεύεται από το Υπουργείο Γεωργίας όσον αφορά στην πρακτική εξάσκηση των μαθητών αλλά και, γενικώτερα, τα γεωργικά μαθήματα.

Πίο αναλυτικά, για την απεικόνιση της υφιστάμενης κατάστασης όσον αφορά στην εξωσχολική γεωργική εκπαίδευση, θα χρησιμοποιηθεί η διοικητική διαίρεση που ορίζει ο Ν. 1622/1986 για την *Τοπική Αυτοδιοίκηση, την Περιφερειακή Ανάπτυξη και τον Δημοκρατικό Προγραμματισμό*. Σύμφωνα με αυτόν η χώρα διαιρείται σε 13 περιφέρειες:

1. Ανατολική Μακεδονία και Θράκη
2. Κεντρική Μακεδονία
3. Δυτική Μακεδονία
4. Ηπειρος
5. Θεσσαλία
6. Ιόνιοι Νήσοι
7. Δυτική Ελλάδα
8. Στερεά Ελλάδα
9. Αττική
10. Πελοπόννησος

11. Βόρειο Αιγαίο
12. Νότιο Αιγαίο
13. Κρήτη

Υπάρχουν στη χώρα συνολικά 70 ΚΕ.Γ.Ε. και Π.Γ.Σ. και 4 Τ.Ε.Σ. Από αυτά : Στους 5 Νομούς της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης βρίσκονται 6 ΚΕ.Γ.Ε., στους 7 Νομούς της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας 8 ΚΕ.Γ.Ε. και 1 Τ.Ε.Σ., στους 4 Νομούς της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας 8 ΚΕ.Γ.Ε., στους 4 Νομούς της περιφέρειας Ηπείρου 9 ΚΕ.Γ.Ε. και 1 Τ.Ε.Σ., στους 4 Νομούς της περιφέρειας Θεσσαλίας 8 ΚΕ.Γ.Ε. και 1 Τ.Ε.Σ., στους 4 Νομούς της περιφέρειας Ιόνιων Νήσων 1 ΚΕ.Γ.Ε., στους 3 Νομούς της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας 3 ΚΕ.Γ.Ε., στους 5 Νομούς της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας 6 ΚΕ.Γ.Ε., στην περιφέρεια Αττικής 1 ΚΕ.Γ.Ε. και 1 Τ.Ε.Σ., στους 5 Νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου 11 ΚΕ.Γ.Ε., στους 3 Νομούς της περιφέρειας Βορείου Αιγαίου 2 ΚΕ.Γ.Ε., στους 2 Νομούς της περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου 2 ΚΕ.Γ.Ε. και στους 4 Νομούς της περιφέρειας Κρήτης 6 ΚΕ.Γ.Ε.

Από τα ΚΕ.Γ.Ε. και τις Τ.Ε.Σ. που υπάρχουν σε ολόκληρη την χώρα, 11 ΚΕ.Γ.Ε. δεν παρουσίασαν στοιχεία εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο χρονικό διάστημα 1987 έως 1992.

Περιφέρειες στις οποίες διαιρείται η χώρα (Ν.1622/1986)
και κατανομή των ΚΕ.Γ.Ε, Τ.Ε.Σ.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΕΛΛΑΔΟΣ						
1. ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ		2. ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ		3. ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ		
ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	
ΕΒΡΟΥ	Αλεξ/πολης	ΣΕΡΡΩΝ	Σερρών	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	Φλώρινας	
	Ορεστιάδος		Σιδηρ/στρου		Αμυνταίου	
ΡΟΔΟΠΗΣ	Κομοτηνής	ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	Θεσ/νίκης	ΚΟΖΑΝΗΣ	Κοζάνης	
ΞΑΝΘΗΣ	Ξάνθης		Αμ.Σχολή		Βλάστης	
ΔΡΑΜΑΣ	Δράμας		(ΤΕΣ)	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	Καστοριάς	
ΚΑΒΑΛΑΣ	Καβάλας	ΧΑΛΚ/ΗΣ	Αγ.Μάμαντος		Πολυκάρπου	
		ΚΙΑΚΙΣ	Κιλκίς		ΓΡΕΒΕΝΩΝ	Γρεβενών
		ΠΕΛΛΑΣ	Σκύδρας			Δεκάστης
		ΗΜΑΘΕΙΑΣ	Μακροχωρίου			
		ΠΙΕΡΙΑΣ	Κατερίνης			
6 ΚΕΓΕ		8 ΚΕΓΕ και 1 ΤΕΣ		8 ΚΕΓΕ		

4. ΗΠΕΙΡΟΣ		5. ΘΕΣΣΑΛΙΑ		6. ΙΟΝΙΟΙ ΝΗΣΟΙ	
ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	Ιωαννίνων	ΛΑΡΙΣΑΣ	Λάρισας	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	Κέρκυρας
	- " - (ΤΕΣ)		Στεφανόβουνο	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	-
ΑΡΤΑΣ	Κωστακίων		ΤΕΣ Λάρισας	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	-
	Α. Καλεντινής	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	Βόλου	ΚΕΦ/ΝΙΑΣ	-
	Αγνάντων		Αλμυρού		-
ΘΕΣ/ΤΙΑΣ	Παραμυθιάς		Αργαλαστής		
ΠΡΕΒΕΖΑΣ	Πρέβεζας	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	Καλαμπάκας		
	Σκεπαστού	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	Καρδίτσας		
	Θεσπρωτικού		Παλαμά		
8 ΚΕΓΕ και 1 ΤΕΣ		8 ΚΕΓΕ και 1 ΤΕΣ		1 ΚΕΓΕ	

7. ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ		8 ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ		9. ΑΤΤΙΚΗ	
ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ
ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ	Μεσολογγίου	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	Βαρδατών	ΑΤΤΙΚΗΣ	Ανατ.Αττικής
	Αγρινίου		Δομοκού		ΤΕΣ Ευγγρού
ΑΧΑΪΑΣ	Π.Γ.Σ Πατρών	ΕΥΡ/ΝΙΑΣ	Καρπενησίου	ΠΕΙΡΑΙΩΣ	-
ΗΛΕΪΑΣ	-	ΦΩΚΙΔΑΣ	Ευπαλίου		
		ΒΟΙΩΤΙΑΣ	Θηβών		
		ΕΥΒΟΙΑΣ	Νέας Αρτάκης		
3 ΚΕΓΕ		6 ΚΕΓΕ		1 ΚΕΓΕ και 1 ΤΕΣ	

10. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ		11. ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ		13. ΚΡΗΤΗ	
ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ
ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	Π.Γ.Σ Βέλου	ΛΕΣΒΟΥ	ΠΓΣ	ΧΑΝΙΩΝ	Χανίων
	Νεμέας		Αχλαδετής	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	Ρεθύμνης
ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	Νέας Κίου	ΧΙΟΥ	-			ΠΓΣ
ΑΡΚΑΔΙΑΣ	Κερασίτσας	ΣΑΜΟΥ	Σάμου		Ασωμάτων
	Μεγαλόπολης	2 ΚΕΓΕ		ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	Ηρακλείου
	Λεωνιδίου			ΠΓΣ Μεσσαράς	
	Τροπαίων			ΛΑΣΙΘΙΟΥ	Σητείας
ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	Καλαμάτας	12. ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ			
	Φιλιατρών				
	Κυπαρισσίας				
ΛΑΚΩΝΙΑΣ	Γυθείου	ΝΟΜΟΙ	ΚΕΓΕ/ΤΕΣ		
		ΚΥΚΛΑΔΩΝ	Νάξου		
		ΔΩΔ/ΝΗΣΟΥ	Ρόδου		
11 ΚΕΓΕ		2 ΚΕΓΕ		6 ΚΕΓΕ	

Υλικοτεχνική υποδομή

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των ΚΕ.Γ.Ε. και των Τ.Ε.Σ. μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα εκπαιδευτικά κέντρα διαθέτουν επαρκή εξοπλισμό. Πιο αναλυτικά εξετάζονται τα εξής στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη σωστή εκπαιδευτική λειτουργία αλλά και που αποτελούν δείκτες ικανοποιητικού εξοπλισμού ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού κέντρου : αριθμός και χωρητικότητα αιθουσών διδασκαλίας, αριθμός βιβλίων στις βιβλιοθήκες και ύπαρξη εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

Ο αριθμός και η χωρητικότητα των αιθουσών διδασκαλίας δεν πρέπει να ερευνάται ανεξάρτητα από την περιφέρεια ή καλύτερα τον Νομό της χώρας όπου βρίσκεται το ΚΕ.Γ.Ε. Το μέγεθος του αγροτικού πληθυσμού, του οποίου καλείται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και οι παραγωγικές κατευθύνσεις της περιοχής, καθορίζουν έμμεσα και το μέγεθος του ΚΕ.Γ.Ε. Όμως, επειδή η δυναμικότητα του εκπαιδευτικού κέντρου υπαγορεύει τις περισσότερες φορές και τη γενικότερη μελλοντική ανάπτυξη του, στην εξέταση της υφιστάμενης κατάστασης δεν ελήφθησαν υπόψη τα παραγωγικά και άλλα χαρακτηριστικά των Νομών όπου βρίσκονται τα ΚΕ.Γ.Ε.

Σχεδόν το 90% του συνόλου των ΚΕ.Γ.Ε. και Τ.Ε.Σ. διαθέτει μόνιμα μία με δύο αίθουσες διδασκαλίας ενώ μόνον σε δύο περιπτώσεις υπάρχουν περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας (4 αίθουσες στην Τ.Ε.Σ. Λάρισσας και 7 στην Τ.Ε.Σ. Συγγρού).

Η μέση χωρητικότητα των αιθουσών στο σύνολο των ΚΕ.Γ.Ε. και Τ.Ε.Σ. είναι περίπου 70 άτομα αν και το 1/3 των περιπτώσεων αφορά αίθουσες 30 ή 100 ατόμων. Η μέση χωρητικότητα των αιθουσών ανά ΚΕ.Γ.Ε. ή Τ.Ε.Σ. είναι σαφώς μικρότερη, της τάξης των 40 ατόμων. Η μικρότερη αίθουσα χωρητικότητας 4 ατόμων βρίσκεται στο ΚΕ.Γ.Ε. Καβάλας ενώ η μεγαλύτερη αίθουσα χωρητικότητας 250 ατόμων βρίσκεται στην Τ.Ε.Σ. Συγγρού.

Σύμφωνα με τα δευτερογενή στοιχεία, σχεδόν τα 2/3 των ΚΕ.Γ.Ε. και Τ.Ε.Σ. διαθέτουν βιβλιοθήκη και ο αριθμός των βιβλίων ανά βιβλιοθήκη, κυμαίνεται σε αρκετά μεγάλο εύρος δηλαδή από 150 μέχρι 9,5 χιλιάδες βιβλία ανά ΚΕ.Γ.Ε. ή Τ.Ε.Σ. Τα εκπαιδευτικά κέντρα που διαθέτουν ιδιαίτερα εξοπλισμένες βιβλιοθήκες (5 έως 8 χιλιάδες βιβλία), είναι λίγα και πιο συγκεκριμένα τα ΚΕ.Γ.Ε. Αγίου Μάμα Χαλκιδικής, Παραμυθιάς Θεσπρωτίας και Κερασίτσας Αρκαδίας. Σχεδόν στο 70% των υπόλοιπων περιπτώσεων οι βιβλιοθήκες διαθέτουν λιγότερα από 1.000 βιβλία. Σε αυτά τα ΚΕ.Γ.Ε. και Τ.Ε.Σ. η ύπαρξη της βιβλιοθήκης είναι περισσότερο τυπική αφού το περιορισμένο μέγεθος τους δεν είναι σε

θέση να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν σήμερα ή που θα προκύψουν στο μέλλον.

Όσον αφορά στα εποπτικά μέσα των ΚΕ.Γ.Ε., διαπιστώνεται ότι υπάρχει γενικά κατάλληλος εξοπλισμός που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι επαρκής για την εκπαιδευτική λειτουργία των κέντρων. Πρέπει να τονιστεί ότι η ύπαρξη και μόνον των κατάλληλων εποπτικών μέσων δεν προϋποθέτει αυτόματα και τη σωστή χρησιμοποίησή τους.

Στα ΚΕ.Γ.Ε και τις Τ.Ε.Σ. που λειτουργούν, συνήθως υπάρχει πολύγραφος ή φωτοαντιγραφικό μηχάνημα. Όμως στις περισσότερες περιπτώσεις τα εκπαιδευτικά κέντρα είναι εφοδιασμένα με τηλεόραση και σε αρκετές με video, για την παρακολούθηση ειδικών γεωργικών εκπομπών. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον όσον αφορά στις προτεραιότητες που έχουν δοθεί για τον εξοπλισμό των ΚΕ.Γ.Ε.. Η ύπαρξη μηχανημάτων για την αναπαραγωγή έντυπου υλικού το οποίο δίδεται ως βοήθημα στη διάρκεια των εκπαιδεύσεων, δεν έχει θεωρηθεί άμεσης προτεραιότητας σε σύγκριση με την ύπαρξη οπτικοακουστικών μέσων.

Τα υπόλοιπα εποπτικά μέσα όπως το γραφοσκόπιο και ο προβολέας διαφανειών που σήμερα θεωρούνται σαν απαραίτητος εξοπλισμός για την διδασκαλία, υπάρχουν στα περισσότερα ΚΕ.Γ.Ε. και Τ.Ε.Σ. Φωτογραφική ή κινηματογραφική μηχανή, στερεοφωνικό συγκρότημα καθώς και στερεοσκόπιο υπάρχουν σε ορισμένα εκπαιδευτικά κέντρα και αποτελούν περισσότερο εξειδικευμένο εξοπλισμό ο οποίος συμβαδίζει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής.

Στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή των ΚΕ.Γ.Ε / Π.Γ.Σ και Τ.Ε.Σ

ΝΟΜΟΣ	ΚΕ.Γ.Ε.	Προϊσ Ο	τεχ. Ο	επόχ αιθ.δι δασκ.	Χωρητ βιβλία	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6	EM7	EM8	EM9	EM10	EM1 1
Ροδόπης	Κομοτηνής	1	1	2	60	1300	.	1	.	1	.	.	1	.	1	.
Εβρου	Αλεξανδρούπολης	1	.	3	50	780	1	.	1	1	.	.	.	1	.	.
	Ορεστιάδας	1	2	1	30	800	1	1	1	1	.	1	.	1	.	1
	Ξάνθης	1	.	1	80	1400	.	.	.	1	.	.	1	1	1	.
	Δράμας	1	1	2	70	1200	1	.	1	1	.	1	.	1	.	1
	Καβάλας	1	.	1	4	800	1	.	1	1	.	1	.	1	.	.
	Θεσσαλονίκης	1	1	2	120	650	1	1	1	1	.	.	1	1	.	1
	Αμέρ.Σχολή (ΤΕΣ)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Ξερρών	1	1	2	100	900	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Σιδηροκάστρου	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Χαλκιδικής	1	.	2	75	9501	1	1	1	1	.	1	1	1	.	1
	Κιλκίς	1	1	3	50	900	1	1	1	1	1	.	1	1	.	1
	Πέλλας	1	.	2	100	1600	.	1	1	1	.	1	1	1	1	1
	Ημαθίας	1	1	2	60	900	1	1	1	1	.	1	1	1	1	1
	Πιερίας	1	.	3	50	800	1	1	1	1	1	1	1	1	.	.
	Κοζάνης	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Κοζάνης	1	.	2	150	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	.	.
	Αμυνταίου	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Φλώρινας	1	.	1	50	900	1	1	1	1	1	1	1	1	.	.
	Καστοριάς	1	.	2	35	800	.	1	.	1	.	.	1	.	.	1
	Πολυκάρπου	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Γρεβενών	1	2	3	100	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Δεσκάτης	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Ιωαννίνων	1	.	1	80	1200	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Τ.Ε.Σ Ιωαννίνων	4	.	8	90	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ΝΟΜΟΣ	ΚΕ.Γ.Ε	Προϊσ	ΑΟ	τεχ.	επόχ	αιθ.δι	Χωρητ	βιβλία	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6	EM7	EM8	EM9	EM10	EM1	
			Ο			δασκ.													1	
Αρτας	Αγάντων
	Ανω Καλεντίνης
	Κωστακίων	1	.	1	1	1	50	800	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Θεσπρωτίας	Παραμυθιάς	1	1	1	1	1	30	8501	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Πρέβεζας	Θεσπρωτικού
	Πρέβεζας	1	.	1	1	1	30	800	1	.	1	.	.	.	1	.	.	.	.
	Σκεπαστού
Λάρισας	Λάρισας	1	1	1	3	1	50	1300	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Στεφανόβουνου
	Τ.Ε.Σ Λάρισας,	2	.	6	3	4	160	1500	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Μαγνησίας	Αλμυρού	1	.	.	1	1	30	700	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.
	Αργαλαστής	1	.	1	1	1	30	0	.	.	.	.	.	.	1	1	1	.	.
	Βόλου	1	2	1	3	1	30	1000	1	1	1	.	1	1	1	1	.	.	.	
Τρικάλων	Καλαμπάκα	1	1	.	2	2	100	500	.	1	1	1	1	1	1	.	1	.	1	
Καρδίτσα	Καρδίτσα	1	.	1	2	1	50	150	.	1	1	.	1	.	1	1	1	1	1	
	Παλαμά	1
Κέρκυρας	Κέρκυρας	1	.	.	1	2	100	800	.	.	1	1	1	.	.	.	1	.	1	
Αχαΐας	Π.Γ.Σ Πατρών	1	1	1	2	3	100	1200	1	1	1	1	1	.	.	1	1	.	1	
Αιτωλ/νίας	Αγρινίου	.	.	.	1	1	35
	Μεσολογγίου	1	1	.	1	1	80	600	1	1	1	1	.	.	1	1	1	.	.	
Φθιώτιδας	Βαρδατών	1	1	.	2	2	100	800	.	.	.	.	1	.	1	1	1	0	1
	Δομοκού	.	.	.	.	2	100	0	.	.	.	.	1	.	1	1	1	.	1
Ευρυτανίας	Καρπενησίου	.	.	.	.	1	30	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	.	.
Φωκίδας	Ευπαλίου	.	.	.	.	1	25	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Βοιωτίας	Θηβών	1	.	.	3	2	100	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.	1	
Ευβοίας	Νέας Αρτάκης	1	2	1	2	1	80	900	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

ΝΟΜΟΣ	ΚΕ.Γ.Ε	Προΐσ	ΑΟ	Τεχ.	επόχ	αιθ. δι	χωρητ	βιβλία	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6	EM7	EM8	EM9	EM10	EM11
			Ο			δασκ.													1
Αττικής	Ανατ.Αττικής	1	5	3	1	50				1	1	1	1	1	1	1			1
	Τ.Ε.Σ Συγγρού	3		4	3	250	1500	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1
Αρκαδίας	Κερασίτσας	1		1	2	60	5001	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Μεγαλόπολης				1	30	0												
	Τροπαίων				1	20													
	Λεωνιδίου				1	20													
Αργολίδας	Νέας Κίου	1	3	2	2	120	1200	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Κορινθίας	Νεμέας				2	60													
	Π.Γ.Σ Βέλου	1	2	2	2	150	2000	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Μεσσηνίας	Καλαμάτας	1		2			800	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Κυπαρισσίας		1	0	1	30													
	Φυλατρώων	1	1	2	1	30	700	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Λακωνίας	Γυθείου																		
Λέσβου	Π.Γ.Σ Αχλαδερής																		
Σάμου	Σάμου	1	3	1	2	100	700	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Κυκλάδων	Νάξου		1	1	1	30	800			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Δωδεκανήσου	Ρόδου	1	1	1	3	150	500	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ηρακλείου	Ηρακλείου	1	5	1	3	80	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Π.Γ.Σ Μεσσαράς	1		2	2	120	1300			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Χανίων	Χανίων	1	4	1	3	30	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ρεθύμνης	Π.Γ.Σ Ασωμάτων	1	4	2	3	80	1000	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ρεθύμνης	0		1	2	100	700			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Λασιθίου	Σητείας	1	1	1	3	50	800			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Υπόμνημα: * EM1 πολύγραφος * EM2 φωτοαντιγραφικό * EM3 φωτογραφική μηχανή * EM4 κινημ. μηχανή * EM5 τηλεόραση * EM6 στερεοφ. συγγράμμα
* EM7 γραφοσκόπιο * EM8 προβολέας slides * EM9 επιδιασκόπιο * EM10 στερεοσκόπιο * EM11 video

ΣΥΝΟΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΝ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΚΕΓΕ
1985 - 1990

1990

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ταχύρρυθμων εκπαιδεύσεων - ενημερώσεων πραγματοποιήθηκαν 165 εκπαιδεύσεις στις οποίες συμμετείχαν 6.352 άτομα, εκ των οποίων 5.554 άντρες και 798 γυναίκες. Η διάρκεια των εκπαιδεύσεων αυτών ήταν 261 ημέρες (1.544 ώρες) και συμμετείχαν 89 νέοι κατά την έννοια του Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν 116 εκπαιδεύσεις διάρκειας 2.603 ημερών (16.000 ώρες) στις οποίες συμμετείχαν 2.893 άτομα, εκ των οποίων 1.842 άντρες και 1.051 γυναίκες. Εκπαιδεύτηκαν δε, νέοι, κατά την έννοια του Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ, 488, εκ των οποίων 395 άντρες και 93 γυναίκες.

1989

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ταχύρρυθμων εκπαιδεύσεων - ενημερώσεων πραγματοποιήθηκαν 246 εκπαιδεύσεις στις οποίες συμμετείχαν 8.039 άτομα, εκ των οποίων 6.213 άντρες και 1.827 γυναίκες. Η διάρκεια των εκπαιδεύσεων αυτών ήταν 792 ημέρες (4.578 ώρες) και συμμετείχαν 207 νέοι κατά την έννοια του Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν 237 εκπαιδεύσεις διάρκειας 4.288 ημερών (27.765 ώρες) στις οποίες συμμετείχαν 2.230 άτομα, εκ των οποίων 2.236 άντρες και 796 γυναίκες. Εκπαιδεύτηκαν δε, νέοι, κατά την έννοια του Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ, 568, εκ των οποίων 435 άντρες και 133 γυναίκες.

Στα πλαίσια των προγραμμάτων που προσφέρουν η ΤΕΣ Ιωαννίνων και τα ΠΓΣ εκπαιδεύτηκαν 135 νέοι. Τέλος, στα προγράμματα μαθητείας - πρακτικής εξάσκησης απασχολήθηκαν 130 νέοι.

1988

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ταχύρρυθμων εκπαιδεύσεων - ενημερώσεων πραγματοποιήθηκαν 338 εκπαιδεύσεις στις οποίες συμμετείχαν 11.551 άτομα, εκ των οποίων 9.078 άντρες και 2.473 γυναίκες. Η διάρκεια των εκπαιδεύσεων αυτών ήταν 1.117 ημέρες (6.137 ώρες).

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν 250 εκπαιδεύσεις διάρκειας 5.674 ημερών (28.538 ώρες) στις οποίες συμμετείχαν 13.781 άτομα, εκ των οποίων 9.373 άντρες και 4.408 γυναίκες.

Στα πλαίσια των προγραμμάτων που προσφέρουν η ΤΕΣ Ιωαννίνων και τα ΠΓΣ εκπαιδεύτηκαν 125 νέοι. Τέλος, στα προγράμματα μαθητείας - πρακτικής εξάσκησης απασχολήθηκαν 70 νέοι.

1988

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ταχύρρυθμων εκπαιδεύσεων - ενημερώσεων πραγματοποιήθηκαν 406 εκπαιδεύσεις στις οποίες συμμετείχαν 12.399 άτομα και διάρκεια των εκπαιδεύσεων 1.124 ημέρες.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν 222 εκπαιδεύσεις διάρκειας 5.740 ημερών στις οποίες συμμετείχαν 5.238 άτομα.

1986

Στα ΚΕ.Γ.Ε πραγματοποιήθηκαν 484 προγράμματα ταχύρρυθμων εκπαιδεύσεων - ενημερώσεων με συμμετοχή 23.613 ατόμων, εις δε το πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιήθηκαν 155 εκπαιδεύσεις, με συμμετοχή 3.627 ατόμων. Η συνολική διάρκεια όλων των τύπων εκπαιδεύσεων στα ΚΕ.Γ.Ε. ήταν 5.551 ημέρες. Επίσης πραγματοποιήθηκαν 484 εκπαιδευτικές σειρές σε επαρχιακούς δήμους και κοινότητες, με συμμετοχή 3.540 ατόμων και διάρκεια 2.300 ημερών.

1985

Πραγματοποιήθηκαν, εις μεν το πλαίσιο των ταχύρρυθμων προγραμμάτων 735 εκπαιδεύσεις, με συμμετοχή 22.101 ατόμων, εις δε το πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης 238 εκπαιδεύσεις, με συμμετοχή 5.559 ατόμων.

Αριθμός εκπαιδευομένων γεωργών ανά ΚΕ.Γ.Ε. και Περιφέρεια στο διάστημα 1987-1992

ΝΟΜΟΣ	ΚΕ.Γ.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΝΕΟΙ
	1. Α. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			
Ροδόπης	Κομοτηνής	174	90	86
Εβρου	Αλεξ/πολης	351	205	148
	Ορεστιάδας	38	0	26
Ξάνθης	Ξάνθης	428	308	176
Δράμας	Δράμας	167	82	96
Καβάλας	Καβάλας	280	182	194
Σύνολο		1438	867	726
	2. ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ			
Θεσ/νίκης	Θεσ/νίκης	1126	766	278
Σερρών	Σερρών	345	203	184
	Σιδηροκάστρου	200	117	135
Χαλκιδικής	Αγ.Μάμαντος	204	165	51
Κιλκίς	Κιλκίς	227	154	130
Πέλλας	Σκύδρας	522	269	263
Ημαθίας	Μακροχωρίου	435	291	148
Πιερίας	Κατερίνης	164	83	51
Σύνολο		3223	2048	1240
	3. ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ			
Κοζάνης	Κοζάνης	173	114	70
	Βλάστης	0	0	0
Φλώρινας	Φλώρινας	519	226	231
	Αμυνταίου	53	0	20
Καστοριάς	Καστοριάς	215	86	84
	Πολυκάρπου	0	0	0
Γρεβενών	Γρεβενών	294	156	172
	Δεσκάτης	0	0	0
Σύνολο		1254	582	577

	4. ΗΠΕΙΡΟΣ				
Ιωαννίνων	Ιωαννίνων	120	51	41	
	Τ.Ε.Σ. Ιωαννίνων	45	40	45	
Αρτας	Κωστακίων	133	82	59	
	Ανω Καλεντινής	0	0	0	
	Αγνάντων	25	0	4	
Θεσπρωτίας	Παραμυθιάς	416	203	236	
Πρέβεζας	Πρέβεζας	292	181	229	
	Σκεπαστού	0	0	0	
	Θεσπρωτικού	0	0	0	
Σύνολο		1031	557	614	
	5. ΘΕΣΣΑΛΙΑ				
Λάρισας	Λάρισας	758	393	294	
	Στεφανόβουνου	157	50	75	
	Τ.Ε.Σ. Λάρισας	133	100	120	
Μαγνησίας	Βόλου	337	112	160	
	Αλυρού	266	66	121	
	Αργαλαστής	150	67	59	
Τρικάλων	Καλαμπάκας	390	165	176	
Καρδίτσας	Καρδίτσας	408	27	153	
	Παλαμά	251	139	51	
Σύνολο		2850	1119	1209	
	6. ΙΟΝΙΟΙ ΝΗΣΟΙ				
Κέρκυρας	Κέρκυρας	387	88	124	
Σύνολο		387	88	124	
	7. ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ				
Αχαΐας	Π.Γ.Σ. Πατρών	132	62	85	
Αιτωλοακαρνανίας	Μεσολογίου	125	36	75	
	Αγρινίου	95	20	42	
Σύνολο		352	118	202	

8. ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ			
Φθιώτιδας	Βαρδατών	435	256
	Δομοκού	125	34
Ευρυτανίας	Καρπενησίου	32	12
Φωκίδας	Ευπαλίου	53	0
Βοιωτίας	Θηβών	430	236
Ευβοίας	Νέας Αρτάκης	279	102
Σύνολο		1354	640
9. ΑΤΤΙΚΗ			
Αττικής	Ανατ.Αττικής	224	81
	Τ.Ε.Σ. Συγγρού	55	42
Σύνολο		279	123
10. ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ			
Αρκαδίας	Κερασίτσας	198	86
	Μεγαλόπολης	0	0
	Λεωνιδίου	0	0
	Τροπαίων	0	0
Αργολίδας	Νέας Κίου	271	104
Κορινθίας	Π.Γ.Σ. Βέλου	547	413
	Νεμέας	0	0
Μεσσηνίας	Καλαμάτας	241	119
	Φιλιατρών	241	120
	Κυπαρισσίας	28	20
Λακωνίας	Γυθείου	0	0
Σύνολο		1526	862
11. ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ			
Σάμου	Σάμου	461	192
Σύνολο		461	192

	12. ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ				
Κυκλάδων	Νάξου	314	97	165	
Δωδεκαννήσου	Ρόδου	291	145	115	
Σύνολο		605	242	280	
	13. ΚΡΗΤΗ				
Ηρακλείου	Ηρακλείου	441	252	134	
	Π.Γ.Σ. Μεσσαράς	222	52	145	
Χανίων	Χανίων	244	65	122	
Ρεθύμνης	Ρεθύμνης	354	243	210	
	Π.Γ.Σ. Ασώματων	0	0	0	
Λασιθίου	Σητείας	61	29	29	
Σύνολο		1322	641	640	

Πηγή : Δ.λνση Γεωργικών Εφαρμογών, Υπουργείο Γεωργίας .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Ο ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ 2328 / 91 ΕΚ

Ο Κανονισμός 2328 / 91 / ΕΟΚ ο οποίος αντικατέστησε τον Κ. 797 / 85 / ΕΟΚ περιλαμβάνει τα εξής μέτρα:

1. εφάπαξ πριμοδότηση πρώτης εγκατάστασης,
2. επιδότηση επιτοκίου δανείων για αντιμετώπιση δαπανών πρώτης εγκατάστασης,
3. ενισχύσεις για επενδύσεις γεωργικής φύσης με βάση ένα Σχέδιο Βελτίωσης,
4. χορήγηση αυξημένων ενισχύσεων σε επενδύσεις με Σχέδιο Βελτίωσης στις ορεινές και μειονεκτικές περιοχές,
5. ενίσχυση βιοτεχνικών και τουριστικών επενδύσεων σε ορεινές και μειονεκτικές περιοχές στο Πλαίσιο ενός Σχεδίου Βελτίωσης,
6. ενισχύσεις για βελτίωση των δασικών εκτάσεων των γεωργικών εκμεταλλεύσεων,
7. οικονομική ενίσχυση για την τήρηση βιβλίων λογαριασμών,
8. ενισχύσεις συλλογικών επανδύσεων με βάση ένα σχέδιο βελτίωσης και
9. ενισχύσεις εκκίνησης σε υπηρεσίες διαχείρισης εκμεταλλεύσεων.

Όσον αφορά στην εφάπαξ πριμοδότηση για την πρώτη εγκατάσταση νέων γεωργών σε δική τους γεωργική εκμετάλλευση, η ενίσχυση ανέρχεται σε 1.500.000 δρχ εφόσον ο απαιτούμενος όγκος εργασίας στην εκμετάλλευση κυμαίνεται μεταξύ 1 και 1 1/2 ΜΑΕ, με ιδιότητα μεγέθη καλύπτοντα όγκο εργασίας τουλάχιστον 1/2 ΜΑΕ και σε 3.000.000 δρχ εφ' όσον τα αντίστοιχα μεγέθη υπερβαίνουν τη 1 1/2 και 1 ΜΑΕ. Προβλέπεται επίσης η ενίσχυση με 500.000 δρχ σε περίπτωση όπου ο απαιτούμενος όγκος εργασίας στην εκμετάλλευση υπερβαίνει τη 1/2 ΜΑΕ και τουλάχιστον ο μισός προέρχεται από ιδιότητες εκτάσεις. Μεταξύ των προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούν οι νέοι (κάτω των 40 ετών) για την ένταξή τους στο σκέλος αυτό του Κανονισμού είναι: να έχουν αναλάβει την εκμετάλλευση το πολύ 6 μήνες πριν την υποβολή της αίτησης, να αρχίσουν να εξασκούν τη γεωργική δραστηριότητα ως κύριο επάγγελμα το αργότερο 6 μήνες μετά την υποβολή της αίτησης, να είναι εγκατεστημένοι ή να εγκατασταθούν μόνιμα στην ευρύτερη περιοχή της εκμετάλλευσης όπου πρέπει να εγκατασταθούν το αργότερο 6 μήνες μετά την υποβολή της αίτησης και να έχουν επαρκή επαγγελματική ικανότητα το αργότερο 2 χρόνια μετά την εγκατάστασή τους.

Η επαγγελματική ικανότητα προκύπτει κατ'ελάχιστον από πιστοποιητικό σπουδών Επαγγελματικών Γεωργικών Σχολών, Επαγγελματικών Λυκείων γεωργοκτηνοτροφικού τομέα και Πρακτικών Γεωργικών Σχολών. Εναλλακτικά, απαιτείται βεβαίωση επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης η οποία ισοδυναμεί με ένα χρόνο απασχόλησης στη βασική δραστηριότητα της εκμετάλλευσης και με εκπαίδευση τουλάχιστον 300 ωρών. Η εκπαίδευση αυτή πραγματοποιείται με ευθύνη της Δ/νσης Γεωργίας κυρίως στα ΚΕ.Γ.Ε. ευθύνης της. Με τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα παρέχονται θεωρητικές γνώσεις και

πρακτική εξάσκηση ή δεξιότητες που ανταποκρίνονται στο αντικείμενο εργασίας των εκπαιδευομένων. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης χορηγείται ημερήσια αποζημίωση αντιστοιχούσα στο 75% περίπου του ημερομισθίου ανειδίκευτου εργάτη. Λοιπά σεμινάρια γεωργοκτηνοτροφικού περιεχομένου τα οποία πραγματοποιούνται χωρίς τη συνεργασία της Δ/σης (επιλογή θεμάτων, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) δεν αναγνωρίζονται.

Σύμφωνα με τον Κανονισμό οι νέοι γεωργοί πρέπει να παραμείνουν στην επιδοτηθείσα γεωργική εκμετάλλευση τουλάχιστον για μία 10ετία, να μη μειώσουν το μέγεθός της επί μία 5ετία και να επιτευχθεί μετά την πάροδο 2ετίας όγκος εργασίας κυμαινόμενος από 1 - 7 ΜΑΕ εκ των οποίων 1/2 ΜΑΕ πρέπει να προέρχεται από ιδιόκτητα μεγέθη. Τέλος, στον υπολογισμό των ΜΑΕ, για την μεν περίπτωση προϋπάρχουσας εκμετάλλευσης υπολογίζεται το σύνολο των πολυετών καλλιεργειών και δραστηριοτήτων με εξαίρεση την πτηνοτροφία, για δε την περίπτωση των ετήσιων καλλιεργειών οι προωθούμενες οι οποίες είναι υποχρεωτικές από το επόμενο της εγκατάστασης έτος, με εξαίρεση τα φυτά μεγάλης καλλιέργειας όπου λαμβάνονται υπ' όψη και οι διατηρούμενες καλλιέργειες. Το πριμ δεν καταβάλλεται εάν δεν έχει παρέλθει 6μηνο από την πρώτη εγκατάσταση ενώ υπάρχει η περίπτωση χορήγησης αυξημένης πριμοδότησης εφόσον εντός διετίας υποβληθεί συμπληρωματική αίτηση όπου θα αποδεικνύονται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις.

Επί πλέον οι νέοι γεωργοί οι οποίοι έχουν επιτύχει την πριμοδότηση για πρώτη εγκατάσταση μπορούν να λάβουν χαμηλότοκο δάνειο από την ΑΤΕ για την αντιμετώπιση δαπανών πρώτης εγκατάστασης. Σε αυτή την περίπτωση τα επιτόκια επιδοτούνται κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες από το Ελληνικό Δημόσιο, το ανώτατο ύψος του δανείου μπορεί να φτάσει τόσο ώστε οι επιδοτούμενες 5 ποσοστιαίες μονάδες να αντιστοιχούν στο 1.500.000 ή τα 3.000.000 δρχ αναλόγως της απαιτούμενης απασχόλησης στη γεωργική εκμετάλλευση και η περίοδος εξόφλησης είναι κατά μέγιστο μία 15ετία. Οι επενδύσεις όμως που προέρχονται από τα χαμηλότοκα αυτά δάνεια δεν μπορούν αργότερα να ενταχθούν σε Σχέδιο Βελτίωσης που μπορεί να υποβάλλει ο νέος γεωργός όταν λειτουργήσει την εκμετάλλευση με οικονομικά αποτελέσματα επί 1 έτος.

Όσον αφορά στην επιδοτήσει με Σχέδια Βελτίωσης αυτές έχουν ως στόχο:

- * την ποιοτική βελτίωση και αναδιάρθρωση της παραγωγής,
- * τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων της εκμετάλλευσης (τουριστικές ή / και βιοτεχνικές δραστηριότητες, τυποποίηση και εμπορία πρωτογενούς παραγωγής),
- * την προσαρμογή της εκμετάλλευσης για μείωση κόστους και εξοικονόμηση ενέργειας,
- * τη βελτίωση των όρων διαβίωσης και εργασίας,
- * τη βελτίωση των όρων υγιεινής και γενικότερα διαβίωσης των ζώων και
- * την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος.

Τα δε επίπεδα επιδοτήσεων έχουν ως κάτωθι:

	<i>Γεωργοί (γενικά)</i>	<i>Γεωργοί (γενικά)</i>	<i>Νέοι γεωργοί</i>	<i>Νέοι γεωργοί</i>
	Ορεινών και μειονεκτικ ών περιοχών	Λοιπόν περιοχών	Ορεινών και μειονεκτικ ών περιοχών	Λοιπόν περιοχών
Γεωργικά κτίσματα	45%	35%	56%	43%
Εγχειες βελτιώσεις	45%	35%	56%	43%
Λοιπές γεωργικές επενδύσεις	30%	20%	37%	25%

Οι επενδύσεις αυτές χορηγούνται ως κάτωθι:

* 15.300.000 δρχ ανά ΜΑΕ,

* 30.600.000 δρχ ανά εκμετάλλευση και

* το ύψος των επενδύσεων πρέπει να υπερβαίνει τις 600.000 δρχ.

Γιά την ένταξη σε αυτό το σκέλος του Κανονισμού οι αιτούντες πρέπει να είναι ηλικίας μέχρι 65 ετών, αρχηγοί και κάτοχοι γεωργικής εκμετάλλευσης και γεωργοί κατά κύρια απασχόληση. Ειδικότερα οι νέοι γεωργοί πρέπει να έχουν ηλικία μέχρι 40 ετών, να μην έχει παρέλθει 5ετια από την εγκατάστασή τους ως αρχηγών της εκμετάλλευσής τους και η εκμετάλλευσή τους να έχει λειτουργήσει επί 1 τουλάχιστον έτος. Στην περίπτωση προϋπάρχουσας εκμετάλλευσης η οποία έχει λειτουργήσει για 1 τουλάχιστον έτος ο νέος γεωργός μπορεί να επιδοτηθεί αμέσως. Ας σημειωθεί ότι αυτή η κατηγορία επιδοτήσεων δεν χορηγείται για τη δημιουργία νέων εκμεταλλεύσεων.

Και στην περίπτωση αυτή απαιτείται επαγγελματική επάρκεια εκ μέρους του αιτούντος για μεν τους νέους γεωργούς όπως στο προηγούμενο σκέλος του Κανονισμού για δε την περίπτωση παλαιών γεωργών είτε με πιστοποιητικό σπουδών ανάλογο με αυτό των νέων γεωργών είτε με τριετή επαγγελματική εμπειρία και πρόσθετη εκπαίδευση τουλάχιστον 150 ωρών εφόσον η Δ/ση Γεωργίας κρίνει ότι η πρότερη εμπειρία δεν επαρκεί. Έτσι εάν ο γεωργός πρόκειται να εισάγει ένα νέο κλάδο παραγωγής η εκπαίδευσή του είναι

υποχρεωτική. Στην περίπτωση που η εμπειρία του νέου ή παλαιού γεωργού είναι υπό αμφισβήτηση ο ενδιαφερόμενος υπόκειται σε τεστ επαγγελματικής ικανότητας.

Στην περίπτωση αυτή οι νέοι γεωργοί που εντάσσονται απ' ευθείας στο σκέλος αυτό του Κανονισμού δεν υπόκεινται στους περιορισμούς που ισχύουν για τους δικαιούχους της εφάπαξ πριμοδότησης. Το αυτό ισχύει και για τους παλαιούς γεωργούς αρκεί οι πάγιες επενδύσεις να πραγματοποιούνται σε ιδιόκτητη έκταση. Οι γεωργοί είναι υποχρεωμένοι, αφ' όσον επιδοτηθούν, να παραμείνουν κατά κύριο επάγγελμα γεωργοί και μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής επί 5ετια και να διατηρήσουν τις επενδύσεις για τις οποίες ενισχύθηκαν επί 3ετια (ζώα) ή 5ετια (λοιπές). Επί πλέον, για την ένταξη στον κανονισμό ο απαιτούμενος όγκος εργασίας στην εκμετάλλευση δεν πρέπει να υπερβαίνει τις 7 ΜΑΕ και το εισόδημα αφ' ενός μεν κατά την ένταξη στον Κανονισμό να μην υπερβαίνει το Εισόδημα Αναφοράς αφ' ετέρου δε μετά την ολοκλήρωση των επενδύσεων να μην υπερβαίνει το 120% αυτού.

Η Εφαρμογή του Καν. 797 / 85 / ΕΟΚ για τους Νεοεισερχόμενους στη Γεωργία
(1986 - 1992)

Περιφέρεια	Αιτήσεις (1986 - 30/12/1992)	Εγκρίθηκαν	Απορρίφθηκαν	Υπό εξέταση	Σ. Β. με αυξημένη επιδότηση
Αν. Μακεδονία - Θράκη	1026	476	249	301	151
Κ. & Δ. Μακεδονία	64	19	15	30	72
Ηπειρος	286	169	85	32	19
Κ. Ελλάδα	379	222	59	98	109
Πελοπόννησος & Δ. Στερεά	1413	937	307	169	260
Αττική & Νήσοι	243	125	84	34	114
Κρήτη	720	182	124	414	81
Ελλάδα (σύνολο)	3702	4131	923	1078	806

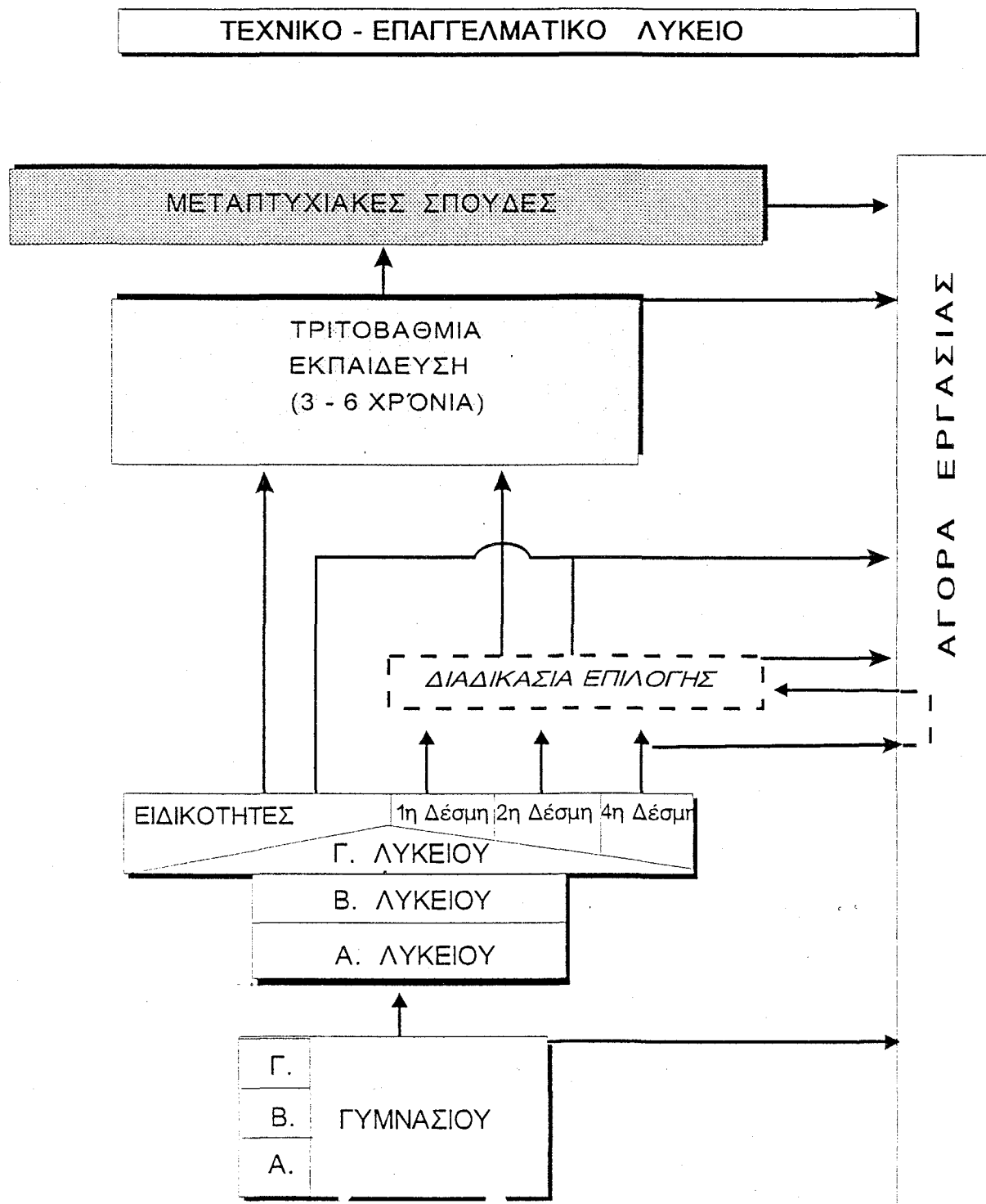
	Αιτήσεις (1986 - 30/6/1992)	Εγκρίθηκαν	%	Με αυξημένη επιδότηση
Σύνολο έως 31 - 12 - 1987	482	172	35	68
Σύνολο έως 31 - 12 - 1988	834	383	45	164
Σύνολο έως 31 - 12 - 1989	1584	805	51	290
Σύνολο έως 31 - 12 - 1990	2048	1198	58	384
Σύνολο έως 31 - 12 - 1991	2945	1667	57	512
Σύνολο έως 31 - 12 - 1992	4131	2130	52	806

**Εγκριθείσες Αιτήσεις για Πριμ Πρώτης Εγκατάστασης
σε επίπεδο χώρας
(1986 - 1992)**

1986 - 87	172
1988	211
1989	422
1990	393
1991	469
1992	463
ΣΥΝΟΛΟ	2.130

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

**ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
(ΤΕΧΝΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ -
ΕΝΙΑΙΟ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ)**



ΕΝΙΑΙΟ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

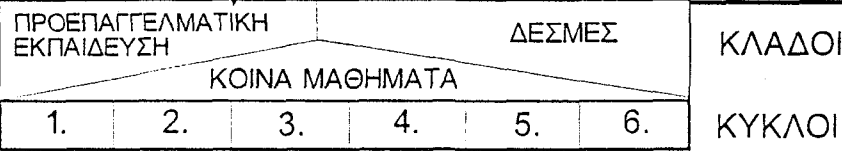
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(3 - 6 ΧΡΟΝΙΑ)

Ειδικό ποσοστό στα ΤΕΙ

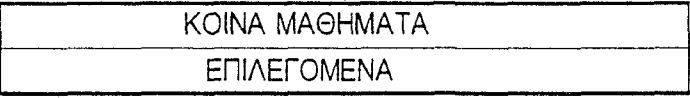
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

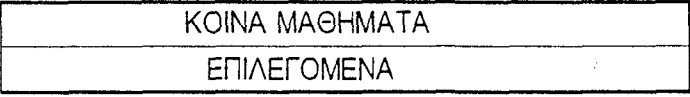
ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



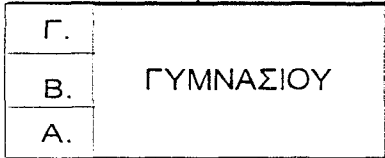
Γ.



Β.

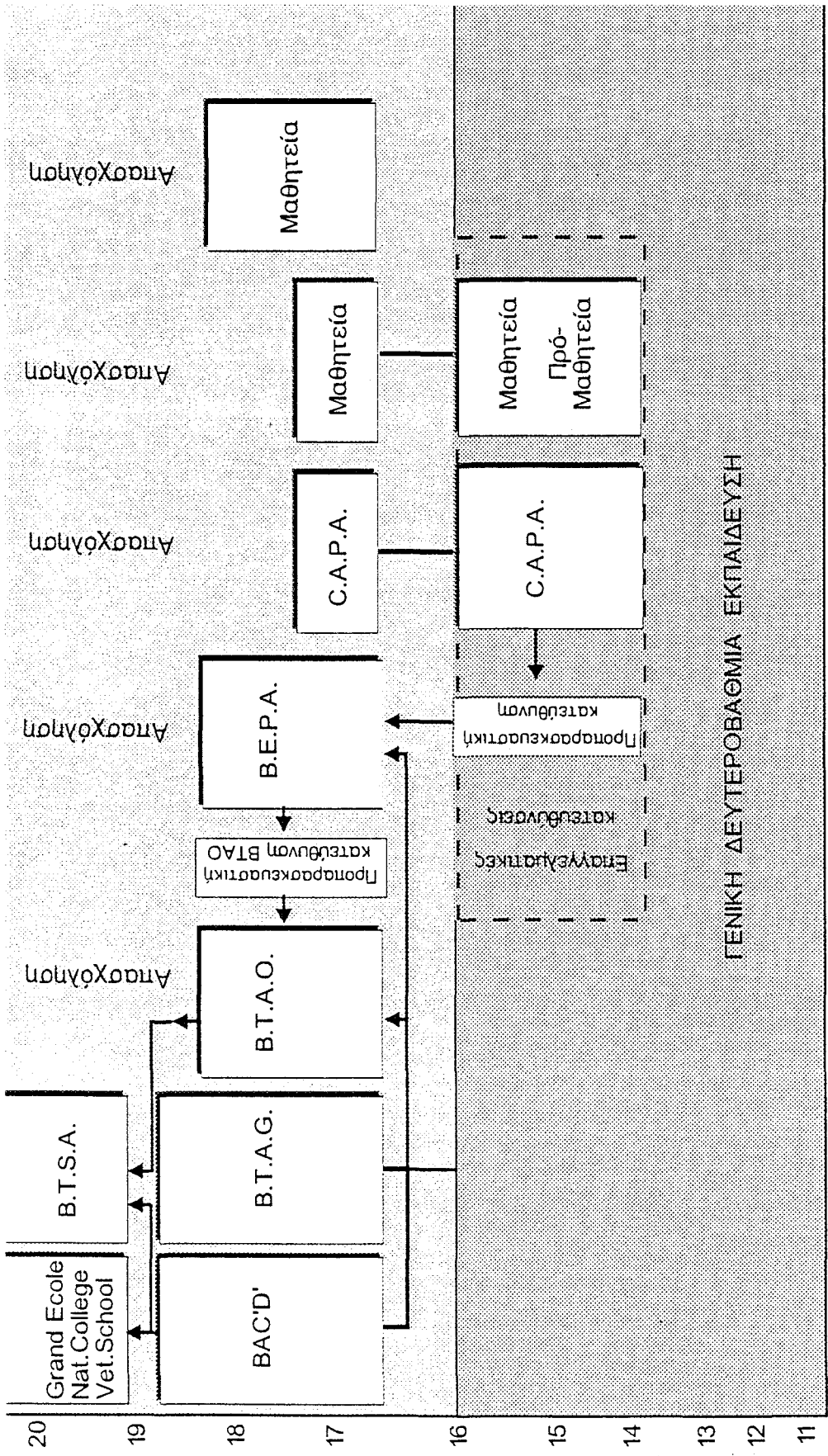


Α.



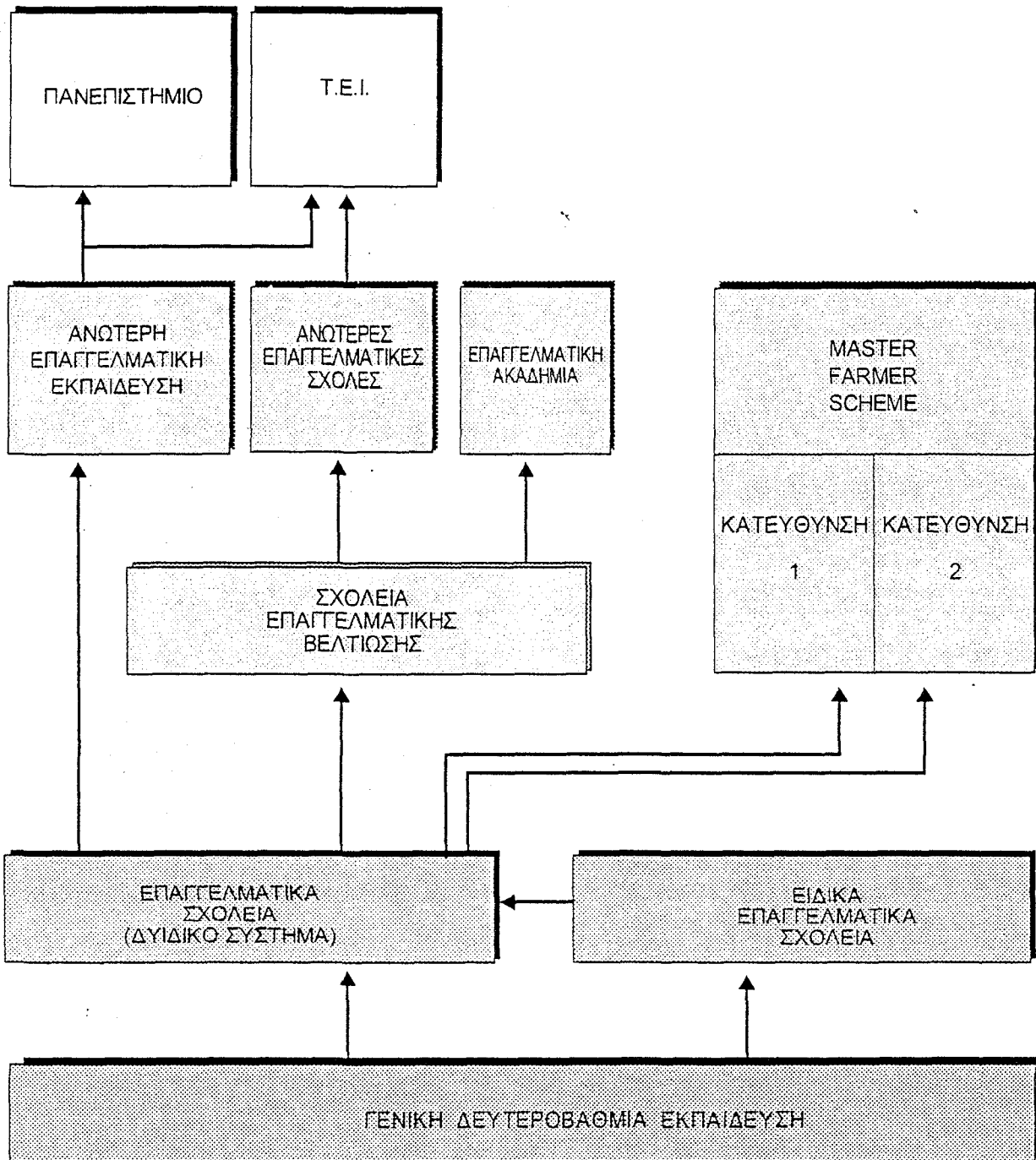
**ΣΧΗΜΑΤΑ
ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΣΕ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Ε.Κ.**

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ



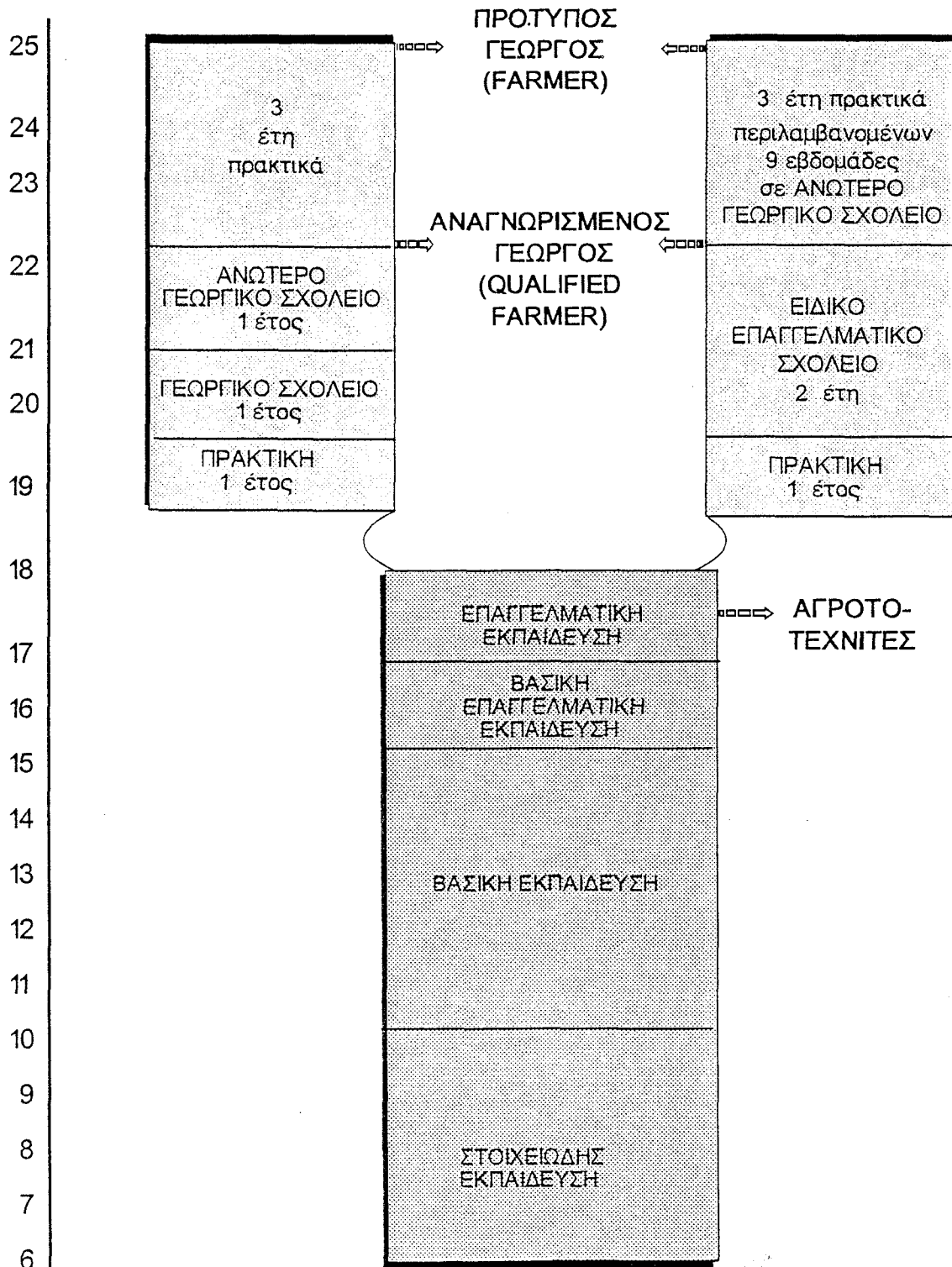
Σημ. Η μαθητεία μπορεί να απαιτεί ένα επιπρόσθετο έτος

ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

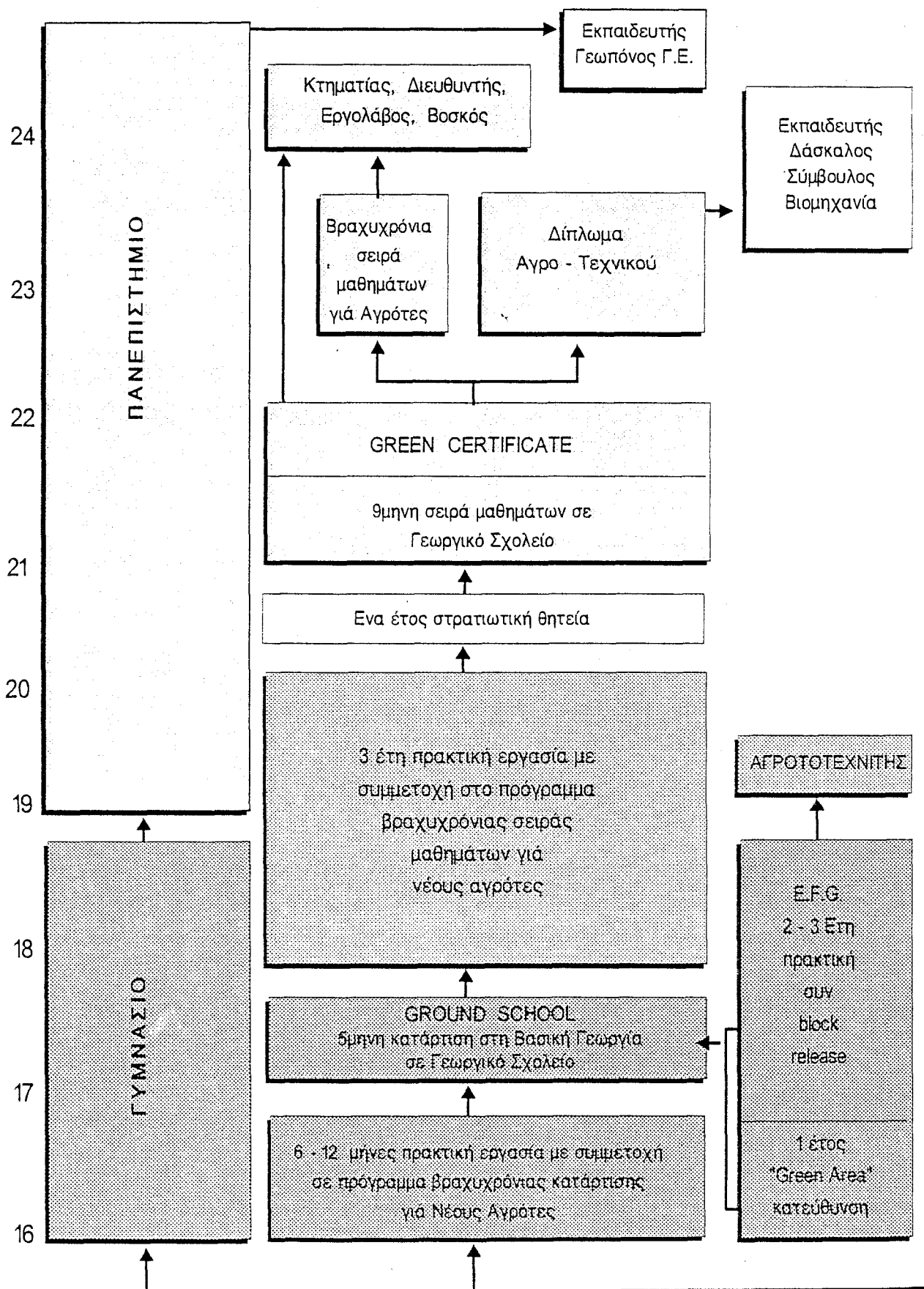


ΣΗΜ: Το σύστημα διαφοροποιείται αναλόγως του Κρατιδίου

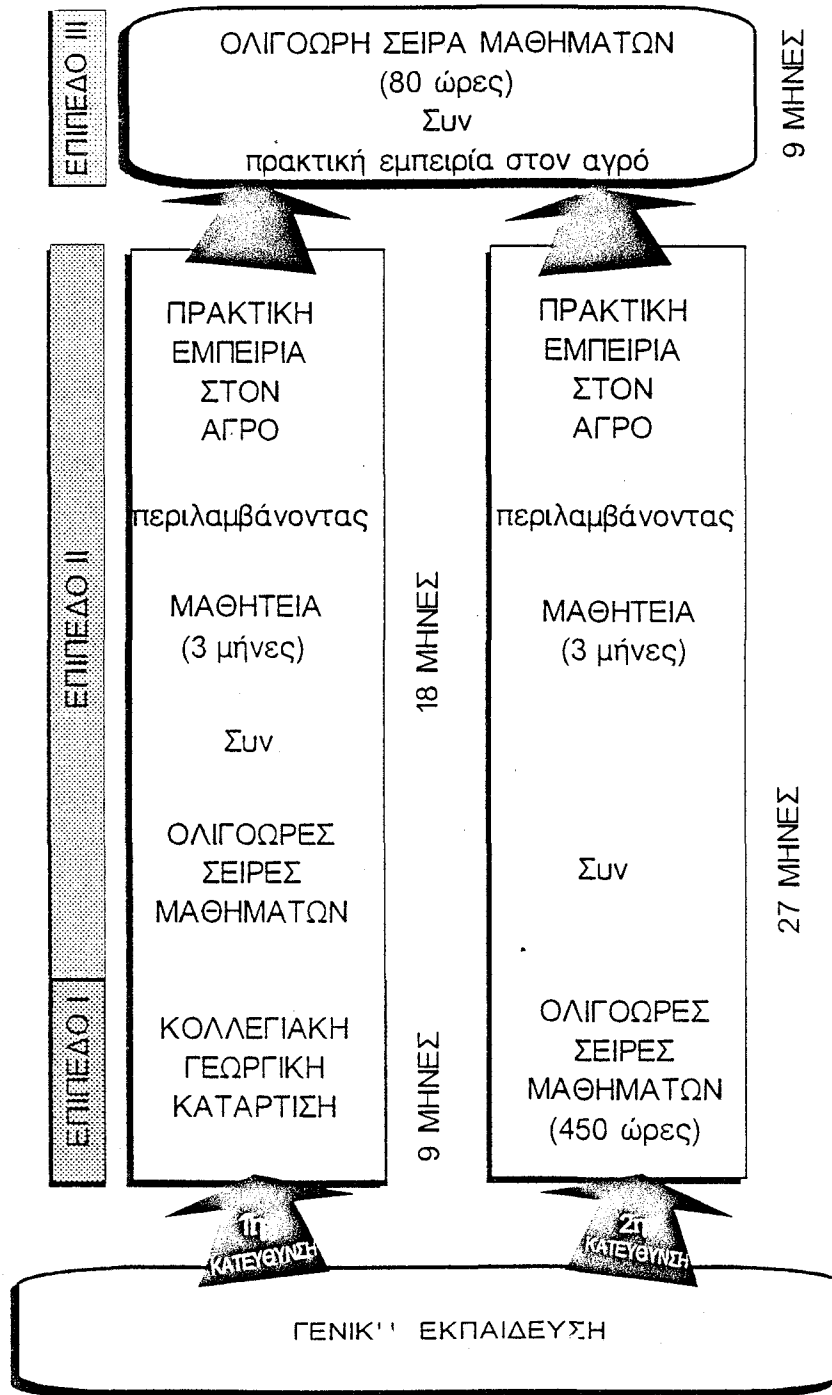
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΓΕΩΡΓΟΥ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ



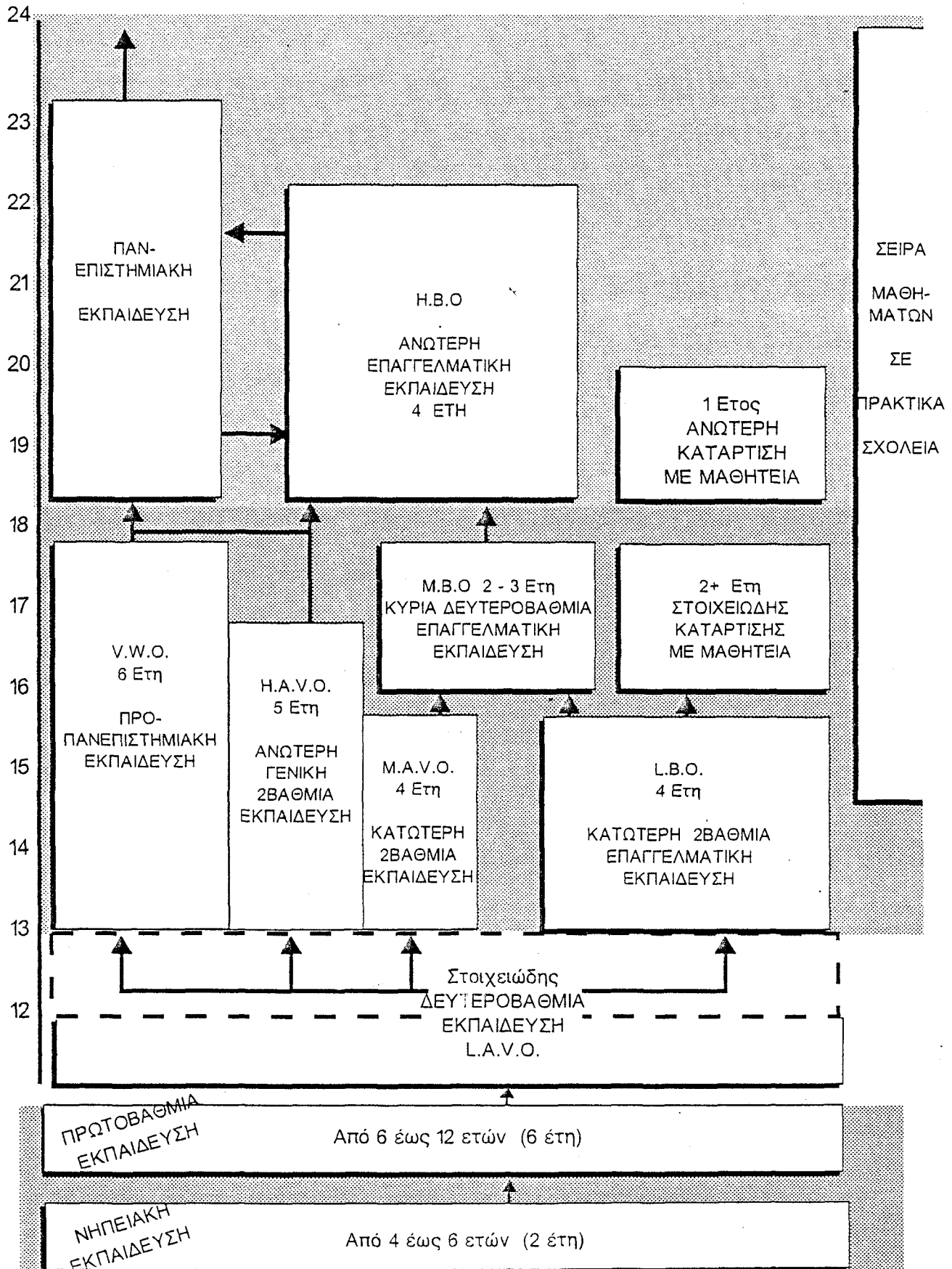
ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΑΝΙΑ



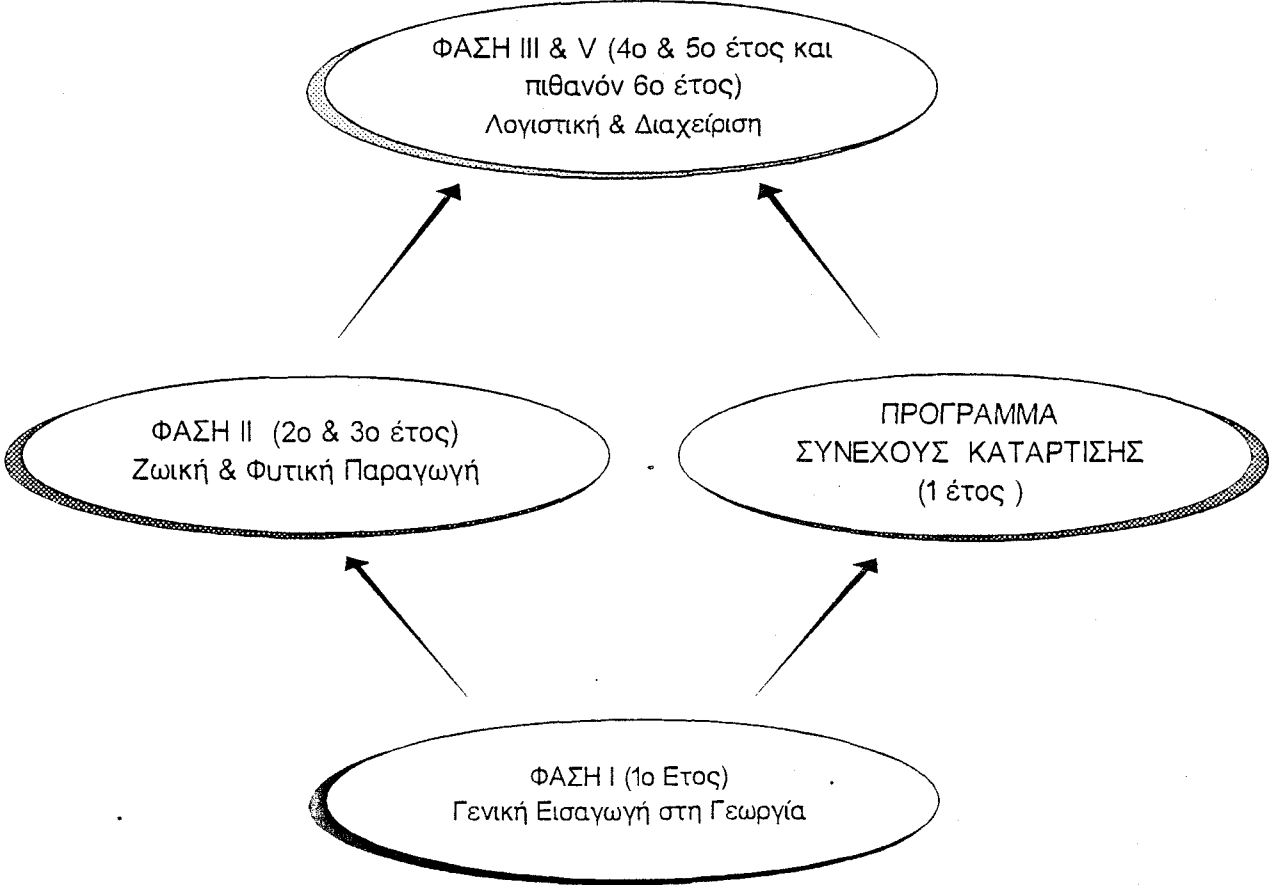
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ "ΠΡΑΣΙΝΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ" ΣΤΗΝ ΙΡΛΑΝΔΙΑ



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΟΛΛΑΝΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ



ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (AHTS) ΣΤΗ Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ



ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ

Αποκτήσει πιστοποιητικό	City & Guilds Φάση I ή περιφερειακά ισότιμο	City & Guilds Φάση II ή περιφερειακά ισότιμο	Y.T.S. Cert. Phase II C&C or Regional Equivalent		N.C.A. (National Certificate)	N.C.A. Advanced National Certificate	City & Guilds Φάση III & IV
5ο Ετος							Day / Block Release
4ο Ετος						Γεωργικά κολλέγιο	Day / Block Release
3ο Ετος		Day / Block Release				Day / Block Release	Day / Block Release
2ο Ετος		Day / Block Release	Γεωργικό Σχήμα κατάρτισης (A.H.T.S.)	A.H.T.S	Γεωργικό Κολλέγιο	Γεωργικό κολλέγιο	Day / Block Release
1ο Ετος	Day / Block Release	Day / Block Release		Σχήμα Κατάρ- τισης Νέων (Y.T.S.)	Y.T.S.	Day/Block Release	Day/Block Release
Σχολική επίδοση	Δεν απαιτείται, αλλά το C.S.E. ή μερικά "O" επίπεδα μπορούν να αυξήσουν τις πιθανότητες σταδιοδρομίας						

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Η ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΩΝ

Η Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών (Analyse Factorielle des Correspondances Multiples - AFCM) είναι μία μέθοδος ανάλυσης κυρίως ποιοτικών δεδομένων. Ανήκει στον κλάδο της Στατιστικής γνωστό ως Παραγοντική Ανάλυση Δεδομένων (ΠΑΔ - Analyse des Données). Το βασικό πλεονέκτημα της ΠΑΔ σε σχέση με άλλους κλάδους της Στατιστικής είναι ότι δεν στηρίζεται σε ένα προκατασκευασμένο μοντέλο του οποίου επιζητάται η επαλήθευση, αλλά ότι προσφέρει ένα μοντέλο στη βάση των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων. Κύριοι εκπρόσωποι των ΠΑΔ θεωρούνται αφενός μεν οι Hotelling και Pearson στους οποίους οφείλεται η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (L' Analyse en Composantes Principales) και αφετέρου ο Benzecri με την Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών (L' Analyse Factorielle des Correspondances).

Εστω Πίνακας A ο οποίος διασταυρώνει δύο σύνολα I και J , όπου I το σύνολο των στατιστικών μονάδων και J το σύνολο των μεταβλητών κάθε μονάδας. Στη διασταύρωση της γραμμής i και της στήλης j του Πίνακα A ευρίσκεται η τιμή την οποία λαμβάνει η μεταβλητή j μετρούμενη επί της μονάδας i και η οποία συμβολίζεται ως a_{ij} . Εάν n και m οι πληθικοί αριθμοί των συνόλων I και J , ο Πίνακας A έχει διαστάσεις $n \times m$. Μπορεί συνεπώς να θεωρηθεί ότι κάθε γραμμή απεικονίζεται ως σημείο στο διανυσματικό χώρο R^m και έχει ως συντεταγμένες τις τιμές του στις m μεταβλητές και αντίστοιχα κάθε στήλη απεικονίζεται ως σημείο στο διανυσματικό χώρο R^n .

Βασικός σκοπός των Παραγοντικών Αναλύσεων είναι η προβολή του μη ορατού νέφους των σημείων που απεικονίζουν τις γραμμές και τις στήλες σε άξονες οι οποίοι αποκαλούνται παραγοντικοί άξονες ή σε επίπεδα οριζόμενα από παραγοντικούς άξονες ώστε να είναι δυνατή η μελέτη των αλληλοτοποθετήσεων των διαφόρων σημείων. Κριτήριο για την προβολή αυτή είναι η βέλτιστη διατήρηση των αποστάσεων των σημείων του νέφους ή άλλως η αποφυγή διαστρεβλώσεων όσον αφορά στις θέσεις ώστε το προβαλλόμενο νέφος να αναπαριστά κατά το δυνατόν πιστότερα αρχικό.

Εχειδειχτεί ότι οι παραγοντικοί άξονες ενός νέφους σημείων συμπίπτουν με τους άξονες αδρανείας αυτού σύμφωνα με τον ορισμό της Μηχανικής ($\sum m_i d_i^2$ όπου m_i η μάζα του σημείου και d_i η απόσταση από το κέντρο βάρους- centre de gravite - του νέφους). Η βέλτιστη διατήρηση των αποστάσεων κατά την προβολή του νέφους συμπίπτει με τη μεγιστοποίηση της αδρανείας του νέφους κατά μήκος του άξονα η οποία προσδιορίζεται από την ποσότητα $\sum m_i r_i^2$ όπου m_i η μάζα του και r_i το μήκος της προβολής του επί του άξονα ή με στατιστικούς όρους η συχνότητα και η απόκλιση αντίστοιχα. Στα μαθηματικά ο μέσος όρος και η αδράνεια ταυτίζονται με το κέντρο βάρους και τη διακύμανση της

Μηχανικής αντίστοιχα. Η συνολική αδράνεια υπολογίζεται ως $I = (J - Q) / Q$ όπου J ο αριθμός των υπομεταβλητών και Q ο αριθμός των μεταβλητών και άρα δεν εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Η εύρεση και ταξινόμηση των αξόνων σε φθίνουσα σειρά με κριτήριο το μέγεθος της αδράνειας κατά μήκος τους δίνει τους κύριους παραγοντικούς άξονες του νέφους. Ο συνδυασμός των πρώτων παραγοντικών αξόνων ανά δύο δίνει τη βέλτιστη προβολή του νέφους σε επίπεδα και τη δυνατότητα μελέτης των αλληλοτοποθετήσεων των διαφόρων σημείων.

Η Παραγοντική Ανάλυση Πολλαπλών Αντιστοιχιών (AFMC) προσπαθεί να απεικονίσει και ερμηνεύσει πολλαπλούς Πίνακες Συναφείας. Πρόκειται για το συνδυασμό μίας μαθηματικής μεθόδου για τη διερεύνηση της δομής των στοιχείων Πινάκων Συναφείας και μίας τεχνικής γραφικών παραστάσεων για την απεικόνιση της προαναφερόμενης δομής σε ένα σύνολο δισδιάστατων γραφημάτων. Έχει δε εφαρμοστεί σε έρευνες με χρήση ερωτηματολογίου όπου κάθε ερώτημα ορίζεται ως μία μεταβλητή και κάθε δυνατή απάντηση ως μία υπομεταβλητή ή κλάση (modalite). Είναι προφανές ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε ανάλυσης στο σύνολο των μεταβλητών ενός ερωτηματολογίου με την ετερογένεια που τις διακρίνει είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί και ερμηνευθεί. Η AFMC κατορθώνει, και εδώ είναι το βασικό της πλεονέκτημα, μετά από επεξεργασίες και ανακωδικοποιήσεις να μετατρέψει τον αρχικό και ανομοιογενή Πίνακα A σε ένα ομοιογενή Πίνακα D ή Λογικό Πίνακα, ο οποίος έχει τιμές 0 και 1. Με αυτό τον τρόπο ο Πίνακας D που προκύπτει είναι πολλαπλάσιος του αρχικού και η κάθε αρχική μεταβλητή έχει πλέον καταταμηθεί σε δύο ή περισσότερες νέες μεταβλητές δηλ. υπομεταβλητές ενώ ο αριθμός των μονάδων (π.χ. ερωτωμένων) έχει παραμείνει σταθερός. Ο Πίνακας του οποίου τα ιδιοδυναύσματα προσδιορίζουν τους παραγοντικούς άξονες και τα παραγοντικά επίπεδα είναι ο Πίνακας DW όπου W ο διαγώνιος Πίνακας ο οποίος σχηματίζεται από τα διαγώνια στοιχεία του Πίνακα B , ο οποίος ορίζεται ως $B = DD'$ και D' είναι ο ανάστροφος του D . Έτσι ο Πίνακας B είναι ένας συμμετρικός Πίνακας στον οποίο τα διαγώνια στοιχεία αντιστοιχούν στις συχνότητες εμφάνισης των υπομεταβλητών στα δεδομένα.

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα της AFMC είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα επιλογής ενός συνόλου υπομεταβλητών, αποκαλούμενων μεταβλητών βάσης ή ενεργών μεταβλητών, οι οποίες παρέχουν προφίλ και σχέσεις με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επί πλέον, με την τεχνική των συμπληρωματικών στοιχείων παρέχεται η δυνατότητα εξέτασης της θέσης στην οποία τοποθετούνται είτε νέες μεταβλητές είτε νέες μονάδες σε σχέση με τα προηγουμένως αναγνωρισθέντα προφίλ.

Τέλος, πλεονέκτημα της μεθόδου είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιεί την απόσταση χ^2 η οποία συγκρίνει κατανομές, και όχι απόλυτες τιμές, για την αλληλοτοποθέτηση τόσο των μεταβλητών όσο και των μονάδων έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΓΕΩΠΟΝΩΝ ΝΟΤΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

I. Θεματικοί άξονες

Τα ενημερωτικά σεμινάρια που διοργάνωσε η Γενική Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών (Γ.Ε.) και Ερευνας του Υπουργείου Γεωργίας για τους Γεωπόνους της Νότιας Ελλάδας πραγματοποιήθηκαν στο Εκπαιδευτικό Κέντρο Κτήματος Συγγρού και τα παρακολούθησαν Τμηματάρχες Γεωργικών Εφαρμογών, Προϊστάμενοι ΚΕ.Γ.Ε., Προϊστάμενοι Γεωργικών Σχολών και Διευθυντές Τεχνικών Σχολών γεωργικής κατεύθυνσης σε δύο ομάδες (22/6/92 - 26/6/92 και 29/6/92 - 3/7/92). Στα πλαίσια των εν λόγω σεμιναρίων, το Φροντιστήριο Συγκριτικής Γεωργίας & Γεωργικών Εφαρμογών του Γεωργικού Πανεπιστημίου Αθηνών συμμετείχε με την ανάπτυξη / συζήτηση της ενότητας "Σύγχρονος Ρόλος και Προβληματισμός στο Χώρο των Γεωργικών Εφαρμογών" με έμφαση στους κατωτέρω θεματικούς άξονες:

Σύγχρονος Ρόλος, Προβλήματα - Αδυναμίες

- * Φιλοσοφία των Γ.Ε.
- * Φύση των σημερινών προβλημάτων στον αγροτικό χώρο
- * Αναπτυξιακή υπευθυνότητα του Γεωπόνου Γ.Ε.
- * Διαπίστωση προβλημάτων και αδυναμιών

Βασικές διαπιστώσεις σχετικά με το επιτελούμενο σήμερα έργο των Γ.Ε.

- * Γεωργική εκπαίδευση - κατάρτιση των αγροτών
- * Διάδοση και ενσωμάτωση καινοτομιών
- * Προγραμματισμός στα πλαίσια των Γ.Ε.
- * Γενικά συμπεράσματα

Από πλευράς του Φροντιστηρίου Συγκριτικής Γεωργίας & Γεωργικών Εφαρμογών συμμετείχαν στην εκπαίδευση οι κ.κ. Αλεξ. Παναγιώτου, Αν. Καθηγητής και Δ/ντης του Φροντιστηρίου, ως γενικός υπεύθυνος, και Αλεξ. Κουτσούρης, επιστημονικός συνεργάτης, υπότροφος Ι.Κ.Υ. και υποψήφιος διδάκτορας, ως συνεργάτης. Σύμφωνα με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, προηγήθηκε σύντομη ανάπτυξη - τοποθέτηση εκ μέρους μας σε κάθε ένα θεματικό άξονα και ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε συνθετική θεώρηση των διαπιστώσεων που προέκυψαν από τις συζητήσεις των επιμέρους αξόνων και αποκρυσταλλώθηκαν τα βασικά συμπεράσματα της όλης συνάντησης.

II. Βασικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα

Μεταξύ άλλων, συμπεράσματα τα οποία συνδέονται με την παρούσα μελέτη αναφέρονται στα εξής σημεία:

* Παρά τις υφιστάμενες αδυναμίες λειτουργίας των Γ.Ε., σε σχέση με τη φιλοσοφία τους, ο αγροτικός κόσμος εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να τρέφει εκτίμηση στους Γεωπόνους Γ.Ε. σε σχέση με άλλους, ιδιωτικούς κυρίως, φορείς.

* Είναι αναγκαίος ο καλύτερος σχεδιασμός των αναγκών της Υπηρεσίας και ο προγραμματισμός για πλήρη αξιοποίηση των ειδικών γνώσεων των Γεωπόνων Γ.Ε. Οι συνεχείς αλλαγές καθηκόντων πρέπει να αποφεύγονται γιατί, μεταξύ άλλων, δεν επιτρέπουν την προσαρμογή και ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε τοπικό επίπεδο.

* Η συνθετότητα των σημερινών προβλημάτων του αγροτικού νοικοκυριού ως σύνθετης ψυχο-κοινωνικο-οικονομικής μονάδας επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Γεωπόνων Γ.Ε. ώστε να αναδειχτεί εκ νέου σε κυρίαρχη αναπτυξιακή μορφή στον αγροτικό χώρο.

* Απαιτείται η απογραφειοκρατικοποίηση - απαλλαγή των Γεωπόνων Γ.Ε. από πρόσθετα καθήκοντα (στα οποία μπορούν να έχουν μόνο εποπτικό ρόλο), ώστε να ασχοληθούν αποκλειστικά με αντικείμενα για τα οποία έχουν σπουδάσει και να είναι δυνατόν να βοηθήσουν αποτελεσματικά και σε μακροχρόνια βάση στην ανάπτυξη του αγροτικού χώρου.

* Πρέπει να δημιουργηθούν σχήματα συστηματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης και συνεχούς ενημέρωσης όλων των μελών του νοικοκυριού (& με τη συμμετοχή της Α.Ο.Ο.) και ιδιαιτέρως των νέων γεωργών με την παράλληλη παροχή κινήτρων.

* Το μεγάλο πρόβλημα της έλλειψης διαδοχής στην ελληνική γεωργία απαιτεί, μεταξύ άλλων, αλλαγή του κληρονομικού δικαίου και του γενικότερου θεσμικού πλαισίου (π.χ. Τράπεζα Γης, κληρονομικό δίκαιο όπως σε άλλες χώρες της Δ. Ευρώπης κ.λπ.).

* Πρέπει να κατοχυρωθεί το γεωργικό επαγγελμα και να καθιερωθούν σχήματα συστηματικής εκπαίδευσης των νεοεισερχομένων στη γεωργία ("Πράσινο Δίπλωμα" με τη μορφή κυρίως αντικινήτρου για τους μη γεωργούς).

* Υπάρχει μεγάλη ανάγκη οργάνωσης και δημιουργίας ευκαιριών συνεχούς ενημέρωσης & εκπαίδευσης των Γεωπόνων Γ.Ε. σε ενδοϋπηρεσιακό και Πανεπιστημιακό επίπεδο. Σε επίπεδο Διευθύνσεων Γεωργίας υπάρχει ανάγκη καθιέρωσης κοινών συσκέψεων για ανταλλαγή απόψεων και ενημέρωση (υπήρχε παλιότερα).

* Υπάρχει επείγουσα ανάγκη αναβάθμισης και αξιοποίησης των ΚΕ.Γ.Ε. (στελέχωση, υλικοτεχνική υποδομή, υλοποίηση προγραμμάτων, τρόπος χρηματοδότησης, κ.λπ.).

* Είναι απαραίτητη η δημιουργία προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών (βασική και συνεχής), ώστε να ανταποκριθούν στις ταχείες αλλαγές της επιστήμης (γεωτεχνικής και διδακτικής) και τις εξελίξεις στον αγροτικό χώρο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ④

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο Νομός Φθιώτιδας είναι ο 4ος μεγαλύτερος Νομός της χώρας από πλευράς εκτάσεως (4.441 τετρ. χλμ).

Σύμφωνα με την απογραφή του 1991 ο πληθυσμός του Νομού ανέρχεται σε 168.291 άτομα γεγονός που τον τοποθετεί στην 6η θέση από πλευράς πληθυσμιακού μεγέθους στη χώρα εάν αφαιρεθούν τα μεγάλα αστικά κέντρα με πληθυσμό άνω των 100.000 κατοίκων (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο, Βόλος και Λάρισα). Ο Νομός έχει γνωρίσει διαδοχικές αυξήσεις του πληθυσμού κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (3,99% και 4,03%).

Πληθυσμιακή εξέλιξη 1789 - 1991

	Ελλάδα		Φθιώτιδα	
	Αριθμός	Μεταβολή	Αριθμός	Μεταβολή
1789	1.679.470		84.926	
1889	2.187.208	30,23%	91.513	7,76%
1896	2.433.806	11,27%	98.764	7,92%
1907	2.631.952	8,14%	112.328	13,73%
1920	5.016.889	90,61%	117.403	4,52%
1928	6.204.684	23,68%	130.463	11,12%
1940	7.344.860	18,38%	147.108	12,76%
1951	7.632.801	3,92%	148.322	0,83%
1961	8.388.553	9,90%	161.436	8,84%
1971	8.768.641	4,53%	155.574	- 3,63%
1981	9.740.417	11,08%	161.779	3,99%
1991	10.264.156	5,38%	168.291	4,03%

Σύμφωνα με την απογραφή του 1981 ο πληθυσμός είναι κατά το 1/4 αστικός, το 1/4 ημι-αστικός και κατά 50% αγροτικός (σύμφωνα με την κατάταξη της Ε.Σ.Υ.Ε). Ο πληθυσμός του Νομού είναι εγκατεστημένος σε 187 κοινότητες εκ των οποίων 58 είναι πεδινές, 59 ημιορεινές και 70 ορεινές. Οι δήμοι του Νομού ανέρχονται σε επτά, ήτοι Δομοκού, Αμφίκλειας, Αταλάντης, Καμένων Βούρλων, Λαμιέων, Στυλίδος και Υπάτης. Το 42,2% του πληθυσμού κατοικεί σε κοινότητες με λιγότερους από 500 κατοίκους, ενώ το 51% κατοικεί σε πεδινές και το 14% σε ορεινές περιοχές (σύμφωνα με την κατάταξη της Ε.Σ.Υ.Ε). Περαιτέρω, ο αγροτικός πληθυσμός του Νομού, ακολουθώντας τις τάσεις σε εθνικό

επίπεδο, έχει μειωθεί από 61,9% το 1961 σε 49,3% το 1981. Κατωτέρω εμφανίζονται στοιχεία της πληθυσμιακής κατάστασης στο Νομό.

Συνολικός πληθυσμός (1981)

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Ν. Φθιώτιδας</i>
Σύνολο	9.739.589	161.779
Αστικές περιοχές	5.654.058	41.047
Ημιαστικές περιοχές	1.136.650	40.965
Αγροτικές περιοχές	2.948.881	79.767
Αστικές περιοχές (ποσοστό)	58,05%	25,37%
Αστικές και ημι-αστικές περιοχές (Ποσοστό)	69,72%	50,69%

Συνολικός πληθυσμός κατά φύλο (1981)

	<i>Ελλάδα</i> (σύνολο)	<i>Φθιώτιδα</i> (σύνολο)	<i>Ελλάδα</i> (άρρενες)	<i>Φθιώτιδα</i> (άρρενες)	<i>Ελλάδα</i> (θήλειες)	<i>Φθιώτιδα</i> (θήλειες)
Σύνολο	9.793.589	161.779	4.779.571 (100%)	80.127 (100%)	4.960.018 (100%)	81.652 (100%)
Αστικές	5.654.058	41.047	2.739.806 (57,32%)	20.287 (25,32%)	2.914.252 (58,75%)	20.760 (25,42%)
Ημιαστικές	1.136.650	40.965	572.170 (11,97%)	20.488 (25,57%)	564.480 (11,38%)	20.477 (25,08%)
Αγροτικές	2.948.881	79.767	1.467.595 (30,71%)	39.352 (49,11%)	1.481.286 (30,23%)	40.415 (49,50%)

Κατανομή πληθυσμού κατά ηλικία (1981)

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Νομός Φθιώτιδας</i>
Σύνολο	9.739.589 (100%)	161.779 (100%)
0 - 19 ετών	3.027.622 (31,09%)	48.302 (29,86%)
20 - 44 ετών	3.239.947 (33,27%)	49.101 (30,35%)
45 - 64 ετών	2.232.479 (22,92%)	40.281 (24,90%)
<i>15 - 64 ετών (παραγωγικές ηλικίες)</i>	6.192.751 (63,58%)	100.394 (62,06%)
65 ετών και άνω	1.238.088 (12,71%)	24.092 (14,89%)

Κατανομή αγροτικού πληθυσμού κατά ηλικία

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Νομός Φθιώτιδας</i>
Σύνολο	2.948.881 (100%)	79.767 (100%)
0 - 19 ετών	882.806 (29,94%)	21.831 (27,37%)
20 - 44 ετών	821.012 (27,84%)	22.235 (27,87%)
45 - 64 ετών	736.121 (24,96%)	21.589 (27,07%)
<i>15 - 64 ετών (παραγωγικές ηλικίες)</i>	1.762.418 (59,97%)	49.113 (61,57%)
65 ετών και άνω	508.249 (17,24%)	14.111 (17,69%)

Εξέλιξη του πληθυσμού στα κυριότερα πληθυσμιακά κέντρα
του Νομού Φθιώτιδας

	<i>Λαμία</i>	<i>Αταλάντη</i>	<i>Στυλίδα</i>	<i>Αμφίκλεια</i>	<i>Δομοκός</i>
1920	11.380	3.351	2.509	4.102	1.610
1928	14.205	3.318	2.727	3.801	1.793
1940	15.604	3.986	3.331	3.976	1.820
1951	22.353	4.138	4.652	3.344	1.746
1961	21.509	4.552	4.673	3.111	2.017
1971	38.297	4.615	4.436	3.119	1.992
1981	41.8467	5.562	4.742	3.578	1.735
1991	43.740	6.437	5.105	3.253	1.937

Σημείωση: Τα στοιχεία του 1991 είναι προσωρινά

Σύμφωνα με την απογραφή του 1981 η κατανομή κατά φύλο είναι σχεδόν ισόρροπη (97,7% στις αστικές, 100,5% στις ημιαστικές και 97,4% στις αγροτικές περιοχές). Ο πληθυσμός κάτω των 10 και άνω των 65 ετών αντιστοιχεί σε 15% για κάθε κατηγορία, ενώ στην πλήρη παραγωγική ηλικία (20 - 44 ετών) αντιστοιχεί λιγότερο του 1/3 του συνολικού πληθυσμού. Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μείωση του πληθυσμού αυτού κατά 4% τόσο σε επίπεδο Νομού όσο και σε επίπεδο χώρας. Δημογραφικά λοιπόν, υπάρχει μία κατάσταση στασιμότητας στο σύνολο του πληθυσμού, ενώ στις αγροτικές περιοχές η κατάσταση είναι χειρότερη με μείωση των νέων μέχρι 19 ετών από 32% το 1961 σε 27,4% το 1981 στο Νομό και από 37,1% σε 30% στη χώρα.

Με όρους εξαρτώμενων μελών (μελών των νοικοκυριών κάτω των 16 ή άνω των 65 ετών) η αναλογία έχει αυξηθεί από 54,7% το 1961 σε 61,1% το 1981 σε επίπεδο Νομού και από 55,8% σε 57,2% σε επίπεδο χώρας. Η αναλογία αυτή χειροτερεύει και πάλι στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

Μετανάστευση

Στο Νομό Φθιώτιδας παρατηρείται μείωση του πληθυσμού λόγω εσωτερικής μετανάστευσης κατά 6.660 άτομα (4,4%) στο διάστημα Δεκέμβριος 1965 έως Απρίλιος 1971 και κατά 2.670 άτομα (1,7%) στο διάστημα Δεκέμβριος 1975 έως Απρίλιος 1981. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις ηλικίες άνω των 19 ετών τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 14% και 10% επί του συνολικού υπό εξέταση πληθυσμού. Οι μισοί από αυτούς ανήκουν σε αμφέτερες τις περιπτώσεις στις πιο παραγωγικές ηλικίες (20 - 44 ετών) με κύριο προορισμό την Αθήνα.

Όσον αφορά στις αγροτικές περιοχές του Νομού οι ανωτέρω περιγραφόμενοι δείκτες εμφανίζουν διπλάσιες τιμές καθόσον η φυγή των κατοίκων δεν συνοδεύτηκε από εγκατάσταση νέων κατοίκων όπως συνέβη στις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Η φυγή παρουσιάζεται ελαφρά αυξημένη στην περίπτωση των γυναικών.

Εκπαίδευση

Τόσο σε επίπεδο χώρας όσο και σε επίπεδο Νομού το επίπεδο εκπαίδευσης των κατοίκων έχει αυξηθεί κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Το επίπεδο αγραμμάτων έχει μειωθεί από 18,4% το 1961 σε 13,2% το 1981 σε επίπεδο Νομού και από 14,8% σε 8,6% σε επίπεδο χώρας. Ταυτόχρονα το ποσοστό των φοιτούντων σε τριτοβάθμια ιδρύματα έχει αυξηθεί κατά 2% περίπου τόσο στο Νομό όσο και στη χώρα.

Εκπαιδευτικό επίπεδο πληθυσμού
άνω των 10 ετών (1981)

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Νομός Φθιώτιδας</i>	<i>Νομός Φθιώτιδας Αγροτικές Περιοχές</i>
Σύνολο πληθυσμού άνω των 10 ετών	8.215.041 (100%)	137.662 (100%)	69.541 (100%)
Πτυχίο ΑΕΙ	329.489 (4,01%)	3.791 (2,75%)	1.057 (1,52%)
Πτυχίο Ανωτέρας Σχολής	155.966 (1,90%)	2.018 (1,46%)	657 (0,95%)
Φοιτητές	154.770 (1,88%)	1.291 (0,94%)	442 (0,64%)
Απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης	1.116.633 (13,60%)	12.401 (9,01%)	4.250 (6,11%)
Απόφοιτοι Γυμνασίου	813.769 (9,91%)	12.007 (8,72%)	5.289 (7,60%)
Απόφοιτοι Δημοτικού	3.604.317 (43,87%)	64.121 (46,58%)	33.006 (47,46%)
Δεν τελείωσαν Δημοτικό	1.281.839 (15,60%)	23.014 (16,72%)	12.986 (18,67%)
Αγράμματοι	706.721 (8,60%)	18.220 (13,24%)	11.402 (16,40%)
Δεν απάντησαν	51.537 (0,63%)	799 (0,58%)	452 (0,65%)

Αριθμός μαθητών Γενικών και Τεχνικών Λυκείων
στο Νομό Φθιώτιδας (1985 - 1993)

Ετος	Σύνολο	Γενικά Λύκεια (αρ. μαθητών)	Τεχνικά Λύκεια (αρ. μαθητών)
1985 - 86	5791	4386	1405 (24,26%)
1986 - 87	6008	4474	1534 (25,53%)
1987 - 88	5878	4299	1579 (26,86%)
1988 - 89	5923	4461	1462 (24,68%)
1989 - 90	5831	4526	1305 (22,38%)
1990 - 91	5560	4402	1158 (20,82%)
1991 - 92	5509	4365	1144 (20,76%)
1992 - 93	5445	4234	1211 (22,24%)

Παραμένει όμως το πρόβλημα της απόσυρσης από την εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές του Νομού. Τόσον οι εργασιακές απαιτήσεις στο νοικοκυριό όσο και ο τύπος της παρεχόμενης γενικής εκπαίδευσης αποτελούν κύριους παράγοντες που συντελούν στην ύπαρξη αυτού του φαινομένου.

Γεωργική Εκπαίδευση - Κατάρτιση

Όσον αφορά στη γεωργική εκπαίδευση, στο Νομό λειτουργούν 3 Τ.Ε.Λ. με γεωτεχνικά τμήματα, ήτοι τα Α' Λαμίας, Μακρακώμης και Αταλάντης. Γεωργική κατάρτιση παρέχεται από τη Δ/νση Γεωργίας στα ΚΕ.Γ.Ε. Βαρδατών και Δομοκού ή σε κεντρικές κοινότητες του Νομού καθώς και η Ν.Ε.Λ.Ε. Φθιώτιδας¹.

¹ Για τις εκπαιδεύσεις στα ΚΕ.Γ.Ε. του Νομού και της ΝΕΛ.Ε. Φθιώτιδας βλ. στο τέλος του Παραρτήματος.

Μαθητές στα ΤΕΛ με Γεωτεχνικό Τομέα
του Ν. Φθιώτιδας (1983 - 1991)

I. Α' ΤΕΛ Λαμίας

	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Γεωτεχνικός Τομέας	
				Β' τάξη	Γ' τάξη
1983 - 84	106	244	112	131	84
1984 - 85	105	121	82	99	73
1985 - 86	195	181	166	107	71
1986 - 87	200	273	163	140	76
1987 - 88	195	291	199	140	78
1988 - 89	119	285	181	143	82
1989 - 90	130	196	126	93	65
1990 - 91	131	194	107	88	21

II. ΤΕΛ Αταλάντης

	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Γεωτεχνικός Τομέας	
				Β' τάξη	Γ' τάξη
1983 - 84	40	52	28	31	
1984 - 85	39	39	50	24	24
1985 - 86	84	87	60	31	18
1986 - 87	112	79	76	38	22
1987 - 88	95	111	67	48	36
1988 - 89	61	97	106	44	45
1989 - 90	92	75	77	26	33
1990 - 91	54	96	38	29	14

III. ΤΕΛ Μακρακώμης

	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Γεωτεχνικός Τομέας	
				Β' τάξη	Γ' τάξη
1983 - 84	22	13			
1984 - 85	31	16	13		
1985 - 86	72	88	59	24	
1986 - 87	77	83	70	15	23
1987 - 88	64	84	69	18	15
1988 - 89	59	61	65		19
1989 - 90	68	63	48		
1990 - 91	60	74	34	19	

Απασχόληση

Σήμερα τα ποσοστά του ενεργού πληθυσμού τόσο στη χώρα όσο και στο Νομό κυμαίνονται περί το 45%. Ενώ όμως υπάρχει ελαφρά αύξηση σε επίπεδο χώρας (από 43,8% το 1961 σε 44,1% το 1981), σε επίπεδο Νομού υπάρχει σημαντική μείωση (από 59,4% σε 45,7%). Η εσωτερική μετανάστευση των νέων κυρίως στη δεκαετία του '70 αποτελεί την κύρια αιτία του φαινομένου αυτού το οποίο εμφανίζεται σημαντικότερο στις αγροτικές περιοχές.

Στη γεωργία ο κύριος όγκος των εργαζομένων είναι άντρες (67,7%) αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψη η φύση των γεωργικών εργασιών (π.χ. εποχιακές) και συνεπώς και η μη αξιολόγηση της συμμετοχής των γυναικών. Πάντως 46% των εργαζομένων γυναικών απασχολούνται σε γεωργικές, μη αμοιβόμενες εργασίες. Σημαντικό επίσης στοιχείο αποτελεί η απασχόληση των ηλικιωμένων (άνω των 65 ετών) στη γεωργία η οποία εμφανίζει ποσοστιαία αύξηση στο Νομό Φθιώτιδας κατά 5 μονάδες περίπου την τελευταία δεκαετία.

Οικονομικά ενεργός πληθυσμός (1981)

		<i>Ελλάδα</i>	<i>Φθιώτιδα</i>
	Σύνολο	3.543.797	62.149
Οικονομικά Ενεργοί	Απασχολούμενοι	3.388.518	60.278
	Σύνολο ανέργων	155.279	1.871
	Νέοι άνεργοι	89.036	1.389
Οικονομικά Μη Ενεργοί		4.499.166	73.755
Σύνολο Ενεργού και Μη Ενεργού Πληθυσμού		8.042.963	135.904

Οικονομικά ενεργός πληθυσμός
ανά οικονομική δραστηριότητα (1981)

		<i>Ελλάδα</i>	<i>Φθιώτιδα</i>
Γεωργία- κτηνοτροφία - δάση - αλιεία		972.091 (27,43%)	28.012 (45,07%)
Ορυχεία		22.957	1.120
Βιομηχανία - βιοτεχνία	-	664.322	6.355
Ηλεκτρισμός - ύδρευση	-	25.425	415
Οικοδομές - δημόσια έργα		326.390	5.418
Εμπόριο - εστιατόρια - ξενοδοχεία		433.944	5.145
Μεταφορές - αποθήκες επικοινωνία	- -	266.517	3.667
Τράπεζες - ασφάλειες		126.703	1.186
Υπηρεσίες		531.869	7.203
Δεν δήλωσαν		84.543	2.249
Σύνολο πληθυσμού άνω των 10 ετών		3.543.797	62.149

Εξέλιξη απασχόλησης στη Γεωργία

	Ελλάδα		Φθιώτιδα	
	<i>Αριθμός</i>	<i>Μεταβολή</i>	<i>Αριθμός</i>	<i>Μεταβολή</i>
1961	1.948.383		54.676	
	(54,82%)		(72,20)	
1971	1.330.332		37.280	
	(40,51%)	- 31,7%	(60,42%)	- 31,8%
1981	972.091		28.012	
	(27,43%)	- 26,7%	(45,07%)	- 24,9%
			x	

Κατανομή ηλικιών
των απασχολούμενων στη Γεωργία (1981)

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Φθιώτιδα</i>
Σύνολο	972.091 (100%)	28.012 (100%)
10 - 19 ετών	52.808 (5,43%)	869 (3,10%)
20 - 44 ετών	333.348 (34,29%)	9.374 (33,46%)
45 - 64 ετών	447.045 (45,99%)	13.633 (48,67%)
65 ετών και άνω	138.780 (14,28%)	4.136 (14,77%)

Εδαφοκλιματικές συνθήκες

Ως αποτέλεσμα της ποικιλίας των γεωλογικών υποστρωμάτων, της μορφολογίας του εδάφους και των ζωνών βλάστησης, εμφανίζονται στο Νομό διάφοροι τύποι εδαφών. Οι τύποι αυτοί μπορούν να διακριθούν ως εξής:

- α) πρόσφατα αλλουβιακά (21%),
- β) lithosols επί ασβεστολίθων (29%),
- γ) lithosols - alfisols επί σχιστολίθων ή φλύσχου (17%),

- δ) regosols - inceptisols επί τριτογενών αποθέσεων (10%) και
 ε) lithosols - alfisols επί φλύσχου (23%).

Η ισχυρή διαφοροποίηση των κλιματικών παραγόντων (κυρίως θερμοκρασίας και βροχοπτώσεων) έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μίας ποικιλίας κλιματικών περιβαλλόντων οι οποίοι σύμφωνα με τους βιο-κλιματικούς χάρτες των UNESCO - FAO και σε συνδυασμό με το υψόμετρο χαρακτηρίζονται ως κάτωθι:

- α) χαμηλή ζώνη (0 - 200 μ.): θερμο-μεσογειακό κλίμα - με μικρότερη ξηρά περίοδο (125>x>100), μεσο-μεσογειακό κλίμα - με μεγαλύτερη ξηρά περίοδο (100>x>75)
 β) λοφώδης περιοχή (200 - 600 μ.): μεσο-μεσογειακό κλίμα - με μικρότερη ξηρά περίοδο (75>x>40)
 γ) κατώτερη ορεινή περιοχή (600 - 1000 μ.): υπο-μεσογειακό κλίμα (40>x>0) και
 δ) ανώτερη ορεινή ζώνη (> 1000 μ.): εύκρατο αξηρικό κλίμα (x = 0).

Γεωργική παραγωγή

Η χρήσεις γης στην Ελλάδα και το Νομό έχουν ως κάτωθι

Χρήσεις Γης

	ΦΘΙΩΤΙΔΑ	ΕΛΛΑΔΑ
Γεωργική γη	34,9%	29,9%
Βοσκότοποι	37,5%	39,8%
Δάση	21,9%	22,4%
Λοιπές χρήσεις	5,7%	7,9%

Οι αρδευόμενες εκτάσεις ανέρχονται σε 26,3% της συνολικής καλλιεργούμενης γης του Νομού και υπολείπονται ελαφρά από το εθνικό επίπεδο (26,9%) το 1981. Σύμφωνα με το Υπουργείο Γεωργίας, το 1988 τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 28,4% και 32,6%

Το μέσο μέγεθος των γεωργικών εκμεταλλεύσεων ανέρχεται για το Νομό σε 55 στρ ενώ σε επίπεδο χώρας είναι 41 στρ. Επί πλέον ο αριθμός των αγροτεμαχίων ανά εκμετάλλευση ανέρχεται στο μεν Νομό σε 6 στη δε χώρα σε 5,9.

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Γεωργίας (1989) και με βάση την Κοινοτική Τυπολογία των Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων ο χαρακτήρας οι ελληνικές γεωργικές εκμεταλλεύσεις διακρίνονται ως κάτωθι:

- α) 27% των γεωργικών εκμεταλλεύσεων αποκομίζουν τον κύριο όγκο του εισοδήματός τους (>2/3) από την καλλιέργεια σιτηρών και άλλων αροτραίων καλλιεργειών
- β) 22% από την ελαιοκαλλιέργεια
- γ) 22% από το συνδυασμό διάφορων μόνιμων φυτειών
- δ) 11% από το συνδυασμό καλλιεργειών και μόνιμων φυτειών
- ε) 3% από την αμπελοκαλλιέργεια
- στ) 2% από την παραγωγή κηπευτικών και ανθέων.

Στο ίδιο χρονικό διάστημα στο Νομό Φθιώτιδας παρατηρείται, σε σχέση με το σύνολο της χώρας, αυξημένη εξάρτηση των εισοδημάτων από τις μεγάλες καλλιέργειες. Η συμβολή των σιτηρών και λοιπών αροτραίων ανέρχεται σε 39% και συγκεκριμένα: 15,5% σιτηρά, 6,3% βαμβάκι, 2,1% καπνός και 13,2% από συνδυασμό αροτραίων. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή της ελαιοκαλλιέργειας (28%) ενώ μικρότερη είναι η συμβολή των μόνιμων φυτειών (4% εκ του οποίου 2,2% από ξηρούς καρπούς). Οι εκμεταλλεύσεις με συνδυασμό καλλιεργειών αποτελούν το 15%, με κηπευτικά και άνηθ 1% και με κτηνοτροφία 6% (1,5% με κύριο εισόδημα από την προβατοτροφία, 1,2% από την αιγοτροφία και οι υπόλοιπες από συνδυασμό εκτροφών). Τέλος σε 7% των εκμεταλλεύσεων το εισόδημα είναι μικτό.

Διαχρονικά, στο σύνολο της χώρας παρατηρείται μείωση των εκμεταλλεύσεων στις οποίες ο κύριος όγκος του εισοδήματος προέρχεται από σιτηρά και μεγάλες καλλιέργειες, αμπελοργία και συνδυασμό καλλιεργειών και μόνιμων φυτειών. Αντίθετα αύξηση παρατηρείται σε εκμεταλλεύσεις με κύριο εισόδημα από ελιώνες και από συνδυασμό μόνιμων φυτειών ενώ σταθερότητα παρατηρείται στις εκμεταλλεύσεις με εισόδημα από κηπευτικά και άνηθ, κτηνοτροφία και συνδυασμό φυτικής και ζωικής παραγωγής.

Αντίστοιχα, στο Νομό Φθιώτιδας παρατηρείται διαχρονική αύξηση των εκμεταλλεύσεων με κύριο εισόδημα από την ελαιοκομία και μείωση των εκμεταλλεύσεων με εισόδημα από την κτηνοτροφία. Ειδικότερα, παρατηρείται σημαντική αύξηση της συμβολής της βαμβακοκαλλιέργειας (από 1,3% το 1983 σε 6,3% το 1989) καθώς και εμφάνιση εκμεταλλεύσεων με κύριο εισόδημα από κηπευτικά, αύξηση των εκμεταλλεύσεων με κύριο εισόδημα από ξηρούς καρπούς και, τέλος, μείωση των εκμεταλλεύσεων με συνδυασμό μόνιμων φυτειών.

Όσον αφορά στο οικονομικό μέγεθος των εκμεταλλεύσεων στην Ελλάδα ακολουθείται η κάτωθι κατηγοριοποίηση:

- I. χαμηλού εισοδήματος (0 - EMM) 42%
- II. μέσου εισοδήματος (2 - 8 EMM) 41% και

III. υψηλού εισοδήματος (> 8 EMM) 17%

Στο Νομό Φθιώτιδας οι αντίστοιχες κατηγορίες έχουν ως εξής:

I. χαμηλού εισοδήματος 45%

II. μέσου εισοδήματος 36% και

III. υψηλού εισοδήματος 19%

Τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός των γεωργικών εκμεταλλεύσεων
σε επίπεδο χώρας

	Σιτηρά & μεγάλες καλλιέργειες	Κηπευ- τικά & άνθη	Αμπελ- ουργία	Ελαιόκ- ομιά	Καρπο- φόρα δένδρα	Χορτο- φόρα ζώα	Καρπο- φόρα ζώα	Πολυκ- αλλιέρ- γεια	Πολυε- κτροφ- ή	Καλλιέ- ργειες & εκτροφ- ές	Σύνολο
1977 78	295.550 (31%)	18.700 (2%)	44.840 (5%)	110.050 (11%)	169.950 (18%)	54.830 (6%)	5.170 (1%)	170.690 (18%)	21.230 (2%)	62.880 (6%)	953.890 (100%)
1983	280.800 (29%)	19.600 (2%)	54.540 (6%)	140.540 (15%)	189.800 (20%)	50.340 (5%)	7.500 (1%)	133.060 (14%)	22.400 (2%)	60.080 (6%)	958.660 (100%)
1987	281.030 (29%)	9.470 (1%)	41.440 (5%)	180.290 (19%)	183.250 (19%)	60.180 (6%)	5.350 (1%)	104.230 (11%)	21.670 (2%)	66.420 (7%)	953.280 (100%)
1989	249.640 (27%)	17.200 (2%)	26.260 (3%)	200.740 (22%)	199.110 (22%)	49.960 (5%)	3.920 (0%)	97.980 (11%)	17.970 (2%)	60.750 (6%)	923.530 (100%)

Τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός των γεωργικών εκμεταλλεύσεων
στο Νομό Φθιώτιδας

	Σιτηρά & μεγάλες καλλιερ γ	Κηπευ τικά & άνθη	Αμπε λουργία	Ελαιοκ ομία	Καρπο φόρα δένδρα	Χορτο φάγα ζώα	Καρπο φάγα ζώα	Πολυκαλ λιέργεια	Πολυεκ τροφή	Καλλιερ γείες & εκτροφές	Σύνολο
1977 - 78	11.060 (39%)	0 (0%)	90 (1%)	5.600 (20%)	960 (3%)	1.730 (6%)	140 (1%)	5.940 (21%)	670 (2%)	1.950 (7%)	28.140 (100%)
1983	7.320 (27%)	0 (0%)	40 (0%)	9.400 (35%)	1.120 (4%)	1.160 (5%)	0 (0%)	5.060 (19%)	720 (2%)	1.900 (7%)	26.720 (100%)
1987	9.660 (35%)	100 (1%)	70 (0%)	7.620 (28%)	1.330 (5%)	1.330 (5%)	60 (0%)	4.450 (16%)	710 (2%)	2.230 (8%)	27.480 (100%)
1989	10.820 (39%)	370 (1%)	90 (0%)	7.980 (28%)	1.190 (4%)	1.190 (4%)	60 (0%)	4.270 (15%)	440 (2%)	1.830 (7%)	28.080 (100%)

Λεπτομερής τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός γεωργικών εκμεταλλεύσεων Νομού Φθιώτιδας

	1977 - 78	1983	1987	1989
Σιτηρά		3.560	3.340	4.050
Καλνός		440	860	590
Κηπευτικά σε μεγάλη καλλιέργεια		620	200	410
Βαμβάκι		360	840	1.760
Διάφορες αροτραίες	11.060 (συν.)	2.340	4.420	3.710
Κηπευτικά υπαίθρου	0	0	100	360
Θερμοκήπια ανθέων	0	0	0	10
Αμπελοκομία	00	40	70	90
Ελαιομία	5.600	9.400	7.620	7.980
Ξηροί καρποί		140	470	610
Διάφορες μόνιμες φυτείες	960 (συν.)	980	780	420
Προβατοτροφία		480	580	430
Αιγοτροφία	680 (συν.)	320	380	350
Διάφορα χορτοφάγα	1.050	360	370	410

	1977 - 78	1983	1987	1989
Καρποφάγα	140	0	60	60
Πολυκαλλιέργεια	5.940	5.060	4.450	4.270
Πολυεκτροφή	670	720	710	440
Μεγάλη καλλιέργεια & αιγοπροβατοτροφία	1.260	960	1.200	1.090
Μεγάλη καλλιέργεια & καρποφάγα	230	140	210	180
Μόνιμες φυτείες & αιγοπροβατοτροφία		460	490	420
Διάφορες καλλιέργειες & εκτροφές	460 (συν.)	340	330	140

Οικονομικό Μέγεθος Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων

Α. Σύνολο χώρας

	0 - 2 EMM	2 - 4 EMM	4 - 8 EMM	8 - 16 EMM	16 - 40 EMM	> 40 EMM	Σύνολο
1977 - 78	463.920 (49%)	208.300 (22%)	175.990 (18%)	82.000 (9%)	21.630 (2%)	2.050 (0%)	953.890 (100%)
1983	453.660 (47%)	193.740 (20%)	179.880 (19%)	101.780 (11%)	27.400 (3%)	2.200 (0%)	958.660 (100%)
1987	452.450 (48%)	190.060 (20%)	175.250 (18%)	102.100 (11%)	31.200 (3%)	2.220 (0%)	953.280
1989	388.350 (42%)	197.340 (21%)	184.960 (20%)	108.800 (12%)	38.510 (4%)	5.570 (1%)	923.530 (100%)

Β. Νομός Φθιώτιδας

	0 - 2 EMM	2 - 4 EMM	4 - 8 EMM	8 - 16 EMM	16 - 40 EMM	> 40 EMM	Σύνολο
1977 - 78	12.360 (44%)	6.940 (25%)	5.700 (20%)	2.750 (10%)	340 (1%)	50 (0%)	28.140 (100%)
1983	12.120 (46%)	5.680 (21%)	5.120 (19%)	3.200 (12%)	560 (2%)	40 (0%)	26.720 (100%)
1987	12.060 (44%)	5.490 (20%)	5.880 (21%)	3.160 (12%)	890 (3%)	0 (0%)	27.480 (100%)
1989	12.550 (45%)	5.100 (18%)	5.170 (18%)	3.790 (14%)	1.410 (5%)	60 (0%)	28.080 (100%)

Τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός των γεωργικών εκμεταλλεύσεων
σε επίπεδο χώρας

	Σιτηρά & μεγάλες καλλιερ	Κηπευ τικά & άνθη	Αμπελοερ για	Ελαιο κο μία	Καρποφό ρα δένδρα	Χορτοφά για ζώα	Καρποφά για ζώα	Πολυ καλ λιεργ εία	Πολυ εκτρο φή	Καλλιέρ & γειες εκτροφές	Σύνολο
1977 - 78	295.550 (31%)	18.700 (2%)	44.840 (5%)	110.050 (11%)	169.950 (18%)	54.830 (6%)	5.170 (1%)	170.6 90 (18%)	21.230 (2%)	62.880 (6%)	953.890 (100%)
1983	280.800 (29%)	19.600 (2%)	54.540 (6%)	140.54 0 (15%)	189.800 (20%)	50.340 (5%)	7.500 (1%)	133.0 60 (14%)	22.40 0 (2%)	60.080 (6%)	958.660 (100%)
1987	281.030 (29%)	9.470 (1%)	41.440 (5%)	180.290 (19%)	183.250 (19%)	60.180 (6%)	5.350 (1%)	104.2 30 (11%)	21.670 (2%)	66.420 (7%)	953.280 (100%)
1989	249.640 (27%)	17.200 (2%)	26.260 (3%)	200.74 0 (22%)	199.110 (22%)	49.960 (5%)	3.920 (0%)	97.98 0 (11%)	17.970 (2%)	60.750 (6%)	923.530 (100%)

Τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός των γεωργικών εκμεταλλεύσεων
στο Νομό Φθιώτιδας

	Σιτηρά & μεγάλες καλλιερ	Κηπευ τικά & άνθη	Αμπελου ργία	Ελαιακο μία	Καρπ οφορα δένδρ α	Χαρτορά για ζώα	Καρποφά για ζώα	Πολυ καλι λιέργε ια	Πολυ εκτρο φή	Καλλιέρ γειες & εκτροφές	Σύνολο
1977 - 78	11.060 (39%)	0 (0%)	90 (1%)	5.600 (20%)	960 (3%)	1.730 (6%)	140 (1%)	5.940 (21%)	670 (2%)	1.950 (7%)	28.140 (100%)
1983	7.320 (27%)	0 (0%)	40 (0%)	9.400 (35%)	1.120 (4%)	1.160 (5%)	0 (0%)	5.060 (19%)	720 (2%)	1.900 (7%)	26.720 (100%)
1987	9.660 (35%)	100 (1%)	70 (0%)	7.620 (28%)	1.330 (5%)	1.330 (5%)	60 (0%)	4.450 (16%)	710 (2%)	2.230 (8%)	27.480 (100%)
1989	10.820 (39%)	370 (1%)	90 (0%)	7.980 (28%)	1.190 (4%)	1.190 (4%)	60 (0%)	4.270 (15%)	440 (2%)	1.830 (7%)	28.080 (100%)

Λεπτομερής τεχνικοοικονομικός προσανατολισμός γεωργικών εκμεταλλεύσεων Νομού Φθιώτιδας

	1977 - 78	1983	1987	1989
Σιτηρά		3.560	3.340	4.050
Καπνός		440	860	590
Κηπευτικά σε μεγάλη καλλιέργεια		620	200	410
Βαμβάκι		360	840	1.760
Διάφορες αροτραίες	11.060 (συν.)	2.340	4.420	3.710
Κηπευτικά υπαίθρου	0	0	100	360
Θερμοκήπια ανθέων	0	0	0	10
Αμπελοκομία	90	40	70	90
Ελαιομία	5.600	9.400	7.620	7.980
Ξηροί καρποί		140	470	610
Διάφορες μόνιμες φυτείες	960 (συν.)	980	780	420
Προβατοτροφία		480	580	430
Αιγοτροφία	680 (συν.)	320	380	350
Διάφορα χορτοφάγα	1.050	360	370	410

	1977 - 78	1983	1987	1989
Καρποφάγα	140	0	60	60
Πολυκαλλιέργεια	5.940	5.060	4.450	4.270
Πολυεκτροφή	670	720	710	440
Μεγάλη καλλιέργεια & αιγοπροβατοτροφία	1.260	960	1.200	1.090
Μεγάλη καλλιέργεια & καρποφάγα	230	140	210	180
Μόνιμες φυτείες & αιγοπροβατοτροφία		460	490	420
Διάφορες καλλιέργειες & εκτροφές	460 (συν.)	340	330	140

Οικονομικό Μέγεθος Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων

Α. Σύνολο χώρας

	0 - 2 EMM	2 - 4 EMM	4 - 8 EMM	8 - 16 EMM	16 - 40 EMM	> 40 EMM	Σύνολο
1977 - 78	463.920 (49%)	208.300 (22%)	175.990 (18%)	82.000 (9%)	21.630 (2%)	2.050 (0%)	953.890 (100%)
1983	453.660 (47%)	193.740 (20%)	179.880 (19%)	101.780 (11%)	27.400 (3%)	2.200 (0%)	958.660 (100%)
1987	452.450 (48%)	190.060 (20%)	175.250 (18%)	102.100 (11%)	31.200 (3%)	2.220 (0%)	953.280
1989	388.350 (42%)	197.340 (21%)	184.960 (20%)	108.800 (12%)	38.510 (4%)	5.570 (1%)	923.530 (100%)

Β. Νομός Φθιώτιδας

	0 - 2 EMM	2 - 4 EMM	4 - 8 EMM	8 - 16 EMM	16 - 40 EMM	> 40 EMM	Σύνολο
1977 - 78	12.360 (44%)	6.940 (25%)	5.700 (20%)	2.750 (10%)	340 (1%)	50 (0%)	28.140 (100%)
1983	12.120 (46%)	5.680 (21%)	5.120 (19%)	3.200 (12%)	560 (2%)	40 (0%)	26.720 (100%)
1987	12.060 (44%)	5.490 (20%)	5.880 (21%)	3.160 (12%)	890 (3%)	0 (0%)	27.480 (100%)
1989	12.550 (45%)	5.100 (18%)	5.170 (18%)	3.790 (14%)	1.410 (5%)	60 (0%)	28.080 (100%)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Τεχν. καλλ. καλαμποκιού		1 (1)							1 (1)				
Προετ. εδάφους βαμβάκος			1 (1)	1 (1)	1 (1)								
Τεχν. καλλ. βάμβακος	1 (1)	1 (1)				1 (1)	1 (1)			1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
Γυμνός σπόρ. - λίπ. βαμβ.									1 (1)				
Ασθένειες βάμβακος	1 (1)	1 (1)		1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)						
Φυτοπροστ. βάμβακος									1 (1)				
Αρδευση βαμβακιού									1 (1)				
Φυτοπρ. - άρδ. βαμβ.									1 (1)	2 (2)	1 (1)	2 (2)	
Απομόλωση βαμβακιού						1 (1)							
Τεχν. καλλ. καπνού		1 (1)				1 (1)	1 (1)	1 (1)				1 (1)	1 (1)
-//-, σπορεία										1 (1)	1 (1)		
Λίπαν. - βαθμ. καπνού				1 (1)	1 (1)								
Ξήρανση καπνού										1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
Σποροπαραγωγή						1 (1)	1 (1)						
Τεχν. καλλ. τεύλων											1 (1)	1 (1)	1 (1)
Τεχν. καλλ. κηρευτικών							2 (1)	2 (1)					

ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Συντ. θεριζ/κων μηχανών	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)								
Συντ. συλλ. βάμβακος				4 (1)	4 (2)	4 (1)							
Γεωτρήσεις, αντλ. συγκρ.									1 (1)				
Πότισμα με σταγόνες			3 (1)	2 (1)	1 (1)								
Εκτροφή χωρ. πτηνοτρ.				1 (1)									
Εκτροφή προβάτων	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)									
Αιγοπροβατ. διατροφή									1 (1)	1 (1)			
Διατροφή αγρ. ζώων										1 (1)	1 (1)		
Πάχυνση αρνιών	1 (1)	1 (1)	1 (1)										
Εκτροφή χοιρινών			1 (1)	1 (1)									
Πάχυνση χοίρων		1 (1)											
Σταυλικές εγκαταστ.									1 (1)		1 (1)		
Καλή παραγ. δέρματος													2 (1)
Βοοτροφία												1 (1)	
Ελεγχ. γαλακτοπαραγωγής										3 (3)	1 (1)	1 (1)	
Κανονισμός 1975/82									1 (1)				
Μελισσοκομία												1 (1)	

ΘΕΜΑ 1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 1992

Ηγет. στελ. συν/σμων	2 (2)	6 (2)										
Εκπ. συν/κων στελεχών			1 (1)									
Προστασία περιβ. - ΕΟΚ	1 (1)											
Προστασία περιβ.	1 (1)	1 (1)	1 (1)									
Χρήση γ. φαρμάκων			1 (1)									
Χημ. λιπάσματα			1 (1)									
Κοινοτική αν. - ΕΟΚ	2 (1)											
Στατιστικά δελ. - ΕΟΚ	1 (1)											
Ενημ. υπαλλ. κοινοτ - συνετ.			3 (1)	2 (1)								
-//- θέματα κτηνοτροφίας			1 (1)	2 (2)	2 (2)							
-//- επιδοτήσεις					1 (1)	2 (2)	2 (2)					
-//- εξισωτ. αποζημίωση										1 (1)		

* Πρόεδροι - γραμματείς κοινοτήτων

Προστασία περιβ. - ΕΟΚ 1 (1)

Στατιστικά δελ. - ΕΟΚ 1 (1)

Εκπαίδευση 2 (2)

Ενημερωση για ΜΟΠ 2 (1)

1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 1992

ΘΕΜΑ

* Αγροφύλακες

Κοινοτική αν. - ΕΟΚ 4 (2)

Εκπαίδευση 6 (3)

* 161/72

ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Συντ. & λειτ. γ. ελκ.			15 (1)										
Τεχν. καλλ. ελιάς			10 (1)										

* E.K.T.

ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Εισαγωγή στη γεωργία										25 (1)		25 (1)	25 (1)
Γεωργική τεχνική					20 (1)								
Φυτά μεγάλης καλλ.							25 (1)	25 (1)		100 (4)	125 (5)		100 (4)
Συντ. γ. ελκυστήρων			40 (2)				50 (2)						
Συντ. γ. μηχανημάτων					40 (2)	30 (2)							
Κηπευτικά - θερμοκηπ.								25 (1)	25 (1)				
Τεχν. καλλ. & επεξ. ελ.				20 (1)	20 (1)	15 (1)	25 (1)						
Δενδροκομία									25 (1)	25 (1)	25 (1)	25 (1)	50 (2)
Δενδροκ. - ακτινίδια								25 (1)					
Κτηνοτροφία										25 (1)	50 (2)	25 (1)	
Αιγοπροβατοτροφία								25 (1)	25 (1)				

ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Σχέσεις γον. - παιδιών (αγωγή)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	1 (1)				1 (1)				
AIDS - ναρκωτικά										1 (1)			
Τουρισμός	1 (1)												
Συνεργατισμός			3 (3)	2 (2)	3 (3)								
ΕΟΚ		3 (3)											
<i>* E.K.T.</i>													
ΘΕΜΑ	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Κέντημα στη μηχανή			25 (1)	40 (2)	19 (1)	50 (2)	25 (1)	50 (2)	25 (1)	125 (5)	100 (4)	100 (4)	100 (4)
Υφαντική									25 (1)				
Κοπτική - ραπτική										25 (1)	75 (3)		100 (4)
Ιματισμός			50 (2)	20 (1)	49 (2)	25 (1)							
Χρωματισμοί κτιρίων										25 (1)			
Χειροτεχνία											25 (1)	25 (1)	25 (1)

ΠΗΓΗ: ΚΕ.Γ.Ε. Βαρδατών

ΥΠΟΜΝΗΜΑ: Αναφέρονται ο συνολικός αριθμός των ημερών ανά θέμα και κατ' έτος και εντός παρενθέσεως οι εκπαιδευτικές σειρές που αντιστοιχούν στις ημέρες εκπαίδευσης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ ΝΕΛΕ Ν. ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

1981

Πραγματοποιήθηκαν 25 επιμορφώσεις με συνολική διάρκεια 885 ωρών τις οποίες παρακολούθησαν 425 αγρότες. Επί πλέον, πραγματοποιήθηκε 1 πρόγραμμα 18 ωρών για κτηνοτρόφους το οποίο παρακολούθησαν 32 άτομα.

1982

Πραγματοποιήθηκαν 2 επιμορφώσεις διάρκειας 109 ωρών τις οποίες παρακολούθησαν 21 άτομα.

1983

ΘΕΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ωρες)	ΤΟΠΟΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ
Ομαδική γεωργία	150	Καλλιθέα	Τοπογρ. Μηχ.	42
Νέες καλλιέργειες	78	Σπερχειάδα	Γεωπόνος	37
Μελισσοκομία	96	Σπερχειάδα	Μελισσοκόμος	16
Αγροτικά θέματα	185	Αταλάντη	Γεωπόνος	40
Αγροτικά θέματα	187	Αταλάντη	Γεωπόνος	40
Αγροτικά θέματα	6	Ομβριακή	Γεωπόνος	12
Δενδροκομία	12	Λαμία	Γεωπόνος	25

1984

ΘΕΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ωρες)	ΤΟΠΟΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ
Γεωτεχνικά	31	Μακρακώμη	Γεωπόνος	30
Κτηνιατρική	13	Τσόυκα	Κτηνίατρος	25
Γεωτεχνικά	18	Τσόυκα	Γεωπόνος	20
Μελισσοκομία	9	Σπερχειάδα	Μελισσοκόμος	16
Ορεινή γεωργία	13	Λευκάδα	Δασολόγος / γεωπόνος	54
Σύγχρονη κτηνοτροφία	42	Τσόυκα	Κτηνίατρος	30
Κτηνιατρική	37	Ν. Μάκρη	Κτηνίατρος	39
Γεωτεχνικά	45	Περιβόλι Δομοκού	Γεωπόνος	23

1985

ΘΕΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ώρες)	ΤΟΠΟΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ
Αγροτικά θέματα	15	Λεύκα	Γεωπόνος	15
Κτηνοτροφία	45	Δομοκός	Τεχνολ. Ζωικής Παρ.	45
Μελισσοκομία	9	Αμφίκλεια	Μελισσοκόμος	10
Νέες καλλιέργειες	39	Αρχάνι	Γεωπόνος	15
Νέες καλλιέργειες	49	Γραμμένη	Γεωπόνος	15
Κτηνιατρικά	12	Τσούκα	Κτηνίατρος	25
Γεωπονικά / επιδοτήσεις	30	Γιαννιτσού	Γεωπόνος	15
Γεωτεχνικά / επιδοτήσεις	45	Τυμφρηστός	Γεωπόνος	20
Ορεινή κτηνοτροφία	15	Τυμφρηστός	Κτηνίατρος	25
Κτηνοτροφικά θέματα	60	Πετρωτό	Τεχνολ. Ζωικής Παρ.	32
Αγροτικά θέματα	15	Καρυές	Γεωπόνος	18
Κτηνοτροφικά θέματα	60	Φιλιαδώνα	Τεχνολ. Ζωικής Παρ.	24
Γεωτεχνικά / επιδοτήσεις	45	Πλατύστομο	Γεωπόνος	17
Γεωτεχνικά / επιδοτήσεις	31	Αγ. Γεώργιος	Γεωπόνος	14
Γεωργικά φάρμακα	5	Λάρυμνα	Γεωπόνος	35
Γεωργικά φάρμακα	5	Αρκίτσα	Γεωπόνος	40
Γεωργικά φάρμακα	5	Καλαπόδι	Γεωπόνος	60
Αγροτική οικονομία	5	Μαρτίνο	Γεωπόνος	25
Γεωργικά φάρμακα	5	Μαρτίνο	Γεωπόνος	40
Γεωργικά φάρμακα	5	Καλαπόδι	Γεωπόνος	60
Αγροτική οικονομία	5	Μαρτίνο	Γεωπόνος	25
Γεωργικά φάρμακα	5	Μαρτίνο	Γεωπόνος	30
Αγροτική οικονομία	5	Λάρυμνα	Γεωπόνος	30
Προληπτική κτηνιατρική	5	Εξαρχος	Κτηνίατρος	50
Προληπτική κτηνιατρική	5	Μεγαπλάτανος	Κτηνίατρος	40

ΘΕΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ωρες)	ΤΟΠΟΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ
Ζωικές ασθένειες	5	Τσούκα	Κτηνίατρος	30
Ζωικές ασθένειες	5	Γραμμένη	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	40
Ζωικές ασθένειες	5	Αρχάνι	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	50
Ζωικές ασθένειες	5	Καστρί	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	30
Ζωικές ασθένειες	5	Αγ. Γεώργιος	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	30
Ζωικές ασθένειες	5	Γιαννιτσού	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	40
Ζωικές ασθένειες	5	Πλατύστομο	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	40
Ζωικές ασθένειες	5	Τρίλοφο	Κτηνίατρος & Γεωπόνος	30
Προληπτική κτηνιατρική	5	Γουλέμι	Κτηνίατρος	40
Προληπτική κτηνιατρική	5	Μεγαπλάτανος	Κτηνίατρος	30
Προληπτική κτηνιατρική	5	Μαρτίνο	Κτηνίατρος	30
Προληπτική κτηνιατρική	5	Αρκίτσα	Κτηνίατρος	35

1986

Πραγματοποιήθηκαν 5 επιμορφώσεις διάρκειας 207 ωρών τις οποίες παρακολούθησαν 99 άτομα. Επί πλέον πραγματοποιήθηκε 1 πρόγραμμα μελισσοκομίας διάρκειας 24 ωρών το οποίο παρακολούθησαν 10 άτομα. Τέλος, σε συνεργασία με την Εποπτεία Αλιείας πραγματοποιήθηκε σεμινάριο με θέμα "Ιχθυοκαλλιέργειες" διάρκειας 5 ημερών στη Στυλίδα το οποίο παρακολούθησαν 150 άτομα.

1988

ΘΕΜΑ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (ωρες)	ΤΟΠΟΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ
Γεωργ. παραγ. & αρδεύσεις	72	Πελασγία	Τεχνολ. γεωπόνος	15
Βαμβάκοκαλλιέργεια	5	Μεξιάτες	Γεωπόνος	40
Βαμβακοκαλλιέργεια	5	Λαδικού	Γεωπόνος	35
Βαμβακοκαλλιέργεια	5	Παλαιοχώρι Δωρίδος	Γεωπόνος	45
Κτηνοτροφικά θέματα	8	Μακρολίβαδο	Τεχνολ. Ζωικής Παρ.	20
Αγροτικά θέματα	4	Υπάτη	Γεωπόνος	15
Αγροτικά θέματα	15	Λάρυμνα	Γεωπόνος	11
Αγροτικά θέματα	33	Υπάτη	Τεχνολ. Γεωπόνος	20
Προετ. εδάφ. & ζιζανιοκτον.	5	Μεξιάτες	Γεωπόνος	40

Επίσης πραγματοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα "Επισκευή - συντήρηση γεωργικών μηχανημάτων" ως κάτωθι:

Ετος	Τμήματα	Ωρες	Εκπαιδευόμενοι
1982	6	249	112
1983	35	2.107	769
1984	19	1.787	539
1985	7	436	98
1986	2	19	40
1987	2	222	59
1988	2	16	18

1989 - 1992

Δεν πραγματοποιήθηκαν προγράμματα στον Αγροτικό τομέα.

Χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι έρευνες

Κοινότητα	Υψόμετρο	Πληθυσμός	Αρ. γεωργ. εκμεταλλεύσεων	Αριθμός απασχολούμενων	Α' Κλάδος (έκταση)	Β' Κλάδος (έκταση)	Γ' Κλάδος (έκταση)	Α' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Β' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Γ' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)
Αγ. Γεώργιος Φθ.	Ορεινή	936	196	240	σιτηρά (72,5%) λαχανικά (19,2%)	λαχανικά (2,6%)	δενδροκομ (8,3%)	κτηνοτροφ (62,3%)	λαχανικά (16,4%)	σιτηρά (12,7%)
Αγ. Σώστης	Ορεινή	449	108	160	σιτηρά (94,2%)	λαχανικά (2,6%)	δενδροκομ (1,5%)	κτηνοτροφ (70,5%)	σιτηρά (21,6%)	δενδροκομ. (5,5%)
Αγναντή	Ημιορεινή	553	168	316	σιτηρά (75,9%)	καπνός (17,8%)	ελιά (2,9%)	καπνός (51,5%)	σιτηρά (24,3%)	κτηνοτροφ. (12,8%)
Ανθήλη	Πεδινή	1469	348	580	σιτηρά (60,1%)	βαμβάκι (38,2%)	λαχανικά (1%)	βαμβάκι (49,6%)	σιτηρά (38,4%)	κτηνοτροφ. (9,4%)
Αυλάκι	Πεδινή	625	104	196	σιτηρά (53,5%)	ελιά (25,8%)	βαμβάκι (19,1%)	σιτηρά (35,5%)	βαμβάκι (33,6%)	κτηνοτροφ. (15,2%)
Αχινός	Ημιορεινή	754	176	312	ελιά (92,8%)	δενδροκομ. (3,1%)	σιτηρά (2,9%)	ελιά (63,7%)	κτηνοτροφ (21%)	λαχανικά (9,6%)
Δίβρη	Ημιορεινή	293	72	96	σιτηρά (95,7%)	καπνός (1,6%)	δενδροκομ (1,4%)	κτηνοτροφ (66%)	σιτηρά (27,8%)	καπνός (3,5%)
Δρυμαία	Ορεινή	479	96	192	σιτηρά (86%)	βαμβάκι (6,7%)	δενδροκομ (2,8%)	σιτηρά (50%)	κτηνοτροφ (22,6%)	βαμβάκι (13,3%)
Εκκόρα	Ημιορεινή	1003	228	304	σιτηρά (44,8%)	βαμβάκι (43,8%)	λαχανικά (9,8%)	βαμβάκι (46,8%)	κτηνοτροφ (32%)	σιτηρά (10,7%)
Ελλά-τεια	Ημιορεινή	2405	424	912	σιτηρά (59%)	βαμβάκι (21,6%)	καπνός (12,9%)	καπνός (30%)	βαμβάκι (24,9%)	σιτηρά (22,4%)
Καϊνούργιο	Πεδινή	1113	224	456	ελιά (78%)	λαχανικά (15,6%)	σιτηρά (4,2%)	λαχανικά (91,3%)	κτηνοτροφ (4,5%)	αμπέλ. (1%)
Καστρί	Ημιορεινή	606	128	288	σιτηρά (57,7%)	δενδροκομ (31,4%)	καπνός (7,7%)	κτηνοτροφ (50,2%)	δενδροκομ (50,2%)	σιτηρά (15,7%)
Λόφυμα	Πεδινή	1899	188	368	ελιά (93,1%)	σιτηρά (3,2%)	δενδροκομ (1,6%)	κτηνοτροφ (44,3%)	ελιά (41,7%)	δενδροκομ. (8,5%)
Λευκάδα	Ημιορεινή	497	136	192	σιτηρά (84,1%)	λαχανικά (8,3%)	αμπέλια (3,9%)	κτηνοτροφ (66,6%)	λαχανικά (16,4%)	σιτηρά (10,9%)

Κοινότητα	Υψόμετρο	Πληθυσμός	Αρ. γεωργ. εκμεταλλεύσεων	Αριθμός άσπαστο-λοσμένων	Α' Κλάδος (έκταση)	Β' Κλάδος (έκταση)	Γ' Κλάδος (έκταση)	Α' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Β' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Γ' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)
Λιμογράφει	Ορεινή	889	236	316	σιτηρά (63%) ελιά (30,7%) δενδροκομ (39,4%)	βομβάκι (3,3%) καπνός (0,8%)	κτινοτροφ (54,7%) δενδροκομ (55,6%)	ελιά (24,8%) σιτηρά (28%)	σιτηρά (12,7%)	κτινοτροφ (7,4%)
Μιάσρη	Πεδινή	475	112	220	σιτηρά (58,4%)	δενδροκομ (39,4%)	καπνός (0,8%)	σιτηρά (59,7%) δενδροκομ (55,6%)	σιτηρά (28%)	κτινοτροφ (7,4%)
Μαντασαύ	Πεδινή	521	180	216	σιτηρά (97%)	λαχανικά (2,8%)	δενδροκομ (2,7%)	σιτηρά (59,7%)	κτινοτροφ (22,1%)	λαχανικά (17,4%)
Μισχοχώρι	Πεδινή	981	212	364	βομβάκι (70,9%)	σιτηρά (23,5%)	λαχανικά (3,1%)	βομβάκι (69,2%)	κτινοτροφ (11)	σιτηρά (9%)
Μύλοι	Ορεινή	624	172	372	ελιά (91,7%)	σιτηρά (7,2%)	δενδροκομ (0,7%)	ελιά (62,5%)	κτινοτροφ (24,8%)	δενδροκομ (7,5%)
Νεράδα	Ορεινή	192	56	120	σιτηρά (46,3%)	ελιά (44,2%)	δενδροκομ (7,7%)	κτινοτροφ (60,3%)	σιτηρά (21,8%)	δενδροκομ (10,2%)
Νέο Μοναστήρι	Πεδινή	1212	280	524	βομβάκι (56,3%)	σιτηρά (42,5%)	αμπέλια (0,8%)	βομβάκι (70,2%)	σιτηρά (18,4%)	κτινοτροφ (9,2%)
Οίτη	Ορεινή	297	52	76	δενδροκομ (91,1%)	λαχανικά (5%)	αμπέλια (2,6%)	κτινοτροφ (86,5%)	λαχανικά (7%)	δενδροκομ (3,7%)
Παλαίο βράχα	Ημιορειν ή	477	152	308	σιτηρά (59,1%)	δενδροκομ (18,6%)	αμπέλια (10,1%)	κτινοτροφ (52,5%)	σιτηρά (24,5%)	αμπέλ. (12,1%)
Πελασγία	Ημιορειν ή	1805	456	748	ελιά (55,8%)	σιτηρά (42,8%)	δενδροκομ (0,9%)	ελιά (37,3%)	σιτηρά (32%)	κτινοτροφ (23,9%)
Πλατύσταμο	Πεδινή	435	100	200	σιτηρά (66%)	δενδροκομ (23,3%)	καπνός (6,1%)	κτινοτροφ (32,6%)	καπνός (21,8%)	σιτηρά (21,1%)
Ρεγγίτι	Ημιορειν ή	855	228	444	σιτηρά (74,8%)	ελιά (11,6%)	καπνός (9,2%)	κτινοτροφ (35,4%)	καπνός (28,1%)	σιτηρά (22,4%)
Στίβρακα	Ημιορειν ή	454	108	220	σιτηρά (64,4%)	καπνός (24,5%)	ελιά (4,8%)	καπνός (65,7%)	σιτηρά (13,1%)	κτινοτροφ (12,9%)

Κοινότητες	Υψόμετρο	Πληθυσμός	Αρ. γεωργ. εκμεταλλεύσεων	Αριθμός απασχολούμενων	Α' Κλάδος (έκταση)	Β' Κλάδος (έκταση)	Γ' Κλάδος (έκταση)	Α' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Β' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)	Γ' Κλάδος (ακ. αξία παραγ.)
Τιθorea	Ημιορεινή	1121	300	696	καπνός (51,3%)	ελιά (22%)	σιτηρά (17,5%)	καπνός (67,7%)	κτηνοτροφ (22,2%)	δενδροκομ (6,1%)
Τιφρόνιο	Ημιορεινή	137	44	68	σιτηρά (92,8%)	ελιά (4,3%)	δενδροκομ (1,6%)	κτηνοτροφ (54,9%)	σιτηρά (36,3%)	δενδροκομ (5,8%)
Τσούκα	Ορεινή	628	172	236	σιτηρά (74,4%)	καπνός (8,4%)	ελιά (7,7%)	κτηνοτροφ (48,7%)	δενδροκομ (30,1%)	καπνός (11,9%)

Πηγή: α) Στοιχεία δελτίων Ετήσιας Γεωργικής Στατιστικής 1988 - 1989 των κοινοτήτων του Νομού Φθιώτιδας
β) Απογραφή 1981 (Ε.Σ.Υ.Ε.)

Η Εφαρμογή του Καν. 797 / 85 / ΕΟΚ για τους Νεοεισερχόμενους στη Γεωργία
στο Νομό Φθιώτιδας
(1986 - 1992)

Ετος	Αιτήσεις πρμ εγκατάστασης	για πρώτης εγκατάστασης	Εγκριθείσες	Απορριφθείσες	> 1,5 ΜΑΕ	Σ. Β. γεωργών	νέων
1986 - 87	6		1	1	2	---	
1988	---		---	---	---	---	
1989	4		5	2	---	2	
1990	3		---	---	---	3	
1991	7		---	---	---	2	
1992 (α' εξάμηνο)	5		8	7	4	7	
1992 (β' εξάμηνο)	6		---	---	---	---	
Σύνολο	31		14	10	6	14	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΑ ΚΕ.Γ.Ε. ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

ΑΙΓΟΠΡΟΒΑΤΟΤΡΟΦΙΑ '88

1. Σας ικανοποίησε η εκπαίδευση - αιτιολογήστε το

Ναι, γιατί δεν ήξερα τίποτα από αυτά (2)

Ναι, μάθαμε πράγματα που δεν ξέραμε (13)

-//- , λύσαμε απορίες

-//- & γνώρισα χρήσιμους ανθρώπους

Ναι (5)

Ναι, τα θέματα ποικίλα

Ναι, γιατί μόνο η πράξη που έχουμε δεν φτάνει (2)

Ναι, απαραίτητη για όλους τους κτηνοτρόφους

Ναι, μάθαμε άλλο - σύγχρονο - τρόπο κτηνοτροφίας (2)

Ωφελήθηκα

Ενθουσιάστηκα (2)

Πολύ ευχαριστημένος (χρόνος να σκεφτούμε, πολλά πράγματα)

Ναι, η όρεξη των εκπαιδευτών ήταν μεγάλη

Ναι, η όρεξη των εκπαιδευτών ήταν μεγάλη, έμαθα πολλά

Ναι, τα θέματα ποικίλα & άριστο προσωπικό (πρόβλημα = μετακινήσεις)

Ικανοποιητικά, μεγάλη προσπάθεια των διδασκόντων

Ναι, ήταν ευχάριστη (2)

Ναι, στα περισσότερα (- φυλές)

Ναι, -//- (περισσότερη πρακτική)

Ικανοποιημένος (περισσότερη ανάλυση)

Ναι, δεν ολοκληρώθηκε το σχέδιο βελτίωσης

Εν μέρει ναι (2)

ΣΥΝΟΛΟ: ΝΑΙ 38

ΝΑΙ (& παρατηρήσεις) - ΕΝ ΜΕΡΕΙ 6

ΟΧΙ

2. Ποιός νομίζετε ότι θα ήταν ο σωστότερος χρόνος που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί - και γιατί

ένα μήνα νωρίτερα (2)
χειμώνας (+ γεωργία)
πρώτο 10ημερο ή Δεκεμβρίου ή Φεβρουαρίου
-//- ή Σεπτεμβρίου ή Οκτωβρίου (2)
Σεπτέμβριο (5)
Αύγουστος - Σεπτέμβριος (3)
Νοέμβριο & μετά
Φθινόπωρο (3)
αρχές Αυγούστου (2)
Δεκέμβριο ή Ιανουάριο
Σεπτέμβριο ή Ιανουάριο
Οκτώβριο (2)
Όταν έγινε δεν είχαμε ευχέρεια (2)

μικρότερη διάρκεια

αρκετός
καλός (κατάλληλος) (6)
15ημερη εκπαίδευση λόγω εργασιών & άλλη εκπαίδευση (2)
να έχει κάθε ΚΕΓΕ όλα τα ζώα
Δ.Α. (6)

3. Τα θέματα που σας διδάχτηκαν νομίζετε ότι θα σας βοηθήσουν επαγγελματικά

Ναι (θα βοηθήσουν) (13)
Ναι, απαραίτητα για κάθε κτηνοτρόφο (θα μας βοηθήσουν πολύ) (13)
Ναι, καλύφθηκαν όλα τα επίμαχα θέματα
Ναι, αγνοούσα πολλά πράγματα (3)
Ναι, τώρα έχουμε περισσότερες γνώσεις
Ναι, πρέπει να τα διδαχτούν όλοι οι κτηνοτρόφοι
Να ενημερώνουν οι υπηρεσίες και τους υπόλοιπους κτηνοτρόφους

Ναι, η σωστή διατροφή & ο σταυλισμός (2)
Ναι, ζωοτροφές, ασθένειες, σταβλοι

Ναι, χρειαζόμαστε κι άλλη ενημέρωση
Ναι, περισσότερα σε κτηνιατρική & διατροφή

Ναι, αλλά όχι σε όλα

Ναι, αλλά χρειάζεται νέο ξεκίνημα (νέα βάση/σωστή υποδομή)

Δ.Α (3)

ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ 31

ΝΑΙ, ιδιαίτερα σε κάποια θέματα (3)

ΝΑΙ, χρειάζεται & άλλη εκπαίδευση (4)

ΝΑΙ, αλλά λείπει η υποδομή (1)

4. Ποιά θέματα επί πλέον θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να διδαχτούν για να βελτιωθεί η εκπαίδευση

Αυτά που διδαχτήκαμε ήταν πολύ καλά (5)

Κάνετε ό,τι νομίζετε καλύτερο

Οικονομικά & ενισχύσεις (= κίνητρα)

Οργάνωση & εμπορία

Ελληνική αγροτική οικονομία & ΕΟΚ

Ενσίρωση (--> καλύτερο γάλα, χαμηλότερο κόστος)

Υγιεινή & περίθαλψη (2)

-//- , ενσίρωση (2)

-//- , ζωοτροφές

Τυροκόμηση (2)

Διατροφή (σιτηρέσιο) (3)

Να κυκλοφορήσουν έντυπα

Να ενημερωθούν οι υπηρεσίες για τις επιδοτήσεις

Λιγότερες μέρες εκπαίδευση

Περισσότερη πρακτική & πιο αργός ρυθμός

-//- & επισκέψεις (5)

Πιο κατανοητά (2)

Εκδρομές

Πιο κοντά στα ζώα

Περισσότερη ανάλυση

Δ.Α. (8)

5. Γράψτε τις απόψεις σας γενικά για ότι νομίζετε χρήσιμο για την εκπαίδευση στην κτηνοτροφία

Ολα (4)

Εκπαίδευση = χρήσιμη να ξεφύγουμε από τον παλιό τρόπο - σχέδιο

Το σχολείο αυτό ήταν καλό & χρήσιμο (5)

Επικοινωνιακή εκπαίδευση γιατί δεν έχουμε γνώσεις (2)

Να συνεχιστούν οι εκπαιδεύσεις

Σωστή εκπαίδευση γιατί δεν είχαμε γνώσεις

Ότι καλό υπάρχει, δύσκολο να εκπαιδευτούν όλοι, επισκέψεις

Να το καταλάβουμε να το πούμε και στους άλλους

& για γίδες II

Φάρμακα

Οργάνωση κτηνοτροφικών μονάδων

Σιτηρέσια, σταβλισμός

Στην πράξη κι όχι στο θρανίο

Πιό απλά

Περισσότερες επισκέψεις

Σημειώσεις, τήρηση ωραρίου, Πανεπιστημιακοί & ερευνητές

Περισσότερες ώρες, -//-

Το μάθημα να γίνεται νωρίτερα

Πιό σωστή ενημέρωση από υπηρεσίες (4)

Υπηρεσία πιό κοντά στον κτηνοτρόφο - βοήθεια στην κατασκευή σταύλων

λόγω αυξημένων δαπανών (απαιτείται αποφυγή λαθών)

σχέδιο όχι μετά από 3 χρόνια (3)

Νεολαία φεύγει (διασκέδαση, υψηλά επιτόκια)

1. Σας ικανοποίησε η εκπαίδευση - αιτιολογήστε το

Βεβαίως, μάθαμε πράγματα που δεν ξέραμε (3)

-//- - Ναι (6)

Ναι, πολύ χρήσιμη (3)

Με ικανοποίησε πάρα πολύ (2)

Βεβαίως, μάθαμε περισσότερα απ' ότι ξέραμε (2)

-//- , μάθαμε πράγματα που δεν τα είχαμε ξανακούσει

-//- , σωστή εκπαίδευση

-//- , επαφή με γεωπόνους & γεωργούς, ανταλλαγή απόψεων (2)

-//- , με τις προσπάθειες σας θα καλυτερέψει η κατάσταση

-//- , υπήρχε ενδιαφέρον από γεωπόνους & γεωργούς

Ναι, θα μας βοηθήσει γιατί οι νέοι φεύγουν

Βοήθησε ικανοποιητικά

2. Ποιός νομίζετε ότι θα ήταν ο σωστότερος χρόνος που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί - και γιατί

νωρίς το χειμώνα (3)

το χειμώνα (4)

Ιανουάριος ΙΙ

Ιανουάριος - Φεβρουάριος (7)

Δεκέμβριο - μέσα Μαρτίου

Φεβρουάριο (4)

λίγο νωρίτερα

Δ.Α. (2)

3. Τα θέματα που σας διδάχτηκαν νομίζετε ότι θα σας βοηθήσουν επαγγελματικά;

Ναι (7)

Βεβαίως βοήθησαν (4)

Πάρα πολύ (2)

Βεβαίως, ακούσαμε πράγματα που δεν ξέραμε

Ναι, μας δίδαξαν επιστημονικά

Οπωσδήποτε, ποικιλία θεμάτων

Ναι, μας δίδαξαν νέες καλλιέργειες - ποικιλίες (2)

Καπνός - τριφύλι - σιτηρά

Πολύ, αλλά πράξη + θεωρία = καλύτερο αποτέλεσμα (2)

Βεβαίως, αλλά χρειαζόμαστε την παρακολούθηση από γεωπόνους

Ναι, αλλά τα θεωρητικά δεν εφαρμόζονται εύκολα στην πράξη

Δ.Α. (1)

4. Ποιά θέματα επί πλέον θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να διδαχτούν γιά να βελτιωθεί η εκπαίδευση;

Δεν νομίζω περισσότερα (ήταν αρκετά) (4)

Όλα τα θέματα ήταν ωφέλιμα Τακτική εκπαίδευση

Τεχνικές ποτίσματος (& μείωση κόστους) (2)

Τεχνικές καλλιέργειας πιο αναλυτικά

Πρόληψη ατυχημάτων - οικιακή οικονομία

Αυλές - κήποι

-//- , υγιεινή

Προστασία από φυτοφάρμακα

-//- & νέα τεχνολογία

Κήποι, δέντρα, αμπέλια αν και εκτός θέματος

Σύγχρονη τεχνολογία - νέοι

Συμβολή της αγρότισσας

Μικροί - μεγάλοι αγρότες χωριστά

Δ.Α. (6)

5. Γράψτε τις απόψεις σας γενικά γιά ότι νομίζετε χρήσιμο γιά την εκπαίδευση

Η εκπαίδευση πολύ καλή (2)

-//- ικανοποιητική (2)

Μας βοήθησε η εκδρομή, αλλά τα βασικά να γίνονται πιο λεπτομερώς

Βαμβάκι - καλαμπόκι - σιτάρι

-//- -//- -//- & καπνός

-//- - καπνός & τομάτα

Καινούργιες καλλιέργειες να εισαχθούν, πρόβλημα το κόστος της νέας τεχνολογίας

Virginia

Επί πλέον: δέντρα, κηπευτικά, βαθμολόγηση καπνών.

Βοήθεια στη μείωση κόστους, βελτίωση ποιότητας (2)

Βοήθεια στο τι ζητάει η ΕΟΚ, ενημέρωση

Δεν βοηθούν οι γεωπόνοι

Να δοθεί σημασία στους νέους γεωργούς & 797 (4)

Δ.Α. (6).

1. Σας ικανοποίησε η εκπαίδευση - αιτιολογήστε το

Ναι, μάθαμε χρήσιμα πράγματα (2)

Γενικά ναι

Ναι, οπτική επαφή με αντικείμενο

-//- & γνώσεις που δεν είχαμε (3)

Ικανοποίησε, πήραμε γνώσεις που δεν είχαμε (5)

-//- μεγάλο φάσμα (2)

-//- κατάλληλα μαθήματα (4)

-//- ευχάριστες εκδρομές που έσπαγαν τη μονοτονία

Ναι, η υπηρεσία να βοηθήσει παραπέρα

Μερικώς, πιο αναλυτικά

Γενικά ναι, να γίνει καλύτερη

Καλά, είχε & αδυναμίες

Ελλιπής γιατί δεν έδωσε επιστημονικές εμπειρίες - γνώσεις / προπαγάνδα
πολιτικής ΕΟΚ

2. Ποιός νομίζετε ότι θα ήταν ο σωστότερος χρόνος που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί - και γιατί

Όπως έγινε (6)

-//- με περισσότερες επισκέψεις στην Πελοπόννησο

1 μήνα αργότερα

Οποτεδήποτε

Ισως άνοιξη (καιρός - επισκέψεις) (4)

1/2 κατά την ανάπτυξη φυτών & 1/2 κατά την ωρίμανση καρπών

Νοέμβριο - Δεκέμβριο (προετοιμασία & υπαίθριες)

Δεν επαρκεί ο διατιθέμενος χρόνος (6)

Πιο λίγος χρόνος (δουλειές)

10 μέρες μόνο κηπευτικά

Δ.Α. (1)

3. Τα θέματα που σας διδάχτηκαν νομίζετε ότι θα σας βοηθήσουν επαγγελματικά;

Ναι (10)

Ασφαλώς, πολύ

Ναι, γιατί έχουμε σχετική άγνοια

Σίγουρα γιατί έμαθα καινούργια πράγματα

-//- , έπρεπε να υπάρχει περισσότερος χρόνος

Ό,τι και να μάθεις οφελεί (2)

Αρκετά (3)

Ίσως

Μπορεί στο μέλλον (3)

Δ.Α. (1)

4. Ποιά θέματα επί πλέον θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να διδαχτούν για να βελτιωθεί η εκπαίδευση;

Ό,τι διδάχτηκε ήταν ικανοποιητικό (5)

Μεγαλύτερη διάρκεια για 797 & ΟΔΓΕ

-//- & επιδοτήσεις

Επιδότησεις

Διακίνηση - εμπορία (2)

Διάθεση μέσω συν/σμων

Επιδότησεις & κατασκευές

Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη διάρκεια

Πρακτική εξάσκηση -//- (θ+π)

Περισσότερος χρόνος (2)

Αναφορά σε όλα τα κηπευτικά και επιλογή των οικονομικά συμφερόντων

Μεγαλύτερη ενημέρωση

Υπηρεσία εφοδιασμένη με μηχανήματα για να εκπαιδεύει Π

Δ.Α. (5)

5. Γράψτε τις απόψεις σας γενικά για ότι νομίζετε χρήσιμο για την εκπαίδευση

Όλα όσα διδάχτηκαν ήταν χρήσιμα (2)

Η εκπαίδευση πολύ χρήσιμη αλλά να είναι πιο σύντομη

Πιο απλή γλώσσα, πιο συγκεκριμένα αντικείμενα

Πιο συντονισμένο πρόγραμμα - κοστολόγιο θερμοκηπίου - επισκέψεις

Περισσότερος χρόνος: δάνεια & επιδοτήσεις - καθορισμός τιμών

-//- θερμοκήπια: εγκατάσταση μικρού κόστους για κέρδη

Περισσότερες εκδρομές & περισσότερες μέρες (3)

Να πληρώνει η υπηρεσία τις εκδρομές (5)

Εκπαίδευση σε άτομα που ασχολούνται μόνο

Επαναλήψεις - διάθεση προϊόντων - υποτίμηση ακροατηρίου (δεν φταίει για όλα ο γεωργός)

& άλλες καλλιέργειες

Γεωπόνοι να λύνουν προβλήματα

Πληρωμές να γίνονται κανονικά (επιδοτήσεις, δάνεια) - ενίσχυση μικρομεσαίων (2)

Μεγαλύτερο βάρος στο πως μπορούμε να ξεκινήσουμε μία καλλιέργεια & τι βοήθεια θα έχουμε από υπηρεσίες

Περισσότερα κίνητρα & ενίσχυση στους νέους

Δ.Α. (6)

A. Εμεινες ικανοποιημένος από την εκπαίδευση;

Ναι (6)

Ναι, έμαθα πράγματα που δεν ήξερα (17)

Ναι, ήταν πλήρης & λεπτομερής (2)

Οι εκπαιδευτές ήταν κατανοητοί

Ναι, με ελλείψεις (διάρκεια & επισκέψεις)

Ναι, υπάπχουν περιθώρια βελτίωσης

Ναι, έλλειψη πρακτικής

B. Τα θέματα που άκουσες κάλυψαν τις προσδοκίες σας

Ναι (11)

Αρκετά, έμαθα καινούρια πράγματα (4)

Αρκετά - όχι απόλυτα (7)

Οχι αρκετά, περισσότερη ενημέρωση & πρακτική (4)

Δ.Α. (2)

Γ. Τι προτείνεις να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα αν επαναληφθεί το σεμινάριο

Θέματα μηχανολογικού εξοπλισμού & αρδεύσεων (16)

Περισσότερη ενημέρωση σε ποικιλίες, φυτοφάρμακα, προωθούμενες καλ/γειες (6)

Δενδροκομία (5)

Εδαφος - φυτά - λιπάματα (3)

Κτηνοτροφία (2)

Μελισσοκομία

βιοκαλλιέργειες & computers / ο ευρωπαϊός γεωργός

Επισκέψεις σε γ. βιομηχανίες I

Επισκέψεις σε κτηνοτροφικές μονάδες I

Πιό απλά

Δ.Α. (2)

Δ. Γενικές παρατηρήσεις

Εκπαίδευση όταν δεν υπάρχουν εργασίες (3)

Περισσότερες μέρες εκπαίδευσης

Περισσότερες λεπτομέρειες

Πιό ελαϊκευμένα = πιό κατανοητά

Περισσότερη πρακτική (4)

Κίνητρα για να παρακολουθούν περισσότεροι

Προτεραιότητα στους νέους γεωργούς

Δ.Α. (16)

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΑ ΚΕ.Γ.Ε. ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ
ΤΜΗΜΑ Β'**

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: "ΘΕΜΑΤΑ"

ΦΜΚ ΔΕΝΔΡΟΚ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
'90 '89 '93 '93

1. Τα θέματα που αναπτύχθηκαν ήταν:

α) πάρα πολύ γνωστά		2	1	
1				
β) αρκετά γνωστά	7	2	9	12
γ) νέα θέματα	13	10	7	9
α + γ	1	7		
β + γ	1	13		
α + β + γ	1			
Δ.Α.			1	

2. Τα θέματα σε ενδιέφεραν:

α) ελάχιστα	2		1	
β) αρκετά	5	12	4	13
γ) πάρα πολύ	19	17	12	7
α + γ		1		
β + γ		1		
α + β + γ	1			
Δ.Α.	1			2

3. κατάλαβες τα θέματα:

α) ελάχιστα	1	1		1
β) αρκετά	12	19	11	14
γ) πάρα πολύ	12	11	5	6
β + γ		2		
Δ.Α.	3		1	1

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: "ΘΕΜΑΤΑ"

	ΦΜΚ	ΔΕΝΔΡΟΚ.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
	'90	'89	'93	'93

4. Υπήρξαν θέματα περιττά:

ΝΑΙ		5	1	1
ΟΧΙ	28	26	16	21
Δ.Α.		2		

5. Παραλήφθηκαν θέματα που πρέπει να συμπεριληφθούν σε μελλοντικές εκπαιδεύσεις:

ΝΑΙ	11	16	4	9
ΟΧΙ	16	15	12	12
Δ.Α.	1	2	1	

6. Τα θέματα της εκπαίδευσης θα έχουν εφαρμογή στη γεωργική σου εκμετάλλευση ή στο νοικοκυριό σου:

α) ελάχιστη	1			1
β) αρκετή	8	12	8	14
γ) πάρα πολύ	19	21	9	7

7. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν σε βοήθησαν να καταλάβεις το θέμα

α) λίγο			1	
β) αρκετά	11	16	7	16
γ) πάρα πολύ	17	16	10	5

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: "ΘΕΜΑΤΑ"

ΦΜΚ ΔΕΝΔΡΟΚ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
'90 '89 '93 '93

8. Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (πίνακες, φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λπ.) που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατανοητά;

α) λίγο			1	1
β) αρκετά	14	13	6	17
γ) πάρα πολύ	14	18	10	5
Δ.Α.		1		

9. Οι εκπαιδευτές ήταν κατανοητοί

α) λίγο	2	1		2
β) αρκετά	4	13	4	9
γ) πάρα πολύ	20	19	13	11
Δ.Α.	2			

10. Το εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, φυλλάδια, πίνακες κ.λπ.) που σου δόθηκε σε ικανοποίησε

α) λίγο	1	3	2	5
β) αρκετά	11	17	8	11
γ) πάρα πολύ	13	12	7	4
Δ.Α.	3	1		1

11. Ο χρόνος για συζήτηση στα θέματα ήταν

α) λίγος	6	4		6
β) αρκετός	11	19	13	12
γ) πάρα πολύς	11	9	3	3
Δ.Α.		1	1	1

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ "ΟΡΓΑΝΩΣΗ"

ΦΜΚ ΔΕΝΔΡΟΚ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

'90 '89 '93 '93

12. Ο χρόνος που πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευση ήταν ο κατάλληλος

ΝΑΙ	9	20	10	18
ΟΧΙ	18	11	7	3
Δ.Α.		3		1

13. Ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν ικανοποιητικός

ΝΑΙ	26	31	15	20
ΟΧΙ	2	1	1	2
Δ.Α.		1	1	

14. Η διάρκεια της εκπαίδευσης ήταν

α) μικρή	6	1	3	5
β) κανονική	17	20	13	16
γ) μεγάλη	5	11	1	
Δ.Α.		1		1

15. Η συμμετοχή σου στην εκπαίδευση σου δημιούργησε οποιοδήποτε πρόβλημα

ΝΑΙ	6	10	2	5
ΟΧΙ	21	22	15	16
Δ.Α.		1		1

16. Ο ελεύθερος χρόνος ήταν

α) ελάχιστος	4	6		3
β) κανονικός	22	26	17	17
γ) πάρα πολύς	2			1
Δ.Α.		1		1

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ "ΟΡΓΑΝΩΣΗ"

ΦΜΚ ΔΕΝΔΡΟΚ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΣΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ

'90 '89 '93 '93

17. Η φιλοξενία (εξυπηρετήσεις, φαγητό κ.λπ.) ήταν:

α) κακή				
β) μέτρια	2	3	4	5
γ) καλή	7	8	2	4
δ) πολύ καλή	19	22	11	13

18. Επιθυμείς να παρακολουθήσεις και άλλες εκπαιδεύσεις μελλοντικά;

ΝΑΙ	20	25	8	17
ΟΧΙ	7	6	9	1
Δ.Α.	1	2		4

19. Θα συστήσεις και σε άλλους να παρακολουθήσουν παρόμοιες εκπαιδεύσεις;

ΝΑΙ	25	32	15	20
ΟΧΙ	1		1	1
Δ.Α.	2	2	1	1

20. Έχεις άλλες παρατηρήσεις για την εκπαίδευση

ΝΑΙ	5	7	1	4
ΟΧΙ	20	24	12	17
Δ.Α.	3	2	4	3