



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΩΣ... ΔΕΝ ΤΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΜΕ: Ειθ. Σαββουλίδη, Δάσκαλου	1
ΤΥΧΟΣ 20	2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: Θεοδ. Νταλάκα	14
•	3. ΤΑ ΑΘΕΤΙΚΑ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ Ή Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΝΑΥΠΑΙΟΥ: Γιάννη Δ. Μπάρτζη, Δάσκαλου	27
•	4. Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (προβληματισμοί-προοπτικές-Προτάσεις): Α. Χρονοπούλου	35
ΕΤΟΣ 280	5. ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: Γιάννη Κοννιτά	44
•	6. ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ: Dr. Werner Correll	55
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ ΓΕΝΑΡΗΣ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 1982-83	7. ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ — ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Φάνη Τουλούκη	63

Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΑΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



Αριθ. Αδείας Κυκλοφορίας
18764/Γ του 1954
Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:
Μενέλαος Παπαχρίστος Πρόεδρος
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:
Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ — Τ.Τ.
118
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:
Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375-
3236.547
Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



LA TRIBUNE: Publication Mensuelle
PROFESSIONNELLE: de la Fédération
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des
Instituteurs
Rue Xénophonos 15a (118) Athènes -
Greece



ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ — ΑΤΕΛΙΕ
«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»
Μάγερ 11 - Αθήνα (108)
Τηλ.Κέντρο: 5221.792 - 5222.479
5244555



ΕΚΤΥΠΩΣΗ
ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ
Κ. Αδάκτυλος - Ακαδημίου 13
τηλ. 5222.916 - 5238.701



Επιμέλεια έκδοσης
Διόρθωση κειμένων
Θωμάς Μπάκας



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Δασκάλων Δρχ. 400
Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300
Εξωτερικού Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρίστος
Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κοριφί-
δης
Γεν. Γραμματέας: Χρήστος Καντο-
γιάννης
Ειδ. Γραμματέας: Αντώνης Γιαγκος
Οργ. Γραμματέας: Ευτυχία Κοστρίβα
Ταμίας: Σπύρος Κολατσός

ναπλ. Ταμίας: Δημήτρα Λάζου
Υπεύθυνος τύπου και
Δημοσίων Σχέσεων: Απόστολος Κοτ-
λίτσας
Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
Μέλος: Γιώργος Ψωμάς
Μέλος: Δημήτρης Μανδρέκας

Επιστημονικό Βήμα ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΤΟΣ: 28ο

ΔΕΚΕΜΒΡΗΣ — ΓΕΝΑΡΗΣ — ΦΕΒΡΑΡΙΟΣ 1982-83

ΤΕΥΧΟΣ 2ο

1

Το Πρόβλημα Των Ατομικών Διαφορών Στο Δημοτικό Σχολείο Και Πως ... Δεν Το Αντιμετωπίζουμε

ΤΟΥ ΕΥΘ. ΣΑΒΒΩΛΙΔΗ
Μετεκ. Δάσκαλου

1. ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.

Το Υπουργείο Παιδείας με την αριθ. 10203/3-11-81 Διαταγή του, παραγγέλλει την απογραφή των μειονεκτικών μαθητών των κανονικών σχολείων.

Το πρόβλημα είναι μεγάλο, παλιό και άλυτο. Η μέχρι τώρα αντιμετώπισή του ήταν μηδαμινή και απρογραμμάτιστη. Γενικά οι μειονεκτικοί μαθητές, στην Επιστήμη της Ψυχολογίας, ονομάζονται «αποκλίνοντες». Στον όρο αυτό περιλαμβάνονται γενικά αυτοί που ξεφεύγουν από το μέσο όρο των μαθητών, είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω όρια του Δείκτη Νοημοσύνης.

Το Υπουργείο Παιδείας επισημαίνει τον κίνδυνο να χαρακτηριστούν παιδιά κάπως ζωηρά ή νωχελικά ή διστακτικά κ.λπ. σαν μειονεκτικά και αποκλίνοντα, και παραγγέλλει να εντοπιστούν οι αδιαμφισβήτητες και ολοκάθαρες περιπτώσεις κωφών, τυφλών, σωματικά ανάπηρων, νοητικά καθυστερημένων και αυτών που έχουν διαταραχές λόγου.

Αλλά και ο δασκαλικός κόσμος από την πλευρά του, στην τελευταία Γενική Συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος του Ιουνίου '82, ζήτησε μεταξύ άλλων να δοθεί στο Δάσκαλο το δικαίωμα της στασιμότητας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, μέχρι να ολοκληρωθούν όλες οι άλλες αντικειμενικές προϋποθέσεις για τη σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχει πρόβλημα ακόμη και τώρα, που ένας καινούριος άνεμος πνέει στην Εκπαίδευσή μας, που είμαστε βέβαιοι ότι θα παρασύρει και θα εξαφανίσει ό,τι κακό και νοσηρό έχει συγκεντρωθεί στο χώρο αυτό από δεκαετίες ολόκληρες. Ακόμη θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εικόνα αυτή πρωτοεμφανίζεται από την εποχή της απελευθέρωσής μας, όταν το νεαρό Κράτος έκανε τα πρώτα του δειλά βήματα για τη μόρφωση του Λαού μας.

Εμείς θα οριοθετήσουμε το θέμα μας με το γενικό τίτλο «Ατομικές Διαφορές» (Α.Δ.) των μαθητών. Θα εξετάσουμε την μέχρι τώρα στάση όλων, ατόμων και Κράτους, και θα προτείνουμε μέσα και τρόπους ενέργειας, για μια καλύτερη και πιο ανθρωπιστική αντιμετώπισή τους.

Οδηγός μας για μια τέτοια διερεύνηση στάθηκαν η εμπειρία των 23 χρόνων στο Δημοτικό Σχολείο και η αγάπη προς το απροστάτευτο μέσα στην τάξη μειονεκτικό παιδί.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόβλημα των Ατομικών Διαφορών (Α.Δ.) στο Δημοτικό Σχολείο, ήταν πάντοτε, και είναι ακόμη, ένα από τα δυσκολότερα. Η ίδια η Ψυχολογία των Α.Δ., αν και νεώτερος κλάδος της Γενικής Ψυχολογίας, είναι και αυτή πολύπλοκη. Η φύση ακριβώς του προβλήματος των Α.Δ. μεταξύ των ανθρώπων, επειδή αφορά ψυχικές καταστάσεις και ανθρώπινες σχέσεις, είναι η βασική αιτία της ασυνεννοησίας που παρατηρείται σε ό,τι χαρακτηρίζει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Σε άλλα «κύματα» εκπέμπει τα σήματά του ο ένας, σε άλλη «συχνότητα» είναι συντονισμένος ο «δέκτης» ενός άλλου, για να χρησιμοποιήσουμε και κάπως τη γλώσσα των ηλεκτρονικών. Οι δυσκολίες λοιπόν που παρουσιάζει ο διάλογος μεταξύ των ανθρώπων, έχουν σαν βασική αιτία τις Α.Δ. Από το συνομιλητή μας ακούμε και καταλαβαίνουμε ό,τι μας αρέσει, ό,τι ταιριάζει στα συμφέροντά μας και στη διάθεσή μας εκείνης της στιγμής. Για τα υπόλοιπα που δε μας αρέσουν απαντούμε με το: «Δε σας καταλαβαίνω κύριε!».

Σε όλες τις μεταξύ των ανθρώπων σχέσεις, οι Α.Δ. παίζουν το ρόλο τους. Όλοι π.χ. βλέπουν το ίδιο έργο στην τηλεόραση. Πόσο όμως διαφορετικές

είναι οι αντιδράσεις τους: Ένας κλαίει, άλλος γελάει, ο τρίτος αγανακτεί, ένας τέταρτος μένει αδιάφορος και αλλάζει κανάλι, ενώ ο πέμπτος αποκοιμίζεται στην πολυθρόνα του. **Οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους** σε πολλούς τομείς όπως σωματικούς, ψυχικούς, διανοήσεως, αντιδράσεων κ.λπ. Αυτός είναι ο κανόνας. Από τη γέννησή του ακόμη ο άνθρωπος φέρνει μαζί του και τις διαφορές (κληρονομικές), που τις διαμορφώνει με την επίδραση (καλή ή κακή) του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και κινείται, όπως οικογένεια, σχολείο, κοινωνία. Οι αλήθειες αυτές είναι γνωστές και παραδεκτές από την Επιστήμη, αποτελούν δε βασικά αξιώματα που τα βρίσκουμε και στο τελευταίο βιβλίο Ψυχολογίας που θα ανοίξουμε.

3. Η ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όσο και αν μας φανεί παράλογο, το αρχαιότερο και σχεδόν μοναδικό μέσο, με το οποίο αντιμετώπιζε τις Α.Δ. το Σχολείο μας, από την απελευθέρωσή μας μέχρι χθες ακόμη, ήταν η ...στασιμότητα των μαθητών!... Ο δάσκαλος είχε ανοιχτό το μοναδικό δρόμο για τη διόρθωση του πρωταρχικού σφάλματος της Εκπαιδεύσεως, που δυστυχώς και τώρα επαναλαμβάνεται, δηλ. της εγγραφής στο Δημοτικό Σχολείο ομαλών και ανωμάλων, έξυπνων και καθυστερημένων, με μόνο εφόδιο το πιστοποιητικό της ηλικίας. Η ιατρική εξέταση, η γνώμη του ψυχολόγου, τα τεστ ευφυΐας, η γνώμη της νηπιαγωγού, όλα αυτά υπήρξαν «ψιλά γράμματα» για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως σήμερα και ίσως για καιρό ακόμη.

Το Σχολείο μας, και ιδιαίτερα το Δημόσιο, λειτουργεί ακόμη σαν οδοστρωτήρας. Στο πέρασμά του ισοπεδώνει τα πάντα. Έξυπνοι και κουτοί, ευαίσθητοι και αδιάφοροι, επιμελείς και αμελείς, υγιείς και άρρωστοι, άριστοι και καθυστερημένοι, αρτιμελείς και ανάπηροι, όλοι αυτοί συγκεντρωμένοι στην ίδια αίθουσα, διαβάζουν τα ίδια βιβλία, λύνουν τα ίδια προβλήματα, γράφουν τις ίδιες εκθέσεις, τιμωρούνται ή επαινούνται εξ ίσου και γενικά σε πολύ λίγα πράγματα διαφέρει η σχολική τους ζωή.

Το μωσαϊκό αυτό της τάξεως, με τα 30 διαφορετικά μυαλουδάκια, τις 30 διαφορετικές ψυχές, τα τόσα διαφορετικά πλασμένα τρυφερά σωματάκια και με τα τόσα άλλα διαφορετικά πράγματα που φέρνει μαζί του κάθε παιδί, όπως ωραία ρούχα ή όχι, ακριβή ή φτηνή σάκα, πολύ ή λίγο χρήμα στο τσεπάκι του, ~~όλα αυτά~~ είναι αμελητέα πράγματα για τις ελληνικές εκπαιδευτικές συνθήκες που λέγονται ωράριο, διδακτέα ύλη, προσωπικό χωρίς σωστή εκπαίδευση, δάσκαλος-διευθυντής με όλες τις σκοτούρες της γραφειοκρατίας και, πολλές φορές, κρύα αίθουσα, γυμνή βιβλιοθήκη κ.λπ.

Τα άλλα μέσα αντιμετώπισεως των Α.Δ. όπως η Εταξομικευμένη διδασκαλία, ελάχιστα εφαρμόστηκαν στα Σχολεία μας από λίγους φωτισμένους πρωτοπόρους, με το φόβο πάντοτε «τι θα πει ο επιθεωρητής, πως θα το πάρει!».

Η εξαίρεση αυτή επιβεβαιώνει τον κανόνα. Παρ' όλα αυτά η πραγματοποίηση όλων αυτών των ωραίων ιδεών και μεθόδων, παρέμειναν «γράμμα κενόν» και όνειρο απατηλό πολλών αμετανόητων ρομαντικών, πρωτοπόρων της Παιδείας μας.

Είναι γεγονός ότι μέχρι σήμερα πολύ λίγο λάβαμε υπόψη μας τις Α.Δ. Αλλά ας πάμε κάπως πιο πίσω, να δούμε τι έκαναν στο θέμα αυτό οι προηγούμενες γενεές. Στην «ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ» του ΛΕΦΑ (σελ. 64), διαβάζουμε ότι οι πρόγονοί μας από το 1834 εφάρμοσαν ένα είδος σεβασμού της ατομικότητας του μαθητή. Μέθοδος διδασκαλίας ήταν η αλληλοδιδασκτική. Υπήρχαν τάξεις-κλάσεις μαθημάτων, όπου κατατάσσονταν οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους. «...Η μετάβαση δε από μιάς κλάσεως εις την ανωτέραν, δεν εγίνετο μετά από συμπλήρωσιν ετησίου φοιτήσεως εις αυτήν, αλλ' ευθύς ως ο μαθητής εκρίνετο υπό του διδασκάλου του ικανός να προαχθεί εις την ανωτέραν. Ούτω δε, συνέβαινε, τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου άλλοι μεν μαθηταί να περατώνουν εντός τετραετίας ή τριετίας άλλοι δε βραδύτερον». Πολύ αργότερα τα μαθήματα καθορίστηκαν να τελειώνουν σε 6 σχολικά έτη για όλους. Το διάταγμα του 1929 «Περί Παιδείας» όριζε για τις εξετάσεις-προαγωγές τα εξής (σελ. 168): Δια την προαγωγήν από τάξεως εις τάξιν, απαιτείται βαθμός τουλάχιστον 5 με άριστα το 10. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αν ελέγχουν την ικανότητα των μαθητών, ελέγχουν συγχρόνως και την ικανότητα του διδασκάλου. Ο μέσος όρος των απορριπτομένων εις εκάστην τάξιν, πρέπει να είναι περί το 10%. Εν τούτοις παρετηρήθη ότι εις μερικά Σχολεία το ποσοστό των απορριπτομένων μαθητών έφθανε και το 50%...».

Έτσι λοιπόν οι παλαιότεροι δάσκαλοι «ξεκαθάριζαν» την τάξη τους ή αν θέλετε, βοηθούσαν τους αδύνατους να ωριμάσουν καλύτερα για να παρακολουθήσουν ευκολότερα τα μαθήματα. Δικαιολογημένα βέβαια γιατί οι καιροί ήταν δύσκολοι για το Έθνος, που κλυδωνιζόταν ανάμεσα σε πολέμους, επαναστάσεις, στη φτώχεια και τη μιζέρια. Εδώ όμως τώρα τι γίνεται; Πόσο άλλαξαν τα πράγματα; Κάνουμε εμείς αυτά που δεν μπόρεσαν οι παλαιοί να κάνουν; Ή μήπως κι εμείς βαδίζουμε στα ίδια μονοπάτια; Η απάντησή μου είναι: Μάλλον παρακάμπτουμε και προσπερνούμε τις Α.Δ. χωρίς να τις αντιμετωπίζουμε. Δεν κατηγορώ κανέναν. Αυτή ήταν η κατάσταση, αυτά έλεγε ο Νόμος. Όλοι αφήσαμε στάσιμους κάποιους μαθητές μας, κρίνοντας ότι ήταν για το καλό τους. Απλά: Δεν μπορούσαμε να διορθώσουμε, να ελέγξουμε τους υπόλοιπους παράγοντες της μάθησης (Σχολείο, προγράμματα, οικογένεια, περιβάλλον μαθητή) και υποχρεώσαμε το μαθητή, που ενώ ήδη είχε στους ώμους του το βάρος της πνευματικής καθυστέρησης, να σηκώσει επί πλέον και το Σταυρό της στασιμότητας. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο χαιρετίζουμε την απόφαση του Υπουργείου για κατάργηση της στασιμότητας, μόνο που έπρεπε να προηγηθούν άλλα μέτρα, όπως θα δούμε παρακάτω.

Την κατάσταση αυτή πολλοί παιδαγωγοί έχουν επισημάνει. Ο Ε. Θεοδωρόπουλος (ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΙ), σελ. 184 κ.ε.) λέγει: «Κατά

τον χρόνο της υποχρεωτικής φοιτήσεως όλων των παιδιών (5,5-12 ετών), δίδεται το αυτό ποσόν και ποιόν γνώσεων, δια των αυτών βιβλίων και μέσων διδασκαλίας, υπό τας αυτάς συνθήκας σχολ. ζωής. Οι ευφυείς και αφυείς, οι προικισμένοι και οι κοινοί, οι έχοντες και μη έχοντες την δωρεάν του πνεύματος, τυγχάνουν της αυτής αγωγής». Πιο κάτω βρίσκει σαν μοναδικό μέσο θεραπείας την Εξατομικευμένη Διδασκαλία, διαφωνεί όμως με την κατάργηση της στασιμότητας λέγοντας: «Η προαγωγή χαμηλής ικανότητας μαθητών συντελεί εις την διατήρησιν της ποικιλίας. Δια της τακτικής αυτής διευρύνονται αι Α.Δ. εις τα ανωτέρας τάξεις, τα κενά δεν μπορούν να γεφυρωθούν και η σχολική εργασία δυσχεραίνεται προοδευτικά».

Ο Γάλλος παιδαγωγός ANTRE FERRE στο βιβλίο του M. DEVESSE «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ» Μετ. Ξηροτύρη, σελ. 356, γράφει: «Ακόμη στις τάξεις με μεγάλη διαφορά πνευματικής δυνάμεως, παρατηρείται ανία στους καλούς και απορία στους καθυστερημένους. Όση μαεστρία και αν διαθέτει ο δάσκαλος, λίγα πράγματα θα καταφέρει, όταν η τάξη του είναι ένα πνευματικό μωσαϊκό».

4. ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΜΕΡΟΥΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Από τους Έλληνες ψυχολόγους που ασχολήθηκαν κατά καιρούς με το πρόβλημα των Α.Δ. στη σχολική πράξη, οι Ν. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ και από τους νεώτερους ο Κ. ΠΑΣΣΑΚΟΣ, θεμελίωσαν και καταξίωσαν τις Α.Δ. Το αν εφαρμόστηκαν ή όχι τα διδάγματά τους, αυτό είναι άλλη ιστορία.

Ο Ν. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ (ΨΥΧΙΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ σελ. 94) λέγει: «Ως είναι αδύνατον μεταξύ των δέντρων ενός δάσους να βρεθούν δυο τελείως όμοια μεταξύ των, ούτως αποβαίνει αδύνατον να ανεύρει τις και εις το πλήθος των ανθρωπίνων ατομικότητων δύο, αίτινες να είναι αι αυταί». Θέλοντας να τονίσει το σχετικά αμετάβλητο της νοημοσύνης λέγει: «Ο βαθμός της νοημοσύνης των ανθρώπων δεν υφίσταται μεταβολάς κατά τον ρουν του βίου αυτών. Ο ευφυής παραμένει πάντοτε τοιοῦτος. Ο φύσει ηλίθιος δι' ουδενός μέσου δύναται να καταστεί ευφυής. Η υστέρησις αυτού παραμένει δι' όλου του βίου (σελ. 119). Ως προς τις δυσκολίες διαγνώσεως της νοημοσύνης λέγει: «Η εν τοις μαθήμασιν επίδοσις δεν είναι αποκλειστικόν αποτέλεσμα ευφυΐας, αλλ' εξαρτάται πλην αυτής και εξ άλλων παραγόντων, όπως π.χ. ισχύς μνήμης, έκτασις και διάρκεια προσοχής, ο βαθμός της καταβαλλομένης προσπάθειας, της εργατικότητος, ευσυνειδησία, συναίσθησις καθήκοντος». Τονίζοντας τη δυσκολία της διδασκαλίας σε κοινά σχολεία κανονικών και υστερούντων μαθητών λέγει: «Ο διάφορος ρυθμός, με τον οποίον εξελίσσεται ο νοητικός βίος και η διάφορος κατάσταση των διανοητικών λειτουργιών, δεν επιτρέπουν όπως παρέχεται εις αμφοτέρους το αυτό ποσόν διανοητικής τροφής. Και ευρίσκεται ο διδάσκαλος, ο διδάσκων ομού παίδας ούτω

διαφέροντας αλλήλων, προ διλήματος εκλογής μεθόδου (σελ. 253. ΨΥΧ. ΑΝΩΜ. ΠΑΙΔΩΝ). Αναφερόμενός στην εγγραφή των πρωτοετών στο Δημοτικό λέγει: «Θεωρείται αναγκαίον όπως έκαστος παις προ της εγγραφής του εις το Σχολείο, υποβάλλεται εις ειδικήν εξέτασιν προς διάγνωσιν της σχολικής του ωριμότητος (ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΟΣ, σελ. 476).

Τις περισσότερες φορές η ευφυΐα έχει άμεση σχέση με τη μάθηση, δηλ. την πρόσληψη των γνώσεων που ενδιαφέρει άμεσα κάθε παιδαγωγό, γιατί αυτός είναι ο πρώτος, ο άμεσος σκοπός της διδασκαλίας. Για τη μάθηση ακριβώς ο Κ. ΠΑΣΣΑΚΟΣ στο βιβλίο του ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ (σ. 325), γράφει: «Υποστηρίζεται σήμερα ότι μάθηση και ευφυΐα δεν είναι ταυτόσημοι. Ατομikai διαφοραί εις την μάθησιν διαπιστώνται εν αναφορά προς πολλούς παράγοντες. «Ακόμη συμπληρώνει (Σημειώσεις ΜΔΔΕ): Η μάθηση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως ωριμότητα, χρόνος κατάλληλος, προετοιμασία, τρόπος προσφοράς κ.α. Απειθυνόμεθα δε κατά την διδασκαλία στον μαθητή του Μέσου Όρου, που στην πραγματικότητα είναι κάτι θεωρητικό και αφηρημένο. Σαν λύση έχουμε την Εξατομικευμένη Διδασκαλία. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες υπάρχουν και, όσο και αν τους αρνηθούμε, δεν τους καταργούμε (σελ. 25).

Για την ανάπτυξη της ευφυΐας που είναι ένα από τα σοβαρότερα κριτήρια των Α.Δ. των μαθητών και τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ο Π. ΤΣΑΚΡΗΣ γράφει: «Πέρα από τον παράγοντα της κληρονομικότητας ο οποίος θεωρείται ως αναμφισβήτητος και αποτελεί εσωτερική υπόθεση κάθε ατόμου, δια την περαιτέρω ανάπτυξη της ευφυΐας, επεμβαίνουν και άλλοι παράγοντες εσωτερικοί: Φυσικό περιβάλλον, επάγγελμα πατρός, αριθμός μελών οικογενείας, είδος πληθυσμού, φύλο, ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια κ.λπ. (ΕΥΦΥΪΑ ΕΛΛΗΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΧΟΛ. ΗΛΙΚΙΑΣ, σελ. 12).

Στο πρόβλημα των Α.Δ. ξεχωριστή θέση και προσοχή δίνεται στους ελαφρώς καθυστερημένους, που διδάσκονται και αυτοί μαζί με τα κανονικά παιδιά στα κοινά Σχολεία. Κατά τον BINET αυτοί είναι οι εξής: «Ελαφρά καθυστερημένο παιδί είναι εκείνο που μπορεί να συνεννοηθεί προφορικά και γραπτά με τους άλλους, μένει 2-3 χρόνια πίσω στη σχολική του επίδοση, χωρίς αυτό να συμβαίνει από λειψή φοίτηση. (Ρ. ΙΜΒΡΙΩΤΗ: ΑΝΩΜΑΛΑ ΚΑΙ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ, σελ. 21).

Η Αγγλίδα ψυχολόγος SUSAN ISAACS (ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΜΕ, σ. 30), γράφει: Σε κάθε ομάδα παιδιών αυτής της ηλικίας, συναντάμε όλα τα είδη ιδιοσυγκρασιών και κοινωνικών αρετών, όπως παιδιά εύθυμα και κοινωνικά, ζωηρά, ληθαργικά και βραδυκίνητα, πονηρά ή πνεύματα αντιλογίας, προοδευτικά, ευάγωγα και γαλήνια. Μέσα σε τόση ποικιλία και η πιο εξαιρετική διδασκαλία είναι δυνατό να αποδειχθεί άγονη, αν πέσει στο βραχώδες έδαφος μιάς φύσει ηλίθιας και πλαδαρής διάνοιας. Επιμένοντας στη χρήση της πνευματικής ηλικίας λέγει: «Όλοι όσοι χρησιμοποιούν την πνευματική ηλικία περισσότερο παρά τη χρονολογική, ως την κύρια βάση κατατάξεως, έχουν διαπιστώσει ότι η εργασία τόσο του κάθε μαθητή, όσο και του Σχολείου

γενικά, έχει κατά πολύ βελτιωθεί».

Τελειώνοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θέλω να επισημάνω για άλλη μια φορά όλα αυτά τα σημεία που θίγουν οι ψυχολόγοι σε όλους τους τομείς τους οποίους πρέπει να έχει υπόψη του ο δάσκαλος, αν θέλει να σταθεί επάξια μπροστά σε μια τάξη με όλο το σύνολο των διαφορών, για να προβληματιστεί και να αντιμετωπίσει σωστά αυτή την κατάσταση, κοιτάζοντας θαρραλέα και κατάματα την σκληρή πραγματικότητα.

Τις ωραίες θεωρίες με πολλή ευχαρίστηση τις δεχόμαστε όλοι και τις επικροτούμε. Πόσο όμως είμαστε έτοιμοι, Κράτος και εκπαιδευτικοί, να εφαρμόσουμε στη σχολική πράξη όλα αυτά τα ωραία, που με τόση προθυμία χειροκροτήσαμε; Ας ευχηθούμε ο καθένας μας να βρει κάποιο τρόπο ώστε να κάνει πραγματικότητα τις θεωρίες.

5. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Στο βιβλίο του SAMUEL KIRK «Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ» αναφέρεται η γνώμη του BLOOM, σχετικά με την πορεία της νοητικής αναπτύξεως (σελ. 225): «Το 50% της νοητικής αναπτύξεως λαμβάνει χώραν από της συλλήψεως μέχρι του 4ου έτους της ηλικίας. Το 30% μεταξύ του 4ου και του 8ου έτους και περίπου το υπόλοιπο 20% μεταξύ του 8ου και του 17ου έτους». Η γνώμη αυτή μας επισημαίνει ότι η οικογένεια και το Νηπιοτροφείο ευθύνονται για το μισό ποσοστό της διανοητικής αναπτύξεως ή καθυστέρησεως. Το Νηπιαγωγείο μαζί με τις 2 πρώτες τάξεις του Δημοτικού συμβάλλουν στο 30% και για το υπόλοιπο 20% την ευθύνη ή την υπερηφάνεια αν θέλετε μπορούν να καυχηθούν ότι πετυχαίνουν οι 4 μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, οι 3 τάξεις του Γυμνασίου και οι 2 πρώτες τάξεις του Λυκείου!!!

Όλη βέβαια αυτή η ανάπτυξη που πετυχαίνουμε, είναι η πέρα από τις δεσμεύσεις της κληρονομικότητας του κάθε ατόμου. Έχοντας υπόψη αυτά τα περιθώρια για τη δύναμη της αγωγής, καταλαβαίνει ο καθένας τη μεγάλη σημασία της μικρής ηλικίας των παιδιών στη γενική ανάπτυξη ή καθυστέρηση της νοημοσύνης και ακόμα ποιά ακριβώς εικόνα θα έχουμε στους ενήλικες πολίτες και γενικά στον πληθυσμό μιάς χώρας, όπου η οικογενειακή ζωή, η προσχολική αγωγή και η όλη φροντίδα της Παιδείας δεν παρέχονται σωστά και προγραμματισμένα. Από αυτήν ακριβώς τη διαπίστωση ξεκινάει η γνώμη ότι «Στα Σχολεία δημιουργείται το μέλλον ενός Έθνους».

Πραγματικά όταν το παιδί φτάσει στην ηλικία των 17 ετών, έχει ήδη διαμορφώσει το χαρακτήρα του και τώρα πια ό,τι και να κάνουμε πάει στα χαμένα, είναι δηλ. «δώρον άδωρον». Στο Σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε στα μηδαμινά ή και αρνητικά ακόμη αποτελέσματα που παρουσιάζει το κλείσιμο νεαρών ατόμων σε αναμορφωτήρια ή άσυλα ανηλίκων. Εδώ μάλλον προσπαθούμε να «σιάξουμε το σίδερο» αφού πάγωσε πιά.

Στην εργασία αυτή για τις Α.Δ., αφήνοντας το πρώτο στάδιο της νηπιακής όπως και της προσχολικής ηλικίας, φθάνω στην καθαυτό σχολική ηλικία του

Δημοτικού Σχολείου που μας ενδιαφέρει περισσότερο. Όσα δε παραδείγματα και γνώμες γραφούν παρακάτω, θα αναφέρονται σ' αυτήν ακριβώς τη χρονική περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Γιατί πραγματικά η ζωή στο Δημοτικό Σχολείο αφήνει βαθειά σημάδια στις εύπλαστες παιδικές ψυχές, γιατί σ' αυτήν ακριβώς την ηλικία γίνεται το πρώτο άνοιγμα-ξύπνημα της ψυχής, το πρώτο σκίρτημα του σώματος, ενώ αρχίζει να διαφαίνεται κάποια κριτική σκέψη και οι περισσότερες ψυχικές λειτουργίες μπαίνουν σε γενική κινητοποίηση. Ο νέος άνθρωπος αρχίζει να ζει τη συνειδητή του ζωή.

6. ΣΧΕΣΕΙΣ Α.Δ. ΜΕ ΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΟΤΗΤΑ

Για την καλύτερη διερεύνηση της ψυχής του παιδιού, θα αναφερθούμε και στη σωματική του ανάπτυξη για να δούμε το ρόλο της στη διαμόρφωση των Α.Δ. των μαθητών καθώς και την επίδραση της κληρονομικότητας, γιατί πιστεύουμε ότι έτσι θα μπορέσουμε να ικανοποιήσουμε την ιδιαιτερότητα, την ατομικότητα και τη μοναδικότητά του.

«Σε κάθε παθολογική κατάσταση όπως και επί καθυστερημένων σωματικών καταστάσεων, παρουσιάζει καθυστέρηση και η διανοητική κατάσταση. (ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ, Δ. ΣΤΕΦΑΝΟΥ, σελ. 153 κ.ε.). Η σωματική ανάπτυξη του παιδιού γίνεται κατά στάδια και με εξάρσεις. Κατά την εποχή των εξάρσεων της αναπτύξεως, η πνευματική δραστηριότητα λιγοστεύει σοβαρά. Η σωματική ανάπτυξη απαιτεί συμπληρωματική δραστηριότητα και αυτό γίνεται σε βάρος της διανοητικής».

Χρειάζεται επομένως συνεχής παρακολούθηση της καταστάσεως του οργανισμού των μαθητών, γιατί αυτή επηρεάζει την όλη σχολική απόδοση. Ο δάσκαλος της τάξεως πρέπει να έχει και εδώ τα μάτια του ανοιχτά και να συνεργάζεται με τον Σχολίατρο για τον εντοπισμό των μεταπτώσεων. «Ιδού λοιπόν στάδιον δόξης λαμπρόν» για τον δάσκαλο, που πρέπει, με λίγα λόγια, κάτι να καταλαβαίνει και από ιατρική, γιατί μόνο έτσι δε θα κακοχαρκτηρίσει κάποιο μαθητή του στην απόδοσή του, αφού δεν θα φταίει το πνεύμα του αλλά το σώμα του.

Αλλά και στον τομέα της κληρονομικότητας είναι ανάγκη να εμβαθύνει ο εκπαιδευτικός, για να μπορεί εύκολα να εντοπίζει τις Α.Δ. και να ενεργεί ανάλογα. Να γνωρίζει τη δύναμη της κληρονομικότητας, αλλά να μην ξεχνάει και τη μεγάλη επίδραση του Περιβάλλοντος. Ποτέ ένας διανοητικά καθυστερημένος δεν μπορεί να γίνει σπουδαίος επιστήμονας, όσες προϋποθέσεις και αν του εξασφαλίσουμε. Αντίθετα ο πίο προικισμένος με όλα τα ταλέντα μαθητής, δεν θα μπορέσει να προοδεύσει αν δεν κινητοποιήσει όλες τις δυνάμεις του.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα της αλληλοεπιδράσεως όλων αυτών των παραγόντων. Οι αλήθειες αυτές πρέπει να υπολογίζονται στην αγωγή καθενός παιδιού ξεχωριστά, αν ήταν δυνατό. Γενικά ο «Πανεπιστήμιων»

δάσκαλος πρέπει να βρίσκει τρόπους και μέσα καταπολεμήσεως των κακών έξεων, να διαμορφώνει το περιβάλλον των μαθητών έτσι ώστε να μηδενιστεί η δυνατότητα να αναπτυχθούν και να βλάψουν το συγκεκριμένο άτομο-μαθητή, και μέσω αυτού και την κοινωνία στην οποία ζει και κινείται.

7. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΩΝ Α.Δ. ΣΤΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ηλικία του Νηπιαγωγείου είναι ο καθρέφτης όπου αρχίζει να φαίνεται η πορεία της εξελίξεως που θα ακολουθήσει ο μαθητής στο Δημοτικό Σχολείο. Είναι όμως πολύ δύσκολο να εντοπιστούν τα σημεία της εξελίξεως αυτής, γιατί εδώ δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά τεστ και γι αυτό βασιζόμαστε περισσότερο στις παρατηρήσεις μας και σε άλλα απλά κριτήρια. Ο S. KIRK γράφει (σελ. 256): «Συνήθως τα ελαφρώς καθυστερημένα παιδιά γίνονται δεκτά στο Νηπιαγωγείο μαζί με τα κανονικά. Εάν μετά το τέλος του έτους η νηπιαγωγός και οι ειδικοί ψυχολόγοι υποπτευθούν ότι το παιδί θα σημειώσει αποτυχίες στην Α' τάξη του Δημοτικού, τότε το υποχρεώνουν να παραμείνει στο Νηπιαγωγείο για ένα ακόμη έτος. Οπωσδήποτε όμως θα ήταν καλύτερα τόσο για το παιδί όσο και για τους γονείς, να γίνεται η διάγνωση νωρίτερα, στις αρχές του σχολικού έτους, οπότε να παρέχεται στο παιδί «ειδική» διδασκαλία στη γλώσσα, στην αντίληψη κ.λπ.».

Όλα αυτά βέβαια συμβαίνουν στην Αμερική, όπου υπάρχουν χωριστά σχολεία για τους αδύνατους μαθητές και άλλα για τους αριστούχους. Υπάρχει όμως μια τάση καταργήσεως των «ειδικών σχολείων», τουλάχιστον για τα ελαφρώς αποκλίνοντα παιδιά. «Η κανονική εκπαίδευση του Δημοτικού Σχολείου, οφείλει μέσω της περισσότερων εξατομικευμένης διδασκαλίας και των πλέον κατηρητησμένων ειδικών δασκάλων να προσαρμοστεί προς χάρη του μεγάλου αριθμού των παιδιών, τα οποία τώρα τελούν υπό ειδικήν εκπαίδευσιν». (σελ. 247 ο.π.). Για τη σύνταξη των προγραμμάτων ο ίδιος αναφέρει: «Τα γενικά προγράμματα για το κανονικό παιδί δεν είναι κατάλληλα και για το αποκλίνον. Έχει γίνει αποδεκτόν ότι εις την εκπαίδευσιν η ομαδική κατάταξις παιδιών εις τάξεις κατά ηλικίαν, δεν εξασφαλίζει την ομοιογένειαν κατατάξεως και ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά». (σελ. 8).

Και μετά από τόσες δυσκολίες που υπάρχουν, προβάλλει το ερώτημα: Εξέτασε ποτέ κανείς σε μας τέτοια «Ψιλά γράμματα» πριν γράψει τα παιδιά στο Σχολείο; Ούτε καν επαφή με το Νηπιαγωγείο έχουμε σωστή, για το ποιās νοημοσύνης, ψυχικής και σωματικής υγείας μαθητές, μας στέλνει στο Σχολείο. Ούτε ένα απλό ψυχογράφημα ή Δελτίο Ατομικότητας σωστό δεν συνοδεύει το μαθητή, εκτός βέβαια από το βιβλιάριο εμβολίων!! «Οποίον κενόν» όπως θα έλεγαν και οι καθαρευουσιάνοι...

Στο σημείο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας, κοντά στις τόσες αλλαγές που φέρνει στην Εκπαίδευσή μας, πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα το ζήτημα της πρώτης εγγραφής και φοίτησης των παιδιών στο Σχολείο, γιατί πολλά από τα

παράλογα που συμβαίνουν στις υπόλοιπες τάξεις, θα μπορούσαν να αποφευχθούν.

8. ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΤΟΥ ΕΦΙΚΤΟΥ

Για να εμβαθύνουμε, να μπούμε στην ψυχή του παιδιού, πρέπει να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε αυτό να εκδηλωθεί· να φανερωθεί, οπότε θα μπορέσουμε να επιδράσουμε ανάλογα με την περίπτωση. Όπως λέγει η Μυρσ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ, σελ. 93): Η Νέα Αγωγή απαιτεί ο μαθητής κάθε του γνώση να την ζει πρώτα, να την κάνει βιώμά του. Χρειάζεται ελευθερία, πρωτοβουλία, δράση, αυτοέκφραση, σε μια ατμόσφαιρα οικειότητας και συμπάθειας από τους γύρω του, για να σκεφτεί, να εργαστεί, να μιλήσει, να ανοίξει το Είναι του».

Η πνευματική εξέλιξη γίνεται βαθμιαία, αφού συμπληρωθούν ορισμένοι μηχανισμοί, που αλλάζουν και ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Ο διάσημος Αμερικανός ψυχολόγος Τζων Ντιούι (ΠΩΣ ΣΚΕΠΤΟΜΕΘΑ, σελ. 45), αναφερόμενος στις Α.Δ. των μαθητών ως προς τη δομή της σκέψεως και των συλλογισμών λέγει: «Ο σεβασμός της ατομικότητας καθενός, η παροχή του χρόνου που αναλογεί στην αντιληπτικότητα του μαθητή είναι απαραίτητος. Το βραδύ αλλ' ασφαλές άτομο, είναι εκείνο εις το οποίο οι εντυπώσεις βυθίζονται και αθροίζονται, έτσι ώστε η σκέψη επιτελείται εις βαθύτερο επίπεδο. Πολλά παιδιά ψέγονται για βραδύτητα, λόγω του χρόνου που διαθέτουν για περισυλλογή, για να διαπραγματευθούν αποτελεσματικά το ανά χείρας πρόβλημα. Κατά τας περιπτώσεις αυτάς οδηγούμεθα εις εσφαλμένην και επιπολαίαν κρίσιν. «Και αλλού: αι μόναι γνώσεις που μπορούν να τεθούν εις λογικής χρήσιν είναι εκείναι που απεκτήθηκαν με σκέψη και διανόηση και όχι με μοναδικό όργανο τη μνήμη». Γιατί κατά τον FOUILLE «ο εγκέφαλος δεν είναι μια αποθήκη προς πλήρωσιν αλλ' ένα όργανον προς ενδυνάμωσιν».

Ο δάσκαλος λοιπόν ας μη περιμένει άλματα στην πνευματική εξέλιξη των μαθητών, αλλά μια ομαλή και σταθερή πορεία του με υπομονή και ενδιαφέρον θα παρακολουθεί.

9. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ — ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΣΩΣΤΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ Α.Δ.

Γενικά, εκτός των τεχνικών και οικονομικών μέσων που χρειάζονται για μια σωστή αντιμετώπιση των Α.Δ. στο Σχολείο, όπως π.χ. σωστά διδακτήρια, ευρύχωρες αίθουσες για άνετη κίνηση και ζωή των μαθητών, βιβλιοθήκες, όργανα, έπιπλα κ.λπ., είναι ανάγκη να προσεχθούν και τα εξής:

— Εξέταση, μέτρηση νοημοσύνης και ωριμότητας μαθητών πριν γραφούν στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η εγγραφή να γίνει με βάση την πνευματική ηλικία. Εξατομικευμένη και ομαδοποιημένη κατά το δυνατόν

διδασκαλία. Μικρές τάξεις, ειδικευμένο κατά γενικούς τομείς προσωπικό, διορισμός ψυχολόγου-γιατρού σε μεγάλα σχολικά κέντρα. Άμεση επαφή και συνεργασία δασκάλου-γιατρού-γονέων για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Ιδιαίτερη μεταχείριση-τοποθέτηση μειονεκτούντων, συμπλήρωση Δελτίου Ατομικότητας και Ψυχογραφήματος, που θα συνοδεύει το μαθητή σ' όλες τις τάξεις.

Όλοι οι ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη. Σαν πρώτο βήμα βλέπουν την κατά ομάδες διδασκαλία, που έχει και αυτή τις δυσκολίες της, όπως συγκρότησή τους, αναπόφευκτα αισθήματα μειονεκτικότητας ή υπεροψίας, αντιδράσεις γονέων κ.α. Το ιδανικό βέβαια θα ήταν «κάθε δάσκαλος και ένας μαθητής» όπως θέλει κι ο ΡΟΥΣΣΩ, πράγμα ουτοπιστικό και αντίθετο της κοινωνικότητας. Ιδανικό μας παραμένει ακόμη αυτό που είπε και ο ΓΙΟΧΑΝ ΣΤΕΡΝ «Τα παιδιά που παρουσιάζουν βραδεία ανάπτυξη, να έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στο Σχολείο σύμφωνα με το ρυθμό αναπτύξεώς τους», που είναι ακριβώς ο σεβασμός της ατομικότητάς τους (ΣΤΑΜΑΤΕΙΣΤΕ ΠΙΑ ΤΗΝ ΑΣΤΟΧΗ ΑΓΩΓΗ).

Ατενίζοντας έστω και νοερά όλες αυτές τις προϋποθέσεις για σωστή αντιμετώπιση των Α.Δ. στο Σχολείο μας, αναλογιζόμαστε πως είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν. Ευχή και πόθος μας είναι να βρεθεί ο καλύτερος τρόπος της εναρμόνισης ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ, για να λείψουν κάποτε από την κοινωνία μας τα φοβισμένα, απομονωμένα και καταπιεσμένα αδύναμα πλάσματα που λέγονται ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ, ενώ οι άριστοι θα ανεβαίνουν ελεύθερα στις κορυφές της γνώσεως, ακολουθώντας και αυτοί το δικό τους ρυθμό αναπτύξεως.

10. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Παρακάτω δίνονται μερικά στοιχεία-οδηγίες και πλεονεκτήματα της Εξατομικευμένης Διδασκαλίας για εφαρμογή κατά το δυνατό στη σχολική πράξη (ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΙ, Ευθ. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ):

1. Ο μαθητής κινείται με το δικό του ρυθμό.
2. Δεν υπάρχει βαθμολογία. Ο μαθητής συναγωνίζεται τον εαυτό του.
3. Η εξέταση γίνεται με ερωτηματολόγια. Επιτυχία θεωρείται η σωστή απάντηση στο 80% μέχρι 100% των ερωτήσεων.
4. Μόνο τα κύρια μαθήματα διδάσκονται με Εξατομικευμένη Διδασκαλία.
5. Γίνεται διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών.
6. Η τάξη διαιρείται σε ομάδες και υποομάδες εργασίας.
7. Δίνονται πρόσθετες εργασίες για τους ταχυμαθείς.
8. Ζητούμε υψηλότερη απόδοση από τους αριστούχους.
9. Υποχρεωτική παροχή πλούσιων πηγών μαθήσεως στο μαθητή.
10. Παρέχουμε προσωπική βοήθεια κατά περίπτωση.
11. Ο μαθητής είναι κύριος υπεύθυνος για τη μάθησή του.

12. Ελευθερία κινήσεων και εκφράσεως μέσα στην τάξη.

Καταβάλεται συνεχής προσπάθεια από το δάσκαλο να εκπληρώνονται όσο το δυνατό περισσότεροι όροι από τους παραπάνω. Έτσι αποφεύγονται πολλές δυσπροσαρμοστικές και αρκετές διοικητικές δυσκολίες, όπως προαγωγές, εχθρότητες λόγω βαθμολογίας, πρόχειρες διαγνώσεις της ευφυΐας κ.λπ.

11. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ — ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τελειώνοντας πρέπει να προσθέσουμε και κάτι για τον εκπαιδευτικό που καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος στις τόσες Α.Δ. των παιδιών που η Πολιτεία του εμπιστεύθηκε για διαπαιδαγώγηση. Βασικό του εφόδιο πρέπει να είναι η πλήρης κατοχή της Ψυχολογίας του παιδιού και ιδιαίτερα της Ψυχολογίας των Ατομικών Διαφορών, για να μπορεί να τις εντοπίζει, να τις κατανοεί και μετά από ώριμη σκέψη να βρίσκει το σωστό δρόμο για την ανάλογη αντιμετώπισή τους.

Άλλα εφόδιά του πρέπει να είναι: Απέραντη αγάπη, υπομονή και επιμονή, ψυχραιμία, καλή διάθεση, και κάθε άλλη ψυχική δύναμη για να μην εκνευριστεί, να μην απελπιστεί, αλλά να θεωρήσει την ποικιλία των μαθητών της τάξης του σαν δεδομένη και τόσο σίγουρη, όσο είναι σίγουρος για τη δική του ύπαρξη.

Τέλος ο Δάσκαλος*να είναι βέβαιος ότι οι Α.Δ. υπάρχουν στη Φύση, στα ζωντανά πλάσματα, στον άνθρωπο. Είναι δηλ. ο κανόνας, ένα φυσικό φαινόμενο, ενώ αντίθετα οι ομοιότητες είναι γεγονός εντελώς αφύσικο και φυσικά σπάνιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Νικ. Εξαρχόπουλος: Ψυχικά Διαφορές των Παιδών. Αθήνα 1932.
2. Νικ. Εξαρχόπουλος: Ψυχικά Διαφορές των Παιδών. Αθήνα 1953.
3. Νικ. Εξαρχόπουλος: Ψυχολογία του Παιδός. Αθήνα 1955.
4. Χρ. Λέφας: Ιστορία της Εκπαιδεύσεως. Αθήνα 1942.
5. Τζων Ντιούι: Πως σκεπτόμεθα. Αθήνα.
6. Δ. Στεφάνου: Σχολική υγιεινή. Αθήνα 1960.
7. Ρ. Ιμβριώτη: Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα 1939.
8. Μ. Debesse: Ψυχολογία του παιδιού, Αθήνα 1973.
9. S. Isaacs: Τα παιδιά που διδάσκουμε. Αθήνα 1961.
10. Γιόχαν Στερν: Σταματείστε πια την άστοχη αγωγή. Εκδ. Βλάσση.
11. Samuel Kirk: Η εκπαίδευση των αποκλινόντων, μετ. Κ. Τσιμπούκη, 1973.
12. Ε. Θεοδωρόπουλος: Διδακτικά καινοτομίες, Αθήνα, 1976.
13. Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου: Νέα Αγωγή, Αθήνα 1980, Εκδ. Β'.

14. Κ. Πασσάκος: Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Αθήνα 1975.
15. Κ. Πασσάκος: Δακτυλ. Σημειώσεις Ψυχολογίας, Μ.Δ.Δ.Ε. 1974.
16. Ε. Στυλιάρης: Ψυχολογία εξελισσόμενου ανθρώπου, Γιάννινα 1974.
17. Π. Τσακρής: Η ευφυΐα των Ελληνοπαίδων. Αθήνα 1970.
18. Rene Hubert: Γενική παιδαγωγική, Αθήνα 1972.
19. Ι. Χαραλαμπίδης: Γενική παιδαγωγική, Αθήνα 1973.
20. Χρ. Φράγκου: Ψυχοπαιδαγωγική, Αθήνα 1977, Εκδ. Παπαζήση.

Παιδαγωγική Έρευνα Και Διδακτική Πράξη

ΤΟΥ ΘΕΟΔ. ΝΤΑΛΑΚΑ

Ι. ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Τα σχολεία είναι εξειδικευμένα ιδρύματα που σκοπεύουν στην προαγωγή της μάθησης. Οι παράγοντες επομένως που συνδέονται με τη μάθηση, στα πλαίσια του σχολείου, αποτελούν το κέντρο του διαφέροντος της παιδαγωγικής έρευνας.

Ως πρόσφατα, η έρευνα είχε συγκεντρωθεί στους πρωταγωνιστές της μάθησης: το δάσκαλο και το μαθητή. Είχε αρχικά υποτεθεί πως είναι δυνατή η επισήμανση των προσωπικών χαρακτηριστικών του δασκάλου - π.χ. είδος και επίπεδο εκπαίδευσης, διδακτική εμπειρία, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στάσεις και διαφέροντα, ηλικία, κοινωνική προέλευση κ.ο.κ. — που συνδέονται με διάφορες πλευρές της επίδοσης των μαθητών μέσα κι έξω απ' το σχολείο. Τα δεδομένα των σχολικών ερευνών δείχνουν γενικά πως η συνάφεια ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά και την επίδοση είναι περίπου ασήμαντη (μικρότερη του + 0,20). Έπειτα και σε περιπτώσεις που παρουσιάζονται υψηλότερες συνάφειες, η πρακτική τους συνάφεια είναι ελάχιστη γιατί τα προσωπικά χαρακτηριστικά των δασκάλων αντιπροσωπεύουν στατικές μεταβλητές που δεν υπόκεινται σε αλλαγή με επιμορφωτικά ή άλλα προγράμματα (BLOOM, σ. 8).

Σε μια μεταγενέστερη φάση, το διαφέρον της έρευνας μετατοπίστηκε απ' τα χαρακτηριστικά του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών. Η επίδοση, υψηλή ή χαμηλή, αποτέλεσε το κύριο κριτήριο της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Μολονότι το επίπεδο της επίδοσης δεν μπορεί ν' αγνοηθεί, εντούτοις δεν αποτελεί κριτήριο αναμφισβήτητης εγκυρότητας. Πώς είναι δυνατό να κρίνεται η αποτελεσματικότητα του δασκάλου απ' την επίδοση των μαθητών όταν γνωρίζουμε ότι οι μαθητές διαφέρουν σημαντικά στις προϋποθέσεις μάθησης, στην κοινωνικοπολιτιστική τους δηλαδή υποδομή και τις ικανότητες μάθησης;

Οι αδυναμίες αυτές οδήγησαν στα τελευταία χρόνια, στη στροφή της έρευνας προς την διερεύνηση των χαρακτηριστικών συνθηκών της διδασκαλίας που συνδέονται αιτιακά και άμεσα με τη μάθηση στην αίθουσα διδασκαλίας (Νταλάκας, σ. 180). Η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης και αλληλεπενέργειας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές αποτέλεσε κύριο

στόχο της. Ειδικότερα επιζητούνται απαντήσεις στα ερωτήματα: α) Ποιά είναι η μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές και ποιές είναι οι συνέπειές της για τη μάθηση; β) Πώς ο δάσκαλος παρωθεί και κατευθύνει τους μαθητές στη μάθηση; γ) Σε ποιό βαθμό ο τρόπος επικοινωνίας του δασκάλου με τους μαθητές ενθαρρύνει και ενισχύει τη μάθηση; δ) Σε ποιό βαθμό οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση;

Η κατεύθυνση αυτής της έρευνας φαίνεται υποσχετική γιατί επισημαίνει παράγοντες που υπόκεινται σε αλλαγή με κατάλληλη ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των δασκάλων. Οι τεχνικές παρατηρήσεις που έχουν επινοηθεί είναι ποικίλες (SIMON και BOYER, 1967, 1969, 1970, GOOD και BROPHY 1978, STALLIQS 1977, TIKUNOFF ET AL 1975, GALTON και SIMON 1980 κ.α.).

Εδώ παρουσιάζουμε την αρκετά δημοφιλή τεχνική του FLANDERS. Περιγράφουμε τον τρόπο κωδικοποίησης και ανάλυσης της επικοινωνίας καθώς και το είδος των συμπερασμάτων που είναι δυνατό να προκύψουν απ' την ανάλυση των δεδομένων. Η εφαρμογή της είναι δυνατό να μας δώσει μια εικόνα της λεκτικής αλληλεπίδρασης στην ελληνική σχολική αίθουσα που μας είναι άγνωστη και να μεταβάλλουμε τη διδακτική μας συμπεριφορά όπου το κρίνουμε σκόπιμο και επιθυμητό. Σπουδαστές μας που τη χρησιμοποίησαν (Θ. Μπαγιώκης κ.ά.) έγιναν οξυδερκείς και έγκυροι παρατηρητές των γεγονότων της σχολικής αίθουσας και πιο ευαίσθητοι στην επικοινωνία τους με τους μαθητές. Η διδακτική τους συμπεριφορά εντυπωσίασε δασκάλους με μεγάλη διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική ωριμότητα. Βρήκαν, όπως ανέφεραν, μια αξιόλογη μέθοδο αυτοδιόρθωσης και αυτοβελτίωσης. Θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι οι πληροφορίες και τα σχόλια που διετύπωσαν ύστερα από παρατήρηση της δικής μας διδακτικής συμπεριφοράς, μας χάρισαν μια ευχάριστη έκπληξη και συνέβαλαν ασφαλώς στη βελτίωσή της.

II. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΙΘΟΥΣΑ.

Με τον όρο ανάλυση αλληλεπίδρασης εννοούμε ένα σύστημα παρατήρησης, κωδικοποίησης, αποκωδικοποίησης και ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας που συμβαίνει στη σχολική αίθουσα.

Η ανάλυση αλληλεπίδρασης στηρίζεται στην υπόθεση πως η διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου και οι αντιδράσεις των μαθητών εκφράζονται με τον προφορικό λόγο υπό μορφή λεκτικών γεγονότων που συμβαίνουν το ένα ύστερα απ' το άλλο, που παρουσιάζουν δηλαδή μια διαδοχική σειρά. Τα ύστερα απ' το άλλο, που παρουσιάζουν δηλαδή μια διαδοχική σειρά. Τα γεγονότα αυτά επισημαίνονται, κωδικοποιούνται με τρόπο που εξασφαλίζει την ακολουθία τους και καταγράφονται συστηματικά σε πίνακα που απεικονίζει ένα δείγμα της αυθόρμητης επίδρασης του δασκάλου.

Ο κοινωνικός ψυχολόγος FLANDERS (1970) επινόησε ένα σύστημα

κωδικοποίησης της αλληλεπίδρασης που επιτρέπει στο εκπαιδευμένο άτομο να αποκωδικοποιεί δεδομένα και να αναδομεί τις κωδικοποιημένες απόψεις της αρχικής συμπεριφοράς χωρίς το ίδιο να έχει παρατηρήσει τη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου.

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης εξυπηρετεί δύο σκοπούς: τη μελέτη της αυθόρμητης διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και την τροποποίηση της συμπεριφοράς αυτής που επιδιώκεται κατά την εκπαίδευση των υποψήφιων και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων.

Όταν μας ενδιαφέρει η μελέτη της αυθόρμητης διδακτικής συμπεριφοράς, η συγκέντρωση δεδομένων παρατήρησης μπορεί να εκτείνεται σε μια περίοδο μερικών μηνών και έπειτα ν' αρχίζει η διαδικασία της ανάλυσης. Όταν αντίθετα τα δεδομένα της ανάλυσης της αλληλεπίδρασης συγκεντρώνονται με την προοπτική να προσφέρουν στο δάσκαλο-σπουδαστή ή μετεκπαιδευόμενο πληροφορίες σχετικά με τη δική του διδακτική συμπεριφορά είναι σκόπιμη ή άμεση κωδικοποίηση και πινακοποίησή τους ώστε αναλύονται και να εξάγονται συμπεράσματα αμέσως μετά τη διδασκαλία.

III. Κατηγορίες γεγονότων αλληλεπίδρασης

Κάθε γεγονός λεκτικής συμπεριφοράς που συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να ενταχθεί σε μια απ' τις δέκα κατηγορίες που έχει επινοήσει ο FLANDERS. Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιούνται σε 2 γενικότερες κατηγορίες: την ομιλία του δασκάλου-έμμεση και άμεση επίδραση- και την ομιλία του μαθητή (MORRISON-MCINTYRE 1975 σ. 40—41 - FLANDERS 1970, AMIDON AND HUNTER 1972). Έτσι έχουμε:

Α' Ομιλία δασκάλου

1. Δέχεται συναισθήματα. Εδώ εντάσσονται οι εκφράσεις του δασκάλου που δείχνουν ότι δέχεται και διασαφηνίζει ή προσδιορίζει τα συναισθήματα των μαθητών του, π.χ. Θέλεις να εκφράσεις τον ενθουσιασμό σου, το θαυμασμό σου, την απορία σου, τη λύπη σου κ.ο.κ.

2. Επαινεί ή ενθαρρύνει. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται εκφράσεις - λεκτικές ή μη λεκτικές - π.χ. εκφράσεις προσώπου που φανερώνουν συγκάτανευση ή επιδοκιμασία- που βεβαιώνουν το μαθητή ότι οι δραστηριότητές του βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση, π.χ. συνέχισε, α! σχετική κίνηση κεφαλιού, μιλάτε πολύ σιγά κι έτσι δεν δυσκολεύετε την εργασία των συμμαθητών σας κ.ο.κ. Ο έπαινος μπορεί να είναι υποκειμενικός (π.χ. μου άρεσε η έκθεσή σου) ή αιτιολογημένος (π.χ. η έκθεσή σου είναι καλή γιατί γράφεις τις σκέψεις σου με λογική σειρά).

3. Δέχεται ή αναπτύσσει ιδέες και σκέψεις των μαθητών. Εδώ κατατάσσονται γεγονότα στα οποία ο δάσκαλος επαναλαμβάνει ουσιαστικά και λογικές σχέσεις που εκφράζει ο μαθητής, τροποποιεί ή εκφράζει με δικά του λόγια τις ιδέες του μαθητή ή διατυπώνει συμπεράσματα με βάση τα όσα λέει ο μαθητής.

με πάγο. Δάσκαλος: Χρησιμοποιούν τον πάγο για εξασφάλιση στέγης (αποδέχεται ιδέα περιγράφοντας την). β) Μαθητής: δεν έχουν άλλα υλικά και γιαυτό χρησιμοποιούν πάγο. Δάσκαλος: Θέλεις να πείς πως αν είχαν άλλα υλικά θα τα χρησιμοποιούσαν (αποδέχεται σκέψη διατυπώνοντας το συμπέρασμα που προκύπτει απ' τα όσα λέει ο μαθητής. Ή θέλεις να πείς πως οι άνθρωποι των πρωτόγονων κοινωνιών χρησιμοποιούν τα υλικά που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους για τη κατασκευή των σπιτιών τους. (αποδέχεται ιδέες διατυπώνοντας γενικεύσεις).

4. Διατυπώνει ερωτήσεις. Εδώ περιλαμβάνονται μόνο οι ερωτήσεις που διατυπώνει ο δάσκαλος με την πρόθεση να απαντήσουν οι μαθητές. Αν ο δάσκαλος διατυπώνει μια ερώτηση κι αμέσως έπειτα εκφράζει ο ίδιος γνώμη ή αρχίζει να κάνει διάλεξη, δεν αναμένει απάντηση και κατά συνέπεια η ερώτηση του είδους αυτού δεν ανήκει στην κατηγορία αυτή. Τα ερωτήματα είναι δυνατό ν' απαιτούν: α) απλή ανάκληση γνώσεων (π.χ. ποιά είναι η μεγαλύτερη πόλη των ΗΠΑ;) β) μια ορισμένη απάντηση (π.χ. πώς μπορεί να εξηγηθεί η σπουδαιότητα της Αθήνας με βάση τη γεωγραφική της θέση; ή, ποιά είναι η σύνθεση του νερού; γ) διάφορες απαντήσεις (π.χ. σε τί θα διέφερε η ζωή των κατοίκων της Αθήνας, αν η πόλη αυτή βρισκόταν στη διακεκαυμένη ζώνη; και δ) προσωπικές κρίσεις (π.χ. θα ήθελες να ζεις στην Αθήνα;).

Οι κατηγορίες 1,2,3 και 4 αντιπροσωπεύουν έμμεση επίδραση του δασκάλου. Οι εκφράσεις του δασκάλου που ανήκουν στις κατηγορίες αυτές αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας στο μαθητή.

5. Μονολογεί, κάνει διάλεξη. Εδώ κατατάσσονται τα γεγονότα όπου ο δάσκαλος προσφέρει γνώσεις, γνώμες, εξηγήσεις και άλλα στοιχεία στους μαθητές. Οι μαθητές είναι δυνατό να διατυπώσουν σχετικά σχόλια, ερωτήματα κτλ. Η κατηγορία αυτή παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα.

6. Δίνει κατευθύνσεις. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν εκφράσεις όπως: ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελ. 71, σηκωθείτε, πάνω, έλα στον πίνακα Βρασίδα και γράψε τη λέξη «παίζω».

7. Διατυπώνει επικρίσεις, υπερασπίζεται τον εαυτό του ή προβάλλει την εξουσία του. Εδώ εντάσσονται φράσεις που αποβλέπουν στο να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του μαθητή από μη αποδεκτή σε αποδεκτή (π.χ. δεν θέλω να μιλάτε). Γενικά, κάθε φράση που δείχνει ότι υπερασπίζεται τον εαυτό του ή δικαιολογεί τις πράξεις του ανήκει στην κατηγορία αυτή. Οι κατηγορίες 5,6 και 7 περιορίζουν την ελευθερία του μαθητή και επομένως αντιπροσωπεύουν άμεση επίδραση του δασκάλου.

Β' Ομιλία μαθητή.

8. Ομιλία μαθητή σ' απάντηση ερωτημάτων του δασκάλου. Εδώ ο δάσκαλος έχει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας.

9. Ομιλία μαθητή που αρχίζει με πρωτοβουλία επικοινωνίας του ίδιου του μαθητή π.χ. όταν σηκώνει αυτόβουλα το χέρι του να πεί κάτι, να διατυπώσει

Η διάκριση ανάμεσα στις κατηγορίες 8 και 9 δεν είναι εύκολη.

10. Αν, αντίθετα, η απάντηση του μαθητή σ' ένα ερώτημα του δασκάλου είναι διαφορετική από εκείνη που αναμένει ο παρατηρητής, τότε η απάντηση εντάσσεται στην κατηγορία 9.

11. Ησυχία ή σύγχυση. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει όλα τα γεγονότα που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες. Περίοδος σύγχυσης στην επικοινωνία όπου ο παρατηρητής δεν είναι σε θέση να καθορίσει ποιός ομιλεί καταχωρίζονται στην κατηγορία 10.

Η ταξινόμηση και κωδικοποίηση των ποικίλων μορφών αλληλεπίδρασης γίνεται είτε στην τάξη από παρατηρητή είτε εκτός της τάξης από μαγνητοφωνημένη διδασκαλία. Η δεύτερη δυνατότητα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Ο σπουδαστής ή ο δάσκαλος μαγνητοφωνεί και αναλύει τη διδασκαλία του και έτσι μπορεί μελετά ο ίδιος τις δραστηριότητές του. Όταν η κωδικοποίηση εκτελείται από παρατηρητή στην τάξη, κρίνεται σκόπιμο να μην αρχίζει αμέσως το έργο του αλλά να παραμένει 5' έως 10' για να εγκληματίζεται στην κατάσταση της τάξης.

Το έργο της κωδικοποίησης προϋποθέτει την κατασκευή ενός πίνακα 10X10 όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 1: Δείγμα αλληλεπίδρασης

[illegible]

Ο παρατηρητής σημειώνει στην κατάλληλη θέση του πίνακα, ανά περιόδους 3», το είδος της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει τη στιγμή εκείνη. Είναι ευνόητο ότι η σωστή καταγραφή προϋποθέτει άσκηση του παρατηρητή. (Υπολογίζεται ότι απαιτείται εκπαίδευση 8 ωρών περίπου). Τα λεκτικά γεγονότα γράφονται με τη σειρά που συμβαίνουν. Αν ένα γεγονός επαναλαμβάνεται, σημειώνεται πάλι ώσπου ν' αντικατασταθεί από άλλο. Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα, ο παρατηρητής είναι σε θέση να γνωρίζει όχι μόνο τον αριθμό των αλληλεπιδράσεων (γεγονότων) κάθε κατηγορίας αλλά και την ακολουθία τους. Μπορεί λ.χ. να διαπιστώσει πως ο έπαινος συνόδευε τις αντιδράσεις των μαθητών σε ποσοστό 10% του συνολικού χρόνου που διήρκεσε το μάθημα.

Ο Παρατηρητής καταγράφει τουλάχιστο κατά διαστήματα 3' ' μια γραμμή που αντιστοιχεί στον αριθμό της κατηγορίας (1 ως 10) στην οποία ανήκουν οι λεκτικές εκφράσεις της στιγμής εκείνης. Οι κατηγορίες σημειώνονται υπό μορφή ακολουθίας ζευγών: ο αριθμός δηλαδή κάθε κατηγορίας γράφεται δυό φορές, μια ως πρώτο μέλος κάθε ζεύγους και μια ως δεύτερο. Οι οριζόντιες στήλες του πίνακα αντιπροσωπεύουν τον πρώτο αριθμό κάθε ζεύγους και οι κάθετες το δεύτερο. Οι αριθμοί π.χ. της ακολουθίας των κατηγοριών 10,6,10,7,6,1 γράφονται ως εξής: το πρώτο ζεύγος της ακολουθίας που είναι 10—6 σημειώνεται στο τετράγωνο που τέμνονται οι στήλες των κατηγοριών 10 (οριζόντια) και 6 (κάθετη). Το επόμενο ζεύγος σημειώνεται στο τετράγωνο 6—10, το τρίτο ζεύγος στο τετράγωνο 10—7, το τέταρτο στο τετράγωνο 7—6 και το πέμπτο στο τετράγωνο 6—1. 'Ητοι: Ο πρώτος αριθμός κάθε ζεύγους γράφεται στην οριζόντια στήλη και ο δεύτερος στην κάθετη. Το πρώτο ζεύγος αποτελείται απ' τους δυό πρώτους αριθμούς. Το δεύτερο ζεύγος αποτελείται απ' το δεύτερο και τον τρίτο βαθμό κι έτσι επικαλύπτεται με το πρώτο ζεύγος. 'Ολες επομένως οι γραμμές γράφονται στον πίνακα υπό μορφή επικαλυπτόμενων ζευγών και έτσι εξασφαλίζεται η διατήρηση της ακολουθίας των γεγονότων. Η καταχώριση των γεγονότων που αντιπροσωπεύονται απ' τις παραπάνω κατηγορίες φαίνονται, κατά ζεύγη, στον παραπάνω πίνακα.

Σημειώνοντας μια γραμμή ανά περιόδους 3' ', θα έχουμε 100 γραμμές σε 5' ' και 1000 γραμμές σε μια ώρα. Επομένως παρατήρηση 20 λεπτών (ή 400 περίπου γραμμές) προσφέρουν έναν πίνακα με ικανοποιητικό αριθμό δεδομένων απ' τα οποία μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με τη μορφή της λεκτικής αλληλεπίδρασης. Ο παρατηρητής είναι δυνατό να κατασκευάσει ξεχωριστούς πίνακες για τις διάφορες δραστηριότητες της τάξης. Κάθε μήτρα μπορεί ν' αντιπροσωπεύει είτε ένα απλό επεισόδιο της δραστηριότητας της τάξης είτε ένα σύμπλεγμα ομοιογενών επεισοδίων.

Μετά την καταχώριση των γεγονότων στα κατάλληλα τετράγωνα όπως φαίνεται στον πίνακα 1, μετρούμε τις γραμμές και σημειώνουμε το άθροισμα στον πίνακα. 'Ετσι προκύπτει ένα άλλος πίνακας που έχει την παρακάτω μορφή.

Πίνακας 3. Δεδομένη παρατήρησης

Κατηγορίες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σύνολο	
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
2	—	1	1	1	2	—	—	1	5	—	11	
3	—	—	5	1	4	—	—	—	—	—	10	
4	—	—	—	23	2	1	—	42	3	5	76	
5	—	2	1	22	80	1	2	3	3	3	117	
6	—	—	—	1	—	—	1	3	—	—	5	
7	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	4	
8	—	5	—	22	19		45	7	—	98		
9	—	3	3	3	7	—	—	3	32	—	51	
10	—	—	—	3	1	2	—	1	1	—	8	
Σύνολο		11	10	76	117	5	4	98	51	8	380	
Ποσοστά	—	2,9	2,6	20	30,8	1,3	1,1	25,8	13,4	2,1	100	
		25,5			33,2			39,2		2,1		
Συνολικό ποσοστό ομιλίας δασκάλου: 58,7Συνολ.											πο-Ησυ-	
		στό μαθ.										για

FLANDERS, (1972) σελ. 71.

$$\text{- Αναλογία έμμεσης -άμεσης ομιλίας} = \frac{0+11+10+76}{117+5+4} = \frac{97}{126} = 0,77$$

- Σταυρός περιεχομένου: 70,8%
- Σταθερή κατάσταση 49%
- Σταυρός περιεχομένου : 70,8%
- Σταθερή κατάσταση 49%

Δ' Ανάλυση και Ερμηνεία των δεδομένων του πίνακα

Ο πίνακας μπορεί και διαιρείται για λόγους ερμηνείας των δεδομένων, σε διάφορες περιοχές όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Περιοχές ανάλυσης.

Κατηγορία	Ταξινόμηση	Κατηγ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Δέχεται συναισθήματα	Απάντηση (αντίδραση)	1	Περιοχή									
Επαινεί		2	Ε									
Αναπτ. Ιδέες μαθητή		3										
υποβάλλει ερωτήσεις		4	Σταυρός περιεχ/ν. πε									
Κάνει διάλεξη	Εισήγηση (έναρξη)	5								ουρι		
Κατευθύνει		6	περιοχή Η							οχή		
Επικρίνει		7	Στ									
Αντίδραση (απάντηση) μαθητή	8	περιοχή	Z1	πε-ριοχή						περι		
Έναρξη επικοινωνίας μαθητή	9			Z2						οχή 8		
Ησυχία	10											
Σύνολο		Περιοχή	A'	Περιοχή Β'						περ περ	Γ' Δ'	
FLANDERS (1972) σελ. 68			Εισήγηση Ομιλία Ησυχία (πρωτοβουλία) μαθητή χία									

Η σύγκριση του αριθμού των γραμμών που παρουσιάζεται μέσα κι ανάμεσα στις περιοχές μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα συμπεράσματα. Τα δεδομένα των περιοχών Α (1+2+3+4) Β(5+6+7) Γ (Β+9) και D(10) προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό του χρόνου που ομιλεί ο δάσκαλος, ο μαθητής ή που δαπανάται σε παύσεις, ησυχία και σύγχυση. Οι συγκρίσεις των δεδομένων των περιοχών Α και Β παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό της ομιλίας του δασκάλου που αρχίζει με δική του πρωτοβουλία ή του ποσοστού της ομιλίας που αποτελεί απάντηση σε ερεθισμούς των μαθητών. Η ομιλία που αρχίζει με πρωτοβουλία του δασκάλου συνδέεται με δάσκαλο που κατευθύνει άμεσα σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, που υπερασπίζεται τη θέση

εξουσίας του και περιορίζει τη συμμετοχή των μαθητών. Η ομιλία του δασκάλου που έχει ως αφετηρία την ομιλία των μαθητών προδίδει δάσκαλο που ασκεί έμμεση επίδραση, που υιοθετεί δημοκρατικές αρχές και που προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών.

Η περιοχή Ε είναι μια έκταση 9 τετραγώνων που δείχνει συνεχή χρήση της αποδοχής και του επαίνου, ευαισθησία προς τα συναισθήματα των μαθητών, και διασάφηση, αποδοχή και ανάπτυξη των ιδεών των μαθητών καθώς και μεταβάσεις του δασκάλου ότι ο δάσκαλος υιοθετεί συνεχώς μια τάση αποδοχής και επαίνου ευαισθησίας στα συναισθήματα των μαθητών, ότι διασφαλίζει, αποδέχεται και αναπτύσσει ιδέες των μαθητών.

Στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων που αποβλέπουν στην ευαισθητοποίηση της προσοχής του δασκάλου προς τις ιδέες που εκφράζουν οι μαθητές πρέπει να γίνεται ανάλυση των γεγονότων που καταχωρίζονται στα 9 αυτά τετράγωνα. Για το σκοπό αυτό κατηγορία 3 μπορεί να διαιρεθεί σε μερικότερες κατηγορίες που περιλαμβάνουν εκφράσεις οι οποίες φανερώνουν ότι: α) ο δάσκαλος απλώς επαναλαμβάνει ό,τι λέει ο μαθητής για να δείξει πώς άκουσε τις ιδέες του μαθητή (τετράγωνα 3—1) β) αντιδρά σε συγκεκριμένες ιδέες που διατυπώνει ο μαθητής δηλώνοντας πώς τις αντιλαμβάνεται (τετράγωνα 3—2) γ) αντιδρά σε συγκεκριμένες ιδέες ενός μαθητή ενσωματώνοντας στις αντιδράσεις (απαντήσεις) του και απαντήσεις ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών (τετράγωνα 3—3) δ) διατυπώνει ερωτήματα που σχετίζονται με τις ιδέες ενός μαθητή έτσι ώστε ν' απαντήσουν άλλοι μαθητές. Στην ουσία, η κατηγορία 3 διαιρείται σε 4 μικρότερες κατηγορίες για κάποιο ειδικό σκοπό. Η υποδιαίρεση αυτή οδηγεί στο σχηματισμό ενός πίνακα 13X13 αντί του πίνακα 10X10.

Η περιοχή Στ' αντιπροσωπεύει 4 τετράγωνα που αντιπροσωπεύουν τη συνεχή χρήση κατευθύνσεων και επικρίσεων καθώς και μεταβάσεις ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές. Τα δύο τετράγωνα μετάβασης είναι αξιόπιστοι δείκτες προβλημάτων πειθαρχίας. Η μετάβαση απ' την παροχή κατευθύνσεων στις επικρίσεις σημειώνεται στο τετράγωνο 6-7 και δείχνει πως ο δάσκαλος κρίνει ότι ο μαθητής δεν συμμορφώνεται στο βαθμό που αναμένει ο δάσκαλος. Η επιστροφή, (μετάβαση) απ' τις επικρίσεις στις κατευθύνσεις, το τετράγωνο 7-6, δείχνει ότι ο δάσκαλος επανέρχεται μετά τις επικρίσεις στην παροχή περισσότερων κατευθύνσεων.

Οι περιοχές Ζ1 και Ζ2 παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί απομονώνουν την άμεση αντίδραση του δασκάλου τη στιγμή που ο μαθητής παύει να ομιλεί. Μπορούμε να ανακαλύψουμε το βαθμό ευκαμψίας του δασκάλου αν συγκρίνουμε τις έμμεσες και άμεσες εκφράσεις του δασκάλου που περιέχονται στις περιοχές Ζ1 και Ζ2 μ' εκείνες των περιοχών Α και Β. Αν συγκρίνουμε τον αριθμό των εκφράσεων της περιοχής Ζ1 με τον αριθμό των εκφράσεων της περιοχής Ε (Ιδιαίτερα των τετραγώνων 2-2 και 3-3) βρίσκουμε τη διαφορά ανάμεσα στον επιφανειακό, σύντομο και απερίσκεπτο έπαινο ή διασάφηση και τον ουσιαστικό και προσεγμένο έπαινο ή διασάφηση.

Η περιοχή Η δείχνει εκφράσεις του δασκάλου που προκαλούν συμμετοχή του μαθητή. Οι αντιδράσεις των μαθητών προς ερωτήσεις του δασκάλου φαίνονται στην κάθετη στήλη 8, ενώ εκφράσεις που διατυπώνονται αυτόβουλα απ' τους μαθητές στη στήλη 9. Συνήθως παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός εκφράσεων στο τετράγωνο 4-8. Η μεγάλη συχνότητα στα τετράγωνα 4-8 και 8-4 (όχι στο τετράγωνο 8-8) φανερώνουν γρήγορες μηχανικές ασκήσεις των μαθητών.

Η περιοχή Ι φανερώνει παρατεταμένη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα που αντιπροσωπεύεται είτε με συνεχή ομιλία ολίγων μαθητών είτε με επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές.

Τα τετράγωνα που διατάσσονται διαγώνια απ' το τετράγωνο Ι-Ι ως το τετράγωνο ΙΟ-ΙΟ ονομάζονται τετράγωνα «σταθερής κατάστασης». Το περιεχόμενό τους δείχνει ότι το άτομο που ομιλεί χρησιμοποιεί την ίδια κατηγορία επικοινωνίας για χρόνο που υπερβαίνει τα 3 δευτερόλεπτα.

Όλα τα υπόλοιπα τετράγωνα είναι τετράγωνα μετάβασης από μια κατηγορία σ' άλλη. Η περιοχή που περικλείεται απ' τις διακεκομμένες γραμμές στον πίνακα 3 αποτελεί το «σταυρό του περιεχομένου». Αν ο συνολικός αριθμός των γραμμών (εκφράσεων) στην περιοχή αυτή συγκριθεί με τον αριθμό των γραμμών που βρίσκονται έξω απ' την περιοχή αυτή, μας δίνει μια ένδειξη του περιεχομένου ή του προσανατολισμού (κατεύθυνσης) της δραστηριότητας της τάξης. Σύμφωνα με τα παραπάνω απ' τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα.

α) Το ποσοστό του χρόνου της ομιλίας του δασκάλου ανέρχεται σε 58,7% και των μαθητών σε 39,2%. Το ποσοστό του χρόνου του χρόνου της ησυχίας και της σύγχυσης ανέρχεται σε 2,1%. β) Η διδασκαλία ήταν κατευθυνόμενη και η επίδραση του δασκάλου άμεση. Η αναλογία της έμμεσης/άμεσης επίδρασης είναι 0,77, που σημαίνει πως ο δάσκαλος είχε την πρωτοβουλία της επικοινωνίας χωρίς ν' αφήνει μεγάλα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλίας απ' τους μαθητές του. Η αναλογία 0,77 προκύπτει απ' τη διαίρεση του αθροίσματος των γεγονότων που περιέχονται στις κατηγορίες 1,2,3 και 4 ($0+11+10+76$) με το άθροισμα των γεγονότων που περιέχονται στις κατηγορίες 5,6 και 7 ($117+5+4$). γ) Τα τετράγωνα με τις υψηλότερες συχνότητες βρίσκονται στα διαγώνια τετράγωνα (5-5, 8-8 και 9-9) της σταθερής κατάστασης». Αυτό σημαίνει πως τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές συνέχιζαν μια συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας που άρχιζαν.

δ) Όλες οι περίοδοι ησυχίας ήταν 3» ή λιγότερο (δεν υπάρχουν γραμμές στο τετράγωνο ΙΟ-ΙΟ) και οι περισσότερες παύσεις ακολουθούσαν τα ερωτήματα του δασκάλου (5 γεγονότα στο τετράγωνο 4-ΙΟ) και τα μονόλογα του δασκάλου (3 γεγονότα στο τετράγωνο 5-ΙΟ), παρά την ομιλία των μαθητών.

ε) Ο σταυρός περιεχομένου ανέρχεται στο ποσοστό 70,8% και η σταθερή κατάσταση στο 49%. Εκτός απ' την ανάλυση των περιοχών που περιγράψαμε ως τώρα, το περιεχόμενο του πίνακα επιδέχεται και άλλες μορφές ανάλυσης που συμβάλλουν στην ερμηνεία του. Έτσι:

1) Μπορούμε να εντοπίσουμε το τετράγωνο της μήτρας που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα. Το ζεύγος των γεγονότων που αντιπροσωπεύεται απ' το τετράγωνο αυτό παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για την αναδόμηση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης.

2) Αρχίζοντας απ' το τετράγωνο με τη μεγαλύτερη συχνότητα πηγαίνουμε μπροστά ή πίσω, από άποψη ακολουθίας, και σχηματίζουμε ένα διάγραμμα ακολουθίας των γεγονότων. Η οριζόντια γραμμή κάθε τετραγώνου δείχνει το πιο πιθανό τρίτο γεγονός, το γεγονός δηλαδή που έχει τη μεγαλύτερη πιθανότητα ν' ακολουθήσει το αρχικό ζεύγος γεγονότων που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα. Η κάθετη γραμμή απ' την άλλη μεριά δείχνει το γεγονός που έχει προηγηθεί του αρχικού ζεύγους. Η ροή των γεγονότων φαίνεται καθαρά όταν κοιτάζουμε τη μήτρα σύμφωνα με τη φορά των δεικτών του ρολογιού.

Η κατάλληλη ερμηνεία του πίνακα προϋποθέτει άσκηση.

Η καταγραφή της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου πρέπει να είναι αντικειμενική. Η αντικειμενικότητα είναι δυνατό να υπονομευθεί από σφάλματα του παρατηρητή (π.χ. εσφαλμένη κατηγοροποίηση γεγονότων) και από επιτήδευση της συμπεριφοράς από μέρους του δασκάλου.

Για το λόγο αυτό, ο παρατηρητής πρέπει να έχει ασκηθεί αρκετά στη διαδικασία της καταγραφής της συμπεριφοράς και να εξασφαλίζει τη συναινέση του δασκάλου για παρατήρηση. Πρέπει ν' ασχολείται με θέματα που ενδιαφέρουν το δάσκαλο. Τέλος, δεν πρέπει να υπάρχει κοινωνική απόσταση ανάμεσα στον παρατηρητή και το δάσκαλο.

Η μέθοδος παρατήρησης και καταγραφής της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών του FLANDERS μας προσφέρει αντικειμενικές πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό του χρόνου ομιλίας του δασκάλου και των μαθητών καθώς και το ποσοστό του χρόνου που κατανέμεται σε κάθε μια απ' τις δέκα κατηγορίες. Δεν πρόκειται για αξιολογική αλλά για περιγραφική μέθοδο παρατήρησης του τρόπου επικοινωνίας που παρατηρείται στη σχολική αίθουσα. Δεν αποβλέπει επομένως τόσο στην αξιολόγηση γενικών χαρακτηρισμών (π.χ. ενθουσιασμός, δυναμισμός) όσο στη συλλογή δεδομένων σχετικά συγκεκριμένες απόψεις της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου με προοπτική τη βελτίωσή της. Άλλες μέθοδοι δίνουν έμφαση σε άλλες απόψεις της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου.

IV. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι κρίσεις που διατυπώνονται συνήθως απ' τους παρατηρητές τόσο των υποψήφιων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών μας είναι γενικά αξιολογικές και δεν τους προσφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες (FEED BACK) για την επαγγελματική τους βελτίωση. Τέτοιες κρίσεις αντικατοπτρίζουν περισσότερο

τις προσδοκίες των παρατηρητών (καθηγητών-επιθεωρητών) μάλλον παρά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται. (GOOD AND BROPHY, 1980). Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να εγκαταληφθεί εντελώς η ιδέα της αξιολόγησης γιατί αυτό θα σήμαινε την εγκατάλειψη των προσπαθειών για βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο η συνέχιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση αξιολογικές κρίσεις που δεν τεκμηριώνονται και δε στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, είναι δυνατό να τους οδηγήσει σε συγκρούσεις. Τα «μόρια» των εκθέσεων των εκπαιδευτικών είναι ετοιμόρροπα. Όσοι τα έχουν εξασφαλίσει, τα προβάλλουν ως «αντικειμενικά αξιοκρατικά κριτήρια» για την επίτευξη των σκοπών τους χωρίς να εξετάζουν τις βάσεις τους που είναι εντελώς υποκειμενικές και ίσως αυθαίρετες. Πρόκειται για μια έξυπνη διοικητική επινόηση, που προσδίδει στην υποκειμενικότητα μια αντικειμενικοφανή επένδυση. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ανάγκη για αντικειμενικές πληροφορίες (περιγραφικά δεδομένα) γύρω από το τι κάνουν οι ίδιοι και οι μαθητές τους στη σχολική αίθουσα. Και οι διαστάσεις αυτές λείπουν απ' τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης του έργου τους.

Κάθε μορφή αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού που δεν του προσφέρει δυνατότητες διόρθωσης και αλλαγής της διδακτικής του συμπεριφοράς και συνεκδοχικά της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών του, είναι αμφίβολης αξίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AMIDON, E., AND HUNTER, E., *INTERACTION ANALYSIS: RECENT DEVELOPMENTS*. Στο βιβλίο των E. STONES AND S. MORRIS (1972) *TEACHING PRACTICE-PROBLEMS AND PERSPECTIVES* METHUEN.
- BLOOM, B., (1979) *ALTERABLE VARIABLES. THE NEW DIRECTIONS IN EDUCATIONAL RESEARCH* SCRE.
- FLANDERS N.A., (1970) *ANALYSING TEACHING BEHAVIOUR*. ADISON - WESLEY.
- FLANDERS N.A., *INTERACTION ANALYSIS AND IN-SERVICE TRAINING*. Στο βιβλίο των A. MORRISON AND D. MCINTYRE (1972) *SOCIAL PSYCHOLOGY OF TEACHING*. PENQUIN.
- GALTON, M., SIMON, B., AND CRALL (1980) *INSIDE THE PRIMARY CLASSROOM*. ROUTLEDGE AND KEQAN PAUL.
- GALTON, M., SIMON, B., (1980). *PROGRESS AND PERFORMANCE IN PRIMARY CLASSROOM*. ROUTLEDGE AND KEQAN PAUL.
- GOOD, T., AND BROPHY, J., (1978). *LOOKING IN CLASSROOMS*. HARPER AND ROW.

- GOOD, T., AND BROPHY, J., (1980). EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: A REALISTIC APPROACH (1975) HOLT, RINEHART AND WINSTON.
- MORRISON, A., AND MCINTYRE, D. (1975). Δάσκαλοι και Διδασκαλία (Μτφ. Θ. Νταλάκα, Αθήνα, Δίπτυχο).
- ΝΤΑΛΑΚΑ Θ. (1982) Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία — Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας. Ιωάννινα.
- SIMON, A., AND BOYER, E., (1970) MIRRORS FOR BEHAVIOUR: AN ANTHOLOGY OF CLASSROOM OBSERVATION INSTRUMENTS. PHILADELPHIA.
- STALLIGS J. (1977) LEARNING TO LOOK. BELMONT, CALIF: WADSWORTH.
- TIKUNOFF, N. ET AL. (1975) AN ETHNOGRAPHIC STUDY OF THE FIRST CLASSROOMS OF THE BEGINNING TEACHER EVALUATION STUDY KNOWN SAMPLE. SAN FRANCISCO.

Τα Αθεϊκά Του Βόλου Ἡ Ἡ Δίκη του Ναυπλίου

ΤΟΥ Γ. ΜΠΑΡΤΖΗ
Δάσκαλου

* Συνέχεια από το προηγούμενο τεύχος

Ἡ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΑΠΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ

Δεν άργησε το σχολειό του Βόλου να μπει στο δρόμο της προοδευτικής αλλαγής. Ἡ χαρά, η ζωντάνια, η δημιουργικότητα, η σωστή μελέτη έγιναν τα κύρια γνωρίσματά του.

Ἡ προσπάθεια του Δελμούζου και των συνεργατών του προχωρούσε ικανοποιητικά για περισσότερο από δυό χρόνια κι όλοι ήσαν ευχαριστημένοι, ή τουλάχιστο κανείς δεν είχε διατυπώσει ακόμη παράπονο ή αρνητική άποψη για το Παρθεναγωγείο.

Κάποιος Κούρτοβικ μονάχα, άνθρωπος με πλούσια ποινικό μητρώο, εκδότης τοπικής εφημερίδας στο Βόλο με τίτλο «ο Κήρυξ», έγραψε ένα πικρόχολο άρθρο με την έναρξη του Παρθεναγωγείου.

«...Ποίος λογικός δημότης του Βόλου, επεθύμησε ποτε να τζερεμετίσει τον δήμον 6.000 δρχ. ετησίως δια να κουβαληθούν ενταύθα εικοσιοκταετείς νεανίαι (σημ. η ηλικία του Δελμούζου) δια να διδάξουν τα κορίτσια μας πώς πρέπει να γίνουν οικοκυραί και πώς πρέπει να γίνουν μητέρες;...

«... Έχομεν δύο διαδόσεις ήδη εις βάρος των θαυμασιών αυτών πειραματιστών.

Ἡ πρώτη των διαδόσεων είναι ότι η απόπειρα αύτη είναι έργον μαλλιαριστών. Ἡ δευτέρα (προς Θεού!) η κατοικία του διευθυντού του Παρθεναγωγείου, ωρίσθη εντός του σχολείου»⁹.

Ἡ αντίδραση τότε απλώς έδειχνε τα δόντια της κι ετοιμαζόταν.

Κατά τον μελετητή της ιστορίας της Ελληνικής παιδείας Αλέξη Δημαρά: «το σχολείο του Βόλου, ενώ εξέφραζε ασφαλώς ένα καινούριο πνεύμα, ήταν κι αυτό στηριγμένο στις αστικές αρχές κι είχε κι αυτό χαρακτήρα καθαρά ανθρωπιστικό στις σπουδές του».

Δεν ήταν ο Δελμούζος ο «φανταστικός επαναστάτης», δεν χτύπησε τη

θρησκεία ή την εθνική μόρφωση ή την ηθική. Πολέμησε τη θρησκευοκαπηλεία, την πατριδοκαπηλεία και την ηθικοφλυαρία και κοίταξε να δώσει στις μαθήτριές του πραγματική θρησκευτική συγκίνηση ηθική και εθνική μόρφωση θετική.

Κι όμως, το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου διανύοντας τον τρίτο χρόνο λειτουργίας του, κυνηγήθηκε άγρια και γνώρισε την πιο βρώμικη κι ανήθικη κριτική.

Σε άρθρο του, αργότερα, ο Δελμούζος με τον τίτλο «ηθική και κριτική» αναφερόμενος σ' εκείνες τις μέρες του διωγμού του Βολιώτικου σχολείου γράφει: «Όταν σου πει ένας δάσκαλος: πιστεύω πώς με τον τρόπο δεν μπορώ να μορφώσω τα παιδιά, θα τους δώσω ελευθερία να ζήσουν τη ζωή τους, να φανερώσουν το χαρακτήρα τους, θα παίξω μαζί τους, θα γίνω φίλος, αδελφός, πατέρας, έτσι μόνο θα τα γνωρίσω, θα επιδράσω στην ψυχή τους κλ. οφείλεις να τον πιστέψεις.

Αν δεν συμφωνείς με την αντίληψή του, απόδειξε πώς βρίσκεται σε πλάνη, ότι η ελευθερία βλάπτει, φέρνει αναρχία, ότι ο τρόμος χρειάζεται κλπ. Αν όμως του ειπείς: ψέματα λές, σκοπός σου δεν είναι η αγωγή των παιδιών, αλλά η διαφθορά τους. Την ελευθερία, το παιχνίδι, τα θέλεις ως μέσα για ηδονική απόλαυση και τα παρόμοια, τότε δεν κρίνεις. Το πάθος σου σε κατέβασε στο βούρκο και προσπάθεις να κατεβάσεις και τον άλλον»¹⁰.

Μα τα πνεύματα ήσαν ερεθισμένα στα χρόνια εκείνα. Η αντίδραση αφιονίζει τους φοιτητές στο πανεπιστήμιο της Αθήνας με ιδανικά για την ανάσταση των αρχαίων κλασικών.

Ο καθηγητής της Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο, ο ανεκδιήγητος Γεώργιος Μιστριώτης, φανατίζει και ξεσηκώνει τους φοιτητές σε αιματηρά συλλαλητήρια κατά των δημοτικιστών.

(Ευαγγελικά 1901, Ορεσטיακά 1903 κ.λ.π.).

Στα 1911 μετά από θυελλώδεις μάχες στη βουλή, κατοχυρώνεται συνταγματικά η καθαρεύουσα σαν επίσημη γλώσσα του κράτους και η δημοτική μπαίνει σε περίοδο διωγμού.

Η Βολιώτικη όμως αντίδραση δεν άναψε μονάχα απ' τις γλωσσικές και φιλελεύθερες παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου. Τροφή στην αντίδραση έδωσε και η συνεργασία του Σαράτση και του Δελμούζου με το Εργατικό κέντρο του Βόλου. Ο Δελμούζος προσπαθώντας ν' ανεβάσει το πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο των εργατών, έδωσε αρκετές διαλέξεις στο εργατικό κέντρο. Κατά τον μεγάλο Έλληνα παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό: «ο Δελμούζος δεν περιορίστηκε εις το σχολείον του μόνον, αλλά ήλθεν εις άμεσον επαφήν και προς αυτόν τον λαό, διότι συνησθάνετο τούτο ως καθήκον εκείνου ο οποίος αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει μίαν κοινωνίαν και να εξυπηρετήσει εν ιδεώδες πολύ ευρύτερον από εκείνο δια το οποίον εργάζεται συνήθως και έχει καθήκον να εργάζεται έκαστος δάσκαλος... Δια ταύτα τονίζω ότι ο Δελμούζος ειργάσθη εν Βόλω ως τέλειος παιδαγωγός και ως τέλειος άνθρωπος και κρίνων το έργον αυτού ανεξαρτήτως των προλήψεων οι οποίαι ηθέλησαν να τα

συσκοτίσουν δύναμαι να βεβαιώσω... ότι είναι ο πρώτος Έλλην παιδαγωγός και ότι η ιστορία θα αναγράψει την δράσιν του σχολείου του ως την χαραυγήν της Ελληνικής, της γνησίως Ελληνικής παιδαγωγικής...»¹¹.

Ενορχηστρωτής και συντονιστής της επίθεσης ενάντια στο Παρθεναγωγείο, ήταν ο επίσκοπος Δημητριάδος (με έδρα το Βόλο), ο Γερμανός Μαυρομάτης.

Είναι ο ίδιος επίσκοπος Γερμανός που αργότερα δημιούργησε σχίσμα στην Ελληνική εκκλησία σαν αρχηγός των παλαιοημερολογιτών.

«Η ίδια παλαιοημερολογίτικη νοοτροπία, (γράφει ο Δελμούζος), η ίδια ηθική και τα ίδια ελαττήρια έκλεισαν το σχολείο του Βόλου, εν ονόματι της θρησκείας της πατρίδας και της ηθικής...»¹².

Ο επίσκοπος Γερμανός στις 10 Φεβρουαρίου 1911 κάνει μια αιφνιδιαστική επίσκεψη στο σχολείο. Ανεβαίνει κρυφά από τη σκάλα υπηρεσίας, μπαίνει από την πίσω πόρτα και παρουσιάζεται ξαφνικά στην αίθουσα, όπου δίδασκε την ώρα εκείνη η καθηγήτρια Χριστάκου.

Αργότερα αποδείχτηκε ότι με τη Χριστάκου είχε προηγούμενες έχθρες ο επίσκοπος, όπως και με το Δελμούζο, γιατί δεν προσέλαβε κάποιον καθηγητή προστατευόμενο του.

Η Χριστάκου δε φίλησε το χέρι του επισκόπου και είτε γιατί ξαφνιάστηκε, είτε γιατί υπήρχε σχετική απόφαση για το πού θα κάθονται οι επισκέπτες σε ώρα μαθήματος, τοποθέτησε κάθισμα για τον επίσκοπο πίσω από τις μαθήτριες. Φυσικώτατα κατόπιν συνέχισε το μάθημά της.

Φεύγοντας ύστερα ο Γερμανός, φανερά ταραγμένος πρόσβαλε την καθηγήτρια μπροστά στις μαθήτριες και αποκάλεσε το σχολείο: «Γερμανικό και Φράγκικο».

Εδώ σταματούν τα γεγονότα και αρχίζει το όργιο των ψιθύρων, της φαντασιοπληξίας του όχλου και της σκόπιμης και συστηματικής συκοφαντίας.

Ο επίσκοπος Γερμανός, που πριν ένα χρόνο επαινούσε τη θρησκευτικότητα του Παρθεναγωγείου, ενώνει το κύρος της θέσης του με τον κίτρινο κονδυλοφόρο του Κούρτοβικ, με αποτέλεσμα να γνωρίσει ο Βόλος στα 1911 μέρες μεσαιωνικού φανατισμού.

ΟΧΛΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟ

Η αντίδραση ορμά με λύσσα. «Ο Κήρυξ» γράφει απανωτά «αποκαλυπτικά» άρθρα σκέτο φαρμάκι. Στις 2 Μαρτίου 1911 σχηματίζεται επιτροπή αγώνα κατά του Δημοτικού Παρθεναγωγείου και καλεί τους Βολιώτες σε συλλαλητήριο για να «... συγχαρεί την Ελληνική Βουλήν και κυβέρνησιν (Βενιζέλου) δια την αναγραφείσαν εν των συντάγματι διάταξιν περιφρουρήσεως της γλώσσης. Δεύτερον: συντάξει ψήφισμα προς την Δημοτικήν αρχήν του Βόλου όπως προβεί εις άμεσον διάλυσιν του υφισταμένου έτι Ανωτέρου Παρθεναγωγείου εν

τω οποίῳ ἐξυβρίζετο μέχρι τοῦδε ἡ Θρησκεία καὶ ἡ γλῶσσα...»¹³.

Περιγραφή τοῦ συλλαλητηρίου μας δίνει ἡ ἐφημερίδα «Θεσσαλία».

«Ἀπὸ τῆς μεσημβρίας (2 Μαρτίου) ἑκτακτὸς κίνησις παρετηρήθη μεταξὺ τῶν διοργανωτῶν τοῦ συλλαλητηρίου. Οἱ ἱερεῖς τῆς πόλεως ἐξεχύθησαν εἰς τὰς οἰκίας, εἰς τὰ μπακάλικα καὶ τὶς ταβέρνες, συνιστώντες εἰς τοὺς ἐν αὐτοῖς νὰ σπεύσουν εἰς τὸ συλλαλητήριον, διότι ἄλλως καταστρέφεται ἡ Θρησκεία καὶ ὁ ἐθνισμός. Ολίγον ἀργότερα ἐθεάθη ὁ Σεβασμιώτατος περιερχόμενος δι' ἀμάξης τὰς οδοὺς καὶ τὰς συνοικίας.

Επίσης ἐφ' ἀμαξίων ἄλλα μέλη τῆς ἐπιτροπῆς περιήρχοντο τὰς συνοικίας καλοῦντα τὸν λαὸν νὰ προσέλθῃ εἰς τὸ συλλαλητήριον.

Αἱ ἀρχαὶ εἶχον λάβει ἑκτακτὰ μέτρα ὅπως μὴ διασαλευθῇ ἡ τάξις. Ἰδίως ἀπηγόρευσαν τὰς κωδωνοκρουσίας.

Παρά τὰς διαταγὰς ὅμως ταύτας ἤρχισαν οἱ κώδωνες τῶν ἐκκλησιῶν ἐκκωφαντικῶς κρουόμενοι.

Τὸ πλήθος ὁλοῦν συγκεντρούμενον ἀπετέλεσε μάζαν συμπαγὴ ἥτις συνεκεντρώθη πρὸ τοῦ ἐξώστου τοῦ Ξενοδοχείου ἀπὸ τοῦ οἰοῦ ἤρξατο νὰ ομιλῇ ὁ πρόεδρος τοῦ ἠθικοθρησκευτικοῦ συλλόγου «τρεῖς ἱεράρχαι»...

Οἱ διαδηλωταί, προηγουμένης τῆς ἐπιτροπῆς, μετέβησαν εἰς τὴν ἐπισκοπὴν καὶ δια ζητωκραυγῶν ἐκάλεσαν τὸν Σεβασμιώτατον νὰ ομιλήσῃ.

Ὁ Σεβασμιώτατος ἐξελθὼν ἐπετέθη κατὰ τοῦ Α.Δ. Παρθεναγωγείου δριμύτατα, εἰπὼν ὅτι ἡ διδασκαλία εἶναι ἀντεθνικὴ καὶ ἀντιχριστιανικὴ, φανатίσας εἰς ἑπακρον τὸ πλήθος.

Οἱ διαδηλωταὶ ἐξαφθέντες ἐζήτησαν νὰ μεταβοῦν νὰ καύσουν τὸ Παρθεναγωγεῖον. Πληροφορηθέντες ὅτι τοῦτο φυλάσσεται ὑπὸ ἐφίππου δυνάμεως, ἠθέλησαν νὰ καύσουν τὴν οἰκίαν τοῦ κ. Δελμούζου, ἀλλὰ πληροφορηθέντες ὅτι καὶ ἐκεῖ ἐφύλασσε δύναμις στρατοῦ, διελύθησαν»¹⁴.

Τὸ βράδυ τοῦ συλλαλητηρίου τὸ Δημοτικὸ Συμβούλιο ἀποφάσισε (9 ψῆφοι ὑπὲρ καὶ 4 ἐναντίον) νὰ κλείσῃ τὸ Παρθεναγωγεῖο. Ἡ συνέχεια τῶν γεγονότων ἀπὸ τὴν ἐφημερίδα «Κήρυξ». «...Μετά τὸ ἀνάθεμα τὸ σκάνδαλον ἐξακολουθεῖ. Ἀντίστασις κατὰ τοῦ νόμου καὶ τοῦ λαοῦ.

Χθὲς τὴν πρωίαν, 3 Μαρτίου, ὁ κ. Δελμούζος με ὅλην τὴν τῆν ἡσυχίαν ἐξηκολούθησε τὰ θεάρεστα μαθήματά του. Μόλις ἔμαθον οἱ πολῖται ὅτι τὸ σκάνδαλον ἐξηκολούθη ἐξηγριώθησαν.

Εὐτυχῶς, ἡ ἄγρυπνος προσοχὴ τῆς ἀστυνομίας προέλαβε λυπηρὰ γεγονότα. Διότι ἀφ' ἐνός μὲν ἐτέθη ἰσχυρὰ φρουρὰ χωροφυλάκων περὶ τοῦ σχολείου, ἀφ' ἐτέρου δὲ ἐκάλεσεν εἰς τὴν ἀστυνομίαν τὸν κ. Δελμούζον, ἠρώτησεν αὐτὸν διατί ἐξακολουθεῖ παρανόμως πλέον ἡ λειτουργία τοῦ σχολείου.

Ὁ κ. Δελμούζος ἀπήντησεν ὅτι περιμένει νὰ ἐγκριθεῖ τὸ ψήφισμα τοῦ δήμου ἀπὸ τὸν νομάρχην.

Επιστρέφοντα τὸν κ. Δελμούζον εἰς τὸν οἶκον τοῦ τὸν ἀντελήφθησαν οἱ πολῖται, οἵτινες ἄρχισαν νὰ τὸν σφυρίζουν καὶ νὰ τὸν γιουχαίζουν: Ἐξω ὁ μαλλιαρός, ἔξω ὁ μασόνος! Συγχρόνως ἐκ μέρους τῆς Δημαρχίας ἐστάλη κλητὴρ δια νὰ ζητήσῃ τὰ κλειδιά τοῦ οἰκήματος...¹⁵.

Έξι μήνες αργότερα, από τις Σπέτσες, στις 8—9—1911, στέλνει ο Δελμούζος μια επιστολή στις παλιές του μαθήτριες. Μεταξύ άλλων γράφει: «... Η αστυνομία δεν μπορούσε να εγγυηθεί για τη ζωή μου και με υποχρέωσε επί μια εβδομάδα να μη βγώ έξω από το σπίτι μου, που ήταν τριγυρισμένο από κατασκόπους.

Και όμως ο ενθουσιασμός σας ενέπνευσε τον ίδιον ενθουσιασμό και σε πολλούς γονείς και από την πρώτη μέρα ως την τελευταία που έφυγα, ερχόσαστε και κεί τακτικά—Το τί αψηφούσατε έξω στους δρόμους το ξέρω —και είδα εμπρός μου ζωντανεμένη την εικόνα του ΚΡΥΦΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. — Κύριε διευθυντά, να ερχόμαστε εδώ, τουλάχιστον η δική μας τάξη και να κάνουμε μάθημα!

— Παιδί μου δεν κάνει ακόμη!

— Ας πηγαίνουμε λοιπόν στις ελιές, ψηλά σε κείνο το μικρό σπιτάκι!

— Δεν κάνει, ο κόσμος είναι ερεθισμένος.

— Έ, τότε ας πηγαίνουμε περίπατο και ας τα λέμε περπατώντας!

Έτσι μου μίλησε κάποια από σας και τα λόγια της, που ήταν ο κοινός σας πόθος, έπλεκαν το ωραιότερο στεφάνι στην εργασία του σχολείου.

Επέτυχε τον πρώτο και τελικό σκοπό κάθε σχολείου, να μορφώσει χαρακτήρες...»¹⁶.

Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΝΑΥΠΛΙΟΥ

Αφού πέτυχαν, ο Γερμανός, ο Κούρτοβικ και η χορεία τους να κλείσουν το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο, έστρεψαν τώρα τα πυρά τους ενάντια στο Εργατικό Κέντρο του Βόλου.

Κατηγορίες, λασπολογήματα και λογίων συκοφαντίες ακολούθησαν στο γνωστό μοτίβο: αθεϊσμός, αναρχισμός, σοσιαλισμός, μαλλιαρισμός, μασονία και οτιδήποτε σαν μπαμπούλας στις καθυστερημένες τότε λαϊκές μάζες.

Πέρα απ' τους γνωστούς μας, Σαράτση και Δελμούζο, τα βόλια τώρα πιάνουνε τον δικηγόρο και πολιτευτή Κων/νο Ζάχο, νομικό σύμβουλο του Εργατικού κέντρου τον δικηγόρο Ιωάννη Ασπιώτη και άλλους οκτώ υπαλλήλους κι εργάτες.

Υστερα απ' όλον αυτόν το θόρυβο, ο εισαγγελέας του Βόλου διάταξε τους ειρηνοδίκες του Πηλίου ν' αρχίσουν ανακρίσεις να μάθουν αν υπάρχουν «μαλλιαροί» και να κατάσχουν τα «αθεϊκά μαλλιαρά βιβλία».

Έτσι ο ειρηνοδίκης Ζαγοράς, Τριανταφύλλου, κατάσχεσε από το Δελμούζο το «παραμύθι χωρίς όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα, το «Ηλιοφέγγαρο» του Πάλλη και τα «Απαντα» του Σολωμού, ήταν κι αυτά βλέπετε στη Δημοτική γλώσσα!

Στην Αργαλαστή του Πηλίου υπηρετούσε ο ποιητής Κώστας Βάρναλης σαν σχολάρχης, που ήταν φανερός από τότε δημοτικιστής.

Βαφτίστηκε λοιπόν κι αυτός «άθεος» και «μαλλιαρός» και άρχισαν κι

εναντίον του ανακρίσεις.

Το Πάσχα του 1911 πάει ο Δελμούζος να περάσει λίγες μέρες παρέα με το Βάρναλη και περνώντας απ' το Μετόχι της Αργαλαστής πετροβολήθηκαν από τους χωρικούς!

Οι ανακρίσεις γίνονταν μεροληπτικά κι εκβιαστικά απ' τον εισαγγελέα εφετών της Λάρισας, Τιμόθεο Αμπελά, φανατικό καθαρευουσιάνο.

Αφού πέρασε ένας χρόνος κι ακόμη με ανακρίσεις και διάφορες δικανικές διαδικασίες, παραπέμφθηκαν να δικαστούν οι Σαράτσης, Δελμούζος, Ζάχος, Ασπιώτης και άλλοι οκτώ.

Η δίκη έγινε στο δικαστήριο εφετών του Ναυπλίου στις 16 ως 28 Απριλίου 1914. Κεντρικός μάρτυρας κατηγορίας ήταν ο επίσκοπος Γερμανός, μαζί κι ο Κούρτοβικ και πάνω από 90 επιστρατευμένοι μάρτυρες, που όπως κι ο επίσκοπος, τίποτε συγκεκριμένο δεν είχαν δει, για να το καταθέσουν στο δικαστήριο, όλα τα «άκουσαν» απ' την «κοινή γνώμη».

Ανάμεσα στις κατηγορίες για αθεΐα, προσβολή της θρησκείας, του έθνους και της ηθικής, έφεραν οι μάρτυρες κι ένα «φοβερό» ντοκουμέντο ενάντια στο Δελμούζο.

Ετόλμησε, είπαν, να παίξει χιονοπόλεμο (!) με τις μαθήτριάς του στην αυλή του σχολείου!!

«Εις δε τα εκδρομάς, αι μαθήτριάι εγέλων θορυβωδώς και ωθούντο μεταξύ των...».

Αντιλαμβάνεστε σε ποιο επίπεδο κινούνταν και οι υπόλοιπες κατηγορίες.

Μάρτυρες υπεράσπισης ήλθαν σημαίνοντας διανοούμενοι της εποχής εκείνης, όπως ο Νικ. Πολίτης, ο Χρ. Τσούντας, ο Δημ. Γληνός, ο Βαχαβιόλας, αλλά και πάρα πολλοί γονείς των μαθητριών του Δελμούζου. Στην απολογία τους οι Σαράτσης, Δελμούζος και Ζάχος, υπεράσπισαν τις απόψεις τους και την ιδέα της προόδου στον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό χώρο.

«Με την δίκην αυτήν, (άρχισεν την απολογία του ο Δελμούζος), εξητήθη να κατασπιλωθεί ο αγών υπέρ δυό ευγενών και μεγάλων ιδεών.

Αι δυό αυταί ιδέαι είναι αφ' ενός η εκπαιδευτική αναγέννησις του τόπου μας και αφ' ετέρου η ανύψωσις των εργατικών τάξεων. Αμφοτέρων των ιδεών είμαι πιστός οπαδός και θαυμαστής...»¹⁷.

Ολόκληρη η Ελλάδα με αμείωτο ενδιαφέρον παρακολουθούσε την βασανιστική πορεία της δίκης του Ναυπλίου, ώσπου την δωδέκατη μέρα, στις 27 Απρίλη 1914 ακούστηκε από τον πρόεδρο του δικαστηρίου ότι: «... το δικαστήριο κηρύττει αθώους πάντας τους κατηγορουμένους και επιβάλλει τα έξοδα της δίκης εις βάρος του Δημοσίου».

Ακολουθεί σειρά εγκωμιαστικών άρθρων υπέρ των ανανεωτικών ιδεών των πρωταγωνιστών του Παρθεναγωγείου και του Εργατικού Κέντρου, σ' όλες τις ελληνικές εφημερίδες.

Στην «Ακρόπολη» χαρακτηριστικά γράφτηκε κύριο άρθρο στις 29 Απριλίου 1914 με τεράστιο τίτλο «Δεύτερον Κιλκίς κατά βαρβάρων», «Εκερδή-

θη δεύτερον Κιλκίς κατά Βαρβάρων. Έτσι χαρακτηρίζομεν την απόφασιν του Εφετείου Ναυπλίου. Απεδείχθη ότι η Ελλάς προώρισται να ζήση και θα ζήση...

«Όσοι ζωντανοί, ενθυμούμεθα το βιβλίον του Ίδα, τραβάτε τον δρόμον σας. Αμείλικτον το μαστίγιόν σας, βαρεία η αξίνη σας. Γκρεμίζετε και θεμελιώνετε. Κάθε εποχή έχει τα δικαιώματά της. Ζεματήστε τους βρυκόλακας που τaráσσουν το έργον σας, που ξυπνούν παράκαιρα τaráσσοντες την εποχήν σας...»¹⁸.

Μετά την πανηγυρική αθώωσή του ο Δελμούζος δεν ξαναγύρισε στο Βόλο.

Το σχολείο του Βόλου ήταν πλέον αδύνατο να λειτουργήσει ύστερα απ' όσα είχαν γίνει.

Ο Δελμούζος όμως δεν σταμάτησε τις προσπάθειές του, για την ανόρθωση της Ελληνικής παιδείας. Θα τον βρούμε και πάλι πρωτοπόρο σε κάθε σταθμό της ιστορίας της εκπαίδευσης, στα μετά τα Βολιώτικα γεγονότα χρόνια.

Και η αντίδραση όμως, με άλλα πρόσωπα και προσωπεία, συνέχισε κι αυτή τις κάθε είδους ανασταλτικές της προσπάθειες.

Έτσι, ο αγώνας συνεχίστηκε.

Γιάννης Δ. Μπάρτζης
δάσκαλος
Δημοτικού Σχολείου
Κραστικών
Καλαβρύτων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλέξανδρου Δελμούζου: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και παιδαγωγική. Αθήνα.
Αλέξη Δημαρά: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμος Β. Εκδόσεις ΕΡΜΗΣ, Αθήνα 1974.
Γιάννη Κορδάτου: Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος. Εκδόσεις ΜΠΟΥΚΟΥΜΑΝΗ, Αθήνα 1973.
Η δίκη του Ναυπλίου (πλήρη πρακτικά), εκδόσεις Διόνισος, Αθήνα 1976.
Γεωργίου Μπόνου: Ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος και το Σχολείο του Βόλου. Περιοδικό «το σχολείο και το σπίτι», τευχ. 5—6, Ιούνιος 1975, σελ. 222.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλέπε: Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» τ. Βος σελ. 55.
2. Αλέξανδρου Δελμούζου: «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και παιδαγωγική». σελ. 95.

3. Γιάννη Κορδάτου: «Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος» σελ. 186.
4. Αλέξανδρου Δελμούζου: «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και παιδαγωγική» σελ. 96.
5. Αλέξη Δημαρά: «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» том. Β. σελ. 57.
6. Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» том. Β. σελ. 59.
7. Βλέπε Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» том. Β. σελ. 60
8. Η Δίκη του Ναυπλίου (πρακτικά) σλ. 62.
9. Άρθρο εφημερίδας «Κήρυξ» απ' το βιβλίο Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» τ. Β. σελ. 62.
10. Αλέξανδρου Δελμούζου: «Ηθική και κριτική» άρθρο στην εφημ. «Ελεύθερος Τύπος» 18—4—1926.
11. Η δίκη του Ναυπλίου (πρακτικά) σελ. 181.
12. Αλέξανδρου Δελμούζου: «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και παιδαγωγική» σελ. 96.
13. Απόσπασμα άρθρου εφημ. «Κήρυξ» παρμένο απ' το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» том. Β. σελ. 89.
14. Απόσπασμα άρθρου εφημ. «Θεσσαλία», πάρθηκε απ' το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά: «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» том. Β. σελ. 89.
15. Απόσπασμα άρθρου εφημ. «Κήρυξ», πάρθηκε απ' το βιβλίο του Αλέξη Δημαρά: «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» Том. Β. σελ. 91.
16. Βλέπε βιβλίο: Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» σελ. 91 том. Β.
17. Η δίκη του Ναυπλίου (τα πρακτικά) σελ. 302.
18. Στο παράρτημα του βιβλίου «Η δίκη του Ναυπλίου» (πρακτικά) σελ. 512.

Η Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών

(ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ—ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ—ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ)

ΤΗΣ Α. ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΗ—ΟΡΓΑΝΩΣΗ—ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η σημαντικότητα του προβλήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκάλεσε, όπως ήταν φυσικό, κατά τη διάρκεια του Τετραήμερου Παιδείας που οργάνωσε η Σύγχρονη Εκπαίδευση, μια σειρά προτάσεων για το ποιο θα πρέπει να είναι το οργανωτικό σχήμα και το περιεχόμενο της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Σε σχέση αρχικά με το περιεχόμενό της τονίστηκε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει ύλη και θέματα από ποικίλους επιστημονικούς τομείς και διάφορους γνωστικούς χώρους. Επιτακτική είναι και η ανάγκη διδασκαλίας της επιστημονικής μεθοδολογίας της έρευνας στους εκπαιδευτικούς που υπαγορεύεται από την ανάγκη αμεσότερης και ουσιαστικότερης παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη χάραξη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και στην οργάνωση και επεξεργασία του προγραμματισμού της εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης είναι δυνατό να αποκτηθεί ειδική γνώση αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη (αναφορά σε θέματα διδασκαλίας ενός μαθήματος, σε θέματα καθημερινής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη) να γίνει συνεπώς ανατομία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να καταστεί φανερός ο μηχανισμός κοινωνικοποίησης και αγωγής στο σχολείο και να γίνουν συνειδητές οι αντιφάσεις ανάμεσα στους στόχους και τις τεχνικές που υποτίθεται ότι προωθούν αυτούς τους στόχους.

Επιπλέον πρέπει η επιμόρφωση να προσφέρει γνώση των μεθόδων διδασκαλίας της διδασκίας ύλης σύμφωνα με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και γνώση της οργάνωσης των σχέσεων εκπαιδευτικού -

μαθητή κάνοντας ανατομία της δράσης του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία του με τους μαθητές.

Ειδικά στην περίπτωση θεσμικών αλλαγών στην εκπαίδευση υπάρχει ανάγκη πρόσθετης, συστηματικής πληροφόρησης σχετικά με τα στοιχεία που προωθούνται μέσα απ' τις θεσμικές αλλαγές στο σχολείο και οφείλουν να ενσωματωθούν στο ρόλο του. Η επιμόρφωση λοιπόν μπορεί να επηρεάσει ή να διαφοροποιήσει την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις όποιες μεταβολές, επιτρέποντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα υλοποίησής τους.

Για τη διάρκεια της Επιμόρφωσης, για το κάθε πότε πρέπει να επαναλαμβάνεται και γενικά για δομικά προβλήματα της επιμόρφωσης φαίνεται ότι δεν υπήρξε σύμπτωση απόψεων, αν και παρουσιάστηκαν κάποιες κοινές διαπιστώσεις και κάποιες επιμέρους προτάσεις ήταν κοινής αποδοχής.

Σε γενικές γραμμές όμως διαφάνηκαν δύο βασικές τάσεις σχετικά με τη δόμηση της επιμόρφωσης και μετα γενικά οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματά της. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι υπήρξαν στεγανά ή σαφείς διαχωριστικές γραμμές είτε ανάμεσα στις εισηγήσεις είτε ανάμεσα στους συζητητές. Αντίθετα μάλιστα, πολλές εισηγήσεις αποτελούν πολύτιμη συμβολή και για τις δυό τάσεις. Δεν θα είναι καθόλου υπερβολή αν ισχυριστούμε ότι υπήρξε μια πρωτοφανής και ειλικρινής διάθεση από όλους για τη διερεύνηση των δομικών προβλημάτων της Επιμόρφωσης που δημιούργησε έναν εποικοδομητικό διάλογο και ίσως αποτελέσει αποφασιστική συμβολή στη λύση του προβλήματος.

Η μία τάση λοιπόν θεώρησε (άμεσα ή έμμεσα) σαν κύριο άξονα για την αντιμετώπιση του προβλήματος της επιμόρφωσης τη σχεδίαση και υλοποίηση ενός συγκεκριμένου σχήματος μέσα στο οποίο θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν.

Για την τελική σχεδίαση του σχήματος αυτού προβλέφτηκε η συνεργασία παραγόντων του Υπουργείου (ΚΕΚΕ, Ειδικοί Σύμβουλοι, Υπηρεσία Εκπ/σης, Δ/νση Οικονομικών Υποθέσεων) Πανεπιστημιακών και εκπροσώπων των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων,

Η τάση αυτή έλαβε υπόψη της τη σημασία των ερευνητικών δεδομένων για την επακριβή διαπίστωση των αναγκών των εκπαιδευτικών και συνεπώς για τον καθορισμό των ειδικών σημείων του περιεχομένου της Επιμόρφωσης.

Ακόμη θεώρησε αναγκαία την εξοικείωση του επιμορφωνόμενου εκπαιδευτικού με την άμεση εμπειρία σχολικής πράξης στην τάξη.

Μέσα στους στόχους της επιμόρφωσης θεώρησε:

1. την υψηλού επιπέδου κατάρτιση επιστημονικών, εποπτικών και οργανωτικών στελεχών,
2. την αποτελεσματική βελτίωση της θεωρητικής κατάρτισης και της εκπαιδευτικής πρακτικής του συνόλου των εκπαιδευτικών και
3. την συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς επιζήμιων και χρόνιων καταστάσεων της εκπαίδευσής μας.

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια:

Παρουσιάστηκαν έτοιμοι σχεδιασμοί της επιμόρφωσης, έτοιμα προγράμματα για τη διάρκεια της επιμόρφωσης, για το χρόνο που πρέπει να πραγματοποιείται, για τη συχνότητα που πρέπει να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Καθορίστηκε η επίλυση διαφόρων οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων και προβλέφθηκαν τρόποι και μεθοδεύσεις που, και οικονομικοί να είναι και τη λειτουργία των σχολείων να μη δυσχεραίνουν (κυρίως με την παρακολούθηση της επιμόρφωσης παράλληλα με το σχολικό έργο και χωρίς πρόσθετη αμοιβή). (Σημειώνουμε εδώ ότι υπήρξαν πολλές σχετικές προτάσεις με μεγάλες ή μικρές διαφορές μεταξύ τους).

Ακόμη υπήρξε ενδιαφέρον για τον υποχρεωτικό και μαζικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης χωρίς όμως να παραλειφθεί και η πρόβλεψη κινήτρων για την παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς μη υποχρεωτικών μορφών επιμόρφωσης.

Οι διαπιστώσεις (άλλες ευρύτερης αποδοχής και άλλες όχι) όπως:

- ο τεράστιος αριθμός των εκπαιδευτικών που πρέπει να επιμορφωθούν
 - η έλλειψη ειδικών επιστημόνων,
 - η σχετική αδιαφορία των εκπαιδευτικών,
 - τα οικονομικά προβλήματα,
 - η αρνητική στάση, αρκετές φορές, των ιδίων των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα της επιμόρφωσης,
- μαζί με τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών για τους οποίους σημειώθηκε ότι:
1. δεν έχουν διαμορφώσει την οντότητα και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού,
 2. δεν έχουν διαμορφωμένη κοινωνική φιλοσοφία,
 3. έχουν ελλείψεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας και στην προσέγγιση της νέας γνώσης, αποτέλεσαν την αφετηρία για τους παραπάνω σχεδιασμούς.

Η δεύτερη τάση που διαφάνηκε αντιμετώπισε το πρόβλημα της επιμόρφωσης από μια άλλη σκοπιά.

Σαν κύριο άξονα αντιμετώπισης του προβλήματος θεώρησε τον καθορισμό μιας διαδικασίας που θα επιτρέψει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει συνέχεια (και ως προς τη δομή και ως προς το περιεχόμενο) το επιμορφωτικό σχήμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του όχι μόνο ως δασκάλου αλλά και ως μέλους της κοινωνίας και που να συμβαδίζει με τις κοινωνικές ανάγκες της εποχής μας.

Για τον προσδιορισμό της διαδικασίας αυτής θεωρήθηκε απαραίτητη η υποβολή μιας επιστημονικά επεξεργασμένης μελέτης από ομάδα εμπειρών ερευνητών παιδαγωγικών θεμάτων και εξειδικευμένων σε θέματα επιμόρφωσης (λόγω πείρας ή σπουδής) εκπαιδευτικών καθώς και εκπροσώπων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και επιστημονικών ενώσεων, ώστε η μελέτη αυτή να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα βασιστούν οι σχετικές ρυθμίσεις.

Η τάση αυτή θεώρησε απαραίτητους: τον πειραματισμό, την έρευνα, και

την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους στον καθορισμό αυτής της διαδικασίας.

Επιπλέον διατύπωσε την άποψη ότι η επιμόρφωση που χρειαζόμαστε πρέπει να είναι

συστηματικά οργανωμένη,
επιστημονικά διαρθρωμένη,
με πρακτικές εφαρμογές

και να έχει ως βάση τις αρχές της αυτορύθμισης και συνδιοίκησης.

Μέσα στους στόχους της επιμόρφωσης θεώρησε την ανάγκη να δοθούν όλα τα στοιχεία που η κατάκτησή τους από τους εκπαιδευτικούς θα δημιουργήσει ένα νέο πνεύμα μέσα στο σχολείο. Δηλαδή,

1. την ανάπτυξη της ενεργητικής και ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και κατανόηση του κοινωνικού τους ρόλου.

2. την βελτίωση της κατάρτισής τους μέσα από μια διαδικασία αναζήτησης και προβληματισμού των ιδίων των εκπαιδευτικών,

3. την ανάδειξη των ικανοτήτων τους και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους που θα τους επιτρέψουν την διατύπωση υπεύθυνης γνώμης, κριτικής στάσης και συμμετοχής στη διοίκηση.

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη

1. την ανάγκη για επιστημονική αντιμετώπιση των προβλημάτων,

2. την ανάγκη της σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή,

3. τη σημασία και το ρόλο του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις,
4. το διαπιστωμένο και υψηλό ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών,

5. την απουσία μέχρι τώρα, του πειραματισμού και της επιστημονικής έρευνας στη διατύπωση απόψεων και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναζητήθηκε και προτάθηκε μια διαδικασία που να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μεγάλες δυνατότητες συμμετοχής σ' όλες τις φάσεις σχεδιασμού της επιμόρφωσής του.

Ζητήθηκε λοιπόν η άμεση πειραματική εφαρμογή των προτάσεών της μέσα από τη δραστηριοποίηση των ιδίων των εκπαιδευτικών ώστε με ερευνητικά δεδομένα και με πρωτοβουλία και ευθύνη των ιδίων των εκπαιδευτικών να διαμορφωθούν και τα οργανωτικά σχήματα και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Υποστηρίχτηκε ότι μέσα από τη διαδικασία που προτείνεται:

— εξασφαλίζεται η μαζικότητα χωρίς προσφυγή σε υποχρεωτικά καταπιεστικά σχήματα,

— συμμετέχει στην επιμορφωτική διαδικασία το σύνολο των εκπαιδευτικών,

— δεν παρεμποδίζεται η λειτουργία του σχολείου,

— δεν επιστρέφει ο καθηγητής στα θρανία αλλά μέτεχει ως ισότιμος συνεργάτης,

— το οικονομικό κόστος δεν θα είναι δυσανάλογα μεγάλο συγκριτικά με άλλες

μεθοδεύσεις,

— εξασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους, η ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και με δυό λόγια γίνεται η επιμόρφωση «τρόπος ζωής».

Επιπλέον διατυπώθηκαν οι απόψεις:

1. Το οικονομικό κόστος δεν μπορεί να αποτελεί ακόμα πρωταρχικό παράγοντα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης μια και η χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν είναι παρά θέμα πολιτικής επιλογής.
2. Οι ελλείψεις και η αδιαφορία που καταλογίζονται στον εκπαιδευτικό δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα αλλά είναι τεχνητά δημιουργήματα που εμφανίζονται (όταν εμφανίζονται) εξαιτίας του ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι απλοί εκτελεστές εντολών και να μετέχουν σε διαδικασίες που αποφασίζονταν και προγραμματίζονταν πέρα και έξω απ' αυτούς.
3. Τα κίνητρα, τα μέσα και η βοήθεια που θα προσφερθούν στους εκπαιδευτικούς αποτελούν βασικό παράγοντα για την απόδοση των διαδικασιών που προτάθηκαν.
4. Τα επένθετα σχήματα, που δεν προέρχονται ως άμεση επιθυμία και επιδίωξη των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι καταδικασμένα σε αποτυχία.

Συνέπεια της λογικής που παραπάνω παρουσιάστηκε είναι η ριζική αντίθεση στη χρησιμοποίηση παλαιών επιμορφωτικών σχημάτων (ΚΕΜΕ κτλ.) για το σχεδιασμό της νέας επιμόρφωσης, στην επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των διακοπών και στη θεώρηση της επιμόρφωσης ως μη αμειβόμενο έργο.

Σημειώθηκε ακόμη ότι η διαδικασία που προτείνεται ελέγχεται ως πραγματοποιήσιμη από τις εμπειρίες που ήδη υπάρχουν.

Γενική απαίτηση πάντως, και των δύο τάσεων, ήταν ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης σε νέες βάσεις με νέα σχήματα και με νέο περιεχόμενο.

Υπήρξαν βέβαια διαφορετικές αντιλήψεις για το πώς θα γίνει αυτό, που όμως σε τίποτε δεν μετριάζουν τη γενικότητα της απαίτησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κρίνουμε σκόπιμο να σημειώσουμε εδώ ότι η συνόψιση αυτή δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνη της και ανεξάρτητα από όλες τις εισηγήσεις και τις εργασίες που ακούστηκαν, ούτε από τις συζητήσεις που ακολούθησαν.

Η παράλληλη μελέτη είναι απαραίτητη. Η κάθε ανάλυση και η κάθε πρόταση σε συνδυασμό, μάλιστα με τις συζητήσεις που τη συνόδευσαν έχει τα δικά της πλεονεκτήματα.

Τελειώνοντας εκφράζουμε την πεποίθηση ότι η εκδήλωση αυτή:

1. Συνέβαλε αποφασιστικά στη διερεύνηση του προβλήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,
2. Ήταν αφορμή για να γίνουν ευρύτατες συζητήσεις μεταξύ των

εκπαιδευτικών.

3. Έδωσε την ευκαιρία να συγκεντρωθούν, να ακουστούν και να συζητηθούν πολλές απόψεις και προτάσεις.

4. Δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μια επιστημονική θεώρηση του προβλήματος.

5. Βοήθησε να ακουστούν πρωτοποριακές ιδέες και απόψεις.

6. Με τη δημοσίευση επιπλέον του σχετικού υλικού ο εκπαιδευτικός και ο κάθε ενδιαφερόμενος θα έχει όλα εκείνα τα στοιχεία και τα ερεθίσματα για να σχηματίσει τη δική του υπεύθυνη και τεκμηριωμένη γνώμη.

Πιστεύουμε ότι ο απόηχος από την εκδήλωση αυτή δε θα σβήσει σύντομα. Ιδιαίτερα επειδή δεν αρκέστηκε στα θεωρητικά πλαίσια του προβλήματος αλλά αναφέρθηκε διεξοδικά στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, έθεσε προβλήματα και διερεύνησε τρόπους για την πρακτική αντιμετώπισή τους μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις και από εξαιρετικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις.

Τέλος ελπίζουμε ότι η εκδήλωση αυτή θα αποτελέσει ένα προηγούμενο για το χώρο μας τόσο για τη διοργάνωση κι άλλων εκδηλώσεων όσο και για τη συνεργασία που πέτυχε μεταξύ εκπαιδευτικών - πανεπιστημιακών δασκάλων - ερευνητών - ειδικών επιστημόνων - εκπροσώπων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και επιστημονικών ενώσεων.

Ευχαριστούμε λοιπόν όλους όσους παρακολούθησαν το τετραήμερο και έλαβαν μέρος στις εργασίες του καθώς και τους επιστήμονες που με τις εισηγήσεις τους πρόσφεραν μια πολύπλευρη προσέγγιση του προβλήματος εθελοντικά και χωρίς να διστάσουν μπροστά στους κόπους.

ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

— Η εκτίμηση της ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ—

Όπως είναι γνωστό στις 20—23/9/82 οργανώθηκε, από το περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τετραήμερο Παιδείας με θέμα «Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Προβληματισμοί- Προοπτικές - Προτάσεις», στο οποίο έλαβε μέρος μεγάλος αριθμός ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών.

Με βάση:

1. την εμπειρία που προέκυψε από όλες τις φάσεις διοργάνωσης της εκδήλωσης για την επιμόρφωση (συζητήσεις με εκπαιδευτικούς όχι μόνο για συγκεκριμένες εμπειρίες αλλά και πάνω σ' ένα γενικότερο προβληματισμό για το θέμα της επιμόρφωσης, λεπτομερής καταγραφή των θεμάτων που η ανάπτυξή τους θα μπορούσε να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στη διερεύνηση του προβλήματος, επαφές με συνδικαλιστικούς φορείς και επιστημονικές ενώσεις κτλ.)
2. Όσα προέκυψαν από τη μελέτη των εισηγήσεων και των εργασιών, ιδιαίτερα των κοινών στοιχείων τους,

3. τις συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του τετραημέρου,
4. τα μηνύματα που φθάνουν στη Σ.Ε. από όλα τα σημεία της χώρας, για τη δημιουργία ομάδων εργασίας και για την πλαισίωσή τους από πολλούς εκπαιδευτικούς,
5. την εμπειρία από τον ένα χρόνο λειτουργίας του ΚΕΘΕ Αλεξανδρούπολης και των προοπτικών που διανοίχτηκαν, καθώς και την εμπειρία άλλων παρόμοιων ομάδων εκπαιδευτικών.
6. τις προτάσεις που έχουν δημοσιευτεί κατά καιρούς σχετικά με τη δραστηριοποίηση του συλλόγου καθηγητών,

Η «Σύγχρονη Εκπαίδευση» έχοντας υπόψη της και τις σημερινές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες και αναγκαιότητες, κατέληξε στην ακόλουθη εκτίμηση:

Για να υπάρξει **συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών με **συμμετοχή** τους στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με **ταυτόχρονη ανάπτυξη** των ικανοτήτων, δυνατοτήτων και της προσωπικότητάς τους και για να μπει **επιτέλους** το σχολείο στην **υπηρεσία** του κοινωνικού συνόλου, **απαραίτητη** είναι:

1. Η δραστηριοποίηση του συλλόγου καθηγητών - δασκάλων και με επιμορφωτικές αρμοδιότητες, ώστε κύτταρο απ' όπου θα ξεκινάει και θα ξαναγυρίσει κάθε μορφής επιμόρφωση να είναι οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου.

2. Η θεσμοθέτηση των Επιμορφωτικών Μονάδων ή Κέντρων Δασκάλων που θα απαρτίζονται από μικρά σύνολα σχολείων, όχι κατ' ανάγκη ομοιογενή, και θα αλληλοσυμπληρώνονται σε σχέση με τα άλλα Κ.Δ.

Βασική αρχή στη διαμόρφωση αυτής της επιμόρφωσης θα είναι η **κατάργηση** των στεγανών ανάμεσα στα δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και ανάμεσα στα Πανεπιστημιακά τμήματα, στα σχολεία και στους χώρους δουλειάς.

Η Επιμορφωτική Μονάδα ή Κέντρο Δασκάλων θα δουλεύει σε 4 επίπεδα:

διαγνωστικό-ερευνητικό,

επίπεδο συμμετοχής στην Επιμόρφωση,

εφαρμογή συγκεκριμένη σε σχολεία και

επίπεδο αξιολόγησης όλης της εργασίας και ανατροφοδότησης.

Οι Επιμορφωτικές Μονάδες ή Κέντρα Δασκάλων θα έχουν πιο στενή συνεργασία με ορισμένες άλλες επιμορφωτικές μονάδες και θα αποτελούν την Περιφερειακή Επιμορφωτική Ομάδα, όπου θα υπάρχουν ειδικευμένοι παιδαγωγοί, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι ειδικευμένοι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι και θα τίθενται στη διάθεση των Επιμορφωτικών μονάδων. Ακόμη οι Περιφερειακές Επιμορφωτικές Ομάδες θα επικοινωνούν μεταξύ τους, με τα Πανεπιστήμια και άλλους φορείς με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, το συντονισμό δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση των νέων επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων κτλ.

Η ανταλλαγή απόψεων δεν θα είναι μονοδρομικής μορφής από τη

μικρότερη μονάδα ιεραρχικά προς τη μεγαλύτερη αλλά κυκλικής εναλλαγής.

Ένα πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση για άμεση αλλά και ουσιαστική αντιμετώπιση του προβλήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με παράλληλη εξασφάλιση της λειτουργίας των σχολείων, πιστεύουμε ότι είναι η ίδρυση και λειτουργία 6 τουλάχιστον πειραματικών Κέντρων Δασκάλων σε διάφορα σημεία της χώρας ενώ για την κάλυψη άμεσων αναγκών μπορεί να χρησιμοποιηθεί προσωρινά το υπάρχον δίκτυο επιμόρφωσης.

Η συστηματική μελέτη ενός χρόνου λειτουργίας αυτών των Επιμορφωτικών Μονάδων ή Κέντρων Δασκάλων θα προσφέρει τη δυνατότητα της εύκολης και επιστημονικής επέκτασης αυτού του συστήματος επιμόρφωσης στηριγμένης πάνω σε ερευνητικά δεδομένα και ανταποκρινόμενης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού κόσμου και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Η υλοποίηση όλων των παραπάνω, όπως διαφάνηκε από προτάσεις που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια του Τετραήμερου Παιδείας, μπορεί να αρχίσει με την υποβολή μιας επιστημονικά επεξεργασμένης μελέτης από ομάδα εμπειρών ερευνητών παιδαγωγικών θεμάτων,

- εκπαιδευτικών εξειδικευμένων σε θέματα επιμόρφωσης, λόγω πείρας ή σπουδών και
- εκπροσώπων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των επιστημονικών ενώσεων.

Η ομάδα αυτή μπορεί να συσταθεί εύκολα και γρήγορα - οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και επιστήμονες προσφέρονται εθελοντικά για μια τέτοια προσπάθεια, όπως χαρακτηριστικά ακούστηκε. Ακόμη στη σύνταξη της μελέτης ουσιαστική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν:

1. Το υλικό του Τετραήμερου Παιδείας,
2. Οι συγκεκριμένες προτάσεις για την ίδρυση και λειτουργία των Επιμορφωτικών Μονάδων ή Κέντρων Δασκάλων που έχουν γίνει καθώς και η θεωρητική θεμελίωσή τους και οι προτάσεις για προέκτασή τους σε ανώτερα σχήματα και
3. Οι πρώτες εμπειρίες από την πράξη που ήδη υπάρχουν και που ήρθαν για πρώτη φορά στη δημοσιότητα κατά τη διάρκεια του Τετραήμερου Παιδείας.

Τέλος σημειώνουμε ότι η μελέτη, όπως αναμφισβήτητα προκύπτει από τη μελέτη των σχετικών εισηγήσεων και εργασιών, πρέπει να εξασφαλίζει την αυτονομία των Κέντρων και την ευρύτατη συμμετοχή των ιδίων των εκπαιδευτικών στους παραπέρα σχεδιασμούς. Ακόμη πρέπει να προβλέπει τη συμμετοχή στη λειτουργία και στους σχεδιασμούς τόσο των μαθητών και των γονέων τους όσο και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τουλάχιστον.

Γενικά, βέβαια, η μελέτη δεν πρέπει να έχει χαρακτήρα μονολιθικό, τελεσιδικό, άκαμπτο, αναλλοίωτο, μοναδικό... Αντίθετα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να περικλείει «δυνάμει» την αδιάκοπη διαμόρφωση και βελτίωσή της.

Η εκπαίδευσή μας έχει ανάγκη από νέες ιδέες, νέες προοπτικές, νέες λύσεις όχι επένθετες και καταπιεστικές αλλά ως αποτέλεσμα ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων όλων όσων ασχολούνται

με την εκπαίδευση αλλά ακόμη κι όλου του λαού αφού η εκπαίδευση των νέων είναι πρόβλημα που τον αφορά άμεσα. Και σ' όλες αυτές τις απαιτήσεις, όπως φάνηκε ολοκάθαρα, επιστήμη και πραγματικότητα συμβαδίζουν απόλυτα.

Ας τολμήσουμε λοιπόν.

Οι κοινωνικές ανάγκες το απαιτούν και οι καιροί προσφέρονται.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΗΣ «ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Ευαισθητοποίηση - Εξοικείωση

Του Διδακτικού Προσωπικού
Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Με Την Επιστημονική και
Τεχνολογική Έρευνα

ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ ΚΟΝΝΕΤΑ

Η διείσδυση της Έρευνας στο χώρο της παιδείας σήμερα είναι γεγονός αναμφισβήτητο, γιατί η σημασία και η αξία των ερευνητικών συμπερασμάτων στις Επιστήμες της Αγωγής¹ και στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι θετική και εποικοδομητική². Ερευνητικοί φορείς³ τροφοδοτούν, αρμόδιους ενημερώνουν αρχές και ευρύτερο κοινό για τη χάραξη πολιτικής, την επιλογή ή διάταξη της ύλης, τη διαφοροποίηση μεθόδων, μέσων και διαδικασιών μάθησης, την κατάρτιση προγραμμάτων, και τη βελτίωση της σχολικής ζωής.

Πολλές χώρες μεθοδεύουν τρόπους ανάπτυξης και εξέλιξης της παιδαγωγικής έρευνας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος⁴. Σοβαρές προσπάθειες για επιστημονική κατάρτιση και επαγγελματική επάρκεια επίσης, γίνονται διεθνώς προς τον «εκπαιδευτικό», που είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες της αγωγής. Συστηματικές και οργανωμένες ενέργειες στη βασική και τη συνεχή εκπαίδευση του «δασκάλου» προετοιμάζουν άτομα και ομάδες που θα μπορέσουν να συμβάλλουν αποφασιστικά στον προγραμματισμό, στην εφαρμογή και στην αξιοποίηση βασικής ή και εφαρμοσμένης έρευνας που έχει σχέση με τα εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά θέματα⁵.

Σε μια εποχή που το σχολείο πασχίζει να γίνει «φυτώριο ερευνητών», φυσικό είναι στην ιεράρχηση των παιδευτικών δραστηριοτήτων και αναγκών να δοθεί προτεραιότητα στην επιστημονική έρευνα. Επόμενο είναι επίσης να βρεθεί και ο «δάσκαλος» στο επίκεντρο των προσπαθειών.

Ο παραδοσιακός δάσκαλος «αυθεντία-δογματισμός», από τον οποίο απορρέει κάθε γνώση, σοφία, κύρος και δύναμη, ανήκει πια στο παρελθόν⁶. Σίγουρη σημερινή πραγματικότητα είναι η συνειδητοποίηση για την ανάγκη της αλλαγής⁷.

Ο σύγχρονος δάσκαλος πραγματοποιεί τα βήματα που απαιτούνται για την



αντιμετώπιση των νέων τάσεων είτε με ατομική πρωτοβουλία, συμμετέχοντας σε παιδαγωγικά, σε ψυχολογικές και φιλοσοφικές καταρτίσεις που γίνονται στο εσωτερικό και το εξωτερικό, είτε σε ομαδικές παρόμοιες δραστηριότητες που γίνονται από κρατικές συστηματικές προσπάθειες. Είναι όμως πια κατανοητό πως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του «έργου» του δασκάλου είναι η επιστημονική συγκρότησή του στην «αρχική» και στη «συνεχή» εκπαίδευσή του⁸.

Η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με την έρευνα και τις εφαρμογές της θα εξασφαλίσει διεύρυνση του περιορισμένου ρόλου του δασκάλου στην τάξη και στο σύστημα, θα βοηθήσει στην προσαρμογή των σύγχρονων απαιτήσεων της αγωγής και θα συντελέσει στη δημιουργία επιστημονικού ερευνητικού επιπέδου στη χώρα μας.

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η μελέτη των επισήμων αρχείων (νομοδιατάγματα, υπουργικές εγκύκλιοι κτλ), ο διάλογος με τους δασκάλους και νηπιαγωγούς και οι συνεντεύξεις με εκείνους που έχουν άμεση σχέση με τη βασική εκπαίδευση, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών, μας δίνουν την πραγματική εικόνα της σημερινής κατάστασης των δασκάλων και των νηπιαγωγών μας.

Στην περίπτωση της Έρευνας, της τόσο ζωτικής ανάγκης για την εκπαίδευση, είναι ολοφάνερο πως η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση των δασκάλων-νηπιαγωγών είναι ανύπαρκτη. Οι σύεδροι του Α' Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) κατέληξαν στο συμπέρασμα:

«Δεν αναπτύσσεται η Παιδαγωγική Έρευνα στον τόπο μας και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και έτσι δεν ανανεώνονται οι διδακτικές μέθοδοι, τα προγράμματα και οι παρεχόμενες μορφές επιστημονικών γνώσεων»⁹. Στις διευρευνητικές επαφές η πολυπλοκότητα και η ιδιοτυπία του θέματος στην ελληνική πραγματικότητα έφερε πολλές φορές προβληματισμό γύρω από το «έργο» και το «ρόλο» του δασκάλου σήμερα στον ελληνικό χώρο.

Γύρω από το έργο και το ρόλο του δασκάλου στη Χώρα μας υπάρχουν πολλές θεωρητικές μελέτες¹⁰ που περιορίζονται στη διατύπωση απόψεων και δεοντολογικών προτάσεων ενώ η εκπαιδευτική πολιτική και η σχολική πράξη λειτουργούν¹¹ χωρίς άμεση αναφορά σε τεκμηριωμένη υποδομή. Οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις που έγιναν βασίστηκαν στα πρώτα ευρήματα της έρευνας¹² που έχουν θέμα το εκπαιδευτικό έργο σαν κοινωνικό ρόλο και ειδικά στο συμπέρασμα ότι

«... οι ιδιότητες των εκπαιδευτικών παιδαγωγών θεωρούνται απόρροια παιδαγωγικής και ψυχολογικής κατάρτισης και όχι έμφυτος προικισμός, όπως υποστηρίζει η παραδοσιακή άποψη».

Αναφορά έγινε επίσης και στα βασικής σημασίας θέματα προβληματισμού



του δασκάλου. Η έρευνα¹³ που μελετά την κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της επαρχίας σημειώνει ότι

«24,1-% δεν προβληματίζονται επί του διδακτικού έργου 70,22% προβληματίζονται, 4,49% ουδέν ανέφεραν, και ότι οι νεότεροι διδάσκαλοι προβληματίζονται αναλογικώς περισσότερο των παλαιότερων»

Τα θέματα που προβληματίζουν τους δασκάλους είναι πολλά. Ενδεικτικά αναφέρονται η ολική μέθοδος ανάγνωσης και γραφής, η αφομοίωση και η εμπέδωση της ύλης, η καλύτερη μεθοδολογία προσφοράς της ύλης, η αυτενέργεια μαθητών κτλ.

Ως προς την προσφορά, αφομοίωση και εμπέδωσης της «γνώσης» προέκυψε ότι ευκολότερα κατακτιέται η γνώση που γίνεται «κατόπιν μελέτης και ερεύννης υπό του ίδιου του μαθητού» παρά εκσίνη που διδάσκεται υπό των διδασκάλων. Τέλος, σημειώνει πως μόνο 8,5% των δασκάλων φοίτησαν σε μετεκπαίδευση, ενώ το 77% την επιθυμεί.

Η ενδοϋπηρεσιακή μετεκπαίδευση και επιμόρφωση Δασκάλων και Νηπιαγωγών παρέχονται είτε στη διετή μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (Μ.Δ.Δ.Ε.) είτε στη μονοετή επιμόρφωση στις Σχολές Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.).

Η διετής μετεκπαίδευση¹⁴ είναι προαιρετική για όσους έχουν πενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και δεν υπερβαίνουν το έτος της ηλικίας ή δε επιλογή αυτών που φοιτούν γίνεται με διαγωνισμό. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Μ.Δ.Δ.Ε. είναι

«η επιστημονική έρευνα και μελέτη σε θέματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής καθώς και σε θέματα Δημοτικής Εκπαιδεύσεως...».

Σε έρευνα¹⁵ που έγινε το Μ.Δ.Δ.Ε. το 1978-1979 διερευνήθηκαν οι αιτίες που συντελούν στη λήψη απόφασης για μετεκπαίδευση, τα κίνητρα και οι προσδοκίες δασκάλων και νηπιαγωγών που παίρνουν μέρος στη διετή μετεκπαίδευση. Στην έρευνα αυτή αποκαλύπτεται έμμεσα πως υπάρχει άνοιγμα ανάμεσα στα κίνητρα και τις προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων από τη μια μεριά και της επιμόρφωσης που τους παρέχει το Μ.Δ.Δ.Ε. από την άλλη.

Χωρίς να επιδιώκεται μείωση ή αλλοτρίωση του έργου των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών που φοιτούν στο Μ.Δ.Δ.Ε. παραδεκτό είναι πως:

- ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που παίρνει μέρος στο Μ.Δ.Δ.Ε.,
- η αποκλειστική χρησιμοποίηση της μετεκπαίδευσης για προαγωγή σε επιθεωρητές και

— η χρησιμοποίηση της διετούς μετεκπαίδευσης σαν προϋπόθεση συμμετοχής στο διαγωνισμό υποτροφιών του ΙΚΥ είναι στοιχεία που περιορίζουν τη φύση και τις δυνατότητες της διετούς μετεκπαίδευσης στο Μ.Δ.Δ.Ε. Δεν μπορεί αυτή η μετεκπαίδευση ν' αντιμετωπίσει τις ανάγκες που επιβάλλονται σήμερα για συνεχή διεύρυνση της γενικής και ειδικής επιμόρφωσης των δασκάλων-νηπιαγωγών, ώστε να μπορούν αυτοί ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέλει το σύγχρονο έργο τους. Ούτε κανείς μπορεί να χαρακτηρίσει το Μ.Δ.Δ.Ε. «κέντρο» παιδαγωγικών και ψυχολογικών ερευνών

για τη μελέτη εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως παρουσιάζονται στον ελληνικό χώρο, και γενικά για την προσαρμογή της πείρας των ξένων λαών στα ελληνικά δεδομένα.

Οι σχολές¹⁶ Επιμορφώσεων Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδευσεως (ΣΕΛ-ΔΕ) στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη, Ιωάννινα, Λάρισα, Τρίπολη και Ηράκλειο είναι ένας άλλος φορέας που αναλαμβάνει την επιμόρφωση ενός πολύ μεγαλύτερου αριθμού δασκάλων και νηπιαγωγών που είναι στην υπηρεσία.

Στη μονοετή επιμόρφωση στη ΣΕΛΔΕ προσκαλούνται έπειτα από επιλογή δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που έχουν τριετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και προηγουμένως δεν έχουν μετεκπαιδευτεί. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα κοινά και μαθήματα χωριστά για δασκάλους και νηπιαγωγούς.

Στα μαθήματα που διδάσκονται μόνο για τους δασκάλους διδάσκεται το μάθημα: Βασικά Στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. (Α' τρίμηνο από 2 ώρες την βδομάδα).

Είναι μια σύντομη γνωριμία με την έρευνα μέσα σ' ένα πλήθος υποχρεωτικής παρακολούθησης μαθημάτων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα της ΣΕΛΔΕ και χωρίς να υπάρχουν προσλαμβάνουσες παραστάσεις σχετικές με την έρευνα.

Άλλα είδη επιμόρφωσης είναι επίσης τα διάφορα περιφερειακά, τοπικά, σχολικά συνέδρια που οργανώνονται από διάφορους φορείς. Σ' αυτά γίνονται εισηγήσεις, ανταλλάσσονται απόψεις και εμπειρίες και πραγματοποιούνται υποδειγματικές διδασκαλίες. Μάλλον είναι προσπάθειες γενικού θεωρητικού ή πρακτικού διδακτικο-παιδαγωγικού περιεχομένου. Άλλες ευκαιρίες επιμόρφωσης είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων κτλ., που οργανώνουν ιδρύματα, οργανισμοί ή ιδιωτικές πρωτοβουλίες στο εσωτερικό και το εξωτερικό.

Στα Πανεπιστήμια, στις Καθηγητικές Σχολές εκπαιδεύονται επιστήμονες στην ειδικότητά τους (Καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου) ή προετοιμάζονται ίσως και ερευνητές όχι όμως και δάσκαλοι¹⁷. Πολλές έδρες - εργαστήρια ή και έχουν στο ενεργητικό τους έρευνες με παιδαγωγικό αντικείμενο ή περιεχόμενο δε χρησιμοποιούν δασκάλους. Η συμμετοχή δασκάλων σε ερευνητικές δραστηριότητες είναι γενικά ανύπαρκτη. Εξαιρούνται οι ελάχιστοι δάσκαλοι που εκπληρούν τα τυπικά προσόντα και εκπονούν διδακτορικές διατριβές.

Στη μελέτη που έγινε πρόσφατα (1980) από το Υπουργείο Παιδείας για την ανάπτυξη της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης¹⁸ αναφέρονται οι εξής διαπιστώσεις που δίνουν την πραγματική εικόνα της έρευνας στη χώρα μας:

"...η έρευνα που γίνεται αυτή τη στιγμή στον ελληνικό χώρο, είναι πολύ περιορισμένη και το επίπεδο πολύ χαμηλό, με σοβαρές πολιτιστικές επιπτώσεις... κατά παράδοση στα ελληνικά πανεπιστήμια η έρευνα δε συνδέεται με την εκπαίδευση ή τη διδασκαλία, επομένως παραμένει εντελώς προαιρετική και επαφίεται στην καλή θέληση του καθηγητή... Πρέπει να τονίσουμε βέβαια ότι οι παραπάνω διαπιστώσεις και παρατηρήσεις έχουν πολύ συγκεκριμένες εξαιρέσεις..."

Καταλήγει η μελέτη πως αναπτυξιακά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη

επιβάλλουν την κρατική ενίσχυση για επιστημονική ερευνητική υποδομή σε τεχνικά μέσα και προσωπικό και την προώθησή της στην Ελλάδα.

Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί μπορούν να μετεκπαιδευτούν στο εξωτερικό από δική τους πρωτοβουλία ή με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) ύστερα από διαγωνισμό. Μπορούν να πάρουν μέρος στο διαγωνισμό του ΙΚΥ δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί που έχουν διετή μετεκπαίδευση και δεν έχουν συμπληρώσει το 40ο έτος της ηλικίας τους. Χορηγούνται από το ΙΚΥ 2-5 υποτροφίες κάθε χρόνο για δασκάλους.

Άλλοι φορείς¹⁹ που προσπαθούν να προωθήσουν την έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής είναι:

- Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ).
- Το Κέντρο Επιστημονικού Προγραμματισμού Ελλάδος (ΚΕΠΕ).
- Το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).
- Η Υπηρεσία Επιστημονικής Ερεύνης και Τεχνολογίας (ΥΕΕΤ).

Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) είναι το επιστημονικό κέντρο μελέτης προβλημάτων εκπαίδευσής. Συστηματική ανάπτυξη της παιδαγωγικής έρευνας δεν έχει γίνει ακόμη. Καταβάλλονται προσπάθειες για ερευνητική δραστηριότητα, αλλά το βάρος έχει στραφεί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Το Κέντρο Επιστημονικού Προγραμματισμού Ελλάδος (ΚΕΠΕ) διερευνά οικονομικής φύσης εκπαιδευτικά προβλήματα (κόστος εκπαίδευσης, ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό κτλ.) με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων για τη σύνταξη προγραμμάτων οικονομικής ανάπτυξης. Το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) κινείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Στις έρευνές του περιλαμβάνονται και θέματα παιδείας και αγωγής.

Η υπηρεσία Επιστημονικής Ερεύνης και Τεχνολογίας (ΥΕΕΤ) χρηματοδοτεί προγράμματα²⁰ που έχουν σκοπό να ερευνήσουν:

- Τις Κοινωνικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, και
- Την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εστίες έρευνας και φορείς που ασχολούνται με τις Επιστήμες της Αγωγής υπάρχουν. Η Παιδαγωγική έρευνα και οι εφαρμογές της στον Τόπο μας, ούτε αρκετή είναι, ούτε εκείνη που πρέπει να είναι. Στην Τεχνική Έκθεση «Κοινωνική και Πολιτιστική Ανάπτυξη στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία» της Υπηρεσίας Επιστημονικής Ερεύνης και Τεχνολογίας επισημαίνεται η ανυπαρξία υποδομής στην έρευνα και διαπιστώνεται η σχετική ή απόλυτη έλλειψη στοιχείων, πληροφοριών:

«Οι έρευνες στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες έχουν ελάχιστα αναπτυχθεί στην Ελλάδα...

Η οργάνωση και η παραγωγή της έρευνας παραπαίουν ανάμεσα σε διάφορες τυχνά αντιφατικές και πάντως όχι συστηματοποιημένες αντιλήψεις... Κάθε φορέας δράσεως (Υπουργείο, οργανισμοί, υπηρεσίες κλπ) σχεδιάζει το τι θα κάνει χωρίς έρευνα ή μετά από «δική του» πολιτική, ευκαιριακή ή πιο μβνιμη, ερευνά με δικές του δομές ή αναθέτοντας τις έρευνες σε άλλους...

Τέλος το σημαντικότερο πρόβλημα σήμερα είναι η «παραγωγή», «ανάπτυξη» και «διαχείριση» των ερευνητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παράγει ερευνητές...

Η έρευνα, σήμερα, διεθνώς δεν είναι προνόμιο των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δεν είναι ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και ανησυχιών του ερευνητή, δεν είναι απλή τεχνοκρατική αντίληψη. Είναι η έρευνα μια «διάσταση», μια «σύλληψη» του γενικότερου προβλήματος της αγωγής και της παιδείας του ανθρώπου που έχει σχέση με την ποιότητα και τη δυναμική εξέλιξη της εκπαίδευσης.

Η παιδεία και η επιστημονική έρευνα είναι δυο μεταβλητές που ανήκουν στη δυναμική διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης²², γιατί οι θεσμοί και τα ιδρύματα που επιτελούν τις λειτουργίες τους υπόκεινται σε μεταβολές, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της δυναμικής διαδικασίας. Έτσι η επένδυση στον **άνθρωπο** που προάγει το επίπεδο των ικανοτήτων του ως καταναλωτής και την ποιότητα των παραγωγικών υπηρεσιών και η επένδυση στην οργανωμένη επιστημονική έρευνα που είναι μέσο απόκτησης νέων πληροφοριών και πηγή νέων ειδικοτήτων και δεξιοτεχνιών, ως και νέων υλικών και μεθόδων τεχνικής, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση μακροχρόνιων προβλημάτων της δημιουργίας ανθρώπινου κεφαλαίου και για τη διεύρυνση, μεταβολή και προαγωγή ουσιωδών θεμάτων αναπτυξιακής διαδικασίας.

Στην εκπαίδευση πέφτει λοιπόν το βάρος. Και όσο περισσότερες προσπάθειες γίνονται να ανταποκριθεί σωστά το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις, τόσο το έργο του «δάσκαλου» γίνεται βαρύτερο και δυσκολότερο. Μέσα στην έρευνα και με την έρευνα το επάγγελμα του δάσκαλου παίρνει τη θέση που έχει κάθε δραστηριότητα που συνδιάζει τη τεχνική και την επιστήμη²³. Γιατί σήμερα, περισσότερο από άλλοτε, οι επιστήμες της αγωγής συνιστούν πεδία ανεξάντλητης έρευνας και εξέλιξης.

Η εξέταση της σημερινής ελληνικής κατάστασης ως προς τη βασική εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την έρευνα και τις εφαρμογές της φανερώνει τα παρακάτω:

- (1) Η «προσφορά γνώσεων», δηλαδή η εκπαίδευση-κατάρτιση-επιμόρφωση δε συνδέεται με την «παραγωγή γνώσεων», δηλαδή την έρευνα, γιατί η επιστημονική έρευνα που έχει σχέση άμεση με τις Επιστήμες της Αγωγής είναι πολύ περιορισμένη στη χώρα μας.
- (2) Λείπει η αναγκαία ερευνητική υποδομή και πληροφόρηση για έγκυρη ερμηνεία και ορθολογικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης στο τόπο μας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε λογικοφανείς θεωρητισμούς ή αναλύσεις.
- (3) Η βασική εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών δρούνε ανασταλτικά ως προς τη συγκέντρωση προϋποθέσεως για τη δημιουργία ικανοποιητικού επιστημονικού ερευνητικού επιπέδου στον ελληνικό χώρο.

- (4) Οι ατομικές πρωτοβουλίες και οι ομαδικές ευκαιριακές προσπάθειες ελλήνων παιδαγωγών για έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων και οργάνωση των εκπαιδευτικών λύσεων.
- (5) Η επαγγελματική ωρίμανση, εξέλιξη και ανάπτυξη του δασκάλου δεν είναι υπόθεση ατομική μόνο. Επιβάλλεται στην ευθύνη αυτή να συμβάλει συστηματικά η Πολιτεία.

Στον τόπο μας²⁴, γενικά, η έρευνα και ο πειραματισμός σε μεγάλη ή μικρή κλίμακα και ιδιαίτερα η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έρευνα για τη λύση πρακτικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών στην τάξη ή στο σχολείο και στην ανάπτυξη προγραμμάτων και της εκπαίδευσης, είναι ανύπαρκτη στη βασική και στη συνεχή εκπαίδευση του έλληνα δασκάλου και της ελληνίδας νηπιαγωγού. Δεν προβλέπεται καμιά συστηματική διδασκαλία των αρχών, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της έρευνας, ούτε βέβαια προγραμματισμός και εφαρμογή συντονισμένων ερευνητικών προσπαθειών που επιτρέπουν μια συνεχή και αμοιβαία αλληλοπροσαρμογή πρακτικής πείρας και ερευνητικής δουλειάς²⁵.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μακροπρόθεσμη Αντιμετώπιση

(1) Στη βασική μόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να δημιουργηθεί και να καλλιεργηθεί η ερευνητική υποδομή.

Στην αρχική-βασική εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών πρέπει να εισαχθεί και να διδαχθεί το μάθημα ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.

Στον καθορισμό των σκοπών και των στόχων του μαθήματος και στην επιλογή και τη διάταξη της ύλης μπορούν να βοηθήσουν και τα στοιχεία της μελέτης αυτής.

(2) Στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων

— Στις πανεπιστημιακές σχολές που θα γίνει η παιδαγωγική κατάρτιση ή ειδίκευση και η εξάσκηση μελλοντικών εκπαιδευτικών πρέπει να προβλεφθούν Μεταπτυχιακές Σπουδές και Κέντρα Παιδαγωγικών Ερευνών. Έτσι θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για:

- εκπόνηση διδακτορικών διατριβών
- διερεύνηση εκπαιδευτικών γενικών ή ειδικών προβλημάτων, και
- εκπόνηση μελετών και συντονισμένων προγραμμάτων.

(3) Στην ίδρυση Παιδαγωγικής Βιβλιοθήκης ή Τράπεζας Πληροφοριών για την ενημέρωση και άμεση χρήση υπό των εκπαιδευτών. Εκεί θα συγκεντρώνονται όλες οι εργασίες, μελέτες και έρευνες που έχουν σχέση με τις επιστήμες της αγωγής και έγιναν από έλληνες και ξένους εκπαιδευτικούς ερευνητές.

Τα έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία θα είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών για «κατανάλωση και παραγωγή» γνώσεων. Κατάλληλοι φορείς είναι το

ΚΕΜΕ και οι Πανεπιστημιακές Παιδαγωγικές Σχολές.

Οι Βιβλιοθήκες και Τράπεζες Πληροφοριών που θα έχουν άμεση σχέση με τις Επιστήμες της Αγωγής, δε θα είναι «αποθήκη» γνώσεων, αλλά θα φροντίζουν τη διάδοσή τους. Δηλαδή τον εφοδιασμό του έλληνα εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων με το σύγχρονο ερευνητικό προβληματισμό. Θα είναι κέντρο διανομής πληροφοριών και εξυπηρέτηση χρηστών. Το κέντρο αυτό, βέβαια, όταν θα έχουμε αναπτύξει την έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, θα αποτελέσει και κέντρο διανομής πληροφοριών προς το εξωτερικό.

(4) Η επιμόρφωση πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς που είναι στην υπηρεσία τα μέσα για να γίνονται προσιτά τα νέα ερευνητικά και άλλα στοιχεία των επιστημών της αγωγής και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης ερευνητικών θεμάτων ανάλογα με τα διαφέροντα αυτών που επιμορφώνονται.

Σήμερα, που οι έλληνες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δεν έχουν εξοικειωθεί και ευαισθητοποιηθεί με την έρευνα, πρέπει η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων και ειδικά οι Σχολές ΣΕΛΔΕ να αναλάβουν την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται αναθεώρηση προγράμματος και τρόπος λειτουργίας της Μετεκπαίδευσης. Η Μελέτη αυτή μπορεί να δίνει εναλλακτικές σκέψεις-απόψεις και να βοηθήσει στη λύση του προβλήματος.

Όταν η συστηματική διδασκαλία της Έρευνας, γίνει αντικείμενο της γενικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών, πρέπει οι Σχολές Επιμόρφωσης να προσανατολιστούν στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα για τη λύση πρακτικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών στην τάξη ή στο σχολείο και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων.

(5) Οι επαγγελματικοί σύλλογοι πρέπει να φροντίσουν για την έμπρακτη βελτίωση της επιστημονικής θέσης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην υπηρεσία, ώστε η συμβολή τους στην παιδεία να μη βασίζεται σε εμπειρικές και υποκειμενικές απόψεις-σκέψεις ή σε αυτοσχεδιασμούς.

Οι σύλλογοι αυτοί πρέπει να διοργανώνουν διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια, σεμινάρια κτλ. Σε συνεργασία με παιδαγωγούς, ψυχολόγους και άλλους επιστήμονες, ομάδες εκπαιδευτικών θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ειδικά προβλήματα που τους απασχολούν και να γνωρίσουν τις τελευταίες έρευνες στους τομείς που τους ενδιαφέρουν.

Ειδική κρατική χρηματοδότηση πρέπει να προβλεφθεί για την κάλυψη βασικών εξόδων επιμόρφωσης που θα κάνουν οι επαγγελματικοί σύλλογοι.

Βραχυπρόθεσμες λύσεις

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ.

ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Δασκάλων-Νηπιαγωγών διάρκειας 4 εβδομάδων. Στις Σχολές αυτές μπορούν να οργανωθούν και τα εξής είδη προγραμμάτων επιμορφώσεως:

1. Επιμόρφωση μιάς χρονιάς για δάσκαλους νηπιαγωγούς 3ο - 6ο Μ.Κ.
2. Επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων μέχρι δύο μηνών.
3. Επιμόρφωση Δ/ντών Σχολείων και Εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαίδευσης διάρκειας δυο μηνών.
4. Ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων-νηπιαγωγών, διάρκειας 4 εβδομάδων.

Σύνολο ωρών εκπαίδευσης και άσκησης: 80 ώρες 4 ώρες ημερησίως. Πέντε μέρες τη βδομάδα.

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- Απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σχετικά με την Έρευνα.
- Δημιουργία στάσης για ενεργό συμμετοχή στην Παιδαγωγική Έρευνα.
- Μετάδοση του ερευνητικού πνεύματος στο περιβάλλον και ιδιαίτερα στους μαθητές, ώστε να δημιουργηθεί ερευνητική υποδομή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ

Πενήντα δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί

Προϋποθέσεις:

Προϋπηρεσία 3-25 χρόνια. Αίτηση συμμετοχής. Τυχαία επιλογή (κλήρωση). Εκπαιδευτική άδεια.

Το ΥΠΕΠΘ, μετά από γνωμοδότηση του ΚΕΜΕ, θα απευθύνει τη σχετική εγκύκλιο στα Γραφεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, που θα γνωστοποιήσουν την οργάνωση του Προγράμματος ταχύρρυθμης Επιμόρφωσης στην Έρευνα και θα καλέσουν τους ενδιαφερόμενους να υποβάλουν αίτηση συμμετοχής. Προτείνεται να χαρακτηριστεί η συμμετοχή προαιρετική.

Στη συνέχεια οι Επιθεωρήσεις θα υποβάλλουν τις καταστάσεις των υποψηφίων στο Υπουργείο. Επιτροπή υποψηφίων θα κάνει την κλήρωση ανεξαρτήτου φύλου, βαθμολογίας, βαθμού, ώστε να σχηματιστεί η ομάδα εκπαιδευομένων.

Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας η Έρευνα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον επιστημονικό εντοπισμό και την ιεράρχηση των προβλημάτων, και να καθοδηγήσει θετικά στη λήψη και υλοποίηση κατάλληλων λύσεων. Η Παιδαγωγική Έρευνα μπορεί να βοηθήσει

εποικοδομητικά στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών μας αναγκών, στη σύνταξη προγραμμάτων διδασκαλίας, στη μελέτη συστημάτων και προσαρμογή τους στα δεδομένα της παιδείας μας και στη βελτίωση της σχολικής πράξης.

Ύψιστη προσφορά και εγγύηση για την περαιτέρω ουσιαστική συμβολή της Παιδαγωγικής Έρευνα στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, κάτω από το φως των νέων παιδευτικών συνθηκών και επιδιώξεων, είναι ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ. Ζωτική λοιπόν είναι η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση του έλληνα δασκάλου με την έρευνα και τις εφαρμογές της.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κασσωτάκης, Μ., «Επιστήμες της Αγωγής. Μια Προσπάθεια για Ορισμό και Οριοθέτηση» *Σχολείο και Ζωή*, Έτος 29, τεύχος 5-6, σελ. 193-201.

Ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής» χρησιμοποιείται σήμερα στη θέση του παλιού όρου «Παιδαγωγική». Οι επιμέρους Επιστήμες της Αγωγής είναι: Φιλοσοφία, Ιστορία της Αγωγής, Διδακτική, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Οδηγητική, Ειδική ή Θεραπευτική Αγωγή, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Συγκριτική Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία της Παιδείας, Γενετική, Διαφορική Ψυχολογία, Μεθοδολογία Έρευνας των Επιστημών της Αγωγής, Οικονομική και Προγραμματισμός της Εκπαίδευσης, Βιολογία, Ανθρωπολογία της Αγωγής, Οικιστική της Εκπαίδευσης.

2. Καζαμίας, Α., «Παιδαγωγική Έρευνα κι Εκπαιδευτική Πολιτική» *Το Βήμα*, 25.3.1980.

3. Βάζος, Γ., «Έκθεση για την Εκπροσώπηση της Ελλάδος στο Διοικητικό Συμβούλιο του Κέντρου Έρευνας και Καινοτομιών Εκπαιδευτικής Πολιτικής (OERI) του ΟΟΣΑ στο Παρίσι», 1981, σελ. 7.

4. Δενιόζος, Δ., «Έκθεση από τη Συμμετοχή στην 5η Γενική Διάσκεψη του Προγράμματος για τη Διαχείριση των Ιδρυμάτων Ανωτάτης Εκπαιδευσεως του ΟΟΣΑ», 8-10.9.1980 σελ. 8-9.

5. Council of Europe, "Educational Research Policies in European Countries". Survey 1975-1979, Documentation Center for Education in Europe.

6. Ξωχέλης Π., «Αυθεντία και Αγωγή ή Σημερινή Κρίση της Παιδαγωγικής Αυθεντίας και η Αντιμετώπισή της», Θεσσαλονίκη 1978.

Μαραθεύτη Μ., «Η Εκπαίδευσις των Δασκάλων υπό το Πρίσμα της Φιλοσοφίας του Προσωπισμού» Λευκωσία 1967.

7. Βουγιούκας, Α., «Σπουδές Ανωτάτου Επιπέδου χρειάζονται οι Δάσκαλοι, *Το Βήμα*» 8.11.80.

Μαρκαντώνης, Ι., Δανασής Αφεντάκης και Παρασκευόπουλος, Ι. «Μπορεί αλλά δεν θέλει το Κράτος να δημιουργήσει για Δασκάλους μια Σχολή στο Πανεπιστήμιο», *Το Βήμα* 26.10.1980.

Ξωχέλης, Π., «Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Ένα πρόβλημα που δεν επιδέχεται Αναβολή». *Η Καθημερινή* 5 και 8.2.1981.

Πολυχρονόπουλος, Π., «Το Πρόβλημα της Αναμόρφωσης της Εκπαιδευσεως των Εκπαιδευτικών», Απρίλιος 1981, Κρήτη.

Φράγκος Χρ. «Το Πρόβλημα της Εκπαιδευσεως του Δασκάλου», Εισηγήσεις και Συμπεράσματα. Α' Επιστημονικό Συνέδριο για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Αθήνα, ΔΟΕ, 1980.

8. Φλουρής Γ., «Σύγχρονες Απόψεις για τη Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών» *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τεύχος , 1981.

9. Φύλλο Κυβερνήσεως 8/31 Μαΐου 1972.

Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Περιεχόμενο σπουδών, διάρκεια, σύνθεση διδακτικού Προσωπικού.

N. 5802/1933, N. 4379/1964, N. 12 /1967, N. 1057/1971.

Α' Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Εισήγηση και Συμπεράσματα (Αθήνα, έκδοση ΔΟΕ, 1980).

10. Παπανούτσος, Ε., «Μια Ιδιότυπη Πνευματική Μορφή. Η Φυσιογνωμία του Δασκάλου». Το Βήμα 5.2.1978.

11. Δελώνης Α., «Ο Δάσκαλος δεν είναι ένας οποιοσδήποτε Επαγγελματίας» Η Καθημερινή, 12.10.1980.

12. Ξωχέλης, Παν., «Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος. Πορίσματα μιάς Έρευνας για τη στάση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών», Φιλολογος, τεύχος 18, 1979.

13. Κυριακίδης Α.Π., «Η Σημερινή Κοινωνική Κατάσταση του Δασκάλου της Επαρχίας» Έρευνα 1976, σελ. 46-47.

14. Διετής Μετεκπαίδευση Δασκάλων 1922 Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ν.Δ. 4379/64 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α.Ν. 129/1967 Διδασκαλείο Δημ. Εκπαιδεύσεως, Ν.Δ. 1222/72 Μαράσλειο Διδ. Δημ. Εκπαιδεύσεως.

15. Τρούλης, Γ., «Η Διάρκης Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα» Π.Δ/γμα 820/1978, ΦΕΚ 188/1978 τ.Α'

16. Ν. 186/75, Π.Δ/των 255/1979 και 725/1980

17. Ξωχέλης, Π., «Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», Καθημερινή 5 και 6/2/81.

18. «Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαιδεύσεως», Υπουργείο Παιδείας 1980.

19. Ανάτυπα από το βιβλίο «Η Εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής» Ι.Π.Ε. Βάσκα, Αθήνα 1978.

Κάρμας, Κ., «Η Έρευνα και ο Προγραμματισμός της Εκπαιδεύσεως στην Ελλάδα».

Τσιμπούκης Κ., Κασσωτάκης, Μ., «Η Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής στην Ελλάδα».

20. Εθνικό Πρόγραμμα Ερευνών και Τεχνολογίας 1979-1980, ΥΕΕΤ, Αθήνα.

21. Υπηρεσία Επιστημονικής Ερεύνος και Τεχνολογίας, «Κοινωνική και Πολιτιστική Ανάπτυξη στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία», Τεχνική Έκθεση 3, Αθήνα 1980.

22. Schultz, Th., «Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδεύσεως» μετάφραση Γ.Φ. Κουτσουμάρη, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1972.

23. Piaget, J., «Ψυχολογία και Παιδαγωγική» Μετάφραση Α. Βερβερίδη, Εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1979.

24. Educational Policy and Planning "Educational Reform Policies in Greece" OECD, Paris 1980.

"Greece: Featuring Educational Reform" Comparative Education Review. Vol 22, Nol, 1978.

Χαραλαμπίκης, Ι., «Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», Καμπανάς, Αθήνα 1981.

25. Γιάννης Κονετάς «Εισαγωγή στην Οργάνωση της Παιδαγωγικής Έρευνας» Αθήνα 1977.

Κονετάς, Γ. «Σύγχρονοι Μέθοδοι Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής». Ανάτυπο από το βιβλίο «Η εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής» Ι.Π.Ε. Βάσκα, Αθήνα 1978.

Nisbet, I., Entwistle, N., «Μέθοδοι για Εκπαιδευτικές Έρευνες» Π.Ι. Κύπρου, Λευκωσία 1978.

Δομικές Διαστάσεις Της Σχολικής Τάξης

ΤΟΥ DR. WERNER CORRELL,
καθηγητή της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Ciesseu Δυτ. Γερμανίας.
Μετάφρ. από τα Γερμανικά, Γιάννη Β.
ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗ, δ/λου του 2ου Δ.Σ. Κάτω
Νευροκοπίου, πτυχιούχου Μ.Δ.Δ.Ε.

Πριν ασχοληθεί κανείς με το πρόβλημα της σχολικής τάξης, ως κοινωνικοψυχολογικού συστήματος, με τη θεματική των σχέσεων δασκάλου και μαθητή, καθώς και με τα πειθαρχικά ζητήματα που, κατά καιρούς, αναφύονται στο χώρο της σχολικής ζωής, υπάρχει ένα κεντρικό ερώτημα στο οποίο πρέπει να δοθεί απάντηση.

Το ερώτημα αναφέρεται στα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την έννοια της δομής της σχολικής τάξης. Στην πιο απλή του μορφή το ερώτημα θέτεται περίπου ως εξής: Τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο δομή της σχολικής τάξης; Η πιο περιφραστικά: Ποιά είναι τα εμπειρικά εκείνα δεδομένα, που αποσαφηνίζουν τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ποικίλα συστήματα των σχολικών τάξεων;

Την απάντηση μας τη δίνουν ο W. CORRELL και οι συνεργάτες του, προσδιορίζοντας, ύστερα από μια σειρά αξιολογών ερευνών, επτά βασικά στοιχεία της σχολικής τάξης, τα οποία χαρακτηριστικά αποκαλεί διαστάσεις.

Οι διαστάσεις αυτές είναι:

- α. — Η διαφοροποίηση της σχολικής τάξης
- β. — Η κοινωνικο-ψυχολογική οργάνωση της σχολικής τάξης
- γ. — Η πρωτοβουλία των μαθητών
- δ. — Το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Η διδακτέα ύλη)
- ε. — Η δραστηριότητα των μαθητών και της τάξης
- στ. — Η διδακτική επιδεξιότητα του δασκάλου και
- ζ. — Οι στάσεις δασκάλου και μαθητών.

α — Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ο όρος **διαφοροποίηση** σχετίζεται με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο

καταμερίζεται και στη συνέχεια προσαρμόζεται το έργο της μάθησης στην ατομικότητα κάθε μαθητή.

Από συμπεράσματα σχετικών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι ισοδυναμεί περίπου με πράξη πνευματικής κακοποίησης η διδακτική εκείνη ενέργεια του δασκάλου, η οποία σαν κύριο γνώρισμά της έχει την ανάθεση μιάς και της αυτής εργασίας σε παιδιά με διαφορετική ψυχο-σωματική και πνευματική σύνθεση.

Βέβαια, κάτι παρόμοιο παρατηρείται πολύ συχνά στην καθημερινή πράξη. Δε λαβαίνονται δηλ. σοβαρά υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών. Αντίθετα, καταπιέζονται με το να συμμετέχουν σε διάφορες σχολικές εργασίες κάτω από ίδιες περιβαλλοντικές συνθήκες. Ορισμένες από αυτές ενώ θα μπορούσαν, από πλευράς π.χ. χρόνου, να διαρκέσουν τόσο διάστημα όσο μόνο οι ικανότητες του καθενός επιτρέπουν, εντούτοις αυτό δε συμβαίνει ποτέ, επειδή ο χρόνος, που στην πραγματικότητα τους παρέχεται, είναι κατά πολύ πιο διαφορετικός (είτε προς το περισσότερο είτε προς το λιγότερο).

Αλλά, κι αν ακόμη θεωρηθεί ότι μια διδακτική ή παιδαγωγική ενέργεια λαβαίνει χώρα στα πλαίσια της διάστασης της διαφοροποίησης, γεννιέται το ερώτημα: Πάνω σε ποιά βάση συντελείται η διαφοροποίηση αυτή; Η απάντηση προέρχεται από τη θέση, ότι η διαφοροποίηση μπορεί να στηριχθεί στα διαφέροντα και στις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Με οδηγό τα ψυχολογικά αυτά δεδομένα, η τάξη χωρίζεται σε υποομάδες στις δραστηριότητες των οποίων ο δάσκαλος άλλοτε επεμβαίνει ενεργά, άλλοτε τηρεί παθητική στάση και άλλοτε τις παρακολουθεί επισταμένα.

Γενικά διακρίνουμε τους ακόλουθους τρόπους διαφοροποίησης της σχολικής τάξης:

1. — Διαδικασίες μάθησης όμοιες προς όλα τα παιδιά, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.
2. — Διαδικασίες μάθησης όμοιες προς όλα τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου.
3. — Διαφοροποιημένη εργασία, χωρισμός της τάξης σε ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών — Ο δάσκαλος δεν προσφέρει βοήθεια.
4. — Διαφοροποιημένη εργασία, χωρισμός της τάξης σε ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών — Ο δάσκαλος προσφέρει βοήθεια.
5. — Διαφοροποιημένη εργασία, ανάθεση εργασιών σε κάθε μαθητή και με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές του — Ο δάσκαλος δεν προσφέρει βοήθεια.
6. — Διαφοροποιημένη εργασία, ανάθεση εργασιών σε κάθε μαθητή και με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές του — Ο δάσκαλος προσφέρει βοήθεια.
7. — Διαφοροποιημένη εργασία — Σχηματισμός ομάδων κατά τα ενδιαφέροντα των μαθητών — Ο δάσκαλος δεν προσφέρει βοήθεια.
8. — Διαφοροποιημένη εργασία — Σχηματισμός ομάδων κατά τα ενδιαφέροντα των μαθητών — Ο δάσκαλος προσφέρει βοήθεια.

Είναι προφανές το γεγονός, ότι ο τρόπος, με τον οποίο διαφοροποιείται η σχολική τάξη, ασκεί ουσιαστική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών που

αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις.

Στις περιπτώσεις όπου τα μορφωτικά αγαθά διαφοροποιούνται ανεπαρκώς και κατά τρόπο άσχετο με το βαθμό δεκτικότητας των μαθητών συμβαίνει, κατά το στάδιο της προσφοράς, να εγείρονται υπερβολικές ή και ασήμαντες απαιτήσεις, πράγμα που δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες στις διαδικασίες της μάθησης.

Όταν, αντίθετα, η μεθοδική της διαφοροποίησης ανταποκρίνεται στις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά.

Ως ιδανική μορφή διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί εκείνη που στηρίζεται στην ατομικότητα του μαθητή, με παράλληλη τη βοήθεια του δασκάλου (περίπου δηλ. κατά την έννοια της παραγράφου 6). Βέβαια, στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος φορτίζεται με ένα πλήθος υποχρεώσεων. Και παρά την καλή του θέληση ν' ανταποκριθεί σ' αυτές θετικά, αδυνατεί να κάνει κάτι τέτοιο, πιεζόμενος, προφανώς, από τα ίδια τα πράγματα. Εδώ θα μπορούσε να γίνει λόγος για την προγραμματισμένη διδασκαλία, για τη χρήση δηλ. των μηχανών μάθησης, οι οποίες με ταυτόχρονη την ευεργετική παρουσία του δασκάλου συνεισφέρουν τόσο αποτελεσματικά στην υπόθεση της διαφοροποίησης.

β. — Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η κοινωνικο-ψυχολογική οργάνωση της σχολικής τάξης, ως διάσταση της δομικής σύνθεσης αυτής, αναφέρεται στη δυνατότητα του δασκάλου ή των μαθητών (ακόμη και ενός) να οργανώνουν τη σχολική τάξη σε μια ή και περισσότερες μαθητικές ομάδες, καθώς και στην προβληματική της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων του δασκάλου με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους.

Λεπτομερειακά δίνονται οι ακόλουθες οκτώ επιμέρους διαστάσεις:

1. — Ανομαδοποίητη σχολική τάξη — Ο δάσκαλος ως καθοδηγητής — Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων.
2. — Ανομαδοποίητη σχολική τάξη — Ο μαθητής ως καθοδηγητής — Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων.
3. — Ανομαδοποίητη σχολική τάξη — Ο δάσκαλος ως καθοδηγητής — Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
4. — Ανομαδοποίητη σχολική τάξη — Ο μαθητής ως καθοδηγητής — Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
5. — Ομαδοποιημένη σχολική τάξη — Ο δάσκαλος ως καθοδηγητής — Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων.
6. — Ομαδοποιημένη σχολική τάξη — Ο μαθητής ως καθοδηγητής — Έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων.
7. — Ομαδοποιημένη σχολική τάξη — Ο δάσκαλος ως καθοδηγητής —

Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

8. — Ομαδοποιημένη σχολική τάξη — Ο μαθητής ως καθοδηγητής — Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Μια σύντομη ματιά στον πίνακα αυτό μας οδηγεί, εύκολα, στο συμπέρασμα ότι ο σύνδυασμός των περιπτώσεων 7 και 8 αποτελεί την πιο αισιόδοξη μορφή κοινωνικο-ψυχολογικής οργάνωσης της σχολικής τάξης, γιατί έτσι δημιουργούνται μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης της ατομικότητας του μαθητή και των θεμελιωδών δημοκρατικών αρετών, καθώς, επίσης, εξασφαλίζεται κατά τον πιο ευνοϊκό τρόπο η αρμονία μεταξύ των απαιτήσεων του δασκάλου και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μαθητή, γεγονός που οδηγεί στην αποφυγή συναισθηματικών διαταραχών.

γ. — Η ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η έννοια η αναφερόμενη στην πρωτοβουλία των μαθητών σχετίζεται με το βαθμό της συμμετοχής αυτών στη μορφή και το πλάνο του μαθήματος, με το κατά πόσο δηλ. κυριαρχεί μέσα στην τάξη ο δάσκαλος ή —στην ακραία περίπτωση— ο μαθητής.

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές προκύπτουν οι ακόλουθες μορφές μαθημάτων.

1. — Ο δάσκαλος κυριαρχεί στην τάξη — Καμιά συμμετοχή των μαθητών στη μορφή του μαθήματος.

2. — Ο δάσκαλος κυριαρχεί στην τάξη — Ασήμαντη η συμμετοχή των μαθητών στη μορφή του μαθήματος.

3. — Ο δάσκαλος έχει τον έλεγχο, αλλά οι μαθητές συμμετέχουν κατά το μεγαλύτερο μέρος στη μορφή του μαθήματος.

4. — Ο δάσκαλος συμμετέχει στη μορφή του μαθήματος, αλλά οι μαθητές έχουν τον έλεγχο.

5. — Καμιά συμμετοχή του δασκάλου στη μορφή του μαθήματος — Οι μαθητές κυριαρχούν στην τάξη.

Αναμφισβήτητα οι περιπτώσεις 1 και 5 ανήκουν στην κατηγορία των άκρων. Η ιδανική μορφή μαθήματος είναι η της παραγράφου 3.

Η πρωτοβουλία των μαθητών, σαν δομικό στοιχείο της σχολικής τάξης, σχετίζεται άμεσα με τις δυο προαναφερόμενες διαστάσεις της κοινωνικο-ψυχολογικής και της διαφοροποίησης, επειδή τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη ασκούν σημαντική επίδραση στις λειτουργίες της.

δ. — ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πρόκειται για τη διδακτέα ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος. Αυτή προσφέρεται στους μαθητές κατά ποικίλους τρόπους, με τους οποίους

επιδίδεται, σε κάθε περίπτωση, η πραγματοποίηση στόχων κοινωνικο-ψυχολογικής σημασίας.

Οι γνώσεις ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών και, με τη βοήθεια του δασκάλου, δίνουν τις επιθυμητές λύσεις σε κάθε προβληματισμό. Η προσφορά τους γίνεται είτε μέσω ενός βιβλίου κοινής χρήσης, είτε από εργασίες των μαθητών, οι οποίοι για το σκοπό αυτό καταφεύγουν σε διάφορες βιβλιογραφικές πηγές κ.λπ.

Από κοινωνικο-ψυχολογική άποψη το περιεχόμενο της διδασκαλίας παρουσιάζει τις ακόλουθες μορφές:

1. — Η ύλη του μαθήματος προσφέρεται μέσω ενός βιβλίου.
2. — Η ύλη του μαθήματος προσφέρεται από τους ίδιους τους μαθητές, επεξεργασμένα στα πλαίσια της σχετικής βιβλιογραφίας.
3. — Οι γνώσεις δεν προσφέρονται μέσω ενός απλού κειμένου, αλλά μέσω της παρατήρησης, του πειραματισμού και άλλων συναφών επιλογών.
4. — Η διδακτέα ύλη ποιοτικά και ποσοτικά προκαθορίζεται από το δάσκαλο.

5. — Οι προσφερόμενες γνώσεις ανταποκρίνονται στα διαφέροντα και στους προβληματισμούς τους μαθητή.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η παιδαγωγική πραγματικότητα αποκτά μεγαλύτερη σημασία στις περιπτώσεις 2, 3 και 5 παρά στις 1 και 4, όπου τα κίνητρα είναι εντελώς διαφορετικά. Βέβαια, για το θέμα αυτό δεν έχουν γίνει, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, οι ανάλογες πειραματικές έρευνες. Δεδομένης της ευκαιρίας, θα είμαστε σε θέση ν' αναφερθούμε με συγκεκριμένα στοιχεία στον ισχυρισμό, ότι, διαμορφώνοντας την προσφορά της διδακτέας ύλης κατά την έννοια των περιπτώσεων 2, 3 και 5, η χρονική διάρκεια και η ετοιμότητα της απόδοσης των γνώσεων είναι μεγαλύτερες από εκείνες των 1 και 4.

ε. — Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Σημείο αναφοράς της διάστασης αυτής είναι η συλλογική προσπάθεια δασκάλου και μαθητών, που στη σχέση της αμοιβαιότητάς τους αποτελούν μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση —και αυτό έχει μεγάλη σημασία—, να συγκροτήσουν τη σχολική τάξη πάνω σε δομές τέτοιες που να προϋποθέτουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πολύμορφων δραστηριοτήτων.

Με τον όρο κοινωνική κατάσταση εννοούμε τις διαπροσωπικές εξαρτήσεις δασκάλου και μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας· αν ο δάσκαλος διεξάγει το μάθημα σε απλή μορφή διάλεξης ή άλλου είδους μονόλογου, αν ερωτά και απαντούν οι μαθητές και αντίστροφα, και, τέλος, αν οι ερωταποκρίσεις προέχρονται από τους ίδιους τους μαθητές.

Ειδικότερα, για όλες αυτές τις μορφές διδασκαλίας δίνουμε την ακόλουθη λίστα:



1. — Ο δάσκαλος προσφέρει τα μορφωτικά αγαθά σε μορφή διάλεξης.
2. — Ο δάσκαλος προβαίνει σε μια απλή παρουσίαση του αντικειμένου της μάθησης.
3. — Ο δάσκαλος απευθύνει ερωτήσεις γενικά σ' όλη την τάξη.
4. — Ο δάσκαλος απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές μεμονωμένα.
5. — Στην ερώτηση του δασκάλου απαντά ένας μαθητής.
6. — Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις συμμαθητών.
7. — Ο δάσκαλος απαντά σε ερωτήσεις μαθητών.
8. — Οι μαθητές διαβάζουν.
9. — Οι μαθητές πειραματίζονται ή παρατηρούν.
10. — Οι μαθητές προβαίνουν στη δραματοποίηση μιας σκηνής.
11. — Οι μαθητές εργάζονται στον πίνακα.
12. — Οι μαθητές επεξεργάζονται την ύλη ομαδικά.
13. — Η τάξη αναλαμβάνει την πραγματοποίηση εκδρομών και λοιπών διδακτικών επισκέψεων.
14. — Η τάξη διαβάζει ή αποδίδει κάτι «εν χωρώ».
15. — Η τάξη συζητά κάποιο θέμα που τέθηκε από το δάσκαλο.
16. — Η τάξη συζητά κάποιο πρόβλημα που τέθηκε από ένα μαθητή.
17. — Ο μαθητής εισηγείται στην τάξη κάποιο θέμα.
18. — Ο μαθητής ανακοινώνει στην τάξη τ' αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας του.
19. — Οι μαθητές παρακολουθούν φιλμ (τηλεόραση, DIAS..).
20. — Οι μαθητές εργάζονται στα πλαίσια ενός προγράμματος διδασκαλίας με ή χωρίς μηχανές.

στ. — Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Η δομική τούτη διάσταση της σχολικής τάξης αναφέρεται, ειδικότερα, προς εκείνη την πλευρά της διδακτικής ενέργειας του δασκάλου από την οποία φαίνεται το κατά πόσο αυτός αντιλαμβάνεται, αν οι μαθητές ωθούνται στην αυτενέργεια και μέσω αυτής ανεβάζουν το επίπεδο της επίδοσής τους στα μαθήματα, αν καλλιεργούν το συνεργατικό πνεύμα, και τέλος, αν τους παρέχονται πράγματι σωστά οι στοιχειώδεις γνώσεις.

Η διδακτική επιδεξιότητα του δασκάλου μπορεί να φανεί με τις ακόλουθες μορφές:

1. — Ο δάσκαλος με κατάλληλες μεθοδικές υποδείξεις βοηθά στο έργο της μάθησης.
2. — Ο δάσκαλος, κάτοχος της διδακτέας ύλης, διευκρινίζει τις έννοιες, φωτίζοντάς τις σ' όλες τους τις πτυχές.
3. — Συσχετίζει τις έννοιες με άλλες συγγενικές.
4. — Χρησιμοποιεί παραδείγματα και κατάλληλο εποπτικό υλικό.
5. — Ευνοεί την ανάπτυξη διαλογικής συζήτησης και την καθοδήγεί.

χωρίς τάσεις επιβολής της προσωπικής του γνώμης.

6. — Έχει αυτοπεποίθηση και υπομονή.

7. — Διεγείρει κίνητρα μάθησης, χωρίς ν' αποδίδει ιδιαίτερη σημασία σε στιγμιαίες ψυχικές εκδηλώσεις των παιδιών.

ζ. — ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αντιδιαστέλοντας τις στάσεις δασκάλου και μαθητών, οι οποίες δημιουργούν μέσα στην τάξη ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα διακρίνουμε αυτές σε θετικές και αρνητικές. Σχετικός είναι ο παρακάτω πίνακας:

ΣΤΑΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Θετικές

1. — Λαβαίνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη του μαθητή.
2. — Καλοπροαίρετος στις παρατηρήσεις του.
3. — Έχει υπομονή.
4. — Ενδιαφέρεται για τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.
5. — Επαινεί το μαθητή για τις προσπάθειες που καταβάλλει.
6. — Συμβάλλει στην απόκτηση βιωμάτων επιτυχίας.
7. — Ασχολείται με την τάξη γενικά και κατ' άτομο και πάντοτε κατά την ιδιαίτερη φύση του.

Αρνητικές

- Η γνώμη του μαθητή τότε μόνο έχει σημασία, όταν είναι ταυτόσημη με τη γνώμη του δασκάλου.
- Ανεπεικής έναντι των μαθητών.
- Είναι ανυπόμονος, διακόπτει το μαθητή.
- Δεν τρέφει κανένα ενδιαφέρον στα προβλήματα των μαθητών.
- Ασκει σχεδόν μόνο κριτική και ψέγει.
- Είναι σαρκαστικός, εκδηλώνει αισθήματα χαράς στις αποτυχίες των μαθητών.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Θετικές

1. — Στενή συνεργασία.
2. — Άσκηση πρωτοβουλίας.
3. — Διατυπώνονται σκέψεις συμμαθητών, αποδίδεται η πρέπουσα προσοχή και στη συνέχεια σχολιάζονται.
4. — Καλοπροαίρετες παρατηρήσεις μεταξύ των μαθητών.
5. — Ικανότητα άσκησης θετικής κριτικής και επεξεργασίας.
6. — Συνεργατικότητα.

Αρνητικές

Ελαφρά απόκλιση, παθητική ονειροπόληση.

Έλλειψη πρωτοβουλίας.

Διατυπώνονται σκέψεις του δασκάλου στις οποίες αποδίδεται ελάχιστη προσοχή.

Άσκηση κριτικής, επιτιμητικές παρατηρήσεις μεταξύ των μαθητών.

Άσκηση κριτικής με επιθετικές διαθέσεις.

Έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, αμοιβαία δυσπιστία.

Οι επτά προαναφερόμενες διαστάσεις, οι οποίες δίνουν το μέτρο εκτίμησης και προσδιορισμού της έννοιας και του περιεχομένου της δομής της σχολικής τάξης, διέπονται από την αρχή της λειτουργικής αμοιβαιότητας των σχέσεών τους, όπως, πολύ χαρακτηριστικά, αυτό φαίνεται στις περιπτώσεις μεταξύ γ β, δ γ και στ ζ.

Θέλουμε να πιστεύουμε πως, για όλα αυτά τα θέματα, θα έχουμε πολύ σύντομα τις ανάλογες αξιολογήσεις στη βάση της έρευνας και του πειραματισμού.

Μετεκπαίδευση - Επιμόρφωση και Μεταπτυχιακές Σπουδές των Λειτουργιών Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΦΑΝΗ ΤΟΥΛΟΥΠΗ

Η πιο σίγουρη επένδυση

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης ως οργανωμένης δραστηριότητας σε άρτια εξοπλισμένα ιδρύματα έχει για κάθε προοδευμένη χώρα πρωταρχική σημασία. Ο λόγος είναι σήμερα ευνόητος: Με την καθημερινή σωστή εκπαιδευτική προσπάθεια επηρεάζεται σε μεγάλο ποσοστό η ζωή, παρουσιάζεται ιδιαίτερη πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική άνθηση και προσδιορίζεται θετικά το μέλλον.

Βέβαια στην προκοπή αυτή συντελούν πολλοί όροι. Ανάμεσά τους όμως κατέχει σημαντικότερη θέση η πολιτική βούληση:

— να γίνονται τ' αγαθά της Παιδείας πηγή φωτισμού και προόδου ολόκληρου του Λαού

— να λειτουργεί εκπαιδευτικό σύστημα που καλύπτει τις ανάγκες και την προοπτική εξέλιξης όλων των δυνάμεων του τόπου και

— να εκσυγχρονίζονται όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και δραστηριότητες, γιατί μεταξύ τους υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση κι αλληλεπίδραση.

Σήμερα εξάλλου τονίζεται ιδιαίτερα ότι με την αδιάκοπη εκπαίδευση και μόρφωση, τη μετεκπαίδευση, την επιμόρφωση και τις μεταπτυχιακές σπουδές ή οργανωμένη κοινότητα οδηγείται μεθοδικότερα, ασφαλέστερα κι αποδοτικότερα στον εκσυγχρονισμό δραστηριοτήτων, λειτουργιών και θεσμών για τους παρακάτω αξιοσημείωτους λόγους:

— Γίνεται συστηματική απόκτηση κι αξιοποίηση των καινούριων δεδομένων, που προκύπτουν με την ειδικευση, την έρευνα και τις εφαρμογές της.

— Ανανεώνεται, αναπροσανατολίζεται κι αναπροσαρμόζεται το ανθρώπινο δυναμικό.

— Επιταχύνονται κι αυξάνονται οι επιδόσεις, και τέλος

— Παραγωγική και δημιουργική δραστηριότητα διοχετεύονται με μικρότερο κόστος σε γονιμότερους τομείς και νέα πλαίσια.

Γι' αυτό και υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ότι «απ' όλες τις επενδύσεις η εκπαίδευση έχει τη μεγαλύτερη, και προπάντων, την πιο σίγουρη απόδοση»¹.

Κι ακριβώς αυτή η αλήθεια οδηγεί τις κυβερνήσεις προοδευμένων χωρών στη διάθεση μεγάλων ποσοστών του προϋπολογισμού τους για τον εκσυγχρονισμό και τον εμπλούτισμό του εκπαιδευτικού εξοπλισμού τους.

Αντίδραση κι εκπαιδευτική παθολογία στον τόπο μας

Στον τόπο μας —που ως γνωστό σεμνύνεται για την πολιτιστική του παράδοση, τη δόξα μακροχρόνιων απελευθερωτικών αγώνων, τις αρετές και το πιστεύω του στη μεγάλη αξία της Παιδείας— η αλήθεια αυτή αγνοήθηκε, γιατί, εκτός των άλλων, επικράτησε για δεκαετίες αντιλαϊκή κι αντιδημοκρατική ιδεολογία κι εξουσία.

Η Παιδεία ως έννοια και λειτουργία παραχαράχτηκε και κατάντησε αθεράπευτος θηρευτής του φλοιού του παρελθόντος. Επιβλήθηκε εκπαιδευτικό σύστημα ξένο και ασύμμετρο προς τις ανάγκες και τις προοπτικές εξέλιξης της χώρας². Απαρχαιωμένο και κλειστό για τους πολλούς χρεώθηκε στην κυοφορία μιάς δήθεν πνευματικής ελίτ και παρέμεινε για δεκαετίες δομή ολιγαρχική³, αντιλαϊκή και νεκρόφιλη.

Οι δαπάνες που διέθετε για την εκπαίδευση η αυταρχική εξουσία ήταν ποσά «Ισχνών προϋπολογισμών»⁴ που έπρεπε να συμπληρώνονται από την ιδιωτική χορηγία και την ευποιία. Με ατσιγγούνετη όμως αντίδραση τα όργανά της στον πολιτικό, κοινωνικό, επιστημονικό και πνευματικό τομέα αντιμετώπιζαν κάθε ιδέα ουσιαστικού αναπροσανατολισμού και πραγματικής μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Γι' αυτό και το προοδευτικό ρεύμα, που γιγαντώθηκε με την συμβολή πολλών πνευματικών ανθρώπων προδρόμων και μαρτύρων των νέων εκπαιδευτικοκοινωνικών ιδεών και ιδιαίτερα των αγωνιστών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και των δημοκρατικών δυνάμεων και κυβερτήσεων, ανακόπηκε επανειλημμένα και σε στιγμές ιστορικά ιδιαίτερα κρίσιμες⁵. Οι εκφραστές του συκοφαντήθηκαν, λοιδορήθηκαν, διώχτηκαν ως τον αφανισμό ή περιθωριοποιήθηκαν. Καλλιεργήθηκε συστηματική προσκόλληση στη συντήρηση και την τυπολατρία. Σ' ολόκληρη σχεδόν την εκπαίδευση επιβλήθηκε τεχνητό γλωσσικό όργανο, που αφαιρούσε τη γλώσσα κι επομένως τη βάση για πραγματική εκπαίδευση και μόρφωση: την ελεύθερη έκφραση, σκέψη και δράση του Λαού μας. Η συντριπτική του πλειοψηφία καταδικάστηκε σε ισόβιο αναλφαβητισμό. Προγράφηκε ακόμα κι η σκέψη για κάθε μορφή παιδείας που στόχευε στην αμφισβήτηση των κατεστημένων, στο διάλογο των ιδεών ή την ελεύθερη έρευνα των μεγάλων θεμάτων της ζωής.

Για την καθημερινή χειραγωγή και καταδυνάστευση του τόπου μήκε μπροστά η μηχανή παραγωγής υποκατάστατων: η υπονόμευση ιδεών κι αιτημάτων που με την ανατολή του εικοστού αιώνα αστραποβολούσαν ιδιαίτερα κι υπόσχονταν περισσότερο φωτισμό και μεγαλύτερη δικαιοσύνη.

Η προσχολική αγωγή αντιμετωπίστηκε σαν υπολειτουργία παροχής πρωτόγονων πρώτων βοηθειών σε περιοχές που τις ρήμαζαν τα δεινά εθνικών και γλωσσικών πληγών κλείνοντας τη φωνή του Φραίμπελ με την Αικ. Λασκαρίδου στις γειτονιές του θαλερού άστεως της καλής κοινωνίας.⁶

Η δημοτική εκπαίδευση κλείστηκε σ' απαράδεκτα κτίρια με μαθητές και δασκάλους θύματα σωματικού και πνευματικού υποσιτισμού.⁷

Η μέση εκπαίδευση σπαταλήθηκε στην επιφανειακή αρχαιομάθεια, το ρηχό εγκυκλοπαιδισμό και τον πνευματοκτόνο βερμπαλισμό.⁸

Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση υποτιμήθηκε, δυσφημίστηκε και παραμελήθηκε σαν έκφραση, ιδιότητα κι ασχολία των κοινωνικά και πνευματικά κατώτερων ή των «βαναύσεων».⁹

Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων, ξεφεύγοντας από το σταθμό παροχής πρωτόγονων πρώτων βοηθειών, παραδόθηκε σε χέρια εκφραστών αυταρχικής ιδεολογίας κι εξουσίας ή σε περιθωριακά ιδρύματα μειωμένων απαιτήσεων.¹⁰

Το πανεπιστήμιο εκλήφθηκε σαν οχυρό αρχαιοπληκτρων γλωσσοαμυντόρων, βασιλικών ή συντηρητικών ανδρών, με βασικό έργο την εγκαθίδρυση πλέγματος επιλογής «ημετέρων», την αναπαραγωγή της ιδεολογίας τους και την εκπαράθρωση των ανεπιθύμητων που θα κατάφερναν να διεισδύσουν σε σχολές, ιδρύματα και θέσεις και θα προωθούνταν από και την ιδέα του εκσυγχρονισμού και της μεταρρύθμισης της Παιδείας μας.¹¹

Έτσι η Φιλοσοφία και οι Επιστήμες της Αγωγής —που χρειάζονται γόνιμη κι ελεύθερη γη— καταδικάστηκαν σε χαρακτηριστική ένδεια.

Γι' αυτό η συστηματική έρευνα των προβλημάτων αγωγής και μόρφωσης δεν μπορούσε να ξεφύγει το εμβρυϊκό στάδιο ή τον ομφάλιο λώρο τροφοδοσίας των προτιμήσεων ορισμένων χωρών του εξωτερικού.¹²

Γι' αυτό και πολεμήθηκε ως τις μέρες μας η τριετής φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες¹³ και η ιδέα της πανεπιστημιακής.¹⁴

Γι' αυτό μένουμε εδώ κι εξήντα χρόνια περίπου σε μια «μετεκπαίδευση» ελάχιστου αριθμού δασκάλων και νηπιαγωγών —που χρησιμοποιείται χειραγωγικά για την καλλιέργεια του καθαρολογισμού στη δημοτική εκπαίδευση, τη νομιμοποίηση διαβλητών διαγωνισμών ανάδειξης διοικητικών στελεχών αντεκπαιδευτικής κι αντιδημοκρατικής λειτουργίας¹⁵, των γνωστών «επι-θεωρητών εκπαιδευσεως», κι επομένως για την αλλοτρίωση του σχολείου— και ξεγελούμε τον εαυτό μας με υπομνήματα επιμόρφωσης.

Η πορεία για την ελπίδα και τη νίκη

Καθώς τονίστηκε ζώντας έντονα το πρόβλημα της καθυστέρησης και του

μαρασμού φωτισμένοι αγωνιστές της Παιδείας και της Δημοκρατίας έκαναν τον αγώνα που τους επιφύλαξε η συνείδηση του μεγάλου χρέους. Ακολούθησε το παράδειγμά τους η Ελληνική Νεολαία του «15% για την Παιδεία» και της ηρωικής εξέγερσης με το σύνθημα «Ψωμί - Παιδεία - Ελευθερία». Χρειάστηκε το νέο Μεσολόγγι στον ιερό χώρο του Πολυτεχνείου. Χρειάστηκε η σφυρηλάτηση μαχητικού και φωτισμένου φοιτητικού και σπουδαστικού κινήματος. Μπήκε στην πρώτη γραμμή κι η δημοκρατική δύναμη των εκπαιδευτικών κλάδων, που διαλάλησε ως την ακρότατη Ελληνική γωνιά το αίτημα για μια καινούρια δημοκρατική και σύγχρονη εκπαίδευση. Έτσι με την ανάσταση της πλειοψηφίας του Λαού μας ηττήθηκε σε πλάτος και βάθος η ιδεολογία της εξάρτησης, του αναχρονισμού και του μαρασμού και δημιουργηθήθηκαν ελπιδοφόρες συνθήκες και προϋποθέσεις για την έξοδο της Παιδείας από την υπανάπτυξη και το τέλμα, που παραπάνω σκιαγραφήθηκαν.

Κι είναι επόμενο κάτω απ' αυτή την ευοίωνη προοπτική που υπόσχεται τη ριζική και σωστή αντιμετώπιση των θεμάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων να ζητάει την ικανοποίησή του όχι μονάχα το θέμα «Ίδρυση Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών»¹⁶, κατά τις γνωστές αποφάσεις του Κλάδου μας, αλλά και το θέμα —προσδοκία, που αναφέρεται στη ρύθμιση της μετεκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και των μεταπτυχιακών σπουδών των λειτουργών της Δημοτικής Παιδείας.

Και πρέπει πρωταρχικά να τονιστεί ότι δεν έχει ισχυρή βάση ο ισχυρισμός ότι με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών καταντάει πολυτέλεια κάθε μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής και του σημερινού Σχολείου, όταν μάλιστα είναι απόλυτα βέβαιο πως, χωρίς παρόμοιες ζειδωρές πηγές, ζωή κι επιστήμη μαραίνονται και πεθαίνουν.

Από την άλλη πλευρά είναι ολοφάνερο ότι το θέμα «μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση» θα το κρατούν για χρόνια ανοιχτό οι 36 περίπου χιλιάδες μη μετεκπαιδευμένοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, έστω κι αν ο αριθμός αυτός χρόνο το χρόνο θα μικραίνει, και μάλιστα ως τότε που οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων του νέου νόμου θα καλύψουν σχεδόν όλες τις ανάγκες σε προσωπικό των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων της χώρας. Και το διάστημα αυτό δεν μπορεί να είναι λιγότερο από μια εικοσιπενταετία. Αναντίρρητα: η οικονομική εξομοίωση και ισοτιμία των δυό πτυχίων (Παιδαγωγικών Ακαδημιών - Σχολών Νηπιαγωγών και Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών) θ' αφαιρέσει από την τάση του Κλάδου για μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση την οξύτητα που προσδίδουν τα οικονομικά κίνητρα, όχι όμως και την πίεση που προκαλούν τα «απαιτούμενα προσόντα» γι' άλλη τυχόν προώθηση και διεκδίκηση των μελών του¹⁷.

Και θα μένει καθημερινά ανοιχτό από την ανάγκη πραγμάτωσης της δυνατής ομοιογένειας ολόκληρου του προσωπικού της Δημοτικής Παιδείας, που είναι απαραίτητο στοιχείο ομοθυμίας και πνεύματος αποδοτικής συνεργασίας σε μια κοινότητα εργασίας, μόρφωσης και ζωής —όπως είναι το σχολείο— και συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχία των στόχων της

Παιδείας, αίροντας κάθε ζημιογόνα ανισότητα και προάγοντας τις επιστήμες της.

Λοιπόν η σωστή ερώτηση δεν είναι το αν μας χρειάζονται μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση ύστερα από την ίδρυση των Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών ή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά ποιά μορφή και ποιο περιεχόμενο πρέπει ν' έχει και η μία και η άλλη. Σπουδαιότητα του θέματος, ανάγκες και προσδοκίες του λαού και των εκπαιδευτικών οδηγούν κατευθείαν στην επιβεβλημένη αντιμετώπιση του θέματος. Αναβολή ή εξαίρεσή του από το πεδίο των ρυθμίσεων εκσυγχρονισμού της Παιδείας δεν μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα. Δεν τις επιτρέπει η επιταγή των καιρών να κερδηθούν επιτέλους όλες οι θυσίες στις οποίες υποβλήθηκαν για την Προκοπή και την Αναγέννηση γενιές προσδευτικών Ελλήνων. Δεν τις ανέχεται το αίτημα της εθνικής επιβίωσης κι ανεξαρτησίας στο ποσοστό που η ζωή μας σφρηλατείται και με τη δύναμη της Παιδείας ενός τόπου, που ξέρει να ελαχιστοποιεί την ξένη εξάρτηση.

Γι αυτό με τη συνείδηση και την ευθύνη της κοσμογονικής εποχής που ζούμε και κατά την οποία πρέπει να στεριώσει και στον τόπο μας και να βαθύνει η Δημοκρατία καλούνται κι οι εκπαιδευτικοί κλάδοι σε τεράστιο έργο: Ν' αγωνιστούν με την πολλαπλή τους δυναμικότητα για ν' αποκτήσει κι ο τόπος μας σωστή εκπαίδευση κι ο εκπαιδευτικός λειτουργός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σωστή μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση, αλλά και την επιβαλλόμενη δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές.

Μια απόφαση του Κλάδου με τις προεκτάσεις της (ως πρόταση):

Το πρόβλημα «μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση» απασχολεί πάντοτε και τις Γενικές Συνελεύσεις του Κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών, όσο κι αν άλλες βασικότερες ελλείψεις απορροφούν μεγάλο ποσοστό των δυνάμεών του. Όμως περισσότερο αξιομνημόνευτη είναι η σχετική απόφαση της 1ης Μεταδικτατορικής Γ. Συνέλευσης του 1975. Ζήτησε τότε ο Κλάδος:

«Να καταβληθούν προσπάθειες από την Πολιτεία, τον επιστημονικό και τον εκπαιδευτικό κόσμο της Χώρας μας, για να γίνει δυνατή και στη Χώρα μας η ίδρυση Σχολών Μετεκπαίδευσης κι Επιμόρφωσης των δασκάλων σε πανεπιστημιακό επίπεδο με τη μορφή σεμιναρίων διετούς ή μονοετούς ή ταχύρρυθμης εκπαίδευσης, ώστε η μόρφωση να γίνει κτήμα όχι μόνο των δασκάλων αλλά και του Λαού»¹⁸.

Όμως το αίτημα για μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση «σε πανεπιστημιακό επίπεδο» παραμένει ως σήμερα ανεκπλήρωτο:

Η μετεκπαίδευση εξακολουθεί να γίνεται σε ένα Διδασκαλείο και να διέπεται -παρά τις τροποποιήσεις που μεσολάβησαν— από το πνεύμα του

νομοθέτη του 1922 και των επιγόνων του, χωρίς να «χορταίνει» επιστημονικά τον μετεκπαιδευόμενο. Κι είναι αλήθεια ότι το αίσθημα αυτής της πείνας το ένιωθαν οι τρόφιμοί της κι όταν η σχολή τους, πριν το 1964, ήταν κατά ένα ποσοστό προσαρτημένη στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. (Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δεν κατορθώθηκε ποτέ να λειτουργήσει). Έτσι κατάλαβαν καλά αυτοί οι συνάδελφοι πως μεγαλύτερη σημασία έχει η ουσία της έννοιας «μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση σε πανεπιστημιακό επίπεδο» κι όχι οι διάφοροι φαινότυποί της.

Η επιμόρφωση εξάλλου γίνεται για τρίτη κατά σειρά χρονιά στις μονοτεείς Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδευσεως (Σ.Ε.Λ.-Δ.Ε.)¹⁹. Χωρίς να είναι κι αυτές πανεπιστημιακού επιπέδου. Γιατί διδακτικό προσωπικό-εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων - πρόγραμμα σπουδών, μέθοδος εργασίας, τρόπος επιλογής των υποψήφιων να επιμορφωθούν και τίτλοι που εκδίδονται χωρίς αντίκρουσμα στο πεδίο των κινήτρων, εμπεριέχουν, όπως τόγραψε κιόλας ο εκπαιδευτικός τύπος, «σπέρματα φθοράς» κι υπονόμησης και του ίδιου του αιτήματος για επιμόρφωση²⁰.

Το σπουδαιότερο: Μετεκπαίδευση και Σ.Ε.Λ.-Δ.Ε. δεν έχουν την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Λείπει ακόμα κι η σύγχρονη βιβλιοθήκη με την ειδική κατά κλάδους βιβλιογραφία. Λείπουν τα βιβλία, οι μελέτες, τα άρθρα και τα περιοδικά που αναφέρονται στα θέματα των Επιστημών της Αγωγής και των άλλων κλάδων επιμόρφωσης. Και φυσικά χωρίς αυτό το κεφάλαιο του επιστημονικού μόχθου και την άλλη σχετική υποδομή διαφεύγει η συνολική θεώρηση, εμποδίζεται και κουτσαίνει ο ειδικός προβληματισμός. Και άρα δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική έρευνα στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής. Για τούτο είναι ανάγκη η βασική αυτή προϋπόθεση να εξασφαλιστεί με μια σταυροφορία όλων των αρμόδιων παραγόντων, συντονισμένη από την κρατική βούληση. Είναι καιρός πια να κοινολογηθεί ευρύτερα και στον τόπο μας ότι επιστήμη δεν σημαίνει απομνημόνευση σοφού ή σοφών συγγραμμάτων, αλλά βασικά και κύρια έρευνα με τη σύγχρονη έννοια. Κι ακόμη, ότι η έρευνα αυτή έχει τους προσδιορισμούς της. Χρειάζεται οπωσδήποτε:

- εισαγωγή στα προβλήματα, τις μεθόδους και τις τεχνικές της
- καθοδήγηση κι άσκηση στη διεξαγωγή της πάνω σε συγκεκριμένα θέματα και, το κυριότερο,
- μόρφωση βλέμματος και στάσης ερευνητή.

Κι αυτή η καλλιέργεια πρέπει να γίνεται σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στο μέτρο του δυνατού:

- Με την απόρριψη της παθητικότητας στην οποία καταδικάζει το μαθητή ή αυταρχική και λογοκοπική εκπαίδευση.
- Με την εισαγωγή μέσων, τρόπων και μεθόδων που αναπτύσσουν την αυτενέργεια, την ερευνητική διάθεση και τη δημιουργική εργασία.
- Με την εισαγωγή και τον εθισμό, τέλος, των μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της επιστημονικής σκέψης κι εργασίας.

Βέβαια χωρίς το κλειδί μιας τουλάχιστο ξένης γλώσσας η έρευνα δεν

εξελίσσεται πέρα από ένα ορισμένο σημείο. Κι αφού στον τομέα της γλωσσομάθειας η παραπαιδεία θηρεύει τους δικούς της σκοπούς²¹, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που μετεκπαιδεύονται ή επιμορφώνονται δεν μπορούν νά'χουν εύκολα πρόχειρη την ειδική ξένη βιβλιογραφία αν δεν εκδηλωθεί η κρατική μέριμνα για τη σοβαρή και σύγχρονη οργάνωση της γλωσσομάθειας σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα από το Δημοτικό ως το Πανεπιστήμιο, τη Μετεκπαίδευση και τις Σχολές Επιμόρφωσης.

Αναντίρρητα: Η καινούργια μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση, που σκιαγραφείται με όσα ως εδώ αναπτύχθηκαν δεν σκοπεύει να υποκαταστήσει στο έργο τους πανεπιστημιακά κέντρα ή τμήματα. Τόσο η πρώτη όσο κι η δεύτερη αποβλέπουν κύρια στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην επιστημονική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Αλλά με το σημερινό τους «μοντέλο» πραγματικά δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας παρόμοια αποστολή. Αριθμητικά δεν επαρκούν για να καλύψουν τη ζήτηση. Έπειτα δεν ικανοποιούν την επιτακτικότετη ανάγκη του εκσυγχρονισμού και της εσωτερικής μεταρρύθμισης των σχολείων, που από τη μακροχρόνια μονοκρατία των λεγόμενων «πρωτευόντων μαθημάτων» έχασαν —και πρέπει να ξαναβρούν— τη ζωντάνια και την ομορφιά στη ζωή και τη δράση τους, εκείνη που οραματίστηκαν και υπηρέτησαν οι μεγάλοι καινοτόμοι του «Σχολείου Εργασίας και της Αυτενέργειας», του «Σχολείου της Ζωής», της «Καλαιοθητικής Αγωγής» του «Βιωματικού» και του «Νέου Σχολείου», κι έχει ακόμα τη μεγάλη εκπαιδευτική και μορφωτική της αξία²². Δυστυχώς μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση δεν έχουν οργανωμένους τομείς, κατάλληλους να δέχονται και να ειδικεύουν δασκάλους και νηπιαγωγούς, που είναι περισσότεροι «πρακτικοί» και μάλιστα με κάποιο ταλέντο, παρά «θεωρητικοί τόποι». Αυτοί κατά κύριο λόγο θέλουν μετεκπαίδευση ή επιμόρφωση στα μαθήματα εκείνα που το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα ολοένα και τα καταδικάζει σε μεγαλύτερη υποτίμηση ελαττώνοντας και τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας, όπως π.χ. στα τεχνικά, τη μουσική, τη φυσική αγωγή κ.α.²³. Ανάλογη υποτίμηση παρατηρείται και με το νεότευκτο τμήμα μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή. Εξάλλου στην άνοδο του επιπέδου των σχολών αυτών δεν βοηθούν και όσα απαράδεκτα ζούν —και με τον καλοπροαίρετο προβληματισμό τους σημειώνουν— οι συνάδελφοι, όταν συναντούν τα «μυστικά» της εσωτερικής λειτουργίας, τους κανόνες εργασίας, διοίκησης συμπεριφοράς και ζωής των σχολών αυτών, επειδή στους κύκλους του διδακτικού προσωπικού τους ενδημεί ένα απαράδεκτα αντιδραστικό και αντιπαιδαγωγικό πνεύμα²⁴. Λοιπόν τα πλεονεκτήματα που εμπεριέχονται στη νομοθεσία εκδημοκρατισμού των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων —και στο μέτρο που μπορούν να σχετίζονται— είναι πρωταρχική ανάγκη να επεκταθούν και στην καινούργια μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση. Γιατί κι εκεί υπάρχουν αντιδημοκρατικά κατάλοιπα. Κι εκεί είναι ευεργετικότετη η συμμετοχή της επίσημης εκπροσώπησης των συναδέλφων στη διοίκηση και τη λειτουργία της σχολής.

Είναι αυτονόητο πως για ν' αποχτήσουμε μια καινούργια μετεκπαίδευση

κι επιμόρφωση πρέπει οπωσδήποτε ν' αναθεωρήσουμε το πρόγραμμα των διδασκόμενων μαθημάτων και κλάδων. Για να φύγει η άχρηστη ύλη, που πολλές φορές παραπέμπει σε στοιχειώδεις γνώσεις, αποκτημένες κιόλας στην Παιδαγωγική Ακαδημία ή την Σχολή Νηπιαγωγών. Για να εμπλουτιστεί και να διαμορφωθεί με νέες διαστάσεις, όπως την κοινωνιολογική και την οικονομική διάσταση. Έτσι δάσκαλος και νηπιαγωγός —εμβαθύνοντας τον προβληματισμό τους— θα γνωρίσουν τα σπουδαιότερα θέματα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και ειδικότερα του Σχολείου. Θα διδαχθούν βασικούς τομείς γνώσεων και προβλημάτων της Κοινωνιολογικής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Γλώσσας, της Σημασιολογίας, της Οικονομίας και του Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού. Κι επειδή ζούμε την ευτυχία — ή και την απειλή — του κόσμου των οπτικοακουστικών μέσων και ιδιαίτερα της τηλεόρασης, απαραίτητο είναι να διδάσκεται τόσο στις Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές όσο και στη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση όλη η προβληματική (παιδαγωγική, ψυχολογική, διδακτική κ.λ.π.) που υπάρχει για την εκπαιδευτική τηλεόραση και γενικότερα για τα προγράμματα εμπλουτισμού και προώθησης της διδασκαλίας και της μόρφωσης.

Μια καινούργια μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση πρέπει να διαθέτει επίσης —εκτός από το τμήμα εκπαιδευτικής τηλεόρασης— ειδικά τμήματα άρτιας διδασκαλίας των τεχνικών μαθημάτων, της σχολικής μουσικής και της φυσικής αγωγής, που δεινοπαθούν στο σημερινό μας σχολείο, αλλά και τμήμα παιδικού θεάτρου, παιδικής λογοτεχνίας και υλικοτεχνικών μέσων για την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας και της διδασκαλίας της.

Ταχύρρυθμη επιμόρφωση

Είναι γνωστό ότι με την ταχύρρυθμη επιμόρφωση δίνεται η ευχέρεια να εξαντληθεί ένα σημαντικό, καινούργιο ή επίκαιρο θέμα απ' όλες τις πλευρές του. Η διάρκειά της μπορεί να κυμαίνεται από μία ως δώδεκα εβδομάδες. Κι αυτή η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται και σε θερινά τμήματα κατά προτίμηση στα Πανεπιστήμια και τις Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, όταν φυσικά αποκτήσουν πλήρη οργάνωση.

Πλούσιους καρπούς αποδίδει η ταχύρρυθμη επιμόρφωση με την επέκταση του προγράμματος των διακρατικών μορφωτικών ανταλλαγών και στο χώρο της Δημοτικής Παιδείας. Με κατάλληλη προετοιμασία και διαδικασία επιλογής δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που επισκέπτονται σχολεία του Εξωτερικού μπορούν ν' αποκομίσουν πλούσια πείρα —κι όχι μονάχα γι αυτούς ωφέλιμη, αν δεχτούμε ότι με τη Συγκριτική Εκπαίδευση στην πράξη τα διδακτικά και τα' ανακοινώσιμα είναι πολύ περισσότερα, απ' όσα μπορούν να διδάξουν και να μεταδώσουν μεγαλόσχημα έντυπα δεύτερου χεριού.

Και δεν χρειάζεται ίσως να τονιστεί ιδιαίτερα ότι, για να μην καταντήσει η ταχύρρυθμη επιμόρφωση σκέτη.. αναψυχή, σπατάλη χρόνου, χρήματος και

δυνάμεων κι επομένως ποικιλόμορφη αναστάτωση, επιβάλλεται να οργανώνεται ως τέλεια μορφή σοβαρότατης εκπαιδευτικής λειτουργίας, τόσο από την άποψη του διδακτικού προσωπικού που αναλαμβάνει το έργο της επιμόρφωσης, όσο κι από την άποψη της εργασίας, των υποχρεώσεων και των κινήτρων του προσωπικού που επιμορφώνεται.

Οι μεταπτυχιακές σπουδές:

Τέλος και σχετικά με το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών δεν είναι υπερβολή να τονιστεί ότι στις προοδευμένες χώρες ο θεσμός αυτός άνοιξε καινούργια εποχή για την επιστήμη και γενικότερα την πρόοδο. Και κάτι ανάλογο πρέπει και για τον τόπο μας να προοιωνίζεται η βούληση ν' αντιμετωπιστεί και να συντονιστεί το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών της χώρας μας σ' εθνικό επίπεδο από ανώτατο ειδικό όργανο, την Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών (Ε.Α.Γ.Ε.). Κι εφόσον οι Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές —ή τα καθόλα αντίστοιχά τους Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων— εντάσσονται στα Πανεπιστήμια, οι απόφοιτοί τους καλύπτονται οπωσδήποτε από τις σχετικές ρυθμίσεις και θέμα εξαίρεσής τους δεν υπάρχει²⁵.

Το θέμα υπάρχει όταν αναφερόμαστε στην κάλυψη του προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Παιδείας, που έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών και υπηρετεί σήμερα— και θα υπηρετεί στα σχολεία της για πολλά χρόνια. Για να υπαχθεί κι αυτό στις ρυθμίσεις του νόμου για τις μεταπτυχιακές σπουδές, οι συνδικαλιστικοί μας φορείς, έχοντας υπόψη τους τη σοβαρότητα των μεταπτυχιακών σπουδών και τη σημασία της ουσιαστικής θητείας του μελλοντικού ερευνητή σε συγκεκριμένο χώρο εκπαιδευτικής ζωής και βίωσης, έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν και να προτείνουν διάφορες λύσεις. Δύο όμως φαίνεται να συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη αξία:

α) Παροχή δικαιώματος εγγραφής του στο τρίτο έτος σπουδών των Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών ή των Παιδαγωγικών Τμημάτων για να μπορέσει κι αυτό να πάρει το πτυχίο τους.

β) Δημιουργία νέας μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης πανεπιστημιακού επιπέδου κατά το πνεύμα που παραπάνω υποδηλώνεται, σπουδές για τη λήψη του πτυχίου τους κι επιτυχείς εξετάσεις σε ειδικό πρόγραμμα υποψήφιων μεταπτυχιακών σπουδών.

Όσο κι αν αυτοί οι δρόμοι —ή άλλοι ανάλογοι— μπορούν να διακινήσουν και την άρνηση των άσπονδων φίλων της Δημοτικής Παιδείας ή και τη λαιμοδωρία τους, το αίτημα των μεταπτυχιακών σπουδών των λειτουργών της δεν είναι δημιούργημα κλαδικού ή άλλου εγωισμού. Βασικά και κύρια απορρέει από την υποχρέωση της Δημοκρατικής Πολιτείας να παρέχει δυνατότητες για την απονομή της δικαιοσύνης σ' όλους ανεξαιρέτα τους πολίτες της, αλλά και τους τρόπους και τα μέσα για την εξέλιξη και την προώθηση του κοινού αγαθού, στην οποία πρέπει να καλούνται όλοι να συμβάλλουν. Κι αυτή την

υποχρέωση κατά κύριο λόγο υπογραμμίζει. Το αίτημα αυτό εξάλλου παραπέμπει στο ευρύτατο περιεχόμενο χαρακτηριστικής αρχής του δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος με το όνομα: διακλάδωση, «δεύτερος μορφωτικός (κι εκπαιδευτικός) δρόμος»²⁶ και κατάργηση των στεγανών. Και στην ουσία δεν είναι διαφορετικό από σχετικές ρυθμίσεις που ίσχυσαν π.χ. και στη χώρα μας:

— με τη δημιουργία των νυχτερινών γυμνασίων και την παραπέρα εξέλιξη των αποφοίτων τους.

— με την εγγραφή στην Πάντειο Σχολή ορισμένων πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών²⁷ ή τέλος

— με την εγγραφή στο Πολυτεχνείο — ύστερα από ορισμένες προϋποθέσεις — μιας κατηγορίας απόφοιτων των ΚΑΤΕΕ, για να συνεχίσουν εκεί τις σπουδές τους²⁸.

Επομένως ο κλάδος των Δασκάλων και Νηπιαγωγών δικαιούται, μπορεί και πρέπει ν' αντιμετωπίσει το θέμα των μεταπτυχιακών σπουδών τους με την ευθύνη και τη σοβαρότητα με τις οποίες αντιμετώπισε τα μεγάλα του εκπαιδευτικά και -σύγχρονα- εθνικά αιτήματα. Όσο κι αν η μέριμνα για τη βελτίωση της λειτουργίας των σημερινών σχολείων τον αναγκάζει σ' ανώμαλη προσγείωση, άλλο τόσο δεν μπορεί να λησμονήσει ότι:

α) ο τόπος πάει μπροστά μονάχα όταν γίνεται καθολικό και πρώτο αίτημα η θεμελίωση και η λειτουργία πραγματικής παιδείας και

β) πολέμοι της πραγματικής και πλούσιας εκπαίδευσης του δασκάλου μπορούν να είναι μονάχα οι οπαδοί του σκοταδισμού και οι κοντόφθαλμοι.

Η δημοκρατική παράδοση — σύνοψη

Οι γνώστες της εκπαιδευτικής ιστορίας μας θυμούνται ότι το 1930 η τότε δημοκρατική κυβέρνηση αποφάσισε με το νόμο 2145 να στείλει, για πρώτη φορά, να σπουδάσουν σ' ευρωπαϊκά πανεπιστήμια 60 δάσκαλοι μ' εκπαιδευτική άδεια, από τους οποίους οι 30 με πλήρεις αποδοχές για δυό χρόνια²⁹. Κι ας ήταν πολλοί οι εχθροί κάθε ανώτερης μόρφωσης του δασκάλου, που διαλαλούσαν ότι σπουδάζοντας ο δάσκαλος σε μεγάλα —ακόμη και ντόπια— αστικά κέντρα, παρεκτρέπεται, «χαλάει» κι απομακρύνεται από τον κλειστό ορίζοντα του χωριού και του σχολείου του, και τότε ακόμη που ώριμος παρηγαίνει για μετεκπαίδευση, διότι... «τον χρόνον της εν Αθήναις παραμονής των χρησιμοποιούσιν οι μετεκπαιδευόμενοι δια την μόρφωσιν των εις αντιπειθαρχικάς και αντικοινωνικάς θεωρίας, παρά δια την επαγγελματικήν των μόρφωσιν ...»³⁰. Κι οι «σοφώτεροι» μάλιστα για να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους ενάντια σε κάθε πανεπιστημιακή μόρφωση και μετεκπαίδευση του δασκάλου δεν παρέλειπαν να επιστρατεύουν και θέσεις της παιδαγωγικής του καιρού τους, που δίδασκε ότι ο καλός δάσκαλος μορφώνεται με τη βίωση της κοινωνικής, της θρησκευτικής και της καλαισθητικής

«αξίας». Η θεωρητική «αξία» δεν του χρειαζόταν ... δεν του ταίριαζε και τον παραστρατούσε...³¹.

Όμως η πολιτική μεταβολή που ακολούθησε το 1932 έφραζε και το δρόμο για μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση του δασκάλου σ' ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Έτσι με τον παραπάνω νόμο προπολεμικά δεν πήγε κανένας δάσκαλος για σπουδές στο Εξωτερικό.

Ο τόπος έπρεπε ν' αποχτήσει πάλι δημοκρατική φωνή για να γίνει ο νόμος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών³² με τα γνωστά προγράμματα σπουδών και για λειτουργούς της Δημοτικής Παιδείας. Κι είναι ακριβώς αυτή η δημοκρατική παράδοση που οδηγεί στο χρέος και την ελπίδα να τοποθετηθεί σήμερα σε καινούργια πλαίσια ολόκληρο το πρόβλημα της εκπαίδευσης-μετεκπαίδευσης, επιμόρφωσης και των μεταπτυχιακών σπουδών -δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας μας. Δικαιολογημένη προσδοκία, έντονο βίωμα και σχεδόν καθολική συνείδηση για την αποφασιστική μελετημένη, υπεύθυνη κι αδιάκοπη ανοικοδόμηση της Παιδείας μας για ν' αποχτήσει ο τόπος μας ό,τι πολύτιμο έχασε³³, κι επομένως τη δική του ταυτότητα, αποτελούν κεφάλαια ανεκτίμητης δύναμης.

Με τις προϋποθέσεις αυτές λοιπόν κάθε καλοπροαίρετος διάλογος, παρά τη διαφορά στις προτάσεις ή τις θέσεις, συμβάλλει οπωσδήποτε σ' αυτόν τον αγώνα. Κι έτσι πρέπει να εκτιμηθεί και η σχετική συζήτηση που οργάνωσε 11 και 12 μάρτη 1982 το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων και Νηπιαγωγών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Μ' αυτή την υπογράμμιση μπορούν να παρατεθούν εδώ τα κυριότερα σημεία όσων προσπάθησα ν' αναπτύξω:

1. Για να πάει μπροστά το Σχολείο μας —και γενικότερα η Εκπαίδευση— μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών πρέπει να είναι πανεπιστημιακού επιπέδου, να εισάγουν και να καθοδηγούν στην έρευνα και —με την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή τους— να ικανοποιούν τις ανάγκες μεταρρύθμισης κι εκσυγχρονισμού της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων.

2. Η σημερινή λειτουργία των σχολών μετεκπαίδευσης κι επιμόρφωσης (μορφή, πρόγραμμα, πνεύμα εργασίας και ζωής και υλικοτεχνική υποδομή) είναι απαράδεκτη, γι αυτό κι επιβεβλημένη η μεταρρύθμισή της, που θα δώσει νέες διαστάσεις και νέο πνεύμα εκπαίδευσης και δράσης.

3) Είναι ανάγκη να πολλαπλασιαστούν οι δυνατότητες για μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση των 36 χιλιάδων —περίπου— δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας, που δε μπόρεσε ως τώρα η Πολιτεία να τους μετεκπαιδεύσει ή να τους επιμορφώσει.

4) Μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση πρέπει ν' απαλλαγούν οπωσδήποτε από κάθε κατάλοιπο της τυραννίας με την εφαρμογή μέτρων εκδημοκρατισμού που ισχύουν για τα Α.Ε.Ι. και την εκπροσώπηση των συναδέλφων που μετεκπαιδεύονται ή επιμορφώνονται στη Διοίκηση των Σχολών Μετεκπαίδευσης κι επιμόρφωσης.

5) Η ταχύρρυθμη επιμόρφωση μπορεί να οδηγήσει σε πλούσια αποτελέσματα με την παρακολούθηση θερινών προγραμμάτων επιμόρφωσης σ' ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την επέκταση του προγράμματος διακρατικών μορφωτικών ανταλλαγών και στον κλάδο των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας.

6) Οι ρυθμίσεις για τις μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής είναι δίκαιο κι ωφέλιμο να καλύψουν και το προσωπικό της Δημοτικής Παιδείας.

Φάνης Τουλούπης

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Εισήγηση στο διήμερο συνέδριο (10 και 11 Μάρτη 1982), που συγκάλεσε το Δ.Σ. του Συλλόγου Μετεκπαιδευόμενων Δασκάλων και Νηπιαγωγών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, που τώρα δημοσιεύεται βελτιωμένη (Ιδές: «Διδασκαλικό Βήμα αριθ. φύλ. 913/1982).
2. Ε.Π. Παπανούτσου: Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα 1965, σελ. 280 Γ. Ψαχαρόπουλου: Εκπαίδευση, έρευνα και γεωργική ανάπτυξη, εφ. «Το Βήμα» 15—12—1979 (Υπογραμμίζονται σχετικά συμπεράσματα έρευνας του νομπελίστα T.V.SCHULTZ).
3. Χρ. Λέφα: Ιστορία της Εκπαιδευσεως Αθήνα 1942, σ. 9—11 Γ. Χασιώτου: Η παρ' ημίν Δημοτική Παιδεία από της Αλώσεως μέχρι σήμερα, Η' τόμος του «εν Κωνσταντινουπόλει Ελλην. Φιλολ. Συλλόγου», 1873—74, σ. 94—95, 107.
4. Δ. Γληνού: Η εκπαιδευτική ανόρθωσις — Ελληνική κοινωνία και Ελληνική Παιδεία, εφ. «Νέα Ελλάς» 23—3—1914.
Α. Δελμούζου: Ο Φώτης Φωτιάδης και το Παιδαγωγικό του έργο, Αθήνα 1948, σ. 37—38.
5. Κωνσταντίνου Τσουκαλά: Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830—1922), Αθήνα 1977, σ. 483—495. Ισχνές είναι κι οι δαπάνες που διατίθενται μετά το 1950. Οι Δ. Καραγιώργας και Δ.Θ. Κουλουριάνος σε μελέτη τους «Η σύγχρονη οικον. της Ελλάδος» (Οικονομική και Λογιστική Εγκυκλοπαίδεια, Δ' τομ. Αθήνα 1958, σ. 753), ανάλυντας τις δαπάνες των Δημοσίων Επενδύσεων δίνουν για την «εκπαίδευση, τεχνική βοήθεια» κατά έτη τα ακόλουθα ποσοστά: 1953/54: 2,9%, 1954/55: 3,3%, 1955: 3,8%, 1956: 2,5% και 1957: 2,3%.
Η πολιτική αυτή γιγάντωσε το αγώνα της Ελληνικής Νεολαίας που σημείωσε σταθμό με το σύνθημά της «15% για την Παιδεία».
Τέλος από στοιχεία της Ουνέσκο για το έτος 1977 (Ιδές Γ. Ψαχαρόπουλου: Με εφόδιο την αγραμματοσύνη μας μπαίνουμε στην Ε.Ο.Κ. εφ. «Το Βήμα» 2—3—1980) έχουμε τον παρακάτω πίνακα ποσοστών του κρατικού προϋπολογισμού που διαθέτονται για την εκπαίδευση: Ολλανδία 24%, Βέλγιο 22%, Τουρκία 21%, Δανία 15%, Αγγλία και Γερμανία από 14%, Ιταλία 12%, Ισπανία 11% και Ελλάδα 8%.
6. Χρονιά τυ 1854, 1889, 1899, 1913, 1917. Ιδές και Αλέξη Δημαρά: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1973, τόμοι 2.
- 7α. Αικ. Λασκαρίδου: Περί του Φροβελιανού συστήματος, περ. «Παρνασσός», τ.Β. 1885, σ. 51, 53, 218, 321 κπ.
7. Γ. Γληνού: Η αναγέννησις της Ελληνικής Παιδείας, περ. «Αγωγή», 1915, τ. Α. σελ. 13.
Ευαγ. Σ. Κακούρου: Η προοπτική του λαϊκού σχολείου, «Επετηρίδα της Δημοτικής Εκπαιδευσεως», 1932, σ. 7—8
8. Α. Δελμούζου: Β. π.π. σ.42.

9. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, Αθήνα 1958, σ. 58—59 — Καλλιόπης Μουστάκα : Το γενικό και τεχνικό Λύκειο, δυό άνισα σχολεία Μέσης παιδείας, εφ. «Το Βήμα» 17—9—1978.
 10. Χρ. Λέφα: ο.π.σ. 216 κπ. — Μ. Παπαμαύρου: Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας, Λαμία 1930, σ. 13, 29—30. Του ίδιου: Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας, είκοσι γράμματα στον Έλληνα Εκπαιδευτικό, Αθήνα 1955, εκδ. Β' σ. 125 — Συντακτικής Επιτροπής: Μίλτος Κουντουράς, Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927—1930, Αθήνα 1976, σ. 217 κπ. — Μελετήματα για τον Ε.Π. Παπανούτσο, Τετράδια «Ευθύνης», Αθήνα 1981, σ. 148 κ.π. — Γ. Αντωνιάκη : Τα Μαρασλεικά, Αθήνα 1926, σ. 51 κ.π.
 11. Ιδής: Η θίκη των τόνων, 1942, σελ. 153—159 — Αλ. Δελμούζου: Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής, Αθήνα 1944 σ. 2, 62—63, 210 — Μιχ. Δημητρίου: Είκοσι μία χρυσοφόρες έδρες και μπερτοδούλειες πονηριές, εφ. «Το Βήμα» 21—1—1979.
 12. Το ότι η έρευνα στη χώρα μας δεν φτάνει γενικά στο επίπεδο των προοδευμένων χωρών φαίνεται και από στοιχεία της Ουνέσκο για το έτος 1977. Σύμφωνα μ' αυτά οι παρακάτω χώρες διέθεσαν για την έρευνα τα ακόλουθα ποσοστά του εθνικού τους εισοδήματος: Αγγλία, Γαλλία και Ολλανδία (η καθεμιά) το 2%, Δανία 1%, Ισπανία, Πορτογαλία και Τουρκία 0,3% και Ελλάδα 0,2%. (Ιδής: Γ. Ψαχαρόπουλου: Η «Ουνέσκο» αποκαλύπτει τη θλιβερή Ελληνική πραγματικότητα, εφ. «Το Βήμα» 2—3—1980). Εννοείται ότι με τα παραπάνω δεν υποτιμάται η συμβολή των εξαιρετικών περιπτώσεων. Η εξαίρεση όμως δεν κάνει τον κανόνα.
 13. Η τριετής φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, έργο της Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, καταργήθηκε με το χουντικό αναγκ. νόμο 129/1967, άρθρο 13, ΦΕΚ 163, τ.Ι., κι επαναφέρθηκε η διετής φοίτηση.
 14. Για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών και για τους αποφασιστικούς αγώνες των να την πετύχουν ιδής: «Διδασκαλικό Βήμα» 1975 — 1981 και ιδιαίτερα τα φύλλα 777, 817 και 843 της 1—2—1979 — όπου δημοσιεύεται σχετικό Σχέδιο Νόμου της Δ.Ο.Ε. συνταγμένο από τον Φ. Τουλούπη με τη συνεργασία του Θ. Γέρου — καθώς και τα φύλλα 851, 867, 869, 871, 878 και 882. Σ' αυτό και στις 10—12—1980 δημοσιεύτηκε το Σχέδιο Νόμου που κατέθεσε στη Βουλή το ΠΑΣΟΚ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση δ/λων και νηπ/γών.
 15. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε με το νόμο 2857/1922 (ΦΕΚ 133/1—8—1922) και περιήλθε στην αρμοδιότητα του καθηγητή της Παιδαγωγικής Νικολάου Εξαρχοπούλου — γνωστού για τις καθαρολογικές του ιδέες-κι ύστερα στα χέρια των επιγόνων του. Κύριος σκοός της ήταν η μόρφωση στελεχών διοίκησης της Δημοτικής Εκπαίδευσης, που θ' ασπάζονται όμως τις γλωσσικές και παιδαγωγικές ιδέες του παιδαγωγικού λογικωτατισμού και της συντήρησης. Έτσι με την πτώση του Ελ. Βενιζέλου (1—4 Νοέμβρη 1920) ο καθαρευουσιανισμός δημιουργεί αντίβαρα της δημοκρατικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στο χώρο της μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού για ν' αντιπαλέψει το πνεύμα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, που είχε κατορθώσει να ιδρύσει το Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ν. 572/1915, ΦΕΚ 16/1915 και Β.Δ. ΦΕΚ 327/23—9—1915) και την Παιδαγωγική Ακαδημία (Ν. 2243/24—6—1920, ΦΕΚ 148/1920) για τη θεωρητική και πρακτική μόρφωση του διδακτικού προσωπικού των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αυτή όμως έπρεπε να περιμένει τη Δημοκρατία για να αρχίσει τη λειτουργία της το σχολ. έτος 1924/25 (Π.Δ./μα 17—8—1924, ΦΕΚ 203/23—8—1924) με διευθυντή τον Δ. Γληνό και με πρότυπο σχολείο, για την άσκηση των σπουδαστών της, το Μαρασλειό Διδασκαλείο του Αλ. Δελμούζου (ΦΕΚ 320/5—11—1923).
- Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - με καθηγητή των Παιδαγωγικών το Δελμούζο και με ευρύτερα γνωστό προοδευτικό πνεύμα της Φιλοσοφικής του Σχολής - δεν λειτούργησε ποτέ Μετεκπαίδευση των Δασκάλων, μολονότι ο νόμος 4376/1929 (ΦΕΚ 300/21—8—1929) έδωσε τη δυνατότητα με τα άρθρα 12 και 16 να λειτουργήσει κι εκεί μετεκπαίδευση, μόλις θα ιδρυόταν το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «διά Π.Δ./τος προτάσει του Εκπαιδ. Συμβουλείου και του καθηγητού της Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω».
16. Με το άρθρο 46 του Νόμου — Πλαίσιου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΦΕΚ

- 87/1982 τ.Ι.) ιδρύονται «Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών «στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης με διάρκεια σπουδών «τουλάχιστο οκτώ εξάμηνα», τα οποία διέπονται από τις διατάξεις της νομοθεσίας για τα Α.Ε. Ι. Ο νόμος αυτός ορίζει ότι ο χρόνος έναρξης της λειτουργίας των και τα συναφή θέματα της λειτουργίας των θα καθοριστούν με Π.Δ./τα
17. Π.Δ/μα θα καθορίσει και τις «προϋποθέσεις διαδικασίας εξομίσωσης» των απόφοιτων των Παιδ. Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών με τους πτυχιούχους των Τμημάτων», αλλά και «τα της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των αποφοίτων των Π.Α. και των Σ.Ν.» (Ν. 1268/82, άρθρο 46, παρ. 2).
 18. Πρακτικά Γενικής Συνέλευσης Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), 1975, Α.Μ. Τ8, σ. 43/8 — 44/8.
 19. Ιδές: Π.Δ/μα 255/13—4—1979, ΦΕΚ 71/1979.
 20. Ιδές εφ. «Προοδευτική Παιδεία», αριθ. φ. 18/1979.
 21. Κατά τους υπολογισμούς της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) το 1979 τα φροντιστήρια για την εκμάθηση ξένης γλώσσας έφταναν τον αριθμό 1.500, είχαν 500 χιλιάδες σπουδαστές, 6 χιλιάδες φροντιστές κι ετήσιο «τζίρο» 2,5 δισεκατομμύρια δραχμές. Όμως τα 1.000 φροντιστήρια βρίσκονταν στην περιοχή της Αττικής κι αποτελούσαν «μεγάλες, μεσαίες και μικρές επιχειρήσεις» (Ιδές: Εφ. «Το Βήμα» 28—4—1979, ρεπορτάζ του Κ.Β. Σακελλαρίου: «Ξένα σχολεία-ινστιτούτα ασύδοτα κι επικίνδυνα».)
 22. Ιδές: Μυρσίνης Κλεάνθους — Παπαδημητρίου: Η Νέα Αγωγή, Θεωρία και μέθοδοι, Αθήνα 1952, τόμοι τρεις.
 23. Οι ώρες της εβδομαδιαίας διδασκαλίας των τεχνικών μαθημάτων στο εξαθέσιο π.χ. - δημοτικό σχολείο- αθροιστικά για όλες τις τάξεις του - ήταν 28 με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913, 21 με το πρόγραμμα του 1969 και 12 με το πρόγραμμα του 1977... Οι ώρες των φυσιογνωστικών από 14 που ήταν με το πρόγραμμα του 1913 και του 1969, έγιναν 10 το 1977. Της Γυμναστικής, από 12 που ήταν το 1913, έγιναν αντίστοιχα 11 και 10. Η Μουσική κατέβηκε από τις 12 ώρες στις 11 με το πρόγραμμα του 1969 για να επανέλθει στις 12 με το πρόγραμμα του 1977 χωρίς βελτίωση βέβαια, αφού το ασύμμετρο πρόγραμμα του σχολείου, η υπερτίμηση των πρωτευόντων... μαθημάτων και η έλλειψη κάθε φροντίδας για την ενίσχυση και προώθηση της σχολικής μουσικής με την κατάλληλη μετεκπαίδευση και τον εφοδιασμό των σχολείων με τα κατάλληλα μέσα, οδηγούν σε πρωτόγονο τρόπο διδασκαλίας, αν όχι στην ολοσχερή καταργησή της. (Ιδές: Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημ. Εκπαιδείας (Δ. Λάμψα): Προγράμματα ωρολόγια και αναλυτικά παντός είδους πλήρων Δημ. Σχολείων αρρένων και θηλέων, Αθήνα 1913, σ. 9 — Β.Δ. 702/Φ.Ε.Κ. 218/1969 τ.Ι. -Π.Δ. 1084/Φ.Ε.Κ. 347/1977 τ.Ι.).
 24. Εφ. «Προοδευτική Παιδεία», φύλλα 28,29 και 31 του 1980, όπου δημοσιεύτηκαν η μελέτη «Κριτική του Θεσμού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων και νηπιαγωγών» και το άρθρο «Απαράδεκτη συμπεριφορά στο Μαράσλειο Διδασκαλείο».
 25. Ν. 1268/82, ΦΕΚ 87, άρθρα 5, 26, 27, 28 και 46.
 26. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Rowohlt, 1979, σ. 150.
 27. Με το Β.Δ/μα 672/1963, ΦΕΚ 199 τ.Ι. άρθρο 11 επιτράπηκε στους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών να εγγράφονται στο 1ο έτος της Παντείου Σχολής «άνευ εξετάσεων». Εξάλλου με το νόμο 294/1976, ΦΕΚ 82, άρθρα 7 και 35 οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών «ανήκοντες εις την Α' κατηγορίαν (Δημ. Υπαλλήλων) εξομοιούνται κατά πάντα προς τους πτυχιούχους Νομικής, Παντείου, Βιομηχανικής, Α.Σ.Ε.Ο.Ε.».
 28. Με το Ν. 576/1977, ΦΕΚ 102 τ. Ι. (άρθρο 51) δόθηκε το δικαίωμα: α) στους πτυχιούχους διετούς κύκλου (Ανωτέρων Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών και της ΑΣΕΤΕΜ) να εγγράφονται στο 1ο έτος Σχολής Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι δυο πρώτοι κάθε τμήματος, χωρίς εξετάσεις και οι λοιποί σε ποσοστό 10% «επί πλέον του αριθμού εισακτέων κατά Σχολήν, με εξετάσεις επιλογής εφόσον ο αριθμός των υποψηφίων «είναι μεγαλύτερος του αριθμού των

εγγραφομένων και β) στους πτυχιούχους υπερδιετούς κύκλου να εγγράφονται στο 2ο έτος Σχολής Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι δύο πρώτοι κάθε τμήματος χωρίς εξετάσεις, «οι δε λοιποί εις ποσοστόν 10% επί πλέον του εκάστοτε αριθμού εισακτέων κατά Σχολήν, κατόπιν κατατακτηρίων εξετάσεων».

29. Χρ. Λέφα: ο.π.π. σελ. 269

30. Χρ. Λέφα: ο.π.π. σ. 268

31. Ιδές: Γ.Ν. Παλαιολόγου: Η νέα δημοδιδασκαλική παιδεία εν Γερμανία και τα προβλήματα της συγχρόνου Παιδαγωγικής, Αθήνα, 1927, σ. 30 κ.π. (Μεταφέρει απόψεις του Σπράγκερ από το έργο του "Lebense formen" 1914 και "Gedanken uber Lehrerbil dung, heipzig 1920 και εισηγείται την εκπαίδευση των δασκάλων όχι στα πανεπιστήμια, αλλά σε ιδιαίτερα ιδρύματα τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ας σημειωθεί ότι ο Σπράγκερ μιλούσε για ανώτατες παιδαγωγικές σχολές: "Bildnerhoscshul ή "Pädagogische Hocheschul en").

Ιδές επίσης G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, B.G. Teubner, Leipzig-Berlin, 1921. σ. 13, 68, 162, 164.

32. Αναγ. Νόμος 1825/1951 Φ.Ε.Κ. 150 τ. Ι. (Κυβέρνηση Σ. Βενιζέλου — Γ. Παπανδρέου).

33. Για να υπογραμμιστεί η καθυστέρηση στην εκπαίδευση των λειτουργών της Δημοτικής μας Παιδείας σημειώνουμε ότι αυτά που αποχτάει σήμερα ο Κλάδος των Δασκάλων και Νηπιαγωγών στον τόπο μας (πανεπιστημιακή μόρφωση και μεταπτυχιακές σπουδές για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος) οι δάσκαλοι της Σαξωνίας, της Βουριγγίας και του Αμβούργου - της Δ. Γερμανίας-τα είχαν αποκτήσει από το 1922—1925 με την επικράτηση της εκπαιδευτικής ιδεολογίας των δημοκρατικών κομμάτων της χώρας τους (Ιδές: Γ.Ν. Παλαιολόγου: ο.π.π., σ. 24 κ.π.).

Φάνης Τουλούπης