

ΤΕΥΧΟΣ

10

ΕΤΟΣ 33ο

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ-ΜΑΡΤΗΣ

1991

Περιεχόμενα

1. Λίγα λόγια για την επανέκδοση του «Ε.Β. τ. Δ» 1
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:
Χρ. Φράγκου, Καθηγητού Παιδαγωγικών 3
3. Κριτικές του επιλεκτικού σχολείου:
Όρια και αδιέξοδα
Αθαν. Ε. Γκότοβου Καθηγητού 10
4. Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα
προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των
μαθητών
Αθαν. Τριλιανού Επίκ. Καθηγητού 19
5. Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας:
Μύθος ή πραγματικότητα;
Νικολάου Πετρουλάκη Επίτ. Συμβούλου 30
6. Επένδυση η Παιδεία - Προγραμματισμός
του εκπαιδευτικού έργου
Κλεάνθου Ψαρολογάκη 34
7. Δυο τουρκικά σχολικά βιβλία στην κατεχό-
μενη περιοχή της Κύπρου
Φάνη Τουλούπη 48

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

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

★

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΚΔΟΤΗΣ: Φάνης Τουλούπης
Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α - ΑΘΗΝΑ 105 57
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375 -
3236.547

Διαχείριση - Διεκπεραίωση: 3221.316
FAX: 01/3231977

★

LA TRIBUNE SCIENTIFIQUE
D' INSTITUTEUR
TRIMESTRIELLE EDITION SCIE-
NTIFIQUE DE LA FEDERATION
DES INSTITUTEURS DE GRECE
Rue, Xénophonos 15a, 105 57
Athènes - GRECE

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ ΑΒΕΕ

Αρδηττού 12-16 Αθήνα 116 36
Τηλ.: 9214.820-9217.513-9214.952

★

Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Κωνσταντόπουλος

★

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Για δασκάλους Δρχ. 400
Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300
Για Εξωτερικό Δολ. 12

★

Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται

★

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Φάνης Τουλούπης
- Αντιπρόεδρος: Δημήτρης Αγκαβανάκης
- Γεν. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Ειδ. Γραμματέας: Φώτης Χασιώτης
- Οργ. Γραμματέας και Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων: Γιώργος Μπαρτζιώκας

- Ταμίας και Υπεύθυνος Υλικού: Αντώνης Παυλίδης
- Υπεύθυνος Εκδόσεων: Ζήσης Κωνσταντόπουλος
- Μέλη: Χαράλαμπος Λιακόπουλος
Νίκος Μουσδράκας
Γιάννης Μπαρτσώκας
Περικλής Τσερδάνης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

ΕΤΟΣ 33ο
ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β'

ΓΕΝΑΡΗΣ - ΜΑΡΤΗΣ 1991

ΤΕΥΧΟΣ 1ο

Λίγα λόγια για την επανέκδοση του «Ε.Β. τ. Δ»

Συνάδελφε, Συναδέλφισσα,
το «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», ύστερα από τετράχρονη σχεδόν διακοπή, μπορεί να φτάνει και πάλι στα χέρια σου ως τρίμηνη περιοδική έκδοση του Κλάδου.

Η 59η (15η Μεταδικτατορική) Γενική Συνέλευση των Αντιπροσώπων του Κλάδου, διαπιστώνοντας ότι η διακοπή της έκδοσής του προκάλεσε μεγάλο κενό, αποφάσισε την επανέκδοσή του. Για να ενημερώνει με αξιόλογες εργασίες, όσο το δυνατόν πληρέστερα, κάθε συνάδελφο στα σημαντικά ζητήματα των Επιστημών της Αγωγής και των σχετικών μ' αυτές επιστημών, μέσα σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη εποχή και πραγματικότητα που ζούμε. Για να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε συνάδελφο να παρουσιάζει, έστω συνοπτικά, τα αποτελέσματα της μελέτης και των δικών του ερευνών στους διάφορους τομείς της προβληματικής και της δράσης του. Για να συνδέει αμεσότερα το δάσκαλο και τη νηπιαγωγό με το λόγο διακεκριμένων επιστημόνων και πνευματικών ανθρώπων, που με τις εργασίες των δίνουν απαντήσεις σε επιστημονικά θέματα και προβλήματα, εμπλουτίζουν τον προβληματισμό και το εκπαιδευτικό μας έργο.

Το Δ.Σ. της ΔΟΕ κάνοντας πράξη - με καθυστέρηση είναι αλήθεια - την εντολή του Κλάδου παρακαλεί κάθε συνάδελφο, όπου κι αν εργάζεται, να περιβάλλει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το επιστημονικό περιοδικό του Κλάδου, να μελετάει με προσοχή τα κείμενά του για να προάγει την αυτομόρφωσή του και να βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.

Καλεί επίσης όλους τους συναδέλφους που ασχολούνται με την έρευνα να μην διστάζουν ν' αποστέλλουν την εργασία τους για δημοσίευση στο «Ε.Β. τ. Δ.», φτάνει να μην έχει έκταση μεγαλύτερη από 10-15 δακτυλογραφημένες σελίδες.

Διαβεβαιώνει κάθε συνάδελφο ότι η αρμόδια για την επιλογή της ύλης Επιτροπή θα εξετάζει με ιδιαίτερη προσοχή και ευθύνη κάθε κείμενο με καθαρά ποιοτικά κριτήρια και θ' ανοίγει πρόθυμα γι' αυτό τις σελίδες του «Ε.Β. τ. Δ.».

Τέλος το Δ.Σ. της ΔΟΕ εύχεται η έκδοση αυτή να σημάνει μια νέα εποχή δράσης, που θα έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της δωρεάν δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Σχολείου γενικότερα.

Η Διοίκηση της ΔΟΕ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Χρ. Φράγκος
Καθηγητής Παιδαγωγικών
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Η αξιολόγηση δεν είναι μια απλή και αυτόνομη διαδικασία, αλλά ένας θεσμός που συνδέεται με όλη την πολυπλοκότητα των θεμάτων της παιδείας.

Γι' αυτό δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί ως ανεξάρτητη περιοχή και προπαντός δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ως πρώτο θέμα μέσα από το οποίο μπορούν να επιλυθούν αυτόματα όλα τα προβλήματα της παιδείας ενός τόπου. Η θέση όμως αυτή για την διασύνδεση της αξιολόγησης με όλα τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστά την αξιολόγηση μια από τις κύριες εισόδους για την μελέτη και την κριτική ανάλυση των θεμάτων της παιδείας. Γι' αυτό το λόγο, τα τελευταία ιδίως χρόνια, η ενασχόληση με την περιοχή αυτή έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και είναι κέντρο ενδιαφέροντος για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Πριν προχωρήσω όμως στην εντόπιση ορισμένων διαπιστώσεων για τις καταστάσεις που έχουν δημιουργηθεί στον τόπο μας με επίκεντρο την αξιολόγηση θα ήθελα να κάνω ορισμένες διασαφηνίσεις για τον όρο, σύμφωνα με κάποιες διεθνείς θα έλεγα, προδιαγραφές.

α) Η αξιολόγηση είναι ένας γενικότερος και πιο περίπλοκος όρος από αντίστοιχους άλλους όρους όπως «εκτίμηση», «βαθμολόγηση», «κατάταξη», κτλ. Οι χρησιμοποιούμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία όροι είναι «evaluating», «measuring», «assessing», «appraising», «examining», «testing», «marking», «grading» και «scoring».

β) Η αξιολόγηση είναι σαφώς διαφορετική από έναν άλλο αντίστοιχο όρο τη «μέτρηση» που έχει μεγαλύτερη συνάφεια με τους προηγούμενους όρους (εκτίμηση, βαθμολόγηση κτλ). Η διαφορά ανάμεσα στην αξιολόγηση και στη μέτρηση είναι 1) ότι με την αξιολόγηση εκφέρουμε κυρίως κρίσεις και δεν κάνουμε απλώς μετρήσεις και 2) με την αξιολόγηση αναφερόμαστε σε κάποιες ποιοτικές διακρίσεις αξιολογικής κλίμακας, ενώ με τη μέτρηση έχουμε ποσοτικές διακρίσεις αριθμητικής κλίμακας είτε χρησιμοποιούμε ως σύμβολα αριθμούς είτε γράμματα.

γ) Η αξιολόγηση δεν έχει άμεση σχέση με τις εξετάσεις. Οι εξετάσεις στηρίζονται στον έλεγχο, στην απόρριψη και στην ποινή του αποκλεισμού, ενώ η αξιολόγηση αποβλέπει στην παροχή πληροφοριακών κρίσεων για τη βελτίωση μιας πραγματικότητας. Γενικά με τις εξετάσεις δίνεται έμφαση κυρίως στον αποκλεισμό και τελικά στην κοινωνική περιθωριοποίηση κάποιων

ανθρώπων, ενώ με την αξιολόγηση δίνεται έμφαση στην προώθηση, στη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των σχέσεων και τελικά στην κατάλληλη κοινωνική χρήση με έντονη προσπάθεια αποφυγής του αποκλεισμού.

δ) Τέλος ο όρος αξιολόγηση προϋποθέτει επιμήκυνση του χρόνου για τη λήψη εκτιμητικών θέσεων, διεύρυνση του πλαισίου ένταξης της αξιολογικής διαδικασίας και προπαντός χρήση, όσο το δυνατό, περισσότερων παραμέτρων. Ως ηθική επίσης στάση η αξιολόγηση αποβλέπει στην παραδοχή της προσωπικότητας και οντότητας του μαθητή και όχι στην εκπαιδευτική ποινικοποίηση, όπως, γίνεται με τις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις, όπου το κύριο στοιχείο είναι ότι κάθε μαθητής «εξ ορισμού» είναι ύποπτος κλοπής και καταστράτηγησης.

Στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια, η χρήση του όρου αξιολόγηση τείνει να αποκλείσει τον όρο μέτρηση και τις καθιερωμένες μορφές παραδοσιακών εξετάσεων γιατί η βαρύτητα των εκτιμητικών αποτιμήσεων δίνεται περισσότερο στα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα μάθησης και στα δρώμενα μέσα στο σχολείο, παρά στην κατάταξη με εξέταση σε διάφορες μετρικές κατηγορίες των εμπλεκόμενων στο σχολείο προσώπων, δηλαδή του μαθητή και του καθηγητή. Θα έλεγα μάλιστα ότι η μετατόπιση από την παραδοσιακή εξεταστική μεθοδολογία κρίσης προσώπων στη διαδικασία των αξιολογικών αποτιμήσεων αποτελεί μια από τις βασικές εκτιμήσεις για το πόσο μια χώρα έχει περάσει την εκπαιδευτική υποανάπτυξη ή όχι. Ο M. Scriven ήδη πριν από είκοσι τουλάχιστον χρόνια (*M. Scriven, The methodology of evaluation* στο B.W. Tyler, R.M. Cagné, M. Scriven *Perspectives of curriculum evaluation*, Chigaco III. Rand McWally, 1987) είχε καθορίσει ότι η εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από τριπλή ανταποκριτική ομοιογένεια: α) Ανταπόκριση ανάμεσα στους ακολουθούμενους στόχους και στο περιεχόμενο. β) Ανταπόκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο και στις μεθόδους και στα μέσα αξιολόγησης και γ) Ανταπόκριση ανάμεσα στους στόχους, στις μεθόδους και στα μέσα αξιολόγησης.

Όπως θα παρατηρήσουμε από τις γενικευμένες, για συντομία χρόνου, διαπιστώσεις που έκανα ως τώρα προκύπτουν για την αποτίμηση της εκπαίδευσης στον τόπο μας ορισμένες εκτιμήσεις: α) Ο όρος αξιολόγηση σ' όλες τις χώρες είναι επενδυμένος με έρευνες, διερευνήσεις, μελέτες, μεθοδολογικές αναζητήσεις, αναλύσεις περιεχομένου διδασκαλίας, αναλύσεις των σκοπών και γενικά εμπεριέχει ως προϋπόθεση κοινωνικές, πολιτιστικές και ψυχοπαιδαγωγικές αποδοχές, β) Πουθενά δεν επισημάνθηκε ως κύριο έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της αξιολόγησης ο έλεγχος των μαθητών ή των καθηγητών με παραδοσιακές εξετάσεις ή επιθεωρήσεις, γ) Το ενδιαφέρον της αξιολόγησης μετατρέπεται στο επιτελούμενο έργο, γιατί σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η μέτρηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά η αξιολόγηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου, ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη παιδεία και μάθηση και γιατί ο μαθητής και ο δάσκαλος εντάσσονται

σε ένα συγκεκριμένο σύστημα παιδείας και σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων παροχής μορφών μάθησης.

Οι γενικευμένες διαπιστώσεις που έγιναν προηγουμένως μ' έκαναν, όχι τυχαία, να επιλέξω τον τίτλο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι «αξιολόγηση του μαθητή» ή «αξιολόγηση του καθηγητή», επειδή αυτοί οι όροι οδηγούν στις εξετάσεις, στον έλεγχο, στο φρονηματισμό και στην προσπάθεια εκπαιδευτικής ποινικοποίησης. Επισημαίνω ακόμα την ύπαρξη στον τόπο μας ενός έντονα νοσηρού εκπαιδευτικού σύνδρομου που καθορίζει τα σχολεία ως εξεταστικά κέντρα και όχι ως κέντρα μάθησης. Πρέπει να προσθέσω ακόμα ότι τελικά εμείς στον τόπο μας αντί να επωφεληθούμε από όλη αυτή την κίνηση γύρω από την αξιολόγηση και τους προβληματισμούς της αλλάζουμε απλώς τον όρο εξετάσεις με τον όρο αξιολόγηση. Νομίσαμε ότι αλλάζοντας τον όρο θα ξεγελάσουμε τους άλλους κοινοτικούς εταίρους και δεν καταλάβαμε ότι απλώς ξεγελούμε τους εαυτούς μας και νοθεύουμε με παιδαγωγισμούς τη γνήσια λαϊκή αναζήτηση για Παιδαγωγική Πράξη, για μια ρωμαλέα δηλαδή ισότιμη παρουσία μέσα στον χώρο της ευρύτερης ευρωπαϊκής ενότητας με διανθρώπινες διαστάσεις.

Με βάση τις προηγούμενες θέσεις έρχομαι να επισημάνω τις κύριες θέσεις για την αξιολόγηση που διέπουν τα τέσσερα προεδρικά διατάγματα που κυκλοφόρησαν και θεωρούνται ότι βρίσκονται στην τελική φάση για δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης και για εφαρμογή στα σχολεία. Δεν γνωρίζω το περιεχόμενο των εγκυκλίων που θα συνοδεύσουν τα Προεδρικά Διατάγματα, αλλά από τις επισημάνσεις στα Προεδρ. Διατάγματα σε σύγκριση με παλιότερες μορφές σχεδίων Πρ. Διαταγμάτων εικάζω ότι τα προβλεπόμενα μέτρα ελέγχου και φρονηματισμού θα επιταθούν.

Μια πρώτη παρατήρηση που θα ήθελα να κάνω είναι ότι στα Προεδρικά Διατάγματα η όλη στάση σχετικά με την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση του μαθητή είναι συνολικά αντιπαιδαγωγική. Αυτό μπορεί να επισημανθεί ακόμα και από τη χρήση του όρου «παιδαγωγική αντιμετώπιση» που γίνεται στα Προεδρ. Διατάγματα. Η «Παιδαγωγική αντιμετώπιση», είναι το πρώτο εισαγωγικό στάδιο των κυρώσεων και των ποινών. Παιδαγωγική αντιμετώπιση για τα Προεδρ. Διατάγματα σημαίνει πειθαρχική αντιμετώπιση. Η αντιμετώπιση της παιδαγωγικής με αυτόν τον τρόπο είναι ένα επίπεδο πιο κάτω από τη λεγόμενη αυταρχική αγωγή.

Σχετικά τώρα και ειδικά με το θέμα μας. Ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως με την έννοια εξέταση, έλεγχος, αποκλεισμός και τελικά συσσωρευτική περιθωριοποίηση μεγάλων ομάδων μαθητικού πληθυσμού. Δεν έχω δει πιο σκληρή χρήση και κακομεταχείριση του όρου αξιολόγηση. Έχει κανείς εξάλλου την εντύπωση ότι οι προβλεπόμενες θετικές θεωρήσεις για την παιδεία διατάξεις μεταβάλλονται αυτόματα σε φρονηματιστικές αντιμετώπισεις μέσα από την απόλυτη κυριαρχία του εξεταστικού πνεύματος. Όχι μόνο δεν έχει καταβληθεί κάποια προσπάθεια απόλυσης του χρόνιου συν-

την παιδεία. Μπορούσαμε ενδεχομένως να αποτελούμε τελείως ιδιόζουσα περίπτωση στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι σαρωτικές όμως κοινωνικές επιταγές που έχουν επέλθει στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο μας επιβάλλουν να μην «απομονωθούμε» στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά να συμπορευτούμε, χωρίς να υποταγούμε, με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Συμβολή μικρή αλλά σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί και η καθιέρωση της πραγματικής και ουσιαστικής καθιέρωσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπου ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός δε θα απομονώνονται για να εξεταστούν και να επιθεωρηθούν, αλλά θα είναι βασικοί συντελεστές παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και θα συνεξετάζονται μέσα στο όλο σύστημα των συνθηκών, των καταστάσεων και των δομών μέσα στις οποίες ζει και κινείται η ελληνική παιδεία. Ο ελιτισμός και η περιθωριοποίηση που διαμορφώνεται με την καθιέρωση των εξετάσεων και η ενδεχόμενη καθιέρωση του εξουσιαστικού επιθερητισμού θα αποτελέσουν ίσως το πιο ισχυρό πλήγμα για τη μόρφωση του λαού μας. Ως καθηγητής των παιδαγωγικών που υπηρετώ σαράντα χρόνια σ' αυτή την περιοχή οφείλω να πω καθαρά και χωρίς περιστροφές τη γνώμη μου που στηρίζεται σε ό,τι έχω κάνει ως τώρα, σε όσα έχω ερευνήσει, σε όσα έχω μελετήσει και σε όσα έχω δει στην πατρίδα μου και σε άλλες χώρες Ανατολής και Δύσης, τώρα που δημιουργείται μια περίοδος συνενωτικής συμπόρευσης των κρατών.

Βιβλιογραφία

1. Χρ. Φράγκου, «Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές» (Εξετάσεις, αλλαγή κατεύθυνσης, σελ. 27-62), University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1985.
2. Χρ. Φράγκου, «Επείκαιρα θέματα παιδείας», (Ο τρόπος των εξετάσεων και η μάθηση, σελ. 99 και Παιδεία και εξετάσεις, σελ. 122), Gutenberg, Αθήνα, 1986.
3. A. Agazzi, Les aspects pédagogiques des examens, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1967.
4. B.S. Bloom, the 1955 normative study of the test of general development, «School Review» 1956, τ. 64, σ. 110-124.
5. B.S. Bloom, Testing cognitive ability and achievement, «N.L. Cage, Handbook of research on teaching, Rand McNally», Chicago, 1963.
6. C.R.D.P., Docimologie et examens, Lyon, I.P.N., 1969.
7. C. Hotyat, Les moyens d'évaluation dans l'enseignement, UNESCO, Ed. Bourrelier, Paris 1962.
8. C. De Landsheere, Evaluation continue et examens, Ed., Labor, Bruxelles 1976.
9. A. Léon, Manuel de psychopédagogie expérimentale, P.U.F., Paris 1977.
10. R. Montgomery, A new examination of examinations, Routledge and Kegan Paul, London, 1978.
11. Piéron, Examens et docimologie, P.U.F., Paris, 1963.
12. Robin Barrow & Geoffrey Milburn, A Critical Dictionary of Educational Concepts 1990.
13. Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud, «L'évaluation formative dans un enseignement différencié», Eds Peter Lang SA, Berne 1989.
14. Monica Gother, Thurler et Philippe Perrenoud, «Savoir évaluer pour mieux enseigner quelle formation des maîtres?», 1988.

Κριτικές του επιλεκτικού σχολείου: όρια και αδιέξοδα

*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τμήμα Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Τομέας Παιδαγωγικής
Καθ. Αθαν. Ε. Γκότοβος*

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προβλέπεται γενικά ένα είδος δραστηριότητας εκ μέρους των φορέων του ρόλου «δάσκαλος» η οποία αφορά τη δαπίστωση χαρακτηριστικών συμβολικού τύπου στα υποκείμενα που υποδύονται τον ρόλο «μαθητής». Τέτοια χαρακτηριστικά είναι οι διάφορες γνώσεις και οι ικανότητες των μαθητών τις οποίες υποτίθεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβιβάζει. Οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους μπορούν να διατυπωθούν με διάφορους τρόπους. Ένας από τους πιο συνηθισμένους είναι η αντικειμενικοποίηση των παραπάνω χαρακτηριστικών και η ποσοστικοποίησή τους, έτσι ώστε οι εκφράσεις αυτές να επιτρέπουν όχι μόνο κρίσεις του τύπου «όμοιο/διαφορετικό» αλλά και κρίσεις του τύπου «μεγαλύτερο/μικρότερο», ή ακόμα «μεγαλύτερο κατά Χ/μικρότερο κατά Χ». Όταν οι διαπιστώσεις εκφράζονται με τέτοιου είδους μεταβλητές, τότε επιτρέπουν συγκρίσεις, μάλιστα λεπτομερείς, και κατασκευές ιεραρχιών επίδοσης ανάμεσα στους μαθητές.

Ως προς την de-facto λειτουργία τους, θα μπορούσε κανείς – ανάλογα και με το εκπαιδευτικό σύστημα – να ταξινομήσει τις διαπιστώσεις αυτές, δηλ. την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, σε προγραμματικά κρίσιμες, και σε διαπιστώσεις ρουτίνας, λιγότερο κρίσιμες. Όπως λειτουργεί – τουλάχιστον αυτή τη στιγμή – το εκπαιδευτικό μας σύστημα, οι διαπιστωτικές κρίσεις που παράγουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και αφορούν την επίδοση των παιδευομένων, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις επί μέρους κατηγορίες:

1. Κρίσεις εξόδου
2. Κρίσεις μετάβασης
3. Κρίσεις παρέμβασης

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των μαθητών που επιτρέπει στους τελευταίους την απόκτηση ενός σχολικού τίτλου και την άρση της μαθητικής ιδιότητας. Ο τίτλος αυτός μπορεί να είναι ταυτόχρονα και επαγγελματικός, όπως π.χ. μέχρι σήμερα εί-

ναι τα πτυχία πολλών πανεπιστημιακών τμημάτων, μπορεί και όχι, όπως π.χ. το απολυτήριο του Γυμνασίου ή του Λυκείου.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι αποφάσεις των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη δυνατότητα του μαθητή να αποκτήσει μια ιδιότητα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιότητα που θα του επιτρέψει την πρόσβαση σε ένα διαφορετικό σημείο εξόδου από εκείνο που θα είχε πριν αποκτήσει τη συγκεκριμένη ιδιότητα για την οποία διαγωνίζεται και αξιολογείται. Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ π.χ. είναι τέτοιες εξετάσεις. Οι εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ή από το Γυμνάσιο στο Λύκειο στο παρελθόν, ήταν παρόμοιες εξετάσεις.

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, άτυπες ή επίσημες, που δεν έχουν καμιά άμεση επίπτωση ως προς τη διαφοροποίηση της παροντικής ιδιότητας του μαθητή. Δεν αλλάζουν τη θέση του μαθητή ούτε ως προς το σημείο εξόδου από το εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε ως προς το είδος του σχολικού τίτλου. Υποτίθεται ότι είναι διαγνωστικές διαπιστώσεις με σκοπό να πληροφορήσουν τον μαθητή τι γνωρίζει (ή μπορεί να κάνει) και τι όχι, χωρίς όμως η γνώση ή το επίπεδο δεξιότητας να οδηγούν άμεσα στη διαφοροποίηση της επίσημης ιδιότητάς του εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η τρίτη κατηγορία κρίσεων έχει ψυχολογικό κυρίως χαρακτήρα. Δεν είναι τόσο διάγνωση, όσο χειρονομία ανταμοιβής από την πλευρά του σχολείου. Είναι η απάντηση του σχολείου στην υποτιθέμενη ατομική προσπάθεια του μαθητή να παραγάγει έργο. Μ' άλλα λόγια είναι η δικάϊωση του μόχθου, μια κίνηση δικαιοσύνης του σχολείου σύμφωνα με την αρχή της ανταποδοτικότητας: αυτός που παράγει έργο, αμείβεται. Είναι αυτή η συμβολική ικανοποίηση που κάνει τους καλούς μαθητές να λάμπουν από χαρά όταν παίρνουν τους βαθμούς, και τους αδύνατους να βουρκώνουν ή να σιωπούν σκυθρωποί. Το επιχείρημα ότι οι κάτοχοι κακών βαθμών θα προσπαθήσουν να τους βελτιώσουν για να μπορέσουν κι αυτοί μελλοντικά να αισθανθούν ικανοποίηση, βασίζεται σε μια πρώιμη μιχεβιοριστική λογική που ορίζει την καταβολή προσπάθειας ως στρατηγική αποφυγής της ταπείνωσης, ένα σαφώς αρνητικό κίνητρο.

Στο εξής θα μας απασχολήσουν μόνο τα δύο πρώτα είδη κρίσεων, δηλαδή η αξιολόγηση που συνδέεται άμεσα με την απόκτηση σχολικών τίτλων και με την απόκτηση ενδοεκπαιδευτικών ιδιοτήτων (π.χ. από «μαθητής Λυκείου», «φοιτητής»).

Η διαπιστωτική δραστηριότητα που πραγματώνεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και ανήκει στις παραπάνω δύο κατηγορίες, απαντά στα εξής δύο γενικά ερωτήματα:

- (α) ποιοι μαθητές αποκτούν ποιές ιδιότητες εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες τους επιτρέπουν να φοιτήσουν στο Α ή το Β «διαμέρισμά» του
- (β) ποιοί μαθητές αποκτούν ποιους σχολικούς τίτλους.

Η κατανομή τίτλων και ιδιοτήτων ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό είναι το αποτέλεσμα της παραπάνω διαπιστωτικής δραστηριότητας. Όταν το σύστημα πετυχαίνει όχι απλώς να λύσει το τεχνικό πρόβλημα της αντιστοίχισης τίτλων και ιδιοτήτων προς τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα να πείσει για την αναγκαιότητα και την ορθότητα της αντιστοίχισης αυτής, τότε λύνει και το πρόβλημα της νομιμότητας της επιλογής που γίνεται μέσω της αξιολόγησης. Η επίκληση της αρχής της αξιοκρατίας είναι ο τελευταίος κρίκος στα επίμερους επιχειρήματα, ο κρίκος που τελικά τα συνδέει όλα μεταξύ τους. Τι σημαίνει όμως εδώ «αξιοκρατία»;

Αξιοκρατία στο σχολείο σημαίνει περίπου τα εξής: συμφωνούμε ότι η σύγκρουση που εκ προδιαγραφής προκύπτει ανάμεσα στους πολλούς διεκδικητές περιορισμένων αγαθών – εδώ αγαθών συμβολικού χαρακτήρα, όπως οι σχολικοί τίτλοι και οι ιδιότητες – θα διευθετείται μέσω της διαφοροποίησης των διεκδικητών και της καθιέρωσης προτεραιότητας με κριτήριο την ιεραρχική τους κατάταξη, όπου το αντικείμενο της διαφοροποίησης δεν θα είναι η εθνότητα, το φύλο, το κοινωνικό στρώμα, ο τόπος διαμονής κ.λπ., αλλά ο βαθμός ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος μάθησης, δηλ. η επίδοση των μαθητών. Περισσότερο να τονισθεί ότι η υιοθέτηση της αρχής της επίδοσης ως θεμιτού κριτηρίου για τη διάκριση των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιστορικό προϊόν. Δεν υπήρχε πάντοτε, και αντικατέστησε προγενέστερες νομιμοποιητικές μήτρες, όπως π.χ. αυτές της καταγωγής και της ευφυΐας.

Μια από τις πιο παλιές κριτικές στην αρχή της αξιοκρατίας είναι η ψυχολογική κριτική, μια κριτική που βασίζεται στη δομή της ανθρώπινης προσωπικότητας. Σύμφωνα μ' αυτή, στον άνθρωπο υπάρχουν πρωτογενώς – ή διαμορφώνονται δευτερογενώς – εγγενείς κλίσεις, συνεπώς η τοποθέτηση του σωστού ανθρώπου στη σωστή θέση δεν μπορεί παρά να γίνεται με κριτήριο τη διαπιστωμένη κλίση του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι η αρχή της αξιοκρατίας πρέπει να αντικατασταθεί από την αρχή της ψυχικής καταλληλότητας. Πρόκειται για μετατόπιση από μια αρχή που στηρίζεται στην καταβολή προσπάθειας και στην παραγωγή έργου (γνώσεις και δεξιότητες) σε μια ψυχολογική αρχή της αρμονίας ανάμεσα στη δομή της προσωπικότητας και στη δομή των δραστηριοτήτων που συνδέονται με έναν συγκεκριμένο τύπο επαγγελματιών. Μια τεράστια γραφειοκρατική μηχανή θα εγγυάται τη διαπίστωση των κλίσεων των υποκειμένων και την κατανομή τους στους αντίστοιχους επαγγελματικούς χώρους. Αν και η σημερινή διανεμητική πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος – τουλάχιστον σε ορισμένες πανεπιστημιακές σχολές όπου φοιτητές σπουδάζουν κάτι περισσότερο για να αποφύγουν το στίγμα του αποτυχόντος, παρά λόγω ενδιαφέροντος για τον συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο – επαναφέρει στο επίκεντρο της συζήτησης το ζήτημα του προσανατολισμού των σπουδών, η κατηγορία «κλίση» είναι θεωρητικά άκρως προβληματική. Αυτό που ονομάζουμε συνήθως «κλίση» δεν είναι παρά η στάση

του παιδιού απέναντι σε ορισμένους τύπους γνώσης ή δραστηριότητας, σε τελευταία ανάλυση οι εσωτερικευμένες έμμεσες και ανεπαίσθητες επιθυμίες και πρακτικές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Πέρα όμως από αυτό, η πραγμάτωση ενός επαγγελματικού ρόλου σήμερα δεν είναι απλώς ζήτημα «κλίσης», αλλά κυρίως ζήτημα εξειδικευμένης γνώσης και ειδικών δεξιοτήτων του φορέα του ρόλου αυτού. Σε μια κοινωνία της πολυπλοκότητας το ζητούμενο δεν είναι απλώς η διάθεση να κάνει κάποιος κάτι, αλλά η τεχνογνωσία και η συνακόλουθη αποτελεσματικότητα και φερεγγυότητα. Η αντικατάσταση της αρχής της αξιοκρατίας από την αρχή της «κλίσης» θα οδηγούσε όχι απλώς το σημερινό, αλλά και οποιοδήποτε μελλοντικό εκπαιδευτικό σύστημα σε προφανή λειτουργικά αδιέξοδα.

Μια δεύτερη επίσης πολύ γνωστή κριτική στην αξιολόγηση σχετίζεται με την αδυναμία του συστήματος να πραγματοποιήσει όσα προγραμματικά εξαγγέλει, δηλ. να εξασφαλίσει την εφαρμογή της αρχής της αξιοκρατίας. Οι κριτικοί σε γενικές γραμμές διαπιστώνουν ένα πρόβλημα μεροληψίας του σχολείου, όπου μεροληψία σημαίνει αδυναμία να εξασφαλίσει την ενιαιότητα των κριτηρίων για την μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. Οι αιτίες αυτής της απόκλισης από την αρχή της αξιοκρατίας μπορεί να είναι πολλές και μεταξύ τους αντιφατικές. Μπορεί π.χ. να οφείλεται σε τεχνικά προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης, όπου εικονικές διαφορές εμφανίζονται ως πραγματικές, ή ασήμαντες και οριακές διαφορές ανάμεσα στους διεκδικητές λογίζονται ως σημαντικές. Μπορεί όμως να οφείλονται και σε μια συνειδητή μεροληψία, όπου η παραγωγή διαφοράς στην επίδοση συνδέεται με διάφορα ανταλλάγματα, είναι έκφραση κοινωνικού ρατσισμού, ή επηρεάζεται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διεκδικητών άσχετα προς την αξιολογούμενη γνώση ή ικανότητα (π.χ. εξωτερική εμφάνιση και το φύλο των μαθητών, φιλικές σχέσεις ανάμεσα στην αξιολόγηση και τον αξιολογούμενο κ.ά.).

Η κριτική στην εφαρμογή της αρχής της αξιοκρατίας, όπως είπαμε, βάλει κατά της πραγμάτωσης μιας αποδεκτής αρχής για τη διατήρηση της μαθητικής διαφοράς. Επειδή - και στο βαθμό που - τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπορούν να αρκούνται στη δήλωση ότι υιοθετούν την αρχή της αξιοκρατίας, αλλά πιέζονται να πείσουν ότι δεν υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στην προγραμματική αρχή και στην πραγματικότητα, η κριτική που γίνεται στην εφαρμογή της προγραμματικής αρχής (που θα μπορούσε γενικά να ονομαστεί κριτική της συνέπειας και της αξιοπιστίας του συστήματος) είναι από τις πιο ενοχλητικές κριτικές για το όποιο σύστημα. Υπάρχει όμως ένα σημείο που η κριτική αυτή αφήνει ανέπαφο: αν η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται για να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου για μάθηση και αν το μαθησιακό αποτέλεσμα - δηλ. το αντικείμενο της αξιολόγησης - είναι όχι υποκειμενικό αλλά διυποκειμενικό γεγονός, στο βαθμό που αντανακλά και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μεταβιβάζει γνώση, τότε με ποια

λογική δεχόμαστε να υποστεί τις όποιες συνέπειες της αξιολόγησης αποκλειστικά ο μαθητής, σαν να ήταν αυτός ο αποκλειστικός υπεύθυνος για την αξιολογούμενη επίδοσή του;

Ένα τρίτο είδος κριτικής, πολύ συνηθισμένο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αλλά γνωστό από καιρό αλλού, είναι η λεγόμενη ριζοσπαστική κριτική στο επιλεκτικό σχολείο, ειδικότερα η μαρξιστική της εκδοχή – ακριβέστερα, οι μαρξιστικές τους εκδοχές αφού οι μαρξιστές συνεχίζουν να διαφωνούν μεταξύ τους για τη «μαρξικότητα» των θέσεων των ομιλητών που εμφανίζονται στο προσκήνιο ως μαρξιστές. Οι κριτικές αυτές καταγγέλλουν το αστικό σχολείο, επειδή παρουσιάζεται ως ουδέτερο ενώ στην πράξη δεν είναι, και δεν είναι επειδή χρησιμοποιεί κοινό μέτρο και επιφυλάσσει την ίδια αξιολογική μεταχείριση σε μαθητές με διαφοροποιημένες τις αφετηρίες ως προς το λεγόμενο «μορφωτικό κεφάλαιο» πάνω στο οποίο το σχολείο στηρίζει τη μαθησιακή του λειτουργία. Η κοινωνική προέλευση του μαθητή – ο τύπος της οικογένειας καθορίζει σε γενικές γραμμές την επίδοσή του στο σχολείο, ακριβώς επειδή το σχολείο είναι ουδέτερο και όχι μεροληπτικό υπέρ των μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Πέρα από τα προβλήματα και τις παρανοήσεις που δημιούργησε η πρόσληψη αυτής της κριτικής στην Ελλάδα – όπως π.χ. ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν καλύτερους βαθμούς σε μαθητές των μεσαίων στρωμάτων απ' ό,τι σε μαθητές από χαμηλά στρώματα με την ίδια επίδοση, ή ακόμη ότι οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα πρέπει να παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι επιτρέπει η πραγματική τους επίδοση, επειδή στην αξιολόγηση πρέπει να συνυπολογίζεται και η αφετηρία, ενώ αντίθετα οι μαθητές από μεσαία στρώματα πρέπει για τον ίδιο λόγο να βαθμολογούνται αυστηρότερα – η ριζοσπαστική κριτική του επιλεκτικού σχολείου οδηγεί σε θεωρητικά αδιέξοδα.

Όταν η κριτική αυτή γίνεται ως ενδοσυστηματική κριτική, το βασικό πρόβλημα είναι το εξής: οι εκφραστές της υποθέτουν ότι είναι δυνατόν το αστικό σχολείο – εξ ορισμού μηχανισμός αναπαραγωγής, απλής ή διευρυμένης, της αστικής κοινωνίας – να ρυθμιστεί έτσι ώστε αντισταθμίζοντας τις άνισες αφετηρίες των μαθητών να είναι όχι κατ' επίφαση, αλλά στην ουσία αξιοκρατικό. Το αποτέλεσμα θα ήταν μια κοινωνία λιγότερο «προαποφασισμένη» ως προς την ένταξη των ατόμων στο σύστημα απασχόλησης. Ενώ δηλ. η ιεραρχική δομή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας θα συνέχιζε να υπάρχει, θα άλλαζε η κοινωνική σύνθεση των φορέων των επαγγελματικών ρόλων. Αφού το σχολείο θα αντιστάθμιζε τη διαφορά στις αφετηρίες και στις ενδιάμεσες ωστικές κινήσεις (δηλ. στις «προπονήσεις» για τις εξετάσεις), η κατανομή των σχολικών τίτλων και των επαγγελματικών θέσεων θα γινόταν με κριτήριο την ευφυΐα ή την ατομική προσπάθεια ή με τον συνδυασμό τους. Η αντίφαση είναι προφανής: ένα σχολείο κάτω από τον έλεγχο της άρχουσας τάξης θα πιεσθεί να λειτουργήσει έτσι ώστε να μην υπάρχει κανένα ωφέλημα για τους γόνους της τάξης αυτής σε σχέση με την ένταξή τους στο σύστημα

απασχόλησης. Πάντως και εδώ η αρχή της αξιοκρατίας μένει. Ζητάται απλώς ο συνδυασμός της με την αρχή της εξίσωσης των αφετηριών.

Όταν η ριζοσπαστική κριτική εκφράζεται ως υπερσυστημική κριτική, το παραπάνω πρόβλημα της αντίφασης λύνεται, δημιουργούνται όμως άλλα. Ασφαλώς όσοι προτείνουν την επαναστατική ανατροπή του καπιταλιστικού συστήματος έχουν αρκετή άνεση χρόνου να σκεφτούν πώς ακριβώς θα είναι η ένταξη των υποκειμένων στο σύστημα απασχόλησης στη μελλοντική μετακαπιταλιστική κοινωνία. Όμως αν αυτή δεν γίνεται με κλήρωση ή με κεντρική εντολή, ασφαλώς θα γίνεται μέσα από κάποια διαπραγμάτευση, δηλ. με τη βοήθεια ενός συστήματος ανταπόδοσης. Και αν η ανταποδοτική αρχή δεν είναι η ιδεολογική καθαρότητα των διεκδικητών ή η συγγένεια με τους διαχειριστές της εξουσίας, είναι πάλι πολύ πιθανό να είναι κάποιο είδος τεχνικής επάρκειας των υποψηφίων, και μάλιστα τέτοιο που να σχετίζεται με τις απαιτήσεις που προβάλλει στον φορέα του συγκεκριμένου επαγγελματικού ρόλου η αποτελεσματική του πραγμάτωση. Συνεπώς, ακόμη και με ένα σύστημα που θα είχε καταργήσει όχι απλώς τη διάκριση ανάμεσα στη «χειρωνακτική» και στη «διανοητική» εργασία, αλλά γενικά τις διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα είδη εργασίας, θα υποχρεωνόταν να λύσει το πρόβλημα της ένταξης των υποκειμένων στο σύστημα του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, τόσο ως προς την τεχνική του πλευρά, όσο και ως προς την ιδεολογική. Θα ήταν δηλ. αναγκασμένο να απαντήσει στο πώς και στο γιατί της ένταξης αυτής.

Θεωρώ περιττό να προσθέσω ότι τόσο η εκδοχή των Bourdieu/Passeron, όσο και εκείνη του Althusser, όταν χρησιμοποιούνται ως βολές κατά του ελληνικού σχολείου μπορούν εύκολα να φύγουν έξω και πάνω από τον στόχο τους. Η αποστήθιση που απαιτεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εξασφάλιση μιας θέσης στους καταλόγους των επιτυχόντων στα ΑΕΙ πολύ δύσκολα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου που ο Bourdieu υποθέτει ότι προνομιακά κληρονομούν οι γόνοι της μεσαίας τάξης. Η τυπική άρνηση των ριζοσπαστών κριτικών του επιλεκτικού σχολείου να δουν τον μαθητή ως υποκείμενο και όχι απλά ως πρώτη ύλη που θα χρησιμοποιηθεί από το σύστημα για την αναπαραγωγή του, μπορεί να βοηθήσει στην καταγγελία του συστήματος, δεν βοηθάει όμως όσο πρέπει στην κατανόηση των εσωτερικών λειτουργιών του σχολείου και ειδικότερα στην κατανόηση του φαινομένου της μειωμένης επίδοσης από κατηγορίες μαθητών, δηλαδή στην κατανόηση της παραγωγής μαθητικής διαφοροποίησης μέσα στο σχολείο.

Πέρα από την περιγραφή και την ανάλυση των μηχανισμών επιλογής στο σημερινό σχολείο και τον προσδιορισμό της κοινωνικής τους σημασίας, υπάρχει πάντοτε το πρακτικό ερώτημα «και τι προτείνεις ύστερα από όλα αυτά;» Προφανώς το ερώτημα είναι δεοντολογικό και μπορεί κανείς να το αποφύγει, ορίζοντας το σύνορο ανάμεσα στην ανάλυση και τη δεοντολογία ως το όριο του επιστημονικού λόγου. Μπορεί όμως και να το αντιμετωπίσει,

όχι πια τότε ως ειδικός, αλλά ως πολιτικό υποκείμενο, ως πολίτης που έχει συγκεκριμένες πεποιθήσεις και συγκεκριμένες αρχές.

Οι πρακτικές διορθωτικές παρεμβάσεις ανήκουν συνήθως σε δύο κατηγορίες: καταγγελτικές και ρεφορμιστικές. Μπορεί λοιπόν κανείς να καταγγείλει το σχολείο ως προς την επιλεκτική του λειτουργία ότι αναπαράγει την ισχύουσα τάξη πραγμάτων, και ειδικότερα το ισχύον καθεστώς κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Η καταγγελία αυτή έχει νόημα υπό την προϋπόθεση ότι οι καταγγέλλοντες δέχονται την αρχή της ισότητας στον καταμερισμό εργασίας, και οπωσδήποτε στο καθεστώς των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Με άλλα λόγια, ο καταμερισμός εργασίας είναι άδικος, επειδή υπακούει σε μια λογική ιεραρχιών, ενώ το καθεστώς εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι άδικο επειδή, τόσο οι αφετηρίες όσο και η καθ' οδόν «προπόνηση» των αθλητών είναι διαφορετικές. Σε μια περίοδο που η ουτοπία της κοινωνικής ισότητας σημαδεύεται από την καθίζηση των καθεστώτων που μέχρι πρόσφατα την επικαλούνταν για να νομιμοποιήσουν την ύπαρξή τους, η καταγγελία του σχολείου στο όνομα της ισότητας κινδυνεύει να μην είναι καταγγελία – με την έννοια ότι συρρικνώθηκαν οι αποδέκτες της.

Οι ρεφορμιστικές παρεμβάσεις είναι προσπάθειες δημιουργίας συναίνεσης γύρω από ορισμένες αρχές που θα ρυθμίζουν την αξιολόγηση στο σχολείο, με δεδομένη τόσο την επιλεκτική τους λειτουργία, όσο και την ιεράρχηση των θέσεων στο σύστημα του καταμερισμού εργασίας. Κάτω από κατάλληλες πολιτικές συνθήκες η συναίνεση αυτή θα μπορούσε να εκφραστεί και με τη μορφή επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλ. ρυθμίσεων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια τέτοια, περισσότερο ρεφορμιστική παρά επαναστατική, γραμμή θα μπορούσε σήμερα να προσφέρει περισσότερο απ' ό,τι μια γραμμή «ρήξης» με το εκπαιδευτικό σύστημα και με το σύστημα εν γένει, δηλ. μια γραμμή που παραιτείται από την άσκηση ενδοσυστημικής κριτικής στους διάφορους χειρισμούς της κυβερνητικής εξουσίας που αφορούν την εκπαίδευση και ειδικότερα την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν να διατυπωθούν τρεις γενικές ρυθμιστικές αρχές για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση:

(α) Σύνδεση της αξιολόγησης με τη μάθηση

Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές αξιολόγησης πρέπει να βρίσκονται κάτω από συνεχή έλεγχο και ότι στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να φαίνεται και η συμβολή του εκπαιδευτικού ως συντελεστή της επίδοσης του μαθητή. Η αρχή αυτή αφορά κυρίως την αξιολόγηση που δεν σχετίζεται άμεσα με απόκτηση τίτλων και ιδιοτήτων, όπως π.χ. η φοιτητική ιδιότητα. Θα μπορούσε ωστόσο να επεκταθεί και σ' αυτές τις περιοχές, με την έννοια ότι σκοπός των εξετάσεων θα είναι να διαπιστωθεί η κατοχή ή όχι ορισμένων γνώσεων και ικανοτήτων και όχι η ιεραρχική ταξινόμηση των μαθητών.

(β) Εξασφάλιση εγκυρότητας στην αξιολόγηση.

Ιδιαίτερα η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες πρέπει να έχει εγκυρότητα, πρέπει δηλαδή να εξασφαλίζεται η αντιστοιχία ανάμεσα σ' αυτό που ο εξεταστής δηλώνει ότι μέτρησε, και σ' αυτό που πραγματικά μέτρησε. Αυτό που συνήθως μετράμε είναι η στιγμιαία επίδοση του μαθητή, ενώ αυτό που δηλώνουμε ότι μετρήσαμε είναι γενικά οι γνώσεις του και οι ικανότητές του σε κάποια περιοχή. Το σύστημα επιλογής δέχεται εσφαλμένα –ότι οι δείκτες μιας στιγμιαίας αξιολόγησης συμπίπτουν με τους δείκτες μιας μακροχρόνιας και συσσωρευτικής αξιολόγησης.

(γ) Εξασφάλιση της αντικειμενικότητας στη μέτρηση της επίδοσης.

Στις πρωτογενείς (δηλ. μη-ταξινομικές) μορφές αξιολόγησης οι μαθητές για λόγους καθαρά παιδαγωγικούς πρέπει να γνωρίζουν πώς ο εξεταστής μετρά την επίδοσή τους αλλά και να διατηρούν εμπιστοσύνη ότι το μέτρο θα είναι ενιαίο. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τις δευτερογενείς μορφές αξιολόγησης, δηλ. για τις οποιεσδήποτε εισαγωγικές εξετάσεις. Σε γενικές γραμμές η εξασφάλιση αντικειμενικότητας παίζεται σε τρία επίπεδα: «1) *επίπεδο ομάδας*: αυτό που αξιολογείται στην τάξη είναι η επίδοση του μαθητή και όχι η διαδικασία παραγωγής της, δηλαδή αν για την επίτευξη της επίδοσης μεσολάβησαν εξωσχολικές μεταβλητές και ποιές. (2) *επίπεδο σχολικής μονάδας*: η μέτρηση της επίδοσης πρέπει να είναι τέτοια ώστε με την καθιέρωση ισοδύναμων κριτηρίων να αποτρέπονται πλασματικές διαφορές από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα. (3) *εθνικό επίπεδο*: ενιαία κριτήρια αξιολόγησης στις κεντρικές εξετάσεις, προσανατολισμένα στις απαιτήσεις του ρόλου του φοιτητή και όχι – όπως συμβαίνει μέχρι σήμερα – στις απαιτήσεις των ισχυρών παραδοσιακών πανεπιστημιακών συντεχνιών οι οποίες συνεχίζουν να προσδιορίζουν τα κριτήρια πανεπιστημιακής ωριμότητας των υποψηφίων με βάση την κλασική λογική των ομάδων πίεσης.

Τον τελευταίο καιρό ακούγεται όλο και πιο συχνά μια πρόταση, το περιεχόμενο της οποίας σε γενικές γραμμές είναι το εξής: Η ένταξη στο σύστημα απασχόλησης πρέπει να γίνεται με την επενέργεια των δυνάμεων της αγοράς, και όχι με την παρέμβαση του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, προσφέρει μόρφωση, δεν προσφέρει ούτε εξειδίκευση με την αυστηρή έννοια, ούτε επαγγελματικούς τίτλους που αυτόματα τοποθετούν το άτομο στην αγορά εργασίας.

Η αφαίρεση –ή ο δραστικός περιορισμός– της διανεμητικής λειτουργίας από το εκπαιδευτικό σύστημα, έστω σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα σήμαινε μετάθεση της επιλογής στους εξωεκπαιδευτικούς χώρους, δηλαδή στην (κρατική ή ιδιωτική) εργοδοσία.

Η μετάθεση αυτή θεωρητικά μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα:

– το εκπαιδευτικό σύστημα ή διατηρεί την αρμοδιότητα μεταβίβασης εξει-

δικευμένης γνώσης και αντίστοιχων ικανοτήτων, εκχωρώντας την αρμοδιότητα της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων στους χώρους εργασίας (εργοδοσία)

– ή παραιτείται τελείως από τη μεταβίβαση εξειδικευμένης γνώστης στους μαθητές και λειτουργεί ως οργανισμός μεταβίβασης ιδεολογικών στοιχείων και στοιχείων γενικής μόρφωσης (ανθρωπιστική μόρφωση). Στην περίπτωση αυτή οι χώροι απασχόλησης είναι επιφορτισμένοι και με την οργάνωση τμημάτων εξειδίκευσης και ένταξης των νέων εργαζομένων στη συγκεκριμένη επιχείρηση ή οργανισμό.

Και οι δύο προτάσεις βασίζονται στη φιλοσοφία του «λιγότερου κράτους» σχετικά με τη ρύθμιση της επαγγελματικής ενσωμάτωσης των νέων εργαζομένων. Το πάγιο επιχείρημα των υποστηρικτών αυτής της φιλοσοφίας είναι ότι η διαχείριση της ευθύνης (της ευθύνης για την επίτευξη αποτελέσματος) είναι ευκολότερη και πιο πρόσφορη όταν (α) οι φορείς της ευθύνης είναι συγκεκριμένοι, και (β) η διαχείριση της ευθύνης συνδέεται άμεσα με το οικονομικό κόστος (ή όφελος). Ότι η κομματική διαχείριση της ευθύνης για τη λειτουργία οικονομικών οργανισμών στην ελληνική κοινωνία δεν ήταν ποτέ λαμπρή, είναι κοινός τόπος. Ότι όμως οι ιδιωτικοί φορείς μιας αντίστοιχης ευθύνης στην ελληνική κοινωνία θα τα κατάφερναν καλύτερα, ως προς αυτό η βιογραφία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην Ελλάδα νομιμοποιεί σοβαρές επιφυλάξεις. Κανένας, λοιπόν, από τους δύο δυνητικούς φορείς της ευθύνης δεν μπορεί να πείσει σήμερα για την προτεραιότητά του παραπέμποντας στο παρελθόν. Αναγκαστικά η συζήτηση πρέπει να γίνει από την αρχή.

Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών

Θανάσης Τριλιανός
Επικ. Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε.
του Παν/μίου Αθηνών

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στη σχολική τάξη εξαρτάται κατά πολύ και από τη διατήρηση της ευταξίας και της πειθαρχίας των μαθητών. Ο δε ικανός δάσκαλος συχνά κρίνεται από τη δεξιότητά του να επιβληθεί στους μαθητές του και να διατηρήσει την ηρεμία και γαλήνη κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης.

Συχνά παρατηρείται ότι η ομαλή λειτουργία της τάξης διακόπτεται από μικροπροβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως το να παίρνουν το λόγο χωρίς ν' ακολουθούν τη σειρά τους, να μετακινούνται από τις θέσεις τους, να μη συμμορφώνονται στις επιταγές των κανόνων της τάξης, το να μη προσέχουν σ' εκείνα που παρουσιάζει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές τους, το να προσέρχονται καθυστερημένα στο μάθημα, το να μην τελειώνουν τις εργασίες που τους ανατέθηκαν κ.ά. Βέβαια στις σχολικές τάξεις παρουσιάζονται και σοβαρότερα προβλήματα, όπως η αντιγραφή στις εξετάσεις, η κλοπή, οι βανδαλισμοί, οι επιθέσεις, το κάπνισμα, η χρήση ναρκωτικών ουσιών (σπανιότερα) κ.ά., αλλά αυτά αφορούν κυρίως τη Μέση Εκπαίδευση και πολύ λίγο τη Δημοτική. Αυτή η διαπίστωση επιβάλλει να εξεταστούν σε κάποια έκταση οι στρατηγικές αντιμετώπισης των μικροπροβλημάτων της τάξης, οι οποίες κατατάσσονται στις κατηγορίες της πρόληψης και της παρέμβασης. Γι' αυτές γίνεται αμέσως λόγος:

α. Στρατηγικές πρόληψης

Στις στρατηγικές πρόληψης ισχύει το αρχαίο ελληνικό ρητό «κάλλιον το προλαμβάνειν ή το θεραπεύειν». Επομένως τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι προτιμότερο να προλαβαίνονται στη γένεσή τους. Έτσι, πολλές αναστατώσεις της τάξης και διακοπές των μαθητών θ' αποφεύγονται, αν ο δάσκαλος κρατήσει αρκετά ενδιαφέρον το μάθημά του, αν απασχολεί τους μαθητές με ουσιαστικές δραστηριότητες και αν παρουσιάζει σ' αυτούς με σαφήνεια τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Ο W. Glasser προτείνει τις παρακάτω αρχές αποφυγής των μικροπροβλημάτων σε μια τάξη:

- I. Επικέντρωση της προσοχής του δασκάλου στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη κακή συμπεριφορά του μαθητή.
- II. Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- III. Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- IV. Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- V. Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, γιατί αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- VI. Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα. (Reynolds & Gutkin, 1982, σ. 472).

Για την πρόληψη των μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης από το δάσκαλο σημαντικές είναι επίσης οι εξής στρατηγικές που προτείνει ο J. Kounin:

- I. Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από το δάσκαλο· άμεση και σωστή αντίδραση του δασκάλου στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
- II. Ικανότητα του δασκάλου για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας.
- III. Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από το δάσκαλο χωρίς διακοπές με άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.
- IV. Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του δασκάλου για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- V. Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων από το δάσκαλο.
- VI. Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρίψη μιας πέτρας (ripple effect). Π.χ. ο δάσκαλος επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη. (Rothstein, 1990, σ. 30-31).

Στις προηγούμενες θέσεις του Glasser και του Kounin θα μπορούσαν να προστεθούν και οι εξής στρατηγικές που στοχεύουν στην πρόληψη και τον περιορισμό της μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών:

- Εφαρμογή των διαδικασιών και των κανόνων λειτουργίας της τάξης από την ημέρα έναρξης των μαθημάτων.
- Δημιουργία συναισθήματος άνεσης και ασφάλειας στους μαθητές.
- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ουσιαστικών και σύμφωνων προς τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών.
- Παροχή κατευθύνσεων και ανατροφοδότησης στους μαθητές, ώστε να ενθαρρυνθούν και να επιμείνουν στην προσπάθειά τους.
- Ενθάρρυνση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στην αποδοχή ευθύνης για ό,τι κάνουν.
- Αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς των μαθητών (π.χ. παραμονή στη θέση τους, ευγενική συμπεριφορά κ.λπ.).

- Σχεδίαση συμπληρωματικών και υποστηρικτικών δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν, όταν η κύρια διδασκαλία δεν υλοποιηθεί για κάποιους λόγους. Π.χ. μη εκτέλεση μιας προγραμματισμένης επίσκεψης σε πολιτιστικό χώρο λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών.
- Προετοιμασία πολλών διαφορετικής δυναμικότητας δραστηριοτήτων που θ' ανταποκρίνονται στους ρυθμούς μάθησης των μαθητών.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στις διάφορες ασκήσεις και τις εργασίες τους. Η αδυναμία συμπλήρωσής τους επιβάλλει τροποποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και επιπρόσθετες διευκρινίσεις ή επανάληψη του μαθήματος.
- Επίδειξη της ορθής συμπεριφοράς από το δάσκαλο και μίμησή της από τους μαθητές συντελεί στην καλύτερη εκμάθησή της.
- Χρήση μη λεκτικών νύξεων από το δάσκαλο για περιορισμό της ενοχλητικής συμπεριφοράς χωρίς διακοπή του μαθήματος (π.χ. αυστηρό βλέμμα του δασκάλου προς τον άτακτο μαθητή, ελαφρύ άγγισμα του δασκάλου στον ώμο του μαθητή, διάφορα νεύματα με το κεφάλι ή το χέρι, κ.λπ.) (Rothstein, 1990, σ. 32-34, 37-41).
- Χρησιμοποίηση αστεϊσμών (όχι ειρωνεία και σαρκασμοί) για την επισήμανση κάποιου προβλήματος στη συμπεριφορά των μαθητών. Π.χ. ο δάσκαλος λέγει: «Γιώργο, οι συνεχείς μετακινήσεις σου στην τάξη δίνουν την εντύπωση προετοιμασίας για αγώνα δρόμου. Καιρός είναι, νομίζω, να μείνεις στη θέση σου, και να εργαστείς στηριζόμενος στις δικές σου δυνάμεις».
- Περιορισμός ή εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση του επαίνου από το δάσκαλο, όταν ο πρώτος επιδεικνύει την ορθή συμπεριφορά. Π.χ. ο μαθητής που μετακινείται συνεχώς από τη θέση του, επαινείται, όταν παραμένει στο θρανίο του και εργάζεται.
- Χρήση του επαίνου για τους μαθητές που συμπεριφέρονται ορθά στην τάξη, ώστε να φιλοτιμηθούν οι άτακτοι μαθητές να τους μιμηθούν. Π.χ. Για ν' αναγκάσει ο δάσκαλος το Γιώργο ώστε να παύσει να κάνει τον κλόουν και ν' ασχοληθεί με τις ασκήσεις, λέγει: «Βλέπω ότι ο Παύλος, ο Νίκος και ο Φώτης κάνουν καλή δουλειά· το ίδιο και η Ελένη με το Βασίλη». Όταν όμως και ο Γιώργος αποφασίσει ν' ασχοληθεί σοβαρά με την εργασία του, τότε ο δάσκαλος οφείλει να τον επαινέσει χωρίς να λάβει υπόψη του την προηγούμενη άτακτη συμπεριφορά του.
- Λεκτική υπόμνηση του καθήκοντος του μαθητή, όταν παρεκτρέπεται. Π.χ. ο δάσκαλος λέγει: «Κώστα, παρακαλώ κοίταξε στο δικό σου γραπτό,» αντί να πει «Κώστα, σταμάτα ν' αντιγράφεις από την κόλλα της Μαρίας».
- Υπενθύμιση στο μαθητή ότι η μη συμμόρφωσή του στις υποδείξεις

του δασκάλου και στους κανόνες της τάξης θα έχει ως αποτέλεσμα να υποστεί τις συνέπειες της παρακοής. (Slavin, 1988, σ. 421-24).

Η μέχρι τώρα έρευνα έχει δείξει ότι οι προηγούμενες στρατηγικές ενεργούν θετικά στην πρόληψη ή τον περιορισμό των μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Όμως ο δάσκαλος κάποιες φορές αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα απαράδεκτης συμπεριφοράς από ορισμένους μαθητές, για τα οποία χρειάζεται δραστική επέμβαση. Στις περιπτώσεις αυτές ο δάσκαλος ή ο διευθυντής του σχολείου καλεί αμέσως τους γονείς του προβληματικού μαθητή και τους ενημερώνει για την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά του παιδιού τους. Αν η κακή συμπεριφορά επαναληφθεί στο μέλλον, τότε καλούνται και πάλι οι γονείς του για να αποφασίσουν από κοινού με το δάσκαλο και το διευθυντή για ένα πρόγραμμα τροποποίησης αυτής της συμπεριφοράς. Γι' αυτό θα γίνει λόγος στις στρατηγικές παρέμβασης. (Slavin, 1988, σ. 424-26).

Αίτια μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι πολλά από τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς οφείλουν την αιτία τους στην προσπάθεια κάποιων μαθητών για να βρουν διέξοδο στην ανία, τη ματαιώση, την καταπόνηση και στις όχι ευχάριστες δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν. Ακόμα άλλα προβλήματα είναι αποτέλεσμα λαθεμένης συμπεριφοράς του δασκάλου. Τέτοιες μορφές μη σωστής συμπεριφοράς είναι: η δημιουργία συναισθήματος αποτυχίας στους μαθητές, το αυταρχικό στυλ αγωγής και διδασκαλίας, ο περιορισμός της αυθορμησίας και της πρωτοβουλίας, οι υπερβολικές εκρήξεις θυμού και οργής, οι συλλογικές τιμωρίες και οι επιπλήξεις χωρίς διάκριση μεταξύ ενόχων και αθώων, οι επαναλήψεις ύλης που ήδη έχει κατανοηθεί από τους μαθητές, οι αιφνίδιες αλλαγές θέματος και διακοπές της διδασκαλίας, η επί αρκετό χρόνο απασχόληση με τον ίδιο προβληματικό μαθητή, η μη αναγνώριση διαφορετικών ικανοτήτων στους μαθητές, κ.λπ. (Bogich, 1988, σ. 250-57, Agends, 1988, σ. 227-31).

Σχετικά με τους άτακτους μαθητές που επιζητούν την προσοχή του δασκάλου, έστω κι' αν αυτή είναι αρνητική, πρέπει να σημειωθεί ότι η εξάλειψη ή ο περιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς τους θα επιτευχθεί, όταν ο δάσκαλος προσέχει και επισημαίνει την καλή συμπεριφορά τους, ενώ αγνοεί εκείνη που ενοχλεί τη μαθησιακή διαδικασία. Αν όμως αυτός διαπιστώσει ότι η μη κανονική συμπεριφορά των άτακτων μαθητών ενεργοποιείται από την τάση για επιδοκιμασία ή ηρωοποίηση μπροστά στα μάτια των άλλων μαθητών, τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει ως μέσον αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης μια από κοινού αποδεκτή αμοιβή, με την οποία θα επιβραβευθεί ολόκληρη η τάξη, εφόσον ήσυχα και χωρίς διασπάσεις της προσοχής θα αφοσιωθεί στην εκτέλεση κάποιου έργου. Επομένως το αν επιτύχει η τάξη την αμοιβή ή όχι εξαρτάται από τη συμπεριφορά του καθενός μαθητή, πράγμα που τον αναγκάζει ν' αποσύρει την υποστήριξή του προς

την ενοχλητική συμπεριφορά του κλόουν ή του ήρωα συμμαθητή του. Στην δε περίπτωση που η άτακτη συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται σε ανία, κόπωση και ματαίωση των επιδιώξεών τους, ο δάσκαλος θα μπορούσε ν' αντιμετωπίσει μία τέτοια κατάσταση με την ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης, με την παροχή ευκαιριών για επιτυχία σε όλους τους μαθητές, με την αναδιάρθρωση και την τροποποίηση της ύλης και με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. (Slavin, 1988, σ. 426-29). Όμως ο δάσκαλος δεν πρέπει να ξεχνά ότι η ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών είναι δυνατό να έχει την αιτία της και στις λαθεμένες ενέργειες ή την εσφαλμένη τακτική αυτού του ίδιου. Σ' αυτή την περίπτωση αυτός οφείλει με την αυτοκριτική να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να τροποποιήσει προς το καλύτερο τη συμπεριφορά του.

Η αντιμετώπιση της άτακτης συμπεριφοράς των μαθητών κατά τον R. Dreikurs. Ο Dreikurs έχοντας ως βάση την αντλεριανή άποψη ότι οι μαθητές διακατέχονται από την ανάγκη για αποδοχή και επιδοκμασία και ότι η συμπεριφορά τους είναι σκόπιμη και επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προσδιόρισε τέσσερις σκοπούς, προς τους οποίους τείνει η μη κανονική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Αυτοί είναι: α) η προσέλευση της προσοχής, που μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, β) ο αγώνας για απόκτηση δύναμης (επιβολή), ο οποίος αρχίζει, όταν η τάση για προσέλευση της προσοχής εμποδίζεται, γ) η εκδίκηση, η οποία εμφανίζεται, όταν ο μαθητής έχει υποστεί πολλές απογοητεύσεις και έχει χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορεί με τις δυνάμεις του να πείσει ότι αξίζει και δ) η ανικανότητα ή ανεπάρκεια, που είναι ακραία μορφή απογοήτευσης, κατά την οποία ο μαθητής επιζητεί την απομόνωση.

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ο Dreikurs συνιστά την ενθάρρυνση, η οποία δημιουργεί στο μαθητή μια διάθεση για διόρθωση της λαθεμένης συμπεριφοράς. Παράλληλα ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να καταστεί ενήμερος, να κατανοήσει τις επιπτώσεις που έχει η μη κανονική συμπεριφορά του στους άλλους, και να δοκιμάσει τις φυσικές και λογικές συνέπειες της πράξης του. Οι φυσικές συνέπειες απορρέουν άμεσα σ' αυτή καθαυτή την πράξη του, ενώ οι λογικές δεν ακολουθούν κατευθείαν την πράξη, όμως συνδέονται λογικά μ' αυτή. Επομένως οι λογικές συνέπειες μιας πράξης διαφοροποιούνται σημαντικά από την τιμωρία, η οποία δεν σχετίζεται καθόλου με την προβληματική συμπεριφορά και επιβάλλεται αυθαίρετα στο μαθητή. Επι πλέον οι λογικές συνέπειες δεν εμπεριέχουν κανένα ηθικό στοιχείο και, όταν επιβάλλονται σ' αυτόν, δεν γίνεται καμιά ηθική αξιολόγησή του, ενώ αντίθετα κατά την επιβολή της τιμωρίας οι πράξεις του μαθητή κρίνονται από το πόσο καλές ή κακές είναι ή αποδίδονται οι ανάλογοι χαρακτηρισμοί στον ίδιο.

Απώτερη επιδίωξη του Dreikurs είναι η αύξηση της πιθανότητας στους μαθητές για υπεύθυνη συμπεριφορά. Τούτο θα καταστεί δυνατόν, όταν ο δά-

σκαλος τους βοηθεί να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους προς τους συμμαθητές τους. Αυτή η κατανόηση τους κάνει πιο υπεύθυνους και συντελεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Έργο λοιπόν του δασκάλου είναι η διάγνωση των ελατηρίων που ωθούν τους μαθητές προς την άτακτη συμπεριφορά και η καθοδήγησή τους. Το έργο αυτό είναι αρκετά δύσκολο και απαιτεί πολύ χρόνο, ιδίως όταν ληφθεί υπόψη ότι αυτός πρέπει να προσδιορίζει και τις λογικές συνέπειες κάθε φορά που σφάλει ο μαθητής. (Reynolds & Gutkin, 1982, σ. 470-76).

β. Στρατηγικές παρέμβασης

Παρά την προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος για ν' αποφύγει ή να κρατήσει περιορισμένα τα μικροπροβλήματα της τάξης, αυτά πολλές φορές ξεφεύγουν τον έλεγχό του και παρεμποδίζουν σοβαρά το έργο του, οπότε αναγκάζεται να παρέμβει για να διορθώσει τα πράγματα. Στην παρέμβαση του αυτή χρησιμοποιεί τις αμοιβές και τις ποινές μέσω της τεχνικής της τροποποίησης της συμπεριφοράς (behavior modification), που στηρίζεται σε βασικές αρχές της συντελεστικής μάθησης.

Κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής ο δάσκαλος είτε ενδυναμώνει μια επιθυμητή συμπεριφορά με την ανάλογη ενίσχυσή της είτε περιορίζει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά με την τιμωρία ή την αγνόησή της. Για την ενίσχυση και προαγωγή μιας επιθυμητής συμπεριφοράς στο μαθητή εκείνος μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικιλία ενισχυτών, όπως τον γραπτό ή προφορικό έπαινο, το χαμόγελο, ένα θετικό νεύμα, την εκλογή μιας επιθυμητής δραστηριότητας, την υψηλή βαθμολογία, το σημείωμα στους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους, την τοποθέτηση των εργασιών στον πίνακα των ανακοινώσεων, κ.ά. Επειδή οι παραπάνω ενισχύσεις δεν έχουν την ίδια σημασία για τον κάθε μαθητή, βασικό έργο του δασκάλου είναι και η εξεύρεση των πιο κατάλληλων κάθε φορά αμοιβών, για τον προσδιορισμό των οποίων πολύ θα βοηθήσει η από το δάσκαλο γνώση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των φιλοδοξιών των μαθητών του.

Όσον αφορά τις ποινές ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το αυστηρό βλέμμα, το νεύμα, την επίπληξη, την κατ' ιδίαν συζήτηση, τη μετακίνηση σε άλλο θρανίο, την παραμονή στην τάξη κατά το διάλειμμα ή μετά τη λήξη των μαθημάτων μέχρις ότου ο μαθητής περατώσει τις εργασίες του, την ανάθεση εργασιών στο σπίτι, εφόσον δεν περατώθηκαν στο σχολείο, την αποστολή γραπτού σημειώματος ή το τηλεφώνημα στους γονείς, ή ακόμα την κλήση τους στο σχολείο, όταν παραστεί ανάγκη, κ.ά. Οι ανωτέρω ποινές αποβλέπουν στη μείωση της πιθανότητας για επανάληψη της κακής συμπεριφοράς, αυξάνοντας έτσι το ενδεχόμενο για συχνή εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Επομένως τόσο οι αμοιβές, όσο και οι ποινές στοχεύουν στην προαγωγή θετικής συμπεριφοράς στο μαθητή. Όμως δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές. Ο δάσκαλος, όταν είναι ανάγκη να επιλέξει μεταξύ θετικών και

αρνητικών ενισχυτών για να τροποποιήσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή, ορθότερο είναι να προτιμήσει τους θετικούς ενισχυτές, διότι οι αρνητικοί: α) δεν εγγυώνται την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, β) ασκούν επίδραση μόνο στη συγκεκριμένη συμπεριφορά και δεν επεκτείνονται και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις, γ) επιδρούν αρνητικά και σε επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς, δ) δημιουργούν εχθρικές και επιθετικές τάσεις στους μαθητές, ε) συνδέουν το δάσκαλο με τις τιμωρίες, και στ) δημιουργούν βραχείας διάρκειας αποτελέσματα. (Bogich, 1988, σ. 261-64, Arends, 1988, σ. 235-37).

Αν όμως ο δάσκαλος κρίνει ότι η προσφυγή στην ποινή είναι αναπόφευκτη, τότε οφείλει να λάβει υπόψη του τρεις δυνατότητες. Πρώτα, ότι αυτός είναι ο μόνος κριτής της συμπεριφοράς του μαθητή, ο οποίος θα αποφασίσει για το είδος της ποινής που θα επιβάλει. Δεύτερο, δάσκαλος και μαθητής συζητούν και συμφωνούν για την ποινή που θα επιβληθεί στον τελευταίο. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής διαλέγει την ποινή από ένα κατάλογο ποινών. Έτσι μειώνεται η έχθρα του προς το δάσκαλο, αφού η ποινή δεν οφείλεται σε αυθαίρετη απόφαση του διδάσκοντα, και αυξάνει η πιθανότητα κανονικής εκτέλεσής της, διότι αυτή είναι επιλογή του μαθητή. Τρίτο, ο δάσκαλος διαλέγει την ποινή από έναν κατάλογο ποινών που έφτιαξε ο μαθητής. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε ώριμους και υπεύθυνους μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις ανάλογες προς την προβληματική συμπεριφορά ποινές.

Επειδή η ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή παρουσιάζει διαβαθμίσεις, πρέπει και οι απαντήσεις που θα δώσει ο δάσκαλος να κυμαίνονται, όσον αφορά την αυστηρότητά τους. Η αυστηρότητα λοιπόν της ποινής εξαρτάται από την φύση της παράβασης και τη συχνότητα με την οποία η παράβαση αυτή επαναλαμβάνεται. Τα ανωτέρω δείχνουν ότι απαιτείται μεγάλη δεξιότητα από το δάσκαλο στην αντιμετώπιση του θέματος των ποινών. (Bogich, 1988, σ. 258-60). Σχετικά με την επιβολή των ποινών αυτός ας έχει υπόψη του τις εξής αρχές:

1. Να γίνεται φειδωλή χρήση των ποινών.
2. Να εξηγείται στο μαθητή η αιτία της τιμωρίας του.
3. Να δίνεται ευκαιρία σ' αυτόν για θετική ενίσχυση.
4. Να ενισχύεται η συμπεριφορά, που είναι αντίθετη μ' εκείνη, την οποία ο δάσκαλος θέλει να περιορίσει. Π.χ. αν τιμωρεί την άσχετη προς την μάθηση συμπεριφορά, θα πρέπει να επαινεί και την απασχόληση του μαθητή με τις εργασίες του.
5. Να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές.
6. Να επιβάλεται η ποινή κατά την έναρξη της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι προς το τέλος της.
7. Να μην επιβάλει ο δάσκαλος ποινή, όταν βρίσκεται σε κατάσταση οργής και εκνευρισμού. (Slavin, 1988, σ. 433).

Οι ανωτέρω αρχές εντάσσονται στα πλαίσια της στρατηγικής της τροποποίησης της συμπεριφοράς, η οποία έχει αποδειχθεί αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές ως άτομα, όσο και για ολόκληρη την τάξη ως ομάδα. Η δε υλοποίηση της τεχνικής αυτής διέρχεται από το εξής στάδια:

I. Προσδιορισμός της συμπεριφοράς-στόχου και των κατάλληλων ενισχυτών: Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος παρακολουθεί μεγάλο αριθμό συμπεριφορών του μαθητή και επισημαίνει εκείνη, που είναι πιο σοβαρή, συμβαίνει συχνά και δημιουργεί προβλήματα στην τάξη. Παράλληλα εντοπίζει τους ενισχυτές, που διατηρούν και προάγουν αυτή τη συμπεριφορά.

II. Καθορισμός της μορφής της συμπεριφοράς-στόχου: Ο δάσκαλος, ύστερα από παρατήρηση αρκετών ημερών, καθορίζει με ακρίβεια τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τη συμπεριφορά καθώς και τη συχνότητα εμφάνισής της. Ως παράδειγμα αναφέρεται το πείραγμα, το οποίο μπορεί να συνίσταται σε λεκτικές φράσεις, σπρωξίματα, τράβηγμα μαλλιών, λήψη αντικειμένων χωρίς την άδεια των δικαιούχων, κλπ.

III. Εκλογή ενίσχυσης: Εφόσον έχει αποδειχτεί ότι η χρήση της ενίσχυσης είναι πιο αποτελεσματική στη μάθηση παρά η τιμωρία, επόμενο είναι ο δάσκαλος να προσφεύγει στην εξεύρεση των κατάλληλων ενισχυτών πρώτα για ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς και να κάνει χρήση των ποιων, όταν οι ενισχυτές δεν φέρνουν κανένα αποτέλεσμα.

IV. Επιλογή ποινής, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο: Ο δάσκαλος, όταν διαπιστώσει ότι οι ενισχυτές δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, επιλέγει μια ποινή που θεωρεί πιο κατάλληλη και την επιβάλλει χωρίς να νιώθει τύψεις ή επιτρέπει στο μαθητή να διαλέξει την ποινή του.

V. Παρατήρηση της συμπεριφοράς και σύγκριση προς την αρχική μορφή της. (Αξιολόγηση): Μετά τη χρήση των ενισχυτών ο δάσκαλος παρακολουθεί την εξέλιξη της συμπεριφοράς, η οποία έπρεπε να είχε τροποποιηθεί. Αν η συμπεριφορά δεν αλλάξει μέσα σε μία βδομάδα, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει ν' αναζητήσει νέους ενισχυτές.

VI. Μείωση της ενίσχυσης με τη βελτίωση της συμπεριφοράς: Ο δάσκαλος μειώνει την ενίσχυση, όταν παρατηρήσει ότι η προβληματική συμπεριφορά έχει βελτιωθεί σημαντικά και έχει φτάσει σε ικανοποιητικά επίπεδα. Η μείωση της ενίσχυσης συντελεί στην επί μακρό διατήρηση της βελτιωμένης συμπεριφοράς και στην επέκτασή της σε άλλες συναφείς καταστάσεις. (Slavin, 1988, σ. 429-434).

Ο δάσκαλος μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσει και τις παρακάτω στρατηγικές παρέμβασης προκειμένου να μεταβάλει προς το καλύτερο τη μη κανονική συμπεριφορά των μαθητών. Αυτές είναι:

1. Σύναψη συμφωνητικού: Συνάπτεται συμφωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή ή τάξης. Σ' αυτήν περιγράφεται η επιθυμητή συμπεριφορά, η επίδοση των μαθητών και η ενίσχυση που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος. Το συμφωνητικό κλείνει με τις υπογραφές των συμβαλλομένων μερών.

2. Απομάκρυνση του μαθητή από το χώρο που βρίσκεται: Ο μαθητής απομακρύνεται από το χώρο, ο οποίος ενισχύει τη μη κανονική συμπεριφορά του. Η απομάκρυνση μπορεί να είναι μετακίνηση σε άλλο θρανίο της αίθουσας ή σε άλλο χώρο του σχολείου, στον οποίο ο μαθητής δεν πρέπει να νιώθει απομόνωση, στενοχώρια ή φόβο. Η απομάκρυνση στοχεύει στο να διακόψει την προβληματική συμπεριφορά του. Ο δε δάσκαλος οφείλει να εξηγήσει στο μαθητή το τι κάνει, για ποιο σκοπό προβαίνει σ' αυτήν την ενέργεια, πόσο χρόνο θα διαρκέσει η μετακίνηση και ποια συμπεριφορά αυτός θέλει να επιδείξει ο μαθητής.

3. Επανεπιλημμένη διόρθωση της μη κανονικής συμπεριφοράς: Η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή διορθώνεται πολλές φορές από το δάσκαλο, πράγμα που μειώνει αισθητά την εμφάνισή της και αυξάνει την πιθανότητα για εκδήλωση της ορθής συμπεριφοράς.

4. Χρησιμοποίηση του συστήματος των μονάδων για ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς και για προσδιορισμό του κόστους μιας προβληματικής συμπεριφοράς: Σύμφωνα με την τεχνική αυτή για κάθε επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη ορίζεται ένας αριθμός μονάδων, και αν ο μαθητής επιδείξει τέτοιες μορφές συμπεριφοράς ενισχύεται μ' αυτές τις μονάδες, οι οποίες αθροίζονται στο τέλος της μέρας ή της εβδομάδας και βγαίνει ένας συνολικός αριθμός. Το σύνολο των μονάδων μπορεί ο μαθητής ν' ανταλλάξει με άλλους ενισχυτές, όπως παραχώρηση περισσότερου ελεύθερου χρόνου για δραστηριότητες που ενδιαφέρουν άμεσα το μαθητή, αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς, κ.ά. Μια παραλλαγή του συστήματος των μονάδων δίνει το κόστος της προβληματικής συμπεριφοράς, εφόσον για κάθε μη ορθή συμπεριφορά αφαιρούνται ορισμένες μονάδες από ένα σύνολο που έχει ο μαθητής. Το άθροισμα των μονάδων που αφαιρέθηκαν, προσδιορίζει το βαθμό στέρησης κάποιων αμοιβών ή προνομίων.

5. Ενίσχυση που παρέχεται στο σπίτι: Η τεχνική της ενίσχυσης από το σπίτι έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή και στηρίζεται στους γονείς για τη χορήγηση των ενισχυτών. Ο δάσκαλος γνωστοποιεί στους γονείς τα σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού τους και δίνει σ' αυτούς οδηγίες για την παροχή ανάλογης αμοιβής ή προνομίων. Η τεχνική, παρότι παλιά, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, γιατί οι γονείς έχουν στα χέρια τους πολύ πιο ενδιαφέρουσες αμοιβές και προνόμια από το σχολείο (τηλεόραση, αγορά παιχνιδιών, φαγητών ποτών και γλυκισμάτων, παιχνίδι με φίλους, περίπατοι κ.ά.). Επιπλέον οι γονείς γνωρίζουν περισσότερο από το δάσκαλο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και ενεργούν ανάλογα όσον αφορά τα προνόμια και τις αμοιβές. Σπουδαίο επίσης πλεονέκτημα είναι το ότι με την τεχνική αυτή δημιουργείται στενή συνεργασία γονιών και σχολείου, κατά την οποία οι γονείς έχουν την ευκαιρία να πληροφορηθούν καλύτερα για τη συμπεριφορά και την πρόοδο του παιδιού τους. (Rothstein, 1990, σ. 41-44).

6. Η τεχνική χειρισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη κατά τον W. Glasser: η τεχνική του Glasser διακρίνεται σε δέκα φάσεις και επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ενήμερο του προβλήματός του με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του. Ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική οφείλει: α) να αποβάλει κάθε τιμωρητική διάθεση, β) να συζητά με λογικά επιχειρήματα, γ) να καθιστά τους μαθητές συμμετόχους στην παραγωγή της γνώσης, δ) να ενδιαφέρεται για την παρούσα συμπεριφορά του μαθητή, ε) να μην αποδέχεται εύκολα τις δικαιολογίες τους, και στ) να προσφεύγει στις φυσικές και λογικές συνέπειες μάλλον παρά στις τιμωρίες. Οι φάσεις της στρατηγικής του Glasser είναι οι εξής:

- I. Ο δάσκαλος παρακολουθεί το μαθητή που ενοχλεί και καταγράφει τις ενέργειες, στις οποίες προβαίνει.
- II. Ο δάσκαλος αξιολογεί τη συμπεριφορά του μαθητή και αποφαινεται κατά πόσο είναι κανονική ή όχι. Στην αρνητική περίπτωση, ο ίδιος εκμαιεύει την υπόσχεση από το μαθητή ότι θα σταματήσει να συμπεριφέρεται κατ' αυτόν τον τρόπο.
- III. Με τον έπαινο, την αμοιβή ή την ανάθεση ενός θελήματος ο δάσκαλος κάνει το μαθητή να αισθάνεται καλύτερα.
- IV. Αν η ενοχλητική συμπεριφορά εξακολουθεί, ο δάσκαλος λέγει στο μαθητή ευγενικά να τη σταματήσει.
- V. Στην περίπτωση που η μη κανονική συμπεριφορά συνεχίζεται παρά την ευγενική υπόδειξή του, ο δάσκαλος θέτει στο μαθητή τις εξής δύο ερωτήσεις: «τι κάνεις;» και «είναι αυτό που κάνεις αντίθετο προς τους κανόνες της τάξης;»
- VI. Επαναλαμβάνεται σύντομα η πέμπτη φράση. Αν δεν υπάρξουν και πάλι θετικά αποτελέσματα, ο δάσκαλος αποφασίζει να φτιάξει μαζί με το μαθητή του ένα απλό και σύντομο σχέδιο δράσης, που θ' αποβλέπει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του τελευταίου.
- VII. Αποτυχία των ενεργειών του δασκάλου στην προηγούμενη φάση, αναγκάζει το δάσκαλο να μετακινήσει το μαθητή σε άλλο θρανίο ή σε γειτονικό χώρο.
- VIII. Ο μαθητής υποχρεώνεται να μείνει για κάποιο χρονικό διάστημα σε άλλη αίθουσα του σχολείου και να έλθει σ' επαφή με το διευθυντή, υποδιευθυντή ή τον ψυχολόγο του σχολείου.
- IX. Εφόσον καμιά επίδραση δεν στάθηκε ικανή να μεταβάλει τη συμπεριφορά του μαθητή, ζητείται από τους γονείς του να τον πάρουν στο σπίτι.
- X. Αν και στο σπίτι ο μαθητής δεν δείξει καμιά διάθεση για τροποποίηση της συμπεριφοράς του, τότε παραμένει εκεί μόνιμα και του παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία. (Reynolds & Gutkin, 1982, σ. 477-78).

Βιβλιογραφία

α. Ελληνόγλωσση

1. Δανασής-Αφεντάκης Α. Διδακτική, Αθήνα 1981.
2. Εξαρχάκος Θ. Διδακτική Μαθηματικών. Αθήνα 1988.
3. Καζαμίας Α. Ενιαίο σχολείο. Ενιαία παιδεία στις Η.Π.Α. περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 5, 1986.
4. Κολιάδης Ε. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β' Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα 1990.
5. Μάνος Κ. Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική. Αθήνα 1991.
6. Παπάς Α.Ε. Διδακτική Μεθοδολογία και προσχολική πρακτική. Αθήνα 1990.
7. Τριλιανός Θ. Διδακτική Μεθοδολογία Ι. Αθήνα 1990.
8. Φράγκου Χρ. Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα 1984.

β. Ξενόγλωσση

1. Arends R. Learning to teach, New York 1988.
2. Borich G. Effective teaching Methods, Columbus 1988.
3. Cohen L & Manion L. A Guide to teaching practice, 3η έκδ. London 1989.
4. Duke D.L. Teaching, New York 1990.
5. Fisher R. Teaching Children to think, Oxford 1990.
6. Good T. & Brophy J. Educational Psychology, 4η έκδ. New York 1990.
7. Joyce B. & Weil M. Models of teaching, 3η έκδ. New Jersey 1986.
8. Percival F. & Ellington H. A handbook of Educational Technology, 2η έκδ., New York 1988.
9. Reynolds C. & Gutkin T. The handbook of School Psychology, New York 1982.
10. Rothstein P. Educational Psychology, New York 1990.
11. Slavin R. Educational Psychology, New Jersey 1988.

Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας: μύθος ή πραγματικότητα;

*Δρα Νικολάου Πετρούλακη
Επίτιμου Συμβούλου
του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Η ανάγκη για τη χρησιμοποίηση των Οπτικοακουστικών (Ο-Α) μέσων διδασκαλίας προέρχεται από το γεγονός, ότι οι λέξεις βρίσκονται σε αδυναμία να παρουσιάσουν πάντοτε, με όλη τη μεγαλοπρέπεια και φυσικότητα, κάποιο αντικείμενο, γεγονός, πρόσωπο ή φαινόμενο. Εφόσον λοιπόν οι λέξεις είναι ανεπαρκείς πρέπει να γίνει η πρόσβαση προς το αντικείμενο καθ' εαυτό ή τουλάχιστο σε κάποιο τεχνικό επίτευγμα, που θα φέρνει το αντικείμενο πιο κοντά στο μαθητή.

Χρησιμοποιώντας όμως ο δάσκαλος τα Ο-Α μέσα πρέπει να αποφεύγει εκείνο, που είναι γνωστό, ως «βερμπαλισμός» των εικόνων, την άστοχη δηλ. χρησιμοποίηση των τεχνικών μέσων σε σημείο ώστε να γίνονται αυτά εμπόδιο για τη μάθηση.

Όπως είναι επιστημονικώς παραδεκτό το υποκείμενο δε δέχεται παθητικά την επίδραση του περιβάλλοντος, αλλά επενεργεί σ' αυτό και το μεταβάλλει, του δίνει δηλ. μια δομή, η οποία είναι χαρακτηριστική γι' αυτό το ίδιο (το υποκείμενο). Σημειώνονται διαδικασίες λειτουργικής μορφής, που προσδιορίζονται από τον κινητικό μηχανισμό, την αντίληψη και τις νοητικές πράξεις. Το περιβάλλον πρέπει να ενσωματωθεί στα σχήματα «αφομοίωσης», όπως τα ονομάζει ο Piaget, που είναι σχήματα συμπεριφοράς και εφαρμόζονται τελικά από το υποκείμενο, για να γνωρίσει τον εξωτερικό κόσμο. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού, όπως και η γενική πολύπλευρη ανάπτυξή του, πραγματοποιείται μέσα σ' ένα ολόκληρο πλέγμα σχέσεων, το οποίο προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια χωρίς τις εμπειρίες, που αποκτά το άτομο κατά το «δούναι και λαβείν» -την αμφίδρομη κίνηση- η οικοδομή των μηχανισμών της γνώσης, καθώς και της ίδιας της γνώσης, θα ήταν πραγματικά αδύνατη.

Από τα παραπάνω φαίνεται ο κίνδυνος που υπάρχει από την αλόγιστη χρήση των Ο-Α μέσων στη διαδικασία της διδασκαλίας. Όταν ο δάσκαλος επαναπαύεται στην παρουσίαση των αντικειμένων και σταματά εκεί, ο «βερμπαλισμός» της εικόνας είναι μεγάλος κίνδυνος, όσο και ο κοινός βερμπαλισμός. Όταν τα Ο-Α μέσα δε βοηθούν στην ανάπτυξη διαδικαστικών λειτουργ-

γιών, κινητικών μηχανισμών και νοητικών πράξεων, τότε δεν πραγματοποιείται το σχήμα «δούναι και λαβείν», δεν ενσωματώνονται η διαδικασία της διδασκαλίας στα «σχήματα αφομοίωσης», στα «σχήματα συμπεριφοράς», που τελικά καταλήγουν στη γνώση, με άλλα λόγια δεν παράγεται γνώση.

Υπάρχει μεγάλος κίνδυνος τα Ο-Α μέσα να γίνουν τρόποι μονόδρομης επικοινωνίας και όχι εργαλεία μάθησης, στην περίπτωση που παραμένουν βοηθητικά όργανα χειραγώγησης, χωρίς να δίνουν οπτικοακουστικά ερεθίσματα για σκέψη και για δημιουργική δράση. Έτσι δεν γίνεται δυνατή η αυτενεργός δραστηριότητα του μαθητή, με άμεση συνέπεια να μην πετυχαίνεται η σύμμετρη νοητική, συναισθηματική, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η κοινωνική χειραφέτηση του παιδιού.

Πάντα υπάρχει ο κίνδυνος της παθητικής αντίληψης και της αποδοχής πληροφοριών, αντί της κριτικής αντιπαράθεσης και της δημιουργικής σκέψης. Ο μαθητής ως ακροατής ή ως θεατής καταδικάζεται στην αδράνεια, στην απλή ακρόαση ή στο θέαμα μόνο και τούτο σε βάρος των κινητικών και άλλης φύσεως δραστηριοτήτων, που οδηγούν στην πραγματική γνώση. Η κριτική αντιμετώπιση των ακροωμένων ή θεωμένων, στην οποία πρέπει να επιμένει πάντα ο δάσκαλος, θα είναι το αντίδοτο της κυριαρχίας της τηλεόρασης, της οπτικοταινίας (βίντεο) και του ραδιοφώνου στην κοινωνική, την επαγγελματική και γενικά στην ανθρώπινη ζωή παιδιών και ενηλίκων.

Η άποψη πως το παν μπορεί να επιτευχθεί με την απλή χρησιμοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, χωρίς τη μεσολάβηση του δασκάλου δεν ευσταθεί. Κάθε γνώση δεν περιέχει μόνο «μορφολογικά» στοιχεία, που κατανοούνται με την αντίληψη της πραγμάτων, αλλά και «ενεργητικά» στοιχεία -σπουδή δομής, αιτιώδεις σχέσεις κλπ.- που παρουσιάζονται με τη δραστηριοποίηση του μαθητή. Πηγή της γνώσης είναι οι πράξεις (κινητικές, νοητικές, κοινωνικές) που μετασχηματίζονται σε δομές και συστήματα, μέσα από γνωστικές διαδικασίες. Η γνώση δεν είναι πιστή αντιγραφή μιας εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά οικοδομείται με βάση τα αισθησιοκινητικά και αντιληπτικά δεδομένα. Τα Ο-Α μέσα θα βοηθήσουν στο να δοθούν στα παιδιά πληροφορίες, για να γίνει στη συνέχεια δυνατή η γνώση, που είναι βέβαια *υπεράνω και πέρα των πληροφοριών*.

Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ΗΥ) στην εκπαίδευση ξεκινά ακριβώς από την αρχή αυτή. Εδώ περιορίζεται πολύ ο «βερμπαλισμός» της εικόνας, γιατί οι κομπιούτερ δίνουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση και δημιουργική σκέψη και χαρίζουν μια πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διαδικασία της μάθησης. Κάθε παιδί χειρίζεται τον ΗΥ με το δικό του ρυθμό ταχύτητας, χωρίς ν' αντιμετωπίζει αρνητικές κρίσεις ή κριτική και έχει ισχυρή και χρήσιμη ανατροφοδότηση σε κάθε του ενέργεια. Με τη χρήση του ΗΥ πετυχαίνεται ακόμη εκείνο που είναι γνωστό ως «προσέγγιση προς το έργο» και περιορίζει πολύ την «προσέγγιση προς τον εγώ του χειριστή», πράγμα πολύ συχνό στην παραδοσιακή διαδικασία της διδασκαλίας. Οι μαθητές συγκε-

ντρώνονται στο θέμα που τους απασχολεί και προσπαθούν να μάθουν πώς θα «κυλήσουν» το πρόγραμμα. Δεν ενδιαφέρονται για την προσωπική τους προβολή, επομένως δεν θεραπεύεται η εγωκεντρική τάση. Η τακτική του ΗΥ είναι τακτική «επιτεύγματος», ενώ η τακτική του παραδοσιακού σχολείου, όπου ο μαθητής αμείβεται για την εκτέλεση του έργου που ανατέθηκε, είναι τακτική «χειροκροτήματος».

Ο ΗΥ μπορεί να γίνει ένα δυναμικό εργαλείο, που θα κάμει τα παιδιά ικανά να στοχάζονται πάνω στη φύση της σκέψης τους. Τα προγράμματα, τις περισσότερες φορές, στηρίζονται στην Πιαζετική αρχή, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά οικοδομούν τις γνωστικές τους δομές, με τη βοήθεια των συγκεκριμένων εμπειριών τους, για την οποία κάναμε λόγο παραπάνω. Γνωστά είναι τα προγράμματα LOGO, που βασίζονται στις ψυχολογικές αρχές των στερεών και ενισχύουν τη δραστηριότητα και δημιουργικότητα του νου. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν σε επιστημολογικές λειτουργίες τέτοιες, που κάνουν τα παιδιά ικανά να οικοδομήσουν πολύ γρήγορα τις γνωστικές διαδικασίες. Μαθαίνουν να βάζουν τα πράγματα στη σειρά τους, ν' αναπτύσσουν τόσο την αποκλίνουσα, όσο και τη συγκλίνουσα σκέψη, να κάνουν υποθέσεις, συγκρίσεις, ελέγχους, να πειραματίζονται και να συλλέγουν και ν' αξιοποιούν τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους. Η επιστημολογική αυτή λειτουργία είναι ίσως το μεγαλύτερο δώρο που δίνουν οι ΗΥ στα παιδιά.

Ο Έλληνας δάσκαλος, που ακόμη δεν έχει την ευκαιρία και τη χαρά να χρησιμοποιήσει τον ΗΥ στο σχολείο του αναμένει βέβαια πως γρήγορα θ' αξιωθεί της τιμής αυτής, αλλά στο μεταξύ δεν πρέπει να παραμένει αδρανής. Χρησιμοποιώντας, όπως πρέπει τα συνηθισμένα Ο-Α μέσα, από το μαυροπίνακα και τις σταθερές εικόνες, μέχρι το φιλμ, την οπτικοταινία (βίντεο) και την τηλεόραση, όπως και τα όργανα Φυσικής και Χημείας, τα σχολικά και λογοτεχνικά βιβλία, τα λεξικά και τις εγκυκλοπαίδειες, τους χάρτες και τους προβολείς και το πλήθος των άλλων επιτευγμάτων της τεχνικής, θα μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά του να κάνουν υποθέσεις, συγκρίσεις, ελέγχους, να πειραματίζονται, και να συλλέγουν και να αξιοποιούν τα δεδομένα των παρατηρήσεών τους, να εργάζονται παραγωγικώς και επαγωγικώς, και με το σύνολο των νοητικών και κινητικών αυτών διαδικασιών να οικοδομούν τη γνώση, να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να προχωρούν πέρα των πληροφοριών και να αποκτούν τελικά τη γνώση. Εδώ ακριβώς βρίσκεται η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο μύθο και την πραγματικότητα της χρησιμοποίησης των Ο-Α μέσων. Η απλή ακρόαση ή το θέαμα μόνο είναι ο μύθος. Η πέρα της ακρόασης και του θεάματος διαδικασία είναι η πραγματικότητα. Δεν αρκούν λοιπόν η τηλεόραση, το κινηματογραφικό φιλμ, το βίντεο, οι χάρτες, τα όργανα φυσικής και χημείας. Η απλή χρησιμοποίησή τους, τις περισσότερες φορές μόνο από το δάσκαλο και η παθητική αντιμετώπισή τους από τους μαθητές, είναι μια μονόδρομη επικοινωνία, που ελάχιστα ωφελεί. Είναι αναγκαία η αμφίδρομη επικοινωνία μαθητών Ο-Α μέσων, οπότε οι μαθητές γίνονται ενεργη-

τικοί ακροατές, κριτικοί θεατές και δραστήριοι εργάτες. Έτσι θα μπορέσουν να είναι παραγωγοί γνώσεως και όχι αναπαραγωγικές μηχανές.

Βιβλιογραφία

1. Ζάχαρη Δ. Από την ψυχολογία στη διδακτική μεθοδολογία. Πάτρα 1987.
2. Κανάκη Ι. Διδασκαλία και Μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Αθήνα 1989.
3. Μαραγκουδάκη Γ. Σύγχρονη Διδακτική. Αθήνα 1981.
4. Πετρούλακη Ν. Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία. Αθήνα 1981.
5. Πετρούλακη Νικ. Οι κομπιούτερ στην εκπαίδευση. Περιοδικό «Σχολείο και Ζωή», 1984/2.
6. Πετρούλακη Νικ. Από την Τηλεόραση στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. «Περιοδ. Σχολείο και Ζωή» 1985/2.
7. Πετρούλακη Νικ. Οι κομπιούτερ στην εκπαίδευση: το σύστημα LOGO. Περιοδ. «Σχολείο και Ζωή» 1988.

Επένδυση η Παιδεία – Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου

(Απόσπασμα εργασίας του)

*Κλεάνθη Ψαρολογάκη
δασκάλου του Δ. Σχολείου
Αγίου Μύρωνα Ηρακλείου Κρήτης*

- * Η νέα αντι-μεταρρύθμιση
- * Η ευθύνη των εκπαιδευτικών
- * Το ανοικτό σχολείο στην κοινωνία και τη ζωή
- * Σύνδεση της σχολικής μονάδας με το σ.κ.

Οικονομική κρίση – Δαπάνες για την εκπαίδευση

Τα διαρθρωτικά προβλήματα της Ελληνικής Οικονομίας και η κρίση που ήρθε σαν φυσικό επακόλουθο, αλλά ταυτόχρονα διογκώθηκε ώστε να «δικαιολογείται» η λήψη σκληρών μέτρων, που πλήττουν καίρια τα λαϊκά στρώματα και απειλούν το κράτος πρόνοιας, έφεραν στην πρώτη γραμμή μια σειρά κορυφαία ζητήματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία και ενδιαφέρουν άμεσα τον ελληνικό λαό.

Τέτοια ζητήματα όπως είναι φυσικό είναι η Υγεία, η Παιδεία, η Προστασία του Περιβάλλοντος, η λειτουργία της Δημόσιας Διοίκησης κ.ά.

Ξαφνικά επώνυμοι και ανώνυμοι ειδικοί και μη, διαπιστώνουν την υποβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ποιός όμως ευθύνεται γι' αυτήν την υποβάθμιση; Αυτό είναι κρίσιμο ζήτημα για τον ελληνικό λαό και πρέπει να απαντηθεί!

Ποιός ευθύνεται άραγε για το ότι:

- Τα μισά σχεδόν Ελληνόπουλα δε φοιτούν σε Νηπιαγωγείο;
- Το 20% και πάνω των μαθητών δεν ολοκληρώνουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση;
- Οι βάρδιες στα σχολεία έχουν γίνει απαράδεκτος θεσμός.
- Ο εκπαιδευτικός είναι στη γωνιά φτωχός υπηρέτης, χωρίς επιμόρφωση και με μισθό πείνας.

Η σημερινή Κυβέρνηση, ενώ ως κόμμα της αντιπολίτευσης καταγγέλει την προηγούμενη κυβέρνηση για την εκπαιδευτική της πολιτική, αλλά και για τις απαράδεκτες πιστώσεις που διαθέτει για την εκπαίδευση, καταταθέ-

τει σήμερα το νέο προϋπολογισμό του κράτους, με απαράδεκτες δαπάνες για την Παιδεία, κατώτερες και από τα περσινά επίπεδα, σε σταθερές τιμές.

Ο εμπαιγμός και η αντίφαση είναι ολοφάνερη. Αντίφαση που διαπερνά την εκπαίδευση του τόπου και χρόνια τώρα την κρατά υποβαθμισμένη.

Πώς συμβιβάζεται άραγε οι «πολυβούτες» του τόπου (βλ. Όμηρο), να κερδίζουν κάθε χρόνο δισεκατομμύρια, η οικονομία της χώρας να βρίσκεται σε μόνιμη κρίση και η Εθνική Παιδεία να καταδικάζεται σε μόνιμη λιτότητα;¹

Τελικά είναι επένδυση η Παιδεία όπως στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες και όπως ζητά χρόνια τώρα ο κλάδος των εκπαιδευτικών, ή αυτό είναι ουτοπία για τη χώρα μας, οπότε ανάλογες είναι και οι πιστώσεις που διατίθενται;

Θα αποδεχτεί ο κλάδος των εκπαιδευτικών μια τέτοια λογική που του φορτώνει τεράστιες ευθύνες απέναντι στο κοινωνικό σύνολο;

Η εκπαίδευση όμως σ' αυτόν τον τόπο, δεν είναι υπόθεση μόνο των εκπαιδευτικών. Είναι πρωταρχικά υπόθεση των γονέων, των μαθητών, υπόθεση της κοινωνίας και των φορέων της, υπόθεση ζωτικής σημασίας για το μέλλον και την πρόοδο ολόκληρου του ελληνικού λαού.

Το 15% από τον προϋπολογισμό για την Παιδεία ήταν πανεθνικό και κυρίαρχο αίτημα, στη δεκαετία του '60. Πώς δέχεται αδιαμαρτύρητα σήμερα η ελληνική κοινωνία, αυτά τα ψίχουλα του 7,5%.

Όλοι οι υπεύθυνοι κόπτονται για το 2.000 και το '92. Μ' αυτό το ποσοστό φτώχειας για την ελληνική εκπαίδευση χαράζει η πολιτεία το δρόμο για το 2.000; Ποιά προοπτική ανοίγεται γι' αυτό το «σωτήριο» έτος; Αποδέχεται ο λαός το «παραμύθι» της επιλεκτικής λιτότητας;

Το μόνο βέβαιο είναι, με πόση ευκολία και σε ποιά κατεύθυνση μεταθέτει η πολιτεία κι' αυτή τη φορά τις τεράστιες ευθύνες της.

- Με ποιές όμως πιστώσεις θα αντισταθμίσει τις τρομοκρατικές ανισότητες στην εκπαίδευση; Και για να πούμε τα πράγματα με τ' όνομά τους;
- Με ποιά σχολεία θα ανταγωνιστεί τους εταίρους στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα; Με τα 3.000 περίπου μονοθέσια και διθέσια, όταν κι' εκεί ακόμη που έγινε κατορθωτό να συνενωθούν για να δημιουργηθεί Σχολικό Κέντρο, η Κυβέρνηση φρόντισε το καλοκαίρι να τα επανιδρύσει;
- Μήπως χρηματοδοτήθηκε κανένα σχολικό κέντρο από τα Μ.Ο.Π. στην Κρήτη, για να αποτελέσει σύγχρονη σχολική μονάδα-πρότυπο, ώστε να αρθούν οι όποιες επιφυλάξεις των γονέων για την αναγκαιότητα να σταματήσουν να λειτουργούν άμεσα αυτά τα «σχολεία ανάγκης», αν θέλουμε σύγχρονη παιδεία; Η μήπως πάρθηκε υπόψη από τους αρμόδιους καμιά πρόταση των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία Σχολικών Κέντρων με βάση τη χωροταξική μελέτη που θα κατάρτιζε το Τ.Ε.Ε. και τα τμήματά του.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη χώρα μας εκκρεμεί

Και για να μην έχουμε αυταπάτες²:

«Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έγινε, εκκρεμεί».

«...³ κατ' επανάληψιν Κυβερνήσεις ισχυραί υπέβαλον εις την Βουλήν σειράν μεταρρυθμιστικών του όλου εκπαιδευτικού συστήματος νομοσχεδίων (.....) η δε μεταβολή οσάκις εξηγγέλθη μόνον προσέκρουσε εις πολλαπλήν και ισχυράν αντίδρασιν, ήτις και εματαιώσε πάσαν αγαθήν μέχρι τούδε προσπάθειαν» Δ. Γληνός, 1914.

Και ενώ στην Ευρώπη⁴ το τέλος του 19ου και η αρχή του 20ου αιώνα σημαδεύεται από τις συστηματικές προσπάθειες για τη δημιουργία του νέου σχολείου, ταυτόχρονα στη χώρα μας, που καλείται τώρα να αγωνιστεί με τις χώρες της Ευρώπης, η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που άμεσα έχει ανάγκη ο τόπος, θα αποτύχει. Τα νομοσχέδια του 1899 δεν ψηφίζονται γιατί συνάντησαν στη Βουλή «Αντίδρασιν μεγάλην», όπως γράφει ο ίδιος ο Υπουργός Ευταξίας. Θα ακολουθήσουν αρκετές άλλες αποτυχημένες προσπάθειες.

Η⁵ αστική οπτική για το σχολείο γεννήθηκε με τις αστικές επαναστατικές δυνάμεις της Ευρώπης. Το σχολείο αυτό, που στη χώρα μας μόλις ολοκληρώθηκε νομοθετικά και εκκρεμεί ακόμα σήμερα η εφαρμογή του, είναι περίπου 100 χρόνια πραγματικότητα στη χώρα που έκανε τη μεγάλη αστική επανάσταση, τη Γαλλία και 30 με 50 χρόνια πραγματικότητα, σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση λοιπόν χρειάστηκε ένα αιώνα αγώνες για να νομοθετηθεί. Ένα αιώνα εμποδίστηκε, ματαιώθηκε, καταστράφηκε από την αντίδραση αυτού του τόπου. Τώρα εμποδίζεται η υλοποίησή της, αφού καταδικάζεται σε οικονομική ασφυξία, ενώ η νεοσυντηρητική επίθεση απειλεί για μια ακόμα φορά να τη ματαιώσει.

4.1.5. Συνεργασία των Σχολικών Μονάδων της Περιφέρειας

Παίρνοντας αφορμή από το γόνιμο διάλογο και τον πλούσιο προβληματισμό που αναπτύχθηκε με την ευκαιρία μιας συνάντησης των δασκάλων της περιοχής του Σχολείου μας, προκειμένου να συζητήσουμε πάνω σε μια διδασκαλία που είδαμε μαγνητοσκοπημένη, αλλά και το κλίμα που δημιουργήθηκε με την ευκαιρία κάποιων διασχολικών αγώνων, εκτιμούμε πως η στενή συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές μονάδες της περιφέρειας όχι μόνο μπορεί να συμβάλει στην αξιοποίηση της εμπειρίας των δασκάλων μιας ευρύτερης περιοχής προς το συμφέρον της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να δημιουργήσει τους όρους και τις προϋποθέσεις, για μια ουσιαστική και συλλογική πολιτιστική παρέμβαση των φορέων της εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή.

- Αυτό το στηρίζουμε στους παρακάτω κυρίως λόγους:
- α. Στην ομοιογένεια που παρουσιάζει ο πληθυσμός και ειδικότερα ο μαθητικός πληθυσμός της περιοχής, από πολιτισμική και κοινωνιολογική άποψη.
 - β. Στα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα διδακτικά προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο της.
 - γ. Στις δυνατότητες επικοινωνίας που υπάρχουν ανάμεσα στις σχολικές μονάδες της περιοχής.
 - δ. Στις δυνατότητες που υπάρχουν για μια κοινή δράση της Τ.Α. στην περιοχή.
 - ε. Τις τεράστιες δυνατότητες που έχει μια δέσμη σχολείων να συνδεθεί με την παραγωγή.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, καταγράφουμε τα βασικά σημεία μιας πρότασης για την υλοποίηση της συνεργασίας αυτής.

4.1.5.1. Συνάντηση των εκπαιδευτικών κάθε δίμηνο σε μια σχολική μονάδα της περιοχής με τη φροντίδα εκλεγμένης συντονιστικής επιτροπής και Σχολ. Συμβούλου. Στη συνάντηση αυτή τίγονται συγκεκριμένα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις εμπειρίες του διδακτικού προσωπικού από την καθημερινή σχολική πράξη.

- Προβάλλονται μαγνητοσκοπημένες διδασκαλίες και ακολουθεί συζήτηση, προβληματισμός και σύνδεση με τα διδακτικά προβλήματα που παρουσιάζονται στα σχολεία της περιοχής. Αναζητούνται λύσεις των προβλημάτων της διδασκαλίας και της αγωγής των μαθητών, ενώ αποκρυσταλλώνεται η πρωτοποριακή πείρα των δασκάλων της περιοχής, προκειμένου να αξιοποιηθεί, αφού ελεγχθεί με τη συνεργασία του Σχολ. Συμβούλου, η επίδρασή της σ' όλες τις πλευρές της παιδαγωγικής διδασκαλίας.
- Συζητούνται και επιλύονται προβλήματα που έχουν σχέση με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της περιοχής και επισημαίνονται σταθερά τα κριτήρια.

4.1.5.2. Με τη φροντίδα του Συλλόγου Δ/Ν, του Σχολ. Συμβούλου και του Προϊσταμένου του Γραφείου Π.Ε, οι δάσκαλοι της περιοχής συναντιούνται και συζητούν συγκεκριμένα συνδικαλιστικά θέματα που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό έργο. Την οργάνωση της συνάντησης αναλαμβάνουν οι σύνδεσμοι του Συλλόγου στα Σχολεία.

Τέτοιας λογής συναντήσεις το συνδικάτο των εκπαιδευτικών τις αξιοποιεί για να ακούσει «από πρώτο χέρι» τα προβλήματα της εκπαίδευσης, όπως παράγονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Ταυτόχρονα μορφοποιεί συνολική άποψη για χώρο σε επίπεδο νομού, ώστε να μπορεί να παρέμβει σε κάθε περίπτωση, αλλά και να ενημερώσει αντικειμενικά την Ομοσπονδία.

4.1.5.3. Στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους ή σε οποιαδήποτε περίπτωση χρειαστεί, πραγματοποιείται συνάντηση του διδακτικού προσωπικού των Σχολικών Μονάδων της περιοχής, με τους εκπροσώπους της Τ.Α., των γονέων και των κοινωνικών φορέων. Αντικειμενικός σκοπός είναι η καταγραφή και εξέταση των λειτουργικών προβλημάτων των Σχολ. Μονάδων (χρηματοδότηση, διδακτηριακό, σχολικός χώρος), αλλά και των γενικότερων προβλημάτων που απασχολούν την κοινωνία όπως περιβάλλον, ζητήματα ειρήνης, ανάπτυξη της περιοχής, καθώς και ο συντονισμός δράσης για την επιτυχημένη σύνδεση των σχολικών μονάδων.

Η ανάπτυξη του τόπου δεν είναι δυνατόν να αφήνει αδιάφορο το σχολείο, ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας που δρα μέσα στον ίδιο χώρο.

Η ανάπτυξη της περιοχής είναι αυτονόητο πως έχει να κάνει με το ρόλο του Σχολείου και το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται σ' αυτό.

Κατά συνέπεια τα ζητήματα ανάπτυξης της ευρύτερης περιοχής, πρέπει να αποτελούν αντικείμενο πλατιάς συζήτησης σε μια τέτοια συνάντηση.

Επίσης κορυφαίο ζήτημα στις συναντήσεις αυτές μπορεί να αποτελέσει η σύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και στις σχέσεις παραγωγής, στην παιδεία και στο συνεταιρισμό, στην αυτοδιοίκηση και στο λαό.

Το ίδιο μέσα από τη διαδικασία αυτή πρέπει να λυθεί επιτέλους το καίριο ζήτημα της σύστασης βιώσιμων σχολικών μονάδων στην ευρύτερη περιοχή, καθώς και σ' ολόκληρη τη χώρα με ταυτόχρονη συγχώνευση των σχολείων ανάγκης (ολιγοθέσια). Το πρόβλημα αυτό χρειάζεται να αντιμετωπιστεί συλλογικά, με αίσθημα ευθύνης απέναντι στα παιδιά του λαού της επαρχίας και με βάση χωροταξική μελέτη, ώστε να αναβαθμιστεί ουσιαστικά η παρεχόμενη εκπαίδευση μια και το δημογραφικό πρόβλημα ολοένα και οξύνεται, ενώ οι Σχολικές Μονάδες, χρόνο με το χρόνο υποβαθμίζονται.

Εκδηλώσεις: Στη συνάντηση αυτή τέλος προγραμματίζονται 1-2 εκδηλώσεις με διασχολικό χαρακτήρα, που μπορεί να πραγματοποιηθούν σε κοινότητες της περιφέρειας «εκ περιτροπής» και υποστηρίζονται οικονομικά και ηθικά από την Τ.Α. και τους κοινωνικούς φορείς.

Ο προγραμματισμός στην περιφέρεια σχολείων μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το Νομαρχιακό προγραμματισμό, που με τη σειρά του να αποτελέσει πλατφόρμα για ένα εθνικό προγραμματισμό στην εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση, κατά την άποψή μας, για την αναβάθμισή της και την ανάπτυξη του τόπου.

Τα παραπάνω στοιχεία-προτάσεις δεν αποτελούν βέβαια ένα ολοκληρωμένο προγραμματισμό για την ευρύτερη περιφέρεια, αλλά ένα ενδεικτικό πλαίσιο που μπορεί όμως να αποτελέσει αφετηρία για τον καταρτισμό ενός τελικού προγράμματος, με τη συμμετοχή και την κατάθεση των προτάσεων όλων των σχολικών μονάδων της περιφέρειας.

4.2. Συνεργασία με τους φορείς

4.2.1. Συνεργασία με την Κοινότητα Αγίου Μύρωνα

Η μέχρι σήμερα εποικοδομητική συνεργασία με την Κοινότητα του Αγίου Μύρωνα σε όλους τους τομείς, που σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και το έργο που παράγεται σ' αυτήν, επιτρέπει να προγραμματίσουμε στενότερη συνεργασία για να προωθήσουμε τα ζητήματα του Σχολείου καθώς και τη στενότερη σύνδεσή του με την Αγιομυρριακή κοινωνία.

Το νέο θεσμικό πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια Εκπ/ση καθιέρωσε μια σειρά αλλαγές σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, όπου βασικές αρμοδιότητες για τη χρηματοδότηση τη συντήρηση και την επισκευή του πέρασαν στην Τ.Α.

Μέσα απ' αυτή τη νέα σχέση με την Τοπική Αυτοδιοίκηση η Σχολική Μονάδα προγραμματίζει και προωθεί τα ζητήματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία και την υλοποίηση των στόχων της, όπως:

- Η κατασκευή 2 νέων αιθουσών διδασκαλίας.
- Η ολοκλήρωση της αντικατάστασης των κουφωμάτων των παραθύρων.
- Επισκευή και ελαιοχρωματισμός των κουφωμάτων των αιθουσών.
- Η πλακόστρωση της αυλής με αντιολισθητικές πλάκες.
- Η επίστρωση του πατώματος των αιθουσών με μωσαϊκό.
- Η εγκατάσταση κεντρικής θέρμανσης.
- Η αλλαγή του ηλεκτρικού φωτισμού των αιθουσών.

Εξάλλου βραχυπρόθεσμος στόχος του Σχολείου πρέπει να γίνει η μετεξέλιξή του σε Σχολικό Κέντρο της περιοχής με τη συγχώνευση σ' αυτήν των γειτονικών σχολείων (Πενταμόδι, Πυργού), όπως έγινε με το Πετροκέφαλο.

Μια σειρά εκδηλώσεις έχουν πραγματοποιηθεί από κοινού με την Τ.Α. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορεί να διευρυνθούν και να πλατύνουν με τη συμμετοχή και άλλων φορέων της κοινότητας.

Η λειτουργία Γενικής Σχολικής Δανειστικής Βιβλιοθήκης στηρίζεται και για την εξασφάλιση της υποδομής, αλλά και για τη λειτουργία και καθιέρωσή της, στη συμπαράσταση της κοινότητας, και ήδη είναι δοσμένη.

4.2.3. Συνεργασία με τον Πολιτιστικό Σύλλογο.

Η συνεργασία με τον Πολιτιστικό Σύλλογο έδωσε μια ολόκληρη σειρά από κοινές πολιτιστικές εκδηλώσεις, όπως η οργάνωση ομιλίας για το παιδικό βιβλίο, η οργάνωση έκθεσης παιδικού βιβλίου, η έκθεση ζωγραφικής για την ειρήνη, η έκθεση φωτογραφίας για τη Γερμανική κατοχή στην Κρήτη και άλλες.

Η παραπέρα συνεργασία μπορεί να προωθήσει τη διεύθυνση αναλόγων εκδηλώσεων με τη συμμετοχή και των άλλων φορέων.

Η ίδρυση σκακιστικού ομίλου, η λειτουργία Δανειστικής Βιβλιοθήκης και η πραγματοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων σ' αυτήν, η οργάνωση μορφωτικών εκδρομών-εκθέσεις φωτογραφιών, βιβλίου, η δενδροφύτευση, η αναβίωση εθίμων (παραδοσιακά κάλαντα της Κρήτης), η συνδιοργάνωση τιμητικής εκδήλωσης για το Πολυτεχνείο, η οργάνωση ανοιχτής συζήτησης για θέματα Παιδείας, η τιμητική εκδήλωση για τους ντόπιους καλλιτέχνες και δημιουργούς, η τιμητική εκδήλωση για τους ντόπιους αγωνιστές στους απελευθερωτικούς αγώνες του έθνους είναι στόχοι που μπορούν να πραγματοποιηθούν με επιτυχία μόνο με τη συμμετοχή του Πολιτιστικού Συλλόγου και των άλλων κοινωνικών φορέων του Αγίου Μύρωνα.

4.2.4. Συνεργασία με τον Αγροτικό Σύλλογο

Είναι φανερό πως η συνεργασία με το συνδικαλιστικό φορέα των αγροτών, μπορεί να βοηθήσει στην παραπέρα κοινωνικοποίηση των μαθητών και την προσεχτική μελέτη των προβλημάτων της Αγιομυργιανής κοινωνίας και ιδιαίτερα της αγροτικής τάξης, πράγμα που βρίσκεται μέσα στους σκοπούς και τους στόχους του λαϊκού σχολείου.

Οι σκέψεις αυτές μπορεί να αποκρυσταλλωθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες όπως οι παρακάτω:

- Οργάνωση κοινών εκδηλώσεων.
- Προβολή ταινιών για αγροτικά θέματα και οργάνωση συζητήσεων για τα αγροτικά προβλήματα.
- Οργάνωση εκθέσεων φωτογραφίας και ντοκουμέντων από την αγροτική ζωή και την ιστορία του αγροτικού κινήματος.
- Προσπάθεια για τη δημιουργία μουσείου αγροτικών εργαλείων-αγροτικής ιστορίας.

4.2.6. Συνεργασία με το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών του Νομού Ηρακλείου.

Το γεγονός ότι οι δασκάλες και οι δάσκαλοι του Σχολείου ως εργαζόμενοι, ανήκουν στο συνδικαλιστικό φορέα τους, δηλαδή το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπ/γών Ν. Ηρακλείου, καθιστά από τα πράγματα, τη συνεργασία μεταξύ της σχολικής μονάδας και του πρωτοβάθμιου σωματείου των δασκάλων αναγκαία.

Πέρα όμως από αυτή τη σχέση, είναι γνωστό πως το συνδικάτο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπ/σης βρίσκεται από την ίδρυσή του στην πρώτη γραμμή, όχι μόνο για τη βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης των μελών του, αλλά πρωταρχικά, για την άνοδο της εκπαίδευσης του λαού.

Είναι άλλωστε γνωστοί στον ελληνικό λαό οι αγώνες των δασκάλων για το ποιοτικό ανέβασμα της Παιδείας του τόπου. Από τους πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού ομίλου (Γληνός, Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης), τους μεταρρυθμιστές ανανεωτές και οδηγητές για την παιδεία στην υπηρεσία του ελληνικού λαού και την προκοπή του τόπου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλη Παπαμαύρο, Μίλτο Κουντουρά κ.ά. μέχρι σήμερα.

Η αγωνία των εκπαιδευτικών για να πάει μπροστά η εκπαίδευση, να συγχρονιστεί το σχολείο, να προσαρμοστεί στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, συμπυκνώνεται μέσα στις προτάσεις, στους φωτισμένους εκπαιδευτικούς, αλλά και στις προτάσεις και τους σκληρούς κι ανυπόχωρητους αγώνες του συνδικαλιστικού τους κινήματος.

Στην πρώτη σειρά των προβλημάτων το διδακτηριακό, η υλικοτεχνική υποδομή, η στελέχωση των σχολικών μονάδων και η αυτοκριτική θέση και στάση για την αναβάθμιση της εκπ/σης, των ίδιων των εκπ/κών με τη διαρκή επιμόρφωση και επιστημονική ενημέρωσή τους.

Τέτοιας λογής κορυφαία ζητήματα, κατά την άποψή μου, για την παραγωγική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, αποτελούν αυτόχρονα το πλαίσιο της συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού της με το συνδικάτο των δασκάλων και νηπ/γών, μέσα από το οποίο αγωνίζονται για την επίλυσή τους.

Αυτό προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή των εκπ/κών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και τη συνειδητή και χωρίς υπεκφυγές ή μετάθεση ευθυνών πειθαρχία στις αποφάσεις των εκλεγμένων συνδικαλιστικών οργάνων, με την καθολική συμμετοχή στους διεκδικητικούς αγώνες κάθε μορφής.

Σε μια τέτοια κατεύθυνση εμείς βλέπουμε τα παρακάτω:

- Το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας συμμετέχει στις συνελεύσεις ή συγκεντρώσεις του συνδικαλιστικού φορέα, παίρνοντας μέρος στη λήψη των αποφάσεων. Στις συγκεντρώσεις αυτές παίρνουν μέρος και οι εκπρόσωποι των γονέων ή άλλων φορέων.
- Τα μέλη των συνδικαλιστικών οργάνων επισκέπτονται συχνά τις σχολικές μονάδες και συζητούν επί τόπου τα προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους εκπροσώπους των άλλων φορέων.
- Οι σύνδεσμοι του συνδικάτου στη σχολική μονάδα ενημερώνουν τακτικά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, μεταφέρουν στο σύλλογο τις απόψεις τους και τις εκτιμήσεις της κοινής γνώμης.
- Ο διευθυντής του Σχολείου μοιράζει το έντυπο υλικό στους συναδέλφους και προκαλεί τις πιο πλατιές συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων, για την καλύτερη ενημέρωσή τους, την ενημέρωση των γονέων και της κοινωνίας ευρύτερα.
- Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί φάκελλος συνδικαλιστικών θεμάτων και αρχείο με το έντυπο υλικό του συνδικαλιστικού φορέα.

- Φροντίζει ώστε να υπάρχει πίνακας ανακοινώσεων για συνδικαλιστικά θέματα και να ενημερώνεται συνεχώς.
- Το διδακτικό προσωπικό μέσα από τη διδακτική εργασία και ειδικότερα το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αλλά και μέσα από τη μαθητική αυτοδιοίκηση και τις σχετικές ευκαιριακές εκδηλώσεις (π.χ. γιορτασμός εργατικής πρωτομαγιάς), φροντίζει να προβάλλονται οι θέσεις και ο ρόλος του συνδικαλιστικού κινήματος για τη λειτουργία της δημοκρατίας, τη συνειδητοποίηση του πολίτη και την ενεργό συμμετοχή του στα κοινά, καθώς και την πάλη του για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, προστασία του περιβάλλοντος, τη διεθνή ύφεση και ειρήνη, τον πολιτισμό και την πρόοδο της κοινωνίας.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύνδεσμο του Συλλόγου και το διδακτικό προσωπικό, ενημερώνουν οργανωμένα (συγκεντρώσεις, διανομή έντυπου υλικού) ιδιαίτερα σε περίοδο αγώνων, την κοινή γνώμη και τους κοινωνικούς φορείς (Τ. Αυτοδιοίκηση, Αγροτικός Σύλλογος, Πολιτιστικός Σύλλογος, κ.ά.) για τα προβλήματα και τις θέσεις του σ.κ. και μεταφέρουν στο συνδικαλιστικό φορέα τις απόψεις της κοινωνίας.
- Ιδιαίτερα προβάλλονται οι θέσεις του σ.κ., για τα προβλήματα που έχουν σχέση με την καλύτερη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Ο σύνδεσμος του Συλλόγου Δ/Ν Ν. Ηρακλείου σε συνεργασία με το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό, οργανώνει ανοιχτές συγκεντρώσεις στις έδρες των μεγάλων σχολικών μονάδων, όπου καλούνται τα μέλη των συνδικαλιστικών οργάνων για να ενημερώσουν τους πολίτες.

Η συνεργασία συνδικαλιστικού φορέα και σχολικής μονάδας ειδικά μέσα από το πρίσμα των παραπάνω προτάσεων και άλλων που ενδεχόμενα θα προτείνουν άλλες σχολικές μονάδες, δε μπορεί παρά να είναι γόνιμη, για το συμφέρον και της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και του ελληνικού λαού γενικότερα.

5. Η Σχολική Μονάδα, Σ.Δ.Ε.Ν.Π.

Σε περίπτωση που η Σχολική Μονάδα λειτουργήσει ως Σ.Δ.Ε.Ν.Π., ο προγραμματισμός αυτός προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.

Η συνεργασία και η ολόπλευρη στήριξη των νέων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι δεδομένη, μ' όλο που δεν έχουν επιλυθεί εργασιακά προβλήματα που ανακύπτουν και που έχουν να κάμουν με το ωράριο και τις εργασιακές συνθήκες.

Μολονότι χωρίς την ειδικευση δασκάλων, που είναι οι πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι», ο νέος θεσμός θα αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα τόσο στην πειραματική εφαρμογή και πολύ περισσότερο στη

γενίκευσή του, κρίνουμε απαραίτητη τη στήριξή του, για το συμφέρον των μαθητών και της εκπαίδευσης και έχοντας στον νου τον κυρίαρχο στόχο της άρσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Προσθήκη: Από τις 15 του Νοέμβρη 1990 άρχισε να υπολειτουργεί το σχολείο ως Σ.Δ.Ε.Ν.Π. Πιο συγκεκριμένα διδάσκονται 3 ώρες Αγγλικά στην Δ τάξη. Παρόλο που έγιναν συντονισμένες προσπάθειες τόσο από μας όσο και από το Γραφείο και το Σχολ. Σύμβουλο, δεν έγινε δυνατό να βρεθεί γυμναστής για τη Φυσική Αγωγή, καθώς επίσης και διδακτικό προσωπικό για την Αισθητική Αγωγή.

Υστερα από την εξέλιξη αυτή υπάρχει πρόταση στο σύλλογο διδασκόντων, για να συζητηθεί το ζήτημα της ανακατανομής των μαθητών με βάση τις δυνατότητες των δασκάλων, ώστε να καλυφθούν τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής και φυσικής αγωγής.

7. Ένταξη της Σχολικής Μονάδας στα συνεργαζόμενα Σχολεία της UNESCO

Όπως είναι γνωστό η UNESCO ασχολείται με θέματα εκπ/σης, επιστήμης, πολιτισμού και επικοινωνίας.

Βασικός της στόχος είναι η διασφάλιση της Ειρήνης των λαών, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών μέσα απ' την εκπ/ση.

Ο κυριαρχικός και πάρα πολύ σημαντικός αυτός στόχος που πρέπει να διαπερνά κάθε σύγχρονο και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο δεσπόζει μέσα στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Κι' αυτό εκφράζεται με μια σειρά πρωτοβουλίες των ίδιων των μαθητών που προωθούν την υπόθεση της ειρήνης και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι η οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων μέσα κι' έξω απ' το σχολείο, η ίδρυση Συνεταιρισμού Ειρήνης, σκακιστικού ομίλου, έκδοση εφημερίδας με τίτλο «Ειρήνη» και ανάλογη θεματολογία κ.ά.

Τα συνεργαζόμενα σχολεία της UNESCO είναι ένα διεθνές δίκτυο σχολείων όλων των βαθμίδων της εκπ/σης που προσπαθούν μέσα από πειραματικές εργασίες-εξερεύνηση νέων διδακτικών μεθόδων και ανταλλαγή πληροφοριών, να προωθήσουν τη διεθνή κατανόηση και συνεργασία.

Αυτό αποτελεί υλοποίηση σύστασης για την εκπ/ση που υιοθετήθηκε από τη Γενική Διάσκεψη στη 18η Σύνοδο του Νοέμβρη του 1974.

Προϋπόθεση για την ένταξη μιας σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα των συνεργαζόμενων σχολείων είναι η πραγματοποίηση και υποβολή στο τέλος της σχολικής χρονιάς μιας εργασίας, πάνω σ' ένα από τα παγκόσμια προβλήματα.

Στα πλαίσια του προγράμματος και της υλοποίησης του βασικού στόχου, που είναι η διεθνής συνεργασία και η κατανόηση των λαών, μπορούν να ορ-

γανωθούν επισκέψεις σε άλλα συνεργαζόμενα σχολεία στη χώρα μας ή στο εξωτερικό. Ακόμα μπορεί να αρχίσει αλληλογραφία και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις, συναντήσεις με φορείς και τοπικούς παράγοντες. Πηγή πληροφόρησης είναι και το περιοδικό *Couurier Persectives*.

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω, δηλαδή τους στόχους της UNESCO και των συνεργαζόμενων σχολείων, αλλά και τους στόχους του ετήσιου προγραμματισμού 1990-1991 του Σχολείου και το έγγραφο της Δ/νσης Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων του Υ.Π.Ε.Π.Θ., εκτιμήσαμε ότι είναι θετικό βήμα στην κατεύθυνση να γίνει ανοιχτό το σχολείο, όχι μόνο στην τοπική αλλά και στη διεθνή κοινότητα, παίρνοντας υπόψη τη σημερινή συγκυρία και την παγκοσμιότητα των προβλημάτων, ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, συνεκτιμώντας το όφελος των παιδιών από ένα τέτοιο ευρύ φάσμα εμπειριών και δραστηριοτήτων, ζητήσαμε με αίτησή μας την ένταξη της Σχολικής Μονάδας στα συνεργαζόμενα σχολεία της UNESCO.

Το θέμα που θα διαπραγματευτούμε είναι:

Το Δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του στη λειτουργία του Σχολείου, στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιφέρειας, της επαρχίας και ευρύτερα του Νομού.

Επιλέξαμε αυτό το θέμα γιατί απασχολεί και θα απασχολήσει έντονα τα αμέσως επόμενα χρόνια όχι μόνο την επαρχία ή το νομό, αλλά τη χώρα ολόκληρη και την Ευρώπη.

Διαλέξαμε αυτό το θέμα γιατί οι συνέπειές του αντανακλούν άμεσα στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση του μαθητικού πληθυσμού, την υποβάθμιση και τον εκφυλισμό των επαρχιακών κυρίως σχολικών μονάδων, ενώ θέτουν «επί τάπητος» – ανεξάρτητα σε ποιό βαθμό έχει την πολιτική βούληση η πολιτεία να το αντιμετωπίσει – το ζήτημα της άμεσης δημιουργίας Σχολικών Κέντρων, προκειμένου ένας μεγάλος αριθμός σχολικών μονάδων της υπαίθρου να παραμείνουν βιώσιμες, παρέχοντας πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Μεσοπρόθεσμα βέβαια το Δημογραφικό πρόβλημα θα αλλοιώσει επικίνδυνα τον κοινωνικό ιστό και θα έχει πολλαπλασιαστικές επιπτώσεις σ' όλους τους τομείς δράσης της χώρας.

8. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Σχέδιο: Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα δε νοείται, χωρίς την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να έχει δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη έχει στόχο τις αντίστοιχες διορθωτικές παρεμβάσεις με βασικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η δεύτερη κατεύθυν-

ση είναι λειτουργική και έχει στόχο τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με τα νέα στοιχεία που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγραμματισμού, αλλά και από την κινητικότητα των διαφόρων παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα γίνεται από το Σύλλογο των διδασκόντων στο τέλος κάθε τριμήνου (πρώτο δεκαήμερο του Δεκέμβρη, Μάρτη και τελευταίο δεκαήμερο του Μάη), και συνολικά στο 1ο δεκαήμερο του Ιουνίου, αφού έχει προηγηθεί η αξιολόγηση στην τάξη. Είναι δυνατόν να παραβρίσκονται ο Σχολικός Σύμβουλος της περιφέρειας και ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση, ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπ/σης είναι αποδέχτες της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης του εκ/κού έργου της Σχολικής Μονάδας οι οποίοι την μελετούν και σημειώνουν τις παρατηρήσεις καθώς και τις απαντήσεις τους στα συγκεκριμένα ζητήματα που θέτει η σχολική μονάδα πάνω στην αξιολογική έκθεση, αντίγραφο της οποίας επιστρέφεται στο σχολείο για να συνεκτιμηθεί στον προγραμματισμό του νέου σχολικού έτους.

Το ντοκουμέντο αυτό κατάλληλα σχεδιασμένο πρέπει να αντικαταστήσει το γραφειοκρατικό πλέγμα στερεότυπων και τις περισσότερες φορές άχρηστων στοιχείων και πληροφοριών που υποβάλλει η Σχολική Μονάδα στο τέλος του διδακτικού έτους.

Οι παρεμβάσεις που γίνονται στη διάρκεια του διδακτικού έτους, εφόσον ζητηθεί από τη σχολική μονάδα, είναι γραπτές και συνεκτιμούνται στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων συντάσσεται η έκθεση αξιολόγησης των Γραφείων Εκπ/σης και η συνολική έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο νομού με όλες τις σχετικές προτάσεις, που υποβάλλονται στην Επιτροπή Παιδείας του Νομαρχιακού Συμβουλίου.

Παρόμοια έκθεση-εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο νομού καταθέτει και το Συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών στη Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης και στη Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας.

Αλλά το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικό, γι' αυτό πρέπει ν' αποτελέσει αντικείμενο χωριστής μελέτης, με στόχο να γίνει αφετηρία συζήτησης και προβληματισμού μέσα στις σχολικές μονάδες.

Κλείσιμο

Κλείνοντας αυτόν τον προγραμματισμό για τη σχολική χρονιά 1990-91, δε θα υποστηρίξω πως κάλυψα όλες τις δραστηριότητες που πρέπει να αναπτύξει μια σύγχρονη σχολική μονάδα, που έχει πρωταρχικό στόχο να ανοί-

ξει το σχολείο στην κοινωνία και τη ζωή. Σίγουρα όμως δόθηκε ένα περίγραμμα, ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων του σχολείου. Κι είναι ίσως ουτοπικό να τον ονομάσει κανείς ετήσιο προγραμματισμό. Ουσιαστικά είναι πενταετές ή δεκαετές πρόγραμμα του σχολείου και μάλιστα με την προϋπόθεση πως θα διατεθούν οι αναγκαίες πιστώσεις και η υλικοτεχνική υποστήριξη.

Με την ελπίδα πως και μέρος μόνο από τον παραπάνω προγραμματισμό να υλοποιηθεί, το έργο του σχολείου θα αναβαθμιστεί, παραδίνω στην κρίση σας αυτόν τον προγραμματισμό, που είναι απο τη στιγμή αυτή ανοιχτός στο διάλογο, σε κάθε παρατήρηση, προσθήκη ή τροποποίηση αλλά και στην εποικοδομητική κριτική όλων σας.

Έκανα τη σκέψη να δημοσιευτεί αυτός ο προγραμματισμός στο έντυπο του Συλλόγου για τρεις κύρια λόγους.

Ο πρώτος έχει να κάνει με το περιεχόμενο και τους στόχους του Ενημερωτικού Δελτίου (Ε.Δ.) του Συλλόγου, που κλείνει φέτος 12 χρόνια από την έκδοσή του, καθώς είχα την τιμή να συμμετέχω μαζί με άλλους εκλεκτούς συναδέλφους στην πρώτη συντακτική του επιτροπή.

Ο δεύτερος λόγος έχει σχέση με τη δυνατότητα να ανοίξει ο διάλογος για ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί όλους εμάς που εργαζόμαστε μέσα στις σχολικές μονάδες, συνολικά την εκπαίδευση, αλλά στο βάθος τον ίδιο το λαό, που δικαιούται να γνωρίζει την ποσότητα και την ποιότητα του παραγομένου εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από το διάλογο αυτό η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να εμπλουτιστεί, να τροποποιηθεί ή ακόμα και να απορριφθεί, καθόλου αρνητικό γεγονός, φτάνει να διαμορφωθεί στη θέση της μια νέα ρηξικέλευθη πρόταση.

Ο τρίτος λόγος σχετίζεται με την τεράστια προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στη φάση αυτή, που κυριαρχείται από μεγάλη ρευστότητα και πολιτική βούληση για επαναφορά της εκπ/σης σε συντηρητική κατεύθυνση, να θωρακίσει, να διευρύνει, να διορθώσει, αλλά και να ανανεώσει τους θεσμούς της εκπαίδευσης, κάτω από οποιεσδήποτε πολιτικές συνθήκες.

Σημειώσεις

1. Διδ. Βήμα, αριθμ. φύλ. 1019, Δεκέμβρης 1989.
2. Α. Φραγκουδάκη, «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Κέδρος, Αθήνα 1987, σελ. 9.
3. Δ. Γληνός «Η επιβαλλομένη μεταρρύθμιση: Η κατά της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως αντίδρασις», στον τόμο «Ένας άταφος νεκρός». Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ράλλης, Αθήνα 1925, σελ. 73-74.
4. Alain Rault, Echecs et aifficultes, scolaires, presses universitaire de France, Paris 1987.
5. Άννα Φραγκουδάκη, «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι».

Δυο τουρκικά σχολικά βιβλία στην περιοχή της κατεχόμενης Κύπρου

Φάνης Τουλούπης

Εμείς οι πολλοί και οι πέρα απ' το Αιγαίο

Να, μια εντύπωση που θέλει συζήτηση: Τα μεγάλα μας εθνικά θέματα Κύπρος και Αιγαίο δεν φαίνεται να μας απασχολούν όλους στο βαθμό που άλλα θέματα – με την προβολή τους από τον ημερήσιο τύπο – φαίνεται ότι μας απασχολούν. Αν εξαιρεθούν οι ακρίτες μας – με την ευρύτερη έννοια – που τα ζουν νύχτα και μέρα έντονα, ορισμένοι υπεύθυνοι πολιτικοί ηγέτες και ξεχωριστοί ποιητές και συγγραφείς μας, εμείς οι πολλοί δυστυχώς αφήνουμε την προσοχή μας να τα προσπερνάει βιαστική. Μάλιστα ακόμα και τότε π.χ. που κάποια επέτειος το καλεί ή που ο τουρκικός επεκτατισμός ξεχειλίζει απειλητικός, και ο απόηχός του περνάει τα σύνορά μας με τις γνωστές παραβιάσεις, που επιχειρούν τα τουρκικά και νατοϊκά αεροπλάνα και τα πλοία «Χόρα» και «Πίρι-Ρέις» των λεγόμενων επιστημονικών αποστολών... Θα έλεγε κανένας ότι η «αντίδραση» αυτή δεν οφείλεται ίσως σε «παθολογία» που θεραπεύεται με μια συνταγή: Μπορεί να φταίει το ότι, από τα γνωστά μας πάθη, μάθαμε να μην θεωρούμε πολύ «προοδευτικό» το ενδιαφέρον για κάτι που εύκολα χαρακτηρίζεται σαν κατάλοιπο της «μεγάλης ιδέας» – που θέλαμε άμεσα και αμετάκλητα να λησμονηθεί. Πολλοί κατατρεγμοί εξάλλου έπληξαν τον τόπο μας και τον κόσμο γενικότερα. Δεν αποκλείεται να γίναμε και πολύ «ρεαλιστές», και κυνηγούμε τα βιωτικά μας προβλήματα ή θέληγτρα. Ή και πολύ «εσωστρεφείς», με την έννοια ότι μας απορροφάει ο «πολιτικός διάλογος» για τα στενά εσωτερικά μας ζητήματα: απόκτηση και νομή της εξουσίας. Παρούσα βέβαια, παρά τα όποια πλήγματα, και η ξενοκρατία, που επιτάσσει το δικό μας «δέον». Μπορεί να φταίνε όλα αυτά, αλλά και κάτι γενικότερο που λέγεται «εξέλιξη» ή αποτέλεσμα ευρύτερου επηρεασμού και προσανατολισμού της ζωής μας...

Είναι όμως σίγουρο ότι πέρα από το Αιγαίο και ιδιαίτερα εκεί στην κατεχόμενη περιοχή της Κύπρου, κάθε μέρα που περνάει, ο τουρκικός επεκτατισμός θωρακίζεται ολοένα και περισσότερο και χτυπάει γερά τα καρφιά στο σταυρωμένο σώμα της...

Κι αυτό δεν συμπεραίνεται μονάχα από τις μέχρι σήμερα προσπάθειές του να αναγνωριστεί το ψευδοκράτος του Ντενκτάς. Διαπιστώνεται από την ενίσχυση των τουρκικών στρατευμάτων κατοχής και τον εποικισμό των κατεχό-

μενων εδαφών της Κύπρου – με τη μεταφορά χιλιάδων τούρκων από την Ασία, για την αρπαγή της Κυπριακής γης και την καταστροφή της πολιτιστικής κληρονομιάς της. Δηλώνεται από τον ολοένα αυξανόμενο εξοπλισμό του τουρκικού στρατού και την τουρκική προπαγάνδα, που μανιάζει διεθνώς για να διαστρεβλώνει πραγματικότητες και να παραχαράσσει την ιστορική αλήθεια για την Κύπρο. Διακηρύσσεται προκλητικότητα κι αυτή την εφιαλτική περίοδο που η Τουρκία του Οζάλ λιμπίζεται τη «νέα τάξη πραγμάτων» του κ. Μπους... κι αναβαθμίζεται επικίνδυνα για την ευρύτερη περιοχή της Μέσης Ανατολής: Με όπλα και «πάτριот» και δεκάδες δις δολάρια των ΗΠΑ και των δορυφόρων τους, που είναι «απαρηγόρητου» για τον πόνο του Κουβέιτ και τις αποφάσεις του ΟΗΕ, ενώ συγχρόνως σκορπίζουν τον όλεθρο ακόμα και στον άμαχο πληθυσμό του Ιράκ και στο ευρύτερο περιβάλλον, και με το φαρισαισμό τους εξευτελίζουν θυσίες και ιδανικά λησμονώντας για 17 σχεδόν χρόνια το Γολγοθά της Κύπρου... Βεβαιώνεται τέλος από τη μελέτη της ιδεολογίας και των «εκπαιδευτικών αξιών», που καλλιεργούν τα τουρκικά σχολεία, ιδιαίτερα με τα διδακτικά τους βιβλία, τόσο στην Τουρκία¹, όσο και στην κατεχόμενη Κύπρο.

Και δυστυχώς η περιοχή αυτή δεν είναι τόσο γνωστή στη χώρα μας, ακόμη και σε κείνους που θεωρητικά θα έπρεπε να ήταν απόλυτα γνωστή, για να θέτουν ισχυρότερα τα θεμέλια της γνωριμίας και της συνεργασίας μεταξύ των δύο λαών και να εξασφαλίζουν πραγματικά την ευόδωση των προσπαθειών, που αναφέρονται στην «Ελληνοτουρκική φιλία». Είναι ένα έργο που ξεκίνησε σχεδόν πριν 61 χρόνια σε συνθήκες πολύ δυσκολότερες, από τον Ελευθέριο Βενιζέλο ως Ελληνοτουρκική «προσέγγιση», ύστερα σαν «εγκάρδια συνεννόηση» προκαλώντας όμως «θύελλα αντιδράσεων»^{1α}. Και δεν είναι πολύς καιρός που η άγνοια αυτή οδήγησε ορισμένους να φτάσουν στην εξίσωση των αρνητικών στοιχείων των ελληνικών και των τουρκικών σχολικών βιβλίων. Έτσι οι δύο Επιτροπές για την Ελληνοτουρκική φιλία (η Ελληνική και η Τουρκική) μετά τη συνάντησή τους στις 15 του Οκτώβρη 1987 ζήτησαν, χωρίς εξαίρεση, τόσο από την ελληνική, όσο και από την τουρκική πλευρά: «Ν' αφαιρεθούν από τα σχολικά βιβλία τα στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται στην ιστορική αλήθεια»². Αλλά γιατί μονάχα «αφαίρεση»; Αν διαπιστωθεί ότι από κάποια πλευρά λείπουν «στοιχεία που ανταποκρίνονται στην ιστορική αλήθεια, αυτά δεν πρέπει να «προστεθούν»;

Βέβαια με μια τέτοια στάση μπορούσε πιο εύκολα και ο τότε τούρκος πρωθυπουργός Οζάλ να δηλώνει σε συνέντευξή του σε ελληνικό περιοδικό στις 24-6-1987:

«Πιστεύω ότι πρέπει να διορθώσουμε αυτή την εντύπωση που υπάρχει στην Ελλάδα (Σ.Σ.: ότι δηλαδή η Τουρκία πρόκειται να επιτεθεί εναντίον της). Και οι δύο πλευρές πρέπει να διορθώσουν αυτή την εντύπωση. Εμείς στη χώρα μας δεν διδάσκουμε τα παιδιά μας ότι η Ελλάδα είναι ο χειρότερος εχθρός μας...»³

Ωστόσο το εάν έχουν πραγματικό αντίκρισμα στην πραγματικότητα αυτές οι τουρκικές δηλώσεις μπορεί να διαπιστωθεί από την έρευνα των τουρκικών σχολικών βιβλίων, αλλά και από τη σύγκριση των βιβλίων αυτών με τα δικά μας σχολικά, που στον τομέα αυτόν έχουν σημειώσει αναμφισβήτητη πρόοδο. Μ' αυτή τη γνώση μαθαίνουν οπωσδήποτε και οι φανατικοί καλοπροαίρετοι τόσο τη διεύθυνση, όσο και το ακριβές περιεχόμενο των συστάσεων που πρέπει να απευθύνουν...

Αναντίρρητα, το θέμα έρευνας των σχολικών βιβλίων είναι τεράστιο κι είναι ίσως ακόμη στην αρχή⁴. Για να ιδούμε τι ακριβώς διδάσκει στα τουρκόπουλα η Τουρκία του Εβρέν και του Οζάλ πρέπει να μελετηθούν (στο πρωτότυπο) όλα τα σχολικά βιβλία. Κι αυτό είναι πολύ δύσκολο και για το λόγο ότι στην τουρκική εκπαίδευση δεν εγκρίνεται μόνο ένα διδακτικό βιβλίο για κάθε μάθημα, αλλά δύο και περισσότερων συγγραφέων. Έτσι δεν βρίσκεις οπωσδήποτε το ίδιο διδακτικό βιβλίο σε κάθε σχολείο.

Το σπουδαιότερο: Για ν' αντιληφθούμε πού έχει φτάσει η εκπαιδευτική «εξέλιξη» των γειτόνων μας προς ανατολάς, ποιός «είναι ο χειρότερος εχθρός των Τούρκων», τι νιώθει και τι σχεδιάζει η πολιτική τους βούληση για μας, με τι «μορφώνει» τη νέα της γενιά και, γενικά, τι «διδάσκει» και πώς προετοιμάζει τα τουρκόπουλα το κράτος του Εβρέν και η δημοκρατία των Ντεμιρέλ, Ετσεβίτ και Οζάλ, ιδιαίτερα εκείνα που συγκεντρώθηκαν στα κατεχόμενα εδάφη της Κύπρου, πρέπει να διαβάσουμε και τα σχολικά βιβλία του ψευδοκράτους του Ντενκτάς. Τότε θα ιδούμε πιο καθαρά, αν για τη «λύση του προβλήματος της Κύπρου» ισχύει η απάντηση του Αττίλα ή ο διάλογος - διακοινοτικός ή ευρύτερος-, αλλά και ποια είναι τα πραγματικά εχέγγυα, για τα οποία είναι έτοιμοι ορισμένοι «εταίροι της ΕΟΚ» - αλλά και άλλοι - ν' ανοίξουν τις πύλες της ή να διαβεβαιώσουν τον κόσμο για το πώς πραγματικά σκέφτεται και δρα η Τουρκία για να συμβάλει κι αυτή στην ειρήνη της περιοχής μας και στον πολιτισμό του κόσμου γενικότερα.

Διαπιστώσεις και συμπεράσματα μιας μελέτης του τούρκου Χ. Τυκάρ

Είναι λοιπόν η μεγάλη αυτή έρευνα ένα σημαντικό ζητούμενο. Κι έτσι εδώ αρκούμαστε μονάχα σε μια μικρή νύξη του θέματος που γίνεται δυνατή χάρη στις διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξε στη διπλωματική του εργασία, που έγραψε στα γερμανικά και υπόβαλε στο πανεπιστήμιο της Βρέμης το 1984 ο Τούρκος Χουσεϊν Τυκάρ με τον τίτλο «Το Κυπριακό πρόβλημα μέχρι το 1974 και η εξεικόνισή του στη σημερινή τουρκοκυπριακή εκπαίδευση»⁵.

Στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης ο Τυκάρ προσπαθεί να ρίξει μια ματιά στην ιστορική πλευρά του θέματος. Υπογραμμίζει τη στρατηγική σημασία της γεωπολιτικής θέσης της Κύπρου για τον έλεγχο της Ανατολικής Μεσο-

γείου και της Μέσης Ανατολής και προσπαθεί ν' αναφέρει ορισμένα στοιχεία από την ιστορία της Κύπρου:

- α) πολύ σύντομα για την αρχαία της εποχή, τη μεσαιωνική και τη βυζαντινή ως το 1570 που η Κύπρος υποδουλώνεται στους οθωμανούς του Σελίμ του II και
- β) στη συνέχεια αναλυτικότερα για τις περιόδους: ι) της οθωμανικής κυριαρχίας στην Κύπρο ιι) της αγγλικής αποικιοκρατίας και ιιι) της Κυπριακής Δημοκρατίας μέχρι το πραξικόπημα της χούντας των Απριλιανών και την εισβολή του τουρκικού στρατού στην Κύπρο στις 20-7-1974.

Τα σπουδαιότερα από τα συμπεράσματά του είναι τα ακόλουθα:

- Με την εισβολή τους αυτή οι τουρκικές δυνάμεις αεροπορίας, ναυτικού και πεζικού «αποδείχτηκαν δυνάμεις κατοχής με στρατηγικό στόχο τη διχοτόμηση της Κύπρου, που δεν ήταν αντίθετη με τους σκοπούς που είχαν θέσει πριν χρόνια οι νατοϊκοί στρατηγοί και οι υψηλοί τους αφέντες στις ΗΠΑ»⁶.

- Με την εισβολή αυτή, τις γνωστές καταστροφές και τον ξεριζωμό εκατοντάδων χιλιάδων Ελληνοκυπρίων έχουμε ένα σαφέστατο παράδειγμα του ιμπεριαλισμού, που για να ικανοποιήσει τους δικούς του στρατηγικούς και οικονομικούς στόχους αδιαφορεί πλήρως για τη ζωή και τα δικαιώματα ενός λαού, και τον υποδουλώνει σ' έναν άλλο⁷.

- Με την επανάσταση του 1821 κι όταν η Ελλάδα ζήτησε την πλήρη ανεξαρτησία της «άναψε αμέσως και στην Κύπρο ο πόθος για την ένωσή της με την Ελλάδα»⁸.

- «Κύριο ρόλο για το αίτημα αυτό της ένωσης και για την εξάπλωση της εθνικής ιδέας έπαιξε η ορθόδοξη εκκλησία, με σπουδαιότατο όπλο της το δικό της ρόλο στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση»⁹.

- «Το αίτημα της ελληνοκυπριακής αστικής τάξης για την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα αποκρούστηκε από την αγγλική αποικιοκρατία, η οποία, για ν' αντιμετωπίσει τον αντιαποικιοκρατικό αγώνα που αποκλειστικά διεξήγαγαν οι Ελληνοκύπριοι, χρησιμοποίησε ως όργανό της την τουρκοκυπριακή κοινότητα και ιδιαίτερα την αστική της τάξη και την ηγεσία της, που ανέλαβε ρόλο φρουρού των δυτικών συμφερόντων»¹⁰.

- Τέλος επισημαίνεται ότι με την πολιτική του «διαίρει και βασίλευε» επιδόθηκαν σε τρομοκρατικές ενέργειες τόσο η «τρομοκρατική οργάνωση των Τουρκοκυπρίων, η Τ.Μ.Τ., όσο και η φασιστική πτέρυγα της παλιάς ΕΟΚΑ»¹¹.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης του ο Τ. εξετάζει σύντομα:

- α) την Ελληνοκυπριακή και την Τουρκοκυπριακή εκπαίδευση κατά την περίοδο της οθωμανικής και της αγγλικής κυριαρχίας
- β) την εκπαίδευση των δύο κοινοτήτων μετά την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας και

γ) αναφέρεται λεπτομερέστερα σε δύο χαρακτηριστικά σχολικά βιβλία της Τουρκοκυπριακής Μέσης Εκπαίδευσης στη σημερινή κατεχόμενη Κύπρο. *Απ' αυτή την ανάλυση οδηγείται στα παρακάτω συμπεράσματα:*

- «Η σοβινιστική επιθετική πολιτική της τουρκοκυπριακής αστικής τάξης έφτασε αυτή την περίοδο στο κατακόρυφο σημείο της. Χρησιμοποίησε τα σχολεία ως μέσο για την πραγμάτωση των συμφερόντων της. Με την πορεία αυτή αποφοίτησε από τα σχολεία της η νεολαία που φώναζε: «Διχοτόμηση ή θάνατος»... «Και σήμερα όπως και πριν 20 χρόνια οι τουρκοκύπριοι μαθητές εκπαιδεύονται με σοβινιστικές ιδέες, που τους προετοιμάζουν για τον πόλεμο και το μίσος εναντίον των Ελλήνων... 'Αλλοτε τα σχολεία χρησιμοποιούνταν από την τουρκοκυπριακή ηγεσία για να διχοτομηθεί η Κύπρος. Σήμερα, για να υπηρετούν τη διατήρηση αυτού του καθεστώτος που δημιουργήθηκε»¹².

- *Κύρια χαρακτηριστικά* της Τουρκοκυπριακής εκπαίδευσης είναι ο εθνικισμός, ο σοβινισμός, ο τουρκικός ρατσισμός και το μίσος εναντίον των Ελλήνων και των Ελληνοκυπρίων. Και με τα στοιχεία αυτά ως μέσα προωθήθηκε η διχοτόμηση της Κύπρου κι επιχειρείται ν' αποβεί μόνιμη η διχοτόμησή της.

Με τον όρο «εθνικισμός» υπογραμμίζεται η ιδεολογία εκείνων που υπερεκτιμούν την αξία του έθνους στο οποίο ανήκουν, η οποία δήθεν προκύπτει από τη σύγκρισή του με τ' άλλα έθνη – κι έτσι αξιώνουν για το δικό τους έθνος τη διεθνή ηγετική πρωτοκαθεδρία.

Με τον όρο «σοβινισμός» δηλώνεται ο τυφλός εθνικισμός, ιδιαίτερα σε περιόδους πολέμου, που οδηγεί στην υποτίμηση των άλλων εθνών, λαών και κρατών.

Τέλος με τον όρο «ρατσισμός» εκφράζεται η κοσμοθεωρητικά διατυπωμένη πίστη στη δήθεν ανωτερότητα μιας φυλής και στη δήθεν κατώτερότητα μιας άλλης, πίστη που επιχωριάζει σε φασιστικές και αντιδραστικές κινήσεις και τάσεις.

Εθνικιστικά-σοβινιστικά και ρατσιστικά «ιδεώδη» και εχθρικότατες για τους Έλληνες και τους Ελληνοκύπριους ιδέες, σκέψεις και διαθέσεις διαπερνούν την τουρκική και την τουρκοκυπριακή στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση. Για να οδηγείται η νεολαία από την πιο μικρή ηλικία σε *πολεμική στάση και ετοιμότητα*, χρήσιμη για την ολοκλήρωση των βλέψεων και εξορμήσεων του *τουρκικού επεκτατισμού*.

- Εξάλλου τόσο η τουρκική, όσο και η τουρκοκυπριακή εκπαίδευση έχουν την ίδια δομή και τα ίδια περίπου μέσα διδασκαλίας. Έτσι στην κατεχόμενη Κύπρο:

- υποχρεωτική είναι μονάχα η στοιχειώδης εκπαίδευση (παιδιά ηλικ. 7-12 ετών).

- Η μέση εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο βαθμίδες:

α) βαθμίδα για την ηλικία 12-15 ετών

β) βαθμίδα για την ηλικία 15-18 ετών. Εδώ περιλαμβάνονται τα γυμνάσια και τα σχολεία επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης.

– Αλλά το πιο ενδιαφέρον τμήμα της μελέτης του Τ. έχει τον τίτλο: «Τα διδασκτικά βιβλία «Ιστορία της Κύπρου» και «Ιστορία τουρκοκυπριακών αγώνων», που χρησιμοποιούνται το πρώτο στην α΄ και το δεύτερο στη β΄ βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης. Κάνοντας γενική αναφορά στα διδασκτικά βιβλία της τουρκικής γλώσσας παρατηρεί ότι είναι γραμμένα για να υπηρετούν τον τουρκικό σοβινισμό και ρατσισμό και να καλλιεργούν το μίσος εναντίον των Ελλήνων και των Ελληνοκυπρίων. Στα γλωσσικά βιβλία της α΄ βαθμίδας υπάρχει η ακόλουθη φράση: «Σ' αυτή τη γη πιο δυνατός από τον Τούρκο δεν υπάρχει»¹³.

Μιλώντας ιδιαίτερα για τα δύο παραπάνω βιβλία ο Τ. μας δίνει αρκετά χαρακτηριστικά αποσπάσματα που τεκμηριώνουν τους χαρακτηρισμούς του. Συγγραφέας και των δύο είναι ο τούρκος δρας Vehbi Zeki, παλιό μέλος της τρομοκρατικής τουρκοκυπριακής οργάνωσης «Τουρκική Άμυνα» (Τ.Μ.Τ.), που έγινε και πρόεδρος του λεγόμενου «Τουρκοκυπριακού Ιστορικού Ινστιτούτου». Χρησιμοποιούνται στη μέση εκπαίδευση από το 1971. (Ο Τ. δηλώνει ότι μέχρι τότε δεν υπήρχε ιδιαίτερο διδασκτικό βιβλίο για την «ιστορία» της Κύπρου στα τουρκοκυπριακά σχολεία). Και τα δύο βιβλία αρχίζουν την ιστορία της Κύπρου από την εποχή της... Οθωμανικής κυριαρχίας και την φτάνουν μέχρι το Φλεβάρη του 1975! Για να αποκρυβεί η αλήθεια που τη διαλαλούν οι μεγάλοι αρχαιολογικοί χώροι της Σαλαμίνας, της Έγκωμης, των Σόλων, της Πάφου, της Ταμασσού και τα μνημεία στη Λάπηθο, στη Μόρφου, στο Κίτιο και αλλού και ν' αποσιωπηθεί η αρχαία ιστορία της Κύπρου! Για να μη μάθει το τουρκόπουλο ότι σ' αυτή τη γη έφταναν, για έναν ολόκληρο σχεδόν αιώνα, από το 1200 μέχρι το 1100 π.Χ., η μια ύστερα από την άλλη, μεγάλες ομάδες Αχαιών, που εξελλήνισαν ολόκληρο το νησί, μιλώντας την Ελληνική Γλώσσα και μεταφέροντας εκεί τον μυκηναϊκό πολιτισμό και την ελληνική ζωή. Για να μη μάθει τίποτε από τους αγώνες των αρχαίων Ελλήνων να κρατήσουν ελεύθερη την Κύπρο πολεμώντας τους Πέρσες. Τίποτε για τη Σαλαμίνα του Ευαγόρα που εισάγει εκεί το δημοκρατικό πολίτευμα, βοηθάει τα ελληνικά γράμματα και τις ελληνικές τέχνες, εισάγει το ελληνικό αλφάβητο στην Κύπρο, κι οι Αθηναίοι τον ανακηρύσσουν Αθηναίο πολίτη και τον στεφανώνουν με χρυσό στεφάνι. Τίποτε για την αλεξανδρινή και τη ρωμαϊκή περίοδο, που με τη σειρά τους μαρτυρούν την έξοχη και διαρκή παρουσία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού¹⁴. Τίποτε ακόμη και για τη βυζαντινή περίοδο με τους αγώνες του βυζαντινού στόλου με τον Κακόρριζο (648-649 μ.Χ.) για την ελεύθερη υπόσταση του νησιού ή με τον αγώνα του Θεόφιλου (790), του Βασιλείου του Α΄ του Μακεδόνα (874-876), του Νικηφόρου Φωκά (965) και του Αλέξη Κομνηνού...¹⁵. Αποκρύβοντας αυτή τη μεγάλη αλήθεια, η ιστορική πραγματικότητα παραχαράσσεται. Η αυθαιρεσία, οι αφορισμοί, ο φανατισμός και το μίσος μπορούν να διαποτίζουν τις σελίδες του βιβλίου. Τα πραγματικά αίτια που οδήγησαν στην τραγωδία και την κατοχή της Κύπρου αποκρύπτονται κι αυτά και δεν διδάσκονται. Γιατί το μόνο που ενδια-

φέρει τον τούρκο συγγραφέα αυτών των διδακτικών βιβλίων είναι η καλλιέργεια του τουρκικού σοβινισμού και ρατσισμού, η έξαρση της τουρκικής «περηφάνειας» και «γενναιότητας» και η έξαψη του μίσους εναντίον των Ελλήνων και των Ελληνοκυπρίων. Και ως οι μόνοι ένοχοι για την κυπριακή εξέλιξη και τραγωδία παρουσιάζονται με τα βιβλία αυτά η Ελλάδα και οι Ελληνοκύπριοι...

1. Το σχολικό βιβλίο «Ιστορία της Κύπρου»¹⁶

Με το βιβλίο αυτό, που όπως σημειώθηκε είναι διδακτικό εγχειρίδιο της α' βαθμίδας της μέσης εκπαίδευσης (12-15 ετών), οι εθνικιστικές-σοβινιστικές τάσεις δίνονται άμεσα με δισέλιδη εικόνα του εξώφυλλου (έκδ. 1972) που παρουσιάζει στο μαθητή τουρκοκύπριους «μουτσαχιντίν» (αγωνιστές) σε προέλαση. Και ακολουθεί αμέσως η περιγραφή: «Είναι, γράφει, οι γενναίοι μας, οι τίμιοι και θαρραλέοι μουτσαχιντίν, που αποτελούν τη δύναμη για την ασφάλεια των Τούρκων στην Κύπρο, και για τους οποίους όλοι οι Τούρκοι είναι περήφανοι»¹⁷.

Σ' αυτή την προέλαση αφιερώνει και το ομότιτλο ποίημα:

«Αστράφτει μια σπίθα / στην καρδιά του μουτσαχιντίν/. Είναι η φλόγα της Τουρκίας/ που όμοιά της δεν υπάρχει στη γη/.

Η Κύπρος δεν μπορεί ν' ανήκει στην Ελλάδα/. Αυτό δεν το αντέχει ο Τούρκος μουτσαχιντίν/. 'Η στην Τουρκιά ανήκει η Κύπρος / ή ο Τούρκος μουτσαχιντίν πεθαίνει/.

Αδιάφορο αν κάνει ένα όλον τον Ελληνισμό/, αδιάφορο αν το λέει ο κόσμος όλος/. Η χώρα αυτή δικιά του δεν θα γίνει/, όσο θα ζει ο Τούρκος μουτσαχιντίν/.

'Η στην Τουρκιά ανήκει η Κύπρος / ή ο Τούρκος μουτσαχιντίν πεθαίνει»¹⁸.

Τρία χρόνια μετά την εισβολή στο εξώφυλλο (έκδοσης 1977) εικονίζεται ο αρχηγός των τουρκικών δυνάμεων εισβολής στην Κύπρο Semih Sancar και δηλώνεται ως εξής: «Είναι ο αρχηγός της γενναίας τουρκικής στρατιάς στρατηγός Semih Sancar, που στις 20 Ιουλίου 1974 έφερε τη λευτεριά στους Τούρκους της Κύπρου με μια ειρηνική ενέργεια»¹⁹. Στο πίσω μέρος του εξώφυλλου υπάρχει ένα ποίημα του Ali Canrolat, διοικητή του αποσπάσματος των λεγόμενων «ειρηνευτικών» τουρκικών δυνάμεων στην Κύπρο. Οι Έλληνες παρουσιάζονται στο μαθητή μονάχα ως εχθροί των Τούρκων. Η Κύπρος παρομοιάζεται με παιδί που κινδυνεύει. Η Τουρκία είναι η μάνα που θέλει να το σώσει από τον κίνδυνο. Το ποίημα εκφράζει σαφέστατα την ιδέα ότι η Κύπρος είναι «εκείνο το κομμάτι της Τουρκίας που ποτέ δεν εγκαταλείπεται». Συγχρόνως καλλιεργεί στο μαθητή την πίστη στην ανωτερότητα του τούρκου και στην κατωτερότητα του έλληνα ως ανθρώπου.

Ο συγγραφέας του βιβλίου-μέλος της τρομοκρατικής Τ.Μ.Τ.-εξαίρει στη συνέχεια τη στρατηγική σημασία της Κύπρου για την Τουρκία. Προτιμάει μάλιστα να καλλιεργήσει ψυχολογία ενδεχόμενου πολεμικού εγκλωβισμού της Τουρκίας από τους γείτονες-εχθρούς της. Ο μαθητής πείθεται ότι προβλέπε-

ται να κάνει την επίθεση αυτή η Σοβιετική Ένωση «από τρία μέρη». Το βιβλίο πλαστογραφώντας την αλήθεια ονομάζει την υποδούλωση της Κύπρου στους οθωμανούς του Σελίμ του II (το έτος 1570–71) «απελευθέρωση της Κύπρου» από το ζυγό των «πειρατών».

«Η Κύπρος, γράφει, έχει για την Τουρκία ζωτική στρατηγική σημασία. Σε περίπτωση σοβιετικής επίθεσης η Τουρκία θα κυκλωθεί από τον εχθρό από τρία μέρη. Και σε μια τέτοια κατάσταση μπορεί να βοηθηθεί στην άμυνά της μονάχα από την Κύπρο. Εδώ βλέπουμε πόσο σημαντική και πόσο αναγκαία είναι η Κύπρος για την ύπαρξη της Τουρκίας. Αλλά και για ιστορικούς λόγους η Κύπρος έχει μεγάλη σημασία για την Τουρκία. Γιατί οι πρόγονοί μας την απελευθέρωσαν από τους πειρατές ήδη από το 1571. Θυσίασαν γι' αυτό περισσότερους από 50.000 ανθρώπους. Σήμερα στην Κύπρο κατοικούν χιλιάδες Τούρκοι που κατάγονται από την Τουρκία. Συγκεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η Κύπρος είναι πολύ σπουδαία για την Τουρκία, τόσο για στρατηγικούς και ιστορικούς, όσο και για οικονομικούς λόγους, και γι' αυτό δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί»²⁰.

Έτσι αφού προτάσσει τη «ζωτική σημασία» – που απηχεί μοντέρνα το γνωστό «ζωτικό χώρο» του ναζισμού – και αφού αποφεύγει συστηματικά να θυμίσει ολόκληρη την ιστορία της Κύπρου από τ' αρχαία χρόνια ως τ' αλεξανδρινά, τα ρωμαϊκά και τα βυζαντινά, βλέπει να κατοικούν στη σημερινή Κύπρο μονάχα «χιλιάδες Τούρκοι» κι αδιαφορεί για τις υπερπενταπλάσιες χιλιάδες των Ελληνοκυπρίων και για κείνους, που η εισβολή των τουρκικών στρατευμάτων κατοχής ξερίζωσε από τις πατρογονικές τους εστίες. Και με την προπαγανδιστική αυτή μέθοδο οδηγεί εύκολα τον τούρκο μαθητή στο συμπέρασμα: «Η Κύπρος δεν σημαίνει τίποτε για την Ελλάδα». «Η Κύπρος, γράφει, δεν έχει καμιά ιστορική και στρατηγική σημασία για την Ελλάδα. Για την παγκόσμια ιστορία η Κύπρος δεν ανήκε ποτέ στους Έλληνες. Επειδή βρίσκεται εκατοντάδες μίλια μακριά από την Ελλάδα, η Κύπρος δεν σημαίνει τίποτε για την Ελλάδα. Εξάλλου η Ελλάδα είναι τόσο αδύναμο έθνος, που δεν μπορεί να φυλάξει ούτε τα σύνορα του δικού της εδάφους. Οι Έλληνες ζουν μονάχα με τ' όνειρο της «Μεγάλης Ιδέας». Πιστεύουν πάρα πολύ ότι μια μέρα θα κυριεύσουν την Κωνσταντινούπολη, τη Σμύρνη, την Κύπρο. Αλλά όσο υπάρχει τουρκικό έθνος, τα όνειρά τους δεν είναι δυνατό ποτέ να πραγματοποιηθούν»²¹.

Αλλά κι όταν διατείνεται ότι προσφέρει λεπτομέρειες του πολέμου για την κατάκτηση της Κύπρου από τους Τούρκους, επιλέγει μόνον όσα τον βοηθούν να παραστήσει τους οθωμανούς σαν «ανδρείους» και τη διοίκηση που επέβαλαν ως απόλυτα χρηστή. Θέλει όμως να αγνοεί τις εξεγέρσεις του λαού που ξέσπασαν στην Κύπρο το 1764 και το 1767. «Το 1764 ο Τζηλ–Οσμάνης δεν δίστασε να καταβαραθρώσει αρχιεπίσκοπο, επισκόπους και προύχοντες... Η εξέγερση του λαού που ακολούθησε την καταβαραθρόση και τη θανάτωση του Τζηλ Οσμάνη επέφερε την οργή της Πόλης ενάντια στους Τούρκους και

Χριστιανούς. Η Πόλη έστειλε νέο μουσαχίλη, οι Τούρκοι δεν τον ήθελαν και εστασίασαν. Η στάση καταπνίχτηκε με τη βοήθεια στρατού από την Καραμανία (1767)»²².

Δεν λέει επίσης τίποτε για τους φόνους των Ελλήνων με τη στάση των Τούρκων ενάντια στον αρχιεπίσκοπο Χρύσανθο (1804). Κι ούτε για τα έργα του Διοικητή Κουτσούκ Μεχμέτ στις 23 Απρίλη του 1821. Τότε «παρά την παράδοση όπλων και χρημάτων ο Κουτσούκ Μεχμέτ ζητούσε την κύρωση ενός καταλόγου προγραφών» – για να προλάβει τυχόν εξάπλωση της επανάστασης από την Ελλάδα και την Κύπρο– 486 προσώπων. (Ανάμεσά τους ο αρχιεπίσκοπος Κυπριανός, 3 μητροπολίτες, ηγούμενοι μονών, προεστοί και πρόκριτοι πόλεων και χωριών)... Τους μάζεψε στη Λευκωσία. Στις 9-7-1821 τους κάλεσε στο σεράι, τους διάβασε το φερμάνι της καταδίκης των. Πρώτα εκτελέστηκαν ο αρχιεπίσκοπος και οι μητροπολίτες. Τον Κυπριανό τον κρέμασαν από μια συκαμνιά στην πλατεία του σεραγιού. Την επόμενη μέρα τον ακολούθησαν στο θάνατο κι άλλοι κληρικοί και λαϊκοί... «Οι εκτελέσεις συνεχίστηκαν για ένα μήνα, ενώ τον ίδιο καιρό έγιναν βίαιοι εξισλαμισμοί κι απαγές γυναικών. Ο Κουτσούκ Μεχμέτ και οι αγάδες θησαύρισαν με τις περιουσίες των θυμάτων τους. Από τις εκκλησίες, τα μοναστήρια άρπαξαν ό,τι πολύτιμο... Μερικοί απ' αυτούς που σώθηκαν συναντήθηκαν στη Μασσαλία και σχεδίασαν την απελευθέρωση της Κύπρου, ενώ άλλοι πήγαν στην Ελλάδα και πήραν μέρος στην επανάσταση»... Η ανώμαλη κατάσταση κράτησε 6 μήνες... Η Πύλη μετά την τραγωδία της Λευκωσίας, αφού το αίμα κύλησε άφθονο...» άλλαξε γνώμη κι έδειξε μάλλον ευνοϊκή στάση²³.

Γιατί τον τούρκο συγγραφέα του «διδασκτικού» αυτού βιβλίου δεν τον ενδιαφέρει η αλήθεια. Μιλάει μονάχα για εχθρικές ενέργειες και για «κατάχρηση εμπιστοσύνης» από τους «εχθρούς του κράτους» (και ιδιαίτερα από την «ορθόδοξη εκκλησία», που θέλησαν να εκμεταλλευθούν την εξασθένηση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. «Οι εχθροί του κράτους, γράφει, εκμεταλλεύτηκαν για προσωπικό τους συμφέρον την απώλεια της μεγάλης τους δύναμης και υποκίνησαν το λαό εναντίον της αυτοκρατορίας. Οι εξεγέρσεις απλώθηκαν με ταχύτητα σ' ολόκληρη την αυτοκρατορία. Φορέας των εξεγέρσεων αυτών στην Κύπρο ήταν η ορθόδοξη εκκλησία. Η εκκλησία αυτή έκανε κατάχρηση της εμπιστοσύνης της οθωμανικής αυτοκρατορίας και υποκίνησε το λαό σ' εξέγερση ενάντια στην αυτοκρατορία, χωρίς να νοιάζεται για το δικό του συμφέρον»²⁴.

Κι αφού σκοπός του είναι η απόκρυψη της αλήθειας και η παραχάραξη, ταχυδακτυλουργικά οδηγεί την Κύπρο κάτω από την αγγλική κυριαρχία και διοίκηση. Έτσι την παραχώρηση της Κύπρου από την Τουρκία στην Αγγλία – αφού η πρώτη βγήκε εξασθενημένη από τους όρους της συνθήκης του Αγίου Στεφάνου το 1878 – με αντάλλαγμα κάποιο «ενοίκιο» και την «ένοπλη εγγύηση» της εδαφικής της ακεραιότητας, την ονομάζει «μεταβίβαση από την Τουρκία στη Μ. Βρετανία του καθήκοντος να υπερασπίζεται σε κάθε ανάγκη

τις οθωμανικές κτήσεις στη Μικρά Ασία». Κι είναι γνωστό ότι το ετήσιο αυτό «ενοίκιο» που έφτανε τις 92.799 λίρες, 11 σελίνια και 3 πέννες, η Αγγλία το φόρτωσε στις πλάτες των Κυπρίων και το παρακρατούσε η ίδια έναντι του Οθωμανικού δανείου του 1855... Μειώθηκε το 1907 σε 42.000 λίρες και καταργήθηκε τελικά το 1927, υποκαθιστάμενο από την ετήσια καταβολή ποσού 10.000 λιρών ως συμβολή της Κύπρου στην αυτοκρατορική άμυνα». Και υπολογίζεται ότι «το ολικό ποσό που πληρώθηκε στο βρετανικό θησαυροφυλάκιο μέχρι το 1927 ξεπέρασε τα 3,5 εκατομ. λίρες...»²⁵

Πιο κάτω αναγκάζεται ν' αποδώσει σε γενικούς στρατηγικούς λόγους το γεγονός ότι η Αγγλία στις 20 Νοέμβρη 1919 ακύρωσε τη συμφωνία του 1878 κι ενσωμάτωσε στη δύναμή της την Κύπρο: «Όταν, γράφει, η Οθωμανική Αυτοκρατορία στις 5-11-1919 κήρυξε τον Πόλεμο, η Αγγλία κήρυξε ανίσχυρη τη συμφωνία 1878 κι ενσωμάτωσε την Κύπρο. Μετά τον πόλεμο η Τουρκία αναγνώρισε την ενσωμάτωση το έτος 1923 με το άρθρο 20 της συνθήκης της Λωζάνης»²⁶. Παραλείπεται έτσι μια σπουδαία λεπτομέρεια: Με τη συνθήκη των Σεβρών (1919) αναγνωρίστηκε αναδρομικά η προσάρτηση της Κύπρου από τη Βρετανία και η Τουρκία παραιτήθηκε από κάθε δικαίωμά της στην Κύπρο, περιλαμβανομένου και του φόρου υποτελείας... Η συνθήκη της Λωζάνης (1923) επανέλαβε τους ίδιους όρους»²⁷.

Με την ίδια «ιδεολογία» και τα ίδια κίνητρα δίνεται στο μαθητή και η ιστορία των «έργων» της τουρκοκυπριακής ηγεσίας και των τρομοκρατικών της οργάνων τον καιρό που η Κύπρος αγωνίζεται ν' αποτινάξει την αγγλική κυριαρχία και ν' αποκτήσει την ελευθερία της και να γίνει ανεξάρτητο κράτος. Ιδιαίτερα η τρομοκρατική τουρκική οργάνωση Τ.Μ.Τ. εντυπώνεται στον τουρκοκύπριο μαθητή σαν «ο φρουρός της τιμής και της ζωής» των τουρκοκυπρίων. Η πραγματική τους δράση αποκρύπτεται. Κι ο μαθητής δεν μπορεί να μάθει ότι η οργάνωση αυτή του Κιουτσούκ και του Ρ. Ντενκτάς τρομοκρατούσε κάθε μουσουλμάνο που συνεργαζόταν με τους Ελληνοκύπριους, που αγόραζε είδη από ελληνοκυπριακά καταστήματα ή που κάπνιζε ελληνικά τσιγάρα... Τον θεωρούσε προδότη, αν δεν άκουγε τις εντολές της να διακόψει κάθε συνεργασία, κι η μηχανοκίνητη αστυνομία της τον έδερνε αλύπητα. Ήταν αυτή η Τ.Μ.Τ. που έφτασε και στη δολοφονία ηγετικών στελεχών της εργατικής Ομοσπονδίας ΡΕΟ- που είχε ταχθεί υπέρ της συνεργασίας με τους Έλληνες -ενώ βιάζαν στο δρόμο, και τελικά ανάγκασε χιλιάδες τουρκοκύπριους εργαζόμενους να ενταχθούν στα σωματεία που εκείνη ήλεγχε. Ήταν αυτή που τον Ιούνιο του 1958 σκότωσε 25 Έλληνες και 5 Τούρκους, και τον Ιούλιο του ίδιου χρόνου 55 Έλληνες. Έτσι και από αντίποινα της ΕΟΚΑ έχασαν τη ζωή τους 35 Τούρκοι²⁸.

Αλλά και οι ευθύνες για την παραβίαση του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας με την εγκατάλειψη του αξιώματος του αντιπροέδρου της Δημοκρατίας και τον εδαφικό χωρισμό των δύο κοινοτήτων αποδίδονται με το βιβλίο αυτό αποκλειστικά στους Έλληνες! Γιατί αυτοί πάντοτε επιδίωκαν να

πραγματοποιήσουν το όνειρό τους: την ένωση. «Γι' αυτό» ήθελαν να εξολοθρεύσουν τους Τούρκους της Κύπρου²⁹.

Έτσι με αφορισμούς που είναι γεμάτοι σοβινιστικό φανατισμό και μίσος το βιβλίο αυτό δεν προετοιμάζει την τουρκική νεολαία να βαδίσει μαζί με την ελληνική, την ευρωπαϊκή και τη νεολαία όλου του κόσμου το δρόμο της συνεργασίας και της ειρήνης, αλλά το δρόμο του τουρκικού επεκτατισμού, που οδηγεί στην ολοκλήρωση του καταστροφικού έργου του Αττίλα. Το γεγονός ότι ο Κιουτσούκ εγκατέλειψε την αντιπροεδρία της Δημοκρατίας από το Δεκέμβρη του 1963 και μπήκε επικεφαλής «μιας επανάστασεως» για να εκμηδενίσει το κράτος της Κυπριακής Δημοκρατίας, να διχοτομήσει την Κύπρο, για να εξυπηρετηθούν έτσι τα ξένα συμφέροντα σύμφωνα με τα σχέδια του ΝΑΤΟ και των ΗΠΑ, χάνεται πίσω από την εθνικιστική έξαψη και τη θρησκευτική μισαλλοδοξία. Γι' αυτό και ο μαθητής μ' ένα τέτοιο «διδασκτικό» βιβλίο δεν μπορεί να οδηγηθεί στη διαπίστωση των πραγματικά αντικειμενικών αιτιών. Και δεν μαθαίνει ότι η εξωτερική πολιτική, όπως είχε σχεδιαστεί από τον Μακάριο και την κυβέρνησή του ήταν αντίθετη με τα παραπάνω σχέδια και συμφέροντα, γιατί δεν ήθελε να προσδέσει την Κύπρο στο άρμα των ΗΠΑ, αλλά ήθελε να την οδηγήσει σε συνεργασία με όλα τα κράτη, τόσο με τη Σοβιετική Ένωση, όσο και με τα κράτη που ασκούσαν ουδέτερη πολιτική απέναντι στις υπερδυνάμεις. Με την πολιτική αυτή ήταν αντίθετη και η χούντα των Απριλιανών που οργάνωσε το πραξικόπημα της 15ης-7-1974 εναντίον του Αρχιεπισκόπου Μακαρίου κι έδωσε στον τουρκικό επεκτατισμό τη χρυσή ευκαιρία να κάνει χρήση του «νομικού προσχήματος» που είχε αποχτήσει με τις περιβόητες Συμφωνίες της Ζυρίχης. Με το πρόσχημα αυτό εξαπέλυσαν οι Τούρκοι τον Ιούλιο και τον Αύγουστο του 1974 «το διπλό αματηρό Αττίλα». Η ευθύνη για τις συμφωνίες αυτές έχει τονιστεί πολλές φορές: «...Δεν προσέχτηκε το καίριο θέμα της εγγύησης που στάθηκε απειλή για το νεότευκτο «ανεξάρτητο και κυρίαρχο» κυπριακό καθεστώς»³⁰ ... Δεν σκέφτηκε κανείς να εντάξει στις Συμφωνίες της Ζυρίχης μια ρήτρα κατά την οποία, σε περίπτωση αντιγνωμίας ή διαμάχης γύρω από το Κυπριακό, η διαφορά θα υποβαλλόταν προς κρίση σε διεθνές όργανο, το Διεθνές Δικαστήριο των Η.Ε. ή το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων...³¹. Η όλη δομή του νεοσύστατου κράτους, βάσει του Συντάγματος του 1960, τοποθετεί την Κύπρο μέσα σ' ένα νατοϊκό κλοιό με πρωταγωνιστή - στην άσκηση δικαιωμάτων εποπτείας, ελέγχου και κυρωτικών επεμβάσεων - την Τουρκία»³².

Και για να εξαγλαϊστεί η υπεριαλιστική αυτή πολιτική, που οδήγησε στην εισβολή της 20ής-7-1-1974 (με 40.000 άνδρες με τα πιο τελειοποιημένα μέσα πολεμικού ναυτικού, αεροπορίας, αρμάτων μάχης που διέθετε το ΝΑΤΟ) το τουρκοκυπριακό αυτό «διδασκτικό» βιβλίο ονομάζει τον κατακτητικό πόλεμο και την Κατοχή: «ειρηνική επιχείρηση που ήταν ανάγκη να γίνει για να σωθεί η ζωή και η τιμή των Τούρκων» από τους μισητούς Έλληνες³³. Αποκρύπτει έτσι τη συμφορά που σκόρπισε με τις χιλιάδες νεκρούς και τραυμα-

τίες, τους ακατανόμαστους βανδαλισμούς, τους 180.000 πρόσφυγες, με τους 2.000 περίπου αγνοούμενους Κύπριους, την αρπαγή και την καταστροφή έξοχων μνημείων. Κι επιμένει να καλλιεργεί στους τούρκους μαθητές σαν ακλόνητη πίστη το ψέμα ότι για όλα αυτά φταίνει οι Έλληνες, γιατί τάχα αυτοί δεν θέλουν ποτέ να ζήσουν μια ειρηνική ζωή με τους Τούρκους, επειδή «θέλουν να τους εξολοθρέψουν»... Και για να περάσει πιο σίγουρα η «λογική» αυτή ονομάζει το πραξικόπημα της 15ης-7-1974 το «πρώτο βήμα» που θα οδηγούσε τους Έλληνες να «εξολοθρέψουν όλους τους Τούρκους της Κύπρου»³⁴.

2) Το σχολικό βιβλίο «Ιστορία Τουρκοκυπριακών αγώνων»³⁵

Όπως σημειώθηκε είναι διδακτικό βιβλίο για τη β' βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης (ηλικία 15-18 ετών). Ενσαρκώνει κι αυτό την ίδια «ιδεολογία» κι έχει τους ίδιους στόχους με το προηγούμενο βιβλίο. Θα μεταφέρουμε εδώ ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματά του, που τα αντλούμε από την εργασία του Χουσεϊν Τυκάρ. Διδάσκουν τον τουρκοκύπριο μαθητή τους «στρατηγικούς», «οικονομικούς» και «θρησκευτικούς» «λόγους» για τους οποίους η Τουρκία επεδίωξε να κυριεύσει την Κύπρο τον 16ο αιώνα. Κι είναι χαρακτηριστικό ότι «καταλήγουν» και οι τρεις στην ίδια επωδό: «Γι' αυτό η Κύπρος έπρεπε να καταληφθεί!» Πρόκειται για μια «δεοντολογία» που απειλεί βαθύτατα την ύπαρξη του ανθρώπου, όταν τον καθιστά αναισθητο μπροστά στο δικαίωμα κάθε λαού να έχει τη δικιά του πατρίδα, τη δικιά του ζωή και πίστη και τη δικιά του δημιουργία:

«α) *Στρατηγικοί λόγοι*:... Η Κύπρος ήταν για τον ενετικό στρατό (τους πειρατές) ορμητήριο. Μπορούσε ακόμη να είναι ευνοϊκός τόπος για τις επιθέσεις των χριστιανών ενάντια στις οθωμανικές περιοχές. Τα οθωμανικά πλοία δεν μπορούσαν να πλέουν τόσο ελεύθερα στη θάλασσα. Για τους λόγους αυτούς έπρεπε το νησί της Κύπρου να καταληφθεί από τους οθωμανούς».

«β) *Οικονομικοί λόγοι*:... Οι πειρατές που στάθμευαν στην Κύπρο ήταν μεγάλος κίνδυνος για τα τουρκικά εμπορικά πλοία. Γι' αυτόν τον εμπορικό δρόμο η Κύπρος ήταν πολύ σπουδαία για τους οθωμανούς και έπρεπε να κυριευθεί».

«γ) *Θρησκευτικοί λόγοι*:... Τα ισλαμικά κράτη είχαν δοκιμάσει 24 φορές ως το 1571 να κυριεύσουν το νησί της Κύπρου. Στους αγώνες αυτούς χύθηκε πολύ ισλαμικό αίμα και χιλιάδες μουσουλμάνοι σκοτώθηκαν από τον εχθρό. Με την κατάκτηση της Αιγύπτου, το έτος 1517, η οθωμανική αυτοκρατορία εκπροσωπούσε ολόκληρον τον ισλαμικό κόσμο. Έτσι κάθε οθωμανός σουλτάνος ήταν υποχρεωμένος να προστατεύει την τιμή και τα δικαιώματα ολόκληρου του ισλαμικού κόσμου. Τώρα ήταν ένα από τα μεγαλύτερα καθήκοντα της οθωμανικής αυτοκρατορίας η απελευθέρωση της Κύπρου από το χριστιανισμό. Γι' αυτό η Κύπρος έπρεπε να κυριευθεί από τους Τούρκους»³⁶.

Υπεράνω όλων λοιπόν θέτει η «δεοντολογία» αυτή το συμφέρον των οθωμανών! «Το «ισλαμικό αίμα», η «ισλαμική τιμή», τα δικαιώματα του «ισλαμι-

κού κόσμου», το «μεγαλύτερο καθήκον» των σουλτάνων, είναι οι «αξίες» που κορυφώνουν το φανατισμό και το μίσος, που «νομιμοποιούν» τις διώξεις και τις σφαγές του ελληνικού πληθυσμού της Κύπρου. Κι ένας παρόμοιος σοβινισμός πυρακτώνει την πίστη του τούρκου μαθητή για να περιμένει ως βάλσαμο την επωδό: «Η Κύπρος έπρεπε να κυριευθεί».

Αλλά ένα παρόμοιο «ιστορικό» και «παιδαγωγικό»... ήθος μπορεί να επιλέγει και φονικότερα για τη μαθητική ψυχή μέσα, όταν στοχεύει να «δικαιολογήσει» την εισβολή του 1974 στην Κύπρο: Την *έπαρση για τη δύναμη της καταστροφής* που διαθέτει, την *καθύβριση* και τον *εξευτελισμό ιερών και οσίων*, χωρίς αιδώ και δισταγμό, την *πλήμμυρα του σοβινισμού και του ρατσισμού* στην πιο απροκάλυπτη έξαρσή της: «Στις 20-7-74, διαβάζουμε σ' αυτό το βιβλίο, ακολούθησαν οι επιθέσεις των θαρραλέων και γενναίων Τούρκων στρατιωτών στην κατεύθυνση Ανατολική και Δυτική Κύπρος. Οι δειλοί Έλληνες γονάτισαν διαλυμένοι μπροστά στο «τουρκικό άγχος».

«Αυτά τα γουρούνια, αυτά τα εγγόνια του φονιά των Τούρκων Μακαρίου ήταν πάντοτε δειλά. Η ιστορία βεβαιώνει αυτή την πραγματικότητα. Οι παπύδες αυτών των γουρουνιών στις 9-9-1922 έζησαν στη Σμύρνη την ίδια μοίρα. Ο ελληνικός ιμπεριαλισμός νικήθηκε αυτή τη φορά πάλι σε τουρκικό έδαφος, στην Κύπρο, από τους γενναίους Τούρκους στρατιώτες. Τελικά αν δεν λογικευτούν, το τουρκικό έθνος θα εξολοθρέψει τελικά τον ελληνισμό. Το μεγάλο Τουρκικό έθνος είναι σε θέση να το πράξει»³⁷.

Πραγματικά, διαβάζοντας παρόμοια κείμενα νιώθει καθένας βαθύτατη απογοήτευση για την εγκληματική διαφθορά του ανθρώπου που μπορεί να απεργάζεται μια οργανωμένη στην υπηρεσία του πιο τυφλού σοβινισμού «εκπαιδευτική» διαδικασία. Αναδύεται εδώ απύθμενος κι αδηφάγος ένας μεγαλοϊδεατικός τουρκικός ρατσισμός που προσδιορίζει τη ζωή, τη συνείδηση και την πράξη του νέου ανθρώπου στην κατεύθυνση που οδηγεί στην αναβίωση της μεγάλης τουρκικής αυτοκρατορίας. Έτσι το αθεράπευτο μίσος εναντίον των γειτόνων Ελλήνων, η περιφρόνησή τους και η υποτίμησή τους γίνονται οι σημαντικότερες εκδηλώσεις της εκπαιδευτικής ιδεολογίας του τουρκοκυπριακού σχολείου, και η εξασφάλιση της πολεμικής ετοιμότητας αποβαίνει καθημερινός στόχος και πρωταρχικό καθήκον της σχολικής συμπεριφοράς και πράξης. Μ' ένα τέτοιο «σχολείο» ως μέσο στα χέρια της τουρκοκυπριακής ηγεσίας επιχειρείται η διατήρηση και η επαύξηση της κυριαρχίας της στην κατεχόμενη Κύπρο και στο χώρο της Ανατολικής Μεσογείου. Με τα «ιδεώδη» του σοβινισμού και του ρατσισμού «μορφώνεται» ο φανατισμένος στρατιώτης και πολεμιστής που πιστεύει στην απόλυτη «ανωτερότητα» του τουρκικού έθνους και στην απόλυτη «κατωτερότητα» των Ελλήνων και των Ελληνοκυπρίων και ο οποίος είναι έτοιμος να τους «εξολοθρέψει». Λοιπόν εκτός από τη στρατιωτική και η «εκπαιδευτική» Τουρκία, όπως τουλάχιστο εξεικονίζεται σε παρόμοια κείμενα, επιλέγει ν' αποβεί στη νευραλγική αυτή περιοχή η δύναμη που μπορεί να απειλεί και να επαίρεται, χωρίς να δίνει

σημασία στην αξία της συνύπαρξης, της συνεργασίας και της ειρήνης.

Ο επιθετικός αυτός μεταλοϊδεατισμός, που αναπαράγεται και ασκείται στα τουρκικά και τουρκοκυπριακά σχολεία και συστηματικά εξοπλίζεται με σύγχρονα πολεμικά μέσα, διακηρύσσεται απροκάλυπτα στη διεθνή γνώμη από επίσημο τουρκικά χείλη για την περίπτωση της Κύπρου:

Έτσι το 1964 στην πενταμερή Συνδιάσκεψη του Λονδίνου (15-31/1/1964) ο τούρκος υπουργός εξωτερικών Ερκίν δήλωσε: «Το νησί της Κύπρου έχει βασική σημασία για την Τουρκία, όχι απλώς για το γεγονός ότι υπάρχει τουρκική κοινότητα, αλλά για τη γεωστρατηγική του αξία. Από γεωγραφική άποψη, η Κύπρος είναι μια προέκταση της Χερσονήσου της Ανατολίας»³⁸. Τον ίδιο χρόνο ο τούρκος αντιπρόεδρος Kemal Sati δήλωνε άμεσα: «Η Κύπρος θα διχοτομηθεί. Το ένα τμήμα θα προσαρτηθεί στην Τουρκία»³⁹.

Μιλώντας στην τουρκική εθνοσυνέλευση στις 22-1-1975 ο Τούρκος υφυπουργός Εξωτερικών Melih Esenbel τόνισε: «Στο Αιγαίο πρέπει ν' ακολουθήσουμε αναγκαστικά δυναμική πολιτική... Η Κύπρος αποτελεί το πρώτο βήμα προς το Αιγαίο»⁴⁰

Το 1980 ο Τ. Γκιουνές, Τούρκος υπουργός Εξωτερικών την περίοδο της εισβολής στην Κύπρο, δήλωνε στην εφημερίδα «Χουριέτ»: «Αν δεν λάβουμε υπόψη τη στρατηγική σημασία της Κύπρου, δεν μπορούμε να καταλάβουμε την ειρηνική επιχείρηση της 20ής Ιουλίου. Το ειδικό πρόβλημα βρίσκεται στην ασφάλεια των 45 εκατομ. Τούρκων στη μητέρα πατρίδα, μαζί μ' εκείνη των Τούρκων της Κύπρου, όπως και στη διατήρηση τηςσίας στη Μέση Ανατολή»⁴¹.

Κι ούτε η «νόμιμη αντιπολίτευση» απουσίασε: Λίγο πριν τις τουρκικές βουλευτικές εκλογές του Νοέμβρη του 1987 διακήρυξε με το στόμα του Ντεμιρέλ τις τουρκικές βλέψεις και γι' αυτό το ελληνικότατο Αιγαίο: «Τα νησιά του Αιγαίου, είπε, είναι προέκταση της Ανατολίας». Έτσι, αντλώντας δήθεν «ιστορικά» επιχειρήματα, υποστήριξε ότι «ιδιαίτερα τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου πρέπει να ανήκουν στην Τουρκία, διότι ιστορικά όποιος κατείχε τη Μ. Ασία, κατείχε και τα νησιά»⁴².

Γκέτο σοβινισμού και ρατσισμού

Λοιπόν ενώ ολόκληρη σχεδόν η ανθρωπότητα, διδαγμένη από τα πάθη της επιλέγει –όπως ελπίζεται– έναν άλλο δρόμο (αυτόν που υποσχέθηκε η ιστορική συμφωνία των ηγετών των δύο υπερδυνάμεων και, δυστυχώς, τον υπονόμισαν οι σύμμαχοι της «νέας τάξης πραγμάτων» πολεμώντας στον Περσικό Κόλπο), και διαδηλώνει την πίστη της στα μεγάλα αγαθά της ζωής, τη συνεργασία, τη φιλία, και την ειρήνη για να περάσει επιτυχώς στον 21ο αιώνα των μεγάλων εξελίξεων και πραγματώσεων, πέρα από το Αιγαίο και κει στην κατεχόμενη Κύπρο καλπάζει η ιδεολογία του τουρκικού ιμπεριαλισμού. Επιμένει στις ιδέες, τα κίνητρα και τα μίσση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, αδια-

φορώντας για τις συνέπειές του, για το τι λέει, τι θέλει ο κόσμος και για το τι επιβάλλουν οι διεθνείς συνθήκες, οι αποφάσεις και τα ψηφίσματα του Ο.Η.Ε.

Το ανησυχητικότερο: Ο ιμπεριαλισμός αυτός γαλουχεί «εκπαιδευτικά» τη νεολαία της Τουρκίας και της κατεχόμενης Κύπρου. Για να την εγκλωβίσει σε χρόνιο θανατηφόρο σοβινισμό και ρατσισμό, που πυργώνουν ένα απαράδεκτο «εκπαιδευτικό» γκέτο. Αυτό που αποπροσανατολίζει και αλλοτριώνει τον άνθρωπο με τη μαζικότερη μορφή δουλείας, που συνεπάγεται η απώλεια του αληθινού νοήματος και της πραγματικής ουσίας της παιδείας, όταν ξεπέφτει στο δαμασμό, το φασισμό και την απανθρωπία.

Η αδιαφορία για την ύπαρξη παρόμοιων φαινομένων δεν σημαίνει μονάχα αύξηση της απειλής για την Κύπρο και το λαό της που λαχταράει τη λευτεριά, τη συμπαράσταση, την αγάπη, την ειρηνική συμβίωση και τη δημιουργία. Σημαίνει ακόμη δοκιμασία και πρόκληση της παιδείας ολόκληρου του πολιτισμένου και φιλειρηνικού κόσμου. Για να ξεκινήσει και να γιγαντώσει τον αγώνα, που θα σώσει τα ιδανικά της ειρήνης, της φιλίας, της αλληλοκατανόησης, της συμπαράστασης και της συνεργασίας των ανθρώπων και των λαών και θα τα μετουσιώσει σε αξίες και περιεχόμενα που καλλιεργούν βαθύτατα κι εμπνέουν τη νεολαία και γεννούν τον πραγματικά νέον άνθρωπο και την ελπίδα της ζωής.

Και τα ερωτήματα που εναγώνια προκύπτουν είναι:

Θα κάνει κάτι αποτελεσματικό η ανθρωπότητα με τα θεσμοθετημένα κέντρα της για ν' αποδυναμωθεί και να καταργηθεί το γκέτο που πυργώνει ο σοβινισμός και ο ρατσισμός; Ή θα παρασυρθεί στο παιγνίδι των συμμαχιών και των σκοπιμοτήτων;

Ποιά πραγματική δύναμη μπορεί να έχει η φωνή του Οζάλ από το Νταβός «Μή πόλεμος»⁴³, όταν στο τουρκικό και το τουρκοκυπριακό σχολείο βρυχάται ο τουρκικός επεκτατισμός; Και τι να σου κάνουν οι δεοντολογίες των οποιωνδήποτε Επιτροπών Ελληνοτουρκικής φιλίας, όταν δεν μπορούν να ερευνήσουν και να διαπεράσουν την πλήμμουρα των σκοτεινών δυνάμεων του σοβινισμού και του ρατσισμού με μέσα αποτελεσματικά και συντονισμένα;

Κι εμείς οι άλλοι, οι πολλοί; Εμείς όλοι με την εφτάχρονη επιδρομή της χουντικής τυραννίας, με τα καρφιά στο σώμα της Κύπρου, πώς θα κάνουμε το χρέος μας; Συνεχίζοντας την «αδιαφορία», το «ρεαλισμό» και την «εσωστρέφεια»; Πώς θα γίνει αποτελεσματικότερη η αγάπη για τον άνθρωπο, την παιδεία του και τον πολιτισμό του, αν δεν κάνουμε καθημερινό μας μέλημα τον αγώνα για την κατίσχυση των μεγάλων μορφωτικών αγαθών και αξιών;

Με το γκέτο που πέρα από το Αιγαίο πυργώνεται, με τις χιλιάδες ανθρώπους που φυλακίζονται, με τους ηγέτες των «εκτός νόμου» κομμάτων που βασανίζονται, με την κατεχόμενη περιοχή της Κύπρου που χειμάζεται, πώς θα κάνουμε το χρέος μας, αν όλοι εμείς δεν ζούμε έντονα ότι:

«όλα τα πρωινά απ' τα χαράματα
η καρδιά μας ντουφεκίζεται...»⁴⁴

και δεν καλούμε κάθε μέρα με τη δύναμη και τη λαχτάρα του ποιητή, φωνάζοντας προς όλους:

«Ελάτε γρήγορα...

να προσπαθήσουμε να λιώσει
το μολύβι»;⁴⁵

Σημειώσεις

1. Συμ. Σολταρίδη: Τουρκικά σχολικά βιβλία. Ιδεολογικές κατευθύνσεις και πολιτικός προανατολισμός, Κομοτηνή 1986, σ. 110.
- 1α. Ιφιγ. Αναστασιάδου: Ο Βενιζέλος και το Ελληνοτουρκικό Σύμφωνο Φιλίας του 1930, Αθήνα 1982, σ. 9.
2. Βλ. «Ελευθεροτυπία», 16-10-1987: Προτάσεις για την Ελληνοτουρκική φιλία.
3. Ανδρέα Γ. Πολιτάκη: Ο κ. Οζάλ και τα σχολικά βιβλία, «Ελευθεροτυπία» 9-1-88 «Πολιτικά Θέματα» 4-7-87.
4. Συμ. Σολταρίδη: Η απόβαση στην άοπλη Κύπρο ηρωισμός, κατά τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια, «Ελευθεροτυπία» 30-12-1987.
Του ίδιου: -Τουρκικά σχολικά βιβλία, Αθήνα 1986.
-Τουρκία, Μάθημα εθνικής ασφάλειας στα σχολεία, Αθήνα 1987.
5. Ο τίτλος στα γερμανικά είναι: HÜSEYİN TÜCCAR: DAS ZYPERNPROBLEM BIS 1974 UND SEINE DARSTELLUNG IN DER HEUTIGEN TÜRKISCH - ZYPRİOTISCHEN SCHULERZIEHUNG, BREMEN, 1984, δακτυλογραφημένο αντίτυπο, σ. 79. Σ' αυτό γίνονται και οι παραπομπές για τα αποσπάσματα που χρησιμοποιούνται σ' αυτή την ανακοίνωση.
6. Όπου πιο πάνω, σ. 6.
7. Όπου πιο πάνω, σ. 1.
8. Όπου πιο πάνω σ. 68.
9. Όπου πιο πάνω σ. 68.
10. Όπου πιο πάνω σ. 69.
11. Όπου πιο πάνω σ. 69. Αρχικά εμφανίστηκε με την ονομασία «ΒΟΛΚΑΝ» (1955) κι αργότερα πήρε την ονομασία «Τ.Μ.Τ.» (βλ. Μ. Ατταλίδη: Οι σχέσεις των Ελληνοκυπρίων με τους Τουρκοκυπρίους, στο βιβλίο: Κύπρος-Ιστορία, Προβλήματα και αγώνες του Λαού της, Αθήνα 1981 (επιμ. Γ. Τενεκίδη-Γ. Κρανιδιώτη) σ. 424.
12. HÜSEYİN TÜCCAR, ό.π.π. σ. 70.
13. HÜSEYİN TÜCCAR, σ. 53.
14. Βάσου Καραγιώργη: Αρχαία Κύπρος: Από τη Νεολιθική εποχή ως το τέλος της Ρωμαϊκής, Αθήνα, 1978, σ. 9, 10, 85, 94-95, 98-103, 113.
15. Αθαν. Παπαγεωργίου: Η Κύπρος κατά τους Βυζαντινούς χρόνους, στο Βιβλίο: Κύπρος-Ιστορία Προβλήματα κ.λπ., Αθήνα 1981, σ. 44-46.
16. Ο τίτλος στα τουρκικά: DR. VEHBİ ZEKİ: KIBRIS TARİHİ, έκδ. HALKIN SESİ, LEFKOSA, 1972, 1977, 1980.
17. HÜSEYİN TÜCCAR: ό.π.π. σ. 56.
18. HÜSEYİN TÜCCAR σ. 52.
19. HÜSEYİN TÜCCAR σ. 57.
20. HÜSEYİN TÜCCAR σ. 57.
21. HÜSEYİN TÜCCAR: ό.π.π. σ. 58
22. Γιώργου Γιωργή: Από την πρώτη στη δεύτερη Αγγλοκρατία, στο Βιβλίο: Κύπρος-Ιστορία, Προβλήματα και αγώνες του Λαού της (επιμ. Γ. Τενεκίδη-Γ. Κρανιδιώτη), Αθήνα, 1981, σ. 121.
23. Ό.π.π. σ. 122, 128-129.
24. HÜSEYİN TÜCCAR: ό.π.π. σ. 60.
25. Γ.Κ. Τσαλακού: Σύντομη επισκόπηση ορισμένων όψεων της Αγγλοκρατίας στη Κύπρο: Στο: «Κύπρος-Ιστορία, Προβλήματα κ.λπ.» σ. 139, 144.
26. HÜSEYİN TÜCCAR, σ. 61.
27. Γ.Κ. Τσαλακού: ό.π.π. σ. 146.

28. Μ. Ατταλίδη: ό.π.π. σ. 424-425.
29. ΗΪSEYIN TΪCCAR: ό.π.π. σ. 64.
30. Γ.Κ. Τενεκίδη: Διεθνοποίηση και αποδιεθνοποίηση του Κυπριακού πριν και μετά την Τουρκική εισβολή. Στο: «Κύπρος-Ιστορία, Προβλήματα κ.λπ.» σ. 218.
31. Ό.π.π. σ. 219.
32. Ό.π.π. σ. 220.
33. ΗUSEIN TΪCCAR: ό.π.π. 57, 62.
34. ΗΪSEYIN TΪCCAR: ό.π.π. σ. 65.
35. Ο τίτλος του βιβλίου στα τουρκικά: DR. VEHBİ ZEKİ: KIBRIS TΪRK MΪCADELE TARİHİ, έκδ. HALKIN SESİ, LEFKOSA, 1975, κ.ά.
36. ΗΪSEYIN TΪCCAR: ό.π.π. σ. 58-59.
37. ΗΪSEYIN TΪCCAR: ό.π.π. σ. 65-66.
38. Γ.Κ. Τενεκίδη: ό.π.π. σ. 234.
39. ΗΪSEYIN TΪCCAR: σ. 65.
40. Γ.Κ. Τενεκίδη: ό.π.π. σ. 248/249.
41. ΗΪSEYIN TΪCCAR: σ. 65.
42. Εφ. «Εξόρμηση» 8-11-1987, σ. 5.
43. Εφ. «Νέα», 1-2-1988.
44. Ναζίμ Χικμέτ: Ποιήματα, Αθήνα, 1957-μετάφραση Γ. Παπαλεονάρδου σ. 98 (το ποίημα «Στηθάγχη»).
45. Ό.π.π. σ. 36-37 (το ποίημα «Όπως ο Κερέμ»).

Περιεχόμενα

1. Λίγα λόγια για την επανέκδοση του «Ε.Β. τ. Δ»	1
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Χρ. Φράγκου, Καθηγητού Παιδαγωγικών	3
3. Κριτικές του επιλεκτικού σχολείου: Όρια και αδιέξοδα Αθαν. Ε. Γκότοβου Καθηγητού	10
4. Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών Αθαν. Τριλιανού Επίκ. Καθηγητού	19
5. Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας: Μύθος ή πραγματικότητα; Νικολάου Πετρουλάκη Επίτ. Συμβούλου	30
6. Επένδυση η Παιδεία – Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου Κλεάνθου Ψαρολογάκη	34
7. Δυο τουρκικά σχολικά βιβλία στην κατεχόμενη περιοχή της Κύπρου Φάνη Τουλούπη	48

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

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

★

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΚΔΟΤΗΣ: Φάνης Τουλούπης
Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.

ΓΡΑΦΕΙΑ:

Ξενοφώντος 15α - ΑΘΗΝΑ 105 57

ΤΗΛΕΦΩΝΑ:

Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375 -
3236.547

Διαχείριση - Διεκπεραίωση: 3221.316
FAX: 01/3231977

★

LA TRIBUNE SCIENTIFIQUE
D' INSTITUTEUR
TRIMESTRIELLE EDITION SCIE-
NTIFIQUE DE LA FEDERATION
DES INSTITUTEURS DE GRECE
Rue, Xénophantos 15a, 105 57
Athènes - GRECE

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ ΑΒΕΕ
Αρδηττού 12-16 Αθήνα 116 36
Τηλ.: 9214.820-9217.513-9214.952

★

Υπεύθυνος έκδοσης:
Ζήσης Κωνσταντόπουλος

★

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τμή Τεύχους Δρχ. 10
Για δασκάλους Δρχ. 400
Για Σχολ. Επιτροπές Δρχ. 300
Για Εξωτερικό Δολ. 12

★

Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται

★

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Φάνης Τουλούπης
- Αντιπρόεδρος: Δημήτρης Αγκαβα-
νάκης
- Γεν. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Ειδ. Γραμματέας: Φώτης Χασιώτης
- Οργ. Γραμματέας και Υπεύθυνος
Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:
Γιώργος Μπαρτζιώκας
- Ταμίας και Υπεύθυνος Υλικού:
Αντώνης Παυλίδης
- Υπεύθυνος Εκδόσεων:
Ζήσης Κωνσταντόπουλος
- Μέλη:
Χαράλαμπος Λιακόπουλος
Νίκος Μουσδράκας
Γιάννης Μπαρτσώκας
Περικλής Τσερδάνης